جامعة الزقازيق

كلية التربية
قسم التربية المقارنة
والإدارة التعليمية

استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية

"دراسة مقارنة بين مصر والسويد "

رسالة مقدمة

للحصول علي درجة الماجستير في التربية
تخصص (تربية مقارنة)

إعداد

رضا عبد البديع السيد عطية

إشراف

أ.د. حسن مصطفي عبد المعطي — أستاذ الصحة النفسية ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د. السيد محمد محمد أحمد ناس — أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

1424هـ - 2004 م

المحتويات (أ)

	رقم الصفحة
الفصل الأول	
الإطار العام للدراسة	**35-1**
- مقدمة	**1**
- مشكلة الدراسة	**9**
- تساؤلات الدراسة	**9**
- أهمية الدراسة	**9**
- أهداف الدراسة	**10**
- حدود الدراسة	**10**
- منهج الدراسة	**11**
- مصطلحات الدراسة	**11**
- الدراسات السابقة	**16**
- خطوات الدراسة	**35**
الفصل الثاني	
تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة	**90-36**
أولا:- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة	
- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة "نظرة إسلامية"	**37**
- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء ديمقراطية التعليم	**37**
- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة كأحد متطلبات التنمية البشرية.	**42**
- مشكلات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية	**44**
- الجهود الدولية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة	**48**
ثانيا: ذوو الاحتياجات الخاصة	**50**
- الإعاقة العقلية(مفهومها- فئاتها-خصائصها- أساليب التربية الخاصة للمعاقين عقلياً)	**56**
- الإعاقة السمعية (مفهومها- فئاتها-خصائصها- أساليب التربية الخاصة للمعاقين سمعياً) .	**58**
- الإعاقة البصرية (مفهومها- فئاتها-خصائصها- أساليب التربية الخاصة للمعاقين بصرياً)	**64**
ثالثاً :- أهم الأساليب التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة وأثرها علي عملية التعلم	**72**
- مدارس التربية الخاصة	**77**
- الفصول الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية	**78**
- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية	**81**
	84

المحتويات (ب)

	رقم الصفحة
الفصل الثالث	
الاستيعاب وتكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد	**151-92**
مقدمة	**92**
أولا:- جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد	**95**
ثانيا:- تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد	
1- التشريعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد	**100**
2- جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد	**103**
الرعاية الاجتماعية	**108**
الرعاية الصحية	**109**
الرعاية التعليمية	**110**
3- أسلوب إدارة التربية الخاصة في السويد	**111**
ثالثا:- قواعد الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد	**119**
1- فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة	**125**
2- نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة	**127**
رابعا:- أنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد وأثرها على استيعابهم	**129**
1- المدارس المنفصلة (مدارس التربية الخاصة)	**132**
2- الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية	**133**
3- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد	**138**
4- تأثير الأنماط التعليمية المتبعة في السويد على توفير المباني المدرسية	**143**
	149

المحتويات (ج)

	رقم الصفحة
الفصل الرابع	
الاستيعاب وتكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة بمصر	**211-153**
مقدمة	**153**
أولا:- جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر	**155**
ثانيا:- تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر	**162**
1-التشريعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر	**164**
2 -جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة في	**167**
الرعاية الاجتماعية	**168**
الرعاية الصحية	**169**
الرعاية التعليمية	**170**
3- أسلوب إدارة التربية الخاصة في مصر	**181**
ثالثا:- قواعد الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر	**183**
1- فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة	**184**
2- نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة	**187**
رابعا :- أنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر وأثرها على استيعابهم	**192**
1- المدارس المنفصلة (مدارس التربية الخاصة)	**192**
2- الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية	**200**
3- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر	**203**
4- تأثير الأنماط التعليمية المتبعة في مصر على توفير المباني المدرسية	**211**
الفصل الخامس	
دراسة تحليلية مقارنة بين مصر والسويد	**248-221**
ويتضمن	
أوجه التشابه والاختلاف بين مصر والسويد من خلال المحاور الآتية:-	**221**
أولا:- جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية	**224**
ثانيا:- تعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة	**224**
1- التشريعات المتعلقة بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة	**228**
2- جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة	**232**
3- أسلوب إدارة التربية الخاصة	**235**
ثالثا:- قواعد الالتحاق لذوى الاحتياجات الخاصة	**235**
1- فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة	**237**
2- نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة	**240**
رابعا :- الأنماط التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة وأثرها على استيعابهم	**240**
1- المدارس المنفصلة	**242**
2- الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية	**245**
3- دمج ذوى الاحتياجات الخاصة	**247**
4- تأثير الأنماط التعليمية المتبعة على توفير المباني المدرسية	

المحتويات (د)

	رقم الصفحة
الفصل السادس	
النتائج والمقترحات	
أولا:- نتائج ومقترحات متعلقة بجهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة	**263-250**
ثانيا:- نتائج ومقترحات متعلقة بتعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة	**251- 250**
1- التشريعات المتعلقة بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة	**256- 251**
2- جوانب الرعاية المدرسية	**251- 250**
الرعاية الاجتماعية	**255- 253**
الرعاية الصحية	**254- 253**
الرعاية التعليمية	**254**
3-فيما يختص بأسلوب إدارة التربية الخاصة	**255**
ثالثا:- نتائج ومقترحات متعلقة بقواعد الالتحاق بذوي الاحتياجات الخاصة	**256- 255**
1- فيما يتعلق بفلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة	**258-257**
2- فيما يتعلق بنظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة	**258-257**
رابعا :- نتائج ومقترحات متعلقة بتأثير الأنماط التعليمية المتبعة مع ذوى الاحتياجات الخاصة على تحقيق الاستيعاب:	**259-258**
1- فيما يتعلق بالمدارس المنفصلة مدارس التربية الخاصة	**263-259**
2- فيما يتعلق بالفصول الخاصة الملحقة	**260-259**
3- فيما يتعلق بدمج ذوى الاحتياجات الخاصة	**261-260**
4- تأثير الأنماط التعليمية على الوفاء بالمباني المدرسية.	**262-261**
	263-262
قائمة المراجع	
- المراجع العربية	**267**
- المراجع الأجنبية	**274**

المحتويات (هـ)

قائمة الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
1	أعداد ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم بمصر	6
2	أعداد ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الخاصة بمصر	7
3	خطة الدراسة في فترة التعليم الإجباري بالسويد	116-115
4	أعداد التلاميذ في مدارس التربية الخاصة المنفصلة بالسويد	139
5	فصول الدراسة بمدارس وفصول المعاقين بصريا بمصر	174
6	الخطة الدراسية لمدارس الأمل للمعاقين سمعيا بمصر	175
7	الخطة الدراسية لمدارس التربية الفكرية بمصر	176
8	أعداد مدارس وتلاميذ مدارس التربية الخاصة بمصر	194
9	عدد الفصول الخاصة في مصر	201
10	توزيع الفراغات بمدارس التربية الخاصة في مصر مقارنة بالعاديين	214

قائمة الأشكال والرسوم

1	- السلم التعليمي بالسويد	114
2	- الهيكل الإداري للنظام التعليمي في السويد	123
3	- التعليم الفردي(الإكلينيكي) مقابل التعليم التقليدي بالسويد	140
4	- السلم التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر	173
5	- تطور أعداد فصول التربية الخاصة مقارنة بتطور فصول مرحلة التعليم الأساسي	218

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- تساؤلات الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- حدود الدراسة
- منهج الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- الدراسات السابقة
- فصول الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

تغيرت نظرة المجتمعات لذوى الاحتياجات الخاصة تغيراً ملحوظاً على مر العصور، ففي المجتمعات البدائية القديمة اعتبر الشخص المعاق عبئاً ثقيلاً على القبيلة أو المجتمع ولذلك كانوا يعزلونه عن الأسوياء، وأخذ هذا الأسلوب أشكالا مختلفة، فقد كانوا يُقتلون في العصر الإغريقي، حيث نادى أفلاطون بضرورة إقامة مجتمع خالٍ من جميع العجزة والمشوهين، أما الرومان فقد رموا المعوقين من جميع الخدمات، و ظلت تلك المرحلة حتى ظهور الرسالات السماوية التي أيقظت الشعور الوجداني لدى الإنسان فتم إنشاء ملاجئ كثيرة لذوى الاحتياجات الخاصة لتبدأ مرحلة جديدة في رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة. (1)

وظهرت محاولات رائدة في مجال رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة خلال القرن الثامن عشر، وذلك من خلال تقديم رعاية خاصة داخل مراكز للإيواء. و مع بداية القرن التاسع عشر بدأ إنشاء مؤسسات خاصة لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة ، وكانت البداية بالمعاقين سمعيًا ثم المعاقين بصريًا وأخيرًا المعاقين عقلياً، وتم إتباع أسلوب إنشاء مؤسسات تربوية خاصة كبيرة. (2)

وزاد الاهتمام العالمي بتربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في الآونة الأخيرة باعتبارهم أناس لهم حق الرعاية الصحية والتعليمية والاجتماعية والتأهيلية، ولهم حق المواطنة ومنوط بهم واجبات معينة بقدر استطاعتهم، وتتطلب الاحتياجات التعليمية لهم توفير فرص تعليمية متساوية لكل فئة ضمن النظام التعليمى0(3)

---

(1) ناصر علي الموسى: "إدماج الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية، طبيعته وبرامجه وقدراته"، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم ، المجموعة الأولي، القاهرة، أكتوبر 1995، ص50.

(2) عبد العزيز الشخص: دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي، رسالة الخليج العربي، السنة السابعة، العدد الحادي والعشرين، 1987، ص189.

(3) فاروق محمد صادق: بحوث ودراسات في التربية الخاصة، الاستراتيجيات والنظم، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، المجموعة الأولي،القاهرة، أكتوبر 1995، ص5.

وأشارت إحصاءات اليونسكو إلى أن نسبة المعاقين في أي مجتمع تتراوح ما بين 10-12٪ من مجموع السكان، وأن نسبة استيعاب المعوقين في التعليم في معظم بلدان العالم عدا الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوربية لا تتجاوز 5٪، بمعنى أن هناك أكثر من 95٪ تقريبا من ذوى الاحتياجات الخاصة لا يلقون رعاية منظمة وهذا يدل على القصور الشديد في عملية استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة .[1]

وانطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ومبدأ التعليم للجميع اتجهت العديد من دول العالم إلى سياسة توفير فرص تعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة تتكافأ مع الفرص التعليمية المتاحة لقرنائهم الأسوياء ،وهذا المفهوم كان نقطة انطلاق لتطبيق سياسة الدمج بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة كوسيلة لتحقيق التكافؤ والتوازن بين أبناء المجتمع الواحد.[2]

ثم تطور الاهتمام بالدمج التعليمي لذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية نتيجة للجهود العالمية التي ساهمت في رعاية وتربية المعاقين صحياً وتعليمياً واجتماعياً وتأهيلياً في جميع مراحل نموهم وتطورهم،ومن هذه الجهود، اهتمام منظمة العمل الدولية ،ومنظمة الصحة العالمية، واليونسكو، واليونيسيف بمتابعة عملية الرعاية لذوى الاحتياجات الخاصة داخل مجتمعاتهم وتوجيهها، كما اهتمت منظمة الأمم المتحدة ووكالتها المتخصصة بمعالجة الاختلافات العديدة بين دول العالم في تطبيقاتها لفلسفه تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة .[3]

فأكدت العديد من القوانين الدولية علي ضرورة دمج ذوى الإحتياجات الخاصة بالتعليم ،فأصدرت الأمم المتحدة اتفاقية حقوق الأطفال ،ونصت المادة الثانية من تلك الاتفاقية علي "ضرورة عدم التفرقة بين الأفراد علي أساس الإعاقة" ،كما أكدت المادة السادسة علي" ضرورة تحقيق أقصى نمو للشخص المعاق" ،وأكدت المادة التاسعة والعشرين علي" ضرورة اشتراك الشخص ذو الاحتياجات الخاصة بالتعليم الشامل ،والاشتراك الكامل في ثقافة المجتمع".[4]

---

(1) عبد العزيز الشخص، مرجع سابق، ص190 .
(2) حسن الشندويلي: تجارب بعض الدول في مجال دمج المعاقين، مجلة التربية والتعليم، المجلد السادس، العدد الرابع عشر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة، يناير 1999، ص66.
(3) فاروق محمد صادق، مرجع سابق، ص6 .
(4) لينا صالح : حقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من الحقوق إلي الوجبات والمسئوليات، مستقبليات، المجلد(29)، العدد(2)، يونيو 1999، ص208.

كما سارع العديد من الدول المتقدمة إلى استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وقد عجل بهذا التغيير عوامل اجتماعية وتربوية، حيث طالب الآباء بتحقيق التكافؤ والتساوى لأطفالهم من حيث الرعاية التربوية ، وكانت بداية حركة المساواة نابعة من السويد، و حركة حقوق الإنسان نابعة من الولايات المتحدة الأمريكية وظهرت كذلك الحركة غير النمطية في إيطاليا. (1)

وصدرت العديد من التشريعات المؤثرة في تغيير النمط التعليمي لذوى الاحتياجات الخاصة، فلم يعد الحكم على التعليم وغيره من البرامج ينبع من مدى النجاح في استيعاب الأفراد بل في الفرص التي يمكن أن يتيحها التعليم للمشاركة والاندماج الكامل في المجتمع. (2)

ثم أدى ذلك إلى استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة من أصحاب الإعاقة البسيطة والتي تعنى وجود إعاقة واحدة مثل كف البصر أو ضعف السمع أو الإعاقة العقلية البسيطة ضمن المدارس العادية سواء داخل الفصل الدراسي أو إلحاقهم بفصلٍ داخل المدرسة العادية، مع ملاحظة تزويده بالمساعدات التربوية اللازمة.(3)

فالمدرسة العادية – من وجهة نظر التربويين -هي البيئة الطبيعية التي ينمو فيها أفراد المجتمع لذا فإن القيام بإجراء بعض التعديلات في بيئة طبيعية بحيث تفي باحتياجات ذوى الاحتياجات الخاصة أسهل كثيراً من تعليمهم في مدارس منفصلة تجعلهم بمعزل عن البيئة الطبيعية مما يخل بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ووجود الطفل ذي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يقدم فرصاً أكثر جودة، و يزيد من التقبل الاجتماعي وتغير اتجاهات المجتمع. (4)

---

(1) المرجع السابق، ص198.
(2) نفس المرجع ، ص210 .
(3) عبير فاروق حنا سعد : إعداد معلم التربية الخاصة في مصر رؤية مستقبلية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة 1996،،ص156 .
(4) عبد الفتاح صابر: التربية الخاصة، لمن-لماذا—كيف ، الصفوة للطباعة، القاهرة، 1998، ص164 .

