آليات تطوير تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في ظل سياسة الدمج

إعداد

د / فاطمة عبدالحفيظ عبدالعليم عبدالموجود(*)

مستخلص البحث:

يستهدف البحث الحالي التوصل إلى آليات نجاح دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال، وذلك من خلال استعراض واقع الدمج بمرحلة رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية، وتحديد أهم معوقات التي تواجه دمج هذه الفئات بتلك المرحلة العمرية المبكرة وفق ما تشير إليه الأدبيات والدراسات السابقة في المجال، استناداً إلى خبرات بعض الدول المتقدمة (الولايات المتحدة – المملكة المتحدة) في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي لتحقيق ذلك، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج كانت هناك مجموعة من الآليات التي تسهم في التغلب على معوقات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال؛ بما يكفل تطوير أساليب تربية وتعليم هذه الفئات من الأطفال بتلك المرحلة العمرية المبكرة، ومن ثم تقديم مستوى أفضل من الخدمات بما يتلائم وظروف المجتمع المصري.

(*) دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص "أصول تربية".

Mechanisms of Developing Kindergarten Children with Special Needs Inclusion in the Light of Inclusion Policy

Abstract:

The current research aimed at identifying the successful mechanisms of inclusion among kindergarten children with special needs through reviewing the reality of inclusion at kindergarten stage in the Arab Republic of Egypt and determining the main challenges facing the process of inclusion of these groups at this early stage according to the related studies and literature review which dealt with the experiences of some developed countries (United States-United Kingdom) in the field of kindergarten children with special needs inclusion. The current research based on using the descriptive research methodology to achieve its objectives. In the light of the research results, the researcher found that there are certain mechanisms that can contribute to overcome the challenges of kindergarten children with special needs inclusion. These mechanisms can in role develop methods of raising and educating this category of children in this early age and as a result will provide a better level of services according with the conditions of the Egyptian society.

مقدمة:

شهدت الآونة الأخيرة اهتماماً حقيقياً وتطوراً ملموساً؛ وذلك فيما يتعلق بأوضاع تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في البيئات التعليمية الأقل تقيداً؛ وذلك نتيجة جهود لجان الدفاع عن حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، وتغير النظرة وكذلك الاتجاهات نحوهم، فضلاً عن تغير فلسفات تربيتهم وتعليمهم باعتبارهم جزء لا يتجزأ من المجتمع الذي يعيشون فيه؛ الأمر الذي أكد بدوره على ضرورة توفير بيئة تعليمية قريبة من البيئة التربوية العادية ما أمكن ذلك؛ مما يكفل لهم التكيف السليم والنمو السوي؛ الذي يمكنهم من استثمار أقصى طاقاتهم وإمكاناتهم، ومن ثم يصبحوا أعضاء فعالين منتجين في مجتمعهم.

ويعنى تركيز السياسة الحالي على التعليم الشامل أن يتم وضع المزيد من الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مدارس التعليم العام بدلاً من المدارس الخاصة، كما كان الحال تقليدياً(Ferguson, G., 2014, 4)[٢(*)].

ولقد أصبح تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية نمطاً تربوياً يحظى بقبول واسع في الدول المتقدمة، وبعض الدول النامية(هلا السعيد، ٢٠١١، ١٤٠)، بل أصبح حجم الاهتمام الذي توليه أي دولة لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، ومدى قدرتها على إدماجهم أحد مؤشرات نجاح استراتيجية التنمية في تلك الدول(لورنس بسطا ذكري، ٢٠١٢، ٦٣)، حيث أن الاهتمام بتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مؤشراً هاماً يعكس ديمقراطية التعليم وحضارة الأمم، فقد أصبح من حقهم أن تشملهم الرعاية التي تمكنهم من الاستمتاع بحياه متوازنة تتسم بالتوافق مع أقرانهم من التلاميذ العاديين وفقاً لما يقدم لهم من خدمات تعليمية وتأهيلية؛ وذلك في محاولة لاستثمار طاقاتهم إلى أقصى حد ممكن(عوض الله سليمان عوض الله محمد، ٢٠٠٦، ٦٨٥).

وقد نصت المواثيق العالمية والدولية على حقوق ذو الاحتياجات الخاصة باعتبارها حقوقاً إنسانية واجتماعية، تعمل الدول على توفيرها لهذه الفئات، وتمثلت تلك الحقوق فى البقاء، والنمو، والحماية ونصت كذلك على حقه فى الحياة الكريمة، وتوفير كافة أشكال الرعاية له(المجلس العربى للطفولة والتنمية، ٢٠٠٢، ٧)، كما أكدت على حاجات هؤلاء الأطفال المستقبلية، وضرورة توفير فرص تعليمية مناسبة لهم ضمن النظام التربوي العادي، وأهمية مشاركة الآباء، والمنظمات الرسمية، وغير الرسمية في توفير تعليماً فعالاً لهم(سعاد بسيونى، ١٩٩٦، ٧).

(*) طريقة التوثيق (المؤلف، السنة، الصفحات).

ولقد حظى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بمزيد من الاهتمام خاصاً بعد المصادقة على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص المعاقين، وبعد أن أصبحت الدول الموقعة عليها ملزمة بتوفير الرعاية الصحية، والتربوية، والاجتماعية، والنفسية، والسياسية لهم، وقد ترتب على ذلك أن أساليب الدمج نالت قدراً من الاهتمام(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وزارة الصحة والسكان، المجلس القومي للطفولة والأمومة ٢٠١٧، ٢).

وعلى المستوى الإقليمي فقد تبنت مصر مشروع العقد العربي لذوي الإعاقة (٢٠٠٤-٢٠١٣م) الذي نص على ضمان الفرص المتكافئة للتربية والتعليم لجميع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة منذ الطفولة المبكرة ضمن جميع المؤسسات التربوية، والتعليمية في حقوقها النظامية وفي مؤسسات خاصة في حالة قدرتهم على الاندماج والتحصيل المناسب(محمد حسنين العجمي، ٢٠٠٦، ٢٩٦).

وقد تعزز هذا الاتجاه نحو رعاية حقوق الطفل في مصر بإصدار قانون الطفل رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦م، وذلك بعد إعلان العقد الأول لحماية الطفل المصري ورعايته (١٩٨٩-١٩٩٩م)، وكذلك إعلان العقد الثاني لحماية الطفل المصري ورعايته (٢٠٠٠-٢٠١٠م) (جمهورية مصر العربية، برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة ٢٠٠٣-٢٠٠٦، ٧)، حيث جاءت السياسة التعليمية لتعيد النظر في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مؤكدة حق الطفل في الاستمتاع بطفولته(فوزي رزق شحاته عبدالرحمن، ٢٠٠٢، ١٤).

مشكلة البحث:

إن المتتبع للتوزيع الجغرافي لمؤسسات رياض أطفال التربية الخاصة(*)، قد يلاحظ عدم عدالة التوزيع الجغرافي لتلك المؤسسات٣، حيث تتوافر تلك المؤسسات ببعض محافظات جمهورية مصر العربية دون البعض الآخر؛ مما يترتب عليه حرمان الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ببعض محافظات الجمهورية من أوجه الرعاية والخدمات التربوية التي من المفترض الحصول عليها في تلك المراحل العمرية المبكرة أسوةً بأقرانه العاديين، وهنا يأتي دور الدمج لتمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من تلقي الخدمات التربوية المناسبة بالمراحل العمرية المبكرة بالقرب من أماكن إقامتهم، وهو ما لم يستطع هؤلاء الأطفال القيام به في ظل التوزيع الحالي لمؤسسات رياض أطفال التربية الخاصة؛ نظراً لبعد تلك المؤسسات عن أماكن إقامة بعض الأطفال، وللارتباط الشديد لهؤلاء الأطفال بأسرهم، وعدم تمكنهم من

(*) ملحق (١) خاص بتوزيع مؤسسات رياض أطفال التربية الخاصة على محافظات جمهورية مصر العربية طبقاً للإحصاء الاستقراري لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م.

الاستقلال التام في تلك المرحلة العمرية المبكرة، فضلاً عن دور الدمج في التغلب على العديد من المشكلات التي ترتبت على نظام عزل هذه الفئات في مؤسسات داخلية.

ورغم ما قد يحققه الدمج من مكاسب إلا أن تطبيق الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر ما زال في مراحله الأولى، فقد بلغ عدد الروضات التي تطبق نظام الدمج (١٣٢) روضة (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار ٢٠١٨/٢٠١٧)، من إجمالي عدد الروضات التي بلغ عددها (١١٥٢٤) روضة: منها (٩١٤١) روضة حكومية، و(٢٣٨٣) روضة خاصة، وذلك للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار ٢٠١٨/٢٠١٧، ١-٢)، ومن ثم تمثل الروضات الحكومية التي تطبق نظام الدمج نسبة ١,١٥% من إجمالى الروضات؛ مما يشير إلى الحاجة إلى التوسع في الأخذ بنظام الدمج ومحاولة تعميمه على جميع رياض الأطفال بمحافظات جمهورية مصر العربية.

ومما هو جدير بالذكر أن عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالروضات المدمجة يزيد عن ضعف عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين برياض أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المتخصصة، والتابعة لمدارس وفصول التربية الخاصة، فقد بلغ عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بهذه الروضات (٢٥٢) طفل، وذلك بالعام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار ٢٠١٨/٢٠١٧م)، في حين بلغ عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين برياض أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المتخصصة والتابعة لمدارس وفصول التربية الخاصة (١٢٠) طفل، وذلك في نفس العام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار ٢٠١٧ /٢٠١٨م)، مما يؤكد على أن تطبيق الدمج يزيد من فرص التحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بأقرب روضة إلى المنزل ومن ثم الحصول على فرص تعليمية متكافئة أسوة بأقرانه العاديين.

وعلى الرغم من تصديق مصر على المواثيق الدولية والإقليمية لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لم تتمكن السلطات التربوية من تحقيق شعار "المساواة والمشاركة الكاملة" حيث تقوم رعاية هؤلاء الأطفال على العزل بمدارس التربية الخاصة(سعاد بسيوني، ١٩٩٦، ٥٠).

ومازال هناك تردد قائم ما بين الدمج، والعزل لدى كلاً من الأنصار المؤيدين الذين ينقصهم القوانين والتشريعات الرسمية والإمكانات، والمعارضين الذين يرون أنه ليس هناك بيانات إمبريقية (تجريبية) تؤكد فاعلية هذا الدمج[(رشا جمال نور الدين الليثي، ٢٠٠٩، ١٣٠)؛ (عفاف على محمود

المصرى، ٢٠٠١، ١٩١)؛ (لورانس بسطا زكرى، ٢٠٠٣، ٢١٧)؛ (حُسن حسن خليفة الشندويلي، ٢٠٠٤، ١٥٥)؛ (رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة ٢٠٠٣/٢٠٠٤، ٥٣)؛ (رضا عبدالبديع السيد عطيه، ٢٠٠٤، ١)؛ (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٧، ٤٣)]، وما زالت مصر أيضاً تنهج الأساليب التقليدية في تقديم خدماتها لأبنائها من ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أن النظام السائد في مصر هو نظام العزل، حيث تقدم برامج التربية الخاصة إما في مؤسسات إقامة داخلية أو مدارس نهارية خاصة، ومن ثم عدم تحقيق مبدأ التربية للجميع لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة وتحقيق المساواه بينها وبين الأسوياء في الفرص التعليمية(سعاد بسيونى، ١٩٩٦، ٤٧).

ورغم أن الواقع المصري قد شهد محاولات سابقة للدمج إلا أنها كمحاولة لم يكتب لها النجاح(عادل عبدالله محمد، ٢٠٠٦، ٦٥١)، كما أن إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة في مصر مازالت في بدايتها، حيث تعترضها الكثير من الصعوبات التي تجعل إدارته تنوء بالعديد من المشكلات، منها نقص الكوادر المخصصة المدربة لدمج الخدمات العلاجية التربوية في البيئات الطبيعية للطفولة المبكرة(نجدة إبراهيم على سليمان، ٢٠٠٢، ٢٧٧).

وتأسيساً على ما سبق يتم الإجابة عن التساؤلات التالية.

تساؤلات البحث:

تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

س١: ما فلسفة الدمج وأهدافه وأنواعه وفوائده؟

س٢: ما العوامل والمتغيرات التى أدت إلى ظهور الدمج؟

س٣: ما أهم الدول المتقدمة التي تتبنى سياسة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض؟

س٤: ما واقع الدمج بمرحلة رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية؟

س٥: ما معوقات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال؟

س٦: ما آليات نجاح دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التوصل إلى بعض الآليات التي تكفل نجاح دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال، وذلك من خلال استعراض واقع الدمج بمرحلة رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية، وتحديد أهم معوقات التي تواجه دمج هذه الفئات بتلك المرحلة العمرية المبكرة وفق ما تشير إليه الأدبيات والدراسات السابقة في المجال، استناداً إلى استعراض خبرات بعض الدول المتقدمة (الولايات المتحدة – المملكة المتحدة) في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال، بما يكفل تطوير أساليب تربية وتعليم هذه الفئات من الأطفال بتلك المرحلة العمرية المبكرة، ومن ثم تقديم مستوى أفضل من الخدمات بما يتلائم وظروف المجتمع المصري.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من عدة اعتبارات هي:

- إلقاء الضوء على أحدث أساليب تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة التي تمثل أهم مراحل نمو الطفل عامة والطفل ذي الاحتياجات الخاصة خاصةً،
- إكساب معلمات رياض الأطفال طرق وأساليب وإستراتيجيات جديدة في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
- محاولة تطوير تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في إطار الاتجاهات الحديثة في هذا المجال، ومن ثم مسايرتها،
- قد يساعد البحث المعنيين بتربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعرف على فوائد الدمج، وأشكاله التي يمكن تطبيقها، ومعوقات تطبيقه برياض الأطفال، وسبل التغلب على،
- قد يفيد البحث مخططي المناهج والبرامج التعليمية في رياض الأطفال عند وضع أسس ومعايير اختيار المحتوى والوسائل وطرق التدريس المناسبة لأطفال الدمج،
- قد يوفر البحث بعض الآليات والممارسات الإيجابية اللازمة لتحسين برامج الدمج في مرحلة رياض الأطفال،
- قد يسهم البحث في رسم الإطار العام للسياسات التعليمية، والتوجهات المستقبلية لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال،

- قد يسهم البحث في رفع درجة وعي كل من مؤسسات وأفراد المجتمع المحلي وأسر الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بأهمية دمج هؤلاء الأطفال بالمرحلة العمرية المبكرة، ودور كل منهم في تحقيقه،
- توفير المعلومات اللازمة لتحسين الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم بمرحلة رياض الأطفال، وذلك للقائمين على تربية هؤلاء الأطفال،
- قد يسهم البحث في زيادة نسب استيعاب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة برياض الأطفال، وذلك عندما تتاح لهم الفرصة للالتحاق بأقرب روضة إلى المنزل،
- الاستجابة لحق الطفل في الاندماج في البيئة التي يعيش فيها ما أمكن ذلك.

منهج البحث:

انطلاقاً من طبيعة البحث الحالي، وتحقيقاً لأهدافه استخدم البحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة(رحيم يونس كرو العزاوي، ٢٠٠٨، ٩٧)، حيث ينصب البحث على ظاهرة الدمج كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى، ولا يقف البحث عند حدود وصف ظاهرة الدمج، وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك فهو يحلل، ويفسر، ويقارن، ويقيم بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى بقصد التبصر بتلك الظاهرة والتوصل في النهاية إلى آليات نجاح دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل الحدود الموضوعية للبحث في آليات تطوير تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في مصر،
- **الحدود البشرية:** تتمثل الحدود البشرية للبحث في جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة (المكفوفين وضعاف البصر – ضعاف السمع – ذوي الإعاقة العقلية الطفيفة) القابلين للدمج بمرحلة رياض الأطفال في مدارس التعليم العام في مصر،
- **الحدود المكانية:** تتمثل الحدود المكانية للبحث في جميع رياض الأطفال بمدارس التعليم العام التي يمكنها تطبيق الدمج بمحافظات جمهورية مصر العربية.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال سواء العربية أو الأجنبية، لذا رأت الباحثة تناولها على النحو التالي:

١- دراسة فافزا- بي، اوستروسكي- إم، ماير- إل، يي- إس(Favazza, P., Ostrosky, M., Meyer, L., Yu, S., 2017): وعنوانها "التمثيل المحدود للأفراد ذوي الإعاقة في فصول مرحلة الطفولة المبكرة: حالة مقلقه أم وضع راهن؟".

تركز الأهداف الإنمائية للألفية الجديدة لليونيسيف وما بعدها على احتياجات أكبر الأقليات تهميشاً، والأفراد ذوي الإعاقات، ومن ضمن التحديات التي تواجهنا دراسة القضايا المتعلقة بالإقصاء ووضع استراتيجيات لخلق شعور حقيقي بالانتماء وتعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة في الواقع لأكثر من ٩٣ مليون طفل ذو إعاقة (منظمة الأمم المتحدة للطفولة، ٢٠٠٦. اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة)، وتتمثل الخطوة الأولى في معالجة الوصم واستبعاد الأفراد ذوي الإعاقة في البيئات، بالنظر إلى أن التمثيل الإيجابي في الكتب والإعلام يسهم في الشعور بالانتماء، وزيادة الثقة بالنفس، وزيادة الفهم والمواقف تجاه الآخرين، تاريخياً، كان تصوير الأفراد ذوي الإعاقة في الأدبيات ووسائل الإعلام إيجابياً أو سلبياً في حين أن عدد الأطفال ذوي الإعاقة في فصول الطفولة المبكرة ازداد باطراد، في هذه الدراسة تم فحص مدي تمثيل الأفراد ذوي الإعاقة في المواد الدراسية في ٣٢ من فصول رياض الأطفال باستخدام قائمة "حصر تمثيل الإعاقة، وقد حصل فصلين (الذين مثلوا ٦%) علي تمثيل معتدل، وحصل ٢٢ فصل (بنسبة ٦٩%) علي تمثيل منخفض، و٨ فصول (٢٥%) لم يكن لديهم أية تمثيل للإعاقة، وقد تم عرض الآثار المترتبة علي الممارسات والبحوث في ضوء التركيز علي حقوق الإعاقة وكيف يمكن للمجتمع أن يكون أكثر شمولاً.

٢- دراسة دانر، ن. (Danner, N. 2015): وعنوانها "إدراج الطفولة المبكرة في مدرسة مونتيسوري العامة: الوصول والمشاركة والدعم"

تبحث دراسة الحالة هذه كيف توفر مدرسة مونتيسوري العامة الإدماج في مرحلة الطفولة المبكرة لأطفال تتراوح أعمارهم بين ثلاثة، أربعة وخمس سنوات من ذوي الإعاقة، ومن خلال المقابلات مع معلمي، ومديري مونتيسوري، وملاحظات الفصول الدراسية، والملف الشخصي للفصول الدراسية الشاملة، تم تحديد عدد من الدعامات والحواجز التي تحول دون الإدماج، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدد من الممارسات المستخدمة التي تدعم الدمج مثل: دعم الأقران والفصول الدراسية متعددة الأعمار التي تؤيد

الدمج، والممارسات الموصى بها في مجال التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة مثل: التعاون بين المهنيين وتقديم التسهيلات والتعديلات.

٣- دراسة إستس– جونز& كيللي، ك.(Estes-Jones&Kelley, K. 2013): وعنوانها "بدء التعليم المدرسي العام الشامل وبناءه ودوامه: دراسة لبرامج ولاية تكساس للأطفال ذوي الإعاقة في سن ما قبل المدرسة".

تتناول هذه الدراسة مسألة كيفية استيفاء المناطق التعليمية في جميع أنحاء ولاية تكساس للتفويض القانوني لتوفير الخدمات التعليمية في البيئة الأقل تقيداً للأطفال الذين هم في سن ما قبل المدرسة ممن يعانون من إعاقات، وفي البداية تم الاتصال بمستشاري برنامج ما قبل المدرسة للأطفال ذوي الإعاقات (PPCD) بكل مركز من مراكز خدمة التعليم الإقليمية العشرين في ولاية تكساس، وطلب منهم عمل حصر بالمدارس المناسبة للمشاركة في الدراسة، وقد تم الاتصال بمسئولي الأحياء المختارين للمشاركة المحتملة في الدراسة، بمجرد الحصول على موافقة مسبقة من الإداريين المهتمين أو المسئولين إدارياً، فقد شاركوا بشكل فردي في استطلاع عبر الإنترنت، وقد تم تحليل نتائج المسح من أجل تحديد مدى نجاح برنامج الدمج في مرحلة ما قبل المدرسة في المنطقة، بالإضافة إلى أي الحواجز التي تم تحديدها لتكون عائقاً أمام تطوير برنامج دمج مرحلة ما قبل المدرسة، أسفر تحليل نتائج الدراسات الإستقصائية عن معلومات من منظور التجارب الحية للأفراد المشاركين في الدراسة، كما تم تحليل النتائج، وقد برزت المحاور فيما يتعلق بما هو ضروري للبدء، والبناء، والحفاظ على برامج إدماج عالية الجودة للأطفال في سن ما قبل المدرسة الذين يعانون من إعاقات ويتلقون تعليماً مدرسياً عاماً في ولاية تكساس، فضلا عن الحواجز التي واجهها مديري المناطق التعليمية في بناء برنامج شامل.

٤- دراسة برانكاتو، ك. (Brancato, K. 2013): وعنوانها "السعي من أجل تحقيق جودة الدمج بمرحلة الطفولة المبكرة".

وكان الغرض الرئيسي من هذه الدراسة هو فحص الممارسات والمبادئ التي تدعم إدماج الأطفال ذوي الإعاقة بشكل جيد، وتم استخدام مقياس جودة إدراج الطفولة المبكرة Special ink لتحديد الممارسات والمبادئ الموجودة حالياً في برامج الطفولة المبكرة، كما تم استخدام المقياس أيضاً لتحديد الممارسات والمبادئ التي يتعين تحسينها لضمان الجودة.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى الممارسات والمبادئ التي تدعم إدماج الأطفال ذوي الإعاقة بشكل جيد، منها أن بعض الأطفال سيحتاجون إلى دعم إضافي، وأماكن إقامة فردية لتحقيق النجاح في هذه

البرامج، ومن الضروري أن يحدث التعاون بين المهنيين وأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل نجاح الدمج.

