تجربة المملكة العربية السعودية
في مجال دمج التلاميذ
ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة
(قصة نجاح)

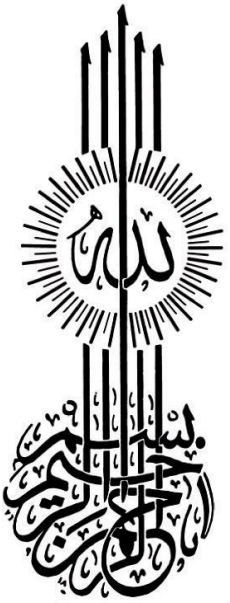
إعداد
الـدكتور ناصر بن علي الموســى
مستشار شؤون التعليم بوزارة التربية والتعليم
في المملكة العربية السعودية

الناشر
مكتب التربية العربي لدول الخليج
الرياض ١٤٣١هـ / ٢٠١٠ م

ⓒ حقوق الطبع والنشر محفوظة
لمكتب التربية العربي لدول الخليج
ويجوز الاقتباس مع الإشارة إلى المصدر
١٤٣١هـ / ٢٠١٠م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية:
مكتب التربية العربي لدول الخليج
تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام (قصة نجاح).- الرياض ١٤٣١ هـ. ٩٦ ص، ١٧x٢٤ سم
ردمك: ٩-٣٥٩-١٥-٩٩٦٠-٩٧٨
١- التربية الخاصة. ٢- المعوقون- تعليم.
أ. العنوان
ديوي ٣٧١،٩١ ١٤٣١/٤٥٢٣

رقم الإيداع: ١٤٣١/٤٥٢٣
ردمك: ISBN: 978 -9960-15-359-9



تم إعداد هذا الكتاب بدعم من
مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج
حي السفارات - ص. ب ٩٤٦٩٣ – الرياض ١١٦١٤ - المملكة العربية السعودية

هاتف: ٠٠٩٦٦١٤٨٠٠٥٥٥ – فاكس: ٠٠٩٦٦١٤٨٠٢٨٣٩
موقع المكتب على الإنترنت: **www.abegs.org**
البريد الإلكتروني: **abegs@abegs.org**

المحتويات

م	الموضوع	الصفحة
١	مقدمة الناشر	٧
٢	مقدمة اليونسكو	٩
٣	تمهيد	١٢
٤	خلفية تاريخية	١٤
٥	تعريفات ومصطلحات	١٩
٦	مبررات تطبيق الدمج في المملكة العربية السعودية	٢١
٧	الفئات المستهدفة بالدمج التربوي	٣١
٨	أسلوب تنفيذ الدمج التربوي	٣٢
٩	نتائج تطبيق الدمج في المملكة العربية السعودية	٣٤
١٠	الدور المستقبلي لمعاهد التربية الخاصة	٥٨
١١	الصعوبات التي واجهت عملية تطبيق الدمج التربوي	٥٩
١٢	العوامل التي أسهمت في نجاح التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية	٦٤
١٣	تقويم الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية	٦٨
١٤	التوصيات المستخلصة من عملية تطبيق الدمج التربوي	٧٦
١٥	الخاتمة	٧٩
١٦	المراجع العربية	٨٠
١٧	المراجع الأجنبية	٨٤

مقدمة الناشر

تولي المملكة العربية السعودية مجال التربية والتعليم اهتماماً بالغاً ينسجم مع أهميته التي يكتسبها من كونه المجال الذي يعنى بالناشئة الذين هم عماد مستقبل الأمة وثروتها الحقيقية، ويتجسد هذا الاهتمام بوضوح في المخصصات المالية التي يتم اعتمادها للتعليم في المملكة، إذ تزيد تلك المخصصات على ٢٥% من موازنة الدولة في كل عام.

وفي هذا الإطار حظيت الفئات الخاصة بدعم غير محدود، الأمر الذي جعل المملكة العربية السعودية تتبوأ مكانة مرموقة بين دول العالم في مجال التربية الخاصة، وتضطلع بدور ريادي على مستوى المنطقة العربية في مجال تطبيق الأساليب التربوية الحديثة، وفي مقدمتها أسلوب الدمج التربوي.

وهذا الكتاب يعد توثيقاً علمياً لتجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام، فهو يتضمن عرضاً سريعاً للمراحل التاريخية التي مرت بها هذه التجربة، والأطر المفاهيمية التي قامت عليها، والمبررات التي دعت إلى تطبيقها، والإجراءات التي اتخذت في سبيل تنفيذها، والنتائج التي توصلت إليها، والصعوبات التي واجهتها، والعوامل التي أسهمت في إنجاحها، والمحاولات التي هدفت إلى تقويمها، والتوصيات التي يمكن استخلاصها من معطياتها.

ومكتب التربية العربي لدول الخليج الذي يسعده أن يتولى طباعة ونشر وتوزيع هذا الكتاب، يشكر الدكتور/ ناصر بن علي الموسى على الجهد الجيد الذي بذله في إعداد مادته العلمية، وحرصه على إخراجه بالصورة التي تضمن-بإذن الله تعالى -تحقيق الهدف الذي أعد من أجله، كما أن المكتب يثمن الجهود المستمرة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ممثلة في قطاع تربية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في سبيل الارتقاء بمستوى كم ونوع الخدمات والبرامج المقدمة لهؤلاء التلاميذ.

وأخيراً فإن المكتب يتقدم بخالص الشكر ووافر التقدير لمكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية -بيروت على تعاونهم معنا في إخراج هذه الوثيقة إلى حيز الوجود، وذلك بغرض إبراز جهود المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام كي يستفيد منها الآخرون محلياً وإقليمياً وعالمياً، وكذلك تعاونهم الدائم معنا في كل ما من شأنه النهوض بمستوى العمل التربوي في منطقتنا العربية.

والله ولي التوفيق ،،،

د. علي بن عبد الخالق القرني
المدير العام
لمكتب التربية العربي لدول الخليج

مقدمة اليونسكو

تواجه النظم التعليمية في العالم أجمع تحدياً في توفير تعليم فاعل لجميع الأطفال والشباب والبالغين، وفي البلدان الأفقر اقتصادياً يوجد حوالي ٧٢ مليون طفل معظمهم من أصحاب الإعاقات المختلفة، كما أن الأطفال في مناطق النزاعات والمناطق المهمشة لا يرتادون المدارس، وتعاني المجموعات الاجتماعية الأكثر حرماناً من معدلات عالية من الرسوب والانقطاع عن الدراسة إلى جانب الخروج بمحصلات دراسية ضعيفة، وهناك أيضاً حوالي ٧٧٤ مليون شخص بالغ لا يزالون يفتقرون إلى مهارات الكتابة والقراءة الأساسية.

وفي وجه هذه التحديات، هناك اهتمام متزايد بمبدأ الدمج التربوي وممارسات التعليم الجامع الشمولية التي تعني دمج جميع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، وليس فقط في مدارس موازية كما كان سائداً في النصف الثاني من القرن الماضي، ويعكس هذا التحول نحو التعليم الجامع تحولاً حقيقياً في النظرة نحو الإعاقة وشؤونها من الاتجاه الرعوي إلى الاتجاه الحقوقي والتنموي.

لقد تحول الدمج التربوي من مفهوم ومبدأ وتوجه تربوي إلى ممارسة حقيقية ومدخل أساسي في عمليات التطوير التربوي لجميع المناحي: (الأنشطة المنهجية – طرائق التدريس – أساليب التقويم – البيئة المدرسية – الإدارة التربوية)، ولقد أكد المشاركون في المؤتمر الدولي للتربية الذي عقدته اليونسكو في مدينة جنيف بسويسرا عام ٢٠٠٨ على أهمية أن تتخذ جميع الدول خطوات عملية لتفعيل مبدأ التعليم الجامع.

وبالرغم من هذا التطور الدولي، فإن التوجه نحو الدمج التربوي في المنطقة العربية ما زال بحاجة إلى كثير من العمل في الفترة القادمة، وهذا لا ينفي وجود بعض المبادرات الناجحة في هذا المجال مثل: تجربة المملكة العربية السعودية وتجارب بعض الجمعيات الأهلية في دول عربية أخرى، إلا أن ما يميز التجربة السعودية هو اتساعها، والعمل المؤسسي الذي بُنيَت عليه، والدعم السياسي الذي تم توفيره لها.

وفي هذا الإطار، وفي ضوء برامج اليونسكو لتعزيز التعاون ونقل التجارب الناجحة بين الدول العربية، يأتي تكليف مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية -بيروت للدكتور/ ناصر بن علي الموسى لتوثيق تجربة المملكة العربية السعودية في مجال الدمج التربوي كقصة نجاح بهدف تبادلها مع الدول الأخرى للاستفادة منها.

لقد حرص الدكتور الموسى على عرض التجربة بموضوعية، ووضوح، ورؤية ثاقبة نظراً لخبرته الأكاديمية والعملية حتى يتمكن القارئ داخل المملكة وخارجها من الاستفادة من هذه التجربة واستخلاص الدروس من معطياتها.

ولقد تناولت التجربة سرداً تاريخياً لتطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية منذ بدء الخطوات الأولى لتأسيس مدارس التربية الخاصة حتى تم تطبيق مفهوم الدمج التربوي، وفي ثنايا العرض قام الدكتور الموسى بعرض الجوانب المفاهيمية، والمبررات للدمج التربوي، وتقديم عرض متكامل للنمو الكمي والكيفي للنقلة التي أحدثها الدمج التربوي في أرجاء المملكة.

واختتم الدكتور الموسى عرضه بالجهود المبذولة في سبيل تقويم هذه التجربة، واستنتاج الدروس المستفادة منها، ووضع الخطوط العريضة لرؤية مستقبلية لتطوير الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية وخارجها، مع التحول التدريجي نحو التعليم الجامع بغرض تحقيق أهداف التعليم للجميع.

لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر والعرفان للدكتور الموسى على هذا التعاون والمتابعة والمثابرة لإتمام هذا العمل، ونشكر وزارة التربية والتعليم والأمانة العامة للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية على حرصهما الدائم على دعم جهود التعاون مع كل ما هو ذو نفع للأمة العربية، وشكر خاص لمكتب التربية العربي لدول الخليج على تعاونهم معنا في طباعة هذا العمل، وكل التقدير والامتنان على حرصهم الدائم على الشراكة مع مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت في كل ما يهم العمل التربوي في منطقتنا العربية.

أخيراً، نأمل أن يكون كتاب عرض التجربة عوناً للمهتمين بمجال التربية الخاصة في المنطقة العربية ومناطق العالم المختلفة.

الدكتور حجازي يسن إدريس
أخصائي للتربية الأساسية
مكتب اليونسكو الإقليمي
للتربية في الدول العربية -بيروت

الدكتور عبد المنعم عثمان
مدير مكتب اليونسكو الإقليمي
للتربية في الدول العربية -بيروت

تمهيد

لقد شهد مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في جميع أنحاء العالم تغيرات جوهرية في القرن الأخير (Brownell, Ross, Colon, & McCallum, 2005; Nougaret, Scruggs, & Mastropieri, 2005) .

وبشكل عام، فقد أخذ هذا التعليم يتحول تدريجياً من البيئات الانعزالية إلى بيئات أكثر اندماجاً (الموسى، ٢٠٠٨ أ، ٢٠٠٨ ب)؛ (Huston, 2007; Kavale, 1979, 2002; UNESCO, 2003, 2004).

وبالنسبة للمملكة العربية السعودية، فإن تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يدخل اليوم مرحلة جديدة بناءة، الأمر الذي جعل المملكة العربية السعودية تنال قصب السبق في المنطقة العربية من خلال تبني سياسات تعليمية تقوم -في أساسها-على أحدث الأساليب التربوية، والتي يأتي في مقدمتها أسلوب دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام.

وعليه فإن الدمج التربوي في المملكة لم يعد ضرباً من ضروب الخيال، وإنما أصبح حقيقة ملموسة تؤكدها أحدث الإحصاءات التي تشير إلى أن عدد التلاميذ الذين يستفيدون من خدمات التربية الخاصة في مدارس التعليم العام يفوق كثيراً أقرانهم الذين يستفيدون من تلك الخدمات في
معاهد التربية الخاصة (الموسى، السرطاوي، العبد الجبار، البتال، والحسين، ٢٠٠٨).

ويأمل القائمون على تربية وتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أن يؤدي هذا التحول من الأنظمة العزلية إلى الأنظمة الاندماجية إلى إيجاد بيئة تعليمية تمكن ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من استثمار إمكاناتهم وقدراتهم، وتحقيق تطلعاتهم وطموحاتهم كي يصبحوا أعضاء عاملين في مجتمع فاق في رقيه وتقدمه جميع التصورات.

وهدف هذا الكتاب هو إلقاء بعض الضوء على تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام.

خلفية تاريخية

مر الأشخاص ذوو الإعاقة عبر التاريخ بمراحل متعددة تراوحت ما بين مرحلة العزل أو حتى الحرمان من الحياة في بعض الحضارات القديمة ومرحلة الاندماج والمشاركة التامة في حضارة اليوم (Cross, 1976; Lowenfeld, 1975; UNESCO, 2003)، وقد تأثرت الأحوال المعيشية للأشخاص ذوي الإعاقة بعدة ظروف محددة؛ فالجهل، والإهمال، والمعتقدات الخرافية، والخوف، كلها عوامل اجتماعية تسببت في عزل الأشخاص ذوي الإعاقة، بل وحتى أدت إلى تأخير تقدمهم (UNESCO, 2004).

وعلى وجه العموم، فقد كان للعقائد الدينية -عبر التاريخ - تأثير إيجابي على أوضاع الأشخاص ذوي الإعاقة (Kirtley, 1975)، وفي العصور الوسطى كان للإسلام دور رائد في بدء الحركة العلمية في مجال رعاية وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة (Ross, 1951).

وتعد جامعة الأزهر في مصر أول مؤسسة تعليم عال في العالم تفتح أبوابها للمكفوفين، وقد تم ذلك في سنة ٩٧٠ ميلادية (Farrell, 1956)، وقد طفق هذا التقليد الأصيل ينتشر في الدول العربية (الموسى، ١٩٩٢).

وفي القرن السابع عشر الميلادي تمكن بعض الأشخاص ذوي الإعاقة من أن يحصلوا على تعليم جيد، واستطاع بعضهم أن يُظهِر تفوقاً عظيماً في مختلف مجالات الحياة، وفي القرنين الثامن عشر والتاسع عشر بدأت مؤسسات التربية الخاصة تظهر إلى حيز الوجود، وأخذت تزدهر في أوروبا، وأمريكا، وجميع أنحاء العالم.

أما القرن العشرون، فقد شهد مولد مفهومين جديدين هما: مفهوم التطبيع "The concept of normalization"، ومفهوم الاندماج "The concept of integration" (Lowenfeld, 1975)، ثم تبلور مفهوم الدمج التربوي "The concept of mainstreaming" في النصف الثاني من ذلك القرن (Kavale, 1979, 2002)، ونتيجة لذلك شرعت كثير من دول العالم في سن الأنظمة والقوانين والتشريعات، وكذلك وضع السياسات التعليمية التي تضمن للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة الاندماج مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام (Halahan & kauffman, 2000; Osborne & Dimattia, 1994)، ثم توج ذلك كله بتبني مبدأ التعليم الشامل "The principle of inclusive education"، وذلك في المؤتمر الدولي الخاص بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة: (الوصول والنوعية)، والذي عقد في سلمانكا بأسبانيا سنة ١٩٩٤ ميلادية، ثم تم التأكيد على هذا المبدأ مرة أخرى في المنتدى العالمي للتربية والتعليم الذي عقد في دكار بالسنغال سنة ٢٠٠٠ ميلادية (UNESCO, 2004).

