

دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية: دراسة الإيجابيات والسلبيات

Integration of Students with Disabilities in Mainstream Schools:

Examining the Positives and Negatives

د. احمد منصور^{1*}، د. ميلود عمار²

1 جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم (الجزائر)، ahmed.mansour.etu@univ-mosta.dz

<https://orcid.org/0000-0001-8508-866X>

2 جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم (الجزائر)، ك. miloud.ammar@univ-mosta.dz

تاريخ الاستلام: 2024/05/07 تاريخ القبول: 2024/11/18 تاريخ النشر: 2024/12/30

ملخص: يعد دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية قضية معقدة تمثل فوائد وتحديات محتملة. فمن ناحية، يمكن أن يعزز التكامل السائد الإدماج والقبول وتعزيز التفاهم بين الطلاب، مما يقلل من الوصم والتمييز، كما أن الدمج يوفر فرصاً للنمو الاجتماعي والعاطفي، والتفاعل بين الأقران، واكتساب المهارات الأساسية لمرحلة البلوغ والعيش، بالإضافة إلى ذلك، فإنه يوفر الوصول إلى نفس المناهج الدراسية والموارد التعليمية وبيئات التعلم المتنوعة، مما قد يعزز الفرص الأكاديمية والإنجاز. من ناحية أخرى، قد يواجه التكامل السائد أيضاً تحديات مثل نقص الدعم المتخصص والموارد ووسائل الراحة في الفصول الدراسية السائدة، مما قد يعيق تعلم الطلاب ذوي الإعاقة وتطورهم، وهناك أيضاً احتمال للوصم والتمييز والعزلة الاجتماعية، بالإضافة إلى التحديات الأكاديمية وضعف التحصيل بسبب صعوبة مواكبة وتيرة ومتطلبات منهج التعليم العام، وتم الإشارة للقضايا المتعلقة بتدريب المعلمين والتأهب والقدرة على إدارة احتياجات التعلم المتنوعة في الفصول الدراسية الشاملة باعتبارها عوائق محتملة أمام الاندماج الناجح.

كلمات مفتاحية: دمج الطلاب ذوي الإعاقة، المدارس، الإيجابيات والسلبيات.

Abstract:

The integration of students with disabilities into mainstream schools is a complex issue that presents both potential benefits and challenges. On one hand, mainstream integration can promote inclusion, acceptance, and foster understanding among students, reducing stigma and discrimination. It provides opportunities for social and emotional development, peer interaction, and the acquisition of skills essential for adulthood and independent living. Additionally, it offers access to the same curriculum, educational resources, and diverse learning environments, potentially enhancing academic opportunities and achievement. On the other hand, mainstream integration may also face challenges such as the lack of specialized support, resources, and accommodations in mainstream classrooms, potentially hindering the learning and development of students with disabilities. There is also the potential for stigma, discrimination, and social isolation, as well as academic challenges and underachievement due to the difficulty in keeping up with the pace and demands of the general education curriculum. Furthermore, issues related to teacher training, preparedness, and the ability to manage diverse learning needs in inclusive classrooms have been highlighted as potential barriers to successful integration.

Keywords. Integration of Students with Disabilities, Schools, Positives and Negatives.

* المؤلف المرسل: احمد منصور، الإيميل: ahmed.mansour.etu@univ-mosta.dz

1. مقدمة :

برز دمج الطلاب ذوي الإعاقة في البيئات التعليمية السائدة كقضية مهمة في خطاب التعليم المعاصر (Artiles et al., 2006; Sailor & Roger, 2005). يحمل هذا الموضوع آثاراً عميقة على تجارب التعلم والتنمية الاجتماعية والرفاهية العامة لعدد كبير من الطلاب في جميع أنحاء العالم، وفقاً لمنظمة الصحة العالمية، يعيش ما يقرب من 15٪ من سكان العالم مع شكل من أشكال الإعاقة (WHO, 2021)، مما يؤكد أهمية وتأثير هذه المسألة على نطاق عالمي.

تاريخياً خضع تعليم الطلاب ذوي الإعاقة لرحلة تحويلية، تميزت بالتحول من بيئات التعليم الخاص المنفصلة إلى التركيز المتزايد على ممارسات التعليم الشامل (Artiles et al., 2006)، إذ كان الطلاب ذوو الإعاقة غالباً ما يتم فصلهم عن أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وهو نهج واجه انتقادات لتعزيز الإقصاء والوصم والحد من فرص الاندماج الاجتماعي والنمو الأكاديمي (Sailor & Roger, 2005)، ومع ذلك، شهد النصف الأخير من القرن العشرين تحولاً نموذجياً مدفوعاً بمبادئ المساواة في الحقوق والعدالة الاجتماعية والاعتراف بأن جميع الطلاب لديهم القدرة على التعلم والازدهار في بيئات داعمة وشاملة (Kozleski et al., 2011).

2. الاشكالية

يرتكز دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية على الاعتقاد بأن كل طفل، بغض النظر عن قدراته أو إعاقاته، له الحق في الحصول على تعليم جيد داخل نظام التعليم العام (United Nations, 2006)، ويهدف هذا النهج إلى تزويد الطلاب ذوي الإعاقة بإمكانية الوصول إلى نفس الفرص التعليمية والموارد والخبرات الاجتماعية مثل أقرانهم من غير ذوي

الإعاقة (Kurth et al., 2019)، ورغم هذا فقد قوبلت تنفيذ ممارسات التعليم الشامل بالثناء والنقد على حد سواء، لأنه يقدم مجموعة من الفوائد والتحديات المحتملة التي تتطلب دراسة متأنية (Shogren et al., 2015).

