التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية: وجهة نظر نقدية

إعداد

محمد بن سعد بن إبراهيم الشعيل

أستاذ مساعد قسم التربية الخاصة، كلية التربية،

جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية

الملخص:

هذه الدراسة تتعقب بشكل مختصر التطور الحاصل في مجال التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. على الرغم من أهمية التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية وتقديم الخدمات التعليمية لهم بجانب أقرانهم العاديين إلا إن الملاحظ بأن مستوى هذه الخدمات الموجودة في المملكة العربية السعودية لا يزال أقل من المأمول وينمو ببطء بشكل ملحوظ. استخدم الباحث الإطار النظري للعوامل المؤثرة على نجاح التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة ل Pij et al. (1997). وقام الباحث بعرض مجموعة من العوامل الرئيسية التي تساعد على تطبيق التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بطريقة فعالة، واختتم الباحث هذه الدراسة بذكر حدود الدراسة، ومجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الدمج الشامل، التعليم الشامل، الدمج، الإعاقة الفكرية، الفصل العادي.

Inclusive Education for Students with Intellectual Disabilities in Saudi Arabia: A Critical View

ABSTRACT

This paper traces briefly the evolution of inclusive education for students with intellectual disabilities (ID) in Saudi Arabia. While the purpose of inclusive education is to provide the appropriate education services for students with ID alongside with their peers without disabilities in the regular classroom, it is clear that the provision of inclusive education services for students with ID is not desirable and grows remarkably slowly. This paper uses the theoretical framework designed by Pij et al. (1997) and focused on the factors influencing inclusive education for students with disabilities. It discusses the effect of internal and external factors on inclusive education for students with ID, and delineates the limitations of this study, and outlines recommendations for future research.

KEYWORDS

Inclusion, inclusive education, intellectual disability, regular classroom

المقدمة

هناك تسارع في تقديم الخدمات التعليمية وخدمات التربية الخاصة للطلاب من ذوي الإعاقة في المدارس العادية في السنوات الأخيرة (Mittler, 2012; Poon-McBrayer, 2014; Pocock & Miyahara, 2018)، وتوصف البرامج الأكاديمية والخدمات التعليمية المقدمة للطلاب من ذوي الإعاقة في هذه المدارس بالدمج (Inclusion). ولكن، استخدام مصطلح الدمج (Inclusion) في كثير من الأبحاث يختلف معناه من بحث إلى أخر؛ حيث لا يُحدد لمعنى الدمج المقصود في البحث تعريفاً صريحاً، ويُترك تفسير معنى الدمج للقارئ من المحتوى الموجود في البحث (Ainscow et al., 2006; Knowlton, 1998; Mittler, 2012; Norwich, 2007). وعندما، يختار الباحثون في مجال الإعاقات المتوسطة والشديدة تعريف الدمج تعريفٌ صريحٌ أو ضمنيٌ، فإنه لا يخلو من ذكر عنصر أو أكثر من العناصر التالية: (a) وضع الطالب في الفصل العادي مع أقرانه العاديين (De Bortoli at al., 2012; DJK & Balakrishnan, 2012; Lohan & Keefe, 1997; McDonnell, 1998)، (b) الحصول على الدعم المناسب داخل الفصل العادي لمساعدة الطلاب من ذوي الإعاقة للاستفادة الكاملة من تعليمهم في مدارس التعليم العام (Arthur-Kelly et al., 2008; Coots at al., 1998; Logan & Malone, 1998)،(c) الوصول والمشاركة بشكل طبيعي في المجتمع (Amado et al., 2013; Kliewer, 1998; Rillotta & Nettelbeck, 2007).

كان هناك مصطلحان يستخدمان للدمج المكاني للطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في منتصف القرن العشرين هما (Integration) و (Mainstreaming) (DJK & Balakrishnan). ولكن، في العصر الحديث بدأ كثيرٌ ممن ينتمون لمجال الإعاقة من أخصائيين، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وأولياء الأمور، وطلاب من ذوي الإعاقة بالمناداة بتطبيق مفهوم التعليم الشامل (Inclusive Education)، وتُعرّف منظمة اليونيسف التعليم الشامل بأنه السماح لجميع الطلاب –

مهما كانوا مختلفين ومن ضمنهم ذوي الإعاقات- بالتعلم والتطور جنباً إلى جنب مع الطلاب العاديين لكي يستفيد الجميع من الخدمات التعلمية المتوفرة، علماً بأن مصطلح التعليم الشامل بدأ استخدامه في كندا عام ١٩٨٨م عندما قامت مجموعة صغيرة من أولياء الأمور لطلاب من ذوي الإعاقة والإخصائيين الذين طالبوا بتطبيق الدمج الوظيفي في المدارس العادية ولا يكتفى فقط بالدمج المكاني (DJK & Balakrishnan, 2012). ولتحقيق مفهوم التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية فإنه يستلزم تقديم الخدمات التعليمية لهم بجانب أقرانهم العاديين في الفصول العادية.

