الدمج التعليمي والمجتمعي للأفراد ذوي الاعاقات العقلية

Educational and Social inclusion for Individuals with Intellectual Disabilities

إعداد

د.سارة مبارك جمعه محبوب مبارك

دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة – وزارة التربية – دولة الكويت

Doi: 10.21608/jasht.2021.161840

استلام البحث: ٢ / ٢ /٢٠٢١ قبول النشر: ١ / ٣ / ٢٠٢١

المستخلص:

شهدت الأنظمة التعليمية والسياسية العديد من التغييرات على مدى العقود الماضية، لتسير نحو الشمول في قبول الأفراد ذوي الإعاقة بشكل أكبر، وعلى وجه التحديد تلك الجوانب التي تتعلق بضمان حياة كريمة عادلة للأفراد ذوي الإعاقات العقلية اسوة بأقرانهم من غير ذي الاعاقات، فعند الإشارة للموضوعات التي يتضمنها تحقيق مبدأ العدالة والمساواة يأتي بمقدمتها الدمج باعتباره أحد الفضائل المستحقة لذوي الاعاقة، اذ يسعى هذا البحث الى تسليط الضوء على تعريف وتاريخ الدمج بما في ذلك دمج ذوي الاعاقات العقلية في المدارس العامة والمتطلبات الرئيسية لنجاح هذا الدمج، وكأحد المتطلبات الرئيسية للدمج الناجح، وتقديم إطار لاعداد المعلمين لدمج الطلبة ذوي الاعاقات العقلية في المدارس العامة، ولأن الآباء أحد أطراف معادلة الدمج يتناول البحث أهم القضايا التي تتعلق بآباء ذوي الإعاقات العقلية وإعدادهم للدمج الشامل، كما وسيعرج على إعداد الأفراد ذوي الاعاقات العقلية لما بعد المدرسة (الخدمات الانتقالية والتأهيل للدمج المجتمعي)، موضحاً للعديد من الآثار المترتبة على دمج ذوي الاعاقات العقلية، وأخيرا سنلقي معاً نظرة مستقبلية على الاتجاهات نحو الدمج من حيث (السياسات والممارسات) ليذيّل البحث بتوصيات مبنية على أساس علمي، وكلي أمل أن يعمل هذا البحث على وضع بعض الإضافات في هذا الموضوع الذي يطول الحديث حوله.

الكلمات المفتاحية : الدمج التعليمي، الدمج المجتمعي، الأفراد ذوي الاعاقات العقلية، الكويت.

Abstract:

Educational and political systems experienced many changes over the past decades to take the course of inclusion in greater acceptance of individuals with intellectual disabilities, specifically such aspects

related to guaranteeing a just decent life for individuals with intellectual disabilities on equal foot with their peers of individuals without intellectual disabilities. When referring to topics included in the principle of achieving justice and equality, the Mainstreaming comes first as one of virtues due to individuals with disabilities. This research aims to shed light on the definition and the history of Mainstreaming including individuals with intellectual disabilities in public schools, general requirements for the success of this Mainstreaming. As being one of the main requirements of the successful Mainstreaming, to introduce a frame for preparing teachers for the mainstreaming of students with intellectual disabilities in public schools and because parents are deemed a side of the mainstreaming equation, this research addresses the most important issues related to parents of individuals with intellectual disabilities and preparing them to inclusion. It also discusses preparing individuals with intellectual disabilities for post-school (transitional services and qualification for social mainstreaming), indicating several consequential effects of mainstreaming of individuals with intellectual disabilities. Finally, we will take a look on the future of the trends toward mainstreaming in terms of (policies and practices). Science-based recommendations are appended to this research. I sincerely hope that research puts some addition to this topic that so much could be said about it.

Keywords: Educational, Social inclusion, Individuals with Intellectual Disabilities, Kuwait.

المقدمة

العلوم الإنسانية بمفهومها الحديث تركز على أن المدرسة بيئة كاملة، تمثل حياة حقيقية ومتكاملـة للطالب، وتنمي لديه مكونات السلوك والنمو المختلفة التي من شأنها أن تثري حياته كاملة، وتمكنه من المساهمة في تطوير قدراته وإمكاناته، وحيث أن التوجه نحو دمج الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العامة وصولاً الى دمج مجتمعي كامل بدأ يظهر بقوة، وكان يهدف إلى الوصول بالطالب إلى بيئة أقل تقييداً وأقرب إلى بيئته اليومية، فقد بدأ

منحى دراسة أثر هذا الدمج على نموه وتوافقه مقارنة بمن تقدم لهم الخدمات في أماكن معزولة يأخذ أهمية بالغة في علوم التربية الخاصة.

أثار مفهوم "الدمج"على مدى العقدين والنصف الماضيين، النقاش حول تعليم الطلاب ذوي الإعاقة والسعي وراء إزالة التمييز بين التعليم الخاص والتعليم العام تماماً، وتوفير التعليم المناسب لجميع الطلبة على الرغم من مستوى إعاقتهم، في مدرستهم المحلية، وهو ينطوي على إعادة هيكلة كاملة للنظام التعليمي بحيث تكون جميع المدارس مسؤولة عن توفير المرافق والموارد، ومناهج مناسبة لجميع الطلاب بغض النظر عن الإعاقة، ويستند الدمج إلى فلسفة مفادها الانتقال من وضع الطلبة ذوي الإعاقة في أماكن خاصة ومعزولة إلى نظام عام ونحو نموذج إدراج كامل لهم بحيث يمكن تلبية احتياجاتهم في إطار أجندة واسعة تكرس مفهوم العدالة الاجتماعية (Konza,2008).

مشكلة البحث

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المرتبط بموضوع البحث، أشارت الأدبيات أن الإعاقة العقلية ذات معدل انتشار مرتفع إلى حد ما، حيث تشير الإحصاءات بأن الإعاقة العقلية تشكل ما نسبته (١-٣ ٪) من إجمالي السكان لأي مجتمع، إضافة إلى التنوع الكبير المتمثل بعدم تجانس الخصائص والسمات من فرد لآخر (Srivastava and Schwartz, 2014). وعلى الرغم من وجود العديد من النظم التعليمية والمجتمعية التي من الممكن أن تعزز المهارات والقدرات لدى العديد منهم، فإن هناك حاجة للعديد من الطرق الأكثر تنظيماً والممنهجة أكثر بسبب القصور المتعدد الجوانب الذي قد يظهروه، وأحد هذه الطرق المقترحة بل وأكثرها عدالة هو تقديم دمج تعليمياً وصولاً إلى الدمج الشامل، ومع سعي معظم الدول الغربية والشرقية منها دولة الكويت لتحقيق حياة كريمة للأطفال ذوي الإعاقة أسوة بأقرانهم وتجسيداً لمبادئ رعاية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بما يقدم لهم من خدمات، وبالرغم مما يُبذل لهم من جهود فإنه ينظر إلى تلك الجهود المبذولة وتحديداً ما يبذل في دمج ذوي الاعاقات العقلية في الدول العربية لا يصل إلى مستوى الطموح، فتاريخنا يميل إلى استثناء الاطفال العاديين عن ذوي الاعاقة بحجة الرعاية والاهتمام دون تحقيق احد الفضائل الجيدة بحقهم الا وهي الدمج فغياب الوعي بمفهوم الدمج ومتطلباته وآثاره قد يحول دون تحقيقه.

ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث، لتقدم محتوى مبني على الأسس العلمية يصف بشكل حاسم الدمج.

وتكمن مشكلة البحث في الاجابة في التساؤلات التالية:

١- ماهو الدمج (مفهوماً وتاريخياً) ؟

٢- ماهي المتطلبات الرئيسية لنجاح دمج الأفراد ذوي الإعاقات العقلية في المدارس العامة؟

٣- كيفية اعداد المعلمين لدمج الطلبة ذوي الإعاقات العقلية في المدارس العامة؟

٤- ما أهمية اعداد الآباء للدمج الشامل؟

٥- ماهي الآثار الإيجابية المترتبة على دمج ذوي الإعاقات العقلية؟
٦- ماهي آلية إعداد الأفراد ذوي الاعاقات العقلية لما بعد المدرسة (الخدمات الانتقالية والتأهيل للدمج المجتمعي)؟
٧- ماهي التوجهات المستقبلية نحو الدمج(السياسات والممارسات)

تكمن اهميه هذا البحث من اهمية الموضوع التي تناولته، والتي تتمثل في النقاط التالية:

١- من المرجح أن يلعب هذا البحث دور في تحسين المعرفة النظرية حول دمج ذوي الاعاقات العقلية.
٢- من المؤمل أن تثري هذه الدراسة المكتبة العربية بما فيها المكتبة الكويتية بمحتوى نظري.
٣- تسهم الدراسة في اكساب المعارف والخبرات حول متطلبات دمج ذوي الإعاقة العقلية تمهيداً لتلبيتها ضمن برنامجهم التعليمي.
٤- قد تفتح أمام الممارسين والباحثين آفاقاً جديدة لممارسات ميدانية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية في مجال تحليل الدمج.