يرى أنصار التكامل السائد بأنه يعزز الإدماج وقبول التنوع ويعزز التفاهم بين الطلاب، مما يقلل من وصمة العار والتمييز (Simplican et al., 2015). بالإضافة إلى ذلك، فإنه يوفر فرصاً للنمو الاجتماعي والعاطفي، والتفاعل بين الأقران، واكتساب المهارات الأساسية لمرحلة البلوغ والعيش المستقل (Jorgensen et al., 2018). وعلى العكس من ذلك، يثير النقاد مخاوف بشأن النقص المحتمل في الدعم المتخصص والموارد ووسائل الراحة في الفصول الدراسية السائدة، مما قد يعيق تعلم الطلاب ذوي الإعاقة وتطورهم (Kurth & Mastergeorge, 2010)، وعلاوة على ذلك، تم الاستشهاد بقضايا مثل وصمة العار والتمييز والتحديات الأكاديمية وعدم كفاية تدريب المعلمين كعوائق محتملة أمام الاندماج الناجح (Sharma et al., 2018). لذا تتناول هذه المقال العلمي أبرز التحديات المتعلقة بدمج الأطفال ذوي الإعاقة بالمدارس العادية وما هي إيجابيات وسلبيات الدمج.

2.2. أهداف المقالة: تهدف هذه المقالة إلى التحليل النقدي للإيجابيات والسلبيات المرتبطة بدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية. من خلال استكشاف وجهات النظر والاعتبارات المختلفة المعنية، يسعى هذا العمل إلى المساهمة في الخطاب المستمر وإبلاغ السياسات والممارسات التعليمية التي تعطي الأولوية للمصالح الفضلى لجميع الطلاب، وتعزيز بيئات التعلم الشاملة والداعمة.

3. التعليم الشامل

1.3. السياق التاريخي للتعليم الشامل: تعود جذور الحركة نحو التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة إلى حركات الحقوق المدنية الأوسع نطاقاً في القرن العشرين، والتي دعت إلى المساواة

في الحقوق والفرص للفئات المهمشة، بما في ذلك الأفراد ذوي الإعاقة (Artiles et al., 2006)، لأنه تاريخياً تميز تعليم الطلاب ذوي الإعاقة بالفصل والاستبعاد من البيئات التعليمية السائدة (Sailor & Roger, 2005).

في العديد من البلدان، غالباً ما يتم وضع الطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات أو مدارس منفصلة ومتخصصة، مما يشكل ذلك استدامة لنظام العزلة والوصمة الاجتماعية (Winzer, 2009)، ولهذا استند نهج التعليم الشامل إلى الاعتقاد بأن الطلاب ذوي الإعاقة يحتاجون إلى تعليم وبيئات متخصصة تختلف اختلافاً جوهرياً عن تلك المقدمة في المدارس العادية (Artiles et al., 2006)، وبحلول منتصف القرن العشرين، كان هناك اعتراف متزايد بأن أنظمة التعليم المنفصلة كانت تمييزية بطبيعتها وحرمت الطلاب ذوي الإعاقة من فرصة المشاركة الكاملة في المجتمع (Winzer, 2009)، وتزامن ذلك مع مبادئ التطبيع والاندماج الاجتماعي، التي شددت على أهمية تزويد الأفراد ذوي الإعاقة بتجارب وبيئات قريبة من "طبيعية" قدر الإمكان (Artiles et al., 2006). وخصوصاً مع صدور العديد من التقارير والتشريعات التاريخية منها مثل تقرير وارنوك في المملكة المتحدة (1978) وقانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين في الولايات المتحدة (1975)، إلى زيادة تحفيز التحول نحو التعليم الشامل (Artiles et al., 2006; Winzer, 2009). وقد ساهمت هذه المبادرات بحق الطلاب ذوي الإعاقة في تلقي التعليم المناسب في أقل بيئة تقييدية، وتعزيز إدماج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية كلما أمكن ذلك (Sailor & Roger, 2005). وعلى المدى القريب عززت اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، التي اعتمدت في عام 2006، الالتزام العالمي بالتعليم الشامل، مشيرة إلى أن "الأشخاص ذوي الإعاقة لا يستبعدون من نظام التعليم العام على أساس الإعاقة" (United Nations, 2006)، مما أثر هذا الإطار الدولي على السياسات والممارسات التعليمية في جميع أنحاء العالم، مما شجع

على تطوير أنظمة تعليمية شاملة توفر فرصاً ودعمًا متكافئين لجميع الطلاب، بغض النظر عن قدراتهم أو إعاقاتهم (Kozleski et al., 2011).

2.3. الإيجابيات والسلبيات لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية

إن دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية له فوائد وتحديات محتملة يجب فحصها بعناية (Shogren et al., 2015). يتطلب التنفيذ الناجح لممارسات التعليم الشامل نهجاً دقيقاً ومتوازياً يلبى الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب مع تعزيز الإنصاف والقبول والتميز الأكاديمي، ففي دراسة شوغرن وآخرون. (Shogren et al., 2015)، أفادت نتائجها أن الفوائد المحتملة، مثل زيادة التفاعل الاجتماعي والقبول، بالإضافة إلى هناك التحديات، بما في ذلك المخاوف بشأن الدعم الأكاديمي وعدم وجود التسهيلات الأكاديمية وقلة الموارد.

● إيجابيات الدمج:

أولاً: تعزيز الشمول والقبول: تتمثل إحدى الحجج الأساسية المؤيدة لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية في إمكانية تعزيز الإدماج والقبول، سواء داخل البيئة التعليمية أو في المجتمع ككل.