أدى الجهد المبذول -في عدد من البلدان الغربية- في خدمات التربية الخاصة إلى الوصول إلى نظام تعليمي شامل يقدم التعليم للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين، إضافة إلى تقليل عدد الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس والمعاهد الخاصة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية نسبة الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية الذين يقضون ٨٠٪ أو أكثر في الفصول العادية ارتفع من ١٦.٧٪ في عام ٢٠١٦ إلى ١٧.٣٪ في عام ٢٠١٨. بينما نسبة الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالمدارس الخاصة تناقصت من ٥.٩٪ في عام ٢٠١٦ إلى ٥.٤٪ في عام ٢٠١٨ (National Center for Education Statistics, 2021).

ومن الأسباب التي أدت إلى زيادة فرص دمج الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين في الفصول العادية في الولايات المتحدة الأمريكية المجهودات الحثيثة المعمول بها من عام ١٩٧٠ للتأكيد على أن معلم الفصل العادي يقدم بعض المحتوى الذي يتعلق بتعليم ذوي الإعاقة في الفصل العادي، وذلك من خلال تقديم التسهيلات وتعديل المحتوى بما يناسب قدرات الطلاب من ذوي الإعاقة (Stayton & McCollum, 2002). إضافة إلى ذلك، إحدى ركائز القانون الأمريكي -الخاص بتعليم الأفراد من ذوي الإعاقة - The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004) هي وضع الطالب من ذوي الإعاقة في البيئة الأقل قيوداً. ففي

البيئات الأقل قيوداً تُستخدم كامل الطاقة، والصلاحيات المتاحة لتعليم الطلاب من ذوي الإعاقة– ومن ضمنهم ذوي الإعاقة الفكرية– في الفصل العادي مع أقرانهم العاديين في مختلف المراحل التعليمية.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تسليط الضوء على معاني مصطلحات الدمج المستخدمة في أبحاث الإعاقة المتوسطة والشديدة ومن ضمنها الإعاقة الفكرية.
- توضيح الواقع الفعلي لدمج الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.
- تسليط الضوء على واقع الأبحاث المركزة على دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.
- تحديد أهم العوامل التي تؤثر على نجاح التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين.

التالى، سيستعرض الباحث أولاً: الدراسات السابقة التي سلطت الضوء على الواقع الفعلي لدمج الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية مع عرض بعض فوائد الدمج للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، ويلي ذلك عرض العوامل التي تؤثر على تطبيق التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية والتي تشتمل على نوعين من العوامل: عوامل داخل المدرسة، وعوامل خارج المدرسة. يلي ذلك مناقشة عامة لما تم عرضه خلال البحث. وختاماً عرض حدود البحث متبعةً بالتوصيات والخاتمة.

الدراسات السابقة

بالرغم من الدعم الكبير من حكومة المملكة العربية السعودية لنظام التربية الخاصة والسعي الحثيث لمواكبة الدول المتقدمة في بناء نظام تعلمي شامل (Alharbi & Madhesh, 2018)، إلا إن تطور النظام التعليمي الذي يهدف لتوفير التعليم الشامل

للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية ينمو ببطء بشكل ملحوظ في المملكة العربية السعودية. إضافة لذلك، هناك فجوة بحثية شاسعة في الأبحاث التي تناولت موضوع الدمج في المملكة العربية السعودية (Alsalem, 2015). فلا توجد بيانات رسمية أو بحثية تفيد بأن هناك عملاً قائماً لتطبيق التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين في الفصول العادية بنسبة ٨٠٪ أو أكثر، أو حتى أي نسبة أخرى. فالطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة لا يزالون يتلقون تعليمهم ويستفيدون من الخدمات المقدمة في فصول خاصة ملحقة بمدارس التعليم العام (Alquraini, 2010). ويذكر (Alquraini) أن طلاب صعوبات التعلم هم من يستفيدون من تقديم الخدمات التعليمية في الفصول العادية مع الحصول على الدعم المناسب في غرفة المصادر مع وجود بعض التسهيلات وتعديل المحتوى بما يناسب قدرات هؤلاء الطلاب.

لمراجعة الأبحاث المتعلقة بدمج الطلاب من ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، قام الباحث وآخرون بدراسة تحليلية شاملة ومستقلة (Alqhtani et al. 2021) للواقع الفعلي لأبحاث التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية باللغتين (العربية والانجليزية) في الفترة ما بين ١٩٨٤ إلى ٢٠١٦، وكانت عملية البحث والمراجعة من خلال أهم قواعد البيانات المستخدمة في مجال التربية الخاصة وهي (ERIC, EBSCO, PsycINFO, Academic Search Complete, Scopus, JSTOR, Academic Source Premier, ProQuest, and ProQuest Education)، بالإضافة إلى المكتبة الرقمية السعودية، والمنظومة، والمنهل. ومن ضمن نتائج هذه الدراسة، أن الدراسات التي تناولت موضوع الدمج للطلاب من ذوي الإعاقة في الفصول العادية لا تتجاوز ٣١ دراسة علمية. وجزء كبير من هذه الدراسات ركزت على وجهة نظر المعلمين نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في الفصول العادية (Alahmadi (2009) ; Alanazi (2021) ; Al-Faiz

(2006); Alquraini (2012; Alshahrani (2014); Somaily et al. (2012); Abu-Haimour (2013); Abusharia (2013)). إضافة إلى ذلك، ركزت تلك الدراسات على استعمال الاستبانة كأداة لجميع البيانات واختيار المعلمين كعينة في معظم تلك الدراسات (Alqhtani et al. 2021; Alkhateeb et al. 2016).

