جامعة المنصورة
كلية التربية

تصورات الآباء تجاه دمج أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: دراسة نوعية

إعداد:

د/ وليد حسن العبري

الأستاذ المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد 130 – أبريل 2025م

تصورات الآباء تجاه دمج أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: دراسة نوعية

د/ وليد حسن العبري[1]

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على تصورات الآباء تجاه دمج أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الابتدائية. ولتحقيق هذا الهدف، تم اعتماد المنهج النوعي. حيث جُمعت البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع اثني عشر أبًا، إضافةً إلى إجراء ملاحظات في مدرستين، وتحليل وثيقة واحدة ذات صلة. وقد تم تحليل البيانات النوعية باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي. توصل الباحث إلى ثلاثة موضوعات رئيسية، تفرعت منها عدة مواضيع فرعية. الموضوع الأول: وجهات مشرقة للدمج، وانبثقت منه المواضيع الفرعية التالية: تحسين الجوانب الاجتماعية، تعزيز المهارات اللغوية، وزيادة الوعي بالحقوق. الموضوع الثاني: حين يتقدم الدمج، وتفرعت منه المواضيع الفرعية التالية: الدمج الكلي طموح يواجه التحديات، الدمج الجزئي مقاربة مرنة للتعليم، والمدرسة الخاصة احتواء يعزله الواقع. الموضوع الثالث: الدمج وتفاوت الإعاقة العقلية، وتفرعت منه المواضيع الفرعية التالية: الإعاقة العقلية البسيطة وسياقات الدمج، الإعاقة العقلية المتوسطة وحدود المشاركة، والإعاقة العقلية الشديدة وخصوصية الاحتياج. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات التي يُتوقع أن تُحقق طموحات الآباء فيما يتصل بالدمج، من أبرزها: ضرورة قيام المدارس بإزالة اللوحات، من داخل المدرسة وخارجها، التي تميّز برامج الدمج، بهدف تعزيز المساواة، والحد من التمييز، وإلغاء التصنيفات. كما أوصت بتطوير سياسات الدمج القائمة لضمان بيئة تعليمية تستجيب لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، بما يتلاءم مع متطلبات العصر.

الكلمات المفتاحية: تصورات الآباء، الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، آباء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، الدمج في المملكة العربية السعودية.

[1] **الأستاذ المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل**

البريد الالكتروني: walabri@kfu.edu.sa

Fathers' Perceptions of the Inclusion of Their Children with Intellectual Disabilities in Primary Schools in Saudi Arabia: A Qualitative Study

Dr. Waleed Hassan Alabri
Assistant Professor, Special Education Department, College of Education, King Faisal University
Email: walabri@kfu.edu.sa

Abstract:

This research aims to identify fathers' perceptions of the inclusion of their children with intellectual disabilities in primary schools. To achieve this aim, a qualitative approach was adopted. Data were collected through semi-structured interviews with twelve fathers, in addition to conducting observations in two schools and analyzing one relevant document. The qualitative data were analyzed using a thematic analysis. The researcher identified three main themes, each encompassing several subthemes; The first theme, Bright Aspects of Inclusion, included: Improvement in social aspects, Enhancement in language skills, and Increase in rights awareness. The second theme, When Inclusion Progresses, encompassed: full inclusion is an aspiration facing challenges, partial inclusion is a flexible approach to education, and special schools are inclusion isolated by reality. The third theme, Inclusion and Variations in Intellectual Disability, comprised: mild intellectual disability and contexts of inclusion, moderate intellectual disability and limits of participation, and severe intellectual disability and the specificity of needs. The study concluded with several recommendations aligned with the expectations of the participating fathers. Most notably, it was recommended that schools remove signage inside and outside their premises that identifies inclusion programs, in order to promote equality, reduce discrimination, and eliminate categorization. Additionally, existing inclusion policies should be enhanced to ensure an educational environment that meets the needs of children with intellectual disabilities in accordance with contemporary standards.

Keywords: Fathers' Perceptions, Children with Intellectual Disabilities, Fathers of Children with Intellectual Disabilities, Inclusion in Saudi Arabia.

مقدمة البحث:

عانى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عبر التاريخ من الإقصاء والتمييز، سواء في النظم الاجتماعية أو في المؤسسات التعليمية. وقد أدت التحولات العالمية في المفاهيم الحقوقية والتربوية إلى بروز دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم العام كأحد القضايا الأساسية في السياسات التعليمية. ويستند هذا التوجه إلى مبادئ العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان التي تؤكد على حق كل طفل في الحصول على تعليم متكافئ، بصرف النظر عن قدراته أو احتياجاته الخاصة. ويشير Ainscow & Sandill (2010) إلى أن تبني المفهوم الغربي للدمج أصبح أكثر شيوعًا، باعتباره جزءًا من التزامات المجتمعات تجاه العدالة والمساواة.

وفي استجابة لهذا التوجه، وضعت العديد من الدول تشريعات وسياسات تُعزز دمج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام (UNESCO, 1994). أما في السعودية، فلا يزال تطبيق الدمج يمر بمراحل تطوير متدرجة. ويُلاحظ أن الدمج الممارَس في المدارس غالبًا ما يأخذ الشكل المكاني، حيث يُخصص فصل دراسي ملحق ضمن المدرسة العادية، بينما يُمارَس الدمج الكلي غالبًا في الأنشطة غير الصفية (الموسى، 2012). هذا النوع من التطبيق يسلط الضوء على الفجوة بين النظرية والممارسة، ويعكس محدودية الاستعدادات المؤسسية الكاملة للدمج الحقيقي.

تتعدد المفاهيم المستخدمة حول الدمج داخل السياق السعودي؛ إذ تُتداول مصطلحات مثل "الدمج الكلي"، و"الدمج الجزئي"، و"الفصول الملحقة"، في مقابل مؤسسات منفصلة كالمدارس الخاصة أو ما يعرف بالمعاهد المتخصصة أو مراكز الرعاية النهارية. هذا التداخل المفاهيمي لا يشير فقط إلى غياب التوحيد في المصطلحات، بل يكشف أيضًا عن غموض في التصور العام لمفهوم الدمج. ويؤكد المهتمون بالتربية الخاصة أن الدمج لا يقتصر على التواجد المكاني، بل يجب أن يُبنى على مشاركة فعالة وتكييف للمناهج وبيئة التعلم لتتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة العقلية (Ainscow & Sandill, 2010).

في هذا السياق، يُعد الآباء طرفًا أساسيًّا في منظومة الدمج، حيث يعكس صوتهم تجاربهم الواقعية، ومواقفهم، وتطلعاتهم، كما يشكّلون عنصرًا محوريًّا في فلسفة الدمج (Booth & Ainscow, 2002). وتمثل تصوراتهم مرآة لمدى قبولهم لفكرة الدمج، كما تؤثر بشكل مباشر في قراراتهم المتعلقة بإلحاق أبنائهم في بيئات التعليم الابتدائية. وقد بيّنت الأدبيات أن مواقف الأسر تتفاوت بشأن فعالية الدمج واستعداد المؤسسات التعليمية له، مما يعكس الحاجة إلى بحوث أعمق لمواقف الآباء داخل السياق السعودي، الذي لا يزال يفتقر إلى بحوث معمّقة تعتمد المنهج النوعي في هذا المجال (Farrell, 2001)؛ (Miller & Katz, 2002)؛ (Villa & Thousand, 2005).

استنادًا إلى ذلك، يعتمد هذا البحث المنهج النوعي، ويسعى إلى استكشاف تصورات الآباء السعوديين بشأن دمج أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الابتدائية. كما يهدف إلى الاستماع إلى أصواتهم وتحليل تجاربهم وتفاعلاتهم مع بيئات الدمج، لفهم دوافعهم ومخاوفهم والتحديات التي يواجهونها تجاه دمج أطفالهم في المدرسة العادية.

مشكلة البحث:

رغم التوجهات العالمية المتزايدة نحو تعزيز الدمج التعليمي للطلاب ذوي الإعاقة، إلا أن واقع التطبيق في السياق السعودي لا يزال يواجه تحديات متعددة على مستوى السياسات والممارسات والتقبّل المجتمعي. وتبرز الإعاقة العقلية كأحد أكثر أنواع الإعاقات التي تواجه ممانعة أو ترددًا في مسار الدمج، نظرًا لما تفرضه من احتياجات تعليمية وسلوكية خاصة تتطلب دعمًا مكثفًا وتهيئة بيئية متقدمة.

بوصف الباحث أبًا لطفلة لديها إعاقة عقلية، وعضوًا في مجتمع أكاديمي معني بقضايا الدمج، فقد أصبح على تماس مباشر مع الواقع الذي يعيشه كثير من الآباء في السعودية. ومن خلال التفاعل مع أسر أخرى في الميدان، سواء عبر العلاقات الشخصية أو اللقاءات المهنية، تبلورت صورة واضحة عن مجموعة من التحديات التي يواجهها الآباء في سياق دمج أبنائهم في المدارس الابتدائية. تشمل هذه التحديات مخاوف تتعلق بجاهزية المدارس، ومدى تقبل الكوادر التعليمية، ونقص الدعم المتخصص، فضلًا عن القلق من الآثار النفسية والاجتماعية على الأبناء.

وعلى الرغم من وجود عدد من البحوث التي تناولت موضوع دمج الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في التعليم العام، فإن معظمها اعتمد على مناهج كمية، دون التعمق في فهم التجارب الشخصية للآباء ومواقفهم وتصوراتهم تجاه الدمج. كما أن المنهج النوعي الذي يُعنى بالاستماع إلى "أصوات الآباء" في السياق المحلي، وتحليل تجاربهم ضمن الإطارين الاجتماعي والتعليمي في السعودية، لا يزال محدود الاستخدام، أو لم يُوظف فيه تعدد أدوات جمع البيانات مثل المقابلات والملاحظات وتحليل الوثائق. وهو ما يفتح المجال أمام تساؤلات بحثية جديدة قد تُسهم في بناء فهم أعمق وأكثر واقعية لفرص الدمج وتحدياته.

انطلاقًا من هذا الواقع، جاء هذا البحث مستندًا إلى المنهج النوعي، ليسهم في استكشاف تصورات الآباء السعوديين الذين لديهم أبناء من ذوي الإعاقة العقلية، بهدف فهم مواقفهم، وتجاربهم الشخصية، والتحديات التي يواجهونها، وما يتطلعون إليه من دعم داخل بيئات الدمج. ويأمل البحث في أن تشكّل نتائجه إضافة نوعية للمعرفة التربوية، ويساهم في توجيه السياسات والممارسات التعليمية نحو نماذج دمج أكثر إنصافًا وشمولًا.

سؤال البحث:

يسعى البحث للإجابة على السؤال التالي:

ما تصورات الآباء تجاه دمج أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحليل تصورات الآباء السعوديين تجاه دمج أبنائهم من ذوي الإعاقة العقلية في التعليم الابتدائية، من خلال استكشاف مواقفهم حيال هذا النموذج التربوي. كما يهدف إلى الخروج بتوصيات واقعية وقابلة للتطبيق، تستند إلى ما يطرحه الآباء من تصورات، بما يُسهم في دعم وتوجيه القائمين على برامج الدمج في السعودية. وتُعنى هذه التوصيات بتمكين صناع القرار والممارسين التربويين من تطوير سياسات دمج أكثر شمولًا وفاعلية، تستجيب لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة العقلية داخل التعليم الابتدائية، وفي تعاملهم مع أسرهم والمجتمع.

