المجلد (٦)، العدد (٢٤)، الجزء الثاني، مايو ٢٠١٨، ص ص ٦١ – ٩٨

المشاركة الاجتماعية في المدرسة الشاملة لذوي الإعاقة الفكرية "مراجعة الأدبيات"

إعداد
غـــادة المـــوســى
كليـــة الـــتربيـــة - جـــامعـــة الملك سعـــود

DOI: 10.12816/0051269

المشاركة الاجتماعية في المدرسة الشاملة لذوي الإعاقة الفكرية "مراجعة الأدبيات"

إعداد
غادة الموسى

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل من خلال التعرف على جوانب الشراكة بين أسر الطلاب ذوي الإعاقة والمدارس في ظل التعليم الشامل، وطرق تفعيل تلك الشراكة، والنتائج المرجو تحقيقها جراء تفعيلها، إضافةً إلى التعرّف على المعوقات التي يمكن أن تحول دون تفعيل شراكة مثمرة. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الباحثتان منهجية مراجعة الأدبيات لمجموعة من التقارير والدراسات السابقة إبان العقد الماضي في مجال التعليم الشامل عمومًا والشراكة في التعليم الشامل على وجه الخصوص، إضافةً إلى رصد مجموعة من القوانين والتشريعات الدولية والمحلية، وتناول بعض التجارب الرائدة من حيث التشريع والتطبيق. وقد خلصت الدراسة إلى أهمية دور الشراكة في تفعيل التعليم الشامل وتحسين المخرجات التعليمية. كما قدمت هذه الدراسة مجموعة من التوصيات المقترحة التي قد تسهم في تحسين دور الشراكة في منظومة التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، ومن أهمها: إعادة صياغة الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، والتأكيد على تمكين الأسر من المشاركة في تعليم أبنائهم من ذوي الإعاقة وتقديم الضمانات الإجرائية لذلك، إضافةً إلى ضرورة تفعيل نظام مساءلة لمتابعة مدى تفعيل الشراكة وآليات تنفيذها، وعقد الدورات التثقيفية والتدريبية لقادة المدارس والمهنيين وأسر الطلاب والمجتمع، وذلك تفعيلًا لمبادرة وزارة التعليم "شراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع ١٤٣٨-١٤٣٩هـ"، وتماشيًا مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

الكلمات المفتاحية: التعليم الشامل، الشراكة الأسرية، المدارس الشاملة، التعاون، أولياء الأمور، الوالدين، الطلاب ذوي الإعاقة.

تمهيـــد:

أظهرت الأبحاث أن إتاحة فرص التواصل والاتصال والتفاعل للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة قد يحدث أثرا إيجابيا على مستوى المفهوم الاجتماعي في كثير من أبعاده (Krull,Wilbert, Hennemann,2018) ، في المقابل أظهر عدد كبير من الدراسات أن مجرد الالتحاق في الفصول الدراسية العادية لا يكفي لدعم المشاركة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Garrote, Sermier, Dessemontet, Moser Opitz, 2017) و بل ناقش العديد منها المخاطر والسلبيات التي قد يلحقه تواصل التلاميذ مع العاديين في البيئات الشاملة (Jia, Mikami, 2015) .

وعادة يهدف الانضمام إلى الصف الدراسي الشامل إلى إعطاء التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة فرصة التفاعل والتعلم مع الأطفال الذين يتطورون نمائيا في نفس العمر، وأن يعتبروا أعضاء فاعلين في الصف الدراسي مما ينعكس بشكل إيجابي على تفاعلهم الاجتماعي في مجتمعاتهم، مما ساعد أن يصبح مفهوم التعليم الشامل وكأنه يرادف ويمثل المشاركة الاجتماعية للتلاميذ مع أقرانهم العاديين، ومع ذلك يظهر بعد الاطلاع ومراجعة الأدبيات التي تحدثت عن "المشاركة الاجتماعية لتلاميذ التربية الخاصة في المدرسة الشاملة" أن التعليم الشامل والمشاركة في المساحات المادية للمدرسة، قد لا يعكس بالضرورة الممارسات التي تعبر بصورة إيجابية عن مفهوم المشاركة الاجتماعية للتلاميذ، ولم يكن الوضع مثالي اجتماعيا لتلاميذ العوق الفكري أو الفئات الأخرى بعد تضمينهم في الفصول العادية.

وقد يشكل تعريف التعليم الشامل وتباينه بين المجتمعات الدولية، أحد الأسباب التي شكلت مستويات متناقضة من الاستبعاد أو المشاركة الاجتماعية للتلاميذ، والذي يرجع في تباينه لمنطلقات تحديده وتعريفه وفقا للمفاهيم السياسية والقانونية والعلمية وكذلك الأخلاقية، فالعديد من المصالح ساهمت بوجود اختلافات ضمنية في مفهوم التعليم الشامل.

على أن التعليم الشامل في السنوات الأخيرة قد تجاوز الفهم الضيق والمحدود للدمج المكاني، إلا أنه وحتى الوقت الحالي يفتقر لوجود تعريف عملي جامع يغطي مستويات ومجالات التعليم الشامل لجميع التلاميذ، إلا أنه لاحظ كل من ليونس وثمسون وتيمونس Lyons, Thompson, Timmons (2016) خلال فترة التسعينات ومن عام ٢٠٠٠ وحتى عام ٢٠١٠

أن البحوث واسعة النطاق التي استخدمت مجموعة من الأساليب لاستقصاء الممارسات التعليمية الشاملة وعمليات التحول إلى مدارس شاملة والتحديات والحواجز المتعلقة بالتنفيذ وما شابه ذلك، وعلى الرغم من التباين في تلك الدراسات، إلا أن الجزء الأكبر من تلك الأدبيات أوجز المكونات الرئيسية المشتركة للمدارس الشاملة الفعالة بين مختلف المجتمعات: وهي كالتالي ١. رؤية واضحة تركز على جميع الأطفال ٢. الدعم الشامل لكل من الأطفال والمعلمين، ٣. فريق عمل تعاوني، ٤. المناهج الدراسية المرنة والتعليم عالي الجودة باستخدام النهج القائمة على الأدلة، ٥. القيادة الداعمة التي تشمل صنع القرار المشترك و٦. التركيز على التطوير المهني الجيد.

العديد من الدراسات والأبحاث أكدت ارتباط التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة ومدى توفير مساحات وفرص للمشاركة الاجتماعية الصفية، و التي تنعكس إيجابا على التنمية الاجتماعية لاحقا في الشبكات الاجتماعية الأخرى، وفي غالبية الأبحاث العلمية في دراسة المشاركة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة في التعليم الشامل دائما ما يتم رصد الحجج السياسية والتنظيمية المؤيدة لتلك المشاركات، ويندر من خلالها التأكيد عن مدى المشاركة الاجتماعية الفعلية باختلاف الإعاقات، كما أنه يندر الإشارة للعوامل والمتغيرات المساهمة في مستوى تحقيق وفعالية تلك المشاركة، خاصة في الأبحاث العربية، وحسب علم الباحثة لا يوجد دراسات حديثة بحثت عن المشاركة الاجتماعية لذوي الإعاقة عموما في التعليم الشامل، و حيث أنه من الأسباب المهمة لتضمين التلاميذ في المدرسة الشاملة هو تحسين الأداء الاجتماعي ومن ثم تحسين جودة الحياة، بزيادة وتعزيز مستوى المشاركة الاجتماعية لجميع ذوي الإعاقة في البيئات الطبيعية، وكما تشير إليه الأدبيات العلمية الدولية في دراسة أثر التعليم الشامل على مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والفئات الأخرى أنه من الصعب استخلاص استنتاجات واضحة حول أثر التعليم لاختلاف نوع الإعاقة في الدراسة الواحدة، ولأن غالبية الدراسات شملت عينات متنوعة، إما حالات متنوعة من الإعاقات، أو فئة واحدة متعددة من ناحية شدة الإعاقة، ولصعوبة تعميم النتائج للاعتبارات السابقة، ومن هذا المنطلق يهدف البحث الحالي إلى استقصاء النتائج الهامة حول مستوى المشاركة الاجتماعية للتلاميذ ذوي العوق الفكري مع أقرانهم العاديين في المدرسة الشاملة عن التلاميذ في الفئات الأخرى، بالإضافة إلى العوامل والمتغيرات التي قد تسهم في فعالية المشاركة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين.

ومن خلال هذه الدراسة، وباستخدام منهجية المراجعة الأدبية للأبحاث التي تناولت المشاركة الاجتماعية بشكل مباشر أو ضمني، يهدف البحث إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- هل يختلف مستوى المشاركة الاجتماعية للتلاميذ ذوي العوق الفكري مع أقرانهم العاديين في المدرسة الشاملة عن التلاميذ ذوي الإعاقات الأخرى؟

٢- ما العوامل والمتغيرات التي قد تسهم في فعالية المشاركة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين؟

منهجيـة البحـث

تتبع الدراسة منهجية مراجعة الأدب، وتم إجراء بحث شامل في عام ٢٠١٨ باستخدام قواعد البيانات مثل: ، ProQuest - ERIC- education Journals - ProQuest academic Search Ultimate - EBSCO - للبحث عن المراجع المحتمل الحصول عليها من خلال المفردات التالية: المشاركة الاجتماعية'social participation'، التضمين الاجتماعي 'social integration' الدمج الاجتماعي'social inclusion'، ودمجها مع المفردات التالية: child(ren) الأطفال ،pupil(s) التلاميذ،classmate(s) زملاء الصف، peer(s) الأقران،disabled معاق،disability/disabilities العجز /الإعاقة، impairment(s) الضعف، disorder(s) اضطراب، handicapped معاق، special needs الاحتياجات الخاصة،communication الاتصالات، social network الشبكة الاجتماعية، classroom/school الصف/المدرسة،mainstream الاتجاه، الصف الشامل Inclusive classroom، التعليم الشامل inclusive education .

وقد أدى البحث الأولي إلى الحصول على مواد علمية واسعة النطاق لأكثر من ٣٠٠ مادة علمية، ولتحديد الدراسات ذات الصلة بهذه المراجعة، تم تحديد القيود التالية:

- أن تكون الدراسات العلمية منشورة من عام ٢٠٠٨ فصاعدا.
- أن تكون منشورة في مجلة علمية محكمة
- أن تكون دراسة بحثية تجريبية أو وصفية أو نوعية
- أن تهدف الدراسة العلمية لتقييم أحد المتغيرين التاليين أو كليهما: المشاركة الاجتماعية/ العوامل والمتغيرات المساهمة في المشاركة الاجتماعية.

