

متطلبات دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في مدارس التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية

Requirements for the integration of students with disabilities into inclusive education schools in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد الباحث/ مرزوق بن علي الزهراني

ماجستير في فلسفة التربية الخاصة، محاضر بقسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

Email: maalzahrani@ksu.edu.sa

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة حصر متطلبات دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في مدارس التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية، كما ناقشت فكرة تبنى المدارس نموذجاً يدعم عملية دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في فصول التعليم العام، في ظل توفر برامج مستقطعة يتم تقديمها لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب في ضوء البرامج التربوية الفردية. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في جمع ومناقشة البيانات التي تم جمعها من خلال الأبحاث والدراسات السابقة، وقد أكدت هذه الدراسة على ضرورة تقييم التشريعات ذات الصلة بالتربية الخاصة والأدبيات المتعلقة بخيارات دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات بمدارس التعليم الشامل. كما أكدت على عدم استبعاد الأفراد الذين لديهم إعاقات من النظام التعليمي الشامل بسبب الإعاقة، وأهمية تمكين الطلاب الذين لديهم إعاقات من الحصول على حقهم في التعليم المجاني والإلزامي دون قيد أو شرط، وضرورة مراعاة احتياجات الأفراد الذين لديهم إعاقات إلى أقصى درجة ممكنة، وضرورة توفير تدابير دعم فاعلة وفردية تسمح للفرد الذي لديه إعاقة بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي، والاجتماعي، في مدارس التعليم الشامل.

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بضرورة إتاحة فرص تعليم متساوية للأطفال الذين لديهم إعاقات كما هو الحال مع أقرانهم من الطلاب العاديين في بيئة تعليمية شاملة تلبى احتياجاتهم التعليمية المتنوعة، وتصميم برامج تدريبية لمعلمي مدارس التعليم الشامل لتطوير قدراتهم للتعامل مع مختلف فئات الطلاب الذين لديهم إعاقات، وكذلك تصميم نشرات توضيحية للتعريف بمفهوم ومتطلبات وإيجابيات الدراسة بمدارس التعليم الشامل كمفهوم جديد، وإعداد دليل توضيحي حول آليات وخطوات تكيف المناهج لتكون مناسبة لجميع فئات الطلاب المنتسبين لهذا النوع من المدارس.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، التعليم الشامل، التشريعات والقوانين، النماذج المفاهيمية، الإعاقة، الطلاب الذين لديهم إعاقات.

Requirements for the integration of students with disabilities into inclusive education schools in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to attempt to identify the requirements for integrating students with disabilities into inclusive education schools in the Kingdom of Saudi Arabia. It also discussed the idea of schools adopting a model that supports the process of integrating students with disabilities alongside their peers of normal students, in light of the availability of deductible programs that are provided to meet the educational needs of students in light of individual educational programs. The descriptive analytical approach was used to collect and discuss the data collected through previous research and studies. This study emphasized the need to evaluate the legislation related to special education and the literature related to the options for integrating students with disabilities into inclusive education schools. It also emphasized the need not to exclude individuals with disabilities from the inclusive education system due to disability, - the importance of enabling students with disabilities to obtain their right to free and compulsory education without restrictions or conditions, the need to take into account the needs of individuals with disabilities to the greatest extent possible, and the need to provide effective and individual support measures that allow the individual with a disability to achieve the maximum academic and social growth in inclusive education schools. In light of the study results, the researcher recommends the necessity of providing equal educational opportunities for children with disabilities as is the case with their peers of normal students in a comprehensive educational environment that meets their diverse educational needs, designing training programs for teachers of comprehensive education schools to develop their abilities to deal with different categories of students with disabilities, designing explanatory brochures to define the concept, requirements and advantages of studying in comprehensive education schools as a new concept, and preparing an explanatory guide on the mechanisms and steps for adapting curricula to be suitable for all categories of students enrolled in this type of school.

Keywords: Special education, comprehensive education, legislation and laws, conceptual models, disability, students with disabilities

1. المقدمة

يمكننا القول أن مفهوم الدمج الذي قاتل من أجل تطبيقه وتعميمه المختصون حول العالم بغية الوفاء بجميع احتياجات الطلاب الذين لديهم إعاقات التعليمية والتدريبية والوظيفية، وذلك على قدم العدل والمساواة مع أقرانهم العاديين، قد ولد من رحم المعاناة التي عاشها الطلاب الذين لديهم إعاقات في مؤسسات ومعاهد التربية الخاصة والتي قامت على فكرة العزل والاستبعاد لفترة زمنية ليست بالقصيرة.

وغالباً ما يُثار الجدل بشأن سياسات الدمج حول ما إذا كان تسكين الطلاب في فصول التعليم العام أمر واجب التنفيذ أم لا، بدلاً من أن يركزوا على نوعية وجودة الخبرات التعليمية المقدمة في تلك الفصول (Peters, 2003). وتشير فكرة تواصل الخدمات (استمراريتها) إلى الأنواع المختلفة للبيئات التعليمية التي يمكن تسكين الطلاب الذين لديهم إعاقات فيها، استناداً إلى حاجاتهم المحددة. وفي هذا الصدد تشير البيئة الأقل تقييداً وعزلاً إلى أن الطلاب الذين لديهم إعاقات ينبغي تعليمهم جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين بأقصى درجة ممكنة (Peters, 2003).

ووفقاً لقانون تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات (IDEA, 2004)، فإن للطلاب الحق في الحصول على تعليمهم في أقل البيئات عزلاً وتقييداً. والمستوى الأدنى لذلك (الأكثر دمجاً) هو دمجهم في فصول التعليم العام دون تقديم أي شكل إضافي من أشكال الدعم التعليمي، أما المستوى الأعلى فينطوي على تعليمهم في أماكن إقامتهم أو في مدارس خاصة بهم. والإحاق بالمدارس العامة (أو دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في مدارس التعليم العام) مصطلح يستخدم في الإشارة إلى دمج/ إدراج الأطفال الذين لديهم إعاقات في فصول التعليم العام بناءً على التقييم الفردي (Katsafanas, 2006).

وقد ظهر هذا المفهوم استجابة لقانون تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات الذي اشترط تسكين الطلاب الذين لديهم حاجات تعليمية خاصة في أقل البيئات عزلاً وتقييداً، كما أُوجب على المدارس تقديم حزمة كاملة من الخدمات المتواصلة لتلك الفئة من الطلاب. ومن خلال إلحاقهم أو دمجهم في المدارس العامة، يكون بوسع الطلاب الذين لديهم إعاقات أن يلتحقوا بمدارس قريبة من أماكن إقامتهم، وأن يقوموا بالنمذجة (المحاكاة) المناسبة لسلوكيات أقرانهم من الطلاب العاديين، وفي الوقت ذاته مساعدة الطلاب العاديين على أن يكونوا أكثر فهماً وتقبلاً للطلاب الذين لديهم إعاقات. وفي هذا السياق، تكون ثمة عديد من خيارات الدمج التي تتيح للطفل الذي لديه إعاقة فرصة المشاركة في فصول التعليم العام إما بشكل جزئي أو على مدار اليوم الدراسي بأكمله (Katsafanas, 2006).

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها

حظي موضوع دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات على إهتمام الكثير من العلماء والمهتمين بمجال التربية والتعليم في مختلف دول العالم وعلى مختلف المستويات، وذلك وفقاً للقاعدة الأساسية التي تفترض أن الأفراد الذين لديهم إعاقات داخل أي مجتمع من المجتمعات لهم ذات الحقوق والواجبات التي يتمتع بها الآخرون من أقرانهم العاديين (البيلاوي وأحمد، 2012).

ويعد موضوع الدمج من الموضوعات الحديثة في مجال التربية الخاصة الذي شهد تطوراً كبيراً في السنوات الأخيرة وقد جاءت أساليب الدمج لفك نظام العزلة من المدارس الخاصة إلى المدرسة العادية باعتبارها البيئة الاجتماعية الطبيعية. وقد تزايد اهتمام الدول بإرساء قواعد واستراتيجيات خاصة بتعليم الأطفال الذين لديهم إعاقات على أسس تراعي احتياجاتهم التربوية وكذلك الحال مع احتياجاتهم الاجتماعية. وانخرطت دول العالم في تطبيقه بأشكال مختلفة بعد أن تعزز مفهوم الدمج وأصبح ممارسة تربوية قائمة في الكثير منها. ولأجل نجاح الدمج لابد من توفر مقومات وأسس معينة لتحقيق الأهداف التي يصبو إليها. (الزهرة، 2018).

وأشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة قوطة (2020)، إلى أهمية المساواة فيما بين الطلاب الذين لديهم إعاقات، وقرانهم من الطلاب الذين ليس لديهم إعاقات بمدارس التعليم الشامل حيث من المهم والضروري حصول الطلاب الذين لديهم إعاقات على نفس المستوى التعليمي (عبد النبي، 2022).

