مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٩٣-٨٤٢ (١٤٢٤هـ/٢٠٠٤هـ)

دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية
دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية

سحر بنت أحمد الخشرمي

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٢/٣/٢٠هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٣/٧/٢٨هـ)

ملخص البحث. تنامت الجهود في السنوات الأخيرة لتطبيق أحدث الأساليب التعليمية وأقلها تقييدا في مجال التربية الخاصة على الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة... ومن تلك الأساليب وأكثرها توظيفاً ضمن التجارب العالمية، تجربة المدارس الشاملة ودمج الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في المدارس العادية. وقد سعت المملكة العربية السعودية للاستفادة من تلك التجارب من خلال دراستها ومن ثم تطبيقها على مدارس التعليم العام.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على برامج الدمج المطبقة على الطلبة والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقييم مدى نجاح تلك البرامج، وتحديد العقبات التي تعترضها، وذلك للخروج بتوصيات تساهم في تذليل تلك الصعوبات، وتقديم فرص أفضل لنجاح أسلوب الدمج.

وقد تم توظيف استمارة خاصة محكمة أعدتها الباحثة لغرض هذه الدراسة وتم توزيعها على عينة شملت جميع مدارس المملكة المطبقة للدمج، وذلك من خلال الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف والأمانة العامة للتربية الخاصة بالرئاسة العامة لتعليم البنات. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى التحول الكبير الذي طرأ على برامج الدمج في المملكة العربية السعودية، حيث بدأت بطيئة

عام ١٤١٠هـ ثم تزايدت بشكل ملحوظ. كما يتضح من الدراسة أن كافة الإعاقات قد استفادت من برامج الدمج المطبقة، وبالأخص الإعاقات البسيطة، كما أن كافة البدائل التربوية قد تواجدت بنسب متفاوتة. وتشير النتائج أيضا إلى تميز وتوسع مدارس البنين في الدمج مقارنة بمدارس البنات. وتشير الدراسة إلى عدد من المعوقات التي واجهت برامج الدمج وتعرض عدداً من المقترحات لعلاجها.

الإطار النظري

لم يعد إيجاد المكان التربوي المناسب للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة العبء الأكبر لدى العاملين في ميدان التربية الخاصة، فقد أخذت المدرسة العادية تحتل الصدارة من حيث ملاءمتها لكثير من هؤلاء الأطفال، وأخذت بالتالي تتركز الجهود على إحداث تغييرات مهمة وضرورية في التدابير الأولية لعملية التعليم لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في المدارس العادية.

إن مضامين مفهوم الدمج، أو كما أصبح يطلق عليه في الوقت الراهن "التعليم الشامل" أو المدارس الشاملة، لم تعد تقتصر على إقناع أفراد المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي بقبول ذوي الاحتياجات الخاصة ليشاركوهم المكان، بل قد تعدى ذلك ليصل إلى مرحلة إقناع المدرسة العادية وأصحاب القرار التعليمي لإعادة تنظيم المجتمع المدرسي بحيث لا يعود الطفل الخاص هو المشكلة والعقبة الحقيقية للنزاع التعليمي القائم، بل تغدو صلاحية المناهج الدراسية ومستوى كفاءات المعلمين هي جوهر الخلاف والنقطة الرئيسية التي يجب أن تدور حولها التساؤلات في حال تعثر نجاح هؤلاء الأطفال في المدرسة العادية.

لقد أصبحت فكرة شمولية التعليم العادي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر تقبلا وتنفيذا على مر الأيام والسنين، وأصبح إبراز الفروق الفردية لدى هذه الفئات هدفاً لتحديد احتياجاتهم داخل الفصول العادية بعد أن كان مصدراً مهما لعزلهم، إذ صار بالإمكان توظيف تلك الفروق لصالح مشاركة الأطفال لأقرانهم العاديين جنباً إلى جنب في الفصول العادية.

وقد يقلق الكثيرون من مثل ذلك التحول في الأوساط التعليمية، ومحاولة تطبيع المجتمعات لتقبل تلك التقلبات المفاهيمية التي جعلت التعليم الخاص جزءاً من المنظومة التعليمية الأساسية، حيث يشترك معه في معظم الاستعدادات والأولويات وإن اختلف معه في حاجات الأطفال ومتطلباتهم، لكن المتحمسين من المختصين لحركة التعليم الشامل يشيرون بشكل أو بآخر إلى الفوائد العامة التي يتلقاها كل من الطفل الخاص والطفل العادي ضمن عملية الإدماج. فالدمج يعمل على تزويد كافة الأطفال - بغض النظر عن حاجاتهم- بفوائد اجتماعية وأكاديمية قد لا تتوافر في الظروف العادية السابقة التي كانت تعزل التعليم العام عن الخاص [١].

كما أن فرص الطفل ذي الحاجات الخاصة لاكتساب مهارات اجتماعية ولغوية ملائمة تبقى أفضل ضمن المدرسة العادية، حيث يتوافر النموذج المناسب والذي يمكن تقليده في تلك المهارات وغيرها بين مجمل الأطفال العاديين الذين يشاركونه تلك المدرسة. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن احتمالية تحسن الأداء الأكاديمي مرتبطة بشكل أو بآخر بالتغيرات الانفعالية والنفسية الإيجابية التي تحدث للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من جراء تحسن مفهوم الذات لديهم، والذي غالبا يعمل على تطويره لديهم التحسن في مستوى اللغة والمهارات الاجتماعية، كما أن هذين الجانبين يساهمان بشكل واضح في تحسين التفاعل الاجتماعي والقدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين مما يتيح فرصا أفضل لهؤلاء الأطفال لاكتساب المهارات التعليمية [٢].

وبناء على ذلك فإن بيئة الإدماج يجب أن تعد بشكل مناسب وكاف بحيث تساهم بدورها في إجراء التحسن المطلوب لدى الأطفال المدمجين. وقد يتطلب ذلك الإعداد التخطيط المسبق لكافة العناصر المشاركة في عملية الدمج، حيث تتعاون أطراف متعددة لتنفيذ البرنامج، كما قد تقحم بعض التعديلات في تفاصيل وملامح البيئة التعليمية؛ لكي لا تغدو عقبة بدورها أمام إحداث التقدم المطلوب.

فنجاح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام يتطلب تعاوناً مشتركاً بين كافة الأطراف ذات الأفراد ذوي العلاقة من معلمين وإداريين واختصاصيين وأقران عاديين وأسر لهؤلاء الأطفال ؛ لكي يسهل تقديم دمج حقيقي وخبرات تعليمية مناسبة لهؤلاء الأطفال [٣].

و قد أصبح من الضروري إجراء تغييرات ملائمة وضرورية في أهدف ومفاهيم وسياسات التعليم المطبقة في كافة دول العالم، بحيث تتحد الأطراف المتناثرة ولا يفصل الأطفال في مدارس متباينة بحجة الفروق الفردية، فإذا كانت علّة المدارس العادية عدم المقدرة على التعامل مع تلك الفروق فهو اعتراف صريح بضعف البرامج المعدة لإعداد المعلمين والبرامج التعليمية التي تناسب كافة الأطفال.

والحل لهذا المشكل لن يكون في إقصاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و نبذهم عن التعليم العام مدعين استحالة نجاحهم، إذ إننا نقدم بتلك الخطوة على حرمانهم من حقهم في المشاركة بالحياة الطبيعية، فإذا كانت المدرسة العادية بصورتها الحالية عاجزة عن احتواء أولئك الأطفال وتوفير الحد الأدنى لهم من فرص النجاح والمشاركة لهم، فهي بالتالي تعترف بوجود مشكلة أساسية في رسالتها. والأمر يتطلب أن يقف المخططون والتربويون وقفة جادة مع النفس وطرح العديد من التساؤلات حول كيفية تطوير وتحديث المدرسة العادية بما يتلاءم مع حاجات جميع الأطفال، لا أن يتم استثناء العديد منهم بحجة عدم توافر خدمات ملائمة.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في عدم توافر معلومات كافية حول برامج الدمج المطبقة في المملكة العربية السعودية على الرغم من التزايد المطرد لتلك البرامج، بما لا يتيح فرصا كافية للمختصين والعاملين في مجال التربية الخاصة والمهتمين بهذا الموضوع للتعرف

على أبعاد تلك البرامج ومدى نجاحها أو فشلها والعمل على إيجاد حلول مناسبة في حينها للمشكلات التي قد تعوق الدمج. كما أن القصور في المعلومات المرتبطة ببرامج الدمج قد تحول دون إمكانية تعميم التجارب الناجحة وتفعيلها، وبالتالي حرمان مدارس أخرى تخطط للدمج من الخبرات المميزة السابقة والتي قد تعمل كحوافز للتجارب اللاحقة.

وحيث إنه لا توجد دراسة سابقة تقدم تفصيلات عن كافة برامج الدمج في المملكة العربية السعودية، فقد جاءت أهمية هذه الدراسة لتعمل كمرجع لكثير من المهتمين والدارسين لهذا الموضوع.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١-تقديم تفاصيل واضحة لبرامج الدمج المطبقة في المملكة العربية السعودية تساعد المسئولين والباحثين في وضع الخطط والاستراتيجيات المستقبلية.

٢- التعرف على إيجابيات برامج الدمج المطبقة في مدارس التعليم العام لاستخدامها كإطار مرجعي للتطبيقات اللاحقة.

٣- اكتشاف التطبيقات الخاطئة في برامج الدمج القائمة والعمل على تلافيها وتحسين فرص نجاحها.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة باعتبار أنها الدراسة الأولى من نوعها والتي تحاول تقديم وصف تفصيلي لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية، ولأن برامج الدمج قد أخذت منعطفات عديدة خلال السنوات العشر التي مثلت عمر تطبيقها، حيث بدأت برامج الدمج على شكل اجتهادات شخصية وتجارب محدودة في بعض المدارس الأهلية، ثم

أخذت تحتل اهتماما خاصا لدى القائمين على المدارس الحكومية قبل خمس سنوات من عمر هذا البحث. ونظراً للتزايد المطرّد في هذه البرامج في العديد من المدارس السعودية، ولعدم توافر معلومات كافية عنها، فإن هذه الدراسة ستعمل على تقديم تفاصيل واضحة لتلك البرامج بما تشمله من إيجابيات وسلبيات؛ لتكون بالتالي وثيقة تساهم في دعم العديد من التجارب اللاحقة. كما أنها ستوفر مرجعاً آمناً لأولئك المقبلين على تطبيق الدمج. كما تسعى الدراسة الحالية إلى تذليل الصعوبات التي قد تواجه برامج الدمج من خلال المقارنات التي ستحدد عوامل النجاح المؤثرة لدى بعض الجهات والتي يمكن الاستفادة منها في مواجهة التطبيقات الخاطئة للدمج وبالتالي زيادة فرص نجاحه وانتشاره.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على عدد من التساؤلات المهمة والمرتبطة بموضوع الدمج والتي يفترض أن توضح ماهية برامج الدمج المطبّقة في المملكة العربية السعودية:

١- ما مدى انتشار برامج الدمج في مختلف مناطق ومدن المملكة العربية السعودية؟

٢- ما هي أنواع الاحتياجات الخاصة التي تم دمجها في مدارس التعليم العام؟ أي فئة من الفئات الخاصة تمتعت بفرص دمج أكبر؟

٣- ما معدل أعمار الطلبة المدمجين؟ في أي المراحل الدراسية تم دمجهم؟

٤- كم عدد المتخصصين في مجال التربية الخاصة الذين يعملون في مدارس التعليم العام وما هي مؤهلاتهم؟

٥- ما هي البدائل التربوية المتاحة في المدارس العادية للأطفال الذين تم دمجهم؟

٦- كم عدد الأطفال المدمجين في البدائل التربوية المتوافرة في المدارس العادية وما هي احتياجاتهم الخاصة؟

٧- ما هي أشكال الدمج المستخدمة مع الطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام؟

٨- ما هي التحضيرات والتعديلات التي أعدت في المدارس التي تطبق الدمج؟

٩- من هم الأشخاص الأكثر إسهاما في تسهيل ومساندة برامج الدمج؟

١٠- ما مدى نجاح برامج الدمج التي تم تطبيقها؟ وما هي عوامل النجاح المؤثرة؟

١١- ما هي المعوقات التي تواجه تطبيق برامج الدمج الحالية في المملكة العربية السعودية؟

١٢- ما هي الاقتراحات لتحسين فرص نجاح الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية؟

مصطلحات الدراسة

الدمج

يقصد بالدمج وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع الأطفال العاديين داخل الفصل العادي أو في فصول خاصة ملحقة لبعض الوقت أو طوال الوقت حسب ما تستدعيه حاجة الطفل ، مع تقديم الخدمات المساندة من خلال فريق متعدد التخصصات و إجراء التعديلات الضرورية المادية والبشرية لتسهيل فرص نجاحهم وتقدمهم.