أهداف البحث

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الواردة فيما يلي:
١- التعرف على ماهية الدمج (مفهوماً وتاريخاً).
٢- التعرف على المتطلبات الرئيسية لنجاح دمج الأفراد ذوي الإعاقات العقلية في المدارس العامة.
٣- التعرف على أهمية اعداد المعلمين لدمج الطلبة ذوي الإعاقات العقلية في المدارس العامة، واعداد الآباء للدمج الشامل على حد السواء.
٤- التعرف على الآثار الإيجابية المترتبة على دمج ذوي الإعاقات العقلية.
٥- التعرف على آلية إعداد الأفراد ذوي الاعاقات العقلية لما بعد المدرسة (الخدمات الانتقالية والتأهيل للدمج المجتمعي).
٦- التعرف على التوجهات المستقبلية نحو الدمج(السياسات والممارسات).

محددات البحث

يتحدد البحث بإعتماده على الملاحظة وجمع المعلومات والتحليل كأداة لجمع البيانات المقدمة، كما وبعتمد على استقصاء المفاهيم والمتطلبات الأساسية للدمج وكيفية تحققها.

نظرة على تعريف وتاريخ الدمج

أصبح مصطلح الدمج أكثر المصطلحات استخداماً في تعريف إدراج الاشخاص ذوي الاعاقة في المدارس العامة، فالدمج عادة يعني دعم ذوي الاعاقة من خلال مناهج خاصة تتوافر في المدارس العامة، ضمن بيئة أقل تقييداً، حيث جاء مصطلح البيئة الأقل تقييداً نتيجة لنظام تطوير الأشخاص ذوي الاعاقات التعليمية (Individuals with

Disabilities' Education Act – IDEA) وهي السياسة الأمريكية التي تقود ممارسات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة (Baglieri & Shapiro, 2017).

حيث زاد تطبيق الدمج في العقود القليلة الماضية في الدول المتقدمة بفعل التشريعات التي دعمت دمج الأفراد من ذوي الاعاقة في المجتمع، ومؤسسات التعليم بشكل كبير، وما دعم هذا تطبيق القوانين التي حثت على نهج الدمج كسياسة في نظام التعليم والدمج الشامل في المجتمع، حيث ساهم تنفيذ هذه القوانين في زيادة عدد الطلبة المدموجين في المدارس العامة، وتحسين نوعية الخدمات المقدمة لهم ضمن الفصول العامة، فقد تغيرت الفلسفة تجاه الأفراد ذوي الإعاقة بالتوجه من التعليم الخاص إلى التعليم العام (AL-quraini & Gut, 2012).

فالدمج في الدول المتقدمة جاء نتيجة لتأييد سياسات الأمم المتحدة والداعية لدمج الأفراد من ذوي الإعاقة والذي أكدت عليه اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل ١٩٨٩، وبيان سلامنكا ١٩٩٤، وقد استجابت السياسات التعليمية في البلدان المتقدمة إلى أجندة العدالة الاجتماعية في مختلف طرقها بعد سن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة ١٩٩٠، فقد جاءت جميع السياسات لتنص على القبول الفلسفي للدمج ودعمه حيثما أمكن و متى ما كان في مصلحة الطفل (Konza, 2008).

وفي الوقت الذي أصبح النظام السائد للكثير من النظم المدرسية في البلدان المتقدمة هو الدمج الشامل، فإن هذا أيضاً ينطبق على العديد من الدول النامية التي وقعت على المعاهدات التي تضمن حقوق الاشخاص ذوي الإعاقة، ولكن في تلك الدول يواجه الغالبية العظمى من الأطفال ذوي الإعاقات العقلية الكثير من الصعوبة لتلبية احتياجاتهم الأساسية، والتي تتمثل في تقديم الفرص لتحسين قدرتهم على التعلم، كون نظام التعليم يعاني الكثير من القيود المتمثلة بالافتقار إلى المرافق الأساسية، والقوى العاملة غير المدربة، وعدم كفاية الموارد المالية، والتي يتطلب تنسيق مختلف الخدمات لتلبية احتياجات الفرد من التعليم الخاص ، كما أن التعليم في الدول النامية يعاني من انخفاض في نسبة المعلمين إلى الطلاب، حيث يخشى أنه من المرجح أن تكون احتياجاتهم التعليمية لا يتم الوفاء بها، إضافة أن المعلمون لديهم تدريب قليل من الناحية الإنسانية أثناء العمل مع الطلاب ذوي الإعاقات العقلية (Djk & Balakrishanan, 2012).

أما في الوطن العربي ما تزال التربية الخاصة حديثة العهد نسبياً في الدول العربية، وهناك بعض التحديات التي تواجه تطورها بالشكل المطلوب، وأشار الخطيب(٢٠١١)، أنه في ٢٠٠٢ قامت المنظمة العربية للمعاقين بدعوة الدول العربية للمشاركة في مناقشات الاتفاقية الدولية حول الإعاقة والعمل على سرعة إقرارها، وتشجيع عمل الأشخاص المعاقين في وسائل الإعلام المختلفة، إصدار التشريعات التي تضمن حقهم استعمال وسائل النقل العامة، دمج الأطفال ذوي الإعاقة بالمدارس العامة كلما أمكن ذلك، تنظيم حملات توعية

للمجتمع بقضايا الإعاقة وحقوق ذوي الإعاقة في التعليم ودوره في تحقيق الاعتماد على الذات والاندماج في المجتمع.

الأفراد من ذوي الإعاقات العقلية أحد الفئات التي نصت القوانين الدولية على دمجهم ضمن فصول التعليم العام، فيما يخص قضية دمجهم فقد أثارت اهتمام الكثير من الباحثين والمتخصصين إثر إصدار القانون الأمريكي (٤٩-١٤٢) قانون تعليم جميع الأطفال المعوقين (Education For All Handicapped Children act) لسنة ١٩٧٥، والذي نص على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية للمعاقين عقلياً مع أقرانهم العاديين(AL-quraini & Gut,2012)، حيث بدأ التوجه نحو دمجهم يظهر بقوة في عقد السبعينيات – الثمانينيات، وكانت أهدافه تتمثل في دمج الطلبة في الفصول العادية بهدف إفادتهم من الناحية الاجتماعية أكثر من التركيز على الناحية الاكاديمية، وأُعتُبر حينها الهدف الأسمى للدمج الوصول إلى إعداد المدارس بشكل نموذجي لخدمة فلسفة الدمج، وقبول الطلبة ذوي الإعاقات العقلية في المجتمع المدرسي، ذلك أن النظام السائد نحوهم هو العزل (Ashby, 2010).

وفي عام ١٩٩٠ تم تعديل تشريعات قانون تعليم الافراد ذوي الاعاقة الذي أكد على حق تعليم الأشخاص من ذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، كما أكد القانون نفسه لعام ٢٠٠٤ بأن الطلبة يجب أن يوضعو في فصول خاصة إذا كانت طبيعة أو شدة إعاقتهم لا تسمح لهم الحصول على مستوى من التعليم المناسب في الفصول الدراسية العامة حتى بوجود مساعدة أو خدمات مساعدة وتكميلية (AL-quraini & Gut, 2012 ; Baglieri & Shapiro, 2017)

دمج ذوي الإعاقات العقلية في المدارس العامة

يرى دجك وبالاكريشنان Djk & Balakrishanan(٢٠١٢)، أن جوهر التفكير في الدمج هو في قبول التنوع والسعي لتحقيق الإنصاف والمساواة لجميع الطلبة داخل النظام التعليمي، وبشكل أكثر تحديداً فإن مصطلح التعليم الشامل يشير إلى وضع الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في المدارس العادية، وتوفير جودة التعليم لهم ضمن العملية التعليمية التي تخدم الطلاب الآخرين (أقرانهم غير ذوي الإعاقة)، غير أن هذه التطلعات لم تكن على نطاق واسع والوفاء بها على أرض الواقع في الفصول الدراسية لم يكن أمراً هيناً على المعلمين والطلبة سواءاً الطلبة ذوي الإعاقة أو غير ذوي الإعاقة.

