صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي في مصر والهند: دراسة مقارنة

(ملخص البحث)

هدفت صيغ الدمج الشامل منذ تأسيسها في نهايات القرن العشرين في الدول الأروبية ودول أمريكا الشمالية إلى دمج الطلاب على إختلافهم وتنوعهم في بيئات دامجة شاملة وأقل تقييداً مع تقديم سلسلة من الخدمات التربوية والطبية تلبي جميع احتياجات الطلاب من فئات ذوي القدرات الخاصة الثلاث من ذوي الاعاقات، وذوي الصعوبات، وذوي المخاطر و الاضرار و المحرومين.

وانطلقت فلسفة صيغ الدمج الشامل من فلسفة عدم الرفض التربوية والتي تستند إلي مبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص للجميع والتقبل للاختلاف وتفريد التعليم والتدريس المتمايز وخلق مجتمعات تعلم مهنية داخل صيغ الدمج الشامل.وتتعدد أنماط صيغ الدمج الشامل النظامية وغير النظامية بالمجتمعات المعاصرة وتشمل مدارس الدمج الشامل التامة ومدارس منتسوري ومدارس المجتمع.

وقد استخدم البحث الراهن المنهج المقارن، وذلك لعقد مقارنة تفسيرية بين خبرتي كل من مصر والهند في مجال صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة ومن ثمَّ التوصل إلي إجراءات مقترحة لتطوير صيغ الدمج الشامل بمصر.

(Research Abstract)

Inclusive educational forms for exceptional learners in pre-university education in Egypt and India: A comparative study

Since its foundation at the end of the twentieth century in European and North American countries, the inclusive educational forms aimed to include all diverse learners in inclusive, less restrictive educational environments while providing a continuum of educational and medical services that fully meet the needs of all exceptional learners whether with disabilities, with difficulties or disadvantaged and at risk learners.

The philosophy of the inclusive educational forms has launched from the zero-reject educational philosophy, which is based on principles of social justice, equal opportunities for all, acceptance of diversity, individualization of education, differentiated instruction, and the creation of professional learning communities within the inclusive educational forms. There are multiple formal and non-formal inclusive educational forms in the contemporary societies among them; the full inclusive schools, Montessori schools and community schools.

The current research used the comparative approach, in order to held an interpretative comparison between the experiences of both Egypt and India in the field of inclusive educational forms for exceptional learners, hence to reach to proposed procedures to develop the inclusive educational forms in Egypt.

صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي في مصر والهند: دراسة مقارنة

إعداد

نهى عباس عبد العزيز محمد

مقدمة

هدفت سياسات الدمج الشامل التعليمية لذوي القدرات الخاصة منذ إعلان مبادئ التربية للجميع في ١٩٩٠، وإعلان سلامنكا بشأن تربية الاحتياجات الخاصة في ١٩٩٤، إلى توفير تعليم عالي الجودة للجميع دون تمييز، مع وجود تكافؤ في الفرص التعليمية المتاحة للطلاب العاديين ولذوي القدرات الخاصة؛ تحقيقاً للعدالة الاجتماعية والمساواة. وفي مطلع الألفية الجديدة، وضعت منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي تصنيفًا دوليًا ثلاثي الشعب لفئات ذوي القدرات الخاصة، قائمًا على نتائج بحوث علم المخ والأعصاب التربوي، وعلم النفس الإكلينيكي؛ وذلك لمساعدة الدول على تخطيط وتطبيق صيغ ناجحة وفعّالة للدمج الشامل لفئات ذوي القدرات الخاصة؛ بناء على أسس علمية بحثية؛ حيث يشتمل تصنيف فئات ذوي القدرات الخاصة الثلاثي الشعب على الفئة أ- ذوي الإعاقات (نتيجة لأمراض وإصابات عضوية جسدية)، والفئة ب- ذوي الصعوبات (صعوبات في التفاعل مع السياق التعليمي نتيجة لأسباب غير حسية/غير ظاهرة)، والفئة ج- ذوي المخاطر والأضرار والمحرومين (نتيجة لعوامل اجتماعية واقتصادية ونفسية أو لغوية وثقافية).[1]

وفي هذا السياق، سعت العديد من الدول– وخاصة النامية منها– لتوفير صيغ متعددة للدمج الشامل؛ لكي تضمن وصولها إلى أكبر عدد ممكن من ذوي القدرات الخاصة، وتلبي الاحتياجات التربوية الفردية لفئاتهم الثلاث. وتعتبر الهند من الدول الآسيوية النامية، التي نجحت في توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأطفال من العاديين وذوي القدرات الخاصة بجميع تصنيفاتهم، من خلال صيغ متعددة للدمج الشامل نظامية وغير نظامية.[2]

وفي مصر، أكدت استراتيجية التنمية المستدامة مصر ٢٠٣٠ على ضرورة تطبيق سياسات الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة؛ طبقاً للهدف التعليمي الرابع من خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠ الذي نص على" توفير التعليم الجيد المنصف، و الدامج الشامل مع تعزيز فرص التعلم مدي الحياة للجميع."[3] ولقد بدأت مصر منذ التسعينات في استحداث صيغ للدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة لا سيما فئات ذوي المخاطر و الأضرار والمحرومين من التعليم في المناطق النائية والفقيرة من صعيد مصر، حيث طبقت وزارة التربية والتعليم المصرية بالتعاون مع هيئة اليونيسيف صيغ للدمج الشامل غير نظامية لذوي القدرات الخاصة بصعيد مصر وهي صيغ التعليم المجتمعي.[4] وحديثاً ومع صدور القرار الوزاري رقم ٢٥٢ بشأن دمج الطلاب من ذوي الإعاقات بمدارس التعليم العام، أصبحت كل المدارس النظامية بالتعليم العام مدارس للدمج الشامل عامة تستقبل كل فئات ذوي القدرات الخاصة.[5] مما يمثل تقدماً واضحاً نحو تحقيق أهداف سياسات الدمج الشامل بنظام التعليم قبل الجامعي بمصر.

مشكلة البحث

أخذت مصر بعدة توجهات لتطوير وإصلاح منظومة الدمج الشامل بما تتضمنه من سياسات وممارسات لتنفيذ استراتيجيات الدمج الشامل المخطط لها من قبل وزارة التربية والتعليم بمرحلة التعليم قبل الجامعي، غير إن هناك بعض أوجه القصور بصيغ الدمج الشامل النظامية وغير النظامية بمصر ومنها: -

١- ضعف في جودة المدارس العامة المحولة إلي مدارس نظامية للدمج الشامل مع البطء الشديد في معدل التحول إلي هذا النوع من المدارس طبقاً لإحصائيات مركز "سيتي" للدعم والتربية والتدريب علي الدمج الشامل، والذي تم تأسيسه بمصر تحت رعاية المنظمة الألمانية "كاريتاس" في ١٩٨٦ **Support, Education and Training for Inclusion (SETI- Center/ CARITAS)** ليتعاون مع وزارة التربية و التعليم لتطبيق سياسات الدمج الشامل بمصر، إذ تم تحويل ٨٩ مدرسة نظامية فقط إلي مدارس للدمج الشامل منذ عام ١٩٩٨وحتي عام ٢٠١٧ تخدم نحو ١١٨٤ طالب من ذوي القدرات الخاصة مع مدها بجميع الأدوات و التجهيزات و غرف المصادر اللازمة تحت إشراف المركز ووزارة التربية و التعليم في ٧ محافظات هي القاهرة و الإسكندرية والقليوبية والمنيا وأسيوط وسوهاج و أسوان.[6]

٢- ضعف في المعايير والممارسات الخاصة باعتماد مدارس الدمج الشامل النظامية والتي وضعتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد المصرية.[7]

٣- قصور في عمليات تطوير مدارس التربية الخاصة لكي تخدم مدارس الدمج الشامل النظامية العامة وتدعمها كمراكز مصادر ودعم لسياسات الدمج الشامل كما أوصي بذلك إعلان سلامنكا،[8] واقتصرها على عزل وإقصاء ذوي الإعاقات بفصولها مما لا يحقق أهداف سياسات الدمج الشامل من تحقيق الاندماج الاجتماعي من خلال مدارس الدمج الشامل وخلق المجتمع الدامج الشامل المترابط وهي الأهداف التي تسعي مصر إلي تحقيقها من خلال استراتيجية مصر ٢٠٣٠. [9]

٤- ضعف عمليات التدريس والتعلم بمدارس المجتمع غير النظامية بمصر نتيجة لقلة برامج التنمية المهنية المقدمة للميسرات بهذه المدارس وخاصة البرامج التدريبية الخاصة بذوي الإعاقات وطرق واستراتيجيات تدريسهم، بعد أن تم تسليم المشروع بأكمله لوزارة التربية والتعليم في ٢٠٠٥ وأصبحت تشرف على تمويله مؤسسة مصر الخير بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم.[10]

وانطلاقاً مما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال التالي:

كيف يمكن تطوير صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرة الهند، وبما يتناسب والأوضاع الثقافية للمجتمع المصري؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية كما يلي:

١- ما الأسس النظرية التي تستند إليها صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي؟

٢- ما واقع صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي في مصر؟

٣- ما واقع صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي في الهند؟

٤- ما أوجه التشابه والاختلاف بين صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بدولتي المقارنة؟

٥- ما الإجراءات المقترحة لتطوير صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرة الهند، وبما يتناسب والأوضاع الثقافية للمجتمع المصري؟

حدود البحث

أولاً: حدود موضوعية

يقتصر البحث الحالي في تناوله لصيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة النظامية والغير نظامية على المحاور التالية: -

١- النشأة

٢- قبول الطلاب

٣- تدريب المعلمين (الميسرات)

ثانياً: دول المقارنة

يقتصر البحث الحالي على عرض صيغ للدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة طُبقت بدولة الهند، حيث أن للهند خبرة طويلة في تطبيق سياسات الدمج الشامل بدأت منذ التسعينيات، ولديها العديد من صيغ الدمج الشامل النظامية وغير النظامية.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى التوصل لإجراءات مقترحة لتطوير صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بمصر، ومن أجل تحقيق هذا الهدف يسعي البحث لتحقيق الأهداف الفرعية الآتية: -

١- التعرف على الأسس النظرية التي تستند إليها صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي.

٢- التعرف على واقع صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي في مصر.

٣- التعرف على واقع صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي في الهند.

٤- التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء خبرة الهند، وبما يتناسب والأوضاع الثقافية للمجتمع المصري.

أهمية البحث

إن البحث يقدم إجراءات مقترحة لتطوير صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة على أسس الدراسة العلمية البحثية والملاحظة العلمية الدقيقة لحالات ذوي القدرات الخاصة وفى ضوء الفهم الصحيح لنتائج علم بحوث المخ والأعصاب التربوي **Educational Neuroscience** والتي أدت إلى فهماً أشمل وأعمق للأداء الوظيفي العقلي، مما قد يعتبر إضافة للأدب التربوي العربي.

مصطلحات البحث

١- الدمج الشامل (Inclusion)

ويُعرف بأنه "مصطلح يستخدم لوصف وتعزيز السياسات والممارسات والاستراتيجيات التي تهدف إلى تمكين كل الطلاب من المشاركة الكاملة في التعليم"[11]. وفي هذا الإطار، فإن مصطلح الدمج الشامل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقضايا العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص للجميع.

ويُعرف الدمج الشامل في مجال التعليم بأنه "طريقة لتخطيط وبناء الخدمات التربوية لتعليم كل الطلاب في مجتمع مدرسي مشترك بغض النظر عن مسمياتهم أو تصنيفاتهم طبقاً لإعاقتهم."[12] وفي هذا الإطار يمكن القول إن الدمج الشامل

فلسفة وإيديولوجية تلتزم برؤية واضحة، تري المجتمعات والمدارس على أنها قابلة لتنوع والاختلاف كما أنها لا تقبل العزلة والإقصاء.

٢- ذوي القدرات الخاصة (Exceptional Individuals)

يُعّرف بأنه "مصطلح يستخدم لوصف الأفراد من ذوي الاختلافات الحسية والجسدية والنفسية والاجتماعية والمعرفية عن الأشخاص العاديين، كما يضم مصطلح ذوي القدرات الخاصة أيضاً الأفراد من ذوي التأخر في النمو والفائقين والمبدعين الموهوبين وكذلك الأفراد المهمشين اجتماعيا أو ممن تعرضوا لسوء المعاملة (كالعنف أو الإهمال) وتختلف احتياجاتهم تماماً عن الأفراد العاديين بحيث تتطلب تلبيتها خدمات تربية الاحتياجات الخاصة الفردية جنباً بجنب مع خدمات التربية العادية المتاحة ببرامج نظام التعليم العام وأنظمة الخدمات البشرية الأخرى.[13]

الدراسات السابقة

١- دراسة Bublitz, G ٢٠١٦: الاستراتيجيات الفعّالة للقيادة التربوية لخلق صيغ ناجحة للدمج الشامل: مديري التربية الخاصة واستراتيجية الإصلاح المدرسي في ضوء مفهوم البيئة الأقل تقييداً.[14]

هدفت الدراسة إلي:

- الكشف عن صيغ ناجحة للدمج الشامل قُدمت وطُبقت بمدرستين في ولاية إيلينوي الأمريكية في ضوء مفهوم البيئة الأقل تقييداً وفي ظل المتابعة المستمرة من الإدارة المركزية التعليمية بالولاية.
- التعرف على الاستراتيجيات الفعّالة المستخدمة والمطَبقة بواسطة القيادة التربوية في كلتا المدرستين بولاية إيلينوي.

ولقد استخدمت الدراسة المنهج المختلط لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة.ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

أ – في كلتا المدرسين تم نشر الوعي والمعرفة بسياسات وممارسات الدمج الشامل عن طريق التنمية المهنية وخلق مجتمعات تعلم مهنية تضم كل الشركاء العاملين بالمدرسة من مديرين تربويين وإداريين ومعلمين وإخصائيين وذلك عن طريق جلب الاستشاريين التربويين الخارجيين لمتابعة عمليات التنمية المهنية المستدامة داخل المدرستين.

ب – إن مدراء الأقسام بالمدرستين سواء مدراء تربويين أو مدراء إداريون هم عوامل التغيير الحقيقي والقائمون علي نجاح عملية الإصلاح – القائم على المدرسة إذا ما تم دعمهم بالموارد المادية اللازمة لتدريب المعلمين على الاستراتيجيات الحديثة للدمج الشامل وعلى كيفية التخطيط لوضع الخطط التربوية الفردية الخاصة بالطلاب من ذوي القدرات الخاصة، إذ يصبحوا بعد تدريبهم قادرين على خلق نماذج وصيغ لبيئات تعليمية دامجه

شاملة وناجحة داخل مدارسهم تتميز بالمساواة وتتضمن كل الطلاب على اختلافهم وتنوعهم خاصة المجموعات المهمشة اجتماعياً.

ج – لقد أدي التعاون بين المديرين التربويين والإداريين تحت إشراف المدير المالي بكلتا المدرستين إلى الوصول إلى حاله من التغير التنظيمي المستدام على مستوي المدرستين تلبية للاحتياجات الفردية المنصوص عليها بالخطط الفردية لطلاب من ذوي القدرات الخاصة، فلقد تم تعين أخصائيين بدوام كامل بدلاً من دوام بعض الوقت لتلبية هذه الاحتياجات بصورة منتظمة.

٢ – الدمج الشامل والطلاب من ذوي الإعاقات العقلية بدولة الكويت: هل نحن مستعدون؟[15]

هدفت الدراسة إلي:

- التعرف على مدي استعداد معلمي التربية الخاصة خريجي كلية الدراسات التربوية الأساسية حديثاً لتطبيق سياسات الدمج الشامل بدولة الكويت.
- التعرف على أسلوب التدريب على استراتيجيات الدمج الشامل المناسب لدى معلمي التربية الخاصة حديثي التخرج والذي يؤدي إلى نجاح سياسات الدمج الشامل من وجهة نظرهم.