٥- دراسة (رانيا عبدالمعز الجمال، ٢٠١٣): وعنوانها "دراسة مقارنة لآليات دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بمرحلة ما قبل الدراسة في كل من إيطاليا وفرنسا وإمكانية الإفادة منها في مصر".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهداف الدمج، وأنماطه، ودواعى الاهتمام العالمى به، والتعرف على خبرات كل من إيطاليا وفرنسا فى مجال الدمج في رياض الأطفال، والوقوف على الجهود المصرية فى مجال الدمج بتلك المرحلة، ووضع تصور مقترح لتطوير آليات الدمج بمصر فى ضوء خبرات دولتى المقارنة، بمايتناسب وظروف المجتمع المصرى، وفي ضوء طبيعة الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج المقارن، وقد انتهت الدراسة باقتراح مجموعة من الآليات لتفعيل آليات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة ما قبل المدرسة.

٦- دراسة أكاميت وآخرون (Akcamete, A.G. *et al*., 2012): وعنوانها "ممارسات التربية الخاصة بالتعليم ما قبل المدرسي في دول الاتحاد الأوروبي وتركيا".

هدفت هذه الدراسة الوصفية للتعرف على الوضع القائم لمؤسسات التعليم ما قبل المدرسي من خلال المقارنة بالنظر إلى المتغيرات مثل: عمر التلميذ ذي الإعاقة للبدء في مرحلة ما قبل المدرسة، والنموذج التعليمي، والدعم المقدم للأسر، والأفراد القائمين على الدعم، والغرض من هذه الدراسة هو مقارنة، وتحليل مؤسسات التعليم ما قبل المدرسة، ومنها حضور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ونموذج التعليم الذي يجري تنفيذه، وسن بداية التعليم، وعدد العاملين في مؤسسات وخدمات الدعم المقدمة للأسرة. وتعد هذه الدراسة وصفية، وتهدف إلى تحديد وتعريف الظروف الحالية.

وقد توصلت الدراسة إلى أن التعميم (توحيد المسار)، أو الإدماج يستخدم في معظم دول الاتحاد الأوروبي، وخلال سنوات ما قبل المدرسة، كما توصلت الدراسة إلى بعض النتائج والتوصيات ذات الأهمية والتي يمكن الاستفادة منها في المجال.

٧- دراسة (سمية منصور ورجاء عواد، ٢٠١٢): وعنوانها "تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول – دراسة مقارنة":

هدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال بسورية في ضوء خبرة بنغلادش ونيبال، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد البحث على أسلوب بيريداي في المقارنة، وتم وفق الخطوات التالية وهي: وصف وتحليل واقع الدمج في سورية، ثم وصف وتحليل خبرات ناجحة للدمج في بنغلادش ونيبال، ثم المناظرة بين دولتي المقارنة لتحديد نقاط التشابه والاختلاف، بعد ذلك خطوة المقارنة التي تضمنت تحليل وتفسير نقاط التشابه والإختلاف بين دولتي المقارنة، بعد ذلك تم وضع ملامح التصور المقترح في ضوء خبرة دولتي المقارنة مع الأخذ بعين الاعتبار لإمكانيات سورية ومشكلات الدمج فيها.

٨- دراسة بوند، سي(Bond, C., 2010): وعنوانها "شمول التلاميذ في سن ما قبل المدرسة ذوي الإعاقات: تصورات ومعتقدات مقدمي الخدمات المجتمعية في مرحلة الطفولة المبكرة".

هدف هذا البحث إلى دراسة معتقدات ومهارات معلمي مرحلة الطفولة المبكرة، ومديري المراكز المجتمعية لرعاية الأطفال المشاركين في برامج رياض الأطفال قبل أربع سنوات في فلوريدا التي تم تنفيذها في خمس مقاطعات ريفية شمال فلوريدا حول إدراج الأطفال الصغار ذوي الإعاقة داخل مراكزهم، كما تم تحديد احتياجات التدريب التي حددها هؤلاء الممارسين باعتبارها حاسمة للنجاح في الإدراج، تم استخدام استطلاع بالبريد للتعرف على المعتقدات التي يقوم بها المعلمون، والمسئولون عن رعاية الأطفال بالمجتمع الذين يشرفون على برنامج رياض الأطفال التمهيدية بولاية فلوريدا، فيما يتعلق بإدماج الطلاب ذوي الإعاقة في أماكن رعاية الأطفال المجتمعية الخاصة بهم، وتحديد مدى إدراك مديري هذا البرنامج والمعلمين لرعاية الأطفال فيما يتعلق بمهاراتهم لإشراك الأطفال ذوي الإعاقة في برامج رعاية الطفل المجتمعية الخاصة بهم، وكذلك تحديد احتياجات التدريب التي حددها هؤلاء المديرين والمعلمين حسب الحاجة لإشراك الأطفال ذوي الإعاقة في إعدادات المجتمع الخاصة بهم.

وشملت عينة البحث ٣٩ مديرًا يشرفون على المراكز المجتمعية التي توفر خدمات البرنامج لأبناء فلوريدا الذين تبلغ أعمارهم أربع سنوات، بالإضافة إلى ٧٩ معلمًا في فصول البرنامج القائمة على المجتمع داخل المقاطعات الخمس.

وقد أشارت النتائج إلى أن مديري المراكز المجتمعية والمعلمين الذين شاركوا في البرنامج في فلوريدا، لديهم معتقدات إيجابية حول إدراج الأطفال ذوي الإعاقة في مراكزهم، كما يتمتع مقدمو الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة بمستوى عالٍ من الثقة في ممارساتهم ومهاراتهم الشاملة، مثل التعاون مع العائلات ومقدمي الخدمات، والترتيبات البيئية واستخدام استراتيجيات الإدارة الفعالة للسلوك، لتشمل الأطفال ذوي الإعاقة في برامجهم. ومع ذلك، فإن مقدمي الخدمات المجتمعية كانوا أقل ثقة في مهاراتهم

فيما يتعلق بتقديم خدمات للأطفال الصغار الذين يعانون من إعاقات حركية أو احتياجات اتصال إضافية، وأخيراً: ركزت عينة البحث على الحاجة إلى التدريب على تنمية المهارات في العديد من المجالات المتعلقة بإشراك الأطفال ذوي الإعاقة، بما في ذلكتطوير وتنفيذ الخطط التعليمية الفردية، ومراقبة الأطفال بشكل فعال لتقييم مهاراتهم واحتياجاتهم التنموية.

٩- دراسة م. كوكس، كاي (M. Cox, K., 2010): وعنوانها "حالة الإدماج: دراسة حول تطور برامج الدمج فيما قبل المدرسة للأطفال ذوي الإعاقات".

كان الغرض من دراسة الحالة هذه هو تحديد الإجراءات التي اتخذتها مقاطعات المدارس العامة لتطوير وتنفيذ والحفاظ على برامج الدمج فيما قبل المدرسة، وعلاوة على ذلك، قارنت هذه الدراسة بين المكونات الرئيسية لمرحلة ماقبل المدرسة الشاملة بالمكونات التي حددتها بايز وآخرون (Buysse *et al.* 2001) والمكونات الموصى بها من قبل شعبة الطفولة المبكرة (DEC) لمجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)، وكان المشاركون في هذه الدراسة أربعة مناطق تعليمية محلية (LEAs) في ولاية كاليفورنيا، وتشمل المناطق التعليمية المحلية منطقة واحدة في شمال كاليفورنيا، واثنان في جنوب كاليفورنيا، وواحدة في منطقة سنترال فالي (Central Valley)، شارك ممثلو الوكالات التعليمية المحلية في مقابلة من ستة أسئلة تم تنظيمها لتقييم الإجراءات المتخذة لتطوير وتنفيذ والحفاظ على برنامج شامل للتعليم قبل المدرسي.

وقد كشفت دراسة البيانات النوعية عن المحاور في خمس مجالات هي: الغرض والدافع لتطوير برنامج ما قبل المدرسة، والقيادة والاستراتيجيات التنظيمية المستخدمة لتنفيذ والحفاظ على برنامج ما قبل المدرسة، والحواجز أمام تنمية واستدامة البرنامج، والموارد المتاحة لتطوير واستدامة البرنامج، والإعتبارات التنموية المستخدمة في تحديد البنية والعناصر التعليمية.

تشير بيانات الدراسة إلى حاجة المناطق التعليمية المحلية إلى تحديد احتياجات الأطفال في سن ما قبل المدرسة ذوي الإعاقة، ووضع غرض ورؤية واضحة لتطوير أو تغيير البرنامج، بالإضافة إلى ذلك، تشير البيانات إلى الحاجة إلى تطوير فريق تعاوني يوفر مجموعه من إرشادات التواصل والتفاعل الواضحة داخل المناطق التعليمية المحلية والمجتمعية لتحقيق أقصى استفادة من الموارد المتاحة وضمان استدامة البرنامج.

١٠- دراسة (هناء صلاح عبدالحليم عمر جميل، ٢٠١٠): وعنوانها "التصور مقترح لإدارة البيئة التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات عملية الدمج":

هدفت الدراسة إلىوضع تصور مقترح لإدارة البيئة التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات عملية الدمج، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإدارة البيئة التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات عملية الدمج.

١١- دراسة (أماني بنت محمود بن عبدالله أبوالعلا، ٢٠٠٨): وعنوانها "معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين (تخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات":

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين – تخلف عقلي بسيط – من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات، واستخدمت الباحثة الإستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى كثرة المعوقات التي تعوق المعلمة عند تدريس الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عند الدمج؛ وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت بعدة توصيات.

١٢- دراسة راسوسكي، سي.(Rasowsky, C. 2007): وعنوانها "مؤشرات الجودة في برنامج الدمج الكلي بمرحلة ما قبل المدرسة".

كان الغرض من هذه الدراسة هو استكشاف خصائص برنامج جديد مبتكر لمرحلة ما قبل المدرسة يقدم خدمات رعاية الأطفال طوال اليوم، وعلى مدار العام، وخدمات التربية الخاصة تحت سقف واحد، وقد تم استخدام منهج دراسة الحالة لدراسة ثلاثة أبعاد للجودة في هذا البرنامج الشامل للتعليم ما قبل المدرسي، وللتحقق من مدى دقة تنفيذ نموذج المنهج الدراسي المختار للبرنامج تضمنت الإجراءات النوعية المستخدمة في جمع البيانات مجموعة من الملاحظات الرسمية وغير الرسمية، والمسح، والمقابلات الشخصية، ومراجعة الأدلة، وكان من بين المشاركين في الدراسة الأربعين مديري المدارس ومعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ومساعدي المدرسين، وآباء الأطفال الذين يحضرون البرنامج، وقد تم التوصل إلى أن البرنامج المبتكر والشامل الذي كان موضوع دراسة الحالة هذه لديه العديد من خصائص برامج التربية المبكرة عالية الجودة، بما في ذلك خصائص البنية الجيدة مثل الموظفين المؤهلين تأهيلاً جيداً، والفصول الصغيرة، وإنخفاض نسبة المدرسين للأطفال، ومؤشرات عملية الجودة مثل استخدام ممارسات التدريس التي توسع تفكير الأطفال وتشجع الأطفال على طرح الأسئلة، واستخدام استراتيجيات التوجيه الإيجابية، والتركيز القوي على مساعدة الأطفال في تطوير مهارات حل المشكلات، وإظهار الاحترام للآخرين، وكانت أنشطة التعلم القائمة على المحتوى وممارسات تقييم الطفل المستمرة مجالات تحتاج إلى تحسين.

وقد تم تسليط الضوء على توافر خدمات التربية الخاصة والعناية بالأطفال في مكان واحد كخاصية إيجابية من قبل عدد من الوالدين والموظفين، وكان تنفيذ نموذج المناهج الدراسية قوياً من حيث إشراك الأسرة، وهيكل الفصول الدراسية والروتين، والتفاعل بين المعلم والطفل، بما في ذلك توجيه تعلم الأطفال، وكان التنفيذ ضعيفًا من حيث البيئة المادية واستخدام نظام تقييم الطفل،

١٣- دراسة إل. بورسيل،م. (L. Purcell, M. 2003): وعنوانها "مبادرة وتنفيذ الدمج بمرحلة الطفولة المبكرة في وكالات التعليم المحلية المختارة بالدولة".

استهدفت هذه الدراسة النوعية إرشادنا بكيفية شروع المناطق التعليمية، والجمعيات التعاونية للتربية الخاصة في تنفيذ الدمج بمرحلة الطفولة المبكرة. وباستخدام دراسة الحالة النوعية تم تحديد سيناريوهات المناطق التعليمية، والجمعيات التعاونية للتربية الخاصة في إحدى الدول الغربية، وتم اختيار المناطق التعليمية وتلك الجمعيات المشاركة في الدراسة بناء علي نسبة الأطفال الذين تراوحت أعمارهم من ٣ –٥ سنوات من ذوي الإعاقة المدرجين في بيئات دمج شاملة والتي كانت تتسم برامجها بأنها إيجابية/نموذجية، وعلي أساس التطوع وافقت خمسة مناطق علي المشاركة في الدراسة (ثلاث مقاطعات مدرسية وجمعيتان تعاونيتان لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة) ومثلت العينة المختارة بيئات تعليمية كبيرة وصغيرة، وكذلك مناطق حضرية، وريفية في الولاية، ولتحقيق هدف الدراسة أجريت مجموعه من المقابلات شبه المنظمة مع مجموعه التركيز من المشاركين الحاليين أو السابقين في برامج الدمج (أي الإداريين والمربين في مرحلة الطفولة المبكرة والمعلمين المعنيين في مرحلة الطفولة المبكرة وموظفي الخدمة ذات الصلة)، وبناء علي تلك المقابلات تم التطرق إلى ثلاث أسئلة بحثية تمثلت في الآتي :

(١) ما هي العوامل الأساسية التي أثرت علي الشروع في بدء خدمات الدمج بمرحلة الطفولة المبكرة؟

(٢) ما هي العناصر التي تستخدمها وكالات التعليم الخاص المحلية من أجل الاستمرار في تقديم خدمات الدمج بمرحلة الطفولة المبكرة؟

(٣) ما هو الدور الذي تلعبه الأسرة للبدء في خدمات الدمج بمرحلة الطفولة المبكرة والحفاظ عليها؟

وسمحت منهجية دراسة الحالة المتعددة المستخدمة إلي تحديد كيفية البدء في تنفيذ الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة، والحفاظ عليها في المواقع البحثية الخمسة، كما أجرت الدراسة أيضا تحليل عبر الموقع لتحديد العوامل الأساسية المؤثرة علي البدء في خدمات الدمج، والحفاظ عليها بمرحلة الطفولة المبكرة، وحددت نتائج الدراسة ثمانية مؤثرات أساسية هي: (العلاقات التعاونية، تأثيرات المجتمع، الدعم

الأسري، الشراكة، العمالة الأساسية، الهيكل التنظيمي، السياسة، الرؤية المشتركة، التدريب والدعم الخارجي).

١٤- دراسة (نجدة إبراهيم على سليمان، ٢٠٠٢): وعنوانها "إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة".

هدفت الدراسة إلى تعرف نماذج بيئات الدمج المختلفة في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة، وإدارتها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استعانت ببعض أدبيات التدخل المبكر العربية والأجنبية، واعتمدت الدراسة على الزيارات الميدانية والمقابلات غير المقننة في بعض مدارس وجمعيات ومراكز التدخل المبكر في مصر والولايات المتحدة الأمريكية.

وقد تبين من نتائج الدراسة أن لطبيعة البيئة التعليمية في مراكز التدخل المبكر أثراً بالغ الأهمية في نمو الأطفال المعوقين وتعليمهم، كما أن التنظيم البنائي لطبيعة الفصل وطرق التدريس التي تعتمد بالدرجة الأولى على التفريد من الملامح الهامة لإدارة البيئة في التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة، كما أن استخدام إجراءات تدريس بنائية ودمج أهداف التعليم داخل الأنشطة الجارية، وترتيب البيئة، واستخدام أقران من الأطفال الأسوياء بشكل هادف يساعد على دمج تطبيقات كل من مجال التعليم العام والتربية الخاصة معاً للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة،

وقد توصلت الدراسة إلى طرح تصور مقترح لدعم إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة.

١٥- دراسة أ. دالي، ف.(A. Daly, V., 2000): وعنوانها "تحليل السياسات التي تؤثرعلى إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في الرعاية اليومية وتعليم الطفولة المبكرة".

تمثلت أغراض هذه الدراسة في بحث:

(أ) أدوار مختلف مستويات الحكومة في تمويل وتنظيم رعاية الطفل،

(ب) كيف يؤثر التمويل واللوائح على الطريقة التي يتم إتباعها مع الأطفال ذوي الإعاقة في نظام رعاية الطفل الحالي،

(ج) تحديد فجوات خدمات الرعاية النهارية للأطفال ذوي الإعاقة فيما يتعلق باللوائح وتفويض التمويل،

(د) المشاكل المتعلقة بإدارة الوكالة، والموظفين، وتقديم الخدمات المتعلقة بهذه اللوائح وتفويض التمويل في مدينة نيويورك.

وبالإضافة إلى ذلك: بحثت الدراسة إمكانية تغيير نظام رعاية الأطفال حتى يتمكن من تحسين توفير تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة بمرحلة ما قبل سن المدرسة، وأجريت مقابلات مع خمسة من مديري وكالات رعاية الأطفال، وخمسة من المسئولين الحكوميين – ثلاثة من جمعيات الأطفال ذوي الإعاقة Association for Children with Disabilities (ACD)، وواحد من وزارة التربية والتعليم بولاية نيويورك، وواحد من وزارة التعليم الأمريكية، وأربعة خبراء في مجالات التربية الخاصة ورعاية الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة.

ويجب على مديري الوكالات التعامل مع ستة مصادر رئيسية للتمويل، لكل منها لوائحه الخاصة بشأن التوظيف وخدمات برامج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

بالإضافة إلى ذلك، يشتمل التمويل على مجموعة متنوعة من الأموال من الحكومات الفيدرالية والولايات والحكومات المحلية، بالإضافة إلى الأموال من المصادر الخاصة، بما في ذلك الوكالات المانحة والرسوم المدفوعة مقابل الخدمة الفردية.

كما تم مواجه صعوبات الحصول على الأموال والمطابقة للوائح التي تفرضها وكالات التمويل، وحدد الخبراء المشكلة في المقام الأول على أساس جمود مؤسسي بين التعليم ورعاية الأطفال، فقد كانوا يعتقدون أنه يجب أن يحدث المزيد من التعاون بين المؤسستين.

وأشار مديرو الوكالات إلى أنهم يواجهون صعوبات في معنويات الموظفين وتغيرها بسبب عدم التكافؤ بين مكافآت موظفي مجلس التعليم وموظفي الرعاية النهارية، وقد لا يتمكن البرنامج الذي يقدم خدمات شاملة من توفير الرعاية النهارية جنباً إلى جنب مع خدمات التربية الخاصة بسبب اختلاف معايير التعليم والرعاية النهارية.

١٦- دراسة باوانج . واي (Bhagwanji, Y., 1999): وعنوانها "الحصول على رعاية جيدة للأطفال ذوي الإعاقات في سن ما قبل المدرسة: دراسة للجهود التي تبذلها برامج الهيد ستارت في إلينوي في سياق إصلاح نظام الرعاية".

