مقدمة

يمثل ذوو الاحتياجات الخاصة عبر العصور أحد المظاهر الكامنة في شتى المجتمعات على اختلافها كنتاج لعوامل ومتغيرات اجتماعية عديدة ومتباينة، وأولى مراحل الاهتمام بهم قد باتت جلية ببزوغ القرن العشرين حيث حدث تغيراً في الرؤى تجاههم ، فلم يعد ينظر إليهم كفئات مهملة، أو كأشخاص سلبيين وغير مؤثرين في المجتمع، بل من منطلق ضرورة تمكينهم للمشاركة في المجتمع كي يقوموا بدورٍ أكثر إيجابية يسهم في عملية الإنتاج وبناء الاقتصاد الوطني(الشيخ وآخرون،٢٠٠١، ١٥٢) وخاصة في ظل هذا التزايد العددي الكبير لهم والذي أدى إلى حتمية الاتجاه لدمجهم في المجتمع كحقاً أصيلاً لكلٍ منهم في أن يتمتع بإنسانيته وأن يحيا حياة كريمة ولائقة.

ولقد أصبح الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة أحد المعايير الهامة لتقدم الأمم، وبصفة خاصة في ظل ما تمر به المجتمعات المعاصرة من متغيرات متلاحقة وما تتسم به الحياة من تغير في المفاهيم الحياتية وما يلحق بالتعليم من انعكاسات مباشرة، الأمر الذي أفضى إلى ضرورة توجيه مزيد من الاهتمام بهم وتطوير أنظمتهم التعليمية لمواكبة هذه المتغيرات، فمبدأ التربية للجميع يُعد حقاً لكل البشر للحصول على فرص تعليمية متكافئة بغض النظر عن أية معوقات تحول دون تعلمهم، سواء كانت جسمية أم عقلية، مع إتاحة الفرص للطاقات البشرية الكامنة للظهور والريادة، وما يستوجبه ذلك من تكييف للمناهج وطرق التدريس الخاصة بهم بما يتوائم واحتياجاتهم من جانب، وبما يهيئ الفرص المثلى لدمجهم مع ذويهم من التلاميذ العاديين في فصول التعليم العام من جانب آخر.

وتمثل الإعلانات العالمية والنصوص التشريعية الصادرة عن دول العالم اهتماماً واضحاً بذوي الاحتياجات الخاصة وبحقوقهم في الحياة وخاصة حقهم في التعليم ، وتُعد مصر إحدى تلك الدول التي أخذت بذاك النهج، ويتضح ذلك جلياً من خلال

الحقوق التعليمية التي كفلها الدستور لذوي الإعاقة في مادته رقم "٨٠" والتي نصت على أن " تكفل الدولة حقوق الأطفال ذوي الإعاقة وتأهيلهم واندماجهم في المجتمع ...ولكل طفل الحق في التعليم المبكر في مركز للطفولة حتي السادسة من عمره "، وفي مادته رقم "٨١" والتي نصت علي أن " تلتزم الدولة بضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة صحياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وترفيهياً ورياضياً وتعليمياً ودمجهم مع غيرهم من المواطنين إعمالاً لمبادئ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص"(مجلس النواب ، ٢٠١٥ ، ٣٦-٣٧).

وكذلك ما جاء بالقرار الوزاري رقم (٤٢) بتاريخ ١ /٢ / ٢٠١٥ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام في مادته رقم (١) والتي نصت على أن " يطبق نظام الدمج للتلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بالفصول النظامية بمدارس التعليم العام الحكومية والمدارس الخاصة ومدارس التعليم المجتمعي ومدارس الفرصة الثانية والمدارس الرسمية للغات والمدارس التي تدرس مناهج خاصة في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي ومرحلة رياض الأطفال"(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، مادة (١)).

ويُعد الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ضرورة من ضروريات الحياة، وأنه يمكن من خلال المدرسة كمؤسسة تعليمية تحقيق أحد أولى خطوات المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، والتي تبدأ بتوفير فرصٍ تعليمية متكافئة لكل طالب علي أنه إنسان له حقوق وعليه واجبات، وتقدم خدماتها لجميع أبناء المجتمع الملزمين لإعدادهم للوظائف التي تتفق مع ميولهم وقدراتهم التي تحتاجها التنمية الشاملة للمجتمع.(الشخيبي،٢٠٠٩، ٢٦٤)

وفي مصر نجد أن الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة يتجه إلى التأكيد على أهمية تلبية حقوقهم باعتبارهم جزءًا لا يتجزأ من الثروة البشرية لهذا الوطن يتمتعون بما لغيرهم من حقوق –وما عليهم من واجبات –ومنها حقهم في التعليم وفي النمو بأقصى

ما تمكنه لهم قدراتهم وطاقاتهم، مما يجعل من تنميتهم هدفاً جوهرياً لتحقيق أقصى استفادة ممكنة لها وبها.

وتقوم فلسفة الدمج التعليمى لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية على حق كل مواطن فى الحصول على فرصة تعليمية وذلك مساواة بقرينه العادى فى الحقوق والواجبات والتعاون بينهم، وتكمن فلسفة الدمج فى دمج طلاب الفئات الخاصة مع طلاب التعليم العام وتقديم خدمات متنوعة للجميع وفقاً لاحتياجاتهم التربوية، ويعني الدمج " خدمة الأطفال المعوقين داخل البرنامج الدراسى العادى مع توفير العاملين المتخصصين والخدمات المساندة بدلاً من وضع هؤلاء الأطفال فى فصول خاصة مستقلة بهم" (الفايز، ٢٠٠٨م، ٣٨)

كما تعتمد فلسفة الدمج على أن يقضى المعوقون أطول وقت ممكن فى الفصول العادية وإمدادهم بالخدمات الخاصة وقت الحاجة، كما يعنى تعديل البرامج الدراسية العادية بقدر الإمكان لمواجهة متطلبات المعوقين، مع توفير المساعدة اللازمة لمعلمي الفصل العادي، ويعتبر الدمج عملية ديناميكية تتطلب مشاركة المعلومات بين المعلم العادى ومعلم التربية الخاصة وتقديم الخدمات المساندة من الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني.

وكسائر أنواع التعليم الأخرى، فإنَّ لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة مشكلاته التي يشترك بها مع غيره إضافة إلى مشكلاته التي ينفرد بها بما له من خصوصية، والتي يأتي في مقدمتها ما تتَّسم به التربية الخاصّة في الدول العربية– ومنها مصر– بعدم مرونة النظام التربوي العام، وعدم كفاية الدعم الإداري وتدني الخدمات المساندة للتربية الخاصّة، والاهتمام بالكمّ على حساب الكيف، وضعف العلاقة بين الممارسات التعليمية ونتائج البحوث العلمية، إضافة إلى غياب العمل بروح الفريق، والنقص الكبير في كلٍّ من الكوادر الفنيّة المدرّبة، وأدوات التقييم، والمناهج، والمصادر ذات الفائدة العلمية(الخطيب ، ٢٠٠٨، ٣١٤).

مشكلة الدراسة وأهدافها

اهتمت مصر بذوي الاحتياجات الخاصّة توافقاً مع التوجهات العالمية من ناحية، وفي ضوء التنامي الكبير في أعدادهم من ناحية أخري، حيث أشارت إحصاءات الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء أن هناك ارتفاعاً في نسب المعاقين في مصر خلال الحقبة الحالية، حيث تراوحت أعدادهم من (٤٩٠,١٢٧) ألف معاق خلال عام ٢٠٠٦، إلى (٢,٩) مليون معاق عام ٢٠١٦. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٦)

ويعتبر دمج المعاقين في مدارس العاديين إتجاهاً حديثاً ينطوي على الاعتراف بحقوقهم الإنسانية والإجتماعية، وأن يكون هؤلاء الأطفال مقبولين من المجتمع ويعاملون مثل الآخرين حيث تقتضي فلسفة الدمج تربية وتعليم المعاقين في مدارس العاديين تمهيداً لدمجهم في المجتمع دمجاً اجتماعياً ومهنياً حتى يستفاد منهم كأعضاء فاعلين في المجتمع، وخاصة أن نظام الدمج يتلافي العديد من المشكلات الموجودة من خلال نظام عزل هذه الفئة من التلاميذ في نظام تعليمي خاص بها، ومنها:

– وصم التلميذ بمظاهر العجز والقصور وتجاهل مواطن القوة لديه، مما يؤثر سلباً علي نموه النفسي ويحول دون توافقه الاجتماعي والذي يتعارض مع فلسفة التعليم والتي تقوم على إعداد الفرد للحياة في المجتمع.

– وضع حواجز نفسية بينه وبين أقرانه العاديين، وهذا بدوره يزيد الفجوة والنفور فيما بينهم (الشخص،٢٠٠٤، ١٧٥)، مما يؤدي إلي فشل أهداف التربية الخاصة في إعدادهم للحياة في المجتمع

– ارتفاع التكاليف الاقتصادية لنظام الرعاية القائمة على العزل في المؤسسات والمدارس الخاصة لكل فئة من فئات الإعاقة لإقامة المباني، والمرافق، والتجهيزات المدرسية، والصيانة، وإعداد المعلمين، والأخصائيين والفنيين والموظفين والإداريين.

ونتيجة للجهود العالمية فقد تطور الاهتمام بالدمج التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين والتي ساهمت في رعايتهم صحياً وتعليمياً واجتماعياً وتأهيلياً في جميع مراحل نموهم وتطورهم، ومن هذه الجهود اهتمام منظمة الأمم المتحدة ووكالتها المتخصصة بمعالجة الاختلافات العديدة بين دول العالم في تطبيقاتها لفلسفة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وجهود منظمة الصحة العالمية ومنظمة العمل الدولية واليونيسيف واليونسكو بمتابعة هذه الأدوار حفاظاً على حقوق أطفال هذه الفئة.

ومن هنا تبدو مشكلة الدراسة في ضرورة الاهتمام بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلاب وتوجيه الرعاية الملائمة لهم كأحد الأمور الضرورية التي تفرض نفسها علي الساحة التربوية لتحقيق النماء الذاتي والمجتمعي لهم ، وكغاية تهدف إلى التخلص من الآثار الناجمة عن التزايد الكبير في أعدادهم إذا لم تتوافر فرص الرعاية والاهتمام الكافي بتعليمهم كسائر أقرانهم من العاديين(إبراهيم و الحديبي ، ٢٠١١، ١٥٨) ، والتي قد تأخذ صوراً شتى منها زيادة الفاقد التعليمي وارتفاع نسبة الأمية، وما لذلك من انعكاسات على معدلات التنمية المستهدفة.

وبمعني آخر ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

١- ما الإطار المفاهيمي والتشريعي لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين؟

٢- ما فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين وما تطور الاهتمام بهم؟

٣- ما معوقات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم ؟

٤- ما واقع مشكلات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين كما يراها المعلمون بمحافظة الغربية؟

٥- ما التصور المقترح للتغلب علي مشكلات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين بمصر ؟

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في:

(١) الأهمية النظرية: يمكن أن تسهم هذه الدراسة وما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات في:

١- إثراء مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أصول التربية ومن ثم يمثل هذا الإسهام انعكاساً علي إثراء مجال أصول التربية.

٢- توجيه أنظار بعض الباحثين الجدد في الاهتمام بموضوع ذوي الاحتياجات الخاصة في المنظومة التعليمية وكيفية التعامل معها.

(٢) الأهمية التطبيقية: يمكن أن تساعد هذه الدراسة وما تتوصل إليه من نتائج في:

١- مساعدة المسئولين عن برامج الدمج بالتعليم العام في إعادة النظر نحو سياسة الدمج وأهميته ومشكلاته وإمكانية إيجاد حلول لهذه المشكلات.

٢- تطوير نظم الدمج بما يتفق مع مستوي ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- تعرف المعلمون علي بعض المشكلات التي قد تعوق أداءهم في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج الدمج وإمكانية المشاركة في طرح حلول لها.

الدراسات السابقة

وفي إطار التحديد السابق لمشكلة الدراسة تجدر الإشارة إلي مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها، فهناك دراسات عديدة تناولت ذوي الاحتياجات الخاصة؛ منها ما يتعلق بمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها ما يتعلق بخبرات بعض الدول في مجال الدمج ومنها ما يتعلق بتحديد واقع ومشكلات ومتطلبات وأسس الدمج، ومنها ما يدور حول نوع معين من الإعاقة كما يلي:

(١) دراسات تتعلق بمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة

ومن الدراسات التي اهتمت بمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة دراسة ريهام علي الشخيبي ٢٠١٣ وهدفت إلى رصد نظم إعداد وتنمية الكفاءات التربوية لمعلمي المعاقين بصرياً، وتحليل بعض الاتجاهات المعاصرة في مجال تنمية كفاءات هذه الفئة من المعلمين للإفادة منها في مصر، والوقوف على آراء المعلمين والموجهين العاملين في مجال التربية الخاصة حول الكفاءات التربوية المراد تنميتها ووضع تصور مقترح لكيفية تنمية هذه الكفاءات في مصر على ضوء الاتجاهات المعاصرة.

وتوصلت الدراسة إلى تحديد الممارسات التربوية اللازمة لتنمية مجالات الكفاءات اللازمة لمعلمي المعاقين بصرياً؛ الكفاءات العامة، التخطيط للدرس، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية، إدارة الفصل، الأنشطة التربوية، ومجال تقويم أداء المعاقين بصرياً، واحتتمت الدراسة بتصور مقترح لتنمية الكفاءات التربوية لمعلم المعاقين بصرياً في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

ودراسة خالد عبد العزيز الحمد ٢٠١٠ والتي هدفت إلي تناول معايير برامج إعداد المعلم في مجال التربية الخاصة والمعتمدة من قبل مجلس الأطفال غير العاديين، وتطبيق تلك المعايير في برامج إعداد معلم التربية الخاصة بدول الخليج ، وتم التطبيق علي خطة قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود كدراسة حالة لتلك المعايير، حيث تضمنت وضع معايير عامة اشتملت علي ؛ الأسس والمبادئ، تطوير خصائص المتعلمين، الفروق الفردية، الاستراتيجيات التدريسية، بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية، تدريس اللغات، التخطيط التعليمي، التقييم، الممارسات المهنية والأخلاقية، بالإضافة إلي تطوير وتنظيم البرامج، الأبحاث والاستقصاء، تقويم الطلاب والبرامج، التنمية المهنية والممارسات الأخلاقية، والتعاون.

ودعت دراسة Bargerhuff Mary , et all,2007 إلي توفير معلمين مؤهلين للعمل على تدريس الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بعد دمجهم معاً لمواجهة مشكلة تزايد عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المنتظمين بالمدارس العادية في مدينة رايت، بولاية أوهايو بالولايات المتحدة ، وركزت الباحثة وزملائها على إعداد برنامج تدريبي تأهيلي لمجموعة من معلمي المدارس العادية، وتوصلت الدراسة أن معلم التعليم العام يمكنه القيام بالتدريس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، عن طريق برنامج مكثف لإعداده.

وسعت دراسة Mitef, 2003 إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو مبدأ الدمج التعليمي ليكونوا أكثر دعماً لعملية الدمج، كما هدفت إلى معرفة أهم العوامل التي تؤثر سلباً وإيجاباً في عملية الدمج التعليمي، وقد طبقت الدراسة على معلمين بـ (٢٨٠) مدرسة ابتدائية بولاية كانساس بهدف فحص اتجاهاتهم تجاه عملية الدمج.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عدداً من العوامل تؤثر في نجاح عملية الدمج منها: المناخ الاجتماعي من حيث تشجيع المجتمع المدرسي معلمين وأولياء أمور ومسئولين تربويين لتطبيق الدمج التعليمي في المدارس، ووجود لغة حوار بين عناصر العملية التعليمية.

أما دراسة هدى محمد مرتضى ٢٠٠٧ فقامت بالتعرف على أثر البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءات الشخصية والمهنية لمعلمي فصول الدمج ومدى تغيير اتجاهاتهم نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين، وأكدت على ضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية لإعداد المعلم لما له من أثر فعال في عملية الدمج.

(٢) دراسات تناولت خبرات بعض الدول في مجال الدمج

هناك دراسات تناولت خبرات بعض الدول في مجال الدمج منها؛ دراسة شعبان هاشم الشاذلي ٢٠٠٥ وهدفت إلى الوقوف على واقع نظام تعليم المعاقين سمعياً في مصر والإفادة من نظام تعليمهم بالولايات المتحدة الأمريكية في مصر.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: عجز السياسة التعليمية عن الأخذ بالأسلوب الإلزامي لقبول المعاقين سمعياً في مدارس الصم وضعاف السمع، وجود قصور في إعداد خطة الدراسة والمواد التي تدرس تبعاً للخطة وعدم وجود مناهج خاصة بالصم وضعاف السمع واعتمادها على مناهج التعليم العام، واختتمت بوضع تصور مقترح لما ينبغي أن تكون عليه فصول ومدارس هؤلاء المعاقين في مصر.

وتناولت دراسة سحر بنت أحمد الخشرمي٢٠٠٣ برامج الدمج المطبقة في السعودية، وإيجابيات تلك البرامج ومدى انتشارها في السعودية، وأنواع ذوي الاحتياجات الخاصة التي يتم دمجها، والمراحل الدراسية الخاصة بهم، وتحديد المختصين العاملين في هذا المجال، والبدائل التربوية المتاحة في المدارس العادية، مع تحديد أشكال الدمج والتحضيرات والتعديلات التي أعدت في المدارس، مع تحديد الفئات الأكثر إسهاماً في تسهيل ومساندة برامج الدمج.

واختتمت الدراسة بتحديد مجموعة من الاقتراحات لتحسين فرص نجاح الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

وعرضت دراسة عفاف على المصرى ٢٠٠١ خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا في مجال الدمج التعليمي والوقوف على المحاولات التي بذلتها مصر في مجال الدمج التعليمي للمعاقين في مرحلة التعليم الأساسى.

وقد انتهت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح يتضمن أربع بدائل مقترحة لنظام الدمج التعليمي للمعوقين بجمهورية مصر العربية من دمج كلى، دمج جزئى، دمج مكانى، ودمج شامل لجميع المعوقين داخل المدرسة العادية، وكذلك وضع حلول علمية للتغلب على أزمة تعليم المعوقين في مصر.

وتناولت دراسة Nora Ingdal,2012 دمج المعاقين في نموذج التنمية الجديدة، وأبرزت الدراسة الاهتمام بذوي الإعاقة وتمكينهم من حقهم في التعليم بوصفهم أشخاص يمارسون أدوارهم في المجتمع وسوق العمل كشركاء في التنمية يتمتعون بعدالة التعليم،

واستشهدت الدراسة بواقع المعاقين في المجتمع الفلسطيني كنموذج لكثرة المعاقين في هذا المجتمع جراء الحروب وما نجم عنها من إعاقات متنوعة.

وبينت دراسة subban & shrema, 2006 أسس دمج الطلاب ذوي الإعاقات بالصفوف العادية، ومدى دراية المعلمين بالتشريعات والقوانين التي من خلالها يتم التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، وطبقت الدراسة على عينة من ١٢٢ معلماً من مدينة فيكتوريا باستراليا أظهرت نتائج الدراسة وجود وعي جيد لدى هؤلاء المعلمين بحقوق الطلاب ذوي الإعاقة وأسس دمجهم بالفصول مع أقرانهم الأسوياء كأحد متطلبات تمكين ذوي الإعاقة من حقهم في التعليم.

وطالبت دراسة Moore, 2005 بالتعرف على أوجه دعم إدارة المدرسة لعملية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة لأن تعليمهم داخل فصول الدمج يعزز فاعلية التعلم.

وتم ذلك بتطبيق استبانه على عينة قوامها (٢٩٧) مدرس ومدير من (٦٧) مدرسة ابتدائية بجنوب غرب فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية للتعرف على أرائهم إزاء أوجه الدعم الإدارى بمدارس الدمج.

وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تجهيز فصول الدمج بأحدث الوسائل التكنولوجية التي تيسر سير العملية التعليمية، زيادة مساحة الفصول المدمجة، الاستعانة بمدرس مساعد لتمكين مدرس الفصل من إدارة الوقت بطريقة صحيحة، وتوفير فريق تدريبى لتدريب المعلمين على التدريس بمهارة داخل الفصول المدمجة.

وأوصت الدراسة بتعديل المنهج المقدم في الفصول المدمجة ليتناسب مع المستوى الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة، وتشجيع المعلم على طلب المساعدة من إدارة المدرسة كلما تطلب الأمر ذلك.

وقامت دراسة Thomas P. Lombardi & Estelle J. Lombardi ,2002 بتقييم التربية الخاصة في البرتغال والولايات المتحدة الأمريكية بإجراء مسح ميداني لجمع معلومات عن القائمين على شئون التربية الخاصة، والتعرف على تصورات مدراء التربية

الخاصة حول تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام استمارة تضمنت ٤ بنود أساسية وتطبيقها على؛ (١٠٦) مشتركين في الدورة التدريبية لقيادات مدارس التربية الخاصة بالبرتغال، وناقشت هذه البنود مسألة الدعم المقدم للتربية الخاصة وحجم الأموال التي تحتاجها، والمنهج ومدى ملاءمته للتلاميذ، والتجهيزات اللازمة لهذه المدارس، و(١٠٧) من مديري ومعلمي التربية الخاصة في ولاية فرجينيا الأمريكية.

وبينت النتائج تميز البرتغال في الدعم المادي والخدمات التي تقدم للطلاب بالإضافة إلي كبر عدد المعلمين عن أمريكا إلا أن إعداد المعلم في أمريكا كان أفضل من البرتغال.

أما دراسة Melissa Walther,2001 فهدفت إلي توفير الاحتياجات الطلابية لذوي الاحتياجات الخاصة في إطار النظام المدرسي التقليدي بكندا والتوصيات التي من شأنها تدعيم مثل هذه المساعدات للطلاب، وعرضت الدراسة السياق التاريخي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في كندا، هذا بالإضافة إلى تصنيف الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتشريعات التعليمية التي تكفل حقهم في التعليم، وانتهت الدراسة بتقديم التوصيات المقترحة لتطوير تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في كندا.

(٣) دراسات تناولت واقع ومتطلبات وأسس الدمج

قامت بعض الدراسات على تحديد واقع ومتطلبات وأسس الدمج منها؛ دراسة على عبدرب النبي حنفي ٢٠٠٨ وسعت إلى التعرف علي أهم متطلبات الدمج الناجح، وأهم المعايير والمتطلبات الأكثر توافراً لنجاح الدمج في المدرسة العادية، يضاف لذلك دمج الطلاب الصم في تلك المدارس.

وخلصت الدراسة إلى خيار دمج الطلاب الصم في فصول ملحقة بالمدرسة العادية، مع تجهيز الصفوف الدراسية بشكل ملائم، وتطوير المناهج الخاصة بهذه الفئة من الطلاب، وأوصت بضرورة تفهم العاملين بالمدرسة لاحتياجات الطلاب الصم، والتوعية

بخصائصهم، مع ضرورة إعداد وتدريب المعلمين والإداريين لتنفيذ عملية الدمج، وضرورة تهيئة الأجواء داخل المدرسة لتقبل هذه الفئة من الطلاب.

وهدفت دراسة سعيد كمال عبد الحميد ٢٠٠٦ إلى معرفة واقع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمصر، والتطلعات التي يجب أن تكون عليها عملية الدمج التعليمي.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن الدمج التعليمي يساعد تدريجياً من تحسين النظرة المجتمعية السلبية للمعاق، ويعمل على تنمية روح الحب والثقة والتفاهم بين الطفل المعاق والطفل العادي.

