

# الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة ماهيته, مناهجه, فعالته

إعداد

د. بندر ناصر العتيبي

قسم التربية الخاصة. كلية التربية

جامعة الملك سعود, الرياض

المملكة العربية السعودية

2002 - 1423

---

دراسة قدمت للمؤتمر القومي الثامن لإتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة  
والمعوقين بجمهورية مصر العربية

## ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى تقديم أطار نظري لمفهوم دمج ذوي الإعاقات  
الشديدة وذلك من خلال مناقشة عدد من التساؤلات التي تتطرق الى

ماهية الدمج وفاعليته, بالإضافة الى أعداد المناهج التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة.

ايضا تناقش هذه الدراسة التعريفات و البرامج التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة وكذلك مدى تأثير التشريعات والقوانين في التحول في تقديم الخدمات المقدمة لهذه الفئة من البيئة الأكثر تقييداً الى البيئة الاقل تشدداً. كما تتطرق هذه الدراسة الى ماهية الدمج الشامل ومدى وضوح المفهوم لدى المتخصصين. كذلك مناداة البعض بالإستعانة بالدمج الجزئي في تدريس ذوي الإعاقات الشديدة. كذلك تتناول الدراسة فعالية الدمج الشامل لذوي الإعاقات الشديدة من خلال عرض الدراسات والبحوث التي تطرقت الى إيجابيات وسلبيات الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة والتلاميذ العاديين.

بالإضافة الى ذلك فالدراسة تقدم بعض التوصيات المهمة التي يجب أخذها في الإعتبار عند القيام بوضع المناهج التربوية لذوي الإعاقات الشديدة التي تختلف عن المناهج المقدمة لذوي الإعاقات البسيطة سواءً في المضمون أو المادة الدراسية أو الإستراتيجيات المستخدمة.

## الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة ماهيته, مناهجه, فعاليته

مقدمة

شهد مجال التربية الخاصة (Special Education) خلال القرن الماضي تطوراً ملحوظاً في تربية وتعليم التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة. فقد تم التدرج في العمل مع هؤلاء التلاميذ من العزل الى مراكز العناية الدائمة ومن ثم المراكز الداخلية وصولاً الى الفصول الملحقة (Self Contained Classroom). فمع بداية الثمانينات كان التوجه السائد هو إدماج التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة داخل الفصول العادية , حيث يتلقون تعليمهم جنباً الى جنب مع اقرانهم الاطفال العاديين (هارينج و رينداك Haring & Ryndak, 1994).

ومع أن هذا التوجه أصبح سائداً في الولايات المتحدة الامريكية, إلا أن هناك فئة من التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة ونعنى بهم ذوي الإعاقات الشديدة ممن لاتزال قضية دمجهم في الصفوف العادية مثار نقاش بين المتخصصين. حيث يرى العديد من الباحثين أن الإستعداد التربوي والإنفعالي الذي يعد من أهم عوامل نجاح الدمج الشامل لايتوفر لدى التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة, وذلك للإنخفاض الشديد في قدراتهم العقلية, بالإضافة غالباً الى وجود إعاقة مصاحبة لدى التلميذ ( دونينج Downing, 1994).

ومع أن بعض من المتخصصين ينادون بإبقائهم في الفصول الخاصة الملحقة داخل المدارس العادية, إلا أن معلم التربية الخاصة قد لايستطيع بمفرده توفير الحافز أو الإثارة المطلوبة في فصول ذاتية الاكتفاء (هارينج و رينداك ، 1994) . لأن التلاميذ شديدي الإعاقة يحتاجون إلى زملاء متجاوبين لتعزيز محاولاتهم للتفاعل, فإن تعليمهم سوياً في فصول معزولة لا يقدم الزميل المتجاوب الضروري , ولا القدرات النمطية النموذجية في الاتصال تلك التي تعتبر أساسية لتشجيع التفاعل الاجتماعي ( دونينج ، 1994). وعلى العكس ذلك فإن فصول التعليم العام تقدم الحافز لفرص التعليم التي يصعب تقديمها في فصول دراسية ذاتية الاكتفاء أو معزولة والتي تكون غير كافية لضمان تطوير مهارات الاتصال, والمهارات الاجتماعية وتكوين الصداقات مع الأقران ( سميث Smith, 1998) .

## هدف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تقديم إطار نظري لمفهوم الدمج الشامل لدى واحدة من فئات التربية الخاصة التي لم تحظ بالتناول والبحث كغيرها من فئات ذوي الإحتياجات الخاصة ألا وهي ذوي الإعاقات الشديدة.

### مشكلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ماهو الدمج الشامل؟
2. كيف يمكن إعداد المناهج التربوية الملائمة للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة؟
3. إلى أي مدى يكون الدمج الشامل فعالاً لذوي الإعاقات الشديدة؟

### تحديد المصطلحات: يدور البحث النظري الحالي حول المفهوم

الرئيسي التالي:

### ذوو الإعاقات الشديدة: المفهوم والبرامج التعليمية.

حتى الآن لا يوجد تعريف مبسط ومباشر لذوي الإعاقات الشديدة. فالمصطلح لا يتعلق فقط بتعريف واحد أو حالة عصبية معينة, لكن الى حد ما يتعلق باسباب عديدة ومختلفة وحالات وأعراض متنوعة. وعلى العكس من تعريفات إعاقات اخرى كتعريفات التخلف العقلي والإعاقة السمعية و الإعاقاة البصرية والتي تعتمد على بعدين أو ثلاثة أبعاد محددة, فإن تعريف الإعاقات الشديدة يظل مفتوحاً وقابلًا للتعديل. ايضاً فإن العديد من الافراد لا يكونون مصابين بإعاقة رئيسية واحدة كالتخلف العقلي, بل يتعدى ذلك الى وجود إعاقة مصاحبة كالشلل الدماغى أو الإعاقاة البصرية أو الإعاقاة السمعية. كذلك فإن بعض ذوي الإعاقات الشديدة يكون لديهم إعاقتين, مما يؤدي الى صعوبة تصنيفهم تحت إعاقة رئيسية وإعاقة مصاحبة خاصة عند ظهورهما معاً فى نفس الوقت (مثال: الصمم وكف البصر) (بريمر Brimer, 1990).