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة

يقصد في هذه الدراسة بهذا المصطلح أولئك الأطفال الذين ينحرفون في إحدى قدراتهم العقلية أو الجسدية أو الحسية أو الانفعالية أو التواصلية أو الأكاديمية عما يعتبر عاديا ، وبالتالي فهم يحتاجون لخدمات تربوية متخصصة.

المدارس العادية

هي مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية الخاصة بالبنين والبنات والتي تطبق برامج دمج للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

الدراسات السابقة

لقد اهتمت العديد من الدراسات بموضوع الدمج في المدارس العادية وما يرتبط بذلك الموضوع من قضايا مختلفة، حيث تناولت الدراسات التغيرات المحتملة للدمج على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاملين معهم.

كما أفردت العديد من البحوث لتحديد العوامل المؤثرة في عملية الدمج وحجم تلك التأثيرات. ومن القضايا المهمة التي كانت محط جدال واهتمام العديد من البحوث، الاتجاهات الخاصة بدمج الأطفال المعوقين بشكل عام والتي تعمل كعنصر أساسي في التهيئة المسبقة للدمج، إضافة إلى إعداد المعلمين وكفاءاتهم المهنية للتعامل مع الأطفال العاديين في المدرسة العادية. ولم تغفل الدراسات دور التعديلات المتوافرة في بيئة الدمج والخدمات المساندة والتي بدونها قد يتعثر الأطفال المدمجون بشكل كبير. فبالاطلاع على بعض الدراسات السابقة نستوضح بعض الأمور المهمة التي سبق الإشارة لها.

فقد أشار التقرير الذي وصف به زكريا [٤] ست مدارس أردنية تطبق الدمج من حيث الجوانب الإدارية والتطبيقية لتلك البرامج إلى عدد من النقاط المهمة التي خلص إليها التقرير؛ والتي تمثلت في وجود اتفاق عام لدى المدارس الست على أن المدرسة العادية هي البيئة الأنسب لاحتواء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أن إلحاق الأطفال في الصفوف العادية لبعض الوقت مع تقديم خدمات مساندة في صفوف خاصة لفترات أخرى قد يكون البديل الأمثل في بيئة الدمج. وقد اتفقت معظم المدارس على عدد من السلبيات أو الصعوبات التي واجهت برامج الدمج والتي برزت في نقص الكوادر المدربة العاملة مع الأطفال المدمجين، ولجوء العديد من المسئولين إلى الاجتهادات الشخصية فيما يخص البرامج المقدمة لهم، وإعداد البرامج التدريبية للمعلمين. ويبدو أن اتجاهات بعض معلمي الصفوف العادية السلبية تجاه الأطفال المعوقين كانت تحد من تقبلهم للطلبة المدمجين. إضافة إلى ذلك فقد شكلت الاتجاهات السلبية لأسر الأطفال

العاديين في تلك المدارس وكثرة الشكاوى والتبرم من الأقران غير العاديين عقبة حقيقية أمام إقامة تفاعل اجتماعي إيجابي داخل المدرسة، مما أسفر عن وجود أطفال مدمجين في مدرسة عادية يعانون من العزلة و عدم توافر خدمات مناسبة.

وتشير الدراسة التي قام بها كوك ورفاقه Cook, *et al* [٥] إلى قناعة مديري بعض المدارس العادية التي يطبق بها الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية، بالفوائد الإيجابية التي يتركها الدمج على تحصيل الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة وعلى الجوانب الأخرى كلما زادت فرص حصولهم على خدمات مساندة أثناء الدمج. كما أكد معلمو التربية الخاصة في تلك المدارس ضرورة حصول الأطفال المدمجين على أدوات تعليمية مساندة بغض النظر عن البديل التربوي الذي يتعلمون من خلاله.

ويبدو أن الاتجاهات الإيجابية لكل من المديرين والمعلمين في تلك المدارس كانت حافزا لتطورات عديدة لدى الأطفال المدمجين.

ويتفق مع نتائج تلك الدراسة السرطاوي وزملاؤه [٦] الذين استطلعوا اتجاهات معلمي ومديري المدارس العادية في المملكة العربية السعودية نحو دمج الأطفال المعاقين في مدارسهم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى المعرفي والتعليمي للمديرين والمعلمين، بما في ذلك زيادة معلوماتهم في مجال التربية الخاصة، يؤثر بشكل كبير على تقبلهم لفكرة الدمج ومساندتهم لها. ويلاحظ أن معظم الاتجاهات والآراء كانت تميل نحو دمج الإعاقات البسيطة في المدارس العادية مع إيجاد بدائل أخرى لذوي الإعاقات الأكثر شدة.

وتدعم النتائج السابقة الدراسة التي قام بها عبدالجبار و مسعود[٧] والتي هدفت إلى استقصاء آراء ٤٤٧ مديرا ومعلما في المدارس العادية التي تطبق الدمج في مدينة الرياض، حول دمج المعاقين في المدارس العادية، وتأثر تلك الآراء بمتغير الوظيفة، والدرجة العلمية، وفئة الإعاقة، ونوع البرنامج.

فقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي لتطبيق الدمج على آراء المديرين والمعلمين وتقبلهم للدمج ، كما أن تلك الآراء تتأثر بالمتغيرات المرتبطة بالوظيفة والدرجة العلمية ونوع الإعاقة أو حتى البرنامج الذي يلتحق به الأطفال.

كما أن الدراسة التي أجراها السرطاوي[٨] للتعرف على اتجاهات المعلمين وطلاب الجامعة نحو دمج الأطفال المعوقين في الصفوف العادية ، والتي اشتملت على عينة من معلمي وزارة المعارف وطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض بلغت ٦٢٧ مدرسا وطالبا ، كشفت عن أن تلك الاتجاهات تميل بشكل عام إلى معارضة الدمج من الطلاب والمعلمين بينما تجد تفهما وتقبلا لدى المتخصصين في التربية الخاصة . كما أشارت الدراسة إلى تأييد عينة الدراسة لدمج ذوي الإعاقات البسيطة ومعارضة دمج ذوي الإعاقات الشديدة. وتشير هذه الدراسة ودراسات أخرى إلى أن وجود قريب معاق لدى الفرد عامل فعال في تقبل الدمج ، بينما شكلت سنوات الخبرة في تدريس الطلاب العاديين عامل تقبل عكسي للدمج .

ويتضح من الدراسات التي اهتمت باتجاهات العاملين في بيئة الدمج ، أهمية تلك الجوانب كعنصر أساسي في تهيئة وتسهيل مهمة الدمج ، وبالتالي زيادة فرص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للاستفادة من الخدمات المتاحة.

ويحذر السرطاوي[٩] في دراسة أخرى من الاندفاع في تطبيق الدمج دون تخطيط مسبق ، و يؤكد أهمية تضافر الجهود الرسمية وغير الرسمية وتوفير المتطلبات الأساسية المادية والبشرية التي يبنى عليها الدمج ، مع توفير التوعية المسبقة وخلق الاتجاهات الإيجابية لدى المجتمع بشكل عام والعاملين في المدرسة بشكل خاص. و يؤكد الباحث في دراسته ضرورة التعاون الهادف بين معلمي التربية الخاصة والتربية العامة لإنجاح الدمج .

ويلاحظ أن جميع الدراسات اتفقت على أن المعلم يلعب دورا مهما وحاسما في الدمج، حيث إن مسئولية نجاح العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأطفال في بيئة الصف تقع بالدرجة الأولى على عاتقه، إذ أوضحت مالمسكوج وماكدونال Malmskog & McDonnell [١٠] في دراستهما، التي أجريت في عدد من رياض الأطفال في الولايات المتحدة، الدور الحاسم الذي يلعبه المعلم في تهيئة بيئة صفية تحفز التفاعل الاجتماعي بين الأقران العاديين وغير العاديين، حيث تعمل أساليب التدخل المناسبة على زيادة مستوى التفاعل الاجتماعي لدى العديد من الأطفال الذين قد لا ينزعون بطبعهم للتفاعل مع الغير.

وفيما يتعلق بالتغيرات الإيجابية التي يحدثها الدمج على أداء الأطفال المدمجين من ذوي الإعاقات البسيطة، أكدت دراسة الخشرمي Alkhashrami [١١]، التي قارنت تأثير بيئتي المدرسة العادية ومدارس التربية الخاصة في مدينة الرياض، عددا من المهارات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين في تينك الجهتين، كما أكدت التأثير الفعال للدمج في المدارس العادية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية واللغوية ومفهوم الذات للأطفال الذين تم دمجهم لمدة تتراوح ما بين سنة وثلاث سنوات.

وتتفق دراسة فريمان و ألكن Freeman & Alkin [٢، ص١٤] مع نتائج الدراسة السابقة فيما يتعلق بتأثير الدمج على أداء الأطفال المدمجين، حيث أشارت هذه الدراسة إلى فعالية بيئة التعليم في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي للأطفال المدمجين مقارنة مع أولئك الملتحقين في مدارس للتربية الخاصة في الولايات المتحدة. كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أهمية استخدام طرق تعليم وأدوات تعليمية مناسبة ومتخصصة بالاحتياجات الخاصة كاستخدام الخطط التربوية الفردية كمناهج لبعض الأطفال؛ وذلك لزيادة فعالية التعلم في بيئة الدمج.

ولا يعني وجود الأطفال بالمدرسة العادية حتمية إلحاقهم بالفصول العادية، فقد تتباين البدائل التربوية داخل المدرسة حسب حاجة الطفل ومستوى الخدمات التي تقتضيها إعاقته ومدى توافرها في الفصول العادية. وقد أكدت نتائج الدراسة التي أجراها كافلارو وآخرون Cavallaro, *et al* [١٢] في كاليفورنيا تباين البدائل التربوية للأطفال المدمجين حسب نوع الإعاقة وعمر الطفل، فبعض الأطفال يحظى بفرصة الالتحاق في فصول عادية طوال اليوم الدراسي، بينما يلتحق أطفال آخرون لفترات قصيرة، وقد لا يتمكن العديد من الأطفال، خاصة ذوي الإعاقات الشديدة، من الالتحاق بفصول عادية على الإطلاق.

كما أن فرص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة للنجاح تتزايد في البيئة المهيئة والملائمة لاحتياجاتهم وإمكاناتهم، فكلما قلت التحديات والعقبات التي تواجه الطفل تحسنت فرصه، ونشير إلى أن التحديات قد تكون مادية وقد تكون بشرية.

وقد أكد الموسى [١٣] في دراسته الخاصة بالدمج أهمية توفير كافة المستلزمات البشرية والمادية في المدرسة العادية قبل الشروع في عملية الدمج.

ونشير إلى أن آراء العديد من المختصين والعاملين في ميدان التربية الخاصة قد أجمعت على أهمية التغلب على كافة المعوقات قبل وأثناء الدمج من خلال تكوين فريق عمل متكامل تشترك فيه كافة الأطراف ذات العلاقة، ويتحمل فيه الجميع مسؤولية الطفل ذي الاحتياجات الخاصة.

وفي ضوء ما سبق عرضه من نتائج لدراسات اهتمت بالدمج وما يرتبط به من قضايا يتضح أن الدمج يتضمن العديد من المهام والأدوار والخطوات التي ينبغي الاهتمام بها والإعداد المسبق لها والتأكد من تطبيقها أثناء تنفيذه، حيث إن التصدي لتلك الأمور قد يجعل مهمة العاملين على برامج الدمج أكثر سهولة وتنظيما. ونظرا لعدم توافر دراسة

تفصيلية لبرامج الدمج القائمة في المملكة العربية السعودية، بالرغم من أهمية تلك البيانات، فقد أعدت هذه الدراسة لتقديم معلومات مفصلة وشاملة لما تم تنفيذه، وبالتالي تكون مكملة و مساندة للجهود القائمة في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة.

المنهج والإجراءات

مجتمع وعينة الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع مدارس البنين والبنات الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية التي تطبق برامج الدمج للطلبة والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتخضع لإشراف الأمانة العامة للتربية الخاصة في كل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات. وقد بلغ عدد المدارس التي استجابت لاستمارة الدراسة ١٦٩ مدرسة، منها ١٣٦ مدرسة للبنين و ٢٨ مدرسة للإناث، أربع مدارس من تلك الخاصة بالإناث تمثل المدارس الأهلية للبنات التي تطبق الدمج من أصل ١٠ مدارس أرسلت لها الاستمارة ولم يستجب إلا ذلك العدد.

وقد بلغ العدد الإجمالي لبرامج الدمج المطبقة لعام ١٤٢١هـ في جميع المدارس ٢٢٦ برنامجا للدمج في مدارس البنين و٩٨ برنامجا للدمج في مدارس الإناث. إلا أن هذا العدد لا يمثل العدد الفعلي للمدارس حيث يمكن تطبيق أكثر من برنامج في نفس المدرسة.

جدول رقم ١ . أعداد المدارس التي تطبق الدمج في السعودية حسب الجهة التعليمية.

نوع المدرسة	التكرار	النسبة
مدارس البنين	١٣٦	٨٣٪
مدارس البنات	٣١	١٧٪
المجموع	١٦٧*	١٠٠٪

* عدد الحالات التي لم تستجب لهذا المتغير ٢ .