ومن الناحية الاقتصادية فإن عملية إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية أقل كثيرًا من تعليمهم داخل المدارس الخاصة، و هي تسهل عملية اندماج السكان من ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، كما تحقق نتائج اقتصادية طويلة المدى بتكاليف زهيدة. (1)

بينما تتطلب عملية إقامة مدارسة للتربية الخاصة تحويل قطاع من العاملين في مجالات الإنتاج إلي مجالات تنظيم وإدارة برنامج رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.(2)

و تشير تقارير اليونسكو إلى أهمية إلحاق التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في البرامج العادية لأن ذلك لا يحتاج سوى تعديلات بسيطة في المبنى المدرسي ليتناسب مع الإعاقة، و تعديل بعض المناهج الخاصة بالمعاقين، ويحد من الحاجة إلى معلمين متخصصين على درجة عالية من الخبرة في مجال التربية الخاصة. (3)

وثمة مشكلة تعانى منها الدول النامية في مجال تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة تتمثل في نقص الموارد والمعلمين ومواد التعليم والمباني المناسبة مثل هذه المشكلات تقلل من الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة، خاصة وأن هذه الدول تعتمد على إنشاء مؤسسات خاصة منفصلة لذوى الاحتياجات الخاصة بدلا من إلحاقهم بالمدارس العادية. (4)

وترى الدراسة أن إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس منفصلة وعزلهم عن التعليم العام، و ما يصاحب ذلك من متطلبات دراسية كثيرة يؤدى إلى القصور في استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة، و لعل ذلك يفسر تدنى نسب قيد ذوى الاحتياجات الخاصة في الدول النامية.

---

(1) لينا صالح : مرجع سابق، ص211 .
(2) يوسف القريوتي، وأخرون : مدخل إلي التربية الخاصة، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، 1995، ص33.
(3) عبد المطلب أمين القريطى: سيكولوجية الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص55.
(4) لينا صالح: مرجع سابق، ص210.

وتعانى مصر من وجود فجوة بين الاهتمام بتعليم العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة تتمثل في القصور في استيعاب وقيد ذوى الاحتياجات الخاصة ولعل من أهم أسباب ذلك انخفاض وعي العديد من أفراد المجتمع بما تقدمه الدولة من خدمات في مجال التربية الخاصة، بجانب قلة الاهتمام بهذا النوع من التعليم، ويؤكد على ذلك قلة عدد المدارس الخاصة بالمعوقين وانخفاض قدرتها الاستيعابية وتمركزها في عواصم المحافظات .[1]

والواقع أن مشكلة تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر ذات أبعاد كثيرة ، فتعداد ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر بلغ حوالي (6,45 ,238) ست ملايين وخمس وأربعين آلف ومائتان وثمانية وثلاثين شخص تقريبًا حسب تقديرات المنظمات الدولية لعام 1996،وأن ما يقرب من ثلث هذا العدد علي الأقل في سن التعليم ،بمعنى أن ما يقرب من مليوني شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة إلي خدمات تعليمية، كما أعلن مركز المعلومات واتخاذ القرار بمجلس الوزراء أن نسبة ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر 3.4٪ من عدد السكان ،وأن من يتلقون رعاية صحية وتأهيلية حوالي 1٪ فقط .[2]

ورغم تظافر الجهود من أجل تقديم الخدمات التأهيلية والتعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة والمتمثلة في جهود وزارة التربية والتعليم ،والتي تتولى فتح المدارس والإنفاق عليها وتوفير الكوادر اللازمة وتوفير الإقامة الداخلية والإعفاءات من كافة الرسوم المدرسية ،وكذلك جهود وزارة الشئون الاجتماعية وما يتبعها من جمعيات ،بجانب جهود وزارة الصحة ،إلا أن رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة مازالت لا تتم على النحو الملائم. [3]

وأظهرت العديد من الإحصاءات مدى القصور في تقديم الخدمات التعليمية وأن العديد من الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة بمصر غير مستفيدين من خدمات التربية الخاصة.

---

(1) محمد إبراهيم عطوة : تكافؤ الفرص التعليمية بين الأطفال المعوقين والأطفال العاديين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري " تنشئته ورعايته" ،مركز دراسات الطفولة ،المجلد الأول،جامعة عين شمس ،25-28مارس 1989، ص318 .

(2) اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة :المعوقون وتعداد 1996، النشرة الدورية ، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية، (العدد51)، السنة الرابعة عشر ،1997، ص53.

(3) محمد سيف الدين فهمي: واقع رعاية المعوقين في الوطن العربي ،المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية ،2000، ص159.

والجدول التالي يوضح مدى تدنى نسبة استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة.

(جدول رقم 1)

"أعداد ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم بمصر"

العام الدراسي	عدد المعوقين المتوقعين	عدد المعوقين المقيدين	نسبة المعوقين المقيدين
1986/1985	600285	7656	1.27
1987/1986	635994	7724	1.21
1988/1987	663126	8177	1.23

المصدر: وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي ، الإحصاء الاستقرائي للتعليم العام والتربية الخاصة لعام 87-1988

والجدول السابق يوضح مدي تدني نسب القبول لذوي الاحتياجات الخاصة وانخفاض أعداد المقبولين خلال الأعوام الدراسية المذكورة فمثلاً في عام 1985تم قيد (7656) تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة من أصل (600285) معاق في سن التعليم وبنسبة بلغت حوالي 1.27٪ من إجمالي عدد المعاقين ممن هم في سن التعليم،كما أشار إحصاء العام التالي إلي تدني هذه النسبة إلي 1.21٪ ،ثم ارتفعت قليلاً إلي 1.23٪ في العام التالي ،وتشير هذه النتائج إلي عدم وجود خطط منظمة تستهدف الارتقاء بعملية القبول .

كما أشارت إحصائيات العام الدراسي 1999/1998بأن جملة الملتحقين بالتعليم من ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر حوالي (25, 946) خمس وعشرون ألف وتسعمائة وست وسبعين تلميذ موزعين على جميع أنحاء الجمهورية ،وهذه نسبة ضئيلة جدا من جملة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في سن التعليم ، والبالغ عددهم حوالي 2مليون طفل ،حيث إنها لاتمثل سوي ما يقرب من (1.3٪) من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالتعليم ما قبل الجامعي. [1]

وبالرغم من الجهود المبذولة من أجل التوسع في إنشاء مدارس التربية الخاصة والزيادة المستمرة في أعداد الملحقين بهذه المدارس ألا أن ذلك لم يصل إلي الحد المطلوب لتحقيق الاستيعاب

(1) كمال حسنى بيومي : سياسات تعليم الأطفال المعاقين في التعليم الأساسي ،رؤية مستقبلية لزيادة فعاليتها في مصر ،المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية شعبة بحوث السياسات التربوية ،القاهرة ،1999،ص2.

ويبين الجدول التالي الأعداد التي تم استيعابها بمدارس وفصول التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في مرحلة التعليم الأساسي خلال الفترة من 1995- 2001.

(جدول رقم2)

"أعداد ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الخاصة بمصر"

نوع الإعاقة / العام الدراسي.[1]	المعاقين بصريا		المعاقين سمعيا		المعاقين عقليا		مجموع الطلاب الملحقين
	ابتدائي	إعدادي	ابتدائي	إعدادي	ابتدائي	إعدادي	
1996/95	1213	611	6796	1327	8029	1616	19600
1997/96	1315	532	7733	1566	8776	1923	21800
1998/97	1343	568	7384	1714	9864	2170	24000
1999/1998.[2]	1589	1029	8796	1977	9979	2576	25946
2000/1999.[3]	1715	1052	8737	1986	10776	2750	27016
2001/2000.[4]	1982	1208	9922	2065	11235	2984	29396

- مصادر الجدول

1) وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية الخاصة ،إحصاءات بأعداد المدارس والأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس التربية الخاصة من عام 1991/1990 إلي عام 1998/1997 ،القاهرة ،1998.
2) مهني محمد إبراهيم غنايم: فلسفة التربية واقتصاديات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة(فئة المعاقين) ، من بحوث ودراسات المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة، أبريل 2000،ص ص350-355.
3) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، اتجاهات وطموحات علي مشارف ألفيه جديده نحو تعليم متميز للجميع عام 2000، مطابع الأهرام التجارية، قطاع الكتب،القاهرة ، 2001، ص20.
4) المرجع السابق ،ص20

ويوضح الجدول السابق(وهو من تركيب الباحث) أعداد التلاميذ المعاقين بمرحلة التعليم الأساسي بمدارس التربية الخاصة في الأعوام من 2001/1995 ويلاحظ التزايد المستمر في أعداد التلاميذ المعاقين في كل من مدارس النور المخصصة للمعاقين بصريا ومدارس الأمل المخصصة للمعاقين سمعيا ومدارس التربية الفكرية المخصصة للمعاقين عقليا، وبمقارنة ما تم استيعابه من ذوي الاحتياجات الخاصة بتعدادهم ،ومن خلال ما تقدم من إحصاءات يتبين أن نسبة الالتحاق بالتعليم تتراوح ما بين 1.38٪ إلى1.66٪ ،وبهذا يتضح أن نسبة غير الملحقين بالتعليم من ذوى الاحتياجات الخاصة تتجاوز 98٪،وأن نسبة ما تم استيعابهم لم تصل إلي 2٪ من أعداد المعاقين .

وبالرغم من خدمات وزارة التربية والتعليم المتمثلة في إنشاء المدارس التربية الخاصة،سواء مدارس التربية الفكرية للمعاقين عقليا أو مدارس النور للمكفوفين أو مدارس الأمل للصم ،وتزويدهم بالأجهزة والأدوات التعليمية اللازمة لتحقيق أقصى استثمار لطاقتهم وإعدادهم للعمل في الحياة .[1] إلا أن نسبة الملحقين بالتعليم ما تزال متدنية للغاية ،فقد أعلنت وزيرة الشئون الاجتماعية في عام 1998نسبة ذوى الاحتياجات الخاصة بمصر بحوالي 10٪ من تعداد السكان ،وأن تعدادهم وفقا لهذه النسبة المعلنة من قبل وزيرة الشئون الاجتماعية يصل إلى (6)ملايين شخص ،وبناء على ذلك يصل نسبة الملحقين من ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم حوالي 1.66٪. [2]

كما أشارت دراسة (فاروق عبدة فلية) الميدانية إلى أن نسبة الملحقين بمدارس وفصول التربية الخاصة ، وكذلك التلاميذ الملحقين بمراكز التأهيل المهني لا يتجاوز 2٪ من إجمالي تعداد المعاقين . [3]

يأتي ذلك في الوقت الذي نجحت فيه الدولة في استيعاب أكثر من 91٪ من التلاميذ العاديين، و ذلك بغض النظر عن التسرب من التعليم الذي قد يحدث خلال سنوات الدراسة، إلا أن هذا النجاح لم يمتد لذوى الاحتياجات الخاصة، و الدليل على ذلك المستوى المتدني لنسب قيد ذوى الاحتياجات الخاصة والذي لم يتجاوز2٪ من مجموع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بمعني أن هناك أكثر من 98٪ من ذوي الاحتياجات الخاصة لا يتلقون الرعاية التربوية والتعليمية .[4]

ويرجع السبب في ذلك إلي ما يحتاجه تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر من إنشاء مدارس منفصلة للتربية الخاصة، وإعداد معلمين متخصصين في مجال التربية وكذلك توفير التجهيزات اللازمة للمتطلبات الدراسية، وغيرها من أعباء وتكاليف ترهق ميزانية الدولة. [5]

---

(1) وزارة التربية والتعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية ،مطابع روز اليوسف ، القاهرة ،1997، ص38.

(2) أحلام رجب عبد الغفار ،تربية المتخلفين عقليا في مدارس التربية الفكرية بمصر (الواقع والمأمول) ،المؤتمر الأول للتربية الخاصة ،بحوث ودراسات في التربية ، القاهرة ،أكتوبر 1995،ص188 .

(3) مرفت تلاوي :تقديم كتاب التأهيل الاجتماعي للمعوقين ،وزارة الشئون الاجتماعية ،القاهرة،1998،ص1.

(4) فاروق عبده حسن فليه: التربية في مواجهة المسببات الأساسية لقضية الإعاقة، من بحوث المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري"تنشئته ورعايته" ،جامعة عين شمس، المجلد الأول، القاهرة،1989، ص289.

(5) يوسف صلاح الدين :التربية الخاصة في برامجنا التعليمية ،صحيفة التربية ،العدد الأول ،السنة السادسة والأربعون ، أكتوبر،1994 ص7.

مشكلة الدراسة

تنبع مشكلة الدراسة من وجود إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في عملية استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر مقارنة بأقرانهم العاديين،فمن خلال زيارة الباحث لعدد من مدارس التربية الخاصة في عدة محافظات داخل جمهورية مصر العربية استشعر بوجود العديد من نواحي القصور الشديد نتيجة عزل ذوى الاحتياجات الخاصة عن المجتمع وعن المدارس العادية، ووجد أن هناك ضرورة ملحة لدراسة أثر عملية الاستيعاب على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وأثر ذلك على تحسين نوعية الخريج .

تساؤلات الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة في السؤال التالي:-

كيف يمكن الاستفادة من الخبرة السويدية في استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في نظام التعليم المصري بما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ؟

ويتفرع من هذا التساؤل عدة تساؤلات

س1 ما مفهوم استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة ؟ وما مشكلات تحقيقه ومتطلباته في ضوء تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ؟

س2 ما واقع تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في السويد على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؟

س3 ما واقع تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر ؟ وهل يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة؟

س4 ما أهم النتائج التي يمكن استخلاصها من خلال دراسة التجربة السويدية وإمكانية الاسترشاد بها في اقتراح ما يحقق استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة ويحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مصر ؟

أهمية الدراسة

وتأتي أهمية هذه الدراسة في محاولتها إبراز الجوانب المؤثرة على تحقيق الاستيعاب وتكافؤ الفرص التعليمية والبحث عن آليات جديدة للارتقاء بعملية استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء ما تكشف عنة الدراسة ،وكذلك دراسة التجربة السويدية وإمكانية الإفادة منها .