واستخدمت الدراسة المنهج المختلط لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها:

أ- إن معلمي التربية الخاصة المدربين على استراتيجيات الدمج الشامل لديهم اتجاهات إيجابية نحو تدريس الطلاب ذوي الإعاقات العقلية بصيغ الدمج الشامل النظامية.

ب- إن برامج إعداد معلم التربية الخاصة التمهيدية لم تكن مناسبة لتطبيق سياسات الدمج الشامل بمدارس التعليم العام، حيث إنها تمد مدرسي التربية الخاصة حديثي التخرج بالنظريات المعرفية فقط، والأطر النظرية الخاصة بأصول تدريس ذوي الإعاقات العقلية، ولكنها لا تمد هؤلاء المعلمين بالممارسات والاستراتيجيات الخاصة بتدريس ذوي الإعاقات العقلية عملياً داخل صيغ الدمج الشامل النظامية.

ج- إن إدخال أسلوب التدريب العملي في مدارس الدمج الشامل العامة على استراتيجيات وممارسات الدمج الشامل أثناء الدراسة الجامعية كان من الضروري لنجاح هؤلاء المعلمين في تطبيق سياسات الدمج الشامل بصيغ مدارس الدمج الشامل العامة النظامية بعد التخرج.

د- إن وجود المعينات التدريسية والموارد الداعمة والمساندة للتعلم وتوزيعها بطريقة صحيحة على مدارس الدمج الشامل العامة النظامية كان شيئا أساسياً لاكتساب مزيد من الخبرة العملية والتفاعل مع الطلاب من ذوي الإعاقات العقلية

٣- دراسة Danner Natalie ٢٠١٥: الدمج الشامل في مرحلة رياض الأطفال بإحدى مدارس المنتسوري النظامية: الإتاحة – المشاركة – والدعم.[16]

هدفت الدراسة إلى:

- الوقوف على ممارسات الدمج الشامل المطبقة بإحدى مدارس المنتسوري النظامية العامة.
- تقييم مدي فاعلية نظام المنتسوري في تحسين الأداء الصفي لفئات ذوي القدرات الخاصة.

ولقد استخدمت الدراسة منهجية دراسة الحالة عن طريق المقابلات والملاحظة بالفصول الدراسية وفحص قائمة تقدير ممارسات الدمج الشامل.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها:

أ – إن تفريد التعليم بنظام المنتسوري التعليمي هو القاعدة والمبدأ العام الذي تتبعه طرق تدريس هذا النظام التعليمي وليس الاستثناء كما هو متبع في أي نظام تعليمي أخر، مما يدعم وييسر تطبيق ممارسات الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة داخل فصول المنتسوري.

ب – إن من أهم سمات نظام المنتسوري إن المعلمات (الميسرات) يلاحظن سلوك كل طالب علي حده ومدي تقدمه في ممارسة الأنشطة باستخدام أدوات المنتسوري داخل حجرة الدراسة سواء من الطلاب العاديين أو من ذوي القدرات الخاصة، ثم بناءً على هذه الملاحظات يتم توجيه

وتعديل سلوك الطلاب داخل حجرة الدراسة، مما يحسن من أدائهم ومستوي تحصيلهم الدراسي.

٤- دراسة Jessica, L. Ruud ٢٠١٤: الدمج الشامل بفصول المنتسوري: الفوائد والمعوقات للدمج الشامل.[17]

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على الفوائد الأكاديمية والاجتماعية وكذلك معوقات الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بفصول المنتسوري النظامية. ولقد استخدمت الدراسة منهج بحوث الفعل بخطواته التي تتضمن التخطيط والأداء ثم تقويم النتائج.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها:

أ- إن التدريس بفصول المنتسوري للمرحلة العمرية من ٣-٦ سنوات يسمح بالتدخل المبكر لعلاج حالات ذوي القدرات الخاصة، وذلك لطبيعة التدريس المختلفة بهذه الفصول، إذ تقوم المعلمات بفصول المنتسوري بتطبيق أسلوب التدريس الفردي مما يسهل من عمليات الاكتشاف المبكر والعلاج وخاصة لحالات الإعاقات غير الظاهرة (حالات ذوي الصعوبات التعليمية).

ب - إن التعاون بين معلمة المنتسوري والمساعدات لها بالفصل، والذين تم تدريبهم على كيفية مساعدة المعلمة بحيث لا يعوق ذلك النمو السيكولوجي للأطفال، إنما يعزز من عمليات الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة، ولا سيما حالات الإعاقات الجسدية والحركية التي تتطلب وجود

مرافق للطفل ليساعده على الحركة والتأقلم على استخدام بيئة المنتسوري التعليمية.

ج – إن أولياء أمور الأطفال العاديين الذين لا يتفهمون طبيعة ومتطلبات الدمج الشامل اعتبرتهم الدراسة من أهم معوقات الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بفصول المنتسوري.

ويلاحظ من الدراسات السابقة، أنها تتشابه مع البحث الحالي في وصف وتحليل كل منها لصيغ نظامية للدمج الشامل لفئات ذوي القدرات الخاصة، بينما يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في وصفه وتحليله ومقارنته لصيغ نظامية وغير نظامية للدمج الشامل.

منهج البحث وخطواته

استخدم البحث الحالي المنهج المقارن الذي يتبع الخطوات التالية:[18]

١– الوصف الشامل لمشكلة البحث بأبعادها المختلفة في مصر والهند حيث يقدم البحث وصف شامل لواقع صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة في مصر والهند.

٢– تحليل الحقائق والمعلومات والبيانات المتصلة بالظاهرة موضوع الدراسة في ضوء القوي والعوامل الثقافية حيث يعرض البحث لأهم القوي والعوامل الثقافية المؤثرة على صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة في مصر والهند.

٣- إجراء مقابلة بين الدول التي تقوم عليها الدراسة حيث يقوم البحث بإجراء مقارنة بين صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة في كل من مصر والهند من أجل توضيح أوجه التشابه والاختلاف ومحاولة تفسيرها في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية.

٤- التنبؤ من خلال التوصل إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطوير صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة في مصر.

أولاً: صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة (إطار نظري)

ويمكن عرض الإطار المفاهيمى لصيغ الدمج الشامل فيما يلي، والذي يتضمن النشأة والفلسفة والمبادئ التي تستند إليها صيغ الدمج الشامل وأهدافها وأنماطها النظامية والغير نظامية كما يلي: -

١- نشأة صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة

أكدت اتفاقية حقوق الطفل١٩٨٩ على حق جميع الأطفال في الحصول على التعليم الأساسي دون تمييز، ولقد نصت المادة ٢٣ من الاتفاقية على "حق الأطفال من ذوي القدرات الخاصة من فئة الإعاقات في التعليم والتأهيل العلاجي والرعاية الاجتماعية وتمتعهم بحياة كريمة"[19] وفي ١٩٩٠، صدر الإعلان العالمي للتربية للجميع واتخذت حركة التربية للجميع إتاحة التعليم الأساسي الجيد لجميع الأطفال غاية لها، وذلك عن طريق إتاحة فرص التعلم العادلة لجميع الأطفال من العاديين وذوي الإعاقة بجميع تصنيفاتهم.[20] وعليه بدأت تظهر صيغ للدمج الشامل نظامية

في الدول الأوربية ودول أمريكا الشمالية تسعي إلي دمج كل الأطفال على اختلافهم وتنوعهم في بيئات دامجة شاملة وأقل تقييداً مع تقديم سلسلة من الخدمات التربوية والطبية تلبي جميع احتياجات الطلاب.[21]

وعندما بدأت منظمتي اليونسكو واليونيسيف في رصد تأثير حركة التربية للجميع في الدول المختلفة، بدى من الواضح أن حكومات الدول النامية والفقيرة لم تستطع أن تظهر تقدماً ملحوظاً نحو تحقيق هدف التعليم الأساسي لفئات ذوي القدرات الخاصة بها. فجاء إعلان مؤتمر سلامنكا في ١٩٩٤ ليضع إطار تنفيذي يطالب بتبني سياسات الدمج الشامل عالمياً، ويطالب حكومات الدول المختلفة بتسجيل واستيعاب جميع الأطفال في المدارس العادية ، ما لم تكن هناك أسباب مقنعة للقيام بخلاف ذلك، وكذلك علي الحكومات أن تدعم مسارات و صيغ مدارس وفصول الدمج الشامل وإن تُدعم الاحتياجات التربوية الخاصة كجزء لا يتجزأ من هذه المسارات والصيغ .[22]

وبدأت العديد من الدول النامية في التخطيط لصيغ نظامية للدمج الشامل لفئات ذوي القدرات الخاصة ولاسيما الأعداد الهائلة لفئة ذوي المخاطر والأضرار والمحرومين بهذه الدول النامية والفقيرة. مع عدم الاقتصار على الصيغ النظامية فقط والاعتماد على صيغ غير نظامية لها نفس أهداف و معايير النظم التعليمية الرسمية بهذه الدول مثل صيغ التعليم المجتمعي غير النظامية.[23] كما بدأت كثير من الدول الأوربية في تحويل مدارس التعليم العام إلى مدارس للدمج الشامل تامة **Full Inclusive Schools** تجهز بالأدوات و مصادر الدعم اللازمة لاستقبال

حالات ذوي القدرات الخاصة وعلي رأسها إنجلترا التي استطاعت أن تحول معظم المدارس العادية بها إلي مدارس للدمج الشامل تامة تستقبل جميع فئات ذوي القدرات الخاصة وتلبي جميع احتياجاتهم التربوية والطبية بداخل بيئات التعلم.[24]

٢- الفلسفة والمبادئ التي تستند إليها صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة

انطلقت فلسفة سياسات الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة من فلسفة عدم الرفض التربوية **Zero Reject Philosophy** ، تلك الفلسفة التي دعت منذ سبعينيات القرن العشرين إلى عدم استثناء أي طفل من التعليم بسبب إعاقته أو لأنه غير قابل للتعلم، مع ضرورة تهيئة الوضع التربوي الملائم له وتقديم كافة الخدمات والموارد المساندة والداعمة لعملية تعلمه، مما يسمح بوجود صيغ لمدارس و فصول الدمج الشامل تعكس مجتمعاتها الداخلية عدم التجانس والاختلاف و التنوع الذي يتألف منه المجتمع الأكبر خارج المدرسة.[25] وتستند فلسفة الدمج الشامل على عدد من المبادئ، منها:

أ- مبدأ العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص بغرض تحسين النظام التعليمي لجميع المتعلمين من خلال دمجهم جميعاً في فصول التعليم العام بغض النظر عن قدراتهم أو خلفياتهم الاقتصادية والثقافية.[26]

ب- مبدأ التقبل للاختلاف والتنوع مع التركيز على نقاط القوة الفردية لكل طالب علي حدي من خلال تفريد التعليم وبناء الخطط الفردية.[27]

ج- مبدأ التدريس المتمايز بواسطة معلم متأمل دائم الملاحظة العلمية للطلاب، وذلك لكي يتمكن مع الوقت من تحديد نقاط القوة الفردية لديهم وتحديد الموائمات والتعديلات المنهجية المناسبة لكل حالة.[28]

د- مبدأ التدخل المبكر والوضع التربوي في البيئة الأقل تقييداً مع تطبيق استراتيجيات تدريس تلائم الاحتياجات الفردية الخاصة بكل طالب وتتسق مع مبادئ التصميم العالمي للتعلم.[29]

هـ - مبدأ التعاون وتكوين مجتمعات تعلم مهنية بين أعضاء المجتمع المدرسي من معلمين وأخصائيين وطلاب، وآسرهم، وهيئات المجتمع المحلي غير الحكومية وهيئات السلطة المحلية التنفيذية المعنية بالدمج الشامل لتقديم التدريب والموارد والمصادر الداعمة لتعلم الطلاب من ذوي القدرات الخاصة.[30]

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول: إن فلسفة منظومة الدمج الشامل قد انطلقت من فلسفة عدم الرفض التربوية بحيث يتم قبول كل الطلاب سواء من العاديين أو من ذوي القدرات الخاصة بالمنظومة التعليمية بغض النظر عن إعاقاتهم أو خلفياتهم الثقافية والاجتماعية أو حالتهم الاقتصادية، ولقد استندت فلسفة منظومة الدمج الشامل إلى مبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص للجميع.

٣- أهداف صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة

لقد سعت صيغ الدمج الشامل منذ نشأتها في التسعينيات إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تعكس فلسفة الدمج الشامل وتشتق من أهداف الإعلان العالمي

للتربية للجميع وتوصيات مؤتمر سلامنكا ومن أهداف خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠. وتتمثل الأهداف الأكاديمية والاجتماعية لصيغ الدمج الشامل فيما يلي:[31]

- إكساب الطلاب من ذوي القدرات الخاصة المهارات المعرفية ومهارات التواصل الاجتماعي التي تسمح بتقبل الاختلاف والتنوع، مما ينمي لديهم الشعور بالكرامة وتقدير الذات.
- تمكين الطلاب من ذوي القدرات الخاصة من الحصول على التعليم الإلزامي الجيد على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها مع تقليل نسب تسربهم من التعليم.
- مراعاة الاحتياجات الفردية للطلاب من ذوي القدرات الخاصة من خلال بناء الخطط التربوية الفردية مع توفير الخدمات والموارد الداعمة والمساندة لعملية تعلمهم.
- توظيف التكنولوجيا والتطبيقات الحديثة والأجهزة التكنولوجية المساعدة لخدمة الاحتياجات الفردية للطلاب من ذوي القدرات الخاصة.
- غرز قيم ومبادئ مجتمعات المعرفة العادلة في نفوس كل الطلاب من إتاحة المعلومات وحرية التعبير وذلك عن طريق تطبيق مبادئ التصميم العالمي للتعلم على المناهج الدراسية وتيسير تعلم لغة الإشارة وطريقة برايل وأنواع الكتابة البديلة وتعزيز كافة أشكال ومهارات الاتصال.

٤- أنماط صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة

تتعدد أنماط صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بين صيغ نظامية وصيغ غير نظامية وفيما يلي عرض لهذه الصيغ: -

أ- مدارس الدمج الشامل التامة

وهي مدارس نظامية تقدم سلسلة من الخدمات التربوية والطبية المساندة والداعمة لعمليات التعلم بها، وتعرَّف مدارس الدمج الشامل التامة بأنها المدارس العادية التي يتم توفير الموارد البشرية والمادية والمالية لها مع تنسيق العمل بهذه الموارد بشكل خاص داخل المدارس وذلك لمعالجة العوائق التي تحول دون حدوث عمليات التعلم في بيئات الدمج الشامل التعليمية بها.[32]

١) نشأة مدارس الدمج الشامل التامة

ظهرت مدارس الدمج الشامل التامة بالدول الأوربية التي طبقت نمط الدمج الشامل أحادي المسار أو كما يُعرف بنموذج الدمج الشامل التام وذلك عقب إعلان سلامنكا، حيث اتبعت هذه البلدان سياسات تعليمة تعمل علي تقليل عدد مدارس التربية الخاصة و فصول التربية الخاصة إلي اقصي حد ممكن، وذلك عن طريق تطبيق سياسات وممارسات الدمج الشامل التام والتي تهدف إلي دمج جميع فئات الطلاب من ذوي القدرات الخاصة في الفصول النظامية بمدارس التعليم العام حيث تم التخطيط لتطوير مدارس دامجة شاملة تامة تستجب لاحتياجات مجموعات واسعة من فئات ذوي القدرات الخاصة تتضمن ذوي

الإعاقات المتعددة والشديدة، وذلك عن طريق تقديم سلسلة من الخدمات المساندة والداعمة لعمليات تعلم هذه الفئات.[33]

٢) الفلسفة والمبادئ التي تستند إليها مدارس الدمج الشامل التامة

انطلقت فلسفة مدارس الدمج الشامل التامة من الأسس الفلسفية التي استند إليها ميثاق حقوق الإنسان واتفاقية حقوق الطفل ١٩٨٩، واتفاقية الأشخاص من ذوي الإعاقة ٢٠٠٧، وهي الديمقراطية والمساواة والعدالة الاجتماعية، وعدم التمييز على أساس الجنس أو الإعاقة أو الدين أو اللغة، والتقبل للاختلاف والتنوع البشري من أجل الوصول إلى مجتمع دامج شامل للجميع.[34] وتستند فلسفة مدارس الدمج الشامل التامة إلى مبادئ الدمج الشامل وهي مبادئ العدالة والتقبل للاختلاف والتدريس المتمايز اعتمادا علي الفروق الفردية للطلاب والتدخل المبكر والتعاون وخلق مجتمعات تعلم مهنية داخل مدرسة الدمج الشامل التام وخارجها من خلال التعاون مع المدارس الأخرى بالحي الدامجة الشاملة والتعاون مع منظمات المجتمع الأهلية غير الحكومية لخدمة قضايا الدمج الشامل والإعاقة بالمجتمع.