جدول رقم ٢. أعداد المدارس التي تطبق الدمج في السعودية حسب ملكية المدرسة.

ملكية المدرسة	التكرار	النسبة
حكومية	١٦١	٩٨٪
أهلية	٥	٢٪
المجموع	١٦٦*	١٠٠٪

* عدد الحالات التي لم تستجب لهذا المتغير ٣ .

إجراءات الدراسة

١- أعدت استمارة خاصة بالجهات التي تطبق الدمج تضمنت فقراتها تساؤلات حول متطلبات الدراسة التي تم تحديدها في أسئلتها.

٢- تم عرض الاستمارة على ٦ محكمين في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

٣ - بعد استعادة الاستبيانات المحكمة عملت الباحثة على إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين وإخراج الاستمارة بصورتها النهائية.

٤- أرسلت نسخ من الاستمارة للأمانة العامة للتربية الخاصة في كل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات ؛ ليتم تحويلها لكافة المدارس في المملكة العربية السعودية التي تطبق الدمج وتشرف عليها هاتان الجهتان.

٥- سلمت الباحثة عدداً من الاستمارات بنفسها للمدارس الأهلية التي تطبق الدمج في مدينة الرياض وتشرف عليها الرئاسة العامة لتعليم البنات.

٦- بعد جمع الاستبيانات والذي استغرق ٨ شهور، كان معظمها عبر البريد والبعض الآخر عبر الأشخاص، قامت الباحثة بحصر الملائم منها واستبعاد المكرر.

٧- أجرت الباحثة عمليات التفريغ للمعلومات واستخراج نتائج الدراسة الحالية مستخدمة التوزيع .

أداة الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة استمارة أعدتها لجمع المعلومات، حيث شملت أسئلة مباشرة وبيانات أولية تهدف إلى جمع معلومات عن تجارب الدمج القائمة في المملكة العربية السعودية. وقد عرضت الباحثة الاستمارة على ٦ محكمين من قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود للتأكد من صدق البيانات والأسئلة التي وردت بها لتحقيق ما وضعت لأجله. وقد أرسلت الاستمارة بعد إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين إلى المشرف العام على التعليم الخاص في وزارة المعارف، والأمين العام للتربية الخاصة في إدارة تعليم البنات والمدارس الأهلية التي تطبق الدمج مع خطاب يوضح أهمية تعبئة الاستمارة بشكل متكامل من مشرفي الدمج ومعلمي التربية الخاصة الذين يعملون في المدارس المطبقة لبرامج الدمج ويتابعون ويطلعون بشكل دائم على تفاصيل تلك البرامج.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى استطلاع برامج الدمج في المملكة العربية السعودية وذلك لتقديم العديد من التحليلات والإجابات للأسئلة التي دارت حولها الدراسة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج مهمة وعملية لعبت دورا مهما في برامج الدمج المطبقة، وسيتم تفصيل هذه النتائج على ضوء الأسئلة التي أعدت مسبقا على النحو التالي:

السؤال الأول : ما مدى انتشار برامج الدمج في مختلف مناطق ومدن المملكة العربية السعودية؟

بالنظر إلى النتائج في الجدول رقم ٣ يتضح أن انتشارا متزايدا لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية شمل العديد من المناطق الإدارية والتي تشكل ثلاث عشرة مدينة من مدن المملكة . إلا أن برامج الدمج، كما يبدو، تتمركز في منطقة الرياض " عاصمة المملكة" حيث بلغت نسبة المدارس التي تطبق الدمج فيها ٢٩٪ من عدد المدارس الكلي

تليها في الانتشار المنطقة الشرقية ١٨,٣ ٪ ثم منطقة مكة المكرمة ١٢,٤ ٪ ثم منطقة عسير ٨,٩ ٪ وحائل ٧,١ ٪ ، ويبدو أن نصيب بقية المناطق الإدارية من الدمج يتضاءل كلما ابتعدت عن العاصمة ، إذ إن منطقة الجوف كانت الأقل حظا مقارنة مع بقية المناطق حيث بلغ معدل الدمج بها ١,٨ ٪. كما أن بيانات الدراسة لم تشر إلى وجود تطبيق لبرامج الدمج في منطقة الحدود الشمالية وبالتالي تم استثناؤها من هذا الجدول.

جدول رقم ٣. أعداد مدارس التعليم التي تطبق الدمج في السعودية حسب المنطقة الإدارية.

المنطقة	التكرار	النسبة
الرياض	٤٩	٪٢٩
الشرقية	٣١	٪١٨,٣
مكة المكرمة	٢١	٪١٢,٤
عسير	١٥	٪٨,٩
حائل	١٢	٪٧,١
القصيم	٨	٪٤,٧
تبوك	٨	٪٤,٧
جازان	٧	٪٤,١
المدينة المنورة	٦	٪٣,٦
الباحة	٥	٪٣,٠
نجران	٤	٪٢,٤
الجوف	٣	٪١,٨
المجموع	١٦٩	٪١٠٠

وبانتقالنا إلى المناطق الرئيسية في المملكة والتي عددها ٥ مناطق فإن الجدول رقم ٤ يوضح تقدم المنطقة الوسطى في تطبيق الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام ، كما يلفت الانتباه إلى تساوي كل من المنطقة الشرقية والمنطقة الجنوبية في برامج الدمج المطبقة.

جدول رقم ٤ . أعداد مدارس التعليم العام التي تطبق الدمج حسب المنطقة الرئيسة.

المنطقة	التكرار	النسبة
الوسطى	٥٧	٣٤٪
الشرقية	٣١	١٨٪
الجنوبية	٣١	١٨٪
الغربية	٢٧	١٦٪
الشمالية	٢٣	١٤٪
المجموع	١٦٩	١٠٠٪

ويوضح الجدول رقم ٥ التسلسل التاريخي لعملية الدمج في المملكة العربية السعودية، حيث يشير هذا الجدول إلى أن البدايات قد كانت منذ فترة لا تزيد على العشر سنوات ، إذ إن الدمج قد بدأ عام ١٤١٠هـ، وقد كان في عدد محدود من المدارس الحكومية والخاصة لا تزيد عن مدرسة أو مدرستين. ويبدو أن تطبيق الدمج قد أخذ ينتعش خلال العام ١٤١٨هـ، أي قبل ما يقارب ٤ سنوات من وقت الدراسة، حيث تزايد عدد المدارس التي بدأت تطبق الدمج وبشكل كبير في المدارس الحكومية وفي نجد توقف عمليات تأسيس برامج دمج جديدة في المدارس الأهلية .

جدول رقم ٥. توزيع المدارس حسب بداية تطبيق الدمج وحسب ملكية المدارس .

تاريخ التأسيس	حكومي	خاص	المجموع
١٤١٠	١	٢	٣
١٤١٣	١	١	٢
١٤١٤	٥	--	٥
١٤١٦	٥	١	٦
١٤١٧	٨	--	٨
١٤١٨	٢٤	--	٢٤

تابع جدول رقم ٥.

تاريخ التأسيس	حكومي	خاص	المجموع
١٤١٩	٢٤	--	٢٤
١٤٢٠	٦٨	--	٦٨
المجموع	١٣٦	٤	١٤٠*

* عدد الحالات التي لم تستجب لهذا المتغير ٢٩ .

وبتفحص الجدول رقم ٦ نجد أن مدارس البنات كانت في بدايات تطبيق الدمج متقدمة على مدارس البنين ، وإن كان تقدمها محدودا بدرجة واضحة ، ولكن يتفق هذا الجدول مع النتيجة السابقة في الجدول السابق من أن نقطة التحول في مصير الدمج في المملكة العربية السعودية قد كانت خلال العام ١٤١٨هـ. عموما يلاحظ أن مدارس البنين تعد في المقدمة في تطبيق الدمج على عدد أكبر من المدارس منذ ذلك الوقت وحتى وقت إعداد هذه الدراسة.

جدول رقم ٦. توزيع المدارس حسب بداية تطبيق الدمج وحسب الجهة التعليمية .

تاريخ التأسيس	بنين	بنات	المجموع
١٤١٠	١	٢	٣
١٤١٣	١	١	٢
١٤١٤	٥	--	٥
١٤١٦	٥	١	٦
١٤١٧	٥	٣	٨
١٤١٨	٢١	٣	٢٤
١٤١٩	٢٠	٤	٢٤
١٤٢٠	٦٣	٦	٦٩
المجموع	١٢١	٢٠	١٤١*

* عدد الحالات التي لم تستجب لهذا المتغير ٢٨ .

السؤال الثاني : ما هي أنواع الاحتياجات الخاصة التي تم دمجها في مدارس التعليم العام ؟ وأي فئة من الفئات الخاصة تمتعت بفرص دمج أكبر ؟

فيما يتعلق بهذا السؤال فإن الجدول رقم ٧ يشير إلى أن معظم الإعاقات قد تم التعامل معها من خلال الدمج ، إلا أن بعض ذوي الاحتياجات الخاصة قد نال نصيبا أكبر من الدمج كفئة الإعاقة العقلية والتي بلغت نسبة الدمج لها ٤٢,٧٪ من مجموع الأطفال المدمجين ، تليها فئة صعوبات التعلم ٣٢,٤ ٪ ثم الإعاقة السمعية ١١,٩ ٪ ... إلخ .

ويبدو من بيانات الجدول أن فئة اضطراب التوحد قد كانت الأقل حظا بين بقية الإعاقات في تطبيق الدمج.

جدول رقم ٧. توزيع الأطفال المدمجين حسب نوع الاحتياجات الخاصة.

طبيعة الإعاقة	عدد الأطفال/الطلاب	النسبة
إعاقة عقلية	١٤٦١	٪٤٢,٧
صعوبات تعلم	١١٠٩	٪٣٢,٤
إعاقة سمعية	٤٠٦	٪١١,٩
اضطرابات نطق وكلام	١٩٦	٪ ٥,٧
إعاقة بصرية	٩٧	٪٢,٨
ضعف سمع	٥٨	٪١,٧
ضعف بصر	٣٦	٪١,١
اضطرابات سلوكية	٢٧	٪٠,٨
إعاقة حركية	٢٥	٪٠,٧
توحد	١١	٪٠,٢
المجموع	*٣٤٢٦	٪١٠٠

* عدد الأطفال/ الطلاب ينقص هنا عن العدد الإجمالي الموضح بالجدول رقم ٨ بسبب نقص المعلومات في الإجابة على هذا السؤال.

السؤال الثالث : ما معدل أعمار الأطفال المدمجين ؟ وفي أي المراحل الدراسية تم دمجهم؟

أظهرت النتائج بخصوص هذا السؤال معدلات عمرية متقاربة للأطفال المدمجين مع أعمار الأطفال العاديين في مدارس التعليم العام حيث تراوحت الأعمار ما بين ٨- ١٧ سنة بدءا من مرحلة الروضة والتمهيدي وحتى مرحلة الثانوية . إذ يشير الجدول رقم ٨ إلى أن معدل عمر الأطفال المدمجين ما قبل المدرسة قد بلغ (٨) سنوات و (١٠) سنوات في المرحلة الابتدائية و (١٤) سنة في المرحلة المتوسطة و (١٧) سنة في المرحلة الثانوية ، وهو ما يدل على التقارب والانسجام من الناحية العمرية بين الطلبة العاديين وغير العاديين في المدارس التي تطبق الدمج .

أما بالنسبة للمراحل الدراسية التي تم تطبيق الدمج بها فمن الواضح أيضا من خلال هذا الجدول توظيف الدمج في كافة المراحل التعليمية ، إلا أن مرحلة الابتدائي تليها مرحلة ما قبل المدرسة قد سجلتا أعلى معدل لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حيث بلغ عدد الطلبة في المرحلة الابتدائية ٢٨٠٧ وفي المرحلة ما قبل المدرسة ٥٤١ طفلا .

جدول رقم ٨. معدل أعمار الطلاب المدمجين حسب المراحل التعليمية.

المرحلة التعليمية	عدد المدارس	عدد الأطفال الطلاب	معدل العمر
روضة/ تمهيدي	٤٩**	٥٤١**	٨
ابتدائي	١٢٤	٢٨٠٧	١٠
متوسط	٧	١١٤	١٤
ثانوي	٤	٣٢	١٧
المجموع	١٨٤*	٣٤٩٤	----

* بعض المجمعات المدرسية تشمل أكثر من مرحلة.. ومن هنا جاء عدد المدارس في المراحل المختلفة أكثر من المجموع العام للعينة ١٦٩.

** شملت الأرقام هنا الأطفال المدمجين في مرحلة رياض الأطفال إضافة إلى بعض الطلبة المعاقين عقليا المدمجين في الفصول الخاصة في المدارس الابتدائية العادية والذين يتلقون مناهج مبسطة موازية لمرحلة التمهيدي.