- أن تكون الدراسة العلمية قد بحثت المتغيرات السابقة في الصف الدراسي الشامل.
- أن تكون الدراسة استهدفت مرحلة التعليم الثانوية وما قبلها.
- أن تكون الدراسة العلمية منشورة باللغة العربية أو الإنجليزية فقط.

وبذلك تم استبعاد أغلبية المواد العلمية لعدم مطابقتها الشروط السابقة، وتم اختيار (٣١) دراسة وبحث علمي في المدة الزمنية (٢٠٠٨ –٢٠١٨)

خصـــائص الـدراســـات:

جدول ١. خصائص الدراسات

الدول	العدد	النسبة
دراسات أوربا الغربية	١٨	٪٥٨
الدراسات الأمريكية	٥	٪١٦
دراسات أوربا الشرقية	٣	٪٩,٦
الدراسات الكندية	٢	٪٦,٤
الدراسات التركية	١	٪٣,٢
الدراسات الأسترالية	١	٪٣,٢
الدراسات الأفريقية	١	٪٣,٢

مفهوم المشاركة الاجتماعية

في العديد من المقالات البحثية الأجنبية ذات الاهتمام بالمفهوم الاجتماعي وأبعاده في الصف الدراسي الشامل تناولت عدة مفاهيم مثل المشاركة الاجتماعية والتكامل الاجتماعي والدمج الاجتماعي بشكل مترادف ومتداخل أحيانا، وفي بعض المقالات لم يتم تعريفه بشكل واضح، حيث يتم استخلاصه مضمنا من خلال الأدوات المستخدمة لقياس مستوى المشاركة أو التكامل أو الدمج الاجتماعي، وللعلاقة الوثيقة بين التعليم الشامل والمشاركة الاجتماعية فإننا نجد مختلف الدراسات أكدت على تلك العلاقة بمفاهيم متعددة.

بل لذلك تأثيرات ممتدة حيث الوالدين تجدهم في كثير من الأحيان يكون الدافع الأول لتضمين أطفالهم في المدرسة الشاملة رغبتهم في التأثير الإيجابي على أطفالهم في النواحي الاجتماعية (Koster, Nakken, Pijl,van Houten, 2009) ، و مما يعزز ذلك التأثير أن الصف الدراسي الشامل في كثير من الأبحاث يشار إليه وكأنه يمثل فكرة الدمج المجتمعي في أحد

نواحيه، حيث عرفه نيلهولم وألم Nilholm& Alm (٢٠١٠) الصف الدراسي الشامل أنه يلبي المعايير التالية: الفروق الفردية بين التلاميذ ينظر لها أنها اختلافات وفروق عادية، جميع التلاميذ جزء من المجتمع الاجتماعي في الصف الدراسي، وكذلك جميع التلاميذ جزء من المجتمع التعليمي في الصف الدراسي.

ففي أحد الدراسات التحليلية للمواقف الاجتماعية لأفراميديس Avramidis (2013) تناولت المشاركة الاجتماعية بمصطلح يعبر عن مفهوم الذات، وتصور التلميذ عن نفسه وتصور الأخرين عنه، بالإضافة لمستوى الصداقات مع الأخرين من العاديين، مقارنة بوضع التلميذ الاجتماعي هل هو معزول أو مضمن في التعليم العام وأثر ذلك، بل ربطت في أحد النواحي مفهوم الذات بمستوى التحصيل الأكاديمي، وتم التعبير عنها بمفهوم الذات الأكاديمية للتلميذ في الوضع المدرسي. مقابل ذلك في دراسة أخرى تم اعتبار مفهوم المشاركة الاجتماعية وكأنه يعبر عن مستوى ومدى الانسحاب أو العزلة الاجتماعية (Bossaert, Colpin, Pijl, Petry,2013)

وبمفهوم آخر تم التعبير عن المشاركة الاجتماعية بصورة ترتبط ارتباط وثيق بينها وبين تكوين الصداقات والعلاقات بين الأقران، ودور المهارات الاجتماعية والسمات الشخصية في نجاح تلك العلاقات (Henke et al,2017)، بل بعض الدراسات قيدت مفهوم المشاركة الاجتماعية بمساحات العمل المتاحة في المدرسة بين التلاميذ، بمعنى هل هناك فرص لمشاركة التلاميذ أقرانهم في الصفوف العامة للتفاعل الاجتماعي، أم أنهم يعاملون بطريقة مختلفة تجعلهم معرضين للإقصاء في تلك المساحات أو ما يعبر عنه بالبيئة المادية المدرسية (Webster, Blatchford, 2015).

ويلاحظ في أغلب الدراسات استخدام مصطلح "الدمج الاجتماعي"Social integration"، وهو مصطلح قديم نسبيا وقل استخدامه في الأبحاث الحديثة، أو استخدامه بصورة أعم كمصطلح " البعد الاجتماعي" Social dimension، والذي قد يشمل المهارات الاجتماعية، والنضج الاجتماعي، والتي يمكن اعتبارها عوامل مساهمة في نجاح المشاركة الاجتماعية، ويمكن اعتبار مصطلح "البعد الاجتماعي" مظلة عامة، ومفهوم أوسع مما يهدف له البحث الحالي.

واستنادا لذلك سيتم الأخذ بمصطلح المشاركة الاجتماعية، والذي يمثل العلاقات والتفاعلات مع الآخرين، بالإضافة إلى تصور التلميذ عن نفسه، ومواقف الأخرين تجاهه، الذي يتم

التعبير عنه "بقبول الأخرين أو الأقران"، و وفقا لكوستر وآخرون Koster, et al (2009,p.135) يمكن وصف المشاركة الاجتماعية بأنها:" المشاركة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، و وجود اتصال إيجابي/تفاعل/علاقات اجتماعية/ صداقات بينهم و بين هؤلاء التلاميذ وأقرانهم العاديين في الصف، وتصور التلاميذ عن أنفسهم وقبول الآخرين لهم".

- مستوى المشاركة الاجتماعية للتلاميذ ذوي العوق الفكري مع أقرانهم العاديين في المدرسة الشاملة عن التلاميذ في الإعاقات الأخرى

يرتبط مفهوم الإعاقة الفكرية وفقا للجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) بوجود قيود في المشاركة الاجتماعية يفرضها العجز في الأداء المعرفي والسلوك التكيفي الذي يغطي المهارات الاجتماعية والعملية اليومية، ويعنى بالمشاركة وفقا للجمعية أنها الأدوار والتفاعلات في الأنشطة في مجالات الحياة الاجتماعية، والتي تم إجمالها في خمسة مجالات: الحياة المعيشية المنزلية، التعليم، الأنشطة الروحية الدينية، الأنشطة الثقافية والأنشطة الترفيهية (Schalock et al.,2010)، ويتوقع أن توفر المدرسة الشاملة بيئة اجتماعية أكثر ثراء من المدارس أو الصفوف المعزولة، حيث يتم تطوير صداقات مع أقرانهم العاديين، وبالتالي زيادة فرص التفاعلات الاجتماعية والنمذجة الممثلة بشكل طبيعي للمجتمع، ومع ذلك لا تزال هناك العديد من وجهات النظر حول تأثير المدرسة الشاملة على مستوى المشاركة الاجتماعية للمعاقين فكريا.

هناك العديد من المخاوف، والنتائج المتناقضة والمتفاوتة والأثار المختلطة، ظهرت من خلال دراسات وصفية مسحية وتجريبية نوعية حول أداء ذوي العوق الفكري، ومستوى المشاركة الاجتماعية لهم في المدرسة الشاملة، وعلى أن وجود التلاميذ في البيئات الشاملة قد يزيد من فرصة اختلاط التلاميذ ومن ثم تفاعلهم مع أقرانهم العاديين، إلا أن تلك العلاقات والتفاعلات الاجتماعية غالباً ما تكون محدودة للعديد من العوامل المعرفية واللغوية المتعقلة بالإعاقة الفكرية، وخاصة الحالات الشديدة.

في العديد من الدراسات ذكرت أن التلاميذ ذوي العوق الفكري في الصف الدراسي الشامل أقل في القبول الاجتماعي، وأكثر عزلة، بل في بعض الأحيان يتم رفضهم (Avramidis, 2013,

(Nepi, Fioravanti, Nannini, Peru, 2015)، ويفضل التلاميذ العاديين عدم مشاركة التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض (Estell et al, 2008)، أو من لديه إعاقة فكرية حيث يتم رفضهم أكثر من غيرهم من الإعاقات الأخرى (Bigby,2012)، مما يجعلهم عرضة للانسحاب الاجتماعي بنسب أكبر من غيرهم من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (Bossaert et al, 2013) ومع ذلك، لم يتم توضيح الأوضاع التي قد تؤدي إلى زيادة خطر الاستبعاد الاجتماعي بشكل كاف (Nepi et al, 2015).

وفي مراجعة لـ ٢٨ دراسة ذات صلة، خلص فريمان وألكين (2000) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الذين يحضرون في فصول التعليم العام لبعض الوقت خلال اليوم الدراسي، هم أكثر رفضًا أو عزلًا مقارنة مع أقرانهم العاديين، علاوة على ذلك، تلاميذ العوق الفكري يعانون من الاستبعاد الاجتماعي بدرجة أكبر مقارنة بالأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الأخرى(Vasileiadis, Doikou-Avlidou,2018; Nijs, Maes, 2014).