يؤكد كل من مكدونلد, وهاردمان, ومكدونالد, وكيفير-ودونيل

(McDonnell, Hardman, McDonnell, & Kiefer-O' Donnell, 1995) ان

التعريفات الأولية لحالات الإعاقات الشديدة عرفت المصطلح من خلال تعريف مفرداته بحيث تم تعريف كلمة الإعاقة وكلمة الشديدة كل على حده. فالإعاقات يمكن وصفها بفقدان القدرة، والضعف أو الوهن، والعجز التام، والنقص أو العله. في حين أن الشديدة تشمل أقصى درجة، وإلى أبعد حد، ومؤلم أوقاسي، وغير مرن. عند جمع المفردتين معاً فإننا نحصل على أوصاف كفقدان القدرة إلى أقصى درجة، وعجز قاسي، وعلة غير مرنة. هذه الأوصاف تعطى صوراً لحالات تعيسة وميئوس من شفائها وتعكس اتجاهات سلبية تجاه حالات الإعاقات الشديدة.

لذلك فقد حاول العديد من الباحثين تعريف الإعاقات الشديدة وفقاً للمظاهر السلوكية (جستن Justin, 1976)، أو وفقاً للاحتياجات التعليمية (سايلور وهارينج Sailor & Haring, 1977)، أو للاحتياجات التعليمية داخل المدرسة الشاملة (سنيل Snell, 1993). ولعل القاسم المشترك بين هذه التعريفات أنها جميعاً تركز على تعريف ذوي الإعاقات الشديدة وفقاً للاحتياجات التربوية وداخل النظام المدرسي.

لعل أكثر التعريفات شمولية وتركيز على هذا الجانب - في رأي الباحث - هو تعريف جمعية ذوي الإعاقات الشديدة (The Association for Persons with Severe Handicaps -TASH-) والذي ركز على أن ذوي الإعاقات الشديدة هم "هؤلاء الأفراد من كافة الأعمار الزمنية والذين يحتاجون إلى دعم مستمر ومكثف في أكثر من نشاط حياتي رئيسي من أجل المشاركة في الأنشطة الاجتماعية التكاملية وللإستمتاع بالمستوى المعيشي المتوفر لأفراد المجتمع ممن يعانون من إعاقات أقل أو أكثر. ويشمل الدعم مختلف الأنشطة الحياتية المختلفة كالحركة، والتواصل، والعناية بالذات، والتعلم، والعمل، والإكتفاء الذاتي (مير، و بيك، و براون Meyer, Peck, & Brown, 1991).

أما البرامج التعليمية للتلاميذ شديدي الإعاقة (Students with Severe Disabilities) فقد ركزت في بداياتها على حمايتهم من المجتمع وكذلك حماية المجتمع منهم ( هارد من Hrdman, 1994) وقد أفضت هذه البرامج غالباً إلى عزل هؤلاء التلاميذ وتقديم العناية الطبية بدلاً من إعدادهم لحياة في بيئة مختلفة العناصر. وقبل إقرار قانون "التعليم لجميع الأطفال

المعاقين" (القانون العام 142 - 94 في 1975) حرم التلاميذ شديدي الإعاقة من دخول المدارس العادية (Regular Schools) نظراً للاعتقاد بأنهم غير قادرين على التعلم . وقد تم في ذلك الوقت تسجيل معظم هؤلاء التلاميذ في مؤسسات معزولة بما في ذلك مراكز تطوير حكومية ومدارس منفصلة ( دونينج ، 1996). ولكن هذا الوضع لم يستمر كثيراً، إذ قامت حركة في الثمانينيات تهدف الى خفض أعداد نزلاء المؤسسات الحكومية أو إغلاقها كلياً، بالإضافة الى ذلك و نتيجة لإقامة قضايا في المحاكم حدث تحولاً موازياً في تقديم الخدمات بالمدارس، إضافة إلى التغيير من المدارس المعزولة إلى الفصول المستقلة داخل المدارس العادية (أوبيرتي Obierti ، 1993) .

ولقد بنيت عملية الدمج الشامل على مبدأ مساواة هؤلاء التلاميذ مع غيرهم وذلك للحصول على فرص مماثلة لدخول الفصل الدراسي العادي والمناهج الأساسية التي تطالب البرامج المدرسية والخدمات المقدمة للتلاميذ شديدي الإعاقة بمراجعتها . وتعتبر عملية الدمج فكرة جديدة نسبياً تشجع على تحول جذري في المدارس العادية من مساعدة التلاميذ المعاقين إلى تعليمهم في فصول عادية. لقد ساعد إقرار القانون الفيدرالي (مرسوم إعادة التأهيل لسنة 1973، وقانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين (القانون العام 142 - 94 في 1975)، وقانون تعليم الافراد المعاقين (-IDEA- Individuals with Disabilities Education Act) في عام 1990 كل من المربين المختصين والعامين في مراجعة وفحص البرامج والخدمات التي يقدمونها للأطفال المعاقين ( ستينباك وستينباك ، 1992).