1) الحد من الوصم والتمييز: يمكن أن يلعب الإدماج الرئيسي دوراً حاسماً في الحد من وصمة العار والتمييز التي غالباً ما يواجهها الأفراد ذوو الإعاقة، إذ يوفر الدمج الفرص للطلاب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة للتعلم والتفاعل معاً، وهذا يقلل من الصور النمطية السلبية والمفاهيم الخاطئة (Simplican et al., 2015)، كما يساعد الدمج فغي تطوير فهم والمأم الطلاب بأقرانهم ذوي الإعاقة، ويجعلهم ذلك يدركوا إنسانيتهم المشتركة وقيمتهم المتأصلة، مما يقلل من احتمال المواقف والسلوكيات التمييزية (Siperstein et al., 2007). علاوة على ذلك، يمكن أن تعزز بيئات التعليم الشامل الشعور بالانتماء والقبول للطلاب ذوي الإعاقة، لأنهم أعضاء مهمون في المجتمع المدرسي بدلاً من الفصل أو التهميش (Shogren et al., 2015). يمكن أن يؤثر هذا القبول بشكل إيجابي على احترامهم لذاتهم وثقتهم ورفاههم العام،

وتمكينهم من تحقيق أهدافهم وتطلعاتهم دون عبء وصمة العار المجتمعية (Jorgensen et al., 2018).

(2) تعزيز الفهم وتبني التنوع: لا يفيد الإدماج السائد الطلاب ذوي الإعاقة فحسب، بل يوفر أيضاً فرصاً تعليمية قيمة لأقرانهم من غير ذوي الإعاقة. من خلال التجربة المباشرة لتنوع القدرات ووجهات النظر داخل الفصل الدراسي، يمكن للطلاب تطوير تقدير أعمق للاختلافات الفردية وثراء التنوع البشري (Kurth et al., 2019)، وأيضاً يمكن أن يعزز هذا التعرض التعاطف والتفاهم وعقلية أكثر شمولية، وإعداد الطلاب للتنقل والازدهار في عالم متنوع ومتربط بشكل متزايد (Simplican et al., 2015)، بالإضافة إلى ذلك، من خلال التعلم جنباً إلى جنب مع الأقران ذوي الإعاقة، يمكن للطلاب غير ذوي الإعاقة اكتساب رؤى قيمة حول تحديات ونقاط قوة الأفراد ذوي القدرات المتنوعة، مما يعزز مجتمعاً أكثر تعاطفاً وشمولاً (Siperstein et al., 2007).

ثانياً: التطور الاجتماعي والعاطفي: يمكن أن يكون للتكامل السائد آثار إيجابية كبيرة على التنمية الاجتماعية والعاطفية للطلاب ذوي الإعاقة، مما يوفر فرصاً قيمة للنمو وبناء المهارات في هذه المجالات الحاسمة.

(1) فرص التفاعل مع الأقران وتكوين الصداقة: تتمثل إحدى المزايا الرئيسية لبيئات التعليم الشامل في زيادة الفرص للطلاب ذوي الإعاقة للتفاعل وتكوين علاقات هادفة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة (Pijl et al., 2008). يمكن أن تعزز هذه التفاعلات الاجتماعية تطوير المهارات الشخصية المهمة، مثل التواصل والتعاون وحل النزاعات (Koster et al., 2009)، علاوة على ذلك، يمكن للتكامل السائد أن يسهل تكوين صداقات حقيقية بين الطلاب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة، والتي يمكن أن يكون لها آثار إيجابية عميقة على رفاههم الاجتماعي والعاطفي (Chamberlain et al., 2007). يمكن أن توفر هذه الصداقات شعوراً بالانتماء والقبول والدعم العاطفي، مما يساهم في زيادة احترام الذات والثقة بالنفس (Simplican et al., 2015).

(2) مهارات التواصل ومهارات التعامل مع الآخرين: توفر الفصول الدراسية الشاملة بيئة غنية للطلاب ذوي الإعاقة لتطوير وصقل مهاراتهم في التواصل والتعامل مع الآخرين. من

خلال التفاعلات اليومية مع أقرانهم ومعلمهم، يمكنهم ممارسة استراتيجيات التواصل الفعالة، وتعلم التنقل في المواقف الاجتماعية، وتطوير التعاطف وقدرات تبني وجهات النظر (Pijl et al., 2008)، بالإضافة إلى ذلك، يمكن للاندماج السائد أن يعرض الطلاب ذوي الإعاقة لمعايير وتوقعات اجتماعية متنوعة، مما يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة للاندماج الاجتماعي الناجح والمشاركة في سياقات مختلفة (Koster et al., 2009). هذه المهارات ليست قيمة فقط في البيئة التعليمية ولكنها ضرورية أيضاً للنجاح المستقبلي في العلاقات الشخصية والمهنية، وكذلك في المجتمع الأوسع (Simplican et al., 2015).

ثالثاً: الفرص الأكاديمية والتحصيل العلمي: الإدماج السائد بأنه يوفر للطلاب ذوي الإعاقة إمكانية الوصول إلى مجموعة من الفرص والموارد الأكاديمية التي يمكن أن تسهم في تحصيلهم التعليمي وخبراتهم التعليمية الشاملة.