أن البلدان في سعيها للدمج الشامل تواجه قضية أن أصحاب القرار في الدمج عليهم أن يمتلكوا المعارف والخبرات حول احتياجات مختلف الطلبة، وأساليب التدريس، المناهج المدرسية، وجميع العناصر الأخرى التي تعتبر هامة لنجاحهم في دخول المهنة التي تساهم في تحسين التعلم ومشاركة جميع الطلبة والعاملين ضمن المدرسة الدامجة، كما أن تلك الدول عليها التأكيد على العناصر الأساسية للدمج الناجح والتي تتمثل في الطلبة ذوي

الإعاقة العقلية أنفسهم، الآباء والأمهات ومقدمي الرعاية المنزلية، مدراء المدارس، المعلمون العاملون مع الطلبة، والتأكيد على الحاجة لتطوير المعرفة والمهارات اللازمة لديهم جميعاً لتحسين مواجهة التحديات البيئية المدرسية (AL-quraini & Gut ,2012).

وفي حين تنفيذ برامج التخطيط للتعليم الدامج يعتبر من المتطلبات الأساسية لنجاح دمج ذوي الإعاقات العقلية في المدارس العامة ، فإنه ينبغي أن يتم تحقيق التوازن في تلبية احتياجات كل من الطلاب من غير ذوي الإعاقات العقلية والطلبة ذوي الاعاقات العقلية، والممارسات التعاونية بين معلمي التربية العامة ومعلمي التربية الخاصة وفي الوقت الحالي أصبح دمجهم من الممارسات المألوفة، وأصبح التأكيد على وجودهم في الفصول الدراسية أمراً واقعاً مع تقديم الدعم الإضافي والتأكيد على التكييفات التي يُسمح بها للطالب بالاستفادة والمشاركة الكاملة في جميع الأنشطة التعليمية في الفصل العام، ومن هنا فإن على القائمين على عملية التعليم ضمن المدارس العامة التركيز على استراتيجيات التدريس التي تستوعب هؤلاء الطلبة، وهذه الاستراتيجيات تشمل نفس الاستراتيجيات المقدمة للطلبة غير ذوي الإعاقة مع وجود التكييفات التي تشمل تكييف المواد والمنهاج الدراسي، وضع منهاج بديل، واستخدام التدريس الفردي من خلال الخطة التربوية الفردية في الحالات التي تستدعي ذلك، حيث تعتبر قضايا الوصول إلى الخبرات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة من ذوي الإعاقات العقلية مهمة، ففكرة أن مجرد وصولهم إلى الفصول الدراسية في التعليم العام تعتبر غير كافية، وإنما يستوجب البحث في مسائل كفاءتها وتحسين مشاركتهم الفعالة في الفصول العامة(Mapuranga & Nyakudzuka, 2014).

متطلبات رئيسية لنجاح دمج الأفراد ذوي الإعاقات العقلية في المدارس العامة

بطبيعة الحال إن حضور الطلبة ذو الإعاقات العقلية إلى المدارس العامة وإدراجهم في الفصول الدراسية لا يضمن بالضرورة حصول الطالب على الفائدة من الناحية الأكاديمية أو الاجتماعية، فليس بالضرورة أنه ستتم تلبية كل احتياجاتهم، فهناك مجموعة من التحديات التي ينطوي عليها إشراك الطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية في التعليم العام، حيث يجب السير نحو هدف لتحديد أفضل الممارسات المطلوبة من أجل ضمان أن ادراجهم في الفصول الدراسية العامة سيؤدي إلى آثار ايجابية على الناحية الاجتماعية والأكاديمية، وتشمل هذه الممارسات كما أشار لها مايرند Mirenda (2014)، ما يلي:

- الدعم الإداري والالتزام بدمج جميع الطلبة في الفصول.
- التوقعات التي يتبناها العاملين في المدرسة وإيمانهم بأن الطلاب ذوي الإعاقات العقلية سيكونوا قادرين على المشاركة بالعملية التعليمية بطريقة مجدية في حال اتباعهم منهجاً مناسباً يحقق هذا الهدف وأن يتم توفير الدعم المناسب للعاملين باستمرار.
- توفير فريق عامل على دراية كاملة بالمنهج المناسب للعمل مع الطلبة، واستراتيجيات التقييم المناسبة، واستراتيجيات التخطيط لعملية التعليم التي تتعلق بتخطيط الوحدة والدرس.

- فريق يعرف أعضائه كيفية استخدام طرق واستراتيجيات التعليم للجميع والممارسات التعليمية واستراتيجيات التدريس مثل التعلم التعاوني، التعليم ضمن مجموعة صغيرة.
- فهم واضح للأدوار والمسؤوليات من كل عضو في الفريق التعليمي (بما في ذلك المعلم، وأولياء الأمور) جنباً إلى جنب مع وجود الرغبة في التعاون، كلُ حسب حدود دوره ومسؤولياته.
- استعداد من قبل المعلم لتطوير المهارات اللازمة المتعلقة باستراتيجيات دمج الطلبة ذوي الإعاقات العقلية في الأنشطة الصفية.
- توافر أنظمة وأجهزة مناسبة لتلبية احتياجات الطلاب والاحتياجات التعليمية والاجتماعية في الفصول الدراسية.
- فريق من ذوي الخبرة في مجال التكنولوجيا المساعدة، وأعضاء يعرفون كيفية توفير المتطلبات التكنولوجية اللازمة للمشاركة في الأنشطة الصفية وكيفية تشغيلها، والحفاظ عليها، وكيفية استفادة الطلبة من تقنيات التعلم المتوفرة فيها.
- الوقت الكافي لأعضاء الفريق التعليمي، وعقد اجتماعات بانتظام بالتعاون مع الآباء والأمهات وجميع فريق العمل مع الطلبة ذوي الإعاقات العقلية.

كما وأشار آل-كوريني وغوت AL-quraini& Gut (2012) إلى مجموعة من المتطلبات الرئيسية لنجاح دمج ذوي الإعاقات العقلية في المدارس العامة:

١- التعاون والتنسيق بين المهنيين، معلمي التربية العامة والتربية الخاصة والمدراء والمعالجين والأسر والمجتمع المحلي.
٢- الدعم الإداري والتدريب على التنمية المهنية للمعلمين.
٣- الدعم من الوالدين أو الأسر لإعدادات شاملة فعّالة.
٤- ممارسات التدريس الفّعال لتحسين الوصول إلى المناهج العامة الأساسية.
٥- دعم الزملاء في الفصول العامة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية.
٦- استخدام التكنولوجيا المساندة.

اعداد المعلمين لدمج الطلبة ذوي الإعاقات العقلية في المدارس العامة

تعتبر قضية إعداد المعلمين لدمج ذوي الإعاقات العقلية قضية مهمة في نجاح ودعم دمجهم، والذي يتعبر مفتاح الدمج الشامل لهم في كل المجتمع، ووفق الأدب المتصل في هذا الموضوع فإن أهمية إعداد المعلمين تكمن وراء حقيقة أن إعدادهم يساهم مساهمة فعالة في تحسين الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاعاقات العقلية و يلعب دورا هاماً في دعم الدمج لهؤلاء الطلبة، حيث يعتمد نجاح التعليم الجامع إلى حد كبير على مدى توافر التعليم والخبرة للعاملين مع الطلبة ذوي الاعاقة، وقدرتهم على تنسيق وتقاسم المسؤوليات بينهم، كما أنه من الضروري أن تكون الأهداف التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة ذات مغزى ووظيفية بالنسبة لهم، كما أن أحد متطلبات نجاح التعليم الجامع توفير الخدمات متعددة التخصصات،

وتحقيق الانتقال إلى المدى الطويل في الاحتياجات الحاسمة لهم لرسم تعليمهم (Djk & Balakrishanan ,2012).