ويتبين من العرض لواقع الدمج للطلاب من ذوي الإعاقة بشكل عام – ولذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص- في المملكة العربية السعودية أن هناك قصوراً حاداً في عدد الأبحاث المطبقة على البيئة السعودية، ويتضح أيضاً أن الخيار للدمج المتاح حالياً هو إلحاق الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة في فصول خاصة في المدارس العادية، ويتم إشراكهم في بعض الأحيان مع أقرانهم العاديين في بعض الأنشطة غير التعليمية مثل الأنشطة الرياضية أو أوقات (الفسحة).

وجدير بالذكر- رغم القصور الواضح في الجانب التطبيقي والبحثي لدمج الطلاب من لذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين- فقد أوضحت العديد من الدراسات فوائد الدمج للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، ومن أهمها: إقامة علاقات صداقة جديدة مع الأقران، ومشاركة الفرص التعليمية، والوصول للمحتوى التعليمي والمنهج المناسب (Carter, et al., 2015). إضافة إلى ذلك، أن الدمج يساهم في تعليم الطلاب العاديين كيفية التعامل والبدء بالحوار مع أقرانهم الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث أن الطلاب العاديين يترددون في التفاعل مع الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية إذا لم يتم توفير الدعم المناسب لهم لذلك (Carter & Easton, 2011). ففي حال لم يتم تأهيل معلم التعليم العام على كيفية تدريب الطلاب العاديين على التفاعل مع أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية سوف يفقد الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية الفرص لإقامة العلاقات وتطوير المهارات الاجتماعية مع أقرانهم العاديين.

أما بالنسبة لفوائد الدمج للمعلمين، فيزيد التواصل والتعاون وتبادل الاستشارات بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة (Hogan, et al., 2013). فالتعاون بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام مهم لتصميم وتطبيق خطط متمركزة حول الطالب

وذلك من أجل مساعدة الطالب للاستفادة الكاملة من الدمج (Cumming & Strnadova, 2017). وأيضاً على كل من معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة توفير الاستشارات المطلوبة في المجالات التي يعتبرون فيها خبراء (Hogan, et al.). فعندما لا يتعاون معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة ولا يتم التواصل بينهما ولا يتم توفر الاستشارات المطلوبة لبعضهم سوف يؤثر ذلك سلباً على تقديم خدمات الدمج المناسبة والمتاحة للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية.

بالرغم من وجود قانون (The Disability Code, 2000) والذي يلزم الجهات الحكومية بتوفير خدمات مناسبة ومجانية في الناحية الصحية، والنفسية، والاجتماعية، والتعليمية، والتأهيلية لذوي الإعاقة، إضافةً إلى أن دمج الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية ليس بالمفهوم الجديد إلا إنه ما زال في مراحله البدائية في المملكة العربية السعودية لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على المعايير التي قد تؤثر على نجاح تطبيق التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.

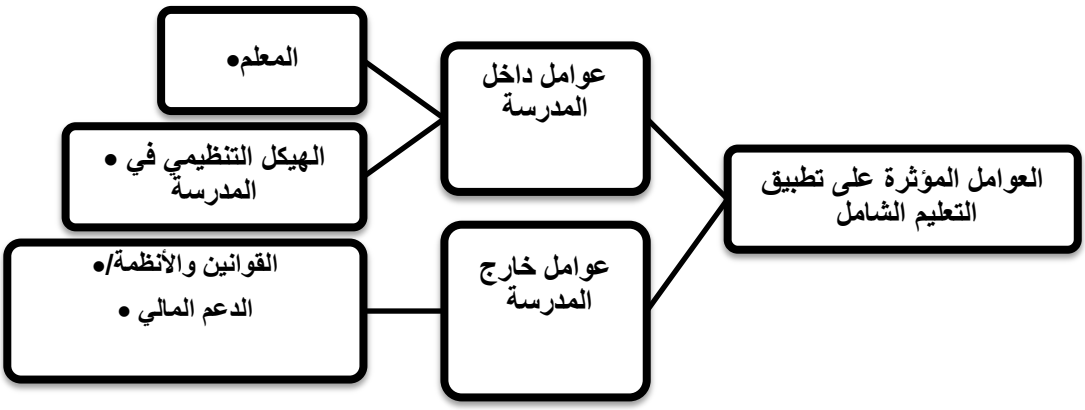
العوامل المؤثرة في تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة الفكرية