بحثت هذه الدراسة في جهود برامج الهيد ستارت Head Start (HS) في تحسين فرص حصول الأطفال ذوي الإعاقات بمرحلة ما قبل المدرسة علي خدمات الرعاية الشاملة وذات الجودة، وعائلاتهم، وقد تم استخدام استبيانات استطلاع الرأي الهاتفية والمقابلات، وقد استجاب ٨١ من منسقو خدمات ذوي

الاحتياجاتالخاصة (DSCs) من ولاية إلينوي لسلسلة من الأسئلة المتعلقة بخبراتهم وتوقعاتهم للمستقبل، وتم تحديد التحديات على النحو التالي:

(أ) على مستوى الأسرة على سبيل المثال: ارتفاع تكلفة رعاية الأطفال على الرغم من الإعانات، ومشاكل النقل، واحتياجات التدريب المهني، والوظائف ذات الرواتب الجيدة،

(ب) على مستوى برنامج الصحة والسلامة على سبيل المثال: نقص التدريب في العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم، فرص تعاونية محدودة مع مقدمي خدمات رعاية الأطفال المحليين، والأعباء المفرطة،

(ج) على مستوى رعاية الطفل المجتمعية على سبيل المثال: نقص الجودة، قوائم الانتظار الطويلة، والإعانات غير مقبولة،

وكان غياب السياسات الحكومية المناسبة والضوابط المصاحبة لتعزيز خدمات رعاية الأطفال المجتمعية الجيدة، لاسيما من خلال تعزيز الموظفين والمرافق، من المخاوف التي أثارها منسقو خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة (DSCs)، وتم تحديد قضية أخرى، وهي قانون إصلاح نظام الرعاية لعام ١٩٩٦، كعامل في التأثير على أهلية الوالدين لبرامج دعم الأسرة وقدراتهم على الحصول على خدمات جيدة لأطفالهم ذوى الاحتياجات الخاصة، وعلى الرغم من هذه التحديات، وصف موظفو الهيد ستارت عددًا من المبادرات التي تم اتخاذها لتحسين الوصول إلى خدمات رعاية الطفل الجيدة والشاملة في المجتمعات. وشملت جهود البرامج توفير خدمات اليوم الكامل وتحسين الاتصالات حول احتياجات رعاية الأطفال مع أولياء الأمور، وشملت الاستراتيجيات التي لا تتبع برنامج المبادرات الإدارية لزيادة التعاون مع وكالات التدريب الوظيفي وأصحاب العمل، وتوسيع نطاق التدريب لمقدمي خدمات رعاية الأطفال في المجتمع، والتقدم بطلبات للحصول على منح لتقديم خدمات رعاية الأطفال اللازمة. كما تم مراجعة عدد من النتائج ومناقشتها، بالإضافة إلى مجالات الأبحاث المستقبلية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

وفي ضوء الدراسات والبحوث التي سبق عرضها، والتي اهتمت بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة ما قبل المدرسة، مرحلة رياض الأطفال)، يمكن استخلاص بعض الدلالات الهامة التي ترتبط بموضوع البحث الحالي، ويتضح ذلك فيما يلي:

- استهدفت جميع الدراسات السابقة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكر (ما قبل المدرسة – رياض الأطفال)،

- هدفت بعض الدراسات السابقة إلى إلقاء الضوء على دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكر في مصر، منها دراسة رانيا عبدالمعز الجمال (٢٠١٣)، ودراسة هناء صلاح عبدالحليم عمر جميل (٢٠١٠)، ودراسة نجدة إبراهيم على سليمان (٢٠٠٢)، ويتفق البحث الحالي مع هذه الدراسات في هذا الهدف،

- بينما هدف البعض الآخر من الدراسات إلى إلقاء الضوء على دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكر في بعض الدول الأخرى كالولايات المتحدة منها دراسة فافزا – بي، اوستروسكي – إم، ماير – إل، يي – إس(Favazza, P.,Ostrosky, M., Meyer, L. &Yu, S. ، 2017)، ودراسة دانر، ن. (Danner, N., 2015)، ودراسة إستس–جونز& كيللي،ك. (Estes-Jones&Kelley, K., 2013)، ودراسة برانكاتو، ك.(Brancato, K., 2013 ,)، ودراسة بوند،سي (Bond, C., 2010)، ودراسة م. كوكس، كاي. (M. Cox, K., 2010)، ودراسة راسوسكي،سي. (Rasowsky, C., 2007)، ودراسة إل. بورسيل،م. (L. Purcell, M., 2003)، كذلك دول الاتحاد الأوربي وتركيا كما في دراسة أكاميت وآخرون (Akcamete, A.G. *et al*., 2012)، وأيضاً سوريا وذلك في دراسة سمية منصور ورجاء عواد (٢٠١٢)، وهذا ما يختلف مع البحث الحالي،

- تركز الدراسات السابقة الأجنبية حول تحديد مدي تمثيل الأفراد ذوي الإعاقة في المواد المدرسية في فصول رياض الأطفال، فضلاً عن تحديد عدد من الدعامات والحواجز التي تحول دون الإدماج والممارسات المستخدمة التي تدعم الدمج، أيضاً تحديد المحاور الضرورية للبدء، والبناء، والحفاظ على برامج إدماج عالية الجودة للأطفال في سن ما قبل المدرسة الذين يعانون من إعاقات، الممارسات والمبادئ التي تدعم إدماج الأطفال ذوي الإعاقة بشكل جيد، الإجراءات اللازمة لتطوير وتنفيذ والحفاظ على برامج الدمج فيما قبل المدرسة، تحديد العوامل الأساسية المؤثرة علي البدء في خدمات الدمج والحفاظ عليها بمرحله الطفولة المبكرة، وذلك ببعض الولايات المتحدة الأمريكية، وهو ما يحاول البحث الحالي الاستفادة منه، فضلاً عن الارتكاز إلى الممارسات والمحاور والمبادئ والإجراءات اللازمة لتطبيق الدمج في مصر والعوامل التي تساعد على نجاحه، وذلك بما يتناسب والمجتمع المصري،

- كما تركز بعض الدراسات على التعرف على الوضع القائم لمؤسسات التعليم ما قبل المدرسي من خلال المقارنة بالنظر إلى بعض المتغيرات، وذلك في دراسة أكاميت وآخرون (Akcamete, A.G. *et al*., 2012)، كما ركزت دراسة بوند، سي (Bond, C., 2010)، على تصورات ومعتقدات مقدمي

الخدمات المجتمعية في مرحلة الطفولة المبكرة حول إدراج الأطفال ذوي الإعاقة في مراكزهم، وهذا ما يختلف مع البحث الحالي،

- استعرضت بعض الدراسات السابقة خبرات بعض الدول الأخرى في تربية ودمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الطفولة المبكرة كإيطاليا، وفرنسا وذلك في دراسة رانيا عبدالمعز الجمال (٢٠١٣)، أيضاً خبرة بنغلادش ونيبال وذلك في دراسة سمية منصور ورجاء عواد (٢٠١٢)، وأخيراً خبرة الولايات المتحدة الأمريكية وذلك في دراسة نجدة إبراهيم على سليمان (٢٠٠٢)، بينما استعرض البحث الحالي نماذج لبعض الدول المتقدمة في المجال منها الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة،
- وقد استخدمت الغالبية العظمى من الدراسات السابقة المنهج الوصفي، وهذا ما اعتمد عليه البحث الحالي،
- في حين اعتمدت بعض الدراسات السابقة الأخرى على المنهج المقارن وذلك في دراسة رانيا عبدالمعز الجمال (٢٠١٣)، ودراسة أكاميت وآخرون (Akcamete, A.G., *et al*., 2012)، ودراسة سمية منصور ورجاء عواد (٢٠١٢)، وهذا ما يختلف مع البحث الحالي،
- وقد توصلت الدراسات السابقة إلى بعض النتائج التي تعكس واقع دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة في مصر، وهذا ما يستفيد منه البحث الحالي،
- كما توصلت بعض الدراسات إلى معوقات تطبيق الدمج، وذلك في بعض الدول العربية والأجنبية، وهذا ما يسعى البحث الحالي إلى الوقوف عليه ولكن في مصر،
- انتهت بعض الدراسات باقتراح مجموعة من الآليات والتوصيات أو وضع تصور مقترح لتفعيل ودعم دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

مصطلحات البحث:

ذوي احتياجات خاصة: Special needs

يستخدم البعض مصطلح ذوي احتياجات خاصة(*)، والبعض الآخر يستخدم مصطلح ذوي حاجات خاصة.

(*) **ملحوظة:** سوف يعتمد البحث على مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة كبديل عن بعض المصطلحات الشائع استخدامها في مجال التربية الخاصة منها (غير العاديين والمعاقين وذوي الإعاقة، والفئات الخاصة)، كلما أمكن ذلك.

وفي اللغة "ذو" تعني: صاحب(جمهورية مصر العربية، مجمع اللغة العربية ،٢٠١٠، ٢٤٧)، أما "الحاجة": هي ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه، والجمع حاجات(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٠، مجمع اللغة العربية، ١٧٦).

أما في الاصطلاح: فإن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة هم الذين يحتاجون إلى برامج تعليمية خاصة للوصول إلى أقصى إمكاناتهم التعليمية الخاصة بهم(Office of the Education Ombudsman, 2010, 25).

ومن المنظور التربوي يشير مفهوم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة إلى ذلك الطفل أو الشخص الذي ينحرف عن الفرد العادي أو المتوسط في(زياد كامل اللالا وآخرون، ٢٠١١، ٢٣-٢٤):

- الخصائص العقلية، – القدرات الحسية، – قدرات التواصل،
- نمو السلوك الاجتماعي والانفعالي، – الخصائص الجسمية.

الدمج:

يتم استخدام العديد من المصطلحات للتعبير عن الدمج منها (Integration) بمعنى الإدماج، أوالتكامل، كذلك (including) بمعنى الإدراج، الشمول، التضمين.

وتأسيساً على ذلك تتحدد مصطلحات البحث فيما يلي:

الإدماج: Intégration

يشير إلى تربية وتعليم التلاميذ غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة (ملحقة سعيدة الجهوية، ٢٠٠٩، ٧٨).

الدمج: Inclusion

في اللغة دمج الشيء في الشيء يعنى: دخل واستحكم فيه(جمهورية مصر العربية، مجمع اللغة العربية ٢٠١٠، ٢٣٣)،

أما كاسم يعني: السماح للأشخاص ذوي الإعاقات بالمشاركة في الأنشطة مثل المحادثة، والحياة الاجتماعية، والعمل، وممارسة أوقات الفراغ المتاحة أمام الأشخاص غير المعاقين، أما كفعل فهو "يشمل"، وكصفة فهو "شامل"(Blocksidge, D. & Chandran-Dudley, R., 2003, 38).

كما تشير زينب محمود شقير (٢٠٠٤) إلى أن الدمج بمفهومه الشامل هو أن يعيش الفرد ذو الإعاقة عيشة آمنة فى كل مكان يتواجد فيه، وأن يشعر بوجوده وقيمته كعضو فى أسرته ومجتمعه، أى

يحقق قدراً من التوافق والاندماج الشخصى والاجتماعى الفعال، بجانب تواجده المستمر فى المدرسة وفى الصف الدراسى مع زملائه العاديين، وأن يستفيد مثل باق العاديين من كافة الخدمات التربوية، والتثقيفية والأكاديمية، والترويحية، والرياضية، والطبية مع إيجاد فرص عمل مع العاديين فى المؤسسات المهنية المختلفة كل بحسب قدراته وإمكاناته(زينب محمود شقير، ٢٠٠٥، ٣٩٣).

كما عرفه كوفمان: على أنه أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة والذي يهدف إلى وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمؤهلين للاستفادة مع غيرهم في صفوف المدرسة العادية، وذلك بتصميم وتخطيط تربوي منظم ومبرمج موضح فيه المسئوليات للقائمين على تعليم كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة(إبراهيم أمين القريوتى، ٢٠٠٤، ٤)، وغالباً ما يستخدم مصطلح الدمج الشامل في وصف تعليم الطلبة ذوي الإعاقات في نفس بيئاتهم مع أقرانهم من نفس العمر ممن ليس لديهم إعاقات(دانييل هالاهان وآخران، ٢٠١٣، ٥٠٥).

كما يقصد به أيضاً: إلحاق الأطفال ذوى الإعاقة برياض الأطفال والمدارس العادية مع أقرانهم غير المعاقين مع تقديم خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة، بهدف الإقلال من عزل الأطفال ذوى الإعاقة، على أن يقوم معلمو رياض الأطفال والمدارس العادية بتعليم الأطفال ذوى الإعاقة، وأقرانهم من الأطفال غير المعاقين من خلال توفير الدعم المناسب لهم(وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ٢٠١٦/٢٠١٧، ٥).

وتأسيساً على ما سبق يمكن تعريف دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على أنه: تهيئة الفرص التعليمية المناسبة لإلحاق الأطفال الذين يعانون من قصور حسي، أو عقلي، أو جسمي؛ ومن ثم يحتاجون إلى برامج تربوية، وتعليمية خاصة برياض الأطفال بمدارس التعليم العام مع أقرانهم الأسوياء في بيئة طبيعية كلما أمكن ذلك؛ بما يمكنهم من تحقيق أقصى استفادة من قدراتهم وإمكاناتهم.

الإطار النظري للبحث:

إن العناية بالطفولة، واتخاذ الوسائل التي تكفل لها النمو المتكامل، والاستقرار النفسي، وتمهد لها طريق المعرفة، واكتساب الخبرات من ألزم الواجبات في عالمنا المعاصر(عرفات عبدالعزيز سليمان، ٢٠٠٠، ١٣٩)، فإن البرامج المنفذة من خلال رياض الأطفال تهيئ الفرص للنمو من خلال النشاطات اليومية التي توفرها البيئة التعليمية، كما يتدرب الطفل في هذه المرحلة على أن يكون عضواً مشاركاً، وفعالاً في جماعة الزملاء، فضلاً عن تطور مهاراته والسلوكيات اللازمة للنجاح الأكاديمي والاجتماعي(ماجدة السيد عبيد، ٢٠٠٠، ٩٣).

وتستند التربية الخاصة إلى مجموع من المبادئ منها أن التربية الخاصة المبكرة أكثر فعالية من التربية في المراحل العمرية المتقدمة، أيضاً يتم تعليم الطفل ذي الاحتياجات الخاصة في بيئة تعليمية عادية ما أمكن ذلك، وألا يتم عزله إلا للضرورة[(إنتصار محمد على إبراهيم، ٢٠٠٢، ٣٠٩)؛ (خوله أحمد يحيى، ٢٠٠٥، ١٧)]، مما يؤكد على ضرورة التوجه نحو سياسة الدمج منذ الطفولة المبكرة.

وفي إطار تفعيل سياسة الدمج وتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لابد من تكامل سياسة التربية الخاصة مع سياسة التربية العامة لنجاح الدمج، ويأتي ذلك من خلال اعتبار تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل نظام الدمج هدف من أهداف التنمية الشاملة للمجتمع.

وتختلف سياسة الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين من دولة لأخرى تبعاً للظروف الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، حيث تعمل سياسة الدمج على تزويد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن الأطفال العاديين ببعض المهارات لتساعدهم على التكيف مع البيئات المختلفة إلى جانب إكسابهم مهارات اجتماعية، وإعدادهم لسوق العمل(إنتصار محمد على إبراهيم، ٢٠٠٢، ٣٠٨).

من هنا جاء الاهتمام بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وإلقاء الضوء على اتجاه الدمج، والذي تتضح فلسفته وأهدافه وأنواعه وفوائده فيما يلي:

المحور الأول - فلسفة الدمج وأهدافه وأنواعه وفوائده:

ترجمت كثير من المجتمعات المتقدمة فلسفتها الديمقراطية في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الأخذ بسياسة الدمج، استناداً إلى الفوائد التي يمكن أن يحققها الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مع توفير البدائل الملائمة لنوع ومستوى الإعاقة، وتوفير كافة السبل التي تحول دون نجاحه، بما يحقق الأهداف المرجوة.

وفيما يلي استعراض فلسفة الدمج وأهدافه وأنواعه وفوائده في تلك المرحلة العمرية المبكرة:

أولاً - فلسفة الدمج:

يستند التعليم الشامل والتربية الخاصة إلى فلسفات مختلفة، وتقديم وجهات بديلة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقات التعليمية الخاصة، وتتضمن نظرية "التربية الخاصة الشاملة" مزيج من فلسفة، وقيم، وممارسات التعليم الشامل مع تدخلات واستراتيجيات، وإجراءات التربية الخاصة، كما يهدف تطوير "التربية الخاصة الشاملة" إلى توفير رؤية وإرشادات للسياسات والإجراءات واستراتيجيات التدريس التي من شأنها تسهيل توفير التعليم الفعال لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وذوي الإعاقات(Hornby, G., 2015, 234).

كما تتبنى فلسفة الدمج استراتيجيات واتجاهات جديدة أكثر إيجابية تقوم على تحرير ذوي الاحتياجات الخاصة من أسر المؤسسات الخاصة التي تعزلهم عن الحياة الاجتماعية، وأن يتاح لهم فرص الحياة اليومية وظروفها العادية مثل ما يتاح لأقرانهم العاديين من أفراد مجتمعهم، بحيث يشاركون في نشاطات الحياة الطبيعية بأقصى ما تسمح به استعداداتهم وامكاناتهم، وهو ما يعرف بالتطبيع نحو العادية Normaliztion(سهير عبداللطيف أبو العلا، ٢٠٠٦، ٢١٩).

ففي أواخر عقد الستينيات تعالت الأصوات منادية بالدفاع عن حق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في أن يحيوا حياتهم كالآخرين في المجتمع إلى أقصى درجة ممكنة، وعرفت هذه الحركة الفلسفية بحركة التطبيع Normaliztion، والتي ظهرت في البدايات في الدول الاسكندنافية ومن ثم في أمريكا، وعدد كبير من الدول الأوروبية، وقد ظهرت تلك الحركة تعبيراً عن مناهضة المؤسسات الإيوائية لما تتضمنه من فصل، وعزل، وتمييز، وعندما تم ترجمة هذه الفلسفة إلى الواقع في المدارس عرفت باسم الدمج، وأخذت أشكالاً متنوعة، وكممارسة ميدانية استندت هذه الفلسفة إلى تنوع البدائل التعليمية، وفي عقدي الثمانينات والتسعينات على وجه التحديد تطورت فلسفة الدمج إلى ما يعرف بالمدارس العادية أو بمبادرة التعليم العادي The regular education initiative (REI) والغاية الرئيسية منها هي عدم استثناء أي طالب من الالتحاق بالمدارس العادية بسبب حاجاتهم الخاصة (منى صبحي الحديدي، ١٩٩٨، ٢٢).

وتستند فلسفة الدمج إلى إقامة نظام تربوي موحد يخدم كل المتعلمين على قدم المساواة(هلا السعيد، ٢٠١١، ١٤٠)،

كما تتضمنت فلسفة الدمج الشامل (Full Inclusion) تدعيم التوجه نحو تلقى جميع الطلاب تعليمهم فى غرف الدراسة العادية بمدارس الحي، مع اعتبار الاختلافات الموجودة بينهم عامل قوة لتطوير تلك المدارس، كما يتم تعديل طرق التدريس كى تواجه الاحتياجات الفردية، ويحاول المعلمون تلبية تلك الاحتياجات، ويعمل الطلاب (المعاقون والعاديون) بجد ونشاط للمشاركة فى العملية التعليمية(ديان برادلي وآخرون، ٢٠٠٠، ٦٠).

كما تنطلق فلسفة المدرسة الشاملة من فلسفة تربوية تعنى بتقديم تعليم لكل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة معاً دون تفرقة أو تمييز بينهم(عبدالعليم محمد عبدالعليم، ٢٠٠٦، ٩).

وتتلخص فلسفة الدمج في عدة نقاط هي(سعيد حسني العزة، ٢٠٠٢، ٢٠-٢١):

- يجب تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات الأقل تقيداً، والتي تلبي حاجات هؤلاء الأطفال،

- يجب فقط اللجوء إلى المدارس الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إذا ظهر لدى الطفل مشكلات يعاني منها، وتحول دون استفادته من الصفوف العادية،
- وجود بدائل تربوية متوفرة تناسب الأوضاع التعليمية التي يمكن أن يستفيد منها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في أي وقت،
- تطبيق الدمج إذا ظهرت عدم جدوى تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم الخاصة بهم، وعدم قدرة تلك المؤسسات على استيعاب جميع ذوي الاحتياجات الخاصة،
- إن ذوي الاحتياجات الخاصة لهم حق الاحترام كأي إنسان عادي،
- إن الدمج يساعد على تغيير اتجاهات الأفراد نحو ذوي الاحتياجات الخاصة،
- إن الدمج يمكن ذو الاحتياجات الخاصة من ممارسة حياته الاجتماعية، ويساعده على تكيفه مع العاديين،
- إن الدمج يساعد المعلمين على فهم الفروق الفردية بين المتعلمين ويساعدهم على تطوير البرامج والأساليب المناسبة التي تعود بالفائدة عليهم.

كما أنه من المفترض أن لا تختلف فلسفة الدمج في مصر عن غيرها، حيث تستند فلسفة الشمول (The philosophy of inclusion) على المساواة بين جميع الأفراد، والتي يجب احترامها وتقديرها، حيث ينبغي إتاحة الفرص للمشاركة الكاملة في جميع جوانب المجتمع للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي يجب أن تقبل المدارس جميع الأطفال بغض النظر عن إعاقتهم البدنية أو الفكرية أو العاطفية أو اللغوية،وهذا يعني أن تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن يتم في نفس المدارس التي سيتعلمون فيها في حالة عدم إعاقتهم(Ghoneim, S., 2014, 195)، وذلك ما يمكن الاستدلال عليه من خلال ما يتم إصداره من قوانين تعمل على ترجمة تلك الفلسفات بل وتحقيقها.

ثانياً - أهداف الدمج:

تتمثل أهداف الدمج فيما يلي(وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ٢٠١٦/٢٠١٧، ٥):

١. إتاحة الفرص لجميع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في تعليم متكافىء ومتساوٍ مع غيرهم من الأطفال العاديين،

٢. احترام الفروق الفردية بين الأطفال فى تلك المرحلة العمرية،

٣. إتاحة الفرصة للأطفال العاديين للتعرف على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وقدراتهم بشكل إيجابى وتفاعلى،

٤. تعديل اتجاهات أولياء الأمور نحو ابنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومساعدتهم على التخلص من مشاعر الخجل والضيق والشعور بالذنب أحياناً عن طريق تقليل الفارق بينهم وبين أقرانهم من الأطفال العاديين،

٥. تعديل اتجاهات المجتمع عامة، والعاملين في المنظومة التعليمية من مديرين ومدرسين وأولياء أمور نحو الدمج،

٦. تعديل أنماط السلوك غير المرغوب فيها لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وإكسابهم أنماط سلوك إيجابية.

٧. مساعدة الأطفال المدمجين علي تحسين مفهوم الذات لديهم من خلال تنمية العديد من المهارات المختلفة،

٨. توفير بيئة داعمة لجميع أطفال الدمج تحتوى على خبرات متنوعة من شأنها تمكينهم من اكتساب العديد من المفاهيم والمعلومات حول العالم الخارجى.

ثالثاً - أنواع الدمج:

تتمثل أنواع الدمج فيما يلي:

١ - الدمج التربوي:

تتبلور فكرة الدمج التربوى أو الأكاديمى فى تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى الفصول العادية مع تزويدهم بتعليم خاص، كما يقوم معلمو الفصول العادية بتوسيع وتعديل الطرق التعليمية، والمحتوى المنهجى لتمكين جميع الأطفال من الإنضمام فى برامج عادية تكون فى مستوى يتناسب مع قدرات كل طفل، كما أنهم مسئولون- أيضاً- عن درجات وتقارير التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين، فهم مسئولون عن هؤلاء التلاميذ، ولكن بإمكانهم استشارة معلمى التربية الخاصة عند وضع الدرجات(ناصر بن على الموسى، ١٩٩٢، ٩-١٠).

وتشمل أنظمة الدمج التربوي أو الأكاديمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أربعة أنواع هي:

- الفصول الخاصة، - غرف المصادر، - الخدمات الخاصة،
- المعلم الاستشاري(انتصار محمد على إبراهيم، ٢٠٠٢، ٣٢٨).

وبالنسبة لمرحلة رياض الأطفال يتمثل الدمج التربوي في كل من(وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ٢٠١٦/٢٠١٧، ٦):

١-١- **الدمج الكلي:** ويقصد به تعليم الأطفال ذوى الإعاقة البسيطة مع أقرانهم العاديين داخل قاعات رياض الأطفال العادية مع تقديم خدمات التربية الخاصة، مع الأخذ فى الاعتبار نوع الإعاقة ودرجة شدتها،

١-٢-**الدمج الجزئي:** ويقصد به دمج الأطفال ذوى الإعاقة البسيطة في أنشطة الروضة مع أقرانهم العاديين داخل قاعات رياض الأطفال العادية لبعض الوقت.