ويعد التعاون بين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقات العقلية أمراً حاسماً في نجاح الدمج، ففي دراسة قامت بها مونتغمري Montgomery (٢٠١٣) في غرب كندا شملت عينة من ١٠٠ معلم لصفوف الابتدائي والمتوسط ، تناولت الدراسة العلاقات بين كفاءة المعلمين الذاتية وتعاونهم والمشاعر والمواقف والمخاوف بشأن التعليم الدامج للطلاب ذوي الإعاقات النمائية ومنها الإعاقات العقلية، والتي قاست فيها الباحثة مدى فعالية التعاون من المعلمين في التعليم الدامج، ومن جهة أخرى مدى فاعلية المشاعر والمواقف والمخاوف بشأن التعليم الدامج، وأشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلم ارتبطت بالتعاون أكثر من ارتباطها في المشاعر الإيجابية والمواقف التي يتبناها المعلمين حول الدمج الشامل لذوي الاعاقات النمائية، كما سلطت النتائج الضوء على أهمية توفير الخدمات التعليمية والتدريبية بهدف تزويد المعلمين بمهارات ذات صلة والتعاون الفعال مع أولياء الأمور وغيرهم من أعضاء فريق المدرسة كعامل مهم لنجاح التعليم الدامج.

كما تجدر الإشارة إلى أهمية الاتجاهات والمواقف التي يتبناها المعلمون عن الطلبة ذوي الإعاقات العقلية وتأثيرها في عملية الدمج، فمشاعر المعلمين تجاه الأفراد ذوي الإعاقة تؤثر بوضوح على الطريقة التي يعملون بها على تعليمهم في الفصول الدراسية العامة، لذا نجد اهتماماً كبيراً في الأدب والبحث في دراسة الاتجاهات لما لها من أثر حول إعداد المعلمين قبل الخدمة(Forlin, Loreman & Sharma, 2011).

ففي دراسة أجراها الغزو والنجار Alghazo & El-Naggar (2004) حول اتجاهات معلمين التعليم العام في ابوظبي تناولت دمج الطلاب من ذوي الإعاقة، شملت الدراسة ٢٥٠ معلماً ومعلمة، أشارت نتائجها بأن ٧١,٩ % من المعلمين يدعمون فكرة دمج الافراد ذوي صعوبات التعلم في المدارس العامة، في حين أنما نسبته ٢٢,٨ % يميلون إلى عزلهم، كما أشارت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو دمج طلاب صعوبات التعلم كانت أفضل من اتجاهاتهم نحو دمج الطلاب من الاعاقات الاخرى مثل الاعاقات العقلية أو السلوكية، حيث يفضل المعلمون عزل مثل هذه الاعاقات. وأشار الباحثان بأن مجموعة من المعتقدات التي يتبناها المعلمون في اتجاههم نحو العزل كانت نتيجة القيم الثقافية والمعتقدات في المجتمع.

ويرى كونزا Konza (2008)، أن العمل على تغيير هذه الاتجاهات السلبية سيشكل عاملاً هاماً لدعم فكرة الدمج، ويمكن ذلك بأن تقوم السلطات في الدولة بتطوير وتدريب المعلمين الجدد من خلال ورش العمل ومن خلال التطوير المهني المقدم لهم أثناء الخدمة، حيث أن معظم المعلمين يظهرون رغبة في مساعدة الطلاب منخفضي التحصيل، ولكن لا يتوفر لديهم الوقت الكافي لإعداد مواد خاصة لهم، حيث كان الوقت بالنسبة لهم أيضا هو

Doi: 10.21608/jasht.2021.161840

التحدي الرئيسي المرتبط بالدمج، فالموازنة بين الحاجة إلى وقت ثابت للمتابعة والإشراف، وتطوير البرامج الفردية وإدارة السلوك المعقدة ووضع خطط خاصة تلبي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقات العقلية جميعها عوامل أثرت على استعداد المعلمين لقبول الطلبة ذوي الإعاقات في فصولهم.

فبعد التحرك نحو نهج تعليمي شامل يدعوا إلى الدمج في المدارس، كان لابد من تعليم المعلمين من أجل هذا الهدف، فكان يجب أن يشهد هذا الجانب تحولاً كبيراً في التركيز عليه جنباً إلى جنب مع الإصلاح القائم على المعايير في العديد من الدول مثل الولايات المتحدة، حيث كان الدمج يشكل تحدي للمعلمين لتحقيق معايير تعليم عالية لجميع الطلبة في الفصل الدراسي، بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقات، هذا بلا شك كان له تأثير كبير على إعداد المعلمين قبل الخدمة، فالاتفاقيات التي نادت بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم دون تمييز وعلى أساس المساواة، قدمت فكرة قائلة بأنه يجب تدريب المهنيين والموظفين على العمل بتقديم جميع مستويات التعليم، وأن يشمل هذا التدريب الوعي بالإعاقة واستخدام الوسائل، وأشكال التعزيزالبديلة والمناسبة، واستخدام التقنيات والمواد التعليمية لدعم الأشخاص ذوي الإعاقة في الفصول العامة(Forlin, et al., 2011) .

فالتدريب يؤثر إيجابياً على المواقف والكفاءة للمعلمين، فقد أشار كونزا (2008) Konza أن الغالبية العظمى من المعلمين الذين تلقوا التدريب أثناء العمل(تدريب أثناء الخدمة) كانوا يظهرون المواقف الإيجابية والنتائج العملية أفضل بكثير من المعلمين الذين لم يتلقوا أي تدريب، والمعلمين الذين تلقوا الممارسة على المدى الطويل أثناء الجامعة (تدريب ما قبل الخدمة) قد حققوا أيضاً نتائج أفضل في دمج الطلبة، كما قد تبين أن الدورات التي خضع لها المعلمين كانت مفيدة في تطوير المهارات وزيادة الثقة مما كانت عليه عند المعلمين الذين لم يتلقوا أي تدريب، والدورات التي وضعت لتحسين المهارات العامة والتي شملت التدريب على المدى الطويل حققت أثراً أكبر من تلك التي ركزت على الاستجابة القصيرة المدى للاحتياجات المحددة للمعلمين في العمل.

اعداد الآباء للدمج الشامل

الآباء أحد الركائز الأساسية في عملية الدمج لطفلهم ذوي الاعاقات العقلية، فعليهم الاستفادة من التشريعات والقوانين السائدة في بلدهم والتي تكفل حق الدمج لأبنائهم، وهم من يملك القدرة على دعم إبنهم في الدمج ومهما كانت الصعوبات التي سيواجهوها هم وأبنائهم، فالآباء يحتاجون الدعم حتى يستطيعوا تأدية دورهم المطلوب منهم في هذه العملية، ويمكن للأسرة أن تشارك في قرار الدمج بشكل ايجابي، وباستطاعتها التأثير على برنامج طفلها بما يكفل له الحصول على الفرص والمشاركة المجتمعية الفعّالة (Cobb, 2014).

فالآراء التي يتبناها الآباء حول دمج أبنائهم في المدارس العامة تلعب دوراً في قبولهم أو رفضهم للدمج، ففي حين يفضل بعض الآباء المدرسة العامة كخيار تربوي لأبنائهم ذوي

الإعاقات العقلية مع وجود خدمات اضافية وموارد إضافية، فإن أسر أخرى لديها الرغبة في فصلهم في مدارس خاصة، وتتبنى هذه الأسر ذلك الرأي رغبة منها بالحفاظ على خدمات الدعم المقدمة لأبنائها، فأحد التحديات الأساسية التي يعاني منها الأهل في دمج أبناءهم في المدارس العامة هي صعوبة العثور على المدارس والعاملين الكفء في تعليم أطفالهم، ومن هنا وجب على النظم التعليمية والسياسات توفير المعلمين المدربين الكفء لسد تلك الثغرة وتشجيع الأهل على الثقة بالمدرسة وبالعاملين بها (Elkins, Kraayenoord & Jobling, 2003).