أهمية البحث:

- **الأهمية النظرية:**

يسهم هذا البحث في إثراء المعرفة النظرية حول دمج الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في المدرسة الابتدائية، من خلال تحليل تصورات الآباء بوصفها مؤشرًا معرفيًا مهمًا لفهم العوامل المؤثرة في نجاح الدمج أو تعثره. ويقدّم البحث إطارًا فريداً يوضّح كيف يدرك الآباء الفوائد المتوقعة من الدمج، سواء لأبنائهم أو لأسرهم، في الجوانب الاجتماعية التي تشمل تعزيز التفاعل مع الأقران، والجوانب اللغوية المرتبطة بتحسّن مهارات التواصل، إضافةً إلى الجوانب الحقوقية المتصلة بالوعي بالأنظمة الداعمة لحقوق الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في التعليم الشامل. كما يتناول البحث العلاقة بين تصورات الآباء ونماذج المدارس المتاحة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، مثل الدمج الكلي، والدمج الجزئي، والمدارس الخاصة، ويحلّل مدى ملاءمة هذه النماذج، من وجهة نظرهم، لتلبية احتياجات أبنائهم. ويستعرض كذلك آراءهم بشأن البيئات التعليمية الأنسب تبعًا لاختلاف مستوى الإعاقة العقلية، سواء كانت بسيطة أو متوسطة أو شديدة، بما يعكس وعيًا بتفاوت القدرات، وضرورة تكييف البيئة التعليمية وفقًا لها.

ومن خلال تحليل هذه التصورات، يقدّم البحث إسهامًا علميًا في تطوير الفهم النظري لمجال الإعاقة العقلية، عبر استكشاف مفاهيم جديدة وتقديم تفسيرات واقعية للممارسات التربوية القائمة من منظور الآباء، مما يدعم المواءمة بين السياسات التعليمية والاحتياجات الفعلية في الميدان. وبذلك، يُعد هذا البحث إضافة نوعية إلى الأدبيات التربوية المحلية، من خلال توسيع

المعرفة المتعلقة بتصورات الآباء تجاه دمج أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الابتدائية السعودية. وتكتسب هذه الإضافة أهميتها في ظل محدودية توظيف المنهج النوعي في معالجة هذه التصورات بعمق، والحاجة إلى دراسات تواكب التغيرات المتسارعة في السياسات والممارسات التعليمية المعاصرة.

- **الأهمية التطبيقية**

تنبع الأهمية التطبيقية لهذا البحث من تناوله تصورات الآباء تجاه دمج أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية، وهو جانب يلامس واقع الأسرة والمدرسة والمجتمع. ويُؤمَل أن تُسهم نتائج هذا البحث في تحقيق فائدة مباشرة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية وأسرهم، من خلال الكشف عن واقع تجارب الآباء ومواقفهم تجاه الدمج، الأمر الذي قد يتيح فرصة لصنّاع القرار في الجهات المعنية لتكوين رؤية واضحة تستند إلى الواقع وتنسجم مع المعايير والمؤشرات العالمية ذات الصلة.

كما يمكن أن تساعد التوصيات المستخلصة في دعم تطوير أو مراجعة السياسات والخطط الاستراتيجية بما يعزز ممارسات الدمج، ويوفر دعمًا أفضل للأسر. ومن جانب آخر، قد يسهم هذا البحث في تشجيع الآباء الذين يخوض أطفالهم تجربة الدمج حاليًا أو على وشك الالتحاق بها، من خلال توفير معرفة واقعية تساعدهم على الاستعداد والاندماج الإيجابي. كذلك، يسعى البحث إلى تعزيز البيئة الاجتماعية الداعمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية وأسرهم، بما يرسّخ ثقافة القبول والمشاركة الفاعلة داخل المجتمع.

مصطلحات البحث:

- **تصورات الآباء Fathers Perceptions**

يعرف الباحث تصورات الآباء على أنها الانطباعات والآراء التي يحملها الآباء تجاه دمج أطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية. وتشمل هذه التصورات نظرتهم إلى فوائد الدمج في دعم النمو الاجتماعي واللغوي والحقوقي لأطفالهم، وتوقعاتهم بشأن الأساليب المناسبة لتعليمهم، بالإضافة إلى رؤيتهم لمستقبل تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بمستوياتها المختلفة البسيطة والمتوسطة والشديدة ضمن هذه المدارس. وقد جُمعت هذه التصورات من خلال المقابلات التي أجراها الباحث مع عدد من الآباء، حيث عبّروا عن تجاربهم وآرائهم ضمن بيئتهم الواقعية.

- **الإعاقة العقلية Intellectual Disability**

تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية والنمائية الإعاقة العقلية بأنها حالة عجز تتسم بوجود قصور ملحوظ في الأداء الوظيفي العقلي، ويترافق هذا القصور مع عجز في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي، والتي تشمل: التواصل، العناية بالذات، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام الموارد المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية، أوقات الفراغ، ومهارات العمل. ويُشترط أن يظهر هذا القصور قبل سن الثامنة عشرة (Schalock et al., 2019). وقد قامت الجمعية لاحقًا بتحديث التعريف، حيث تم تعديل العمر الذي تظهر فيه الإعاقة العقلية إلى 22 عامًا، وأكدت أن هذا التحديث لا يؤثر على معدلات الانتشار، إذ إن غالبية حالات التشخيص لا تزال تتم في مرحلة الطفولة المبكرة (Schalock et al., 2021). وتُصنَّف الإعاقة العقلية إلى أربع درجات تعكس مستوى القصور العقلي، وهي: بسيطة، متوسطة، شديدة، وعميقة (متولي، 2015).

يعرف الباحث الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في هذا البحث بأنهم الأطفال الذين تم تشخيصهم رسميًا بالإعاقة العقلية من قبل الجهات المختصة، وهم الطلاب الملتحقون بالمدارس الابتدائية التي تضم فصولًا ملحقة مخصصة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

- **الدمج Inclusion**

يعرف الباحث الدمج في هذا البحث بأنه إلحاق الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بأقرانهم في بالمدارس الابتدائية، مع توفير فرص تعليم تقوم على مبدأ المساواة وتحقيق تكافؤ الفرص، وذلك من خلال تهيئة بيئة تربوية تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم. ويتحقق هذا الدمج إما من خلال الدمج الكلي، المعروف أيضًا باسم التعليم الشامل، أو من خلال الدمج الجزئي، فيما يُعرف باسم الفصول الملحقة. وعلى النقيض من ذلك، توجد المدارس الخاصة أو معاهد التربية الفكرية أو مراكز الرعاية النهارية، والتي يُلحق بها الأطفال ذوو الإعاقة العقلية طوال اليوم الدراسي فقط.

- **المنهج النوعي Qualitative Approach**

نظرًا لأن هذا البحث يهدف إلى تحليل تصورات الآباء السعوديين تجاه دمج أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الابتدائية، من خلال التعمق في آرائهم وتجاربهم الشخصية، فقد تم اعتماد المنهج النوعي بوصفه الأنسب لطبيعة الموضوع. ويُعَدّ هذا المنهج ملائمًا بشكل خاص للمسائل التي تتطلب استكشافًا معمقًا وفهمًا للسياق الشخصي والاجتماعي للمشاركين (Flick, 2009). كما يشير Maxwell (2013) إلى أن المنهج النوعي يتيح للباحث فهمًا أكثر عمقًا للأحداث والأنشطة والظروف التي يعيشها المشاركون، ويُسهم في تفسير تصرفاتهم ومواقفهم ضمن

سياقها الواقعي. ويؤكد Richardson (1996) أن الباحثين النوعيين يسعون عادة إلى استكشاف تجارب المشاركين ومشاعرهم وآرائهم من منظورهم الخاص، بدلًا من فرض نماذج مسبقة قد تُسهم في إساءة فهمهم. وتتجلى خصائص المنهج النوعي في اعتماد البيانات اللفظية أو النصية المستمدة من أقوال المشاركين أنفسهم، باعتبارها مصدرًا لدعم الاستنتاجات والتحليلات (Bogdan & Biklen, 2007). وتشمل أدوات جمع البيانات النوعية: المقابلات، والملاحظات، وتحليل الوثائق (Flick, 2009).

في هذا البحث، يُعرّف الباحث المنهج النوعي بأنه منهج يُستخدم لاستكشاف وفهم تصورات الآباء تجاه دمج أطفالهم ذوي الإعاقة العقلية، من خلال جمع البيانات باستخدام ثلاث أدوات: المقابلات شبه المنظمة، والملاحظة بالمشاركة، وتحليل الوثائق. وقد تم توظيف هذه الأدوات مجتمعة بهدف الوصول إلى فهم أعمق ومتعدد الأبعاد للظاهرة محل البحث ضمن سياقها الواقعي.

حدود البحث:

أ. **الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث على استكشاف تصورات الآباء السعوديين تجاه دمج أبنائهم من ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الابتدائية.

ب. **الحدود البشرية:** يقتصر البحث على عيّنة مكونة من (12) أبًا من آباء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية السعوديين، ممن يدرس أبناؤهم في مدارس الدمج في المرحلة الابتدائية.

ج. **الحدود المكانية:** أُجري البحث في المملكة العربية السعودية، وتحديدًا في مدرستين من مدارس الدمج في المنطقة الشرقية، تحتويان على فصول مخصصة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

د. **الحدود الزمانية:** تم تنفيذ البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1446هـ الموافق 2024م.

العرض النظري والدراسات السابقة:

التوجه العالمي نحو الدمج:

شهدت العقود الماضية توجهًا عالميًّا متزايدًا نحو دعم الدمج في التعليم، استنادًا إلى مبدأ ضمان حق جميع الأطفال في التعليم دون تمييز. وقد مثّل بيان سالامانكا الصادر عن اليونسكو عام 1994 محطة محورية في هذا المسار؛ إذ دعا إلى أن تحتضن المدارس جميع الأطفال على اختلاف قدراتهم الجسدية أو العقلية أو الاجتماعية أو العاطفية أو اللغوية، من خلال تبني ممارسات تعليمية مرنة وشاملة. وانعكس هذا التوجه في عدد من بنود اتفاقية حقوق الطفل، التي أكدت على الحق في تعليم منصف وشامل (UNESCO, 1994). كما أسهم التوسع في الأدبيات ذات الصلة في تعزيز هذا الاتجاه (Jenkinson, 1997).

التوجهات التشريعية في الدمج عبر الثقافات:

يُظهر تحليل السياسات التربوية عبر الثقافات أن بعض الدول قد اتخذت خطوات مبكرة ورائدة لدعم تعليم الطلاب ذوي الإعاقة ضمن بيئات التعليم العام، من خلال أطر تشريعية واضحة ومُلزمة. ففي بريطانيا، يُعد "تقرير وارنوك" الصادر عام 1978، من الوثائق المفصلية في تاريخ التعليم الخاص، حيث دعا إلى دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية بدلًا من فصلهم في مؤسسات منفصلة، مما شكّل تحولًا جوهريًا في فلسفة التعليم (Karagians & Nesbit, 1981). أما في الولايات المتحدة، فقد شكّل القانون العام 94–142 الصادر عام 1975، والمعروف باسم "قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات"، نقطة تحول أساسية، إذ نصّ على حق الأطفال ذوي الإعاقة في التعلم ضمن البيئات الأقل تقييدًا قدر الإمكان، مع ضمان توفير الخدمات الداعمة داخل نظام التعليم العام. وفي كندا، تضمّن تعديل قانون المدارس عام 1987 نصًا يُلزم بتقديم التعليم لجميع الطلاب في الفصول الدراسية العادية، ما لم يكن ذلك غير مناسب لحاجات الطالب أو يضر بتعلم زملائه (ElZein, 2009).