وتهدف مدارس الدمج الشامل التامة إلي تحقيق مبدأ التناسب الطبيعي **The Principle of Natural Proportion** والذي يضمن قبول كل مدرسة دامجة شاملة تامة لجميع المتعلمين في مجتمعها المحلي بغض النظر عن إعاقاتهم وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية، مما يضمن الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالمجتمع المدرسي بنسبة تتفق مع نسبتهم الطبيعية بالمجتمع العام والتي

لا تزيد عن ٣٪ من أبناء المجتمع.[35] مما يضمن تكافؤ الفرص التعليمية وتوافرها لجميع أبناء المجتمع على السواء.

٣) تدريب معلمي الدمج الشامل والفريق متعدد التخصصات

تتطلب مدارس الدمج الشامل التامة إعداد برامج تنمية مهنية للمعلمين متخصصة لمثل هذا النوع من المدارس حيث يتم تدريب معلمي الدمج الشامل بها على استراتيجيات التدريس المتمايز والتدريس التعاوني واستراتيجيات بناء الخطط الفردية ومتابعة تقدم الطلاب من ذوي القدرات الخاصة في تحقيق أهدافها، كما يتم تدريب معلمي الدمج الشامل بهذه المدارس على أساليب تطبيق أسس ومعايير التصميم العالمي للتعلم على محتوي المنهج العام لضمان تواصل جميع فئات ذوي القدرات الخاصة مع المنهج العام كلٍ حسب قدراته الفردية واستعداداته وأسلوب تعلمه.[36] ويقوم منسق الاحتياجات التربوية الخاصة **Special Educational Needs Coordinator SENCO** بالمدرسة بمتابعة تطبيق استراتيجيات الدمج الشامل على نحو صحيح مع معلمي الدمج الشامل داخل الفصول الدراسية و يساعد المعلم في اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لكل طالب حسب توصيات التقرير الطبي – النفس تربوي لطالب. [37]

ويعاون معلمي الدمج الشامل في التدريس في فصول الدمج الشامل التام معلمي التربية الخاصة والمرافقون التربويون لحالات الإعاقات الشديدة والمتعددة، كما يقوم الفريق متعدد التخصصات الذي يتكون من الطبيب النفسي– الإكلينيكي وطبيب الأطفال للمخ والأعصاب والمشخص التربوي وأخصائي التخاطب والأخصائي

الاجتماعي وأخصائي اللغة وأخصائي العلاج الطبيعي والعلاج الوظائفي بإجراء التقييمات الطبية النفسية والتربوية وبناء الخطط الفردية للطلاب بمدارس الدمج الشامل التام مع تقديم برامج التدخل المبكر والعلاج وإعادة التأهيل.[38] مثل مدرسة كمبريدج الابتدائية للدمج الشامل بالمملكة المتحدة والتابعة للسلطة التنفيذية المحلية لمنطقة كينسينغتون وتشيلسي والتي تقبل جميع فئات ذوي القدرات الخاصة بدءاً من الحالات البسيطة إلي الحالات الشديدة متعددة الإعاقات، كما يقوم الفريق متعدد التخصصات بالمدرسة بتوقيع الكشف الطبي و النفسي علي الطلاب و إجراء التقييمات التربوية وتقديم كافة الخدمات و الموارد المساندة و الداعمة ووسائل التكنولوجيا المساعدة لعمليات تعلم تلك الفئات المدمجة مع أقرانهم العاديين بفصول الدمج الشامل بالمدرسة.[39]

وتأسيساً على ما سبق، يمكن القول إن مدارس الدمج الشامل التامة النظامية هي مدارس تتبع فلسفة عدم الرفض التربوي وبذلك فهي تقبل جميع فئات ذوي القدرات الخاصة طبقاً لمبدأ التناسب الطبيعي مما يسمح بتكافؤ الفرص التعليمية للجميع، كما أن الفريق متعدد التخصصات بها يقدم الخدمات المساندة والداعمة لتعلم تلك الفئات على مدار العام الدراسي و يساعد منسق الاحتياجات التربوية المعلمين بفصول الدمج الشامل بهذه المدارس علي تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز مع متابعة مدي تقدم الطلاب من ذوي القدرات الخاصة نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية و الاجتماعية بالخطط التربوية الفردية.

ب) مدارس المجتمع للدمج الشامل

وهي مدارس غير نظامية تعمل كمراكز اجتماعية أكاديمية بالمناطق التي تقام بها و تعَّرف المدارس المجتمعية بانها استراتيجية لتنظيم موارد المجتمع حول نجاح الطلاب اكاديمياً و اجتماعياً حيث تقدم المدارس المجتمعية التعليم كجهد منسق يركز على الطالب، وتعمل فيه الأسر والمجتمعات المحلية لدعم نجاح الطلاب الاكاديمي وبناء أسر قوية وتحسين المجتمعات وصولاً للمجتمع المترابط.[40]

١) نشأة مدارس المجتمع

وترجع نشأة المدارس المجتمعية إلى أواخر القرن التاسع عشر عندما بدأ تأسيس المستوطنات الحضرية للمهاجرين والوافدين للولايات المتحدة الأمريكية، حيث وفرت مدارس المجتمع فرص التعلم وتطوير القدرات والمهارات العقلية والإبداعية المتميزة لأبناء المهاجرين الوافدين حديثًا في الأحياء الحضرية بالإضافة إلى الخدمات الصحية والاجتماعية، ثم لعبت مؤسسة تشارلز ستيوارت موت **Charles Stewart Mott Foundation** دورًا رئيسيًا في تمويل الأجيال الثانية والثالثة من مدارس المجتمع في الثلاثينيات والستينيات من القرن العشرين واستمرت استثماراتها لعدة عقود أخري.[41]

٢) الفلسفة والمبادئ التي تستند إليها مدارس المجتمع للدمج الشامل

انطلقت حركة مدارس المجتمع من الأسس الفلسفية التي بنيت عليها حركات الحريات وحركة الحقوق المدنية بالولايات المتحدة الأمريكية من منتصف

الخمسينات، وهي الديمقراطية و المساواة و العدالة الاجتماعية و حقوق الإنسان و محاربة الفقر بكل صوره، فجاءت حركة التعليم المجتمعي كاستجابة اجتماعية قوية وشاملة للاحتياجات التعليمية والاجتماعية للأحياء التي تعاني من الفقر والعزلة العرقية والدينية والإقصاء علي أساس الإعاقة و اللغة فأصبحت المدارس الحضرية "مراكز اجتماعية" "**Social Centers**" تقدم خدمات اجتماعية متعددة وتلبي الاحتياجات التعليمية والاجتماعية لفقراء الحضر.[42] وتؤسس فلسفة مدارس المجتمع على عدد من المبادئ الأساسية تتضمن ما يلي: [43]–

أ) التعلم هو الأولوية القصوى من خلال برنامج تعليمي قوي مصمم لمساعدة جميع الطلاب العاديين وذوي القدرات الخاصة على تحقيق النواتج التعليمية التي تتناسب والمرحلة العمرية للطلاب.

ب) الدعم المتكامل للطلاب وذلك من خلال الشراكة المجتمعية مع منظمات المجتمع المدني ووكالات الخدمات الاجتماعية والصحية والتمويلية.

ج) الاهتمام بجميع جوانب تنمية الطفل؛ الأكاديمية، والاجتماعية والجسدية والنفسية والأخلاقية.

د) توفير أوقات وفرص التعلم الممتدة والموسعة والمصممة لإثراء بيئة التعلم للطلاب وعائلاتهم، بما في ذلك أنشطة ما بعد دوام المدرسة، وبرامج نهاية الأسبوع، والبرامج الصيفية، والدعم الأكاديمي الفردي لذوي الإعاقات والصعوبات،

والأنشطة الإثرائية التعليمية التي تؤكد على التعلم في البيئات الواقعية للطلاب وعلى حل مشكلات المجتمع الذي ينتمي إليه الطلاب.

هـ) التأكيد على روابط قوية بين المدرسة والأسرة والمجتمع، بما في ذلك فرص للقيادة والإدارة المشتركة وفرص صنع القرارات الخاصة بتعليم الأطفال، تلك الروابط التي تجعل من مدارس المجتمع مراكز اجتماعية تفتح أبوابها وتقدم فرصاً تعليمية للكبار مثل محو الأمية وتعلم مهارات الحاسب الآلي أو إجادة لغة ثانية أو حرفة ما أو مهارات الفنون المختلفة.

و) التقييم المستمر كأداة للتحسين والمسئولية المشتركة عن التعليم المجتمعي.

ز) إقامة علاقات اجتماعية وثيقة ومناخ يسوده الأمن والطمأنينة مما يضمن انطلاق الطلاب في عملية تعلمهم دون عوائق مع ضمان توافر الموارد البشرية والمادية والمالية الكافية واللازمة لعملية التعلم.

وتهدف مدارس المجتمع بشكل عام إلي نجاح الطلاب في التعليم والتأكيد على الرفاه الاجتماعي لهم مع ضمان صحة وعافية جيدة للجميع الطلاب من العاديين و ذوي القدرات الخاصة.[44]

٣) تدريب معلمات (ميسرات) مدارس المجتمع

تلعب المعلمات (الميسرات) بمدارس المجتمع دوراً هاماً في تغيير اتجاهات الطلاب الفقراء نحو التعلم والدافعية للإنجاز للمهام التعليمية المطلوب أدائها ببيئات التعلم داخل المدارس المجتمعية، ولذلك يتم اختيار الميسرات من نفس المجتمعات

المحلية التي يعيش بها الطلاب لكي تستطيع الميسرة فهم الخلفيات الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية لهؤلاء الأطفال وتنمي فيهم القدرات و المهارات الحياتية و المعرفية التي تمكنهم من العيش بالمجتمع و تمكنهم من التعامل مع البيئة المحلية و التفاعل معها.[45] ويتم تدريب الميسرات بمدارس المجتمع علي استراتيجيات التدريس المتعدد الصفوف و التعلم التعاوني و إدارة الوقت واستراتيجيات التدريس المتمايز حيث يتم تفريد التعليم حسب قدرات و استعدادات الطلاب المختلفة.[46]

ويتم تصميم المناهج داخل مدارس المجتمع بحيث تلبي احتياجات الطلاب الأكاديمية من قراءة وكتابة وحساب و كذلك تعزز المناهج بمدارس المجتمع قدرات ومهارات الطلاب الاجتماعية والمهارات الشخصية اللازمة للتعامل بثقة مع أنفسهم ومع الآخرين بالمجتمع وتعزز مناهج مدارس المجتمع تعديل سلوك الطلاب بمجتمعاتهم المحلية وتغيير عادتهم و تقاليدهم التي تتنافي مع ما جاء بميثاق حقوق الإنسان، كما تسعي المناهج بمدارس المجتمع إلي إكساب الطلاب مهارات التواصل ومهارات التعامل مع مواقف الحياة عن طريق إدارة الذات و الاستقلالية و مهارات التفكير العليا و مهارات التكنولوجيا الحديثة.[47]

وتأسيساً على ما سبق، يمكن القول إن مدارس المجتمع للدمج الشامل غير النظامية هي مدارس تطبق مبادئ ميثاق حقوق الإنسان من عدالة ومساواة وديمقراطية ومحاربة الفقر وبذلك فهي تقبل جميع الطلاب بالمجتمع المحلي غير الحضري المتواجد به المدرسة سواء من العاديين أو من ذوي القدرات الخاصة، كما

تقدم مدارس المجتمع خدماتها التعليمية والاجتماعية أيضاً للطلاب وآسرهم فيما بعد الدوام المدرسي وفي العطل الأسبوعية كما تقدم البرامج الإثرائية العلاجية وبرامج الدعم الأكاديمي الفردي لذوي الإعاقات والصعوبات التعليمية.

ج- مدارس منتسوري للدمج الشامل

وهي مدارس أسستها د. ماريا منتسوري في بداية القرن العشرين بإيطاليا وتنتشر الآن بأوروبا ودول أمريكا الشمالية وآسيا، وتتواجد منها صيغ نظامية وغير نظامية بالدول المختلفة.

١) نشأة مدارس منتسوري للدمج الشامل

في عام ١٩٠٦ افتتحت منتسوري أول مدرسة" بيت الطفل" بحي سان لورنزو بروما وكان للأطفال من سن ٣ إلي ٦ سنوات.[48] وفي لندن عام ١٩٣٥، قدمت منتسوري أصول علم التربية الكونية **Cosmic Education** لتعليم وتربية كل الأطفال العاديين وذوي القدرات الخاصة معاً من سن ٦إلي ١٢ سنوات.[49] وفي ١٩٤٦ افتتحت منتسوري عدداً من مدارس التربية الكونية للمرحلة الابتدائية بالهند وتابعت الإشراف عليها وعلى تدريب معلميها. وفي نهاية الأربعينات، وضعت منتسوري الأسس العلمية التي تقوم عليها تربية المراهقين من ١٢ إلى ١٨ عام داخل مجتمعات الإقامة المُعدة والمخصصة لتربيتهم وتنشئتهم بطريقة صحيحة من خلال الدراسة والعمل داخل هذه المجتمعات. [50] كما أسست رابطة منتسوري الدولية **Association Montessori International (AMI)**في أمستردام

وهي منظمة أهلية غير هادفة للربح للإشراف على مراكز تدريب المعلمين على طريقة منتسوري وعلى مدارس منتسوري بالدول المختلفة. وبعد وفاتها في ١٩٥٢ انتشرت مراكز تدريب المعلمين على طريقتها بجميع الدول الآسيوية والأوربية ودول أمريكا الشمالية، وحديثاً، بدول شمال أفريقيا بالمغرب والجزائر ومصر.