في العقود الماضية صدَرَ عددٌ لا حصر له من الأبحاث التي اهتمت بموضوع الدمج للطلاب من ذوي الإعاقات المختلفة ومن ضمنهم ذوي الإعاقة الفكرية، وتناولت هذه الأبحاث جوانب مختلفة للدمج مثل: عدم الكفاية في تدريب المعلمين على الدمج، ومقاومة المعلمين لعملية الدمج، واتجاهات ومعتقدات المعلمين اتجاه الدمج، والتعاون بين الأسرة والمدرسة لتحقيق أهداف الدمج، ونقص كفاءة المعلمين، وتحديات الدمج، الأنظمة والقوانين اللازمة لنجاح الدمج، والعناصر الواجب توافرها لتطبيق الدمج، وتأثير الدمج على الطلاب من ذوي الإعاقة والطلاب العاديين وأولياء الأمور والمعلمين، والقصور في المناهج والمصادر والتعليمية والدعم، وغيرها الكثير. وأن جميع هذه الجوانب التي بُحثَ فيها لها علاقة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بتقدم الدمج خطوات لتحقيق أفضل النتائج في عملية الدمج. فقد تغيرت المناهج التعليمية لتوائِم الطلاب من ذوي الإعاقة سواء عن

طريق التسهيلات أو عن طريق تعديل المناهج (Courtade et al., 2012)، كما تطور مستوى تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم ومعارفهم بما يخص التعليم الشامل، وتعدى التطور إلى القوانين والأنظمة المتعلقة بتعليم الطلاب من ذوي الإعاقة (Pij et al., 1997).

ولكن لا يزال هناك قائمة من الخطوات الرئيسية الواجب اتخاذها من أجل تطوير عملية دمج الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية والاستفادة من جميع الفرص التعليمة المتاحة لأقرانهم العاديين. وفي هذه الدراسة سوف يُستخدم الإطار النظري للعوامل المؤثرة في التعليم الشامل ل Pij et al. (1997) وتنقسم إلى قسمين هما: عوامل داخل المدرسة (المعلم والهيكل التنظيمي للمدرسة في تقديم الخدمات)، وعوامل خارج المدرسة (القوانين والأنظمة والدعم المالي). انظر للشكل ١.

الشكل (١): العوامل المؤثرة في التعليم الشامل



عوامل داخل المدرسة

المعلم

مواقف ومعتقدات المعلمين اتجاه التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية له تأثير على مستوى وجودة الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلاب (Saloviita, 2020)؛ حيث أن أحد الافتراضات لنجاح تطبيق التعليم الشامل في الفصول العادية هو وجود تصور ونظرة إيجابية نحو تطبيق الدمج للطلاب من ذوي الإعاقات (Avramidi & Norwich, 2002). إذا لم يتعاون معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة بشأن تقديم الخدمات المناسبة للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي فلن يستفيد الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية من دمجه مع أقرانه العاديين في الفصل العادي، فمن المهم أن يتقبل معلم التعليم العادي وجود طالب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي، وأن له الحق في الحصول على الخدمات التعليمية المناسبة كغيره من الطلاب العاديين.

إن توفير المصادر التعليمية المختلفة يساعد معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة على توفير الخدمات التعليمية المناسبة لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي مع أقرانهم العاديين، ومصطلح المصادر لا يعني فقط توفير طرق التدريس والأدوات ذات العلاقة بالتدريس بل يشمل الوقت المتاح لتقديم التعليمات، وتدريس الطلاب، والمعارف والمهارات اللازمة المكتسبة من خلال التدريب والخبرة (Brown & Saks, 1985). إن تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين يسبب ضغطاً نفسياً على المعلمين ويُكثر لديهم، التساؤل حول كيفية تدريس هؤلاء الفئة بطريقة صحيحة وفعالة مع أقرانهم العاديين، ونتيجة لذلك، كثير من المعلمين لديهم مقاومة لفكرة التعليم الشامل لذوي الإعاقة الفكرية (Conway, 2002). إن مقاومة فكرة التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية يجعل المعلمين أقل اهتماماً وحماساً لوجود هذه الفئة في الفصل العادي (Manset & Semmel

1997) ولذلك، من المهم إدراج مواد لها علاقة بمحتوى وطرق تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة في الفصول العادية ضمن برامج إعداد المعلم العادي في مختلف التخصصات. وقد أكدت العديد من الدراسات التي أوصت بضرورة إضافة عدد من المناهج المرتبطة بتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة في برامج إعداد معلمي التعليم العام إضافة إلى تدريب ميداني لهم في مدرسة توفر خدمات الدمج التعليمي للطلاب من ذوي الإعاقة (Stayton & McCollum, 2002).