وأن هناك الكثير من المعوقات أمام نجاح عملية الدمج منها: رفض أولياء الأمور لتواجد الأطفال المعاقين مع أبنائهم العاديين؛ خشية تعطيلهم، تقليد الأطفال العاديين للسلوكيات غير السوية التي تحدث من زملائهم المعاقين، عدم توافر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين المؤهلين لمثل هذه المدارس الملحقة بها فصول للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كما أن المناهج التي تدرس للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لا تراعى الحالات الفردية منهم.

حاولت دراسة عادل عبد الله محمد ٢٠٠٥ الكشف عن المتطلبات الرئيسة للدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام كمحور أساسى في سياسات التنمية البشرية بقطاع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المتطلبات اللازمة لنجاح تجربة الدمج منها خفض أعداد التلاميذ بالفصل ، إنشاء غرف للمصادر بكل مدرسة تتبع نسق التعليم العام ، التركيز في إعداد المعلم العام بكليات التربية على ضرورة إجادته للتعامل مع الأطفال غير العاديين من فئة واحدة فقط على أن يعمل بعد تخرجه من الكلية في تلك المدارس التي يتم فيها دمج الأطفال الذين يعانون من تلك الإعاقة ،

توفير الأجهزة الحديثة والوسائل التكنولوجية المختلفة التي نحتاجها في سبيل التعامل والعمل مع هؤلاء التلاميذ وتوفير المعلمين والأخصائيين المطلوبين لذلك.

وأوصت أن تكون هناك خطة قومية محددة المعالم للتنمية البشرية في قطاع ذوي الاحتياجات الخاصة ليتم الدمج الشامل في إطارها.

وبينت دراسة نادية جمال الدين ٢٠٠٣ الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وواقع تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بمصر ومتطلبات دمجهم في التعليم العام.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن اتجاهات الطلاب العاديين وأولياء أمورهم إيجابية بدرجة أكبر من اتجاهات المعلمين وربما يرجع ذلك إلى احتياج المعلمين إلى دورات تدريبية، كما أن اتجاهاتهم أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب المعوقين إزاء تجربة الدمج.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد وتدريب المعلمين سواء الذين يقومون بالتدريس للعادين أو للمعاقين على استخدام الوسائل والطرق التعليمية المناسبة لفصول الدمج مع تجهيز ما يعرف بحجرة المصادر الخاصة بكل إعاقة، حتى يمكن أن ينتقل إليها المعوق لتلقى الدروس المنفصلة الخاصة به في إطار التعليم الفردى.

(٤) دراسات تناولت أنواع معينة من الإعاقة

تمت بعض الدراسات على أنواع معينة من الإعاقة منها؛ دراسة حنان حامد شباره ٢٠٠٢ والتي هدفت إلى التعرف على الاتجاهات المتبادلة بين الأطفال المبصرين والأطفال المكفوفين من تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية، والتعرف على الفروق بين الأطفال المبصرين المعزولين والأطفال المبصرين المندمجين في اتجاهاتهم نحو أقرانهم المكفوفين، وكذلك التعرف على الفروق بين الأطفال المكفوفين المعزولين والأطفال المكفوفين المندمجين في اتجاهاتهم نحو أقرانهم المبصرين.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الأطفال المبصرين والأطفال المكفوفين على مقياس الاتجاه نحو الأقران لصالح الأطفال المبصرين.

وحاولت دراسة Bunch, 2004 التعرف على اتجاهات الطلاب العاديين نحو زملائهم المعاقين في فصول الدمج، حيث تم دمج (٣١) طالب من مدارس التربية الخاصة و(٢١) طالب من مدارس التعليم العام في فصول الدمج.

وبينت نتائج هذه الدراسة نشأة الكثير من الصداقات بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين وتأييد الأطفال العاديين فكرة دمج المعاقين معهم، وانخفاض السلوكيات الشاذة التي قد تصدر من المعاقين.

بينما أوضحت دراسة معيض الزهرانى٢٠٠٨ قدرة البرامج الملحقة في مدارس التعليم العام على خفض عدد من المشكلات السلوكية للأطفال المدمجين من المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة (تجريبية) ومقارنتها بالملتحقين بمعاهد التربية الفكرية (ضابطة) من خلال تطبيق مقياس للمشكلات السلوكية أعده الباحث.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية من المشكلات السلوكية بين العينتين التجريبية والضابطة للفصول المتناظرة وفي جميع أبعاد المقياس وذلك لصالح العينة التجريبية. كما توصلت إلى ارتفاع روح التعاون ومهارات التواصل مع الآخرين وزيادة نسبة المشاركة في الأنشطة اللاصفية لمدارس الدمج.

وكشفت دراسة سميحة محمد أبو النصر، حنان أحمد رضوان ٢٠٠٣ عن المعوقات التي تواجه مدارس التربية الفكرية بمصر والوقوف على الاهتمامات التربوية بالمعوقين عقلياً على المستوى العالمي والمحلي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: ضعف الاهتمام بشروط القبول بمدارس التربية الفكرية، ومعاناتها من قلة الوسائل التعليمية والتجهيزات، ووجود عجز في عدد المعلمين الجامعيين المؤهلين تربوياً،

وضعف صلاحية المباني المدرسية، وارتفاع كثافة الفصول، واختتمت بوضع تصور مقترح قد يسهم في تطوير هذه المدارس.

وناقشت دراسة Hodgson, 2013 المعوقات التي تحول دون الاستفادة المثلي لذوي الاحتياجات الخاصة بحقوقهم التعليمية في إطار الاعتراف الدولي والمحلي– أستراليا–بحقهم في التعليم، وتحديد استراتيجيات لضمان التنفيذ الفعال لهذا الحق، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن المرحلة التنموية المقبلة يجب أن تعالج بصورة منهجية التدابير العملية التي يمكن أن تحقق تقدماً في تنفيذ حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبمراجعة هذه الدراسات توصلت الباحثة إلى أن هذه الدراسات تناولت مشكلة الدمج من جانب أو آخر، وفي بيئات جغرافية مختلفة واعتمدت على أساليب بحثية تتفق مع طبيعة المشكلة، وتعاملت مع عينات من ذوي الإعاقات ومعلميهم والمشكلات التي تواجههم، واعتمدت على أدوات وتحليل للنتائج بأساليب مختلفة، ومن هنا فإن الدراسة الحالية قد استفادت من هذه الدراسات في تحديد المشكلة وأهميتها والمنهجية وإعداد الأداة واختيار العينة وتحليل البيانات وتفسيرها.

منهج الدراسة

نظراً لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها النظرية والميدانية فإنها اعتمدت علي المنهج الوصفي بوجه عام والذي يهدف إلي وصف الظاهرة وتفسيرها وتحليلها وتقويمها وتطويرها ، حيث تهتم البحوث الوصفية بكل من الظروف والعلاقات القائمة، والممارسات الشائعة، والمعتقدات، وكذلك وجهات النظر والقيم والاتجاهات عند الناس وغيرها من التأثيرات التي يستشعرها الأفراد (كوهين و مانيون،٢٠١١، ٩٣) ، وتحليل جوانبها وصولاً إلى رؤى مستقبلية لتحقيق الغايات المنشودة ، كما اعتمدت علي أسلوب دراسة الحالة بوجه خاص نظراً لأن الدراسة في جانبها الميداني ركزت علي جمع

البيانات من حالة واحدة هي محافظة الغربية ومن ثم يصعب تعميم نتائجها علي محافظات أخري.

حدود الدراسة

١-تم جمع بيانات هذه الدراسة من معلمي الدمج بمرحلة التعليم الأساسي والثانوي نظراً لقلة أعداد المعلمين الذين تتوافر فيهم خصائص عينة الدراسة.

٢-تكونت عينة هذه الدراسة من المعلمين الذين يعملون مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً للقرار الوزاري الخاص بالدمج رقم (٤٢) بتاريخ ١ /٢ / ٢٠١٥ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام.

٣-اشتملت عينة الدراسة مدارس البنين والبنات التي تطبق نظام الدمج.

٤-تحددت أفراد عينة هذه الدراسة من خمس إدارات هي؛ غرب طنطا، شرق طنطا، غرب المحلة، كفر الزيات، والسنطة التعليمية حيث أن هذه الإدارات مطبق بها نظام الدمج في مرحلة التعليم العام.

٥-تكونت عينة الدراسة من المعلمين العاملين في مجال الدمج بالتعليم العام.

إجراءات الدراسة

لكي تجيب الدراسة عن أسئلة المشكلة وتحقق الهدف منها، فإنها تناولت جانبين: الجانب النظري وفيه أجابت عن السؤال الأول والثاني والثالث من مشكلة الدراسة بينما انشغل الجانب الميداني بالإجابة عن السؤال الرابع منها ثم عقب ذلك التصور المقترح للتغلب على مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين بمصر للإجابة عن السؤال الخامس، وفي ضوء ما سبق تكونت الدراسة من المحاور الآتية:

المحور الأول: الإطار المفاهيمي والتشريعي لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة

المحور الثاني: فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين وتطور الاهتمام بهم

المحور الثالث: معوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم

المحور الرابع: الإطار الميداني

المحور الخامس: تصور مقترح للتغلب على مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين بمصر

الإطـــار النظـــري

المحور الأول

الإطار المفاهيمي والتشريعي لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة

مع أوائل القرن العشرين تغيرت النظرة لذوى الاحتياجات الخاصة، فلم يعد ينظر إليهم كفئات مهملة، أو كأشخاص سلبيين وغير مؤثرين في المجتمع، بل أصبحت النظرة إليهم ترتكز على مساعدتهم للمشاركة في المجتمع والقيام بدورهم الاجتماعي بهدف مساعدتهم لكي يساهموا في عملية الإنتاج والمشاركة في بناء الاقتصاد الوطنى، وإحداث التكيف النفسى والاجتماعي لهم (الشيخ وآخرون،٢٠٠١، ١٥٢) ، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق الدمج.

أولاً: مفهوم الدمج في التعليم

تعددت التعريفات الخاصة بالدمج حيث يُعرف على أنه "عملية تعليم المعاقين وتدريبهم وتشغيلهم مع أقرانهم العاديين(Tree, 1981:164) ، كما يُعرف بأنه " عملية تشاركية بين مسئولي التعليم العام ومسئولي التربية الخاصة، وينحصر التركيز في عملية الدمج على توفير البدائل التعليمية للتلاميذ المعوقين داخل البيئة التعليمية النظامية وتقديم خدمة التربية الخاصة فقط حينما تتطلبها الاحتياجات الفردية للتلميذ."(جمال الدين، ٢٣،٢٠٠٣)

ويشير مصطلح الدمج إلي تحقيق المساواة والمشاركة وإتاحة الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، وإزالة أي مظهر من مظاهر التمييز تجاههم ،

والدمج أسلوب تربوي يتم من خلاله إلحاق الطفل المعاق مع الطفل العادي بالمدارس العادية التي يمارس من خلالها مختلف الأنشطة التربوية بما فيها التعليمية والاجتماعية، وبذلك فهو "عملية تهدف إلي توفير الخدمات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بجانب أقرانهم الأسوياء من خلال الأنظمة التعليمية العامة"(السياري، ٢٠٠٢، ٩)، والدمج في جوهرة مفهوم اجتماعي أخلاقي نابع من حركة حقوق الإنسان العالمية ضد التمييز والعزل لأي فرد بسبب إعاقته.

ويشير مفهوم الدمج إلي التكامل الاجتماعي التعليمي المؤقت للأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم العاديين، وأنه يبني علي أساس قياس الاحتياجات التعليمية، ويتطلب توضيح المسئولية اللازمة للبرمجة والتخطيط المنسق بواسطة العاملين النظاميين ورجال التربية الخاصة (Ariel, 2002: 81) .

وبناء على ما سبق يمكن تعريف الدمج التعليمي بأنه أحد أنماط التعليم الحديث الذي يتيح للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة تلقي تعليمهم داخل الفصول مع أقرانهم العاديين، وما يستوجبه ذلك من توفير متطلبات تحقيق التفاعل الصفي والاجتماعي والمشاركة في الأنشطة التربوية، بما يسهم في إتاحة فرص تُمكنهم من التواصل المجتمعي الإيجابي، وتُلبي وتُشبع ما لهم من حاجات تربوية متنوعة.

ثانياً: أنواع الدمج

يتخذ دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام أشكالاً متعددة منها:

١-الدمج الكلي: وفيه يوضع ذوو الاحتياجات الخاصة في فصول العاديين طوال الوقت على أن يتلقى معلم الفصل العادي المساعدة الأكاديمية اللازمة من معلمين أخصائيين استشاريين أو زائرين يفدون إلى المدارس عدة مرات أسبوعياً لتمكينه من مقابلة الاحتياجات التعليمية الخاصة للتلاميذ ويفضل الدمج الكلي بالنسبة لذوي

الإعاقات البسيطة كضعاف السمع والإبصار والمتأخرين عقلياً بدرجة بسيطة (القريطى،٢٠٠١، ٥٢).

٢-الدمج المكاني: وفيه يلتحق الطفل بفصل خاص بالمعاقين ملحق بالمدرسة العادية في بادئ الأمر مع إتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين بالمدرسة أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي، وفي الدول المتقدمة مثل المملكة المتحدة يتمثل الدمج بها في ؛ الدمج المكانى ويتم بإنشاء وحدات خاصة مكتفية ذاتياً في المدارس العامة العادية ليتلقى التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فيها تعليمهم، ولكن تختلف مناهجهم وأنشطتهم الاجتماعية عن تلك المناهج والأنشطة المتواجدة في المدارس العادية وبهذا تتشارك كل من المدرسة العادية والوحدة الخاصة نفس المكان ، وبخلاف ذلك الدمج الاجتماعي وفيه يشارك التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة التلاميذ العاديين نفس الخدمات والأنشطة المدرسية الرياضية والاجتماعية وغيرها(Galloway& Goodwin, 2007:89)

٣-الدمج الاجتماعي: ويقصد به دمج الأفراد غير العاديين مع العاديين في مجال السكن والعمل، ويطلق على هذا النوع من الدمج بالدمج الوظيفي ويهدف هذا النوع إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الأفراد العاديين والأفراد غير العاديين (الروسان،٢٠٠٣، ٣٢).

وهناك أيضاً الدمج الوظيفي وفيه يتشارك الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة نفس البرامج التعليمية مع التلاميذ الأسوياء فيظل الأطفال في فصولهم العادية، ولكن يُسحب منها مجموعة التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة لتلقى نوع من التدريس الفردى المتخصص أو مساعدة ما من معلم متخصص داخل نفس الفصل (Stow & Selfe, 2006:18)

بالإضافة إلي الدمج الجزئي من خلال مدارس الربط ويتم فيها حضور تلاميذ المدرسة الخاصة لفترة من الوقت في مدرسة تعليم عام، وتتفاوت فترات وعدد مرات

الحضور ما بين جلسة أو جلستين كل أسبوع لمزاولة الأنشطة الإضافية كالموسيقى والفنون والمسرح، إلى الحضور لعدة أيام من الأسبوع والانتظام في فصل نظامي عادى (Jenkinson,2004:105) .

ثالثاً: مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة Persons with Special Needs

يقصد بمصطلح ذوى الاحتياجات الخاصة" الفرد الذى يحتاج طوال حياته أو خلال فترة من حياته إلى معاملة خاصة كي ينمو أو يتعلم أو يتدرب أو يتوافق مع متطلبات حياته اليومية أو الأسرية أو الوظيفية أو المهنية وبذلك يمكن أن يشارك في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية بقدر ما يستطيع وبأقصى طاقة كمواطن(إبراهيم ، ٢٠٠٣، ٦٤)، كما أنهم " أفراد يختلفون عن عامّة أفراد المجتمع، بسبب أنَّ لهم احتياجات خاصّة يتفردون بها دون سواهم، وتتمثَّل تلك الاحتياجات في برامج، أو خدمات، أو طرائق، أو أساليب، أو أجهزة، أو أدوات، أو تعديلات، تستوجبها كلّها أو بعضها ظروفهم الحياتية، وتحدِّد طبيعتها وحجمها ومدتها الخصائص التي يتَّسم بها كلّ فردٍ منهم" (بطرس،٢٠١٠ ،٢٠) .

وترى الباحثة أن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة هم الأفراد الذين يعانون من فقد أحد حواسهم أو بعضها أو يعانون من مشكلات في هذه الحواس ومن ثم يعانون قصوراً في أحد جوانب شخصياتهم؛ عقليّاً، وجسميّاً ونفسيّاً، ممَّا يعوقهم عن الاستفادة من الخدمات التربويّة المقدّمة لهم، وهذا يتطلب ضرورة تقديم البرامج والخدمات التربويّة والتعليميّة التي تتناسب مع نوع القصور الموجود لديهم، حتى يستطيعوا التكيّف مع المجتمع.

والطفل ذا الاحتياجات الخاصة هو: أي طفل يختلف أو ينحرف عن غيره من الأطفال في جانب أو أكثر من جوانب شخصيته فهو بحاجة إلى خدمات معينة واحتياجات تختلف عن تلك التي تقدم للأطفال العاديين، وقد يكون هذا الاختلاف في أي جانب من جوانب النمو المختلفة مثل النمو العقلي، الجسمي، اللغوي، الانفعالي، الاجتماعي،

أو الحركي، وقد يجمع بين عدد من الجوانب في وقت واحد(أحمد ، ٢٠٠٨، ٦٤-٦٥)، كما يعرف بأنه ذلك الطفل الذى يُعانى من أي عجز جسمي، أو أمراض مزمنة، أو اضطرابات السلوك، أو أوجه العجز الأخرى مثل صعوبات التعلم أو التخلف العقلي، وغيرها(لمبى و مورنج ، ٢٠١٠،٣٥).

وبذلك فهو الطفل الذي لا يُمكنه الاعتماد على نفسه أثناء ممارسة أنشطة الحياة اليومية لأنه يُعانى من بعض الإعاقات أو الاضطرابات أو الأمراض التي تجعله في حاجة إلى رعاية خاصة تُمكنه من تحقيق أقصى ما تسمح به طاقته.

رابعاً: الإطار التشريعي لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر

يمكن الوقوف على الإطار التشريعي لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر من خلال رصد وتتبع القوانين والقرارات الوزارية كما يلي:

في عام ١٩٥٠ صدر القانون رقم (١١٦) الخاص بالضمان الاجتماعي، حيث أشارت مواد القانون إلي المعاقين وحقوقهم الاجتماعية، وفي عام ١٩٥١ تم إنشاء معهد التربية الفكرية بالدقي وهو أول معهد للمعوقين عقلياً ، ومع قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ بدأ الاهتمام بالمعوقين تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ومبدأ العدالة الاجتماعية ، ثم قامت حكومة الثورة بتشكيل لجنة عام ١٩٥٣ نادت ببعض التوصيات منها: إنشاء فصول ومدارس لكل فئة من فئات المعاقين ، إعداد دراسات تدريبية ، وأيضاً البعثات المتخصصة إلى خارج البلاد(أبو النصر و رضوان ، ٢٠٠٣ ، ١١٠) إلا أنهم أغفل حقهم بصدور القانون ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ بشأن التعليم الابتدائي، والذي جعله إلزامياً لجميع الأطفال واستثنى من ذلك الأطفال المصابين بمرض أو بعاهة بدنية أو عقلية تمنعهم من الدراسة، (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٦، ٣)

إلا أنه سرعان ما تم تدارك هذا الأمر بصدور القرار الوزاري ٦٤ لسنة ١٩٥٧ بشأن الإعفاء من حكم الإلزام ، وفيه حثت الدولة على إنشاء مدارس خاصة بتعليم ذوي العاهات تستوعب جميع الأطفال في سن الإلزام ، أوضح أنه من يعفي نهائياً من حكم

الإلزام هم الأطفال ذوو النقص العقلي من طبقة البله والعته وهم من تقل نسبة ذكائهم عن ٥٠% ، ونصت المادة الثالثة من هذا القرار على أنه: يبقى الإعفاء ما بقي المرض أو العاهة، على أنه إذا أنشئت بجهة ما مدارس ابتدائية خاصة بتعليم ذوي العاهات تتسع لقبول جميع الموجودين بهذه الجهة من هؤلاء الأطفال عاد حكم الإلزام بالنسبة للمقيمين منهم بهذه الجهة(وزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٧، ٦٨-٦٩).

وفي عام ١٩٦٨ صدر القانون (٦٨) "بشأن التعليم العام ونص على إنشاء مدارس لتعليم ورعاية التلاميذ المعوقين بما يكفل إتاحة الفرص لهم للدراسة بما يتفق مع قدراتهم، كما نص على أنه إذا أنشئت بجهة ما مدارس أو فصول ابتدائية لتعليم ورعاية الأطفال المعوقين طبق حكم الإلزام بالنسبة للمعوقين بهذه الجهة"(إمام، ١٩٩٨، ٢١).

وفي نفس العام صدر القرار الوزاري رقم (٨٣) بتاريخ ١٩٦٨/٦/٩ بشأن اللائحة الداخلية لمدرسة الشفاء الملحقة بمركز القلب التابع لجمعية أصدقاء مرضى القلب بالهرم، وتعتبر من مدارس التربية الخاصة للأطفال المعوقين وتهدف إلى تحقيق الرعاية التربوية والاجتماعية والنفسية الخاصة التي يحتاج إليها هؤلاء الأطفال، إلى جانب الأغراض الأخرى التي تستهدفها المدارس الابتدائية العادية، وتشكل مجلس إدارة هذه المدرسة طبقاً لما جاء في المادة العاشرة من القرار كما يلي:

رئيس القسم المختص بشئون التربية الخاصة بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الجيزة، ناظر أو ناظرة المدرسة، الأخصائي الاجتماعي للمدرسة، مُدرستان بالمدرسة يختارهما رئيس مجلس إدارة المدرسة بالاشتراك مع الناظر أو الناظرة وممثلان للمستشفى يختارهما مجلس إدارة الجمعية على أن يكون أحدهما طبيباً.

ويختص هذا المجلس بدراسة كل ما يتعلق بالمدرسة والتلاميذ وحل المشكلات وتقديم المقترحات لمديرية التربية والتعليم لاتخاذ ما تراه في شأنها، وتشكيل اللجان المختلفة المتعلقة بالشئون التربوية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٨، ١).

واستكمالاً للاهتمامات التربوية بفئة المعوقين، فقد صدرت أول لائحة تنظيمية للعمل بمدارس التربية الخاصة عام ١٩٦٩، تضمنت القرار الوزاري رقم (١٥٦) بتاريخ ٢٤/٩/ ١٩٦٩ والذي وضع أهداف لمدارس وفصول التربية الخاصة، كما حدد القواعد العامة للقبول بهذه المدارس ونظم الدراسة بها، كما حدد أعمال الإدارات التعليمية واللجان والمجالس الاستشارية للتربية الخاصة وكذلك نظم اختيار وإعداد وتقويم هيئات التدريس بهذه المدارس (وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٩).

وصدر قانون تأهيل المعوقين رقم (٣٩) لعام ١٩٧٥ وجاء جامعاً لشتات مجموعة من النصوص المتعددة وهي: القانون ٥٨ لسنة ١٩٧١، والقانون ٦١ لسنة ١٩٧١، وتضمن هذا القانون ما يلي:

– في مادتيه (١)، (٢) من تسري عليه أحكام القانون وحدد مفهوم المعاق بأنه الشخص غير القادر على الاعتماد على نفسه في مزاولة عمله أو القيام بعمل آخر أو نقصت قدرته نتيجة لقصور عضوي أو عقلي أو حسي أو نتيجة عجز خلقي منذ الولادة.