وفي الدورة الثامنة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية الذي عقد في مدينة جنيف بسويسرا تبنى المشاركون من ١٥٣دولة اعتماد نهج التعليم الجامع عند تخطيط وتصميم وتنفيذ ومراقبة وتقويم السياسات التعليمية كوسيلة لتسريع تحقيق أهداف التعليم للجميع، والمساهمة في بناء مجتمعات أكثر شمولية، على اعتبار أن مفهوم التعليم الجامع الشامل الموسع يعد توجهاً عاماً يرمي إلى تعزيز التعليم للتنمية المستدامة والتعلم مدى الحياة، وحصول جميع شرائح المجتمع على فرص متساوية في التعليم (استنتاجات وتوصيات المؤتمر الدولي الثامن والأربعين للتربية، ٢٠٠٨).

وفي المملكة العربية السعودية تحظى الفئات الخاصة بكل الرعاية، والاهتمام، والدعم غير المحدود منذ تأسيس هذا الكيان العظيم على يد الملك الموحد عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل سعود - طيب الله ثراه -حتى عهدنا الزاهر عهد خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز آل سعود، وسمو ولي عهده الأمين صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن عبد العزيز آل سعود، وسمو النائب الثاني صاحب السمو الملكي الأمير نايف بن عبد العزيز آل سعود يحفظهم الله.

وقد بدأ تعليم الأطفال المعوقين بالمملكة في المدارس العادية، وهي بداية مغايرة لما بدأت به كثير من دول أوروبا وأمريكا، لكنه تحول بعد ذلك -انسجاماً مع مسيرته في تلك الدول -إلى المدارس المنفصلة، وذلك بظهور أول معهد لتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ألا وهو معهد النور للمكفوفين بالرياض الذي تم افتتاحه في عام ١٣٨٠هـ / ١٩٦٠م.

بعد ذلك توالى إنشاء المعاهد الخاصة للمكفوفين، والصم، والمتخلفين عقلياً، ثم تسارعت خطى التربية الخاصة رغم حداثة التجربة في المملكة نسبياً، فازداد عدد المعاهد وعدد الملتحقين بها زيادة ملحوظة خلال سنوات قليلة مع انتشارها في مختلف أرجاء المملكة على اتساع رقعتها، ولم يقتصر الأمر على التوسع الكمي في عدد تلك المعاهد والتي تتبع الأسلوب العزلي في رعاية هؤلاء الأطفال، بل سرعان ما بدأت المملكة في تطبيق أسلوب الدمج التربوي في مدارس التعليم العام (الموسى، ١٩٩٩).

وتعد المملكة العربية السعودية أولى الدول العربية التي تعمل على تطبيق الدمج التربوي في مدارسها على أسس علمية، حيث بدأت التجارب

الأولى الناجحة للدمج في مدينة الهفوف بالمنطقة الشرقية للمملكة عام ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م.

وفي عام ١٤١٠هـ/ ١٩٨٩م فتحت رياض الأطفال التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض أبوابها للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وفي عام ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م بدأت وزارة التربية والتعليم في تطبيق الدمج في مدارسها ولكن على نطاق ضيق جداً وبطريقة الدمج الجزئي، أما التوسع الكبير في تطبيق الدمج التربوي بمفهومه الشامل في مدارس المملكة العربية السعودية، فقد جاء في سنة ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م عندما وضعت وزارة التربية والتعليم استراتيجية تربوية تقوم على عشرة محاور نص المحور الأول منها على تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين، وهو ما يعرف بالدمج التربوي (الموسى وآخرون، ٢٠٠٨).

وفي المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل: البحث العلمي في مجال الإعاقة الذي عقد في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية - مؤخراً -أوصى المشاركون بأن تستمر المملكة العربية السعودية في التوسع بتطبيق تجربة الدمج التربوي، كما أكدوا على أهمية التحول التدريجي نحو بيئة تعليمية تكون أكثر شمولية (استنتاجات وتوصيات المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل، ٢٠٠٩).

وفيما يخص التشريعات والتنظيمات الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة، فقد بذلت وزارات التربية والتعليم، والشؤون الاجتماعية، والصحة جهوداً مكثفة في سبيل إيجاد السياسات وإعداد اللوائح والأنظمة منذ الأيام الأولى لبرامج التربية الخاصة والتأهيل في المملكة.

وقد توجت هذه الجهود في النهاية بصدور نظام رعاية المعوقين في المملكة في سنة ٢٠٠٠م، وقد ضمن هذا النظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع مجالات الحياة، بما في ذلك الحصول على تعليم مجاني مناسب في مدارس التعليم العام، ولضمان التفعيل المناسب لهذا النظام، فقد نصت المادة الثامنة منه على إنشاء مجلس أعلى لشؤون المعوقين، ونصت المادة التاسعة على أن يتولى هذا المجلس الإشراف على شؤون المعوقين وتدبير أمورهم، بالإضافة إلى أن يكون مسؤولاً عن رسم السياسة العامة في مجال الإعاقة، والإشراف على أنشطة المعوقين (نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٠).

كما تم إصدار القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم في سنة ٢٠٠٢م، وقد أكدت المادة (١٨) من الفصل الثالث في هذه الوثيقة على أن المدارس العادية هي البيئة الطبيعية لتربية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف، ٢٠٠٢).

وفي سنة ٢٠٠٨م وقعت المملكة العربية السعودية وصادقت على وثيقة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وبروتوكولها الاختياري، وفي سنة ٢٠٠٩م نظمت المملكة بالتعاون مع الجامعة العربية ندوة إقليمية لمساعدة الدول العربية على وضع خطة عمل تمكنها من تنفيذ العقد العربي للمعوقين واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

وقد نصت المادة (٢٤) من الاتفاقية على ضرورة أن تضمن الدول الأعضاء تعليماً شاملاً على كافة المستويات مدى الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة على اختلاف أعمارهم وتنوع إعاقاتهم (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٠٦).

تعريفات ومصطلحات

نظراً للأهمية البالغة التي يحظى بها موضوع دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام من قبل الأوساط التربوية، ونظراً لما ينطوي عليه مفهوم الدمج من مضامين تربوية، ونفسية، واجتماعية، وفنية مختلفة، فقد ظهرت للدمج تعريفات كثيرة خلال السنوات الماضية.

يشير Kavale (2002) إلى أن أكثر التعريفات شمولية وشيوعاً وأكثرها اقتباساً هو ذلك التعريف الذي اقترحه كل من: Kauffman, Gottlieb, Agard, & Kukic (1975)، حيث يرون أن المقصود بالدمج التربوي هو: "دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجاً زمنياً، تعليمياً، واجتماعياً حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تقر حسب حاجة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة"(الموسى، ١٩٩٢، ص. ٩).

وفي محاولة للتفريق بين مصطلح الدمج التربوي ومصطلح التعليم الشامل أكد Huston (2007) على أن مصطلح الدمج التربوي "Mainstreaming" قد كان وما زال يستخدم ليشير إلى: "الوضع المكاني الانتقائي لتلاميذ التربية الخاصة في واحد أو أكثر من صفوف مدارس التعليم العام".

أما في المملكة العربية السعودية، فقد تبنت وزارة التربية والتعليم التعريف التالي: "الدمج التربوي يعني -من الناحية الإجرائية -تربية وتعليم

الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة" (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف، ٢٠٠٢، ص. ٨).

وقد تم استخدام مصطلح "المعاهد الخاصة"، أو "معاهد التربية الخاصة" في هذا الكتاب -كما هي معروفة في المملكة -ليشير إلى المدارس المنفصلة، أو المدارس الخاصة، أو مدارس التربية الخاصة، وهذه المدارس تشمل: مدارس المكفوفين، ومدارس الصم، ومدارس المتخلفين عقلياً.

كما تم استخدام مصطلح "البرامج"، أو "برامج الدمج" في هذا الكتاب ليشير إلى برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام، وهذه البرامج تشمل: برامج الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، وبرامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، وبرامج المتابعة في التربية الخاصة.

مبررات تطبيق الدمج
في المملكة العربية السعودية

في البداية لا بد من التنبيه إلى حقيقة مهمة، وهي أن هذه المبررات ليست مبررات لفكرة الدمج في حد ذاتها، وإنما هي مبررات لتنفيذ تلك الفكرة في المدارس العادية بالمملكة العربية السعودية ذلك أن المدارس العادية تعتبر هي البيئة الطبيعية لتربية وتعليم الأطفال المعوقين، أما المدارس المنفصلة، فهي بيئة اصطناعية قامت على أساس فلسفي فحواه أن الاختلاف بين الأطفال المعوقين وأقرانهم العاديين هو في حقيقة الأمر اختلاف جوهري يترتب عليه اختلاف في الأساليب التربوية والاستراتيجيات التعليمية.

ويمكن تلخيص المبررات التي دعت المملكة العربية السعودية إلى تطبيق فكرة دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية على النحو التالي:

أولاً: موقف الدين الإسلامي من المعوقين:

إن مبدأ المساواة بين الناس مبدأ سام نبيل تتطلع البشرية في جميع أنحاء الأرض إلى تحقيقه، وحين عجز عن تحقيقه البشر، جاء من عند رب البشر، إذ جعل الله -سبحانه وتعالى-مبدأ المساواة بين الناس من أهم السمات التي يتميز بها الدين الإسلامي الحنيف، فالمنافسة في الإسلام ليست مبنية على الحسب، أو النسب، أو الجاه، أو المال، أو اللون، أو الجنس، أو اكتمال القدرات الجسدية، أو الحسية، أو العقلية، وإنما هي مبنية على تقوى الله -سبحانه وتعالى-والتقرب إليه بالقول والعمل.

وأساليب التعامل مع جميع فئات المجتمع المختلفة في الإسلام -بما في ذلك فئات المعوقين -هي أساليب راقية متحضرة يحكمها

الفهم الصحيح لإمكانيات وقدرات كل فئة، ويسودها الاحترام المتبادل، وقد كفل الإسلام للمعوق البيئة الجيدة المناسبة التي يتمكن فيها من استغلال أقصى قدراته وتحقيق أسمى طموحاته، فالمعوق في نظر الإسلام إنسان أولاً، ثم معوق ثانياً، له حقوق طبيعية يتمتع بها، وعليه واجبات أساسية يؤديها كأي فرد من أفراد المجتمع.

وليس أدل على مكانة الإنسان المعوق في الإسلام من أن الله -سبحانه وتعالى-قد عاتب نبيه محمداً صفوة الخلق -صلى الله عليه وسلم -في شأن الصحابي الكفيف (عبد الله بن أم مكتوم)، حيث يقول تعالى:"عَبَسَ وَتَوَلّى (١) أَن جاءَهُ الأَعْمى (٢) وَما يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكّى (٣) أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ الذِّكْرى (٤)" (سورة عبس).

ثم أنه ليس هناك أدل على سمو ورقي أساليب التعامل التي ينتهجها الإسلام مع المعوقين من الطريقة التي تعامل بها نبي الهدى -عليه أفضل الصلوات وأتم التسليم -مع الصحابي الكفيف في الحديث الذي رواه مسلم عن أبي هريرة -رضي الله عنه -قال: "أتى النبي -صلى الله عليه وسلم -رجل أعمى فقال: يا رسول الله ليس لي قائد يقودني إلى المسجد، فسأل رسول الله أن يرخص له فيصلي في بيته، فرخص له، فلما ولى دعاه فقال: هل تسمع النداء بالصلاة؟ قال: نعم، قال: فأجب".

فعلاوة على أن هذا الحديث دليل أكيد على أهمية وفضل صلاة الجماعة في الإسلام، فإنه يعتبر أنموذجاً رائعاً لكيفية التعامل مع المعوقين، ثم إن فيه دعوة للإنسان المعوق بأن ينبذ العزلة، وأن يندمج في المجتمع، فتأدية الصلاة في المسجد تعني أنه يرى أقرانه الأسوياء خمس مرات في

اليوم، وحتى غير المسلمين أشادوا بدور الإسلام الرائد في مجال تعليم وتأهيل المعوقين .(Farrell, 1956; Kirtley, 1975; Ross, 1951)

وبعد، فإن ديناً هذا شأنه، وتلك عظمته لا بد أن يكون قد غرس في نفوس أهله أسمى المبادئ، وأعظم المثل، وأروع القيم، وهي أمور تضمن للمعوق -بإذن الله تعالى -النجاح ليس في حياته الدراسية مع أقرانه العاديين فحسب، وإنما في حياته العامة أيضاً.

ثانياً: الدراسات السابقة حول الدمج التربوي:

لعله لم يحظ موضوع تربوي بمثل ما حظي به موضوع دمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية، فقد كان -ولا يزال - محل اهتمام الأوساط التربوية في جميع أنحاء العالم.

وانبرى الباحثون يتسابقون في إجراء الأبحاث والدراسات -على اختلاف أنواعها -بغرض التعرف على مفاهيمه ومكوناته، وتعريفاته ومصطلحاته، وبرامجه وأدواته، ومراحل تطوره، والأسس والثوابت التي يقوم عليها، والأساليب التي بموجبها يتم تنفيذه، والعوامل التي تسهم في إنجاحه، وإيجابياته وسلبياته، وتأثيره ومؤثراته (الموسى، ٢٠٠٤).

وقد راجع الموسى وآخرون (٢٠٠٨) الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدمج التربوي، وذلك من خلال المحاور الأربعة الرئيسة التالية:

١ - الأداء الأكاديمي في بيئة الدمج.
٢ - السلوك التكيفي في بيئة الدمج.
٣ - الاتجاهات نحو الدمج.
٤ - دراسات عامة حول الدمج.

وقد خلصوا إلى الاستنتاجات التالية:

١ - تجمع الدراسات -بشكل عام -على أهمية دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام، على أن يتم ذلك وفقاً لضوابط ومعايير علمية واضحة.

٢ - إن الدمج التربوي يمكن أن يسهم في الارتقاء بالمستوى النوعي لتربية وتعليم التلاميذ العاديين وغير العاديين -على حد سواء -، إذا ما تم تطبيقه على الوجه الصحيح.

٣ - المخرجات التعليمية لكثير من التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة كانت إيجابية.

٤ - الأداء الأكاديمي للتلاميذ العاديين لم يتأثر بوجود التلاميذ المعوقين معهم في الصفوف العادية، مما يشير إلى عدم تأثيرهم سلباً على زملائهم.

٥ - قدرة كثير من التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على التفاعل والمشاركة بفاعلية -من خلال معلم التربية الخاصة - أثناء تدريسهم مع التلاميذ العاديين.

٦ - حقق التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة مكاسب أكاديمية، وسلوكية، واجتماعية في بيئات الدمج المختلفة، وزيادة في التفاعل الاجتماعي الإيجابي وما يرتبط به من مهارات، بالإضافة إلى انخفاض في تكرار حدوث السلوكيات غير المناسبة.