الهيكل التنظيمي في المدرسة

بجانب مواقف ومعتقدات المعلمين اتجاه التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي وجودة المصادر التعليمية المختلفة المطلوبة لتدريس هؤلاء الطلاب في الفصول العادية، يلعب الهيكل التنظيمي للمدرسة دوراً مهماً في تقديم الخدمات التعليمية للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، وقسم Hegarty et al. 1981 الهيكل التنظيمي لتقديم الخدمات لذوي الإعاقة إلى ثمانية أنواع وهي كالآتي: فصل عادي من غير دعم، وفصل عادي مع وجود الدعم داخل الفصل، وفصل عادي مع توفير الدعم خارج الفصل، وفصل عادي كأساس للطالب ولكن جزء من الوقت يقضيه في فصل خاص، وفصل خاص كأساس للطالب ولكن جزء من الوقت يقضيه في الفصل العادي، وفصل خاص يقضي فيه الطالب الوقت كاملاً، يقضي الطالب جزء من الوقت في مدرسة خاصة والجزء الآخر في مدرسة عادية، ومدرسة خاصة يقضي بها الطالب الوقت كاملاً.

وبسبب أن الهيكل التنظيمي يُحدد نوع الخدمات والمصادر التي يقدمها المعلم للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، فمن المهم أن يكون هناك قرارات تنظيمية واضحة يلتزم بها المعلم في تقديم الخدمات المناسبة والمتاحة لهؤلاء الطلاب.

وبما أن التوجه في الدول الرائدة في التعليم مثل الولايات المتحدة الأمريكية هو توفير البيئة الأقل قيوداً للطلاب من ذوي الإعاقة، فإن النوع الثاني المذكور في الأعلى للهيكل التنظيمي السابق عرضه – فصل عادي مع وجود الدعم داخل الفصل – يعتبر البيئة الأقل قيوداً للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث أنه في هذه البيئة يُدمج الطلاب

من ذوي الإعاقة الفكرية مع الطلاب العاديين في نفس الفصل مع توفير الدعم المناسب لمعلم الفصل وأيضاً للطالب من ذوي الإعاقة الفكرية (Yell, 1995). ومن المهم توضيح نوع خدمات التربية الخاصة ودور معلم التربية الخاصة في كل من الأنواع الثمانية المذكورة للهيكل التنظيمي لتقديم الخدمات للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، ولا بد من التعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة بحيث يقدم معلم التربية الخاصة الخبرات والتسهيلات اللازمة في تقديم الخدمات المناسبة للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي.

عوامل خارج المدرسة

هناك مجموعة من العوامل خارج المدرسة تلعب دوراً مهماً في توفير الخدمات المناسبة للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية ولها تأثير كبير على النظام المدرسي بشكل عام. إن القوانين والأنظمة والدعم المالي المخصص لتقديم خدمات التربية الخاصة تُعتبر من أهم العوامل خارج المدرسة والمؤثرة بشكل مباشر وغير مباشر على الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية وهي المصدر الأساسي المُلزم لتوفير الخدمات للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، وإلى عهدٍ قريب لم يكن مسموحاً للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية أن يتعلموا في مدارس التعليم العام، سواءً كانوا في فصول خاصة ملحقة بمدارس التعليم العام أو كانوا مُدمجين جزئياً في بعض فصول الطلاب العاديين، ومحاولات توفير التعليم للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العادية كانت بسبب مجهودات الإدارة العامة للتربية الخاصة ووزارة التعليم و تكاتف الأسر والمدرسة وغيرها من الجهات ذات العلاقة.

فالقانون الصادر في المملكة العربية السعودية (The Disability Code, 2000) يمنع التحيُّز ضد الأفراد من الإعاقات المختلفة، وإلزام الجهات التعليمية والتأهيلية والصحية بتوفير خدمات مجانية مناسبة لهم بناءً على احتياجات كل فرد من ذوي الإعاقة. ولذا من الواجب، توفير خطة تعليمية فردية لكل طالب من ذوي الإعاقة تُصمم بشكل خاص بناءً على الاحتياجات ونقاط القوة والأهداف المستقبلية في جميع المناحي

وإضافة إلى لقانون (The Disability Code, 2000)، وُضعت أنظمة من قِبل وزارة التعليم في عام (٢٠٠١) للإسهام في تحقيق مخرجات تعليمية واجتماعية ووظيفية وصحية وسلوكية ونفسية للطلاب من ذوي الإعاقات المختلفة. ومع ذلك، من الملاحظ أن هناك قصوراً في تطبيق قانون (The Disability Code, 2000) وأنظمة ولوائح التربية الخاصة المذكورة آنفا مما ساهم في عدم تقديم الخدمات التعليمية المناسبة لطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي مع أقرانهم العاديين.

ولتحقيق المخرجات المطلوبة في الجوانب المذكورة آنفاً، من المهم صياغة بنود خاصة للدعم المالي لتوفير الخدمات المناسبة للطلاب من ذوي الإعاقات المختلفة؛ حيث أن تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية يحتاج للدعم المالي سواء كان في تطوير مهارات معلم الفصل العادي من خلال التدريب وحضور الدورات التعليمية أو توفير المصادر التعليمية المناسبة وغيرها.