– في مادته رقم (٩) حدد نسبة (٥%) من مجموع العمال ذوي الإعاقة يلتزم صاحب الأعمال باستخدامهم إذا زاد عدد من يوظفهم عن خمسين عاملاً أو أكثر بشرط حصولهم على شهادة التأهيل الاجتماعي.

وبذلك حدد القانون من المعاق، وضوابط عمله بالدولة، وركز على الجانب الاجتماعي لذوي الإعاقة باعتبارهم أشخاص يحتاجون إلى مزيد من الرعاية والاهتمام من قبل الأسوياء بالدولة.

أما في الثمانينات فقد تبلورت السياسة التعليمية بصدور القانون (١٣٩) لعام ١٩٨١ والذي أعطى في مادته التاسعة الحق لوزير التعليم بإنشاء مدارس للتربية الخاصة لتعليم ورعاية المعاقين بما يتلاءم وقدراتهم واستعداداتهم (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨١، ٧–٨)، ثم أتي القانون رقم (٤٩) لسنة ١٩٨٢ وجاء معدلاً المادتين؛ (٩)، (١٠) من قانون تأهيل المعاقين رقم (٣٩) لسنة ١٩٧٥ على النحو التالي:

– عدلت المادة رقم (٩) لتخضع المعاقين في مصر لقانون العمل رقم ١٣٧ لسنة ١٩٨١ وبالتالي ضمن لهم القانون المعدل حقوقاً جديدة لم تكن متاحة لهم.

– عدلت المادة (١٠) واضعة ضوابط جديدة لتوظيف المعاقين بنسبة (٥%) بالجهاز الإداري للدولة ووضع القانون مجموعة من الاشتراطات الجديدة والتي تضمن التزاماً أكثر من الدولة بتعيينهم (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٢).

ورغم هذا التعديل إلا أن القانون المعدل لم يرض المعاقين في مصر ولم يحقق لهم الرعاية المتكاملة التي تضمن حقهم في المسكن الكريم أو وسائل المواصلات المناسبة، أو فرص النمو المهني المتكامل أو الالتحاق بالجامعات وغير ذلك من الأمور التي لم ينص عليها القانون صراحة مما يعد إخلالاً بمبادئ تكافؤ الفرص التي يجب أن يتمتع بها ذوو الإعاقة بمصر.

ثم صدر القرار الوزاري رقم (٣٧) بتاريخ ١٩٩٠/١/٢٨ في شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠، ١).

وفي خلال الفترة من ١٩٩٠م وحتى عام ١٩٩٣ زاد معدل الزيادة في افتتاح المدارس وفصول التربية الخاصة إلي نسبة تصل ما بين (١٠ –١٥%) وذلك علي مستوي محافظات الجمهورية حيث شملت عدد (٢٥) محافظة لمدارس التربية الفكرية، (٢١) محافظة لمدارس التربية السمعية و(١٥) محافظة للتربية البصرية وذلك طبقاً لإحصاءات الإدارة العامة للتربية الخاصة (عامر و محمد، ٢٠٠٨، ٢٣٣ – ٢٣٤).

وحرصاً من الدولة علي ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف مراحلهم العمرية – ومنها مرحلة الطفولة–صدر القانون رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦ بأحكام حماية الطفل وأفرد فيه باباً خاصاً برعاية الطفل المعاق وتأهيله ومواده كالآتي:

– مادة (٧٥) تضمنت كفالة الدولة حماية الأطفال ذوي الإعاقة من كافة الأخطار.

– مادة (٧٦) حرصت علي تمتع الأطفال ذوي الإعاقة بالرعاية المتكاملة اجتماعياً وصحياً ونفسياً واعتماده على غيره وضرورة اندماجه ومشاركته في المجتمع مشاركة فاعلة.

– مادة (٧٧) اهتمت بالتأهيل الشامل للمعاق والخدمات العلاجية المتكاملة وأوجه العناية الطبية والنفسية له.

– مادة (٨٥) وتولت إنشاء صندوق لرعاية الأطفال المعاقين وتأهيلهم وتكون له الشخصية الاعتبارية ويصدر بتنظيمه وتحديد اختصاصاته قرار من رئيس الجمهورية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦).

وفي عام ٢٠٠٤ صدر القرار الوزاري رقم (٢٠٥) بتاريخ ٢٠٠٤/٨/١٠ بشأن تعديل بعض أحكام القرار الوزاري رقم (٣٧) لسنة ١٩٩٠ الخاص باللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

وقد زاد الاهتمام بمجال التربية الخاصة في ظل هذه القوانين فأخذت أعداد المدارس والفصول والتلاميذ والمدرسين في الزيادة سنوياً، وزاد أكثر بصدور دستور مصر ٢٠١٤ وجاءت حقوق ذوي الإعاقة في مادتيه(٨٠) و (٨١)، بالإضافة إلى الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٧.

ويتحدد الهدف العام لتعليم ذوي الإعاقة بمصر في تزويد المتعلمين ذوي الإعاقة بفرص تعليمية طبقاً لمبدأ العدالة بينهم وبين أقرانهم غير ذوي الإعاقة والعمل على دمج ذوي الإعاقة البسيطة بجميع مدارس التعليم قبل الجامعي، وتفرع عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية هي:

١–تحسين جودة التعليم المقدم لعملية دمج المتعلمين ذوي الإعاقة في (١٠%) من جميع مدارس التعليم قبل الجامعي بشكل تدريجي في (٩٠٠مدرسة مستهدفة) موزعة على كافة الإدارات التعليمية خلال ثلاث سنوات.

٢-توفير فرص التنمية المهنية المستدامة لعدد (١٠٢٠٠) معلم و(٦٠٠) أخصائي نفسي واجتماعي سنوياً في مدارس التعليم قبل الجامعي على كيفية التعامل مع التنوع والاختلاف لذوي الإعاقة بدءً من ٢٠١٤/ ٢٠١٥ وعلى مدار ثلاث سنوات.

٣-تدريب معلمين مساندين لمنظومة الدمج (معلم/ مدرسة) على مدى سنوات الخطة.

٤-تطوير المناهج الدراسية في ارتباطها بدمج ذوي الإعاقة بحلول العام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦

٥-تطوير عمليات التشخيص والتقويم والقياس التربوي لمتابعة التعلم لذوي الإعاقة بمدارس التعليم قبل الجامعي بداية من العام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥.

وتحقق الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة بصدور القرار الوزاري رقم (٤٢) بتاريخ ١ /٢ / ٢٠١٥ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

المحور الثاني: فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين وتطور العناية بهم

إن ذوي الاحتياجات الخاصّة هم أفراد من المجتمع يختلفون عن عامّة أفراده في وجود احتياجات خاصّة يتفردون بها دون سواهم، رغم أن لهم نفس حقوق الأفراد العاديين في المجتمع لذا يعتبر دمجهم في الحياة المجتمعية ضرورة ملحة، وأولي خطوات الدمج هذه تتمثل في دمجهم تعليمياً ويقوم هذا الدمج على فلسفة خاصة كما يلي:

أولاً: فلسفة الدمج التعليمي للمعاقين بمدارس العاديين

إن نظام الدمج التعليمي للمعاقين بمدارس العاديين يعكس فلسفة إنسانية تتمثل في توفير التربية المناسبة للأطفال المعاقين ضمن البيئة المناسبة، وهو اتجاه معاصر يساعد تدريجياً من تحسين النظرة المجتمعية السلبية للمعاق ، وكسر حاجز العزلة الاجتماعية ومساعدته في التعبير عن مشاعره والتفكير بطريقة إيجابية نحو ذاته

وتحقيق التوافق الانفعالى له بما يكفل تمتعه بالصحة النفسية، ويعمل على تحقيق التفاعل والتواصل وتنمية الحب والثقة والتفاهم بين الطفل المعاق والطفل العادى عن طريق تكوين الصداقات وتقبل الفروق الفردية بين الأفراد، والعمل معاً، ومساعدة بعضهم البعض.

وبذلك يسهم في تضييق الفجوة بين ذوي الاحتياجات الخاصة وغيرهم من فئات المجتمع، ومساعدتهم على تنمية ثقتهم بأنفسهم، وتحقيق حاجاتهم الاجتماعية كتكوين أسرة جديدة وتكوين جماعات الرفاق، ويمكن التنبؤ بنجاح الدمج التعليمى عن طريق معرفة مدى تقبل الأطفال العاديين لزملائهم المعاقين.

كما تقوم على حق كل المعاق فى الحصول على فرصة تعليمية مساواة بقرينه العادى فى الحقوق والواجبات والتعاون بينهم، وكذلك التعاون فى العمل بين معلمى التربية الخاصة ومعلمى التعليم العام فى الفصل الدراسى العادى، وتوفير بيئة تعليمية تسهم في تهيئة المعاقين ليتعلموا مهارات تجعلهم أكثر قابلية للحياة، وأكثر مشاركة فى أنشطة الفصل والاستفادة من وقت التدريس بشكل أفضل، وزيادة التحصيل التربوى والمهنى.

وظهرت فلسفة الدمج التعليمي للمعاقين بمدارس العاديين في البلاد الغربية لمحاربة التمييز بين الأفراد بجميع أشكاله ، ويتوقف نجاح عملية الدمج على استخدام برامج تربوية مناسبة لمواجهة حاجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية ، وإعداد المعلمين إعداداً مناسباً لتأهيلهم للعمل فى فصول الدمج وتقديم خبراتهم لكل من الأطفال المعاقين والأطفال العاديين ، وتطوير برامج التعليم الفردي الخاصة بالمعاقين لتحقيق تفاعل الدمج، وتحقيق التقابل بين معلمي الفصول العادية ومعلمي التربية الخاصة في إطار الدمج، وتشكيل علاقات إيجابية مع جميع العاملين بمدارس الدمج وهناك علاقة وثيقة بين اتجاهات المعلم وطريقة ممارسته للتدريس داخل فصول الدمج.

وبذلك يمكن القول بأن فلسفة الدمج التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة قامت على أساس حمايتهم من التمييز، ومساعدتهم على الاستفادة من مختلف الأنشطة والخدمات، وممارسة حقهم الأساسي في التعليم المعترف به رسمياً، وتأكيداً لمبدأ التربية للجميع على حقهم في تعليم يناسب الاحتياجات الفردية بغض النظر عن درجة إعاقتهم أو احتياجاتهم الخاصة.

وتتبني الدول المتقدمة فلسفة الدمج التعليمي الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين ويظهر ذلك في التشريعات والممارسات التربوية التي تقوم بها نحو هذه الفئة ، وتبنى مدرسة الدمج الشامل على ما يعرف بفلسفة عدم الرفض التام Zero Reject Philosophy وهذا يعنى عدم استبعاد أي طفل بسبب وجود إعاقة لديه، فالدمج الشامل يعتمد سياسة الباب المفتوح لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم وإعاقتهم وهذا بدوره يؤدى إلى وجود مدارس تعكس عدم التجانس Heterogeneous الذى يتألف منه المجتمع، ويتم تخطيط التعليم في مدرسة الدمج الشامل وفقاً لجوانب قوة الفرد واحتياجاته بدلاً من وضع الطلاب في برامج موجودة حيث يعتمد التعليم فيها على نوع إعاقة الطلاب وشدتها(Thousand & Villa , 2007:89) ، ويفترض الدمج الشامل تقبل جميع الطلاب كأعضاء في بيئة المدرسة وغرفة الدراسة.

وقد اهتمت الدول المتقدمة بحقوق أطفالها المعاقين وتطوير سياساتها التعليمية بما يضمن دمجهم مع أقرانهم العاديين فمثلاً اهتمت انجلترا بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بصدور قانون التعليم عام ١٩٤٤، والذى أدرج الطفل المعاق على قائمة الأفراد الذين يتعين توفير برامج تعليمية لهم، والاهتمام باحتياجاتهم ومراعاتها عند سن القوانين والبرامج الخاصة بتعليمهم(Peter, 1998:65) ، وفى ٢٠١١م صدرت ورقة بعنوان " الدعم والابتكار: مدخل جديد للتربية الخاصة والإعاقات" غيرت الطرق التى يتم من خلالها تقييم حاجات الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، وأكدت أنه بحلول عام ٢٠١٤م

سوف يكون لدى أولياء الأمور الاختيار للحصول على ميزانية مستقلة لتعليم أبنائهم (Turnbull, 2002: 16).

كما سعت انجلترا إلى تحقيق التميز فى تعليم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة مواكبة لتوجهات الاتحاد الأوروبى واهتمامه بتعليمهم، حيث اتخذت مجموعة من الإجراءات منها حظر إبعاد أى طالب معاق عن التعليم مهما كانت نوعية أو درجة الإعاقة التى يعانى منها(Kearney, 2007:105-113) .

وفي ألمانيا تم تغيير بنية المدرسة وتركيبها بحيث يسهل على المعاق التحرك فيها دون أى مخاطر، وإنشاء المراكز البحثية من أجل التشخيص المبكر للإعاقة، ووضع الخطط التعليمية التربوية المناسبة، والمساعدات العلاجية فى المراحل الأولى لتجنب خطر الإعاقة، والاهتمام بإعداد وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، من حيث التعليم والتدريس، وطرق العناية المتعددة بالمعاقين وتصورات الدعم الخارجى والداخلي والمناهج الخاصة بالعملية التعليمية (UNSCO, 2008:102).

ويطبق الدمج الكلى بالفصول العادية التى تضم الطلاب المعاقين مع العاديين بمشاركة معلم مختص فى الإعاقات مع معلم الفصل للتدريس داخل الفصل، ويقدم معلم التربية الخاصة الخبرة والمشورة عن خصائص الطفل المعاق من واقع خبرته ومعرفته به (المصري،٢٠٠٤، ١١٧).

ولقد بدأت الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق نظام الدمج بصدور قانون التعليم (٩٤ – ١٤٢) لسنة ١٩٧٥م والذي نص علي أن جميع ذوي الاحتياجات الخاصة من سن ٣ : ٢١ سنة لهم الحق في أن يتم دمجهم في التعليم العام ومشاركة الأسوياء كل حسب حاجاته وقدراته(مرتضي،٢٠٠٧، ٤).

ولقد كفل الدستور الأمريكي حقاً مدنياً في وجوب تقديم التعليم العام للأطفال المعاقين شأنهم شأن أقرانهم العاديين في مدارس العاديين وبأقصى ما تسمح به إمكاناتهم ولا يعزل الطفل المعوق عن الدمج مع زميله العادي إلا إذا بلغت درجة إعاقته

حدتها ، وقد تعددت صور الدمج فبعضها تضم دراسة لبعض الوقت في الفصول العادية وأخرى في غرف المصادر بالمدرسة ويقوم برعايتهم معلم التربية الخاصة أثناء وجودهم بها، ودراسة كل الوقت في مدراس التعليم العادي مع وجود خدمات خاصة في حدود ضيقه من معلم التربية الخاصة(العجمي،٢٠٠٠ ،٣٢٦).

وفي النرويج كان الدمج من أهم سمات التربية الخاصة، حيث صدر قانون عام ١٩٧٥ ليزيل كل تمييز بين الأطفال العاديين والمعاقين، مع إعلان المبدأ العام لحق كل فرد في التربية حب احتياجاته، حيث أصبح ينظر للتربية الخاصة على أنها تدخل ضمن اختصاصات المدرسة العادية (الزهيري، ٢٠٠٣، ٣٠).

وفي الدانمارك كان تعليم المعاقين ضمن النظام التعليمي العادي واندماجهم في الحياة المدرسية سياسة تقوم على أساس إيجاد صلات وثيقة بين الأفراد على حد سواء لا فرق بين معاقين وعاديين وتحقيق فرص متساوية من التعليم للجميع (سيسالم، ٢٠٠٦، ٤٤-٤٦) ، وهكذا بدأ الدمج ينتشر كنظام تربوي في أغلبية دول العالم.

ثانياً: تطور العناية بذوي الاحتياجات الخاصة

١-في العصور القديمة

نادي أفلاطون بالتخلص من المعوقين إما بالنفي أو النبذ أو الطرد إلى خارج البلاد و حرمانهم من كافة الحقوق والواجبات المتاحة للأسوياء (سليمان، ٢٠٠٥ ،٣) ، ولقد ذهب الإسبرطيون في حرصهم علي المحافظة والعناية بخصائص شبابهم الجسمية إلي حد إباحة وأد الأطفال حينما يولدون بعجز أو مرض قد يترتب عليه ضعفهم في المستقبل (تركي ، ١٩٨٣ ،٢٠٥).

أما في مصر القديمة فقد حاولت فلسفة التربية أن توازن بين مكونات الشخصية الإنسانية وحاولت المصالحة بين الروح والبدن الذي أولته عناية وصلت إلي حد السعي الدؤوب كي لا يفني حينما تفارقه الروح (تركي ،٢٠٠٧ ،٢٨) .

وكان هناك بعض المحاولات للاهتمام بفئة المكفوفين، مثل جهود بتاح حتب سنة ٢٦٠ قبل الميلاد، وهو من وزراء الأسرة الخامسة، وكذلك جهود بيتي الأول ثالث ملوك الأسرة السادسة (صالح، ١٩٦٦،٢٢).

٢-في العصور الوسطى

كان هناك اهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة حيث دعت الكنيسة إلى معالجة المعوقين ببعض الطقوس والأدعية وقراءة شيء من الإنجيل والوصفات الشعبية بالإضافة إلى الموسيقى (سليمان، ٢٠٠٥ ،٤) ،إلا أنه في بداية العصور الوسطي استخدم الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية كوسيلة للتسلية وترفيه أبناء الطبقة الحاكمة (الزيود،١٩٩١ ، ١٥).

وقد اهتمت المسيحية بذوي الإعاقات والعجزة لحماية المجتمع منهم وحمايتهم من المجتمع، وظهر هذا الاهتمام من خلال إنشاء القديسين الملاجئ لرعايتهم والعناية بهم واهتموا بفئة المكفوفين وعلموهم الطقوس الدينية المسيحية (الفقي، ١٩٧٤ ، ١٣).

ومع ظهور الإسلام كان الاهتمام بهذه الفئات كبير حيث نادي بالرفق بهم والاهتمام بشئونهم وحسن معاملتهم وتوفير سبل العيش الكريم والاندماج مع سائر أفراد المجتمع. وقد حرص الإسلام على التخفيف عنهم من التحرج من الاندماج في المجتمع، قال تعالى (لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرَجٌ) (قرآن كريم: سورة النور، ٦١) ، وقد عنى الإسلام بالمعوقين عناية كثيرة وحرص على حسن معاملتهم واحترامهم وتقدير كرامة الإنسان فحث على عدم السخرية من الضعفاء وذلك في قوله تعالى (يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيراً منهم) (قرآن كريم: سورة الحجرات، ١١)

ولقد اهتم بهم الخلفاء الراشدين أمثال عمر بن عبد العزيز الذى قام بعمل إحصاء للمعوقين وخصص مرافق لكل كفيف وخادم لكل فقيد، وقد اهتم التشريع الإسلامي برعاية المعوقين حيث خصص بيت مال المسلمين جزءًا من مصاريف الزكاة والوصايا

والأوقاف للمعاقين وذلك لتحقيق أغراضه من التعليم والتكافل الاجتماعي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،١٩٨٢، ١٤٠).

وقد أنشئ أول مستشفى لعلاج المصابين بالجذام في عهد الوليد بن عبد الملك (٥٨٨- ٧٠٧م) وقام الأطباء بتخصيص أقسام للأمراض العقلية بها (القريطى،٢٠٠١، ٤٧).

وتقوم فلسفة تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والحق في التعليم، وتهدف إلى تحقيق الكفاية الشخصية والاجتماعية والمهنية بما يحقق لهم الاستقلالية والاعتماد على النفس (عبود، ٢٠٠٤ ، ٤٦٩).

وكان ابن سينا من المفكرين المسلمين الذين اهتموا بفئة المعاقين عقلياً ورأي أنه يجب أن يخصص لهم أماكن وتوفر لهم فيها رعاية طبية وعيش كريم ويجب أن تضمن لهم الدولة حقهم في الحياة والقوت (النقيب، ١٩٨٤ ، ١٢٢).

٣-في العصور الحديثة

وفي القرن الثامن عشر ومع ظهور الثورات وحركات الإصلاح في فرنسا وألمانيا وإيطاليا وأمريكا تغيرت النظرة إلي فئة المعاقين وذلك بسبب المبادئ التي تبنتها هذه الثورات من توفير رعاية وتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة علي مختلف إعاقتهم (أحمد، ١٩٨١ ، ٦٠) .

لقد شهد القرن الثامن عشر تناقضاً في معاملة ذوي الاحتياجات الخاصة فرغم إنشاء المؤسسات الخاصة بهم كالملاجئ إلا إنها كانت أشبه ببيئات اجتماعية معزولة ذات تأثيرات سلبية، فكانت تلك الملاجئ تهتم بالإدارة الاجتماعية والنظام الصارم أكثر من اهتمامها بعلاج أو تعليم نزلائها، بالإضافة إلى تجاهلها لحقوقهم المدنية وخصائصهم الفردية، فكان هدفها الأول هو العزل الاجتماعي، كما صدرت القوانين الوقائية التي تمنع زواج المنحرفين عقلياً واجتماعياً والتعقيم الإجباري لذوي الإعاقة العقلية (سليمان، ٢٠٠٥ ،٢١١-٢١٢).

وفي نهاية القرن الثامن عشر وتحديداً في سنة ١٧٩٠ تغيرت النظرة إلي المعاقين حيث إنهم كانوا يضعونهم في السجون للاعتقاد بأنهم مصابون بأرواح شريرة ولكن ظهرت مجموعة من التشريعات الاجتماعية والصحية من أجل رعاية المعوقين (Hansen & Pickett, 1984 :40).

وبدأ الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة في أوربا ثم أمريكا وتمثل بداية " بفئة المكفوفين في أوروبا في بداية القرن التاسع عشر، حيث أنشئت أول مدرسة لتعليم المكفوفين في ألمانيا عام ١٨٠٦في برلين، ثم أنشئت بعد ذلك ثمان وعشرون مدرسة للمكفوفين حتى عام ١٨٨٥ ، وفي هولندا افتتح رجال الدين أول مدرسة للمكفوفين عام ١٨٠٨، كما نشطت الهيئات الدينية في بلجيكا لإنشاء مدارس المكفوفين، وفي سويسرا افتتحت أول مدرسة للمكفوفين عام ١٨٠٩بمدينة زيورخ، أما في الولايات المتحدة الأمريكية افتتحت أول مدرسة لتعليم الصم في عام ١٨١٧ بولاية هارتفود، كما افتتحت مدرسة أخرى عام ١٨١٨ في نيويورك، ثم تبع ذلك افتتاح العديد من المدارس في الولايات الأخرى (Ysseldyke, etal , 2009: 170).

وفي مصر كان الاهتمام بتربية هؤلاء المعوقين معدماً في عهد محمد علي، حيث يحرم ذوي العاهات من مواصلة التعليم في مكاتب المبتديان فقد كان "المفتش عندما يصل إلى مكتب من مكاتب الأقاليم، يصف تلاميذه ويمر بينهم لفرزهم، فيخرج منهم المرضى وذوي العاهات وكبار السن، ويسأل المدرسين، عن ضعاف الفهم فيخرجهم، وبذلك لا يبقى بالمكتب إلا من تؤهلهم أعمارهم وصحتهم وقدرتهم العقلية للبقاء به، أما المفصولون فيرسل منهم ذوو العاهات إلى الفرقة التي أنشأتها لهم الجهادية، ويبعث كبار السن وضعاف الفهم إما التجهيزية وإما إلى الجندية وإما إلى أهلهم" (عبد الكريم ، ١٩٣٨، ١٨٣).