٢) الفلسفة والمبادئ التي تستند إليها مدارس منتسوري للدمج الشامل

تؤسس فلسفة مدارس منتسوري للدمج الشامل على المبادئ التالية: –

أ) مراعاة خصائص و سمات النمو الجسدية والعقلية و النفسية للطلاب بمراحل تطور النمو الأربع: الطفولة المبكرة والطفولة والمراهقة و البلوغ أثناء تربيتهم و تعليمهم.[51]

ب) مراعاة خصائص الفترات الحساسة للغة و التنسيق الحركي البصري والسلوك التكيفي الاجتماعي بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة و حتي انتهاء مرحلة الطفولة.[52]

ج) إعداد بيئات منتسوري للدمج الشامل بغرض مساعدة النمو الكامل والطبيعي للطفل بحيث تستجيب البيئة التعليمية المعدة مسبقاً للاحتياجات الفردية للطفل حسب قدراته وحسب مرحلة النمو التي يمر بها.[53]

د) تستخدم داخل بيئات منتسوري للدمج الشامل أدوات فسيولوجية للتعلم وهي وسائل سيكولوجية فسيولوجية، أي تم تطويرها على أساس مبادئ علم وظائف الأعضاء ومبادئ علم النفس، وهي أدوات صممت خصيصاً لمساعدة الطفل سواء

من العاديين أو من ذوي القدرات الخاصة على مواصلة نموه العقلي والنفسي والجسدي والاجتماعي بطريقة صحيحة حتى يستطيع بناء شخصيته المستقلة.[54]

هـ) يتواجد الأطفال والمراهقين داخل بيئات المنتسوري للدمج الشامل في مجموعات متعددة الصفوف ومتعددة المستويات التدريسية، حتى يتعلم الأطفال والمراهقون من بعضهم البعض ويستفيدون من وجودهم داخل مجتمع واحد مترابط متعدد الأعمار بحيث يستفيد كل طفل من المجتمع ويفيده.[55]

٣) تدريب معلمة منتسوري الأساسية ومعلمة منتسوري للدمج الشامل

يتم تدريب معلمة منتسوري الأساسية بأحد مراكز التدريب العالمية المعتمدة من رابطة منتسوري الدولية، وتتضمن مرحلة الإعداد والتدريب دراسة الاطار النظري لطريقة منتسوري، والتدريب علي استخدام الأدوات مع الأطفال العاديين وذوي القدرات الخاصة، وإعداد بيئات منتسوري للدمج الشامل والتدريب علي الملاحظة العلمية الدقيقة للأطفال و بناء خطط التعلم الأسبوعية لهم، وكذلك تصميم المناهج الدراسية التي ستدرس بطريقة منتسوري، ومن شروط التخرج والحصول علي رخصة التدريس ببيئات المنتسوري أن تؤدي المعلمة فترة ملاحظة علمية دقيقة وفترة تدريس عملية لمدة شهرين بأحد بيئات المنتسوري.[56] أما معلمة الدمج الشامل فيتم تدريبها لمدة عامين للتعامل مع حالات فئات ذوي القدرات الخاصة المتوسطة والشديدة ولتدريب المعلمات الأساسيات على استراتيجيات تدريس هذه الفئات طبقاً لفلسفة ومبادئ منتسوري، وعلي معلمة الدمج الشامل المتدربة تقديم ثلاث دارسات حالة بنهاية التدريب على عدد ثلاث حالات من ذوي القدرات الخاصة والذين تم متابعة

تقدمهم ونموهم النفسي والاجتماعي والاكاديمي أثناء التدريب ببيئات منتسوري للدمج الشامل.[57] ويشرف علي مدارس منتسوري النظامية العامة وغير النظامية (مثل مدارس منتسوري المجتمعية) بالدول المختلفة حكومات ووزارات تعليم هذه الدول بجانب إشراف رابطة منتسوري الدولية من خلال فروعها المعتمدة بهذه الدول.[58]

وتأسيساً على ما سبق، فمدارس منتسوري للدمج الشامل هي مدارس تم تصميمها على أسس وفلسفة ومبادئ منتسوري التعليمية في تعليم كل الأطفال معاً بغض النظر عن قدراتهم واستعداداتهم وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، مع الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب نتيجة لنموهم الجسدي والعقلي والنفسي عند تربيتهم وتعليمهم داخل بيئات منتسوري للدمج الشامل باستخدام أدوات منتسوري الفسيولوجية، مما يسمح بدمج جميع فئات ذوي القدرات الخاصة ببيئات منتسوري للدمج الشامل لمرحل الطفولة المبكرة والطفولة والمراهقة.

وباستقراء ما تم عرضه من إطار مفاهيمي لصيغ الدمج الشامل، يمكن القول إن نجاح تطبيق ممارسات الدمج الشامل بصيغ الدمج الشامل إنما ينطلق من فلسفة عدم الرفض التربوية ويعتمد على مجموعة من المبادئ والأسس التي تتضمن العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص للجميع والتقبل للاختلاف والملاحظة العلمية الدقيقة للقدرات الفردية للطلاب وبناء الخطط الفردية وتطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز وخلق مجتمعات تعلم مهنية داخل صيغ الدمج الشامل، لكي تستطيع هذه الصيغ أن تحقق الهدف الأساسي لها وهو تعزيز الأداء الاكاديمي

والاندماج الاجتماعي لجميع الطلاب ولا سيما فئات ذوي القدرات الخاصة، و ضمان أن يكتسب جميع المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة بأبعادها الثلاث الاقتصادية والاجتماعية والبيئية في المستقبل.

ثانياً: صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بمصر

بدأت أولي مراحل تطبيق سياسات الدمج الشامل بمصر في التسعينيات، عندما تعاونت وزارة التربية والتعليم المصرية واليونيسيف لتوفير التعليم الأساسي لفئات ذوي المخاطر والأضرار والمحرومين التي يصعب الوصول إليها في المناطق الريفية المحرومة ولاسيما المتسربين من التعليم في العزب والنجوع و الفتيات المحرومات من التعليم بصعيد مصر نتيجة لأسباب اقتصادية وثقافية من خلال صيغ التعليم المجتمعي.[59] أما المرحلة الثانية لتطبيق سياسات الدمج الشامل بمصر فقد بدأت فعلياً بعد ثورة الخامس و العشرون من يناير ٢٠١١ وذلك مع كل فئات ذوي القدرات الخاصة ولا سيما حالات ذوي الإعاقات و ذوي الصعوبات وذلك بصدور القرار الوزاري رقم ٢٦٤ لسنة ٢٠١١ بشأن قبول الطلاب من ذوي الإعاقة بالمدارس التي يتم تهيئتها للدمج الشامل بالتعليم العام والذي ينص على أنه "يطبق نظام الدمج الشامل لطلاب ذوي الإعاقة بالفصول النظامية بمدارس التعليم العام والمدارس الخاصة في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي ومرحلة رياض الأطفال في المدارس التي سبق تجهيزها للدمج والمدارس التي يتم إعدادها وفقاً لخطة وزارة التربية و التعليم .[60]

وفى عام ٢٠١٤ أُعلنت الخطة الاستراتيجية لتعليم قبل الجامعي في مصر (٢٠١٤- ٢٠٣٠)،وجاءت الخطة انعكاساً للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي حدثت بالمجتمع المصري بعد ثورة الخامس والعشرين من يناير، فجاءت بهدف عام يتمثل في التأكيد على الالتزام بحق كل طفل في فرصة متكافئة لتلقى خدمة تعليمية بمستوى من الجودة يتناسب مع المعايير العالمية، بما يسمح له بالإسهام الفعال في التنمية الاجتماعية والاقتصادية لبلده، وبالمنافسة إقليمياً وعالمياً.[61]ولم تستثنى الخطة الطلاب من ذوي القدرات الخاصة من هذا الهدف العام بل خصصت لهم برنامجاً كاملاً بالخطة لدمجهم بمدارس التعليم العام والمجتمعي دمجاً شاملاً و فعالاً ، وتتضمن صيغ الدمج الشامل بمصر ما يلي:-

١- مدارس الدمج الشامل العامة

وهي مدارس نظامية للدمج الشامل لفئات ذوي القدرات الخاصة بمصر، وفيما يلي عرض لنشأتها وقواعد قبول الطلاب بها وتدريب معلميها.

أ- نشأة مدارس الدمج الشامل العامة

بدأت نشأة مدارس الدمج الشامل العامة بمصر مع صدور القرار الوزاري رقم ٩٤ لسنة ٢٠٠٩ الصادر من وزارة التربية والتعليم بشأن قبول الطلاب من ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام ثم تعديلاته بالقرار الوزاري رقم ٢٦٤ لسنة ٢٠١١، ثم قرار ٤٢ الصادر في ٢٠١٥ عن وزارة التربية و التعليم،[62] و تعديلاته بالقرار الوزاري ٢٥٢ الصادر في ٢٠١٧ ، والذي بموجبه تحولت كل مدارس

التعليم العام بمصر إلي مدارس للدمج الشامل ، حيث نص قرار ٢٥٢ على انه " يطبق نظام الدمج للطلاب ذوي الإعاقة بالفصول النظامية بمدارس التعليم العام الحكومية في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي و مرحلة رياض الأطفال وبما يختاره ولى أمر الطفل ذي الإعاقة في إلحاق طفله بمدرسة دامجة شاملة أو مدرسة لتربية الخاصة."[63]

ب- قبول الطلاب بمدارس الدمج الشامل العامة

نظم القرار الوزاري ٢٥٢ قواعد القبول بمدارس الدمج الشامل العامة لفئات ذوي القدرات الخاصة كما يلي: - [64]

- يتم قبول الطلاب من ذوي القدرات الخاصة بمدارس الدمج الشامل العامة لالتحاق بالصف الأول الابتدائي من سن ٦ إلى ٩ سنوات، وألا يزيد نسبة الطلاب من ذوي الإعاقة المقبولين عن ١٠٪ من العدد الكلي للفصل بحد أقصي ٤ طلاب بالفصل الدراسي على أن يكونوا من نفس نوع الإعاقة، وان تتوفر بمدرسة الدمج الشامل غرفة مصادر أو غرفة مناهل المعرفة تستخدم لشرح الموضوعات التي يصعب على هذه الفئات فهمها بالفصل الدراسي العادي.
- تتضمن فئات ذوي القدرات الخاصة التي يتم قبولها بمدارس الدمج الشامل العامة حالات الإعاقة البصرية، الإعاقة الحركية، الإعاقة السمعية، الإعاقات الذهنية، الشلل الدماغي، الصرع، بطيئي التعلم، إعاقات اضطراب طيف التوحد، وفرط الحركة، وتشتت الانتباه، ويسمح بوجود مرافق تربوي أثناء

الدراسة والامتحانات لحالات التوحد والشلل الدماغي ويستثني ذوي الإعاقات المتعددة فقط من القبول بمدارس الدمج الشامل العامة.

- يشترط توقيع الكشف الطبي على الطلاب من ذوي القدرات الخاصة وتحديد درجة الذكاء لهم وإجراء اختبار كارز أو جيليام الخاص بحالات اضطراب طيف التوحد وذلك بأحد مستشفيات التأمين الصحي أو المستشفيات الجامعية أو الحكومية، على أن يتم التقدم للالتحاق بمدارس الدمج الشامل العامة النظامية من شهر يونيو إلى شهر نوفمبر من نفس العام.

ج- تدريب المعلمين بمدارس الدمج الشامل العامة

نظم القرار الوزاري ٢٥٢ قواعد تدريب المعلمين بهذه المدارس على استراتيجيات الدمج الشامل و المناهج التي يتم تدريسها لفئات ذوي القدرات الخاصة كما يلي: -[65]

- تقوم وحدات التدريب بمدارس الدمج الشامل بتنظيم برامج تدريبية لتدريب المعلمين على استراتيجيات الدمج الشامل بشرط أن تكون هذه البرامج التدريبية معتمدة من الأكاديمية المهنية للمعلمين، كما تتولي إدارات التربية الخاصة بالتعاون مع إدارات رياض الأطفال والتعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي والتعليم الثانوي والمؤسسات المرتبطة مع وزارة التربية والتعليم باتفاقيات تعاون مشترك بتنظيم برامج تدريبية وورش عمل ومحاضرات ولقاءات تنويرية لرفع الوعي بالإعاقة وحالات ذوي الإعاقات المختلفة.

- يتم تدريس المنهج والمقرر العام للتعليم النظامي بمدارس الدمج الشامل مع مراعاة توفير الخدمات المساندة والأنشطة العلاجية من غرف المصادر وفقاً للاحتياجات الفردية لحالات ذوي القدرات الخاصة وقدراتهم، كما يتم عمل تقييمات موضوعية تحريرية للفئات المختلفة لتقييم الأداء الدراسي تبعاً لنوع الإعاقة وتوضع معايير هذه التقييمات تحت إشراف المركز القومي لتقويم التربوي.

وتأسيساً على ما سبق، فإن مدارس الدمج الشامل العامة بمصر تقبل جميع حالات ذوي القدرات الخاصة باستثناء حالات الإعاقات المتعددة، كما أن مدارس الدمج الشامل العامة بمصر تقبل الطلاب من ذوي القدرات الخاصة وحتى سن تسع سنوات ولا تقدم هذه المدارس خدمات الكشف الطبي النفسي والتقويم التربوي للطلاب من فئات ذوي القدرات الخاصة بل يشترط لقبول الطلاب بها أن يتم توقيع الكشف الطبي على الطلاب بمستشفيات التأمين الصحي. أما تدريب المعلمين فيتم بمدارس الدمج الشامل من خلال وحدة التدريب والجودة بهذه المدارس وتحت إشراف أكاديمية تدريب المعلمين فقط.

٢ – مدارس المجتمع للدمج الشامل

وهي مدارس غير نظامية للدمج الشامل لفئات ذوي القدرات الخاصة بصعيد ونجوع مصر خاصة من فئات ذوي المخاطر والأضرار والمحرومين بالمناطق النائية والفقيرة، وفيما يلي عرض لنشأتها وقواعد قبول طلابها وتدريب المعلمات (الميسرات) بها.

أ- نشأة مدارس المجتمع

تم إطلاق حركة التعليم المجتمعي بمصر في عام ١٩٩٢ وذلك بتأسيس مدارس المجتمع في ثلاث محافظات بصعيد مصر هي أسيوط وسوهاج وقنا بهدف تعميم التعليم الابتدائي و تحقيق أهداف حركة التعليم للجميع بالقري والنجوع المصرية و المناطق الفقيرة والمحرومة، و ضمان وصول التعليم الأساسي للفتيات المحرومات بصعيد مصر والذين تم إقصاؤهم عن التعليم النظامي لأسباب تعود إلى الفقر، أو الجهل ،أو الزواج المبكر و يقوم بتدريسهن ميسرات من نفس القري و النجوع التي يقطن بها الفتيات المحرومات.[66] حيث تعاونت كل من وزارة التربية والتعليم وهيئة اليونيسيف و المجتمعات المحلية بصعيد مصر من أجل تأسيس و دعم الحركة ، فتولت وزارة التربية و التعليم دفع أجور الميسرات، وتوفير الكتب الدراسية، والإرشاد التربوي لتدريس المنهج، والمشاركة في التدريب والإشراف علي مدارس المجتمع بالمناطق المختلفة، أما هيئة اليونيسيف فتولت تنظيم وتمويل المستشارين والجهاز الفني والتدريب، وإعداد الموارد التعليمية والتدريبية سواء للميسرات أو الفتيات، كما وفرت الأثاث اللازم للمدارس والمعدات، وقامت بإجراء عمليات التقييم للمدارس من أجل التحسين المستمر، أما المجتمعات المحلية فقامت بتوفير مكان التدريس، مثل: غرفة ملحقة بالمسجد أو حجرة بأحد المنازل.[67]

ب- قبول الطلاب بمدارس المجتمع

توفر مدارس المجتمع فصولاً دراسية متعددة المستويات الدراسية ومتعددة الأعمار وتقبل الطالبات والطلاب من المجتمعات المحلية المحيطة من أعمار

وقدرات مختلفة في مستوى التعليم الابتدائي مع التركيز على الفتيات المحرومات.[68] وتستند مدارس المجتمع بمصر إلي عدة أسس ومرتكزات يتم على أساسها قبول الطالبات والطلاب وتدريسهم وتحقيق الاندماج الاجتماعي فيما بينهم وبين أعضاء المجتمع المحلي ، ومن هذه الأسس والمرتكزات : –[69]

- توفير التعلم المتمركز حول المتعلم بهدف تحسين المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم.
- ارتباط التعليم المقدم بالمجتمع المحلي، واحتياجاته وخاصة بالقرى والنجوع.
- إكساب المتعلمين المهارات الحياتية، ومهارات الاتصال ومهارات القراءة والكتابة ومبادئ الحساب ومهارات التفكير العليا ومهارات العمل وإتقان المهن ذات الصلة بالبيئة المحيطة.
- الترغيب في التعليم من خلال إعداد برامج تتناسب مع قدرات الطالبات والطلاب وظروفهن، مع إتاحة فرص تعليمية مرة أخري للمتسربات، والمتسربين من التعليم.
- الدمج بين المستويات التعليمية من خلال الصفوف متعددة المستويات، ومرونة النقل من خلال الإسراع التعليمي لبعض المتعلمات.
- اعتبار هذه المؤسسات مراكز تجريب ونماذج للتجديد التربوي يستفاد من نتائجها في تطوير التعليم الأساسي.

ولقد تحولت كل مدارس المجتمع بمصر إلى مدارس مجتمعية للدمج الشامل ، تقبل جميع فئات ذوي القدرات الخاصة وفقاً للقرار الوزاري ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧

باستثناء فئات ذوي الإعاقات المتعددة،[70] التي لا يتم قبولها بمدارس المجتمع في مصر.