٢ - الدمج الاجتماعي:

ينمو السلوك الاجتماعي للطفل ذو الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة خلال تفاعله مع مواقف حياتية وصحبته للآخرين، وخلال ذلك ينال قبول الغير وتقديره لهم(إبراهيم عباس الزهيرى، ٢٠٠٠، ٧٧).

ويعد الدمج الاجتماعي بالنسبة لمرحلة رياض الأطفال أبسط أنواع وأشكال الدمج حيث إن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لايشاركون نظراءهم العاديين فى الدراسة داخل قاعات رياض الأطفال، وإنما يقتصر الأمر على دمجهم في الأنشطة التربوية المختلفة(وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ٢٠١٦/٢٠١٧، ٦)،

ويمكن القول بأن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن تنظيمهم داخل البيئة التعليمية التربوية بمؤسسات رياض الأطفال وفقاً لأنماط ثلاثة هي(ممدوح عبد الرحيم الجعفري وهناء صلاح عبدالحليم، ٢٠١١، ١١١-١١٢):

- **النمط الجماعي:** ويعتبر الأسهل في إعطاء التعليمات إلى جميع الأطفال في آن واحد،
- **العمل في مجموعات:** ويعتبر هذا الأسلوب الأفضل لتعليم الأطفال حيث أنه يساعدهم على التعلم بالمشاركة،
- **العمل الفردي:** ويعني أن جميع الأطفال يمارسون نفس المهام والأعمال، ولكن كل واحد يعمل بمفرده،

ويعد النمط الأول والثاني من أفضل الأنماط التي تتناسب مع الأطفال العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للدمج حيث يمنح جميع الأطفال فرصة المشاركة الجماعية.

رابعاً - فوائد الدمج:

ثمّة أمثلة كثيرة تُبين كيف أن تطبيق التعليم الجامع، وإلتحاق الأطفال ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة بالمدارس العادية قد ساعد فى تحسين نوعية التعليم المقدم لجميع الأطفال الذين يرتادون تلك المدارس (مكتب اليونسيكو الإقليمي للتربية فى الدول العربية، ٢٠١٤، ٢).

فقد أظهرت الأبحاث الحديثة أن جميع الأطفال يتعلمون بشكل أفضل في بيئة شاملة(Hofreiter, D., 2017, 1)، فالتعليم الشامل له تأثيرات إيجابية على مهارات التلاميذ الاجتماعية، والوجدانية، واللغوية، والمعرفية(Maiorca-Nunez, J., 2017, 1).

فعندما يشترك الطفل ذو الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج، ويلاقى الترحيب والتقبل من الآخرين، فإن ذلك يعطيه الشعور بالثقة فى النفس ويشعره بقيمته في الحياة، ويتقبل إعاقته، ويدرك قدراته وإمكاناته فى وقت مبكر، ويشعر بانتمائه إلى أفراد المجتمع الذى يعيش فيه، كما أن الطفل ذو الاحتياجات الخاصة فى فصول الدمج يكتسب مهارات جديدة مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة، ويكتسب عدداً من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية؛ مما يساعد على حدوث نمو اجتماعى أكثر ملاءمة(وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ٢٠١٦/٢٠١٧، ٧)،

ومن ثم يستفيد الأطفال ذوو الإعاقة وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة من التعلم في بيئات شاملة مع أقرانهم العاديين، فعند تقديم الدعم والمساعدة المناسبين، يحصل الأطفال في البيئات الشاملة أكاديمياً أكثر من الأطفال في البيئات المنفصلة(Montana Office of Public Instruction, 2014, 29).

ومن الجدير بالذكر أن الدمج الشامل يعد محوراً هاماً وأساسياً في التنمية البشرية لقطاع ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يسهم بشكل فعال في اندماج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين وانخراطهم في المجتمع، فضلا عن زيادة تقبل الوالدين لطفلهما ذي الاحتياجات الخاصة، ومساعدته على أداء السلوك بشكل مستقل، وتعليمه السلوكيات المقبولة اجتماعياً، والحد من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً، وهو ما يمكن أن يسهم في تحويله إلى طاقة منتجة(عادل عبدالله محمد، ٢٠٠٥، ٢٥٤).

أما عن فوائد الدمج فيما يتعلق بالمرحلة العمرية، فقد كشفت نتائج بعض الدراسات أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الأصغر سناً عادة ما يحقق الفائدة المرجوة منه، وذلك بشكل يفوق في أهميته تلك الأدلة التي تؤكد على عملية الدمج في سن أكبر(عادل عبدالله محمد، ٢٠٠٥، ٢٥٧).

وتتضح فوائد الدمج بنوعيه التربوي والاجتماعي فيما يلي:

١- فوائد الدمج التربوي:

تتمثل فوائد الدمج التربوي عامة فيما يلي[(ناصر على الموسى، ١٩٩٢، ٣٨-٤٢)؛ (عبير فاروق حنا سعد، ١٩٩٦، ١٢٤-١٢٥)؛ (ماجدة السيد عبيد، ٢٠٠٠، ٣٤٣-٣٤٤)؛ (كمال سالم سيسالم، ٢٠٠١، ١٩-٢٢)؛ (انتصار محمد على إبراهيم، ٢٠٠٢، ٣٢٣)؛ (زينب محمود شقير، ٢٠٠٢، ١١٤)؛ (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٣، ٣٠١)؛ (خالد، فواز، ٢٠٠٦، ٧١-٧٢)]:

١-١- الدمج التربوى يتيح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فرصة البقاء فى منازلهم مع أسرهم طوال حياتهم الدراسية،

١-٢- يعمل الدمج التربوى على الحيلولة دون ظهور الوصم الذي يصاحب من يلتحق بتلك الفصول أو المدارس الخاصة،

١-٣- يعمل الدمج التربوى على الحد من المركزية فى عملية تقديم الخدمات التعليمية؛ مما يمكن المجتمعات المحلية من التأثير فى مجريات العملية التربوية لأبنائهم،

١-٤- من شأن الدمج التربوى أن يعمل على إيجاد بيئة اجتماعية يتمكن فيها الأطفال العاديين من تعرف نقاط القوة والضعف عند أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مما يؤدى إلى التخلص من أي مفاهيم خاطئة قد تكون موجودة لديهم،

١-٥- يعمل الدمج على إيجاد بيئة واقعية تمكن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من تكوين مفاهيم صحيحة عن العالم الذى يعيشون فيه، كذلك إيجاد بيئة تعليمية تشجع التنافس الأكاديمى بين جميع التلاميذ؛ مما يسهم فى صنع مستوى الأداء الأكاديمى لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،

١-٦- من شأن الدمج التربوى أن يعمل على تعميق الفهم للفروق الفردية بين الأطفال المدمجين،

١-٧- يمكن للدمج التربوى أن يظهر للمتخصصين وغير المتخصصين على حد سواء أن أوجه التشابه بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين أكبر من أوجه الاختلاف،

١-٨- التأثير الإيجابي للدمج في تعديل السلوك التكيفي، وتنمية مهارات لا تزال في مرحلة الارتقاء لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،

١-٩- تقدير الذات ورفع مستوى التوافق الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- فوائد الدمج التربوي بمرحلة رياض الأطفال:

للدمج فوائد تربوية وأكاديمية لكل من الأطفال والمعلمات على النحو التالى[(ناصر بن على الموسى، ١٩٩٢، ٤٢)؛ (وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ٢٠١٦/٢٠١٧، ٦)]:

- يحقق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إنجازاً أكاديمياً مقبولاً بدرجة كبيرة في الكتابة، وفهم اللغة، أكثر مما يحققون في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل، إضافة إلى ذلك: أن العمل مع الطفل ذي الاحتياجات الخاصة وفق نظام الدمج يعتبر فرصة للمعلمة لزيادة الخبرات التعليمية والشخصية.
- إن من شأن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في سن مبكر أن يسهم في تحسين اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- فوائد الدمج الاجتماعي عامة:

تتمثل فوائد الدمج الاجتماعي بصفة عامة فيما يلي:

- تعمل بيئة الدمج على زيادة التقبل الاجتماعى للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل أقرانهم العاديين، كذلك زيادة فرص التواصل بينهم، وتحسين اتجاهات الأطفال العاديين نحوهم [(خالد فواز، ٢٠٠٦، ٧٢)؛ (راندا مصطفى الديب، ٢٠٠٧، ٤٩٤)]،
- زيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما يخلصهم من المعوقات التي تحول دون توافقهم مع الآخرين،
- زيادة فاعلية ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة ورضائهم عن أنفسهم، وإشباع رغباتهم، وميولهم، وثقتهم بأنفسهم نتيجة إعطائهم الفرصة نفسها المتاحة لأقرانهم العاديين(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ٢٠٠٧، ٤٤).

٣- فوائد الدمج الاجتماعي بمرحلة رياض الأطفال:

تتمثل فوائد الدمج الاجتماعي بمرحلة رياض الأطفال فيما يلي:

- ينبه الدمج كل أفراد المجتمع إلى حق ذي الاحتياجات الخاصة باعتباره فردًا من أفراد المجتمع، وأن الإعاقة ليست مبررًا لعزله عن أقرانه العاديين(وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ٢٠١٦/٢٠١٧، ٦).

كما أظهرت نتائج دراسة (رشا أحمد حسن محمد، ٢٠١١) امتداد أثر الدمج على مهارة كل من الطفل العادى وذوى الاحتياجات العقلية الخاصة فى حل المشكلات الاجتماعية، وعلى ذلك فإن أثر الدمج باق لدى هؤلاء الأطفال بعد قضاء فترة الدمج(رشا احمد حسن محمد، ٢٠١١، ١).

المحور الثاني - العوامل والمتغيرات التى أدت إلى ظهور الدمج:

تتجه النظم التعليمية إلى الدمج لمجموعة من الاعتبارات منها الاعتبارات الأخلاقية وهي: متمثلة في العدالة وحقوق الإنسان، كذلك الاعتبارات القانونية: وتتمثل في المساواه، فضلاً عن الاعتبارات التربوية: التي تؤكد على أنه كلما قضى ذوي الاحتياجات الخاصة وقت أطول في فصول المدرسة العادية، كلما زاد تحصيلهم تربوياً ومهنياً مع تقدم العمر، وهناك أيضاً الاعتبارات الاقتصادية والتي تتمثل في أن محاولة استثمار مواطن القوة لديهم وتحويلهم إلى قوة منتجة يعد استثماراً اقتصادياً حقيقياً للمجتمع، أما عن الاعتبارات الاجتماعية فإن توفير أساليب الرعاية التربوية الملائمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين يتيح لهم فرصة التطبيع والمشاركة الوظيفية[(ديان برادلي وآخرون، ٢٠٠٠، ٢٤)؛ (مصطفى نوري القمش وخليل عبدالرحمن المعايطة، ٢٠٠٧، ٣٦٦)؛ (عبدالعزيز السيد الشخص، ٢٠٠٤، ١٩١-١٩٢)]، من هذا المنطلق ونتيجة لتلك الاعتبارات اهتمت وزارة التربية والتعليم بقضية تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة(محمد السيد حسونة، ٢٠٠٧، ٣)، وبدأ التوجه نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال.

كما انبثقت حركة الدمج أيضاً نتيجة جملة من العوامل أهمها:

١. جهود لجان الدفاع عن حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة،
٢. تغير اتجاهات المجتمع نحو الإعاقة،
٣. جهود الآباء والأمهات،
٤. نتائج الدراسات التقويمية فى ميدان التربية الخاصة المعروفة باسم دراسات الجدوى (efficacy studies) والتى أشارت إلى عدم فاعلية تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى المدارس والمؤسسات الخاصة، وعدم قدرة هذه المدارس والمؤسسات على استيعاب جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (منى صبحى الحديدى، ١٩٩٨، ١٨١)،
٥. تكاليف البرامج العزلية،
٦. وفرة عدد العاملين بمجال التربية الخاصة (فى الدول المتقدمة) (فاروق محمد صادق، ١٩٩٨، ٢٦٧-٢٦٨)،
٧. ظهور القوانين والتشريعات التى تنص صراحة على حق الطالب ذي الاحتياجات الخاصة في تلقى الرعاية الصحية، والتربوية، والاجتماعية أسوة بزملائه من الطلبة العاديين، وفى أقل البيئات تقيداً،

٨. تزايد عدد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصةً في الدول النامية، وقلة عدد مراكز ومؤسسات التربية الخاصة؛ مما يجعل من الصعب عليهم الالتحاق بتلك المراكز(وزارة التربية والتعليم، مشروع تحسين التعليم الثانوي، وحدة التخطيط والمتابعة، ٢٠٠٩، ١٨).

كما أصبح دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع أحد الخطوات المتقدمة التي أصبحت برامج التأهيل المختلفة تنظر إليها كهدف أساسي؛ لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة حديثاً(رحاب محمد زهير عبدالسميع، ٢٠١٣، ٢)، حيث أنه يسهم في إعداد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إعداداً علمياً، ومهنياً، وعملياً بما يمكنهم من توظيف ما تعلموه في حياتهم(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،٢٠٠٧، ٤٣-٤٤).

المحور الثالث - أهم الدول المتقدمة التي تتبنى سياسة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض:

انطلاقاً من مبدأ المساواة الذي باتت تحرص عليه العديد من دول العالم والمجتمعات المختلفة كان الاتجاه نحو سياسة الدمج وسياسة التكامل، وذلك بعد أن اتضح للمعنيين مدى الحاجة إلى تطبيق مبدأ الدمج في سبيل تحقيق التوازن والتكافؤ بين أفراد المجتمع(مازرك ومارجريت، ١٩٩٩، ٦٦).

لذا يعد التوجه نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية أحد أهم التطورات التى شهدها ميدان التربية الخاصة فى دول العالم المختلفة، وخاصةً الدول المتقدمة، ومن الدول التي طبقت فكرة الدمج "الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، السويد، النرويج، بولندا وألمانيا" حيث استطاعت تلك الدول أن تكفل عوامل نجاح تجربة الدمج، والتي تتمثل في تحديد الفئات التي يمكن لها الاستفادة من برامج الدمج، وتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لإنجاح فكرة الدمج، إعداد الإدارة المدرسية والآباء والأمهات لتقبل فكرة الدمج، تحديد شكل الدمج المراد تنفيذه، الاعتماد على الأساس القانوني في قضية الدمج، وأخيراً وضع معايير لتقييم فكرة الدمج من حيث نجاحها أو فشلها، وذلك بصفة مستمرة(عبدالرحمن إبراهيم حسين، ٢٠٠٣، ١٠٣-١٠٤).

وفي ضوء تلك الجهود شهدت العقود الأخيرة ظهور مصطلحات جديدة فيما يتعلق بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو ظروف الإعاقة، أو المعرضين للخطر، وتتمثل تلك المصطلحات فيما يلي(Harvey, S., 2000, 15-16):

١- التكامل والتعميم: Integration and mainstreaming

التكامل Integration هو مصطلح غالبًا ما يرتبط بمفهوم التعميم Mainstreaming، وتعكس هذه المصطلحات محاولات وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المسار الرئيسي للتعليم النظامي،

وغالباً ما يعتبر التكامل، إعادة إدماج بعد فترة العزل، أو كطريقة ووسائل لتجنب الفصل، وكثيراً ما نتج عن إعادة التكامل محاولات لتكييف منهاج دراسي سائد قائم لتلبية الاحتياجات الخاصة للطلاب، ولكنه في نهاية المطاف يوفر بديلاً مخفياً من المنهج الدراسي العادي، كما ينظر هالاهان وكوفمان (١٩٩٧) إلى التعميم على أنه مراعاة المنظور الرئيسي كممارسة لوضع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول والمدارس مع أقرانهم العاديين، ويمكن أن تكون هذه المواضع متوفرة طوال اليوم أو جزء منه وعلى كل أو بعض المواضيع، ومع ذلك، فمن المفترض أن التربية الخاصة تحتفظ بالمسؤولية الرئيسية والأساسية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- التعليم الشامل أو تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة:

Inclusive education or special needs education

تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة special needs education هو مرادف للتعليم الشامل Inclusive education، وهو نظام تعليمي يسعى إلى توفير التعليم الأساسي الجيد لكل طفل وبالغ على أساس كل حاجة تعليمية فردية، كما أن التعليم الشامل هو نظام تعليمي يشمل مجموعة كبيرة من الطلاب، وينوع التعليم إلى حد أنه قادر على تلبية احتياجات التعلم الفردية لجميع الطلاب، ويعني ذلك أن جميع الطلاب، بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة أو المعرضون للخطر، يتلقون جميع تعليمهم في إطار التعليم العام، وإذا لزم الأمر، فإن خدمات الدعم تأتي إلى الطالب؛ الطالب لا يذهب إلى خدمة الدعم، والتعليم الشامل هو توفير تعليم مناسب وعالي الجودة لجميع الطلاب في المدارس العادية، بما في ذلك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- البيئة الأقل تقيداً: The least restrictive environment

يصف مبدأ البيئة الأقل تقييدًا عملية يتم من خلالها وضع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في أماكن تعليمية تتوافق مع احتياجاتهم التعليمية الفردية وهي مستمرة: "الهدف من البيئة الأقل تقييدًا هو تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين إلى الحد الأقصى المناسب.

إن تطبيق مبدأ البيئة الأقل تقييداً له تأثير مبتكر ونوعي على التعليم النظامي، وفي الوقت نفسه، يقوم بتعبئة المعرفة والخبرة والمهارات فيما يتعلق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وسوف يحصل هؤلاء الأطفال على أقصى استفادة ممكنة، ولا يستبعد مبدأ البيئة الأقل تقييدًا التربية الخاصة، ولكنه يشملها في سلسلة الخدمات التعليمية.

ويمكن إلقاء الضوء على الدمج في كل من الولايات المتحدة، والمملكة المتحدة وذلك فيما يلي:

أولاً - تجربة الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية:

ينبثق اهتمام المجتمع الأمريكى بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتصدى لحاجاتهم باعتبارهم مستقبل أمريكا؛ ومن ثم يتم العمل على توفير تعليم عالى الجودة تبعاً لاحتياجاتهم الفردية ودمجهم فى المدرسة والمجتمع لكى يحيوا حياة كاملة ومنتجة(سعاد بسيونى، ١٩٩٦، ٢٢)، وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية رائدة فكرة الدمج بأشكاله المختلفة، حيث طبقت هذه الفكرة فى ولايات متعددة وبشكل أكثر توسعاً مع جميع الإعاقات(زينب محمود شقير، ٢٠٠٢، ٨١-٨٢)، ويعد مبدأ الدمج من بين الاتجاهات الحديثة التي تتبناها الولايات المتحدة الأمريكية وتقوم بتطبيقه في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ولقد كان لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة وتعليمهم جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين في منتصف التسعينيات في حركة الإصلاح التعليمي صدى واسع لدى كل من الآباء والمهنيين(طارق عبدالرؤوف عامر وربيع عبدالرؤوف محمد، ٢٠٠٨، ٢١١-٢١٢).

وقد ظهر مصطلح التكامل التربوي في الولايات المتحدة عام ١٩٥٤م، وقد تحقق مفهوم التكامل بصورة أفضل في الستينيات وأوائل السبعينيات(سعاد بسيوني، ١٩٩٦، ٣، ١٧).

كما أقر الكونجرس الأمريكي عام ١٩٧٥م وجوب تقديم التعليم العام للأطفال ذوي الإعاقة شأنهم شأن أقرانهم العاديين، بأقصى ما تسمح به إمكاناتهم، ولا يعزل الطفل ذو الإعاقة عن زميله العادي بمدارس العاديين إلا إذا بلغت درجة الإعاقة حدتها، وبما لا يسمح بتقديم تربية سليمة للطفل ذو الإعاقة في الفصل العادي(محمد حسنين العجمي، ٢٠٠٦، ٢٧٤)، وقد استعمل قانون (١٤٢/٩٤) لعام ١٩٧٥م في الولايات المتحدة مصطلح الدمج بمعنى التكامل Integration ضمن فقرات مواده، ومع التطور الحادث في مجال التربية الخاصة بدأ استخدام مصطلح جديد للدمج وهو Mainstreaming (عبير فاروق حنا سعد، ١٩٩٦، ١٢٣).

وقد أكد القانون الأمريكي(٤٧٦/١٠١) لعام ١٩٩٠م على مبدأ البيئة الأقل عزلاً وتقييداً، ورغم أن هذا القانون لم يذكر الدمج أو الدمج الشامل باسمه، إلا أن المقصود "بالبيئة الأقل عزلاً هو الدمج"(ديان برادلي وآخرون، ٢٠٠٠، ٥١، ٥٧).

ويعنى تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات في بيئة أقل تقيداً أن هؤلاء التلاميذ يجب أن يظلوا في بيئة المدرسة مع أقرانهم العاديين لأطول فترة ممكنة ومناسبة في الفصل باستخدام الخدمات والمساعدات التكميلية(رونالد كولاروسو وكولين أورورك، ٢٠٠٣، ٣٧)، وتوسعت فكرة الدمج بالولايات المتحدة الأمريكية لتشمل جميع الإعاقات داخل المدارس العادية، واعتبار حقوقهم مطلباً قومياً في إطار تعاوني

إلى جانب نسبة استيعابهم، وتلبية رغباتهم لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية مع أقرانهم العاديين (انتصار محمد على إبراهيم، ٢٠٠٢، ٣١٢)، ويتم دمج جميع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة تقريباً في الولايات المتحدة في مدارس التعليم العام، رغم قضاء جزء من يومهم الدراسي خارج الفصول الدراسية العامة (Powell, J.J.W., 2009, 161).

وتتطلب السياسة الاتحادية من جميع الدول تطوير خدمات تعليمية خاصة شاملة ومنسقة للطفولة المبكرة (Individuals with Disabilities Education Act., 2004) (IDEA)، وقد استند المشرع عند إقرار هذا المبدأ على توفير الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة لتنمية علاقاتهم مع الآخرين، ورأى الكونجرس أن وجود نظامين تعليميين، أحدهما لذوي الاحتياجات الخاصة، وآخر للعاديين يعتبر تكلفة مالية لا مبرر لها(أحمد عباس عبدالله، ٢٠٠٥، ١٧).

ويشير مصطلح الدمج اليوم إلى قدرة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على الوصول والمشاركة في المنهاج المعياري في صف التعليم العام(ديان بريانت، ٢٠١٢، ٨٢)، وقدأصبحت الفصول الدراسية الشاملة الآن هي القاعدة في العديد من المدارس العامة في جميع أنحاء الولايات المتحدة(A. Hogan, K.; Lohmann, M. & Champion, C., 2013, 27).