وقد تبنت مجموعة من الدول سياسة دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات، لما لها من أهمية في المساواة بين عموم الطلاب في الفرص التعليمية، ولما لها من أثر أيضاً في زيادة التفاعل الاجتماعي بين عموم الطلاب بما فيهم الطلاب الذين لديهم إعاقات (مراد، 2015).

كما شددت رؤية المملكة العربية السعودية المستقبلية للتعليم 2030 على الرفع من جودة الخدمات والبرامج التي تقدم للطلاب الذين لديهم إعاقات، وذلك وفقاً لثقة و يقين صاحب الصلاحية بأن التعليم الشامل جزء لا يتجزأ من رؤية التعليم الشاملة في المملكة. (القحطاني وربابعة، 2019).

وبعد أن أصبح الدمج واقعا مفروضا عالميا ومحليا، فإنه لا بد من توفر مقومات وأسس معينة لتحقيق الأهداف التي يصبو إليها الداعمون لتطبيقه، حيث إن للدمج متطلبات وأساساً ومعايير علمية وموضوعية يجب توفرها، وبدون مراعاتها تظهر الكثير من المشكلات تحول دون تحقيق الأهداف. وفي ضوء العرض السابق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي: "ما متطلبات دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات بمدارس التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية؟"

2.1. الأهمية التي بُنيت عليها الدراسة

حاولت هذه الدراسة حصر متطلبات دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات من أجل الخروج بفكرة أولية وصورة مبكرة عن الاحتياجات التربوية والفنية والمالية المطلوبة لدمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في مدارس التعليم الشامل، والتي قد تعين الجهات ذات العلاقة على رسم سياسات خطط الدمج بصورة تتلاءم مع الواقع الفعلي لعملية الدمج في المملكة العربية السعودية.

3.1. الهدف من هذه الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى حصر متطلبات دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في مدارس التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية، لذلك قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متطلبات الدمج الشامل سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة واستخلص منها ما تم الاتفاق على ضرورته لنجاح مشروع الدمج بمدارس التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية.

4.1. مصطلحات الدراسة

المتطلبات

مجموعة من الأسس والثوابت والاحتياجات التي تضمن نجاح عملية دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في مدارس التعليم الشاملة مع أقرانهم من الطلاب العاديين (العطية، 2012).

الدمج

يقصد به دمج الطالب الذي لديه إعاقة مع أقرانه العاديين داخل الفصول الدراسية المخصصة للطلاب العاديين في مدارس التعليم العام، شريطة أن يدرس المناهج الدراسية التي يدرسها الطالب العادي مع تقديم الخدمات المساندة المناسبة لدعم جوانب القصور التي لديه (مراد، 2015).

التعليم الشامل

يقصد به إصلاح في النظام التعليمي يسعى إلى فتح باب القبول والترحيب لجميع الطلاب الذين يتعرضون للضغوط الإقصائية بسبب من الأسباب التي ترتبط بالحالة الاجتماعية أو الحالة الاقتصادية أو الدين أو الجنس أو العرق أو الإعاقة. (Booth & Ani scow, 2011).

2. منهج الدراسة

تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي في جمع ومناقشة البيانات التي تم جمعها من خلال الأبحاث والدراسات السابقة. ويصنف المنهج الوصفي التحليلي على أنه دمج لمنهجين مع بعضهما البعض وهما المنهج الوصفي والمنهج التحليلي، حيث يتم استخدام المنهج الوصفي كمنهج أساسي للبحث بينما يستخدم المنهج التحليلي كمنهج ثانوي من أجل إثراء الموضوع بالبحث النظري ومن خلال مناقشة نتائج وتوصيات البحوث المشابهة وتحليلها، ليتم إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة الحالية.

3. الإطار النظري

لقد سعى الباحث إلى مراجعة الكثير من الدراسات والأبحاث التي تناولت استراتيجيات الدمج في ميدان التربية وقد خرج بمجموعة من المعلومات التي سهلت عليه حصر مجموعة من المتطلبات التي يرى أنها قد تسهم في معالجة جوانب المعرفة في هذا المجال.

1.3. النماذج المفاهيمية للإعاقة

ينطلق النموذج الاجتماعي للإعاقة من فرضية مفادها أن المجتمع يخلق عوائق وتحديات تحول دون مشاركة الأفراد الذين لديهم إعاقات بشكل كامل في المجتمع. ويؤكد هذا النموذج على أن المجتمع منظم بطريقة تطرح معوقات تحول دون أن يعيش الأفراد الذين لديهم إعاقات حياتهم على الوجه الأكمل (Davis, 2006)؛ ومن ثم فإن من الواجب إزالة تلك المعوقات من طريقهم. ولا ينصب تركيز الاهتمام في هذا النموذج على الإشكالية المتعلقة بالفرد الذي لديه إعاقة ذاته؛ بل على ما يمكن للمجتمع القيام به للحد من تلك المعوقات التي تواجه ذلك الفرد وإزالتها. وبمجرد التخلص منها يمكنه أن يعيش حياته باستقلالية (أي معتمدا على نفسه) وبطريقة متساوية مع أفراد مجتمعه، شأنه في ذلك شأن أي فرد عادي آخر (Picard & Habets, 2016)، ومن ثم فإن مسؤولية علاجها والتعامل معها تقع في المقام الأول على كاهل المجتمع.

وعلى النقيض من ذلك، فإن النموذج الطبي ينظر إلى إعاقة الفرد باعتبارها مشكلة صحية. وبالتالي فإن القائمين به يركزون اهتمامهم على كيفية علاج تلك المشكلة أو إصلاحها بحيث يمكن للفرد أن يمارس حياته بصورة طبيعية (Picard & Habets, 2016). ويؤكد هذا النموذج على أهمية علاج أو تحسن حالة الإعاقة أو العجز حتى وإن لم تكن هي سببا في ألم المصاب بها أو معاناته من صعوبات في حياته، كما يركز على أوجه القصور لدى الشخص ذاته أكثر من تركيزه على الطريقة التي يجد بها المجتمع من استقلالية الأفراد الذين لديهم إعاقات (Picard & Habets, 2016). وبعبارة موجزة، فإن النموذج الطبي ينظر إلى الإعاقة باعتبارها تحديًا يواجه الفرد الذي لديه إعاقة وحده وليست مشكلة أحد آخر سواه.

ويستخدم التربويون مصطلح "صعوبة التعلم" learning disability في توصيف الطلاب الذين لا يسعهم التعلم عبر القنوات أو الوسائل التقليدية (Wakabayashi, 2004). وقد يكمن السبب وراء صعوبة التعلم في إعاقة ذهنية، أو أي شكل من أشكال اضطرابات النمو أو تأخره (Katsafanas, 2006). وقد لاحظ كاتسافاناس (Katsafanas, 2006) أن بعض صعوبات التعلم قد تحدث نتيجة اختلالات انفعالية أو سلوكية، أو خلل في بعض وظائف الدماغ.

وينزع التربويون إلى تبني النموذج الاجتماعي للإعاقة من منطلق أنه ينبغي أن يحظى كل طفل معاق بفرص عادلة للنمو الذهني/ الفكري (Wakabayashi, 2004).

2.3. الاتجاهات نحو فكرة دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في المدارس الشاملة

تواجه فكرة دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات ثلاث اتجاهات مختلفة يمكن حصرها في التالي:

الاتجاه الأول

يؤمن أصحاب هذا الاتجاه بفكرة الدمج في المدارس الشاملة، لما له من آثار إيجابية تجاه تعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات في المدارس الشاملة مع أقرانهم من الطلاب العاديين، ومن الأمثلة على ذلك ارتفاع معدلات نجاحهم الأكاديمية وكذلك مهاراتهم الاجتماعية (مراد، 2019).

الاتجاه الثاني

يرى أصحاب هذا الاتجاه عدم جدوى فكرة الدمج في المدارس الشاملة، ويعتقدون بأن تلقي الطلاب الذين لديهم إعاقات في مدارس خاصة بهم أكثر نجاعة وفعالية، وراحة لهم، وحفاظ عليهم، كما أن ذلك النوع من التعليم يحقق لهم فوائد جمة وخاصة فيما يتعلق بالبرامج التدريبية (مراد، 2019).

الاتجاه الثالث

يؤمن أصحاب هذا الاتجاه بعملية المحايدة والاعتدال، كما يؤمنون بعدم جدوى تفضيل برنامج على آخر، مبررين ذلك بوجود فئات ليس من السهل دمجها، حيث من الأولى تقديم الخدمات التعليمية لهم بشكل خاص بها من خلال مؤسسات معاهد التربية الخاصة، كما يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات بسيطة أو متوسطة في المدارس الشاملة (مراد، 2019).

3.3. مراجعة الأدبيات المتعلقة بالتعليم في المدارس الشاملة

هنالك الكثير من الدراسات البحثية المهمة التي تم إجراؤها في السنوات الأخيرة حول دمج الأطفال الذين لديهم إعاقات في فصول المدارس الشاملة. وتبين أدبيات التربية الخاصة أن الدمج الشامل من أكثر أشكال الدمج شيوعاً وانتشاراً. وقد أشار سالند (Salend, 2015) إلى أن نظام التعليم الشامل عبارة عن مجموعة من الإجراءات والممارسات المتنوعة والتي تسهم في بناء الشعور بالانتماء. كما يعتبر التعليم الشامل أحد الحقوق التي تسعى جميع الأنظمة التعليمية في مختلف المجتمعات الإنسانية إلى توفيرها للأفراد الذين لديهم إعاقات.