وعلى الرغم أيضا من أهمية العلاقات والتفاعلات الاجتماعية للتلاميذ ذوي العوق الفكري، إلا أنه دراسات قليلة تناولت دراسة الأوضاع الاجتماعية لذوي الإعاقات الفكرية وخاصة الشديدة في الصف الدراسي الشامل، على سبيل المثال دراسة كل من شانغ وكارتر وسيسكو Chung, Carter, Sisco (2012) ذكروا بعد ملاحظتهم لعدد من التلاميذ منهم ١٠ تلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية محدودية العلاقات والتفاعلات بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم، وقد يرجع ذلك لمحدودية الوقت المنقضي فعلا في تلك العلاقات، حيث لا تزيد نسبة مشاركتهم عن ٦٠٪ من إجمالي الوقت المستغرق في المدرسة. ولذلك العديد من الدراسات ربطت بين المدة التي يقضيها التلميذ بمشاركة العاديين للأنشطة التعليمية، والمكاسب التي يحصلها عليه جراء مشاركته على الجوانب الاجتماعية، بما فيها السلوك التكيفي للمعاقين فكريا (Dessemontet, Bless, Morin,2012; Qvortrup, Qvortrup, 2017)

ومع الأهمية والحاجة الملحة لتلك الأنشطة، إلا أنه في دراسة أخرى (Agran et al,2017) والتي كانت تهدف لتقييم الأنشطة اللامنهجية ودعمها وتشجيعها، التي تناولت عينة من معلمي التربية الخاصة في خمس ولايات للتعرف على آرائهم بشأن تلك الأنشطة، أكدت النتائج أن قلة من التلاميذ شاركوا في هذه الأنشطة. الجدير بالذكر أن أكثر التجارب التي لا تنسى لتلاميذ

العوق الفكري في المرحلة الثانوية للعديد من التلاميذ ذوي العوق الفكري كانت مشاركتهم في الأنشطة اللامنهجية (Carter, Swedeen, Moss, Pesko,2010)، ومما يزيد الأمر سوءا أن الأبحاث تبين أن التلاميذ الذين لديهم إعاقات فكرية ونمائية غالباً ما يكونون معزولين اجتماعياً مع شبكات اجتماعية محدودة (Chung et al, 2012; Agran et al,2017).

وقد تعزى المشاكل المذكورة أعلاه إلى الصعوبات التي يواجهها الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية فيما يتعلق بتنظيم العاطفة، ومهاراتهم الاجتماعية الغير متكيفة، وافتقارهم للاستراتيجيات الاجتماعية المناسبة اللازمة لتشكيل العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها (Vasileiadis, Doikou-Avlidou,2018) في المقابل تشير الأبحاث إلى أن التفاعل الاجتماعي للأطفال والشباب ذوي الإعاقات الفكرية مع أقرانهم قد يسهم في تحسين مهاراتهم الاجتماعية وتشكيل الصداقات، ومع ذلك يفتقرون إلى الفرصة للتفاعل مع أقرانهم النموذجيين والمشاركة في الأنشطة المدرسية(Koster, et al, 2009) ، والجدير بالذكر أنه قد ترتبط العلاقات الاجتماعية السلبية السابقة مع الأقران بانخفاض تقدير ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة (Tobia,Riva, Caprin,2017)، ويؤيد ذلك جونسن Johnston (2013) حيث يرى أن وجود التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وخاصة الحالات البسيطة في الصف الشامل يؤثر على مفهومهم الذاتي، نظرا لتصورهم السلبي عن أنفسهم جراء مقارنتهم لأقرانهم من الناحية الأكاديمية.

والواقع أنه قلة من الدراسات التي تناولت العلاقة أو الصلة بين الوضع الاجتماعي وجوانب المفهوم الذاتي للتلاميذ ذوي الإعاقة، في حين أن الدراسات التي تتناول مجموعات فرعية ضمن مجموعة التلاميذ ذوي الإعاقة يصعب الأمر أكثر في فرصة الحصول عليها، على سبيل المثال الدراسة أدناه التي اعتمدت على عينة ذات نطاق عمري محدود، من مدينة واحدة في النرويج، لمجموعة من تلاميذ التربية الخاصة المدمجين في التعليم العام، على الرغم من أن حجم العينة الكلي كان مرضيا (٤٩٨ تلميذ)، إلا أن عدد التلاميذ في كل من فئتي الإعاقة كان محدودًا نوعًا ما، وقد تم وصف العلاقة على أنها ثنائية الاتجاه، مما يوحي بأن التلاميذ غير المقبولين معرضين لخطر المفهوم الذاتي المنخفض، في الاتجاه الاخر التلاميذ ذوي المفهوم الذاتي المنخفض هم أكثر عرضة ليكونوا أقل قبولًا في المدرسة (Pijl, Frostad, 2010; Herz, Haertel,2016).

ومن جهة أخرى، قد يكون افتقار التلاميذ للمهارات الاجتماعية أحد الأسباب التي أدت لانخفاض مستوى المشاركة الاجتماعية، وخاصة العوق الفكري وحالات التوحد، فقد ذكرت بعض الدراسات أن المسؤول عن مستوى مشاركة التلاميذ ذوي العوق الفكري هو الافتقار للمهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، حيث نادراً ما يبدؤون في التفاعل، أو يستجيبون بشكل غير متسق لمبادرات الأقران العاديين (Chung et al, 2012). على سبيل المثال متلازمة دوان لديهم مهارات لغوية استقبالية أفضل من التعبيرية، حيث يواجهون صعوبات في العمليات الصوتية، وبناء الجمل، والتعبيرات والتركيبات اللفظية المعقدة (Green, Terry, Gallagher,2014).

وفي العموم نجد أن تلاميذ العوق الفكري، وذوي الذكاء المنخفض، عرضة للتجارب الاجتماعية السلبية أكثر من غيرهم (Garrote et al,2017; Nijs, Maes, 2014; Tobia et al,2017) .

والغالب في الدراسات التي تناولت قبول الأقران ومستوى المشاركة الاجتماعية أشارت إلى التأثير السلبي للإعاقة، وأن التلاميذ ذوي العوق الفكري لديهم قبول أقل من قبل الأقران، إلا أن التدخلات المدروسة في المدارس الشاملة قد تزيد من القبول الاجتماعي. (Avramidis, Avgeri, Strogilos 2018; Henke et al,2017; Pijl, Frostad, Flem, 2008; Taheri, Perry, Minnes,2016; Nijs, Maes, 2014)

بالإضافة إلى العديد من الدراسات التي تبين أن السلوك والمشكلات المعرفية ترتبط بالوضع الاجتماعي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي (Henke et, al,2017)، ففي نتيجة محايدة وجد سيرمر ديسمونت و بليس (2013) أن المدرسة الشاملة لم تحقق نتيجة ذات فرق بينها وبين البيئات المنعزلة بعد مقارنة ٣٤ تلميذ في بيئات شاملة، و مجموعة مماثلة في بيئات منعزلة في مهاراتهم التكيفية، وهذه النتيجة مماثلة لنتيجة هارديمان وغرين وفيتزمونس Hardiman, Guerin, Fitzsimons (2009)، وبعينة بلغت (٨٥٩ تلميذ) من الإعاقة الفكرية البسيطة في مدارس منعزلة وفي مدراس شاملة في بولندا، أظهرت أن العلاقات بين الأداء النفسي الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي معقدة أكثر مما هو متوقع ، وبالتالي هناك صعوبة في القدرة على تفسير الاختلافات في الإنجاز والأداء الاجتماعي بين التلاميذ في مختلف أوضاع التعليم (الشامل والمنعزل)، على سبيل المثال التلاميذ ذوي العوق الفكري يظهرون تحصيل

أكاديمي أفضل في المدراس المنعزلة، بينما يظهرون أداء اجتماعي أفضل في المدرسة الشاملة (Szumski, Karwowski, 2014) ، وقد أيدتها دراسة من المتجمع الهولندي أن تحسن الأداء الأكاديمي لحالات متلازمة داون من شأنه تحسين الوضع الاجتماعي لهم، بل يمتد الأمر لتحسين جودة الحياة (De Graaf, Van Hovem, Haveman,2013) وكذلك دراسة من المجتمع الأسترالي التي ترى أن الأداء الاجتماعي مقترن بمستوى التحصيل والإنجاز الأكاديمي في المدرسة الشاملة (Davies, Cooper, Kettler, Elliott,2015) و يناقضهم كل من بيتسما،فيرقر، رولفيلد و كاستين Peetsma, Vergeer, Roeleveld, Karsten (2011) في دراستهم الطولية أن التلاميذ أحرزوا تقدما أفضل في أدائهم الاجتماعي في الصفوف العامة، وإن كانت النسبة تقل لدى الإعاقة الفكرية.

الجدير بالذكر أن المشاركة المبكرة في البرامج المدرسية الشاملة تنبأ باستمراريتها لاحقا في الأوضاع الشاملة، حيث وجد أن التلاميذ المعزولين في صف خاص عندما تتاح لهم الفرصة للتفاعل الاجتماعي يظهر عليهم التردد كثيرا في المشاركة، مقارنة بمن كانوا مدموجين في الصف الشامل، ولا يمكن إنكار التأثير الإيجابي عندما تكون فرصة التفاعل الاجتماعي متاحة في المراحل المبكرة (Finnvold,2018)، بصورة أخرى المعلمون كان لهم تفاعلات ذات جودة في الصف الشامل في مرحلة التعليم المبكر أعلى مما كان عليه المعلمين في الصفوف الخاصة، ولا يوجد أي علاقة ما بين انخفاض درجة التواصل وما بين تضمين التلاميذ ذوي العوق في الصف الشامل(Hestenes et al, 2008).

مع العلم أن الرفض الاجتماعي بين الأقران في الأوضاع الشاملة يقل في الأعمار التي تقل عن ٩ سنوات، في المراحل المبكرة من التعليم، حيث تقل نسبة الرفض من قبل الأقران العاديين، ومن ثم يزيد التصور الذاتي والاجتماعي إيجابا للتلاميذ المعاقين (Koster et al, 2010; Krull et al, 2018) إلا أن نسبة التفاعلات بين التلاميذ الصغار وأقرانهم العاديين أقل مما هي عليه في المراحل اللاحقة (Koster et al, 2010)

وعادة الأطفال الصغار يدركون الاختلافات داخل المجموعة وخارج المجموعة في وقت مبكر جداً، ولكن أن يصبح تحيزاً في الواقع فهو غالبا لن يكون في مرحلة الطفولة المبكرة، ويظهر

ببطء في مرحلة المراهقة (Rutland, Killen, 2015) ، ويلاحظ أن تفاعل الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة مع أقرانهم كان واضح بشكل متكرر في حالات اللعب الحر (Petry,2017).

وعلى أنه لوحظ أن التلاميذ ذوي العوق الفكري لديهم مشاكل أقل في تواصلهم مع الاخرين مقارنة بحالات الاضطرابات السلوكية والتوحد، إلا أنه يغلب على حالات الاضطرابات السلوكية أنهم أقل شعبية من الحالات الأخرى (Avramidis,2013)، و في دراسة مناقضة لهيرز وهيترل Herz, Haertel (2016) يظهر أن حالات الاضطرابات السلوكية في ألمانيا يشعرون أنهم مقبولون من قبل معلميهم، وتقديرهم الذاتي لقدراتهم مقارنة بأقرانهم العاديين أعلى من المتوسط، ولا يتأثر قبولهم الذاتي بوضعهم الاجتماعي سواء كان في مدارس شاملة أو منعزلة.