وفي الفترة ٢٠١٥/٢٠١٦م، بلغ عدد الأطفال والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ٣-٢١ عامًا ويتلقون خدمات التربية الخاصة ٦,٧ مليون فرد، أو ١٣٪ من جميع طلاب المدارس الحكومية (National Center for Education Statistics, 2018).

وللولايات مسئولية مباشرة فى رسم السياسات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فيما بين الثالثة والحادية والعشرين طبقاً للتشريعات الصادرة فى هذا الشأن، كما تقوم السلطات المحلية بتوفير الأماكن اللازمة لاستيعاب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة فى الأماكن القريبة من سكنهم، كذلك توفير الخدمات المتعددة وتنظيم برامج تدريب المعلمين والإداريين وغيرهم من العاملين فى فصول التكامل، بالإضافة إلى تدبير مصادر التمويل اللازمة لرعايتهم، كما اتجهت السلطات التربوية إلى تدعيم مشاركة الأسرة فى رعاية أطفالهم بتطبيق برامج الدعم المبكر باعتبارهم شركاء متساوون فى عملية التعلم(سعاد بسيونى، ١٩٩٦، ٢٢، ٢٣)، كما يقوم المنهج فى المقام الأول على أساسيات التعلم والتعليم فى مدارس التعليم العام والتى تتضمن المتطلبات الضرورية والبدائل التى تم تحديدها بدقة، وهذا إلى جانب تشييد بيئة ذات مستوى عال مناسب للسن والنمو، وتوجه البيئة التعليمية قواعد واحتياجات الطلاب الثقافية، كما تعمل خطط التعليم على تحسين عمل الطلاب بما يناسبهم فى الجانب (الأكاديمى – الاجتماعى –

المهنى – الجسمى) والمخصص لبرامج التعليم الفردى، وتقدم الخدمات التعليمية وفقاً لتشابه مستويات الطلاب وحاجاتهم(إبراهيم عباس الزهيرى، ٢٠٠٠، ٨٧).

ولكي تستمر التربية الخاصة في المضي قدماً في القرن الحادي والعشرين، يجب أن يستمر التطبيق الناجح والاعتماد على الاعتقاد بأن التعليم الشامل للجميع هو التزام أخلاقي، ولكي يستمر الطلاب في تلقي الدعم التي يحتاجون إليها يجب أن يظل التعليم الأميركي قوي وديمقراطي وشامل حقاً للجميع(Faieta, J., 2017, 43).

وتعد خدمات الأطفال ذويالإعاقة أحد العناصر الأساسية التي تقع في إطار عمل برامج الهيد ستارت(Maryland State Department of Education (MSDE), 2012-2013, 3:4)، فقد تضمنت برامج الهيد ستارت المحلية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة منذ بدء المبادرة الفيدرالية في عام ١٩٦٥م، حيث تعمل على تعزيز الاستعداد المدرسي للأطفال من خلال تقديم الخدمات التعليمية، والتغذوية، والصحية، والاجتماعية، وغيرها من الخدمات(Maryland State Department of Education (MSDE), 2016, 1)، ومع ذلك، فإن تحديد الأطفال ذوي الإعاقات التي يتم شمولها يعتمد في الغالب على طبيعة الإعاقة أو شدتها أو على توقعات برنامج معين فيما يتعلق بقدرة الأطفال على التكيف في الهيد ستارت، ومن الاستثناءات لهذا الشمول الانتقائي للأطفال ذوي الإعاقة برنامج"Crestview Head Start"، فهو يشمل جميع الأطفال ذوي الإعاقة في منطقته الجغرافية بغض النظر عن نوع أو درجة خطورة الإعاقة(Patricia, J., 2004, 1).

كما تجعل برامج الهيد ستارت المبكرة ١٠% من فرص الالتحاق الممولة متاحة للأطفال ذوي الإعاقة، وقد تتم إحالة الأطفال الذين يعانون من إعاقات تم تشخيصها في وقت سابق إلى برامج الهيد ستارت المبكرة، أو يمكن تحديد الإعاقات بعد التسجيل فيهذه البرامج، وتتضمن عملية تحديد الهوية الإحالة إلى مقدم الخدمة المحلي من الجزء (C)، والتقييم، وإذا كان الطفل مؤهلاً، يتم وضع خطة خدمة عائلية فردية (IFSP)، كما هو محدد في الجزء (C) من قانون الأشخاص ذوي الإعاقة (Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, 2003, 1)، حيث تلتزم برامج الهيد ستارت منذ فترة طويلة "بإدماج الأطفال ذوي الإعاقة. وتضمن معايير الأداء بالهيد ستارت وغيرها من اللوائح التنظيمية أن الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم مدرجون في نطاق الخدمات الشاملة وخيارات البرامج المتاحة لجميع الأسر(Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, 2018, 1).

وقد أشارت نتائج الدراسة التابعة للهيد ستارت إلى أن المتخصصين في مجال التعليم يبدو أنهم مفتاح النجاح في أوضاع الدمج بالهيد ستارت، ومن شأن التنمية المهنية للمتخصصين في التعليم في برنامج الهيد ستارت والتي تركز على تفعيل ممارسات الدمج بشكل فعال أن تدعم دمج الأطفال ذوي الإعاقة عالي الجودة(Leah, S.; Julie, K.; C. Stephen, *et al*., 2014, 40).

وفي ولاية فلوريدا أجريت العديد من البحوث على نتائج الدمج في مرحلة ما قبل المدرسة منذ عام ١٩٨٠م، وقد أوضحت نتائج البحوث أن وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدرجين في بيئات الدمج حققوا المزيد من التحسن والنمو على الأقل في المقاييس المعيارية المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية على العكس من أقرانهم في فصول التربية الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، وكذلك هناك شواهد عديدة على مخرجات تعليمية إيجابية لهؤلاء الأطفال، ويعد الهدف الأساسي لبرامج الدمج في مرحلة ما قبل المدرسة هو تعزيز الاندماج الاجتماعي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، وأدت هذه النتائج إلى تصميم فصول تعليمية تعمل على تدعيم هذا الدمج الاجتماعي، تعزيز التفاعل الاجتماعي، وتزيد من الكفاءة الاجتماعية لهم، وقد أبدى أسر هؤلاء الأطفال وجهات نظر إيجابية حول الدمج عموماً، وقد ركزوا على مؤهلات المعلم، كفاءة التعليم، حجم الفصل، توفير الخطط العلاجية اللازمة، القبول الاجتماعي لأطفالهم(Florida Department of Education, 2008, 3-4).

كما أكدت نماذج الدمج ذات المغزى الخاص التي طرحتها جامعة جالوديت بولاية واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية على أن برامج الدمج تنطوي على فوائد ومكاسب لكل طفل وبخاصة في نمو المهارات اللغوية، والاجتماعية، والاكاديمية، وكذلك الاتجاهات، والمهارات الإنسانية، مما ينعكس على تقدم الأداء الأكاديمى للطفل، ويشير إلى فعالية برامج الدمج في تحقيق أهداف الصحة النفسية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: تنمية ووقاية وعلاجاً، وذلك بالمراحل العمرية المختلفة (طلعت منصور، ٢٠٠٢، ٣٤).

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن الولايات المتحدة تتبنى فكرة الدمج في إطار حركة الإصلاح التعليمي باعتبارها أحد الاتجاهات الحديثة في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك وفق سياسة واضحة وأهداف محددة مما ساهم في تحديد الإطار العام لجميع المقومات التي تكفل نجاح تجربة الدمج سواء كانت المادية أم البشرية (برامج إعداد وتدريب المعلمين، مصادر التمويل، مشاركة الأسرة، ملائمة المنهج، البرامج التربوية الفردية، تصميم الفصول التعليمية)،

وفي إطار النتائج الإيجابية لتطبيق تجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية يمكن الاستفادة من هذه التجربة في مصر؛ وذلك فيما يتعلق بوضوح السياسات والأهداف، وذلك في إطار تشريعي محكم، حيث تتناسب فكرة الدمج مع المستوى العقائدي للمجتمع المصري فجميع الأديان السماوية حثت على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ومنحهم كافة حقوقهم، أما على المستوى الثقافي فما زال المجتمع المصري بحاجة إلى نشر ثقافة الدمج، وعلى المستوى الاجتماعي مازال هناك حاجة إلى تغيير النظرة إلى هؤلاء الأفراد؛ مما ينعكس على فكر وثقافة وسلوك أفراد المجتمع المصري تجاه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم تقبلهم كأعضاء في المجتمع الذي يعيشون فيه.

ثانياً - تجربة الدمج في المملكة المتحدة:

بدأ تعليم الطفولة المبكرة في انجلترا وويلز على أيدي أفراد من المجتمع كانوا معنيين بالأطفال الفقراء والمحرومين وذوي الاحتياجات الخاصة (محمد محمد الخوالدة، ١٩٩٠، ٨٩)، ومع تزايد الوعي بأهمية التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، عملت حكومة بريطانيا على زيادة الاستثمار من خلال تقديم مساعدات الرسوم الدراسية إلى الآباء والأمهات لشراء الخدمات وتوفير التمويل لمقدمي الخدمات من أجل توفير أماكن الدراسة الحرة على التوالي، مع زيادة تمويل التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، كما نشأ الاهتمام المتزايد بجودة مؤسسات المراحل المبكرة(Ho, Dora, *et al*., 2010, 243-258).

وقد تزامنت الحركة التي تهدف إلى توفير بيئة أقل تقييداً لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في انجلترا، والتي سبق التعبير عنها من قبل المحاكم البريطانية في السبعينيات من هذا القرن، حيث أصدرت قراراً إلزامياً بضرورة تعليم كل فرد ذي احتياجات خاصة وتربيته في أكثر الأوضاع التعليمية طبيعية وفي أكثر الأجواء النفسية قرباً إلى حياة العاديين – وهذا المفهوم أدى إلى ظهور المفهوم الحديث وهو الدمج(إبراهيم عباس الزهيرى، ١٩٩٨، ٦٢-٦٣).

كما ظهر الاتجاه نحو الدمج في المملكة المتحدة أيضاً كنتيجة لمطالبة جمعية أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومطالبة ذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم بحق التعليم في مدارس عامة، فكان من أهم توصيات تقرير "وارنوك" الذي انعكس على بنود قانون التعليم عام ١٩٨١م هو الدمج الذي يعني أن التلميذ ذا الاحتياجات الخاصة يتم تعليمه في نفس الفصل الدراسي العادي جنباً إلى جنب مع أقرانه الأسوياء، وليس معزولاً في مدرسة خاصة(طارق عبدالرؤوف عامر وربيع عبدالرؤوف محمد، ٢٠٠٨، ٢١٠).

وقد كان هناك ميل للأكاديمين وصانعي السياسات في بريطانيا لاستخدام مصطلحات التكامل "Integration" والإدماج "Inclusion" بشكل مترادف (Maher, A., 2016, 149).

فمنذ صدور تقرير "وارنوك" في عام ١٩٧٨م، تلاه قانون التعليم عام ١٩٨١م، حدث تغيير جذري في مفهوم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، فقد أدخل مفهوم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة Special Educational Needs (SEN)، "الإدراج"، و"التكامل"، الذي أصبح فيما بعد معروفاً باسم منهج "الشمول"، استناداً إلى الأهداف التربوية المشتركة لجميع الأطفال بغض النظر عن قدراتهم أو إعاقتهم، ومختلف القوانين والتشريعات التي تلت ذلك تظهر التقدم في المواقف التي حدثت منذ صدور تقرير "وارنوك" نحو الهدف في محاولة شمول جميع الأطفال في إطار التعليم العام وبعيداً عن تصنيف الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (SEN)، أو الإعاقة (House of Commons, 2006, 11).

ولقد كان هناك توافق في الآراء فيما يتعلق بالحاجة الملحة لإعطاء الأولوية للتعليم، وخاصة فيما يتعلق بالمستقبل الاقتصادي للبلدان من ناحية، والتقدم الاقتصادي، والتكنولوجي، والاجتماعي السريع، والتغيرات السياسية العالمية من ناحية أخرى، ومن ثم تضطر البلدان إلى إعادة النظر في سياساتها التعليمية في ضوء التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتأثيرها على التعليم بشكل عام، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص. وبالتالي، فإن ما يظهر في بلدان الكومنولث في منطقة الكاريبي هو تركيز أكثر وضوحًا على برنامج إصلاح التعليم: توفير تعليم عالي الجودة لجميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. في معظم بلدان الكمنولث في منطقة البحر الكاريبي(Harvey, S., 2000, 9).

فقد اعتمدت معظم بلدان الكومنولث الكاريبي الفلسفة التعليمية التربية للجميع Education for All (EFA)، والتي تم التعبير عنها في "المؤتمر العالمي حول التعليم للجميع" الذي عقد في جومتين ١٩٩٠م، حيث تدرك هذه البلدان أن أكبر أمل في المستقبل يكمن في التنمية الكاملة لقدرات أطفالها، فإنهم يقبلون مبدأ التنمية للجميع، بمن فيهم الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة، ومن ثم ينبغي أن يتيح التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التغلب على تأثيرات الإعاقة أو التقليل منها إلى أقصى حد ممكن، وفي الوقت نفسه، ينبغي أن يعد التعليم للجميع للآخرين في المجتمع لقبول وربط ذوي الإعاقة بشكل إيجابي، كما تعترف هذه البلدان بأن معظم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لا ينبغي تواجدهم في نظام التربية الخاصة ولكن في النظام المدرسي العادي، وقد جرت مناقشات مكثفة في العقد الأخير في جميع بلدان منطقة البحر الكاريبي، على جميع المستويات فيما يتعلق بالتعليم للجميع، والتكامل، والتعميم، والتعليم الشامل، أو تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد ساهمت هذه المناقشات بشكل كبير فيما يلي(Harvey, S., 2000, 9):

- ستواصل الحكومة التزامها بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وسيتم دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قدر الإمكان في الفصول العادية،
- تعميم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فيما عدا الحالات الشديدة،
- ضمان تكافؤ الفرص لجميع الأطفال في الصفوف من الأول إلى التاسع للحصول على تعليم عالي الجودة في أعقاب منهج مشترك،

كما أكدت السياسة التعليمية بإنجلترا ضرورة تحقيق الفرص المتكافئة لذوى الاحتياجات الخاصة، وأن يحصل كل طفل يعاني من أي إعاقة على تعليم مناسب لظروفه الخاصة بإعاقته، وإعطاء أهمية خاصة لذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية(أحمد عبدالنبي عبدالعال وآخران، ٢٠١٤، ١٧٧).

وتتمثل المتطلبات الأساسية لتحقيق التعليم الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة فيما يلي(Harvey, S., 2000, 16-17):

١- المجتمع:

يجب أن يكون التعليم الشامل أو تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة جزءاً من التنمية الشاملة في المجتمع، حيث يتم تغيير مفهوم الإعاقة ومكانة الأشخاص ذوي الإعاقة أو ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن هذا المنظور ينبغي اعتبار الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة مواطنين لهم حقوق داخل المجتمع ككل، ويجب التعامل مع الجميع على أنهم جزء لا يتجزأ كعضو في المجتمع، كما يجب تقديم الخدمات الخاصة اللازمة في إطار الخدمات الاجتماعية والتعليمية والصحية وغيرها من الخدمات المتاحة لجميع أفراد المجتمع، فالإندماج في التعليم يجب أن يكون واحدة من العديد من جوانب الاندماج في المجتمع.

٢- سياسة الحكومة:

تتمثل إحدى المهام الرئيسية للحكومة في تهيئة الظروف الملائمة لتنفيذ تعليم شاملاً واحتياجات خاصة، وبدون مشاركة حكومية كافية، وبدون أن تلعب الحكومة دوراً رائداً في تعزيز التشريعات، وتقديم الدعم المالي، وتطوير السياسات، فإن التعليم الشامل لن يحصل إلا على خدمة ظاهرية زائفة، وقد يكون بيان السياسة الواضحة، والشاملة، والقاطعة حافزاً لجميع أصحاب المصلحة في التعليم وصانعو السياسات، ومديرو المدارس، والمعلمون، والآباء، والنقابات، والمنظمات غير الحكومية، ووكالات الإحالة، وغيرهم من المهنيين.

٣- الإصلاح التربوي:

تمثل المدارس، وبالتالي، والمدراء والمدرسين، والآباء والأمهات العوامل النشطة في عملية وضع وتنفيذ خطط تعليم ذوي الاحتياجات الشاملة أوالخاصة، والتعليم الشامل يعتمد بشك لكبير على كيفية تنظيم المدارس لتعليمهم وما يفعله المعلمون في فصولهم الدراسية، إذا إن تفرد كل طفل هومحور تركيز

النظام المدرسي، ثم إيجاد طرق يمكن االتحكم فيها لتلبية هذه الاحتياجات الفردية المحددة، حيث تقع المسئولية الرئيسية على عاتق الفصل الدراسي العادي.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن توفير تعليم عالي الجودة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار برنامج إصلاح التعليم في بلدان الكومنولث أحد التطورات التي شهدها ميدان التربية الخاصة؛ والناتجة عن إعادة النظر في السياسات التعليمية نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي السريع، حيث أكدت تلك السياسات على ضرورة تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، مما ترتب عليه تحديد المتطلبات الأساسية التي تكفل نجاح التعليم الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، والتي أكدت على أن يصبح تعليمهم جزء من التنمية الشاملة، وإتاحة الفرصة أمامهم للاندماج في كافة مناشط الحياة، والتأكيد على الدور البارز للحكومة لنجاح التعليم الشامل، فضلاً عن التأكيد على دور المعلمين والآباء والأمهات في تعليم أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبناءً على ما تقدم يمكن تحقيق الاستفادة من تجربة الدمج بالمملكة المتحدة في مصر بالنسبة لوضوح السياسات وتحديد المتطلبات الأساسية التي تكفل نجاح هذه التجربة، والتي تتطلب بعض التغيرات في النواحي الثقافية والاجتماعية للمجتمع المصري فيما يتعلق بالنظرة والتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الدروس المستفادة:

في محاولة لتطوير منظومة تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال يمكن استخلاص بعض الدروس المستفادة من خبرات كل من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ للتوصل إلى بعض الآليات التي من شأنها العمل على تطوير تلك المنظومة بما تتلائم وظروف المجتمع المصري، وتتمثل الدروس المستفادة فيما يلي:

- الإقرار بحق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أن يحيوا حياة كريمة في بيئة طبيعية ما أمكن ذلك، من خلال دمجهم مع أقرانهم العاديين،
- التوسع في تطبيق دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتحقيق الاستيعاب الكامل لهم بمرحلة رياض الأطفال، مع التركيز على مزايا الدمج باعتباره أقل تكلفة مادية، وأكثر اتاحة بالنسبة لهؤلاء الأطفال،
- ربط سياسات تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالتنمية الشاملة، بما يكفل تحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للمجتمع،

- أن يشمل الإصلاح التربوي خلال تطوير نظم التربية الخاصة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ باعتبارهم شركاء في المجتمع وبناة المستقبل،
- الارتكاز إلى التشريع في توفير الفرص التعليمية المتكافئة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أسوةً بأقرانهم العاديين،
- التأكيد على دور الوالدين في دعم تربية وتعليم أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد نوع وشكل الخدمات التعليمية المناسبة التي ينبغيأن تقدم لهم،
- الإبقاء على المدارس الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للأطفال الذين يعانون من إعاقات شديدة.
- استثمار ما لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من طاقة كامنة وقدرات معطلة لأقصى درجة ممكنة، باعتبارهم جزء من الثروة البشرية لتلك البلاد.

المحور الرابع - واقع الدمج بمرحلة رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية:

إن الواقع التعليمى بمدارسنا يفرض علينا أن نهتم بقضية الدمج منذ البداية التى يخرج فيها أطفالنا إلى المجتمع المدرسى، وهي مرحلة رياض الأطفال، وتعد هذه المرحلة هى الخبرة الأولى للطفل ذو الاحتياجات الخاصة والعادي فى تقبل كل منهما للآخر(وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي، ٢٠١٦/٢٠١٧، ١٠)، كما يعد أطفال مرحلة الوليد والحضانة ورياض الأطفال أكثر قطاعات الأطفال تعرضاً للمخاطر(مارتن هنلي وآخران، ٢٠٠١، ٨٩).

ولقد شاهد الواقع المصري محاولة سابقة إلى الدمج تمثلت في الدمج الجزئي بين الطرفين خلال فترات النشاط، وأنها بشكل عام لم يكتب لها النجاح، وانتهت إلى ما يعرف بالفصول الملحقة؛ وربما يرجع ذلك إلى عدم التخطيط الجيد لها، ومرة أخرى عادت آراء جديدة تنادي بقوة بضرورة اللجوء إلى الدمج الشامل لهؤلاء الأطفال في مدارس التعليم العام(عادل عبدالله محمد، ٢٠٠٦، ٦٥١).

وقد أكد الدستور المصري الجديد بموجب المادة (٨١) على أن "تلتزم الدولة بضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والأقزام، صحياً، واقتصادياً، واجتماعياً، وثقافياً، وترفيهياً، ورياضياً، وتعليمياً، وتوفير فرص العمل لهم، مع تخصيص نسبة منها لهم، وتهيئة المرافق العامة، والبيئة المحيطة بهم، وممارستهم لجميع حقوقهم السياسية، ودمجهم مع غيرهم من المواطنين؛ إعمالاً لمبادئ المساواة، والعدالة، وتكافؤ الفرص"(جمهورية مصر العربية، مشروع الدستور، ٢٠١٣، المادة "٨١")، وذلك لضمان مزيد من حقهم في الاندماج.