ترى منظمة اليونسكو (2020) بأن التعليم الشامل يقصد به إتاحة فرص التعليم والتعلم لعموم الطلاب بما فيهم الطلاب الذين لديهم إعاقات وتقديم كامل احتياجاتهم من الخدمات المساندة دون استثناء داخل الفصول الدراسية بمدارس التعليم الشامل بحيث تتاح لجميع الطلاب الفرص المتساوية في المشاركة الأكاديمية والأنشطة الاجتماعية. وقد ازداد في الآونة الأخيرة الاهتمام بنظام التعليم الشامل بعد أن تبين للمسؤولين أثره الفاعل وفوائده المتعددة والتي يأتي في مقدمتها نجاح الطلاب الأكاديمي، وكذلك الطفرة الواضحة للملوسة على مهارات الطلاب اللغوية، وكذلك زيادة مستوى تفاعلهم وتحسن مهاراتهم الاجتماعية ونجاح برامج تعديل سلوكياتهم، بالإضافة إلى التحسن الإيجابي الذي طرأ على اتجاهات أسر أقرانهم من الطلاب العاديين نحو تلك الفئة (عبد السلام، 2013).

ووفقاً للموقع الإلكتروني للجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم Learning Disabilities Association for America (2017) website، فإن هناك مصطلحات شاع استخدامها في مجال الدمج: مثل "الدمج الشامل"، "التكامل التام"، "النظام الموحد"، "التعليم الشامل/ القائم على الدمج" لوصف السياسات والممارسات الرائجة التي يحصل فيها كافة الطلاب الذين لديهم إعاقات على تعليمهم الكامل داخل فصول التعليم العام في مدارسهم القريبة من أماكن إقامتهم"، وذلك بغض النظر عن طبيعة إعاقتهم أو شدتها وحاجاتهم للخدمات المساندة ذات الصلة (Wakabayashi, 2004). ويدافع مناصرو هذا التوجه بأن الدمج يؤدي إلى تحسين التحصيل التعليمي لكافة الطلاب، ويساعد على خلق شعور بالدعم المجتمعي والمتبادل في سياق إدراجهم للطلاب المعاقين في مدارس التعليم العام، والذين كان يتم في الماضي إقصاؤهم عنها. كذلك فإن هؤلاء المناصرين يرون أن الطلاب الذين لديهم إعاقات متساوون مع أقرانهم العاديين، وأنهم جزء لا يتجزأ من المجتمع المدرسي ككل (Wakabayashi, 2004). ويتمثل الجانب الأهم في هذا النموذج في تأكيده على الكيفية التي يمكن من خلالها تعديل فصول التعليم العام بحيث تستوعب الفئات المتنوعة من هؤلاء الطلاب.

وفي المقابل، يفضل بعض المدافعين عن الدمج المنظور التقليدي للتربية الخاصة، استناداً إلى المبادئ التي تضمنتها الفقرة 142/94 من قانون تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات لسنة 1975 (Katsafanas, 2006). حيث تؤكد تلك المبادئ على حق الأطفال الذين لديهم إعاقات في الحصول على تعليمهم في أقل البيئات التعليمية عزلاً وتقييداً. ومن ثم، فإنه يتم استبعاد هؤلاء الأطفال من فصول التعليم العام في حالة ما إذا كانت طبيعة إعاقتهم أو شدتها تجعل من الفصول النظامية التي توفر الخدمات والمعينات المساندة غير كافية لتحقيق تعليم مرضي. ومع ذلك، فإن العديد من التربويين يعتقدون بأن نموذج الدمج الشامل هو أكثر النماذج فعالية في استيعاب الأطفال الذين لديهم إعاقات لما ينطوي عليه من تلبية للاحتياجات المتفرقة لكل طالب (Katsafanas, 2006). في حين يرى تربويون آخرون أن المدارس النظامية لا يسعها تقديم الدعم الفعال بشكل عادل في ظل البيئة نفسها، ولكل الطلاب في الوقت ذاته (Wakabayashi, 2004). وإزاء ذلك، فإنهم يعتقدون أن ثمة حاجة لنظام تكميلي للحلولة دون فشل أو تأخر الطلاب الذين لديهم إعاقات في المدارس الشاملة. ومن هنا، فإن من البدائل المقترحة للدمج الشامل أن يتم تعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات في المدارس الشاملة شريطة توفير غرف مصادر تقدم مجموعة من برامج الدعم التعليمي للطلاب حال احتياجه إليها.

4.3. مقارنة المناحي المختلفة لاستمرارية الخدمات

يظلم عدد غير قليل من الأدبيات المتعلقة بالدمج بمقارنة التحصيل الدراسي للطلاب الذين لديهم إعاقات في ظل الدمج الشامل بما يحققونه من تحصيل في غرف المصادر (استناداً إلى مبدأ أقل البيئات عزلاً وتقييداً). فقد وجدت إحدى الدراسات أن دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في فصول التعليم العام قد أسفر عن مخرجات أفضل من مخرجات وضعهم في فصول التربية الخاصة (Tassel-Baska et al. 2005). وبرغم ذلك، فإن فعالية دمج هؤلاء الطلاب في فصول التعليم الشامل قد اعتمدت على طبيعة إعاقة كل طفل. فالطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم استفادوا بدرجة كبيرة من الدمج في فصول التعليم الشامل، في حين أن الطلاب الذين لديهم إعاقات فكرية وكذلك الطلاب الذين لديهم اضطرابات سلوكية أو انفعالية كان أداءهم أفضل في فصول التربية الخاصة التي تم وضعهم فيها. وقد انتهت الدراسة من ذلك إلى أن التوجه نحو دمج كافة الطلاب في المدارس الشاملة قد لا يكون مناسباً لبعض منهم. وعلى النحو ذاته، فقد وجدت دراسة أخرى أن برامج الدمج الشامل تتسم بالفعالية بالنسبة لبعض الطلاب الذين لديهم إعاقات بسيطة، وليس لكافة الأطفال الذين لديهم إعاقات (Tassel-Baska et al., 2005).

حيث يشير القائمون بتلك الدراسة إلى أن النتائج لم تكن لافتة بالنسبة لأغلب الطلاب الذين لديهم إعاقات، لاسيما مع مراعاة المصادر الاستثنائية المخصصة لمثل تلك البرامج. وقد خلصت الدراسة من ذلك إلى أن ثمة حاجة للإبقاء على البرامج المتخصصة التي تقدم تعليماً فريداً مكثفاً للطلاب الذين لديهم إعاقات.

كما اضطلعت دراسة أجراها واكabayashi (2004) بتحليل ثلاثة نماذج مبتكرة لتعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات في إطار الدمج. وقد وجدت هذه الدراسة أن ما يناهز 37% من الطلاب الذين شاركوا في تلك النماذج قد حققوا نجاحاً أكاديمياً أكبر مقارنة بالطلاب الذين وُضعوا في فصول التعليم الشامل دون أن يستند تعليمهم إلى تلك النماذج. ومع ذلك، فإن الباحث قد انتهى إلى أن قرابة نصف الطلاب المشاركين في تلك النماذج لم يستمر تحسنهم الدراسي بعد عام من مشاركتهم فيها.

وفي السياق ذاته سعى هورت (Hurt, 2012) إلى البحث في أكثر الطرق فعالية لتعليم الطلاب الذين لديهم اضطرابات انفعالية وسلوكية. وقد خُص من دراسته إلى عدم وجود نموذج بعينه يتسم بالفعالية مع مختلف احتياجات الطلاب الذين شملتهم تلك الدراسة. ومع ذلك، فإن بعض الباحثين يرون أنه يمكن دمج غالبية الطلاب الذين لديهم مشكلات انفعالية أو سلوكية في فصول التعليم الشامل، بالرغم من أن بعض احتياجاتهم لا يمكن تلبيتها على النحو المناسب في إطار الدمج (Winter & O'Raw, 2010).

كذلك فقد اضطلعت دراسة أخرى بتقييم الآثار المترتبة على دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات، ووجدت أن نموذج "تقديم الخدمة داخل الفصل" كان مفيداً لبعض الطلاب، لكنه لم يكن بالفعالية المنشودة مع الطلاب منخفضي التحصيل. وقد خلصت الدراسة إلى أن نموذج تقديم الخدمة داخل الفصل قد لا يسفر عن تحسّن كافٍ في الأداء الدراسي للطلاب الذين لديهم إعاقات، وأنه يحول دون توصيل الخدمات لبعض هؤلاء الطلاب أو جميعهم.