في المقابل يذكر كل من طاهري وبيري وميـنس وبعد تجربتهم في دراسة المشاركة الاجتماعية لحالات من الإعاقة الفكرية وحالات من تعدد العوق (توحد وإعاقة فكرية) أنه في كلا الفئتين تظهر سلوكيات غير مقبولة مما يؤثر على سياق مشاركتهم الاجتماعية وإلى فرص أقل في المشاركة الاجتماعية، ولا يوجد اختلاف بين الفئتين (Taheri et al, 2016)، كما لاحظ قيرلي Girli (2013) وشواب Schwab (2015) وجود تقارب بين الاعاقات الفكرية والسمعية وحالات التوحد، حيث يظهر لدى المعاقين سمعيا سلوكيات عدوانية، وأقل منهم في حالات التوحد، وتدني في مفهوم الذات لدى المعاقين فكريا، وانخفاض جميع الحالات في المهارات الاجتماعية.

كذلك ذكرت دراسة كوستر وآخرون Koster et al (2010) أن غالبية التلاميذ ذوي الإعاقة حققوا درجة مرضية من المشاركة الاجتماعية، إلا أن نسبة كبيرة من لديهم إعاقات متوسطة أو شديدة من الإعاقة الفكرية (Nijs, Maes, 2014) أو الحسية (Garrote et al, 2017) أو السلوكية (Ruijs, Peetsma,2009; Herz & Haertel,2016) فإنهم جميعا يواجهون صعوبات على مستوى المشاركة الاجتماعية، وفي المجمل فإن أغلبهم لا يحقق المشاركة الاجتماعية بشكل كامل، حيث لديهم مفهوم ذاتي أقل وعدد أقل أيضا من الأصدقاء. في المقابل لم يثبت أن التلاميذ ذوي الإعاقة عموما كان لهم نصيب أقل في الصداقات بين زملائهم العاديين (Avramidis, 2010).

وقد تم الأخذ بشكل متكرر في الدراسات أن المتغيرات الشخصية للتلاميذ كانت أحد العوامل المسؤولة على دعم التواصل مع أقرانهم العاديين (Arthur-Kelly, Foreman,

(Bennett, Pascoe, 2008، إلا أنـه فـي النهايـة نتـائج تـأثير السمات الشخصـية والمهـارات الاجتماعية على مستوى المشاركة الاجتماعية وفقا للبحوث الحديثة غير متسقة (Henke,2017) ، و لم يتم العثور على علاقة ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية والمشاركة الاجتماعية للتلاميذ ذوي العوق الفكري، وقد تم قبولهم اجتماعياً وكان لديهم أصدقاء (Garrote,2017).

وعلى الرغم من الأبحاث التي تبين أن التلاميذ الذين لديهم إعاقات فكرية ونمائية غالباً ما يكونون معزولين اجتماعياً مع شبكات اجتماعية محدودة تشانغ واخرون Chung et al (2012) ، إلا أن كوستر وآخرون (Koster et al,2008) يرون أنه لا يوجد فروق بين المعاقين فكريا، أو الإعاقة البدنية أو حالات التوحد في مستوى مشاركتهم في المدارس الشاملة، وجميعهم يواجهون مشكلات في مشاركتهم الاجتماعية مع أقرانهم العاديين.

- العوامل والمتغيرات التي قد تسهم في فعالية المشاركة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين

هناك العديد من الدراسات التي تنظر للمشاركة الاجتماعية للمعاقين عموما على أنها بعد متعدد الأوجه، ولا يمكن أن تحصر الأسباب في ارتفاع مستوى المشاركة أو انخفاضها وفقا للمساحة أو الوضع الاجتماعي المتاح لهم فقط، بل الأمر أبعد من ذلك، فالعديد من المتغيرات والعوامل التي تلعب دور هام في تحديد ملامح تلك المشاركة. و تعرف منظمة الصحة العالمية الإعاقة بأنها" نتيجة لعلاقة معقدة من الحالة الصحية للفرد، والعوامل الشخصية، والعوامل الخارجية، التي تمثل الظروف التي يعيش فيها الفرد"(Koller et al, 2018,p.2) من خلال التعريف تبرز الحاجة لفهم أوسع، وأشمل للظروف المؤثرة، والتي تشكل العديد من المتغيرات والعوامل المعززة للمشاركة الاجتماعية للتلاميذ في الأوضاع الشاملة أو المنعزلة، ويلاحظ بعد مراجعة الأدبيات أنه لا يوجد تعريف متسق بين البحوث للمشاركة الاجتماعية يوجه البحوث للممارسات، حيث نادر جدا أن يستخدم تعريفات للمشاركة، حيث تدرس المفهوم عبر مجالات متعددة.

وتفسير تعريف الإعاقة وفقا لمنظمة الصحة العالمية يعزز الأخذ بالنموذج الاجتماعي والايكولوجي للمشاركة الاجتماعية للمعاقين، فالأمر معقد بين الحالة الصحية والعوامل السياقية "أي

العوامل البيئية والشخصية" .(Dean, Fisher, Shogren, Wehmeyer, 2016)، في المقابل العديد من الدراسات كشفت أن المشاركة الاجتماعية للتلاميذ في المدارس الشاملة ليست مثالية في كل الأحوال، وبالتالي هناك حاجة واضحة للتدخلات المخططة. وفي المواقف الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة يتكرر وجود الحواجز التي تحول دون التعليم الشامل الجاد، مثل نقص الوعي، والمواقف السلبية تجاههم، والتنمر، مما يغلب عليهم الشعور بالوحدة، وتدني احترام الذات (Bigby,2012;Dessemontet et al, 2012; Henke et al,2017; Krull et al,.2018; Petry,2017; Pijl, Frostad,2010)، وقد تم اقتراح عدد من الأسباب لوجود تلك الحواجز من قبل كارتر وآخرون Carter et al (2010) ويشمل ذلك: نقص الأنشطة، نقص وسائل النقل، الجهل بأهمية الأنشطة المدرسية، ضعف دعم المعلم أو الدعم الإداري، مهارات التواصل الاجتماعي المحدودة وعدم دعم الوالدين.

كما أكدت العديد من الأدلة على دور المعلمين ومواقفهم تجاه المدارس الشاملة في ارتفاع مستوى مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الشاملة (Garrote et al,2017)، إلا أنه يندر التركيز على رأيهم حول كيف يتم تعزيز تلك المشاركة. و على الرغم من أن هذا التوجه النظري والفلسفي الذي يلعب دوراً في تشكيل ممارسات المُعلمين إلا أ نه وجد أن المعلمين الذين يعملون في فصول دراسية منفصلة وشاملة لا يختلفون بشكل كبير في مواقفهم تجاه التعليم الشامل (Strogilos & Stefanidis, 2015)، وقلة من الأبحاث التي بحثت حول القيمة المدركة من قبل المعلمين للتعليم الشامل وممارساتهم المعززة للمشاركة الاجتماعية للتلاميذ.

ومع ذلك يتكرر وفقا لمراجعة الأبحاث أن المعلمين يؤثرون بطريقة مباشرة وغير مباشرة في مستوى تفاعل التلاميذ مع بعضهم في المواقف الاجتماعية (Henke,2017)، فبعد مراجعة ٢٦ دراسة كشف الاستعراض أن غالبية المعلمين يتخذون مواقف سلبية أو محايدة تجاه تضمين التلاميذ في التعليم العام، ولم تسجل نتائج إيجابية واضحة De Boer, Pijl, Minnaert, (2011)، في المقابل تشير الدراسات إلى وجود تأثير إيجابي وتأثير مواقف المعلمين ومدى تنفيذ التسهيلات داخل المجتمعات المدرسية بشكل عام، و لتدخلات المعلمين، حتى لو لم تكن موثقة بما

فيه الكفاية حتى الآن من خلال دراسات شاملة ومنهجية، إلا أن لتلك التدخلات المنظمة دور واضح في تعزيز تلك الكفاءة الاجتماعية (Matz,2013).

ففي معظم الدراسات يتم الإشارة لأهمية التدخلات التي يجريها المعلمون في الصف، والتي تسهل التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين، على سبيل المثال الأنشطة التعلمية التعاونية (Garrote et al, 2017)، ولاعتبارها قائمة على الأدلة وفقًا لمعايير مجلس الأطفال الغير العادين (2014) فالأنشطة الجماعية في السياق الأكاديمي، وبالتحديد التعلم التعاوني له تأثير إيجابي على القبول الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية للتلاميذ (Garrote, Dessemontet, Opitz,2017)، بالإضافة إلى مسؤولية المعلمين عن مدى تعميم تلك التفاعلات ونجاحها بين التلاميذ (Hardiman, Guerin, Fitzsimons,2009)، و ترتيب فرص للتفاعل الاجتماعي بين الأقران (Davies et al,2015)، و عبر سبعة معلمين في مقابلة لهم عن مسؤوليتهم تجاه التلاميذ ذوي العوق الفكري، ولغتهم كانت تعبر عن انتماء التلاميذ لكامل الصف من خلال تجربتهم مع التصميم الشامل للتعليم (Lowrey, Hollingshead, Howery, 2017)

وتشير النتائج إلى أن العلاقات في الصفوف الدراسية الشاملة كوضع اجتماعي يمكن أن تحسن القبول الاجتماعي للتلاميذ، ويمكن أن ينطبق ذلك على كل تلميذ مختلف عن أقرانه سواء بإعاقة أو بخلفية ثقافية مختلفة، فإن لم يتم الدعم من قبل المعلمين ستكون النتائج مختلفة حتما (Huber, Gerullis, Gebhardt, Schwab,2018).