٧ - الأثر الواضح لأسلوب الرعاية أو نمط تقديم الخدمة الذي أظهرته نتائج بعض الدراسات في المجال السلوكي، حيث يتحسن السلوك التكيفي لدى التلاميذ الذين يخضعون للرعاية الخارجية مقارنة بالتلاميذ الذين يخضعون لأسلوب الرعاية الداخلية، مع ملاحظة أن

هناك دراسات أخرى أظهرت أن لدى بعض فئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مشاعر أكثر من الوحدة ومن عدم الرضا عن علاقاتهم الاجتماعية بشكل عام.

٨ - الدور الفاعل للمعلمين والمديرين في نجاح الدمج وأثر التخصص في ذلك.

٩ - اتسمت اتجاهات المعلمين والمديرين نحو الدمج بعدم الثبات، فمنهم من يحمل اتجاهات إيجابية، ومنهم من يحمل اتجاهات سلبية، وتأثرت تلك الاتجاهات بكثير من المتغيرات مثل: طبيعة الإعاقة، والجنس، والخبرة التعليمية، وسنوات الخبرة، والتخصص.

١٠ - الاتجاه نحو الدمج يبدو مقبولاً لدى التلاميذ سواء المعوقين أو العاديين، في حين أبدى المعلمون والمعلمات، وكذلك المديرون والمديرات في بعض مدارس التربية الخاصة معارضتهم لمفهوم الدمج واعتقادهم بأنه غير مفيد سواء للتلاميذ المعوقين أو التلاميذ العاديين.

١١ - فاعلية نظام دمج التلاميذ المعوقين في المدارس العادية في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقي لدى التلاميذ المعوقين والتي منها: التصرفات الاستقلالية، النمو اللغوي، النمو البدني، التوجه الذاتي، النشاط المهني، والمسؤولية الاجتماعية.

١٢ - ضرورة تقديم المساندة الاجتماعية لبعض الفئات الخاصة، لما لها من تأثير مخفف لشعورهم بشدة أحداث الحياة الضاغطة، وتعزيز وتنمية توافقهم النفسي والاجتماعي، وتدعيم إدماجهم في المدارس العادية والحياة العامة.

ثالثاً: موقف الباحثين والتربويين من مدارس التربية الخاصة:

لقد ذكر McIntire (1985) أن مدارس المعوقين الداخلية كأسلوب لتقديم الخدمات التربوية قد ظلت سنوات طويلة محل تساؤل وجدل، وقد تعرضت هذه المدارس إلى النقد وهي لا تزال في مهدها، وقد جاء هذا النقد من مؤسس إحداها، والذي كان له تأثير عظيم في مجال تعليم المكفوفين بأمريكا، وهو الدكتور (Samuel G. Howe) مدير ما يعرف الآن بمدرسة (Perkins) للمكفوفين، حيث يقول في كلمته الشهيرة التي ألقاها في سنة ١٨٦٦م، بمناسبة افتتاح مدرسة للمكفوفين بولاية نيويورك الأمريكية: "إن مثل هذه المؤسسات جميعاً تعتبر غير طبيعية، وغير مرغوب فيها، وعرضة لسوء الاستخدام، ويجب أن نقلل منها قدر الإمكان، وهذه القلة يجب أن تبقى صغيرة قدر الإمكان".(Lowenfeld, 1973, P. 8)

وعلى وجه العموم، فقد أشار الحمدان والسرطاوي (١٩٨٧) إلى أن دراسات عديدة تنتقد المؤسسات والمدارس الداخلية والفصول الخاصة وغيرها من الأساليب التي تتسبب في عزل الأطفال المعوقين عن أقرانهم الأسوياء بحكم أن التركيز يتم عادة من خلال تلك الأساليب التقليدية على جانب واحد فقط من جوانب شخصية الطفل المعوق، ألا وهو جانب الإعاقة، مما ينجم عنه في الغالب إغفال للجوانب الإيجابية الأخرى في حياته.

كما أشار الشخص (١٩٨٧) إلى أن منتقدي المؤسسات والمدارس الخاصة قد نبهوا إلى ما تتسم به هذه المؤسسات والمدارس من ضعف في محتوى المنهج التعليمي، وتدن في كفاءات المعلمين، ونظرة دونية تجاه

قدرات وإمكانات الأطفال المعوقين، وبيئة تعليمية تعمل على خلق حواجز نفسية تفصل بين الأطفال المعوقين وغير المعوقين.

ومما سبق يتضح أن استخدام المدارس الخاصة كأسلوب تربوي يمكن أن ينجم عنه آثار سلبية على التحصيل الأكاديمي، والنمو الشخصي، والتكيف الاجتماعي، والتكوين النفسي لدى الطفل المعوق.

ويؤكد المؤيدون لعملية الدمج على أن البرامج التي تقوم على النظام العزلي غير مفيدة للتلاميذ ولا تحقق الأهداف الأساسية للتربية الخاصة (Huston, 2007).

رابعاً: التكلفة المادية:

إن التكلفة المادية لتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس المنفصلة أكبر بكثير من تكلفة تدريسهم في المدارس العادية، وهذه هي الأسباب:

(أ) إن تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس منفصلة يتطلب بناء، أو شراء، أو على الأقل استئجار مبان ضخمة تكلف مبالغ مالية كبيرة.

(ب) إن هذه المباني تحتاج إلى تأثيث وتجهيز.

(ج) إن هذه المباني بما فيها من أثاث، وأجهزة، ومرافق مدرسية تحتاج إلى صيانة مستمرة.

(د) إن هذه المباني بما فيها من معلمين، وتلاميذ، وعاملين تحتاج إلى جهاز إداري وفني يتولى عملية الإشراف والمتابعة.

وفي المقابل فإن تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية لا يحتاج إلى أكثر من غرفة ذات مستلزمات مكانية وبشرية وتجهيزية بسيطة

في المدرسة العادية في حالة استخدام برنامج غرفة المصادر، أو حتى يمكن الاستغناء عن هذه الغرفة في حالة الاستفادة من برنامجي المعلم المتجول أو المعلم المستشار.

وعلاوة على ذلك، فقد أظهر البحث العلمي أن تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة في برامج الدمج يعد أقل تكلفة من تدريسهم في البرامج المنفصلة (Affleck, Madge, Adams, & Lowenbraun, 1988; Piuma, 1989; UNESCO, 2003, 2004; walker & Ovington, 1998).

خامساً: فوائد الدمج التربوي:

لقد انصب اهتمام الكثير من الباحثين والتربويين على إبراز مناقشة إيجابيات وسلبيات دمج الأطفال المعوقين في مدارس التعليم العام، وقد لخص الموسى (١٩٩٢) أهم إيجابيات الدمج التربوي كما يراها الباحثون والتربويون في مجال التربية الخاصة فيما يلي:

١- تعتبر المدارس العادية هي البيئة الطبيعية التي يمكن للأطفال المعوقين وغير المعوقين أن ينموا فيها معاً على حد سواء، وعليه فإن القيام بإجراء بعض التعديلات في بيئة طبيعية لتفي بالاحتياجات الخاصة بالأطفال المعوقين أسهل وأجدى من القيام بتعديل بيئة اصطناعية لتفي بالاحتياجات الأساسية لأولئك الأطفال سواء أكانت تلك الاحتياجات أكاديمية، أو اجتماعية، أو نفسية، أو تواصلية، أو غير ذلك.

٢- الدمج التربوي يتيح للأطفال المعوقين فرصة البقاء في منازلهم مع أسرهم طوال حياتهم الدراسية، الأمر الذي يمكنهم من أن يكونوا أعضاء عاملين في أسرهم وبيئاتهم الاجتماعية، كما يمكِّن هذه الأسر والبيئات الاجتماعية من القيام بالتزاماتها تجاه أولئك الأطفال.

٣- الدمج التربوي يعمل على الحيلولة دون ظهور وصمات العار التي تصاحب -عادة -الفصول أو المدارس الخاصة.
٤- الدمج التربوي يعمل على الحد من المركزية في عملية تقديم الخدمات التعليمية، وهذا يهيئ الأرضية التي تمكِّن المجتمعات المحلية من التأثير في مجريات عملية تربية أبنائهم المعوقين، كما يتيح الفرصة للمؤسسات التعليمية المحلية المختلفة أن تستفيد من تجربة تربية الأطفال المعوقين.
٥- الدمج التربوي يشكل وسيلة تعليمية مرنة يمكن من خلالها زيادة، وتطوير، وتنويع الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ المعوقين.
٦- تدريس الأطفال المعوقين المؤهلين للدمج في الفصول العادية يتيح لهم فرصة التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم غير المعوقين.
٧- البيئة الاندماجية تعمل على زيادة التقبل الاجتماعي للأطفال المعوقين من قبل أقرانهم غير المعوقين.
٨-الدمج التربوي يعمل على تمكين الأطفال المعوقين من محاكاة وتقليد سلوك أقرانهم غير المعوقين.
٩- الدمج التربوي يعمل على زيادة فرص التواصل بين الأطفال المعوقين وغير المعوقين.
١٠-إن من شأن احتكاك الأطفال المعوقين بأقرانهم غير المعوقين في سن مبكرة أن يسهم في تحسين اتجاهات الأطفال غير المعوقين نحو أقرانهم المعوقين، كما أن ذلك يسهم في تحسين اتجاهات الأطفال المعوقين نحو أقرانهم غير المعوقين.
١١-إن من شأن الدمج التربوي أن يعمل على إيجاد بيئة اجتماعية يتمكن فيها الأطفال غير المعوقين من التعرف -بشكل مباشر-على نقاط

القوة والضعف عند أقرانهم المعوقين، مما يؤدي إلى الحد، أو التخلص من أية مفاهيم خاطئة قد تكون موجودة لديهم.

١٢-إن من شأن الدمج التربوي أن يعمل على إيجاد بيئة واقعية يتعرض فيها الأطفال المعوقون إلى خبرات متنوعة، ومؤثرات مختلفة من شأنها أن تمكنهم من تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم الذي يعيشون فيه.

١٣- إن من شأن الدمج التربوي أن يعمل على إيجاد بيئة تعليمية تشجع على التنافس الأكاديمي بين جميع التلاميذ، وهو مما يمكن أن يسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي لدى الأطفال المعوقين.

١٤- إن من شأن الدمج التربوي أن يعمل على تعميق فهمنا للفروق الفردية بين الأطفال.

١٥-يمكن للدمج التربوي أن يظهر للمتخصصين وغير المتخصصين على حد سواء أن أوجه التشابه بين التلاميذ المعوقين وأقرانهم غير المعوقين أكبر من أوجه الاختلاف.

الفئات المستهدفة بالدمج التربوي

يستهدف الدمج في المملكة العربية السعودية فئتين: فئة موجودة أصلاً في المدارس العادية تستفيد فعلاً من برامجها التربوية، لكنها في حاجة ماسة إلى برامج التربية الخاصة، وهذه الفئة تشمل: الموهوبين والمتفوقين، ذوي صعوبات التعلم، المعوقين جسمياً وحركياً، ضعاف البصر، المضطربين سلوكياً وانفعالياً، والمضطربين تواصلياً.

أما الفئة الثانية، فهي تدرس تقليدياً في معاهد التربية الخاصة، أو برامج الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، لكنها في حاجة ماسة إلى الاندماج التام مع أقرانها في الصفوف العادية، وهذه الفئة تشمل: المكفوفين، الصم، ضعاف السمع، المعوقين عقلياً، التوحديين، ومتعددي العوق.

أسلوب تنفيذ الدمج التربوي

يتم الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية على طريقتين هما:

١ - طريقة الدمج الجزئي:

وتتحقق من خلال استحداث برامج فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، وهذا النمط من الخدمة يتضمن إلحاق الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بفصول خاصة بهم في المدارس العادية، حيث يتلقون الرعاية التربوية والتعليمية الخاصة بهم مع بعضهم في تلك الفصول، مع العمل على إتاحة الفرصة لهم للاندماج مع أقرانهم العاديين في بعض الأنشطة الصفية، والأنشطة اللاصفية، وفي مرافق المدرسة.

٢ - طريقة الدمج الكلي:

وتتم عن طريق استحداث برامج التربية الخاصة المساندة في مدارس التعليم العام مثل: برامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، حيث يدرس التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين في الصفوف العادية معظم اليوم الدراسي، ويخرجون من الصفوف العادية إلى البرامج المساندة فقط في المواد التي لا يستطيع معلمو الصفوف العادية القيام بتدريسها لهم، ويحكم هذه العملية، (أي عملية خروج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من الصفوف العادية إلى البرامج المساندة) متغيرات أهمها: حاجة التلميذ إلى خدمات التربية الخاصة، طبيعة إعاقة التلميذ، شدة إعاقة التلميذ، الصف الدراسي الذي يدرس فيه

التلميذ، ومتغيرات أخـرى يمليها الموقف التربـوي علـى كل من معلـم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة.

نتائج تطبيق الدمج
في المملكة العربية السعودية

نظراً لما لأسلوب الدمج من فاعلية تربوية، واجتماعية، ونفسية، واقتصادية، فقد أحدث نقلة كمية ونوعية هائلة في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المملكة، رغم قصر عمر تجربة المملكة في هذا المجال.

فمن حيث النمو الكمي ارتفع عدد معاهد وبرامج التربية الخاصة من (٦٦) معهداً وبرنامجاً للبنين والبنات في العام الدراسي ١٩٩٤/ ١٩٩٥م إلى (٣,٢٣٩) معهداً وبرنامجاً للبنين والبنات في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م (انظر الشكل رقم ١)، كما ارتفع عدد طلاب هذه المعاهد والبرامج من (٧,٧٢٥) طالباً وطالبة في العام الدراسي ١٩٩٤/ ١٩٩٥م إلى (٦١,٩٨٦) طالباً وطالبة في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ م (انظر الشكل رقم ٢).

أما التطور النوعي فيتمثل فيما يلي:

١- جاءت الزيادة المشار إليها آنفاً في عدد المعاهد والبرامج لصالح البرامج المستحدثة في مدارس التعليم العام على حساب المعاهد، إذ كان عدد المعاهد في العام الدراسي ١٩٩٤/ ١٩٩٥م (٥٤) معهداً للبنين والبنات، وكان عدد البرامج في ذلك العام (١٢) برنامجاً للبنين، بينما أصبح عدد المعاهد في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م (٦٨) معهداً للبنين والبنات، وأصبح عدد البرامج (٣,١٧١) برنامجاً للبنين والبنات (انظر الشكل رقم ٣)، وحتى الزيادة الضئيلة في عدد المعاهد تعود إلى تحول بعض المعاهد ذات المراحل

المتعددة إلى أكثر من معهد بالنسبة للبنين أو افتتاح معاهد جديدة للبنات.

ونتيجة لذلك أصبحت أعداد التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية تفوق كثيراً أعداد أقرانهم الذين يتلقون تلك الخدمات في المعاهد والبرامج التابعة لها، حيث شكل التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة المدموجون في المدارس العادية في العام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨ هـ، ٢٠٠٦/٢٠٠٧م نسبة (٩٣%) من إجمالي تلاميذ التربية الخاصة، وشكلت نسبة التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة المدموجات في المدارس العادية (٧٣%) من إجمالي تلميذات التربية الخاصة (انظر الأشكال ٤، ٥،٦).

٢- لم تعد التربية الخاصة تتركز في المدن ذات الكثافة السكانية فحسب، وإنما أخذت تتسع ببرامجها لتشمل المدن الأقل كثافة، بل وحتى القرى والأرياف في مملكتنا مترامية الأطراف.