ويعتبر عصر إسماعيل البداية الحقيقية للاهتمام بالمعوقين من ذوي العاهات المختلفة "فقد نصت لائحة رجب ١٢٨٤هـ – ١٨٦٨م في البند (٢٥) على أنه يمنع

من دخول الكتاب الأطفال الذين لهم أمراض منفرة أو معدية، ولا يضر وجود عاهات غير معدية كالعمى والعرج" (سليمان ، ٢٠٠٥ ،٤٦).

وفي عام ١٨٧٤م رفع (دور بك) الذي كان رئيساً لتفتيش المدارس- في ذلك الوقت – إلى الخديوي مشروعاً يقوم على أن تنظم المدرسة مائة تلميذ ويتولى ديوان الأوقاف تقديم المصروفات اللازمة لتعليمهم ومقامهم في بيت خاص، وعلى أثر ذلك أصدر الخديوي أمراً إلى ديوان المدارس بالموافقة على المشروع الذي تقدم به إليه دور بك على أن تكون المدرسة بمثابة مدرسة خارجية ابتدائية، وبذلك كانت هذه المدرسة أول مدرسة لتعليم المعوقين في مصر، ولكن "سرعان ما ألغيت هذه المدرسة عام ١٨٨٩ وذلك بعد إسنادها لنظارة المعارف التي رأت أن المدرسة تحولت عن غرضها الأصلي فأصبحت ملجأ لنحو عشرين من العميان" (عبد الكريم ، ١٩٣٨، ٣٥٤).

وتوالي الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة لاقتناع العالم بأنهم كغيرهم من أفراد المجتمع لهم الحق في الحياة وفي النمو بأقصى ما تمكنهم قدراتهم وطاقاتهم، وفي عام١٩٣٣ "أنشئت مدرسة للمعوقين بصرياً بحمامات القبة، وفي عام ١٩٣٨ أنشئت مدرسة أخرى للمعوقين سمعياً بحلوان، أما المعوقون عقلياً، فقد بدأ الاهتمام بتعليمهم ورعايتهم في عام ١٩٤٣، وفي عام ١٩٤٥ تم إنشاء أول معهد لرعاية الأطفال ضعاف العقول بالإسكندرية"(أبو النصر و رضوان، ٢٠٠٣ ، ١٠٩)

كما اهتمت مصر بالمعاقين سمعياً، فأنشأت لهم عام ١٩٣٨ مدرسة لتعليم الفتيات الصم بالمطرية، ومدرسة للفتيات في حلوان، وأنشأت وزارة المعارف في عام ١٩٤٥ قسم الشواذ الذي يدرس فيه مناهج التعليم الأولي، ولكن مخفضة، وتعليم حرفي مدته ٦ سنوات (سليمان ، ١٩٩٨، ١٥) ، وكان هذا القسم يتبع إدارياً مدير عام التعليم الأولى، وفي عام ١٩٥٠ تحول إلى إدارة الخواص بدلاً من إدارة الشواذ، وفي عام ١٩٦٤ تحولت إدارة التربية الخاصة من إدارة فرعية تتبع الإدارة العامة للتعليم الابتدائي إلى إدارة عامة تحت مسمى الإدارة العامة للتربية الخاصة" (الزهيري ، ٢٠٠٣، ١٠٢).

وبعد قيام ثورة ١٩٥٢ توسعت الدولة في إنشاء المدارس والفصول الخاصة بالمعاقين واهتمت بالفئات الأخرى من المعاقين كالصم، المتأخرين عقليا، ضعاف السمع، وضعاف البصر وذلك بفتح مدارس خاصة بهم مثل مدرسة المركز النموذجي للمكفوفين بالزيتون سنة ١٩٥٣ ومعهد النور للبنات بالجيزة.

وفي عام ١٩٥٦ صدر قانون الإلزام الذي طبق على جميع الأطفال، عاديين ومعاقين، ففتحت لهم مدارسهم بفئاتهم المختلفة ودربت لهم المعلمين وأنشأت إدارة مستقلة بوزارة التربية والتعليم وهي الإدارة العامة للتربية الخاصة للإشراف على تعليمهم.

كما تم "إنشاء العديد من المدارس الابتدائية للصم وضعاف السمع، كما تم إنشاء مدارس إعدادية مهنية يلتحقون بها بعد المرحلة الابتدائية"(عبد المقصود، ١٩٩٠، ١٩٥) ، كما تم إنشاء "مدرسة للتربية الفكرية بالدقي عام ١٩٥٦، ثم توالي إنشاء المدارس والفصول وامتدت خدماتها حتى وصلت إلى بعض المناطق القروية في شكل فصول ملحقة بالمدارس الابتدائية العادية"(أبو النصر و رضوان ، ٢٠٠٣ ، ١١١)

وقد تم إنشاء الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم عام ١٩٦٤ وتتولى مسئولية الإشراف والتخطيط للتعليم في مدارس التربية الخاصة وكانت تقوم بالتعاون مع الإدارة العامة للتدريب بعمل دورات تدريبية للمعلمين بمدارس التربية الخاصة من مختلف المحافظات في كل من الإسكندرية والقاهرة وعمل دورات تدريبة للأخصائيين النفسيين خلال العامين الدراسيين ٩٢/٩٣، ٩٣/١٩٩٤.

واشتملت الإدارة العامة للتربية الخاصة على "ثلاث إدارات فرعية هي: إدارة التربية الفكرية للمعوقين عقلياً وإدارة النور للمعوقين بصرياً وإدارة الأمل للمعوقين سمعياً ، وذلك تعبيراً عن التوسع في تعليم هذه الفئات، وفي عام ١٩٧٨ صدر القرار الوزاري رقم (٣٥) بتغيير مسميات هذه الإدارات إلى إدارة التربية الفكرية وإدارة التربية البصرية وإدارة التربية السمعية"،(العجمي ، ٢٠٠٠، ٢٠٨) وقد تحملت هذه الإدارات مسئولية تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية للمعوقين، وبالتالي فقد أصدرت وزارة التربية والتعليم

المتمثلة في هذه الإدارات، العديد من القوانين والقرارات والنشرات المتعلقة بالأطفال المعوقين.

هذا وقد صدرت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في ٦ ديسمبر ٢٠٠٦ والغرض منها تعزيز حماية وكفالة تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة تمتعاً كاملاً علي قدم المساواة مع الآخرين بجميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وتعزيز احترام كرامتهم المتأصلة، وقد ارتكزت على مجموعة من المبادئ منها كفالة مشاركة وإشراك الأشخاص ذوي الإعاقة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع (إبراهيم والحديبي، ٢٠١١، ١٥٨).

ونادت اليونسكو في عام ٢٠١١ بضرورة الاهتمام بحقوق الأطفال ذوي الإعاقة وقدمت جملة من الإرشادات لضمان تحقيق هذه العدالة منها: إتاحة الفرص أمام الأطفال ليعبروا عن أفكارهم وآرائهم، فالكثير من الأطفال ذوي الإعاقة سيحتاجون إلى المزيد من الوقت مقارنة مع الأطفال الآخرين للتعبير عن أنفسهم، وتشجيع الفتيان والفتيات ذوي الإعاقة على الاشتراك في الأنشطة الصفية واللاصفية (اليونسكو، ٢٠١١ ، ١٤).

وبناءً على ما سبق يمكن القول أن الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ازداد بصدور القوانين والتشريعات –الدولية والمحلية –التي تكفل لهم حقوقهم.

المحور الثالث: معوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم

إن تطبيق نظام الدمج يواجه العديد من المعوقات منها التفاعل بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ورفض أولياء أمور العاديين وجود أبنائهم في مدارس الدمج حيث أن فكرتهم عن هؤلاء الأطفال أنهم عدوانيون وأغبياء بالإضافة إلي المشكلات المتعلقة بإعداد المناهج ونظم التقويم وتوافر الإمكانات المادية والبشرية، وقلة أعداد المختصين (إبراهيم، ٢٠٠٢ ، ٣٣٢-٣٣٦) ، وهذه المعوقات منها ما هو مرتبط بالمعلمين أو بالطلاب وذويهم أو بالمدرسة والإمكانات المدرسية ، وفيما يلي عرض لتلك المعوقات:

أولاً: معوقات خاصة بالمعلم

يعتبر المعلم من أهم عناصر عملية الدمج حيث تحتاج إلى معلمين متميزين ذوي مهارة وقدرة فائقة على قيادة العملية وعلى إدارة الفصل الدراسي بحيث يكونوا قادرين على تعديل المنهج العادي بشكل يتناسب مع قدرات طلاب الفصل واستخدام طرق وأساليب تدريس خاصة وكذلك وسائل اتصال تتناسب مع احتياجات جميع الطلاب.

وتشير إحدى الدراسات إلي أن الباحثين وجدوا أن التربية الخاصة تعمل على توفير معلمين أكفاء على استعداد أكثر من غيرهم للعمل في مدارس الدمج لأنهم أقدر على تحقيق الحد الأقصى للتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المتدني ولديهم الرغبة في تخطي العقبات التي تنتج عن التفاوت في المستوي بين التلاميذ العاديين وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة وفي مواجهة المشكلات الناتجة وجود اضطرابات سلوكية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الخطيب، ٢٠٠٨، ٩٣).

ويعتبر بعض المعلمين أن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية تحدياً لهم لما يقترن بذلك من أعباء إضافية منها كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كان في التواصل معهم أو باستخدام الأساليب التعليمية المناسبة لهم (الخطيب ، ٢٠٠٢، ٧٦) ، كما أن مديري ومعلمي التعليم العام لا يتقبلوا دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم (Harwell, 2008:321)، وإذا كان هذا هو الحال في المجتمعات الغربية فماذا عسي أن يكون لدينا في مصر إلا أن هذا الأمر لم يعد مشكلة في الوقت الحاضر بصدور القرار الوزاري رقم (٤٢) بتاريخ ١ /٢ / ٢٠١٥ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام.

ومن المعوقات أيضاً ضعف المستوى الثقافي والمهني لمعلمي التربية الخاصة، وعدم وضوح أهداف التربية الخاصة لدى كثير منهم (الشاذلي ،٨٣،٢٠٠٥) –كذلك الحال في مصر–فمعظم معلمي الصفوف العادية قد لا تكون لديهم المعرفة لتطبيق مفهوم الدمج، حيث لم يتلق أي منهم تدريب فيما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة،

كما أن محاولة التعويض من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة لم تكن مثمرة على النحو المرجو منها.

كما لا يتم اختيار العاملين في هذه المدارس بناءً على اتجاهاتهم الإيجابية نحو العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، عدم تضمين الدورات التدريبية أساليب التواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم إعداد دورات تأهيلية للعاملين في المدرسة قبل البدء بعملية الدمج (Tarr&Thomas,1996:76).

وتظهر المعوقات بشدة لنقص التعاون بين المعلمين للفئات المختلفة حيث إن نوعية التعليم المفترض تقديمه لذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية يتطلب أن يعمل معلمي التربية العامة ومعلمي التربية الخاصة جنباً إلى جنب للحصول على المعرفة المناسبة حول كيفية تحقيق أفضل تدريس لهؤلاء الطلاب.

كما تتضح المعوقات في جدولة الوقت حيث يري معلمو الصفوف العادية أن ذهاب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إلي غرفة المصادر يحرمهم العديد من النشاطات والخبرات التي يمارسها أقرانهم في الصف العادي مما ينعكس سلباً علي مستوي دافعيتهم ومفهومهم لذواتهم (جرار، ٢٠٠٨ ، ١٩٢) ، هذا بالإضافة إلي قلة توافر معلم صف الدمج (القبلان ، ٢٠٠٢ ، ١٧١) ، وافتقاد كثير من المدارس للمعلمين الأكفاء والقدرة على الارتقاء بأداء الطلاب وتقديم الدعم لهم (Billingsley,1993:174).

ثانياً: معوقات خاصة بالتلاميذ وأسرهم

هناك العديد من المعوقات الخاصة بالطلاب منها:

– صعوبة تقبل الطلاب العاديين والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لبعضهم بعض، ورفض الأطفال العاديين وجود الأطفال المعاقين معهم بالمدرسة، وتفضيلهم لفكرة عزل المعاق بعيداً عنهم (كاشف ومحمد، ١٩٩٨، ٨٤٣).

– اختلاف الاحتياجات التعليمية لكل منهم واهتمام المعلم بفئة الطلاب العاديين بشكل أكبر من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

– تقليد الأطفال العاديين للسلوكيات غير السوية التي تحدث من زملائهم وذوي الاحتياجات الخاصة كما لا يوجد تعاون بينهم نتيجة للضغوط التي يمارسها أولياء الأمور في المدرسة من حث الأطفال العاديين للابتعاد عن الأطفال غير العاديين تجنباً للمشكلات، وعدم تفهم الأطفال العاديين لسيكولوجية وطبيعة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى اعتداء الأطفال العاديين على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالضرب (عبد الحميد، ٢٠٠٦، ٥٧٦).

– قلة تفاعل الطلاب العاديين مع أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة في غير الأنشطة المدرسية.

– أن قبول الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس يتم وفقاً لضوابط القبول الواردة في القرار الوزاري رقم (٤٢) بتاريخ ١ /٢ / ٢٠١٥ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام، ومن ثم لا يستوعب الدمج جميع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد أغفلت دراسات عديدة الإشارة إلى حاجات الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، وكذلك احتياجات وتوقعات معلمي التربية الخاصة (Weaver et al, 2003:93) ، وأشارت إحدى الدراسات إلي أن المناخ المدرسي غير مناسب للتلميذ المعاق ، وأن هناك نقص في الوسائل والأساليب التعليمية وبعض التجهيزات الدراسية التي تساعد على تعلم المعاقين ، بالإضافة إلي قلة الإلمام بخصائص الأطفال المعاقين والأساليب التربوية للرعاية (حنا ،١٢٠٣، ١٩٩٠– ١٢٢٣).

هذا بالإضافة إلى أن هناك بعض المشكلات المرتبطة بأهالي الطلاب والتي تعيق دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ومن أبرزها:

– رفض أولياء الأمور لتواجد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أبنائهم العاديين خشية من تعطيلهم وعدم الاستفادة من تواجدهم في المدرسة (عبد الحميد، ٢٠٠٦، ٥٨١).

– التفاوت في التنشئة الاجتماعية لدي الوالدين لأبناء من ذوي الاحتياجات الخاصة تجاه أبنائهم تتراوح بين الشدة والحماية الزائدة واللين والإهمال والتدليل، فبعض الأهالي يرفضون دمج أبنائهم خوفاً عليهم من المعاملة الفظة التي قد يتعرضون لها من قبل الطلبة العاديين.

– قلة الندوات والبرامج التوعوية فيما يتعلق بفوائد الدمج: فقصور معرفة الأهالي بفوائد الدمج يمكن أن يؤثر سلباً في تلك العملية، خاصة إن تطوير برامج التربية الخاصة بشكل عام وتطوير برامج الدمج بشكل خاص لن يؤتى ثماره طالما أنه يتم بمعزل عن خبرات وآراء أولياء الأمور (جرار، ٢٠٠٨ ، ١٩٧) .

ثالثاً: معوقات خاصة بالمدرسة والإمكانات المدرسية

هناك العديد من المعوقات الخاصة بالمدرسة والإمكانات المدرسية منها:

– قلة الغايات والأهداف العامة والخاصة الممكن تحقيقها من خلال الدمج، وعدم وضوحها لدي منفذي سياسات الدمج، بالإضافة إلى القصور في التخطيط الهادف المتعلق بدراسة بيئات المجتمع وخصائص المتعلمين ومستوياتهم واتجاهاتهم وبرامج إعدادهم وتدريبهم، وقصور الاطلاع على التجارب العالمية ومحاولة الاستفادة منها إلى جانب ندرة الإحساس بمعاناة ذوي الاحتياجات الخاصة من الناحية التربوية والاكتفاء بمشاعر العطف والشفقة (مجيد، ٢٠٠٨، ٣٨٨).

– الهيكل التنظيمي لا يتسم بالمرونة، كما أنه يفتقد إلى وظائف إدارية ضرورية تتعلق ببرنامج التربية الخاصة (Cook et al,1999:24).

– لا تتلاءم المباني والتجهيزات المدرسية مع ظروف ذوي الاحتياجات الخاصة، وتفتقر لوسائل السلامة اللازمة لهم، ضعف الخدمات التي تلبي احتياجات النظافة الشخصية

لهم، وضعف فرص التواصل والتفاعل بين ذوي الاحتياجات الخاصة بأقرانهم العاديين نتيجة لمحدودية مرافق المدرسة (Whitaker,1996:68)

– صعوبة متابعة برنامج التربية الخاصة من قبل المديرين لقلة البرامج التدريبية لهم لإدارة البرنامج وفقاً لنوع الإعاقة (Alexander& Hunter,2004:38) .

– ازدواجية الإشراف على المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة، ضعف الإمكانات والموارد المالية لهذه المدارس سواءً من قبل إدارة التربية والتعليم، أو القطاع الخاص، عدم توافر المرونة في الصلاحيات الممنوحة لإدارة المدرسة، عدم كفاية مشرفي التربية الخاصة للقيام بالإشراف على مدارس الدمج للتأكد من مدى فاعليته وتحقيق أهدافه.(Monteith,2001:283-284)

المحور الرابع: الإطار الميداني

ويتم فيه عرض لإجراءات الإطار الميداني وتطبيق أداة الدراسة وتحليل وتفسير النتائج كما يلي:

أولاً: إجراءات الإطار الميداني

وتتضمن بناء الأداة المستخدمة، ومراحل هذا البناء وخطواته، وتحديد عينة الدراسة، بالإضافة إلى الأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل البيانات.

(١) بناء أداة الدراسة: استخدمت الباحثة استمارة مقابلة وقد تم بناءها بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات ذات الارتباط بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى دراسة استطلاعية تمت بزيارة بعض مدارس بها طلاب دمج ومقابلة بعض المدرسين ومدراء مدارس الدمج، والأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين، وإجراء مقابلات معهم حول المعوقات التي تواجه مدارس الدمج، وبناءً على ما سبق تم تصميم الأداة.

وقد اشتملت الأداة في صورتها النهائية على (٦٧) عبارة موزعة على أربعة محاور تتضمن مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين، ويوضح جدول (١) محاور استمارة المقابلة وعدد عباراتها كما يلي:

جدول (١) محاور استمارة المقابلة وعدد العبارات التي يتضمنها كل محور

م	المحـاور	عدد العبارات
١	المحور الأول (مشكلات خاصة بالمعلم)	١٧
٢	المحور الثاني ((مشكلات خاصة بالتلاميذ العاديين والمعاقين)	١٤
٣	المحور الثالث (مشكلات خاصة بالمنهج)	١١
٤	المحور الرابع (مشكلات خاصة بالمدرسة والإمكانات المدرسية)	٢٥
الإجمـالي		٦٧

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١-أن عدد محاور استمارة المقابلة أربعة محاور، وعدد عباراتها (٦٧) عبارة.

٢-يتضمن المحور الأول (١٧) عبارة بنسبة (٢٥,٣٧%) من إجمالي عبارات استمارة المقابلة، المحور الثاني (١٤) عبارة بنسبة (٢٠,٨٩%)، المحور الثالث (١١) عبارة بنسبة (١٦,٤٢%)، والمحور الرابع (٢٥) عبارة بنسبة (٣٧,٣١%) من إجمالي العبارات، وتحتل مشكلات المحور الرابع الخاصة بالمدرسة والإمكانات المدرسية أكبر نسبة وذلك لتعدد وتنوع الإمكانات المدرسية.

(٢) صدق الأداة

اعتمدت الدراسة على " صدق المحكمين" حيث تم عرض استمارة المقابلة على مجموعة من الأساتذة المختصين في التربية بهدف اختبار صدق محتوى الأداة، وقد طُلب منهم إبداء وجهة نظرهم حول مدى اتفاق بنودها مع الهدف الذى وضعت من أجله، كما طُلب منهم تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم، وبناءً عليه تم إخراج الأداة

في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة، كما اعتمد علي صدق الاتساق الداخلي ويقصد به مدى الارتباط بين درجات كل عبارة من العبارات مع المحور الذي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية لاستمارة المقابلة.

وقد قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للأداة بعد حذف درجة المفردة من درجة المحور أو من الدرجة الكلية لاستمارة المقابلة باعتبار باقي المفردات محكاً للمفردة، على أن تكون قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لكي تتمتع استمارة المقابلة بدرجة عالية من الصدق الداخلي، كما تم استخراج معامل ارتباط درجة كل بعد بدرجة الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين محاور استمارة المقابلة

م	المحـاور	المجموع الكلي
١	المحور الأول (مشكلات خاصة بالمعلم)	٠,٩٤٠**
٢	المحور الثاني (مشكلات خاصة بالتلاميذ العاديين والمعاقين)	٠,٩٤٤**
٣	المحور الثالث (مشكلات خاصة بالمنهج)	٠,٩٥١**
٤	المحور الرابع (مشكلات خاصة بالمدرسة والإمكانات المدرسية)	٠,٩٥٣**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد استمارة المقابلة ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية لاستمارة المقابلة.

(٣) ثبات الأداة

يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه، ومعامل الثبات هو معامل ارتباط بين المقياس ونفسه، فنحن نحسب معامل الثبات بحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ونفسه، أو بين درجات المقياس وصورة أخرى مكافئة له (أبو علام ،٢٠٠١، ٤١٧)، وقد قامت الباحثة بحساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة من المعلمين من خارج عينة الدراسة (ن= ٥٠) فكان معامل الثبات للمقياس ككل وكذلك لمحاوره الأربعة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لاستمارة المقابلة ومحاورها الأربعة

م	المحـاور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	المحور الأول (مشكلات خاصة بالمعلم)	١٧	٠,٩٨٩
٢	المحور الثاني (مشكلات خاصة بالتلاميذ العاديين والمعاقين)	١٤	٠,٩٨٣
٣	المحور الثالث (مشكلات خاصة بالمنهج)	١١	٠,٩٧٥
٤	المحور الرابع (مشكلات خاصة بالمدرسة والإمكانات المدرسية)	٢٥	٠,٩٨٧
الإجمـالي		٦٧	٠,٩٨٧

يتضح من جدول (٣) ارتفاع معامل الثبات لاستمارة المقابلة ككل (٠,٩٨٧) وكذلك لكل من محاورها الفرعية كل على حدة، والذي يقترب من الواحد الصحيح، وبذلك تتمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات.