1) الوصول إلى نفس المناهج الدراسية والموارد التعليمية: تتمثل إحدى المزايا الرئيسية للتعليم الشامل في أن الطلاب ذوي الإعاقة يمكنهم الوصول إلى نفس المناهج الدراسية والمواد التعليمية والموارد التعليمية مثل أقرانهم من غير ذوي الإعاقة (Kurth et al., 2019)، ويمكن لهذا التعرض لمنهج التعليم العام أن يوسع آفاقهم الأكاديمية ويضمن حصولهم على تعليم شامل وجيد، بدلاً من أن يقتصر على منهج أضيق أو معدل (Cosier et al., 2013)، بالإضافة إلى ذلك، يسمح التكامل السائد للطلاب ذوي الإعاقة بالاستفادة من نفس الموارد والتقنيات التعليمية المتاحة لزملائهم في الفصل، مثل المكتبات ومختبرات الكمبيوتر والمعدات المتخصصة (Kurth & Mastergeorge, 2010). يمكن أن يؤدي هذا الوصول إلى الموارد المشتركة إلى تعزيز خبراتهم التعليمية وتوفير فرص لتطوير المهارات واستكشاف الاهتمامات الأكاديمية المختلفة.

2) التعرض لبيئات التعلم المتنوعة وأساليب التدريس: غالباً ما تتميز الفصول الدراسية الشاملة بمجموعة متنوعة من أساليب التدريس والمناهج التعليمية لاستيعاب الاحتياجات المتنوعة وتفضيلات التعلم لجميع الطلاب (Shogren et al., 2015)، يمكن أن يكون هذا التعرض مفيداً بشكل خاص للطلاب ذوي الإعاقة، حيث يمكنهم تجربة استراتيجيات تربوية مختلفة وإيجاد طرق تتوافق بشكل أفضل مع نقاط قوتهم الفردية وأساليب التعلم (Cosier

(et al., 2013)، و علاوة على ذلك، فإن الإدماج السائد يعرض الطلاب ذوي الإعاقة لمجموعة متنوعة من بيئات التعلم، بدءًا من التدريس في الفصل بأكمله إلى العمل في مجموعات صغيرة والمشاريع التعاونية (Kurth & Mastergeorge, 2010) ويمكن أن يعزز هذا التنوع في الخبرات القدرة على التكيف، ومهارات حل المشكلات، والقدرة على الازدهار في سياقات تعليمية مختلفة، وإعدادها بشكل أفضل للمساعي الأكاديمية والمهنية المستقبلية. رابعاً: التحضير لمرحلة البلوغ والحياة المستقلة: الإدماج السائد بأنه يلعب دوراً حاسماً في تزويد الطلاب ذوي الإعاقة بالمهارات والخبرات اللازمة للتنقل في مرحلة البلوغ والعيش حياة مستقلة بنجاح.

(1) تطوير المهارات اللازمة للتنقل في بيئات اجتماعية متنوعة: توفر البيئات التعليمية الشاملة للطلاب ذوي الإعاقة التعرض لبيئات وتفاعلات اجتماعية متنوعة، والتي يمكن أن تساعد على تطوير المهارات المطلوبة للتنقل في البيئات الاجتماعية المختلفة في حياتهم الشخصية والمهنية المستقبلية (Test et al., 2009)، من خلال التفاعلات اليومية مع الأقران والمعلمين وغيرهم من موظفي المدرسة، يمكن للطلاب ممارسة التواصل الفعال وحل المشكلات واستراتيجيات حل النزاعات، وكلها ضرورية للاندماج الاجتماعي الناجح والمشاركة في سياقات مختلفة (Carter et al., 2005)، و علاوة على ذلك، يمكن للتكامل السائد أن يعزز فهم الأعراف الاجتماعية والتوقعات والسلوكيات المناسبة في المواقف المختلفة، مما يعد الطلاب ذوي الإعاقة للتكيف والازدهار في مجموعة متنوعة من البيئات الاجتماعية (Jorgensen et al., 2018)، يمكن أن تساهم هذه التجارب في زيادة الثقة بالنفس والمناصرة الذاتية والقدرة على بناء علاقات هادفة والحفاظ عليها طوال حياتهم.

(2) بناء مهارات المناصرة الذاتية وتقرير المصير: يمكن أن تمكّن إعدادات التعليم الشامل الطلاب ذوي الإعاقة من تطوير مهارات المناصرة الذاتية وتقرير المصير، والتي تعتبر حاسمة لتحقيق الاستقلال واتخاذ قرارات مستنيرة بشأن حياتهم (Shogren et al., 2015)، ومن خلال المشاركة النشطة في تعليمهم والحصول على فرص للتعبير عن احتياجاتهم وتفضيلاتهم وأهدافهم، يمكن للطلاب تنمية الشعور بالوكالة والتحكم في تجاربهم التعليمية (Wehmeyer & Schwartz, 1997)، و بالإضافة إلى ذلك، يمكن للتكامل السائد أن يعرض

الطلاب ذوي الإعاقة لنماذج يحتذى بها وموجهين نجحوا في التغلب على تحديات مرحلة البلوغ والعيش المستقل (Carter et al., 2005).

• سلبيات الدمج

أولاً: نقص الدعم والموارد المتخصصة: أحد الشواغل الرئيسية المحيطة بإدماج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية هو الافتقار المحتمل إلى الدعم المتخصص والموارد لتلبية احتياجاتهم الفريدة بشكل كافٍ.

(1) التسهيلات والتعديلات غير الكافية: بينما تهدف الفصول الدراسية السائدة إلى توفير بيئة شاملة، يجادل النقاد بأنها قد لا تكون مجهزة دائماً لتقديم التسهيلات والتعديلات اللازمة التي يطلبها الطلاب ذوو الإعاقة (Kurth & Mastergeorge, 2010)، و قد تشمل هذه التسهيلات التقنيات المساعدة أو المواد التعليمية المعدلة أو طرق التقييم البديلة، والتي تعتبر حاسمة لضمان الوصول العادل إلى المناهج وفرص التعلم (Morningstar et al., 2017)، ويمكن الإشارة بدون التسهيلات والتعديلات المناسبة، قد يواجه الطلاب ذوو الإعاقة حواجز كبيرة أمام التعلم ويكافحون لمواكبة وتيرة ومتطلبات منهج التعليم العام (كورث وآخرون، 2019). يمكن أن يؤدي ذلك إلى الإحباط وفك الارتباط وربما إعاقة تقدمهم الأكاديمي وإنجازهم (Cosier et al., 2013).