واستجابة أيضاً للتشريعات الفيدرالية ، قامت عدة ولايات أمريكية بإقتراح سياسات و سن قوانين وتوجيهات لتشجيع تنفيذ برامج أدمجية داخل المدارس العامة . ولقد كان لهذا التغيير تأثيراً على أنظمة المدارس، والتدريس والبرامج. ساعد هذا التغيير مدرسي التعليم العادي على اكتشاف المستوى المناسب للتطوير المهني، وتطوير مواقف أكثر ايجابية تجاه التلاميذ المعاقين وقدرتهم على التحصيل، وأن يصبحوا مشاركين أكثر في الخطط التربوية الفردية (Individualized Educational Plans-IEP) للتلاميذ المعاقين.

وبعد أن فرغ الباحث من إلقاء بعض الضوء على المفهوم الرئيس للدراسة يهيمه في الصفحات التالية الإجابة عن تساؤلات دراسته وذلك على النحو التالي.

### ماهية الدمج

ظهرت فكرة الدمج الشامل مع بدايات التسعينيات من القرن الميلادي المنصرم. وزاد الإهتمام بهذه الفلسفة عندما جعلها الرئيس الأمريكي السابق بيل كلينتون أحد المحاور الرئيسية في حملته الإنتخابية (سنيل وبراون Snell & Brown, 2000). وهي تعتمد في جوهرها على وضع الأطفال المعاقين بمختلف فئاتهم في الصفوف العادية مع وجود دعم مناسب وخدمات مساعدة تقدم عند الحاجة مع مناهج تعليمية تقدم في البيئات الأخرى وفقاً للأهداف التعليمية والسلوكية الموجودة في الخطة التربوية الفردية للتلميذ.

مع بروز فكرة الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة، أظهر العديد من الباحثين عدم إقتناعهم بجدوى هذا اللون من الدمج لهذه الفئة من التلاميذ. و كان الجدل يتركز على كيفية تطبيق الدمج الشامل. وكانت التساؤلات المطروحة تبحث في إذا ما كان الدمج الشامل يعنى إدماج جميع التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة، أو ما إذا كانت قرارات التعيين أو وضع التلاميذ في المدارس العادية ستعتمد على أساس دراسة كل حالة بشكل منفرد وجدوى وجودها في الفصول المدمجة من عدمه (ليبرمان Leiberman, 1992). أيضا كانت هناك تساؤلات عن درجة الدمج ومستواه؟ إذا ما كان التلميذ سيدمج طوال اليوم الدراسي أم فقط خلال جزء من اليوم (سكلوس Schloss, 1992). بالإضافة الى ذلك كان هناك من يطرح فكرة "حرية الإختيار". ذلك انه إذا ماتم تقديم الخدمات وفقاً لما نص عليه قانون التعلم لجميع الاطفال المعاقين, فإن أولياء الامور لهم الحرية في إختيار البيئة التعليمية المناسبة لأبنائهم (رينداك والبير Ryndak & Alper, 1996).

يمكن القول إذن أن فكرة الدمج لم تكن واضحة في البداية في أذهان معظم الباحثين المهتمين بهذا الموضوع . فقد نادي بعض المؤيدين بان يكون الدمج كاملاً يبرز التعليم لكل التلاميذ بما في ذلك أولئك الذين يعانون من إعاقات شديدة في نفس الفصول الدراسية مع

اقترانهم غير المعاقين. بينما نادى آخرون بمبادرة تربوية عادية ( Regular Education Initiative -REI) بحيث يكون التلاميذ ذوو الإعاقات البسيطة والمتوسطة هم الذين يتم إدماجهم في فصول عادية. ومكدونالد وآخرون (1996) أن بعض المهنيين في مجال الإعاقات يستخدمون مصطلح المبادرة التربوية العادية (REI) بالتبادل مع الدمج الشامل وكأنهما مصطلحين مترادفين إلا أن الدمج الشامل يختلف عن المبادرة التربوية العادية في أنه يؤكد على التربية و التعليم لكل التلاميذ بما في ذلك المعاقين إعاقات شديدة في نفس الفصول مع اقران غير معاقين. في حين تشدد المبادرة التربوية العادية على تقديم الخدمات المطلوبة للتلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة و المتوسطة في الصفوف العادية من خلال التعاون المشترك بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي الفصول العادية بحيث يتم إعتقاد المنهج العام عند تدريس هؤلاء التلاميذ مع الاخذ في الإعتبار الحاجات المختلفة لكل التلاميذ (دوننج,1996).

وقد تكون المبادرة التربوية العادية أقرب الى الدمج الشامل من مفهوم الدمج الأكاديمي (Mainstreaming) الذي يعتمد على تعديل الموقف التربوي ليلئم التلاميذ غير العاديين. وكما ذكر ديفيس, Davis (1992) فإن الدمج قد يلاقي قبولا من قبل أغلبية التربويين في الولايات المتحدة الامريكية على أنه فلسفة تربوية ملائمة. ذلك إنه من خلال الدمج, فإن الاغلبية الساحقة من التلاميذ ذوي الإعاقات سوف ينعمون إلى درجة ما بفوائد ومنافع الفصول الدراسية العادية في مدارس الحي. لقد تم اعتبار الدمج في الواقع على أنه نتيجة ايجابية بعد انفاذ القانون العام 142-94 ، وذلك بتيسير وتسهيل التجارب التربوية للتلاميذ المعاقين في أقل البيئات تقييداً.