وفي السياق العربي، ومع تنامي الاهتمام العالمي بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وقّعت العديد من الدول العربية، بما في ذلك المملكة العربية السعودية، اتفاقية "حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة" بالتعاون مع اليونسكو عام 1991، والتي نصّت على ضمان الحق في تعليم متكافئ وشامل. وقد بدأت السعودية، في تسعينات القرن الماضي، باتخاذ خطوات عملية نحو تطبيق الدمج (الموسى، 2012). وتشير إحدى الدراسات إلى أن نجاح هذا التوجه يعتمد بدرجة أساسية على توافر برامج تدريب وتأهيل متخصصة للعاملين في هذا المجال (Sharma & Chow, 2008). إلى جانب تبني المدارس لرؤية شمولية تأخذ في الاعتبار الأبعاد التربوية والطبية والنفسية، مع التأكيد على ضرورة توفير الموارد المالية وتوظيفها بشكل فعّال (Avramidis & Norwich, 2002)؛ (Booth & Ainscow, 2002)؛ (Salceanu, 2020).

فاعلية الدمج: جدل البحث وتباين النتائج:

عند مناقشة فاعلية الدمج، تظهر تباينات واضحة في وجهات النظر البحثية؛ إذ تتراوح مؤشرات النجاح بين التحصيل الأكاديمي، والنمو الاجتماعي، والتفاعل الإيجابي مع الأقران. ويُعزى هذا التباين إلى اختلاف منهجيات البحث، وقلة الدراسات المقارنة المنضبطة التي تسمح بتعميم النتائج.

ففي دراسة Lindsay (2007) لم تثبت النتائج أن الدمج يحقق فوائد تعليمية تتفوق على البدائل الأخرى. في المقابل، توصل Black–Hawkins (2014) بأن الدمج يوفر فوائد ملموسة للأطفال وأسرهم والمجتمع. وقد أظهرت العديد من الأدبيات نتائج إيجابية بشأن ممارسات الدمج،

من حيث تعزيز المهارات الاجتماعية وزيادة التفاعل الإيجابي مع الأقران، وتقديم تعليم عالي الجودة (Finn et al., 2001)؛ (الملق، 2002)؛ (Idol, 2006)؛ (Ainscow & Sandill, 2010). كما أشارت دراسات أخرى إلى تحسّن جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتحسّن حالتهم النفسية، وزيادة قبولهم اجتماعيًّا (Scheepstra et al., 1999)؛ (صادق، 2000)؛ (Forlin, 2004)؛ (Nowicki et al., 2014).

وفي السياق ذاته، توصلت دراسة Fewell & Oelwein (1990) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذين تلقّوا تعليمهم ضمن الفصول العادية أحرزوا تقدمًا أكبر في مهارات التعبير اللغوي مقارنة بأقرانهم في المدارس الخاصة. كما بيّنت دراسة Kasari et al. (1999) أن التفاعل الاجتماعي يُعد عاملًا مهمًّا في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. وفي النقيض من ذلك، أظهرت دراسة العبري (2003) أن المدارس الخاصة كانت أكثر فاعلية في تنمية المهارات اللغوية، ويرجع ذلك إلى توفر عدد كافٍ من أخصائيي النطق. وقد أكدت دراسة Fewell & Oelwein (1990) أيضًا أن بعض المهارات المتنوعة شهدت تطورًا أفضل في البيئات التعليمية الخاصة.

وتشير الأدلة إلى أن الدمج لا يحقق مكاسب تعليمية فقط، بل يسهم أيضًا في توسيع إدراك الأطفال للعالم (Harry, 1992). ويُفيد أقرانهم من غير ذوي الإعاقة عبر تعزيز الوعي الوجداني والاجتماعي (Power-deFur & Orelove, 1997). كما تشير الأدبيات إلى أن كِلا الطرفين يستفيدون من بيئات الدمج (Finn et al., 2001)؛ (Ainscow & Sandill, 2010).

وفي المقابل، قد يستفيد بعض الطلاب ذوي التحصيل المنخفض من الاستراتيجيات التعليمية المصممة أساسًا لدعم الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، مثل المراجعة المنتظمة، والتغذية الراجعة، ووضوح التعليمات (Power-deFur & Orelove, 1997).

ومع ذلك، أشارت الأدبيات إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الشديدة يُعدّون الأقل تفضيلًا في سياق الدمج (Mastropieri & Scruggs, 2004)؛ (Friend & Bursuck, 2012). وربما لا يرتبط ذلك بشدة الإعاقة بقدر ما يعكس تحديات تتعلق بطريقة تنفيذ الدمج (Booth & Ainscow, 2002).

أصوات الوالدين حول الدمج: بين القبول والتحفظ:

تشير إحدى الدراسات إلى أن تصورات أولياء الأمور ومواقفهم تُعد من العوامل الحاسمة في نجاح الدمج وفعالية تطبيقه داخل المدارس (Lewis et al., 1994). وتكتسب مشاركة أولياء الأمور أهمية متزايدة في العديد من الأنظمة التعليمية، خاصة في الدول الغربية، حيث يُنظر إليهم كأطراف فاعلة في عملية اتخاذ القرار. ففي بريطانيا، على سبيل المثال، يُمنح أولياء الأمور دور

رسمي في صياغة السياسات التعليمية والمشاركة في القرارات الجوهرية المتعلقة ببرامج الدمج، مما يعكس اعترافًا متزايدًا بأهمية الشراكة بين الأسرة والمدرسة في دعم تعليم الطلاب ذوي الإعاقة (ElZein, 2009).

على أي حال، أشارت إحدى الدراسات إلى أن مواقف أولياء الأمور تجاه الدمج تختلف، خاصة عندما يتعلق الأمر بأبنائهم بشكل مباشر؛ إذ غالبًا ما يُعبّر الآباء عن تأييدهم لدمج أطفالهم من ذوي الإعاقات في المدارس العامة، مدفوعين برغبتهم في تحسين فرصهم التعليمية، كما رصد كذلك اتجاهًا إيجابيًا عامًا لدى أولياء الأمور تجاه مفهوم الدمج (Green & Shinn, 1994). وفي السياق ذاته، توصل Munn (1993) إلى أن نحو 70% من أولياء الأمور يرون أن دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة يساهم بشكل إيجابي في تنمية قدراتهم الأكاديمية.

ورغم ما سبق، فقد أظهرت بعض الدراسات وجود تردد لدى أولياء الأمور بشأن دمج أبنائهم في الفصول الدراسية العادية (Green & Shinn, 1994). حيث عبّر عدد منهم عن شكوكهم إزاء قدرة بيئة الدمج على تعزيز الأداء الأكاديمي لأطفالهم (Priestley, 2003). وقد يُعزى هذا التحفّظ إلى نقص الفهم الكافي لأهداف الدمج ومنافعه، وهي فرضية تؤيدها دراسات عدة تشير إلى أن توفير المعلومات والتوعية بشأن فوائد الدمج يُسهم في تحسين تصورات أولياء الأمور (Green & Shinn, 1994).

من ناحية أخرى، يشير Yesseldyke et al. (1994) إلى أن أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يبحثون عن بيئات تعليمية تستجيب بفعالية لاحتياجات أبنائهم، ويفضلون المدارس التي تولي اهتمامًا فرديًّا بالمتعلمين وتعزز التواصل المستمر مع الأسرة. وبشكل عام، تبدو تصورات الأسر — سواء ممن لديهم أبناء من ذوي الإعاقة أو غيرهم — إيجابية تجاه الدمج، لا سيما عندما يكون أبناؤهم ملتحقين فعليًّا بمدارس تطبّق هذا النهج، إذ يرون في تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب إحدى أبرز الفوائد، حيث يُسهم ذلك في تنمية الوعي بالاختلافات وتقديرها (Peck et al., 1992).

ومع ذلك، لا يزال الأطفال ذوو الإعاقة العقلية يواجهون في مدارس الدمج وصمة مجتمعية تطالهم وتطال أسرهم أيضًا (Clements & Read, 2008)؛ (Mitter et al., 2019). وهو ما يدفع بعض الأسر إلى تقليص مشاركة أطفالهم في الأنشطة المدرسية وفي الحياة التعليمية بشكل عام (Wall, 2006)؛ (Alabri, 2017). ويأتي هذا رغم تأكيد Ainscow et al. (2006) على أن من بين الأهداف الجوهرية للدمج القضاء على الإقصاء الاجتماعي، من خلال بناء بيئات تعليمية تُراعي التنوع وتوفّر فرصًا متكافئة لجميع المتعلمين دون تمييز. ومع ذلك، لا تزال مواقف أولياء الأمور مشوبة بالقلق، إذ كثيرًا ما يُبدون مخاوف تتعلق بكفاءة المعلمين، وجودة

التدريس، ومدى تقبّل البيئة الصفّية والمدرسية لأطفالهم من ذوي الإعاقة (Bang & Lamb, 1996).

تطور دمج ذوي الإعاقة العقلية في السعودية: السياسات والآفاق

رغم الانتشار الواسع لفكرة الدمج على المستوى العالمي، إلا أن تطبيقه لا يزال يشهد تفاوتًا ملحوظًا بين الدول (Ainscow, 2007). ويُعزى هذا التفاوت إلى اختلاف الفهم المتعلق بكيفية تنفيذ الدمج عمليًا، حيث إن آليات التطبيق تخضع لتأويلات متعددة تتأثر بالسياقات الثقافية والسياسية والاجتماعية (Schneider & Harkins, 2009). ويشير Uditsky (1993) إلى أن تحقيق فهم شامل وفعّال لهذا المفهوم يتطلب وقتًا، نظرًا لتعقيده وارتباطه بتغيرات هيكلية وثقافية داخل النظام التعليمي.

في المملكة العربية السعودية، تتحمل وزارة التعليم مسؤولية التعليم المجاني من المرحلة الابتدائية حتى الجامعية، إلى جانب الإشراف على القطاع الخاص. وقد أصدرت عام 1970 "وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية" التي وضعت الأساس للنهج التعليمي (وزارة التعليم، 1970). وفي عام 2002، أُطلقت "القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة" لتنظيم تعليم الطلاب ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، 2002). كما تم في عام 2023 اعتماد "نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة" لضمان حقوقهم التعليمية والخدمية (هيئة الأشخاص ذوي الإعاقة، 2023).

لذلك، أعلنت وزارة التعليم عن خطة لتطوير التعليم الخاص، مع التأكيد على ضرورة مواءمته للتوجهات العالمية في هذا المجال (Gaad, 2011). وقد اتخذت الحكومة عددًا من الخطوات لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، من أبرزها تنظيم أعداد الطلاب، وتوفير برامج تدريبية متخصصة للكوادر التعليمية (Alanazi, 2012)؛ (Alabri, 2022). كما أوصت الوزارة بضمّ الطلاب ذوي الإعاقة العقلية إلى برامج الدمج في المدارس العامة (الموسى، 2012).

تهتم لوائح التعليم الخاص بتحديد فئات الإعاقة وتنظيم البرامج الملائمة (Alquraini, 2011). وغالبًا ما يقتصر الدمج الكلي على المشاركة في الأنشطة، مما يعزز المهارات والثقة بالنفس (MacArthur et al., 2005)؛ (Ainscow & Sandill, 2010). وتسعى السعودية، كما في دول أخرى، لتعزيز القبول الاجتماعي من خلال سياسة الدمج (Alanazi, 2012). بما يتماشى مع رؤية Black-Hawkins (2014) التي تؤكد أن الدمج يقوم على التنوع والمشاركة.