وكونه ينظر إلى مشاركة الوالدين في تعليم الطفل عموماً بشكل إيجابي، فمن المهم فهم ما هي أنواع الحواجز التي قد تعوق تلك المشاركة، وقد كتب الكثير عن مشاركة الوالدين وكمية كبيرة من هذه الأدب يشير إلى أن التعاون بين الوالدين والمدرسة يثري عملية التعلم، في حين أن بعض الباحثين قد لفت الانتباه إلى طبيعة المعاملات والعلاقات بين الوالدين والمدرسة، كما وصف باحثون آخرون الجذور العميقة لمحاولات مشاركة الآباء في البحوث والسياسات والتشريعات، ولفت الباحثون النظر إلى ما يتعلق بأدوار الوالدين المختلفة، بما في ذلك دعم مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة، والتواصل مع المدارس حسب الحاجة، والتطوع ، والإشراف و المساعدة في الواجبات المنزلية، والمشاركة في اللجان المدرسية، والعمل كحلقة وصل بين الطفل ذو الإعاقة والمدرسة . (Cobb, 2014)

هناك مسألة أخرى تتعلق بأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، هي أن هؤلاء الآباء يشعرون على الدوام بأن أطفالهم لا يحصلون على أفضل تعليم مقارنة بزملائهم وخاصة عندما يقوم المعلمون باعطائهم وقتاً وموارد، فهم في نظرهم يحصلون على تعليم خاص وليس تعليم عام أسوة بزملائهم الآخرين وبالتالي ستكون مخرجاتهم التعليمية أقل من اقرانهم، وقد زادت هذه المسألة من الضغط والقلق المرتبطة بدمج الطلبة ذوي الإعاقات العقلية المختلفة في المدارس العادية، لذا كان على المدارس ضمان حاجة الأهل للمعلومات بهذا الخصوص وتزويدهم بها على الدوام في سبيل الحصول على مشاركة فعالة وايجابيه منهم (Konza, 2008).

وفي حين أن مشاركة الوالدين معترف بها على نطاق واسع على انها بعداً هاماً من التعليم، فإن مجموعة متنوعة من الحواجز تعيق إمكانية التعاون وتحقيق تلك المشاركة بصورة فعالة على الرغم من تعميق تشريعات التعليم الخاص في الدول المتقدمة، وحقوق الوالدين وفرص المساهمة في عمليات صنع القرار على مدى السنين الماضية، إلا أن قضايا الاستبعاد الممارسة على الأهل لا تزال مستمرة سواء كان بشكل عرضي أو بشكل مقصود ، إحدى المعيقات الأخرى أن موارد الآباء تنحصر في كونها مادية بسيطة بأنها مثل كتبهم عن علم نفس الطفل أو التكنولوجيا المساعدة، وأحياناً ينظر إليها على أنها

Doi: 10.21608/jasht.2021.161840

تنحصر في الوعي أو وجهات نظر تتعلق بالتربية الخاصة، إن النظر بكل توقعات الأسرة السلبية حول الدمج بشكل عام والنظر في ايجاد سياسات تضمن حل تلك المعضلات أمر لابد منه كمطالب يجب تحقيقها للأهل ومساعدتهم بها (Cobb, 2014) .

الآثار الإيجابية المترتبة على دمج ذوي الإعاقات العقلية

تعد الفوائد المتصورة لنموذج الدمج وبصرف النظر عن حقيقة أن نموذج الدمج يتسق مع مفهوم العدالة الاجتماعية الذي يقوم عليه مبدأ (التطبيع)، فهناك العديد من الفوائد الأخرى المتوقعة بالدمج، فعندما يتم تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في مدرسة الحي، في مقابل تعليمهم في مدرسة معزولة وعلى مسافة بعيدة، فإنها تصبح جزءا من مجتمعهم المحلي، أصدقاء المدرسة للطفل هم أكثر عرضة للعيش في حيهم، وفي أنشطة عطلة نهاية الأسبوع هنالك احتمالاً أكثر أن يرى الشخص أثناء نشاطات العطلة الناس الذين يراهم كل يوم في المدرسة، وبالتالي يصبحوا أكثر عرضة للقاء مع الناس الذين يعرفونهم خارج مجتمعهم، كما أن دمج الطلبة ذوي الإعاقات العقلية مع نظرائهم العاديين والذين سيشكلون نماذج للسلوك الجيد ويمتلكون مهارات حل المشكلات وغيرها من المهارات المعرفية، هذه التفاعلات الإيجابية معهم وتقليدهم لزملائهم سيكون أقل احتمالاً إذا كان الطلاب ذوي الإعاقة موجودين في مدارس معزولة (Konza,2008).

وقد أشارت بعض الأدبيات إلى مجموعة من الآثار الإيجابية المتوقعة لدمج ذوي الإعاقات العقلية في التعليم العام والتي تعود على الطلبة أنفسهم، ومنها إتاحة الفرص لهم لنمذجة السلوك المقبول من زملائهم غير المعاقين، والتكيف معهم، وزيادة القبول الاجتماعي للطلاب ذوي الاعاقات العقلية من أقرانهم في المدرسة العادية، كما ستتيح لهم زيادة فرص الاتصال الاجتماعي مع عدد أكبر من الزملاء في المدرسة، ومن ناحية أخرى، أن اتباع نهج شامل في المدرسة اوالغرفة الصفية يسهل ويشجع الموظفين على مبدأ العمل التعاوني والجماعي، ويراعي حقوق الفرد المتعلم التي كفلها له القانون، كما وتعمل على القضاء على الوصمة الإجتماعية التي يوصم بها الأفراد، وإتاحة الفرصة للأطفال ذوي الإعاقات العقلية للعمل في العالم الحقيقي، والتحلي والتركيز على نقاط القوة لديهم، و تطور العلاقات والإبداع الذي لن يكون ممكن أن يظهر في حالات العزل الممارس عليهم (Mapuranga & Nyakudzuka, 2014)

كما يوفر الدمج لذوي الإعاقات العقلية مجموعة واسعة من فرص التعلم من حيث تطور الذكاء العاطفي، وتطور مجموعة من القيم النبيلة مثل التعاطف والاحترام، والمشاركة والرحمة ورعاية وتحمل المسؤولية أما فيما يتعلق بآثار الدمج المتوقعة على زملائهم من غير ذوي الإعاقة في الفصول العامة فإنها تقلل لديهم المعايير السلبية العامة المرتبطة بزملائهم من ذوي الإعاقات العقلية، و يقلل من شعورهم نحوهم بالخوف والرفض والدونية (Konza2008).

وفيما يتعلق بأثر الدمج على الانجازات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية فما زال قيد البحث وما زالت الدراسات والباحثين يتناولوه، ولكن هناك من يدعم فكرة مفادها أنهم قد يستفيدون اجتماعياً من هذا الدمج خاصة في ظل التركيز الحالي على الدمج الشامل والتركيز على نجاحه أكثر من الدمج الأكاديمي فقط، والذي يعتبر جزء واحد من الدمج الشامل ككل (Djk & Balakrishnan, 2012).

إعداد الأفراد ذوي الاعاقات العقلية لما بعد المدرسة (الخدمات الانتقالية والتأهيل للدمج المجتمعي)

الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقات العقلية

في الوقت الذي يمكن فيه تمكين الأفراد في أي مجتمع من تطوير كفاءاتهم الأكاديمية والمعرفية، وتحسين آفاقهم في سوق العمل وصقل مهاراتهم الاجتماعية، وتوسيع آرائهم حول العالم، فإن هذا الرأي ينطبق أيضاً على الأفراد ذوي الإعاقات العقلية، إلا أنه على الرغم من زيادة توافر الخدمات الانتقالية للطلاب الذين يعانون من الإعاقات النمائية، فإن عدم التخطيط والتنفيذ بكفاية أو عدم فاعلية أو نقص الوعي من العاملين في البرامج الانتقالية، غالباً ما يؤدي إلى وجود ثغرات في البرنامج الانتقالي لهم ويساهم في عدم الراحة للطالب ذو الإعاقة العقلية، وعدم كفاية الدعم، وضياع الفرص لهم. حيث لا تزال ولا تزال الاتفاقيات تعيق وصول ومشاركة الأشخاص ذوي الإعاقات العقلية (Folk, Yamamoto & Stodden, 2012)

ففي عام ٢٠١٠، قامت وزارة التعليم الأميركية بمبادرة تهدف إلى تحسين الانتقال إلى الأشخاص ذوي الإعاقات العقلية، من خلال تمويل برامج الانتقال ما بعد المرحلة الثانوية للطلاب ذوي الإعاقات العقلية والذي صمم لتوفير المنح النقدية لتستخدم لإنشاء أو توسيع الانتقال الشامل لبرامج ما بعد الثانوية لهم، وهذه المبادرة وما تتضمنه من برامج أعتبرت واعدة حيث شكلت فرص لتحسين وصول الطلاب وتحسيناً في النتائج أيضاً، كما أنها وسعت عمق وتركيز التحقيق الأكاديمي للطلبة، كما شكلت تلك المبادرة وصف لعملية تطوير وتجريب الدراسة في الكلية لما بعد الثانوية للطلاب الذين يعانون من إعاقات عقلية في ولاية هاواي (مكان الدراسة)، وعملت على وصف النموذج الأساسي المنطقي الداعم له، وتبادل االخبرات من المشاركين والشركاء والموظفين الذين عملوا على تطوير و توظيف هذا النموذج (Folk, Yamamoto & Stodden, 2012)