أهـــداف الدراســة

تهدف الدراسة إلى طرح قضية تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الإحتياجات الخاصة، من خلال دراسة استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر، والكشف عن أوجه القصور في العملية الاستيعابية والتعرف على فلسفة تربية ذوى الإحتياجات الخاصة في السويد، وانعكاسها على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في السويد، والتعرف على الأساليب التربوية في تحقيق الاستيعاب لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد بهدف الاستفادة منها وما يتناسب مع البيئة المصرية من إمكانيات مادية وبشرية.

حـــدود الدراســة

تقتصر الدراسة على بعض فئات ذوى الاحتياجات الخاصة فتشمل المعاقين بصرياً، والمعاقين سمعياً، والمعاقين عقلياً القابلين للتعليم، ويرجع اختيار هده الفئات الثلاث من ذوى الإحتياجات الخاصة، لأن هذه الفئات هي فئات الإعاقة الرئيسية،وأن هذه الفئات يتبع معها أنماط تعليمية تختلف عما يقدم للعاديين ،بجانب اختلاف قواعد وإجراءات القبول عن الإجراءات العادية ،بالإضافة إلى تبعية هذه الفئات لإدارة خاصة تقوم بتحديد السياسات والأهداف .

بجانب تخصيص الدولة تعليماً من نوع خاص لهذه الإعاقات يشمل إلحاقهم في مدارس ومعاهد حكومية، فهناك مدارس الأمل للمعاقين سمعياً، ومدارس النور للمعاقين بصرياً، ومدارس التربية الفكرية للمعاقين عقلياً إعاقة محدودة .[1]

كما تقتصر الدراسة علي دراسة الخبرة السويدية وذلك للمبررات الآتية :-

1- نجاح السويد في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال تحقيق الاستيعاب لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارسها ، فبلغت نسبة من تم استيعابهم بالتعليم ما يقرب من 98٪ من إجمالي المعاقين ممن هم بسن التعليم،وهي أعلي نسبة استيعاب في العالم.

2- تبني السويد لفلسفة تربوية تعمل علي توفير بدائل تعليمية عديدة لتحقيق الاستيعاب وتكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.

3- إتباع السويد لنظام تعليمي موحد يسمح بتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ،من خلال إدخاله للعديد من الإصلاحات التعليمية بما يتلاءم ذوي الاحتياجات الخاصة.

---

(1) اليونسكو: تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية، مجلة التربية الجديدة، عدد 43، أبريل 1988، ص110 .

منـــهـــج الدراســـــة

تتعدد المداخل المنهجية في الدراسات التربوية المقارنة،ويتوقف استخدامها علي قدرة أي من هذه المداخل علي تحقيق أهداف الدراسة .

وإذا كان الهدف من هذه الدراسة هو تحقيق قدر من المساواة بين الأفراد العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة بنظام التعليم ، فإن ذلك يستتبع اتباع المداخل التالية :-

المدخل الوصفي :-

لوصف واقع تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في كل من مصر والسويد

المدخل التحليلي :-

لتحليل هذا الواقع ومعرفة العوامل المؤثرة فيه ، ومن ثم كيفية الاستفادة من الدراسة المقارنة في الارتقاء بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مجتمعنا المصري .

مـصطلـحات الدراســـة

تنطوي الدراسة على عدد من المصطلحات ومنها ما يلي:

أولاً:- ذوى الاحتياجات الخاصة. Persons with special needs

عـرف الـبعض ذوى الاحتياجـات الخاصـة بـأنهم هـؤلاء الأشـخاص الـذين يبعـدون عـن المتوسط بعداً واضـحاً سواء فـي قدراتهم العقليـة أو الاجتماعيـة أو الانفعاليـة أو الجسمية، بحيث يترتب على ذلك حاجتهم إلي نوع خـاص من الخـدمات والرعايـة، لتمكينهم من تحقيق أقصـى مـا تسمح بـه قدراتهم، ويلاحظ استخدام لفظ يبعدون وعدم استخدام يقلون، لأن بعض فئـات ذوى الإحتياجات الخاصة تزيد عن المتوسط مثل فئة الموهوبين. (1)

كمـا عـرف الشـخص ذو الاحتياجـات الخاصـة، بأنـه ذلـك الفـرد الـذي ينحـرف انحرافـا ملحوظـاً عما تعتبره عادياً سواء من الناحيـة العقليـة، أو الانفعاليـة، أو الاجتماعيـة، أو الجسمية، مما يتطلب نوعاً خاصاً من البرامج التربوية . (2)

وتـري الدراسـة وفقـا للتعريفـات السـابقة أن ذوي الاحتياجـات الخاصـة يمكـن تعـريفهم مـن الناحيـة التربويـة بـأنهم أشـخاص تحـتم قـدراتهم العقليـة أو الحسـية أو الجسـدية أو الانفعاليـة أو الاجتماعيـة علـي ضـرورة إدخـال تعـديلات فـي بيئـة الصـف العـادي أو المدرسـة العاديـة لمواءمـة التعلـيم لقـدراتهم و اسـتعداداتهم بجانـب تعـديل المنـاهج العاديـة وبـرامج الأنشـطة لملاءمـة احتياجاتهم التعليمية .

---

(1) ليلي أحمد كرم: تعديل الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، النشرة الدورية، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية، العدد(55)، السنة الخامسة عشر، ديسمبر 1998، ص24.

(2) عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ: سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة، دار النهضة العربي، القاهرة، 1986، ص6.

ثانياً:- الشخص المعاق

يعرف الشخص المعاق بأنه ذلك الشخص صاحب الإعاقة مثل الإعاقة العقلية أو الإعاقة السمعية أو ضعف اللغة والنطق والكلام ، وكذلك الإعاقة البصرية أو أي نواحي قصور أخري من الناحية الصحية ،ويدخل في هذا الإطار متعددو الإعاقة وصعوبات التعلم ،مما يحتم تقديم رعاية خاصة لهؤلاء.[1]

وعرف القانون رقم 12لسنة 1996 الشخص المعاق بأنة كل طفل غير قادر على الاعتماد على نفسه في مزاولة الأنشطة والأعمال التي يزاولها من هم في مثل عمره ،أو نقصت قدراته نتيجة لقصور عقلي أو حسي أو نتيجة عجز خلقي .[2]

وعرف الشخص المعاق بأنة ذلك الشخص الذي يعانى من قصور أو اعتلال بمرض عضوي أو حسي أو عقلي يعجزه عن أداء حاجته الأساسية بمفردة أو عن الاستمرار فيه بالمعدل الطبيعي .[3]

وتري الدراسة وفقا للتعريفات السابقة أن الشخص المعاق هو ذلك الشخص الذي يعاني من مرض أو إصابة تسبب قصوراً في الأداء ،مما يتطلب توفير بعض المتطلبات التعليمية الخاصة ،لكي يستطيع اكتساب المهارات التعليمية المرجوة بما يتناسب مع قدراته وطبيعة إعاقته ،وبما يحقق الأهداف التعليمية المطلوبة .

ثالثا:الاستيعاب.Involving

يعرف بأنه توفير فرص تعليمية للتلاميذ من خلال تقديم خدمات تربوية مناسبة لقدرتهم واستعداداتهم وميولهم.[4]

كما عرف الاستيعاب بمعنى Inclusion، والذي يعنى وضع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ضمن مدارس التعليم العامة ،وذلك بقضاء بعض فترات الدراسة اليومية مع أقرانهم العاديين، ويكون ذلك وفقا لخطة منتقاة ،بحيث يقدم البرامج التعليمية والاجتماعية الملائمة.[5]

---

(1) Mark, B.: Leadership for Special Education Administration, Macmillan. Co , New York, 1996, P48 .

(2) اتحاد هيئات الفئات الخاصة : التشريعات،النشرة الدورية، الحياة الطبيعية حق المعوق، العدد53،السنة الخامسة عشر، القاهرة، مارس 1998، ص6 .

(3) اتحاد هيئات الفئات الخاصة : توصيات المؤتمر الثامن للاتحاد، النشرة الدورية ، الحياة الطبيعية حق المعوق ، العد71، السنة الثامنة عشر ، سبتمبر 2002، ص30.

(4) عبير فاروق حنا سعد، مرجع سابق،ص 155.

(5) Salend, S. :Effective Mainstreaming Handicapped Students ,2nd. Ed., Macmillan, New York,1994,P10.

ويمكن تعريف الاستيعاب بأنة عملية إلحاق التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة بالتعليم والعمل على إلحاقهم ومتابعتهم من خلال المؤسسات التربوية المختلفة من معاهد ومدارس أو مراكز تأهيلية ،كلاً حسب قدراته واستعداداته.

رابعاً:- تكافؤ الفرص التعليمية

هذا المفهوم ينطوي على حصول كل فرد في المجتمع على إمكانات متساوية بغية تنمية قدرات كل فرد حسب قدراته واستعداداته ، سواء قبل المدرسة أو أثناء تواجدهم في المدرسة. (1)

وعرف هذا المفهوم بأنة يعنى حصول كل فرد من أفراد المجتمع على فرص متكافئة مع غيره في التعليم المتاح في مجتمعة والاستمرار فيه بقدر ما تؤهله قدراته واستعداداته وإمكاناته ،بغض النظر عن الجنس أو اللون أو العنصر ،أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي الذي ينتمي إليه . (2)

وتم تعريف تكافؤ الفرص التعليمية بأنها تعنى توفير فرص متكافئة ،تحقق العدالة والمساواة في المعاملة بين أفراد المجتمع في الالتحاق والقبول بالمؤسسات التعليمية ، وتعمل على تحقيق المساواة بين جميع أبناء الشعب داخل هذه المؤسسات التعليمية دون تفرقة أو طبقية أو استثناءات لبعض الإفراد ،وكذلك تحقيق المساواة في توزيع المخرجات النهائية للتعليم ،وبما يتفق مع القدرات والإمكانات الحقيقية لكل خريج . (3)

ويمكن تعريف تكافؤ الفرص التعليمية بأنها تحقيق العدالة والتساوى بين جميع التلاميذ في عملية إلحاقهم بالتعليم ،ومتابعتهم في تلقى التعليم الملائم كلا حسب قدراته الفعلية .

---

(1) سليمان نسيم وآخرون: تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية في مصر ،المؤتمر القومي الأول للطفل المصري "تنشئة ورعاية" ،مركز دراسات الطفولة، المجلد الثاني ، جامعة عين شمس، 1988، ص3.

(2) على السيد محمد الخشيبى :المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب وعلاقته بسياسة القبول بالتعليم الثانوي العام والصناعي ،المؤتمر الأول للتطبيقيين ،المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ديسمبر 1985، ص164 .

(3) سامي عبد السميع نور الدين رضوان :ثقافة المدرسة في ضوء ديمقراطية التعليم دراسة في أنثروبولوجيا التربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة عين شمس ،1997 ، ص77.

خامساً:- الدمج Integration

عرف الدمج كذلك بأنة جميع الإجراءات والترتيبات المتخذة لتحقيق مشاركة ذوى الاحتياجات الخاصة في أشكال التعليم المتاحة لجميع من هم في سن التعليم . [1]

وعرف كذلك بأنة حالة تهيؤ أو استعداد عام ،لدى المعنيين بالتربية الخاصة ولدى الوالدين والمجتمع عامة ،بهدف توفير تعليم للأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة داخل البيئة المهيأة لكل التلاميذ الآخرين في المدرسة العادية والبيئة المحلية .[2]

يستخدم هذا المصطلح للدلالة على التناسق بين الأجزاء لتكون كلاً واحداً متكاملاً، ففي المجال النفسي يدل المصطلح على أن يسلك الفرد في تناسق أو تآلف مع البيئة، وقد يستخدم للتغير عن تنظيم عناصر الشخصية، وفي النظم التربوية يستخدم المصطلح ليعبر عن دمج النظم المنفردة إلي نظم أكثر تكاملاً للأفراد الذين سبق تقديم نظم أو خدمات منفصلة لهم سواء كان ذلك بسبب الجنس أو اللون أو أي عوامل أخري . [3]

وبذلك يمكن القول بأن مفهوم الدمج يعني تكامل الأجزاء أو الأفراد ليتم ذلك بشكل يجعل الأفراد أكثر استفادة نفسياً وتربوياً،كما ينطوي الدمج على مشاركة ذوى الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية العادية وإلغاء الحواجز التصنيفية في عملية القبول ،وتهيئة المدارس العادية لتلقى أنماط مختلفة من التلاميذ .

سادسا :- التطبيع Normalization

من التعريفات المرتبطة بالدمج ويعرف بأنة توفير أنماط وظروف الحياة اليومية في صورة قريبة بقدر الإمكان من المعايير والأنماط الموجودة في المجتمع العام .[4]

---

(1) اليونسكو: تقديم المعونة للمعاقين بالمدارس العادية ، مرجع سابق ، ص94.

(2) طلعت منصور :الاتجاهات المعاصرة في التربية الخاصة ، مجلة الإرشاد النفسي ، العدد الثاني ، السنة الثانية ، كلية التربية ،جامعة عين شمس ،القاهرة،1994، ص13.

(3) فاروق محمد صادق: من الدمج إلي التآلف والاستيعاب الكامل، تجارب وخبرات عالمية في دمج الأفراد المعوقين في المدرسة والمجتمع وتوصيات إلي الدول العربية، بحوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة، ديسمبر1998، ص26 .

(4) محروس الشناوى:التخلف العقلي :الأسباب – التشخيص – البرامج ،دار غريب للطباعة ،1997، ص549.

سابعا:-التربية الخاصة Special Education

عرفت التربية الخاصة بأنها مجموعة الخدمات المنظمة الهادفة التي تقدم إلى الطفل غير العادي لتوفير ظروف مناسبة له كي ينمو نمواً سليماً وتنمية إمكانياته وقدراته إلى أقصى مستوى ممكن. [1]

وعرفت التربية الخاصة بأنها عبارة عن إجراء تعديلات وتغييرات في برامج تعليم العاديين بالقدر الذي يتناسب مع نوع ودرجة كل إعاقة بهدف تحقيق أكبر قدر من التكييف بين ذوي الاحتياجات الخاصة والبرامج المقدمة لهم .[2]

ويمكن تعريف التربية الخاصة بأنها مجموعة من البرامج التربوية المعدة لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة والتي ينبغي أن تمتاز بالمرونة، بحيث يمكن تنفيذها في المؤسسات التعليمية المختلفة ،بما تتماشى مع الاستراتيجيات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة.