٣- لم تعد التربية الخاصة مقصورة على فئات المعوقين التقليدية المعروفة، وهي: المكفوفون، والصم، والمتخلفون عقلياً، بل امتدت لتشمل فئات أخرى كثيرة مثل: الموهوبين والمتفوقين، وضعاف البصر، وضعاف السمع، وذوي صعوبات التعلم، والمعوقين جسمياً وحركياً، والتوحديين، ومتعددي العوق (انظر الجدول رقم ١)، والعمل جار على استحداث برامج جديدة لاستيعاب جميع الفئات التي تندرج في نطاق المفهوم الشامل الحديث للتربية الخاصة.

٤- تعددت أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة في المملكة، فقد أصبح بها معاهد داخلية، ومعاهد نهارية، وفصول خاصة ملحقة بالمدارس

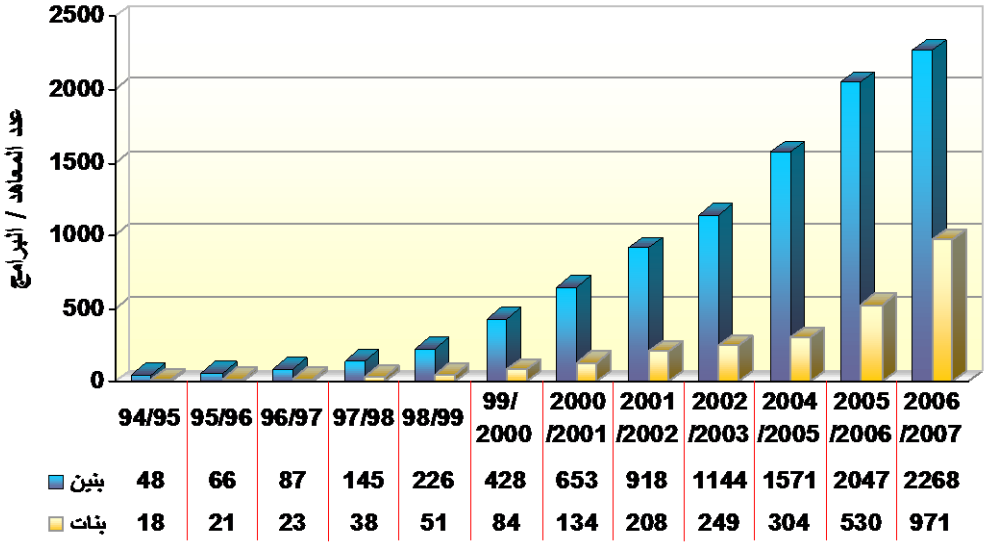
العادية، وبرامج غرف مصادر، وبرامج معلم متجول، وبرامج معلم مستشار، وبرامج متابعة في التربية الخاصة، مما أدى إلى تلبية احتياجات الأطفال غير العاديين على اختلاف فئاتهم (انظر الجدول رقم ٢).

شكل رقم 1.

النمو الكمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة

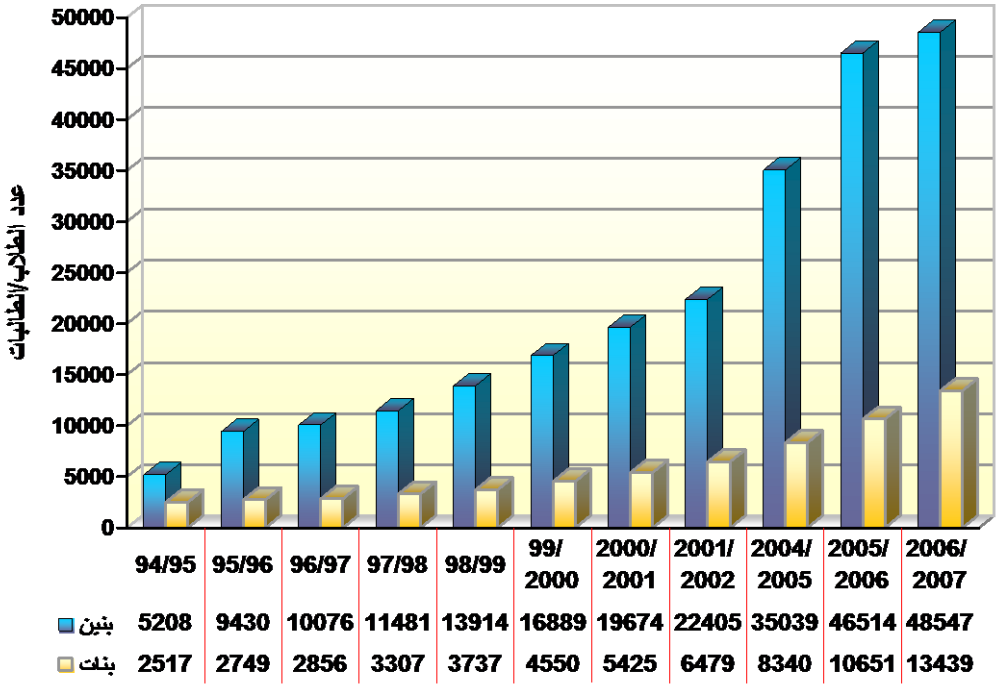
من عام 1416/1415هـ ، 1995/1994م

إلى 1428/1427هـ ، 2007/2006م



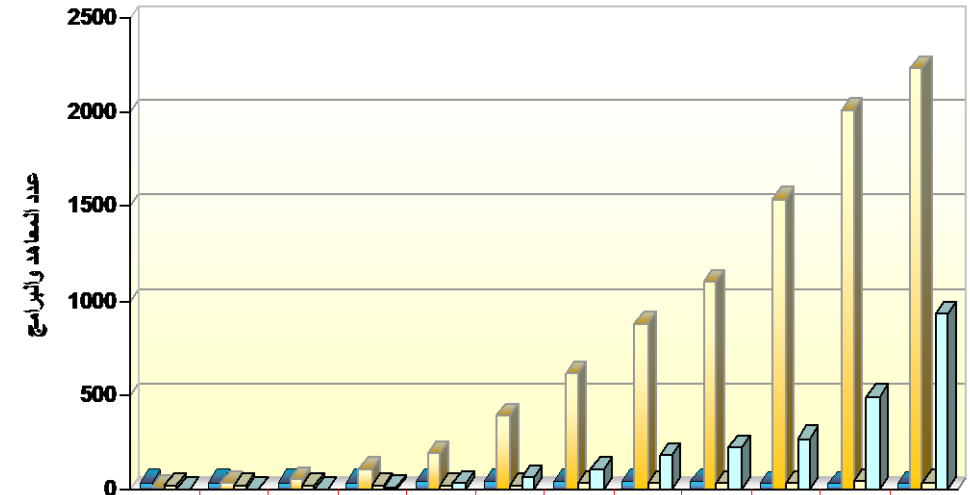
	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2004/2005	2005/2006	2006/2007
بنين	48	66	87	145	226	428	653	918	1144	1571	2047	2268
بنات	18	21	23	38	51	84	134	208	249	304	530	971

شكل رقم 2.
النمو الكمي لطلاب وطالبات معاهد وبرامج التربية الخاصة
من عام 1416/1415هـ ، 1995/1994م
إلى 1428/1427هـ ، 2007/2006م



	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/2000	2000/2001	2001/2002	2004/2005	2005/2006	2006/2007
بنين	5208	9430	10076	11481	13914	16889	19674	22405	35039	46514	48547
بنات	2517	2749	2856	3307	3737	4550	5425	6479	8340	10651	13439

شكل رقم ٣.
التطور النوعي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة
من عام ١٤١٥/١٤١٦هـ ، ١٩٩٤/١٩٩٥م
إلى ١٤٢٧/١٤٢٨هـ ، ٢٠٠٦/٢٠٠٧م



	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2004/2005	2005/2006	2006/2007
معاهد - بنين	36	36	36	36	38	38	38	38	38	32	32	31
برامج - بنين	12	30	51	109	188	390	615	880	1106	1542	2015	2237
معاهد - بنات	18	21	22	24	24	25	27	28	30	35	38	37
برامج - بنات	0	0	0	14	27	63	107	180	219	269	492	934

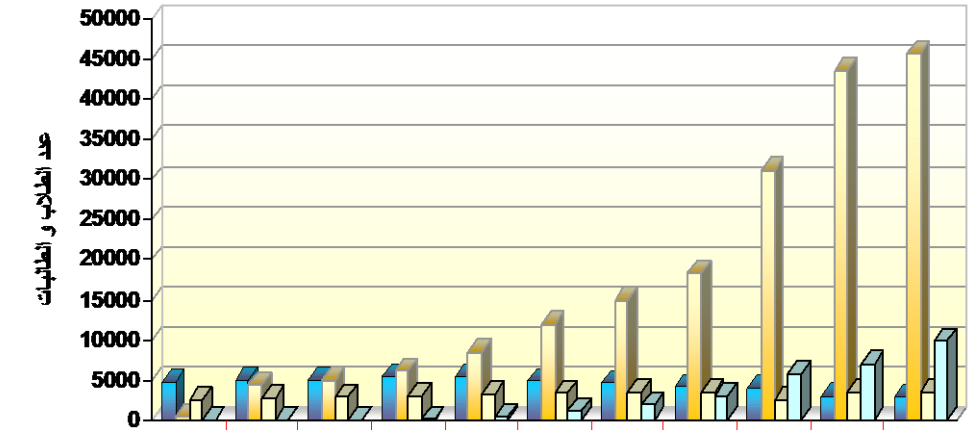
شكل رقم ٤.

التطور النوعي لطلاب وطالبات

معاهد وبرامج التربية الخاصة

من عام ١٤١٥/١٤١٦هـ ، ١٩٩٤/١٩٩٥م

إلى ١٤٢٧/١٤٢٨هـ ، ٢٠٠٦/٢٠٠٧م

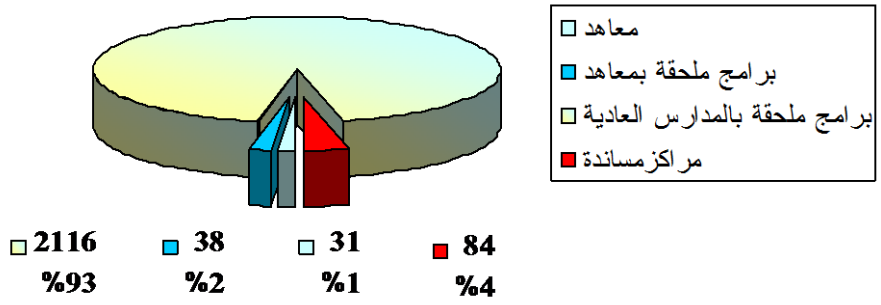


	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/2000	2000/2001	2001/2002	2004/2005	2005/2006	2006/2007
طلاب - معاهد	4828	5077	5082	5346	5380	4938	4696	4115	4023	3026	2925
طلاب - برامج	380	4353	4994	6135	8534	11951	14978	18290	31016	43488	45622
طالبات - معاهد	2517	2749	2856	3072	3251	3427	3540	3487	2510	3592	3571
طالبات - برامج	0	0	0	235	486	1123	1885	2996	5830	7059	9868

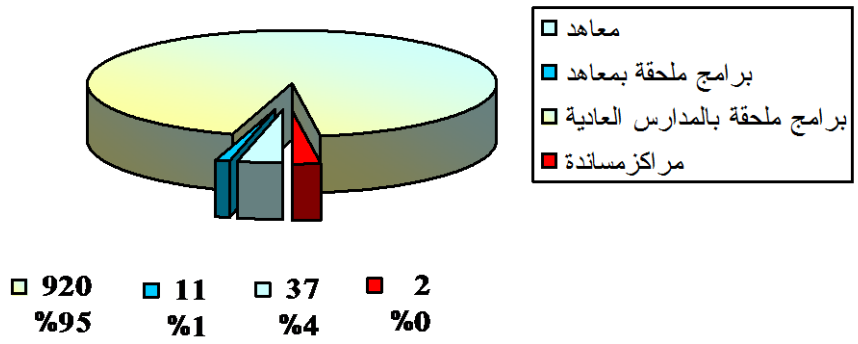
شكل رقم ٥.

توزيع أعداد معاهد وبرامج ومراكز التربية الخاصة حسب المكان التربوي للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٧/٢٠٠٦م

(أ) البنين



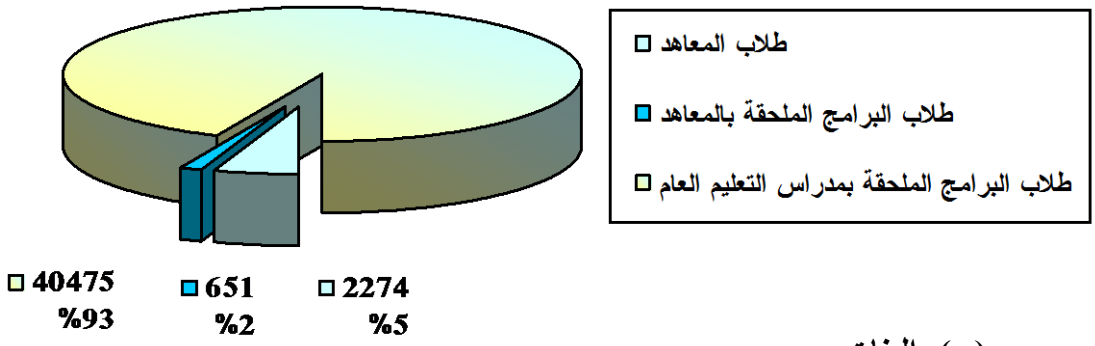
(ب) البنات



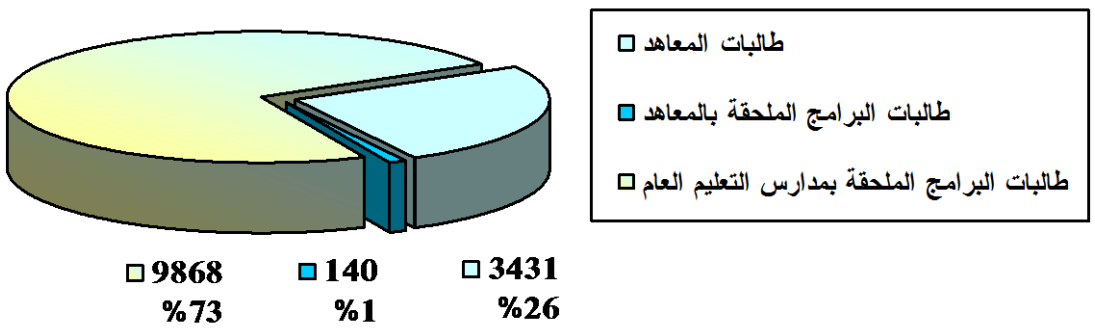
شكل رقم ٦.