كما تم تناول موضوع استمرارية تقديم خدمات التربية الخاصة والتعليم النظامي بالمناقشة من قبل بعض الدراسات، والتي أشارت إلى أن غالبية نماذج الدمج تقوم باتخاذ الترتيبات اللازمة لدعم معلمي التعليم الشامل والتربية الخاصة، بيد أن تلك الترتيبات لا تقدم سوى القليل من الخدمات التقليدية للتربية الخاصة (Tassel-Baska et al., 2005). حيث تفتقر تلك النماذج لأشكال تعليمية محددة، وفردية، وموجهة، ومكثفة، وعلاجية للطلاب الذين لديهم إعاقات حتى عندما يكون لدى الطلاب قصور أكاديمي يبيّن ويواجهون صعوبات في الأداء المدرسي (Tassel-Baska et al., 2005)، إذ لا تتم إدارة البيئة الصفية أو تنظيمها بطريقة من شأنها أن تحوّل وتدعم التدخلات المباشرة والمركزة للطلاب الذين لديهم إعاقات. وقد كان الموضوع المتكرر في تلك الدراسات هو أن الدمج الشامل بمثابة مثل أعلى يطمح الكثيرون في تطبيقه، لكن تطبيقه قد لا يكون ممكناً على أرض الواقع بشكل يستوعب جميع الاحتياجات الدراسية للطلاب الذين لديهم إعاقات في ظل مدرسة تعليم شامل. بيد أن بعض الباحثين يرون أنه قد يكون ثمة موضع للدمج في سياق نماذج القائمة على مصادر التربية الخاصة التقليدية (Tassel-Baska et al., 2005). ذلك أن الدمج قد يؤتي ثماره مع بعض الطلاب لكنه قد يترك البعض منهم وراءه. وما يمكن الخروج به من ذلك هو أن الطلاب الذين لديهم إعاقات يحظون بحاجات متفردة ومنمايزة لا يمكن تلبيتها على الوجه الأمثل إلا من خلال برامج تعليمية مصممة خصيصاً لتلبية تلك الاحتياجات (Tassel-Baska et al., 2005).

وقد اضطلعت بعض الدراسات بالبحث في الآثار الاجتماعية للترتيبات المتعلقة بالطلاب الذين لديهم إعاقات عبر التركيز على نموذج الترتيبات الذي يتم تبنيه للطلاب الذين لديهم إعاقات. فمن السمات الرئيسية لنموذج الدمج الشامل هو أن كافة الطلاب ينبغي دمجهم في الحياة التعليمية والاجتماعية للمدرسة التي يلتحقون بها وأن يتم تسكينهم في مدرسة للتعليم الشامل (Browder et al., 2014). فقد وجدت إحدى الدراسات أن الطلاب الذين لديهم إعاقات قد سجلوا درجات تفضيل أقل بكثير من أقرانهم العاديين. يعني ذلك أن مجرد عدم تصنيف الطلاب على أن لديهم إعاقات لم يسفر عن تحسن وضعيتهم الاجتماعية أو الخدمات الاجتماعية المقدمة لهم. وقد انتهت الدراسة من ذلك أن الدمج الشامل لا يفضي إلى تحسن الوضع الاجتماعي للطلاب الذين لديهم إعاقات (Browder et al., 2014).

على نفس المنوال، قامت دراسة أخرى بالبحث في الآثار الاجتماعية للدمج في فصول الدمج والفصول النظامية الملحق بها غرف مصادر على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم. حيث تلقت مجموعة من الطلاب تعليمهم في فصل نظامي في حين حصلت المجموعة الأخرى على جانب من تعليمها في غرفة مصادر وقضت باقي اليوم في فصل نظامي (Hurt, 2012). وقد وجدت الدراسة أن كافة الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم كانوا أقل حظوة (أقل شعبية) من أقرانهم الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، غير أن الطلاب الذين تم دمجهم بشكل كامل كانوا أكثر قبولا اجتماعياً مقارنة بأولئك الذين حضروا بعض الوقت في غرفة المصادر (Hurt, 2012). ومن المضامين التي يمكن الخروج بها من تلك النتائج أن الأطفال الذين لديهم إعاقات لا تقتصر مشكلاتهم على المعاناة من صعوبات في تعلمهم، بل قد يكون لديهم كذلك مشكلات اجتماعية حقيقية إلى جانب تلك الصعوبات. وبعبارة أخرى، يمكن النظر إلى تلك المشكلات الاجتماعية على أنها تحديات حقيقية تؤثر على الأفراد الذين لديهم إعاقات. وإزاء ذلك، فإنه من الصعوبة بمكان أن يحظى الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم بالقبول بغض النظر عن نموذج الدمج المعتمد. وعلى غرار ما سبق، قامت دراسة أخرى بمقارنة الآثار الاجتماعية المترتبة على وضع مجموعتين من الطلاب الذين لديهم إعاقات في فصول نظامية؛ حيث وُضعت إحداهما في بيئة التربية الخاصة بينما وُضعت الأخرى في فصول دمج شامل (Hurt, 2012). وقد وجدت الدراسة أن الطلاب الذين يتلقون تعليمهم في فصول الدمج الشامل قد أحرزوا مكاسب اجتماعية ملحوظة؛ حيث تمتعوا بتفاعلات متكررة مع أقرانهم من الطلاب العاديين، وتلقوا نسبة عالية من الدعم الاجتماعي، كما قاموا بعقد صداقات أكبر وأوثق مع هؤلاء الأقران. وانطلاقاً من الفكرة ذاتها، وجدت دراسة أخرى أن الطلاب الذين لديهم إعاقات المسكنين عبر نماذج الدمج الشامل قد أظهروا تحسناً ملحوظاً في تنمية المهارات الاجتماعية مقارنة بأولئك الملتحقين بنظام التربية الخاصة. وفي حين أن الباحثين قد عزوا تلك التحسينات إلى التفاعلات المستمرة للطلاب المدمجين بشكل شامل مع أقرانهم العاديين، وإلى توقعات الأداء الأعلى الكائنة في فصول الدمج فقد وجدت الدراسة أن الطلاب الذين لديهم إعاقات كانوا يتسمون بثقة متدنية من الناحيتين الدراسية والاجتماعية، فضلاً عن إدراك ذواتهم على نحو سلبي أو غير دقيق ومهارات اجتماعية غير مناسبة (Wakabayashi, 2004).

وفي نفس الاتجاه، انتهت دراسة أخرى (Jonathan et al., 2013) إلى أن الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم شديدة يمكنهم تحقيق مخرجات دراسية واجتماعية إيجابية في مواطن الدمج لما يحظون به من تفاعلات، وقبول، وصداقات في تلك المواطن. أضف إلى ذلك، أن التفاعل مع نماذج إيجابية لدور الأقران يحث على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الذين لديهم إعاقات. وعلى العكس من ذلك، يمكن أيضاً استنتاج أن غالبية الأطفال الذين لديهم إعاقات والذين يوضعون في فصول الدمج قد ينخفض اكتسابهم المهارات الاجتماعية، ونقل ثقتهم بأنفسهم مقارنة بأقرانهم العاديين. وهذا يعني أن هؤلاء الطلاب سيبقون بحاجة إلى

تعليم مباشر وتدريب مكثف على المهارات الاجتماعية (Jonathan et al., 2013). فالطلاب المختلفون يستجيبون بطرق مغايرة للدمج؛ فالبعض منهم يتطور ويحرز تقدماً، والبعض الآخر قد ينسحب أو يسيء السلوك أو يتصرف بشكل غير ملائم. وبناء عليه، فإنه ينبغي تشجيع الدمج في ضوء ما يوفره من إيجابيات اجتماعية للطلاب المدمجين، مع ضرورة تفريد البرامج المقدمة لهم حتى تلبي احتياجاتهم وتسد أوجه القصور الاجتماعية التي يشكو منها الطلاب الذين لديهم إعاقات. وعلاوة على ذلك، فإن العديد من الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم يستفيدون من حصولهم على الخدمات في نطاق فصول التعليم الشامل.

ومن المعلوم أن فعالية نماذج الدمج وغرف المصادر تتأثر بتصورات المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور واتجاهاتهم نحوها. ويترتب على تلك التصورات مضامين لا يمكن إغفالها بشأن كفاءة نموذج الدمج وفعاليتها (Wakabayashi, 2004). فقد وجدت إحدى الدراسات التي أجريت حول الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم أن القسم الأعظم من هؤلاء الطلاب كانوا يفضلون الحصول على تعليم محدد وخارج فصول التعليم الشامل. وقد أحب معظمهم غرفة المصادر حيث كانت تتيح لهم التعلم بسهولة أكثر من التعلم في فصول التعليم الشامل، كما كانوا يتلقون الدعم والمساعدة بشكل دائم. أما الطلاب الذين فضلوا التعلم في بيئة الفصول الشاملة فقد أرجع ذلك إلى أنهم كانوا قادرين على تكوين مجموعة متنوعة من الأصدقاء. كما كانت بيئة الفصول الشاملة داعمة لتفاعلاتهم الاجتماعية. وقد رحب معظمهم بالدعم الذي يقدمه لهم معلمو التربية الخاصة في مواضع الفصول الشاملة. وقد انتهت الدراسة إلى عدم وجود نموذج تعليمي واحد يمكنه أن يلبي احتياجات كل الطلاب الذين لديهم إعاقات، ومن ثم فمن المفضل الاستعانة بمجموعة متنوعة من النماذج التعليمية (Ford, 2013). وفي حين وجدت إحدى الدراسات أن 72% من الطلاب فضلوا البرامج المستقطعة على فصول الدمج الشامل، فقد انتهت دراسة أخرى إلى عدم إجماع الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم على تفضيل نموذج محدد؛ حيث فضل نصفهم البرامج المستقطعة في حين فضل النصف الآخر نموذج التعلم في نموذج الدمج الشامل (Wakabayashi, 2004).