كما يميل المعلمون إلى الاتفاق على أن المشاركة الاجتماعية وسلوك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يتحسنون في الصف الدراسي الشامل، مما يؤكد أن التعليم الشامل الفعال يتأثر "بالاعتراف" بمسؤوليتهم عن جميع المتعلمين (Strogilos, Stefanidis,2015)، و أكد المعلمون على أنه بعد مشاركتهم في أحد البرامج التدريبية أدى بهم ذلك التدريب إلى إعادة النظر في دورهم كمعلمين والتركيز بشكل أكبر على التنمية الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي لتلاميذهم (Vasileiadis, Doikou-Avlidou,2018)، حيث تدريب المهنيين عموما بما فيهم المعلمين كان له نتائج إيجابية في الصفوف الشاملة (Garrote et al, 2017)، فالحاجة ضرورية لتدريبهم على الأوضاع الاجتماعية الشاملة لجميع المتعلمين، وتعزيز التواصل وفعالية العلاقات

(Hestenes et al, 2008) ، وتعليم استراتيجيات التفاعل بين التلاميذ، والأنشطة التعاونية في السياقات الأكاديمية، ويظهر تقارب وتكرار في النتائج التي تؤكد على أن المعلمون يلعبون دورًا حيويًا في التأثير على جودة التفاعل الاجتماعي في الصف الدراسي الشامل، ولكن حتى الآن لم يتناول أي بحث على وجه التحديد كيف يحدد المعلم دوره تجاه ذلك (De Boer et al, 2011).

وأيضا تدريب التلاميذ على المهارات الاجتماعية، والذي كان مفيدا لجميع التلاميذ على حد سواء، و لاستراتيجية تدريس الأقران، وتوجيه الأقران، أثر واضح في إتاحة المواقف للتفاعل الاجتماعي وشعورهم بالانتماء (Mamas, Avramidis,2013; Nijs,Maes,2014)، خاصة وأن افتقادهم لتلك المهارات كان يسبب العديد من الصعوبات لنجاح تفاعلهم مع أقرانهم العاديين (Avramidis et al, 2018)، على سبيل المثال تدريب التلاميذ على كيفية التفاعل الاجتماعي مع الاخرين، كالقيام بمهام تعاونية بين التلاميذ وأقرانهم (Nijs, Maes, 2014).

وقد ظهر تحسن في المهارات الاجتماعية لأربعة تلاميذ من ذوي العوق الفكري بعد تقديم دروس اجتماعية لتعزيز تلك المهارات في المدرسة الشاملة، بل امتدت أثارها لمدة طويلة حتى بعد الانقطاع لقضاء العطلة الصيفية .(Hartzell, Liaupsin, Gann, Clem, 2015)، والألعاب الإبداعية الشاملة، والقصص الاجتماعية (Avramidis,2013)، فتعليم مهارات التفاعل الاجتماعي للتلاميذ في الصف الدراسي الشامل لمرحلة ما قبل المدرسة، والصفوف الدراسية الابتدائية موثق بشكل جيد، ويمكن اعتباره بمثابة تدخل قائم على الأدلة لتحسين التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ الإعاقة (Garrote et al, 2017; Mamas, Avramidis,2013).

وقد استكشفت دراسة كل من فاسليدس وديوكو-افليدو Vasileiadis, Doikou-Avlidou (2018) نتائج برنامج للتدخل – أثناء وبعد تنفيذه – فيما يتعلق بالتفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي العوق الفكري مع أقرانهم، وكشف تحليل البيانات أنه قبل تنفيذ البرنامج، لم يشارك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في أنشطة جماعية واجتماعية وتواصلهم كان محدودا مع أقرانهم، التدخل كان أنشطة شبيهة باللعب تهدف إلى تلبية احتياجات التلاميذ وملائمة لقدراتهم، وتسمح بحرية التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، أشارت النتائج إلى بعض التغييرات الإيجابية فيما يتعلق بالتفاعلات الاجتماعية، سواء أثناء وبعد تنفيذ برنامج التدخل، وتواصل التلاميذ ذوي العوق الفكري مع أقرانهم،

وبدأوا بشكل متزايد بالمشاركة في الأنشطة الجماعية، وكذلك في الأنشطة الاجتماعية خارج المدرسة، و لوحظ حدوث تغيير إيجابي في ردود فعل الأقران العاديين، وأصبحوا أكثر تقبلاً و "انفتاحا" تجاه تلاميذ العوق الفكري.

وهناك العديد من الاستراتيجيات الفعالة لتعزيز المشاركة الاجتماعية للتلاميذ في الصف الدراسي الشامل، وفي أغلبية الدراسات منذ عام ١٩٩٠ وحتى عام ٢٠١٥ درست فعالية التدخلات مع حالات التوحد (Garrot et al, 2017) حيث يتأثر مستوى التفاعل الاجتماعي بسلوك الطفل الإيجابي، والكفاءة الاجتماعية (Banda, Hart, Liu-Gitz, 2010; Huber et al,2018; Schwab,2015).

وكأحد التدخلات كان تعليم المهارات الاجتماعية لحالات التوحد ، إلا أن العديد من التحليلات البحثية أظهرت أن هذه التدخلات لها تأثير ضعيف على المهارات الاجتماعية للتلاميذ، وعلى قبولهم الاجتماعي في الصف، وظهر أنهم لا يستطيعون نقل المهارات الاجتماعية المستفادة إلى السياق الطبيعي مع أقرانهم (Garrote et al, 2017; Mamas, Avramidis,2013) بالإضافة إلى مجموعات دعم الأقران، تدريب المعلمين ومساعدي المعلمين، اللعب المنظم، كانت استراتيجيات تدخل فعالة (Davies et al,2015; Garrote et al, 2017) ،كذلك استقلالية التلميذ وشعوره بالإنجاز، وقدرته على اتخاذ القرار، عززت من مستوى مشاركته مع أقرانه في الصف الشامل (Katz,2013) ، والألعاب الإبداعية بقيادة المعلمين، والقصص الاجتماعية، والأنشطة الاجتماعية المختلطة (Avramidis,2013).

ويظهر أن غالبية الدراسات تشير إلى وجود تأثير إيجابي للتدخلات، ولكن على أية حال لا يمكن اعتبار جميع أنواع التدخلات قائمة على الأدلة (Garrote et al,2017)، إلا أن المعلمون المشاركون يرون أن التحسن في سلوك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مرتبط بشكل مباشر بمتغيرات سياقية معينة ولا يتم السيطرة عليه وفق إدارة مهارات السلوك (Strogilos, Stefanidis,2015).

وفـي نتيجـة غيـر متوقعـة توصـلت إحـدى الدراسـات إلـى أن الإعـدادات المنفصـلة تـوفر تفاعلات أكبر بين المعلمين والتلاميذ أكثر من الإعدادات الشاملة، مقابل عدد أقل من التفاعلات بين التلاميذ وأقرانهم (Krull et al, 2018)، حيث هناك أدلة على وجود علاقة ارتباطية في العديد من الدراسات بين الصفوف والمدارس الخاصة وما بين انخفاض المفهوم الذاتي للتلاميذ (Johnston,2013) إلا أن تلك العلاقة بين الوضع الاجتماعي (تعليم شامل، تعليم منعزل) ومفهوم الذات غائبة في الأبحاث كما هو متوقع، وقد يرجع ذلك إلى أن تطوير المفهوم الذاتي لا يرتبط بالخبرات في مجال التعليم فقط؛ فالوالدين والأشقاء والجيران يمكن أن يسهموا جميعا وبشكل كبير في مفهوم الذات وتوازنه (Pijl,Frostadm2010; Qvortrup, Qvortrup, 2017;Koller et al,2018)، وقد يكون المسؤول عن ذلك عدم وجود بيئات مشجعة للمشاركة للتلاميذ ذوي العوق الفكري، بالإضافة إلى غياب الاستجابة لتعدد الثقافات والمهارات المعرفية والاجتماعية (Taheri, Perry, Minnes,2016) ، أحد العوامل المهمة أيضا التي تؤثر في مستوى المشاركة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الشاملة هو التنشئة الاجتماعية لمجموعة الأقران العاديين (Koster, et al,2009)، و يرى هارديمان وآخرون Hardiman et al (2009) أن أولياء الأمور يقيّمون أطفالهم المعاقين فكريا على أن لديهم فرص أقل للتفاعل الاجتماعي الجيد في الصف الدراسي الشامل، والجدير بالذكر أن مخاوفهم تلك أكبر مما هي عليه من تقييم المعلمين.

لذا ينبغي النظر في دور العوامل البيئية في توفير فرص المشاركة الاجتماعية، بالإضافة إلى العوامل الفردية والشخصية، والأخذ بتأثير المتغيرات الاجتماعية، والأطر السياسية والتنظيمية والمجتمعية بعين الاعتبار.

فالوالدين يميلون لاتخاذ مواقف تجاه تضمين أطفالهم في التعليم الشامل، مما قد يسهم بطريقة غير مباشرة في التأثير على مستوى المشاركة الاجتماعية لهم. حيث يشابه الوالدين المعلمين في نظرتهم الأكاديمية المهيمنة على مستوى طفلهم بين أقرانهم، مما يجعل أطفالهم معرضين بصورة أكبر للتصور السلبي عن ذاتهم، واحساسهم بالدونية (Avramidis,2013; Johnston,2013)، وكلما ارتفع مستوى الوالدين التعليمي كلما كان لذلك تأثير في مستوى

المشاركة الاجتماعية لأطفالهم، وقد يبرر ذلك أنه كلما قل مستوى التعليم للوالدين كلما اتجها لإلحاق أطفالهم بمدارس منعزلة(De Graaf et al, 2013; Koller et al, 2018) و بعد تقييم مواقف الآباء والامهات تجاه أطفالهم برزت الحاجة أكثر إلى تدخلات لتحسين تصور الوالدين عن أطفالهم، من خلال مساعدتهم على التخلص من القيود المعرفية لمشاركة أطفالهم الأقران الآخرين (Johnston,2013)، على أن الأنشطة الإضافية اللامنهجية مفيدة لتعزيز التفاعلات بين التلاميذ وأقرانهم العاديين، إلا أنه عدد قليل من الآباء طلب إلحاق أطفالهم في تلك الأنشطة؛ في المقابل يعتقد المعلمون أن التخطيط المدعم لتلك الأنشطة ليس مسؤوليتهم (Agran et al,2017).

ونظرا لأهمية الموضوع تم بحثه في دراسة طولية وملاحظة ١٢٠ تلميذ في أنشطة اجتماعية داخل وخارج المدرسة، وجد الباحثون أن هناك صلة وثيقة بدرجة التفاعل الأسري مع التلميذ وانعكاسه بدرجة التفاعل الاجتماعي مع الأخرين، كما أن التفاعل الاجتماعي كان مرتبطا بتحسين المهارات الاجتماعية لديهم، وكانت التفاعلات إيجابية أكثر في وقت الأنشطة الرياضية وممارسة الهوايات، والعلاقات الاجتماعية مع الأقران (Zurbriggen, Venetz, Hinni, 2018)، و التخطيط من قبل المعلمين لتلك الأنشطة له نتائج إيجابية، فعلى سبيل المثال تم اختبار الاجتماعات الصفية المخططة وفق التصميم الشامل للتعلم، وقد تبين أن ذلك التخطيط قد حسن بنسبة جيدة من المفهوم الذاتي للتلاميذ، وتقييم الآخرين وقلل من مستوى المشكلات السلوكية (Katz,2013).