توزيع أعداد طلاب وطالبات معاهد وبرامج التربية الخاصة حسب المكان التربوي للعام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨هـ ، ٢٠٠٦/٢٠٠٧م

(أ) البنين



(ب) البنات



- ملاحظات حول الأشكال السابقة:

١ - تمثل الفترة من ١٩٩٤/ ١٩٩٥م إلى ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧م سنوات الخطتين الخمسيتين السادسة والسابعة وجزءاً من الخطة الخمسية الثامنة من خطط التنمية في المملكة العربية السعودية، وهي تعطي مثالاً حياً على ما بلغته بلادنا من رقي وتقدم في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، رغم محدوديتها بالزمان، إذ اقتصرت على اثنتي عشرة سنة فقط، والمكان، حيث اقتصرت على معاهد وبرامج طلاب وطالبات التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

٢ - ينبغي التأكيد هنا على ملاحظة هامة مؤداها أن الزيادة المضطردة في أعداد تلاميذ معاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم لا تعود -بأي حال من الأحوال -إلى ارتفاع معدل نسبة العوق في المملكة، وإنما تعود إلى ارتفاع نمو الوعي في المجتمع السعودي، وزيادة فاعلية وسائل الكشف عن الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، والتوسع في تقديم خدمات التربية الخاصة لهم.

٣ - إن القفزة الكبيرة في أعداد الطلاب في العام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦م لا تعد نمواً حقيقياً بقدر ما هي تعبير عن إضافة الإحصاءات الخاصة بطلاب برنامجي المتابعة في التربية الخاصة لكل من ضعاف البصر من جهة والمعوقين جسمياً وحركياً من جهة أخرى، وهذان الرقمان ثابتان طوال السنوات الماضية، ويعود السبب في ذلك إلى أن الإحصاءات في هذين البرنامجين لم تحدّث

بعد، وجار العمل على تحديثها، كما أنه جار العمل على تحويل البرنامجين إلى برامج أكثر فاعلية.

٤ - تم استبعاد أعداد الطلاب والطالبات المستفيدين من المراكز المساندة من الإحصاءات الخاصة بالشكل رقم (٦) لأن الغالبية العظمى منهم مسجلون في المعاهد والبرامج ويتلقون الخدمات الأساسية فيها، أما خدمات المراكز، فهي لا تعدو كونها خدمات مساندة مثل: التشخيص والقياس، علاج عيوب النطق والكلام، بعض البرامج العلاجية في مجال صعوبات التعلم، وبعض البرامج الإثرائية في مجال التفوق والموهبة، وجار العمل على التوسع في تقديم خدمات العلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي .. إلخ، ويتم تقديم هذه الخدمات وفق جداول زمنية محددة غالباً ما تكون في الفترات المسائية.

٥ - تم استبعاد الإحصاءات الخاصة بالسنة الدراسية ٢٠٠٣/٢٠٠٤م في الشكلين (١) و(٣)، وكذلك السنتين الدراسيتين ٢٠٠٢/٢٠٠٣م و٢٠٠٣/٢٠٠٤م في الشكلين (٢) و(٤) لعدم دقة هذه الإحصاءات في تلك السنوات التي تمثل الفترة الانتقالية من المعلومات الورقية إلى المعلومات الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم.

٦ - لا تتوفر - حتى الآن - إحصاءات تفصيلية دقيقة معتمدة خاصة بالعامين الدراسيين ٢٠٠٧/٢٠٠٨ و٢٠٠٨/٢٠٠٩، إلا أن الإحصاءات الأولية التي تم الحصول عليها من وزارة التربية والتعليم تشير إلى أن المجموع الكلي لمعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج التربوي يبلغ ٣٦٥٧ معهداً وبرنامجاً للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، وأن المجموع الكلي للتلاميذ الملتحقين بهذه المعاهد والبرامج لنفس العام يبلغ ٧٠,٤٤٩ تلميذاً وتلميذة.

جدول رقم ١.

توزيع معاهد وبرامج وطلاب التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم

في المملكة العربية السعودية حسب الفئات المستفيدة

للعام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨ هـ،٢٠٠٦/٢٠٠٧م

الفئة المستفيدة	عدد المعاهد والبرامج والمراكز			عدد الطلاب		
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
١- المعوقون سمعياً:						
(أ) الصم	٢١٨	٨٢	٣٠٠	٢٨٦٨	٢٠٤٨	٤٩١٦
(ب) ضعاف السمع	٧٩	٤١	١٢٠	٣٢١١	٥٦٠	٣٧٧١
المجموع	٢٩٧	١٢٣	٤٢٠	٦٠٧٩	٢٦٠٨	٨٦٨٧
٢- المعوقون بصرياً:						
(أ) المكفوفون	١٧١	٤٢	٢١٣	١٠٤٨	٥٣٨	١٥٨٦
(ب) ضعاف البصر	١	١	٢	٢٠٠٠	٧٠	٢٠٧٠
المجموع	١٧٢	٤٣	٢١٥	٣٠٤٨	٦٠٨	٣٦٥٦
٣- المعوقون عقليا (القابلون للتعلم)	٦٤٥	١٦٥	٨١٠	١٢٠٥٣	٣٨٠٣	١٥٨٥٦
٤- ذوو صعوبات التعلم	٧٤٢	٥٠٣	١٢٤٥	٧٨٤٩	٤٠٩٢	١١٩٤١
٥- الموهوبون	٢٩٣	١٢٠	٤١٣	١٥٩٥٦	٢١٦٧	١٨١٢٣
٦- التوحديون	٥٤	٩	٦٣	٤٢٣	٩٢	٥١٥
٧- متعددو العوق	٥٦	٨	٦٤	٤٣٨	٦٩	٥٠٧
٨-المعوقون جسمياً وحركياً	١	-	١	١٦٤٢	-	١٦٤٢
٩- أكثر من فئة	٨	-	٨	١٠٥٩	-	١٠٥٩
المجموع الكلي	٢٢٦٨	٩٧١	٣٢٣٩	٤٨٥٤٧	١٣٤٣٩	٦١٩٨٦

- ملاحظات حول الجدول رقم (١) وحول الفئات التي اشتمل عليها:

١ - بلغ عدد معاهد وبرامج ومراكز التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧م (٣,٢٣٩) معهداً وبرنامجاً ومركزاً، وبلغ عدد الطلاب والطالبات المستفيدين منها في نفس العام الدراسي (٦١,٩٨٦) طالباً وطالبة.

٢ - تحتل مراكز وبرامج صعوبات التعلم مكان الصدارة في القائمة من حيث العدد، تليها معاهد وبرامج التربية الفكرية، ثم معاهد ومراكز وبرامج العوق السمعي، ثم مراكز وبرامج الموهوبين، فمعاهد ومراكز وبرامج العوق البصري، وتأتي برامج التوحديين وبرامج متعددي العوق في المؤخرة، متقدمة بذلك فقط على برامج أكثر من فئة وبرامج المعوقين جسمياً وحركياً.

أما بالنسبة لأعداد التلاميذ في هذه المعاهد والبرامج والمراكز، فيمكن ترتيبها -تنازلياً -على النحو التالي:

- تلاميذ مراكز وبرامج الموهوبين.
- تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية.
- تلاميذ مراكز وبرامج صعوبات التعلم.
- تلاميذ معاهد ومراكز وبرامج العوق السمعي.
- تلاميذ معاهد ومراكز وبرامج العوق البصري.
- تلاميذ برنامج العوق الجسمي والحركي.
- تلاميذ برامج أكثر من فئة.
- تلاميذ برامج التوحد.

- تلاميذ برامج متعددي العوق.

٣- على الرغم من أن وزارة التربية والتعليم لم تبدأ في تطبيق برامج صعوبات التعلم إلا في العام الدراسي ١٩٩٥/ ١٩٩٦م، إلا أن هذه البرامج انتشرت بشكل سريع جداً، إذ بلغ عدد المدارس العادية التي تطبق فيها برامج غرف المصادر الخاصة بالتلاميذ والتلميذات ذوي صعوبات التعلم في العام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨هـ ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧م (١,٢٤٥) مدرسة موزعة في مختلف أنحاء المملكة، بالإضافة إلى (٢٧) مركزاً مسائياً.

ومن المتوقع أن يتضاعف عدد هذه المدارس بشكل كبير جداً؛ ذلك أن استحداث برامج غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية يعتمد على الاستفادة من خدمات المعلمين المتخصصين في مجال صعوبات التعلم الذين يتخرجون في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وقسم التربية الخاصة في كلية المعلمين بجدة، بالإضافة إلى خدمات المعلمين المتخصصين في هذا المجال الذين يتوقع تخرجهم في برامج البكالوريوس، وبرامج الدبلومات المهنية في الكليات والجامعات السعودية الأخرى.

٤- تم في مطلع العام الدراسي ١٤١٨/ ١٤١٩هـ، ١٩٩٧/ ١٩٩٨م استحداث مشروع عملاق يحمل اسم مشروع الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، وهو يهدف إلى تقديم خدمات التربية الخاصة لهذه الفئة، وكما يظهر من اسمه فإنه يتكون من مرحلتين: الأولى الكشف عن الموهوبين باستخدام مقاييس مقننة على البيئة السعودية، أو مصممة لغرض البرنامج، والثانية تقديم الرعاية التربوية، والاجتماعية، والنفسية لهم.

ويتم التركيز في الوقت الراهن على استخدام البرامج التي يتم توفيرها للتلاميذ -في البداية -من خلال مراكز مسائية تتحول تدريجياً -حسب خطة البرنامج -إلى برامج غرف مصادر في المدارس العادية.

وفي العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ، ١٩٩٩/٢٠٠٠م تم استحداث إدارة عامة لرعاية الموهوبين بوزارة التربية والتعليم تشرف على مراكز وبرامج رعاية التلاميذ الموهوبين المنتشرة في أنحاء المملكة، وفي العام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ، ٢٠٠١/٢٠٠٢م تم استحداث إدارة أخرى مماثلة في نفس الوزارة لرعاية التلميذات الموهوبات.

ولدعم هذه البرامج وغيرها من برامج رعاية الموهوبين والموهوبات سواء في وزارة التربية والتعليم أو غيرها من القطاعات الأخرى بالمملكة، فقد قيض الله لهذه الفئة ظهور مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع التي تحظى بالاهتمام على أعلى المستويات، حيث تتشرف برئاسة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز -أدام الله عزه -وتضم نخبة من خيرة أبناء المملكة العربية السعودية.

٥- إن ارتباط أعداد الطلاب والطالبات بأعداد المعاهد والمراكز والبرامج عملية يحكمها متغيرات مهمة مثل:

- طبيعة الإعاقة.
- درجة شدة الإعاقة.
- حاجة الطفل التربوية .. إلخ.

وعلى هذا فإن بعض الفئات تحتاج إلى خدمات متخصصة مكثفة تعد الأساس الذي ترتكز عليه عملية تربيتها وتعليمها، في حين لا تحتاج فئات أخرى أو على الأصح لا يقدم لها -حالياً -من قبل وزارة التربية والتعليم إلا خدمات بسيطة، ومثال ذلك فئة التلاميذ الموهوبين والمتفوقين الذين يأتون في الطليعة من حيث عدد التلاميذ المستفيدين من الخدمات المتخصصة، مع أن مراكزهم وبرامجهم ليست هي الأكثر، وما ذاك إلا لأن الخدمات المقدمة لهذه الفئة في شكلها الحالي لا تعدو كونها خدمات تكميلية بسيطة يهدف توفيرها إلى التأثير الإيجابي على أداء هؤلاء التلاميذ وتنمية مواهبهم الخاصة، لكن عدم توفيرها لا يؤثر سلباً على هذا الأداء وتلك المواهب.

٦- إن أعداد التلاميذ المستفيدين من خدمات التربية الخاصة تفوق كثيراً أعداد التلميذات المستفيدات من تلك الخدمات، وتختلف الأسباب المفسرة لذلك، فقد يعود السبب إلى نسبة انتشار الإعاقة بين الذكور والإناث، حيث ترتفع -على سبيل المثال -نسبة انتشار الإعاقة لدى الذكور ذوي صعوبات التعلم، وذوي اضطراب التوحد أكبر من انتشارها لدى الإناث في هذين المجالين، بينما يعود السبب بالنسبة للفئات التي تتساوى نسبة انتشار الإعاقة بين الذكور والإناث فيها إلى توفر خدمات التربية الخاصة بشكل عام وانتشار برامج الدمج في مدارس التعليم العام على وجه الخصوص في قطاع البنين مقارنة بقطاع البنات.

ويلاحظ أن هذا التفاوت في معدل النمو الكمي للتعليم بين البنين والبنات في التربية الخاصة لا يتفق مع مثيله في التعليم العام،

إذ تظهر إحصاءات وزارة التربية والتعليم أن تعليم البنات كان ينمو بنفس السرعة التي كان ينمو بها تعليم البنين إن لم يكن أسرع منه (التقرير الإحصائي الخاص بتعليم البنين والبنات في المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٦).

٧- هناك بعض الفئات التي لم تستفد من خدمات التربية الخاصة بعد، مثل فئة المضطربين سلوكياً وانفعالياً، والعمل جار على استحداث برامج لهذه الفئة وغيرها من الفئات التي تحتاج إلى خدمات التربية الخاصة.

٨- كما سبقت الإشارة إلى ذلك من قبل، فإنه لا تتوفر -في الوقت الحاضر -إحصاءات تفصيلية دقيقة معتمدة خاصة بالعامين الدراسيين ٢٠٠٧/٢٠٠٨ و٢٠٠٨/٢٠٠٩، إلا أن الإحصاءات الأولية التي تم الحصول عليها من وزارة التربية والتعليم تشير إلى أن المجموع الكلي لمعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج التربوي يبلغ ٣٦٥٧ معهداً وبرنامجاً للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، وأن المجموع الكلي للتلاميذ الملتحقين بهذه المعاهد والبرامج لنفس العام يبلغ ٧٠,٤٤٩ تلميذاً وتلميذة، وهذه الإحصاءات نفسها توضح أن الزيادة في عدد التلاميذ والتلميذات قد جاءت حصرياً تقريباً لصالح فئة التلاميذ الموهوبين من الجنسين، كما أن هذه الإحصاءات تُظهر أن نسبة ٤٩,٨% من التلاميذ والتلميذات الموهوبين لا يستفيدون من الخدمات المتخصصة إلا من خلال برامج إثرائية تقدم فقط في الإجازات الصيفية، والفترات المسائية، وعطل نهاية الأسبوع.

جدول رقم ٢.