وعند الحديث عن الانتقال الوظيفي والتخطيط الوظيفي، فقد وضعت الحكومة الفدرالية للولايات المتحدة في القانون والأنظمة وضمن قانون الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) يتطلب من الولايات والمناطق التعليمية أن يكون لها خطة انتقال لجميع الطلاب ذوي الإعاقة، وينبغي أن تعد خطة الانتقال للطلبة لتخدم مواصلة التعليم، العمل، والحياة المستقلة، ويجب أن تراعي خطط الانتقال مصلحة الطالب وقدراته. ويتفق الاخصائيون

Doi: 10.21608/jasht.2021.161840

على أن الأطفال ذوي الإعاقة بحاجة إلى أن يكون لديهم خطة انتقالية، وغالباً ما يكون لديهم أفكار مختلفة حول ما ينبغي تضمينه في خطة انتقالية، حيث أن عملية الانتقال للطالب ذو الإعاقة تبدأ الآن في سن ١٦، كما أنها ليست مجرد خطة للانتقال فحسب وإنما التخطيط لمجموعة منسقة من الأنشطة التي تركز على تحسين الأداء الأكاديمي و الإنجاز الوظيفي للطالب ذو الإعاقة لتعزيز حركة الطالب وانتقاله من أنشطة المدرسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة، كما يشترط أن تقوم الخدمات على نقاط قوة الطالب، ومصلحته وتفضيلاته (Philbin, 2009).

ضخ الانفاق والدعم المادي المجمع من قبل مصادر متعددة لتمكين الطلبة للانتقال من مجموعة دعم إلى أخرى هو مبادرة ومطلب رئيسي وهام للطلبة الذين يعانون من اعاقات عقلية في المراحل الانتقالية سواء كان هذا الانتقال يتمثل بفرص الانتقال نحو مزيد من التعليم، أو الانتقال نحو مراحل التعليم الثانوي، ولتبسيط دمجهم وتسهيل حياتهم الاجتماعية، وهذا يتطلب التنسيق عبر مختلف الحكومات والمحافظات والإنفاق الحكومي من اجل دعم الطلبة ذوي الاعاقات العقلية لتمكين قدراتهم والوصل بها إلى أقصى حد لها (Smith,2010).

من مطالب الانتقال أيضاً للطلبة ذوي الإعاقات العقلية، أن يقوم الفريق بتقييم الطالب وتطوير أهدافاً ثانوية قابلة للقياس تستند إلى تقييمات انتقالية مناسبة للعمر إلى التدريب، والتعليم، والعمل، ومهارات المعيشة المستقلة، ومن المهم أن يقوم الفريق أيضا بتطوير بيان الخدمات الانتقالية، بحيث تعكس خدمات الانتقال للطالب تعريف كل نشاط يجب أن يحدث، وينبغي أيضا أن يحدد من هو المسؤول عن كل نشاط و أن تكون التواريخ محددة لكل نشاط سوف يبدأ وينتهي، وأن يكون الانتقال عملية مستمرة وينبغي استعراضه في اجتماع المراجعة السنوي للطالب(Philbin, 2009).

العديد من البحوث أشارت أن العديد من المدارس تكافح من أجل تحقيق النتائج المرجوة عندما يتعلق الأمر بالانتقال للأشخاص ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد الدراسة، فقد أشار لوسون وماريون Lawson & Marion (2014) أن الآباء غير راضين عن الخدمات الانتقالية لأبنائهم ، حيث أشار إلى نقص المعلومات لديهم حول ذلك، وعدم توافر المعلومات، صعوبات النقل لأبنائهم ذوي الإعاقة، وخدمات غير جيدة وفعالة، عدم الاتساق فيما يتعلق بالوصول إلى العمل.

وعلى صعيد الانتقال للعمل المهني للأشخاص ذوي الإعاقات العقلية، يشير ميريندا Mirenda (2014)، أن الأشخاص الذين يعانون من إعاقات عقلية يكون أدائهم الوظيفي أفضل عندما يتوفر لديهم الوصول إلى التكنولوجيا المساعدة، حيث يعتبر تزويدهم بتلك التكنولوجيا أيضا متطلب لانتقال هادف وفعال، كما يواجه الطلاب ذو الإعاقة خدمات

مجزأة، ومحدودية إمكانية الوصول إلى البرامج المهنية، والتدريب غالباً ما يركز على المهن ذات الأجور المنخفضة والمؤقتة.

كما تتمثل أن الحواجز أمام الانتقال للأفراد ذوي الإعاقة المواقف السلبية لبعض المشرفين وزملاء العمل، ووجود الحواجز في بيئة عملهم، لذا هناك حاجة إلى التركيز على إيجاد بيئة جذابة، وقابلة للتحقيق للفرد مع وجود إعاقته الخاصة، كما ويحتاج أصحاب العمل أيضا إلى تغيير ما لديهم من أفكار مسبقة حول الإعاقة (Lawson & Marion, 2014)

تأهيل ذوي الإعاقات العقلية للدمج المجتمعي

الرغبة في قبول الآخرين واحدة من أبسط احتياجاتنا الإنسانية، والشعور بالاستبعاد يمكن أن يؤدي إلى تدهور الصحة البدنية والرفاه للشخص، بالنسبة للأفراد ذوي الإعاقات العقلية فإن الدمج الاجتماعي يعني القدرة على المشاركة في أوقات الفراغ المفيدة والصداقة ومجتمعات العمل إضافة إلى توفير المزيد من الفرص للعيش في المجتمع والمشاركة المجتمعية، ولسوء الحظ، هناك أدلة واسعة على الاستبعاد الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقات العقلية كونهم غالباً ما يكونوا غير فعالين ولا قادرين على خلق علاقات اجتماعية هادفة مع الآخرين (Randt, 2011).

ففي الحين الذي قدمت التوصيات حول ذلك لأكثر من عشرين عاماً، تقريباً لا يوجد هناك معلومات عن مدى العضوية الحالية للأفراد ذوي الإعاقات العقلية في المجموعات المجتمعية والمنظمات، ففي دراسة قامت بها أمادو Amado (2012) ، في أربع ولايات أمريكية أجرت فيها استطلاعات للرأي على مجموعات من المجتمع بهدف الاستفسار عن عضوية مجموعة من الأشخاص ذوي الإعاقات العقلية ومن خلال تجارب المشاركين في الدراسة مع أفراد ذوي الإعاقات العقلية، أظهرت النتائج أن هذه الفئات من الإعاقة مع التقدم في السن يصبح من الصعب على المجموعات المجتمعية التعامل معهم وبخاصة في حال تطور تلك الإعاقة وازديادها، كما وشملت التحديات للتعامل معهم ما يتعلق بالنقل والاتصالات، إضافة إلى أن بعض الأعضاء في مجموعات الدعم المجتمعي لا يملكون المعلومات حول كيفية دعم تجارب عضوية الاشخاص ذوي الإعاقات العقلية ضمن المجموعات المجتمعية.

واحدة من أهم المقومات التي تساهم في إقامة الصداقات للأشخاص ذوي الإعاقات هي التواصل الاجتماعي المستمر مع نفس الأشخاص، وبشكل أكثر تحديداً فإن البالغين من ذوي الإعاقات العقلية يواجهون عجزاً في تطوير الصداقات مع أفراد المجتمع الموجودين فيه، ومقدمي الخدمات في المجتمع، لذا ستجد الأسرة نفسها في حاجة مستمرة لضمان حصول أبناءها من ذوي الإعاقات العقلية على المشاركة في الأنشطة التي من المرجح أن تؤدي إلى زيادة في التفاعل الاجتماعي لأبنها والتي من خلالها يضمنون له تفاعل بانتظام،

مثل لعب الورق أو العمل في مشاريع المجتمع أو المشاركة في الأحداث الرياضية، وحضور الأفلام، أو غيرها من الأماكن، بهدف ضمان حدوث تفاعلات ذات معنى بينهم و بين الأشخاص بشكل منتظم لتتيح المجموعات المجتمعية الفرصة للمشاركة للأفراد ذوي الإعاقات العقلية على حد السواء مع أقرانهم والتي لها فوائد كثيرة، سواء بالنسبة لهم أو من أجل الرفاه العام في المجتمع (Amado, 2012).