ومع ذلك، وعلى الرغم من التأكيد على أهمية الأنشطة اللامنهجية للتلاميذ الذين لديهم إعاقات فكرية ونمائية، فإن الأبحاث المتاحة تشير إلى أن قلة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يشاركون فيها، حيث ٣٣٪ فقط من ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية شاركوا في أنشطة خارج المنهج، بالإضافة إلى أن المعاقين فكريا شاركوا بنسبة أقل مقارنة بالإعاقات الأخرى (Agran et al,2017) فالمشاركة في أنشطة المهارات الأكاديمية ذات القيمة العالية، تسهم بلا شك بالاندماج الاجتماعي والشعور بالانتماء للمدرسة؛ وهذا ما يبرر للباحثين استخدام المهارات الأكاديمية كمتغيرات مستقلة منبئة بالمهارات الاجتماعية (De Graaf et al, 2013)، لذا يؤخذ في الاعتبار تأثير المهارات الاجتماعية في تعزيز مستوى التفاعلات الاجتماعية بين الأقران، بل تساعد على الحفاظ عليها(Davies et al, 2015; Henke,2017) .

لذا نجد أثر الوقت الذي يقضيه التلاميذ في الصف العادي، وبالاشتراك مع العاديين، مرتبط بنتائج حول مستوى مشاركتهم الاجتماعية، والأمر يتخلف باختلاف الحالات في المدرسة ذاتها (Katz,2013;Peetsma et al,2011)، فالافتقار إلى التفاعلات يؤدي غالبًا إلى عدم القدرة على خلق علاقات اجتماعية مستقرة وصداقات. كلما كان التواصل مكثف بين التلاميذ وأقرانهم كلما كان تأثير ذلك التواصل إيجابيا أكثر على التنمية الاجتماعية الوجدانية، إلا أنه لا يمكن تجاهل أن دراسات ربطت مدة التواصل بين التلاميذ وبين تعرضهم للمضايقة والإساءة (Koster, Nakken, Pijl, & van Houten,2009) ، أيضا أحد العوامل المؤثرة في انخفاض مستوى المشاركة للتلاميذ مع أقرانهم كان تركيز المعلمين على التقدم الأكاديمي (Krull et al, 2018)، ودراسات ترى أن هناك تركيز واضح للمعلمين في الصفوف الشاملة على التحصيل والإنجاز الأكاديمي أكثر مما هو عليه اهتمامهم بالتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ (Herz,Haertel,2016).

وبالتالي كان التأكيد على تعليم المحتوى الأكاديمي قد وجه تركيز المعلمين بعيداً عن تلبية احتياجات التعلم غير الأكاديمية، مثل المهارات الاجتماعية وتقرير المصير للتلاميذ ذوي الإعاقات والعاديين (Agran et al,2017) والعلاقات بين الأداء النفسي الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي معقدة، وبالتالي يصعب تفسير الاختلافات في الإنجاز والأداء النفسي الاجتماعي بين التلاميذ في مختلف أوضاع التعليم (Szumski, Karwowski, 2014)، وفي اتجاه آخر يرتبط انخفاض مستوى المشاركة الاجتماعية بانخفاض التحصيل الأكاديمي، والمهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة (Tobia et al,2017)، وقد يكون التركيز على تعليم المحتوى الأكاديمي قد جعل المعلمين بعيدين عن تلبية احتياجات التعلم غير الأكاديمية ، مثل المهارات الاجتماعية وتقرير المصير للطلاب ذوي الإعاقة وبدونها.

ووفقا لذلك ذكر بيجل وآخرون أنه يمكن تقييم مدى فعالية التعليم الشامل اجتماعيا من خلال الوضع الاجتماعي للتلاميذ، تبعا لدرجة قبولهم من قبل الأقران، وهل لديهم أصدقاء وهل هم أعضاء في مجموعة من الأقران (Pijl et al, 2008)، وبالنظر للصداقات بين التلاميذ وأقرانهم العاديين، وتصور التلاميذ الذاتي لتقبلهم الاجتماعي في الصفوف الدراسية، قد تم إهمالهما بوضوح

في دراسات التدخل، على الرغم من الدور الهام للصداقات في تنمية الطفل اجتماعيا وعاطفيا (Garrote et al,2017).

ويجدر الإشارة إلى أن تقييم الأقران لقياس القبول الاجتماعي لأقرانهم من التلاميذ ذوي الإعاقة كان أحد التقييمات التي تم استخدامها في العديد من الأبحاث، تقوم فكرتها على الطلب من الأقران العاديين ترشيح عدد من الأصدقاء المفضلين لديهم، من خلال اختيار خمسة أصدقاء كحد أعلى، ومن خلال الترشيحات لم يكن تلاميذ العوق من ضمن التلاميذ المفضلين لأقرانهم العاديين، مما يجعلهم عرضة لفقدان دعم وقبول الأقران (Avramidis, Wilde,2009; Henke,2017; Koster, Pijl, Nakken, Van Houten, 2010; Pijl, et al, 2008; Schwab,2015; Taheri et al,2016).

و تشير النتائج إلى أن تعزيز الصداقات بين المجموعات قد يعزز الشمولية عموما، وقبول البيئات المدرسية، ولتعزيز هذه الصداقات يتوجب أن توفر المدارس فرصًا للتواصل والاتصال التطوعي خارج الصف بين التلاميذ علاوة على ذلك، أن المعلمون يمثلون نموذجًا يحتذى به لدى التلاميذ، و يمكن أن يتنبأ سلوكهم بقبول التلميذ من قبل أقرانه العاديين، ، (Gasser,Grütter, Torchetti, Buholzer,2017). ، بالإضافة إلى أن جودة التفاعل بين المعلم والتلميذ بشكل إيجابي يزيد من احتمالية تكوين الصداقات بين التلاميذ وأقرانهم (Henke,2017) ،إلا أن تعزيز تلك الصداقات بين المجموعات يشكل تحديًا للمهنيين، لأن الصداقة تعتبر خيارًا شخصي (Gasser et al ,2017).

لذلك على الرغم من أهمية الصداقات بين التلاميذ وأقرانهم العاديين إلا أنه لا يمكن أن يؤكد المعلمون على خلقها بينهم، ولكن يمكنهم أن يخلقوا الظروف والمواقف التي تساعد على تشكيل تلك الصداقات (Avramidis,2013)، ويظهر أن هناك حاجة إلى مزيد من الأبحاث لتوضيح ما إذا كان المعلمون يعتقدون أن لديهم دورًا أساسيًا في بناء الصداقات بين الأطفال المتنوعين في التعليم الشامل، بهدف إنشاء روابط اجتماعية في المجتمعات المدرسية.

وتختلف الصداقات من الناحية النظرية عن العلاقات بين الأقران غير الصديقة (العلاقات العامة بين زملاء المدرسة)، وترتبط السمات الشخصية ارتباط وثيق باستمرارية تلك الصداقات، والحفاظ على هذه الصداقات يتطلب مهارات اجتماعية ومعرفية (Henke,2017) و تم مناقشة

"مفهوم الأقران" بين التلاميذ الصغار والأكبر سنا من ذوي الإعاقة الفكرية بطريقة مشابهة مع أن الأمر يختلف باختلاف العمر الزمني، كذلك المهارات الاجتماعية أيضا تختلف باختلاف القدرات الفكرية، ومع ذلك تم قياس تلك التفاعلات بطريقة متشابهة (Nijs, Maes, 2014)، ويمكن القول أنه كلما كانت البيئة المدرسية أقل تجانس كلما أدى ذلك لقبول أعلى من قبل الأطفال لأقرانهم، لذا من المهم التركيز على السياق البيئي بدلا من التركيز على الأطفال أنفسهم (Gasser et al, 2017; Henke et al,2017; Nijs, Maes, 2014).

والمنهج الدراسي أيضا قد يعمل على توفير فرص لتحسين المهارات الاجتماعية من خلال برامج التعلم العملية .ومع ذلك، وعلى الرغم من هذه الادعاءات ذات الأثر الإيجابي، هناك عدد قليل جدا من الدراسات البحثية التي درست ذلك بشكل منهجي (Agran et al,2017)، وكذلك تزويد التلاميذ الحق في الاختيار والمشاركة قد يمكنهم من المشاركة الاجتماعية بصورة أفضل، وخاصة المراهقين منهم، فمن خلال دراسة تجريبية طبقت على حالات من ذوي الإعاقة الفكرية بمنح حق الاختيار، وجد أن شعور الانتماء كان إيجابيا أكثر، كما أن مشاركتهم في الأنشطة المجتمعية ينعكس إيجابا على مستوى مشاركتهم في الشبكات الاجتماعية الأخرى كالبيئات التعليمية (Van Asselt, Buchanan, Peterson,2015).

كذلك العوائق اللوجستية والبيئية من المرجح أن تؤثر على استخدام المعلمين للتدخلات في الصفوف الدراسية، و تم التأكيد على أهمية العوامل البيئية مثل الموارد من خلال الدراسات وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، قد يكون مقدار وجودة الموارد المتاحة لها تأثير أكبر في تشكيل الممارسات من المواقف في بعض المجتمعات (Polat,2011)، وعلى أن تحسين البنى التحتية لفرص الحصول على خدمات متكاملة في التعليم الشامل من العوامل الأساسية، إلا أن الممارسات الثقافية والمعتقدات قد تشكل عقبات رئيسية تضعف هيكله، وتسبب فجوة ذات عواقب وخيمة تحول دون تمكين التلاميذ من الاستفادة من تضمينهم في التعليم العام (Polat,2011; Ferguson,2008).