ومن بين العوامل التي تدعم التوجه نحو الدمج لدى الطاقم التعليمي في السعودية، يبرز البُعد الديني، حيث تؤكد القيم الإسلامية على الصبر باعتباره سبيلًا لنيل الأجر والثواب (ابن باز، 1999). ويُعد الإسلام أحد المرتكزات الأساسية في وثيقة سياسة التعليم في السعودية (وزارة التعليم،

1970). وفي هذا السياق، يشير الموسى (2012) إلى أن الدمج يسهم في تعزيز التماسك الاجتماعي، وهو هدف تتشارك فيه المجتمعات على مستوى العالم.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اتبع هذا البحث المنهج النوعي بهدف التعرف على تصورات الآباء تجاه الدمج لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الابتدائية ضمن السياق السعودي (Maxwell, 2013). ولتحقيق ذلك، استخدم الباحث أسلوب المقابلات شبه المنظمة كأداة رئيسية لجمع البيانات، إلى جانب أدوات تكميلية تمثلت في الملاحظة بالمشاركة وتحليل إحدى الوثائق ذات الصلة (Cohen et al., 2011).

المشاركون:

تم اختيار الآباء من خلفيات اجتماعية متنوعة يقيمون في مدينة تقع شرق المملكة العربية السعودية، حيث جرى اختيار العينة من مدرستين تطبّقان نظام الدمج من خلال الفصول الملحقة. وقد استُخدمت استراتيجية العينة القصدية لاختيار مشاركين يمتلكون معرفة كافية بالظاهرة قيد البحث (Cohen et al., 2011). وتضمنت معايير اختيار المشاركين، كما تم الاتفاق عليها بين الباحث والمشرف التربوي، أن يكون الآباء ممن لديهم أطفال من ذوي الإعاقة العقلية، وأن يكون أبناؤهم مسجلين في فصول الدمج من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائي، بالإضافة إلى موافقتهم على إجراء المقابلات.

وبناءً على ذلك، اختار الباحث المشاركين الذين يُعتقد أنهم قادرون على تقديم المعلومات الأكثر صلة. وقد اقتصر الاختيار على الآباء دون الأمهات بسبب ضيق الوقت والقيود الثقافية التي تحد من إجراء مقابلات مع النساء. ومع ذلك، ونظرًا للعلاقة الإيجابية التي تربط الباحث بمشرف المدارس والآباء، وافق ما مجموعه 12 أبًا بشكل مباشر على المشاركة. كما تم الاتفاق مع المشرف على إمكانية ضم مشاركين إضافيين عند الحاجة إلى مزيد من البيانات. ومع ذلك، تحقق تشبع البيانات بعد إجراء 12 مقابلة. ووفقًا Guest et al. (2006) فإن حجم البيانات يكون غالبًا كافيًا بعد ست مقابلات، خصوصًا عندما تكون العينة مركزة على ظاهرة محددة.

الاعتبارات الأخلاقية:

الاعتبارات المتعلقة بالباحث:

يُعد سياق الباحث أمرًا بالغ الأهمية في البحوث الاستقصائية (Costley et al., 2010). ففي المنهج النوعي، تؤثر تجارب الباحث حتمًا على سير البحث ونتائجه، مما يستلزم من

الباحث وعيًا تامًّا بأن جميع النتائج تحمل طابعًا ذاتيًّا. ومن هذا المنطلق، ينبغي توضيح القيود منذ البداية للحد من أي تحيز محتمل (Murray & Lawrence, 2000). وكما ذُكر، فإن هذا البحث يستند إلى الخبرة الشخصية للباحث، ما يجعل الموضوع ذا أهمية خاصة بالنسبة له، وسيتم التعامل معه بحساسية تامة لضمان تقديم توصيات فعّالة تدعم برامج الدمج في المستقبل وتُسهم في توفير تعليم عالي الجودة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

الاعتبارات المتعلقة بالمشاركين:

قدّم جميع المشاركين موافقتهم بشكل شفهي، إذ فضّلوا عدم توقيع نموذج مكتوب بسبب بعض الحواجز الثقافية. ووفقًا لما أشار إليه Hutchings & Weir (2006) تُعد الموافقة الشفهية ممارسة شائعة في بعض السياقات الثقافية. ولضمان عدم تأثير هذا الأسلوب في مصداقية البحث، تم تخصيص رمز ورقم لكل مشارك بهدف الحفاظ على سرية المعلومات. كما حصل الباحث على موافقة من المدرستين لإجراء البحث. وبعد تحديد المشاركين، تم جمع أرقام هواتفهم وتنظيم مقابلات تمهيدية لشرح أهداف البحث وتوضيح دورهم فيه. وقد طمأنهم الباحث بعدم مشاركة أي معلومات حساسة تخصهم، وأوضح أهمية البحث بالنسبة لأطفالهم وأسرهم. كذلك، أُبلغ المشاركون بإمكانية إنهاء المقابلة في أي وقت، وشُجّعوا على التعبير عن أية مخاوف قد تطرأ ليتم التعامل معها فورًا.

جمع البيانات:

أُجريت جميع المقابلات حضوريًّا مع آباء تتباين حالتهم الاجتماعية وتختلف الحالة النفسية والصحية لأطفالهم، وقد كانت البيانات المُجمعة أساسية في تكوين تصور واضح عن آرائهم. وكان من الضروري طرح الأسئلة بصيغة واضحة وموجزة وودية. وتناولت الأسئلة بشكل رئيسي تجربة الدمج لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في المدرسة، بهدف فهم تصورات الآباء تجاه الدمج المطبق.

يعتقد الباحث أن المنهج النوعي باستخدام أسلوب المقابلات شبه المنظمة يعد الوسيلة الأنسب لفهم هذه التصورات. إذ تُتيح الطريقة النوعية للمشاركين التوسع في المعلومات، وتمكّنهم من تقديم إجابات مفصلة (Patton, 2002). وشمل هذا البحث أسئلة مفتوحة مثل: "ما هي خطوتك التالية؟"، "هل لديك معلومات أخرى؟"، "هل هناك شيء جديد تود إخباري به؟"، "وماذا لو...؟".

استغرقت جميع المقابلات الحضورية ما بين 30 إلى 35 دقيقة. ونظرًا للثقافة السائدة في المجتمع السعودي، طلب الآباء بشكل صريح عدم تسجيل أصواتهم. وعند الامتناع عن استخدام أجهزة التسجيل، شعر المشاركون براحة أكبر في التعبير عن آرائهم. وقد أشار Patton (2002) إلى أن غياب الأجهزة الإلكترونية في المقابلات يُساعد المشاركين على الشعور بالارتياح الكامل للتعبير عمّا يريدون بدقة. ولم يُبدِ أيّ من المشاركين انزعاجًا من قيام الباحث بتدوين إجاباتهم يدويًّا

(Chong, 2008). ولضمان وضوح الفهم، تمت مراجعة المعلومات المدلى بها من قِبل المشاركين والتأكيد عليها (Chong, 2008). كما تم إبلاغهم بإدراج مقابلاتهم ضمن هذا البحث.

تم أيضًا جمع بيانات تكميلية من خلال الملاحظة بالمشاركة في المدرستين المختارتين، بالإضافة إلى تحليل بيانات وثيقة "القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة". ومن خلال دمج المقابلات مع الملاحظة بالمشاركة وتحليل الوثائق، تحقق التثليث المنهجي، مما يُعزز من موثوقية نتائج البحث (Cohen et al., 2011).

تحليل البيانات:

في هذا البحث، تم تدوين المقابلات يدويًا، ثم نُقلت إلكترونيًا باستخدام برنامج "وورد". كما كُتبت الملاحظات خلال الزيارات الميدانية في المدرسة. وتم تضمين مقتطفات مختارة من عبارات المشاركين في النص النهائي للبحث.

تم ترميز كل مقابلة برمز ورقم، وذلك لضمان سرية المشاركين. على سبيل المثال، رمز الآباء المشاركون بكلمة "الأب" متبوعة برقم: الأب 1، الأب 2، ... حتى الأب 12. وحرصًا على سرية البيانات، خُزّنت جميع المعلومات على جهاز الكمبيوتر الشخصي للباحث، المؤمَّن بكلمة مرور، بالإضافة إلى نسخة احتياطية على OneDrive.

بدأ الباحث تحليل البيانات فور انتهاء كل مقابلة، مما أتاح له التعرف على قضايا جديدة يمكن استكشافها مع المشاركين اللاحقين. كما مكّنته هذه الطريقة من التحقق من صحة أقوال المشاركين وتطوير مواضيع مؤقتة (Ritchie & Spencer, 2002). وفي المرحلة التالية، تم تحليل البيانات بموضوعية أكبر باستخدام التحليل الموضوعي (Hammersley & Atkinson, 2007). وقد أشار Hammersley & Atkinson (2007) إلى أنه لا توجد قاعدة موحدة لتحليل البيانات، بل من الضروري التنقل بين البيانات والأفكار، واختبارها مرارًا، لتطوير مفاهيم تنسجم مع مزيد من البيانات.

بعد القراءة المتكررة للبيانات، قام الباحث بتصنيفها وترميزها يدويًا. وقد وجد أن استخدام الترميز اليدوي أسهم في تجنب إغفال أي معلومات رئيسية، كما عزّز من تواصله العاطفي والمعرفي مع تجارب آباء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. وساعده هذا التفاعل في بناء علاقة أعمق مع المدرسة وطاقمها والأطفال وأسرهم، مما أتاح له فهمًا أكثر دقة لتصورات الآباء بشأن دمج أبنائهم في المدارس الابتدائية.

عُرضت البيانات وقُسّمت إلى مواضيع رئيسية وفرعية، استنادًا إلى أوجه التشابه والاختلاف. وقد ساعد هذا التنظيم على الكشف عن الارتباطات والتسلسلات، واكتشاف مفاهيم جديدة تؤدي إلى استخلاص استنتاجات مدعومة. ووضعت مقتطفات من إجابات المشاركين ضمن

فئات تعبّر عن مفاهيم متشابهة. فعلى سبيل المثال، تم تصنيف جميع الإجابات التي تشير إلى التحسين أو التحسن أو الفوائد أو المزايا الاجتماعية ضمن الموضوع الفرعي "تحسين الجوانب الاجتماعية"، المنبثق من الموضوع الرئيسي "وجهات مشرقة للدمج". وقد تكررت هذه المراحل عدة مرات، مما أسفر عن نتائج مثمرة ومبتكرة. ويعرض الجدول (1) تفاصيل ترميز البيانات.

الجدول (1) تحليل البيانات: ترميز البيانات الكثيفة

الموضوع	الموضوع الفرعي	رقم المقابل
الموضوع الأول: وجهات مشرقة للدمج	الموضوع الفرعي الأول: تحسين الجوانب الاجتماعية	3، 12
	الموضوع الفرعي الثاني: تعزيز المهارات اللغوية	6، 11، 7
	الموضوع الفرعي الثالث: زيادة الوعي بالحقوق	2، 10، 8
الموضوع الثاني: حين يتقدم الدمج	الموضوع الفرعي الأول: الدمج الكلي طموح يواجه التحديات	9، 10، 2
	الموضوع الفرعي الثاني: الدمج الجزئي مقاربة مرنة للتعليم	5، 2
	الموضوع الفرعي الثالث: المدرسة الخاصة احتواء يعزله الواقع	4، 1، 7
الموضوع الثالث: الدمج وتفاوت الإعاقة العقلية	الموضوع الفرعي الأول: الإعاقة العقلية البسيطة وسياقات الدمج	12، 11، 3، 1
	الموضوع الفرعي الثاني: الإعاقة العقلية المتوسطة وحدود المشاركة	11، 6، 5
	الموضوع الفرعي الثالث: الإعاقة العقلية الشديدة وخصوصية الاحتياج	9، 4، 8

الصلاحية والموثوقية:

تشير الصلاحية إلى مدى دقة تصميم البحث في تصوير النظرية أو الموضوع الذي تهدف إلى توضيحه (Briggs & Coleman, 2007). وفي هذا البحث، عمل الباحث على التحقق من صلاحية البيانات من خلال مناقشة أسئلة المقابلة مع مشرف المدارس وبعض الخبراء، وذلك للحصول على آرائهم حول كيفية تحسين عملية جمع البيانات.