كذلك فقد اضطلعت بعض الدراسات بمناقشة الآثار المترتبة على غرفة المصادر والخدمات المقدمة في إطار الدمج. ومن تلك الدراسات دراسة قام بها جوناثان وآخرون (Jonathan et al., 2013) حيث وجدوا أن الطلاب المدمجين بشكل كامل أظهروا معدلات أقل بوضوح وعلى نحو دال من العزلة، والشعور بالعجز، والعدمية أو اللامعيارية. وفي الوقت ذاته، فإن الطلاب الذين جرى استقطاع فترات قصيرة من يومهم الدراسي لينخرطوا في أنشطة علاجية أقرروا بمستويات أعلى من الاغتراب مقارنة بأولئك الذين قضوا يومهم الدراسي بأكمله في الفصل النظامي. وعلاوة على ذلك، فقد وجدت دراسة جوناثان وزملائه أن الطلاب الذين لديهم إعاقات كانوا أكثر تقبلاً للدمج من أولياء أمورهم وأقرانهم في التعليم النظامي (Jonathan et al., 2013). وفي ذلك دلالة على أن الطلاب الذين لديهم إعاقات يؤكدون على حاجتهم للدمج شريطة أن يتم تلبيتها على أساس من احتياجاتهم الفردية (Wakabayashi, 2004) ويمكن القول عموماً أن غالبية الطلاب الذين لديهم إعاقات يفضلون النموذج المستقطع ولا ينكرون ما لفصول الدمج الشامل من فوائد اجتماعية تعود عليهم، فالبعض منهم بوسعه التعاطي مع بيئة الفصل الشامل إذا توفر لهم الدعم اللازم، بينما يرى البعض الآخر أن موضع غرفة المصادر قد يكون أكثر ملاءمة بالنسبة لهم.

ويلعب معلمو الفصول الشاملة دوراً حاسماً في تحديد مدى نجاح أي برنامج للدمج، واتجاهاتهم وتصوراتهم هي المسؤولة بشكل كبير عن نجاح هذا النموذج (Wakabayashi, 2004). فالمتوقع من أمثال هؤلاء المعلمين تقديم التعليم المناسب والخدمات الملائمة للطلاب الذين لديهم إعاقات. ومن الجدير بالذكر في هذا الصدد أن خبرة المعلمين بالدمج الشامل أمر جوهري؛ وهذا ما تؤكدته النتائج التي انتهت إليها دراسة (Wakabayashi, 2004) الذي وجد أن المعلمين المتمرسين بالعمل في مواطن الدمج

الشامل كانوا أكثر إيجابية تجاهه، وكان لديهم حس بالكفاءة والنجاحة في التعامل مع الطلاب الذين لديهم إعاقات، مقارنة بمعلمي الفصول التقليدية. وهذا يعني أن المعلمين يدعمون الدمج الشامل طالما كانت الموارد متاحة. وتتمثل تلك الموارد في توفير معلمي تربية خاصة مُعدّين إعداداً جيداً، ومدعومين بتدريب جيد ومستمر يساعدهم على التكيف مع مواطن الدمج الشامل ومن يدرسون في إطاره (Hull, 2005). فبدون تلك المصادر والموارد يشعر المعلمون أن إجراء التعديلات اللازمة قد لا يكون ممكناً. فوفقاً لما وجدته (Wakabayashi, 2004)، فإن غالبية المعلمين قد دعموا الدمج عبر ترتيب تدريس تعاوني عوضاً عن الدمج الشامل. وقد أصر هؤلاء المعلمون على حاجة الطلاب الذين لديهم إعاقات للاستمرار في الحصول على سلسلة من الخدمات التي تخدم احتياجاتهم الخاصة وتناسب إعاقاتهم.

ويمكن القول إن فكرة الدمج الشامل تصادف دعماً وقبولاً من عديد من المعلمين. فقد وجدت إحدى الدراسات المسحية التي تم تطبيقها على ما يزيد عن عشرة آلاف معلم أن ثلثي المعلمين يدعمون الدمج الشامل، وأن نسبة لا بأس بها منهم راغبون في دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في فصولهم التعليمية (Hull, 2005). أما من خالفهم الرأي من المعلمين فكان مرد ذلك إلى شعورهم بافتقارهم إلى المهارات، والوقت الكافي، والمصادر اللازمة لتزويد الطلاب الذين لديهم إعاقات بقدر ملائم من الدعم والمساندة (Hull, 2005). كما وجدت دراسة أخرى أن ثمة ارتباطاً إيجابياً بين التدريب على الدمج أثناء الخدمة وخبرة التربية الخاصة وبين الاتجاه الإيجابي نحو الدمج الشامل (Wakabayashi, 2004). وفضلاً عن ذلك، فإن تقبل المعلمين له قد اعتمد على نوع وشدة الإعاقة؛ فمعظم المعلمين الذين جرى مسحهم كانوا يعارضون الإقصاء التام للطلاب الذين لديهم إعاقات بسيطة، وكانوا متقبلين لفكرة الدمج الشامل لهؤلاء الطلاب في فصولهم التعليمية. وفي المقابل، فإنهم كانوا معارضين لتسكين الطلاب الذين لديهم إعاقات شديدة في مواطن الدمج الشامل مفضلين استبعادهم كلية أو دمجهم فيها على نحو جزئي (Hull, 2005).

5.3. كيف لتصورات الإعاقة ونماذجها أن تؤثر على استمرارية الخدمات وقرارات الدمج للطلاب الذين لديهم إعاقات؟

ثمة كثير من الدراسات الداعمة لفكرة وجود سلسلة متصلة من الخدمات تكون متاحة دائماً للطلاب الذين لديهم إعاقات. ولما كان من الضروري أن يلي الدمج الاحتياجات الدراسية (الأكاديمية) للطلاب عبر طائفة متنوعة من خيارات التسكين التي تكون متاحة على الدوام (Browder et al., 2014)، فإن عدم وجود نموذج واحد يناسب كل مناحي التربية الخاصة- كما تشير العديد من الدراسات- يشير إلى أنه ينبغي تزويد كل طالب بخيارات تسكين متنوعة تضمن له الحصول على الخدمات بشكل متواصل وفقاً لحاجاته الفردية؛ بمعنى أن صناعة القرار يجب أن تتم استناداً إلى الاحتياجات الفردية لكل طفل (Browder et al., 2014). كما أن حقيقة أن كلا من معلمي التربية الخاصة والتعليم العام يدعمون دمج بعض الطلاب الذين لديهم إعاقات تتضمن الإشارة إلى وجود دعم للبيئة الأقل عزلاً وتقييداً، والتي قد تفيد بعض هؤلاء الطلاب في ضوء افتقار بعض المعلمين في المدارس العامة إلى الخبرة اللازمة للاستجابة لاحتياجات الطلاب الذين لديهم إعاقات في ظل سياسة تدريس انتقائية. فالسياسة الشاملة التي تدمج كافة الطلاب الذين لديهم إعاقات أو تستبعدهم من نظام التعليم العام من غير الوارد أن تكون ناجحة.

وتشير الدراسات البحثية إلى أن أغلب المعلمين لا يوافقون على البندين الثاني والرابع عشر من مبادرة التعليم النظامي، مما يعني أن المعلمين لا ينظرون إلى تحديد الطلاب الذين لديهم إعاقات باعتبارها ممارسة تمييزية، وأنهم ينظرون إلى غرفة المصادر كنموذج فعال لتلبية احتياجات الطلاب الذين لديهم إعاقات بسيطة (Wakabayashi, 2004). إن إجماع آراء المعلمين بخصوص هذه المسألة مفاده أن الفرصة يجب أن تتاح للطلاب الذين لديهم إعاقات للدراسة في الفصول الشاملة شريطة وجود تعليم متخصص

في غرفة المصادر اعتماداً على الحاجات الفردية لكل طالب (Collins, 2012). إلى جانب ذلك، فإن لدى أغلب معلمي التربية الخاصة والمختصين فيها تحفظات جوهرية بشأن ملاءمة الدمج الشامل وفعاليتيه بالنسبة لهؤلاء الطلاب.