توزيع معاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم

في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧م

حسب أنماط تقديم الخدمة

نمط الخدمة	الفئة المستفيدة	معاهد		برامج		مراكز		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
١-المعاهد الداخلية	الصم	٦	٤					١٠
	المكفوفون	٥	٣					٨
	المعوقون عقليا (القابلون للتعلم)	٢	٢					٤
	المجموع	١٣	٩					٢٢
٢-المعاهد النهارية	الصم	٨	١٢					٢٠
	المكفوفون	١	٤					٥
	المعوقون عقليا (القابلون للتعلم)	٩	١٢					٢١
	المجموع	١٨	٢٨					٤٦
	المجموع الكلي للمعاهد	٣١	٣٧					٦٨

تابع جدول رقم ٢.
توزيع معاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم
في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧م
حسب أنماط تقديم الخدمة

نمط الخدمة	الفئة المستفيدة	معاهد	برامج	مراكز				المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
٣- المراكز المساندة أ. مراكز السمع والكلام	ضعاف السمع- المعوقون عقلياً					١٥	٢	١٧
ب. مراكز ذوي صعوبات	ذوو صعوبات التعلم					٢٧	٠	٢٧
ج. مراكز الموهوبين	الموهوبون					٣٣	٠	٣٣
د. مراكز المعوقين بصرياً	المعوقون بصرياً					١	٠	١
هـ. مراكز خدمات التربية الخاصة	جميع الفئات					٨	٠	٨
	المجموع الكلي للمراكز					٨٤	٢	٨٦
٤- برامج الفصول الملحقة بمعاهد التربية الخاصة	الصم الكبار (محو أمية – تعليم الكبار)			٢	٠			٢
	التوحديون			١٢	٦			١٨
	متعددو العوق			٢٢	٦			٢٨
	المكفوفون الكبار			٢	٠			٢
	المجموع الكلي لهذه البرامج			٣٨	١٢			٥٠

تابع جدول رقم ٢.
توزيع معاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم
في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧م
حسب أنماط تقديم الخدمة

نمط الخدمة	الفئة المستفيدة	معاهد		برامج		مراكز		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	بنات	
٥- برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية	المكفوفون			٠	٣٥			٣٥
	المكفوفون الكبار			٩	٠			٩
	الصم			١٨٧	٦٦			٢٥٣
	الصم الكبار			١٥	٠			١٥
	ضعاف السمع			٤٧	٣٩			٨٦
	المعوقون عقليا (القابلون للتعلم)			٦٣٤	١٥١			٧٨٥
	التوحديون			٤٢	٣			٤٥
	متعددو العوق			٣٤	٢			٣٦
	المجموع الكلي لهذه البرامج			٩٦٨	٢٩٦			١٢٦٤
	المجموع الكلي لبرامج الفصول الملحقة			١٠٠٦	٣٠٨			١٣١٤
٦- برامج غرف المصادر	ذوو صعوبات التعلم			٧١٥	٥٠٣			١٢١٨
	المكفوفون			١٥٣	٠			١٥٣
	ضعاف السمع			١١	٠			١١
	الموهوبون			٢٦٠	١٢٠			٣٨٠
	المجموع الكلي لبرامج غرف المصادر			١١٣٩	٦٢٣			١٧٦٢
٧- برامج المعلم المتجول	ضعاف السمع			٦	٠			٦
	المجموع الكلي لبرامج المعلم المتجول			٦	٠			٦
٨- برامج المتابعة في التربية الخاصة	ضعاف البصر			١	١			٢
	المعوقون جسمياً وحركياً			١	٠			١
	المجموع الكلي لبرامج المتابعة			٢	١			٣
	الإجمالي	٣١	٣٧	٢١٥٣	٩٣٢	٨٤	٢	٣٢٣٩

- ملاحظات حول الجدول رقم (٢) وحول البرامج التي اشتمل عليها:

١- إن أعداد غرف المصادر تأتي في الطليعة، وتليها برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية، ثم المعاهد، ولا تزال غرف المصادر آخذة في الازدياد بشكل كبير، وهذا يعني أن أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة تتجه نحو البيئة الأقل قيوداً.

٢- إن غالبية برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية تخدم الفئات التي تُخدم في معاهد التربية الخاصة، وعلى هذا الأساس فإن التوسع في هذا النمط من الخدمة يأتي -جزئياً -على حساب المعاهد، وبالذات المعاهد الداخلية، حيث تناقصت أعداد التلاميذ في الأقسام الداخلية بشكل كبير.

٣- إن أعداد التلاميذ المستفيدين من خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية تفوق كثيراً أعداد أولئك الذين يستفيدون من تلك الخدمات في المعاهد والبرامج الملحقة بها.

٤- لم يتم افتتاح معاهد جديدة في الآونة الأخيرة، وإنما ترجع الزيادة الضئيلة في المعاهد النهارية إلى سببين رئيسين هما:

(أ) تحول بعض المعاهد الداخلية إلى معاهد نهارية.

(ب) تحول بعض المعاهد ذات المراحل المتعددة إلى أكثر من معهد واحد.

٥- تم استحداث برامج التوحديين، وبرامج مزدوجي ومتعددي العوق على شكل فصول ملحقة بمعاهد التربية الفكرية في عدد كبير من مدن المملكة، ومن المقرر أن تزداد عدداً وانتشاراً عبر السنوات القادمة.

وقد شرعت الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم اعتباراً من بداية العام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢١هـ، ٢٠٠١/٢٠٠٠م في إلحاق هذه الفصول بالمدارس العادية بدلاً من معاهد التربية الفكرية، بل إنها تدرس إمكانية تقديم خدمات التربية الخاصة لهذه الفئات من خلال برامج أقل عزلاً.

٦- على الرغم من أن برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية تمثل بيئة أقل عزلاً من المعاهد، وعلى الرغم من أنها تعمل على تعميم خدمات التربية الخاصة في مختلف أنحاء المملكة مترامية الأطراف، إلا أنها لا تعد -بأي حال من الأحوال -ضرباً من ضروب الدمج التربوي التام.

٧- إن برامج غرف المصادر بالإضافة إلى كونها تخدم الفئات التي تُخدم تقليدياً في معاهد التربية الخاصة، فهي تركز -بشكل أوسع - على خدمة الفئات الموجودة - أصلاً -في المدارس العادية، وهي فئات تفوق في أعدادها كثيراً الفئات المخدومة في المعاهد أو المراكز.

٨- هناك برامج معلم متجول على مستوى المرحلة المتوسطة تم البدء في استحداثها مع بداية العام الدراسي ١٤١٨/١٤١٧هـ، ١٩٩٧/١٩٩٦م لخدمة التلاميذ ضعاف السمع، غير أن هذه البرامج قد أخذت تتحول إلى برامج معلم مستشار، ويعود السبب في ذلك إلى كون المعلمين القائمين عليها متخصصين في التربية الخاصة، ولم يعدوا أكاديمياً لتدريس المواد الدراسية مباشرة.

ونظراً لأهمية برامج المعلم المتجول وبرامج المعلم المستشار وفاعليتها في خدمات التربية الخاصة وتقديمها في أقل البيئات

عزلاً، فإن الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم تسعى جاهدة إلى الاستفادة من هذه البرامج في المدارس العادية، وذلك اعتماداً على طبيعة العوق، وطبيعة الخدمة المطلوبة، وطبيعة المرحلة الدراسية، وطبيعة المنطقة الجغرافية، وغير ذلك من المتغيرات ذات العلاقة.

٩- يقوم معلمو غرف المصادر المستخدمة لصالح الفئات الخاصة ذات الانتشار القليل بدور المعلم المتجول في المدارس القريبة منهم، وذلك تسهيلاً على التلاميذ وأولياء أمورهم، وحلاً لمشكلات النقل المدرسي، وقد طبقت هذه التجربة مع بداية العام الدراسي ١٤١٩/١٤٢٠هـ، ١٩٩٨/ ١٩٩٩م في برامج ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية.

١٠- على الرغم من أن أعداد التلاميذ في كل من برنامج المتابعة في التربية الخاصة لضعاف البصر، وبرنامج المتابعة في التربية الخاصة للمعوقين جسمياً وحركياً تفوق أعداد التلاميذ في أي برنامج واحد آخر، إلا أن خدمات التربية الخاصة المقدمة من خلال هذين البرنامجين -حالياً -تقتصر في الأول على تشخيص وتقويم الحالات وتقديم المعينات البصرية للتلاميذ ضعاف البصر في المدارس العادية، ولا تتجاوز في الثاني إصدار التعاميم بشأن التلاميذ المعوقين جسمياً وحركياً، وتسهيل إجراءات قبولهم في المدارس العادية، بل إن الإحصاءات في هذين البرنامجين لم يتم تحديثها منذ العام الدراسي ١٤١٦/١٤١٧هـ ، ١٩٩٥/١٩٩٦م، هذا وجار العمل على تطوير هذا الأسلوب من الخدمة إلى برامج أكثر فاعلية.

١١- يلاحظ كثرة وتنوع أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة في المملكة، وهذا يعني أن تعليم الأطفال غير العاديين في بلادنا قد تجاوز مرحلة التعليم بالضرورة إلى مرحلة التعليم بالانتقاء، وهي -ولا شك -مرحلة غاية في الأهمية يمكن من خلالها التعرف على أفضل الأساليب وأكثرها فاعلية، مع ملاحظة أن الإبقاء على هذه الكثرة وذلك التنوع في تقديم الخدمة يعد ضرورة حتمية تتطلبها عملية الوفاء باحتياجات جميع الأطفال.

الدور المستقبلي لمعاهد التربية الخاصة

إن تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين لا يلغي-بأي حال من الأحوال -دور معاهد التربية الخاصة، أو يقلل من أهميتها، فهذه المعاهد كانت وستظل -بإذن الله تعالى - صروحاً شامخة في سماء بلادنا الحبيبة تمثل خياراً تربوياً جيداً يخرج الأجيال تلو الأجيال، غير أن التوجهات الحديثة في مجال تربية وتعليم الفئات الخاصة تحتم على هذه المعاهد أن تضطلع بأدوار أخرى مستقبلية تتمثل فيما يلي:

(أ) استحداث برامج متخصصة في هذه المعاهد لرعاية وتربية الأطفال الذين يصعب على المدارس العادية استيعابهم.

(ب) تحويل هذه المعاهد إلى مراكز معلومات وخدمات مساندة تقوم بتزويد برامج التربية الخاصة في المدارس العادية بالخبرات، والمعلومات، والأساليب، والوسائل، والمواد، والأدوات التعليمية لتمكن هذه البرامج من القيام بمهامها على الوجه المطلوب.

(ج) تحويل هذه المعاهد إلى مراكز تدريب يتم من خلالها إقامة الدورات التدريبية المتخصصة للمعلمين، والمشرفين التربويين، والإداريين الذين هم على رأس!العمل، بالإضافة إلى بعض الدورات التدريبية المبسطة لأولياء الأمور.

(د) استحداث برامج تدخل مبكر بهذه المعاهد تعنى بالأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من سن الولادة حتى سن المدرسة.

(هـ) استحداث برامج بهذه المعاهد تعنى بتدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة ممن يحتاجون إلى تأهيل أو إعادة تأهيل أو تدريب على مهن مناسبة.

الصعوبات التي واجهات عملية تطبيق الدمج التربوي

يندر أن يوجد أي مشروع عملاق مثل مشروع الدمج الذي تطبقه وزارة التربية والتعليم بدون بعض الصعوبات، ومن أبرز الصعوبات التي واجهت الوزارة في تطبيق هذا المشروع:

١- تخوف أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من عملية الدمج.

٢- وجود بعض الاتجاهات السلبية لدى بعض شرائح المجتمع نحو ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٣- عدم تهيئة مباني مدارس التعليم العام لتلبية احتياجات جميع فئات الأطفال غير العاديين.

٤- قبول بعض الأطفال الذين لا تنطبق عليهم شروط التربية الخاصة في برامج الدمج.

ومما يبعث على الراحة والاطمئنان أن هذه الصعوبات جميعها من النوع الذي يمكن التصدي له والتغلب عليه، إذ إنها لا تعود في أساسها إلى صحة المبدأ وسلامة المسار اللذين تقوم عليهما عملية الدمج، بل إنها ترتبط - مباشرة - بعملية التطبيق.

وقد تعاملت معها الوزارة من خلال خططها طويلة وقصيرة المدى، فلم يتم تطبيق مشروع الدمج من قِبل الوزارة ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة إلا بعد دراسة مستفيضة، وتخطيط مبكر، وإعداد استراتيجية تربوية تتضمن الأهداف والآليات الكفيلة بالتغلب على أية عقبات عند ظهورها.

فبالنسبة لمشكلة تخوف أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من عملية الدمج، فإن هذه المشكلة سرعان ما تتلاشى عندما يرون النتائج المبهرة لنجاح عملية الدمج والذي يُعد أكثر الأساليب فاعلية في التغلب على المشكلة الثانية المتمثلة في الاتجاهات السلبية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ذلك أن المدرسة العادية هي المكان الطبيعي لتنمية المفاهيم الصحيحة عن إمكانات وقدرات الأطفال جميعاً عاديين وغير عاديين، الأمر الذي بموجبه يتم تكوين اتجاهات إيجابية تجاه أطراف الدمج المختلفة.

وعلى هذا الأساس فإن الدمج التربوي يُعد أفضل الوسائل لتحقيق الدمج الاجتماعي الذي تنشده شعوب العالم.

أما بالنسبة للمشكلة المتعلقة بالمباني المدرسية، فقد تنبهت لها الوزارة في وقت مبكر، وأدرجت احتياجات هذه الفئة ضمن مواصفات إنشاء المباني الجديدة بما يتناسب واحتياجات المعوقين على اختلاف فئاتهم.

أما بالنسبة للمباني الحالية، فإن الوزارة تسعى جاهدة إلى إجراء التعديلات الممكنة لتلبي احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مثل: الممرات ودورات المياه.

وقد حددت القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة الصادرة عام ١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م الأطر التي تنظم المستلزمات المكانية، والتجهيزية، والبشرية التي تتطلبها كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وفيما يخص مشكلة قبول بعض الأطفال الذين لا تنطبق عليهم شروط التربية الخاصة في برامج الدمج، فإن هذه المشكلة تبدو أكثر وضوحاً في برامج التربية الفكرية، وقد نجمت عن الأسباب الثلاثة الرئيسة التالية:

(أ) قناعة بعض المسؤولين في التربية الخاصة بأن التعليم حق لجميع الأطفال المعوقين بصرف النظر عن طبيعة إعاقاتهم أو شدتها، وأن من الواجب أن يحصل هؤلاء الأطفال على هذا الحق في البيئات التربوية التي تمكنهم من البقاء مع ذويهم.

(ب) ميل بعض التربويين في مجال التربية الخاصة إلى الاعتقاد بأنه ينبغي دمج جميع الأطفال المعوقين في مدارس التعليم العام، أو أن الأطفال المعوقين المدموجين أفضل من أقرانهم الذين يدرسون في مدارس منفصلة.

(ج) تفرُّد التربية الخاصة بتقديم الخدمات في بعض مناطق، ومحافظات، ومراكز وقرى، وهجر المملكة لعدم توفر البرامج المكملة أو البديلة مثل: برامج التأهيل المهني،وبرامج التأهيل الاجتماعي، وبرامج التأهيل الشامل، مما جعل أولياء الأمور يمارسون ضغوطاً شديدة على المدارس التي تطبق الدمج بغية قبول أبنائهم وبناتهم، ثم يطالبون هذه المدارس بتقديم خدمات لا تستطيع تقديمها، إما لأنها لا تتوفر بها مثل الخدمات المساندة للتربية الخاصة، أو لأنها لا تدخل في نطاق عملها مثل خدمات التأهيل لأنها من اختصاص جهات أخرى.

هذا، وتعمل الوزارة على التصدي لهذه المشكلة ومعالجتها من خلال ما يلي:

(أ) التوسع في استحداث مراكز الخدمات المساندة للتربية الخاصة، بحيث تقوم بتقديم الخدمات في مجالات مثل: عيوب النطق والكلام، والتدريبات السلوكية، والعلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، والسمعيات، والبصريات .. إلخ.

وقد انتهت الأسرة الوطنية للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ، ٢٠٠٥/٢٠٠٦م من إعداد تصور متكامل ينظم العمل في هذه المراكز.