أما الموثوقية، فتُشير تقليديًا إلى احتمالية أن يُنتج تكرار إجراء معين أو أسلوب بحثي نفس النتائج أو نتائج متقاربة (Bush, 2007). وقد عُززت موثوقية هذا البحث من خلال التأكد من رغبة المشاركين بالمشاركة، وذلك عبر الاتصال الهاتفي الأولي وشرح أهداف البحث بشكل دقيق. كما ساهم استخدام أسلوب أخذ العينات القصدية في تعزيز هذه الموثوقية. بالإضافة إلى ذلك، تم تزويد جميع المشاركين بنسخة مكتوبة من مقابلاتهم لمراجعتها، مع إمكانية الحذف أو الإضافة قبل إدراجها في البحث. علاوة على ذلك، تم تطبيق أسلوب التثليث المنهجي باستخدام ثلاث وسائل لجمع البيانات: المقابلات، والملاحظة، وتحليل الوثائق (Cohen et al., 2011). وقد ساعد هذا التنوع في الأدوات على تعزيز موثوقية النتائج وتأكيدها من خلال مصادر متعددة.

نتائج البحث:

أسفر التحليل الموضوعي عن تحديد ثلاثة موضوعات رئيسية شكّلت جوهر النتائج التي توصّل إليها البحث. وقد انبثق عن كل موضوع رئيسي عدد من الموضوعات الفرعية، وسيتم عرض التحليل متضمِّنًا مقتطفات مختارة من عبارات المشاركين لدعم النتائج.

الموضوع الأول: وجهات مشرقة للدمج

عبّر المشاركون عن رضاهم تجاه عدد من الجوانب المرتبطة بتجربة الدمج، ما يدلّ على وجود توقعات إيجابية تعكس الأمل في تحقيق فوائد ملموسة لأطفالهم. ومن أبرز هذه الجوانب: تحسين الجوانب الاجتماعية للأطفال نتيجة تواجدهم في بيئة مدرسية تُشجّع على بناء العلاقات مع الآخرين، وتعزيز المهارات اللغوية من خلال تفاعلهم مع أقرانهم عبر الأنشطة والرحلات، إضافةً إلى زيادة الوعي بالحقوق، حيث أسهم الدمج في تمكين هؤلاء الأطفال من الحصول على حقوق متساوية في التعليم.

الموضوع الفرعي الأول: تحسين الجوانب الاجتماعية

من خلال الملاحظة في المدرسة (1)، توصّل الباحث إلى استنتاج مفاده وجود اتفاق عام على ضرورة تطبيق الدمج في المواد غير الأكاديمية. وقد شاهد الباحث مجموعة من الأطفال من

ذوي الإعاقة العقلية يشاركون في حصة التربية البدنية مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، كما لاحظ أن المعلّم كان يراقب الأطفال عن كثب ويشجّع المتعلمين على التفاعل.

يتماشى ذلك مع ما ورد في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، حيث تنص على أنه فيما يتعلق بالفصول الدراسية العادية، يُمنح الطلاب فرصة الدمج في الأنشطة الصفية وغير الصفية مع أقرانهم غير ذوي الإعاقة قدر الإمكان (وزارة التعليم، 2002).

وتُعد الرسالة التالية من أبرز ردود الآباء في هذا الجانب: "*دمج ابني في المدرسة العادية أدّى إلى زيادة في مهاراته الاجتماعية... لأن وجوده اليومي واحتكاكه بزملائه من الأطفال غير ذوي الإعاقة العقلية أدّى إلى قبوله من قبل زملائه في المدرسة، وهذا الشيء أسعدني*" (الأب: رقم 3).

وفي السياق ذاته، أكّد أبٌ آخر مزايا الدمج الاجتماعية، قائلًا: "*المدرسة تشجّع الجميع على التعاون، وتشجّع الأطفال الآخرين على تكوين صداقات مع أبنائنا، وهذا الأسلوب ساعد على زيادة قبول ابني من قبل زملائه... بالفعل تطوّرت قدراته وأصبح يعرف ويُطبّق الكثير من الأخلاقيات المناسبة*" (الأب: رقم 12).

الموضوع الفرعي الثاني: تعزيز المهارات اللغوية

يروي أحد الآباء قصته قبل التحاق ابنه ببرنامج الدمج، حيث كان يشعر بالقلق بسبب محدودية اللغة لدى ابنه، وقال: "*في الحقيقة، كانت الكلمات لدى ابني قبل التحاقه بالبرنامج غير واضحة ومتقطعة... كنت قلقًا من نجاح الدمج، ومع ذلك هناك فرق كبير بين مستواه الآن ومستواه قبل دخوله البرنامج. التعامل مع الأطفال الآخرين كان له تأثير كبير على ابني*" (الأب: رقم 6).

كذلك، صرّح أحد الآباء قائلًا: "*كان ابني لديه مشكلات في اللغة أو ربما لم يكن يستطيع التعبير عن أفكاره بشكل صحيح، لكن أحد المعلمين في المدرسة منحه فرصة التعلم مع طلاب غير ذوي الإعاقة العقلية... هذا المعلّم قدوة ملهمة لابني، وغالبًا ما يتذكّره في منزلنا*" (الأب: رقم 11).

ومع ذلك، عبّر أحد الآباء عن انتقاده لطريقة ذهاب ابنه إلى معلم النطق، قائلًا: "*لا شك أن الدمج له فوائد في زيادة الحصيلة اللغوية لدى ابني، ومع ذلك، قال لي المرشد إن الأخصائي يأخذ ابني من الفصل ويذهب به إلى غرفة النطق. وفي الحقيقة، أعتقد أن أخذ ابني من الفصل يثير فضول أقرانه... ألا تعتقد أن هذا نوع من التمييز؟*" (الأب: رقم 7).

الموضوع الفرعي الثالث: زيادة الوعي بالحقوق

يرى الآباء كذلك أن الدمج في جميع أنواع التعليم مكّن الأطفال من التمتّع بالحقوق المتساوية، ومنهم من قال: "*شُجعت مدرسة الدمج الحالية جميع الأطفال على المشاركة المتساوية في الأنشطة مثل الرحلات الجماعية... بالفعل استمتع ابني بها*" (الأب: رقم 2).

وفيما يتعلق بعدم تخصص معلّمي التربية البدنية أو التربية الفنية في مجال التربية الخاصة، اقترح أحد الآباء: "*معلّم التربية الرياضية مجتهد، لكنه غير متخصص في الإعاقة... وأنا عرفت لأنه يسألني عن بعض الأمور إذا قابلته، ولكي ينجح الدمج، يحتاج هذا المعلّم إلى دراسة دبلوم متخصص، ليعرف كيف يتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الفصل والمدرسة*" (الأب: رقم 10).

وسعى ولي أمر آخر إلى طرح حل عملي لمشكلة عدم تخصص بعض المعلمين في مجال التربية الخاصة داخل المدرسة، حيث قال: "*أعتقد أن استعداد جميع المعلمين في المدرسة سيؤدي إلى تعاونهم مع أطفالنا، ويمكن للمعلمين الاستفادة من المشرفين والمعلمين السابقين، بالإضافة إلى توفير دورات تدريبية لهم... أنا متأكد أن هذا سيساعد على حصول الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المدرسة على تعليم ذي جودة*" (الأب: رقم 8).

الموضوع الثاني: حين يتقدم الدمج

تطرّق المستجيبون إلى آرائهم حول نظام الدمج الجزئي المطبّق حاليًّا في المدارس، وبشكل خاص الفصول الملحقة ضمن المدارس الابتدائية، مقارنة بالمدارس الخاصة، أو حتى بالدمج الكلي، وذلك عند سؤال المشاركين: "ماذا لو تم دمج ابنك كليًا في الفصل العادي؟" أو "ماذا لو تم الاعتذار من ابنك من الاستمرار؟". وقد أبدى الآباء آراء متباينة حول أيٍّ من هذه الأنواع هو الأنسب لأبنائهم. كما تناولت آراؤهم التحديات التي يواجهها الطلبة، أو التي قد يُتوقَّع أن يواجهوها في الأنظمة الثلاثة، وانعكاس ذلك على جودة التعليم.

الموضوع الفرعي الأول: الدمج الكلي طموح يواجه التحديات

عندما سُئل الآباء: "ماذا لو كان أبناؤكم يدرسون في نفس الفصل مع أقرانهم في جميع المواد الأكاديمية، وليس فقط في حصص الرياضة والفنية؟ هل هذا مستحيل؟"، أجاب أحد الآباء قائلًا: "*إنه نظام جديد، في فصل واحد؟ هذا جهد كبير، ولا أعتقد أن الوقت قد حان لهذا النوع من التعليم. من المفترض تطوير نظام الدمج القائم أولًا، ثم الانتقال إلى ما هو أكثر من ذلك*" (الأب: رقم 9).

وعلى النقيض من ذلك، قال أحد الآباء: "*يجب على القائمين على التعليم الاطلاع على تجارب الدول فيما يتعلق بالدمج. ربما يكون الدمج الكلي أنسب لأطفالنا. نرغب في تحسين نظام الدمج ليتمكن الجميع من البقاء في المدرسة العادية دون أي وصمة مرتبطة بهم*" (الأب: رقم 10).

وقد أبدى بعض الآباء رأيًا مشابهًا مؤيدًا للدمج الكلي، إذ قال أحدهم: "*مستقبلًا، وليس الآن... يجب أن تكون المدرسة للجميع، فالتعليم بهذه الطريقة هو الأنسب لجميع الأطفال. لا يمكن أن يستمر العزل للبعض والدمج للبعض...*" (الأب: رقم 2).

الموضوع الفرعي الثاني: الدمج الجزئي مقاربة مرنة للتعليم

في البداية، ومن خلال الملاحظات التي أُجريت في المدارس المختارة (1، 2)، لاحظ الباحث أن غرف الفصول الخاصة تقع في نفس مبنى المدرسة، إلا أنها توجد في ممرات مختلفة وبعيدة عن فصول التعليم العام.

ويتوافق هذا مع ما ورد في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بشأن ما يجب مراعاته عند وضع الأطفال في الفصول الخاصة؛ إذ تُعدّ المدرسة العادية البيئة التعليمية الطبيعية نفسيًّا واجتماعيًّا للمتعلمين ذوي الإعاقة العقلية. ويُشدد على ضرورة تقديم خدمات التعليم الخاص وفقًا لنوع ودرجة الإعاقة واحتياجات الطالب المميزة، عبر الأنواع المختلفة من الفصول الخاصة (وزارة التعليم، 2002).

ورغم الفوائد التي حصل عليها الأطفال وآباؤهم من الدمج المطبّق، إلا أن بعض الآباء انتقدوا بعض الممارسات. ومنهم هذا الأب الذي قال: "*يجب على المدرسة عدم وضع لافتات أو لوحات مرتبطة بإعاقة الأطفال المتواجدين هنا أو حتى بنوع الدمج المطبق... تصدّق أنه في هذه المدرسة توجد لوحة في الخارج مكتوب عليها: فصول التربية الفكرية...*" (الأب: رقم 5).

أما أغلب الآباء، فيخالفون من انتقدوا طريقة الدمج الحالية؛ حيث أشار أحدهم: "*المدارس تلبي الاحتياجات المتنوعة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ولا توجد مقارنة بينها وبين المدرسة الخاصة. بقاؤهم في المدرسة العادية أفضل من استبعادهم إلى مدرسة معزولة*" (الأب: رقم 2).