وفي ضوء تلك التحفظات التي يبديها العديد من المعنيين بالأمر تجاه الدمج الشامل، فقد اقترح الباحثون أن يقوم التربويون بالعودة إلى مفهوم الاستمرار في تسكين الطلاب الذين لديهم إعاقات وفقاً لطبيعة وشدة إعاقاتهم. وبعبارة أكثر تحديداً، ينبغي أن يشترط التربويون فيمن يُسمح لهم من هؤلاء الطلاب بالالتحاق بالفصول النظامية أن يظهروا قدرة واضحة على العمل في الفصل النظامية، وأن يتم تخصيص خدمات الدعم اللازمة لهم قبل التسكين (O'Brien, Kudláček, & Howe, 2009). وفي ظل هذا الطرح، يمكن دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في الأنشطة الصفية النظامية التي يمتلكون القدرة والكفاءة على القيام بها. أما إذا لم يتمكنوا من أداء تلك الأنشطة بشكل مجدي، فقد تكون هناك خدمات بديلة لازمة لتدريبهم تلك المهارات (Wakabayashi, 2004). في حين يؤكد باحثون آخرون أن تلك الفئة من الطلاب بحاجة إلى اكتساب مهارات معينة واستراتيجيات تعلم محددة قبل الشروع في دمجهم في فصول التعليم الشامل. ولا بد من تدريبهم تلك المهارات والاستراتيجيات بشكل مكثف ومباشر إن أريد لتسكينهم في مدارس التعليم الشامل أن يكون مجدياً ومثمراً. وعندئذ فإن المسؤولية تقع على كاهل التربويين في إتاحة المجال لتوصيل هذا التعليم وتقديم المصادر اللازمة لدعم هذا الصنف من التعليم باعتباره التزاماً أخلاقياً وقانونياً تجاه الطلاب الذين لديهم إعاقات (Wakabayashi, 2004).

من جهة أخرى، فإنه يتوجب على التربويين إيجاد وسيلة لإحداث التوازن بين الفوائد المُتصورة للدمج والالتزام- في الوقت ذاته- باستخدام طرق تدريس مع هؤلاء الطلاب بحيث تُمكنهم من التعلم وتحقيق أهدافهم. فبعض الباحثين يرفضون بشكل قاطع الدمج الشامل باعتبار أنه غير عملي، وأن المنادين به مفرطون في تفاؤلهم بشكل غير منطقي (Collins, 2012). و عوضاً عن ذلك، فإنهم يناصرون الأخذ بمستوى مناسب من الدمج، بحيث يستند إلى الاحتياجات الاجتماعية والوظيفية لفرادى الطلاب ووفقاً لمقتضيات كل حالة على حدة. ومن شأن ذلك- وفقاً لما يراه كولينز (Collins, 2012)- أن يمكّن معلمي التربية الخاصة من التركيز على تلبية احتياجات فرادى الأطفال بدلاً من المحاولة العبثية لإيجاد نظام واحد يناسبهم جميعاً. ويؤكد ذلك ما انتهت إليه الكثير من الدراسات التي تضمنت فصول دمج من أن الجهود المبذولة في تلك الفصول كانت موجهة نحو جعل الطفل ملائماً لحجرة الصف بدلاً من إعداد برامج تلائم الاحتياجات المحددة لهذا الطفل.

وعلى وجه التحديد، فإن هنالك أدلة دامغة على فعالية غرف المصادر في تزويد الطلاب الذين لديهم إعاقات بالمهارات اللازمة، ومثل تلك الأدلة لا ينبغي تجاهلها أو المرور عليها مرور الكرام لمجرد تدشين مجتمع مدرسي يستوعب الفئات المتنوعة من الطلاب (Hocutt, 1996). كذلك فإنه لا بد لبرامج الدمج أن تأخذ بعين الاعتبار واقع بيئة الصف النظامي التي لا بد وأن تلائم احتياجات الطلاب الذين لديهم إعاقات. فمفهوم الدمج المثالي هو ذلك الذي يتيح المجال للطلاب الذين لديهم إعاقات أن يكونوا أعضاء فاعلين، وناشطين، ومقبولين في غرفة الدراسة، وأن يتلقوا- في الوقت ذاته- تعليماً مباشراً ومحدداً يجعل تفاعلاتهم في البيئة الصفية النظامية مُجدية وهادفة (Wakabayashi, 2004). وإزاء ذلك، فإن نموذج غرفة المصادر- مع إحداث بعض التعديلات فيه- يمكن أن يحقق القدر الأكبر من الدمج للطلاب الذين- فضلاً عن وجودهم في الفصول العامة النظامية- يحصلون على خدمات مستقطعة في شكل تعليم فردي ومحدد (Collins, 2012). ومن شأن تلك التعديلات أن تتيح للطلاب الفرصة لتحقيق أعلى فائدة ممكنة من الدمج من خلال التركيز على احتياجات الطالب وعلى تزويده بالموارد المتاحة في المدرسة.

والواقع أن هذا المنظور قد يحقق الموازنة وأن يمثل حلاً توفيقياً بين الاستبعاد التام المتطرف الذي يتخذ شكل غرفة منفصلة للمصادر والدمج الشامل المتطرف الذي يتخذ شكل الاندماج التام في البيئة الصفية النظامية للتعليم العام.

6.3. التشريعات والقوانين ذات الصلة بالإعاقة والمضامين المترتبة عليها

يقتضي قانون تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات الصادر عام 2004 أن يتم تعليم هؤلاء الطلاب في أقل البيئات عزلاً وتقييداً بحيث يمكن تلبية احتياجاتهم (O'Brien, Kudláček, & Howe, 2009). وتنص اللوائح على أنه ينبغي أن يتم- إلى أقصى حد ممكن- تعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات جنباً إلى جنب مع أقرانهم من الطلاب العاديين، وأنه ينبغي أن يتم الفصل بينهم فقط عندما تكون طبيعة إعاقة الطالب أو شدتها بدرجة تجعل تعليمه غير ممكن في فصول التعليم الشامل التي توفر الدعم المتمثل في الخدمات المساندة والمعينة. وبعبارة أخرى، ينبغي أن يحصل الطلاب الذين لديهم إعاقات على الفوائد الاجتماعية والتعليمية المناسبة التي يحصل عليها الطلاب العاديين بصفة نظامية في المدرسة.

ويرتبط مبدأ الدمج بمفهوم العدالة الاجتماعية في ضوء ما يدفع به مناصرو الدمج من أنه يحقق لتلك الفئة من الطلاب أوجه العدالة الاجتماعية والمتمثلة في الرعاية، والاحترام، والتقدير، والتعاطف معها (O'Brien, Kudláček, & Howe, 2009)؛ كما أنه يتحدى الممارسات والمعتقدات التي تعزز إقصاءهم وتهميشهم الدائمين بعيداً عن الأطفال العاديين.

ولقد حظي مفهوم "صعوبات التعلم" باهتمام صناع السياسات للمرة الأولى في عام 1969 م من قبل اللجنة الاستشارية الوطنية المعنية بالأطفال الذين لديهم إعاقات، وبلغ هذا الاهتمام ذروته في سياق التصديق على قانون الأطفال الذين لديهم إعاقات. فقد أضاف القانون شرعية على مفهوم صعوبات التعلم والتمويل الفيدرالي اللاحق لبرامج الولايات الأمريكية ليشمل الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم (Giuliani, 2012). وعلى إثر ذلك، شرعت تلك الولايات في توفير الموارد والخدمات لدعم هذه الفئة من المتعلمين. ثم جاء قانون تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات لسنة 1975 م ليلزم كافة المدارس العامة بتوفير الخدمات لكل الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم الذين يحتاجون تعليماً خاصاً. وقد أعطى هذا القانون الحق لكل الطلاب الذين لديهم إعاقات في الحصول على التعليم - بغض النظر عن شدة الإعاقة- وأن يتم توفير تعليم مجاني ومناسب لهم (Giuliani, 2012). كما استوجب هذا القانون أن يتم وضع خطة تعليم فردية لكافة الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، وأن يتم تفصيلها بطريقة تلبى الاحتياجات الفردية لكل طفل، وأن يتم كذلك تعليمهم في أقل البيئات عزلاً وتقييداً، بحيث يمكنهم التفاعل بأقصى درجة ممكنة مع أقرانهم العاديين (Katsafanas, 2006). وعلاوة على ذلك، فإن هذا القانون قد نصَّ على ضرورة أن يتمتع الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم بإمكانية الوصول إلى كافة أوجه المشاركة المدرسية، بالإضافة إلى ضمان حقوقهم في الخصوصية، والإجراءات القانونية الواجبة، والاختبارات غير التمييزية. وقد كانت الغاية من ذلك ضمان حصول جميع الطلاب الذين لديهم إعاقات على فرص متساوية للخدمات التعليمية المناسبة (Katsafanas, 2006).

وقد فسر حكم المحكمة العليا في الولايات المتحدة لسنة 1982 في قضية مجلس التعليم في إدارة هندريك هيدسون ضد رولى قانون تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات؛ حيث أكد على ضرورة توفير فرص تعليم متساوية للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، وأن يحصل هؤلاء الطلاب على تعليم عام مجاني ومناسب (Rothstein & Johnson, 2014). وبالإضافة إلى ذلك، فقد ألزم هذا الحكم المسؤولين بضرورة تصميم وتقديم تعليم مناسب للطلاب الذين لديهم إعاقات عبر وضع وتخطيط برامج تعليم فردية مناسبة لهم، بحيث تلبى احتياجات كل منهم (Tassel-Baska et al., 2005).