وبالرغم أن فكرتي الدمج والدمج الشامل تتشابكان إلى حد ما ، إلا أن مؤيدي الدمج الشامل لا يقترحون توسعة الدمج كما هو اليوم (فر جسون وانديرغ Vergason & Anderegg, 1989). ذلك ان سياسات الدمج الشامل تقترح تحولاً جذرياً من مبدأ التأكيد على مساعدة التلاميذ المعاقين إلى تبنى بيئة تربوية وتعليمية مختلفة كلياً حيث يتم معاملة جميع التلاميذ بما فيهم اولئك المعاقين على قدم المساواة وبنفس الطريقة . إن هدف سياسات الدمج الشامل هو تطوير نظام تربوي يتم فيه معاملة التلاميذ

المعاقين بصورة متساوية مع التلاميذ غير المعاقين داخل مدارس الحي وفي الفصول العادية وفي النشاطات المدرسية. لذا ، ونتيجة لذلك ، فإن هذا يتطلب إحداث تغييرات في إدارة الفصل وتحولاً في سياسة التعليم العام (مور وآخرون Moore et al ، 1998).

وقد وضع سايلور Sailor (1991) ستة نقاط رئيسية في محاولة لتعريف وتحديد مفهوم الدمج الشامل. هذه النقاط شملت:

1. أن جميع التلاميذ يتلقون تعليمهم في المدارس العادية الموجودة في الحي.

2. لابد ان تتناسب نسبة المعاقين مع العدد الإجمالي للتلاميذ في المدرسة.

3. وجود فلسفة عدم الرفض بحيث لا يتم إستبعاد أي تلميذ بسبب نوع ودرجة الإعاقة.

4. ملائمة الفصل الدراسي والمدرسة لعمر التلميذ بحيث لا تكون هناك فصول ملحقة.

5. إستخدام التعلم الجماعي والمعلم القرين ومجموعات التعلم الصغيرة كطرق تعليمية مناسبة.

6. الإستفادة من التربية الخاصة وخدماتها يظهر من خلال الفصل الدراسي وكذلك البيئات التعليمية الأخرى.

وفقاً لهذه النقاط، فإن التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة لهم الحق

في تلقي تعليمهم داخل المدارس العادية، بحيث يتم تدريسهم وفقاً

للمنهج العام بما يشتمل عليه من مقررات وأنشطة مختلفة (دوننج Downing, 1996). وقد تكون النتائج التعليمية المتوقعة لذوي الإعاقات

الشديدة مشابهة أو مختلفة عن الاطفال العاديين، ويعتمد ذلك على

المحتوى والمستوى التعليمي وكذلك الاهداف الموضوعية. وفي بعض

الاحيان فقد يحتاج الأمر إلى إدخال بعض النشاطات التعليمية البديلة

داخل الصف الدراسي لضمان مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة في

المزيد من النشاطات المفيدة وللتأكيد على وجود منهج فعال يلبي

إحتياجات جميع الطلاب (سنيل Snell, 2000).

## مناهج التلاميذ شديدي الإعاقة:

تباين وتنوع القدرات والإعاقات لدى التلاميذ المعاقين بنفس الطريقة التي تتباين وتنوع فيها لدى التلاميذ العاديين. إذ لا يختلف التلاميذ بناء على حالة الإعاقة فحسب بل أيضاً في درجة إعاقتهم. لذا يجب تصميم المناهج التربوية لتخدم مدى ودرجة الإعاقة ( دنيس Dennis، 1996). قد يكون إدخال تعديل طفيف على المناهج التعليمية العادية كافياً بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، بينما قد يحتاج التلاميذ شديدي الإعاقة إلى منهج مصمم خصيصاً بحيث يشتمل على تعديلات جوهرية في المضمون، والمواد، ومهارات التدريس. وقد أثار هارينج، Haring (1996) عدة عوامل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم مناهج للتلاميذ شديدي الإعاقات. وذلك على النحو التالي:

(أ) ضرورة إشراك مهنيين متخصصين من عدة مجالات (فريق عمل) نظراً لتعقيد و صعوبة مشكلات هذه الفئة.

(ب) يجب الأخذ في الحسبان توقعات واحتياجات أولياء الامور نتيجة لتأثير التلاميذ المباشر في حياة والديهم.

(ج) يجب أن يكون المنهج المقترح مرتبط بالنشاطات اليومية للتلميذ وذو طابع مجتمعي.

(د) يجب أن تتضمن عملية التعليم اكتساب المهارات واتقانها، والمحافظة عليها وتعميمها على ظروف وحالات جديدة.

(هـ) يجب أن تكون الإستراتيجيات التعليمية والتدريسية المستخدمة في إكساب المهارة وتعميمها فعالة ومؤثرة.

ايضاً اشار هارينج (1996) إلى أنه يجب تطوير المناهج التربوية التي تحدد المحتوى المعين الذي سيتم تعلمه، والوحدات المتتابعة التي ستدرّس. كذلك اختيار المواد التعليمية المناسبة لأعمار التلاميذ ووسائل تقييم المحتوى والمواد التعليمية التي يجب أن يتم اختيارها ليس فقط اعتماداً على المستوى العملي الأكاديمي للتلاميذ، بل ايضاً وفقاً لإمكاناتهم البدنية والاجتماعية والإنفعالية. علماً بأن المدرسين الذين يعدون المنهج للتلاميذ المعاقين مطالبون بمراعاة عدة مضامين مهمة. منها:

(أ) إختيار أهداف تعليمية ذات أولويات عليا يتسنى استخدامها الآن ( حالياً ) أو فيما بعد ( مستقبلاً ).

(ب) تحديد الأهداف التي تساهم في استقلال التلاميذ وتقليل الإعتقاد على الآخرين الامر الذي يؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس وزيادة التفاعل مع الآخرين.

(ج) اختيار أساليب وظروف تعليمية مناسبة لتشجيع الاكتساب الناجح للمهارات ، وتسهيل استخدام وتعميم تلك المهارات في المواقف المختلفة ( سنيل وبراون Snell & Brown ، 1993 ).