الموضوع الفرعي الثالث: المدرسة الخاصة احتواء يعزله الواقع

يمثّل هذا الواقع ما يعيشه بعض الآباء في مدارس الدمج، ومنهم الأب الذي قال: "*ابني يتصرف بطريقة لا تناسب المدرسة، وكانوا يتّهمونني بأنني أنا السبب، وبعضهم يردّد أن المدرسة الخاصة مناسبة لطفلي... هذا سلوك ابني، فهو معاق عقليًا وتصرفاته خارجة عن إرادتي*" (الأب: رقم 4).

كما أشارت ردود فعل أخرى إلى ضرورة وضع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس مهنية أو متخصصة، معتبرة أن هذه المدارس هي الأنسب لجميع هؤلاء الأطفال. ومن ذلك ما صرّح به أحد الآباء بقوله: "*لا أعتقد أن مدرسة الدمج في وضعها الحالي قادرة على توفير البرامج اللازمة لطفلي ولزملائه من ذوي الإعاقة العقلية، لكن في المدرسة الخاصة يكون ذلك ممكنًا... لأن جميع الجهود ستُوجَّه لهؤلاء الأطفال، وستكون مدرسة متخصصة ومجهزة بالمعدات اللازمة ومناسبة لهم*" (الأب: رقم 1).

وقد أكّد كذلك أحد الآباء الذين تمت مقابلتهم أن بعض الأطفال يحتاجون إلى تعليم مباشر وجهد وتركيز مكثف، حيث قال: "*إذا رغبنا في التعليم المناسب لهؤلاء الأطفال، خصوصًا بعد المرحلة الابتدائية، فسنجده في معاهد التربية الفكرية. لقد افتقدنا كثيرًا من الخدمات المساندة التي كانت متوفرة في المعهد، والتي كانت تساعد ابني على اكتساب مهارات عديدة في ظل وجود طاقم متكامل من المتخصصين، بدلًا من بقائهم في دمج بهذه الطريقة وبفائدة محدودة*" (الأب: رقم 7).

الموضوع الثالث: الدمج وتفاوت الإعاقة العقلية

إن غالبية المشاركين يرون أن دمج ذوي الإعاقة العقلية ينبغي أن يتم بشكل انتقائي، بحيث يقتصر على الحالات البسيطة فقط. وقد أشاروا إلى أن ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يمتلكون قدرات تؤهلهم للاستفادة من التعليم في البيئة المدرسية العادية، مع توفير بعض التسهيلات والدعم المناسب. في المقابل، عبّر المشاركون عن تحفظهم تجاه دمج بعض الحالات المتوسطة وجميع الحالات الشديدة، معتبرين أن احتياجاتهم التعليمية والسلوكية تتطلب بيئة أكثر تخصصًا، قد لا تكون متوفرة في المدارس الابتدائية في الوقت الراهن.

الموضوع الفرعي الأول: الإعاقة العقلية البسيطة وسياقات الدمج

على سبيل المثال، ذكر أبٌ آخر أن ابنه من ذوي الإعاقة العقلية حصل على جوائز في حفظ القرآن، وقال: "*ابني لديه استعداد للتعلّم، ومعلّم القرآن سهّل عليه طريقة الحفظ وبسّطها، وحصل على جائزة في الحفظ. لم أكن أتوقع أن ابني سيحصل على ذلك... نعم، أنا وأمه متعاونان مع المدرسة*" (الأب: رقم 12).

وعندما طُرحت على المشاركين أسئلة تتعلق بمستوى الإعاقة العقلية الذي ينبغي أن يتواجد في المدرسة، جادلوا بالقول: "*قد يكون الطلاب ذوو الإعاقة العقلية البسيطة جزءًا من المدرسة، مع التركيز على احتياجات كل طفل على حدة*" (الأب: رقم 11).

كما أشار أحد الآباء إلى حاجتهم لأخصائي علاج طبيعي، قائلًا: "*هناك فارق بين طفلي وزملائه، ومع ذلك كان المعلّم يتّبع أسلوب السهولة في تبسيط تعليم ابني مهارات الرسم... لو كان يوجد متخصص في العلاج الطبيعي*" (الأب: رقم 3).

وأضاف أبٌ آخر فيما يتعلق باحتياجاتهم: "*... وكذلك أتمنى توفير أخصائي نطق*" (الأب: رقم 1).

الموضوع الفرعي الثاني: الإعاقة العقلية المتوسطة وحدود المشاركة

كان من الواضح أن الصحة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية تُعدّ من أهم اهتمامات الآباء الذين يخوض أبناؤهم تجربة الدمج، ومنهم هذا الأب الذي قال: "*ليست من اهتماماتي أن يحصل ابني شهادات أكاديمية، بل كل اهتمامي أن يكون سعيدًا... أدعو الله أن يستمر في هذا المكان*" (الأب: رقم 11).

ومع ذلك، سلّط المشاركون الضوء على مشاعر المحبة والتقبّل التي شعروا بها عند حضور أبنائهم إلى المدرسة. ومن ذلك ما قاله أحد الآباء: "*هذا المكان آمن لابني، ولا أشعر بأي تردد في أن يبقى في هذه المدرسة. استفاد سلوكيًا... وكذلك من الجميل أن يبقى بجانب أخيه الذي يدرس في المدرسة العادية*" (الأب: رقم 6).

ومن خلال الملاحظة في المدرسة (2)، لاحظ الباحث أن العديد من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية قد يواجهون صعوبة في المشاركة في الفصول العادية، نظرًا لأن المهام المقدّمة في هذه الفصول لا تتناسب مع احتياجاتهم.

وبناءً على ذلك، عبّر أحد المشاركين عن رأي مخالف للآراء السابقة، قائلًا: "*لا أعتقد أن هذا المكان هو الذي سيستمر فيه ابني. أنا متأكد أن النتيجة هي عودته إلى برنامج الرعاية النهارية، فهو ربما المكان الأنسب لقدراته*" (الأب: رقم 5).

الموضوع الفرعي الثالث: الإعاقة العقلية الشديدة وخصوصية الاحتياج

عندما سألهم الباحث مرة أخرى عن مدى مناسبة الدمج لجميع مستويات الإعاقة العقلية، كانت استجابة أحد الآباء كما يلي: "*لا أعتقد ذلك، فهؤلاء الأطفال يختلفون في قدراتهم العقلية. على سبيل المثال، يصعب دمج الأطفال ذوي الإعاقات العقلية الشديدة... نعم، وحتى لو كان لدى معلميهم خبرة في التعامل معهم، فإن المشكلة تكمن في عدم قدرة بقية طاقم المدرسة على التعامل مع هؤلاء الأطفال بسبب عدم تخصصهم*" (الأب: رقم 9).

وعن الوضع المستقبلي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الشديدة في المدرسة، قال أحد الآباء: "*أنا أعرف وليّ أمر كان معنا هنا، وعندما شكّت المدرسة في قدرات ابنه... تمت إحالة الطفل إلى مركز التشخيص لإعادة النظر في قدراته ومناسبتها للمدرسة*" (الأب: رقم 4).

لذا، أيد جميع الآباء عدم مناسبة الدمج الحالي للأطفال ذوي الإعاقات العقلية الشديدة في المدارس الابتدائية، ومنهم هذا الأب الذي قال: "*الدمج الحالي غير مناسب لهم، لأنهم لا يتعلمون الكثير من وجودهم في مدرسة الدمج، فهم بحاجة إلى العديد من المتطلبات*" (الأب: رقم 8).

ومع ذلك، تشير القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة إلى أهمية التعليم للأطفال، لكنها لا توضّح المكان المناسب لتقديم هذا التعليم. وإذا كان الحق في التعليم يُعدّ متطلبًا أساسيًّا للطفل العادي، فيجب اعتباره ضرورة أكبر للأطفال ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، 2002).

مناقشة وتفسير نتائج البحث:

تُعرض مناقشة النتائج في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة، بهدف تفسيرها وربطها بسياق البحث. وقد أسفر تحليل البيانات عن ثلاثة موضوعات رئيسية تفرعت منها موضوعات فرعية، وسيتم مناقشة كل موضوع رئيسي بشكل مستقل.

وجهات مشرقة للدمج:

"وجهات مشرقة للدمج" هو الموضوع الأول الذي ظهر وتناول الجوانب الإيجابية المرتبطة بتجربة الدمج التربوي، وما قد يرافقها من تحولات على مستوى الممارسات اليومية داخل المدرسة. ويتضمن هذا الموضوع مجموعة من الآراء التي أشارت إلى تغيّرات محتملة في تفاعل الطلاب، مثل تحسين الجوانب الاجتماعية، وتعزيز المهارات اللغوية، إلى جانب زيادة الوعي بالحقوق، ويتجلى ذلك في تهيئة بيئة تعليمية أكثر عدالة وتنظيمًا.

أظهرت نتائج البحث أن الدمج في المدارس الابتدائية ساهم في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، حيث أشار الآباء إلى تحسن واضح في تفاعل أبنائهم مع الآخرين. وقد تجلّى ذلك من خلال تكوين صداقات ومشاركة فعّالة في الأنشطة الصفية واللاصفية. تتسق هذه النتائج مع الدراسات التي تؤكد أن دمج الأطفال في البيئة المدرسية العادية لا يقتصر على الفائدة الأكاديمية، بل يعزز أيضًا من القبول الاجتماعي والعلاقات التفاعلية (Idol, 2006).

كما أوضح بعض المشاركين أن الأنشطة اللاصفية، كالرِحلات والفعاليات الجماعية، لعبت دورًا مهمًّا في رفع ثقة أطفالهم بأنفسهم وشعورهم بالانتماء. وتدعم الأدبيات هذا الطرح، حيث تؤكد أن مثل هذه الأنشطة تسهم في تعزيز مهارات التواصل وتوسيع دائرة التفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال (MacArthur et al., 2005).

أشارت نتائج البحث إلى تحسن ملموس في الأداء اللغوي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية نتيجة التحاقهم في المدارس الابتدائية، حيث ساهم التفاعل اليومي مع أقرانهم في إثراء مفرداتهم

وتعزيز قدرتهم على التعبير والتواصل. وقد أرجع الآباء هذا التحسن إلى البيئة الصفية التفاعلية، والدور النشط للمعلمين في تشجيع المشاركة والحوار بين جميع الطلاب.

وتعارض هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي ترى أن المدارس الخاصة تقدم دعمًا لغويًّا أكثر لوجود المتخصصين (العبري، 2003). وتؤكد الأدبيات ذلك، إذ يشير Kasari et al. (1999) إلى أن التفاعل المنتظم في بيئات غير علاجية يُعزز الفهم واستخدام اللغة بشكل تدريجي وفعّال.

كشفت نتائج البحث عن وعي متزايد لدى الآباء بحقوق أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية، كما عكسه تكرارهم لعبارات مثل "حقهم" "حقوقهم"، في إشارة إلى إدراكهم للتشريعات الحديثة، كنظام رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة 2023، الداعم للتمكين والحقوق في التعليم (هيئة الأشخاص ذوي الإعاقة، 2023).

برز البُعد الديني كأحد العوامل المؤثرة في دعم الحقوق، حيث تعكس القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة تأثرها بالقيم الإسلامية التي تدعو إلى العدل والرعاية (وزارة التعليم، 2002). وقد ظهر هذا التأثير في سلوك طاقم المدرسة، إذ أشار الآباء إلى أن المعلمين تعاملوا بإنصاف وتقديم للدعم، مدفوعين أحيانًا بدافع ديني يتمثل في نيل الصابر الأجر والجنة (ابن باز، 1999).

ورغم التقدير العام لأداء المعلمين، عبّر المشاركون عن حاجة ملحة لتأهيلهم بشكل أفضل، وهو ما يتسق مع ما طرحه Sharma & Chow (2008) بشأن أهمية التدريب المهني لضمان نجاح سياسات الدمج وتحقيق العدالة التعليمية لجميع المتعلمين.