كما أوجب ضرورة مراجعة المحتوى والتعليم المتضمن في برامج التعليم الفردية كل عام، مع إشراك والدي الطفل أو ولي أمره في تلك المراجعة (Rothstein & Johnson, 2014). كما ألزمت المحكمة كل الولايات بضرورة توفير الإجراءات التي يمكن من خلالها لأولياء الأمور التأكد من جودة التعليم الذي يحصل عليه أطفالهم والاضطلاع بتقييمه.

وقد جاء التعديل الرابع عشر لذلك القانون في سياق الحكم في قضية "ميلز" Mills ضد مجلس التعليم في عام 1975، حيث أسهمت تلك القضية في تعديل القانون PL94-142 الذي كفل الحق في الحصول على تعليم مجاني ومناسب للأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم (Katsafanas, 2006). بيد أنه حتى بعد هذا التشريع، استمرت بعض التفاوتات واللامساواة فيما يتعلق بمعايير ومتطلبات التدريس للأطفال الذين لديهم إعاقات، واستمرت تلبية احتياجاتهم تلقى التجاهل في كثير من الأحيان عند وضع سياسات جديدة. وعلى وجه الخصوص، لم يكن المعلمون يخضعون لنفس المستويات من المحاسبية والمساءلة مثل أقرانهم في التعليم الشامل؛ حيث لم يكن نظام التقييم يتسم بالصرامة اللازمة (Katsafanas, 2006). وإزاء ذلك، فقد تصدى قانون تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات لقضية المساواة في التعديل PL105-17 لسنة 1997. حيث بات لزاما على الولايات بموجب القسم 612 من القانون وضع مؤشرات أداء وأهداف للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم تتماشى بشكل وثيق مع أهداف الطلاب العاديين. وبالإضافة إلى ذلك، فقد اشترط القانون دمج الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في التقييمات على مستوى الإدارات التعليمية والولايات مع إجراء الترتيبات المناسبة لطرق التقييم البديلة. كذلك فقد عرض بشكل موجز لتقديم خطة التعليم الفردية في محاولة لتحسين فعالية ونجاعة التربية الخاصة (Katsafanas, 2006).

وقد كفل قانون "عدم ترك أي طفل دون تعليم" الصادر سنة 2001 المساواة المتزايدة لجميع الطلاب (Rothstein & Johnson, 2014). بل إن هذا القانون حوّل تدشين العديد من البرامج التعليمية الفيدرالية التي تتم إدارتها من قِبل الولايات. كما نص على إتاحة فرص عادلة ومتساوية لجميع الطلاب للحصول على تعليم عالي الجودة، وتحقيق الحد الأدنى من الكفاءة وفق المعايير الخاصة بالتحصيل الدراسي والتقييم في الولاية (Rothstein & Johnson, 2014). وقد كان المقصد من وراء ذلك تلبية الاحتياجات التعليمية للفئات والجماعات المُمَهَّسة بمن فيهم الأطفال الذين لديهم إعاقات. كما هدف القانون إلى تجسير الفجوة في التحصيل بين الأطفال المحرومين اقتصاديا وأقرانهم من أبناء الأثرياء، واشترط أن تراعي التقييمات إجراء تعديلات واتخاذ ترتيبات للطلاب الذين لديهم إعاقات، كما هو مبين في قانون تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات (Rothstein & Johnson, 2014) كذلك فقد اشترط القانون وضع تقارير عن نتائج التقييم والتقدم المحرز في الأهداف الموضوعة من قبل الولاية بناء على مجموعات وفئات الطلاب المختلفة (أي لا يتم وضع النتائج بشكل إجمالي، بل يجب تفصيلها لتوضيح ما يتعلق بكل فئة من الطلاب).

كما يلزم قانون "حق كل طالب في النجاح" الصادر سنة 2015 م الولايات والإدارات التعليمية بتوفير فرص متساوية لكافة الطلاب، ويهدف من وراء ذلك إلى تحسين قانون "عدم ترك أي طفل دون تعليم" من خلال إعادة هيكلة المتطلبات الإلزامية للقانون التي ثبت أنها غير قابلة للتطبيق من قبل المعلمين والمدارس (Giuliani, 2012). وفيما يتعلق بالطلاب الذين لديهم إعاقات فإن القانون يوفر لهم حماية صارمة، فموجبه ينبغي إعدادهم جميعا لإحراز النجاح في الكلية أو في مستقبلهم المهني. كما يشترط ضرورة وضع مقاييس التقييم بحيث تتضمن معايير عالية للتحصيل التعليمي (Giuliani, 2012).

7.3. متطلبات الدمج في مدارس التعليم الشامل

أكدت خطة التنمية المستدامة لعام 2030م التي اعتمدها الأمم المتحدة في عام 2015م، والتي خصصت الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لضمان جودة التعليم وشموليته لجميع الطلاب وكذلك تعزيز الفرص التعليمية وإتاحتها للجميع مدى الحياة. وقد شمل الهدف ذاته الأفراد الذين لديهم قصور أو إعاقات، حيث أشار إلى ضمان تكافؤ الفرص التي تقود إلى الوصول إلى جميع مستويات التعليم الأكاديمي وكذلك التدريب المهني للفئات الأقل جودة، بما في ذلك الأفراد الذين لديهم إعاقات والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظروف غير جيدة ولا محفزة بحلول عام 2030م. (هيئة الأمم المتحدة، 2022).

وتعد المملكة العربية السعودية من الدول ذات الريادة في الاهتمام بالتعليم الشامل، ولفتت أنظار المنظمات كاليونسكو نحو تجربتها في تطبيق هذا النوع من التعليم والذي أطلق عليه النموذج السعودي، إذ نصت الوثيقة التي وقعتها المملكة العربية السعودية مع الأمم المتحدة لحقوق الأفراد الذين لديهم إعاقات بأن التعليم يجب أن يكون متاحًا دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص داخل نظام التعليم الشامل على جميع المستويات (وزارة التعليم، 1438).

وقد حصل ما يقارب 88% من الطلاب الذكور الأطفال الذين لديهم إعاقات، وأكثر من 70% من الإناث (نفس الفئة) على التعليم في مدارس الأفراد الذين لديهم إعاقات داخل المملكة العربية السعودية (الموسى، 2014)، ويشير ذلك إلى أن هذا النوع من التعليم هو محل اهتمام في النظام التعليمي بالمملكة، بالإضافة إلى التعاون المشترك بين مقدمي الخدمات التعليمية في وزارة التعليم وجامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية في إعداد مشروع التعليم الشامل وأدلته التنظيمية ونماذجه التطبيقية.

وهناك مجموعة من المتطلبات المدعومة بالمواثيق والمعاهدات والاتفاقيات والتشريعات والقوانين التي كرست حقوق الأفراد الذين لديهم إعاقات في الالتحاق بمدارس التعليم الشامل ومنها على سبيل المثال لا الحصر، عدم استبعاد الأفراد الذين لديهم إعاقات من النظام التعليمي العام بسبب أي نوع من أنواع الإعاقات، وتمكين الأفراد الذين لديهم إعاقات من الحصول على حقهم في التعليم المجاني والإلزامي دون قيد أو شرط. بالإضافة إلى ضرورة توفير تدابير دعم فاعلة وفردية تسمح للفرد الذي لديه إعاقة بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي، وتتفق مع أهداف الدمج في مدارس التعليم الشامل (هيئة الأمم المتحدة، 2022).

وقد أشار عثمان (2018)، إلى حجم التحديات التي تواجه عملية دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات بمدارس التعليم الشامل نظراً لحجم الفروق فيما بين الطلاب الذين لديهم إعاقات وغيرهم من الطلاب العاديين، وأشار أن التعامل مع تلك التحديات ومن ثم تجاوزه لن يكون سوى بتوفر عدد من المتطلبات ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

إعداد وتدريب وتأهيل القائمين على التعليم الشامل

يجب العمل على تهيئة جميع العاملين في مدارس التعليم الشامل من معلمين ومشرفين ومختصين وموجهين وإداريين وعمال لتقبل التغييرات التعليمية الإيجابية الجديدة التي تتعرض لها المدارس في الوقت الحالي نتيجة الاتجاه إلى تطبيق سياسة التعليم الموحد الشامل (ديان وآخرون، 2011).

تصميم المناهج التعليمية والبرامج التربوية

من أهم وأولى أولويات الدمج في مدارس التعليم الشامل تصميم المناهج وإعدادها بما يتناسب واحتياجات جميع الطلاب بناء على استراتيجية التصميم الشامل للتعليم، وذلك سيؤدي بدوره إلى تنمية المهارات المعرفية والاستقلالية والحياتية والاجتماعية

والتربوية لعموم الطلاب بما فيهم الطلاب الذين لديهم إعاقات، كما يجب أن تتيح هذه المناهج الفرص المناسبة للتفاعل فيما الطلاب الذين لديهم إعاقات مع فئات الطلاب المختلفة (عبد السلام، 2013).