(٤) عينة الدراسة

في ضوء المعلومات التي تم الحصول عليها عن أعضاء المجتمع الأصلي للدراسة

– المعلمين العاملين بمدارس الدمج –من مديرية التربية والتعليم بالغربية، فقد أمكن اختيار عينة الدراسة وروعي فيها التمثيل الطبقي للمجتمع الأصلي، والتي تضم إدارات (شرق طنطا، وغرب طنطا، وغرب المحلة، والسنطة، وكفر الزيات)، ويوضح الجدول التالي عدد المعلمين بهذه الإدارات على النحو التالي:

{ جدول (٤) مجتمع الدراسة وفقاً للإدارات والمراحل التعليمية بمحافظة الغربية}

الإدارة التعليمية / المرحلة التعليمية	شرق طنطا		غرب طنطا		غرب المحلة		السنطة		كفر الزيات		المجموع
	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	
التعليم الأساسي	١٦٧٣	٢٦١٣	١٢٤٤	٢٠٥٧	١٦٨٠	٢٢٦٦	١٤٣٠	١٥٥٨	١٣٠١	١٣٨٤	١٧٢٠٦
التعليم الثانوي	٥٣٨	٥٠٩	٤١٩	٤٦٦	٤٨٨	٢٨٦	٣٥٩	١٧٤	٣٠٤	٢٢٩	٣٧٧٢
المجموع	٢٢١١	٣١٢٢	١٦٦٣	٢٥٢٣	٢١٦٨	٢٥٥٢	١٧٨٩	١٧٣٢	١٦٠٥	١٦١٣	٢٠٩٧٨

يتضح من الجدول السابق أن إجمالي عدد المعلمين بمدارس مرحلتي التعليم الأساسي والثانوى التي قد طبق بها نظام الدمج بمحافظة الغربية يبلغ (٢٠٩٧٨) معلم في خمس إدارات تعليمية هي؛ شرق طنطا (٥٣٣٣) معلم، غرب طنطا (٤١٨٦) معلم، غرب المحلة (٤٧٢٠) معلم، السنطة (٣٥٢١) معلم، وكفر الزيات (٣٢١٨) معلم.

وقد اعتمدت الباحثة على طريقة معادلة "كيرجيسى ومورجان" Krejcie and Morganفي اختيار العينة من المجتمعات الأصلية ومن ثم فقد تم سحب عينة عشوائية ممثلة لهذا المجتمع بلغ قوامها (٣٨٠) معلم من العدد الكلي للمعلمين العاملين في

مدارس الدمج بالغربية، وتعد هذه العينة ممثلة لهذا المجتمع بنسبة ثقة (٩٥%) وبمعنوية (٠,٠٥) (Cohen, L. & et al., 2007: 101-103)

ويوضح جدول (٥) توزيع عينة الدراسة وفقاً للإدارات والمراحل التعليمية كما هو موضح فيما يلي:

{ جدول (٥) توزيع عينة الدراسة وفقاً للإدارات والمراحل التعليمية}

الإدارة التعليمية / المرحلة التعليمية	شرق طنطا		غرب طنطا		غرب المحلة		السنطة		كفر الزيات		المجموع
	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	
التعليم الأساسي	٣٠	٤٧	٢٢	٣٧	٣٠	٤١	٢٦	٢٨	٢٣	٢٥	٣٠٩
التعليم الثانوي	١٠	١٠	٨	٨	٩	٦	٧	٣	٦	٤	٧١
المجموع	٤٠	٥٧	٣٠	٤٥	٣٩	٤٧	٣٣	٣١	٢٩	٢٩	٣٨٠

يتضح من الجدول السابق أن عدد أفراد عينة الدراسة (٣٨٠) معلماً؛ (٣٠٩) بمرحلة التعليم الأساسي بنسبة (٨١,٣%)، و(٧١) بالمرحلة الثانوية بنسبة (١٨,٧%) من العينة.

(٥) تطبيق أداة الدراسة

تم تطبيق أداة الدراسة خلال شهر سبتمبر، أكتوبر، ونوفمبر لعام ٢٠١٦م، حيث قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع عينة الدراسة ، وطلبت منهم قراءة العبارات، وتحديد درجة وجود كل عبارة من العبارات، وذلك بوضع علامة (√) في واحدة من الفراغات الثلاثة الموجودة بعدها، وذلك طبقاً لأسلوب ليكرت Likert ثلاثي الأبعاد والتي تتدرج استجاباته من (توجد بدرجة كبيرة، توجد بدرجة متوسطة، توجد بدرجة صغيرة)، على

أن تأخذ الاستجابة بدرجة كبيرة وزناً نسبياً مقداره ثلاث درجات، والاستجابة بدرجة متوسطة درجتين، والاستجابة بدرجة صغيرة درجة واحدة.

(٦) المعالجة الإحصائية

تم معالجة بيانات الدراسة إحصائياً بواسطة البرنامج الإحصائي المعروف بـ (Spss-V.22) أي (Statistical Package For Social Science)، من خلال تطبيق مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة البيانات التي تم جمعها من خلال استمارة المقابلة، وتتلخص هذه الأساليب في:

١-حساب معاملات الارتباط (معامل ارتباط بيرسون)، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستمارة المقابلة.

٢-حساب معامل α ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، لتحديد معامل ثبات استمارة المقابلة.

٣-حساب التكرارات الخاصة باستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة لاستمارة المقابلة.

٤-حساب النسب المئوية لكل تكرار من هذه التكرارات للتعرف على آراء (استجابات) أفراد عينة الدراسة.

٥-حساب الوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة لعبارات استمارة الملاحظة باستخدام المعادلة التالية:

٣ × تكرار بدرجة كبيرة + ٢ × تكرار بدرجة متوسطة+ ١ × تكرار بدرجة صغيرة

الوزن النسبي =_____

مجموع التكرارات

ولغايات التحليل الإحصائي للنتائج فقد تم اعتماد المعيار التالي ليوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة، كما هو موضح بجدول (٦):

جدول (٦) مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة

مستوى الاستجابة	مدى المتوسطات
بدرجة كبيرة	من ٢,٣٤وحتى (٢,٣٤ + ٠,٦٦) أي ٣ تقريباً
بدرجة متوسطة	من ١,٦٧ وحتى (١,٦٧ + ٠,٦٦) أي ٢,٣٣
بدرجةصغيرة	من ١ وحتى (١+ ٠,٦٦) أي ١,٦٦

٦-حساب (كا^{٢}) لمعرفة الفروق بين استجابات العينة على كل عبارة على حدة، من حيث درجة الموافقة، وللتحقق مما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الملاحظة لعدد أفراد أو استجابات العينة في أقسام المتغير والتكرارات المتوقعة لعبارات استمارة المقابلة.

في هذا الجزء من الدراسة يتم عرض نتائج الدراسة على مجمل محاور استمارة المقابلة، ثم على عبارات كل محور، وذلك على النحو التالي:

١-النتائج المتعلقة بترتيب محاور استمارة المقابلة

يوضح جدول (٧) درجة موافقة عينة الدراسة على استمارة المقابلة ككل من جانب ومحاورها الفرعية من جانب آخر، وترتيب هذه المحاور حسب أهميتها في ضوء الوزن النسبي الناتج عن استجابات أفراد عينة الدراسة على كل منها تبعاً لمقياس ليكرت الثلاثي، كما يلي:

جدول(٧) إجمالي استجابات أفراد العينة على استمارة المقابلة ككل

م	المحـاور	المتوسط العام لكل محور	درجة الموافقة	الترتيب
١	المحور الأول (مشكلات خاصة بالمعلم)	٢,٥٠	١٣٧٤,٠٥	١

٢	المحور الثاني (مشكلات خاصة بالتلاميذ العاديين والمعاقين)	٢,٢٤	٤٧٧,٥٣	٤
٣	المحور الثالث (مشكلات خاصة بالمنهج)	٢,٤٤	٦٧٣,٦٤	٢
٤	المحور الرابع (مشكلات خاصة بالمدرسة والإمكانات المدرسية)	٢,٣٤	١٠٥٦,٨٤	٣
المتوسط العام للأداة ككل		٢,٣٨	٣٩١,٠٣	

**دالة عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

١-أن مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين ذات تواجد مرتفع بكل من محاور الدراسة الأول والثالث والرابع، وأنها ذات تواجد متوسط بمحور الدراسة الثاني، حيث تراوحت الأوزان النسبية لمحاور الاستبانة بين (٢,٢٤)، و(٢,٥٠).

٢-وعلى ذلك يمكن ترتيب محاور استمارة المقابلة وفقاً لدرجة تواجد المشكلات المتعلقة بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين من وجهة نظر المعلمين كما يلي:

أ-المحور الأول (مشكلات خاصة بالمعلم) والذي يعد أعلى جوانب استمارة المقابلة من حيث درجة التواجد لمشكلات الدمج حيث جاءت استجابات أفراد العينة لتشير إلى أن تلك المشكلات الخاصة بالمعلم قد حققت درجة تواجد مرتفع وبمتوسط حسابي قدره (٢,٥٠)، وفي ذلك دلالة على ضرورة توفير التدريب والاعداد المهني المناسب للمعلم، وتلبية احتياجاته الوظيفية كي ينجح في أداء دوره ومن ثم تحقيق الدمج لأهدافه.

ب–المحور الثالث (مشكلات خاصة بالمنهج) والذي يأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية النسبية لمشكلات الدمج حيث جاءت استجابات أفراد العينة لتشير إلى أن المشكلات المتعلقة بالمنهج قد حققت درجة تواجد مرتفع وبمتوسط حسابي قدره (٢,٤٤) لإجمالي عباراته، وفي ذلك دلالة على أهمية إعادة النظر في مناهج ذلك النمط من التعليم المدمج، ليكون أكثر ملاءمة وفئات الطلاب المختلفة واحتياجاتهم الخاصة.

جـ–المحور الرابع (مشكلات خاصة بالمدرسة والإمكانات المدرسية) وقد حقق نسبة تواجد مرتفعة في ترتيب مشكلات الدمج بالنظر إلى استجابات أفراد عينة الدراسة حيث بلغ إجمالي متوسط عباراته (٢,٣٤)، وهو ما يشير إلى ضرورة توفير متطلبات البنية الأساسية للدمج.

د– المحور الثاني (مشكلات خاصة بالتلاميذ العاديين والمعاقين) ويأتي في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية النسبية لمشكلات الدمج حيث جاءت استجابات أفراد العينة لتشير إلى أن مشكلات دمج الطلاب قد حققت درجة تواجد متوسطة بمتوسط حسابي قدره (٢,٢٤)، وقد يعد ذلك معبراً عن أنه لكي يتم بلوغ الغاية النهائية من دمج للطلاب المعاقين مع أقرانهم من العاديين داخل بوتقة واحدة ألا وهي المجتمع، فإنه ينبغي توفير المناخ النفسي الملائم الذي يحيط بالعملية التعليمية وما يتصل به من مراعاة لقدرات واستعدادات الطلاب المعاقين ، لضمان الحياة الكريمة لهم في إطار من التقبل المجتمعي لهم.

٣– قيم كا^{٢} دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ على استمارة المقابلة ككل ومحاورها الفرعية من حيث درجة الموافقة، وهو ما يدل على وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير الأهمية النسبية للمشكلات المتعلقة بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في مدارس التعليم العام، ولهذا فقد سعت الدراسة الحالية إلى التأكيد عل ضرورة التغلب على تلك المعوقات لنجاح برنامج الدمج في تحقيق أهدافه من خلال محاولتها تحديد تلك المشكلات كنواة لوضع تصور مقترح للتغلب عليها بما

يحقق احتياجات التلاميذ التربوية، ومتطلبات المعلم الوظيفية لأداء دوره بكفاءة وفعالية، وتحديد الشروط والمواصفات التي ينبغي توافرها في مدارس الدمج، وكذلك بكل من المحتوى والمنهج والوسائل والأساليب التدريسية المستخدمة.

(١) تفسير نتائج المحور الأول (المشكلات المتعلقة بالمعلم)

ويقصد بها المعوقات التي تؤثر على تحقيق الدمج لأهدافه من عوامل ذاتية تعود إلى المعلمين أنفسهم كندرة وجود المعلم القادر على التعامل مع العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في نفس الوقت، أو إلى عوامل أخرى خارجية كقلة الحافز المادي المناسب لما يبذله المعلم من جهد، ويندرج بهذا المحور (١٧) عبارة، ويوضح جدول (٨) استجابات أفراد العينة حول المشكلات المتعلقة بالمعلم على النحو التالي:

جدول(٨) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المتعلقة بالمعلم

م	العبارة		الاستجابة			الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	كا٢	الدلالة الاحصائية**
			تتواجد بدرجة كبيرة	تتواجد بدرجة متوسطة	تتواجد بدرجة ضعيفة				
١	قصور معرفة المعلمين بأهمية الدمج وأهدافه وأنماطه	ك	٢٨٠	٥٩	٤١	٢,٦٣	٦	٢٧٩,٧٠٠	دالة
		%	٧٣,٧	١٥,٥	١٠,٨				
٢	المعلمين لديهم اتجاهات سلبية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة	ك	٢٧٤	٦٤	٤٢	٢,٦١	٧	٢٥٨,٩٦٨	دالة
		%	٧٢,١	١٦,٨	١١,١				
٣	ندرة وجود المعلم القادر على التعامل مع العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في نفس الوقت	ك	٣١٠	٤١	٢٩	٢,٧٤	١	٣٩٨,٥٩٥	دالة
		%	٨١,٦	١٠,٨	٧,٦				
٤	لا يتوفر معلم الظل لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة	ك	١٨٥	١١٢	٨٣	٢,٢٧	١٤	٤٣,٦١٦	دالة
		%	٤٨,٧	٢٩,٥	٢١,٨				
		ك	٢٩٤	٥١	٣٥			٣٣٢,٥٩٥	

م	العبارة		الاستجابة			الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	كا٢	الدلالة الاحصائية**
			تتواجد بدرجة كبيرة	تتواجد بدرجة متوسطة	تتواجد بدرجة ضعيفة				
٥	قلة الحافز المادي المناسب لما يبذله المعلم من جهد	%	٧٧,٤	١٣,٤	٩,٢	٢,٦٨	٣		دالة
٦	قلة الدورات التدريبية للمعلمين للتعرف على برامج الدمج	ك	٢٨٥	٥٦	٣٩	٢,٦٥	٥	٢٩٨,٠١٦	دالة
		%	٧٥,٠	١٤,٧	١٠,٣				
٧	اعتقاد المدرسين بأن الدمج عبء زائد عليهم	ك	٢٦٣	٧٢	٤٥	٢,٥٧	٩	٢٢٢,٩٨٤	دالة
		%	٦٩,٢	١٩,٠	١١,٨				
٨	لا يوجد معلم متجول لكل إدارة تعليمية لتقديم الدعم الفني والأكاديمي	ك	١٢٠	١٨٧	٧٣	٢,١٢	١٦	٥١,٨٢٦	دالة
		%	٣١,٦	٤٩,٢	٩١,٢				
٩	لا يوجد معلم مستشار لكل إدارة تعليمية لتقديم الدعم الفني والأكاديمي	ك	١٤٨	١٥١	٨١	٢,١٨	١٥	٤,٩٠٠	دالة
		%	٣٩,٠	٣٩,٧	٢١,٣				
١٠	ندرة الدورات التأهيلية للمعلمين الذين يعملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة	ك	٢٤١	٨٧	٥٢	٢,٥٠	١٣	١٥٩,٦٧٣	دالة
		%	٦٣,٤	٢٢,٩	١٣,٧				
١١	لم يتدرب المعلمين في المدارس العادية على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	ك	٣٠٥	٤٣	٣٢	٢,٧٢	٢	٣٧٧,٠٨٩	دالة
		%	٨٠,٣	١١,٣	٨,٤				
١٢	قلة التعاون بين مدرسي التربية الخاصة والمدرسين العاديين	ك	٢٥١	٨١	٤٨	٢,٥٣	١١	١٨٧,٣٦٣	دالة
		%	٦٦,١	٢١,٣	١٢,٦				
١٣	الافتقار إلى وجود مساعد المدرس	ك	٢٥٧	٧٦	٤٧	٢,٥٥	١٠	٢٠٤,٤٧٩	دالة
		%	٦٧,٦	٢٠,٠	١٢,٤				
١٤	قلة البرامج التي تعين المدرس على النجاح في الدمج	ك	٢٦٩	٦٧	٤٤	٢,٥٩	٨	٢٤١,٩٩٥	دالة
		%	٧٠,٨	١٧,٦	١١,٦				
١٥	الاتجاه السلبي تجاه فكرة الدمج لدى المعلمين	ك	٢٨٩	٥٤	٣٧	٢,٦٦	٤	٣١٣,٢٠٥	دالة
		%	٧٦,١	١٤,٢	٩,٧				

م	العبارة		الاستجابة			الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	كا٢	الدلالة الاحصائية**
			تتواجد بدرجة كبيرة	تتواجد بدرجة متوسطة	تتواجد بدرجة ضعيفة				
١٦	ضعف برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية	ك	٢٤٥	٨٥	٥٠	٢,٥١	١٢	١٧٠,٦٥٨	دالة
		%	٦٤,٥	٢٢,٤	١٣,١				
١٧	يشجع المعلم ذوي الاحتياجات الخاصة علي طرح الأسئلة	ك	١١٠	١٧١	٩٩	٢,٠٣	١٧	٢٣,٧٥٣	دالة
		%	٢٨,٩	٤٥,٠	٢٦,١				

** دالة عند مستوى ٠,٠١

من خلال استعراض الجدول السابق يتضح ما يلي:

– أن المشكلات المتعلقة بالمعلمين في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين تتواجد بدرجة متوسطة إلى كبيرة، حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات الواردة بهذا المحور بين (٢,٠٣) وحتى (٢,٧٤)، وبلغ متوسط استجابة أفراد العينة على ذلك المحور ككل (٢,٥٠).

– يتضح من قيم كا٢ أن جميع عبارات المحور الأول دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) كما جاء معظم العبارات دالاً بدرجة كبيرة، بينما جاءت العبارات (٤، ٨، ٩، ١٧) دالة بدرجة متوسطة، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو معظم عبارات هذا المحور من حيث درجة التواجد، مما يعكس اختلافهم حول مدي تأثير العوامل المتعلقة بالمعلم في تحقيق الدمج لأهدافه وكذلك واقع المشكلات التي تواجهه في أدائه المهني، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الإعداد المهني للمعلم ونمط البيئة المدرسية والمناخ التعليمي الذي يؤدي عمله من خلاله.

– أكثر مشكلات المعلمين تواجداً من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات هذا الجانب هي العبارات رقم (٣)،

(١١) على الترتيب، فقد جاءت العبارة رقم (٣) والتي تنص على (ندرة وجود المعلم القادر على التعامل مع العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في نفس الوقت) في الترتيب الأول بوزن نسبي (٢,٧٤) حيث أشار (٨١,٦%) من العينة إلى تواجدها بدرجة كبيرة، ويمكن أن يكون ذلك معبراً عن واقع إعداد المعلمين قبل التخرج من تصنيفهم إلى تخصصات ومجالات دراسية محددة إما مع الطلاب العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، الأمر الذي لا يتناسب مع طبيعة العمل بمدارس تضم الفئتين معاً، ويتفق ذلك مع دراسة (عادل عبد الله محمد ٢٠٠٥) التي ركزت على ضرورة شمول برنامج إعداد المعلم العام بكليات التربية إجادة التعامل مع الأطفال غير العاديين من فئة واحدة فقط على أن يعمل بعد تخرجه من الكلية في تلك المدارس التي يتم فيها دمج الأطفال الذين يعانون من تلك الإعاقة فقط، كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة (هدى محمد مرتضى ٢٠٠٧) والتي أكدت علي ضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية لإعداد المعلم لما له من أثر فعال في عملية الدمج، وتؤيدها دراسة (ريهام علي الشخيبي ٢٠١٣) والتي أكدت علي ضرورة تقديم دورات تدريبية مستمرة لرفع كفاءة المعلم وتأهيله للتعامل مع المعاقين.

– وجاء في المرتبة الثانية من عبارات هذا المحور العبارة رقم (١١) والتي تنص على (لم يتدرب المعلمين في المدارس العادية على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة) بوزن نسبي (٢,٧٢)، ويعد ذلك تأكيداً على أهمية الإعداد المهني المناسب للمعلم في أدائه الوظيفي لتحقيق الأهداف التعليمية المستهدفة، ويتفق ذلك مع دراسة (Bargerhuff Mary , et al ,2007) التي أكدت علي ضرورة توفير معلمين مؤهلين لتولي عملية التدريس للطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بعد دمجهم معا، وكذلك دراسة (سميحة محمد أبو النصر، حنان أحمد رضوان ٢٠٠٣) والتي توصلت إلى أن هناك عجز في المعلمين المؤهلين تربوياً.

– في حين جاءت العبارة رقم (٥) والتي تنص على "قلة الحافز المادي المناسب لما يبذله المعلم من جهد" في الترتيب الثالث بوزن نسبي (٢,٦٨) ومن المحتمل أن يكون ذلك معبراً عن شعور المعلمين بعدم حصولهم على التقدير المادي المناسب الذي يواكب ما يبذلونه من جهد تعليمي وتربوي مع فئات الطلاب المختلفة التي تتطلب اهتمام ورعاية خاصة.

– أقل المشكلات الخاصة بالمعلمين تواجداً من وجهة نظر عينة الدراسة والتي حازت ترتيباً متدنياً عن نظيراتها، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الارباعي الأدنى من عبارات هذا الجانب هي العبارات رقم (١٧)، (٨) على الترتيب، حيث توضح استجابات عينة الدراسة على العبارة رقم (١٧) والتي تنص على (يشجع المعلم ذوى الاحتياجات الخاصة علي طرح الأسئلة) إلى تواجدها بدرجة متوسطة لتأتي في الترتيب الأخير بوزن نسبي (٢,٠٣)، ومن وجهة نظر الباحثة فقد يشير ذلك إلى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تدريسية لإثارة حافز الطلاب للمشاركة غير أنها تستخدم بصورة محدودة وتفتقد للتنوع الكافي لتشجيع جميع الطلاب على المشاركة في الدرس بفاعلية أو أنها لا تراعي ما بينهم من فروق فردية.

– وكانت في المرتبة قبل الأخيرة العبارة رقم (٨) والتي تنص على (لا يوجد معلم متجول لكل إدارة تعليمية لتقديم الدعم الفني والأكاديمي) بوزن نسبي (٢,١٢) ومن المحتمل أن يكون ذلك راجعاً إلى تردد المسئولين بإدارة التربية الخاصة بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية على المدارس التي تعمل بنظام الدمج وقيامهم بتقديم المساعدة اللازمة للمعلمين.