الدراســـات السابـقـــة

هناك العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة منها ما يلي :-

أولا:-الدراسات العربية:-

1- "دراسة مقارنة لبعض مشكلات التربية السمعية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية". [3]

استهدفت الدراسة التعرف علي مشكلات المعاقين سمعياً داخل مدارس الأمل في جمهورية مصر العربية، وفلسفة تربية وتعليم المعاقين سمعياً في جمهورية مصر العربية، وأهم السلبيات في هذه الفلسفة، بجانب التعرف علي طرق رعاية وتأهيل المعاقين سمعياً في الولايات المتحدة الأمريكية.

واتبعت الدراسة المنهج المقارن، من خلال دراسة وتحليل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم في مصر والولايات المتحدة الأمريكية.

---

(1) عبد الفتاح صابر عبد المجيد ،مرجع سابق، ص5.
(2) محمد إبراهيم عطوة مجاهد، مرجع سابق،ص314.
(3) عبد العظيم شحاتة مرسي:" دراسة مقارنة لبعض مشكلات التربية السمعية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية"، رسالة دكتورة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1979.

وانتهت الدراسة إلي عدة نتائج منها الكشف عن أوجه القصور في مدارس الأمل، وفي ضوء هذه النتائج أظهرت الدراسة أوجه القصور في عملية تأهيل ورعاية المعاقين سمعياً، بجانب ضعف الإمكانيات وقلة التجهيزات المناسبة.

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرض لمشكلات استيعاب ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم، وكذلك مشكلات التأهيل والإعداد للمعاقين سمعياً.

وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها لمشكلات المعاقين سمعياً فقط، بينما الدراسة الحالية تهتم بتعليم واستيعاب فئات ذوى الاحتياجات الخاصة الرئيسية المتمثلة في المعاقين بصرياً، والمعاقين سمعياً، والمعاقين عقلياً القابلين للتعليم، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة السابقة فيما يتعلق بمشكلات إلحاق المعاقين سمعياً بالتعليم، والنظم الدراسية المتبعة مع المعاقين سمعياً بمدارس الأمل، ومعرفة أهم السلبيات في برامج إعداد المعاقين سمعياً .

2-"دراسة تطور وتأهيل المعوقين بمصر، مع مقارنة بما هو متبع حالياً في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال" .[1]

استهدفت هذه الدراسة التعرف على برامج واستراتيجيات تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في عدد من الدول المتقدمة في هذا المجال مثل الولايات المتحدة الأمريكية والسويد وإنجلترا وفرنسا وما كان يسمي بالإتحاد السوفيتي، بهدف الاستفادة منها في عملية رعاية وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة في مصر.

ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت الدراسة المنهج المقارن من خلال التعرف علي الخبرات الدولية الرائدة، وإمكانية الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية .

---

(1) ناريمان محمود جمعة:" دراسة تطور تعليم وتأهيل المعوقين بمصر، مع مقارنة بما هو متبع حالياً في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس،1979.

وانتهت الدراسة إلي عدة نتائج منها :-

ا - معظم مدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية غير صالحة لتعليم ذوى الإحتياجات الخاصة، بجانب عدم كفاية المؤسسات التعليمية المعنية بالتربية الخاصة في جمهورية مصر العربية .

ب- النقص الكبير في الأثاث والتجهيزات بمدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.

جـ - وجود عجز كبير في المدرسين المتخصصين بمدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية.

د - عدم التعاون بين الوزارات المسئولة عن رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية ، ويتضح ذلك من خلال القصور في خدمات وزارات الشئون الاجتماعية والتربية والتعليم والصحة.

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها تعليم وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة في مصر، وكذلك تناولها تطور تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد

وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنها تناولت تأهيل وإعداد ذوى الاحتياجات الخاصة داخل مدارس منفصلة، تناولت جميع فئات الإعاقة بشكل عام، بينما الدراسة الحالية تتناول تأهيل ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء الفكر التربوي الحديث لتأهيل ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة القائم علي تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال استيعابهم في التعليم العام، وكذلك تناول الدراسة الحالية لفئات الإعاقة الرئيسية، وهي الإعاقة البصرية، و الإعاقة السمعية، والإعاقة العقلية البسيطة.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في معرفة أهم سلبيات تأهيل ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر، والتعرف علي أساليب رعاية وتأهيل ذوى الإحتياجات الخاصة في عدد من الدول المتقدمة ومنها السويد.

3-"التربية في مواجهة المسببات الأساسية لقضية الإعاقة".[1]

استهدفت الدراسة التعرف على دور التربية في التعامل مع حالات الإعاقة المختلفة ،وأوضحت الدور التربوي في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة حسب نوع الإعاقة، ودورها في التصدي لمسببات الإعاقة ،أبرزت التأثيرات الاقتصادية والاجتماعية السلبية للإعاقة ،والدور التربوي في هذا الصدد.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي عن طريق البحث في مسببات الإعاقة المختلفة ،ودور التربية في التعامل مع كل مسبب من هذه المسببات .

وانتهت الدراسة إلى عدة نتائج منها:-

أ- التعرف على أبرز الآثار السلبية الاجتماعية والاقتصادية المترتبة عن قضية الإعاقة .

ب- التعرض لأبرز المفاهيم الخاطئة عن الإعاقة وتأثيرها على البرامج التربوية الموضوعة .

جـ- التعرف على أبرز جوانب القصور التربوي في عملية إعداد ذوى الاحتياجات الخاصة

د- إبراز الجوانب السلبية في عملية التخطيط التربوي عند وضع السياسات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة .

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها سبل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة .

4- "تكافؤ الفرص التعليمية بين الأطفال المعوقين والأطفال العاديين بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي" .[2]

استهدفت الدراسة إبراز صور عدم التكافؤ في التعليم المصري بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، والتعرف على بعض الجوانب السلبية في تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة.

---

(1) فاروق عبده حسن فليه: التربية في مواجهة المسببات الأساسية لقضية الإعاقة، المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري"تنشئته ورعايته"،مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول،25-28 مارس 1989.

(2) محمد إبراهيم عطوة مجاهد: " تكافؤ الفرص التعليمية بين الأطفال المعوقين والأطفال العاديين بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي"، المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري"تنشئته ورعاية"،مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، المجلد الأول ،25-28 مارس 1989، القاهرة، ص.ص305- 330.

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، عن طريق توضيح صور اللاتكافؤ وتحليل العوامل المصاحبة لها.

وانتهت الدراسة إلي عدة نتائج منها:

ا - عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر.

ب- وجود فجوة كبيرة بين قيد العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة.

جـ- عدم قدرة مدارس التربية الخاصة في مصر علي استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة .

د - وجود بعض المحافظات في جمهورية مصر العربية تفتقد لخدمات التربية الخاصة، حيث لا يوجد بها مدارس أو فصول للتربية الخاصة.

وتتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة، وإبراز بعض جوانب القصور في قيد الاحتياجات الخاصة.

وتختلف هذه الدراسة مع البحث الحالي في عدم تعرضها للعوامل الثقافية الاجتماعية المؤثرة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وكذلك الخلفيات المؤثرة في عملية استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم، والأساليب التربوية التي تسهم في ارتفاع نسبة قيد ذوى الاحتياجات الخاصة.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يتعلق بقيد الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية، نواحي القصور في مدارس التربية الخاصة المصرية

5-"نحو حياة أفضل للصم " [1]

هدفت الدراسة إلى التعرف على الجوانب السلبية في تعليم المعاقين سمعيا والمؤثرة في عملية الاستيعاب،حيث تناولت الجوانب المحيطة بإلحاق المعاقين سمعيا بالتعليم .

---

(1) سعيد محمد جميل : نحو حياة أفضل للصم ،المؤتمر السادس نحو مستقبل أفضل للمعوقين ،اتحاد هيئات الفئات الخاصة ،القاهرة ،مارس 1994.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على تحليل أساليب الرعاية التربوية للمعاقين سمعيا،وتحليل العوامل المؤثرة في تحقيق الاستيعاب .

انتهت الدراسة إلى عدة نتائج منها

أ- وجود بعض الجوانب الإدارية السلبية المعرقلة لتحقيق أهداف مدارس وفصول مدارس الأمل

ب- وجود بعض جوانب القصور في الخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية في مدارس التربية الخاصة

جـ- عدم الوفاء بالمتطلبات التعليمية المخصصة لذوى الاحتياجات الخاصة من وسائل تعليمية ومعينات تدريسية .

د- ضعف مستوى كثيرا من المعلمين تربوياً وعلمياً ،واستخدامهم لطرق تدريس تقليدية ،لا تتناسب مع طبيعة ذوى الاحتياجات الخاصة .

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناولها جوانب القصور في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة والعوامل المؤثرة في تحقيق تكافؤ الفرص لذوى الاحتياجات الخاصة .

وتختلف هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها فئة المعاقين سمعيا ،بينما تتناول الدراسة الحالية المعاقين بصريا وعقليا ،بجانب المعاقين سمعيا .

واستفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في التعرف على بعض الجوانب السلبية في تعليم المعاقين سمعيا .

6-" دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والسويد" . [1]

(1) مختار عبد الجواد السيد: دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات الأمريكية والسويد، رسالة كتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1994.

استهدفت الدراسة الكشف عن أوجه القصور في إدارة التربية الخاصة من خلال ثلاث محاور رئيسية تتمثل في التخطيط والإشراف والتمويل، وقدمت الدراسة تحليل لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والأنماط الإدارية المؤثرة في العملية التعليمية.

استخدمت الدراسة المنهج المقارن الذي يتلاءم وطبيعة مشكلة الدراسة مع استخدام تحليلات لأنماط إدارة التربية الخاصة في ضوء القوي والعوامل الثقافية.

وانتهت الدراسة إلي النتائج الآتية:

ا - وجود عدد من المشكلات الإدارية في جمهورية مصر العربية تؤثر في رعاية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر.

ب- إتباع طرق وأساليب تربوية تقليدية في مصر.

جـ - تطور أساليب الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد والولايات المتحدة الأمريكية.

وتتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في التعرض لإدارة التربية الخاصة ومشكلات رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر، ودراسة الواقع الاجتماعي والثقافي المؤثر في رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر والسويد.

وتختلف هذه الدراسة مع البحث الحالي في التعرض لإدارة التربية الخاصة بينما يتطرق البحث الحالي لأهم المشكلات المؤثرة في استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر، ودراسة مسببات عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لهم .

واستفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في الإطلاع علي الأسلوب التربوي المتبع مع ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر والسويد، بالإضافة إلي معرفة أهم البرامج التربوية في مصر والسويد، والاستفادة من العرض التاريخي لمشكلات إدارة التربية الخاصة في دول المقارنة.

7 -"تربية المتخلفين عقليا في مدارس التربية الفكرية بمصر (الواقع والمأمول)."[1]

استهدفت الدراسة الكشف عن جوانب القصور بمدارس التربية الفكرية ،ووضع تصور عن كيفية علاج هذه الجوانب .

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحى بهدف تحليل النظم الدراسية المتبعة في تعليم المعاقين عقليا ،وكذلك الوقوف على قدرة مدارس التربية الفكرية على الوفاء بالمتطلبات اللازمة من تجهيزات ومباني ووسائل تعليمية .

وانتهت الدراسة إلى عدة نتائج ،تتمثل في وجود العديد من جوانب القصور في مدارس التربية الفكرية ،وأعطت الدراسة تصوراً مقترحاً حول رعاية المعاقين عقليا عن طريق استيعابهم ضمن المدارس العادية

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الكشف عن جوانب القصور في مدارس التربية الفكرية ،ومدى تأثيرها في رعايتهم

وتختلف هذه الدراسة مع البحث الحالي ،حيث تناولت جوانب القصور في مدارس التربية الفكرية ،واهتمامها بالمعاقين عقليا ،بينما تركز الدراسة الحالية على الإعاقات الثلاث الرئيسية العقلية والبصرية والسمعية.

و استفاد البحث الحالي من التعرف على جوانب القصور في مدارس التربية الفكرية ،ومدى تأثيرها على تحقيق الاستيعاب .

8-"التكامل التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ التربية للجميع".
(2)

استهدفت هذه الدراسة وضع تصوراً مقترحاً حول النمط التعليمي لذوى الاحتياجات الخاصة بما يكفل تحقيق المساواة لذوى الاحتياجات الخاصة في جميع الجوانب التربوية كماً وكيفاً.

---

(1) أحلام رجب عبد الغفار: تربية المعاقين عقليا في مدارس التربية الخاصة (الواقع والمأمول)،من بحوث المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة ، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة ،بحوث ودارسات في التربية ، المجموعة الثانية ،أكتوبر 1995.

(2) سعاد بسيوني عبد النبي: التكامل التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ التربية للجميع" من بحوث الإرشاد النفسي في عالم متغير، المنعقد في جامعة عين شمس، في الفترة من 23-25 ديسمبر 1996، القاهرة، مركز الإرشاد النفسي، 1996، ص-ص57-111 .

واستخدمت الدراسة المنهج المقارن في دراسة هذه المشكلة مع استخدامها لتحليلات النمط القومي في ضوء فهم وتفسير الخبرات المعاصرة.

وانتهت الدراسة إلي عدة نتائج منها:-

أ - أن تعليم وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة منبثق من مبادئ إنسانية نادت بها المواثيق الدولية،وتبلورت في صورة تشريعات وسياسات أقرت حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة التعليمية.

ب- أهمية التنوع في أشكال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بما يكفل إتاحة الفرص أمام جميع الأطفال.

جـ - التوصل إلي تصور مقترح لإحداث التكامل التربوي لذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ التربية للجميع.

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء المواثيق الدولية والمبادئ الإنسانية، وفي تناولها أشكال تنظيم تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة لإتاحة الفرص أمام جميع الأطفال.

وتختلف هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناول إعداد وتدريب المعلم العادي، ودور الإباء في رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة، كما تناولت الدراسة سبل تدبير الميزانيات الخاصة بالتجهيزات الخاصة بفصول التكامل، وفي تناولها التكامل التربوي فقط.

واستفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة التعرف علي المواثيق الدولية التي نادت بالاهتمام برعاية ذوى الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلي معرفة أحد الطرق التربوية المؤثرة في تحقيق الاستيعاب لذوى الاحتياجات الخاصة.

9- إعداد معلم التربية الخاصة في مصر. رؤية مستقبلية".[1]

استهدفت الدراسة إعداد معلم التربية الخاصة في مصر، ومعرفة مدي مناسبة أسلوب إعداد معلم التربية الخاصة في مصر مع الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة .

---

(1) عبير فاروق حنا سعد : إعداد معلم التربية الخاصة في مصر رؤية مستقبلية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة 1996.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي

وانتهت الدراسة لعدم ملاءمة أسلوب إعداد معلم التربية الخاصة في مصر للاتجاهات المعاصرة بالإضافة إلي عدم كفاية مخرجات عملية إعداد معلم التربية الخاصة، وضرورة إعداد معلم قادر علي تعليم خليط من التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

وتتشابه هذه الدراسة مع البحث في تناولها الأفكار والاتجاهات التربوية المعاصرة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

وتختلف هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها عملية إعداد المعلم دون التعرض لمدي الكفاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.

استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يتعلق بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر، وأهم المشكلات التربوية في هذا الإطار.

10- "حقوق المعوقين بين التشريع والتطبيق" .[1]

هدفت الدراسة إلي تحليل التشريعات المحلية والدولية المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة لضمان حقوقهم وتحقيق المشاركة الكاملة والمساواة ،وتحليل أهداف الدولة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة وأهم الخدمات المقدمة لهم وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد علي تحليل التشريعات المساهمة في تحقيق المساواة لذوى الاحتياجات الخاصة.

وانتهت الدراسة إلي أن النصوص القانونية متعددة علي كافة الأصعدة المختلفة قومياً ودولياً، إلا أن العبرة أن توضع هذه النصوص موضع التطبيق ويكون لها الفعالية من خلال إجراءات وتدابير إلزامية.

وتتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة .

---

(1) علي عبده محمود : حقوق المعوقين بين التشريع والتطبيق، المؤتمر السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ، القاهرة، ديسمبر 1998 .

وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها التشريعات المختلفة المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام بينما الدراسة الحالية تتناول الحقوق التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة

واستفاد البحث الحالي من هذه الدراسة معرفة أهم القوانين والتشريعات التربوية المساهمة في تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلي أهم المسالب في عملية التطبيق.

11- "من الدمج إلى التآلف والاستيعاب الكامل ".[1]

استهدفت الدراسة التعرف على دور دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في تحقيق الاستيعاب الكامل للشخص ذي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية .

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بهدف تحليل عملية الدمج ودورها في تحقيق الاستيعاب .

وانتهت الدراسة إلى عدة نتائج منها :-

1- أهمية الدمج كوسيلة فعالة لتحقيق الاستيعاب لذوى الاحتياجات الخاصة .
2- نجاح العديد من الدول المتقدمة في تطبيق الدمج وتحقيقه للعديد من الجوانب الإيجابية في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة .
3- الدمج في مصر لا يزال في مرحلة التجريب، بالرغم أنة يمثل علامة على الطريق في النظم التربوية المعاصرة لذوى الاحتياجات الخاصة .
4- وضع نموذج مقترح لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر وفقا للمعطيات التربوية الموجودة.

(1) فاروق محمد صادق :من الدمج إلى التآلف والاستيعاب الكامل ،المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة ،القاهرة ، ديسمبر 1998.

وتتشابه الدراسة مع البحث الحالي في التعرض لأهم الأساليب التربوية المعاصرة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة .

وتختلف هذه الدراسة مع البحث الحالي من حيث تناولها لدور الدمج في تحقيق الاستيعاب وإمكانية تطبيقه في مصر ، بينما يتطرق البحث الحالي إلى كيفية تحقيق استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة وتكافؤ الفرص التعليمية من خلال التنوع في الأساليب التعليمية في ضوء القوى والعوامل الثقافية .

و استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في التعرف على العوامل المساهمة في تحقيق الاستيعاب ،ودور الدمج في تحقيق الاستيعاب.

12- "واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين بجمهورية مصر العربية ".[1]

استهدفت الدراسة التعرف على واقع خدمات رعاية وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر ،من خلال التعرف على حجم مشكلة الإعاقة ،ومعرفة وسائل التأهيل ،وأهم خدمات وزارة التربية والتعليم لجميع فئات الإعاقة .

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ،الذي يتلاءم وطبيعة مشكلة الدراسة ،عن طريق توضيح أهم الأساليب المتبعة لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة.

وانتهت الدراسة إلى عدة نتائج منها:-

أ- عدم تغطية الخدمات التعليمية المخصصة لذوى الاحتياجات الخاصة لجميع أنحاء الجمهورية

ب- ضعف الترابط بين المؤسسات المعنية بتعليم ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة .

جـ- نقص الكوادر الفنية المدربة في مجال التربية الخاصة ،وعدم الأخذ بالأساليب التعليمية المعاصرة في هذا المجال .

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التعرض لأهم جوانب الرعاية لذوى الاحتياجات الخاصة وتأثيرها علي تحقيق الاستيعاب في المؤسسات التربوية المختلفة .

---

(1) يوسف هاشم إمام :واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين بجمهورية مصر العربية ،المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة ،القاهرة ديسمبر1998.

وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في إنها قامت بدراسة جميع الجهود المبذولة من قبل المؤسسات المختلفة سواء التابعة للتربية والتعليم أو لوزارة الشئون الاجتماعية أو وزارة الصحة أو المؤسسات الأهلية، بينما يتطرق البحث الحالي لدراسة كيفية تحقيق الاستيعاب التعليمي و تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة .

واستفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في التعرف على أهم الخدمات التربوية المقدمة لذوي الإحتياجات الخاصة .

ثانيا :- **<u>الدراسات الأجنبية</u>**

1-"دراسات حالة في التربية الخاصة ".[1]

استهدفت الدراسة التعرف على نظم تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في كل من كوبا والسويد وكينيا واليابان ، وابرز الأنماط التعليمية المتبعة في هذه الدول

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عن تحليل القوى والعوامل المؤثرة فى تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في البلدان محل الدارسة .

وانتهت الدارسة إلى عدة نتائج تتمثل في أن كل قطر من الأقطار محل الدراسة ينتهج أساليب تربوية مختلفة مع ذوى الاحتياجات الخاصة ، ويختلف مستوى الخدمات من قطر لآخر ، وفيما يتعلق بالسويد فإنها تتبع أساليب قائمة على دمج ذوى الاحتياجات الخاصة ،وتحقيق المرونة في التعليم من أجل توسيع نطاق الخدمات التعليمية ليشمل جميع من هم في سن التعليم ،وتعرضت الدراسة لأهم الأقاليم السويدية التي نجحت في ذلك .

وتتشابه الدراسة مع الدارسة الحالية في تناولها نظم تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في السويد، وأهم الأساليب التعليمية المتبعة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، وأهم المبادئ التعليمية بالسويد.

وتختلف هذه الدارسة مع البحث الحالي ،حيث يهدف البحث الحالي إلى دراسة استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد ،وسبل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ،وإمكانية الاستفادة بها في مصر عن طريق الدارسة التحليلية المقارنة .

---

(1) <u>UNESCO</u>; Case Studies in Special Education, UNESCO Press, Paris, 1978 .

واستفاد البحث الحالي من هذه الدارسة في معرفة أهم المبادئ الأساسية لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد وأهم الأساليب المتبعة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بها.

2-" دراسات في التربية الخاصة ".[1]

هدفت هذه الدارسة التعرف على أهم البرامج المتبعة مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في كلا من السويد وكندا وبريطانيا ، ومدى فعالية هذه البرامج في تحقيق الاستيعاب التعليمي لهم.

استخدمت الدارسة المنهج المقارن الذي يتلاءم وطبيعة الدراسة ،من خلال الدارسة التحليلية المقارنة في البلدان محل الدراسة.

وانتهت الدراسة إلى عدة نتائج :-

أ- إن لكل دولة من دول المقارنة خصوصيتها في البرامج المعدة لذوى الاحتياجات الخاصة ، وفى منظورها للإعاقة، فالنموذج السويدي مثلا يختلف عن النموذج الكندي والبريطاني .

ب- إن للأباء دورا هاما في إعداد الطفل ذي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة

ج- التأكيد على ضرورة تخصيص برامج أنشطة تعليمية وتربوية للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة أصحاب القدرات المحدودة .

تقديم تحليلاً للتعليم المهني لذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد.

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناولها البرامج التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد والمؤثرة في عملية الاستيعاب

وتختلف هذه الدراسة مع البحث الحالي ،حيث ركزت هذه الدراسة على عدة برامج تربوية رسمية وتجريبية في دول المقارنة ،بينما تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد وإمكانية الاستفادة منها في مصر .

واستفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في معرفة أهم البرامج التعليمية المعاصرة ذات الصلة بموضوع الدراسة ولاسيما البرامج المعدة لذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد .

---

(1) Jackson, P. : Studies in Special Education, King Alfred's Call, Manchester, England, 1981.

3 – " التطبيع والدمج، نظرة علي الخبرة السويدية " . [1]

استهدفت الدراسة تحليل دمج وتطبيع ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد وأثر ذلك علي العملية التعليمية، وذلك من خلال تحليل النشاط المدرسي اليومي، وإجراء مقابلات شخصية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين عقلياً والمدمجين بالمدارس العادية، ودراسة تأثير الدمج الاجتماعي علي استيعاب المعاق عقلياً ضمن مجموعة دراسية كأفراد وكمجموعة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يتلاءم مع مشكلة الدراسة وتحليل أثر الدمج للمعاقين عقلياً في ضوء المتغيرات التربوية الناتجة عن دمجهم.

وانتهت الدراسة إلي النتائج الآتية:-

أ- نجاح سياسة الدمج والتطبيع في السويد.

ب- ارتفاع نسب قيد المعاقين عقلياً ضمن المدارس العادية.

ج- نجاح برامج النشاط للمعاقين عقلياً ضمن المدارس العادية.

وتتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها الوسائل المساعدة لاستيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة، وتعرضها للمؤثرات الاجتماعية والثقافية.

وتختلف هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها فئة المعاقين عقلياً فقط، بينما يتطرق البحث الحالي لفئات أخري مثل المعاقين سمعياً والمعاقين بصرياً، ويركز البحث الحالي علي كيفية توفير الفرص التعليمية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال عدة أشكال تعليمية، بينما ركزت هذه الدراسة علي الخدمات التربوية المقدمة من خلال الدمج والتطبيع .

واستفاد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يتعلق بأساليب التربية في السويد، ونوعية البرامج المقدمة للمعاقين عقلياً .

---

(1) Alison,P.: Normalization and Integration, A look at the Swedish Experience, Mental Retardation, Vol. (28), Canada, Oct 1990 .

4- "الدمج والعزل، الاستيعاب والعوائق" [1]

استهدفت هذه الدراسة تحليل أنظمة المدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك المدارس العادية المستوعبة لذوى الاحتياجات الخاصة (مدارس الاستيعاب)، وشملت تحليلا لنظريات تربوية لذوى الاحتياجات الخاصة، وتحليل عناصر الدراسة في السويد.

واستخدمت الدارسة المنهج الوصفي الذي يعتمد علي تحليل أثر سياسة الدولة في أسلوب الرعاية التربوية، وتحليل نماذج من مدارس الاستيعاب السويدية.

وانتهت الدراسة إلي عدة نتائج :-

ا - تحقيق الدمج لنتائج إيجابية ،تتمثل في ارتفاع مستوي ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد.

ب- تبني السويد فكرة إقامة مدراس لجميع الأطفال، بحيث تحتوى جميع أطفال المنطقة التعليمية مهما بلغت قدراتهم واستعدادهم.

جـ- وجود بعض الأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة غير قادرين علي التأقلم في مدارس الاستيعاب.

د - ضرورة التنوع في الأساليب التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها لأساليب الرعاية التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة المساهمة في تحقيق الاستيعاب.

وتتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها لأساليب الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة المساهمة في تحقيق الاستيعاب.

وتختلف هذه الدراسة مع البحث الحالي في أنها تقوم علي تحليل تجربة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في السويد، بينما البحث الحالي يقوم بدراسة مقارنة لاستيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في التعليم في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

---

(1) Ingmar,E.: "Integration and Segregation, Inclusion and Exclusion", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research, Chicago, March 24-28, 1992 .

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يتعلق بمعرفة أهداف التعليم والاتجاهات التعليمية السائدة لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد، وكذلك معرفة بعض المدارس السويدية المعنية برعاية وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة .

5- "دراسات مقارنة في التربية الخاصة". [1]

استهدفت الدراسة التعرف علي أنماط رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في العديد من دول العالم، وكذلك التعرف علي أوجه القصور في بعض الأساليب التربوية، وشرح نماذج لأساليب رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة في بعض الدول التي قطعت شوطا كبيرا في الاهتمام بتعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد استخدمت الدراسة المنهج المقارن الذي يتلاءم وطبيعة مشكلات الدراسة، وكذلك دراسة القوي والعوامل الثقافية المؤثرة في أساليب تربية ذوى الاحتياجات الخاصة في البلدان محل الدراسة.

وانتهت الدراسة إلي تقسيم أنماط رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة إلي مستويات مقسمة علي النحو التالي :-

أ. تقديم خدمات تربوية محدودة لذوى الاحتياجات الخاصة وهذا ما يتبع في دول مثل السنغال، غينيا الجديدة، جنوب أفريقيا .

ب. تقديم خدمات تربية خاصة منفصلة قائمة علي عزل ذوى الاحتياجات الخاصة وهذا ما تتبعه دول مثل تايوان، اليابان، هونج كونج، روسيا، التشيك .

ج. تقديم خدمات تربوية منفصلة عن العاديين أو تقديم خدمات في فصول ملحقة بالمدارس العادية من خلال فصل منفصل لعدم توافر إمكانيات إقامة مدارس منفصلة وهذا ما يتبع في دول مثل مصر، نيجيريا، إيران، إندونيسيا، باكستان، غانا، الهند، أورجواي .

د. تقديم خدمات تربوية عن طريق التكامل التربوي للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وهو أسلوب مشابه للدمج والتطبيع ،و هذا ما تتبعه دول مثل بولندا، استراليا، كندا، إسرائيل .

---

(1) Mazurck, K. and Winzer, M.: Comparative Studies in Special Education, Gall Audit University Press, Washington D.C, 1994

هـ - تقديم خدمات تربوية عن طريق دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وهذا ما يتبع في الولايات المتحدة الأمريكية، السويد، نيوزلندا، إنجلترا الدنمرك، النرويج، إيطاليا وأسبانيا .

وتتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في التعرض للأنظمة التربوية المساهمة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال دراسة أساليب تربية أصحاب الاحتياجات الخاصة .

وتختلف هذه الدراسة مع البحث الحالي في أنها قامت بتصنيف الدول المختلفة وفقا لنوع الرعاية التربوية في حين يتعرض البحث الحالي للدراسة التحليلية المقارنة لاستيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر والسويد، وتأثير ذلك علي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

واستفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في التعرف علي الأنظمة التربوية المختلفة، ومعرفة السلبيات والإيجابيات المصاحبة لهذه الأساليب، وكذلك معرفة الإجراءات والقرارات التعليمية المتخذة للتغلب علي مشكلات استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في التعليم في عدداً من الدول .