ج- تدريب المعلمات (الميسرات) بمدارس المجتمع

يتم اختيار الميسرات من الحاصلين علي درجة جامعية أو دبلوم متوسط ويتم تدريبهم على استراتيجيات التعلم النشط والتعلم التعاوني والتعلم بالأقران من خلال التأكيد على الأنشطة التعليمية والمشروعات والمشاركة والاندماج الاجتماعي للجميع داخل بيئات التعلم بمدارس المجتمع واستخدام الوسائط التعليمية المتعددة واستخدام التجهيزات والأدوات قليلة التكلفة والاستفادة من خامات البيئة أثناء عمليتي التدريس والتعلم، كما يتم تدريب الميسرات على مهارات إدارة الفصل متعدد المستويات مع التأكيد على الفروق الفردية والعمل في مجموعات بالأركان التعليمية المصممة داخل بيئات التعلم بمدارس المجتمع.[71] كما تتضمن مهام الميسرات بمدارس المجتمع متابعة البرامج العلاجية الفردية للطلاب وتقديم أنشطة إثرائية وبناء أهداف الدروس اليومية و وضع خطط المناهج الأسبوعية طبقاً لمنهج التعليم الابتدائي العام واستخدام وسائل تعليمية تتفق مع الأهداف التعليمية للدروس اليومية وإدارة وقت التعلم بكفاءة وتنمية مهارات التفكير العليا لدي الطلاب وعلاج المشكلات اليومية للطلاب وتنفيذ الدورات التثقيفية لأعضاء المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلاب.[72]

وتأسيساً على ما سبق، يمكن القول أن مدارس المجتمع للدمج الشامل بمصر هي أحد صيغ حركة التعليم المجتمعي بمصر التي تقبل جميع حالات ذوي القدرات

الخاصة باستثناء حالات الإعاقات المتعددة، فتقبل مدارس المجتمع للدمج الشامل بمحافظات وصعيد مصر الطالبات والطلاب من ذوي المخاطر والأضرار و المحرومين و ذوي الإعاقة و ذوي الصعوبات التعليمية و يتم تدريسهم في صفوف متعددة المستويات الدراسية و متعددة الأعمار، كما يتم تدريب الميسرات علي استراتيجيات التدريس المتمايز و استراتيجيات التدريس متعدد المستويات ومهارات إدارة الفصل متعدد المستويات وإدارة وقت التعلم داخل بيئات الدمج الشامل بمدارس المجتمع.

ومن خلال العرض السابق والخاص بواقع صيغ الدمج الشامل بمصر، ومن خلال عدد من الوثائق والدراسات المرتبطة بنفس المجال، يمكن تشخيص هذا الواقع على النحو التالي:

أ) يتميز واقع صيغ الدمج الشامل بمصر بمجموعة من الإيجابيات تتمثل فيما يلي: -

١) ضمت صيغ الدمج الشامل بمصر كل فئات ذوي القدرات الخاصة من ذوي الإعاقات وذوي الصعوبات التعليمية وذوي المخاطر والأضرار والمحرومين بالمناطق النائية الفقيرة والمحرومة.

٢) تلقت ١٨١ مدرسة من مدارس الدمج الشامل النظامية العامة الابتدائية بالإسكندرية وأسيوط والقاهرة ودمياط والغربية ومطروح وسوهاج غرف مصادر مجهزة ومواد تدريب كافية لدمج ١٩٤٣ طالب وطالبة من ذوي القدرات الخاصة بفئاتهم الثلاث داخل هذه المدارس، كما تلقي ١٧٦٥ من المعلمين والأخصائيين

الاجتماعيين والنفسيين ومدراء المدارس والوكلاء تدريباً على مهارات واستراتيجيات الدمج الشامل للتعامل مع فئات ذوي القدرات الخاصة داخل هذه المدارس،[73] وذلك من خلال برنامج لايف للتعليم للجميع **EFA –Life** والذي تشرف علي تنفيذه اليونيسيف في مصر بالتعاون مع شركات آلينز **Allainz** لتأمين علي الحياة بدأً من ٢٠١٨ و حتي ٢٠٢١.

٣) تم تطبيق نظام التعليم المصري الجديد بجميع مدارس الدمج الشامل العامة الثانوية ، وتم توزيع أجهزة تابلت علي طلاب الصف الأول الثانوي من فئات ذوي القدرات الخاصة المدمجين بمدارس الدمج الشامل النظامية الثانوية للاتصال التكنولوجي عبر الإنترنت ببنك المعرفة للاطلاع علي المناهج و مطالعة العديد من المواقع الإلكترونية، حيث تم تجهيز التابلت بطريقة تناسب إعاقة كل طالب و احتياجاته الفردية والذي بلغ عددهم ٥٤٠٠ طالب ثانوي، كما تم تدريب المعلمين بهذه المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم علي آليات تدريس هؤلاء الطلاب باستخدام أجهزة التابلت ومتابعة أدائهم الاكاديمي.[74]

٤) تم توفير مدارس المجتمع غير النظامية لأكبر عدد ممكن من ذوي المخاطر والأضرار والمحرومين بمحافظات الصعيد خاصة الفتيات في القري والنجوع والعزب، فلقد تم دمج ١٠٠،٠٠٠ طالب وطالبة من فئات ذوي المخاطر والأضرار دمجاً شاملاً داخل مدارس المجتمع حتى عام ٢٠٠٥،[75] ووصل عدد مدارس المجتمع التي أسستها مؤسسة مصر الخير وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم إلي ٤٥٧١ مدرسة مجتمع في ٢٠١١.[76]

٥) تم توقيع اتفاقية تعاون بين وزارة التربية والتعليم وبرنامج الغذاء العالمي **World Food Program** في بداية العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، من أجل مد مدارس المجتمع بمصر بأحدث أدوات التكنولوجيا المساعدة علي التعلم من أجهزة تابلت وكمبيوتر و غيرها من التجهيزات التكنولوجيا الحديثة و ذلك لرفع كفاءة عمليتي التعليم و التعلم بهذه المدارس و حتي يكون خريجي مدارس المجتمع علي نفس مستوي خريجي مدارس التعليم العام النظامية من حيث القدرة علي التواصل التكنولوجي في مجتمع المعرفة بعد التخرج وكذلك تحقيق نواتج التعلم في مواد الحاسب الآلي و التكنولوجيا بنهاية مرحلة التعليم الأساسي.[77]

ب) يعاني واقع صيغ الدمج الشامل بمصر من مجموعة من السلبيات وأوجه القصور، تتمثل فيما يلي:

١) ضعف عمليات التقييم والتقويم الصفي للطلاب من ذوي القدرات الخاصة بمدارس الدمج الشامل بالمرحلة الابتدائية والإعدادية، والمطبقة حديثاً طبقاً للمعايير التي وضعها المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي مع هيئة اليونيسيف.[78] حيث أنها تعتمد على الحفظ والتلقين ولا تعتمد على أداء الطالب الفعلي الأصيل مما لا يتناسب والقدرات العقلية الضعيفة لبعض فئات ذوي القدرات الخاصة.

٢) دمج حالات ذوي القدرات الخاصة دمجاً جزئياً بمدارس الدمج الشامل وليس دمجاً شاملاً وفق خطة فردية تربوية تعد خصيصاً لكل طالب وتتضمن الموائمات و التعديلات المنهجية اللازمة وفقاً لتقييم الطبي النفس تربوي لحالة الطالب كما جاء بالنشرة التوجيهية لدمج التعليمي الصادرة عن وزارة التربية و التعليم ٢٠١٩ [79]

، بحيث يتم تقويم التقدم في تحقيق أهداف الخطة الفردية طوال العام الدراسي، بل إن معظم حالات ذوي القدرات الخاصة لاسيما من ذوي الإعاقات يبقون بمنازلهم طوال العام ويؤدون امتحانات نهاية العام فقط بمدارس الدمج الشامل، نظراً لضعف جودة عمليات واستراتيجيات التدريس بمدارس وفصول الدمج الشامل وعدم تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز بهذه الفصول النظامية.[80]

٣) اقتصار مرحلتي الإعداد المهني ومرحلة التلمذة الصناعية علي مدارس التربية الخاصة لذوي الإعاقات الذهنية فقط، [81] مع عدم تطبيقهما كمسارات بديلة و مكملة لنظام التعليم بجميع مدارس الدمج الشامل الثانوية حتي يتم إكساب طلاب ذوي القدرات الخاصة مهارات سوق العمل مع الاكتفاء بالتدريب المهني وفرص التوظيف المقدمة من مركز **SETI–Caritas** لفئات الإعاقات العقلية فقط.[82]

٤) قلة البرامج التدريبية وبرامج التنمية المهنية للمعلمين وبرامج إعداد منسقي الاحتياجات التربوية الخاصة بمدارس الدمج الشامل النظامية والتي تمكن المعلمين من التعامل مع التنوع والاختلاف لدى فئات ذوي القدرات الخاصة، وذلك يرجع إلى اقتصار التدريب على جهة واحدة فقط وهي الأكاديمية المهنية للمعلمين [83] مع عدم كفاية المدربين المتخصصين في برامج الطلاب ذوي القدرات الخاصة، مما يجعل اتجاهات المعلمين بمدارس الدمج الشامل العامة سلبية نحو دمج ذوي القدرات الخاصة بفصولهم الدراسية النظامية ويؤدي إلي عدم التقبل لذوي الإعاقات والنبذ والإقصاء من نظام التعليم.[84]

٥) أظهرت نتائج الدراسات الحديثة أن مدارس المجتمع في مصر تشوبها بعض أوجه القصور، التي تتمثل فيما يلي: –[85]

- لا تحقق مدارس المجتمع كل مخرجات ونواتج التعلم المستهدفة من التعليم المجتمعي بمصر خاصة تلك المخرجات الخاصة بتنمية مهارات التفكير العليا ومهارات التخطيط ومهارات العمل.
- لا توفر مدارس المجتمع بمصر مسارات تعليمية أو برامج فردية بديلة تسمح بدمج ذوي الإعاقات أو ذوي الصعوبات التعليمية، ولا يتوافر بها موارد وخدمات مساندة ومصادر وأدوات داعمة لعمليات تدريس وتعلم هذه الفئات.

٣- القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على صيغ الدمج الشامل بمصر

تتأثر صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بمصر بالقوي والعوامل الثقافية المختلفة للمجتمع المصري وذلك على النحو التالي:

أ- العامل السياسي

بعد ثورة الخامس والعشرون من يناير ومع استقرار الأوضاع السياسية الخارجية والداخلية بمصر وحدوث التغير الإيجابي في العلاقة بين الدولة و المجتمع،[86] بدأ تطبيق سياسات الدمج الشامل التعليمية لجميع فئات ذوي القدرات الخاصة والتي جاءت كاستجابة لنداءات العيش والحرية و العدالة الاجتماعية، فصدر قرار الدمج الشامل لذوي الإعاقة البسيطة في مدارس التعليم العام بنهاية ٢٠١١، ثم جاء

التطبيق الفعلي لسياسات الدمج الشامل عقب ثورة ٣٠ يونيو ٢٠١٣ و التي أكدت علي حقوق ذوي الإعاقة كاملة توافقاً مع اتفاقية حقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة و تحقيقاً لأهداف استراتيجية التنمية المستدامة مصر ٢٠٣٠ وذلك بدمجهم دمجاً شاملاً بالمجتمع المصري ، فصدر قرار ٤٢ لسنة ٢٠١٥ و تعديلاته بقرار ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧ بشأن تحويل مدارس التعليم العام النظامية ومدارس المجتمع غير النظامية إلي مدارس للدمج الشامل تقبل جميع حالات ذوي القدرات الخاصة.

ب- العامل الاقتصادي

بعد ثورة ٢٥ يناير، ونتيجة للمرحلة الانتقالية الصعبة التي مرت بها مصر حدث عدم استقرار في الوضع الاقتصادي للبلاد،[87] ولقد استمر هذا الوضع الاقتصادي لعدة سنوات بعد ثورة ٢٠١٣ وبعد البدايات الأولى لبرنامج الإصلاح الاقتصادي في عهد السيسي. ونتيجة لذلك توجهت السياسات التعليمية بالبلاد نحو الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بمدارس التعليم العام النظامية ومدارس المجتمع الغير نظامية بمحافظات الصعيد والقري والنجوع. فأعلنت اليونيسيف في مصر وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم عن بدء تمويل المشروع التعليمي بمصر للدمج الشامل، والذي بدأته اليونيسيف في ٢٠١٣ من أجل تقديم نماذج ناجحة لمدارس الدمج الشامل النظامية لذوي القدرات الخاصة بمحافظات الجمهورية، تُهيئ فيها بيئة مدرسية صديقة لكل الأطفال يتم فيها احترام التنوع وقبول الآخر إلى جانب المرونة والانفتاح في المناهج الدراسية.[88] كما ارتفع عدد مدارس المجتمع

للدمج الشامل التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم مع مؤسسة مصر الخير إلي ٥٠١٨ مدرسة مجتمع في عام ٢٠١٥.[89]

ج- العامل الاجتماعي

لقد تم صياغة دستور ٢٠١٤ بعد ثورة ٢٥ من يناير ولقد ضمنت المادة ١٩ من الدستور حق كل مواطن في التعليم الإلزامي حتى المرحلة الثانوية، إما المادتان ٨٠، ٨١، فأكدتا على التزام الدولة بضمان حقوق الأطفال من ذوي الإعاقة تعليمياً وصحياً واجتماعياً واقتصادياً،[90] وعليه انطلقت السياسات التعليمية من بعد الثورة نحو تطبيق استراتيجيات الدمج الشامل بمدارس التعليم العام النظامية ومدارس المجتمع غير النظامية لجميع فئات ذوي القدرات الخاصة بهدف الوصول إلي المجتمع المصري الدامج الشامل لجميع أبناءه علي اختلافهم و تنوعهم.

وباستقراء ما سبق يمكن القول، إن صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بمصر لم تستطيع أن تحقق كل مبادئ وأهداف سياسات الدمج الشامل التي تأسست من أجلها تلك الصيغ من تكافؤ الفرص التعليمية للجميع وتقبل الاختلاف والتنوع البشري وتفريد التعليم والتركيز علي نقاط القوة الفردية وبناء الخطط التربوية الفردية و الوضع التربوي في البيئة الأقل تقييداً و تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز وتكوين مجتمعات تعلم مهنية داخل هذه الصيغ من أجل تمكين الطلاب من ذوي القدرات الخاصة اجتماعياً و صحياً و اكاديمياً و اقتصادياً، وعليه يمكن الاستفادة من خبرات بعض الدول لتطوير صيغ الدمج الشامل النظامية والغير نظامية بمصر، وفيما يلي استعراض لخبرة جمهورية الهند الديمقراطية.