(ب) التنسيق مع وزارة الشؤون الاجتماعية وحثها على التوسع في تقديم خدمات التأهيل المهني، والتأهيل الاجتماعي، والتأهيل الشامل، مع التأكيد على ضرورة تقديم هذه الخدمات بالأساليب التي تنسجم والتوجهات العالمية الحديثة في مجال التأهيل المجتمعي والرعاية المنزلية، وإلحاق الأفراد المعوقين بمعاهد ومراكز الأفراد العاديين -كلما كان ذلك ممكناً -باعتبار ذلك أكثر الأساليب فاعلية في إيصال الخدمات إلى المعوقين في جميع أنحاء مملكتنا مترامية الأطراف، وعلى أساس أنه الوسيلة التي من خلالها يمكن تحقيق الدمج المجتمعي.

(ج) إشراك القطاع الأهلي والخيري في دعم برامج الدمج، وذلك من خلال التنسيق والتكامل مع المؤسسات الرائدة في بلادنا مثل: مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية، ومركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، وجمعية الأطفال المعوقين، وغيرها.

(د) تفعيل بنود القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بالوزارة المتعلقة بشروط القبول لكل فئة من فئات التربية الخاصة

بما يحقق الاستفادة التعليمية من برامج الدمج، ويراعي خصائص واحتياجات جميع التلاميذ على اختلاف فئاتهم.

العوامل التي أسهمت في نجاح التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية

عدّد الموسى (٢٠٠٠) أهم العوامل التي أسهمت في سرعة تطور التربية الخاصة وانتشار برامجها في المملكة العربية السعودية، ويمكن تلخيص تلك العوامل فيما يلي:

١- أولت حكومة المملكة العربية السعودية الفئات الخاصة رعاية، وعناية، واهتماماً، ودعماً غير محدود أوجد مناخاً اجتماعياً جيداً، وشكل أرضية صالحة لتطور التربية الخاصة وانتشار برامجها في جميع أنحاء المملكة.

٢- اهتمت المملكة اهتماماً غير مسبوق بتنمية الكوادر البشرية، وهو ما يجسده تأكيد قادة هذه البلاد على أن الاستثمار الحقيقي هو الاستثمار في الإنسان.

ولم تكن التربية الخاصة استثناء من هذه القاعدة العريضة، بل إن الاستثمار في البشر قد آتى أكله، وحقق أهدافه بحمد الله، فقد التحق العديد من الكفاءات الوطنية المتميزة بأعرق الجامعات العالمية وأرقاها، وعادوا إلى وطنهم مسلحين بسلاح العلم والمعرفة في مجال بكر خصب، ألا وهو مجال التربية الخاصة، كما حرصت المملكة على استقطاب أفضل الكوادر البشرية للعمل في مجال الفئات الخاصة، وذلك بتوفير الحوافز المادية والمعنوية للعاملين في هذا المجال.

٣- تفعيل دور الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم عن طريق دعمها بالكوادر البشرية المتخصصة وتوفير المتطلبات الأساسية لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٤- تبنت وزارة التربية والتعليم ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة سنة ١٤١٧هـ / ١٩٩٦م استراتيجية تربوية تقوم -في أساسها -على الاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة، حيث نصت في محورها الأول على تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين، وهو ما يعني العمل على دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية، فبالإضافة إلى الفوائد التربوية، والنفسية، والاجتماعية، التي يمكن جنيها من وراء أسلوب الدمج، فإن التكلفة المادية لتدريس الأطفال غير العاديين في المدارس العادية أقل بكثير من تكلفة تدريسهم في مدارس منفصلة (UNISCO, 2004; Walker and Ovington, 1998)، مما ساعد كثيراً على انتشار كبير لبرامج التربية الخاصة في أنحاء المملكة.

٥- أسهم قطاع التعليم العالي بجامعاته وكلياته المنتشرة في جميع أنحاء المملكة بجانب كبير في سرعة تطور التربية الخاصة وانتشار برامجها، وذلك بفتح أبواب جامعاته وكلياته للفئات الخاصة، إلى جانب إعداد وتدريب الكوادر البشرية التي يمكنها التعامل مع هذه الفئات، وذلك من خلال وحدات أكاديمية متخصصة يأتي في طليعتها قسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض الذي تفرد بحمل مشعل الريادة في مجال تخريج الكوادر البشرية المتخصصة في التربية الخاصة منذ إنشائه عام ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م ومسار الخدمات النفسية لغير العاديين بقسم علم النفس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وأيضاً قسم التأهيل الصحي في كلية العلوم الطبية التطبيقية بجامعة الملك سعود، وأخيراً قسم التربية الخاصة في كلية المعلمين بجدة، وقسم التربية

الخاصة في كلية دار الحكمة للبنات بجدة، وقسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالإحساء، وقسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الطائف، وقسم التربية الخاصة في كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم، وقسم التربية الخاصة بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، بالإضافة إلى عدد من برامج الدبلومات في التربية الخاصة ببعض الكليات والجامعات السعودية (الموسى، ٢٠٠٥، ٢٠٠٨).

٦- بدأ البحث العلمي من خلال الوحدات الأكاديمية، ومراكز البحوث، والدوريات المتخصصة داخل الجامعات وخارجها يأخذ وضعه الطبيعي في مجالات الأعواق المختلفة بهدف التعرف على حجم العوق، ومدى انتشاره في المملكة، وأسباب حدوثه، وطرق الوقاية منه، وأساليب الحد من آثاره النفسية والاجتماعية، واقتراح الحلول، والوسائل، والبدائل، والبرامج، والاستراتيجيات التي من شأنها أن تعمل على زيادة فاعلية التربية الخاصة بالمملكة.

وتكفي الإشارة إلى ذلك الدور الريادي المتميز الذي يضطلع به مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة الذي يعد بحق مركز إشعاع بحثي وعلمي يخدم العمل في مجالات العوق المختلفة، وذلك بتبنيه مشروعات عملاقة، منها على سبيل المثال: النظام الوطني لرعاية المعوقين في المملكة، والبحث الوطني لدراسة الإعاقة لدى الأطفال تحت سن السادسة عشرة في المملكة.

٧- اهتمت المملكة برعاية وتبني العديد من المؤتمرات، والندوات، والحلقات البحثية، والمنتديات العلمية التي يتم من خلالها تسليط الضوء على القضايا التربوية والتأهيلية في مجالات العوق المختلفة.

٨- خطت المملكة خطوات ثابتة في مجال الاستفادة من التقنية الحديثة وتسخيرها لخدمة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ويتجلى ذلك في قيام بعض الجهات المعنية بشؤون تلك الفئات بإنشاء مراكز الحاسبات الآلية والمختبرات العلمية المزودة بأحدث التقنيات وأكثرها تعقيداً.

٩- بدأ القطاع الخاص يسهم بدور متنام في مجالات رعاية الفئات الخاصة من خلال إنشاء الجمعيات، والمؤسسات الخيرية، والمدارس، والبرامج التربوية التي تعمل على النهوض بمستوى الخدمات المقدمة لتلك الفئات، وتقف مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية في مقدمة الصروح الإنسانية العالمية التي يشار إليها بالبنان في مجالات الخير والعطاء والنماء بشكل عام، وفي مجال رعاية الفئات الخاصة على وجه الخصوص.

١٠- حققت مجالس أولياء الأمور في مدارس المملكة نجاحاً طيباً أسفر عنه زيادة ملحوظة في فاعلية المشاركة الأسرية في العملية التربوية.

١١- أسهمت الأسرة الوطنية للتربية الخاصة والمجموعات الاستشارية التخصصية بوزارة التربية والتعليم في الارتقاء بخدمات التربية الخاصة، وذلك من خلال تطوير البرامج، والمناهج، والخطط الدراسية، ودراسة المقترحات، وإعداد التصورات، ومناقشة الأطروحات المتعلقة بقضايا الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (الأسرة الوطنية للتربية الخاصة، ٢٠٠٦م).

تقويم الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية

هناك محاولات جادة تهدف إلى إجراء دراسات علمية على مستوى المملكة العربية السعودية بغرض التعرف على مدى تأثير البيئة التربوية (الاندماجية والانعزالية) على بعض المتغيرات مثل: التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، المهارات الاجتماعية، السلوك التكيفي، مفهوم الذات، وغير ذلك من المتغيرات ذات العلاقة، وفي هذا الإطار قام الموسى وآخرون (٢٠٠٨) بإجراء دراسة وطنية بعنوان "الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ما يلي:

١- واقع برامج الدمج في مدارس التعليم العام بالمملكة.
٢- تأثير البيئة التعليمية (الاندماجية والانعزالية) على التحصيل الدراسي، والسلوك التكيفي، ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
٣- اتجاهات العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة والعاملين في مدارس التعليم العام، واتجاهات التلاميذ العاديين وغير العاديين وأولياء أمورهم نحو الدمج التربوي.
٤- الآثار الإيجابية والسلبية التي أحدثتها عملية الدمج في البيئتين المنزلية والمدرسية بالمملكة.

ويشمل هذا التقييم الأبعاد الثلاثة التي ارتكزت عليها عملية التوسع في تطبيق الدمج التربوي بالمملكة وهي:

(أ) البعد الجغرافي: حيث تتم عملية الدمج في جميع أنحاء المملكة.

(ب) البعد الفئـــوي: حيث يشمـل الدمج جميع الفئـــات التـي تستفيـــد - حالياً - من خدمات التربية الخاصة في المملكة.

(ج) البعد الخدماتي: حيث تقدم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ غير العاديين في المدارس العادية عبر أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة المتمثلة في: برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية، وبرامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المـلم المستشار.

واستهدفت الدراسة الجنسين من الذكور والإناث، وقد بلغ عدد المشاركين والمشاركات فيها (٢٣,١٧٣ مشاركاً ومشاركة يمثلون ثلاث فئات رئيسة هي:

العاملون في التعليم على اختلاف فئاتهم بواقع (١٥,٩٧٩) فرداً، واتلاميذ على اختلاف فئاتهم بواقع (٥,١٥٩) تلميذاً، وأولياء أمور التلاميذ على اختلاف فئاتهم بواقع (٢,٠٣٥) فرداً، موزعين على أربعة أنماط تقديم خدمة هي: برامج دمج في المدارس العادية بعدد (٨,٨٣٩) فرداً، ومدارس عادية يوجد بها برامج دمج (أي من غير منسوبي التربية الخاصة بتلك المدارس) بعدد (٤,٠٤٧) فرداً، ومدارس عادية لا يوجد بها برامج دمج بعدد (٥,٦١١) فرداً، ومعاهد تربية خاصة بعدد (٤,٦٧٦) فرداً.

واعتمدت الدراسة على (٢٩) فرضاً تم اختبارها من خلال البيانات والمعلومات التي تم جمعها عن طريق أدوات الدراسة التي اشتملت على العديد من المقاييس، والاختبارات التحصيلية، واختبارات السلوك التكيفي، واختبارات مفهوم الذات.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أبرزها ما يلي:

١- تم قبول الفروض الموجهة المتعلقة بتقييم واقع برامج الدمج، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين تكرارات استجابات العاملين ببرامج الدمج على جميع عبارات المقياس لصالح مجموعة المستجيبين الذين رأوا أن المستلزمات المكانية ببرامج الدمج مناسبة ويستفاد منها بدرجة كبيرة، وأن المستلزمات التجهيزية والكوادر البشرية بتلك البرامج متوفرة، ومناسبة، ويستفاد منها بدرجة كبيرة، وأن التعاون، والتفاعل، والتكامل في علاقة المدارس بتلك البرامج يتم بدرجة كبيرة.

٢- تم رفض الفروض الصفرية المتعلقة ببعض المتغيرات المرتبطة بتقييم واقع برامج الدمج، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغيرات الجنس، وطبيعة العمل، وفئة الإعاقة.

٣- تم التحقق من صحة الفروض الصفرية المتعلقة بالتحصيل الدراسي من خلال (٢٥) اختباراً تحصيلياً بلغ عدد تكرار نتائجها الإحصائية (٥٣) نتيجة، منها: (٢٥) للبنين، و(١٤) للبنات -حيث لم تتم المقارنة بين طالبات المعاهد وطالبات برامج الدمج لعدم توفر الأخيرة لبعض الفئات في بعض المراحل الدراسية ببعض المناطق التعليمية -، و(١٤) نتيجة إحصائية لمجتمع الذكور والإناث.

وبلغ تكرار نتائج الفروق الدالة إحصائياً (٢٣) نتيجة، منها: (٢١) نتيجة لصالح تلاميذ وتلميذات برامج الدمج، في حين جاءت اثنتان فقط لصالح تلاميذ وتلميذات المعاهد، أما بقية النتائج وعددها (٣٠) فلم تصل الفروق بين المتوسطات فيها إلى مستوى الدلالة المحددة في هذه الدراسة.

٤- بالنسبة للفروض المتعلقة بالسلوك التكيفي، فقد تم رفض الفرض الخاص بالتلاميذ التوحديين، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التلاميذ التوحديين ببرامج الدمج على حساب أقرانهم بالمعاهد، في حين تم قبول الفرض الخاص بالتلاميذ متعددي العوق، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ متعددي العوق ببرامج الدمج وأقرانهم بالمعاهد، أما الفرض الخاص بالمتخلفين عقلياً من التلاميذ والتلميذات، فقد تم رفضه جزئياً، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التلاميذ الذكور من المتخلفين عقلياً ومجتمع الذكور والإناث ببرامج الدمج على حساب المعاهد، إلا أنه تم قبول هذا الفرض جزئياً في حالة واحدة، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تلميذات برامج الدمج وقريناتهن في المعاهد.

٥- بالنسبة للفرضين المتعلقين بمفهوم الذات، فقد تم رفض الفرض الخاص بالتلاميذ الصم، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لدى التلاميذ الذكور في الدرجة الكلية للمقياس وجميع أبعاده ما عدا بعد المظهر العام، وذلك لصالح تلاميذ المعاهد على حساب أقرانهم ببرامج الدمج، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لدى الإناث في الدرجة الكلية للمقياس وبعد القلق، وذلك لصالح تلميذات برامج الدمج على حساب قريناتهن بالمعاهد، وجاءت درجة المجتمع الكلي ذكوراً وإناثاً لصالح المعاهد على حساب البرامج.

أما الفرض الخاص بالتلاميذ المكفوفين، فقد تم قبوله بشكل عام، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى كل من

الـذكور والإنـاث، والمجتمـع الكلـي ذكـوراً وإناثـاً فـي جميـع أبعـاد المقياس والدرجة الكلية باستثناء حالة واحدة فقط هـي حالـة المجتمـع الكلي ذكوراً وإناثاً في مجال القلق، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح برامج الدمج على حساب المعاهد.

٦- تـم رفـض الفـرض المتعلـق بالاتجاهـات نحـو الـدمج التربـوي، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات العاملين، وأوليـاء الأمـور، والتلاميـذ لصـالح العاملـين وأوليـاء الأمـور علـى حساب التلاميذ.

٧- تـم رفـض الفـرض المتعلـق بـبعض المتغيـرات المرتبطـة باتجاهـات العـاملين فـي التعليم نحـو الـدمج التربـوي، إذ أظهـرت النتـائج وجـود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات العاملين مع التلاميذ العاديين وغير العـاديين فـي المـدارس العاديـة ومعاهـد التربيـة الخاصـة تعـود إلـى الجنس، وطبيعـة العمل، ونمـط الخدمـة، وفئـة الإعاقـة -باستثناء بعد الأداء الأكاديمي -في المتغير الأول.

٨- تـم قبـول الفـرض المتعلـق بـبعض المتغيـرات المرتبطـة باتجاهـات أولياء أمور التلاميذ جزئياً، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالـة إحصائياً فـي متغير الجنس، فـي حين تـم رفضـه جزئيـاً، إذ أظهـرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لنمط الخدمة وفئة الإعاقة.