6-"التعلم من خلال الاستيعاب الكامل في السويد والدانمارك والنرويج والولايات المتحدة الأمريكية ".[1]

هدفت الدراسة إلى التعرف على برامج الاستيعاب المعدة لذوى الاحتياجات الخاصة في دول المقارنة ،والتعرف على خطط مدارس الاستيعاب ،والتي تعتمد على ضم التلاميذ العاديين مع ذوى الاحتياجات الخاصة ، وكذلك التعرف على الإدارة التربوية التي تنظم عملية الاستيعاب.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عن طريق تحليل القوى والعوامل الثقافية في كلٍ من الدول الاسكندنافية الثلاث بجانب الولايات المتحدة الأمريكية ،وتأثيرها في تحقيق الاستيعاب .

(1) Ferguson, D; Learning from Inclusion in Sweden, Denmark, Norway, and United States, International Journal of Education Research, , V_{29}, N_2, 1998, abs.

وانتهت الدراسة إلى عدة نتائج

(أ) أثبتت هذه البرامج فاعلية في زيادة خبرة التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في الدول الأربع محل الدراسة .

(ب) تحديد المتطلبات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة سواء المتطلبات التقليدية أو الحديثة .

(ج) تحديد الجوانب الإصلاحية والتي ركزت على علاقة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة بالإصلاحات التعليمية في الدول الأربع.

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها الاستيعاب لذوى الاحتياجات الخاصة لاسيما بالسويد ، وتناولها القوى والعوامل الثقافية ذات الصلة بتحقيق الاستيعاب

تختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أن هذه الدراسة تناولت الاستيعاب بمفهوم الدمج الشامل ،بينما تضمنت الدراسة الحالية الاستيعاب بمعنى القدرة على الإلحاق في أنماط تعليمية مختلفة .

استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في التعرف على أبرز العوامل المؤثرة في تحقيق استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد.

7- "الدمج في أوربا، دراسة حول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهات (14) أربعة عشرة دولة أوربية" . [1]

استهدفت الدراسة تحليل العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة وتحقيق الاستيعاب لهم في التعليم العام وذلك من خلال تحليل أماكن الدراسة وإعداد المعلم والبرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في دول النمسا، بلجيكا، الدانمرك، إنجلترا، ويلز، فنلندا، فرنسا، ألمانيا، اليونان، إيطاليا، هولندا، النرويج، البرتغال، أسبانيا، السويد.

واستخدمت الدراسة المنهج المقارن عن طريق تحليل ومقابلة أساليب الرعاية التربوية المسهمة في استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في دول المقارنة.

---

(1) Gor, M.J.: "Integration in Europe, Provision for Pupils with Special Education Needs, Trend in 14 European Countries", European Agency for Development in Special Needs Education, Denmark, 1998.

وانتهت الدراسة إلي النتائج الآتية:-

ا- ضرورة تحويل مدارس التربية الخاصة إلي مدارس عامة.

ب- وضع قوانين موحدة في عملية دمج الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية.

جـ- تبني سياسة الدمج كوسيلة لتحقيق استيعاب أصحاب الاحتياجات الخاصة بالتعليم.

د- تفوق الدول الاسكندنافية في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

تتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها عملية استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام ، بالإضافة إلي ابرز دور الدمج في تحقيق الاستيعاب .

وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها عملية الدمج في عدد من الدول الأوربية، بينما البحث الحالي يتناول تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال استيعابهم في التعليم العام في ضوء القوي والعوامل الثقافية .

واستفاد البحث الحالي من هذه الدراسة التعرف علي دور الدمج في تحقيق الاستيعاب بالإضافة إلي الحصول علي معلومات تتعلق بالرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد.

فصول الدراسة

تسير الدراسة في تحقيقها لأهدافها وفقا للفصول التالية :-

الفصل الأول:-

الإطار العام للدراسة ويتضمن:-

المقدمة ،مشكلة الدراسة ،تساؤلات الدراسة، أهمية الدراسة ، أهداف الدراسة، حدود الدراسة، منهج الدراسة، مصطلحات الدراسة ،الدراسات السابقة .

الفصل الثاني:-

استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتضمن المحاور التالية :

أولاً:- ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية "كنظرة إسلامية"،وعلاقته بديمقراطية التعليم، كأحد متطلبات التنمية البشرية ،وتوضيح الجهود الدولية المبذولة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً:- ذوو الاحتياجات الخاصة من حيث المفهوم –الفئات –الخصائص –وأساليب التربية الخاصة المتبعة.

ثالثاً :- أهم الأنماط التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة وأثرها علي عملية التعلم .

الفصل الثالث:-

الاستيعاب وتكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد وتضمن المحاور التالية:-

أولاً:- جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد

ثانياً:- تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد من خلال دراسة التشريعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد ،وكذلك جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد سواء الرعاية الاجتماعية، الرعاية الصحية ،الرعاية التعليمية، بالإضافة إلي دراسة أسلوب إدارة التربية الخاصة في السويد ،.

ثالثا:- قواعد الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد من خلال دراسة فلسفة ونظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة .

رابعا:- دراسة أهم الأنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد وأثرها على استيعابهم

الفصل الرابع:-

الاستيعاب وتكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة بمصر وتضمن المحاور التالية:-

أولاً:- جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر

ثانياً:- تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر من خلال دراسة التشريعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر ،وكذلك دراسة جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر سواء الرعاية الاجتماعية، الرعاية الصحية ،الرعاية التعليمية،بالإضافة إلي دراسة أسلوب إدارة التربية الخاصة في مصر.

ثالثا:- قواعد الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر من خلال دراسة فلسفة ونظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

رابعا:- دراسة أهم الأنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر وأثرها على استيعابهم

الفصل الخامس:-

الدراسة التحليلية المقارنة :-

وتشمل **دراسة تحليلية مقارنة لاستيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء تحقيق مبدأ تكافؤ** الفرص التعليمية بين مصر والسويد ، لجميع المحاور والعناصر التي تتضمنها الفصليين السابقين

الفصل السادس:-

النتائج والمقترحات:-

ويتضمن نتائج ومقترحات لتطوير استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لهم في مصر

الــفصل الثاني

تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة

أولا:- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة

- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة "نظرة إسلامية"
- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء ديمقراطية التعليم
- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة كأحد متطلبات التنمية البشرية.
- مشكلات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- الجهود الدولية المبذولة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً:- ذوو الاحتياجات الخاصة

- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مفهوم الشخص المعاق.
- الإعاقة العقلية (مفهومها- فئاتها-خصائصها- أساليب التربية الخاصة للمعاقين عقلياً) .
- الإعاقة السمعية (مفهومها- فئاتها-خصائصها- أساليب التربية الخاصة للمعاقين سمعياً) .
- الإعاقة البصرية (مفهومها- فئاتها-خصائصها- أساليب التربية الخاصة للمعاقين بصرياً)

ثالثاً :- أهم الأنماط التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة وأثرها علي عملية التعلم .

- مدارس التربية الخاصة.
- مراكز نهارية .
- مدارس داخلية.
- الفصول الخاصة .
- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

أولا: مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة

أصبح تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية مطلباً هاماً، واشتد الضغط لتحقيقه في أعقاب الحرب العالمية الثانية، وادرج حق التعليم لجميع الأفراد ضمن حقوق الإنسان، وتحول هذا المطلب إلي قوانين ومواثيق وتشريعات ودساتير تعمل علي تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. [1]

كما أن دواعي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لم يأت كمبرر لفكرة المساواة فحسب، وإنما يمتد ليعمل على تنفيذ هذه الفكرة في مدارسنا،من خلال جميع البرامج التربوية المقدمة لذوى الاحتياجات الخاصة .

ا- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة "نظرة إسلامية"

سبق الإسلام منذ أربعة عشر قرناً من الزمان الحضارة المعاصرة، حيث حمل النبي المصطفي صلي الله علية وسلام أمانة التبليغ لدستور سماوي يمنح الفرد الحياة الكريمة، ويمد المجتمع بمقومات بالغة الأهمية من مساواة وحرية وكرامة وشوري وتكافؤ وعلم وتعليم .[2]

فالإسلام هو أول من قرر المبادئ الخاصة بحقوق الإنسان في أكمل صورة،و أوسع نطاق ،والمتأمل للأمة الإسلامية في عهد الرسول صلى الله علية وسلم والخلفاء الراشدين من بعده سيجد أن هذه الأمة كانت الأسبق في العمل على تحقيق المساواة وحقوق الإنسان. [3]

فيقاس تقدم المجتمعات بتفعيل جميع الشرائح الاجتماعية والفئات فيه ،وهذا ما يتجلي من خلال المجتمع الإسلامي ،فليس هناك فئة مهمشة ، فالجميع يلقي الاحترام والتقدير.[4]

---

(1) براين هو لمز: التحديد في مناهج التعليم الثانوي، قضايا عامة وحلول مقترحة لتطوير المناهج، دراسة مسحية مقارنه، مجلة التربية الجديدة، العدد الرابع، ديسمبر 1974، ص109 .

(2) محمد توفيق سلام : دواعي تعليم حقوق الإنسان بمراحل التعليم قبل الجامعي، مجلة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ،المجلد السادس، العدد العاشر ،سبتمبر 1997، ص18.

(3) محمد الغزالي:حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع ،الإسكندرية ،1993، ص9 .

(4) بلقاسم محمد الغالي :الإعاقة من منظور الإسلام ،مجلة منار الإسلام ،العدد (334) ،السنة (29)،أبو ظبي ،اكتوبر2003،ص58.

وقد أوضح الإسلام فكرة المساواة في مواضع كثيرة :-

فقال تعالى:-**{ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُم شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيم خَبِير}.**[1] ،فالإسلام تصدى لجميع النزعات العنصرية المعرقلة للمساواة ،فلا فرق في الإسلام بين الأبيض والأسود، ولا بين الغنى والفقير ولا بين الحاكم والمحكوم.

فالمعيار الحقيقي للفرد في الإسلام هو التقوى وخشية الله عز وجل ،ولا يوجد في الإسلام آي فروق طبقية ،وهذا ما أدى إلى محو نظام الطبقات ،فقد تعلم المسلمون من أصل دينهم أن البشر جميعا ينتظمون في سلك العبودية لله وحدة ،وأن الله عز وجل قد زودهم بقدرات مختلفة ليختبر كلا منهم ويسألهم عنها .[2]

كما أوضح الإسلام الحقوق المقررة لكل فرد ،بل إن الإسلام اهتم بالفرد اهتماما رائعا ،فالمنظور الإسلامي للفرد يؤكد على مكانته ،حيث عمل الإسلام على حماية الفرد والحفاظ علية من خلال التعاليم الإسلامية الرشيدة ،فالإنسان استخلفه الله عز وجل وكرمه فقال الله تعالى **{وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً}**.[3]

فقد أكدت النصوص القرآنية على الاهتمام بالفرد وحقوقه حيث قال تعالي : **{وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً}**.[4]

لذلك حرص الإسلام على التأكيد على حقوق الفرد في التربية والتعليم ،فالتربية الصالحة حق الأولاد على الأباء ،والتعليم حق للجميع ،بل إن طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة ،وعلى المجتمع والنظم التعليمية العمل على توفير فرص تعليمية متكافئة ليتعلم ويستنير ،كما يكفل الإسلام حق كل فرد في اختيار ما يلائم مواهبه وقدراته.[5]

فالإسلام قرر المساواة بين الناس في أكمل صورة ،وجعل طلب العلم فريضة علي كل مسلم مهما بلغت قدراته،وقدم نظرة متكاملة لتحقيق تكافؤ الفرص للفرد.[1]

---

(1) القران الكريم : سورة الحجرات، الآية 13.
(2) محمد الغزالي ،مرجع سابق، ص28.
(3) القران الكريم : سورة البقرة ، الآية 30
(4) القرآن الكريم، سورة الإسراء، آية 70 .
(5) محمد الغزالى، مرجع سابق ، ص261
(1) حمدي حسن عبد الحميد ، مدى تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي المصري ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة الزقازيق ،1982، ص1 .
(2) القرآن الكريم : سورة عبس، الآية الأولى.
(3) محمد سيد طنطاوى : التفسير الوسيط للقرآن الكريم،دار المعارف، المجلد الخامس عشر، 199، ص283.

فقد سبق الإسلام المجتمعات الغربية وغيرها في تثبيت حقوق المعاق ولعل خير دليل علي ذلك قوله تعالي: ﴿**عبَسَ وَتَوَلَّى {1} أَن جَاءهُ الْأَعْمَى {2} وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى {3} أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ الذِّكْرَى {4}** [2].

حيث عاتب الله سبحانه وتعالي نبيه محمداً صلي الله عليه وسلام في شأن الصحابي الكفيف (عبد الله بن أم مكتوم)، وقد جاء لفظ "الأعمى" في هذه الآية ليس للتنقيص ولكن للتعريف .[3]

وبذلك نجد أن المولي عز وجل قد أمر نبيه صلي الله عليه وسلام بتعليم هذا الكفيف الذي جاء ليتفقه ويتعلم، وقال فيه المولي **{وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى}** ، وقد ميزه الله عز وجل عن زعماء قريش لرغبته في معرفة تعاليم الإسلام ، وتدبره الآيات القرآنية التي نزلت علي رسول الله صلي الله عليه وسلم .[4]

وليس أدل علي احترام الإسلام لذوي الاحتياجات الخاصة وقدراتهم مما جاء في صحيح مسلم أن رجلاً أعمي جاء إلي النبي صلي الله عليه وسلام فقال : (يا رسول الله ليس لي قائد يقودني إلي المسجد، فهل لي رخصة أن أصلي في بيتي؟ فرخص له، فلما دعاه فقال: وهل تسمع النداء بالصلاة؟ قال نعم قال فأجب). [5]

وهذا الحديث يدل علي حرص الإسلام علي عدم تمييز شخص عن أخر بسبب إعاقته، فإذا كانت الأساليب التربوية الحديثة تنادي باستغلال قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة الحسية والعقلية التي تقلل من أثر الإعاقة، فنجد أن الرسول صلي الله عليه وسلم قد طالب هذا الصحابي المعاق بصرياً باستغلال قدراته الأخرى وعدم تخلفه عن جماعة المسلمين .