السؤال الرابع : كم عدد المتخصصين في مجال التربية الخاصة الذين يعملون في مدارس التعليم العام؟ وما هي مؤهلاتهم ؟

بينت النتائج بهذا الخصوص تواجد العديد من العاملين في مجال التربية الخاصة من معلمين وإخصائيين في المدارس العادية ، حيث أشار الجدول رقم ٩ إلى ما يصل إلى ٧٠٨ معلمي تربية خاصة يعملون في المدارس العادية، كما أن عددا لا بأس به من الإخصائيين (٩٩) يعملون أيضا في مدارس التعليم العام . وقد تبدو هذه الأعداد كبيرة لمن ينظر لها بمعزل عن أعداد الأطفال المدمجين، إلا أنها إذا ما قورنت بتلك الأخيرة ظهرت محدوديتها وضآلتها .

وفيما يتعلق بالمستويات التعليمية لأولئك العاملين في المدارس العادية من المتخصصين في ميدان التربية الخاصة ، فالجدول رقم ٩ أيضا يؤكد تفوق التعليم الجامعي، حيث إن غالبية العاملين من حملة البكالوريوس ، سواء كانوا معلمين أو إخصائيين ٦٥ ٪ ، ٨٨ ٪ على التوالي . كما يوضح هذا الجدول ندرة المتخصصين العاملين في برامج الدمج من حملة الدراسات العليا.

جدول رقم ٩. توزيع العاملين في برامج الدمج حسب المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	المعلمون	الإخصائيون
تعليم عال	١ ٪	١ ٪
تعليم جامعي	٦٥ ٪	٨٨ ٪
تعليم ثانوي	٣٤ ٪	١١ ٪
المجموع	١٠٠ ٪	١٠٠ ٪
العدد	٧٠٨	٩٩

وفيما لو اطلعنا على مزيد من التفاصيل عن هؤلاء العاملين في برامج الدمج والتي يزودنا بها الجدول رقم ١٠ فإننا نجد أن نصف الأفراد المتخصصين العاملين في مدارس

التعليم العام هم من السعوديين والنصف الآخر من غير السعوديين . وهـو مـا يـدل بشكل أو بآخر على استمرارية الحاجة إلى زيـادة أعـداد الخريجين السـعوديين المتخصصـين في هـذا المجال .

جدول رقم ١٠. توزيع العاملين في برامج الدمج حسب الجنسية.

الجنسية	المعلمون	الإخصائيون	المجموع
سعوديون	٥١٪	٤٣٪	٥٠٪
غير سعوديين	٤٩٪	٥٧٪	٥٠٪
المجموع	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
العدد	٧٠٨	٩٩	٨٠٧

السؤال الخامس : ما هي البدائل التربوية المتاحة في المدارس العادية للأطفال الذيـــن تم دمجهم ؟

أظـهرت نتـائج الدراسـة أن معظـم البدائـل التربويـة المرتبطـة بالتربيـة الخاصـة والـتي يفـترض أن تتوافـر ضمـن مـدارس التعليـم العـام الموجـودة متاحـة في المملكـة العربيـة السعودية لطلابها المدمجين ، وبالأخص الطلاب الذكور ، حيث يوضح الجدول رقم ١١ استفادة الطلبة المدمجين في مدارس البنين والبنات في المملكة من الخدمات والبدائل المتنوعـة المتوافرة في مدارسهم العادية بكافة أنواعها باسـتثناء برنـامج الفصـول العاديـة بـلا خدمـات حيث إن مدارس البنات لم تسـتفد أو توظـف هـذا البرنـامج بعـد . و يوضـح هـذا الجـدول تقدم برنامج غرفة المصادر من حيث تواجده كنمط خدمـة مسـاند للفصـول العاديـة داخـل مدارس البنين (٧٧) برنامجاً تليها الفصول الخاصة (٧٥) برنامجـاً ، ثـم الفصـل العـادي مـع خدمات داخل الفصل(٢٠) برنامجاً ، وتتدرج بقية البدائل إلى أن تصبـح محـدودةً جـداً (٢) برنامج للفصل العادي بلا خدمات ، أي الدمج الكلي . أما عـن مـدارس البنـات فيبـدو أن

برنامج غرفة المصادر قد تفوق أيضا على غيره من البدائل (٢٤) برنامجا، يليه الفصول الخاصة (١٠) برامج. أما عن برنامج الفصل الخاص الذي يطبق فيه الدمج الجزئي مع الفصل العادي فإنه يتساوى مع برنامج الفصل العادي الذي يشمل تلقي خدمات داخل الفصل من حيث مدى الانتشار في مدارس البنات (٤) برامج ، ويبدو من هذا التسلسل في البدائل التربوية لدى مدارس البنين والبنات في المملكة التوجه لدى القائمين على تلك البرامج نحو توظيف أقل البيئات تقييدا في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير بدائل متعددة تتناسب ونوع الاحتياجات الخاصة المدمجة، وهو ما ينسجم مع نتائج دراسة كافالارو وآخرين avallaro, *et al* [١٢] ، ص ص ١٧٥-١٧٦].

جدول رقم ١١. البدائل التربوية المتوافرة للأطفال المدمجين في مدارس التعليم العام.

البدائل	مدارس بنين	مدارس بنات	المجموع	النسبة
فصول خاصة	٧٥	١٠	٨٥	٪ ٣٢,٩
فصل عادي مع غرفة مصادر	٧٧	٢٤	١٠١	٪ ٣٩,١
فصل خاص مع فصل عادي	١٧	٤	٢١	٪ ٨,١
فصل خاص مع خدمات داخل الفصل	٢٠	٤	٢٤	٪ ٩,٣
خدمات معلم جوال	٨	٢	١٠	٪ ٣,٩
خدمات استشاري تربية خاصة	١١	٤	١٥	٪ ٥,٨
فصل عادي بلا خدمات	٢	--	٢	٪ ٠,٩
المجموع	٢١٠	٤٨	٢٥٨*	٪ ١٠٠

* قد يتكرر أكثر من نوع من البدائل التربوية داخل نفس المدرسة.

السؤال السادس : كم عدد الأطفال المدمجين في البدائل التربوية المتوافرة في المـــــدارس العادية؟ وما هي احتياجاتهم الخاصة؟

بالنظر إلى الجدول رقم ١٢ يتضح التوجه لدى معظم المدارس لفصل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن الأطفال العاديين، وبالأخص الإعاقة العقلية، والتي تعتبر من الإعاقات الأقل تقبلا في الفصول العادية، وهو ما يتفق مع دراسة السرطاوي [٨]، حيث نجد الفصول الخاصة تضم العدد الأكبر من الأطفال المدمجين (١٨٤٨) وإن نسبة عالية من هؤلاء الأطفال (١٣٤١) هم من الأطفال المعاقين عقليا يليهم الطلبة الصم (٣٢١) ثم المضطربون كلاميا (٧٥).

كما يشير الجدول إلى أن العديد من الأطفال يلتحقون بالفصول العادية حيث يندمج الطفل مع بقية الأقران العاديين في نفس البيئة التعليمية ، إلا أنه يتلقى خدمات مساندة في غرفة المصادر، و تشكل فئة صعوبات التعلم المجموعة الأكثر استفادة من هذا البديل التربوي ، كما يشكل الطلاب الذين يعانون من التوحد الفئة الأقل حظا بالاستفادة من هذا النمط . ويبدو أن الفصول العادية مع خدمات داخل الفصل كخدمات معلم التربية الخاصة المساعد أو المعلم المتجول أو المعلم الاستشاري أو حتى المعلم العادي قد كانت بديلا تربويا مهما للطلبة ذوي الإعاقة السمعية حيث يلتحق (٦٠) طالبا وطالبة في هذه الفصول، ويبدو من الجدول أن الأطفال المعاقين بصريا وحركيا لم تتح لهم فرص الالتحاق بمثل تلك الفصول ، أما الفصول العادية بلا خدمات، حيث البيئة التعليمية الأقل عزلا ، فقد كانت مكانا مناسبا لمعظم الإعاقات البسيطة كاضطرابات النطق والكلام (٣٦) طفلا يليها الإعاقة البصرية وصعوبات التعلم (١٩) ، (١٦) على التوالي . من الواضح أن الأفراد ذوي الإعاقة السمعية الكلية لم يتم إدماجهم بعد في هذا البديل التربوي .

جدول رقم ١٢. توزيع الأطفال على البدائل التربوية حسب طبيعة إعاقاتهم.

طبيعة الإعاقة	فصل خاص	فصل خاص+ زيارة لفصل عادي	فصل عادي+ زيارة غرفة مصادر	فصل عادي+ خدمات داخل الفصل العادي	فصل عادي بدون خدمات خاصة	المجموع	النسبة ٪
إعاقة سمعية	٣٢١	--	٢٥	٦٠	--	٤٠٦	١١,٩
ضعف سمع	٢٦	٢	١٠	١٣	٧	٥٨	١,٧
إعاقة بصرية	٨	٣٩	٣١	--	١٩	٩٧	٢,٨
ضعف بصر	٣	--	١٩	--	١٤	٣٦	١,١
إعاقة عقلية	١٣٤١	٧٤	١٧	٢١	٨	١٤٦١	٤٢,٧
اضطرابات سلوكية	٦	--	٥	٣	١٣	٢٧	٠,٨
توحد	٨	--	--	٢	١	١١	٠,٢
إعاقة حركية	١٣	١	٣	--	٨	٢٥	٠,٧
صعوبات تعلم	٤٧	٧	١٠١٣	٢٦	١٦	١١٠٩	٣٢,٤
اضطرابات نطق وكلام	٧٥	٨	٤٦	٣١	٣٦	١٩٦	٥,٧
المجموع	١٨٤٨	١٣١	١١٦٩	١٥٦	١٢٢	٣٤٢٦	١٠٠
النسبة	٪٥٤	٪٤	٪٣٤	٪٥	٪٣	٪ ١٠٠	

السؤال السابع: ما هي أشكال الدمج المستخدمة مع الطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام؟

يشير الجدول رقم ١٣ إلى أن الدمج الاجتماعي قد نال حيزاً أكبر من الدعم والمساندة في المدارس العادية ، حيث يشترك الطفل ذو الاحتياجات الخاصة مع الأقران العاديين في الأنشطة الاجتماعية واللامنهجية . كما أشارت البيانات إلى أن (١٧٢٤) طالباً وطالبة يتوافر لهم هذا النوع من الدمج ، كما يوضح الجدول أن عدد الطلبة الذين يستفيدون من الدمجين الاجتماعي والتعليمي معاً قد بلغ (١٤٣٩) طالباً وطالبة ، حيث

يشارك الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة الأطفال العاديين من خلال الدمج الكلي داخل الفصول العادية . وأما الطلبة الذين يشتركون جزئيا في الجانب التعليمي فقط فقد بلغ عددهم (٢٦٠) طالبا وطالبة ، أي ما يمثل ٨٪ من أعداد الطلبة المدمجين.

جدول رقم ١٣. توزيع الأطفال المدمجين حسب نوع الدمج .

نوع الدمج/ طبيعة الإعاقة	دمج جزئي اجتماعي	دمج جزئي تعليمي	دمج كلي اجتماعي وتعليمي
إعاقة سمعية	٣٣٧	٨	٦٢
ضعف سمع	٣١	١١	١٤
إعاقة بصرية	١٦	٤٠	٥٢
ضعف بصر	٢	٢٢	١١٤
إعاقة عقلية	١١٨٠	٤٤	١٦٥
اضطرابات سلوكية	١٢	٦	٩
توحد	٩	--	٢
إعاقة حركية	٩	٢	١٣
صعوبات تعلم	٢١	٩١	١٠٠٨
اضطرابات نطق وكلام	١٠٧	٣٦	٤٣
المجموع	١٧٢٤	٢٦٠	١٤٣٩
النسبة (١٠٠٪)	٪ ٥٠	٪ ٨	٪ ٤٢

ويتضح من هذا الجدول أيضا أن الطلبة المعاقين عقليا هم من أكثر الأطفال المستفيدين من الدمج الاجتماعي (١١٨٠) طالبا وطالبة ، يليهم الطلبة المعاقون سمعيا (٣٣٧) ثم الطلبة المضطربون كلاميا (١٠٧) ، أما الدمج التعليمي فيظهر أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أكثر المحظوظين في هذا الجانب (٩١) حيث تقل

احتياجاتهم الخاصة ويعتبرون إلى حد ما عاديين. وفيما يخص الدمج الكلي (الاجتماعي والتعليمي) فيظهر أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم أيضا يتميزون في تقدمهم على بقية الاحتياجات الخاصة في الاستفادة من هذا الجانب (١٠٠٨)، كما أن الطلبة الذين يعانون من اضطراب التوحد قد شكلوا الفئة الأقل استفادة من الدمج الكلي (٢) حيث تتزايد حاجاتهم الخاصة وبالتالي قد تحول دون استفادتهم من الخدمات المقدمة في هذا النوع من الدمج . ويبدو من هذه البيانات أن درجة الإعاقة تتفاعل عكسيا مع أشكال وأنواع الدمج المتاحة في المدارس العادية ، فكلما تعددت الإعاقة أو زادت شدتها زادت الحاجة إلى بدائل تربوية متخصصة أكثر تقييدا.