(2) نقص في الموظفين المتخصصين والخدمات المساندة: غالباً ما يتطلب الإدماج الفعال للطلاب ذوي الإعاقة في البيئات السائدة خبرة ودعم المهنيين المتخصصين، مثل معلمي التعليم الخاص، والمساعدين المهنيين، ومقدمي الخدمات ذات الصلة (على سبيل المثال، معالجو النطق، والمعالجون المهنيون) (Sharma & Salend, 2016)، ومع ذلك، قد تواجه العديد من المدارس العادية نقصاً في هؤلاء الموظفين المتخصصين، مما قد يضر بجودة الدعم والخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة (Morningstar et al., 2017)، بدون عدد كافٍ من الموظفين والوصول إلى خدمات الدعم المتخصصة، قد لا يتلقى الطلاب ذوو الإعاقة الاهتمام الفردي والاستراتيجيات التعليمية والتدخلات التي يحتاجونها للازدهار في بيئة

شاملة البيئة (Kurth & Mastergeorge, 2010)، ويمكن أن يؤدي هذا النقص في الدعم إلى تفاقم التحديات الحالية ويحتمل أن يعوق تطورها وتقدمها بشكل عام.

ثانياً: احتمالية وصمة العار والتمييز والتنمر: في حين أن الإدماج السائد يهدف إلى تعزيز الإدماج والقبول، هناك خطر من أن الطلاب ذوي الإعاقة قد لا يزالون يواجهون وصمة العار والتمييز والتنمر داخل البيئات التعليمية الشاملة.

1) المواقف السلبية والمفاهيم الخاطئة: على الرغم من الجهود المبذولة لتعزيز الفهم والوعي، يمكن أن تستمر المواقف السلبية والمفاهيم الخاطئة حول الإعاقة بين بعض الطلاب والمعلمين والموظفين في المدارس العادية (de Boer et al., 2012)، وقد تنبع هذه المواقف من نقص المعرفة أو التحيزات الشخصية أو الصور النمطية والتحيزات المجتمعية المتأصلة (Nowicki, 2006)، ويمكن أن تتجلى هذه المواقف السلبية بطرق مختلفة، بما في ذلك التوقعات المنخفضة أو السلوكيات الإقصائية أو حتى التمييز الصريح ضد الطلاب ذوي الإعاقة (Siperstein et al., 2007)، ويمكن أن يكون لهذه التجارب آثار ضارة على احترام الذات والتحفيز والرفاهية العامة للطلاب ذوي الإعاقة، مما قد يعيق نموهم الأكاديمي والاجتماعي (Nowicki, 2006).

2) العزلة الاجتماعية وصعوبة تكوين الروابط: على الرغم من وجودهم جسدياً في الفصول الدراسية السائدة، إلا أن بعض الطلاب ذوي الإعاقة قد لا يزالون يعانون من العزلة الاجتماعية وصعوبة تكوين روابط ذات مغزى مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة (Chamberlain et al., 2007)، ويمكن أن تنشأ هذه العزلة من عوامل مختلفة، بما في ذلك حواجز التواصل أو التحديات السلوكية أو عدم فهم وقبول زملائهم في الفصل (de Boer et al., 2012)، ويمكن أن يكون للعزلة الاجتماعية آثار سلبية عميقة على النمو الاجتماعي والعاطفي للطلاب ذوي الإعاقة، حيث قد يفوتون فرص التفاعل مع الأقران، وتكوين الصداقة، وتطوير المهارات الشخصية الحاسمة (Simplican et al., 2015)، هذه العزلة يمكن أن تزيد من إدانة الصور النمطية السلبية وتعيق دمج وقبول الطلاب ذوي الإعاقة داخل المجتمع المدرسي.

ثالثاً: التحديات الأكاديمية وضعف التحصيل: في حين أن الإدماج السائد يهدف إلى تزويد الطلاب ذوي الإعاقة بإمكانية الوصول إلى نفس الفرص التعليمية التي يتمتع بها أقرانهم، إلا أن هناك مخاوف من أنه قد يشكل أيضاً تحديات أكاديمية ويساهم في ضعف التحصيل لبعض الطلاب.

(1) صعوبة مواكبة الوتيرة والمطالب: قد لا يكون منهج التعليم العام والوتيرة التعليمية في الفصول الدراسية السائدة مناسبة دائماً لاحتياجات وقدرات التعلم الفريدة للطلاب ذوي الإعاقة (Kurth & Mastergeorge, 2010). قد يكافح هؤلاء الطلاب لمواكبة وتيرة التدريس، أو فهم المحتوى المعقد، أو تلبية التوقعات الأكاديمية الصعبة (Cosier et al., 2013)، وبدون التسهيلات المناسبة أو التعديلات أو الدعم المتخصص، قد يعاني الطلاب ذوو الإعاقة من الإحباط وفك الارتباط والتخلف عن زملائهم في الفصل أكاديمياً (Kurth et al., 2019). يمكن أن يؤدي ذلك إلى اتساع فجوة الإنجاز وربما يعزز التصورات السلبية حول قدراتهم، مما يعيق دوافعهم وثقتهم بأنفسهم (Shogren et al., 2015).