علماً بأنه لا يمكن تحقيق هذا إلا إذا تفاعل المدرسون مع العاملين بالمدرسة ، وموظفي الوكالات المعنية بالخدمات وأولياء أمور التلاميذ. هذا العمل الجماعي سيساعد على مناقشة أداء الطالب ، وحل المشكلات وتطوير خطط التعليم الذاتي والتعيين في مدرسة ، الأمر الذي يشجع المهارات وبدعم التلميذ بين اقرانه.

ويعتبر المنهج الفعال على مستوى المرحلة الثانوية للتلاميذ شديدي الإعاقة أكثر صعوبة من تدريس التلاميذ في المستوى الابتدائي ( سميث وفيلبين Smith & Philippen ، 1999 ) . فالواقع أن التلاميذ شديدي الإعاقة قد كبروا ، وان الفجوة بين ما يتوقع منهم وما يتخذونه حقيقة تصبح أكبر عبر المدرسة المتوسطة والثانوية . لأن طلبة الابتدائي يحتاجون أساساً إلى تعليم موجه في القراءة والكتابة والرياضيات للوصول بهم إلى أقصى درجة ممكنة من الأداء الأكاديمي . لذا فإنه بالإمكان تحقيق هذه الضرورات بطريقة تطويرية للتعليم ، معززة بالتدخل العلاجي ( أي تصحيح الأخطاء وتعديل المسار ، وليس العلاج بمفهومه الطبي ) .

كما يركز المنهج المدرسي في المستوى الابتدائي على المهارات الحيوية ليس فقط للقراءة والكتابة والرياضيات ، بل يهتم أيضاً بالعلوم ، وتقنية الحاسب الآلي ، والدراسات الاجتماعية ، والصحة ، والتربية البدنية . لهذا يستخدم المدرس البار والمتمكن مهارات تعليمية متنوعة لتلبية الاحتياجات الفردية للتلميذ في الفصل الدراسي ( دونينج ، 1996 ) .

أما منهج التعليم في المدرسة الثانوية فيوازن بين مجموعة متنوعة من البيئات والمواقع المدرسية والمجتمعية ، بما في ذلك الفصول ،

والمهن المدرسية ، واختيار العمل الدّوري لتعيين الطالب في أماكن عمل حقيقية . لذا على المدرّس التركيز على تقديم منهج لمهارات عمليّة تدرّس وتلقّن مهارات مفيدة لتأدية أو انجاز نشاطات في محيط ما. لقد قدّم ويهمن Wehman (1992) عدة مجالات يمكن لمنهج عملي أن يشملها . من هذه المجالات:

(أ) المهارات المنزلية (مثل العناية بالذات و مهارات إدارة المنزل).  
(ب) المهارات المدرسية (مثل التفاعل مع الاقران ، والعمل في مجموعات ، واحترام جدول العمل والالتزام بالاوامر).  
(ج) المحيط المجتمعي ذي العلاقة بالتنقل واستخدام المرافق.  
(د) الترفيه وأوقات الفراغ ذات العلاقة بشغل الوقت بطرق مقبولة وممتعة اجتماعيا.

(هـ) المجال المهني والقدرات التي لها صلة بالحصول على وظيفة غير صعبة والمحافظة عليها .  
وبالرغم من تنوع المجالات التي لا بد أن يشملها منهج ذوي الإعاقات الشديدة، إلا أن هناك مجموعة من الخطوات التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تصميم مناهج ذوي الإعاقات الشديدة. فقد قدم هارينج (1994) ثماني خطوات مهمة لرسم منهج للتلاميذ شديدي الإعاقة وهي:

- (أ) تخطيط تقييم النشاطات.
- (ب) جمع معلومات شاملة عنهم.
- (ج) تحديد بيئة الطالب.
- (د) جمع معلومات عن الأداء الحالي.
- (هـ) القيام بتحليل البيانات وتحديد الأولويات.
- (و) كتابة خطة تربوية فردية.
- (ز) تنفيذ ومراقبة البرامج.
- (ح) تقييم البرامج بصفة منتظمة .

### فعالية الدمج الشامل

بالرغم من البحوث المتنامية التي توحى أنه بإمكان برامج الدمج الشامل أن يكون لها تأثيراً تربوياً واجتماعياً ايجابياً إلا أن معارضي الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة في برنامج التعليم العام يؤكدون

على أن هؤلاء التلاميذ سوف لا يحصلون على التعليم الفردي الذي هم في أشد الحاجة إليه في مستوى الفصل والمضمون (فوكس وفوكس Fuchs & Fuchs ، 1994) بالإضافة الى ذلك، فإنهم يجادلون بأن الممارسات التعليمية المرتبطة بالاداء الدراسي الذي يقدمه التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة غير متجانس مع الهيكل والتنظيم النموذجي لبرامج التعليم العام. غير أنه يبدو أن هذه الجدل يتجاهل الحقيقة القائلة أن الدمج الشامل لم يؤثر إيجابياً فقط على الاداء الاكاديمي للتلاميذ المصابين بإعاقات شديدة بل تعداه إلى الحياة الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ. حيث تؤكد عدة دراسات على أن الدمج في فصول التعليم العام مهم جداً لعدة مبررات:

أولاً: إكتساب المهارات وزيادة فاعلية الاداء الاكاديمي للمعاقين كان ملحوظا. لقد وجد مادين وسلافين Madden & Slavin (1983) أن التلاميذ المعاقين يتعلمون أكثر من أهداف الخطط التربوية الفردية (IEP) في المدارس العادية عنها في إطار المدارس المعزولة. وقد كشف ستايناك وستايناك (1992) أن التلاميذ المعاقين اكثر حماساً وتحفزاً للتعلم في الفصول العامة عند توفير التعليم الفردي لهم مقارنة بأداءهم في الفصول الدراسية الخاصة.