(٢) تفسير نتائج المحور الثاني (المشكلات المتعلقة بالتلاميذ العاديين والمعاقين)

ويقوم هذا المحور علي العوامل المؤثرة فى بلوغ برامج الدمج لغايتها المحددة من عوامل ذاتية تعود إلى الطلاب العاديين كتقليد الطفل العادي لبعض السلوكيات الخاطئة التي تحدث من زميله المعاق، أو لعوامل أخرى تعود للطلاب المعاقين أنفسهم كإحساس

الطفل المعاق بالعجز والنقص، أو لعوامل قد ترجع إلى كل من الطلاب العاديين والمعاقين معاً كاختلاف القدرات والاستعدادات بين المعاق والعادي بما يؤثر سلباً على سير العلمية التعليمية، أو قد تنتج تلك المشكلات بفعل عوامل أخرى خارجية تتعلق بالأسرة أو المدرسة أو كلاهما معاً كعدم وجود تشاور بين القائمين على مدارس الدمج وأولياء الأمور،ويندرج بهذا البعد (١٤) عبارة، ويوضح جدول (٩) استجابات أفراد العينة حول المشكلات المتعلقة بالتلاميذ العاديين والمعاقين على النحو التالي:

جدول(٩) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المتعلقة بالتلاميذ العاديين والمعاقين

م	العبارة		الاستجابة			الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	كا٢	الدلالة الاحصائية**
			تتواجد بدرجة كبيرة	تتواجد بدرجة متوسطة	تتواجد بدرجة ضعيفة				
١٨	اختلاف القدرات والاستعدادات بين المعاق والعادي يؤثر سلباً على سير العلمية التعليمية	ك	٢٩٨	٤٨	٣٤	٢,٦٩	١	٣٤٨,٤٠٠	دالة
		%	٧٨,٤	١٢,٦	٩,٠				
١٩	قلة توافر اللغة المشتركة بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة	ك	٢٧٤	٦٦	٤٠	٢,٦١	٢	٢٥٩,٧٢٦	دالة
		%	٧٢,١	١٧,٤	١٠,٥				
٢٠	تقليد الطفل العادي لبعض السلوكيات الخاطئة التي تحدث من زميله المعاق	ك	١٢٤	١٨٦	٧٠	٢,١٤	٩	٥٣,٢٠٠	دالة
		%	٣٢,٦	٤٩,٠	١٨,٤				
٢١	تعرض ذو الاحتياجاتالخاصة للاعتداء بالضرب	ك	١٢٤	١٠٢	١٥٤	١,٩٢	١٣	١٠,٧٥٨	دالة
		%	٣٢,٦	٢٧,٠	٤٠,٥				
٢٢	إحساس الطفل المعاق بالعجز والنقص	ك	١٤٢	٦٠	١٧٨	١,٩٠	١٤	٥٧,٧٤٧	دالة
		%	٣٧,٤	١٥,٨	٤٦,٨				

م	العبارة		الاستجابة			الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	كا٢	الدلالة الاحصائية**
			تتواجد بدرجة كبيرة	تتواجد بدرجة متوسطة	تتواجد بدرجة ضعيفة				
٢٣	تعرض ذوي الاحتياجات الخاصة للسخرية	ك	١٤٢	١٧٤	٦٤	٢,٢٠	٧	٥٠,٥٤٧	دالة
		%	٣٧,٤	٤٥,٨	١٦,٨				
٢٤	وجود اتجاهات سلبية من الطلبة العاديين إزاء أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة	ك	٢٥٠	٨٤	٤٦	٢,٥٤	٣	١٨٥,٨٣٢	دالة
		%	٦٥,٨	٢٢,١	١٢,١				
٢٥	صعوبة تقبل الطلاب العاديين والطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة لبعضهم	ك	٩٤	٢١٦	٧٠	٢,٠٦	١٠	٩٦,٧٧٩	دالة
		%	٢٤,٧	٥٦,٨	١٨,٥				
٢٦	لا يتشاور القائمين على مدارس الدمج مع أولياء الأمور	ك	١١٨	١٥٦	١٠٦	٢,٠٣	١٢	١٠,٧٥٨	دالة
		%	٣١,٠	٤١,٠	٢٨,٠				
٢٧	لا تعقد اجتماعات دورية لأولياء الأمور لتوعيتهم بطرق التعامل مع أبنائهم	ك	١٩٦	١٢٦	٥٨	٢,٣٦	٥	٧٥,١٧٩	دالة
		%	٥١,٦	٣٣,١	١٥,٣				
٢٨	لا يوجد تعاون بين أولياء أمور التلاميذ العاديين والمعاقين	ك	٢٢٠	١٠٨	٥٢	٢,٤٤	٤	١١٥,٥٣٧	دالة
		%	٥٧,٩	٢٨,٤	١٣,٧				
٢٩	لا تقدم برامج إرشادية وتوعوية للأسرة حول التصرف الملائم في حالات الانفعال المختلفة أو الظروف الطارئة	ك	١٧٢	١٢٠	٨٨	٢,٢٢	٦	٢٨,٣٧٩	دالة
		%	٤٥,٣	٣١,٦	٢٣,١				
٣٠	لا توافق الأسرة على اشتراك إبنها المعاق في الرحلات المدرسية	ك	١٣٦	١٢٦	١١٨	٢,٠٥	١١	١,٢٨٤	غير دالة
		%	٣٥,٨	٣٤,٧	٣١,١				

م	العبارة		الاستجابة			الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	كا٢	الدلالة الاحصائية**
			تتواجد بدرجة كبيرة	تتواجد بدرجة متوسطة	تتواجد بدرجة ضعيفة				
٣١	ندرة مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم	ك	١٦٠	١٣٢	٨٨	٢,١٩	٨	٢٠,٨٠٠	دالة
		%	٤٢,١	٣٤,٧	٢٣,٢				

** دالة عند مستوى ٠,٠١

من خلال استعراض الجدول السابق يتبين:

– أن المشكلات المتعلقة بدمج التلاميذ العاديين والمعاقين في مدارس العاديين بمحافظة الغربية تتواجد بدرجة متوسطة إلى كبيرة، حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات الواردة بهذا المحور بين (١,٩٠) وحتى (٢,٦٩)، وبلغ متوسط استجابة أفراد العينة على ذلك المحور ككل (٢,٢٤).

– من قيم كا٢ أن جميع عبارات هذا المحور دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) باستثناء العبارة (٣٠) "لا توافق الأسرة علي اشتراك إبنها المعاق في الرحلات المدرسية" وقد يرجع ذلك لخوفهم أن يقع له أذي في غفلة من مشرفي الرحلة، كما قد يرجع أيضاً إلي عدم قيام المدرسة برحلات كما أفاد بذلك غالبية المعلمون أثناء المقابلة، وجاءت غالبية العبارات دالة بدرجة متوسطة، بينما جاءت العبارات (١٨، ١٩، ٢٤، ٢٧، ٢٨) دالة بدرجة كبيرة.

الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو معظم عبارات هذا المحور من حيث درجة التواجد، مما يعكس اختلافهم حول واقع المعوقات المتعلقة بالتلاميذ العاديين والمعاقين في مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العام بمصر. وقد يرجع ذلك إلى اختلاف السمات المميزة

لطالب دون آخر، وإلى نمط البيئة المدرسية والمناخ التعليمي الذي يتلقى فيه الطالب تعليمه.

– أكثر المشكلات المتعلقة بتلاميذ مدارس الدمج تواجداً من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات هذا المحور هما العبارتان رقم (١٨)، (١٩) على الترتيب، حيث جاءت العبارة رقم (١٨) والتي تنص على (اختلاف القدرات والاستعدادات بين المعاق والعادي يؤثر سلباً على سير العلمية التعليمية) في الترتيب الأول بوزن نسبي (٢,٦٩) حيث أشار (٧٨,٤%) من أفراد عينة الدراسة إلى تواجدها بدرجة كبيرة ومن وجهة نظر الباحثة فإن ذلك قد يكون أمراً متوقعاً نابعاً من معدلات الفروق الفردية المتواجدة فيما بينهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة (خالد عبد العزيز الحمد ٢٠١٠) من ضرورة أن تهتم برامج إعداد معلم التربية الخاصة بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وبعضهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (حنان حامد شباره ٢٠٠٢) التي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الأطفال المبصرين والأطفال المكفوفين على مقياس الاتجاه نحو الأقران لصالح الأطفال المبصرين وأثر ذلك فى مستواهم التعليمي.

– وجاء في المرتبة الثانية من عبارات هذا المحور العبارة رقم (١٩) والتي تنص على (قلة توافر اللغة المشتركة بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة) بوزن نسبي (٢,٦١)، ومن وجهة نظر الباحثة فإنه من المحتمل أن يكون هناك تقديرات مختلفة حول تواجد تلك المشكلة من عدمها قد يكون نابعاً من الاختلافات الناجمة عن عوامل اجتماعية ترجع للطلاب ومستوى ثقافتهم من جانب، أو لعوامل بيئية تعود إلى البيئة التي تتواجد بها المدرسة من جانب آخر، ويتفق ذلك مع دراسة (Mitef, 2003) والتي أكدت أن هناك عدداً من العوامل تؤثر في نجاح عملية الدمج منها؛ المناخ الاجتماعي من حيث تشجيع المجتمع المدرسي من معلمين وأولياء أمور ومسئولين تربويين لتطبيق

الدمج التعليمي في المدارس، ووجود لغة حوار بين عناصر العملية التعليمية والتي من خلالها يمكن التغلب على معوقات تطبيق عملية الدمج.

– في حين جاءت العبارة رقم (٢٤) والتي تنص على "وجود اتجاهات سلبية من الطلبة العاديين إزاء أقرانهم من ذوى الاحتياجات الخاصة" في الترتيب الثالث بوزن نسبي (٢,٥٤) وقد يرجع ذلك إلى استعدادات الطلاب العاديين التي قد تكون شعورية أو لا شعورية، حيث أن الاستعدادات الشعورية الخاصة بالطالب يحددها ما قام الفرد بتحصيله بكيفية واعية من خلال أمور عدة كالخبرة المكتسبة والتقليد والمحاكاة، أو من خلال التفاعل مع البيئة الاجتماعية والمادية بما تتضمنه من مؤسسات تربوية مختلفة كالأسرة والنادي، أما من ناحية التكوين اللاشعوري لهذه الاستعدادات فإن هناك من الأفراد من يكرهون التعامل مع أشخاص أو موضوعات معينة دون القدرة على إعطاء تبريرات لهذا الكره، أو إعطاء تبريرات واهية، وينتج هذا في الغالب عن خبرات سيئة مكبوتة لدى هؤلاء الأفراد في تعاملهم مع هذه الموضوعات وما يشبهها، ومن ثم فإن الاتجاهات ونوعية تكونها تعد محددة للسلوك بحسب خبرة الشخص وتفاعلاته مع موضوع الاتجاه.

– أقل المشكلات الخاصة بتلاميذ مدارس الدمج تواجداً من وجهة نظر عينة الدراسة والتي حازت ترتيباً متدنياً عن نظيراتها، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات هذا الجانب هي العبارات رقم (٢٢)، (٢١) على الترتيب، حيث توضح استجابات عينة الدراسة على العبارة رقم (٢٢) والتي تنص على "إحساس الطفل المعاق بالعجز والنقص" إلى تواجدها بدرجة متوسطة لتأتي في الترتيب الأخير بوزن نسبي (١,٩٠)، وقد يرجع ذلك إلى تلقي الطالب المعاق نوع من الرعاية والاهتمام من قبل المحيطين به أو المكلفين برعايته فلا يشعر معها بما لديه من إعاقة، ويتفق ذلك مع ما أكدت عليه دراسة(Nora Ingdal,2012) من ضرورة الاهتمام بذوي

الإعاقة وتمكينهم من حقهم في التعليم والعمل على دمج المعاقين في نموذج التنمية الجديدة.

– وكانت في المرتبة قبل الأخيرة العبارة رقم (٢١) والتي تنص على (تعرض ذو الاحتياجات الخاصة للاعتداء بالضرب) بوزن نسبي (١,٩٢) حيث أشار (٣٢,٦%) من عينة الدراسة إلى تواجدها بدرجة متوسطة، ويُمكن أن يكون ذلك ناجماً عما يتسم به الطلاب العاديين من صفات كالتسامح والتعاطف تجاه أقرانهم من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة فيما اختُصوا به من إعاقة.

(٣) تفسير نتائج المحور الثالث (المشكلات المتعلقة بالمنهج)

وتدور مشكلات هذا المحور حول مجموعة العوامل المتعلقة بالمحتوى والمنهج والأساليب التدريسية المستخدمة التي تؤثر فى نظام الدمج كصعوبة المناهج التعليمية الحالية لمدارس الدمج وعدم ملاءمتها خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم تطرقها لقدرات الطفل المختلفة فضلاً عن مدى ملاءمة أساليب التقويم المستخدمة والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويندرج بهذا المحور (١١) عبارة، ويوضح جدول (١٠) استجابات أفراد العينة حول المشكلات المتعلقة بالمنهج على النحو التالي:

جدول(١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المتعلقة بالمنهج

م	العبارة		الاستجابة			الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	كا٢	الدلالة الاحصائية**
			تتواجد بدرجة كبيرة	تتواجد بدرجة متوسطة	تتواجد بدرجة ضعيفة				
٣٢	عدم وضوح الهدف من عملية الدمج بالمنهج المدرسي	ك	٣٢٨	٤٨	٤	٢,٨٥	١	٤٨٧,٦٦٣	دالة
		%	٨٦,٣	١٢,٦	٠,١				
٣٣	صعوبة المناهج التعليمية الحالية لمدارس الدمج	ك	٣١٠	٣٦	٣٤	٢,٧٣	٢	٣٩٨,٠٤٢	دالة
		%	٨١,٦	٩,٥	٨,٩				
٣٤		ك	٢٨٦	٦٠	٣٤	٢,٦٦		٣٠٣,٣٠٥	

م	العبارة		الاستجابة			الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	كا٢	الدلالة الاحصائية**
			تتواجد بدرجة كبيرة	تتواجد بدرجة متوسطة	تتواجد بدرجة ضعيفة				
	لا تلائم مناهج مدارس الدمج خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	%	٧٥,٣	١٥,٨	٨,٩		٣		دالة
٣٥	لا تركز المناهج على قدرات الطفل المختلفة	ك	١٣٦	٢٠٤	٤٠	٢,٢٥	٩	١٠٧,٢٠٠	دالة
		%	٣٥,٨	٥٣,٧	١٠,٥				
٣٦	لا تصاغ مناهج مدارس الدمج بواسطة أساتذة مختصين في الإعاقات المختلفة	ك	٢٥٦	٧٨	٤٦	٢,٥٥	٤	٢٠٢,١٢٦	دالة
		%	٦٧,٤	٢٠,٥	١٢,١				
٣٧	لا يتم مراجعة وتطوير مناهج الدمج بشكل مستمر	ك	٢٣٨	٩٠	٥٢	٢,٤٩	٥	١٥٢,٤٨٤	دالة
		%	٦٢,٦	٢٣,٧	١٣,٧				
٣٨	قصور استخدام وسائل التعليم الإلكترونية في توصيل المعارف والمهارات	ك	٢٢٠	١٠٢	٥٨	٢,٤٣	٦	١١٠,٨٠٠	دالة
		%	٥٧,٩	٢٦,٨	١٥,٣				
٣٩	طرق التدريس تقليدية لا تساعد على إنجاح الدمج	ك	١٩٦	١٢٠	٦٤	٢,٣٥	٧	٦٩,٣٠٥	دالة
		%	٥١,٦	٣١,٦	١٦,٨				
٤٠	أسلوب التقويم لا يلائم ذوي الاحتياجات الخاصة	ك	١٧٨	١٣٢	٧٠	٢,٢٨	٨	٤٦,٣٧٩	دالة
		%	٤٦,٨	٣٤,٨	١٨,٤				
٤١	صعوبة الامتحانات لبعض الإعاقات	ك	١٥٤	١٣٨	٨٨	٢,١٧	١٠	١٨,٧١٦	دالة
		%	٤٠,٥	٣٦,٣	٢٣,٢				
٤٢	لا تتضمن المناهج الدراسية حقوق ذوي الإعاقة	ك	١٣٦	١٢٦	١١٨	٢,٠٥	١١	١,٢٨٤	غير دالة
		%	٣٥,٨	٣٣,١	٣١,٠				

** دالة عند مستوى ٠,٠١

من خلال استعراض الجدول السابق يتضح:

– أن المشكلات المتعلقة بمنهج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمصر تتواجد بدرجة متوسطة إلى كبيرة، حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات الواردة بهذا المحور بين (٢,٠٥) وحتى (٢,٨٥)، وبلغ متوسط استجابة أفراد العينة على ذلك المحور ككل (٢,٤٤).

– من قيم كا٢ أن جميع عبارات المحور الثالث دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) باستثناء العبارة رقم (٤٢) والتي تنص علي "لا تتضمن المناهج الدراسية حقوق ذوي الإعاقة" وهذا يؤكد إغفال المناهج الدراسية لهذه الحقوق وتعتقد الباحثة بضرورة تضمينها لما يعود علي هذه الفئة بالطمأنينة والاستقرار النفسي، وقد جاءت معظم العبارات دالة بدرجة كبيرة، بينما جاءت العبارات (٣٥، ٤٠، ٤١) دالة بدرجة متوسطة.

الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو معظم عبارات هذا المحور من حيث درجة التواجد، مما يعكس اختلافهم حول واقع المشكلات المتعلقة بمناهج مدارس الدمج، وقد يرجع ذلك إلى غياب مشاركتهم في صياغة المناهج الملائمة لذلك النمط من التعليم والتي من المفترض أن تلبي احتياجاتهم التعليمية ومتطلباتهم التربوية المتنوعة.

– أكثر المشكلات المتعلقة بالمنهج تواجداً من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات هذا الجانب هي العبارات رقم (٣٢)، (٣٣) على الترتيب، حيث جاءت العبارة رقم (٣٢) والتي تنص على (عدم وضوح الهدف من عملية الدمج بالمنهج المدرسي) في الترتيب الأول بوزن نسبي (٢,٨٥) حيث أشار (٨٦,٣%) من أفراد عينة الدراسة إلى تواجدها بدرجة كبيرة، وقد

يرجع ذلك إلى إغفال القائمين على تصميم وتطوير المناهج تضمين الهدف من الدمج بأهداف المناهج الدراسية لتحسين نظرة المجتمع إلي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتي على أساسها تم تطبيق برنامج الدمج، وهذا يتفق مع دراسة(سعيد كمال عبد الحميد ٢٠٠٦) التي أكدت على أن الدمج التعليمي ينبغي أن يسهم تدريجياً في تحسين النظرة المجتمعية السلبية للمعاق، وأن يعمل على تنمية روح الحب والثقة والتفاهم بينه وبين الطفل العادي.

– وجاء في المرتبة الثانية من عبارات هذا المحور العبارة رقم (٣٣) والتي تنص علي "صعوبة المناهج التعليمية الحالية لمدارس الدمج" بوزن نسبي (٢,٧٣)، بما يشير إلى تواجدها بدرجة كبيرة، وتقترح الباحثة هنا ضرورة إخضاع المناهج الدراسية لنوع من المعالجات والتطوير لتواكب احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتراعي ما بينهم وأقرانهم من الطلاب العاديين من فروق فردية، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (علي عبدرب النبي حنفي ، ٢٠٠٨) والتي أكدت على ضرورة تطوير المناهج الخاصة بهذه الفئة من الطلاب، ودراسة (سعيد كمال عبد الحميد ٢٠٠٦) والتي أشارت إلى أن المناهج التي تدرس للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة لا تراعى الحالات الفردية منهم.

– في حين جاءت العبارة رقم (٣٤) والتي تنص على "لا تلائم مناهج مدارس الدمج خصائص التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة" في الترتيب الثالث بوزن نسبي (٢,٦٦) وقد يُعد ذلك تعبيراً عن أهمية مراعاة خصائص وسمات ذوي الاحتياجات الخاصة ونوعية إعاقتهم عند تخطيط المناهج كي يتمكنوا من تحصيل دروسهم، ويتفق ذلك مع دراسة (شعبان هاشم الشاذلي ، ٢٠٠٥) والتي أكدت على أن هناك قصوراً في إعداد خطة الدراسة والمواد التي تدرس تبعاً للخطة وعدم وجود مناهج خاصة بالصم وضعاف السمع واعتمادها على مناهج التعليم العام ، مما يؤكد ضرورة الوقوف علي المنهج الملائم لذوى الاحتياجات الخاصة.

– وكانت في المرتبة قبل الأخيرة العبارة رقم (٤١) والتي تنص على (صعوبة الامتحانات لبعض الإعاقات) بوزن نسبي (٢,١٧) وفي ذلك دلالة على أهمية مراجعة الأساليب التقويمية المستخدمة لتتناسب مع قدرات وخصائص ذوي الاحتياجات الخاصة، ويُقترح هنا أن تكون هناك امتحانات مخففة لهم، بالإضافة إلى إمكانية إعفائهم من بعض الامتحانات العملية التي لا تسمح لهم ظروف إعاقتهم بأدائها.

– جاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (٤٢) والتي تنص على (لا تتضمن المناهج الدراسية حقوق ذوي الإعاقة) بوزن نسبي (٢,٠٥) وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وقد يكون ذلك نابعاً من عدم توافر الوعي الكافي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما يشير إلى أهمية تأكيد المناهج الدراسية على حقوق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توفير فرص تعليمية متكافئة لكل منهم مع أقرانهم من الطلاب العاديين، وأن تلبي تلك المناهج احتياجاتهم التربوية والتعليمية مع توافر الوعي لدى المعلمين بتلك الحقوق والاستراتيجيات الملائمة لتحقيقها.

ويتفق ذلك مع دراسة (Hodgson, 2013) والتي أكدت على أحقية ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على فرص تعليمية متكافئة مع أقرانهم من العاديين في إطار من الاعتراف الدولي والمحلي، وضرورة تحديد الاستراتيجيات الملائمة لضمان التنفيذ الفعال لهذا الحق، وأن المرحلة التنموية المقبلة يجب أن تعالج بصورة منهجية التدابير العملية التي يمكن أن تحقق تقدماً في تنفيذ حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أظهرت دراسة (subban & shrema, 2006) ضرورة وجود وعي جيد لدى المعلمين بحقوق الطلاب ذوي الإعاقة وأسس دمجهم بالفصول مع أقرانهم من الأسوياء كأحد متطلبات تمكين ذوي الإعاقة من حقهم في التعليم.