تقوم الفلسفة الحديثة للدمج على أنه لنجاح الدمج بمفهومه الحديث يجب أن يطبق وفق السياقات الاجتماعية والسياسية وكذلك النفسية الموجود فيها، وبالتالي فإن على الدول التي تتبنى فلسفة الدمج أن تُكيف الدمج وفق االظروف الاجتماعية والثقافية العامة السائدة فيها، ووفق إمكانياتها وظروفها، حيث أشار الأدب النظري بأن تطبيق التعليم المدرسي مرتبط بالظروف والثقافات المحلية ولا يصلح دائماً استيراد الممارسات من أماكن أخرى حيث يعتبراً ذلك أمراً صعباً وليس باليسير، ونتيجة لذلك أسفرت محاولات تحقيق أهداف التعليم الجامع في مختلف الترتيبات التعليمية في مختلف البلدان وفقاً لسياقاتها، فالدمج ينطوي على العديد من المعايير الهامة التي تشمل احترام الافراد وتقديرهم، ورعاية القدرات الخاصة للأفراد، والمشاركة الفاعلة لذوي الإعاقة العقلية في الحياة الاسرية والمجتمع (Djk & Balakrishanan, 2012).

لذا فإن المجتمع بكل فئاته ومؤسساته يشكل الدعم الاساسي لنجاح الدمج وتفعيله بشكل أكثر ايجابية ففي دراسة أجراها جونز، كونتز، فيليلا، وبراون Jones, Kuntz, Vilela & Brown (٢٠٠٨) تناولت مواقف موظفي خدمات تنمية المجتمع تجاه قضايا الدمج للأفراد من ذوي الإعاقات العقلية، يؤكد الباحثين في الدراسة على التغييرات التي طرأت على دمج ذوي الاعاقات العقلية في المجتمع، بما في ذلك من زيادة الفرص المتاحة لهم في الترفيه والعمل، ودعم العيش المستقل لهم. ودعم ظروف المعيشة لهم (مادياً واجتماعياً) لتكون ضمن أنماط منتظمة ودائمة لهم.

توجهات مستقبلية نحو الدمج(السياسات والممارسات)

إن الدعوة إلى سياسة دمج الاشخاص ذوي الاعاقات العقلية ليس مجرد ممارسة أفضل لهم بل يعتبر حق انساني وواجب أخلاقي أيضاً، ومع ذلك يصنف الأشخاص ذوي الاعاقات العقلية على أنهم ما زالوا مهمشين ومضطهدين في المجتمع، ويتم تعليمهم غالباً خارج فصول التعليم العام، والسؤال الذي يطرح نفسه هو كيف لنا أن نغير ممارسات المجتمعات العامة والدراسية لضمان دمج هؤلاء الطلبة بشكل كامل في المدارس وغيرها؟

التعديل ليس مجرد تعديل منهجي في الخدمات والدعم، وانما يمتد ليشمل التحول من الناحية الثقافية وفي القيم والتفكير، ويشمل أيضاً التحول السياسي، وهذا النوع من التحول يحتاج إلى مشروع عمل متكامل يتضمن مجالات مهمة مثلاً التحول في :

- السياسة: والتي تتضمن القانون، التنظيم، العمليات، الاجراءات.

- التطبيق: ويشمل كيفية تطبيق التعليم الجامع في المدارس، النظر في كيفية ضمان كفاءة تعليم المعلمين.
- الأعمال البحثية: ماذا نفعل، ماذا لا نفعل، ولماذا وكيف؟ (Smith,2010)

وسيتم هنا تسليط الضوء على أهم التحولات في السياسة، والاتجاهات المستقبلية والسياسات، حيث يشيرسمث Smith (2010)، أنه لأكثر من عقد من الزمن أشار المجلس الوطني للإعاقة أن مجال التعليم الخاص يحتاج لتحولات نموذجية من النظام التعليمي الحالي إلى نظام تعليمي يوفر مجموعة واسعة من التعليم الذي لا يتجزأ عن التعليم العام المنظم والذي يوفر الدعم والخدمات من خلال النظام التعليمي العادي ومن خلال استخدام المرافق العامة، فكيف يمكننا خلق نوع من التغيير والتحول الحقيقي في التعليم يضمن دمج الأشخاص ذوي الإعاقات العقلية بالكامل؟

إن أحد التحولات الخاصة في عملية التخطيط للتعليم الدامج أن المدارس عادة ما تستخدم في تخطيط مواضيع الدراسة والتعليم وتضع الأهداف التي تتسلسل بما يتعلق بالطلبة وأعمارهم وقدراتهم، وعلى الرغم من أن المعايير التي تضعها المناهج تهدف لتلبية المعايير المتوقع من الطلبة في نفس المرحلة العمرية إحرازها، ولأن الاختلافات بين الطلبة شيء طبيعي وهناك تباين بين الطلبة أصبحت الأهداف تسعى لأكثر من مفهوم التدريس وإنما ضمان أن جميع الطلبة لديهم فرصة كافية لإحراز تقدم نحو الأهداف، ويحصلون على فرص الوصول إلى الخبرة وفق السياسات التعليمية للدولة (*Baglieri* & Shapiro, *2017*).

وهذا ما أشار له سمث Smith (2010)حيث أفاد، أن الحل يكمن في مشروع واحد متعدد الأبعاد والأساليب، فعلى مستوى سياسات الدولة فالإصلاح التعليمي عليه أن يركز على النتائج الايجابية لجميع الطلبة وليس فقط الأشخاص ذوي الاعاقة أوالمعرضين للخطر، كما يجب التركيز على توفير موارد التطوير المهني فعلينا تطوير سياسة تثقيفية تنظم المسؤولية المشتركة لاحتياجات جميع الطلبة، وتضمن أن يكون لدى المدرسين والمعلمين والمهتمين الخبرة لضمان تقديم تعليم متباين لجميع الطلاب كل حسب مستواه، فليس فقط تغيير المسميات التي نستخدمها لوصف الاشخاص ذوي الاعاقة من مسمى إلى آخر هو ما سيقضي على الوصمة وعملية التمييز وعزل الاشخاص ذوي الاعاقات العقلية وأسرهم، بل تغيير الثقافة وفهم الاعاقة هو الطريق الصحيح، مثلاً اذا اردنا أن نعرف طرق تعليم الطلبة ذوي الاعاقات العقلية هذا سيعتبر مفيد ولكن يعتبر وضع المعرفة بين أيدي المعلمين حول كيفية تقديم التعليم لطلبة بأكثر من مستوى وتحقيقهم للمحتوى التعليمي للمادة ضمن قدراتهم يعتبر أكثر أهمية.

Doi: 10.21608/jasht.2021.161840

فالحافز والخصائص والميزات الفارقة موروثة في أي برنامج دعم سواء كان محلي أو وطني أو على مستوى الدولة، بما في ذلك تلك المتعلقة ببرامج التربية الخاصة، ونحن نعلم أيضاً أن نظم الأنفاق الحكومي تشجع على وصم الطلبة بالاعاقات من أجل الحصول على الدعم المادي من الحكومة، من الضروري إذن على الحكومات والمجالس الحكومية والقوانين والسياسات والعمليات أن تتابع وتقيم بشكل دقيق ما اذا كانت تعيق أو تدعم جهود دمج الأطفال ذوي الاعاقات العقلية في المدارس العامة أو العكس (Smith,2010).