ثانياً: من المرجح أكثر أن تنشأ صداقة بين التلاميذ المعاقين والعاديين (فانديركوك Vandercook ، 1991).

ثالثاً: عند ادماج التلاميذ المعاقين في الفصول العامة يتم تجنب تأثيرات العزل. وتشمل هذه التأثيرات غياب الحافز، غياب التطلع الايجابي للانجاز، وغياب الثقة بالنفس (ستايناك وستايناك ، 1992) ،

رابعاً: أن الدمج قد تم اقتراحه كرد فعل إيجابي لعدم فعالية نتائج التعليم الخاص على مدى الخمسة عشرة سنة الماضية (ليبسكي وجارتر Lipsky & Gartner ، 1989).

من ناحية أخرى، راجع كل من الير ورينداك (1992) البحوث والدراسات العلمية التي ناقشت الدمج الشامل لتحديد إيجابياته وسلبياته للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة والتلاميذ العاديين. ولقد خرج الباحثان بعدد من المؤشرات الإيجابية التي تميز الدمج عن غيره من التطبيقات التربوية بالنسبة لذوي الإعاقات الشديدة. تشمل هذه الإيجابيات مايلي:

1. قضاء اليوم الدراسي بجانب التلاميذ العاديين يساعد على إتاحة الفرصة للتفاعل الإجتماعي التي لن تتوفر في البيئات المعزولة. هذه الفرص تساعد على تطوير المهارات التواصلية والاجتماعية للتلاميذ.
2. وجود نماذج إيجابية من السلوكيات. فالتلاميذ من ذوي الإعاقات الشديدة سيكونون قادرين على ملاحظة وتقليد السلوكيات الإجتماعية المرغوبة التي يظهرها التلاميذ العاديين.
3. تطور المهارات التدريسية لمعلم الفصل. ذلك انه من المتوقع أن يقوم معلم الفصل ومعلم التربية الخاصة بالعمل بشكل جماعي لتطوير المناهج التعليمية المناسبة لجميع التلاميذ داخل الصف الدراسي.
4. تلقي التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة للمناهج التعليمية التي تتناسب مع عمرهم الزمني والتي قد لا تكون موجودة في مناهج البيئات المعزولة.
5. وجود التلاميذ في البيئات التعليمية المدموجة سيزيد من احتمال مشاركتهم في الأنشطة الإجتماعية المختلفة. ذلك أن إكتساب المهارات الاكاديمية والاجتماعية والمهنية سيساعد التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة على العيش والعمل داخل المجتمع بعد مغادرتهم للمدرسة.

وبالنسبة لإيجابيات الدمج للتلاميذ العاديين, فيذكر البيرو رينداك, Alper & Ryndak (1992) انه:

1. قد يتم الإستفادة منهم كأقران معلمين خلال الانشطة التعليمية.
2. ستسبح الفرصة لهم للعب مع التلاميذ المعاقين خلال الفسحة.
3. قد يمارسو دور الرفيق (Buddy) أثناء وقت الاكل أو اللعب أو في الباص.

ويركز النقد الموجه للدمج الشامل لذوي الإعاقات الشديدة على أنه سيؤثر سلباً على التلاميذ العاديين من ناحية الإستفادة من وقت الحصة الدراسية وكذلك الإلتباه للشرح. الحقيقة أنه عندما يتم التطبيق بشكل

مناسب وتتوفر المصادر التعليمية المناسبة, فإن الدمج الشامل سيؤدي الى العديد من الفوائد للتلاميذ العاديين:

أولاً: سيتعلم هؤلاء التلاميذ الشيء الكثير عن التسامح والفروق الفردية وكذلك الاعاقات المختلفة.

ثانياً: سيتعلم هؤلاء التلاميذ أن المعاقين لديهم العديد من الخصائص والقدرات.

ثالثاً: ستكون هناك فرصة لهؤلاء التلاميذ لمعرفة المزيد عن المهنيين العاملين مع التلاميذ المعاقين من قبيل أخصائي التربية الخاصة وأخصائي النطق والكلام وأخصائي العلاج الطبيعي. وقد يساعد التعرض لمثل هذه الخبرات الى إختيار إحدى هذه المهن كمهنة مستقبلية.

رابعاً: يعطي الدمج الفرصة للتلاميذ العاديين لكي يتعلموا كيفية التواصل والعمل مع عينات مختلفة

من التلاميذ, الأمر الذي يساعدهم عندما يكبروا في المشاركة بشكل فاعل داخل المجتمع.

من ناحية أخرى ناقش جارديل و براودير (Gardil & Browder 1995) مزايا وعيوب برنامج الدمج الشامل وبهم الباحث هنا الإشارة الى أن مزايا الدمج تشمل: (أ) زيادة في الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي الإعاقات, (ب) التغييرات والتحولت التي تطرأ على التلاميذ العاديين, (ج) انشاء محيط داعم ومساند بين معلمي الفصل العادي ومعلمي التربية الخاصة, (د) إنخفاض تكرار المنهج الذي غالباً ما يحدث في فصول التعليم الخاص, (هـ) النظرة الواقعية لقدرات الاداء الاكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة في محيطهم الاقل تقييداً.

أما عيوب الدمج الشامل كما ذكرها جارديل و براون (1995) فقد كانت كالآتي : (أ) لا يفي الدمج بكل إحتياجات وضروريات جميع التلاميذ المعاقين , (ب) قد يثير قلقاً سلبياً لدى كل من الأباء ومعلمي الفصل العادي, (ج) صعوبة وضع جدول دراسي يتناسب مع كافة التلاميذ, (ود) تغيير الخدمات التعليمية العادية ومواقف المدرسين من ذوي الإعاقات الشديدة.