حين يتقدم الدمج:

"حين يتقدم الدمج" هو الموضوع الثاني والذي يحمل دلالات مهمّة تتعلّق بتطور نظرة الآباء نحو مسارات الدمج التربوي، حيث برز تباين في آرائهم حول البيئة التعليمية الأنسب للطلاب ذوي الإعاقة العقلية. فقد تنوّعت التصورات بين من يفضّل الدمج الكلي داخل الفصول العادية، ومن يرى أن الدمج الجزئي أكثر ملاءمة، في حين رأى آخرون أن المدارس الخاصة تُقدّم رعاية أكثر تخصصًا لأبنائهم. ويعكس هذا التباين وعيًا متزايدًا بالتحديات والفرص التي ينطوي عليها كل خيار.

أبدى عدد من الآباء تحفظهم تجاه تطبيق الدمج الكلي، مؤكدين على أهمية التريث حتى تتهيأ البيئة التعليمية ويتم تطوير السياسات بما يضمن نجاح التطبيق. كما دعا المشاركون إلى الاستفادة من تجارب دولية مماثلة. وحسب اطلاع الباحث، فإن السياسات الحالية، مثل القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (وزارة التعليم، 2002)، لم يتم تطويرها حتى الآن، وهو ما يبرز الحاجة إلى مراجعتها بما يراعي التنوع، ويضمن دعمًا شاملًا لكل من الطلبة والمعلمين.

في المقابل، أيّد بعض المشاركين مبدأ المدرسة للجميع، مؤكدين على حق جميع الأطفال في التعلم ضمن بيئة موحدة، ورافضين أشكال العزل التعليمي باعتبارها مناقضة لمبدأ المساواة. وتتسق هذه الرؤية مع ما طرحه Finn et al. (2001)؛ Ainscow & Sandill (2010) الذين أشاروا إلى أن الدمج الكلي قد يحقق فوائد مشتركة. ويسهم في بناء بيئات تعليمية تُعزز التقبّل وتكافؤ الفرص (Ainscow et al., 2006).

أبدى بعض الآباء تحفظهم تجاه الدمج الجزئي، لا سيما فيما يتعلق باللافتات التي تُشير إلى وجود برنامج دمج داخل المدرسة، حيث اعتبروها سببًا في وصم المدرسة والطلبة، مما يجعل من الدمج شكلًا من أشكال العزل المقنّع. وتتسق هذه المخاوف مع ما أشار إليه Clements & Read (2008) حول الوصمة الاجتماعية التي تطال الطلبة وأسرهم. وكذلك مع ما طرحه Wall (2006) بشأن التأثيرات النفسية التي قد تدفع بعض الآباء إلى العزلة أو الإنكار.

ورغم انتشار الدمج الجزئي، أظهرت النتائج تردّدًا لدى بعض الآباء في تقبله، ما يعكس فجوة في فهمهم لفلسفة الدمج، وهو ما أكد عليه Green & Shinn (1994) بأن غياب الوعي الكافي بأهداف الدمج يُسهم في تشكيل مواقف سلبية. ويعزز Priestley (2003) هذا الطرح برأيه بأن الدمج قد لا يكون دائمًا مفيدًا.

في المقابل، تدعو توجهات حديثة كتوجه Black-Hawkins (2014) إلى المشاركة والتنوع، مؤكدًا أهمية تقبل الاختلاف، مما يُبرز الحاجة إلى توعية الآباء بمفاهيم الدمج وفوائده لدعم قراراتهم بمعرفة لا بتحفظ.

أشار المشاركون إلى أن المدارس الخاصة تُوفر بيئة تعليمية أكثر تكاملًا للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، بفضل توافر الخدمات المساندة وتخصّص الكادر التعليمي، مما يُسهّل تقديم دعم فردي فعّال. وتتسق هذه الرؤية مع ما توصل إليه Fewell & Oelwein (1990) من أن طلاب المدارس الخاصة يُحققون تقدمًا ملحوظًا في اكتساب المهارات.

ورأى بعض الآباء أن السلوكيات غير الملائمة لدى بعض الأطفال قد تستوجب إلحاقهم بالمدارس الخاصة، لافتين إلى افتقار المدارس الابتدائية إلى برامج سلوكية ومهنية مناسبة. ويعكس هذا التصور تفضيلًا ضمنيًّا للعزل التعليمي على الدمج، بسبب ضعف الثقة بقدرة المدارس الابتدائية على تلبية الاحتياجات المتخصصة.

وتُبرز هذه النتائج الحاجة إلى تطوير البرامج التأهيلية والسلوكية في المدارس الابتدائية، بما يعزز شمولية الدمج ويستجيب لتنوع القدرات. كما تبرز أهمية مواءمة السياسات التعليمية مع الخصوصيات الثقافية والدينية للمجتمع السعودي لضمان قبولها وفعاليتها (Alanazi, 2012)؛ (Alabri, 2022).

الدمج وتفاوت الإعاقة العقلية:

"الدمج وتفاوت الإعاقة العقلية" هو الموضوع الثالث وتناول طبيعة التنوع في قدرات الطلاب ضمن فئة الإعاقة العقلية، وما يترتب على ذلك من تباين في الاحتياجات التربوية داخل سياق الدمج. إذ تختلف الفروق الفردية بين حالات الإعاقة العقلية البسيطة، والمتوسطة، والشديدة، ويؤدي هذا التفاوت إلى اختلاف في أساليب التفاعل مع البيئة التعليمية، وفي مدى الاستفادة من الفرص المتاحة.

أبرزت نتائج البحث حاجة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إلى خدمات متخصصة، خصوصًا في مجالي علاج النطق والعلاج الطبيعي، على أن تُقدَّم من كوادر مؤهلة طبيًّا، لا تربويًّا فقط. وقد أشار الآباء إلى أن غياب هذه الخدمات داخل المدرسة يُضعف استفادة أطفالهم من بيئة الدمج. وتكشف هذه الفجوة عن نقص في تكامل الخدمات داخل البيئة المدرسية، الأمر الذي يتعارض مع ما أكده Salceanu (2020) بشأن أهمية الدمج الشامل الذي يراعي الأبعاد التربوية والطبية والنفسية، ويُعد وجود فريق متعدد التخصصات داخل المدرسة شرطًا أساسيًّا لإنجاح الدمج وتحقيق العدالة التعليمية.

وعلى الرغم من هذه التحديات، سجّلت بعض المدارس إنجازات، منها حصول أحد الطلاب على جائزة في حفظ القرآن الكريم، ما يُبرز أثر استثمار الموارد في دعم الدمج. وتشير الأدبيات إلى أن فعالية استخدام الموارد، لا مجرد توفرها، هي الأساس في نجاح الدمج (Avramidis & Norwich, 2002)؛ (Booth & Ainscow, 2002).

أظهرت النتائج أن بعض الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة يُحولون إلى مدارس الدمج لفترات تجريبية، وغالبًا ما تستمر تجربة الدمج فصلًا أو فصلين. ورغم التحديات، عبّر بعض الآباء عن رضاهم حيال تحسّن الحالة النفسية لأبنائهم، خاصة في حال وجود أشقاء لهم في نفس المدرسة، مما عزز لديهم الشعور بالأمان والانتماء. وتشير هذه المعطيات إلى أن الدمج قد يُسهم في تعزيز التفاعل الاجتماعي والاستقرار النفسي لدى هذه الفئة، بما يتفق مع ما طرحه Scheepstra et al. (1999)؛ Forlin (2004) حول أثر الدمج على تحسين جودة الحياة والدعم النفسي. كما أن بعض الأطفال أظهروا قدرة على التكيّف والقبول من زملائهم (صادق، 2000).

في المقابل، كشفت الملاحظة عن صعوبات في الاندماج الأكاديمي والاجتماعي، مما دفع بعض الآباء للمطالبة بإعادة أبنائهم إلى مراكز الرعاية النهارية. ويُعزى ذلك جزئيًّا إلى التمييز المؤسسي داخل المدارس، مثل الفصل بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، ما يُضعف الشعور بالانتماء ويُعوق التعاون المهني. وقد أكدت دراسات مثل Mitter et al. (2019) أن هذه

الممارسات تُنتج وصمة تقلل من فاعلية الدمج. ومن هنا تبرز أهمية بناء بيئة مدرسية شاملة، تُشجع على التعاون بين جميع المعلمين وتُعزز الدعم المتكافئ لجميع الطلاب.

أظهرت النتائج أن معظم الآباء لديهم تصورات سلبية تجاه دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الشديدة في المدارس الابتدائية، مرجعين ذلك إلى الحاجة إلى دعم مكثف وخدمات يصعب توفرها في البيئة التعليمية العامة. ويعكس هذا الموقف وعيًا واقعيًّا بصعوبة تلبية متطلبات هذه الفئة في سياق غير متخصص. تتسق هذه التصورات مع ما أوردته الأدبيات، التي بيّنت أن الإعاقة الشديدة تُعد الأقل قابلية للدمج مقارنةً بذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة (Mastropieri & Scruggs, 2004)؛ (Friend & Bursuck, 2012). كما أشار Booth & Ainscow (2002) إلى أن دمج هذه الفئة يتطلب ترتيبات خاصة وموارد بشرية متخصصة يصعب توفيرها.

ورغم إيمان الآباء بحق أبنائهم في التعليم، عبّر بعضهم عن مخاوف تتعلق بغياب الكوادر المتخصصة، إضافة إلى القلق من تعرض أبنائهم للنبذ الاجتماعي أو الوصم داخل المدرسة. وتدعم الأدبيات هذه المخاوف، حيث تؤكد أن القبول المجتمعي عنصر محوري في نجاح الدمج وتطور الطالب نفسيًّا واجتماعيًّا (Nowicki et al., 2014)؛ (Alabri, 2017).

قيود البحث:

يُعد هذا البحث قائمًا على المنهج النوعي، وتميّز بتركيزه على تصورات الآباء تجاه دمج أطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مما أتاح جمع بيانات عميقة ومباشرة من المشاركين. **ومع ذلك، هناك عدد من القيود المرتبطة بهذا البحث ينبغي مراعاتها عند تفسير النتائج، ومنها:**

أولًا: اقتصر هذا البحث على استكشاف التصورات الشخصية لآباء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بشأن دمج أبنائهم في المدارس الابتدائية، دون التطرق إلى وجهات نظر الأمهات. لذا، تعد الحاجة قائمة لإجراء بحوث مستقبلية تُعنى باستكشاف تصورات الأمهات حول موضوع الدمج، لما لذلك من أهمية في تكوين فهم أكثر شمولًا لوجهات نظر الوالدين جميعهم.

ثانيًا: لم يتناول هذا البحث تصورات طاقم المدرسة تجاه نظام الدمج المطبق في المدارس الابتدائية، مما يُعد جانبًا مهمًّا لفهم أعمق لتجربة الدمج. لذلك، من المفيد إجراء بحوث مستقبلية لاستقصاء آراء المعلمين والإداريين وكافة العاملين في البيئة المدرسية، بهدف الكشف عن وجهات نظرهم وتقييمهم لفعالية الدمج والتحديات المرتبطة به.

ثالثًا: يُعد قصر مدة البحث وصغر حجم العينة المرتبطة بطبيعة البحوث الاستكشافية من أبرز القيود الأخرى التي ينبغي أخذها في الاعتبار، حيث إن العينة لا تمثل جميع آباء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية. وبناءً عليه، يجب التعامل

مع النتائج الحالية بحذر. ومن هذا المنطلق، يُستحسن إجراء بحوث مماثلة في مناطق متعددة، بما يتيح إجراء مقارنات تسهم في تقديم صورة أكثر شمولًا عن واقع الدمج.