المناقشة:

وقد ناقشنا في بداية هذا البحث معاني مصطلحات الدمج المستخدمة في أبحاث الإعاقة المتوسطة والشديدة ومن ضمنها الإعاقة الفكرية، واستعرضنا تاريخ تطور مصطلح الدمج واستخدام مصطلحات مثل (Integration) و(Mainstreaming) و(Inclusion) وصولاً لمصطلح التعليم الشامل (Inclusive Education)، وسلطنا الضوء على توجه الباحثين الذين يستخدمون مصطلح الدمج (Inclusion) بعدم تفسير هذا المصطلح في أبحاثهم بشكل صريح، تاركين التفسير للقارئ وفهمه للمحتوى المعروض في الدراسة. إضافة لذلك ذُكرت العناصر الثلاثة التي لا يخلو منها شرح مصطلح الدمج سواء تم ذكره تعريف الدمج بشكل صريح أو لم يتم ذكره في الدراسات.

وناقشنا على امتداد هذا البحث الواقع الفعلي لدمج ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين في المملكة العربية السعودية، وقد تبين بالعرض بأن التعليم الشامل ليس مطبقاً –أو على أقل تقدير. بأن خدمات الدمج المتوفرة ليست على

المستوى المأمول الذي يطمح له الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم والحكومة الرشيدة التي أولت الاهتمام الكامل بالتعليم وتوفير الخدمات المناسبة لجميع الطلاب سواء كانوا من ذوي الإعاقة أو من العاديين. وكما أشرنا سلفاً بل إن الخيار الدمج المتاح حالياً للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة هو إلحاقهم في فصول خاصة في المدارس العادية، ويتم إشراكهم في بعض الأحيان مع أقرانهم العاديين في بعض الأنشطة غير التعليمية. وهذا الدمج يُعتبر –الدمج الأقل قيوداً– لهذه الفئة من الإعاقة في المملكة العربية السعودية، بينما في الدول لمتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية يكون الدمج الأقل قيوداً للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بتوفير الخدمات التعليمية جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين في الفصول العادية.

وإضافة إلى ذلك، استعرضنا وناقشنا العوامل التي تؤثر على التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية وتشمل: عوامل داخل المدرسة (وتتضمن: المعلم والهيكل التنظيمي للمدرسة في تقديم الخدمات التعليمية لذوي الإعاقة)، وعوامل خارج المدرسة (وتتضمن: القوانين والأنظمة والدعم المالي)، وتبين أن مواقف واتجاهات المعلمين لدمج الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية له تأثير على مستوى وجودة الخدمات المقدمة لهؤلاء لطلاب. إن نجاح تطبيق التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية يتطلب وجود تصور ونظرة إيجابية نحو تطبيق وتوفير الخدمات التعليمية المناسبة لقدراتهم في الفصل العادي مع أقرانهم العاديين. إضافة لذلك سلطنا الضوء على أهمية توفير المصادر التعليمية المختلفة التي تساعد معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة على توفير الخدمات التعليمية المناسبة (نحو: طرق التدريس والأدوات ذات العلاقة بالتدريس والمعارف والمهارات اللازمة المكتسبة من التدريب والخبرة) لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي مع أقرانهم.

وختاما، نُوقش الهيكل التنظيمي للمدرسة والذي يلعب دوراً مهماً في تقديم الخدمات التعليمية للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي، واستعرضنا

الأنواع الثمانية للهيكل التنظيمي لتقديم الخدمات التعليمية وخدمات التربية الخاصة لذوي الإعاقة الفكرية، إضافة إلى التركيز على أهمية معرفة معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة بهذه الأنواع الثمانية وكيفية تقديم الخدمات فيها للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية.

حدود البحث

نوقش في هذا البحث أهم العوامل المؤثرة على تطبيق التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين. وسلّط الضوء على المعلم والهيكل التنظيمي للمدرسة كعوامل مؤثرة داخل المدرسة، وعلى القوانين والأنظمة والدعم المالي كعوامل مؤثرة على الدمج الشامل خارج المدرسة، دون الخوض في التفاصيل والتوسع كثير من القضايا التي تثار ضد العوامل المذكورة سابقاً، ومن أمثلة هذه القضايا: طريقة إعداد معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في الجامعات السعودية وأثره على تقديم خدمات الدمج الشامل، والدورات التدريبية والورش العمل المتعلقة بالدمج الشامل والمقدمة لمعلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة، وملائمة الخدمات التعليمية والمناهج المقدمة حالياً للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية وغيرها. وأخيراً لم يُقدّم نموذجاً مقترحاً لإطار نظري للطريقة الأمثل لتقديم خدمات التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية لأن ذلك خارج عن هدف هذا البحث.