٩- تـم قبـول الفـرض المتعلـق بـبعض المتغيـرات المرتبطـة باتجاهـات التلاميذ نحـو الـدمج التربـوي جزئيـاً، إذ أظهـرت النتـائج عـدم وجـود فروق دالة إحصائياً في متغيري فئــة الإعاقة والجنس -باستثناء بعد فئـة الإعاقة -، في حين تـم رفضـه جزئيـاً، إذ أظهـرت النتـائج وجـود فـروق دالـة إحصـائياً وفقـاً لـنمط الخدمـة لصـالح التلاميـذ فـي بـرامج

الدمج بالمدارس العادية على حساب التلاميذ في معاهد التربية الخاصة والمدارس العادية التي لا يوجد بها برامج دمج في كافة أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

١٠- تم قبول الفرض المتعلق بآثار الدمج الإيجابية والسلبية جزئياً، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعد الآثار النفسية والدرجة الكلية، في حين تم رفضه جزئياً، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ في الأبعاد الأخرى.

١١- تم رفض الفرض المتعلق ببعض المتغيرات المرتبطة بآثار الدمج الإيجابية والسلبية لدى العاملين في المدارس التي تطبق الدمج، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً للجنس، ونمط الخدمة، وفئة الإعاقة -باستثناء الآثار الأكاديمية -في المتغير الأول.

١٢- تم -جزئياً -قبول الفرض المتعلق ببعض المتغيرات المرتبطة بآثار الدمج الإيجابية والسلبية لدى أولياء الأمور في المدارس التي تطبق الدمج، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعدي الجنس ونمط الخدمة -باستثناء الآثار الاجتماعية -، في حين تم رفض هذا الفرض جزئياً، إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في بعد فئة الإعاقة لصالح أولياء أمور التلاميذ المتخلفين عقلياً على حساب أولياء أمور التلاميذ العاديين في كافة أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

١٣- تم قبول الفرض المتعلق ببعض المتغيرات المرتبطة بآثار الدمج الإيجابية والسلبية لدى التلاميذ في المدارس التي تطبق الدمج، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً -باستثناء بعد الآثار

الأكاديمية -في متغير الجنس، والآثار النفسية والآثار الاجتماعية في متغير فئة الإعاقة.

وبالإضافة إلى ذلك، فقد رصدت هذه الدراسة آثار الدمج التربوي الإيجابية وكذلك آثاره السلبية، وأوضحت أن آثاره الإيجابية تفوق كثيراً آثاره السلبية، والأهم من ذلك أن السلبيات التي قد تلاحظ -أحياناً -في برامج الدمج ناجمة عن عملية التطبيق، وليست مرتبطة بصحة مبدأ الدمج وسلامة مساره، وهذا يعني أنها من النوع الذي يمكن معالجته والتغلب عليه.

وقد اختتمت هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات البحثية والتربوية التي ينبغي تفعيلها والاستفادة منها.

وعلى كل حال، فإن عملية تقويم برامج التربية الخاصة في المدارس العادية تعتمد اعتماداً كبيراً على نتائج الجولات الميدانية التي يقوم بها المشرفون التربويون -بشكل منظم-ويقدمون من خلالها تقارير مفصلة تشتمل على معلومات قيمة مثل:

١- طبيعة سير العمل في البرامج.
٢- نقاط القوة والضعف في البرامج.
٣- المشكلات التي تواجه البرامج.
٤- التوصيات والمقترحات والحلول المناسبة للمشكلات.

وينبغي التنويه -هنا -عن حقيقة غاية في الأهمية مؤداها أن عملية تقويم برامج الدمج التربوي تتم في المملكة بغرض النهوض بمستوى خدمات التربية الخاصة المقدمة من خلالها كمَّاً ونوعاً، وليس بغرض الحكم

عليها بالنجاح أو الفشل؛ ذلك أننا نرى أن وجودها في مدارسنا يعد ضرورة حتمية لأنها تقدم لنا آلية تعليمية مرنة تمكننا من الوفاء باحتياجات جميع الأطفال غير العاديين في المملكة.

التوصيات المستخلصة من عملية التطبيق التربوي

إن نظرة سريعة في تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية، تظهر بكل وضوح وجلاء أن المملكة قد حققت -من خلال تلك التجربة -مكاسب تربوية عظيمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وفيما يلي استخلاص مختصر لبعض التوصيات في هذا المجال:

١- الاستمرار في التوسع في تطبيق الدمج التربوي في المملكة باعتباره أكثر الأساليب التربوية فاعلية في توفير برامج التربية الخاصة للتلاميذ غير العاديين، على أن يتم هذا التطبيق وفقاً لضوابط علمية واضحة محددة.

٢- الاستفادة من نتائج الأبحاث والدراسات التي أجريت في مجالات الدمج التربوي المختلفة، وإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات في هذا المجال بغرض التعرف على مدى تأثير البيئتين التربويتين الانعزالية والاندماجية على كل من المنزل، والمدرسة، والمجتمع، بالإضافة إلى التعرف على أكثر أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة فاعلية في تدريس التلاميذ غير العاديين.

٣- تعميم تجربة وزارة التربية والتعليم في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية على جميع القطاعات الحكومية، والأهلية، والخيرية داخل المملكة وخارجها بما يضمن استفادة دول المنطقة من معطيات تلك التجربة.

٤- تفعيل دور معاهد التربية الخاصة لتمكينها من القيام بمهامها الجديدة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة لتصبح مكملة ومتممة لدور مدارس التعليم العام وليست بديلاً عنها.

٥- رفع التمثيل الإداري للأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم لتتمكن من تلبية احتياجات ذلك التوسع الكبير في الميدان التربوي.

٦- التوسع في استحداث أقسام للتربية الخاصة بإدارات التعليم، وتفعيل دورها في المتابعة والإشراف على برامج التربية الخاصة التي أخذت أعدادها تزداد بشكل سريع جداً في جميع أنحاء المملكة.

٧- التوسع في استحداث أقسام أكاديمية بالجامعات السعودية، تعمل على تخريج كوادر بشرية مؤهلة للتعامل مع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وذلك للتصدي لمشكلة ندرة المتخصصين في التربية الخاصة في العالم العربي كله، وخصوصاً في المسارات التخصصية الجديدة والتغلب على مشكلة عدم استقرار المعلمين الوطنيين في المناطق والمحافظات البعيدة عن مدينة الرياض، حيث يوجد قسم التربية الخاصة الذي كان وحيداً بالمملكة.

٨- العمل على تطويع التقنية الحديثة لصالح الفئات الخاصة، بوصف التقنية الحديثة أهم الوسائل التي تمكن ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من التغلب على العقبات الناجمة عن العوق والتواصل والتفاعل مع الآخرين، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى اندماجهم في المدرسة والمجتمع.

٩- تفعيل دور وسائل الإعلام من خلال التعريف بأهمية التربية الخاصة ودورها، باعتبارها أسلوباً فاعلاً في التخفيف من بعض المشكلات

التي تواجه تلاميذ مدارس التعليم العام مثل: مشكلة تدني التحصيل الأكاديمي، ومشكلة الرسوب والتسرب مع التركيز بشكل خاص على نشر الوعي المجتمعي بأهمية وفاعلية أسلوب الدمج التربوي لكونه الأداة العملية التي بموجبها يتم تنفيذ برامج التربية الخاصة بمفهومها الشامل الحديث.

الخاتمة

كما يلاحظ، فقد تم استخدام مصطلح الدمج التربوي "Mainstreaming" في هذا الكتاب، إذ إنه هو المصطلح الذي يعكس واقع ممارسات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في الوقت الراهن، غير أن هناك جهوداً مكثفة تبذل من أجل التحول نحو التعليم الشامل "Inclusive Education"، فنحن نعتقد أن التعليم الشامل هو الوسيلة الرئيسة لتحقيق أهداف التعليم للجميع "Education for All".

وسياستنا التعليمية الراهنة تحتم على نظامنا التعليمي أن يتضمن جميع الخيارات التربوية التي يمكن أن يستفيد منها ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة، وهذه الخيارات تتراوح من الصفوف العادية في مدارس التعليم العام إلى معاهد التربية الخاصة.

إن من شأن مفهوم الخيارات التربوية المتعددة أن يمكن مدارسنا من استيعاب جميع الأطفال ذوي الإعاقة، كما أن من شأنه أن يزيد من احتمالية أن يدرس كل طفل في البيئة التعليمية التي تناسب إمكاناته وقدراته، وتلبي احتياجاته، واهتماماته، وطموحاته.

وفي الختام ينبغي التأكيد على أن القرارات التي تتخذ بشأن الخيارات التربوية التي تناسب الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ينبغي أن تبنى على متغيرات مهمة مثل: حاجة الطفل التربوية، طبيعة الإعاقة، شدة الإعاقة .. إلخ، ولا تخضع -بأي حال من الأحوال -إلى الظروف الإدارية أو المالية.

المراجع العربية

١- اتفاقيـة حقـوق الأشـخاص ذوي الإعاقـة (٢٠٠٦). اتفاقيـة حقـوق الأشـخاص ذوي الإعاقـة الصـادرة عـن الأمـم المتحـدة. نيويـورك، الولايات المتحدة: هيئة الأمم المتحدة.

http://www.hic-mena.org/documents/Disabled%20Persons%20Convention%20ar.doc

٢- اسـتنتاجات وتوصـيات المـؤتمر الـدولي الثـامن والأربعـين للتربيـة (٢٠٠٨). الدورة الثامنة والأربعون للمؤتمر الدولي للتربية: التعليم الشـامل؛ الطريـق إلـى المسـتقبل. جنيـف، سويسـرا: المكتـب الـدولي للتربية.

http://www.ibe.unesco.org./fileadmin/user_upload/Policy_Dialgue/48th_ICE/C ONFINTED_48-2-Arabic.pdf

٣ - اسـتنتاجات وتوصـيات المـؤتمر الـدولي الثالـث للإعاقـة والتأهيـل (٢٠٠٩). المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل: البحث العلمي في مجال الإعاقة الذي نظمته مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية، ومركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، وجمعية الأطفال المعوقين في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في الفترة من ٢٥-٢٩/٣/١٤٣٠هـ ، الموافق ٢٢-٢٦/٣/٢٠٠٩ م.

http://www.alriyadh.com/2009/03/26/article418377.html

٤- الأسرة الوطنية للتربية الخاصة (٢٠٠٦). *تقرير الأسرة الوطنية للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦* . الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة.

٥- الحمدان، عبد الله إبراهيم، والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى (١٩٨٧). غرفة المصادر ودورها في تحسين الخدمات المقدمة للفئات الخاصة. الرياض، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، *دراسات تربوية، ٤*، ١٨٥-١٩٩.

٦- الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٨٧). دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي. *مجلة رسالة الخليج العربي، ٢١*، ١٨٩-٢١٦.

٧- القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف (٢٠٠٢). الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف، الأمانة العامة للتربية الخاصة.

٨- التقرير الإحصائي الخاص بتعليم البنين والبنات في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٦). الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم، مركز الحاسب الآلي والمعلومات.

٩- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة -اليونسكو (٢٠٠٣). *مكافحة الاستبعاد من خلال اتباع نهوج جامعة في التعليم: التحدي والرؤية: وثيقة مفاهيمية*. www.unesco.org

١٠- الموسى، ناصر علي (١٩٩٢). *دمج الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية: طبيعته، برامجه، ومبرراته*. الرياض، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية.

١١- الموسى، ناصر علي (١٩٩٩). *مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية*. الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف.

١٢- الموسى، ناصر علي (٢٠٠٠). *تجربة وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية*. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل الذي نظمته جمعية الأطفال المعوقين ومركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، أكتوبر ٢٢-٢٦.

١٣- الموسى، ناصر علي (٢٠٠٤). *دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام: رؤية تربوية*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٤- الموسى، ناصر علي (٢٠٠٥). *برامج التربية الخاصة بالكليات والجامعات السعودية: الواقع والمستقبل*. ورقة عمل مقدمة في ملتقى مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية للتربية الخاصة الذي نظمته المؤسسة في مدينة سلطان بن عبد العزيز للخدمات الإنسانية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، سبتمبر ٢٥,

١٥- الموسى، ناصر علي (٢٠٠٨ أ). *مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية: من العزل إلى الدمج*. دبي، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

١٦- الموسى، ناصر علي، السرطاوي، زيدان أحمد، العبد الجبار، عبد العزيز محمد، البتال، زيد محمد، والحسين، عبد الله سعد (٢٠٠٨). *الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام*. الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للبحوث التربوية.

١٧ - نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٠). *نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية الصادر بموجب الأمر السامي الكريم رقم م/٣٧ وتاريخ ١٤٢١/٩/٢٣ هـ، الموافق ٢٠٠٠/١٢/١٩ م*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة.

المراجع الأجنبية

Affleck, J. Q., Madge, S., Adams, A., & Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children, 54*, 339 – 348.

Al-Mousa, N. A. (2008b). *Challenges faced by inclusive education in the Arab region.* Paper presented at the International Conference on education; organized by UNESCO in Geneva, Switzerland, November 24 - 28.

Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *Journal of Special Education, 38,* 242 - 252.

Cross, A. G. (1976). *The Changing Status of the Blind: From Separation to Integration by b. Lowenfeld 1975: Book Review.* www.pubmed central.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1042793

Farrell, G. (1956). *The story of blindness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education* (8th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Huston, J. (2007). *Special education inclusion.* www.weac.org.resource. June 96.spced.

Kauffman, J. M., Gottlieb, J., Agard, J. A., & Kukic, M. B. (1975). Mainstreaming: Toward an explication of the concept. *Focus on Exceptional Children, 71*, 1- 12.

Kavale, K. A. (1979). Mainstreaming: The Genesis of an idea. *Exceptional Child*, 26, 3 - 21.

Kavale, K. A. (2002). Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development, and Education,* 49, 201 - 214.

Kirtley, D. D. (1975). *The Psychology of Blindness.* Chicago, IL: Nelson, Hall.

Lowenfeld, B. (1973). *The Visually Handicapped Child in School.* New York, NY: John Day.

Lowenfeld, B. (1975). *The Changing Status of the Blind: From Separation to Integration.* Springfield, IL: Charles C. Thomas.

McIntire, D. C. (1985). The Future Role of Residential Schools for Visually Impaired Students. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 79,* 161-164.

Nougaret, A. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2005). Does teacher education produce better special education teachers? *Exceptional Children, 71* , 217- 229.

Osborne, A. G., & Dimattia, P. (1994). The IDEA's least restrictive environment mandate: Legal implications. *Exceptional Children, 61,* 6-14.

Piuma, M. F. (1989). *Benefits and Costs of Integrating Students with Severe Disabilities into Regular Public School Programs: A Study Summary of Money Well Spent.* San Francisco, CA: San Francisco State University.

Ross, I. (1951). *Journey Into Light*: *The Story of the Education of the Blind.* New York, NY: Appleton-Century-Crofts, Inc.

UNESCO (2004). *Concepts: Inclusive Education*. www.unesco.org

Walker, K. E., & Ovington, J. A. (1998). Inclusion and its effects on students. *Electronic Journal for Inclusive Education.* www.cehs.wright.edu.