السؤال الثامن : ماهي التحضيرات والتعديلات التي أعدت في المدارس التي تطبق الدمج ؟

يتضح من خلال الجدول رقم ١٤ أن التركيز في عمليات الإعداد والتحضير(التهيئة المسبقة للدمج) في المدارس العادية التي تطبق الدمج والتي أجرت تحضيرات مسبقة قد كان منصبا على الجانب الخاص بالمستلزمات المكانية ، أي توفير التعديلات البنائية والمادية والأجهزة والأدوات الخاصة بالأطفال الذين يحتاجونها ، حيث بلغت نسبة أعداد المدارس التي اهتمت بهذا الجانب ٦١ ٪ من مجموع المدارس . ويأتي في المرتبة الثانية الاهتمام بعملية التوعية والتثقيف السابقة لعملية الدمج حيث بلغت نسبة المدارس التي اهتمت بهذا الجانب ٥٢٪ . أما نسبة المدارس التي اهتمت بالمستلزمات البشرية والمرتبطة بتوفير معلمي تربية خاصة ومختصين من الخدمات المساندة فهي تتجاوز ٣٥ ٪ ، وهي متواضعة رغم أهمية هذا الجانب كما أشارت دراسة الموسى[١٣]، ونلاحظ خلال الجدول رقم ١٤ ، عند المقارنة بين مدارس البنين والبنات في نفس النقاط السابقة ، أن مدارس البنين قد أولت اهتماما أكبر بالمستلزمات المكانية وعمليات التوعية

تفوق تلك التي جرت في مدارس البنات ، بينما نجد مدارس البنات قد اهتمت أكثر بتوفير المستلزمات البشرية ، كما نلاحظ أن كلتا الجهتين قد اهتمت إلى حد كبير بالمستلزمات المكانية مع أنها لا تعد أكثر أهمية من الجانبين الآخرين ، وبالأخص عملية التوعية والتثقيف ، وعموما تعتبر النقاط الثلاث الخاصة بهذا الجدول عمليات تحضيرية تعد عادة قبل تطبيق الدمج . ومما يجدر ذكره أن أغلب المدارس التي تطبق الدمج لم تجر أي نوع من أنواع التحضير للدمج.

جدول رقم ١٤. نسبة المدارس التي تمت بها التهيئة المسبقة لعملية الدمج حسب الجهة التعليمية *

أنواع التهيئة	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
التوعية والتثقيف	٪ ٥٧	٪ ٢٥	٪ ٥٢
المستلزمات المكانية	٪ ٦٣	٪ ٥٤	٪ ٦١
المستلزمات البشرية	٪ ٣٤	٪ ٤٣	٪ ٣٥

* وعليه فإن النسب المذكورة في الجدول هي نسب مستقلة ، تم استخلاصها من خلال المدارس التي حدثت بها التهيئة في جانب معين من أنواع التهيئة مقارنة بتلك المدارس التي لم تحدث بها التهيئة.

أما عن حجم التعديلات التي أجريت لتسهيل الدمج في مدارس البنين فالجدول رقم ١٥ يفصل تلك المساهمات حيث يتضح أن توفير وسائل وأدوات وطرق تدريس خاصة كانت الهم الأكبر لتلك المدارس . إذ إن نسبة المدارس التي أضافت وسائل تعليمية كانت ٦٠.٥٪ وطرق تدريس ٣٢.٦٪ ، ويشير الجدول إلى أن المدارس التي تم الحذف من مناهجها لصالح الأطفال المدمجين شكلت ٣٠٩ مدارس ، كما أن عمليات التعديل في المدارس المطبقة للدمج تركزت في مدارس البنين على التعديلات الصفية ، أي موقع وتنظيم الفصول ٣٠.٢٪. ثم تعديل البناء المدرسي ٢٦.٤٪ ثم التعديل في طرق التدريس ٢١.٧٪. أما المدارس التي قامت بعمليات استبدال تام لمناهجها فقد بلغت ١١.٧٪ من المدارس يليها عملية استبدال طرق التدريس ٨.٥٪. ويثير الاهتمام في الجدول رقم ١٥ أن

معظم مدارس الدمج لم تجر أي تغييرات على الإطلاق في العناصر السابقة ، حيث إن ٥٨,٦٪ من المدارس لم تغيّر المناهج ، و٤٨,٨٪ لم تغير البناء المدرسي ، و٤٩,٦٪ لم تغير البيئة الصفية ، و٢٣,٢٪ لم تغير الوسائل التعليمية ، كما أن ٣٧,٢٪ لم تغير طرق التدريس ، مما يدل على أن معظم التعديلات في مدارس البنين التي تطبق الدمج قد تركزت على إضافات رئيسة في الوسائل والأدوات وتعديلات بسيطة أو معدومة في بقية الجوانب الأخرى.

جدول رقم ١٥. نسب حجم التعديلات التي أجريت لتسهيل الدمج بمدارس البنين .

	أضيف إليه	حذف منه	عدل عليه	استبدل	لم يتغير	المجموع
المنهج الدراسي	١١,٧	٣,٩	١٤,١	١١,٧	٦٠,٥٨	٪١٠٠
البناء المدرسي	١٨,٦	١,٦	٢٦,٤	٤,٧	٨,٤٨	٪١٠٠
البيئة الصفية	١٥,٥	--	٣٠,٢	٤,٧	٤٩,٦	٪١٠٠
الوسائل التعليمية	٦٠,٥	--	١٢,٤	٣,٩	٢٣,٢	٪١٠٠
طرق التدريس	٣٢,٦	--	٢١,٧	٨,٥	٣٧,٢	٪١٠٠

ويوضح الجدول رقم ١٦ نسب التعديلات التي أجريت لتسهيل الدمج في مدارس البنات ، ويتفق هذا الجدول مع الجدول السابق في تركيز مدارس البنات أيضا على إضافة أدوات ووسائل تعليمية ، حيث بلغت نسبة المدارس التي أضافت وسائل ٥١,٩٪ يليها الاهتمام بإضافة طرق تدريس خاصة ٢٥,٩ ٪ أما عن التعديلات المرتبطة بالحذف فقد انصبت فقط على المنهج حيث إن ٧,١٪ من المدارس حذفت المناهج العادية المستخدمة واستبدلتها بمناهج خاصة للأطفال المدمجين ، ويلاحظ أن أكثر الموضوعات المعدلة في مدارس البنات التي تطبق الدمج تركزت على تعديل البيئة الصفية ٢٢,٢٪ يليها طرق التدريس ١٨,٥٪ ، أما عملية الاستبدال فلم تحدث في مدارس البنات إلا في جانبي البيئة الصفيّة

حيث تم استخدام فصول خاصة لدى ١١,١٪ كما استبدلت طرق التدريس والتي يبدو أنها كانت لا تتناسب مع الأطفال المدمجين في ٣,٧٪ من المدارس، ومن خلال هذا الجدول تتأكد نتيجة الجدول السابق، وهي محدودية التعديلات التي أجرتها المدارس العادية والتي تطبق الدمج إذ إنها لم تتجاوز الوسائل التعليمية وطرق التدريس، أما بقية العناصر والتي تعد مهمة لإنجاح الدمج فلم يطرأ عليها تغيير في معظم المدارس التي تطبق الدمج. وهو ما لا يتفق ونتائج دراسة فريمان وألكن Freeman & Alkin [٢، ص ص ١٤-١٥] والتي تؤكد ضرورة الاهتمام بإجراء التعديلات المناسبة لتسهيل عملية الدمج.

جدول رقم ١٦. نسب حجم التعديلات التي أجريت لتسهيل الدمج بمدارس البنات.

	أضيف إليه	حذف منه	عدل عليه	استبدل	لم يتغير	المجموع
المنهج الدراسي	٧,١	٧,١	١٤,٣	--	٧١,٤	١٠٠٪
البناء المدرسي	١٨,٥	--	١١,١	--	٧٠,٤	١٠٠٪
البيئة الصفية	٣,٧	--	٢٢,٢	١١,١	٦٣,٠	١٠٠٪
الوسائل التعليمية	٥١,٩	--	٣,٧	--	٤٤,٤	١٠٠٪
طرق التدريس	٢٥,٩	--	١٨,٥	٣,٧	٥١,٩	١٠٠٪

السؤال التاسع : من هم الأشخاص الأكثر إسهاما في تسهيل ومساندة برامج الدمج؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد استطلعت آراء المشرفين على برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام التي تطبق الدمج من خلال معايشتهم للتجربة بتقدير درجة الإسهام بـ ٥ نقاط حيث إن الدرجة الكلية هي ٤ درجات، وقد أجمعت النتائج والتي ظهرت في الجدول رقم ١٧ على أن معلمي التربية الخاصة ومديري المدارس هم أكثر الأشخاص إسهاما ودعما لبرامج الدمج في كل من مدارس البنين والبنات، حيث كانت درجة إسهام معلم التربية الخاصة تصل إلى ٣,٩٤ ٪ في مدارس البنين، و٣,٢٧ ٪ في

مدارس البنات ، أما مديرو المدارس فقد كانت نسبة إسهامهم ٣.٦٦ ٪ في مدارس البنين، و ٣.٣٥ ٪ في مدارس البنات ، وهو ما يشير إلى تميزهم حتى على معلمي التربية الخاصة في مدارس البنات، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كوك ورفاقه Cook, *et al* [٥ ، ص ٢٠٥] في الدور الفعال الذي يلعبه مديرو المدارس ومعلمو التربية الخاصة في مساندة برامج الدمج. إلا أن النتائج تختلف نوعاً ما بين مدارس البنين والبنات فيما يخص بقية المساهمين ، حيث تتميز مساهمة الأسرة في مدارس البنين عن مساهمتها في مدارس البنات . ويلاحظ أن تأثير مساهمة المعلم العادي في دعم برامج الدمج قد كان محدودا في هذه الدراسة ، حيث تقاربت النتائج بين مدارس البنين والبنات ٢.٦٤٪ و ٢.٥٨٪ على التوالي. ويبدو أن الإخصائيين المساعدين ، وإن كان دورهم محدوداً في المدارس التي تطبق الدمج بشكل عام إلا أنه كان أفضل في مدارس البنين ٢.٣٩ ٪ ، ومن الملاحظ أيضاً في

جدول رقم ١٧. درجة إسهام الأشخاص ذوي العلاقة في إنجاح الدمج حسب الجهة التعليمية *

الأشخاص	مدارس البنين	مدارس البنات
المعلم العادي	٢.٦٤	٢.٥٨
معلم التربية الخاصة	٣.٩٤	٣.٢٧
الأسرة	٢.٨٠	٢.١٩
الإدارة المدرسية	٣.٦٦	٣.٣٥
الإخصائيون المساندون	٢.٣٩	١.٨١
الأطفال العاديون	٢.٦٦	٢.٢٣
الأطفال المعاقون	٢.٧١	١.٨٩

* تم احتساب الدرجة من خلال مقياس من خمس نقاط على النحو التالي: إسهام أساسي (٤)، إسهام جيد (٣)، إسهام متواضع (٢)، إسهام ضعيف (١)، بلا إسهام (٠).

هذا الجدول أن الأطفال المعاقين قد كان إسهامهم في نجاح الدمج أفضل لدى البنين من إسهام الأطفال العاديين ، والعكس تماما حدث في مدارس البنات، حيث يلعب الأطفال العاديون دورا أفضل في الدمج . وقد يعود ذلك إلى اختلاف أنواع الإعاقات المدمجة أو الاتجاهات القائمة على ضوء عمليات التهيئة المسبقة.

السؤال العاشر: ما مدى نجاح برامج الدمج التي تم تطبيقها، وما هي عوامل النجاح المؤثرة؟

يؤكد الجدول رقم ١٨ نجاح الدمج في معظم المدارس التي تطبقه في المملكة العربية السعودية فبلغت نسبته ٨٤٪ حيث بلغت نسبة الإخفاق وعدم النجاح ١٦٪ فقط مما يدل على ملاءمة الدمج كبديل تربوي للأطفال المعاقين ، أما عن نسب النجاح والإخفاق بين مدارس البنين والبنات، فمن الواضح أن مدارس البنين تتفوق على مدارس البنات من حيث تحقيق نسب نجاح عالية تصل إلى ٩٠٪ ، ويبدو أن برامج الدمج لدى البنات، وإن حققت قدرا من النجاح تقارب النصف تقريبا إلا أنها تميل إلى الإخفاق في ٥٢٪ من المدارس، وهو ما يدل على وجود معوقات عديدة تواجه تلك المدارس .

جدول رقم ١٨. مقارنة نسبة النجاح والإخفاق لبرامج الدمج من وجهة نظر القائمين عليها حسب الجهة التعليمية .