لذا لابد من الاخذ بالاعتبار بالقيود والتأثيرات الاجتماعية التي تحول دون المشاركة الاجتماعية لذوي العوق الفكري، في بعض الأحوال لا يمكن للحالات أن تتصل بالمجتمع، بسبب المواقف والسياسات (Dean et al, 2016) ، فالرفض من قبل الآخرين قد يكون له تأثير على

انخفاض تقدير الذات، وزيادة حساسية الرفض، وارتباطها في بعض الأحيان بسلوكيات عدوانية من قبل التلاميذ ذوي الإعاقة، مما يعزز الاستبعاد الاجتماعي أكثر(Tobia et al, 2017) ، لذا على أي سياسة أو استراتيجية تعليمية أن تهدف إلى تغيير المواقف السلبية، وإضفاء مناخًا اجتماعيًا شاملًا، مما يلزم أن يكون لدينا مجموعة من المعايير المقننة داخل المدرسة والصفوف الدراسية المعززة للإنصاف وممارسة الإعدادات الشاملة (Rutland, Killen, 2015).

أيضا قد يرجع الأمر إلى عدم وجود تعريف واضح للتعليم الشامل ومتفق عليه على نطاق واسع (Qvortrup, Qvortrup, 2017; Ruijs, Peetsma,2009; Vasileiadis, Doikou-Avlidou,2018) بالإضافة إلى استخدام المفهوم كمرادف للمفاهيم الأخرى، وهي المشاركة الاجتماعية والدمج الاجتماعي(Koster et al, 2009) ،والاختلاف بين الباحثين في تعريف المشاركة الاجتماعية، وعدم اليقين لدى الباحثين بما يعنيه هذا المفهوم، واستخدامه بالتبادل مع مفاهيم أخرى كالدمج الاجتماعي، جعل الاتساق في الخروج بنتائج متقاربة أمرا صعبا (Bossaert et al, 2013; Koster, et al, 2009; Qvortrup, Qvortrup, 2017) ، ولم يكن هناك تعريف واضح لماهية التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وأقرانهم ومؤشراته، فقد ورد استخدامه وكأنها يرادف السلوكيات اللفظية، الجسدية الموجهة نحو الأقران، وفي دراسات أخرى اللعب والقيام بمهام جماعية تعاونية .(Nijs, Maes, 2014; Qvortrup, Qvortrup, 2017)

مناقشة النتائج

استعرضت الدراسة الحالية الأدبيات المتعلقة بتأثير التعليم الشامل على المشاركة الاجتماعية لتلاميذ ذوي العوق الفكري مقارنة بزملائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وماهية العوامل والمتغيرات التي تسهم في فعالية المشاركة الاجتماعية في التعليم الشامل، ويمكن القول أن تأثير التعليم الشامل على المشاركة الاجتماعية للتلاميذ من ذوي الإعاقة عموما كان إيجابي عندما يتم التحكم في البيئات والمواقف الاجتماعية، في المقابل لم يثبت من خلال معظم نتائج الدراسات عن مسؤولية التعليم الشامل والاندماج مع الأقران العاديين أنه يسهم بانخفاض تلك المشاركة، و لم يتم التوصل لنتائج حاسمة فيم يتعلق بالسؤال الأول، ساهم في ذلك في بعض الدراسات غياب المؤشرات الدالة على المشاركة الاجتماعية بين حالات الإعاقة الفكرية في التعليم الشامل، وعند

وجودها يظهر عدم اتساقها واتفاقها بين الدراسات عموما ، لذا لا يزال الأمر غير واضح في الدراسات والأبحاث التي تم مراجعتها.

ومما يصعب التحقق من نتيجة السؤال الأول هو صعوبة تفسير معظم النتائج ومقارنتها، لعدم كفاية الدراسات والأبحاث التي توصلت لنتائج بحيث تكون متسقة في الإجراءات والعينات (معلمون، الوالدين، التلاميذ)، والدرجات في الفئة الواحدة (إعاقات بسيطة، متوسطة، شديدة..)، والأدوات، والأوضاع الاجتماعية (صف شامل، صف خاص في مدرسة عادية)، بالإضافة إلى تصاميم الدراسات المختلفة (كمية، نوعية)، حيث في الدراسات الكمية تغيب بعض التفاصيل الهامة، مثل مستوى الدعم والخدمات المقدمة، والإجراءات المنفذة في الصف، في المقابل بعض الدراسات النوعية قد تحتوي نتائجها على تفاصيل هامة قد لا تؤخذ بعين الاعتبار في تفسير نتائجها، على سبيل المثال: موقف المعلم من التعليم الشامل، الدعم المقدم في المدرسة الشاملة، عدد التلاميذ في الصف، أو بعض العوامل الديموغرافية كالوضع الاقتصادي والتعليمي للأسر، والعمر الزمني وتشخيص الإعاقة الرسمي. والبحوث كانت في معظمها وصفية، وبوجه عام تفتقر لوصف تفصيلي لأدوات الرصد المستخدمة لقياس المشاركة الاجتماعية (Dean et al, 2016).

إضافة إلى ذلك اختلاف السياسات المنفذة للتعليم الشامل في المدارس، حيث يلاحظ أن تفاصيل العينات في الأبحاث الأوربية غائبة إلى حد كبير، وقد يرجع ذلك لسياسة التعليم الشامل في بعض الدول مثل سويسرا والنرويج وألمانيا حيث لا يفصح عادة عن تصنيفات للحالات ومدى شدتها والموجودة في الصف، وبالتالي لا يستطيع الباحث الحصول عليها، سوى أن الصف يحتوي على حالات من ذوي الاحتياجات الخاصة، دون أن يدرك نوع الحالات وشدتها بشكل رسمي، وهذا ما تم ملاحظته في العينات المسجلة في دراسة كرول وآخرون Krull et al (2018)، ودراسة هينك وآخرون Henke et al (2017)، ودراسة زربرغن وآخرون Zurbriggen et al (2018)، ودراسة فينفولد Finnvold (2018).

كذلك كأحد المتغيرات المساهمة في ضعف المشاركة الاجتماعية في بعض الدراسات ترى أنه يرجع لسمات شخصية واجتماعية مرتبطة بانخفاض الأداء الفكري لدى حالات الإعاقة الفكرية (Avramidis et al, 2018;Szumski, Karwowski, 2014; Tobia et al, 2017)، في

المقابل النتائج تظهر بوضوح مسؤولية العديد من العوامل التي تجعل حالات ذوي الاحتياجات الخاصة تتشابه وتختلف في فعالية مشاركتها الاجتماعية في المدارس الشاملة (Avramidis et al,2018; Bigby,2012;Chung et al, 2012; Davies et al, 2015; Dessemontet et al, 2012; Frostad,2010; Girli,2013; Hardiman et al,2009; Henke et al,2017; Koster et al, 2009; Koster et al,2008; Krull et al, 2018; Peetsma et al,2011; Petry,2017; Schwab,2015; Sermier et al,2013)، مما يؤثر على الوصول لنتائج حاسمة للسؤال الأول، وفي المقابل تجيب عن السؤال الثاني في وجود العديد من العوامل والمتغيرات المرتبطة بفعالية المشركة الاجتماعية بين حالات ذوي الاحتياجات الخاصة عموما.

ومما يلاحظ أن بعض الدراسات وإن كانت تعتبر قليلة، وجدت تأثير سلبي للتعليم الشامل ويترتب عليه في المقابل ضعف في مستوى المشاركة الاجتماعية، كانخفاض مفهوم الذات (Johnston,2013; Tobia et al, 2017)، علاوة على ذلك في بعض الدراسات ذكرت أن الأثار السلبية قد تعزى لعوامل أخرى، كمستوى تعليم الوالدين (De Graaf et al,2013; Koller et al,2018)، أو تصور الوالدين عن أطفالهم (Avramidis,2013; Pijl,Frostadm2010; Koller et al, 2018; Qvortrup, Qvortrup, 2017) وكذلك مواقف واتجاهات المعلمين (De Boer et al, 2011; Garrote et al, 2017)، أو محدودية الوقت المستغرق في الصف الشامل (Peetsma et al, 2011; Katz,2013)، ومسؤولية الأوضاع الاقتصادية ومحدودية الموارد(Polat,2011)، وفي أحيان أخرى قد تكون السياقات التعليمية مسؤولة عن مستوى المشاركة كالأنشطة الرياضية مقارنة بالأنشطة الأكاديمية (Hartzell et al, 2015; ; Henke et al,2017; Garrote, et al, 2017; Gasser et al, 2017; Nijs, Maes, 2014) بالإضافة لدعم المعلمين ومستوى التدخلات المنفذة لتعزيز المشاركة الاجتماعية، والتي أكدت عليها أغلب الدراسات المذكورة أعلاه.

كما يمكن اعتبارا نوع الحالات أحد الأسباب في عدم اتساق النتائج لكلا سؤالي البحث، حيث يظهر في كثير من الدراسات غلبة جنس الذكور في العينات كدراسة طاهري وآخرون Taheri et al (2016) ودراسة توبيا وآخرون Tobia et al (2017) حيث بلغت نسبة الإناث ٤٥٪ ، وأيضا دراسة بيتري Petry (2017) حيث برر ذلك أن الإعاقات والاضطرابات غالبا ما

تكثر لدى الذكور، وكذلك دراسة كل من فاسليدس وديكو-أفيلدو Vasileiadis, Doikou-Avlidou (٢٠١٨) كانت لثلاثة ذكور وفتاة واحدة، ودراسة أفراميديس وآخرون Avramidis et al (2018) حيث تكونت العينة من ٢٧ صبيا و ١٨ فتاة، ودراسة هيرز وهيرتل Herz, Haertel (2016) كانت عينة الذكور تمثل 91.5% بينما الإناث 8.5%، والجدير بالذكر أن الإناث يحققن أفضل من الذكور في مستوى المشاركة الاجتماعية في الصفوف الشاملة (Peetsma et al, 2011; Petry,2017; Schwab,2015)، وكأحد العوامل المؤثرة أنه يغلب على الدراسات تركيزها على دراسة التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وتقل في المرحلة المبكرة والمرحلة الثانوية (Bossaert et al, 2013)، مما يؤثر على مجمل نتائج الأبحاث، حيث ثبت أن الحالات في مرحلة الطفولة المبكرة كان تفاعلها أفضل عنها في المراحل الابتدائية والثانوية (Rutland, Killen, 2015; Petry,2017).