(٤) تفسير نتائج المحورالرابع (المشكلات المتعلقة بالمدرسة والإمكانات المدرسية)

ويتضمن هذا المحور العوامل المتعلقة بالمدرسة والإمكانات المدرسية التي تؤثر فى نظام الدمج وتحقيقه لما هو مأمول منه كمعدلات الكثافة الطلابية بفصول الدمج،

ونقص التجهيزات المناسبة لمساعدة تلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، وافتقاد الهيكل التنظيمي بالمدارس إلى وظائف إدارية تتعلق ببرنامج التربية الخاصة، ونقص الأجهزة التعويضية لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدرسة، بالإضافة إلى مدى تأثير الدمج على سير العملية التعليمية، ويندرج بهذا المحور (٢٥) عبارة، ويوضح جدول (١١) استجابات أفراد العينة حول المشكلات المتعلقة بالمدرسة والإمكانات المدرسيةعلى النحو التالي:

جدول (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المتعلقة بالمدرسة والإمكانات المدرسية

م	العبارة		الاستجابة			الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	كا٢	الدلالة الاحصائية**
			تتواجد بدرجة كبيرة	تتواجد بدرجة متوسطة	تتواجد بدرجة ضعيفة				
٤٣	المبنى المدرسي بشكله الحالي غير ملائم للدمج	ك	٢٦٢	٦٠	٥٨	٢,٥٤	٨	٢١٦,٩٠٥	دالة
		%	٦٨,٩	١٥,٨	١٥,٣				
٤٤	شكل الفصل وتنظيمه غير ملائم للدمج	ك	٢٦٨	٦٠	٥٢	٢,٥٧	٧	٢٣٦,٨٠٠	دالة
		%	٧٠,٥	١٥,٨	١٣,٧				
٤٥	لا توجد فصول الدمج بالدور الأرضي لتناسب ذوي الاحتياجات الخاصة	ك	١٣٠	٥٤	١٩٦	١,٨٣	٢٥	٧٩,٧٢٦	دالة
		%	٣٤,٢	١٤,٢	٥١,٦				
٤٦	لم يتم تهيئة مدارس الدمج بشكل مناسب لعملية الدمج	ك	٢٩٢	٤٨	٤٠	٢,٦٦	٥	٣٢٣,٩٥٨	دالة
		%	٧٦,٩	١٢,٦	١٠,٥				
٤٧	نقص التجهيزات المناسبة لمساعدة تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	ك	٢٨٠	٥٤	٤٦	٢,٦٢	٦	٢٧٨,٦٧٤	دالة
		%	٧٣,٧	١٤,٢	١٢,١				
٤٨	قلة الدعم المادي المقدم لتجهيز مدارس الدمج	ك	٣٠٤	٤٢	٣٤	٢,٧١	٤	٣٧٢,٦٥٣	دالة
		%	٨٠,٠	١١,١	٨,٩				

م	العبارة		الاستجابة			الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	كا٢	الدلالة الاحصائية**
			تتواجد بدرجة كبيرة	تتواجد بدرجة متوسطة	تتواجد بدرجة ضعيفة				
٤٩	إهمال صيانة الأجهزة والمعينات الموجودة بمدارس الدمج	ك	١٢٤	١٢٦	١٣٠	١,٩٨	٢١	٠,١٤٧	غير دالة
		%	٣٢,٦	٣٣,٢	٣٤,٢				
٥٠	الدمج داخل الفصول المشتركة يؤدى إلى تعطيل العملية التعليمية	ك	١٦٠	١٧٤	٤٦	٢,٣٠	١٤	٧٧,٨٣٢	دالة
		%	٤٢,١	٤٥,٨	١٢,١				
٥١	ارتفاع كثافة فصول الدمج	ك	١٣٦	٦٦	١٧٨	١,٨٩	٢٣	٥٠,٥٤٧	دالة
		%	٣٥,٨	١٧,٤	٤٦,٨				
٥٢	لا توجد غرف مصادر داخل مدارس الدمج	ك	٢٥٠	٧٢	٥٨	٢,٥٠	٩	١٨٠,٩٠٥	دالة
		%	٦٥,٨	١٨,٩	١٥,٣				
٥٣	لا تتوفر الرعاية الاجتماعية والنفسية داخل مدارس الدمج	ك	١٣٦	٢١٠	٣٤	٢,٢٧	١٥	١٢٣,٣٠٥	دالة
		%	٣٥,٨	٥٥,٣	٨,٩				
٥٤	الافتقار إلى فنيين لديهم خبرة لإنجاح مدارس الدمج	ك	٣١٠	٤٨	٢٢	٢,٧٦	٣	٤٠٠,٦٩٥	دالة
		%	٨١,٦	١٢,٦	٥,٨				
٥٥	لا تتوفر للمعلمين دورات كافية حول التعامل مع الإعاقات المختلفة	ك	٣١٦	٦٠	٤	٢,٨٢	٢	٤٣٦,٨٨٤	دالة
		%	٨٣,١	١٥,٨	١,١				
٥٦	لا تهيئ وسائل مواصلات مناسبة لذوي الإعاقة	ك	١٨٤	١٠٨	٨٨	٢,٢٥	١٦	٤٠,٥٠٥	دالة
		%	٤٨,٤	٢٨,٤	٢٣,٢				
٥٧	لا تحرص المدرسة على تنويع مصادر التعلم	ك	١٤٢	١٦٢	٧٦	٢,١٧	١٩	٣١,٩٧٩	دالة
		%	٣٧,٤	٤٢,٦	٢٠,٠				
٥٨	افتقاد الهيكل التنظيمي للمدارس إلى وظائف	ك	٣٣٤	٤٢	٤	٢,٨٧	١	٥١٤,٧٥٨	دالة
		%	٨٧,٩	١١,٠	١,١				

م	العبارة		الاستجابة			الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	كا٢	الدلالة الاحصائية**
			تتواجد بدرجة كبيرة	تتواجد بدرجة متوسطة	تتواجد بدرجة ضعيفة				
	إدارية تتعلق ببرنامج التربية الخاصة								
٥٩	افتقار المدارس لوسائل السلامة اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة	ك	٢٤٤	٧٢	٦٤	٢,٤٧	١٠	١٦٣,٢٨٤	دالة
		%	٦٤,٢	١٩,٠	١٦,٨				
٦٠	قلة قنوات الإتصال مع المؤسسات المجتمعية المهتمة برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة	ك	٢٠٢	٩٦	٨٢	٢,٣٢	١٣	٦٧,٩٧٩	دالة
		%	٥٣,١	٢٥,٣	٢١,٦				
٦١	عدم إرسال المدرسة للأسرة تقارير دورية عن حالة أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة التعليمية	ك	٢٢٠	٨٤	٧٦	٢,٣٨	١٢	١٠٣,٤١١	دالة
		%	٥٧,٩	٢٢,١	٢٠,٠				
٦٢	نقص الأجهزة التعويضية لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدرسة	ك	٢٣٢	٧٨	٧٠	٢,٤٣	١١	١٣١,٦٤٢	دالة
		%	٦١,١	٢٠,٥	١٨,٤				
٦٣	لا تناقش إدارة المدرسة نتائج تقويم أداء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أولياء الأمور	ك	١٣٠	١٣٨	١١٢	٢,٠٥	٢٠	٢,٨٠٠	غير دالة
		%	٣٤,٢	٣٦,٣	٢٩,٥				
٦٤	غياب الرعاية الصحية المدرسية لذوي الاحتياجات الخاصة	ك	١٤٢	١٨٦	٥٢	٢,٢٤	١٧	٧٣,٦٦٣	دالة
		%	٣٧,٤	٤٨,٩	١٣,٧				
٦٥	لا تقدم المدرسة وجبات غذائية لذوي الاحتياجات الخاصة	ك	١٦٦	١٢٠	٩٤	٢,١٩	١٨	٢٠,٩٨٩	دالة
		%	٤٣,٧	٣١,٦	٢٤,٧				
		ك	١٢٤	٨٤	١٧٢				

م	العبارة		الاستجابة			الوزن النسبي	الترتيب حسب الوزن النسبي	كا٢	الدلالة الاحصائية**
			تتواجد بدرجة كبيرة	تتواجد بدرجة متوسطة	تتواجد بدرجة ضعيفة				
٦٦	ضعف الاهتمام بإكساب المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة	%	٣٢,٦	٢٢,١	٤٥,٣	١,٨٧	٢٤	٣٠,٦٥٣	دالة
٦٧	قلة تعزيز المدرسة للسلوكيات الإيجابية لذوي الاحتياجات الخاصة	ك	١٢٤	١٠٢	١٥٤	١,٩٢	٢٢	١٠,٧٥٨	دالة
		%	٣٢,٦	٢٦,٨	٤٠,٦				

** دالة عند مستوى ٠,٠١

من خلال استعراض الجدول السابق يتضح ما يلي:

– أن المشكلات المتعلقة بالمدرسة والإمكانات المدرسية لتطبيق دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين بمحافظة الغربية تتواجد بدرجة متوسطة إلى كبيرة، حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات الواردة بهذا المحور بين (١,٨٣) وحتى (٢,٨٧)، وبلغ متوسط استجابة أفراد العينة على ذلك المحور ككل (٢,٣٤).

– يتضح من قيم كا٢ أن جميع عبارات المحور الرابع دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) باستثناء العبارتين (٤٩) " إهمال صيانة الأجهزة والمعينات الموجودة بمدارس الدمج " وذلك لأنه لا توجد أجهزة ومن ثم لا تتم الصيانة كما بين أفراد العينة ذلك أثناء المقابلة ، و(٦٣) " لا تناقش إدارة المدرسة نتائج تقويم أداء الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة مع أولياء الأمور" وترجح الباحثة أن ذلك لم يحدث عن قصد إغفال هذا الأمر الهام حيث لا يتم مع الطلاب العاديين أيضاً، وجاءت العبارات (٤٣، ٤٤، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٥٢، ٥٤، ٥٥، ٥٨، ٥٩، ٦١، ٦٢) دالة لصالح التواجد بدرجة كبيرة، بينما جاءت العبارات (٤٥، ٥٠، ٥١، ٥٣، ٥٦، ٥٧، ٦٠، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧) دالة لصالح التواجد بدرجة متوسطة.

الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو معظم عبارات هذا المحور من حيث درجة التواجد، مما يعكس اختلافهم حول واقع المشكلات المتعلقة بالمدرسة والإمكانات المدرسية وأثرها في تطبيق نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام بمصر، حيث يؤثر انخفاض الإمكانات وضآلة التجهيزات المتاحة بمدارس التعليم الحكومي فى مدي نجاح الدمج وذلك مقارنة بما هو متاح من إمكانات بمدارس التعليم الخاص.

– أكثر المشكلات المتعلقة بالمدرسة والإمكانات المدرسية تواجداً من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات هذا الجانب هي العبارات رقم (٥٨)، (٥٥) على الترتيب، حيث جاءت العبارة رقم (٥٨) والتي تنص على "افتقاد الهيكل التنظيمي للمدارس إلى وظائف إدارية تتعلق ببرنامج التربية الخاصة" في الترتيب الأول بوزن نسبي (٢,٨٧) حيث أشار (٨٧,٩%) من أفراد عينة الدراسة إلى تواجدها بدرجة كبيرة، وقد يرجع ذلك إلى قلة عدد التخصصات الإدارية والإشرافية الملائمة لطبيعة العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام.

– وجاء في المرتبة الثانية من عبارات هذا المحور العبارة رقم (٥٥) والتي تنص على "لا تتوفر للمعلمين دورات كافية حول التعامل مع الإعاقات المختلفة" بوزن نسبي (٢,٨٢)، بما يشير إلى تواجدها بصورة كبيرة، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الإعداد المهني لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة الذي يرتكز على تخصصه في إحدى جوانب الاعاقة دون غيرها، ومن ثم فقد أوصت دراسة (نادية جمال الدين٢٠٠٣) إلى ضرورة إعداد وتدريب المعلمين سواء الذين يقومون بالتدريس العادي أو للمعاقين على استخدام الوسائل والطرق التعليمية المناسبة لفصول الدمج مع تجهيز ما يعرف بحجرة المصادر الخاصة بكل إعاقة، حتى يمكن أن ينتقل إليها المعوق لتلقى الدروس المنفصلة الخاصة به في إطار التعليم الفردى.

– في حين جاءت العبارة رقم (٥٤) والتي تنص على "الافتقار إلى فنيين لديهم خبرة لإنجاح مدارس الدمج" في الترتيب الثالث بوزن نسبي (٢,٧٦) حيث أن لذوي الاحتياجات الخاصة معامل وتجهيزات ومعدات واجهزة خاصة بهم تحتاج إلى توافر قدر كافٍ من الصيانة والاهتمام للحفاظ عليها.

– أقل المشكلات الخاصة بالمدرسة والإمكانات المدرسية تواجداً من وجهة نظر عينة الدراسة والتي حازت ترتيباً متدنياً عن نظيراتها، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات هذا الجانب هي العبارات رقم (٤٥)، (٦٦) على الترتيب، حيث توضح استجابات عينة الدراسة على العبارة رقم (٤٥) والتي تنص على "لا توجد فصول الدمج بالدور الأرضي لتناسب ذوي الاحتياجات الخاصة" بوزن نسبي (١,٨٣) حيث يتم دمجهم بجميع الفصول حسب أعدادهم بالمدرسة ووفقاً لما هو موجود بالقرار الوزاري ٤٢ لسنة ٢٠١٥.

– وكانت في المرتبة قبل الأخيرة العبارة رقم(٦٦) والتي تنص على "ضعف الاهتمام بإكساب المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة" بوزن نسبي (١,٨٧)، حيث أن من أهم التوجهات التي يهتم بها القائمون على رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عند التحاقهم بالتعليم المدرسي العمل على إكسابهم المهارات الحياتية الأساسية كي يتمكنوا من التكيف مع ظروف إعاقتهم ومباشرة شئونهم الخاصة.

المحور الخامس: تصور مقترح للتغلب علي مشكلات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين بمصر

يوفر الدمج الفرص التعليمية المناسبة للتعلم، ويحقق استفادة للطفل المعاق والمجتمع وللطفل العادي، حيث أن عملية الدمج تعطى إحساس للمعاق بالتقبل والاحترام من قبل زملائه العاديين، كما أن عملية الدمج تساعد الطفل العادي على

تقبل زميله المعاق، كما أنها تُتيح للمعاق البقاء مع أسرته في المنزل طوال حياته الدراسية.

إلا أنه عند تطبيق الدمج في المدارس واجهته عدة معوقات وجب التغلب عليها حتى يستفاد من هذا النظام ويحقق الغاية من ورائه، من هنا يأتى التصور المقترح للتغلب على مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام بمصر والذي يمكن عرضه فيما يلي:

أولاً: فلسفة التصور المقترح

تستند فلسفة التصور المقترح لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية إلى حق كل مواطن من ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على فرصة تعليمية مناسبة باعتباره إنسان له نفس الحقوق وعليه نفس الواجبات.

كما تتبني ما يعرف بفلسفة عدم الرفض وهذا يعنى عدم استبعاد أي طفل بسبب وجود إعاقة لديه أي تقبل جميع الطلاب كأعضاء في بيئة المدرسة وغرفة الدراسة والاستفادة من منهج الصف الدراسي بدون تفرقة.

كما تعتمد على الترحيب بجميع الطلاب، وتلبية احتياجاتهم ففي نفس النظام التربوي من خلال التعاون في فرق عمل بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في الفصل الدراسي العادي، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لذلك.

ثانياً: أهداف التصور المقترح

في ضوء فلسفة الدمج السابقة تتمثل أهداف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في تطبيعهم حتى يتمكنوا من محاكاة المواقف الحياتية المستقبلية، وذلك من خلال:

١-إعدادهم جيداً للمشاركة في عالم معقد ومتغير عندما يصبحون كباراً باستثمار جميع إمكاناتهم ليسهموا في تحقيق خطط التنمية بما يحقق مستوى اقتصادياً متميزاً للوطن.

٢-تحقيق العدالة الاجتماعية بإيجاد الروابط التي سوف يحتاجونها بعد أن يتركوا المدرسة للعيش، والعمل بالقرب من بيوتهم والتفاعل مع المجتمع بشكل سليم لأن عزل الطفل عن أقرانه قد يؤدى إلى إلحاق الأذى النفسي له.

٣-تعليمهم مهارات حياتية تجعلهم أكثر قابلية للحياة وأقل احتياجاً للخدمات المقدمة من أفراد المجتمع.

٤-زيادة مشاركتهم في أنشطة الفصل بما يحقق تحسناً في قدراتهم المختلفة.

٥-استفادتهم من وقت التدريس بشكل أفضل بسبب أنهم لا ينتقلون من فصل لآخر لتلقى خدماتهم الخاصة.

٦-تحقيق التفاعل والتواصل مع الطلاب العاديين وتكوين الصداقات، والعمل معاً، ومساعدة بعضهم البعض. وهذا يساعدهم على تنمية الفهم، والاحترام، والحساسية وتقبل الفروق الفردية بين الأفراد.

٧-تدعيم ثقتهم بأنفسهم وتخليصهم من إحساسهم بالنبذ من مجتمعهم وتشجيعهم على إقامة العلاقات التي سوف يحتاجون إليها للعيش بسلام في مجتمعهم.

٨-توفير التكلفة الاقتصادية اللازمة لإنشاء مؤسسات للتربية الخاصة وتجهيزها بالتجهيزات الملائمة.

ثالثاً: مبادئ التصور المقترح

تستند فلسفة التصور المقترح لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية إلى مجموعة من المبادئ:

١-المساواة: وتتحقق بمساواة الطالب ذا الاحتياجات الخاصة بقرينه العادي في الحقوق والواجبات وبمشاركة جميع الطلاب بيئة تربوية تشتمل على خدمات مناسبة وعلى أشكال مختلفة من الدعم الاجتماعي تؤكد أن كل طالب مرحب به، وله قيمة ضمن شبكة العلاقات الاجتماعية القوية في مجتمعه.

٢-التعاون: ويتم بتكييف جميع فصول المدرسة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب المتعلمين بحيث يتعاون كل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة معاً مع كل طالب مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتدعيمهم بالمواد التعليمية المناسبة، كما يعتمد أيضاً على التفاعل والتعاون بين الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

٣-التناغم بين الجميع: ويتم بشكل تعاوني بين معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التربية العامة، ومساعدي التدريس والإداريين، والوالدين، والطلاب، وذلك لتخطيط المنهج ومناقشة الاستراتيجيات المقترحة للتدريس، وتبادل الخبرات والمهارات والمواد التعليمية.

رابعاً: متطلبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام

هناك الكثير من المتطلبات التي تساعد في تطبيق سياسة الدمج التعليمي بنجاح في مدارس التعليم العام، وهي:

(١) متطلبات خاصة بالمنهج

١-تعديل المنهج بحيث تراعى الاحتياجات الفردية للطلاب وميولهم واهتماماتهم ويعتمد على جوانب القوة لديهم وكذلك على احتياجاتهم الخاصة وتكون الإجراءات والممارسات مرنة وتعمل على تأكيد المحافظة على تنظيم العمل وفاعليته.

٢-تعديل المناهج على ثلاث مراحل أساسية كما يلي:

أ-التخطيط القبلي: يقوم المعلمون بكتابة الأهداف، وتحديد أجزاء المنهج التي يمكن الوصول إليها وتعلمها من قبل غالبية الطلاب، وكذلك الإجراءات التي سيتبعونها في الفصل، ووضع بعض التوقعات حول النتائج التي سيحققها الطالب، ويقترحون طرقاً للتقييم يتم على أثرها تعديلات في أساليب التدريس.

ب-التخطيط التفاعلي: يتم خلال تدريس وحدة دراسية حيث يقيم المعلم أثناء الحصص الدراسية أداء الطالب يومياً، وبالتالي يتم إجراء التعديلات باستمرار على أساس أداء

الطالب، وبالتالي يمكن أن ينتقل الطلاب الذين أتقنوا المادة إلى دراسة مادة جديدة في حين يتم إعادة تعليم أولئك الذين يحتاجون مزيداً من التدريس.

جـ-التخطيط البعدي: يقوم المعلم بتحليل لعملية التدريس وخبرات التعلم للقيام بالتعديلات المناسبة.

٣-إدخال تعديلات تتناول المحتوى ومنهجية التدريس طبقاً لاحتياجات الطلاب كي يحققوا النجاح المطلوب عن طريق استخدام المعلمون مواد متنوعة في الفصل فيمكن تدريس مادة واحدة لكل الطلاب ولكن لها هدف مختلف عند كل منهم.

(٢) متطلبات خاصة بالمدرسة والإمكانات المدرسية

- استحداث إدارة في الهيكل التنظيمي للمدرسة خاصة بذوي الاحتياجات الخاصّة تكون مهمتها الرئيسة الاتصال المباشر معهم واستقبال آرائهم ومُقترحاتِهم، والردّ على استفساراتهم، إضافة إلى استقبال الشكاوى والتحفُّظات الواردة من قِبَل أولياء أمورهم.

- توفير أثاث خاص يسمح للكراسي المتنقلة بالانزلاق ليسهل على المعاق حركياً التحرك في المدرسة دون حدوث مخاطر.

- تسهيل التنقل عن طريق عمل مقابض سهلة الفتح للأبواب، وعمل قضبان اتكاء خاصة للمعاقين.

- إنشاء مراكز طبية علاجية تابعة للمدرسة لتقديم المساعدة الطبية اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة.

- تجهيز غرفة المصادر التي يتوافر فيها الخدمات الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة، وتكون مجهزة بالأجهزة التعويضية الخاصة باحتياجات كل إعاقة، ويقضى بها الأطفال بعض الوقت من أجل تلقى مزيد من الخدمات.

- تجهيز المراحيض المناسبة للمعاقين، وعمل مقاسات للأبواب تسمح بسهولة الحركة للمعاق.

(٣) متطلبات خاصة بإعداد وتدريب معلمي الدمج

يتم تدريب المعلمين على البرامج في مجال التربية الخاصة، من خلال:

١-برنامج تأهيلي: إعداد وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، من حيث التعليم والتدريس، وطرق العناية بالمعاقين وتصورات الدعم الخارجي والداخلي من المناهج الخاصة بالعملية التعليمية وذلك بإعطاء المعلم المعلومات الواضحة والفنية التي من شأنها المساعدة في توضيح الترتيبات التعليمية للدمج، والأدلة التربوية. وبعد أن يحصل المعلمون على المعلومات الكافية حول ماذا يستخدمون؟ وكيف يستخدمونه في فصولهم الدراسية وملاحظة فاعليته، تتم مناقشتهم كيف تؤثر الممارسات الجديدة في الطلاب ويجتمعون لمقارنة الأساليب والنتائج، ويسهمون بما لديهم من خبرات ومواد تعليمية مناسبة.

٢-الإرشاد والتوجيه: حيث يقوم بإرشاد الطفل إلى مكتب خدمات التربية الخاصة.

٣-التشخيص التقييمي: وهي مرحلة تشخيص لطبيعة الإعاقة وأي أنواع الخدمات يمكن أن يتم توفيرها لها.

٤-التخطيط للبرامج الفردية: وفيها يتم تدريب المعلمين على أسلوب الدمج في الصفوف التقليدية وعمل خطط فردية وفقاً لحالة الطالب.

٥-صنع القرار التعليمي: ويتم تدريب المعلمين على الحرية في صنع القرارات التعليمية الخاصة ببرامج تعليم الأطفال وهنا يقوم المعلم بحرية الحركة في تخطيط دروسه.

٦-تقويم البرامج: بحيث تشمل كل خطة للتربية الخاصة على تقويمات لأداء الدارسين بين الحين والآخر للتعرف على مدى تقدم الطفل في برامج الدراسة ويتم تدريب المعلم على أنماط متنوعة ومناسبة للتقويم في كافة المراحل.

٧-استخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة مثل: استراتيجية التعلم التعاوني والتي تزيد التحصيل الأكاديمي للطلاب المعاقين وتكوين اتجاهات إيجابية نحو ما يدرسونه من مواد.

٨-تقويم الطلاب: لتحديد ما إذا كانت أهداف الدمج قد تحققت أم لا، وتبنى القرارات الخاصة بتقييم مدى تقدم الطالب حتى يطمئن المعلمون والآباء إلى النتائج المترتبة على عملية الدمج.

(٤) متطلبات خاصة بالطالب

١-تهيئة الطلاب العاديين لتقبل واحترام الفروق الفردية

٢-تعلم الطلاب المعوقين السلوكيات الإيجابية عن طريق التقليد أو النمذجة

٣-إزالة الحواجز الاجتماعية المرتبطة ببعض فئات التربية الخاصة وتخفيف الآثار الاجتماعية السلبية لديهم مما يعدل من موقف الفرد من نفسه بشكل ايجابي

٤-إكساب الطفل المعوق من خلال التفاعل مع أقرانه العاديين خبرات حياتية واقعية في بيئة أقرب إلى المجتمع الكبير

٥-تقليل الإحساس بالعزلة من خلال تكوين صداقات مع أطفال من نفس العمر، مما يعمل على تأكيد هوية الطفل واحترام ذاته والثقة بالنفس

رابعاً: آليات تحقيق التصور المقترح

ويمكن استعراض آليات التغلب على معوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام كما يلي:

(١) في مجال التشريعات ، ويتم ذلك عن طريق :

- توفير خدمات التدخل المبكر لما له من دور كبير في نجاح برامج الدمج، ومشاركة مؤسسات المجتمع المدني عملية الدمج، وزيادة التعاون بين الحكومة والمنظمات غير الحكومية والهيئات الدولية في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تصمم برامج للدمج تتناسب مع الإعاقات المختلفة مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ داخل المدارس.
- تشكيل لجنة خاصة للإشراف على الدمج وتذليل العقبات التي تواجهه.

– مراعاة اللامركزية في قرارات الدمج بحيث تعطى لكل مدرسة تعليمية فرصاً في التعامل مع حالات الدمج طبقاً للواقع.

(٢) في مجال المناهج وطرق التدريس، ويتم ذلك من خلال :

– وضع مناهج لمدارس الدمج بحيث يتواءم محتواها وخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة لذوى الإعاقة العقلية.