التوصيات

الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون عدداً من التحديات والعقبات التي قد تمنعهم من الاستفادة الكاملة من التعليم الشامل مع أقرانهم العاديين في الفصل العادي. لذا من المهم، تفَّهم الحاجة الماسة لإيجاد الحلول المناسبة لهذه التحديات والعقبات لمساعدة الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في تلقي الخدمات التعليمية في الفصل العادي أسوةً بأقرانهم. وفي الواقع، تعتبر هذه الدراسة من الدراسات العربية القليلة التي تناولت أهم المعايير المؤثرة على تطبيق الدمج التعليمي للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة

العربية السعودية. وهناك حاجة إلى زيادة الأبحاث المُركزة على –التعليم الشامل– للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، وعلى المعايير والتحديات المؤثرة على التعليم الشامل. واللاحق لهذا مجموعة التوصيات بخصوص التعليم الشامل.

أولاً، هناك حاجة إلى إعادة هيكلة البرامج الأكاديمية المقدمة لتأهيل معلم التعليم العام؛ حيث تُضاف مواد تعليمية متمركزة حول الإعاقة بأنواعها. إضافة إلى إدراج تطبيق ميداني لمعلم التعليم العام في مدارس الدمج؛ فالعديد من البرامج الأكاديمية لا تزال تؤهل معلم التعليم العام بعيداً وبشكل منفصل عن مجال التربية الخاصة، وهذا يعطي انطباعاً بأن التعليم العام والتربية الخاصة لا يوجد بينهما ترابط وهذا الأمر لا يسمح لمعلم التعليم العام بفرص فهم مجال الإعاقة وكيفية تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة في الفصل العادي. إضافة إلى أن وجود فجوة بين التعليم العام والتربية الخاصة لا يوفر فرصة للتعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة.

ثانياً –وهو مرتبط بالتوصية الأولى– أن الفترة الزمنية المحددة في فترة الجامعة للتطبيق الميداني سواء لمعلم التربية الخاصة أم معلم التعليم العام ليس كافياً بحيث يُحدد الفصل الأخير فقط للتدريب. وللحصول على فائدة أكبر من تدريب المعلمين لا بد من إعادة هيكلة فترة التدريب وتوزيعه إلى ثلاث فترات محددة خلال البرنامج الأكاديمي؛ بحيث تسمح هذه المدة للمعلم من تطبيق ما تعلمه على أرض الواقع وتساعده أيضاً على معرفة مجال الإعاقة بشكل أكثر.

ثالثاً، الفجوة الموجود في الأبحاث المتعلقة بالتعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية تدل على أن هناك حاجة إلى زيادة الأبحاث وتعويض النقص الحاد، وتسليط الضوء على عوامل أكثر لها أثر على التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال الأخذ بوجهات نظر مختلفة من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة والطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية وأولياء أمورهم والمشرفين والأخصائيين ومديري المدارس وغيرهم ممن لهم علاقة بتعليم الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية.

الخاتمة

إن العوامل التي تم ذكرها في هذا البحث هي عوامل لها علاقة بالتعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين؛ فمواقف واتجاهات المعلمين اتجاه التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، والوقت المتاح للتدريس، والمعارف والمهارات اللازمة للتدريس، وطرق التدريس، والأدوات التعليمية، تعتبر من المتطلبات الهامة لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الفصل العادي. علاوة على ذلك، إن الأمور الواجب مراعاتها في الهيكل التنظيمي للمدرسة هي معرفة الأنواع الثمانية للهيكل التنظيمي في تقديم الخدمات المناسبة لطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، ومعرفة دور معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، ونوع خدمات التربية الخاصة الواجب توفرها لكل نوع في الهيكل التنظيمي، ومن المهم أيضاً وضع العوامل الخارجية المؤثرة على تقديم الخدمات المناسبة للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في الحسبان، مثل: القوانين والأنظمة والدعم المالي المقدم لتوفير خدمات التربية الخاصة للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع

Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2013b). Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *Journal of the International Association of Special Education, 14*(1), 34.

Abushaira, M. (2013). Effects of inclusion on language development in hearing-impaired students in Jeddah schools: Perspectives of teachers and parents. *Life Science Journal, 10*(2), 2374–2383.

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

Alahmadi, N. A. (2009). *Teachers' perspectives and attitudes towards integrating students with learning disabilities in regular Saudi public schools* (Publication No. AAT 3371476) [Doctoral dissertation, UMI].ProQuest Dissertations Publishing.

Alanzi, M. (2012). *Teachers' and parents' attitudes towards inclusion in inclusive schools in Saudi Arabia*. (Doctoral dissertation). Retrieved from http://www. wrap.warwick.ac.uk/55727

Al-Faiz, H. S. (2006). *Attitudes of elementary school teachers in Riyadh, Saudi Arabia toward the inclusion of children with autism in public education* (Publication No. AAT 3262967) Doctoral dissertation, UMI].ProQuest Dissertations Publishing.

Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., & Alkhateeb, A. J. (2016). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in developmental disabilities, 49*, 60-75.

Alharbi, A., & Madhesh, A. (2018). Inclusive education and policy in Saudi Arabia. *International Journal of Education Research and Reviews, 6*(1), 946-956.