النجاح/ الإخفاق	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
النجاح	٪ ٩٠	٪ ٤٨	٪ ٨٤
الإخفاق	٪ ١٠	٪ ٥٢	٪ ١٦
المجموع	٪ ١٠٠	٪ ١٠٠	٪ ١٠٠

أما عن عوامل النجاح التي ساهمت في نجاح المدارس التي شاركت في هذه الدراسة والتي جاءت من وجهة نظر القائمين على الدمج في بعض المدارس المشاركة فإن الجدول رقم ١٩ يوضح تلك العوامل.

ويبدو من نتائج هذا الجدول أن ٢١٪ من المدارس تعتبر أسباب النجاح هي إتاحة فرص التفاعل بين الأطفال المعاقين والأقران العاديين يتبعها التعاون بين العاملين في المدرسة ١٩٪ ثم يليها التحسن والتغير الحاصل لدى الأطفال المعاقين في بيئة الإدماج ١٣٪ ، فالتغير في الاتجاهات لدى مجتمع المدرسة نحو الأطفال المعاقين ٨٪. ويتساوى دور الإدارة المدرسية في نجاح الدمج مع الدور الذي تلعبه درجة الإعاقة البسيطة ٦٪ ، كما يتساوى دور معلمي التربية الخاصة مع المساهمات القائمة على مراعاة الفروق الفردية لدى الأطفال المعاقين ٣٪ والذي يفترض أن يقوم به المعلمون العاديون.

ويلاحظ من خلال نفس الجدول رقم ١٩ أن هنالك فروقا في عوامل النجاح بين مدارس البنين والبنات ، ففي حين تعد إتاحة الفرص للتفاعل بين الأقران العاديين وغير العاديين عاملا مهما لنجاح الدمج لدى مدارس البنين ، تعتبر نفس النقطة من العوامل ذات التأثير المحدود جدا لدى مدارس البنات ، أما عن التحسن في أداء الأطفال فيبدو أن هنالك اتفاقا بين الطرفين مدارس البنين والبنات على أهمية هذا الجانب في نجاح الدمج إذ كان يعتبر الأكثر أهمية لدى مدارس البنات ، وهو ما أكدته دراسة الخشرمي Alkhashrami [١١ ، ص ص ٢٢٩-٢٣٠]. كما أن التعاون بين العاملين في المدارس العادية قد سجل درجة مناسبة من الأهمية لدى مدارس البنين ٩٪ في حين لم يلق أي اهتمام لدى المدارس التي أجابت على السؤال من مدارس البنات ، ويتضح من الجدول أن من عوامل نجاح الدمج لدى مدارس البنات هو درجة الإعاقة البسيطة في حين يتلاشى دور التعاون بين العاملين و الإدارة ودور الاتجاهات نحو المعاقين ومراعاة الفروق الفردية كعوامل تساهم في نجاح الدمج ، مع أن تلك المتغيرات تعد جوهرية ومهمة لنجاحه. وتتفق النتائج بشكل

عام في الجوانب السابقة مع دراسة السرطاوي وزملائه [٦ ، ص ٢٠] ودراسة عبدالجبار ومسعود [٧ ، ص ١].

جدول رقم ١٩. عوامل نجاح الدمج من وجهة نظر القائمين على الدمج حسب الجهة التعليمية *

عوامل نجاح الدمج	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
إتاحة الفرصة للأطفال للتفاعل مع أقرانهم	٢٤٪	٤٪	٢١٪
تحسن أداء الأطفال	١٣٪	١٤٪	١٣٪
التعاون بين العاملين في المدرسة	٩٪	--	١٩٪
تغيير الاتجاهات نحو الأطفال	٨٪	--	٨٪
دور الإدارة	٦٪	--	٦٪
درجة الإعاقة البسيطة	٥٪	٧٪	٦٪
معلمو التربية الخاصة	٣٪	٤٪	٣٪
مراعاة الفروق الفردية	٣٪	--	٣٪

* النسب المذكورة في الجدول هي نسب مستقلة، حسبت من خلال تحديد عدد المدارس التي ذكرت عوامل نجاح الدمج، مقارنة بتلك المدارس التي لم تشر إلى هذه العوامل.

السؤال الحادي عشر: ما هي المعوقات التي تواجه تطبيق برامج الدمج الحالية في المملكة العربية السعودية ؟

تشير النتائج في الجدول رقم ٢٠ إلى محدودية المدارس التي استجابت لهذا السؤال، وإن كان هنالك مدارس سبق وأن ذكرت أن الدمج لم يكن ناجحا تماما لديها، على أية حال فإن آراء القائمين على برامج الدمج الذين استجابوا لهذا السؤال تشير إلى أن أكثر المعوقات التي تواجه الدمج تعود إلى الاتجاهات السلبية نحو الأفراد المعاقين ٤٪ يليها نقص الخبرة والمعرفة بالإعاقة ٣٪. وتنال نفس الأهمية من حيث اعتبارها معوقات عدم توافر المعلم المتخصص وتعدد الإعاقات وشدتها ، وعدم التهيئة المسبقة للدمج ٢٪.

كما أن عدم تعاون الأسرة وعدم توافر تسهيلات بنائية والتشخيص الخاطئ قد نالوا أيضاً درجة موحدة ١٪ من حيث موقعهم من تلك المعوقات .

وبمقارنة مدارس البنين والبنات يتضح أن أهم المعوقات التي اتفقت عليها مدارس البنين والبنات هي الاتجاهات السلبية حيث حصلت على نفس الدرجة لدى الطرفين ٤٪ إلا أن عدم توافر المعلم المتخصص و نقص الخبرة والمعرفة كانتا أكثر المعوقات التي تواجه الدمج من حيث الأهمية بالنسبة لمدارس البنات، إذ حصلا على نسبة ١١٪ و٧٪ على التوالي ولم تكن نفس النقاط بذات الأهمية لدى مدارس البنين ٢ ٪.

أما مدارس البنين فقد أشارت إلى أن عدم التهيئة المسبقة قد كان إحدى العقبات، حيث لم يتم تحضير بعض المدارس لبرامج الدمج ٣٪ إضافة إلى أن تعدد الإعاقات لدى الطلبة المدمجين ٢٪ شكل أيضا عائقاً أمام الدمج.وتتفق النتائج هنا مع ما جاء في دراسة زكريا [٤ ، ص ص ٦٨-٧٨] ودراسة السرطاوي [٩ ، ص ١٦] واللتين تؤكدان أهمية التخطيط والإعداد المسبق للدمج قبل الشروع في تطبيقه.

جدول رقم ٢٠. معوقات نجاح برامج الدمج من وجهة نظر القائمين على الدمج حسب الجهة التعليمية *

معوقات نجاح الدمج	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
الاتجاهات السلبية	٤ ٪	٤ ٪	٤ ٪
نقص الخبرة والمعرفة	٢ ٪	٧٪	٣ ٪
عدم توافر المعلم المتخصص	--	١١ ٪	٢ ٪
تعدد إعاقات الأطفال	٢ ٪	٤ ٪	٢ ٪
عدم التهيئة المسبقة	٣ ٪	--	٢ ٪
عدم تعاون الأسرة	--	٤ ٪	١ ٪
عدم توافر فصول وتسهيلات بنائية	١ ٪	--	١ ٪
التشخيص الخاطئ	١ ٪	٤ ٪	١ ٪

* النسب المذكورة في الجدول هي نسب مستقلة، تم استخلاصها من خلال تحديد عدد المدارس التي ذكرت معوقات الدمج، مقارنة بتلك المدارس التي لم تشر إلى هذه المعوقات.

السؤال الثاني عشر : ما هي الاقتراحات لتحسين فرص نجاح الدمج من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في برامج الدمج في المدارس العادية ؟

يشير الجدول رقم ٢١ إلى أن من أهم المقترحات لدى مدارس التعليم العام للبنين والبنات التي تطبق الدمج هو توفير أجهزة ووسائل تعليمية وترفيهية تدعم الدمج ١٦٪ ، ويعتبر زيادة وتشجيع فرص التفاعل بين الأقران العاديين وغير العاديين في مدارس البنين مقترحا مهما لتطوير الدمج ١٤٪ ، وهو ما يتفق مع دراسة مالمسكوج وماكدونال Malmskog & McDonnell [١٠ ، ص ٢١١] حيث يبرز دور المعلم العادي في هذا الجانب ، في حين يعتبر توافر عدد كاف من معلمات التربية الخاصة في مدارس التعليم العام للبنات عنصرا أساسيا ١٤٪ . كما أن مدارس البنين تقترح تطوير وزيادة الوعي ببرامج الدمج ١٤٪ ، وأما مدارس البنات فتهتم بالمقترح الخاص بتدريب المعلمين والعاملين مع الأطفال المدمجين ١٤٪ ويبدو أن مدارس البنين تقترح التوسع في برامج الدمج ١٠٪ في حين تقترح مدارس البنات التقييم المستمر لبرامج الدمج القائمة ١١٪.

ويلاحظ أن مدارس البنين تواجه مشاكل بنائية من نوع ما تجعلها تقترح إجراء تعديلات بنائية خاصة ٢٪ إلا أن مدارس البنات لا تواجه تلك المشكلة أو لا تعدها من المقترحات الأساسية لتحسين الدمج لديهم.

جدول رقم ٢١. مقترحات التطوير لبرامج الدمج من وجهة نظر القائمين على الدمج حسب الجهة التعليمية *

مقترحات تطوير برامج الدمج	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
توفير أجهزة ووسائل تعليمية وترفيهية	١٦٪	١٨٪	١٦٪
زيادة الوعي ببرامج الدمج	١٤٪	٧٪	١٣٪
تشجيع فرص التفاعل بين الأطفال خلال الأنشطة	١٥٪	٤٪	١٢٪
التوسع في عملية الدمج لفئات أخرى	١٠٪	٤٪	١٠٪
تدريب المعلمين والعاملين	٤٪	١٤٪	٥٪

تابع جدول رقم ٢١ .

مقترحات تطوير برامج الدمج	مدارس البنين	مدارس البنات	المجموع
توفير عدد كاف من معلمي التربية الخاصة	٣ ٪	١٤ ٪	٥ ٪
توفير خدمات مساندة	٤ ٪	٤ ٪	٤ ٪
التقييم المستمر لبرامج الدمج	٣ ٪	١١ ٪	٤ ٪
تطوير المناهج	٢ ٪	٤ ٪	٢ ٪
إجراء تعديلات بنائية	٢ ٪	--	٢ ٪

* النسب المذكورة في الجدول هي نسب مستقلة ، تم استخلاصها من خلال تحديد عدد المدارس التي ذكرت مقترحات لتطوير الدمج ، مقارنة بتلك المدارس التي لم تشر إلى هذه المقترحات.

تلخيص النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مسح شامل للمدارس التي تطبق الدمج في المملكة العربية السعودية ؛ وذلك بغرض التعرف على أبعادها ومضامينها وبالتالي تقديم معلومات تفصيلية توضح مدى نجاح تلك التجارب والعقبات التي تواجهها وما يمكن إعداده لتحسين مستوى الخدمات المطروحة للأطفال المعاقين . ولهذه الأهداف تم وضع اثني عشر سؤالاً رئيساً تركز على اثني عشر بعداً لها علاقة بالدمج على النحو التالي :

البعد الأول : انتشار برامج الدمج

وقد دلت النتائج في هذا الجانب إلى أن بدايات الدمج قد كانت بطيئة في المملكة حيث بدأ عام ١٤١٠هـ وظلت محدودة في بعض المدارس الأهلية والحكومية حتى عام ١٤١٧هـ. ومنذ ذلك التاريخ تزايدت برامج الدمج بشكل كبير وملحوظ حتى الوقت الراهن وقت إعداد الدراسة.

مما يدل بلا شك على تغير الاتجاهات لدى أفراد المجتمع نحو الدمج إضافة إلى الاهتمام الخاص الموجه لدى المسئولين القائمين على برامج التربية الخاصة في الجهات

الرسمية لتحقيق أكبر قدر ممكن من الفرص المتساوية بين الأطفال العاديين وغير العاديين، وتشير النتائج إلى انتشار الدمج في كافة المناطق الرئيسة والإدارية بالمملكة ولاسيما المنطقة الوسطى ، إذ إن مدينة الرياض والمدن المجاورة عايشت انتشارا أكبر للدمج، وذلك نتاج حتمي لكثافة خريجي تخصصات التربية الخاصة في هذه المنطقة .

وقد أكدت نتائج هذه الدراسة تقدم مدارس البنين من حيث نسبة انتشار برامج الدمج التابعة لها، مع أن بدايات الدمج كانت من صالح مدارس البنات الأهلية، إلا أن السنوات الأخيرة شهدت تراجعا في جانب مدارس البنات وبالتحديد في القطاع الأهلي وتقدما لمدارس البنين الحكومية، وقد يكون السبب في ذلك تضارب رغبة تلك المدارس الأهلية في تقديم خدمات لفئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع المصالح المادية لتلك المدارس، كنتيجة لرفض العديد من أولياء أمور الأطفال العاديين فكرة دمج أبنائهم مع المعاقين. أما عن مدارس البنات الحكومية، فقد يكون أحد أسباب عدم الانتشار لبرامج الدمج هو رفض المتخصصات في مجال التربية الخاصة من المعلمات الانتقال إلى خارج الرياض للعمل في المدارس التي تطبق الدمج لظروف أسرية .