لقد تمت معالجة فعالية الدمج على مستويات الاداء الاكاديمي والنتائج الاجتماعية للتلاميذ المعاقين والعاديين من قبل باحثين عديدين. فقد بينت دراسات عديدة أن التعيين في برنامج الدمج الشامل قد تمخض عن نتائج تعليمية افضل للتلاميذ المعاقين بما في ذلك نتائج اختبارات الذكاء، تفوق في أهداف الخطط التعليمية الفردية (IEP)، والدرجات ، والسلوك الموجه ، وحوافز التعلم ، والقراءة والرياضيات.

دراسة أخرى قام بها والدرون وماكلسكي (1998) لمقارنة أداء مجموعة من الطلبة المعاقين في مادتي القراءة والرياضيات في بيئتين تعليميتين مختلفين وهما برنامج الدمج الشامل وغرفة المصادر. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة الذين يدرسون في محيط شامل أظهروا مكاسب مهمة جداً في مادة القراءة أكثر مما احرزها التلاميذ الذين تلقوا خدمات دراسية في غرفة المصادر. كما لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين المجموعتين فيما يخص الأداء في مادة الرياضيات . وعلى العكس فقد وجد باكر وزيجموند (1995) في دراستهم لمعرفة تأثيرات إدماج الطلبة المعاقين في برامج شاملة، أن التلاميذ المعاقين الذين يتابعون دراستهم في محيطات شاملة مدمجة لم يحصلوا على التعليم المصمم خصيصاً لهم لتحقيق احتياجاتهم التعليمية.

كما يبدو أن النتائج الاكاديمية للتلاميذ غير المعاقين لا تتأثر بالدمج. وقد أظهرت الدراسات أن التعيين في فصل دمج لا يتعارض ولا يعرقل الأداء الاكاديمي للتلاميذ العاديين سواء بالنسبة للمقدار المخصص والمشغول لوقت التدريس ، أو للنشاطات المختلفة داخل الصف الدراسي، أو لدرجات التلاميذ. وقد استنتج هولوود , و سالسييري , و راينفورت , و بالمبارو Hollowood, Salisbury, rainforth, & palombaro (1994) في دراسة أجروها أن وضع التلاميذ المعاقين في فصول دمج شامل لم يكن له تأثير يذكر على مقدار وقت التدريس المستغل والمخصص لاقرائهم من التلاميذ العاديين.

بالاضافة إلى دراسة أثر التعيين في التعليم العام على الأداء الاكاديمي للتلاميذ المعاقين وغير المعاقين ، تمت دراسة التفاعل الاجتماعي للتلاميذ المعاقين وغير المعاقين الذين يتلقون تعليمهم في محيطات شاملة مدمجة . فقد إستعمل إيفنز, سالسييري, و بالمبارو, و

هولوود Evans, Salisbury, Palombaro, & Hollowood (1992) ملاحظات ومهارات قياس العلاقات الاجتماعية (القياسات السوسيوومترية) لفحص نمط التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين والعاديين. وقد بينت حصيلة الملاحظات أن التفاعل الاجتماعي بين المجموعتين كان يبدو طبيعياً جداً، أي خال من التكلف. وقد أظهرت مقاييس العلاقات الاجتماعية أنه في حين كان عدد من التلاميذ المعاقين محبوبين وذي شعبية بين أقرانهم، لم يكن آخرون محبوبون بتلك الدرجة.

كما قارن كنيدي, و كوشينج, و إتكونين Kennedy, Cushing, & Itkonen (1997) أثر التعيين التعليمي على العلاقات الاجتماعية لطلبة المدارس المتوسطة شديدي الإعاقة الذين يتلقون تعليمهم في فصول مدمجة وفصول تعليم خاص. حيث أبرزت النتائج أن التلاميذ الذين يدرسون في محيطات شاملة مدمجة كانوا أكثر قدرة على تحقيق التفاعل والارتباط اجتماعياً مع أقرانهم العاديين، والحصول وإعطاء مستويات متزايدة من التوافق الاجتماعي، وتكوين صداقات أطول وأقوى مع أقرانهم من أولئك التلاميذ الذين يدرسون في فصول تعليمية خاصة.

ولقد عالج عدة باحثين التأثير الاجتماعي لبرامج الدمج على التلاميذ العاديين. وقد استنتج بكن, وكوريجان, و كويك Biklen, Corrigan, & Quick (1989) أن استجابات تلاميذ المستويات الابتدائية غير المعاقين حول تجربتهم في المحيطات الشاملة المدمجة كانت إيجابية. وقد أشار التلاميذ أن البرنامج قد ساعدهم على فهم اختلاف التلاميذ والضرورات الشخصية والذاتية للتلاميذ المعاقين. وقد قارن كوبر و براودر Cooper & Browder (1998) أيضاً تأثيرات المدارس التي بها دمج وأخرى خالية من الدمج على منظور المدارس المتوسطة في التنوع والدمج. وقد كشفت النتائج أن المدارس التي بها دمج قد أظهرت قبولاً وتفهماً وتسامحاً متزايداً للفروق الفردية. أما أولئك التلاميذ الذين كانوا يراولون دراساتهم في مدارس غير مدمجة كانوا يميلون أكثر إلى التمييز وكانت لديهم احساسات سلبية تجاه التلاميذ المعاقين.