– تكون المناهج مرنة ويراعى عند صياغتها التركيز على جميع إمكانات الطفل المعاق العقلية والنفسية والسلوكية والجسمية والاجتماعية.

– يشترك في وضع المناهج أساتذة مختصين في الإعاقات المختلفة مع أساتذة مختصين في المناهج وطرق التدريس.

– مراجعة وتطوير المناهج بشكل مستمر.

– استخدام أساليب التعليم الفردى مع بعض التلاميذ الذين يتعثرون في برامج الدمج.

– مشاركة أولياء الأمور في بعض أنشطة المنهج الدراسي، بحيث يعتمد المنهج في أجزاء منه على التفاعل الاجتماعي.

– استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة ووسائل التعليم الإلكترونية في توصيل المعارف والمهارات.

(٣) في المجال المدرسة والإمكانات المدرسية، ويتم ذلك بواسطة:

– بناء المدارس الجديدة مطابقة لمواصفات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من حيث سلالم المدرسة وشكل الفصل من الداخل وتأمين نوافذ المدرسة ووجود الملاعب وحجرات للأنشطة المختلفة ودورات مياه قريبة من الفصول التعليمية وبمواصفات تلائمهم.

– مراعاة وجود فصول الدمج بالأدوار السفلى من المدرسة مع توفير التجهيزات المناسبة المساعدة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مثل السماعات، والمعينات البصرية وغيرها.

– صيانة المدارس بشكل دورى وإصلاح الأجهزة والأدوات المناسبة للدمج في المدارس العادية.

– تشكيل لجان من خبراء التربية الخاصة للتأكد من صلاحية مدارس الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة عند تسلمها من هيئة الأبنية التعليمية ومطابقتها بالمواصفات العالمية في هذا المجال.

– توفير غرف مصادر للخدمات الإضافية داخل المدارس وتوفير قاعات للتدريبات وورش العمل.

– تزويد المكتبات المدرسية بأحدث الدراسات وتجارب الدول المتقدمة في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وأجهزة الكمبيوتر والإنترنت وغيرها مما يفيد الطلاب والمعلمين عن الدمج.

– البحث عن مصادر جديدة ووسائل غير تقليدية والاستفادة من الخبرات والتجارب العالمية في تمويل مدارس الدمج مثل:

– تفعيل الوقف الخيري للإنفاق على مدارس الدمج.

– مشاركة رجال الأعمال وأصحاب الشركات ومؤسسات المجتمع المدني في بناء مدارس جديدة بمواصفات عالمية للدمج.

– الاستفادة من المعونات الأجنبية التي تقدم لدعم ذوي الاحتياجات الخاصة.

– الاستفادة من منظمة اليونسكو في توفير منح وخبراء في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

– حث البنوك على المساهمة في تقديم الدعم المادى والعينى لمدارس الدمج.

– إنشاء صندوق خاص لدعم خدمات تعليم ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة إلى جانب الاعتمادات المالية المخصصة في الموازنة العامة للدولة على أن يمول من: أموال الزكاة، جزء من تذاكر المباريات الرياضية والحفلات، وإصدار طابع بريد خاص بمشروع الدمج

– إقامة حملة إعلامية لحث المجتمع على التبرع لتمويل مدارس الدمج.

(٤) في مجال إعداد المعلم، ويتم ذلك عن طريق:

– عقد دورات تأهيلية وتثقيفية بكلية التربية لجميع فئات المجتمع من معلمين وأولياء أمور وأخصائيين وإعلاميين في برامج الدمج المختلفة؛ التربوية، والاجتماعية، والمكانية، وغيرها.

– عمل برامج متكاملة بكلية التربية عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة للمعلمين في المدارس العادية وخاصة برامج التعليم الفردى.

– تدريب أعداد كبيرة من المعلمين في المدارس العادية على فهم أنواع الإعاقات وأهم خصائصها وأهمية الدمج وأهدافه وأهم المعوقات التي تواجههم وكيفية التغلب عليها.

– عقد مسابقات تشجيعية ورصد مكافآت مالية لتشجيع المعلمين على التنافس في إنجاح برامج الدمج وتحقيق الأهداف المرجوة منه.

– عقد دورات تدريبة أثناء الخدمة لجميع المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين والمديرين والعاملين بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني ذات العلاقة بذوى الاحتياجات الخاصة.

– التطوير والتحديث المستمر للدورات التدريبية بحيث تراعي المستجدات العالمية في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وتغييرها إلى ورش عمل ونقاش موجه بدلاً من المحاضرات النظرية.

– تزويد جميع طلاب كليات التربية بمعلومات كافية عن برامج الدمج وأساليبه وأهميته حتى تتكون لديهم اتجاهات إيجابية للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

– توفير فريق دعم في كل إدارة تعليمية يتكون من أولياء الأمور والمدرسين والأخصائيين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين ومدرسي التربية الخاصة ويجتمعون بصفة دورية للعمل على تبادل الخبرات وحل المشكلات التي تواجه تطبيق الدمج.

– توفير معلم متجول ومعلم مستشار لكل إدارة تعليمية لتقديم الخدمات الأكاديمية والدعم الفني للمعلمين أسوة بما يحدث في المملكة العربية السعودية على سبيل المثال.

– إرسال بعثات من المعلمين للدول المتقدمة في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة لاكتساب الخبرات العملية.

(٥) في مجال التلاميذ العاديين والمعاقين، ويتم ذلك من خلال:

– تهيئة الأطراف المشتركة في برامج الدمج–التلاميذ العاديين والمعاقين وأولياء أمورهم، وقيادات المجتمع المدني–وتزويدهم بالمعلومات اللازمة عن الدمج وتعديل الاتجاهات السلبية لديهم.

– حث التلاميذ العاديين على التفاعل مع زملائهم المعاقين وعدم السخرية منهم وعدم تقليد بعض سلوكياتهم الخاطئة.

– عقد ندوات مستمرة لأولياء الأمور والتشاور الدائم معهم لتوعيتهم بواقع أبنائهم، وطرق التعامل معهم وتحسين سلوكياتهم.

– تفعيل دور وسائل الإعلام للمساهمة في إنجاح برامج الدمج وتغيير الاتجاهات السلبية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة بعمل أفلام ومسلسلات تليفزيونية يشترك فيها نماذج ناجحة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وبرامج إرشادية حول التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وإعلانات تليفزيونية توضح حجم مشكلة الإعاقة، وأهمية الدمج في التغلب عليها.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع باللغة العربية

١. إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٣). *تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم في إطار فلسفي وخبرات عالمية*، دار الفكر العربى، القاهرة.

٢. أحمد عزت عبد الكريم(١٩٣٨). *تاريخ التعليم في عصر محمد علي*، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٣. أسرار القبلان (٢٠٠٢). *دمج المعوقين سمعيا في المدارس العادية*، الندوة العلمية السابعة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم، مركز قطر للنطق والسمع، الدوحة.

٤. إيمان فؤاد كاشف، عبد الصبور منصور محمد(١٩٩٨). دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية، المؤتمر الدولى الخامس، *الإرشاد النفسى والتنمية البشرية*، مجلد (٢) مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، ١٩٩٨

٥. بطرس حافظ بطرس (٢٠١٠). *تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة*، دار المسيرة، عمان.

٦. تودرى مرقص حنا(١٩٩٠). تعليم الأطفال المعاقين في المدارس العادية بمرحلة التعليم الأساسى: رؤية مستقبلية، *المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى "تنشئته ورعايته"*، مجلد (٣)، جامعة عين شمس.

٧. جمال الخطيب(٢٠٠٨). *التربية الخاصّة المعاصرة قضايا وتوجهات*، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

٨. جمهورية مصر العربية: القانون رقم (٣٩) لعام ١٩٧٥ بشأن تأهيل المعوقين.

٩. ـــــــــــــــــ (١٩٩٦). *القانون رقم (١٢) لعام ١٩٩٦* بشأن أحكام حماية الطفل المعاق، الباب السادس، أحكام رعاية الطفل المعاق.

١٠. ـــــــــــــــــ (٢٠١٥). *دستور جمهورية مصر العربية ٢٠١٤*، مواد ذوي الإعاقة، ٨٠، ٨١، الأمانة العامة، مجلس النواب.

١١. ـــــــــــــــــ، مكتب الوزير: *القرار الوزاري رقم (٤٢)* بتاريخ ١ /٢ / ٢٠١٥ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام في مادته رقم (١)، وزارة التربية والتعليم

١٢. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: تقديرات ١٩٩٦/ ٢٠١٦، متاح على: http//www.capmas.gov.eg

١٣. حسن الفقي (١٩٧٤). *التاريخ الثقافي للتعليم في مصر*، دار المعارف المصرية، القاهرة.

١٤. حصة سليمان الفايز(٢٠٠٨). *دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع العاديين فى مؤسسات رياض الأطفال*، دار المواجب العربية، الرياض.

١٥. حنان حامد شباره (٢٠٠٢) *الاتجاهات المتبادلة بين الأطفال المبصرين والأطفال المكفوفين داخل بيئة مدمجة*، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٦. خالد عبد العزيز الحمد (٢٠١٠). إعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين ومدى تطبيقها في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الخليج العربي، دراسة مقدمة إلى مؤتمر *إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة*، كلية التربية، جامعة الكويت.

١٧. رجاء محمود أبو علام(٢٠٠١). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط٣، دار النشر للجامعات، القاهرة.

١٨. روز مارى لمبى ووديبى دانيلز مورنج(٢٠١٠). *الإرشاد الأسرى للأطفال ذوي الحاجات الخاصة: كتاب للآباء والمعلمين والأخصائيين*، الأسس النظرية، جـ١، ترجمة علاء الدين كفافي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

١٩. ريهام علي الشخيبي (٢٠١٣). *تصور مقترح لتنمية الكفاءات التربوية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الاتجاهات المعاصرة*، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

٢٠. زينب الشيخ وآخرون(٢٠١٠). تقويم فاعلية التربية الخاصة في دولة الكويت، *المجلة التربوية*، عدد (٩١)، المجلد (٢٤)، مجلس النشر العلمى، جامعة الكويت.

٢١. سحر بنت أحمد الخشرمي(٢٠٠٣). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة الملك سعود*، مجلد ١٦، الرياض.

٢٢. سعودي ناصر السياري (٢٠٠٢). *إعداد المجتمع نفسياً وتهيئته لقبول ذوي الحاجات الخاصة*، اللقاء الخاص لذوي الاحتياجات الخاصة بإدارة تعليم منطقة مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٢٣. سعيد كمال عبد الحميد(٢٠٠٦). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بين الواقع والمأمول، المؤتمر العلمى الرابع *"دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة"*، جامعة بنى سويف في الفترة من ٣-٤ مايو ٢٠٠٦

٢٤. سميحة محمد أبو النصر، حنان أحمد رضوان(٢٠٠٣). تطوير مدارس التربية الفكرية في ضوء الخبرة العالمية (دراسة تحليلية ميدانية)، *مستقبل التربية العربية*، المجلد التاسع، العدد (٢٨)، مجلة علمية تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.

٢٥. سهير كامل أحمد(٢٠٠٨). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

٢٦. سوسن شاكر مجيد(٢٠٠٨). *اتجاهات معاصرة في رعاية وتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٧. شعبان هاشم الشاذلي(٢٠٠٥). *نظام تعليم المعاقين سمعياً في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

٢٨. طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٨). *التربية الخاصة*، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٩. عادل عبد الله محمد(٢٠٠٥) المتطلبات الرئيسية للدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام كمحور أساسى في سياسات التنمية البشرية بقطاع ذوي الاحتياجات الخاصة رؤية مستقبلية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنى سويف، عدد ٤.

٣٠. عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٨). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة الأساليب التربوية والبرامج التعليمية*، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٣١. عبد العزيز صالح (١٩٦٦). *التربية والتعليم في مصر القديمة*، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة.

٣٢. عبد الغنى عبود (٢٠٠٤). المهام الإدارية لمديرى ومديرات المؤسسات التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مؤتمر *تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربى – الواقع والمستقبل*، في الفترة من ٢٤ –٢٥ مارس ٢٠٠٤، المنصورة، مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة.

٣٣. عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠١). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*، دار الفكر العربى، القاهرة.

٣٤. عبد الرحمن النقيب (١٩٨٤). *فلسفة التربية عند ابن سينا*، دار الثقافة للطباعة، القاهرة.

٣٥. عبد الرحمن محمود جرار(٢٠٠٨). *صعوبات التعلم قضايا حديثة*، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

٣٦. عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٤). تطور النظرة إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم، *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

٣٧. عبد الفتاح تركي (١٩٨٣). *المدرسة وبناء الإنسان*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣٨. ـــــــــــــ (٢٠٠٧). *فلسفة التربية خصوصية مجتمعية حضارية*، وكالة أيمن للدعاية والإعلان، طنطا.

٣٩. عفاف على المصرى(٢٠٠١). *دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٠. علي السيد الشخيبي(٢٠٠٩). *علم اجتماع التربية المعاصر*، تطوره–منهجيته–تكافؤ الفرص التعليمية، دار الفكر العربي، القاهرة.

٤١. علي عبد رب النبي حنفي(٢٠٠٨). متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسامعين، دراسة ميدانية، الندوة *العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم*، مركز الملك فهد الثقافي، الرياض، أبريل ٢٠٠٨.

٤٢. فاروق الروسان (٢٠٠٣). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة*، دار الفكر، عمان، الأردن.

٤٣. كمال سالم سيسالم(٢٠٠٦). *الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله*، دار الكتاب الجامعى، العين.

٤٤. لطفي بركات أحمد (١٩٨١). *تربية المعاقين في الوطن العربي*، دار المريخ، الرياض، السعودية.

٤٥. لويس كوهين، لورانس مانيون (٢٠١١). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية*، ط٢، ترجمة كوثر كوجك، وليم عبيد، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

٤٦. مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣). *مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٤٧. محمد حسنين العجمي(٢٠٠٠). استراتيجية الدمج لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربية، ضرورة عصرية لماذا؟ وكيف؟، من بحوث المؤتمر السنوى لكلية التربية جامعة المنصورة فى الفترة من ٤-٥ ابريل.

٤٨. محمد فوزي عبد المقصود (١٩٩٠). بعض مشكلات التعليم بمدارس الأمل وضعاف السمع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي (دراسة ميدانية)، *المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري تنشئته ورعايته*، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٤٩. معيض عبد الزهرانى (٢٠٠٨). *برنامج الدمج التربوى لذوى الاحتياجات الخاصة مفهومة العلمى وأساليبه وأدواته*. متاح على http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show-res&r-id=55&topic-id=1350-html

٥٠. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٢). *تربية المعوقين في البلاد العربية*، تونس.

٥١. نادر فهمي الزيود (١٩٩١). *تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً*، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥٢. نادية جمال الدين (٢٠٠٣). *آليات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة*، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار، القاهرة.

٥٣. نجدة إبراهيم سليمان (٢٠٠٥). *نظم التعليم في التربية الخاصة*، الشمس للطباعة، القاهرة.

٥٤. هدى محمد مرتضي (٢٠٠٧). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات الشخصية والمهنية لدي المعلمين في تغيير إتجاهاتهم نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٥. هناء حسني إبراهيم، على عبد المحسن الحديبي (٢٠١١). *تعليم حقوق الإنسان*، عالم الكتب، القاهرة.

٥٦. وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة: *القرار الوزاري رقم (٨٣)* بتاريخ ١٩٦٨/٦/٩ بشأن اللائحة الداخلية لمدرسة الشفاء المحلقة بمركز القلب التابع لجمعية أصدقاء مرضى القلب بالهرم، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة

٥٧. ــــــــــــــ: *قرار وزاري رقم (١٥٦)* بتاريخ ١٩٦٩/٩/٢٤ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٩.

٥٨. ــــــــــــــ، مكتب الوزير: القرار الوزاري رقم (٤٢) بتاريخ ١ /٢ / ٢٠١٥ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام

٥٩. ــــــــــــــ: الإدارة العامة للتربية الخاصة، القرار الوزاري رقم (٣٧) بتاريخ ١٩٩٠/١/٢٨م بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة.

٦٠. ــــــــــــــ: *التعليم المشروع القومي لمصر*، البرامج التنفيذية للخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، ٢٠١٤-٢٠١٧.

٦١. ـــــــــــــــــــ: القانون رقم "٣٩" لعام ١٩٧٥ بشأن تأهيل المعوقين وتعديلاته *بالقانون رقم ٤٢ لسنة ١٩٨٢*

٦٢. ـــــــــــــــــــ: المؤتمر الأول للتربية الخاصة، *التربية الخاصة الوضع الراهن*، قطاع الكتب، أكتوبر ١٩٩٥

٦٣. ـــــــــــــــــــ: قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ والمعدل *بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨* ، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة

٦٤. ـــــــــــــــــــ، الإدارة العامة للتربية الخاصة (٢٠٠٤). *القرار الوزاري رقم (٢٠٥) بتاريخ ٢٠٠٤/٨/١٠* بشأن تعديل بعض أحكام القرار الوزاري رقم ٣٧ لسنة ١٩٩٠م الخاص باللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

٦٥. ـــــــــــــــــــ، الإدارة العامة للتربية الخاصة: *الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي*، ٢٠١٤/ ٢٠١٧

٦٦. ـــــــــــــــــــ، مكتب الوزير (١٩٥٧). *القرار الوزاري رقم (٦٤) بتاريخ ١٩٥٧/٢/٥* في شان الإعفاء من حكم الإلزام، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

٦٧. ـــــــــــــــــــ (١٩٥٦). *القانون رقم (٢١٣) لسنة ١٩٥٦* بشأن التعليم الابتدائي والقرارات المنفذة له، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

٦٨. وهيب سمعان، محمد منير سمعان (١٩٧٤). *المدخل إلى التربية المقارنة*، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٦٩. يوسف هاشم إمام (١٩٩٨). واقع ما يقدم من خدمات للمعوقين في جمهورية مصر العربية، *الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التعامل معهم ورعايتهم*، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٧٠. اليونسكو (٢٠٠٢). دمج المعوقين في المدارس العادية مع أقرانهم في المدارس الخاصة، ورقة عمل مقدمة *للندوة العلمية التي عقدها الاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية المعوقين*، قطر، في الفترة من ٢٨-٣٠ /٤/ ٢٠٠٢

٧١. ـــــــــــ(٢٠١١). *تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في الأطر الجامعية*، ترجمة: حجازي إدريس وآخرون، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول الغربية، بيروت.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية

72-Alexander, K. &R. Hunter. "Administering Special Education: In Pursuit of Dignity and Autonomy," *Advances in Educational Administration*.Vol.7, JAI Press, 2004:38.

73-Ariel, Abraham. *Education of Children and Adolescents with Learning Disabilities.* New York: Merrill. An Imprint of Macmillan Publishing Company, 2002: 81.

74-Bargerhuff, Mary Ellen, et al. "Giving Teachers a Chance: Taking Special Education Teacher Preparation Programs to Rural Communities", *Rural Special Education Quarterly*.July1st, 2007.

75-Billingsley, B. "Teacher Retention and Attrition in Special Education: A Critical Review of the Literature."*Journal of Special Education*. Vol.27, 1993:174.

76- Bunch, G. and A.Valeo. Students' Attitudes towards Peers with Disabilities in "*Inclusive and Special Education Schools Disability &Society*." Vol.19, No.1 Jan. 2004: 61-76.

77- Cohen, L. & et al. "Research Methods in Education", 6th ed. London: Rout ledge taylor & Francis Group, 2007: pp. 101-103.

78-Cook, B. & et al. “Attitudes of Principals and Special Education Teachers toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities,” *Critical Differences of Opinion and Special Education*. Vol. 20, 1999:24.

79-Galloway, David M. & Goodwin, Carole. *Educating Slow Learning and Maladjusted Children*: *Integration or Segregation?* London: Longman, 2007:89.

80- Hansen, J. & Pickett G. *Police Health: Administration and Practice*. Torrents College Publish, 1984:40.

81- Harwell, J. *The Complete Learning Disabilities Handbook: Ready-to-Use-Strategies and Activities for Teaching Students with Learning Disabilities*. 3rd ed. London: Jossey _Bass, 2008:321

82- Hodgson, Douglas. “The Educational Rights of Persons with Disabilities. International Human Rights Law and Australian Law Perspectives.”*International Journal of Discrimination and the Law*. Australia: University of Notre Dame. 2013: 182-220.

83- Ingdal, Nora. “Mainstreaming Disability in the New: Development, Evaluation of Norwegian Support to Promote the Right of Persons with Disabilities, 2000-2010: A Case Study of the Palestinian Territory”. February 2012.

84- Jenkinson, Josephine C.: "Mainstream or Special Education Students with Disabilities" Vol.19, No.1 Jan. 2004: 105

85-Kearney, A. "How Can Exclusion be Reduced and Eliminated?"*Studies in Inclusive Education*. Vol. 14, 2007:105-113.

86- Mitef, Christina Ivan. An Analysis of Teachers' Attitudes on Educational Inclusion of Children with Disabilities: Application of Diffusion of Innovation Theory. Unpublished M.A, University of Missouri, Kansas City, 2003.

87-Monteith, D. "Professional Development for Administrators in Special Education. Evaluation of a Program for Underrepresented Personnel."*Teacher Education and Special Education*.Vol.23, 2001:283-284.

88-Moore, Brian. Perception of Teachers and Administrators of the Organizational Supports for Inclusion Programs in Southwest Florida Elementary Schools. Published PhD. University of Central Florida, DAI, Vol. 66, No. 8, 2005: 2795.

89-Peter, C. "Balancing Acts: Policy Agenda for Teacher Education and Special Educational Ne eds."*Journal of Education of Teaching*. Vol.24, No.1, 1998:65.

90- Stow, Lyun and Loma Selfe. *Understanding Children with Special Needs* .London: Uniwin Hyman, 2006:18.

91- Subban and Sharma, U. "Primary School Teachers Perceptions of Inclusive Education in Victoria, Australia," *International Journal of Special Education*, Vol. 21, No. 1, 2006.

92-Tarr, J. & Thomas, G. *The Monitoring and Evaluation of School's SEN Policies* Bristol: Department of Education. England: University of the West of England, 1996: 76.

93- Thomas P. Lombardi & Estelle J. Lombardi. *Assessing Special Education in Portugal and the United States: A Comparative Study*, Eric Database, ED 463624.2002.

94-Thousand, J. S., & Villa, R. A. "Enhancing Success in Heterogeneous School". In S. Stainback, W. Stainback & M Forest (Eds.).*Educating All Students in the Mainstream of Regular Education.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2007: 89.

95-Tree, Derek Row. *A Dictionary of Education*, London: Harper and Row Publishers, 1981:164.

96-Turnbull, A. *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools*. London: Merrill, 2002: 16.

97-UNSCO: "Legislation pertaining to Special Needs Education," Ed.96 Ws. 3, France, February, 2008:102.

98- Walther, Melissa. *Educating the Special Needs Students with the Traditional School Setting*. Canada: Mount-Saint University, 2001: 116.

99-Weaver, R. & et al. *Administering Special Education Programs: A Practical Guide for School Leaders*. Pragear: Westport, 2003:93.

100-Whitaker, C. Managing Inclusion: A Study of Principal Leadership in Inclusion. PhD Dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University of Virginia, 1996:68.

101- Ysseldyke, J. et al."Instructional Arrangements: Perceptions from General Education."*Teaching Exceptional Children*, 2009: 170.