ثالثاً: صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالهند

نص الدستور الهندي في المادة ٢١أ المعدلة على ضمان حق التعليم المجاني والإلزامي لجميع الأطفال من عمر ٦ إلى ١٤ عام، وكذلك طبقاً للمادة ٥١ أ المعدلة أضيف حق التربية المدرسية–المنزلية للطفل المعاق مما عزز من سياسات الدمج الشامل بالبلاد منذ التسعينيات.[91] فانطلقت خطة عمل السياسة القومية للتعليم في ١٩٩٢، ونصت الفقرة (٨) منها على "إن الدولة الهندية ملتزمة بضمان توفير التعليم المجاني والإلزامي ذي الجودة المرضية لجميع الأطفال حتى سن ١٤عام." [92] والتزاماً منها بمبادئ حركة التعليم للجميع، أصدرت الهند قانون حقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة الذي أكد علي الدمج الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة بالمدارس النظامية وغير النظامية.[93] وعليه تم إطلاق الحملة القومية للتعليم للجميع من قبل الحكومة الهندية في بداية الألفية والتي تعاون في تنفيذ برامجها مع الهند البنك الدولي و كثير من المنظمات غير الحكومية بالهند، وهدفت إلى تعميم التعليم الابتدائي للجميع حتي ٢٠١٠ من خلال الإتاحة والقيد والتسجيل والاحتفاظ بالطلاب وضمان عدم تسربهم مرة أخري.[94]

أما قانون حقوق الأشخاص من ذوي الإعاقة ٢٠١٦، فلقد أتاح استخدام العديد من الموارد المادية والبشرية وكفل استدامتها، فلقد نصت المادة (٣) علي إنشاء عدد كاف من مؤسسات تدريب المعلمين بالخدمة علي استراتيجيات الدمج الشامل وتدريب المعلمين الجدد بكليات التربية علي هذه الاستراتيجيات، كما نصت علي أن يتم إنشاء عدد كاف من مراكز المصادر والموارد لدعم العملية التعليمية بصيغ

الدمج الشامل النظامية وغير النظامية،[95] إلي جانب مدارس التربية الخاصة التي تم تحويلها إلى مراكز مصادر ودعم في ٢٠٠٦. [96] وتتعدد صيغ الدمج الشامل بالهند وتتضمن ما يلي:

١- مدارس الدمج الشامل التامة

هي مدارس نظامية نموذجية تم تجهيزها بشكل تام بجميع المصادر و الموارد و الأجهزة التكنولوجية و الأدوات المساندة الداعمة لتربية و تعليم كل فئات ذوي القدرات الخاصة من ذوي الإعاقات و خاصة المتعددة و الشديدة و ذوي الصعوبات و ذوي المخاطر و الأضرار جانباً بجنب مع الطلاب العاديين مع توفير وسائل النقل لذوي الإعاقات.[97]

أ- نشأة مدارس الدمج الشامل التامة

أُنشأت مدارس الدمج الشامل التامة في الهند مع بداية حملة التعليم للجميع، حيث بدأت ولاية هاريانا الهندية في تأسيس هذه المدارس النموذجية للدمج الشامل التام في أربع مناطق بالولاية هي جورجاون ، بانتشكولا، روهتك، وچورجوان، ثم في سبع مناطق أخري بمساعدة الجمعيات غير الحكومية المتخصصة بمجال الإعاقة وإعادة التأهيل. [98]

ب- قبول الطلاب بمدارس الدمج الشامل التامة

تقبل مدارس الدمج الشامل التامة كل الأطفال العاديين و كل فئات ذوي القدرات الخاصة بعد إجراء التقييم و التشخيص الطبي الوظائفي والتقييمات النفسية

والتربوية وبناء الخطط الفردية لهم بواسطة فريق دعم التعلم داخل المدرسة، كما تقبل المدرسة حالات الإعاقات المتعددة و الشديدة المسجلة ببرامج التربية المنزلية و التي تم تأهيلها بالمنازل على أيدي الأخصائيين و معلمي الموارد للانتقال لمدارس الدمج الشامل التامة، كما تقبل المدرسة كذلك الحالات شديدة الإعاقة التي لم يتم تأهيلها بعد لتقديم خدمات التدخل المبكر و العلاج. [99]

ج- تدريب المعلمين بمدارس الدمج الشامل التامة

يقوم مجلس التأهيل الهندي **Rehabilitation Council of India (RCI)** بتدريب معلمي التربية العادية ومعلمي التربية الخاصة بمدارس الدمج الشامل التامة على استراتيجيات التدريس المتمايز لتدريس المنهج العام للجميع ،كما يتواجد بهذه المدارس فريق متعدد التخصصات يقدم سلسلة من الخدمات الطبية و التربوية لفئات ذوي القدرات الخاصة بالمدرسة، أهمها التقييمات الطبية والتربوية وبناء الخطط الفردية للطلاب وجلسات التخاطب والكلام وجلسات العلاج الطبيعي والوظائفي وجلسات العلاج النفسي ويتكون هذا الفريق من معلمي الموارد والدعم، وأخصائي التخاطب واللغة و أخصائي العلاج الطبيعي والعلاج الوظائفي وطبيب الأطفال للمخ والأعصاب والطبيب النفسي والمرافقون المؤهلون والملازمون للحالات المتعددة الإعاقة والشديدة أثناء تواجدهم بالمدرسة و أثناء انتقالهم إلي المنازل.[100] وتتضمن مرافق المدرسة بجانب الفصول ، حجرات ممارسة الهويات و الفنون وحجرات دعم التعلم المجهزة بالموارد و الأدوات و الوسائل التكنولوجية حسب حالات ذوي القدرات الخاصة التي سيتم تدريسها و تأهيلها بهذه الحجرات.[101]

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول إن مدارس الدمج الشامل التامة بالهند تقبل جميع حالات ذوي القدرات الخاصة متضمنة حالات الإعاقات الشديدة والمتعددة، ويقوم الفريق متعدد التخصصات بتوقيع الكشف الطبي على الطلاب وعمل التقييمات الطبية والتربوية والنفسية اللازمة ثم تبعاً لنتائج هذه التقييمات يتم بناء الخطط التربوية الفردية للطلاب ويتم تقديم خدمات التأهيل والعلاج ومتابعة مدي تقدم الطلاب نحو تحقيق أهداف هذه الخطط الفردية. كما يتم تدريب معلمي التربية العادية والتربية الخاصة ومعلمي الموارد بهذه المدارس على استراتيجيات التدريس المتمايز تحت إشراف مجلس التأهيل الهندي.

٢- مدارس منتسوري المجتمعية

هي مدارس غير نظامية تتبع طريقة وفلسفة منتيسوري التعليمية.

أ- نشأة مدارس منتسوري المجتمعية

تم البدء في تأسيس مدارس منتسوري المجتمعية مع بداية الألفية الجديدة بالمناطق المحرومة والنائية بالولايات الهندية لدمج ذوي القدرات الخاصة ولاسيما ذوي المخاطر والإضرار من الفقراء بمنظومة الدمج الشامل بالهند، ويشرف علي تأسيسها و إدارتها جمعية منتسيوري الهندية **Indian Montessori Foundation (IMF)** تحت إشراف مكتب مربيون بلا حدود **Educateurs Sans Frontières (ESF)** التابع لرابطة منتسوري الدولية **(AMI)** والذي يتعاون مع الحكومة الهندية من أجل تربية وتعليم ذوي المخاطر و الأضرار

بالمجتمع الهندي و يضمن عدم تسربهم من التعليم مرة أخري طوال سنوات الدراسة.[102]

ب- قبول الطلاب بمدارس منتسوري المجتمعية

تقبل مدارس منتسوري المجتمعية بالهند الأطفال العاديين وذوي القدرات الخاصة ببيئات المنتسوري المعدة لمرحلة رياض الأطفال (٣-٦) والمرحلة الابتدائية الدنيا والعليا (٦-١٢) وتقبل أيضاً الطلاب العاديين وذوي القدرات الخاصة المراهقين (١٢-١٨) بمجتمعات الإقامة والعمل المعدة مسبقاً لهم للدراسة والعمل بأحد المهن الزراعية أو الصناعية التي تدر دخل مادي لمجتمع الإقامة، ويقدم مكتب مربيون بلا حدود الدعم المادي لتجهيز بيئات مدارس منتسوري المجتمعية للدمج الشامل بالأدوات الفسيولوجية اللازمة لممارسة أنشطة التعلم داخل بيئات منتسوري.[103]

ج- تدريب المعلمات (الميسرات) بمدارس منتسوري المجتمعية

ويتم التدريس بداخل مدارس منتسوري المجتمعية بواسطة معلمي منتسوري ومعلمي منتسوري للدمج الشامل الذين تم تدريبهم بأحد مراكز تدريب معلمي منتسوري الأربع المعتمدة بالهند. وتستخدم أدوات المنتسوري الفسيولوجية من قبل معلمي منتسوري و معلمي منتسوري للدمج الشامل لإجراء الأنشطة التعليمية مع الطلاب العاديين و ذوي القدرات الخاصة كلاً حسب قدراته ومستوي تحصيله الاكاديمي، ثم تبدأ معلمة منتسوري الملاحظة العلمية الدقيقة للطلاب أثناء إجرائهم للأنشطة بمفردهم أو في مجموعات متعددة الأعمار باستخدام الأدوات الفسيولوجية

لتقييم نقاط القوة والضعف لدي كل متعلم لتصمم ما سيدرسه لاحقاً من أنشطة بخطته الفردية.[104] ولقد بلغ عدد مدارس منتسوري المجتمعية في عام ٢٠١٨ بمدن حيدر آباد وجنترومندل تسع مدارس ويقوم بالإشراف الدوري المنتظم على عمليات التعلم بها ممثلين عن السلطة التنفيذية المحلية بولاية اندرا براديش.[105]

وتأسيساً على ما سبق، يمكن القول إن مدارس منتسوري المجتمعية غير النظامية للدمج الشامل بالهند تقبل جميع حالات ذوي القدرات الخاصة ولا سيما حالات ذوي المخاطر والأضرار والمحرومين من سن ٣سنوات حتى ١٨عام وذلك داخل بيئات منتسوري للدمج الشامل لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية وداخل مجتمعات الإقامة بمدارس منتسوري المجتمعية للإقامة والعمل للمراهقين والشباب. ويتم التدريس داخل مدارس منتسوري المجتمعية باستخدام أدوات منتسوري الفسيولوجية، ويقوم معلمي منتسوري بالملاحظة العلمية الدقيقة للطلاب ببيئات المنتسوري المجتمعية لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم وإدراجها بالخطط التربوية الفردية للطلاب ومتابعة مدي تقدمهم في تحقيق أهداف هذه الخطط. ويتم تدريب معلمي منتسوري بمدارس منتسوري المجتمعية بالهند تحت إشراف مراكز منتسوري لتدريب المعلمين الأربع المعتمدة بالهند.

٣- القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على صيغ الدمج الشامل بالهند

تتأثر صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي بالهند بالقوي والعوامل الثقافية المختلفة للمجتمع الهندي، وذلك على النحو التالي:

أ- العامل السياسي

لقد انتهجت الهند بعد الاستقلال سياسات عدم الانحياز حيث حافظت الهند على استقلالها القومي مع عدم الانتماء للأحلاف العسكرية مع التأكيد على مبادئ حقوق الإنسان في علاقتها الخارجية. [106] وفي التسعينيات، ومع انهيار الاتحاد السوفيتي وانتهاء الحرب الباردة، أُعيد إحياء دور حركة عدم الانحياز لمواجهة التحديات الجديدة التي تواجه الدول الأعضاء من فقر وأمية وبطالة وتمييز على أساس الإعاقة.[107] ولقد دعمت السياسات الجديدة لحركة عدم الانحياز مباشرة مبادرات الدمج الشامل التعليمية بالهند، فأطلقت الهند برنامج خطة عمل ١٩٩٢ وهي الخطة التي أوصت بمبدأ الدمج الشامل للجميع بالمدارس النظامية.[108] وأنشئت الحكومة المركزية قسم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة بالمجلس القومي للبحث التربوي والتدريب في ١٩٩٣،والذي قام بوضع معايير المناهج الدامجة الشاملة وتصميمها علي المستوي المركزي ومستوي الولايات وهي المناهج التي تم تحديثها وتطبيقها منذ عام ٢٠٠٥ بصيغ الدمج الشامل النظامية وغير النظامية، وتتبع هذه المناهج مبادئ التصميم العالمي للتعلم، كما وضع القسم استراتيجيات التدريس المتمايز بمدارس و فصول الدمج الشامل النظامية وغير النظامية.[109]

ب- العامل الاقتصادي

مع بداية التسعينيات بدأت أزمة الهند الاقتصادية في الظهور علي الساحة العالمية حيث ارتفعت معدلات الفقر في البلاد وانهارت الموارد المالية الحكومية و ارتفع معدل التضخم ليصل إلي ١٧٪ في عام١٩٩١،[110] وهو العام الذي عُين فيه

مانموهان سينغ وزيراً للمالية في حكومة نارشيما راو، والذي استطاع عقب توليه لوزارة المالية الهندية أن يضع خطة إصلاح اقتصادية واسعة قائمة علي مبادئ الليبرالية الحديثة، وسياسات الخصخصة لقطاع العام وزيادة الاستثمارات الأجنبية بالبلاد.[111] وحدثت ثورة اقتصادية في البلاد استطاعت أن تحول الهند من دولة اشتراكية تقوم علي المركزية المفرطة إلي دولة ليبرالية تقوم علي الانفتاح الاقتصادي.[112] ولقد انعكس الإصلاح الاقتصادي بالهند علي معدل الإنفاق العام علي منظومة الدمج الشامل ليرتفع إلي نسبة ٦٪ من إجمالي الناتج المحلي،[113] كما ساهم التطور في مجال تكنولوجيا المعلومات والبرمجيات بالهند في نجاح عمليات الدمج الشامل لذوي الإعاقات الحركية والمتعددة باستخدام وسائل التكنولوجيا المساعدة.[114]

ج- العامل الاجتماعي

لقد أدي الانفجار السكاني بالهند والكثافة السكانية المرتفعة بالهند إلى كثير من الآثار السلبية منها مشاكل الفقر والجهل والأمية وسوء التغذية وكثير من المشكلات الاجتماعية على رأسها العزل والإقصاء لفئات ذوي القدرات الخاصة نتيجة لنقص الحاد في الفرص التعليمية المتاحة لهم. مما دفع الحكومة الهندية إلى اللجوء لسياسات الدمج الشامل لإيجاد فرص تعليمية متكافئة للجميع مع توفير الموارد المساندة للفئات المحرومة وفئات ذوي الإعاقة داخل صيغ الدمج الشامل النظامية.[115]

وباستقراء ما سبق، يمكن القول أن صيغ الدمج الشامل بالهند استطاعت أن تلبي الاحتياجات التربوية الفردية لفئات ذوي القدرات الخاصة المتعددة والمنتشرة بجميع الولايات الهندية، حيث تم استخدام الموارد والأدوات الفسيولوجية والتكنولوجية والمصادر الداعمة والمساندة لعمليات التعلم مع تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز داخل صيغ الدمج الشامل بالهند، مما أدي إلي تحقيق هذه الصيغ لفلسفة ومبادئ سياسات الدمج الشامل من عدالة اجتماعية ومساواة و تكافؤ في الفرص التعليمية للجميع، كما حققت هذه الصيغ الأهداف التي أنشئت من أجلها ومن أهمها علي الإطلاق تحقيق الاندماج الاجتماعي و التمكين لذوي القدرات الخاصة اكاديمياً وصحياً واقتصادياً.

رابعاً: دراسة مقارنة لصيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بمصر والهند

فيما يلي تحليل مقارن لصيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة في مصر والهند و بيان لأوجه التشابه والاختلاف بينهما.

١- أوجه التشابه بين صيغ الدمج الشامل بمصر والهند

أ- تتشابه صيغ الدمج الشامل النظامية بمصر والهند في تدريس المنهج العام بمدارس الدمج الشامل مع توفير الموارد الداعمة والخدمات المساندة وفقاً للاحتياجات الفردية لفئات ذوي القدرات الخاصة، كما تتشابه صيغ الدمج الشامل النظامية بكلتا الدولتين في استخدام التقنيات والأجهزة التكنولوجية الحديثة في عمليات دمج ذوي القدرات الخاصة بمدارس الدمج الشامل، ويمكن تفسير ذلك في

ضوء مفهومي "**التصميم العالمي للتعلم**" و"**النفاذ إلى الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات**".

فمفهوم "**التصميم العالمي للتعلم**" إنما يشير إلي إطار توجيهي لممارسات التدريس قائم على أسس علمية من أجل تصميم مناهج تعليمية تسمح بفرص للتعلم متكافئة للجميع،[116] فالتصميم العالمي للتعلم يعتبر إطاراً توجيهياً لتحسين التدريس والتعلم لجميع الطلاب بناءً على دلائل علمية بحثية حول كيفية تعلم المخ البشري خاصة في ضوء التقدم التكنولوجي الحديث، ويهدف التصميم العالمي للتعلم إلي خلق المرونة في التصميم التعليمي للمناهج وطرق تدريسها والأدوات المستخدمة في تدريسها علي أساس الفروق الفردية لدي المتعلمين، وذلك لضمان وصول ذه المناهج لجميع الطلاب وحدوث عملية التعلم، من خلال توفير اختيارات وأنماط تعليمية متعددة تزل أي عوائق تمنع التواصل مع المنج العام.[117] و بذلك تسعي مدارس الدمج الشامل إلي تطبيق مبادئ التصميم العالمي للتعلم علي مناهج التعليم العام لكي تستطيع دمج كل فئات ذوي القدرات الخاصة.