إحدى الطرق للنظر في الممارسات الحالية للدمج هي خلق زيادة سيطرة على الانفاق على المستوى المحلي بحيث يصبح من خلال منظومات ما يسمى (التوجه حسب الطلب)، ومع ان هذه النماذج تضمن للعائلات بأن أبنائهم ذوي الاعاقات العقلية أو غيرها سيدمجون، لكنها لا تضمن لهم كفاءة وآلية سير عملية الدمج، فنحن بحاجة ان نأخذ على محمل الجد التركيز على الميزات الاقتصادية والاجتماعية والذاتية وليس مجرد التنظيمية، بحيث يمكن لجميع المدارس بغض النظر عن نسبة الإنفاق فيها أن تنجح في الدمج وليس فقط المدارس ذات الطراز العالي، والميزانيات العالية، بحيث يكون تحقيق تكافؤ أكبر في الدخل وارساء البرامج الفعالة والأكثر تكافؤ ورفض سياسة الاستبعاد والعنصرية بين المدارس والطلبة يمكن أن يحرز تقدم جوهري في عملية الدمج، ووفقاً للتوجهات المستقبلية لعملية الدمج فقد نوه سمث Smith (2010) إلى مجموعة من أفضل الامور العملية الضرورية ليحصل فيه الدمج:

- الحس الاجتماعي: الفلسفة والرؤية التي تؤكد أن جميع الطلبة يستطيعون التعلم.
- الإدارة:يلعب المدراء دوراً حاسماً في التطبيق الفعلي للدمج.
- التوقعات العالية: بأن جميع الطلبة يستطيعون التعلم بشكل مناسب وفق حاجاتهم.
- التنسيق والتعاون: دعم التعليم التعاوني، وتغيير القواعد والمسؤوليات لجميع العاملين.
- الخدمات: تقديم الخدمات الصحية والخدمات الاجتماعية.
- العلاقة التشاركية مع الوالدين: الاهل شركاء متساوون في تعليم أبنائهم.
- بيئة التعليم المرنة: مرونة المكان، التوقيت، والموقع.
- الاستراتيجات المبنية على البحث والأدلة : وتعتبر من افضل الممارسات العملية للتعلم والتعليم.
- نماذج جديدة للمساءلة: اختبارات موحدة ومصادر متعددة للاختبارات.
- الوصول: سهولة الوصول للبيئة الحسية، والتكنولوجية.

التوصيات

بعد هذا العرض والذي يعتبر موجزاً لدمج الأفراد من ذوي الإعاقات العقلية قياساً بحجم المسألة وأهميتها لدمج هذه الفئة من المجتمع، فما زال البحث طويلاً وما زال العلم يثرينا بكل ما هو جديد في هذه المسألة، وما زلنا نحن نتأمل أن نصل للحظة التي نرى بها هذه الفئة بين طلابنا وفي كل مدارسنا قاطبةً بل في سياقات المجتمع كلها لنراهم وقد تجاوزوا التحديات والعقبات التي تسلبهم ذلك الحق بأن يكونو أفراداً منتيجين وفاعلين في مجتمعاتنا، حيث بحثنا أنه في ظل ظروف معينة، يمكن أن تتطور مواقف المعلم الايجابية، ويمكن للمعلمين تعلم الاستراتيجيات المناسبة التي تدعم الطلاب مع مجموعة واسعة من القدرات.

وانطلاقاً مما سبق التطرق له، تدعو الباحثة المعنيين بالمجال إلى الأخذ بالتوصيات التالية:

١- تفعيل اهمية اعداد المعلمين للدمج عبر تضمينه بالبرامج المقدمة تحت مظلة الإدارات المعنية برفع كفاءة المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة بتقديمه بشكل مكثف بغية رفع الكفاءة المهنية للمتدربين والحفاظ على مستوى الأداء ضماناً لتحسين قدرتهم على تقديم تعليم جيد لذوي الإعاقات العقلية في المدارس العامة.

٢- التأكيد على أن دور الآباء لا يقتصر على رعاية الأطفال ذوي الإعاقات العقلية إنما يمتد ليشمل تقديم حياة كريم لأطفالهم وفقاً للاحتياجات الفردية لهم وتضمين الأمر عبر اشراكهم في صنع القرار وتحسين اتجاهاتهم نحو الدمج.

٣- استحداث نظام مهني في المدراس يضم متخصص تربوي بالدمج لضمان تدريب ومتابعة المعلمين طوال العام الدراسي وتحت إشراف سواءً هيئة حكومية أم أهلية متخصصة بالدمج.

٤- لابد أن يحظى الدمج بالاهتمام الكافي عبر تحقيق الشراكة بين صانعي القرار والقائمين على إعداد المعلمين قبل الخدمة والقائمين على تنميتهم المهنية أثنائها لتضمين الدمج ضمن برامج إعداد معلم التربية الخاصة ومعلم التربية العامة وتنميته المهنية على حدٍ سواء.

٥- اجراء دراسة تقييمية : للمؤسسات التعليمية والمهنية لمتابعة تطبيقاها لمتطلبات الدمج لتطوير وتحقيق مكاسب إيجابية غير مستمرة الأثر للأفراد ذوي الاعاقة العقلية.

٦- تنظيم المزيد من الدورات والبرامج التدريبية التي تستهدف الآباء، بهدف تنمية اتجاهات ايجابية نحو الدمج، ورفع كفاياتهم الذاتية بالمشاركة المجتمعية.

المصادر والمراجـــع

الخطيب، عاكف.(٢٠١١). نموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية. **رسالة دكتوراة غير منشورة،** جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

ALghazo, E., & Alnaggar, E. (2004). General education teacher in United Arab Emirate and their acceptance of the inclusive student with Disabilities**. British Journal of Special Education**, 31(2), 94-99.

ALquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe Disabilities- literature review**. International Journal of Special Education,** 27(1), 1-18.

Amado, A. (2012). Community Members' Perspectives on Inclusion: Membership of Persons with Developmental Disabilities in Community Organizations. **Research and Training Center on Community Living,** *24*, 1-33.

Ashby, C. (2010). The trouble with normal: the struggle for meaningful access for middle school student with developmental disability labels. **Disability and Society**, 25(3), 345-358.

Baglieri, S., & Shapiro, A.(*2017*). ***Disability Students And The Inclusive Classroom***.(2nd edition), New York.

Brown, J., & Nowicki, E. (2013). A Kid Way : Strategies for including classmates with learning or Intellectual Disabilities**. Intellectual and developmental Disabilities**, 51(4), 253-262.

Cobb, C. (2014) Critical Entanglement: Research on Culturally and Linguistically Diverse Parental Involvement in Special Education 2000-2010. **Exceptionality Education International**, 23(4), 40-58.

Djk, C., & Balakrishanan, J. (2012). Inclusive Education for student with Intellectual Disabilities**. DCIDJ,**23(2), 81-93.

Elkins, J., Kraayenoord, C. & Jobling, A. (2003). Parents attitude to inclusion children with special needs**. Journal of Research in Special Education Needs**, 3(2), 122-129

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011) The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. ***Exceptionality Education International****, 21(3),* 50-65.

Folk, E., Yamamoto, K., & Stodden, R.(2012). Implementing Inclusion and Collaborative Teamingin a Model Program of Postsecondary Education for Young Adults With Intellectual Disabilities. **Journal of police and practice in Intellectual Disabilities**, 9(4), 257-269.

Jones, J., Kuntz, H., Vilela, T. & Brown, H. (2008). Attitude of Community Developmental Services Agency staff toward issues of inclusion for individuals with Intellectual Disability**. Journal of police and practice Research in Intellectual Disabilities**, 5(4), 219-229.

Konza, D. (2008). **Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge**. University of Wollongong, 39-64.

Lawson, J., & Marion, S,. (2014) "Post-School Transition-Preparation for High School Students with Disabilities: A Vital Issue for Special Education," **TEACH Journal of Christian Education,** 8(1), 51-56.

Mapuranga, C., & Nyakudzuka, J. (2014). The inclusion of children with mental disabilities A Teacher's perspective. **International Journal of Humanities Social Sciences and Education ,** 1(2), 65-75.

Miranda, P. (2014). Revisiting the Mosaic of Supports Required for Including People withSevere Intellectual or Developmental

Disabilities in their Communities. **Augmentative and Alternative Communication**, 30(1), 19–27.

Montgomery, A. (2013). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. ***Exceptionality Education International,*** *24*, 18-32.

Philbin, M., (2009). **Do Students with Disabilities Successfully Transition into the Work Force or Postsecondary Education?,** Education Masters. Paper 288.

Randt, N. (2011). Social Inclusion for People with Intellectual Disabilities. *Exceptionality Education International, Emerging Practice CATs*. 6.

Smith, P. (*2010*). ***Whatever happened to inclusion***? **The *place of students with intellectual disabilities in education***. New York.

Srivastava, A., and Schwartz, C. (2014). Intellectual disability and autism spectrum disorders: causal genes and molecular mechanisms. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, 46, 161-174.