وفي إطار تمكين الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج في المجتمع، أعلن وزير التربية والتعليم أن "وزارة التربية والتعليم تتبنى حالياً سياسة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم من التلاميذ الأسوياء كفلسفة تربوية ونفسية وتعليمية" كما أوضح سيادته أهمية تدريب الموجهين والمعلمين على الاكتشاف المبكر لهذه الظاهرة ودورهم فى المتابعة الجادة والاهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة، ترتب على ذلك تشكيل لجنة على مستوى عال من التخصص لإدخال نظام الدمج الشامل للتعامل التربوى السليم مع هذه الفئة وتوفير الشروط الأساسية لنجاح هذا النظام حتى يمكن مواجهة الاتجاهات العالمية فى هذا الشأن وتحسين جودة العملية التعليمية، كما انتهجت الوزارة إستراتيجية تقوم على تفعيل دور المدرسة العادية فى مجال تربية وتعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، أو توسيع دور مدارس التربية الخاصة لتتولى أدوار أخرى إضافية إلى جانب مراجعة التشريعات القائمة واستحداث ما قد يكون مطلوباً للوفاء باحتياجات هؤلاء التلاميذ من تشريعات(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٧، ٤٣-٤٤)، وبناءً على ذلك أصدرت وزارة التربية والتعليم بعض التوجيهات بشأن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين فى مدارس التعليم العام.

وقد أخذت تجارب ومحاولات الدمج الطابع الرسمي منذ صدور القرار الوزاري رقم (٤٢) لسنة ٢٠٠٨م، بشأن لجنة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام، يليه صدور القرار الوزاري رقم (٩٤) لسنة ٢٠٠٩م، بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة الطفيفة بمدارس التعليم العام، يليه صدور القرار الوزاري رقم (٢٦٤) لسنة ٢٠١١م، بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة الطفيفة بالمدارس التي يتم تهيئتها للدمج بالتعليم العام، كذلك صدور القرار الوزاري رقم (٤٢) لسنة ٢٠١٥م، الخاص بقبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام، ويعد القرار الوزاري رقم (٢٥٢) لعام ٢٠١٧م بشأن قبول التلاميذ ذوى الاحتياجات البسيطة بمدارس التعليم العام أحدث تلك القرارات، والذي أكد على أن تصبح جميع المدارس دامجة، ويبدأ الدمج من مرحلة رياض الأطفال، وحق الطالب ذو الاحتياجات الخاصة الذي تنطبق عليه الشروط أن يدمج بأقرب مدرسة لمحل إقامته، ويفضل أن تتوافر بها غرفة مصادر أو غرفة المعرفة، فضلاً عن إتاحة الفرصة أمام ولي أمر الطفل ذي الاحتياجات الخاصة أن يختار إلحاق طفلة بمدرسة دامجة أو مدرسة تربية خاصة، هذا بالإضافة إلى التعديل الذي أجرى على نوع ودرجة الإعاقة المدمجة، وتشكيل اللجنة التي تتولى التقييم الطبي والنفسي والتربوي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المقبولين بالمرحلة الابتدائية بهدف الاكتشاف المبكر لأية صعوبات قد تؤثر على التحصيل الدراسي، كما يتم توقيع الكشف الطبي على الطلاب الراغبين في الالتحاق بمدارس الدمج من قبل التأمين الصحي والمستشفيات الحكومية أو الجامعية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم، فضلاً عن

الإشارة إلى المقررات الدراسية بمدارس الدمج، كذلك الكتب والامتحانات(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧).

المحور الخامس - معوقات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال:

قد اتجهت الأنظار في الآونة الأخيرة نحو أهمية برامج الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة، وانطلقت العديد من الدراسات العلمية في مجال التربية الخاصة وعلم النفس التي تناولت تجارب الدمج وأساليبه المختلفة للتعرف على الإيجابيات والسلبيات الناتجة عن تجربة الدمج سواء بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة أو الأشخاص العاديين، وتوسعت الدراسات لتشمل الاتجاهات المختلفة نحو الدمج سواء كانت اتجاهات المعلمين أو اتجاهات طلبة المدارس أو اتجاهات المجتمع (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وزارة الصحة والسكان، المجلس القومي للطفولة والأمومة ٢٠١٧، ٢)، وما زالت الدراسات التي أجريت داخل مجتمعنا تؤكد أن اتجاه الدمج مازال يلاقي العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيقه، وذلك إما لعدم وضوح الأهداف، أو لعدم وجود خطة مسبقة أو تخطيط جيد، أو لرفض القائمين على العملية التعليمية داخل المدرسة لهذه الفكرة (زينب محمود شقير، ٢٠٠٤، ٦١٩).

وقد خلصت هذه الدراسات إلى ما يلي:

- إن الدمج في مصر لا يقوم على أسس علمية تعتمد على تقديم استراتيجيات خاصة، يمكن من خلالها وضع خطط دراسية على الصعيد الرسمي توضح فكرة الدمج وأهدافه (رضا عبدالبديع السيد عطيه، ٢٠٠٤، ٢٦٧)،

- وجود مشكلات عديدة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، كذلك وجود تعارض حول إيجابيات وسلبيات الدمج (علياء رمضان محمود محمد، ٢٠٠٥، ١٩٩)، تتعلق تلك المشكلات بكل من (الإدارة المدرسية، أولياء الأمور، الظروف الاقتصادية، التلاميذ، المناهج وإعداد معلم التربية الخاصة، المباني المدرسية) (سعيد كمال عبدالحميد عبدالوهاب، ٢٠٠٦، ٥٧٤-٥٧٧)، ويمكن الاشارة إلى بعضها فيما يلي:

  - عدم وجود تعليمات واضحة فيما يتعلق بتطبيق سياسة تعليمية شاملة بمدارس التعليم العام،
  - عدم ملاءمة مهارات معلمي التعليم الأساسي العام للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
  - عدم ملاءمة أدوات التعليم والتعلم،
  - عدم ملاءمة أساليب المتابعة والإشراف على برامج التربية الخاصة،

- عدم ملاءمة البنية التحتية والإمكانات ونقص المعدات، مما أدى إلى صعوبة احتواء التربية الخاصة ضمن برامج ضمن برامج التعليم العام (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، مشروع تحسين التعليم، ٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٢، ٣٢٩-٣٣٠)،
- عدم وجود رؤية تربوية تعليمية واضحة فيما يتعلق بالدمج (هلا السعيد، ٢٠١١، ١٤٢)،
- عدم قبول للإدماج بشكل عام، وأن هناك عوائق تحول دون تطبيق الإدماج في المدارس العادية (محمد عبدالغفور، ١٩٩٩، ١٦١)،
- رفض الأطفال العاديين لفكرة وجود الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة معهم في المدرسة، فضلاً عن رفض تقديم المساعدة لهم (إيمان فؤاد كاشف وعبدالصبور منصور محمد، ١٩٩٨، ٨٤٦)،
- معلمو التعليم العام بالنظام التقليدي ليست لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدمج، ويرونه صعب التنفيذ (عبدالرقيب أحمد البحيرى، ٢٠٠٦، ٤٦)،
- عجز كبير في معلمي التعليم العام، كما أنه لا يوجد معلم مؤهل ومتخصص يستطيع تأهيل هذه الفئات،
- تكدس مدارس التعليم العام بالتلاميذ العاديين،
- قصور في الترتيبات والتجهيزات الخاصة بمدارس التعليم العام، مع الوضع في الاعتبار أن الدمج يتطلب تجهيزات إضافية،
- المناهج التي يتم تدريسها بمدارس التربية الخاصة قد لا تفي بالغرض، ومن ثم لا يمكن أن تصبح مناهج مدارس التعليم العام مناسبة لهذه الفئات (عادل عبدالله محمد، ٢٠٠٦، ٦٥٢-٦٥٤)،

معوقات خاصة بمرحلة رياض الأطفال:

تتمثل معوقات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال فيما يلي (وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ٢٠١٦/٢٠١٧، ٩):

- قد يشعر الطفل ذو الإعاقة الذهنية بالإحباط نتيجة عدم تقبل الطفل غير المعاق له،
- معيار النجاح الأكاديمى قد يوسع الفجوة بين الطفل ذي الاحتياجات الخاصة والعادي،
- عدم وعى الطفل العادي بخصائص الطفل ذي الاحتياجات الخاصة، يشكل عائقا فى نجاح الدمج،
- المعلمون غير المدربين على التعامل مع الطفل ذي الاحتياجات الخاصة لهم أثر سلبى على نجاح الدمج.

فضلاً عن عدم توافر معظم متطلبات إعداد معلمات رياض الأطفال الثلاثة (الأكاديمي – التربوي – الثقافي)، وخاصةً الإعداد التربوي، وذلك فيما يتعلق بممارسات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (ثناء شعبان محمد خليفة، ٢٠٠٦، ٣٤٧).

كما تعتبر قضية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أكثر القضايا إثارة للجدل فى أوساط التربية الخاصة؛ وذلك نظراً لتباين الآراء بين مؤيد ومعارض لبرامج الدمج الأكاديمية (زينب محمود شقير، ٢٠٠٤، ٦١٨).

وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة قامت بها الباحثة والتى أكدت تباين آراء معلمات وأولياء أمور كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال نحو فكرة الدمج، وجاءت نسبة الموافقة (٣٩%) من العينة الكلية على فكرة الدمج، بينما جاءت نسبة الرفض (٦١%)، وجاءت مبررات التأييد لفكرة الدمج وفقاً لأراء العينة على النحو التالي (فاطمة عبدالحفيظ عبدالعليم عبدالموجود، ٢٠١٦، ١٧٦):

- تهيئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج في المجتمع،
- تعديل الاتجاهات السلبية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
- شعور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالتقبل من الآخرين؛ مما يجنبهم الشعور بالنبذ والعزلة،
- تحسن سلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ نتيجة اكتسابهم بعض السلوكيات المرغوبة اجتماعياً،
- تحقيق التكيف النفسي والاتزان الانفعالي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
- اكتساب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مهارات الحياة اليومية من خلال أقرانهم العاديين،
- تخفيف العبء (المادي والمعنوي) على أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، نتيجة التحاق كل منهم بنفس الروضة،
- التيسير على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للالتحاق بأقرب روضة من مكان إقامتهم،
- تهيئة الفرصة للتفاعل الاجتماعي الناجح بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين،

أما بالنسبة لمبررات عدم التأييد لفكرة الدمج فقد جاءت وفقاً لآراء العينة على النحو التالي أيضاً:

- التباين الشديد في قدرات واستعدادات وميول الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما يؤدي إلى صعوبة تنميتها،

- التباين الشديد في الاحتياجات التعليمية للأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما يؤدي إلى صعوبة إشباعها،
- محاكاة الطفل العادي لبعض السلوكيات غير المرغوبة التي قد يصدرها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
- تعرض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للإيذاء (السب أو الضرب) من جانب أقرانهم العاديين،
- نبذ الأطفال العاديين لأقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة،
- انخفاض مستوى الأداء التعليمي للأطفال العاديين،
- ازدياد المشكلات النفسية والانفعالية (التوتر والعصبية) لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يترتب عليه صعوبة تكيفهم بالروضة،
- الاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قد يكون على حساب الاهتمام بالأطفال العاديين.
- انخفاض مستوى أداء المعلمات برياض الأطفال المدمجة،
- الإرهاق الشديد لمعلمات رياض الأطفال نتيجة ما يبذلنا من وقت وجهد مضاعف.

المحور السادس - متطلبات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال:

من أهم المكونات الأساسية لأفضل الممارسات في مجال التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة هو إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في ظروف نموذجيّة في مرحلة الطفولة المبكرة، ومع ازدياد ممارسة الدمج في السنوات الأخيرة، أصبح من الضروري التأكد من أن الأطفال ذوي الإعاقة يتلقون برامج عالية الجودة (Brancato, K., 2013, 1).

حيث تعكس النتائج ما يمكن أن يحدث عندما يتم محاوله تطبيق مبادرات تعليمية جديدة من القمة إلي القاع بدون توافر بنيه تحتية كافية، كما هو الحال في كثير من البلدان النامية، فإنه يؤدي إلى وجود فجوات بين السياسات وتنفيذها، كما تشير النتائج إلي الحاجة إلي التأكد من توافر الموارد في البنية التحتية وكذلك الدعم المستمر، والمساعدة التقنية حتي تتمكن تلك البلاد من تنفيذ سياسات التعليم الشامل بنجاح (Joseph, L., 2014, 1)، ولكي ينجح مشروع إدراج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن التخطيط الجيد وتحديد كافة المتطلبات أمر بالغ الأهمية (Ghoneim, S., 2014, 1)، فقد أظهرت نتائج أحد الدراسات أربع خصائص أساسية للإدراج في بيئة الطفولة المبكرة، وكانت هذه الخصائص هي:

(أ) الوعي بالوقت، (ب) التخطيط والتنظيم،

(ج) العلاقات مع الآخرين، (د) توقع احتياجات الآخرين (Head, J., 2005, 1).

كما أظهرت النتائج أيضاً أنه لكي تكون عملية الدمج ناجحة، فإن المواقف الإيجابية تجاه دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة تعتبر حاسمة، علاوة على ذلكيمكن أن تتغير المواقف السلبية تجاه الدمج إذا توفرت الموارد وأنظمة الدعم، ومثل كل عملية تغيير فإن الدقة العالية ضرورية لتعزيز الدمج، واعتُبر معلم التربية الخاصة مورداً هاماً، واعتبر التعاون الهادف بين معلم التعليم العام والتربية الخاصة خطوة أولى في تنفيذ التعليم الشامل، وكان استخدام أساليب التعليم المتباينة، إلى جانب المبادرات الفردية، من الممارسات الأخرى التي لا غنى عنها، ووفقًا لآراء الخبراء يتم تنفيذ تعليمات التدريس المتميزة بشكل أفضل في الفصول الدراسية غير المتجانسة (Bešić E.; Paleczek, L.; Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B., 2017, 329).

فما زال إدراج الأطفال ذوي الإعاقات في الفصول الدراسية العادية يمثل تحديًا للمعلمين، مما يؤكد على أن هناك حاجة ماسة إليالتدريب والدعمفي قطاع ما قبل المدرسة (Nonis, K.; Har, C.; Koh, P. & Moore, D., 2016, 1-30).

ومن ثم يتطلب إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة من أجل الدمج (Inclusion) خلط الممارسات عالية الجودة والمناسبة من الناحية التنموية مع التعديلات البيئية، والممارسات التعليمية الفردية، وقد أدت التغييرات في البيئة المادية، والاجتماعية، والزمنية إلى تمهيد الطريق لتعزيز أهداف التواصل وأدت إلى زيادة مشاركة الأطفال (Mary, D. & Frank, W.K., 2017, 104-117)، ويجب أن يصبح معلمو التربية الخاصة بارعين في التعاون مع المعلمين الآخرين، والمعلمين المساعدين، ومع أولياء الأمور (A. Hogan, K.; Lohmann, M. & Champion, C., 2013, 38).

ويجب أن يعمل الكبار كفريق وأن يكونوا مستعدين لتلبية الاحتياجات الخاصة لجميع الأطفال، بما في ذلك ذوي الإعاقات وأولئك الذين لديهم مهارات غير عادية، كما يجب على أولياء الأمور أو مقدمي الرعاية والأخصائيين والمعلمين اتخاذ القرارات معًا لضمان مشاركة جميع الأطفال في العلاقات الاجتماعية واللعب والتعلم تجارب الفصول الدراسية، كذلك يجب على أعضاء هيئة التدريس تنفيذ أنشطة التعليم والتعلم اليومية، بما في ذلك خطط خدمة الأسرة الفردية وبرامج التعليم الفردي وخطط فردية أخرى حسب الحاجة، أيضاً ينبغي الوصول إلى خدمات أو تعديلات متخصصة لمساعدة جميع الأطفال على النجاح في الفصول الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة (Montana Office of Public Instruction, 2014, 29).

وتشير النتائج إلى أن فلسفات معلمي التربية الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة تشمل أكثر من مجرد المناهج والاستراتيجيات المحددة التي يستخدمونها، فهي تشمل أيضاً أهدافهم ومعتقداتهم حول الأطفال، وكذلك دعمهم للآباء والمعتقدات حول فوائد الفصول الدراسية الشاملة، ويمكن إدراك ذلك من خلال ممارساتهم اليومية (Ladowicz, K., 2016, 1).

كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن المربين في مرحلة الطفولة المبكرة بشكل عام الذين لديهم معتقدات أكثر إيجابية حول الدمج لديهم المزيد من الدعم بالنسبة للإدراج (Verne, L.M.W., 2013, 1)

وقد أظهرت إحدى الدراسات أن تدريبات المعلمين أثناء الخدمة المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة تؤدي في الغالب إلى موقف أكثر إيجابية تجاه الدمج (Štemberger, T. & Kiswarday, V., 2018, 47-58)، وكان المعلمون الذين تلقوا تدريباً في التربية الخاصة من أقوى المدافعين عن الدمج(Lee, F.; Yeung, A.; Tracey, D. & Barker, K., 2015, 79-88).

المحور السابع - آليات نجاح دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال:

أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر على وجود بعض المعوقات التي تحول دون التوسع في تطبيق فكرة الدمج أو نجاحها، ومن بين تلك المعوقات ما يتعلق بالسياسات والتشريعات، ومنها ما يتعلق باتجاهات المجتمع وتقبله لهذه الفئات، ومنها ما يتعلق بالبنية التحتية وما تشمل عليه من مباني وتجهيزات، ومنها ما يتعلق بالبيئة التعليمية وما توفره من مناهج وطرق وأساليب ووسائل واستراتيجيات تدريس في بيئات الدمج، ومنها ما يتعلق ببرامج إعداد وتدريب المعلم في بيئات الدمج، ومنها ما يتعلق بالطفل ذاته.

وعلى ضوء النتائج التي توصل إليها البحث النظري، يتقدم البحث الحالي بطرح مجموعة من الآليات التي ربما يمكن من خلالها التغلب على المعوقات التي تحول دون التوسع في تطبيق فكرة الدمج أو نجاحها في مصر.

تستند آليات نجاح دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال إلى بعض المحاور الأساسية التي تكفل هذا النجاح، والتي تتمثل في:

١ - السياسات والتشريعات:

تتمثل الآليات الخاصة بالسياسات والتشريعات في:

- تحديد أجهزة التعليم والجهات الرسمية التي تعمل على تكامل سياسة التربية الخاصة مع السياسات التربوية العامة بمرحلة رياض الأطفال، وتنظيم العمل فيما بينها؛ والتي من شأنها وضع السياسة التعليمية لنظام الدمج بمرحلة رياض الأطفال،
- بلورة السياسات والتشريعات المحلية التي توضح وتنظم عملية الدمج بمرحلة رياض الأطفال،
- تطوير سياسة الدمج في إطار المستجدات الحديثة بما يتلائم وظروف المجتمع المصري،
- وضوح سياسة الدمج للقائمين على العملية التربوية للأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال،
- تخصيص مصادر تمويل بديلة تغطى دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال،
- تشكيل لجان خاصة بإدارات التربية الخاصة وإدارات رياض الأطفال مسئولة عن استمرارية ودعم برامج الدمج،
- إعداد تقارير متابعة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومراجعتها للوقوف على مدى تكيفهم ومستوى تقدمهم في الأوضاع التعليمية الدامجة.

٢ - الأهداف:

تتمثل الآليات الخاصة بالأهداف في:

- انطلاق أهداف تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال وبنائها وفق سياسة الدمج،
- تحديد أهداف الدمج وشروط نجاحه وإجراءات تنفيذه وإجراءات تقييمه، وسبل التغلب على مشكلاته،
- تركيز الأهداف على الأنشطة الحياتية التي تمكن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التكيف مع البيئة المحيطة،
- تصنيف أهداف تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في صورة إجرائية سواء كانت معرفية أو سلوكية أو وجدانية أو مهارية لكي يسهل قياسها.

٣ - الكوادر العاملة:

تتمثل الآليات الخاصة بالكوادر العاملة في:

- وضوح فلسفة وأهداف الدمج للعاملين في مجال تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال،
- توفير الكوادر البشرية والأعداد اللازمة لنجاح عملية الدمج،

- تشكيل فريق عمل داعم لمعلمة الروضة (أخصائى نفسى – معلم مساعد – طبيب – مديرة الروضة)،
- أن تشمل برامج إعداد وتدريب معلمات رياض الأطفال مفهوم وثقافة الدمج،
- إعداد معلمات رياض الأطفال تربوياً، وأكاديمياً، وثقافياً للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات الدمج،
- توفير كافة الخدمات الصحية، والنفسية، والاجتماعية المساندة التي تمكن معلمات رياض الأطفال من أداء مهامهن بنجاح،
- إلمام معلمات رياض الأطفال بخصائص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم التعليمية
- تأهيل معلمة رياض الأطفال للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
- ضرورة تقديم دعم مهنى وتربوى دائم لمعلمة رياض الأطفال من قبل منسقى التربية الخاصة،
- توفير الدعم المادي والمعنوي لمعلمات رياض الأطفال في بيئات الدمج،
- تدريب معلمات رياض الأطفال على استخدام أدوات القياس النفسي، والتقويم التربوي،
- تدريب المعلمة على إعداد خطة تربوية تراعى احتياجات وقدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
- تدريب المعلمة على كيفية إعداد الخطة الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة،
- إعداد الاخصائيين الاجتماعيين، والنفسيين للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج،
- تحديد معايير قبول معلمات رياض الأطفال للعمل بالروضات الدامجة،
- إلمام معلمات رياض الاطفال بإصدارات وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالدمج كالدليل الاسترشادي للدمج بمرحلة رياض الأطفال،
- تحقيق التنمية المهنية المستدامة عن بعد لمعلمات رياض الأطفال بالروضات المدمجة،
- تشجيع المشاركة بين أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلمات رياض الأطفال،
- وجود وسائل اتصال فعالة بين معلمات رياض الأطفال وأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
- تدريب الهيكل الإداري وجميع العاملين برياض الأطفال المدمجة على الدمج،

- التأكد من الاتجاهات الإيجابية للقيادات التربوية والكوادر العاملة وإيمانهم بقضية الدمج لضمان نجاحه،
- تطبيق نظم المحاسبية بما يكفل جودة الأداء،
- توفير المعلمين المساعدين القادرين على تقديم العون والخدمات المساندة لمعلمات رياض الأطفال، ومساعدتهن في مواجهة المشكلات التي تترتب على الدمج.