أما مفهوم "**النفاذ إلي الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات**" فيشير إلي إزالة الحواجز والعوائق بما يكفل تمكين الأشخاص من ذوي الإعاقة من التواصل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما في ذلك شبكة الإنترنت والأجهزة والخدمات الإلكترونية ،[118]مما يقلل من العزلة والإقصاء لهذه الفئات ويتيح لهم المشاركة الإيجابية في جميع المجالات، وعليه تسعي مدارس الدمج الشامل إلي نفاذ هذه

الفئات إلي الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات لدعم عمليات تعلمهم وتقدمهم الاكاديمي ببيئات التعلم.

ب- تتشابه صيغ الدمج الشامل غير النظامية بمصر والهند في إشراك كل منهما لمنظمات المجتمع المدني ووكالات الخدمات الاجتماعية و الصحية والجمعيات غير الحكومية في دعم عمليات استنفار المجتمع من أجل تقديم التعليم المجتمعي للطلاب المحرومين و المتسربين من التعليم وتوفير أماكن و غرف تخصص لإقامة مدارس المجتمع، ومساعدة وزارتي التربية و التعليم في كلتا البلدين لنشر ثقافة التعليم المجتمعي. و يمكن تفسير ذلك التشابه في ضوء مفهوم " **المشاركة المجتمعية**"، والذي يشير إلي تضافر جهود المجتمع المحلي والأطراف المعنية لمواجهة التحديات وإيجاد حلول و اتخاذ قرارات بشأن تحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات المحلية ،[119] وتتم المشاركة المجتمعية في مجال التعليم عن طريق اتصال المؤسسة التعليمية بالمجتمع الخارجي والبيئة المحيطة و التي تتمثل في الأسر و أولياء الأمور والجمعيات الأهلية غير الحكومية و أعضاء و قادة المجتمع المحلي والمدارس المحيطة و رجال الأعمال. ولقد سعت مصر والهند في التسعينيات لتطبيق نموذج التعليم المجتمعي بالشراكة مع المجتمع المحلي من أجل توفير الدعم المادي لمدارس المجتمع بصوره المختلفة، وتوفير الخبراء في التعليم، ورفع جودة المنتج التعليمي من هذه المدارس، وتكوين روابط وعلاقات تشاركية قوية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي

ليصبح خريجو هذه المدارس قوة منتجة وفاعلة في مجتمع مترابط مما يمنعهم من التسرب من التعليم مرة أخري.

٢- أوجه الاختلاف بين صيغ الدمج الشامل بمصر والهند

أ- تختلف صيغ الدمج الشامل النظامية بالهند عن مثيلتها بمصر في أنها تقبل جميع فئات ذوي القدرات الخاصة متضمنة حالات الإعاقات المتعددة بينما تظل هذه الحالات منعزلة بفصول داخل مدارس التربية الخاصة بمصر، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهومي "**الدمج الشامل التام**"و" **التدخل المبكر**". فمفهوم "**الدمج الشامل التام**" إنما يشير إلي دمج جميع حالات الإعاقات بالفصول النظامية كل الوقت بغض النظر عن طبيعة وشدة الإعاقة مع تقديم مدي عريض من الخدمات المساندة والموارد والتقنيات التكنولوجية لدعم عمليات التدريس والتعلم.[120]حيث تطبق الدول التي تتبع مسار الدمج الشامل التام سياسات تعليمية تعمل علي تقليل عدد مدارس التربية الخاصة ،وهو ما سعت الهند إلي تحقيقه من خلال التوسع في أعداد مدارس الدمج الشامل التامة وتحويل مدارس التربية الخاصة إلي مراكز مصادر ودعم للتأهيل للدمج الشامل، بينما ظلت مصر محتفظة بمساري التربية العادية والتربية الخاصة.

أما " **التدخل المبكر** " فهو مفهوم يشير إلي الخدمات والدعم المقدم للأطفال (وأسرهم) الذين يعانون من التأخر في النمو أو الإعاقة من لحظة الولادة وحتى عمر ٦سنوات.[121] ولقد أثبتت هذه البرامج فعاليتها في تعزيز ودعم المهارات الحركية والمعرفية واللغوية ومهارات التكيف الاجتماعي ومهارات مساعدة الذات، كما أنها

قللت من التحاق الأطفال مبكراً بمدارس التربية الخاصة وذادت من فرص التحاقهم بمدارس الدمج الشامل، وقللت من الاعتماد الكامل للأطفال علي آسرهم وذادت من استقلالهم.[122] وبذلك فإن مدارس الدمج الشامل التامة بالهند تسعي إلى تقديم خدمات التدخل المبكر لذوي الإعاقات المتعددة تجنباً لإقصائهم عن المجتمع وعزلهم بفصول التربية الخاصة بمفردهم.

ب- تتميز صيغ الدمج الشامل النظامية بالهند عن مثيلتها بمصر بوجود فريق متعدد التخصصات مكون من معلم التربية العادية المدرب علي استراتيجيات الدمج الشامل ومعلم الموارد وأخصائيون التخاطب واللغة والكلام والعلاج الطبيعي والوظائفي والمرافقون التربويون لحالات الإعاقات المتعددة وكلهم يتعاونون مع معلم الفصل كلاً حسب تخصصه من أجل نجاح ممارسات الدمج الشامل. ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم "**مجتمعات التعلم المهنية**"، والذي يشير إلي مجموعة من المهنيين داخل المدرسة لهم نفس الرؤية والقيم، يعملون كمجموعة واحدة ويسعون لتحقيق هدف التعلم من خلال التخطيط لتبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات التي تواجه عملهم.[123] وتعمل مجتمعات التعلم المهنية المكونة من المعلمين والمهنيين بصيغ الدمج الشامل النظامية بالهند على إيجاد حلول عملية لمعوقات تعلم الطلاب من ذوي القدرات الخاصة.

ج- تتميز مدارس الدمج الشامل التامة بالهند بتقديم خدمات التقييم الطبي النفس تربوي وبناء الخطط الفردية لذوي القدرات الخاصة بواسطة فريق دعم التعلم بالمدرسة، ويمكن تفسير ذلك الاختلاف في ضوء مفهوم "**التقويم التربوي**"، والذي

يقصد به عملية جمع بيانات ومعلومات عن الطالب بواسطة فريق متعدد التخصصات بغرض اتخاذ قرارات بشأن أهلية الطالب لخدمات التربية الخاصة والوضع التربوي الملائم لحالته وتصميم الخطة التربوية الفردية الخاصة به.[124] ومن أهم أهداف عملية التقويم التربوي هو الحصول علي نتائج كاملة عن نقاط القوة والضعف لدي الطالب واحتياجاته الفردية ، وهذا يتطلب فريقاً متعدد التخصصات من المهنيين مثل المشخص التربوي و طبيب المخ والأعصاب و الطبيب النفسي و معلم التربية العادية والتربية الخاصة وهو أيضاً الفريق المسئول عن إعداد الخطة الفردية للطالب. ولقد نجحت الهند في تكوين لجان لتقويم التربوي دائمة الانعقاد تحت إشراف حملة التربية للجميع على مستوي كل منطقة إدارية تتواجد بالمستشفيات أو بمدارس الدمج الشامل التامة.[125]

د- تتميز مدارس منتسوري المجتمعية غير النظامية بالهند بقيام معلمة منتسوري بالملاحظة العلمية الدقيقة للطلاب أثناء إجرائهم للأنشطة الأكاديمية باستخدام أدوات المنتسوري الفسيولوجية وذلك لتقييم نقاط القوة والضعف لدي كل طالب ورصدها ثم تقوم بتصميم ما سيدرسه لاحقاً من أنشطة بخطته الفردية بناءً علي مستوي أدائه الاكاديمي ويمكن تفسير ذلك الاختلاف في ضوء مفهوم "**الرصد التربوي**"، والذي يشير إلي مجموعة الإجراءات التقويمية المنظمة والتي تطبق ببيئات التعلم لتحديد مدي استفادة الطلاب من عملية التدريس ومدي التقدم نحو تحقيق أهداف البرنامج التعليمي.[126] و تستطيع معلمة منتسوري من خلال الملاحظة العلمية اليومية والمقابلات الفردية الأسبوعية التي تعقد مع كل طالب

علي حدي أن تحدد مستوي الإنجاز الاكاديمي له، وما اكتسابه من مهارات معرفية ، وبناء عليه يتم تصميم و اختيار أنشطة التعلم التي سيمارسها الطالب الأسبوع المقبل طبقاً لقدراته و مهاراته واحتياجاته الفردية التي تم رصدها، مما يجعل الطلاب من ذوي القدرات الخاصة قادرون علي استكمال عمليات التعلم الذاتي والتعلم في مجموعات تعاونية داخل بيئات المنتسوري غير النظامية بالهند.

خامساً: إجراءات مقترحة لتطوير صيغ الدمج الشامل بمصر

في ضوء الدراسة النظرية والمقارنة يمكن استخلاص عدد من الإجراءات المقترحة لتطوير صيغ الدمج الشامل بمصركما يلي: –

١– تحويل عدد من مدارس الدمج الشامل النظامية إلى مدارس دمج شامل تامة نموذجية على أن يتوافر بها:

- فريق دعم التعلم المتعدد التخصصات والذي يقوم بإجراء التقييمات الطبية والنفسية–التربوية وبناء الخطط الفردية للطلاب من ذوي القدرات الخاصة مع تقديم برامج التدخل المبكر والعلاج وإعادة التأهيل لحالات ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة المدمجة بمدارس الدمج الشامل التام النموذجية.
- مركز موارد ومصادر للدعم والتأهيل للدمج الشامل يحتوي على الأدوات التقنية والبرمجيات ووسائل التكنولوجيا المساعدة لجميع حالات ذوي القدرات الخاصة، كما تجهز به أركان تعليمية بوسائل منتسوري الفسيولوجية لاستخدامها لتقديم برامج الاستجابة لتدخل **Response to Intervention** متعددة

المستويات التي تساعد على تحقيق الدمج الشامل بنجاح مع الطلاب من ذوي الصعوبات التعليمية مثل عسر القراءة والحساب وعسر الكتابة.

- خطة لتفعيل المشاركة المجتمعية مع المنظمات غير الحكومية الداعمة للدمج الشامل ومدارس الدمج الشامل النظامية بالبيئة المحيطة. بحيث تعمل مدرسة الدمج الشامل التامة كمركز رئيسي يدعم مدارس الدمج الشامل النظامية المحيطة من خلال إتاحة دورات تدريبية لمعلمي مدارس الدمج الشامل النظامية على استراتيجيات التدريس المتمايز وأسس بناء الخطط الفردية لطلاب وإتاحة استخدام مركز المصادر والدعم والتأهيل من قبل طلاب هذه المدارس مع تقديم خدمات الكشف الطبي وإجراء التقييمات وخدمات التدخل المبكر والتأهيل المجتمعي لحالات الإعاقات الشديدة والمتعددة.

٢- استحداث وظيفة منسق الاحتياجات التربوية الخاصة **SENCO** بمدارس الدمج الشامل النظامية، على إن تكون أبرز مهامه:

- معاونة معلم الفصل في وضع الموائمات والتعديلات المنهجية وتصميم الخطط الفردية لكل حالة من حالات ذوي القدرات الخاصة وفقاً لنتائج التقييم الطبي والنفس تربوي.
- معاونة معلم الفصل في وضع استراتيجيات التدريس والتقييم المتمايز ومتابعة تقدم الطلاب نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية والاجتماعية المتضمنة بالخطط الفردية الخاصة بهم من خلال تطبيقه لإجراءات الرصد التربوي بفصول الدمج الشامل النظامية.

٣- تنظيم دورات منتسوري التدريبية للمعلمين الجدد بكليات التربية كلاً حسب تخصصه بالتنسيق مع مراكز منتسوري المعتمدة من جمعية منتسوري الدولية **AMI** بمصر، وذلك بهدف:

- تطبيق برامج التدخل المبكر القائمة على أنشطة منتسوري باستخدام أدوات منتسوري الفسيولوجية مع حالات ذوي القدرات الخاصة من قبل المعلمين المدربين قبل الخدمة، وخاصة مع حالات صعوبات التعلم التي تستطيع إن تصل لمستويات الفهم والتجريد اللغوي والرياضي بسهولة باستخدام أدوات منتسوري الفسيولوجية أولاً ثم بتطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز لاحقاً في الصفوف العليا.

٤- إطلاق مبادرة التدخل المبكر والتأهيل المجتمعي بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة وهيئة التأمين الصحي ومراكز البحوث الطبية الخاصة بالإعاقات والتأهيل العصبي ووزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات على أن تهدف المبادرة إلى:

- تطبيق استراتيجية التدخل المبكر والتأهيل المجتمعي بجميع محافظات مصرو ذلك لتأهيل ذوي الإعاقات المتعددة مبكراً وأعدادهم لمدارس الدمج الشامل.
- استحداث وسائل التكنولوجيا المساعدة والتقنيات والبرمجيات الحديثة التي تلائم السمات الجسدية والعقلية لكل إعاقة والتي تساهم في نجاح عمليات الدمج الشامل لفئات ذوي الإعاقات المتعددة بمدارس الدمج الشامل النظامية.
- تدريب وتأهيل معلمي الدمج الشامل ومعلمي التربية الخاصة على استخدام وسائل التكنولوجيا المساعدة المستحدثة والبرمجيات الحديثة الخاصة بفئات ذوي

الإعاقات المتعددة من أجل خلق المرونة في التصميم التعليمي للمناهج وطرق تدريسها باستخدام التكنولوجيا الحديثة وتوفير أنماط تعليمية متعددة بداخل فصول الدمج الشامل تزيل أي عوائق تمنع التواصل مع المناهج توافقاً مع مبادئ التصميم العالمي للتعلم.

٥- تحويل بعض مدارس التربية الخاصة النظامية إلى مراكز موارد ومصادر رئيسية تتوافر بها المصادر والموارد المادية والتكنولوجية الداعمة للتعلم والفرق متعددة التخصصات الطبية والتربوية والنفسية بحيث تقوم هذه المراكز بالمهام الآتية: -

- تقديم المشورة والدعم لمعلمي الدمج الشامل بشكل منتظم بشأن المعوقات التي تحول دون نجاح استراتيجيات الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة.
- إعداد المواد والأدوات التعليمية والموارد المساندة والداعمة للحالات الفردية من ذوي القدرات الخاصة بمدارس الدمج الشامل النظامية.
- تقديم جلسات صباحية ومسائية لتدخل المبكر والتأهيل لحالات الإعاقات الشديدة والمتعددة التي تتطلب جلسات العلاج الطبيعي والوظائفي وجلسات التخاطب واللغة وجلسات تنمية المهارات وجلسات مهارات القراءة بطريقة برايل ومهارات استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة للقراءة والكتابة لضعاف البصر.
- عقد دورات تدريبية وتثقيفية لأعضاء المجتمع المدرسي من الإداريين والأخصائيين لتعريف بحالات فئات ذوي القدرات الخاصة وبالآثار الإيجابية لدمج الشامل اجتماعياً واقتصادياً واكاديمياً.

هوامش البحث

[1]) Organization of Economic Cooperation & Development. 2007, Students with Disabilities, Learning difficulties and Disadvantages. Statistics and Indicators: Paris. P18.

[2]) Ministry of Human Resource Development. National Policy on Education 2016.Report of the Committee for Evolution of the New Education Policy. Government of India. New Delhi.P23-24.

[3]) United Nations General Assembly /Session 70 in Sep. 25th 2015.Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Retrieved from: https://sustainabledevelopment.un.org . In August, 10th .2019.

[4]) Langsten. R. (2016) Community-based education in Egypt: is it achieving its stated goals? Journal of Comparative and International Education, 46:3, 457-478,

[5]) وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧ بشأن دمج الطلاب ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام. ص١

[6]) Caritas Egypt SETI Center. 2017. Numbers of Children with Disabilities Included in Schools with SETI Support. Accessed at: http// www.caritas-egypt.org In August, 10th 2019.