ومن العرض السابق يظهر أنه لم يكن هناك اتفاق في الأدب من حيث تعريف وقياس المشاركة الاجتماعية، على أن التفاعلات الاجتماعية هي أهم جزء في المشاركة الاجتماعية، إلا أن غالبية الباحثين يركز على المشاركة الاجتماعية وكأنها تعبر عن مستوى القبول الاجتماعي بما فيه قبول الأقران (Avramidis et al, 2018; Katz& Girolametto, 2013;Koster et al, 2009) وهذا ما جعل الأبحاث في معظمها تبحث حول مدى قدرة التلميذ على تكوين صداقة مع الأقران، وردة فعل التلاميذ العاديين كأحد المؤشرات الدالة على المشاركة الاجتماعية، مما يصعب بالتالي عملية المقارنة بين النتائج، بالإضافة لكونها تتعلق بعمليات اجتماعية معقدة.

وتشمل الكثير من الدراسات التي تم استعراضها على عينة من حالات التوحد، ونظرا لاحتياجاتهم الشديدة والمعقدة من الناحية الاجتماعية، قد يتعذر تعميم تلك النتائج، والاستناد إليها بشكل قطعي، كما أن الدراسات في أغلبها لم توضح إلى أي فئة تنتمي تلك الإعاقة، هل هي من الحالات الشديدة أو المتوسطة أو البسيطة، كما أنه تعذر التحقق من خلال نتائج الدراسات إذا ما كان التعليم الشامل كان مطبقا بصورة نموذجية، وهل ترجع نتائجه الإيجابية أو السلبية للتعليم الشامل بالفعل، أم أن العوامل الدخيلة هي المسؤولة، كما يغلب عند الاطلاع على الأبحاث العلمية حول مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة الاجتماعية سواء داخل المدرسة أو خارجها

تركيزها على حالات محدودة كالإعاقات الحسية أو البدنية أو الاضطرابات السلوكية، ويقل الحديث حول الإعاقة الفكرية والإعاقات الشديدة النمائية الأخرى بشكل عام، أضف إلى ذلك الاختلاف في المعايير الممثلة والمؤشرات الدالة على مفهوم المشاركة الاجتماعية.

علاوة على ذلك الدراسات تمت في بلدان وأقاليم مختلفة في السياسات والأطر المنظمة والقيم نحو التعليم الشامل، ويؤدي بذلك وصولنا إلى استنتاجات متباينة، مما يصعب الأمر في التنبؤ بأثر التعليم الشامل على فئة معينة في سياق معين، ومن ثم تعميمه.

الخـــاتمــة

التوجه نحو التعليم الشامل له مبرراته العلمية والتطبيقية، ويمكن القول أن النتائج السلبية قليلة مقارنة بالنتائج الإيجابية، إذا ما تم الأخذ في الاعتبار أن العوامل المؤثرة في الجانب السلبي لا تعود لذات التعليم الشامل، وإنما لعوامل أخرى خارجية مؤثرة إيجابا أو سلبا.

ويؤخذ بعين الاعتبار أن مفهوم التعليم الشامل يتجاوز الوضع المادي للمشاركة الاجتماعية بين التلاميذ، حيث يستوجب قيم ومواقف واتجاهات إيجابية داعمة للجميع، و يتطلب تطويع الممارسات لتمثل السياسات التنظيمية للتعليم الشامل، ويمكن القول أنه يمثل فلسفة قيمية، تهدف للتقليل إلى أبعد حد من الممارسات التي تعزل وتميز التلاميذ ذوي الإعاقة، لذلك نجد أن الاثار اختلفت وفقا لاختلاف الممارسات الشاملة من بلد لأخر، وتباين الإعاقات في الفئة الواحدة، وتنوع الثقافات و وتعدد القيم المجتمعية، مما يصعب الخروج باستنتاجات عامة، وتوصي الدراسة الحالية للحصول على نتائج متسقة يمكن الاستناد عليها وفقا لأدلة علمية حول فعالية المشاركة الاجتماعية لجميع التلاميذ القيام بإجراء دراسات مستقبلية نوعية تبحث عن تأثير التعليم الشامل على المشاركة الاجتماعية في فئة من الإعاقة وبدرجة محددة، والتقصي عن العوامل والاستراتيجيات والتنظيمات التي تعزز من أدائهم الاجتماعي، خاصة وأن البلاد العربية، بما فيها المملكة العربية السعودية تفتقد لمثل هذه الدراسات التي من شأنها أن تحسن وتطور الجوانب النمائية الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة بما فيهم الإعاقة الفكرية.

المـــــراجـــــع

Agran, M., Achola, E., Nixon, C. A., Wojcik, A., Cain, I., Thoma, C., ... & Tamura, R. B. (2017). participation of students with intellectual and developmental disabilities in extracurricular activities: does inclusion end at 3: 00?. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *52*(1), 3.

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

Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, *28*(4), 421-442.

Avramidis, E., & Wilde, A. (2009). Evaluating the social impacts of inclusion through a multi-method research design. *Education 3–13*, *37*(4), 323-334.

Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14.

Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., & Kantaraki, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review*, *20*, 68-80.

Banda, D. R., Hart, S. L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*(4), 619-625.

Bigby, C. (2012). Social inclusion and people with intellectual disability and challenging behaviour: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *37*(4), 360-374.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *93*, 1952-1956.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(1), 60-79.

Carter, E. W., Swedeen, B., Moss, C. K., & Pesko, M. J. (2010). "What are you doing after school?" Promoting extracurricular involvement for transition-age youth with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *45*(5), 275-283.

Chung, Y. C., Carter, E. W., & Sisco, L. G. (2012). Social interactions of students with disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive classrooms. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *117*(5), 349-367.

Davies, M., Cooper, G., Kettler, R. J., & Elliott, S. N. (2015). Developing social skills of students with additional needs within the context of the Australian curriculum. *Australasian journal of special education*, *39*(1), 37-55.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, *15*(3), 331-353.

De Graaf, G., Van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, *57*(1), 21-38.

Dean, E. E., Fisher, K. W., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2016). Participation and Intellectual Disability: A Review of the Literature. *Intellectual and developmental disabilities*, *54*(6), 427-439.

Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(6), 579-587.

Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(6), 579-587.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education*, *23*(2), 109-120.

Finnvold, J. E. (2018). School segregation and social participation: the case of Norwegian children with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18.

Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *27*(3), 165-174.

Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, *22*(1), 15-30.

Garrote, A. (2017). Relationship between the social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, *5*(1), 1-15.

Garrote, A., Dessemontet, R. S., & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, *20*, 12-23.

Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L., & Buholzer, A. (2017). Competitive classroom norms and exclusion of children with academic and behavior difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *49*, 1-11.

Girli, A. (2013). An examination of the relationships between the social skill levels, self-concepts and aggressive behavior of students with special needs in the process of inclusion education. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, *42*(1), 23.

Green, K. B., Terry, N. P., & Gallagher, P. A. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, *33*(4), 249-259.

Hardiman, S., Guerin, S., & Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities*, *30*(2), 397-407.

Hartzell, R., Liaupsin, C., Gann, C., & Clem, S. (2015). Increasing social engagement in an inclusive environment. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 264-277.

Henke, T., Bogda, K., Lambrecht, J., Bosse, S., Koch, H., Maaz, K., & Spörer, N. (2017). Will you be my friend? A multilevel network analysis of friendships of students with and without special educational needs backgrounds in inclusive classrooms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20*(3), 449-474.

Herz, B., & Haertel, N. (2016). The Pupils Voice in Different Educational Settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *16*(S1), 1040-1045.

Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J., & Hegde, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development*, *19*(4), 519-540.

Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: an experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17.

Johnston, T. C. (2013). Self-concepts and socioemotional functioning of children with Mild Intellectual Disability (MID) and parents' attributions for their children's academic struggles.

Katz, E., & Girolametto, L. (2013). Peer-mediated intervention for preschoolers with ASD implemented in early childhood education settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, *33*(3), 133-143.

Katz, J. (2013). The three-block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, *36*(1), 153.

Koller, D., Pouesard, M. L., & Rummens, J. A. (2018). Defining social inclusion for children with disabilities: A critical literature review. *Children & Society*, *32*(1), 1-13.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(2), 117-140.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., van Houten, E. J., & Lutje Spelberg, H. C. (2008). Assessing social participation of pupils with special needs in inclusive education: The construction of a teacher questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, *14*(5), 395-409.

Koster, M., Pijl, S. J., Houten, E. V., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, *22*(1), 31-46.

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, *57*(1), 59-75.

Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 1-19.

Lowrey, K. A., Hollingshead, A., & Howery, K. (2017). A closer look: Examining teachers' language around UDL, inclusive classrooms, and intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, *55*(1), 15-24.

Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(8), 889-907.

Mamas, C., & Avramidis, E. (2013). Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus. *Learning, Culture and Social Interaction*, *2*(4), 217-226.

Matz, A. K. (2013). *Including students with moderate and severe complexity of disability in kindergarten and first grade: Investigating the relationship between inclusive classroom quality indicators, level of inclusive education, and social competence*. Indiana University of Pennsylvania.

Nijs, S., & Maes, B. (2014). Social peer interactions in persons with profound intellectual and multiple disabilities: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 153-165.

Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European journal of special needs education*, *25*(3), 239-252.

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2011). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, *53*(2), 125-135.

Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(1), 93-105.

Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52*(4), 387-405.

Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, *31*(1), 50-58.

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, *4*(2), 67-79.

Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, *9*(1), 121-154.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Shogren, K. A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities, 43,* 72-79.

Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *38*(1), 23-30.

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, *38*, 18-29.

Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 218-229.

Szumski, G., & Karwowski, M. (2014). Psychosocial functioning and school achievement of children with mild intellectual disability in Polish special, integrative, and mainstream schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *11*(2), 99-108.

Taheri, A., Perry, A., & Minnes, P. (2016). Examining the social participation of children and adolescents with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder in relation to peers. *Journal of Intellectual Disability Research*, *60*(5), 435-443.

Tobia, V., Riva, P., & Caprin, C. (2017). Who are the children most vulnerable to social exclusion? The moderating role of self-esteem, popularity, and nonverbal intelligence on cognitive performance following social exclusion. *Journal of abnormal child psychology*, *45*(4), 789-801.

Van Asselt, D., Buchanan, A., & Peterson, S. (2015). Enablers and barriers of social inclusion for young adults with intellectual disability: A multidimensional view. *Journal of Intellectual and Developmental disability*, *40*(1), 37-48.

Vasileiadis, I., & Doikou-Avlidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*.

Vasileiadis, I., & Doikou-Avlidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*.

Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, *41*(2), 324-342.

Zurbriggen, C. L., Venetz, M., & Hinni, C. (2018). The quality of experience of students with and without special educational needs in everyday life and when relating to peers. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(2), 205-220.