٤ - البيئة التعليمية:

تتمثل الآليات الخاصة بالبيئة التعليمية في:

- تحديد المواصفات والاشتراطات الخاصة بمبنى الروضة الدامجة وفقاً لمعايير هيئة الأبنية التعليمية وفق طبيعة ودرجة كل إعاقة،
- الترتيبات البيئية حيث تتمثل في: تهيئة مبنى الروضة وتجهيزاته، وذلك فيما يتعلق بتوفير الآتي:

* ممرات ومنحدرات لسهولة التنقل والحركة، * دورات مياه ملائمة لطبيعة الإعاقة،

* التجهيزات اللازمة لنجاح دمج كل إعاقة، * قاعات النشاط المزودة بما يخدم الطفل المدمج،

* ترتيب الأثاث بشكل يسمح بسهولة الحركة، * جلوس الطفل المدمج بالقرب من المعلمة،

*غرف المصادر، * قاعات الأنشطة، * الإضاءة والتهوية الجيدة،

- توفير أجهزة الرعاية الطبية والمعينات والتي تتمثل في التقنيات الأساسية والبدائل التعويضة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة برياض الأطفال الدامجة (سماعات – نظارات طبية)،
- توظيف تكنولوجيا تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
- التأكد من أمن وسلامة مبنى الروضة،
- توفير وسائل النقل والمواصلات،
- تنوع بدائل دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال (تربوي، اجتماعي)، وفق نوع ودرج الإعاقة،
- توفير المناخ التربوي القائم على احترام الآخر وتقديم المساعدة،
- توفير الألعاب التعليمية الملائمة لطبيعة الإعاقة.

٥ - شروط وقواعد القبول:

تتمثل الآليات الخاصة بشروط وقواعد القبول في:

- دقة الشروط التي يلتحق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلالها برياض الأطفال العاديين، ووضوحها،
- توفير مقاييس واختبارات موضوعية، يمكن استخدامها بطريقة صحيحة لكي تتحقق الموضوعية عند قبول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال،
- توفير فريق مدرب لتشخيص حالات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عند التحاقهم برياض الأطفال العاديين،
- زيادة كفاءة نظام قبول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال، وكفايته لهم،

٦ - القوانين والتشريعات:

تتمثل الآليات الخاصة بالقوانين والتشريعات في:

- إصدار التشريعات التي تكفل حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة، وتوضيح آليات التمتع بها،
- وضع أسس ومعايير علمية وموضوعية لنجاح الدمج،
- إشراك أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في اتخاذ القرارات الخاصة بتربية أبنائهم في مدارس التعليم العام،
- اتاحة الفرصة أمام أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتحديد الوضع التربوي الأكثر ملائمة لظروفأبنائهم،
- التحديث المستمر للقوانين والقرارات الوزارية المطورة للدمج بما يكفل مزيد من التهيئة والبيئة التعليمية الداعمة لنجاح عملية الدمج.

٧ - المنهج:

تتمثل الآليات الخاصة بالمنهج في:

- إجراء التعديلات المستمرة على مناهج التعليم العام وتهيئتها لتناسب ذوي الاحتياجات الخاصة،
- ضرورة أن يتضمن المنهج أنشطة تراعى احتياجات وقدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
- إتاحة مواد التعلم الخاصة بالمنهج فى القاعات أو غرفة المصادر إن وجدت،

- مرونة المنهج بما يسمح بمشاركة أولياء الأمور في تربية وتعليم أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة،
- توفير البرامج التعليمية الفردية،
- تحديد الاحتياجات التعليمية الخاصة بكل فئة من فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،
- تنوع أساليب تقويم الطفل وفق نوع ودرجة كل إعاقة.

٨ - أساليب التعلم والأنشطة والوسائل التعليمية:

تتمثل الآليات الخاصة بأساليب التعلم والأنشطة والوسائل التعليمية في:

- استخدام بعض التقنيات والاستراتيجيات الخاصة، والمناسبة لطبيعة الإعاقة،
- تنوع التعليم والتعلم ما بين الفردى والجماعي،
- تنويع استراتيجيات التعلم ما بين العمل الجماعى ولعب الأدوار والمشروعات،
- تحديد الأنشطة المناسبة لطبيعة الإعاقة،
- تنوع الأنشطة الصفية واللاصفية لتقابل احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتلائم قدراتهم،
- توفير الأنشطة التي تشجع التعاون بين كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات الدمج،
- التركيز على الأنشطة التي تمكن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من اكتشاف مواهبهم وتنمية قدراتهم وامكاناتهم،
- استخدام الوسائل المساعدة والنماذج التي تتيح الفرصة أمام الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعلم عن طريق اللعب واستخدام ما لديه من حواس.

٩ - الأسرة:

تتمثل الآليات الخاصة بالأسرة في:

- تزويد أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمعلومات حول الدمج وآليات تنفيذه،
- توفير قنوات اتصال فعالة بين أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والقائمين على تربية وتعليم أبنائهم بمرحلة رياض الأطفال،
- عمل دراسة حالة للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأثرها على الأطفال وسبل التغلب عليها؛ بما يمكن الأطفال من التكيف النفسي والاجتماعي،

- تهيئة أسر الأطفال العاديين لفكرة الدمج، وإشراكهم في تهيئة أبنائهم العاديين لتقبل أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج،

١٠ - المجتمع:

تتمثل الآليات الخاصة بالمجتمع في:

- نشرثقافة الدمج على مستوى الروضة والمجتمع المحيط بها.
- تهيئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين وأولياء أمورهم لعملية الدمج،
- التأكيدعلي قبول وتفهم الجميع للدور الهام والشامل لذوى الإحتياجات الخاصة في التنمية الشاملة والمستدامة في المجتمع،
- اتاحة الفرصة أمام الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج في مؤسسات المجتمع التي يشارك فيها أقرانهم العاديين،

كما أن هناك بعض الآليات الخاصة بمؤسسات المجتمع المدني تتمثل في:

- التعاون مع وزارة الصحة عند القيام بإجراءات التشخيص الموضوعية، وتقديم الرعاية الصحية،
- تحديد دور الجامعات والمؤسسات المعنية بالدمج من كليات التربية، والآداب والخدمة الاجتماعية لمواجهة مشكلات الدمج،
- توفير الإحصاءات الدقيقة لأعداد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال؛ والتي يتم على ضوءها إعداد خطط العمل، وتحديد التكلفة، وتوجيه الجهود لنجاح الدمج،
- تهيئة مؤسسات المجتمع (الأندية – المكتبات العامة ودور الثقافة) لاستقبال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

١١ - الإعلام ودور العبادة:

تتمثل الآليات الخاصة بالإعلام ودور العبادة في:

- وضع سياسة إعلامية توضح أهمية وأهداف الدمج ودور كل من الفرد والمجتمع في نجاح عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال،
- تحديد قنوات لبث البرامج الإعلامية المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة،
- تحديد آليات نشر ثقافة الدمج في المجتمع ونشر الوعي المجتمعي بضرورة تقبل هذه الفئات كأعضاء في المجتمع،
- تشجيع دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع،
- المساهمة في رفع المعاناة عن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم،
- إعداد البرامج التربوية المرئية والمسموعة الخاصة بالفئات ذوي الاحتياجات الخاصة،

- توعية المجتمع بأساليب التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم،
- التأكيد على أهمية بدأ الدمج منذ مرحلة رياض الأطفال،
- تأكيد دور العبادة على حق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الاندماج في المجتمع.

التوصيات:

في إطار ما تم استعراضه من خبرات بعض الدول الرائدة في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال، وأيضاً في إطار ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة في المجال يمكن الخروج ببعض التوصيات؛ منها:

- تحديد متطلبات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال،
- توفير الدعم من قبل الحكومة لوضع ميزانية مخصصة تغطي تكاليف الدمج، وتساعد على تحسين تطبيقه بمؤسسات رياض الأطفال،
- تعاون مؤسسات المجتمع المدني من أجل تغيير نظرة المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة، وتهيئة المجتمع لتقبل فكرة الدمج عامة، ودمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال على وجه التحديد،
- الاطلاع على كل ما هو جديد من قبل القائمين على تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك فيما يتعلق بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للاستفادة منه في الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال،
- إجراء بحوث تقويمية لتجارب الدمج الموجودة بالفعل للوقوف على نقاط القوة بها وتدعيمها، وتحديد مواطن الضعف والتغلب عليها،
- ضرورة بدء الدمج في وقت مبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مرحلة رياض الأطفال)،
- توفير قواعد بيانات دقيقة تساعد على التخطيط والتنفيذ الجيد للدمج،
- الربط بين نتائج الأبحاث التربوية والتطبيق الفعلي للدمج، بما يحقق الاستفادة من تلك النتائج في هذا المجال،
- أن تشمل الخطط الاستراتيجية للوزارة المدى الزمني لتعميم الدمج بجميع رياض الأطفال على مستوى جمهورية مصر العربية.

آليات تطوير تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في ظل سياسة الدمج

مستخلص البحث:

يستهدف البحث الحالي التوصل إلى آليات نجاح دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال، وذلك من خلال استعراض واقع الدمج بمرحلة رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية، وتحديد أهم معوقات التي تواجه دمج هذه الفئات بتلك المرحلة العمرية المبكرة وفق ما تشير إليه الأدبيات والدراسات السابقة في المجال، استناداً إلى خبرات بعض الدول المتقدمة (الولايات المتحدة – المملكة المتحدة) في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي لتحقيق ذلك، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج كانت هناك مجموعة من الآليات التي تسهم في التغلب على معوقات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال؛ بما يكفل تطوير أساليب تربية وتعليم هذه الفئات من الأطفال بتلك المرحلة العمرية المبكرة، ومن ثم تقديم مستوى أفضل من الخدمات بما يتلائم وظروف المجتمع المصري.

Mechanisms of Developing Kindergarten Children with Special Needs Inclusion in the Light of Inclusion Policy

Abstract:

The current research aimed at identifying the successful mechanisms of inclusion among kindergarten children with special needs through reviewing the reality of inclusion at kindergarten stage in the Arab Republic ofEgypt and determining the main challenges facing the process ofinclusion of these groups at this early stage according to the related studies and literature review which dealt with the experiences of some developed countries (United States-United Kingdom) in the field of kindergarten children with special needs inclusion. The current research based on using the descriptive research methodology to achieve its objectives. In the light of the research results, the researcher found that there are certain mechanisms that can contribute to overcome the challenges of kindergarten children with special needs inclusion. These mechanisms can in role develop methods of raising and educating this category of children in this early age and as a result will provide a better level of services according with the conditions of the Egyptian society.

المراجع

١. إبراهيم أمين القريوتى (٢٠٠٤): **معوقات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى المجتمع والحلول المقترحة**، الامارات العربية: مركز راشد لعلاج ورعاية الطفولة.

٢. إبراهيم عباس الزهيرى (١٩٩٨): **فلسفة تربية ذوى الاحتياجات الخاصة ونظم تعليمهم**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٣. إبراهيم عباس الزهيرى (٢٠٠٠): "تصور مقترح لتخطيط وتقييم الخدمات التعليمية التأهيلية للمعاقين من أجل تحقيق اندماج مجتمعى لهم"، **دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (٦)، العدد (٣)، ص.ص٦٩- ١١٥.

٤. أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): "أثر قضايا المحاكم في تشريعات وتطور التربية الخاصة في الولايات المتحدة – دراسة تحليلية، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلد (١١)، العدد (٣٦)، ص.ص٩-٣٣.

٥. أحمد عبدالنبي عبدالعال وآخران (٢٠١٤): "رؤية مستقبلية لتطوير نظام التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الاسترالية"، **المجلة التربوية**، كلية التربية بسوهاج، العدد (٣٥)، ص.ص٢٨٢ – ٣٥٣.

٦. أماني بنت محمود بن عبدالله ابوالعلا (٢٠٠٨): معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين (تخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٧. انتصار محمد على إبراهيم (٢٠٠٢): "دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم الأساسى فى مصر على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة"، **المؤتمر العلمى السنوى الثالث** (قضايا ومشكلات ذوى الاحتياجات الخاصة فى التعليم قبل الجامعى – روية مستقبلية)، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، الجزء (١)، فى الفترة من ١٢- ١٤ مايو، ص.ص٢٩٩- ٣٤٣.

٨. إيمان فؤاد كاشف، عبد الصبور منصور محمد (١٩٩٨): "دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية فى محافظة الشرقية"، **المؤتمر الدولى الخامس لمركز الإرشاد النفسى** (الإرشاد النفسى والتنمية البشرية)، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، فى الفترة من ١-٣ ديسمبر، المجلد (٢)، ص.ص٨١٣-٨٥١.

٩. ثناء شعبان محمد خليفة (٢٠٠٦): إعداد معلمات رياض الأطفال بكليات التربية في ضوء متطلبات ممارسات الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

١٠.جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم، مشروع تحسين التعليم (٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٢): **الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي**، "برامج تعليم ودمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة".

١١.جمهورية مصر العربية، برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة (الأجفند)، مكتب اليونسكو: **مشروع تطوير وتنمية الطفولة المبكرة في جمهورية مصر العربية (٢٠٠٣-٢٠٠٦)**، "استراتيجية تنمية الطفولة المبكرة في مصر ٢٠٠٥-٢٠١٠".

١٢. جمهورية مصر العربية، مجمع اللغة العربية (٢٠١٠): **المعجم الوجيز**، القاهرة: المطابع الأميرية.

١٣.جمهورية مصر العربية، مشروع الدستور(٢٠١٣): **الوثيقة الدستورية الجديدة بعد تعديل دستور ٢٠١٢ المعطل.**

١٤.جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: **القرار الوزاري رقم (٢٥٢) بتاريخ ٢٠١٧/٨/٥م بشأن قبول التلاميذ ذوى الإعاقة البسيطة في مدارس التعليم العام.**

١٥.جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار (٢٠١٧/٢٠١٨): **الكتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.**

١٦.جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٧): "وزير التربية والتعليم يعلن تبنى الوزارة لسياسة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالأسوياء"، **مجلة التربية والتعليم**، العدد (٤٤)، ص.ص ٤٣-٤٤.

١٧.جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وزارة الصحة والسكان، المجلس القومي للطفولة والأمومة (٢٠١٧): **دليل استرشادي للأنشطة اللاصفية لأطفال الدمج (المرحلة الابتدائية).**

١٨.حُسن حسن خليفة الشندويلي (٢٠٠٤): التعليم من بعد لذوي الاحتياجات الخاصة استراتيجية مقترحة على ضوء التجارب العالمية، **رسالة دكتوراه**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

١٩.خالد، فواز (٢٠٠٦): **التربية العملية للمكفوفين ورعايتهم وتعليمهم**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٢٠.خوله أحمد يحيى (٢٠٠٥): **البرامج التربوية للأفراد ذوى الحاجات الخاصة**، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

٢١.دانييل هالاهان وآخران (٢٠١٣): **الطلبة ذوي الحاجات الخاصة – مقدمة في التربية الخاصة،** ترجمة: فتحي جروان وآخرون، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٢٢.ديان برادلي وآخرون (٢٠٠٠): **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة – مفهومه وخلفيته النظرية،** ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، العين: دار الكتاب الجامعي.

٢٣.ديان بريانت (٢٠١٢): **تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج،** ترجمة: محمد حسن إسماعيل، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٢٤.رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٣/٢٠٠٤): "تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة – نظرة مستقبلية"، **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي،** الدورة (٣١).

٢٥.راندا مصطفى الديب (٢٠٠٧): المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، **المؤتمر العلمي الأول** (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)، كلية التربية، جامعة بنها، في الفترة من ١٥ – ١٦ يوليو، ص.ص٤٩٣-٥٠٢.

٢٦.رانيا عبدالمعز الجمال (٢٠١٣): "دراسة مقارنة لآليات دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بمرحلة ما قبل الدراسة في كل من إيطاليا وفرنسا وإمكانية الإفادة منها في مصر"، **مجلة كلية التربية بالمنصورة،** كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٨٣)، الجزء (٢)، ص.ص٢٤٩-٣٥٣.

٢٧.رحاب محمد زهير عبدالسميع (٢٠١٣): "تصور مقترح لإدارة نظام الفصل فى ضوء الإتجاه نحو دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمصر"، **رسالة ماجستير،** كلية التربية، جامعة بني سويف.

٢٨.رحيم يونس كرو العزاوي (٢٠٠٨): **مقدمة في منهج البحث العلمي،** عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.

٢٩.رشا أحمد حسن محمد (٢٠١١): فعالية استخدام الدمج الجزئي في تنمية مهارة حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من أطفال الروضة العاديين وأقرانهم من ذوى الاحتياجات العقلية الخاصة، **رسالة ماجستير،** كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

٣٠.رشا جمال نور الدين الليثي (٢٠٠٩): **الجودة الشاملة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة،** القاهرة: دار الفكر العربي.

٣١.رضا عبد البديع السيد عطيه (٢٠٠٤): استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية – دراسة مقارنة بين مصر والسويد، **رسالة ماجستير،** كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٣٢.رونالد كولاروسو، كولين أورورك (٢٠٠٣): **تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة،** ترجمة: أحمد الشامي وآخرون، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

٣٣.زياد كامل اللالا وآخرون (٢٠١١): **أساسيات التربية الخاصة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣٤.زينب محمود شقير (٢٠٠٢): **خدمات ذوى الاحتياجات الخاصة: الدمج الشامل – التدخل المبكر – التأهيل المتكامل**، سلسلة سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة، المجلد (٣)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣٥.زينب محمود شقير (٢٠٠٤): "أهم خدمات الدمج لذوى الاحتياجات الخاصة"، **المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة** (تربية ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى – الواقع والمستقبل)، مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، فى الفترة من ٢٤-٢٥ مارس، ص.ص٦١٧-٦٣٣.

٣٦.زينب محمود شقير (٢٠٠٥): "أهم خدمات الرعاية المتكاملة لذوى الاحتياجات الخاصة"، **المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر** (التربية وآفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة "المعاقون والموهوبون" في الوطن العربي)، كلية التربية، جامعة حلوان، في الفترة من ١٣-١٤ مارس، ص.ص٣٨٥-٤٠٩.

٣٧.سعاد بسيونى (١٩٩٦): التكامل التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ التربية للجميع"، **المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي** (الإرشاد النفسي في عالم متغير)، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في الفترة من ٢٣-٢٥ ديسمبر، ص.ص١-٥٧.

٣٨.سعيد حسني العزة (٢٠٠٢): **المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة**، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

٣٩.سعيد كمال عبدالحميد عبدالوهاب (٢٠٠٦): "دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بين الواقع والمأمول"، **المؤتمر العلمي الرابع** (دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة)، كلية التربية، جامعة بني سويف، في الفترة من ٣-٤ مايو، ص.ص٥٧٣-٥٧٩.

٤٠.سمية منصور، رجاء عواد (٢٠١٢): "تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول –دراسة مقارنة"، **مجلة جامعة دمشق**، كلية التربية، جامعة دمشق، المجلد (٢٨)، العدد (١)، ص.ص٣٠١-٣٥٦.

٤١.سهير عبداللطيف أبو العلا (٢٠٠٦): "دراسة تقويمية لتجربة دمج التلاميذ المعوقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم مع العاديين في التعليم الابتدائي بمحافظة أسوان"، **مجلة كلية التربية بأسوان**، كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي، العدد (٢٠)، ص.ص٢١٣-٢٥٤.

٤٢.طارق عبدالرؤوف عامر وربيع عبدالرؤوف محمد (٢٠٠٨): **ذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

٤٣.طلعت منصور (٢٠٠٢): "الاتجاهات المعاصرة في الرعاية المتكاملة للأطفال الصم (التعرف – التقدير – التدخل)"، **مجلة الطفولة والتنمية**، المجلس العربي للطفولة والتنمية، المجلد (٢)، العدد (٧) ، ص.ص١٣-٥٨.

٤٤.عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥): "المتطلبات الرئيسية للدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام كمحور أساسي في سياسات التنمية البشرية بقطاع ذوي الاحتياجات الخاصة – رؤية مستقبلية"، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بني سويف، العدد (٤)، الجزء (٢)، ص.ص٢٥١-٢٧١.

٤٥.عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦): "حقوق ومتطلبات الدمج الشامل للأطفال غير العاديين فى مدارس التعليم العام (رؤية مستقبلية)"، **المؤتمر العلمى الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة** (التربية وحقوق الطفل فى الوطن العربى – بين التشريع والتطبيق)، مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، فى الفترة من ٢٢-٢٣ مارس، ص.ص٦٣٥-٦٦٥.

٤٦.عبدالرحمن إبراهيم حسين (٢٠٠٣): **تربية المكفوفين وتعليمهم**، القاهرة: عالم الكتب.

٤٧.عبدالرقيب أحمد البحيرى (٢٠٠٦): "إعداد معلم التربية الخاصة فى ظل سياسة الدمج"، **المؤتمر العلمى الثامن لكلية التربية** (الطفل والطفولة فى مطلع الألفية الثالثة)، كلية التربية، جامعة المنيا، في الفترة من ٢٥-٢٦ أبريل، ص.ص٤٢-٥٧.

٤٨.عبدالعزيز السيد الشخص (٢٠٠٤): "تطور النظرة إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايته"، **مجلة مركز الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد (١٨)، ص.ص١٧٥-١٩٨.

٤٩.عبدالعليم محمد عبدالعليم (٢٠٠٦): **التعليم الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة – الفلسفة النظرية والممارسة التطبيقية**، القاهرة: عالم الكتب.

٥٠.عبير فاروق حنا سعد (١٩٩٦): إعداد معلم التربية الخاصة في مصر "رؤية مستقبلية"، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٥١.عرفات عبدالعزيز سليمان (٢٠٠٠): **الاتجاهات التربوية المعاصرة (رؤية في شئون التربية وأوضاع التعليم)**، ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٢.عفاف على محمود المصرى (٢٠٠١): دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية فى كل من الولايات المتحدة وألمانيا ومدى إمكانية الإفادة منها فى مصر، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٣.علياء رمضان محمود محمد (٢٠٠٥): بعض مشكلات تربية المعوقين بمدارس العاديين بجمهورية مصر العربية – دراسة ميدانية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٥٤.عوض الله سليمان عوض الله محمد (٢٠٠٦): "الإسهامات التربوية لمؤسسات المجتمع المدني في رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء المتغيرات المعاصرة – رؤية مستقبلية"، **المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية** (الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة – الواقع وآفاق المستقبل)، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد (١)، في الفترة من ١٦–١٨ يوليو، ص.ص٦٨٤–٧١٣.