[7]) الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ملف التقدم للاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي- مرحلة التعليم الأساسي ٢٠١٥. ص٣٤. متاح على: www.NAQAAE.net بتاريخ ١٠ أغسطس.٢٠١٩.

[8]) United Nations & Ministry of Education and Science Spain. 1994.The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World conference on Special Needs Education: Access and Quality.P12.

[9]) رئاسة مجلس الوزراء. استراتيجية التنمية المستدامة – مصر ٢٠٣٠. متاح علي: http// www. Cabinet.gov.eg بتاريخ ١٠ أغسطس.٢٠١٩

[10]) Langsten, R. (2016). Ibid.

[11]) Wallace, S. 2012.Oxford Dictionary of Education, (Oxford University Press, 2012). P134.

[12]) James A. Banks. Encyclopedia of Diversity in Education, (University of Washington, Seattle.2012). Vol. 2. P1147.

[13]) Reynolds, C. et al.2014.Encyclopedia of Special Education: A reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults Disabilities and Other Exceptional Individuals. New York: Wiley Publishing Company.Vol.4. 4th Edition.P.145.

[14]) Bublitz, G. Effective Strategies for District Leadership to Create Successful Inclusion Models: Special Education Directors and School Reform in Context of Least Restrictive Environment. Doctoral Dissertation submitted to Graduate School of Education, Loyola University Chicago, May2016.

[15]) Al Shemani H., Inclusive Education and Students with Intellectual Disabilities (ID) in The State Of KUWAIT: Are We Ready? Doctoral Thesis submitted to Washington State University, May 2016.

[16]) Danner, N. Early Childhood Inclusion in A Public Montessori School: Access, Participation, and Supports. A Doctoral Dissertation Submitted to Graduate School of Education, University of Illinois at Urban – Champaign,2015.

[17]) Jessica L. Ruud. 2014. Inclusive Education in Montessori Classrooms: The Benefits and Challenges of Inclusion. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Master of Education. Westminster College Salt Lake City, Utah May 2014.

[18]) شاكر فتحي أحمد، وهمام بدراوي زيدان٢٠٠٣. التربية المقارنة: المنهج – الأساليب– التطبيقات. القاهرة: مجموعة النيل العربية. ص ص٩٣–٩٧.

[19]) United Nations 1989.Human Rights Office of High Commissioner. Convention on the Rights of the Child. Article 23. Retrived from: https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx. In August, 11th 2019

[20]) UNESCO, 1990.World Declaration on Education for All. Jomtien, Thiland.1990. P.5.

[21]) McLeskey, J et al.2014.Handbook of Effective Inclusive Schools: Research and Practice. Routledge.

[22]) Statement and Framework for Action on Special Needs Education.1994. Ibid.P6.

[23]) Thomas, H. et al.2012.Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs. John Wiley & Sons, Incorporated.P34.

[24]) United Nations. Department of Economic and Social Affairs. Global Status Report on Disability and Development. United Nations: New York,2015. P81.

[25]) Spencer.J. Salend,2009 Creating Inclusive Classroom. Effective and Reflective Practices. (USA: Pearson Education,2009).P8.

[26]) Villa, A & Thousand, J. 2015. Creating an Inclusive School. USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD). 3rd Edition.P19.

[27]) Spencer.J. Salend,2009. Ibid.P16.
[28]) Thakur,K. 2014.Differentiated Instruction in the Inclusive Classroom. Research Journal of Educational Sciences. Vol. 2(7), 10-14,
[29]) Gargiulo. R, 2015. Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality. (USA: California, Sage Publication). P. 62
[30]) Haines .S & el. 2015."Fostering Family-School and Community-School Partnerships in Inclusive Schools": Using Practice as a Guide in Research and Practice for Persons with Severe Disabilities 40(3):227-239.
[31]) United Nations.2015. Global Status Report on Disability and Development. Ibid.
[32]) Annette, R.2017. Full Inclusion: Would the Educational Needs of Students with Exceptionalities be Best Met in a Fully- Inclusionary Classroom? National Forum of Special Education Journal, Vol. 28. No.1.P1-15.
[33]) European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. Special Needs Education Country Data 2012, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.P9.
[34]) McCarty.2006. Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. Azusa Pacific University Press.
[35]) McWilliam, R. 2013. Is There an Ideal Inclusion Proportion? The council of Exceptional Children/ Early Childhood Division. USA
[36]) Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing
knowledge but raising concerns. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39(1), 17–32.
[37]) Gareth, D. 2012. Is the inclusive SENCO still a possibility? A personal perspective. British Journal of Learning Support.Vol.27. No.2. P 73- 77.
[38]) Spencer.J.Salend, Creating an Inclusive Classroom. Ibid.P8.
[39]) Cambridge Primary School. www.rbkc.gov.uk. Accessed on Sunday, 17th August.2019.
[40]) National Center for Community Schools 2011. Building Community Schools: A guide for Action. USA: New York. Children's aid Society.P23.
[41]) Jacobson, R. 2016.Community Schools: A place – based approach to education and neighborhood change. Economic Studies at BROOKINGS.
[42]) Maier, A.et al.2018.Community Schools: A Promising Foundation for Progress. Journal of American Educator.Vol.75.no.2 P133-163.
[43]) National Center for Community Schools 2011. Ibid.P35.

[44]) Daniel, J. 2017. Strong Collaborative Relationships for Strong Community Schools. University of Colorado Boulder. National Education Policy Center.

[45]) Sanders, M.2016.Leadership, partnerships, and organizational development: exploring components of effectiveness in three full-service community schools. An International Journal of Research, Policy and Practice.vol.27.no.2.P.157-177.

[46]) Sanders, M.2016. Ibid.

[47]) Daniel, J. 2017.Ibid.

[48]) Montessori.M.2007.The Discovery of the Child. Montessori-Pierson Publishing Company. Amsterdam, The Netherlands. P67.

[49]) Montessori, M.2010.To Educate the Human Potential. The Montessori Series. Montessori-Pierson Publishing Company. Amsterdam, The Netherlands. P3.

[50]) Montessori, M.2014.From Childhood to Adolescence. Association Montessori Internationale. Amsterdam : Netherlands.V15. P41.

[51]) Montessori, M.2007.Montessori Principles. The Four Planes of Development. Association Montessori Internationale. Amsterdam: Netherlands.V6. P12.

[52]) Montessori, M.2014. Ibid.P34

[53]) Maria Montessori Institute 2012.Prepared Environment Guidelines. Association Montessori Internationale. Amsterdam: Netherlands.P1-2.

[54]) Montessori.M.2007. Ibid.P101.

[55]) Montessori, M.2015.Education and Peace.AMI. Montessori Pierson Publishing Company: Amesterdam.P56.

[56]) Montessori, M.2010.The Advanced Montessori Method-I: Scientific Pedagogy as Applied to The Education of Children. AMI. Montessori Pierson Publishing Company, Amesterdam.P98

[57]) Silvia, C.2014.Montessori Inclusive Education: An Revolutionary Step in AMI Professional Development. The Montessori Institute of San Diago.2014

[58]) http://Montessori- ami.org. Accessed in August.13th 2019

[59]) Zaalouk, M. 2013. Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects. In World YearBook of Education 2013.P207.

[60]) وزارة التربية والتعليم – قرار وزاري رقم (٢٦٤) بتاريخ ٢٠١١/٠٧/١١ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بالمدارس التي يتم تهيئتها لدمج العام – ملحق (١).

[61]) وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠، التعليم المشروع القومي لمصر. ص٢.

[62]) يرجي مراجعة الاتي: -

- وزارة التربية والتعليم – قرار وزاري رقم (٩٤) لسنة٢٠٠٩ بشأن قبول ذوي الإعاقة الطفيفة في التعليم العام.
- وزارة التربية والتعليم – قرار وزاري رقم (٢٦٤) بتاريخ ٢٠١١/٠٧/١١ مرجع سابق.
- وزارة التربية والتعليم – قرار وزاري رقم (٤٢) لسنة ٢٠١٥ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام.

[63]) وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧ مرجع سابق.

[64]) وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧. مرجع سابق.

[65]) وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧. مرجع سابق.

[66]) Niyozov, S & El Sherif, 2014. 'Successful' Alternative Education: Still reproducing inequalities? The Case of the Community School Program in Egypt. OISE, University of Toronto.

[67]) Niyozov, S & El Sherif, 2014. Ibid.

[68]) اليونيسف & الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.٢٠١٤. وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي. ص ١٢

[69]) Langsten, R. (2016). Ibid.

[70]) وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧. المرجع السابق.

[71]) اليونيسف & الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.٢٠١٤. مرجع سابق. ص ١٤

[72]) اليونيسف & الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.٢٠١٤ المرجع السابق. ص١٧

[73]) UNICEF for Each Child - Egypt. Available at http// www. Unicef.org. Accessed in August, 19th 2019.

[74]) وزارة التربية والتعليم. الإدارة المركزية لشئون التربية الخاصة. مكتب تنمية مواد التربية الخاصة .متاح علي http//www.moe.gov.eg ١٩ أغسطس ٢٠١٩.

[75]) Zaalouk, M. 2013.Ibid. P208

[76]) وزارة التربية والتعليم (الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار).٢٠١٥. كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٤-٢٠١٥.

[77]) UN information Center in Cairo. WFP and Ministry of Education Transform Community Schools in Egypt. Available at: http// www.unic-eg.org. accessed August,19th 2018.

[78]) المركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي، دليل تقويم الأداء الصفي ومواصفات الورقة الإمتحانية للمتعلمين ذوي الإعاقات البسيطة المدمجين بمدارس التعليم العام (المرحلة الإبتدائية)، اليونيسف. ٢٠١٥

[79]) وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني٢٠١٩ – ٢٠٢٠. النشرة التوجيهية (الفنية والإدارية) للدمج التعليمي.ص٢٠.

[80]) Hassanein, E.E.2015. Inclusion, Disability and Culture. Rotterdam: Sense Publishers.P156.

[81]) مجلس الوزراء المصري. قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٢٧٣٣ لسنة ٢٠١٨، بشأن إصدار اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. القاهرة: الجريدة الرسمية – العدد ٥١ (مكرر) في ٢٣ ديسمبر ٢٠١٨. ص٣٠

[82]) Caritas Egypt SETI Center. 2017.Zero Project Report: Employment. Accessed at: http// www.caritas-egypt.org In August 19th 2019.

[83]) وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠. مرجع سابق ص٦٧

[84]) Hassanein, E.E.2015. Changing teachers' negative attitudes toward persons with intellectual disabilities. Journal of Behavior Modification. Vol.39. No.3. Pp. 367-389.

[85]) Langsten, R. (2016). Ibid.

[86]) مجدي محمد عبد الحميد.٢٠١١. ثورة٢٥ يناير: خواطر تاريخية. الطبعة الاولي. القاهرة. مطبعة الخالد.ص.١٧.

[87]) MacQueen, B.2012.The Political Economy of Transition in Egypt. Ortadogu Etütleri.Vol.4.No.1.Pp.9-25

[88]) UNECEF- EGYPT.2016. Accessed at: http//www.unicef.org/Egypt/education.html. In August 19th 2019

[89] وزارة التربية والتعليم.٢٠١٥. كتاب الإحصاء السنوي. مرجع سابق.

[90]) جمهورية مصر العربية. دستور جمهورية مصر العربية المعدل.٢٠١٤. متاح علي: http//www.Dostour.eg.بتاريخ ١٩ أغسطس ٢٠١٩.

[91]) Government of India. (GOI).The Constitution of India. 1950.Committee of the Constituent Assembly of India. New Delhi: Parliament of India.

[92]) Ministry of Human Resource Development.1992. National Policy on education as modified in.Government of India. New Delhi.

[93]) Ministry of Law Justice and Company Affairs. (1995). The Persons with Disabilities (Equal Opportunities, Protection of Rights and Full Participation) Act. New Delhi: Government of India.

[94]) Singh, J.2016.Inclusive Education in India- Concept, Need and Challenges. Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language. P3222-3232.

[95]) Ministry of Law and Justice (Legislative Department).2016. The Rights of Persons with Disabilities Act. New Delhi. Government of India.
[96]) Ministry of Social Justice and Empowerment (MSJE).2006. National Policy for Persons with Disabilities. New Delhi. Government of India

[97]) MHRD.Sarva Shiksha Abhiyan.2012. Overview of Inclusive Education in SSA. New Delhi. Government of India.P4.

[98]) MHRD. Sarva Shiksha Abhiyan. 2006.Education for All. Discovering New Paths in Inclusion. New Delhi. Government of India.P7

[99]) MHRD. Sarva Shiksha Abhiyan. 2006.Ibid.Loc.cit.
[100]) MHRD.Sarva Shiksha Abhiyan.2012. Ibid.Loc.Cit.
[101]) MHRD.Sarva Shiksha Abhiyan.2012.Ibid. Loc.cit.
[102]) Montessori Community Rooted Education,2016.Retrieved at : https://montessori-esf.org/project/esf-hyderabad.in Sep. 4th ,2019
[103]) Montessori Community Rooted Education,2016.Ibid.
[104]) Indian Montessori Foundation.2009. Montessori in India- 70 years. India: Hyderabad. 2009. P170

[105]) Montessori Community Rooted Education,2016. Ibid.

[106]) Guha.R.2017.India After Gandhi. The History of the World's Largest Democracy.London: Harper Collins.3rd Edition.P134.
[107]) Keethaponcalan.S.2016. Reshaping the Non-Aligned Movement: Challenges and Vision. Bandung Journal of Global South. Vol 3.No. 4. PP.1-14.

[108]) Ministry of Human Resources Development 1992. National Policy on Education. Ibid.
[109]) National Council of Educational Research and Training.2018. Annual Report 2017-2018.The Publication Division. NCERT. Sri Aurobindo Marg. New Delhi.P9.
[110]) Tilak, J. 2018.Education and Development in India. Critical Issues in Public Policy and Development. Palgrave Macmillan Press.P234
[111]) Wakimura, K. 2016. The Indian Economy and Disasters during the Late Nineteenth Century: Problems of Interpretation of Colonial Economy. Nagoya: The University of Nagoya Press

[112]) Tilak, J. 2018.Education and Development in India. Critical Issues in Public Policy and Development. Palgrave Macmillan Press.P234.
[113]) Ministry of Human Resource Development. National Policy on Education 2016.Ibid.P23-24.
[114]) Singh, A.2019. ICT initiatives in School Education of India. Indian Journal of Educational Technology.
Vol.1 (1).
[115]) UN General Assembly/Human Rights Council.2017. National report submitted in accordance with paragraph 5 of the annex to Human Rights Council resolution 16/21. India. Retrieved at: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/044/56/PDF/G1704456.pdf. In Sep. 15th 2019. P23
[116]) Rose, D. & Gravel, J.2010.Universal Design for Learning. In B. McGraw, P. Peterson, &E. Baker (Eds.). International Encyclopedia of Education (3rdEd.).Oxford: Elsevier.
[117]) Hehir.T. 2005.New Directions in Special Education. Eliminating Ablesim in Policy and Practice.Harvard Education Press. P 83.
[118]) United Nations. Global Status Report on Disability .Ibid.P62
[119]) Bedson, J & Abramowitz, S.,2012. Minimum Quality Standards for Community Engagement. UNICEF, Communication for Development. New York. Accessed at : http//www.unicef.org. In Sep 6th, 2019.
[120]) Annette, R. 2017. Full Inclusion. Ibid.
[121]) Patricia, A.et al. 2011.Frameworks for Guiding Program Focus and Practices in Early Intervention. In Handbook of Special Education. (USA: New york. Routledge.Taylor & Francais Group). P 716
[122]) Patricia, A.et al. 2011.Ibid. P 717.
[123]) Hord, M.1997. Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. USA. Office of Educational Research and Improvement /(ERIC). Department of education.
[124]) Gargiulo. R, 2015. Loc. Cit.
[125]) MHRD. Sarva Siksha Abhiyan (SSA).2017. Manual for District - Level Functionaries. GOI. New Delhi.P13.
[126]) Paul, J et al.2011. Academic Progress Monitoring. In Handbook of Special Education. (USA: New york. Routledge.Taylor & Francais Group). P. 334.