(2) عدم وجود تعليمات ودعم فردي: غالباً ما تعطي الفصول الدراسية السائدة الأولوية لتعليم الفصل بأكمله ونهج واحد يناسب الجميع، والذي قد لا يلبي بشكل فعال احتياجات وأساليب التعلم المتنوعة للطلاب ذوي الإعاقة (Morningstar et al., 2017)، وقد يحتاج هؤلاء الطلاب إلى مزيد من الاهتمام الفردي والاستراتيجيات التعليمية المتخصصة والتدخلات المستهدفة للوصول إلى المناهج الدراسية وإتقانها بشكل فعال (Kurth & Mastergeorge, 2010)، ولذلك بدون التعليم والدعم الفردي الكافي، قد يكافح الطلاب ذوو الإعاقة لفهم المفاهيم الهامة، وتطوير وتحقيق إمكاناتهم الأكاديمية الكاملة (Cosier et al., 2013). يمكن أن يؤدي هذا النقص في الدعم المخصص إلى تفاقم تحديات التعلم الحالية ويحتمل أن يؤدي إلى ضعف التحصيل، مما يزيد من اتساع فجوة التحصيل بين الطلاب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة.

رابعاً: تدريب المعلمين والاستعداد: يعتمد التنفيذ الناجح لممارسات التعليم الشامل بشكل كبير على استعداد المعلمين وتدريبهم لدعم واستيعاب احتياجات التعلم المتنوعة للطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية بشكل فعال.

(1) المعرفة والخبرة المحدودة في التعليم الخاص قد يكون لدى العديد من معلمي التعليم العام معرفة وخبرة محدودة في مجال التعليم الخاص، بما في ذلك فهم مختلف الإعاقات والاستراتيجيات التعليمية ووسائل الراحة (Sharma et al., 2018)، ويمكن أن يعوق هذا النقص في التدريب المتخصص قدرتهم على دعم الاحتياجات الفريدة للطلاب ذوي الإعاقة بشكل فعال وتوفير الخبرات التعليمية المناسبة (Kurth & Mastergeorge, 2010). ولذلك بدون أساس قوي في مبادئ وممارسات التعليم الخاص، قد يكافح المعلمون لتحديد تحديات التعلم ومعالجتها، أو تنفيذ التسهيلات اللازمة، أو التمييز الفعال بين التعليمات لتلبية الاحتياجات المتنوعة لطلابهم (Morningstar et al., 2017). يمكن أن تسهم هذه الفجوة المعرفية في ضعف التحصيل الأكاديمي والتمهيش المحتمل للطلاب ذوي الإعاقة داخل الفصل الدراسي العادي.

(2) التحديات في إدارة احتياجات التعلم المتنوعة: غالبًا ما تتكون الفصول الدراسية الشاملة من مجموعة غير متجانسة من الطلاب ذوي القدرات المختلفة وأساليب التعلم والاحتياجات التعليمية (Kurth et al., 2019)، و يمكن أن يمثل هذا التنوع تحديات كبيرة للمعلمين، الذين يجب عليهم التعامل مع تعقيدات إدارة مستويات تعليمية متعددة، استيعاب تفضيلات التعلم المختلفة، ومعالجة القضايا السلوكية أو الاجتماعية المحتملة (Shogren et al., 2015)، وبدون التدريب والدعم الكافيين، قد يكافح المعلمون لإدارة احتياجات التعلم المتنوعة هذه بشكل فعال، مما يؤدي إلى الإحباط المحتمل والإرهاق وبيئة تعليمية معرضة للخطر لجميع الطلاب (Sharma & Salend, 2016)، وبالإضافة إلى ذلك، قد تنتقص متطلبات إدارة فصل دراسي شامل من قدرة المعلم على توفير الاهتمام الفردي والدعم للطلاب ذوي الإعاقة، مما يزيد من تفاقم التحديات الحالية.

3.3. آليات تحقيق الدمج بفاعلية

* التعاون المشترك بين الاهل والمختصين والمعلمين: يتطلب الإدماج الفعال للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية نهجاً تعاونياً يشمل أولياء الأمور ومعلمي التعليم العام ومعلمي التعليم الخاص وغيرهم من المتخصصين الذين يعملون معاً لدعم احتياجات الطلاب وضمان نجاحهم (Kozleski et al., 2011)، بحيث يسمح نهج هذا الفريق التعاوني بالتواصل المفتوح

وصنع القرار المشترك ووضع خطط شاملة تلبي احتياجات الطالب الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية (Kurth et al., 2019)، و يمكن الوالدين، بصفتهم المدافعين الأساسيين عن أطفالهم، تقديم رؤى قيمة حول نقاط قوتهم وتحدياتهم واحتياجاتهم المحددة، بينما يساهم المعلمون والمتخصصون بخبراتهم في الاستراتيجيات التعليمية ووسائل الراحة وخدمات الدعم (Shogren et al., 2015).

من خلال الاجتماعات المنتظمة والتعاون المستمر ، يمكن للفريق مراقبة تقدم الطالب، وإجراء تعديلات على الخطة التعليمية حسب الحاجة ، وضمان وجود الموارد والدعم المناسبين في المكان المناسب. (Morningstar et al., 2017).

- إيجاد خطط التعليم الفردية: تعد خطط التعليم الفردي أدوات أساسية لضمان حصول الطلاب ذوي الإعاقة على التسهيلات والتعديلات وخدمات الدعم المناسبة اللازمة لنجاحهم في الفصول الدراسية السائدة (Kurth & Mastergeorge, 2010). يتم تطوير برامج التعليم الفردي من خلال عملية تعاونية تشمل الطالب وأولياء الأمور والمعلمين والمتخصصين المعنيين، وتحدد أهدافًا محددة واستراتيجيات تعليمية ووسائل راحة مصممة خصيصًا لتلبية الاحتياجات الفريدة للطلاب (Kurth et al., 2019).