كما لم يغفل الإسلام التفاوت في قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة فقال تعالي : **{ لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرَجٌ}.** [1]

---

(4) المرجع السابق، ص284.
(5) محمد عبد القادر عطا: الكبائر، دار النصر للطباعة الإسلامية، ط2 ، القاهرة، 1999، ص272 .

فالله عز وجل رخص لأصحاب الإعاقات التخلف عن القتال، لوجود أعذار تمنعهم من القتال لضراوته وعدم ملاءمته لطبيعة إعاقتهم، وفي الوقت نفسه فهم مكلفون بمهام أخري تناسب إعاقتهم . [2]

والواقع أن الإسلام أعطى لكل فرد الفرصة في التعبير عن قدراته حسب رغبته و ميوله ،فبالرغم من الرخص المتاحة لذوى الاحتياجات الخاصة فيما يتعلق بالجهاد أو غيره من الأعمال الشاقة ،فقد أتى إلى الرسول صلى الله علية وسلم صحابي من الأنصار وهو عمرو بن الجموح ،وكان أعرج ،فقال يا رسول الله ،أرأيت إن قاتلت في سبيل الله حتى أقتل ،أمشى برجلي هذه صحيحة في الجنة ،فقتل يوم أحد، فمر رسول الله صلى الله علية وسلم فقال :كآني أراك تمشى برجلك هذه صحيحة في الجنة. [3]

فالإسلام حين يقرر تكافؤ الفرص بين الأفراد كل حسب طاقته وجهده فهو لا يغفل الفروق الفردية ولا يهملها، فالفرد من حيث كونه عضواً في المجتمع له حقوقه والتي يجب أن تتكامل مع حقوق الآخرين وتتظافر من أجل تحقيق هدف أسمي وهو عبادة الله وطاعته. [4]

والواقع أن الإسلام قدم نموذجا رائعا لكيفية التعامل بين جميع البشر ،وكذلك كيفية التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة ،حيث غرس الدين الإسلامي في نفوس معتنقيه أسمى المبادئ وأعظم المثل ،وأروع القيم في التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة ،بشكل جعل العديد من التربويين حتى من غير المسلمين يؤكدون على الدور الإسلامي الرائد في التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة،فتقول روس Ross (1951) أنه عندما قاد محمد صلى الله علية وسلم الجزيرة العربية في القرن السابع الميلادي،اجتاحت المكفوفين موجة من النور ذات الآثار البعيدة المدى ،كما أكد كيرتلي Kirtley (1975)أن الاهتمام بالمعاقين في الدولة الإسلامية فاق كثيرا الاهتمام بهم في الدول الأوربية . [1]

---

(1) القرآن الكريم، سورة الفتح، الآية 17 .
(2) محمد سيد طنطاوى : التفسير الوسيط للقرآن الكريم، المجلد الثالث عشر، دار المعارف، القاهرة 1993، ص268 .
(3) الإمام شمس الدين الذهبي : سير أعلام النبلاء ، السيرة النبوية، الجزء الأول ،مؤسسة الرسالة ، بيروت ،1996، ص408.
(4) نجم الدين أحمد نصر: الفكر التربوي الإسلامي عند أئمة المذاهب الأربعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1990،ص193 .

ويؤكد الباحث على أن نجاح الدين الإسلامي في التعامل مع كافة القضايا المعاصرة جاء كنتيجة طبيعية لاحتواء مصادرة على جميع ما يتعلق بالبشر ، مصدقا لقول الله عز وجل **{إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَالَمِينَ {87} وَلَتَعْلَمُنَّ نَبَأَهُ بَعْدَ حِينٍ {88}**.[2]

كما أن المنظور الإسلامي للإعاقة أكد على أن الشخص المعاق لا يختلف عن أقرانه العاديين إلا من حيث مواجهته لبعض الصعوبات التي قد تعتريه في التعامل مع بعض الأشياء ولكنه يستطيع التعامل إذا ما توفرت لدية بعض المساعدات أو المعينات الخاصة بالإعاقة ،بل وأن المعاق في الإسلام قد يتبوأ مكانة عالية إذا ما أجتهد في العبادة و العلم وقد عبر القران الكريم عن ذلك في مواضع كثيرة عن مفهوم هام مؤداه أن الإعاقة ليست الأمراض أو الإصابات التي تصيب الشخص في بدنه بل إن الخلل الناتج عن فساد القلوب هو المعيق والمعرقل للفرد والمجتمع ، فقال تعالى**{ أَفَلَم ۡ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُور}**ِ.[3]

كما قال تعالى **{وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لاَّ يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لاَّ يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لاَّ يَسْمَعُونَ بِهَا أُوْلَـئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُوْلَـئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ}**.[1]

ومن العرض السابق يتبين أن أسلوب الإسلام في التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة قد سبق الاتجاهات المعاصرة في التعامل مع ذوى الإحتياجات الخاصة والمتمثلة في دمجهم بالمجتمع ومساواتهم بالعاديين .

ب- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء ديمقراطية التعليم

اتجهت المجتمعات المعاصرة إلي ممارسة الديمقراطية، علي اعتبار أنها وسيلة للتقدم، وأمتد هذا الاتجاه لكي يعيد تشكيل الفكر التربوي سواء في الدول المتقدمة أو دول العالم الثالث، وأصبح جوهر هذا الفكر هو عملية بناء الإنسان القادر علي المشاركة في بناء المجتمع

---

(1) ناصر على الموسى ،مرجع سابق ، ص 31.
نقلا عن – Ross, I; Journey in to light , the story of the education of the blind, : Appleton country-crofts, Inc, Now York ,1951 .
Kirtley, D.D.; The psychology of blindness, Nelson – hall, , Chicago, 1975 .

(2) القرآن الكريم، سورة ص، الآيتان رقم 87-88 .

(3) القرآن الكريم سورة الحج الآية رقم 46 .

(1) القرآن الكريم سورة الأعراف، الآية 179.

الديمقراطي، ويختلف الأسلوب التربوي في تناول مفهوم الديمقراطية و أساليب تطبيقيها وهذا يعني أن التربية في المجتمع مسئولة عن بناء فرد ديمقراطي في فكره وقيمه واتجاهاته وسلوكه، مما يتطلب تربيته علي نحو شامل في إطار مفهوم الديمقراطية.[2] ،فالمدرسة تعتبر القنطرة الحقيقة لتحقيق ديمقراطية التعليم، فهي البيئة التي يكتسب فيها التلاميذ القيم والاتجاهات ويقضي فيها التلميذ معظم أوقاته. [3]

لذلك صدرت العديد من التشريعات التي أكدت علي حق ذوي الاحتياجات الخاصة في الرعاية المتكاملة، ففي بداية الثمانينات خصص عام 1981 عاماً دولياً للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة تحت شعار المساواة والمشاركة الكاملة، وضرورة أن يتخذ المجتمع تشريعات لحماية ذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم من الاستفادة من الخدمات المجتمعية، والمشاركة في المجتمع مع أقرانهم .[4]

---

(2) سامي عبد السميع نور الدين رضوان: ثقافة المدرسة في ضوء ديمقراطية التعليم دراسة في أنثروبولوجيا التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1997، ص7 .

(3) Stockard J and Msyberry; Effective Education Environments, Corwin press, U.S.A, 1990,P30 .

(4) محمد حسنين العجمي : إستراتيجية الدمج لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربية ضرورة عصرية لماذا ؟ وكيف ؟ ، المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة، نحو رعاية نفسية تربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة، كلية التربية، جامعة المنصورة، 4-5 إبريل 2000، ص305 .

وتوالت المواثيق الدولية مثل الإعلان العالمي للتربية للجميع في عام 1990 وتأكيد الأمم المتحدة لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس العام، ثم البيان الصادر عن المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان في عام 1993، بالإضافة إلي إعلان النوايا المنبثقة عن الندوة شبة الإقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة عام 1993، والإعلان العالمي حول الاحتياجات التربوية الخاصة عام 1994، وجميع هذه المواثيق أكدت علي ضرورة تعميم التعليم الابتدائي لجميع الفئات .[1]

والمتأمل لمبادئ ديمقراطية التعليم يجد أنه يؤكد علي ضرورة توفير أفضل تعليم للفرد كماً وكيفاً مع ضرورة مراعاة مستواه العقلي وتكوينه الجسمي، وذلك في ضوء الاهتمام برعاية الطفل غير العادي، والذي يعتبر بمثابة المعيار أو الواجهة التي تستطيع المجتمعات من خلاله الحكم علي تقدم أي مجتمع، بمعني أن الأنظمة التربوية معنية بالتعامل مع القدرات المختلفة للتلاميذ. [2]

كما يعتبر العمل بمبدأ ديمقراطية التعليم أهم الدعائم الأساسية التي أدت إلي الاهتمام بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، لأنه ينطوي علي احترام الإنسان كإنسان في حد ذاته، وضرورة النظر للفرد المعوق بأن له إمكانات وقوي داخلية. [3]

فتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يعتبر أساساً للمبادئ الديمقراطية في مجال التعليم، لكن هذا المبدأ قد يتعرض للانتهاك، أن لم يحقق للمجتمع بكل أفراده فرصاً تعليمية مناسبة، ويعمل علي توفير حياه مقبولة لهم حسب قدراتهم واستعدادهم، ولذلك لا بد من إتاحة الإمكانيات اللازمة لتحقيق ذلك. حيث أن التربية مرآه للمجتمع، وتبرز التوجهات الاجتماعية والسياسية، والتربية مسئولة عن تهيئة المناخ اللازم لتحقيق هذا المبدأ، والعمل علي عدم التمييز بين الأفراد سواء كان هؤلاء الأفراد عاديين أو غير عاديين، فذوو الاحتياجات الخاصة لهم الحق أن تشملهم ديمقراطية التعليم بالعناية والرعاية، لكي يتمكن من الاستمتاع بحياته متوازية في ذلك مع أقرانه العاديين وتوفير نفس الخدمات التعليمية والتأهيلية اللازمة لتحقيق ذلك. [4]

---

(1) سعاد بسيوني عبد النبي، مرجع سابق، ص7 .

(2) فاروق محمد صادق: برامج التربية الخاصة في مصر، تكون أولاً تكون، المؤتمر القومي الأول للطفل المصري "تنشئته ورعايته" ، المجلد الثاني، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 1988، ص15 .

(3) White, B.T; Designing Special Programmer, A Hand Book for Teachers of Children with Learning Difficulties, Michigan, 1986, P20 .

(4) محمد إبراهيم عطوة، مرجع سابق، ص322 .

وهـذا مـا أدي إلـي اتجـاه معظـم دول العـالم إلـي تحقيـق ديمقراطيـة التعلـيم مـن خـلال تحقيـق مطلبـين أساسـين، أولهـا تعمـيم التعلـيم الابتـدائي وجعلـه إلزاميـاً، و إتاحة الفرص التعليمية لكل طفل بغض النظر عن ظروفه الاجتماعية أو إمكانياته أو قدراته أو أي اعتبارات أخري، وأصبح هذا الأمر بمثابة مطلب قومي في جميع دول العالم، وحقاً من الحقوق المعلنة والمعترف بها لكل طفل، والمطلب الثاني يتمثل في تقديم النوع الملائم من التعليم لكل تلميذ، بحيث يتفق مع استعداداته وقدراته مما يحقق للطفل النمو المستمر وبصورة متكاملة في جميع نواحي النمو ليصبح عضواً نافعاً ومنتجاً في مجتمعة.[1] ،فالنظام التعليمي منوط به عملية تحقيق المساواة وتوفير الفرص التعليمية بين جميع الأفراد بما يكفل تحقيق ديمقراطية التعليم .[2]

جـ - مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة كأحد متطلبات التنمية البشرية.

إذا كان التعليم في حد ذاته عملية إنسانية فإن هدفه هو الإنسان ووسيلته لتحقيق هذا الهدف الإنساني هو نفسه الإنسان، فالإنسان يعتبر المورد الأساسي والثروة الطبيعية لأي مجتمع فهو بمثابة الثروة الطبيعية المتجددة باستمرار بل وتمثل الاحتياطي الإستراتيجي الحقيقي لأي مجتمع، وهذه النظرة للإنسان كانت وراء الحديث عن التنمية الشاملة والتي تركز علي اكتساب الإنسان المعرفة، علي اعتبار أن التعليم هو حصاد الحضارة المعاصرة .[3]

وتهدف التنمية البشرية إلي تحقيق مجتمع المساواة، وذلك بالاعتراف بأن لكل إنسان الحق في إشباع القدر الأساسي من الحاجات، وتعتبر حاجة الإنسان للتعليم في غاية الأهمية لا يستطيع بدونه أن يحقق الاندماج الكامل في مجتمعه، وبذلك يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية سياسة اجتماعية كضرورة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الشاملة. [4]

---

(1) يوسف صلاح الدين قطب: إعداد معلم المدرسة الابتدائية، عرض لبعض الاتجاهات الحديثة، صحيفة التربية، السنة الرابعة والثلاثون، العدد الأول، أكتوبر 1982 ، ص3 .

(2) Kliming, J.; Philosophical Issues in Education, Macmillan Limited, London, 1982,P117

(3) نادية جمال الدين: التعليم للجميع علي مشارف قرن جديد، مجلة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ع14 ، القاهرة، يناير 1999، ص33 .

(4) اميلكار هيريرا وآخرون: كارثة أم مجتمع جديد، نموذج للعالم من أمريكا اللاتينية، ترجمة نادر فرجاني، القاهرة، المركز العربي للبحث والنشر، 1983، ص52 .

فلا بد من تحقيق تكافؤ الفرص والمساواة في النتائج النهائية وليس المساواة في الالتحاق فقط، وهذا يتطلب توفير ظروف مدرسية ملائمة تقلل من الفروق الفردية والتي تتسع في ظل ظروف غير مواتية لجميع التلاميذ .[1]

لذلك فإن المدرسة التي ترعي التلاميذ عليها أن تتحمل المسئولية الأخلاقية الملقاة علي عاتقها والمتمثلة في تحقيق فرص المساواة والإنصاف لجميع الطلاب مهما اختلفت قدراتهم وحاجاتهم، ثم تزويد كل منهم بالفرصة لكي يتعلم مع أقرانه في بيئة تربوية سليمة ومتكاملة يتم فيها إثراء خبراتهم التعليمية، فعلي المدرسة احتواء جميع الطلاب والعمل علي تقديم أهداف ملائمة لكل طالب، بدلاً من تكليفهم جميعاً بنفس المهام، مع مراعاة الخصائص الفردية لكل طالب .[2]

فعلي الأنظمة التعليمية مراعاة استثمار قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة وبذل أقصي الجهود ،بهدف الوصول بذوي الاحتياجات الخاصة إلي المستوي الذي يمكن من خلاله أن يساهم مساهمة إيجابية في برامج التنمية الشاملة ويتدرج في المجتمع كفرد منتج يشعر بكيانه واستقلاله واعتماده علي نفسه لذلك لا بد من اختيار برامج تناسب قدراته واستعداداته. [3]

وفي الآونة الأخيرة تطورت الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، وشرعت العديد من الدول المتقدمة إلي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبنائها، ولاسيما الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بهدف توفير طاقات إنتاجية من خلال العناية بهؤلاء الأفراد .[4]

---

(1) Bloom, B; Human Characteristics and Social Learning, Macmillan Publishing Co, New York, 1976, P6 .