## الخاتمة:

إن الممارسة الجديدة نسيباً في دمج التلاميذ المعاقين بدرجة شديدة في الفصول الدراسية العادية قد أتاحت فرصاً هائلة لهؤلاء الأشخاص ليصبحوا نشيطين أكثر في مجتمعاتهم، بالإضافة إلى أن يصبحوا أكثر مشاركة أكاديمياً ضمن نظام المدرسة العادية . وقد أظهرت مجموعة من الدراسات ان طريقة تقديم الدمج الشامل يدل على انه أكثر فعالية من استراتيجيات الدمج والتكامل، بالرغم من سلبات دمج التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة التي تم التطرق إليها في هذا الأطار النظري. ولعل إعداد مناهج تربوية خاصة ومصممة لذوي الإعاقات الشديدة سيساعد في قبول فكرة الدمج الشامل لهذه الفئة من التلاميذ من قبل المختصين والمهنيين وأولياء الأمور. وإن التركيز والأهمية التي أعطيت للدمج يجب أن تزداد لكي تشجع اشتراكاً أكثر شمولية وانتشاراً للتلاميذ المعاقين في مجتمعاتهم .

## المراجع

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). Applied behavior analysis for teachers (5<sup>th</sup> Ed.). Upper Saddle River, NJ: prentice Hall

Alper, S., & Ryndak, D. L. (1992). Educating students with severe handicaps in regular classroom setting. The Elementary School Journal, 92, 373-387.

Batshaw, M. L. (1997). Children with disabilities (Fourth Edition). Baltimore: Paul H. Brookes.

Biklen, D., Corrigan, C., & Quick, D. (1989). Beyond obligation: Student's relations with each other in integrated classes. In D. Lipsky & A. Garnter (Eds). Beyond separate Education: Quality education for all (pp. 207-222). Baltimore: Paul H. Brookes.

Brimer, R. W. (1990). Students with severe disabilities: Current perspectives and practices. Mountain view, CA: Mayfield Publishing CO.

Browder, D. M. (2001). Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities. New York: The Guilford Press.

Cooper, K. J., & Browder, D. M. (1998). Enhancing choice and participation for adults with severe disabilities in community-based instruction. Journal of the Association for persons with severe Handicaps, 23, 252-260.

Davis, C. A., Brady, M. P., Williams, R. E., & Burta, M. (1992). The effects of self-operated auditory prompting tapes on the performance fluency of persons with severe mental retardation. Education and Training in Mental Retardation, 27, 39-49.

Dennis, R. E., & Giangreco, M. F. (1996). Creating conversation: Reflections on cultural sensitivity in family interviewing. Exceptional Children, 63, 103-116.

Downing, J. (1994). Including students with severe and multiple disabilities in typical classroom: Practical strategies for teachers. Baltimore: Paul H. Brookes.

Downing, J. (1996). Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms. Baltimore: Paul H. Brooks.

Eichinger, J., & Downing, J. (1996). Instruction in the general education environment. In J. Downing (Ed.), including students with severe disabilities in typical classrooms (pp. 83-108). Baltimore, M. D: Brookes.

Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollowood, T. M. (1992). Peer interaction and social acceptance of elementary –age children with severe disabilities in an inclusive school. Journal of the Association for Persons with Severe handicaps, 17, 205-212.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. Exceptional Children, 60 (4), 294-309.

Gardill, C. M., & Browder, D. M. (1995). Teaching stimulus classes to encourage independent purchasing by students with severe behavior disorders. Education and Training in mental Retardation, 30, 254-264.

Hardman, M. L., Drew, C. J., & Egan, M. Winston (2002). Human Exceptionality: Society, School, and Family (Seventh Edition). Boston: Allyn and Bacon.

Hardman, M. L. (1994). Inclusion: Issues of educating students with disabilities in regular education settings. Boston: Allyn & Bacon.

Haring, T. & Ryndak, D. (1994). Strategies and instructional procedures to promote social interaction and relationships. In E. Cipani & F. Spooner (Eds). Curriculum and instructional approaches for persons with severe disabilities (pp. 289-321). Boston, MA: Allyn & bacon.

Hollowood, T. M., Salisbury, C. L., Rainforth, B., & palombaro, M. M. (1995). Use of instructional time in class serving students with and without severe disabilities. Exceptional Children, 61, 242-253.

Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994b). Evaluating the effects of placements of students with severe disabilities in general education versus special education classes. Journal of the Association for persons with severe handicaps, 19, 200-214.

Justin, J. (1976). Who are the severely handicapped? A problem definition. AAESPH Review, 1 (5), 1-11.

Kennedy, C. H., Cushing, L. . & Itkonen, T. (1997). General education participation improves the social contacts and friendship network of students with severe disabilities. Exceptional Children, 64, 31-47.

Leiberman, L. M. (1992). Preserving special Education...for those who need it. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education* (p. 13-35). Boston: Allyn & Bacon.

Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1997). Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms. Baltimore: Paul H. Brookes.

Madden, N. A., Slavin, R. E., Karweil, N. L., Donlan, L., & Wasik, B. A. (1993). Success for all: Longitudinal effects of a restructuring program for inner-city elementary schools. American Educational Research Journal, 30 (1), 123-148.

McDonnell, J.J., Hardman, M. L., McDonnell, A. P., & Kiefer-O'Donnell, R. (1995). An introduction to persons with severe disabilities. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Meyer, L. H., Peck, C. A., & Brown, L. (1991b). Definition on the people of TASH serves. In L.H. Meyer, C. A. Peck, & L. Brown (Eds.). *Critical issues in the live of people with severe disabilities* (p. 19). Baltimore: Paul H. Brooks

Obiarti, C. (1993). A parent's perspective. Exceptional parents, 23 (7), 18-21.

Ryndak, D. L., & Alper, S. (1996). Curriculum content: For students with moderate and severe disabilities in inclusive settings. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.