قد تشمل التسهيلات التقنية المساعدة أو طرق التقييم البديلة أو الوقت الممتد للواجبات أو الاختبارات أو التعديلات على المناهج الدراسية أو المواد التعليمية (Morningstar et al., 2017). تم تصميم هذه التسهيلات لتوفير الوصول العادل إلى فرص التعلم وضمان مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة بشكل كامل وإظهار معارفهم ومهاراتهم (Shogren et al., 2015)، يتطلب التنفيذ الفعال لبرامج التعليم الفردي وأماكن الإقامة التواصل المستمر والتدريب والدعم للمعلمين والموظفين، بالإضافة إلى المراقبة والتقييم المنتظمين لضمان تلبية أماكن الإقامة لاحتياجات الطلاب وتسهيل تقدمهم الأكاديمي (Kurth & Mastergeorge, 2010).

- توفير التدريب والتدريب المهني للمعلمين: يعد تدريب المعلمين الفعال والتطوير المهني المستمر أمرًا بالغ الأهمية لضمان حصول المعلمين على المعرفة والمهارات والاستراتيجيات

اللازمة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية الشاملة (Sharma et al., 2018)، ويجب أن تتضمن برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة الدورات الدراسية والخبرات العملية في التعليم الخاص والتوعية بالإعاقة وممارسات التدريس الشاملة (Kurth & Mastergeorge, 2010).

بالإضافة إلى ذلك، يجب توفير فرص التطوير المهني أثناء الخدمة لمعلمي التعليم العام والخاص، مع التركيز على مواضيع مثل التعليم المتميز، وإدارة السلوك، والتكنولوجيا المساعدة، والتعاون مع المتخصصين والأسر (Morningstar et al., 2017). يمكن أن تزود هذه الدورات التدريبية المعلمين بالأدوات والاستراتيجيات اللازمة لاستيعاب احتياجات التعلم المتنوعة بشكل فعال، وتنفيذ التسهيلات المناسبة، وخلق بيئة تعليمية شاملة وداعمة (Kurth et al., 2019).

هذا ويسمح التطوير المهني المستمر أيضاً للمعلمين بالبقاء على اطلاع بأحدث الأبحاث وأفضل الممارسات والاتجاهات التعليمية المتعلقة بالتعليم الشامل، مما يمكنهم من تحسين مناهجهم التعليمية وتحسينها باستمرار (Shogren et al., 2015).

- برامج دعم الأقران والإرشاد: يمكن أن تلعب برامج دعم الأقران والإرشاد دوراً قيماً في تعزيز الإدماج الاجتماعي والنجاح الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة في البيئات السائدة (Carter et al., 2005). تتضمن هذه البرامج تدريب ودعم الأقران غير المعاقين للعمل كمرشدين أو معلمين أو أصدقاء للطلاب ذوي الإعاقة، وتزويدهم بالدعم الاجتماعي والأكاديمي داخل الفصل الدراسي والبيئة المدرسية (Simplican et al., 2015)، ويمكن لمرشدي الأقران المساعدة في المهام الأكاديمية، ونمذجة السلوكيات الاجتماعية المناسبة، وتسهيل التفاعلات الاجتماعية، مما يساعد على كسر الحواجز وتعزيز الروابط الهادفة بين الطلاب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة (Chamberlain et al., 2007). بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تعزز هذه البرامج الشعور بالانتماء والقبول والثقة بالنفس للطلاب ذوي الإعاقة، حيث يتلقون الدعم والتوجيه من أقرانهم (Jorgensen et al., 2018).

- برامج دعم الأقران والإرشاد: يمكن أن تلعب برامج دعم الأقران والإرشاد دوراً قيماً في تعزيز الإدماج الاجتماعي والنجاح الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة في البيئات السائدة (Carter

2005, et al.). تتضمن هذه البرامج تدريب ودعم الأقران غير المعاقين للعمل كمرشدين أو معلمين أو أصدقاء للطلاب ذوي الإعاقة، وتزويدهم بالدعم الاجتماعي والأكاديمي داخل الفصل الدراسي والبيئة المدرسية (Simplican et al., 2015)، ويمكن لمرشدي الأقران المساعدة في المهام الأكاديمية، ونمذجة السلوكيات الاجتماعية المناسبة، وتسهيل التفاعلات الاجتماعية، مما يساعد على كسر الحواجز وتعزيز الروابط الهادفة بين الطلاب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة (Chamberlain et al., 2007). بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تعزز هذه البرامج الشعور بالانتماء والقبول والثقة بالنفس للطلاب ذوي الإعاقة، حيث يتلقون الدعم والتوجيه من أقرانهم (Jorgensen et al., 2018).

تتطلب برامج دعم الأقران والإرشاد الناجحة تخطيطاً وتدريباً وإشرافاً دقيقاً، مما يضمن حصول كل من الموجبين والمتدربين على الدعم والتوجيه اللازمين لجعل التجربة إيجابية ومنتجة (Carter et al., 2005).