Alqahtani, R. F., Alshuayl, M. S., Ryndak, D. L. (2021). Special education in Saudi Arabia: A descriptive analysis of 32 years of research publications. *Journal of International Special Needs Education, 24*(2), 76-85.

Alquraini, T. (2010). Special education in Saudi Arabia: Challenges, perspectives, future possibilities. *International Journal of Special Education, 25*, (3), 139-147.

Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi Arabia. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(3), 170–182.

Alsalem, M. (2015). *Considering and supporting the implementation of universal design for learning among teachers of students who are deaf and hard of hearing in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Alshahrani, M. (2014). Saudi educators' attitudes towards deaf and hard of hearing inclusive education in Jeddah, Saudi Arabia. (Doctoral dissertation). Retrieved from https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/15846

Amado, A. N., Stancliffe, R. J., McCarron, M., & McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and developmental disabilities, 51*(5), 360-375.

Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennett, D., & Pascoe, S. (2008). Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities: Towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs, 8*(3), 161-166.

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

Brown, B. W. & Saks, D. H. (1980). Production technology and resources allocation within classrooms and schools: Theory and measurement in, Dreeben, R. and Thomas, *The Analysis of Educational Productivity.* Cambridge: Ballinger

Carter, C. R., & Easton, P. L. (2011). Sustainable supply chain management: Evolution and future directions. *International journal of physical distribution & logistics management*.

Carter, E. W., Moss, C. K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M. E., ... & Vincent, L. B. (2015). Promoting inclusion, social connections, and learning through peer support arrangements. *Teaching Exceptional Children*, *48*(1), 9-18.

Coots, J. J., Bishop, K. D., & Grenot-Scheyer, M. (1998). Supporting elementary age students with significant disabilities in general education classrooms: Personal perspectives on inclusion. *Education and Training in Mental Retardation, 33*, 317–330.

Cornelius, D. J. K., & Balakrishnan, J. (2012). Inclusive education for students with intellectual disability. *Disability, CBR and Inclusive Development (DCID), 23*(2), 81-93.

Courtade, G., Spooner, F., Browder, D., & Jimenez, B. (2012). Seven reasons to promote standards-based instruction for students with severe disabilities: A reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers (2011). *Education and training in autism and developmental disabilities*, 3-13.

Cumming, T., & Strnadová, I. (2017). Transitioning back to mainstream education: The flexible integration model. *Australasian Journal of Special Education*, *41*(1), 51-67.

De Bortoli, T., Balandin, S., Foreman, P., Arthur-Kelly, M., & Mathisen, B. (2012). Mainstream teachers' experiences of communicating with students with multiple and severe disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *47*(2), 236-252.

Hagrty, P., Pocklington, K., & Lucas, D. (1998). *Education pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: NFER-Nelson.

Hegarty, S. (1994). "Keys To Integration". *In new perspectives in special education: A six-country study*, Edited By: Meuer, C., Pijl, S.J. And Hegarty, S. 79–94. New York: Routledge.

Hogan, K. A., Lohmann, M., & Champion, R. (2013). Effective Inclusion Strategies for Professionals Working with Students with Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, *27*, 41.

Kliewer, C. (1998). The meaning of inclusion. *Mental Retardation, 36*(4), 317–322

Knowlton, E. (1998). Considerations in the design of personalized curricular supports for students with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation, 33,* 95–107.

Logan, K. R., & Malone, D. M. (1998). Instructional contexts for students with moderate, severe, and profound intellectual disabilities in general education elementary classrooms. *Education and Training in Mental Retardation, 33,* 62–75.

Manset, G., & Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education, 31(2*), 155–180.

McDonnell, J. (1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation, 33,* 199–215

Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton Publishers.

National Center for Education Statistics. (2021). Students with Disabilities. *Condition of Education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved January 10, 2022, from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg.

Norwich, B. (2007). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. Routledge.

Pij1, S. J., Meijer, C.J.W., Hegarty, S. (Ed.) (1997). *Inclusive Education: Global Agenda*. London: Routledge.

Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education, 22*(7), 751-766.

Poon-McBrayer, K. F. (2014). The evolution from integration to inclusion: The Hong Kong tale. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(10), 1004-1013.

Rillotta, F., & Nettelbeck, T. E. D. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability

towards persons with an intellectual disability. *Journal of intellectual and developmental disability*, *32*(1), 19-27.

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(2), 270-282.

Siegel-Causey, E., & Allinder, R. M. (1998). Using alternative assessment for students with severe disabilities: Alignment with best practices. *Education and Training in Mental Retardation, 33,* 168–178.

Somaily, H., Al-Zoubi, S., & Abdel Rahman, M. (2012). Parents of students with learning disabilities attitudes towards resource room. *International Interdisciplinary Journal of Education, 1*(1), 1–5.

Stayton, V.D. & McCollum, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 211-218.

Yell, M. l. (1995). Least restrictive environment, inclusion, and students with disabilities: A legal analysis. *The Journal of Special Education*, *28(*4):389-404.