٥٥.فاروق محمد صادق (١٩٩٨): "من الدمج إلى التآلف والاستيعاب الكامل، تجارب وخبرات عالمية فى دمج الأفراد المعاقين فى المدرسة والمجتمع وتوصيات إلى الدول العربية"، **المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين بجمهورية مصر العربية** (ذوو الاحتياجات الخاصة والقرن الحادى والعشرين)، المجلد (١)، فى الفترة من ٨–١٠ ديسمبر، ص.ص٢٦٤–٢٩٣.

٥٦.فاطمة عبدالحفيظ عبدالعليم عبدالموجود (٢٠١٦): "التخطيط الاستراتيجي لرياض أطفال التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنيا.

٥٧.فوزي رزق شحاته عبدالرحمن (٢٠٠٢): "**تطوير نظام رياض الأطفال في مصر لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية – رؤى بعيدة المدى**"، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٥٨.كمال سالم سيسالم (٢٠٠١): **الدمج في فصول ومداس التعليم العام**، العين: دار الكتاب الجامعي.

٥٩.كمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٣): **التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: عالم الكتب.

٦٠.لورانس بسطا زكرى (٢٠٠٣): "**آليات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة**"، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٦١.لورنس بسطا ذكري (٢٠١٢): **التعاون بين الأسرة والمدرسة لرعاية ذوي الإعاقات الخاصة في مدارس الدمج "نموذج التفويض والتمكين للتعاون بين الأسرة والمدرسة لرعاية ذوي الإعاقات الخاصة في مدارس الدمج"**، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٦٢.ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠): **المبصرون بآذانهم – المعاقون بصرياً**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٦٣.مارتن هنلي وآخران (٢٠٠١): **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**، تعريب: جابر عبد الحميد، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٤.مازرك ومارجريت (١٩٩٩): "**تجارب بعض الدول في مجال دمج المعاقين**"، ترجمة: محمد سعد الألفي، عاطف عبدالحافظ العطيفي، **منشور في مجلة التربية والتعليم**، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، المجلد (٦)، العدد (١٤)، ص.ص٦٧-١١٠.

٦٥.المجلس العربى للطفولة والتنمية، المنظمة العربية للمعاقين، برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم الإنمائية (٢٠٠٢): **التقرير السنوى الأول عن الإعاقة ومؤسسات رعاية وتأهيل المعاقين فى الوطن العربي**.

٦٦.محمد السيد حسونة (٢٠٠٧): "جهود الوزارة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة"، **صحيفة التربية**، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، السنة (٥٨)، العدد (٤) ، ص.ص٣-١٠

٦٧.محمد حسنين العجمي (٢٠٠٦): فلسفة التربية الخاصة بالمعوقين – خبرات أجنبية وعربية، **المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية** (الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة – الواقع وآفاق المستقبل)، المركز العربي للتعليم والتنمية، في الفترة من ١٦-١٨ يوليو، المجلد (١)، ص.ص٢٥٩-٣٠٤.

٦٨.محمد عبدالغفور (١٩٩٩): "دراسة استطلاعية لاتجاهات وأراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية"، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة (٨)، العدد (١٥)، ص.ص١٦١-١٩١.

٦٩.محمد محمد الخوالدة (١٩٩٠): "أهداف تربية الطفولة المبكرة وأساليب تعليمها في رياض الأطفال"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الاسكندرية، العدد (٢)، الجزء (١)، ص.ص٨٥-١٤١.

٧٠.مصطفى نوري القمش وخليل عبدالرحمن المعايطة (٢٠٠٧): **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة**، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٧١.مكتب اليونسيكو الإقليمي للتربية فى الدول العربية (٢٠١٤): قبول التنوع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلم – تعليم الأطفال ذوى الإعاقة فى الأطر الجامعة، بيروت: لبنان.

٧٢.ملحقة سعيدة الجهوية (٢٠٠٩): **المعجم التربوي**، الجزائر: وزارة التربية الوطنية: المركز الوطني للوثائق التربوية.

٧٣.ممدوح عبدالرحيم الجعفري وهناء صلاح عبدالحليم (٢٠١١): **سلسلة دراسات وقضايا التربية الخاصة والتأهيل – البيئة التربوية ودمج غير العاديين بمؤسسات رياض الأطفال**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

٧٤.منى صبحى الحديدى (١٩٩٨): **مقدمة فى الإعاقة البصرية**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٧٥.ناصر بن على الموسى (١٩٩٢): "دمج الأطفال المعوقين بصرياً فى المدارس العادية، طبيعته – برامجه – ومبرراته"، **مجلة مركز البحوث التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، عدد (٥٩)، ص.ص١-٤٢.

٧٦.نجدة إبراهيم على سليمان (٢٠٠٢): "إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد (٨)، العدد (٢٤)، ص.ص١٧٥-٢٣٤.

٧٧.هلا السعيد (٢٠١١): **الدمج بين جدية التطبيق والواقع**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٨.هناء صلاح عبدالحليم عمر جميل (٢٠١٠): "التصور المقترح لإدارة البيئة التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات عملية الدمج"، **رسالة ماجستير**، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

٧٩.وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار: **بيان أعداد المدارس وعدد الطلاب الذين تم دمجهم موزع المراحل طبقاً للإحصاء الاستقرائي للعام ٢٠١٧/٢٠١٨.**

٨٠.وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار: **إحصاءات مدارس وفصول التربية الخاصة طبقاً للإعاقة بالمراحل التعليمية المختلفة للعام ٢٠١٧/٢٠١٨.**

٨١.وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي، مركز تطوير المناهج والموادالتعليمية (٢٠١٦/٢٠١٧): **دليل توعوي للدمج بمرحلة رياض الأطفال.**

٨٢.وزارة التربية والتعليم، مشروع تحسين التعليم الثانوى، وحدة التخطيط والمتابعة (٢٠٠٩): **برنامج تدريب معلمى المرحلة الثانوية على دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين فى مدارس التعليم العام.**

83. A. Hogan, K.; Lohmann, M. & Champion, C. (2013). Effective Inclusion Strategies for Professionals Working with Students with Disabilities. ***Journal of the American Academy of Special Education Professionals***, Pp. 27:41. Retrived 7/6/2018. From: https://eric.ed.gov/?id=EJ1135540

84. Administration for Children and Families U.S. Department of Health and Human Services (2003). ***Research to Practice: Children with Disabilities in Early Head Start Early Head Start Research and Evaluation Project***. Early Head Start evaluation reports. Pp.1:4. Retrived 19/4/2018. From: https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/.../children_disabilities.pdf.

85. Akcamete, A.G; et al. (2012). Pre-school special education practices in European Union Countries and Turkey, ***Procedia-Social and Behavioral Sciences,*** Vol. 46, Pp. 1510-1516. Retrived8/2/2014.
From:
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812014607

86. Bešić, E.; Paleczek, L.; Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive Practices at the Teacher and Class Level: The Experts' View. ***European Journal of Special Needs Education,*** Vol. 32, n. 3, Pp. 329: 345. Retrived 4/4/2018. From: https://eric.ed.gov/ ?id=EJ1142658.

87. Bhagwanji, Y. (1999). ***Access to quality child care for preschool children with disabilities: An examination of efforts by Illinois Head Start programs in the context of welfare reform.*** PH. D Dissertation and Thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign. Retrived 30/4/2018. From: https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/730304751/fmt/ai/rep/SPDF?hl=&cit%3Aauth.

88. Blocksidge.D, Chandran-Dudley.R.(2003). ***Dictionary of Disability Terminology.*** 1st edition, p. 38. Disabled People's Association, Singapore. Retrived 4/4/2018, from: https://www.google.com.eg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=>.

89. Bond, C. (2010). ***Including preschool age students with disabilities: Perceptions and beliefs of community-based early childhood providers***. PH.D, Dissertation and Thesis, University of Florida. Retrived: 27/4/2018. From https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/2108208351/fmt/ai/rep/NPDF?hl=&cit%3Aauth=Bond%2C+Christine.

90. Brancato, K. (2013). ***Striving for Quality in Early Childhood Inclusion.*** Ph.D. Dissertation and Thesis, Wilmington University (Delaware). Retrived 27/4/2018. From: https://search.proquest.com/openview/e0f2599bdc1ec2e201639e1471be3aee/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

91. Daly, V. (2000). ***AN ANALYSIS OF THE POLICIES AFFECTING THE INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN DAYCARE AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION.*** PH. D Dissertation and Thesis, Columbia University. Retrived: 27/4/2018. From: https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/728865781/fmt/ai/rep/SPDF?hl= &cit%3Aauth=.

92. Danner, N. (2015). ***Early childhood inclusion in a public Montessori school: Access, participation, and supports.*** PH. D Dissertation and Thesis. University of Illinois at Urbana-Champaign. Retrived 30/4/2018, from: https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/3888553721/fmt/ai/rep/NPDF?hl=&cit%3Aauth.

93. Department of Health and Human Services (2018): Head Start About Head Start. Retrived 18/4/2018 from: https://en.wikipedia.org/wiki/Head_Start_(program)

94. Estes-Jones & Kelley, K. (2013). ***Beginning, building, and sustaining an inclusive public-school education: A study of Texas programs for preschool-***

aged children with disabilities. Ph.D. Dissertation and Thesis, Texas A & M University-Commerce. Retrived 30/4/2018. From: https://media.proquest.com/ media/pq/classic/doc/3009166811/fmt/ai/rep/NPDF?

95. Faieta, J. (2017). IDEA at Age Forty: Weathering Common Core Standards and Data Driven Decision Making. ***Contemporary Issues in Education Research, Edinboro University,*** USA, Vol.10, n. (1), Pp.33:44, Retrived 4/1/2018, From: Https://Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/EJ11268.
96. Favazza, P.; Ostrosky, M., Meyer, L. &Yu, S. (2017). Limited Representation of Individuals with Disabilities in Early Childhood Classes: Alarming or Status Quo? ***International Journal of Inclusive Education.*** Vol. 21, n.6, Pp. 650-666. Retrived 6/6/2018. From: https://eric.ed.gov/ ?id=EJ1142436.
97. Ferguson.G. (2014). ***Including children with disabilities in mainstream education: An exploration of the challenges and considerations for parents and primary school teachers.*** Maters Dissertation and Thesis, Dublin Institute of Technology. Retrived 27/6/2018. From: https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1076&context=aaschss.
98. Florida Department of Education (2008). ***Prekindergarten Children with Disabilities. Expanding Opportunities for Providing Services. A GUIDE FOR MAKING SYSTEM AND PROGRAM LEVEL DECISIONS.*** The Bureau of Exceptional Education and Student Services, Florida Department of Education. Pp. 1-40. Retrived 4/4/2018 from: http://www.fldoe.org/core/ fileparse.php/7690/urlt/0070134-prek-disaball.pdf.
99. Ghoneim, S. (2014). Requirements for Inclusion of Children with Disabilities in Public Education in Egypt. ***Journal of Educational and Social Research,*** Vol. 4, No. 4, P. 192:199. Retrived: 21/7/2018. From:http://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/490.

100. Harvey, S. (2000). ***The Regular Classroom as Battleground for Inclusive Special Needs Education. An Assessment of Options of Special Needs Education in the Commonwealth Caribbean***. In Aiyejina. L. EDUCATION FOR ALL IN THE CARIBBEAN: ASSESSMENT 2000 MONOGRAPH SERIES. Pp. 15-16, UNESCO Representative Office in the Caribbean. Retrived 4/4/2018 from: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136466e.pdf.

101. Head, J. (2005): ***INCLUSION: A PHENOMENOLOGICAL CASE STUDY***. PH. D Dissertation and Thesis. The University of South Dakota. Retrived 27/4/2018. From: https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/990285961/fmt/ai/rep/SPDF?hl=&cit%3Aauth=Wounded.

102. Ho, Dora, et al. (2010): "Quality Improvement in Early Years Settings in Hong Kong and England", ***International Journal of Early Years Education,*** Vol. 18, n. 3, Pp. 243-258, Retrived 12/1/2015, From: http://eric.ed.gov/?q=Interest+in+early+childhood+in+England&id=EJ908752.

103. Hofreiter, D. (2017). ***Principal Preparation in Special Education: Building an Inclusive Culture***. Ed. D. Dissertation and Thesis, California State University, Long Beach. Retrived 6/6/2018. From: https://eric.ed.gov/?id=ED577502.

104. Hornby, G. (2015). Inclusive Special Education: Development of a New Theory for the Education of Children with Special Educational Needs and Disabilities. ***British Journal of Special Education***. Vol. 42, n.3, P. 234:256. Retrived 27/6/2018. From: https://eric.ed.gov/?id=EJ1075528.

105. House of Commons (2006***): Education and Skills Committee Special Educational Needs***, Third Report of Session 2005-2006, Volume I, London, Pp.1:147. Retrived 13/1/2005. From: http://www.publications.

parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmeduski/478/478i. pdf, at 13/1/2005, p. 11.

106. U.S. Department of Education (2004). ***Individuals with Disabilities Education Act.*** U.S. Department of Education. Retrieved 15/7/2018, from www.ed.gov/policy/speced/guid/idea/idea2004.html

107. Joseph, L. (2014). ***ASSESSING THE PROCESS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION POLICY AT THE EARLY CHILDHOOD LEVEL IN TRINIDAD AND TOBAGO.*** Ph.D. Dissertation and Thesis. University of Maryland. Retrived: 27/4/2018. From: https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1623014073/abstract?source=fedsrch&accountid=37552.

108. L. Purcell, M. (2003). ***THE INITIATION AND IMPLEMENTATION OF EARLY CHILDHOOD INCLUSION IN SELECT LOCAL EDUCATION AGENCIES IN THE STATE.*** PH. D Dissertation and Thesis, University of Kansas. Retrived: 27/4/2018. From: https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/764952001/fmt/ai/rep/SPDF?hl=&cit%3Aauth=.

109. Ladowicz, K. (2016). ***Understanding how special education early childhood education teachers' philosophies are realized in their practice.*** Master's degree dissertation and Thesis, Mills College. Retrived 27/4/2018. From: https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/4118619511/fmt/ai/rep/NPDF?hl=&cit%3Aauth=L

110. Leah, S.; Julie, K.; C. Stephen, et al. (2014). Head Start Instructional Professionals' Inclusion Perceptions and Practices. ***Topics in Early Childhood Special Education***, Vol. 34, n.1, P. 40:48. Retrived 18/4/2018. From: http://journals.sagepub.com/doi/abs/ 10.1177/0271121413502398#articleCitationDownloadContainer.

111. Lee, F.; Yeung, A.; Tracey, D. & Barker, K. (2015). Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. ***Topics in Early Childhood Special Education,*** Vol. 35, n.2, Pp. 79-88. Retrived 4/4/2018 from:http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0271121414566014

112. M. Cox, K. (2010). ***THE CASE FOR INCLUSION: A STUDY OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE PRESCHOOL PROGRAMS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES.*** PH. D Dissertation and Thesis, UNIVERSITY OF LA VERNE. Retrived: 27/4/2018. From https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/2092107881/fmt/ai/rep/SPDF?hl=&cit%3Aauth.

113. Maher, A. (2016). 'Disable them all': SENCO and LSA conceptualizations of inclusion in physical education. ***Sport, Education and Society Journal.*** Vol. 23, No. 2, Pp. 149:161. Retrived 4/4/2018 from: https://eric.ed.gov/?id=EJ1165266.

114. Maiorca-Nunez, J. (2017). ***Teacher Attitudes and Beliefs Toward Inclusion of Students with Disabilities in Early Childhood Programs: Impacts on Assessment Outcomes***. Ph.D. Dissertation and Thesis, California State University, Fullerton. Retrived 27/4/2018. From: https://eric.ed.gov/?q=Teacher+Attitudes+%26+Beliefs+Toward+Inclusio.

115. Mary, D. & Frank, W.K. (2017). Preparing Early Childhood Educators for Blending Practices in Inclusive Classrooms. ***Journal of the American Academy of Special Education Professionals***, P.p. 104-117. Retrived 4/4/2018. From: https://eric.ed.gov/ ?id=EJ1164847.

116. Maryland State Department of Education (MSDE) (2016). ***Head Start Federal Funding and Funded Enrollment History: Head Start Program Facts Fiscal Year 2016.*** Pp.1:9. Retrived 18/4/2018. From:

https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/hs-program-fact-sheet-2016.pdf.

117. Maryland State Department of Education (MSDE) State's Head Start Collaboration Office (MDHSSCO) and the Maryland Head Start Association (MHSA): Maryland Head Start State Collaboration Office Needs Assessment Report and Strategic Plan 2012-2013, P.p. 3:4. Retrived 13/1/2015. From: http://marylandpublicschools.org/NR/ rdonlyres/ A42872CA-8BC8-444B-9624-568E10E3AEDC/35859/HDSTNeedsAssess 201213. pdf.
118. Montana Office of Public Instruction (2014). ***Montana Preschool Program Guidelines: A Resource for Teaching Children Ages 3 through 5.Montana Office of Public Instruction Denise Juneau, Superintendent of Public Instruction.*** Opl.mt.gov. Retrived 26/6/2018. From: https://opi.mt.gov/Portals/182/Page%20Files/Early% 20Childhood/Docs/16PreSchoolGuidleines.pdf.
119. National Center for Education Statistics (2018): ***The Condition of Education, Children and Youth with Disabilities***. Retrived 2/7/2018, from: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp.
120. Nonis, K.; Har, C.; Koh, P. & Moore, D. (2016). Pre-School Teacher's Attitudes towards Inclusion of Children with Developmental Needs in Kindergartens in Singapore. ***International Journal of Special Education,*** Vol.31, n.3, Pp.1-30. Retrived 4/4/2018 from: https://eric.ed.gov/?id=EJ1120718.
121. Office of the Education Ombudsman (2010). ***Family Dictionary of Education Terms***. Lists and defines vocabulary and abbreviations used in elementary and secondary public schools in the state of Washington, 2nd editio.Office of the Education Ombudsman, Governor’s Office/State of

Washington. Retrived at 4/4/2018 from: https://www.google.com.eg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web.

122. Patricia, J. (2004). ***Children with disabilities in Head Start: The case of the Crestview Head Start program***. Ph.D. Dissertation and Thesis, University of Michigan. Retrived 18/4/2018. From: https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/124086.
123. Powell, J.J.W. (2009). To Segregate or to Separate? Special Education Expansion and Divergence in the United States and Germany. ***Comparative Education Review***, Vol. (53), n. 2, P. 161:187. Retrived 7/2/2014, from: https://eric.ed.gov/?id=EJ838912.
124. Rasowsky, C. (2007). ***Indicators of quality in a full-time inclusive preschool program.*** PH. D Dissertation and Thesis, State University of New York at Albany. Retrived: 27/4/2018. From https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/1383478811/fmt/ai/rep/SPDF?hl=&cit%3Aauth=R.
125. Štemberger, T; Kiswarday, V. (2018). Attitude towards Inclusive Education: The Perspective of Slovenian Preschool and Primary School Teachers. ***European Journal of Special Needs Education***, Vol.33, no.1, Pp.47-58. Retrived 4/4/2018 from: https://eric.ed.gov/?id=EJ1162766.
126. Verne, L. .(2013).***Early Childhood Educators' Beliefs about Inclusion and Perceived Supports***. Ph.D. Dissertation and Thesis. University of California, Berkeley. Retrived: 30/4/2018. From: https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/3308458391/fmt/ai/rep/NPDF?hl=&cit%

الملاحق

ملحق (١)

خاص بتوزيع رياض أطفال التربية الخاصة على محافظات جمهورية مصر العربية طبقاً للإحصاء الاستقراري لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م(٥).

المديرية	الادارة	المدرسة	التبعية	الاعاقة
القاهرة	الساحل	الأمل للصم	رسمى	صم وضعاف السمع
القاهرة	مدينة السلام	مصطفى عساكر (لرياض الأطفال)	رسمى	مكفوفين وضعاف بصر
القاهرة	الوايلى	التجريبية للتربية الفكرية	رسمى	اعاقة ذهنية
القاهرة	شرق مدينة نصر	طه حسين لضعاف البصر	رسمى	مكفوفين وضعاف بصر
القاهرة	حلوان	الامل لرياض الاطفال للصم وضعاف السمع	رسمى	صم وضعاف السمع
الاسكندرية	شرق الأسكندرية	روضة النور بزيزنيا	رسمى	مكفوفين وضعاف البصر
الاسكندرية	وسط الأسكندرية	حضانه مدرسه النور للبنات	رسمى	مكفوفين وضعاف البصر
البحيرة	بندر دمنهور	رياض اطفال النور للمكفوفين	رسمى	مكفوفين وضعاف البصر
القليوبية	بنها	النور للمكفوفين بنها	رسمى	مكفوفين وضعاف البصر
دمياط	دمياط	روضة النور للمكفوفين بدمياط	رسمى	مكفوفين وضعاف البصر
بورسعيد	شمال بورسعيد	النور للمكفوفين وضعاف البصر	رسمى	مكفوفين وضعاف البصر
الاسماعيلية	الاسماعيليه	النور للمكفوفين رياض اطفال	رسمى	مكفوفين وضعاف البصر
السويس	شمال السويس	حضانة مصطفى صادق الرافعى للصم	رسمى	صم وضعاف السمع
السويس	شمال السويس	حضانة النور للمكفوفين	رسمى	مكفوفين وضعاف البصر
الجيزة	الدقى	النور للمكفوفين	رسمى	مكفوفين وضعاف البصر
الجيزة	٦ أكتوبر	التربية السمعية لرياض الأطفال الصم	رسمى	صم وضعاف السمع
الجيزة	٦ أكتوبر	فصول رياض أطفال مكفوفين وضعاف بصر ملحقة على التربية السمعية	رسمى	مكفوفين وضعاف بصر
اسيوط	اسيوط	روضة الامل للصم وضعاف السمع	رسمى	صم وضعاف السمع
الوادى الجديد	الخارجة	الامل للصم وضعاف السمع	رسمى	صم وضعاف السمع
الوادى الجديد	الخارجة	الفكرية رياض أطفال	رسمى	إعاقة ذهنية

(١) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي: **إحصاء خاص بتوزيع رياض أطفال التربية الخاصة على محافظات جمهورية مصر العربية طبقا للإحصاء الاستقراري لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م.**