البعد الثاني : أنواع الإعاقات المدمجة

يبدو من نتائج الدراسة أن القائمين على برامج الدمج في المملكة العربية السعودية قد اهتموا بكافة الإعاقات وأتاحوا للكثير من هؤلاء الأطفال فرص الالتحاق بمدارس عادية ، إلا أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم والإعاقة السمعية قد تقدموا على بقية الأطفال المدمجين ، وقد يكون السبب في ذلك درجة الإعاقة البسيطة التي تجعل فرص الدمج لهؤلاء الطلبة أسهل، أو لعدم توافر خدمات مناسبة لهذه الفئات في المناطق التي يعيشون بها، مما دفع بضرورة دمجهم في المدارس العادية. ويتضح أيضا

بالنسبة لنوع الإعاقة أن الأطفال الأكثر شدة في إعاقاتهم لا تتوافر لهم فرص الإدماج بشكل كاف في مدارس التعليم العام في المملكة.

البعد الثالث : العمر والمرحلة الدراسية

أكدت نتائج الدارسة أن أعمار الأطفال الذين تم دمجهم قد كانت متقاربة تقريبا مع أقرانهم في كافة المراحل التعليمية التي ألحقوا بها والتي شملت جميع المراحل . وهو ما يتفق مع ما توصلت له الكثير من الدراسات السابقة من أهمية تقارب العمر بين الأقران العاديين وغير العاديين في المدرسة العادية لتسهيل عملية التفاعل بينهم، ويبدو أن الدمج في المملكة العربية السعودية، وإن كان قد مر بكافة المراحل التعليمية إلا أنه قد تركز في المراحل الابتدائية، حيث تتزايد فرص الطلاب للنجاح والتقدم مقارنة مع المراحل اللاحقة والتي تزداد متطلباتها .

إلا أنه من الواضح أن مرحلة الروضة والتمهيدي لم يتم تفعيلها بشكل كاف رغم أهميتها كخطوة أولية في تحسين الاتجاهات وزيادة تقبل الأطفال غير العاديين، وهو ما أكدته دراسة كول ورفاقه Cole, *et al* [١٤] حول المراحل الدراسية، حيث ركزت دراستهم على أهمية مرحلة ما قبل المدرسة في تحسين فرص نجاح الدمج لسهولة ضبط البيئة التعليمية والاجتماعية.

البعد الرابع : العاملون في برامج الدمج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن نسبة لا بأس بها من المعلمين والإخصائيين المساعدين في مجال التربية الخاصة يعملون في المدارس العادية لتسهيل عملية الدمج، وأن معظم هؤلاء هم من حملة الدرجة الجامعية في مجال تخصصاتهم مما يدل على الإعداد والتأهيل المسبق للعاملين في برامج الدمج ، إلا أن الدراسة أوضحت أن نصف العاملين

تقريبا من غير السعوديين مما يشير بشكل أو بآخر إلى افتقار العديد من المناطق للمتخصصين السعوديين، وقد يكون ذلك ناتجا عن تواجد قسم التربية الخاصة في مدينة الرياض وبالتالي عزوف العديد من المعلمين المتخرجين والمتخصصين للعمل في مناطق أخرى خارجها، وهو ما يؤكد الحاجة إلى فتح أقسام أخرى للتربية الخاصة في معظم المناطق الإدارية في المملكة . ومن جانب آخر فقد أظهرت النتائج تفوق أعداد العاملين المتخصصين من الذكور في مدارس التعليم العام على العاملات المتخصصات من الإناث، وقد يرجع ذلك أيضا لنفس المبرر السابق، وهو عزوف النساء عن الابتعاد عن مكان السكن الأصلي لأسباب اجتماعية، كما لا يفوتنا أيضا أن برامج دمج البنين تفوق عددا برامج دمج البنات مما يعني أن هناك وظائف أكثر متاحة للذكور المتخصصين .

البعد الخامس : البدائل التربوية

يبدو من خلال نتائج الدراسة أن نوع البدائل التربوية المتاحة للأطفال المدمجين في المملكة يتزايد بازدياد الاختلافات الفردية داخل مدارس التعليم العام وحسب ما تقتضيه حاجات الأطفال . ومن الواضح أن تلك البدائل قد لاقت رواجا بكافة أشكالها في مدارس البنين التي تطبق الدمج في حين لم تستفد مدارس البنات من برنامج الفصل العادي بلا خدمات مما يدل على عدم إمكانية استفادة الطالبات المدمجات من ذلك البديل لعدم حاجتهن لخدمات متخصصة داخل أو خارج الفصل، أو لرفض معلمات التربية العادية تحمل مسئولية تعليمهن دون دعم من الخدمات المساندة .

وتؤكد المعلومات في هذا البعد توافر غرفة المصادر كبديل تربوي في عدد كبير من المدارس التي تطبق الدمج، وربما يعود ذلك لانتشار حالات صعوبات التعلم بين الأطفال العاديين، كما تؤكد النتائج تواجد العديد من الفصول الخاصة في المدارس التي تطبق الدمج وقد يكون ذلك مرتبطا أو ناتجا عن تواجد العديد من الأطفال المعاقين الذين

تتطلب إعاقتهم تواجدهم في مثل تلك الفصول كالأطفال المعاقين عقليا والذين سبق الإشارة إلى دمج نسبة كبيرة منهم في مدارس التعليم العام ، ويتضح أيضا من بقية البدائل التربوية التي توفرها المدارس العادية للأطفال المدمجين توجه المسئولين عن برامج الدمج في المملكة لإتاحة الفرص للدمج في أقل البيئات تقييدا ، وذلك انسجاما مع آراء البحوث والدراسات التي تركزت على هذا الجانب وأهميته في تحسين فرص التعلم والنجاح .

البعد السادس : عدد الأطفال المدمجين

بالنسبة لأعداد الأطفال المدمجين في البدائل التربوية المختلفة أوضحت النتائج أن توزيع الطلبة المدمجين على البدائل التربوية المتوافرة في مدارس التعليم العام قد جاء متفقا مع نوع ودرجة الإعاقة ، حيث تتزايد فرص التحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة في البيئات الأقل تقييدا ، وتزداد فرص عزلهم في فصول خاصة كلما زادت شدة الإعاقة أو بعدها عما يعتبر عاديا ، ويبدو من بيانات هذا البعد أن الأطفال المعاقين عقليا قد كانوا الأكثر عددا بين بقية الأقران المدمجين ، يليهم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، المعاقون سمعيا والطلبة المضطربون كلاميا ، وذوو الإعاقة البصرية ، ضعف السمع ، ضعف البصر ، الاضطرابات السلوكية ، الإعاقات الحركية وأخيرا اضطراب التوحد. وقد بلغ عدد الأطفال المدمجين الموزعين على البدائل التربوية في المدارس العادية ٣٤٢٦ طالبا وطالبة حسب ما جاء في نتائج الدراسة ، مما يدل على أن الدمج ، بالرغم من انتشاره في المملكة إلا أن العديد من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مازالوا يتلقون تعليمهم في بدائل تربوية منعزلة. ولا يفوتنا أن نشير إلى أن الإحصاءات السابقة قد أشارت إلى وجود نسب عالية من الأطفال المعاقين عقليا وذوي صعوبات التعلم في المملكة ، وهو ما يتفق مع الاهتمام المتزايد بهذه الفئات لتقليص الحاجة إلى بناء مؤسسات متخصصة لهم وبالتالي عزلهم عن المجتمع .

أما عن برامج الدمج المتوافرة في المدارس العادية فقد أشارت البيانات إلى أن برنامج الفصول الخاصة يتقدم بقية البرامج يليه برنامج غرفة المصادر ، وهو ما يتناسب مع أنواع الإعاقات المشار لها مسبقا والتي يستفيد ، البعض منها في الفصول العادية مع خدمات مساندة والبعض الآخر لا يستفيد وبالتالي يحتاجون لخدمات متخصصة تقدم لهم في فصول خاصة . وقد شدد الحمدان والسرطاوي[١٥] على أهمية الدمج للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في الفصول العادية ، مع تزويدهم بخدمات مساندة كتلك المتوافرة في غرفة المصادر. واتفق معهما في أهمية الخدمات المساندة كل من باودلر وديلينزي Bowdler & Delinzy [١٦].

البعد السابع: نوع الدمج

أما عن النتائج المرتبطة بنوع الدمج فمن الواضح أن الدمج بنوعيه الاجتماعي والتعليمي يستفاد منه ضمن مدارس التعليم العام التي تطبق الدمج في المملكة ، ويتضح لنا في هذا الخصوص تزايد فرص استفادة الأطفال من الدمج التعليمي كلما قلت درجة الإعاقة وتناقص تلك الفرص كلما زادت (مما يعني أن نوع الدمج يتفاعل عكسيا مع درجة الإعاقة ، فكلما زادت شدة الإعاقة أو تعددها زادت الحاجة إلى بدائل أكثر تقييدا) .

البعد الثامن : التهيئة والتعديلات

يتضح من نتائج الجزء الخاص بالتهيئة عدم الاهتمام الكافي لدى معظم المدارس التي طبقت الدمج في المملكة بالجانب التوعوي والتثقيفي والذي يسبق عادة تطبيق برامج الدمج حيث احتل المرتبة الثانية من الأهمية من بين أولويات الدمج ، كما يتضح عدم تزويد بعض المدارس التي تطبق الدمج بأشخاص متخصصين في مجال التربية الخاصة قبل

الشروع في تطبيقه ، مما قد يكون ترك تأثيرا سلبيا على مستوى الخدمات المقدمة والاتجاهات نحو الدمج والأطفال المعاقين في المدارس التي لم يراع بها ذلك الجانب.

إذ يبدو أن معظم الاهتمام تركز على التعديلات المكانية البنائية باعتبار أنها العنصر المتاح الأسهل بين بقية التعديلات ، وهو ما يدل على الحاجة القصوى للتدخل لإجراء تهيئة ملائمة للأفراد ذوي العلاقة في المدارس العادية وتزويد تلك المدارس بالمتخصصين المناسبين لتجنيب السقوط في أخطاء التطبيق الغير ملائمة. ومن جانب آخر يبدو أن معظم المدارس التي طبقت الدمج لم تجر تعديلات في معظم المستلزمات الأساسية للدمج كالمرافق المدرسية ، والمناهج والأساليب التدريسية ، حيث تركزت معظم التعديلات الرئيسة على التغيير في الأدوات والوسائل المستخدمة للتعليم . أما بقية الجوانب كالمناهج وتعديل الفصول وطرق التدريس فقد كانت التعديلات بها محدودة جدا ، رغم أهميتها في تحسين فرص نجاح الدمج ، خاصة وأن بيانات هذه الدراسة قد أشارت إلى أن أعلى نسبة من الأطفال المدمجين هم من ذوي الإعاقات العقلية والتي تتطلب تعديلا في المناهج كاستخدام المنهاج الفردي ، كما تتطلب تعديلا في طرق التدريس والأدوات التعليمية وتنظيم الفصول الدراسية. ولا شك في أن التقصير في تلك الجوانب لن يفي بحاجات الأطفال ومتطلباتهم التعليمية وبالتالي قد يكون عاملا معوقا يؤدي إلى فشلهم وبالتالي فشل دمجهم .

البعد التاسع : الأشخاص المساهمون في الدمج

أشارت نتائج هذا البعد إلى أن معلمي التربية الخاصة ومديري المدارس العادية كانوا أكثر المساهمين في إنجاح البرامج القائمة للدمج في مدارس البنين والبنات مما يدل على محدودية مساهمة الأفراد الآخرين ذوي العلاقة كالمعلم العادي والأسرة والمختصين المساعدين والأطفال العاديين وغير العاديين في المساهمة لتحسين سبل نجاح الدمج ، وهو

ما قد يكون ناتجاً عن نقص في التهيئة المسبقة أو الإعداد الكافي لأولئك الأشخاص مما لا يتيح لهم فرص المشاركة والمساهمة الفاعلة في برامج الدمج. وقد أكدت دراسات سابقة أهمية الإعداد المسبق في تعديل الاتجاهات نحو الأطفال المعوقين وبالتالي مزيد من التقبل والتفاعل معهم، كدراسة بوشنر وبييترز Bochiner & Pieters [١٧] والتي أفادت أن التدريب أثناء الخدمة للعاملين من غير المتخصصين في المدارس العادية يساعد على تغيير اتجاهاتهم نحو الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة .

البعد العاشر : مدى نجاح الدمج وعوامل النجاح

يبدو من نتائج هذا البعد أن الدمج إجمالاً يعد ناجحاً في المملكة العربية السعودية، مما يدل على تقبل مدارس التعليم العام لهذا الجانب، كما يشير بشكل أو بآخر إلى زيادة فرص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتلقي خدمات التعليم في بيئة طبيعية أسوة بالأقران العاديين، مما يقلص حتماً الحاجة للمراكز المتخصصة والتي تكون عادة مرهقة اقتصادياً و تستدعي العديد من الوظائف والتخصصات. ومن المؤكد أن الدمج في بداياته لم يكن ناجحاً بشكل ملموس كما هو الآن، حيث إن ازدياد الفترة الزمنية للتطبيق يتيح فرصة أفضل لنجاحه، وهو ما أكده فيويل و أويلوين Fewell & Oelwin [١٨].

ومن الجدير بالذكر أن برامج الدمج في مدارس البنين قد كانت أكثر نجاحاً وأقل إخفاقا من تلك المطبقة في مدارس البنات حيث توافرت فرص أفضل للتفاعل الاجتماعي والأكاديمي بين الأقران العاديين وغير العاديين، وقد دعم ذلك، التعاون القائم بين العاملين في المدارس العادية ومعلمي التربية الخاصة القائمين على برامج الدمج، فقد أكد جنكنز ورفاقه Jenkins, *et al* [١٩] أن توظيف برامج منظمة داخل المدارس العادية لحفز التفاعل الاجتماعي بين الأقران يؤدي إلى تحسن لدى الأطفال المدمجين.

وقد يكون التحسن الذي طرأ على الأطفال في بيئة التعليم العادية عاملاً آخر من ضمن العوامل الهادفة في تحسين فرص الدمج لدى مدارس البنين . أما مدارس البنات التي نجحت في تطبيق الدمج فقد أشارت إلى أن عوامل النجاح كانت تتركز على درجة الإعاقة للطلبة المدمجين والاتجاهات نحوهم إضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الأقران العاديين وغير العاديين. ويبدو من نتائج مدارس البنات التركيز هنا على الدور الذي يلعبه الطفل نفسه وظروفه المصاحبة في إنجاح دمجه وليس على العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية وما يصحبها من تهيئة وتسهيلات بشرية وأدوات وطرق ملائمة تساهم في نجاح الدمج. وقد أكدت أدبيات عديدة في التربية الخاصة أن الدمج يجب أن ينطوي على التقبل غير المشروط للأطفال والتركيز على كيفية مساعدتهم ودعمهم، لا على الأسباب وأنواع الإعاقات ، وهو ما يتم حفزه من خلال التوعية والتدريب للعاملين مع هؤلاء الأطفال، كما أكد ذلك كل من ليندسي وديفورجس Lindsy & Deforges [٢٠].

البعد الحادي عشر : معوقات تطبيق الدمج

أشارت بيانات الدراسة المتعلقة بالمعوقات إلى إجماع مدارس البنين والبنات التي تطبق الدمج على دور الاتجاهات السلبية للعاملين في المدارس العادية في إعاقة نجاح الدمج وهو كما أشرنا مسبقاً عنصر يجب تداركه قبل الشروع في تطبيق الدمج .

كما أشارت بعض مدارس البنين إلى أن عدم التهيئة المسبقة وشدة الإعاقات المدمجة كانتا من عوامل إعاقة الدمج لديهم ، حيث يبدو أن بعض المدارس اتجهت إلى دمج بعض الأطفال المعاقين عقلياً في فصول عادية على الرغم من عدم استفادتهم وملاءمة الخدمات لهم مما شكل انطباعات سلبية لدى معلمي التربية العادية والطلبة في تلك المدارس نحو الأطفال المعاقين، كما أشارت نتائج مدارس البنات إلى أن عدم توافر المعلمات المتخصصات ونقص الخبرة والمعرفة لدى معلمات التربية العادية كانا من أهم

المعوقات أمام نجاح الدمج لديهن. وهي في الواقع معوقات جوهرية لا يمكن التغاضي عنها، حيث إن توفير معلمات متخصصات يخفف الضغط والأعباء على معلمات التربية العادية ويساند عملية الدمج، خاصة وأن معلمات التربية العادية يعانين من نقص كبير في خبراتهن ومعرفتهن المرتبطة بالدمج والأفراد المعاقين مما يدل على عدم تأهيلهن المسبق لمراعاة الفروق الفردية في الفصول العادية.

البعد الثاني عشر : اقتراحات لتحسين الدمج

قدم كل من مدارس البنين والبنات التي تطبق الدمج عدداً من الاقتراحات لتحسين الدمج جاءت كالتالي:

١ - توفير أجهزة وأدوات تعليمية وترفيهية .

٢ - زيادة وتشجيع فرص التفاعل بين الأقران العاديين وغير العاديين .

٣ - توفير عدد كاف من معلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم العام.

٤ - تطوير وزيادة الوعي ببرامج الدمج .

٥ - تدريب المعلمين والعاملين في الدمج .

٦ - التوسع في برامج الدمج .

٧ - التقييم المستمر لبرامج الدمج .

٨ - إجراء تعديلات حقيقية وبنائية .

ويتضح من هذه المقترحات الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في العديد من الإجراءات المسبقة لعملية الدمج والتي كما يبدو ومن نتائج الدراسة لم تلق اهتماماً كافياً على الرغم من أنها تعد نقطة جوهرية وبعداً مهماً يؤثر بشكل فاعل في تقدم برامج الدمج، فلا يمكن بأية حال من الأحوال تأجيل تلك الإجراءات إلى ما بعد التطبيق فهي حجر الأساس الذي يقوم عليه الدمج ، ويتداعى بلا شك بدونه. كما يبدو من خلال هذه المقترحات

ضعف العمل الجماعي المشترك داخل كل مدرسة تطبق الدمج لتسهيل أدوار العاملين مع الأطفال المدمجين وعدم توفير بيئة داعمة للجميع داخل المدرسة مما قد يعيق فرص قبول الأطفال المعاقين وبالتالي قد يشكل عقبة أمام دمجهم.

التوصيات

و بعد هذا العرض المفصل لبرامج الدمج في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، تعرض هذه الدراسة التوصيات والتي تعتقد الباحثة بأهميتها كجوانب أساسية في تسهيل عملية الدمج ، ولكونها من المتطلبات الأساسية لبنائه :

١ - ضرورة التخطيط المسبق لعمليات الدمج المستقبلية بشكل أعمق بحيث يتم التركيز بداية على عمليات التوعية والتدريب .

٢ - الشروع بتطبيق الدمج قبل توفير المستلزمات البشرية في المدارس العادية .

٣ - إجراء تعديلات بنائية مناسبة للطلبة المدمجين قبل دمجهم وتزويد معلميهم بوسائل وأدوات وأجهزة تعين في عملية تعليمهم .

٤ - الإشراف والمتابعة المستمران لبرامج الدمج من القائمين على تلك البرامج من خلال الزيارات الميدانية والالتقاء بالعاملين في تلك المدارس .

٥ - تكوين فريق متكامل داخل كل مدرسة عادية من العناصر المشاركة في الدمج لتفعيل وتحسين وضمان التعاون والمساهمة في تلك البرامج .

٦ - إعداد معلمي المدارس العادية قبل الخدمة للتعامل مع الفروق الفردية .

٧ - إجراء دورات وحلقات تدريبية أثناء الخدمة لمعلمي مدارس التعليم العام.

٨ - التوسع في إنشاء أقسام للتربية الخاصة في كافة المناطق الرئيسة في المملكة مما يساعد على التوسع في عملية الدمج .

٩ - إيجاد أنظمة رسمية ضمن أنظمة التعليم العام في المملكة العربية السعودية تساند وتساهم في تقبل وتفعيل برامج الدمج .

١٠ - تفعيل دور وسائل الإعلام في تغيير الاتجاهات نحو الأفراد المعاقين وبالتالي نحو الدمج .

١١ - إجراء مزيد من البحوث والدراسات على أبعاد أخرى مرتبطة بالدمج.

المراجع

[١] Grover, Kathleen and Fisher, Douglas. "Entrepreneurs of Meaning, Parents and the Process of Inclusive Education." *Remedial and Special Education*, 20, No.4 (1999), 208-215, 256.

[٢] Freeman, Stephanny and Alkin, Marvin. "Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings." *Remedical & Special Education*, and 21, No. 1 (2000), 3-18.

[٣] Tapasak, Renee and Walther Thomas, Christine. "Education of a First Year Inclusion Progra." *Remedial and Special Education*, 20, No.4 (1999) 216-225.

[٤] زكريا، زهير. "مدارس لا تستثني أحدا من الطلبة" *مجلة دراسات*، الجامعة الأردنية، مج ٢٢ (أ) ، ع ١٦ ، الملحق، (١٩٩٥م)، ٦٥-٧٩.

[٥] Cook, Bryan, Semmel, Melvyn, and Gerrer, Michael. "Attitudes of Principals and Special Education Teachers Towards the Inclusion of Students with Disabilities." *Remedial and Special Education*, 20 No. 4. (1991), 199-207, 243.

[٦] السرطاوي ، زيدان ، السرطاوي، عبدالعزيز، وجرار، جلال. *"التعرف على آراء المعلمين والمديرين في مدينة الرياض حول أنماط الخدمة التربوية المناسبة للمعوقين ودمجهم"* . الرياض : مركز البحوث التربوية ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٨م.

[٧] العبدالجبار، عبدالعزيز، و مسعود، وائل. *"استقصاء آراء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج."* الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠١م .

[٨] السرطاوي، زيدان. "اتجاهات المدرسين والطلاب نحو دمج الأطفال المعوقين." *التربية المعاصرة*، القاهرة، ع ٣٨ (١٩٩٥م)، ١٨٣-٢١٥.

[٩] السرطاوي، زيدان. *نحو دمج المعوقين في التعليم*. بحث غير منشور. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٧م.

[١٠] Malmskog, Susan and Mcdonnell, Andrea. "Teacher Mediatedaciltiation of Engagement by Children with Developmental Deles in Inclusive Pre-schools." *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, No. 4 (1999), 203-216.

[١١] Alkhashrami, Sahr. "Integration of Children with Special Needs in Saudi Arabia." *PhD. Thesis Nottingham University*. U.K (1995).

[١٢] Cavallaro, Claire, Ballard-Rosa, Maurive and Iynch, Eleanor, "Preliminary Study of Inclusive Special Education Services for Infants, Toddlers and Preschool-Age Children in California." *Topics in Early Childhood Special Education*. 18, No. 3, 169-182.

[١٣] الموسى ، ناصر. "*دمج الأطفال المعاقين بصرياً في المدارس العادية ، طبيعته وبرامجه ومبرراته*" الرياض : مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٣م.

[١٤] Cole, Kevin , Mills , Paulette , Dale , Philip , and Jenkins, Joseph R. "Effects of Pre- school Integration for Children with Disabilities". *Exceptional Children*, 58 , No.1 (1991).

[١٥] الحمدان ، عبدالله والسرطاوي ، عبدالعزيز. "غرفة المصادر ودورها في تحسين الخدمات مقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة". *مجلة البحوث التربوية ، جامعة الملك سعود ، ع ٤٠ (١٩٨٧م)*، ١٨٥ - ١٩٩ .

[١٦] Bowdler, David and Deliczny, Iorna. "Educating Sarah: A Study in Integration," *British Journal of Special-Education*, B, No. 4 (1986), 159-160.

[١٧] Bochner, Sandra and Pieters. Moira. "Pre-schools Directors Attitudes Towards the Integration of Children with Disabilities into Requlars Pre-schools in New South Wales." *International Journal of Disability, Development and Education*, 36, No 2 (1989), 133-150.

[١٨] Fewell, Rebecca R. and Oelwein, Patricia. "Young Children with Special Needs." *Topics in Early Childhood Special Education*, 10:2, No. 2 (1990), 104-116.

[١٩] Jenkins, Joseph R., Spletz., Malthew L. and Odom, Samuel-L. "Integration Normal and Handicapped Pre-schoolers: Effect in Child Development and Social Interactions." *Exceptional Children* 52, No. 1 (1985), 7-17.

[٢٠] Lindsy, Geoff and Desforges, Martin. "Integrated Nurseries for Children with Special Educational Needs." *British Journal of Special Education*, 8, No. 2 (1986), 63-66.

Integrating Children with Special Needs in Regular Schools: A Survey Study of Integration Programs in Saudi Arabia

Sahar A. Alkhashrami
Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia
(Received 20-3-1422H ; accepted for publication 28-7-1423H)

Abstract The past few years have witnessed increasing efforts in applying modern education strategies in the field of special education. The integration of children with special needs in regular schools has been the most significant development. Saudi Arabia has benefited from international experiences in this regard.

This study aims at exploring the applications of integration programs in regular schools in Saudi Arabia, evaluation of the level of success achieved during the introduction of integration in Saudi school, and providing appropriate recommendations. A survey was conducted on all government and private schools that apply integration. A questionnaire was designed for collecting data of the study and distributed to all special education supervisors in integrated schools. The study findings show increasing number of schools implementing integration, specially with governmemt schools. All types of special needs have benefited from the integration programs, specially those children with mild special needs. The study shows that boys schools were well in advance compared with girls schools. Finally the study identified diffuculties facing integration and a number of recommendations were suggested.