أخيرًا، كذلك فإن صغر حجم العينة يُعد من العوامل التي تحد من إمكانية تعميم نتائج البحث. ومع ذلك، فإن هدف البحث لم يكن التعميم، بل التركيز على تقديم توصيات مبنية على استكشاف أصوات الآباء بشأن تجربة الدمج المطبق. ولذا، فإن إجراء بحوث مستقبلية تعتمد على عينات أكبر وأكثر تنوعًا سيكون مفيدًا في التوصل إلى نتائج أكثر شمولًا ودقة، بما يعزز من تطوير سياسات الدمج وبرامجه.

توصيات البحث:

سلّط هذا البحث الضوء على صوت الآباء في ظل التحديات المتزايدة التي يفرضها العصر الحديث، مستعرضاً تصوراتهم ومواقفهم تجاه دمج أطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الابتدائية. **ومن هذا المنطلق، جاءت التوصيات التي يطرحه البحث استجابةً لما عبّر عنه الآباء من تطلعات وآمال، بهدف تمكين أطفالهم من الحصول على تعليم مناسب يتلاءم مع قدراتهم، ويعزّز من فرص اندماجهم الأكاديمي والاجتماعي بشكل فعّال، ومن ذلك:**

أولًا: ينبغي تحديث نظام الدمج من خلال مراجعة وثيقة القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، بما يضمن توافقه مع المستجدات التربوية والتقنية، وتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة العقلية وفق متطلبات العصر.

ثانيًا: يجب إزالة اللوحات أو العبارات التي تميّز المدارس بوجود برامج دمج بها، بهدف تعزيز مبدأ المساواة وتقليل النظرة التمييزية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

ثالثًا: تكثيف الأنشطة اللاصفية، مثل الرحلات والأنشطة الرياضية، لما لها من دور فعّال في تعزيز التفاعل الإيجابي والانتماء بين الطلاب ذوي الإعاقة العقلية وزملائهم، مما يُسهم في بناء بيئة تعليمية شاملة وداعمة.

رابعًا: توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين وجميع أفراد طاقم المدرسة حول استراتيجيات الدمج، بما يرفع من كفاءتهم ويدعم تنفيذ ممارسات تعليمية فعالة.

خامسًا: ينبغي تعيين أخصائيين مؤهلين، مثل أخصائي النطق والعلاج الطبيعي، في مدارس الدمج لتقديم الدعم النمائي والتربوي للطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

أخيرًا: على الجامعات تطوير برامج بكالوريوس التربية الخاصة، وتحويلها إلى تخصص أكثر شمولًا تحت مسمى "علوم الإعاقة"، بما يتماشى مع التوجهات الحديثة في مجالي الدمج والإعاقة.

شكر وتقدير

يتقدم الباحث بجزيل الشكر إلى مدرستي الدمج المختارتين في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، تقديرًا لاهتمامهما وتعاونهما في توفير عينة البحث. كما يعبّر عن شكره وامتنانه لجميع الآباء الذين شاركوا في هذا البحث وأسهموا في إنجاحه.

مراجع البحث

اولاً: المراجع العربية

ابن باز، عبد العزيز. (1999). مجموع *فتاوي ابن باز*. الرياض: رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء بالمملكة العربية السعودية.

صادق، فاروق. (2000، ابريل 24–26). *التوازن بين المدخل الطبي والمدخل التربوي في رعاية أطفال متلازمة داون* [عرض ورقة]. ندوة الإعاقات النمائية: قضاياها النظرية ومشكلاتها العملية، جامعة الخليج العربي، البحرين.

العبري، وليد. (2003). *دراسة لبعض مظاهر النمو عند أطفال متلازمة داون مقارنة بنظرائهم من المتخلفين عقلياً* [رسالة ماجستير]. كلية الدراسات العليا. جامعة الخليج العربي. البحرين.

متولي، فكري لطيف (2015). *أساليب التدريس للمعاقين عقلياً*. عمان: دار الشروق.

الملق، سعود. (2002). *متلازمة داون: أكثر الإعاقات الذهنية تزايداً في العالم: الحقائق: دليل للأسر والمهنيين* (ط.2). الرياض: مطابع بورصة.

الموسى، ناصر. (2012). *مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية*. دبي: دار القلم.

هيئة الأشخاص ذوي الإعاقة. (2023). *نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. الرياض: هيئة الأشخاص ذوي الإعاقة.

وزارة التعليم. (1970). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: وزارة التعليم.

وزارة التعليم، (2002). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. الرياض: وزارة التعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ainscow, M. (2007). Taking an Inclusive Turn. *Journal of Research in Special Educational Needs, 7*(1), 3–7.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14*(4), 401-416.

Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Alabri, W. (2017). *The inclusion of Children with Down's syndrome in Mainstream Primary Schools in Saudi Arabia: Understanding the Perspective of School Principals* [Doctoral dissertation], University of Lincoln.

Alabri, W. (2022). Maternal Perspectives: The Needs of Saudi Families of Children with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disabilities, 27*(1), 221–237.

Alanazi, M. (2012). *Teachers' and parents' attitudes towards inclusion in inclusive schools in Saudi Arabia* [Doctoral dissertation], University of Warwick.

Alquraini, T. (2011). *Teachers perspectives of inclusion of the students with severe disabilities in elementary schools in Saudi Arabia* [Doctoral dissertation], Ohio University.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.

Bang, M.Y., & Lamb, P. (1996, November 23). *The Impact of Inclusion of Students with Challenging Needs* [Paper presented] the Annual Conference of the Association for Persons with Severe Handicaps (TASH), New Orleans.

Black-Hawkins, K. (2014). Researching inclusive classroom practices: the framework for participation. In: L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (2nd ed) (pp. 289-404). Sage Publications Ltd.

Bogdan, R., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (5th ed.) Pearson Allyn & Bacon.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. The Centre for Studies on Inclusive Education.

Briggs, A.R.J., & Coleman, M. (2007). *Research Methods in Educational Leadership and Management* (2nd ed.) Sage Publications Ltd.

Bush, T. (2007). Authenticity in Research - Reliability, Validity and Triangulation. In: A.R. Briggs., & M. Coleman (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (2nd ed., pp. 91-105). Sage Publications Ltd.

Chong, H.G. (2008). Measuring Performance of Small-and-Medium Sized Enterprises: The Grounded Theory Approach. *Journal of Business and Public Affairs, 2*(1), 1–11.

Clements, L., & Read, J. (2008). *Disabled people and the right to life: the protection and violation of disabled people's most basic human rights*. Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th edition). Routledge.

Costley, C., Elliot, G.C., & Gibbs, P. (2010). *Doing Work Based Research: Approaches to Enquiry for Insider Researchers*. Sage.

ElZein, H.L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review, 4*(4), 164- 172.

Farrell, P. (2001). Current issues in special needs: Special education in the last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education, 28*(1), 3-9.

Fewell, R.R., & Oelwein, P.L. (1990). The relationship between time in integrated environments and developmental gains in young Children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education, 10(*2), 104-116.

Finn, C.E., Rotherham, A.J., & Hokanson, C.R. (2001). *Rethinking special education for a new century*. Thomas B. Foundation.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4th ed.). Sage Publications Ltd.

Forlin, C. (2004). Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education, 8*(2), 185-202.

Friend, M., & Bursuck, W. (2012). *Including students with special needs: a practical guide for classroom teachers* (6th ed). Pearson Education.

Gaad, E. (2011). *Inclusive education in the Middle East*. Routledge.

Green, S.K., & Shinn, M.R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcomes? *Exceptional children, 61*(3), 269-281.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods, 18*(1), 59–82.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3rd ed.). Routledge.

Harry, B. (1992). *Cultural Diversity, Families and the Special Education System: Communication and Empowerment*. Teachers College Press.

Hutchings, K., & Weir, D. (2006). Understanding Networking in China and the Arab World: Lessons for International Managers. *Journal of European Industrial Training, 30*(4), 272–290.

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education, 27*(2), 77-94

Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or special? educating students with*

disabilities. Routledge.

Karagians, L.D., & Nesbit, W.C. (1981). The Warnock Report: Britain's preliminary answer to P.L. 94-142. *Exceptional children, 47*(5), 332-336.

Kasari, C., Freeman, S.F.N., Bauminger N., & Alkin, M.C. (1999). Parental perspectives on inclusion: effects of Autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*(4), 297-305.

Lewis, T.J., Chard, D., Scott, T.M. (1994). Full inclusion and the education of children and youth with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 19*(4), 277-293.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 1–24.

MacArthur, J., Kelly, B. & Higgins, N. (2005). Supporting the learning and social experiences of students with disabilities: what does the research say? In: D. Fraser., R. Moltzen., & K. Ryba (Eds.), *Learners with special needs in Aotearoa New Zealand* (3rd ed) (pp. 49-74). Dunmore Press.

Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom: strategies for effective instruction* (2nd ed). Upper Saddle River: Prentice Hall.

Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.). Sage Publications Ltd.

Miller, F.A., & Katz, J.H. (2002). *The inclusion breakthrough: unleashing the real power of diversity*. Berrett-Koehler Publishers.

Mitter, N., Ali, A., & Scior, K. (2019). Stigma experienced by families of individuals with intellectual disabilities and autism: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 10 21.

Munn, P. (1993). *Parents and Schools: Customers, Managers or Partners?* Routledge.

Murray, L., & Lawrence, B. (2000). *Practitioner-Based Enquiry: Principles for Postgraduate Research*. Taylor & Francis Ltd.

Nowicki, E.A., Brown, J., & Stepien, M. (2014). Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 58*(4), 346-357.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed). Sage Publications Ltd.

Peck, C.A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perception of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention, 16*(1), 53-63.

Power-deFur, L.A., & Orelove, F.P. (1997). *Inclusive Education: Practical Implementation of the Least Restrictive Environment*. Aspen Publishers, Inc.

Priestley, M. (2003). *Disability: a life course approach*. Blackwell Publishing Ltd.

Richardson, J.T.E. (1996). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. BPS Blackwell.

Ritchie, J., & Spencer, L. (2002). Qualitative Data Analysis for Applied Policy Research. In: A.M. Huberman., & M.B. Miles (Eds.), *The Qualitative Researcher's Companion* (pp. 305–330). SAGE Publications.

Salceanu, C. (2020). Development and Inclusion of Autistic Children in Public Schools. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 11*(1), 14-31.

Schalock, R.L., Luckasson, R., & Tassé, M.J. (2019). The contemporary view of intellectual and developmental disabilities: Implications for psychologists. *Psicothema, 31*(3), 223–228.

Schalock, R.L., Luckasson, R., & Tassé, M.J. (2021). An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports (12th ed.). *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 126*(6), 439–442.

Scheepstra, A.J.M., Nakken, H., & Pijl, S.J. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 14*(3), 212-220.

Schneider, C., & Harkins, M.J. (2009). Transatlantic Conversations about Inclusive Education: France and Nova Scotia. *Research in Comparative and International Education, 4*(3), 276–288.

Sharma, U., & Chow, S.W.E. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review, 9*(3), 380–391.

Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: the Canadian experience. In: R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration* (pp. 82-95). The Falmer Press.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, (UNESCO). (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

Villa, R., & Thousand, J.S. (2005). *Creating an inclusive school* (2nd ed). Association for Supervision and Curriculum Development.

Wall, K. (2006). *Special needs and early years: a practitioner's guide* (2nd ed). Paul Chapman Publishing.

Yesseldyke, J.E., Lange, C.M., & Gorney, D.J. (1994). Parents of students with disabilities and open-enrollment: Characteristics and reasons for transfer. *Exceptional Children, 60*(4), 359-372.