● تعزيز ثقافة المدرسة الشاملة والمواقف الإيجابية: يعد تعزيز ثقافة مدرسية شاملة وتعزيز المواقف الإيجابية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة أمراً ضرورياً لنجاح الاندماج السائد (de Boer et al., 2012). وهذا ينطوي على تحدي الصور النمطية السلبية والتحيزات والمفاهيم الخاطئة حول الإعاقة من خلال حملات التوعية والبرامج التدريبية والممارسات الشاملة (Siperstein et al., 2007)، ويلعب قادة المدارس والإداريون دوراً حاسماً في ترسيخ ثقافة القبول والاحترام والاحتفال بالتنوع (Sharma & Salend, 2016). يمكن تحقيق ذلك من خلال سياسات ومبادئ توجيهية واضحة تعزز الإدماج، بالإضافة إلى التطوير المهني المستمر والتدريب لجميع الموظفين على الوعي بالإعاقة، وممارسات التدريس الشاملة، وخلق بيئة ترحيبية للطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة (Shogren et al., 2015).

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون إشراك الطلاب غير ذوي الإعاقة في عملية تعزيز الإدماج فعالاً للغاية. يمكن للمبادرات التي يقودها الأقران، مثل نوادي التوعية بالإعاقة أو برامج الأصدقاء، أن تعزز التفاهم والتعاطف والروابط الهادفة بين الطلاب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة (Chamberlain et al., 2007).

● التمويل وتخصيص الموارد: يتطلب الإدماج الفعال في التيار الرئيسي التمويل الكافي وتخصيص الموارد لدعم الاحتياجات الفريدة للطلاب ذوي الإعاقة (Kurth et al., 2019)، ويشمل ذلك تمويل الموظفين المتخصصين، مثل معلمي التعليم الخاص، والمساعدين المهنيين، ومقدمي الخدمات ذات الصلة، بالإضافة إلى موارد التقنيات المساعدة، والمرافق التي يمكن الوصول إليها، والمواد التعليمية (Morningstar et al., 2017).

يمكن أن يؤدي عدم كفاية التمويل والموارد إلى إعاقة قدرة المدارس بشكل كبير على توفير التسهيلات والتعديلات وخدمات الدعم المناسبة، مما قد يضر بالنجاح الأكاديمي والاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة في البيئات الشاملة (Kurth & Mastergeorge, 2010). من الأهمية بمكان أن يقوم صانعو السياسات والسلطات التعليمية بتحديد الأولويات وتخصيص الأموال الكافية لمبادرات التعليم الشامل، وضمان حصول المدارس على الموارد اللازمة للتنفيذ الفعال لأفضل الممارسات ودعم الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب (Shogren et al., 2015).

4. التوصيات

1. ضرورة قيام المختصين بالتصدي للعيوب والتحديات لضمان تنفيذ ممارسات التعليم الشامل بفعالية وبطريقة تعطي الأولوية للمصالح الفضلى لجميع الطلاب.
2. ضرورة إشراك كل من أولياء الأمور والمختصين والمعلمين في متابعة الأطفال المدمجين في المدارس العادية.
3. ضرورة عمل خطط فردية من أجل المتابعة والتقييم المستمر لعملية الدمج والحصول على ثمار إيجابية.
4. عمل جلسات وبرامج تدريب للمعلمين والمختصين من أجل تبادل الخبرات والتطوير الإيجابي لنهج الدمج.
5. توفير الموارد والتمويل الكافي من أجل تعزيز القافة المدرسية الشاملة والتركيز على برامج دعم الاقران وتطويرها.

6. استكشاف التقنيات المساعدة والتصميم العالمي لمبادئ التعلم ونماذج التدريس التعاونية والاستفادة منها وطنياً.

في نهاية المطاف، يتطلب الاندماج الناجح للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية جهداً تعاونياً يشمل المعلمين والأسر وواضعي السياسات والمجتمع الأوسع. من خلال اعتماد استراتيجيات قائمة على الأدلة، وتعزيز العقلية الشاملة، وإعطاء الأولوية للاحتياجات الفريدة لكل طالب، يمكننا إنشاء بيئات تعليمية تعزز التميز الأكاديمي والاندماج الاجتماعي والنمو الشخصي للجميع.

قائمة المراجع والمصادر

- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of research in education*, 30, 65-108.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332. <https://doi.org/10.1177/0741932513485448>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Jorgensen, C. M., McSheehan, M., & Sonnenmeier, R. M. (2018). Presumed competence in the inclusive classroom. *The Journal of the International Association of Special Education*, 18(1), 4-10.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2009). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120802681654>
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J., & Waitoller, F. R. (2011). Equity in inclusive education: Historical trajectories and theoretical commitments. In *Inclusive education: Examining equity on five continents* (pp. 1-14). Harvard Education Press.
- Kurth, J. A., & Mastergeorge, A. M. (2010). Academic and cognitive profiles of students with autism: Implications for classroom practice and placement. *International Journal of Special Education*, 25(2), 8-14.

- Kurth, J. A., Ruppard, A. L., Toews, S. G., McCabe, K. M., McQuarie, J. L., & Johnston, R. (2019). Considerations in placement decisions for students with extensive support needs: An analysis of LRE statements. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/1540796919833104>
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H., & Born, K. (2017). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192-210. <https://doi.org/10.1177/1540796915594158>
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). Social interaction and social self-concept of students with disabilities in regular schools. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 507-524). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_24
- Sailor, W., & Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: Schoolwide applications. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 503-509.
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118-134. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2018). Measuring teacher efficacy in inclusive practices: A systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1298-1317. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492850>
- Shogren, K. A., Gross, J. M. S., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M., & Hill, C. (2015). The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 243-260. <https://doi.org/10.1177/1540796915583493>
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-455. <https://doi.org/10.1177/001440290707300403>
- Test, D. W., Fowler, C. H., Richter, S. M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A. R., ... & Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 115-128. <https://doi.org/10.1177/0885728809336859>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 245-255. <https://doi.org/10.1177/001440299706300207>
- Winzer, M. A. (2009). *From integration to inclusion: A history of special education in the 20th century*. Gallaudet University Press.