كما أشار القرشي، (2005)، في ذات السياق إلى الحاجة الملحة لتوافر قيادات تربوية تمتلك كفاءة عالية، كما تمتلك إيماناً عميقاً بأهمية دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات مع أقرانهم العاديين، بالإضافة إلى ضرورة توافر بيئة مدرسية تساعد على استيعاب الطلاب الذين لديهم إعاقات، وكذلك توفير واستمرار مختلف وسائل الدعم، كما أن إعداد المعلمين للتدريس في المدارس الشاملة أمر ذو أهمية بالغة، بالإضافة إلى مراجعة المناهج وتعديلها وتكييفه.

4. الخاتمة

يمكننا أن نخلص مما سبق إلى ضرورة تبنى المدارس نموذجاً للدمج لا يكتفي بمجرد دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في فصول المدارس الشاملة، لكنه يشتمل أيضاً على برامج مستقطعة يتم تقديمها لتلبية الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الطلاب في ضوء برامج للتعليم الفردية، والذي سيساعد بدوره في نجاح فكرة الدمج. يفترض إن يكون نموذج الدمج متسقاً مع الأحكام القانونية لمختلف القوانين والتشريعات ذات الصلة؛ حيث أن القضية العامة المشتركة بين مختلف التشريعات هي ضرورة إتاحة فرص تعليم متساوية للأطفال الذين لديهم إعاقات مثل نظرائهم من الطلاب العاديين في بيئة تلبي احتياجاتهم الخاصة. وفي التحليل الأخير، فإن ذلك النموذج من شأنه أن يفسح المجال للطلاب الذين لديهم إعاقات لجني ثمار التفاعل الاجتماعي مع طلاب مدارس التعليم الشامل، وهو ما من شأنه تعظيم التفاعل الأكاديمي والاجتماعي لهؤلاء الطلاب.

5. النتائج والتوصيات

توصلت الدراسة الحالية إلى أن هناك مجموعة من المتطلبات المدعومة بالمواثيق والتشريعات الدولية والتي دعمت بدورها حقوق الطلاب الذين لديهم إعاقات في تلقي تعليمهم بمدارس التعليم الشامل ومن تلك المتطلبات:

- عدم استبعاد الأفراد الذين لديهم إعاقات من النظام التعليمي الشامل بسبب الإعاقة.
- أهمية تمكين الطلاب الذين لديهم إعاقات من الحصول على حقهم في التعليم المجاني والإلزامي دون قيد أو شرط.
- ضرورة مراعاة احتياجات الأفراد الذين لديهم إعاقات إلى أقصى درجة ممكنة.
- ضرورة توفير تدابير دعم فاعلة وفردية تسمح للفرد الذي لديه إعاقة بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي، والاجتماعي، في مدارس التعليم الشامل.

وتأسيساً على كل ما سبق، يمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات التالية:

- ضرورة تقييم التشريعات ذات الصلة بالتربية الخاصة والأدبيات المتعلقة بخيارات دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات بمدارس التعليم الشامل بشكل أوسع.
- ضرورة إتاحة فرص تعليم متساوية للأطفال الذين لديهم إعاقات كما هو الحال مع أقرانهم من الطلاب العاديين في بيئة تعليمية شاملة تلبي احتياجاتهم التعليمية المتنوعة.
- تصميم برامج تدريبية لمعلمي مدارس التعليم الشامل لتطوير قدراتهم للتعامل مع مختلف فئات الطلاب الذين لديهم إعاقات.
- تصميم نشرات توضيحية للتعريف بمفهوم ومتطلبات وإيجابيات الدراسة بمدارس التعليم الشامل كمفهوم جديد.
- إعداد دليل توضيحي حول آليات وخطوات تكييف المناهج لتكون مناسبة لجميع فئات الطلاب المنتسبين لهذا النوع من المدارس.

6. المراجع

1.6. المراجع العربية

- الموسى، ناصر. (2014). تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام – ورقة عمل مقدمة للمعرض والمنتدى الدولي: التربية الخاصة تنمية مستدامة في عالم متغير.
- القرشي، أميرة. (2005، مارس). متطلبات الدمج الشامل للأطفال المعوقين سمعياً في مدارس وفصول التعليم العام. المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر " التربية وآفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقون والموهوبون في الوطن العربي"، جامعة حلوان.
- الأمم المتحدة. (2022). مدخل إلى الرزمة التدريبية حول التعليم الدامج والشامل والإعاقة. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/02/inclusive_edu.pdf?
- وزارة التعليم. (1438). التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: https://drive.google.com/file/d/1THYAb-9ia3nB8YMBY4rjzGaSNY-xf_8f/view
- العطية، أسماء. (2012). متطلبات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين من وجهة نظر معلمهم. مجلة الطفولة والتربية، 1(10)، 193-290.
- الببلاوي إيهاب وأحمد، السيد. (2012). قضايا معاصرة في التربية الخاصة. (الطبعة الثانية). دار الزهراء.
- بجادي، الزهرة. (2018). واقع دمج ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية- الأقسام الخاصة- من وجهة نظر الأخصائيين بالمركز النفسي البيداغوجي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الوادي.
- عبد النبي، فادية. (2022). واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمدرسات وقائدات المدرسة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 11(2)؛ 449-475.
- عبد السلام، أميرة (2013). فعالية كل من الدمج الكلي والجزئي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعليم. مجلة كلية التربية بالسويس، 6(1)، 22-43.
- عثمان، رانيا. (2018). متطلبات تطبيق التعليم الشامل لتمكين بعض الفئات المهمشة في مصر في ضوء تجارب بعض الدول. مؤتمر تربية الفئات المهمشة فدياني المجتمعات العربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة- الفرص والتحديات. جامعة المنوفية.
- مراد، حسام. (2019). متطلبات تطوير نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية الحكومية. مجلة كلية التربية بجامعة دمياط، 1(73)، 10-32.
- قوطة، مروة. (2020). تصور مقترح لمواجهة تحديات مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة دمياط. مجلة تطوير الأداء الجامعي، 12(1)، 431-468.
- ديان، برادلي؛ مارغريت، سيزر؛ وديان، سوتلك. (2011) الدمج الشامل، تربية غير العاديين في المدارس العادية. (ترجمة: زيدان السرطاوي وآخرون). الناشر الدولي.

2.6. المراجع الأجنبية:

- Browder, D., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). Evidence-based practices for students with severe disabilities (Document No. IC-3). Retrieved from http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-3_FINAL_03-03-15.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Collins, M. (2012). "Best teaching practices and strategies for students with mathematics learning disabilities: A literature review" Doctoral Projects, Masters Plan B, and Related Works. Paper 34. Retrieved from http://repository.uwyo.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=plan_b
- Davis, L. (2006). The disability studies reader. New York, NY: Taylor & Francis.
- Ford, J. (2013). Educating students with learning disabilities in inclusive classrooms. Electronic Journal for Inclusive Education, 3 (1).
- Giuliani, G. (2012). The comprehensive guide to special education law: Over 400 frequently asked questions and answers every educator needs to know about the legal rights of exceptional children and their parents. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hocutt, A. (1996). Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? The future of children. Special education for students with disabilities, 6(1), 77-102.
- Hull, J. (2005). General classroom and special education teachers' attitudes toward and perceptions of inclusion in relation to student outcomes. A dissertation submitted to the Division of Teacher Education College of Professional Studies the University of West Florida.
- Hurt, M. (2012). "A comparison of inclusion and pullout programs on student achievement for students with disabilities." Electronic Theses and Dissertations. Paper 1487. Retrieved from <http://dc.etsu.edu/etd/1487>
- Jonathan, R., Kieron, S., Felicity, F., Martin, C., & Amanda, H. (2013). Continuum of education provision for children with special educational needs: Review of international policies and practices. National Council for Special Education. Retrieved from http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/Continuum_appendices_07_08_13.pdf
- Katsafanas, J. (2006). The roles and responsibilities of special education teachers. Submitted to the Graduate Faculty of The University of Pittsburgh in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

- O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46–61.
- Peters, S. (2003). Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs. Prepared for the Disability Group, The World Bank. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/614161468325299263/pdf/266900WP0English0Inclusive0Education.pdf>
- Picard, A., & Habets, M. (2016). *Theology and the experience of disability: Interdisciplinary perspectives from voices down under*. New York, NY: Routledge.
- Rothstein, L., & Johnson, S. (2014). *Special education law*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Tassel-Baska, J., Brown, E., Feng, A., Stambaugh, T., & Worley, B. (2005). *Developing a continuum of services: Options and resources for the Ohio Department of Education*. Williamsburg, VA: Center for Gifted Education.
- Wakabayashi, S. (2004). *Inclusion of students with disabilities: Is there a best way?* Department of special education, Flinders university.
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Dublin: National Council for Special Education.
- Marling, C. & Burns, M. (2014). Two perspectives on inclusion in The United States. *Global Education Review*, 1 (1). 14-31
- Salend, S. (2015). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices*. Pearson.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report,2020: Inclusion and education: all means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374366>

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v5.59.8