(2) يوسف مريحان، عوض شلا ش : ورقة عمل الجمعية الكويتية لرعاية المعوقين، من بحوث ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين،2-4 مارس 1998، ص10 .

(3) علي عبده محمود: التدريب المهني والتشغيل دعامتان أساسيتان من دعائم تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، النشرة الدورية، الحياة الطبيعية حق للمعوق، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية،ع55، سبتمبر 1998، ص32 .

(4) محمد فوزي عبد المقصود: بعض مشكلات التعليم بمدارس الأمل وضعاف السمع بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري "تنشئته ورعايته"،مركز دراسات الطفولة، المجلد الثاني، القاهرة، 10-12 مارس 1990، ص999 .

ولا شك أن هناك العديد من المكاسب الإنسانية تحققت لذوي الاحتياجات الخاصة ومنها الحقوق التربوية، والتي من أبرزها فك العزلة المتمثلة في المدارس الخاصة والتي أدت إلي وجود حواجز بين المعاقين وأقرانهم غير العاديين، وبدأ التفكير الجاد في تهيئة فرص شبيهة ومتساوية مع الأفراد العاديين، والتي من شانها تقريب الحياة العادية من جميع جوانبها، ومن ثم تحويل الطاقات البشرية المعطلة إلي قوي منتجة تسهم في بناء المجتمع. (1)

فيوجد ارتباط وثيق بين تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة وتحقيق التنمية البشرية، فتأثيرات مشكلات الإعاقة تستنزف جهداً ومالاً وتكلفة علي حساب مدخرات التنمية، فهي تلتهم جزءاً ما كان يجب أن يوضع في خطط التنمية إذا ظل الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة غير منتج وإذا لم يحظ ذوو الاحتياجات الخاصة في أي مجتمع بالاهتمام الكافي فسوف تظل المشكلة قائمة ومستمرة وتدور في حلقة مفرغة ومؤلمة، خصوصاً وأن أغلب الإعاقات تعتبر إعاقة كسب، وإذا لم يحسن النظام التعليمي إعداد الفئات الخاصة فسوف يمثلون طاقة مفقودة تؤثر سلبياً علي التنمية. (2)

وهذا ما دفع العديد من الدول المتقدمة إلي تقديم سوق مفتوحة لتشغيل ذوي الاحتياجات الخاصة بمعايير تمويليه محددة ،مع التأكيد علي ضرورة التوسع في إنشاء المحميات الصناعية لمن لا يعمل منهم ،مع مراعاة أن يتم ذلك بشكل غير عزلي ،وتوفير الدعم الملائم لذلك .(3).

فالعديد من الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية ودول الاتحاد الأوربي قدمت برامجها بشكل يتم من خلاله عدم الفصل بين ذوي الاحتياجات الخاصة والمجتمع المحلي ،وتوظيف قدراتهم بما يتناسب مع سوق العمل في هذه الدول ،بحيث يصبح الشخص المعاق مؤهلاً فعلياً للالتحاق بسوق العمل ،ويساهم فعلياً في تحقيق التنمية البشرية .

---

(1) محمد عبد الغفار: دراسة استطلاعية لاتجاهات وأراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية، مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، ع15، السنة الثامنة، يناير 1999،ص249 .

(2) فاروق عبده حسن فليه: التربية في مواجهة المسببات الأساسية لقضية الإعاقة، من بحوث المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري"تنشئته ورعايته" ، مركز دراسات الطفولة، المجلد الأول، القاهرة، 25-28 مارس 1989،، ص304 .

(3) Albin .j.R.;Changeover to Community Employment ,Journal of the Association for Persons With Sever Handicaps, No(19) Vol (2) ,1994,P109.

كما سارع العديد من الدول العربية إلي إنشاء مراكز متخصصة للتأهيل المهني ، بهدف اختيار أنسب المهن الملائمة لقدراتهم المتبقية بعد العجز، والتي تعتمد علي تنمية الطاقات البشرية المعطلة نتيجة العجز ،وتحويلهم إلي أفراد منتجين قادريين علي التفاعل مع المجتمع.[1]

وقامت المؤسسات التربوية في الدول العربية بوضع خطط ،تستهدف إعداد ذوى الاحتياجات الخاصة للمشاركة في المجتمع من خلال التركيز علي برامج تستهدف تدريب الشخص المعاق علي بعض الحرف البسيطة ،مع الأخذ في الاعتبار أن هناك بعض فئات ذوى الاحتياجات الخاصة قادرة علي استكمال السلم التعليمي لنهايته مثل المعاقين بصريا ،والمعاقين جسديا .

فشرعت وزارات التربية والتعليم في العديد من الدول العربية في تنفيذ خطط تأهيلية بالتعاون مع رجال الأعمال ومراكز التدريب ،ووزارات الصناعة ، تتضمن التأكيد علي ضرورة التعاون من أجل توفير المتطلبات التأهيلية من ورش وماكينات ،وأجهزة حديثة ومصانع محمية لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة للعمل بها بعد التخرج .[2]

ومن أبرز الدول العربية التي حققت نجاحا كبيراً في هذا المجال المملكة العربية السعودية ،والتي قامت بوضع برامج لتحقيق التنمية الشاملة من خلال البرامج التأهيلية ،وتم وضع لائحة تنفيذية صدرت عن مجلس الوزراء بتاريخ 1400/3/10 من العام الهجري وتضمنت (4) أربعة أبواب رئيسية شملت ثلاثين مادة ،ركزت علي تحويل طاقات ذوي الاحتياجات الخاصة إلي قوي منتجة .[3]

---

(1) عثمان لبيب فراج : أعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الحادي والعشرين، من بحوث ودراسات المؤتمر السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربي، 1998 ،ص55.

(2) اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين :اللائحة الأساسية لبرامج تأهيل المعوقين بالمملكة العربية السعودية ،النشرة الدورية،ع(22)،يونيو 1990، ص20.

(3) نفس المرجع ، ص56.

كما قامت الحكومة المصرية بوضع خطط تستهدف مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في التنمية البشرية ،وإعدادهم لحياة الكبار من مهارات الرعاية الذاتية والصحية ،وتجنب مخاطر الحوادث والتعامل مع الأخريين ،والإعداد المهني والتوجه للمسارات المهنية المختلفة ،والإعداد للمهن والحرف المطلوبة لسوق العمل المصري .[1]

ولاشك أن ما شهده القرن العشرون من تطور في خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة ،والتركيز علي تحويلهم من قوي معطلة إلي قوي منتجة ،استهدف تحقيق أكبر استفادة ممكنة من القوى البشرية ،للتغلب علي الآثار السلبية للإعاقة وما قد تسببه من عرقله للتنمية البشرية.

مشكلات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.

من أهم مشكلات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، عدم قدرة النظام التعليمي علي تحقيق المساواة في توزيع الفرص التعليمية، بالإضافة إلي عدم ملاءمة المخرج التعليمي لاحتياجات المجتمع، وترتبط هذه المشكلة بعناصر أخري مثل عدم كفاية التعليم النظامي، وعدم كفاءة المعلمين، ونقص التجهيزات المدرسية، وارتفاع تكلفة الوحدة التعليمية الناتجة عن الهدر التربوي في عمليتي الرسوب والتسرب .[2]

بجانب تحقيق عدالة توزيع الخدمات التعليمية جغرافياً وذلك من خلال توزيع الخدمات التعليمية بشكل يحقق ما هو أ فضل للتلاميذ، بالإضافة إلي تحقيق المساواة ولاسيما في المراحل الأولي للتعليم. [3]

ولتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يجب تحقيق المساواة في الالتحاق بالتعليم، وكذلك المساواة في معاملة جميع التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية المختلفة .

---

(1) عثمان لبيب فراج ،مرجع سابق ،ص55 .

(2) The World Bank.; The Education Dilemma, Policy Issues For Developing Countries In The 1980, The World Bank, U.S.A, 1980, P15 ..

(3) Green. T; The Systematic Dynamics of Two Principals Best and Equal, Philosophy of Education Society, 1978, P143 .

والواقع أن هناك مشكلة قد تعيق عملية تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية تتمثل في عدم تحديد نسبة ذوى الاحتياجات الخاصة بشكل دقيق، وهذه مشكلة عالمية تعاني منها الكثير من الدول بما فيها الدول المتقدمة، ففي إحدى الدراسات حول إمكانية تطبيق أحد البرامج التربوية في عدد من دول الاتحاد الأوربي لم يتم تحديد نسبة دقيقة فتارة تقدر نسبة ذوى الاحتياجات من 10-15٪ وقد تقدر بحوالي 12٪ من إجمالي السكان ، وهذا ما يؤثر في وضع البرامج التربوية وبالتالي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ويكفي أن ست دول فقط وهي فرنسا وأيرلندا وهولندا والنرويج والسويد والمملكة المتحدة استطاعت إعطاء تقديرات لعدد ذوي الاحتياجات الخاصة، ولم تستطع الدول الأوربية الأخرى تحديد أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة. (1)

وتزداد المشكلة عمقاً في الدول النامية، فالتقديرات الدولية الواردة في سلسلة من التقارير الدولية تؤكد ارتفاع نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة في هذه البلدان، حيث تصل نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة إلي 15% وقد ترتفع إلي 25% في بعض المناطق من دول العالم الثالث .(2)

باختصار بصعب تحديد المشاركة المتوقعة لذوي الاحتياجات الخاصة في الأحداث المختلفة لاختلاف التقديرات الخاصة بأعداد ذوي الاحتياجات الخاصة، ويرجع ذلك إلي أن بعض ذوي الاحتياجات الخاصة قد لا يسجلون دائماً ضمن الفئات الخاصة، وهناك من يتم تصنيفهم علي أنهم ذوو الاحتياجات الخاصة ثم يعاد تصفنهم إلي ذوي صعوبات، وهذا ما قد يجعل العملية الإحصائية لذوي الاحتياجات الخاصة غير دقيقة إلي حد ما. (3)

ويقابل هذا التضارب في تحديد نسب ذوي الاحتياجات الخاصة قصوراً واضحاً في تلبية الاحتياجات التعليمية وتقدر منظمة الصحة العالمية

---

(1) European Agency For Development In Special Needs Education; Knocking on Socrates Door, Summary Report of The Evaluation Study, The Participation Of People with Disabilities Within The Socrates Programmer, 2000, P27 .

(2) بريان جون اوتول: دليل لخدمات التأهيل في المجتمعات المحلية، سلسلة إرشادات في التربية الخاصة، رقم (8)، اليونسكو، باريس، 1991، ص2 .

(3) European Agency For Development in Special Needs Education; Op. Cit, P30 .

نسبة الخدمات التي تقدمها المدارس الخاصة ما بين 1-2% من احتياجات الأشخاص الذين هم بحاجة إلي التأهيل في البلدان النامية .[1]

كما أكدت المفوضية الخاصة بالإعاقة في الأمم المتحدة علي تدني نسب قيد ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم، وحددت عوامل تؤثر في التحاق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم، تتمثل في التحامل والخوف الراسخين في عديد من المجتمعات فيما يتعلق بالإعاقة، بجانب انتشار القوانين المتميزة التي تنكر الحقوق المتساوية لالتحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم فهم إمكانية نمو كل طفل إذا توفرت لهم بيئة ملائمة، بالإضافة إلي الفشل في إدراك النتائج الاقتصادية والاجتماعية الإيجابية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة .[2]

الجهود الدولية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة

شهدت الفترة الأخيرة اهتماما عالمياً بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من منطلق حقوقهم الإنسانية وحقهم في الرعاية الصحية والتعليمية والاجتماعية والتأهيلية في جميع مراحل نموهم، كما أن لهم حقوق المواطنة وعليهم واجبات تناسب قدراتهم واستطاعتهم ، وبالتالي يتعين توفير فرص متساوية لكل فئة من فئات الإعاقة للحصول علي التعليم المناسب ضمن النظام التعليمي العام بقدر ما تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم .[3]

كما اهتمت المنظمات الدولية مثل منظمة الصحة العالمية World Health Organization ومنظمة العمل الدولية International Labors Organization، واليونسكو، واليونيسيف Unicef، بمتابعة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في مجتمعاتهم وتوجيهها حفاظاً علي حقوقهم .[4]

---

(1) اليونسكو: المشاورة التي نظمتها اليونسكو بشأن التربية الخاصة، التقرير النهائي، اليونسكو، باريس 1988، ص13 .
(2) جيريسون لانسدا ون: التقدم في تنفيذ إعلان حقوق الطفل، مستقبليات، اليونسكو، مكتب التربية الدولي، المجلد29 ، ع2 ، يونيو 1999، ص198 .
(3) فاروق محمد صادق: بحوث ودراسات في التربية الخاصة، مرجع سابق، ص5 .
(4) نفس المرجع ، ص5 .

وأكـد الإعـلان العـالمي"التربيـة للجميـع" 1990 علـي ضـرورة حمايـة ذوي الاحتياجـات الخاصـة مـن التمييـز ومسـاعدتهم علـي الوصـول إلـي الاسـتفادة مـن مختلـف الأنشطة والخدمات .[1]

ثـم أكـد مـؤتمر سـالامنكا 1994 بأسـبانيا علـي ضـرورة تحقيـق مبـدأ تكـافؤ الفـرص التعليميـة لـذوي الاحتياجـات الخاصـة مـن خـلال تعلـيمهم فـي النظـام التعليمـي العـادي، وتحسين فرص تعليمهم انطلاقاً من مبدأ التربية للجميع.[2]

حيـث يـدعو بيـان سـالامانكا جميـع الحكومـات إلـي إعطـاء أولويـة أكبـر ودعـم مـالي أكثـر لتطـوير أنظمتهـا، واتخـاذ مبـدأ التعلـيم المتكامـل كقـانون أو سياسـة مـع تسـجيل جميـع الأطفـال فـي مـدارس نظاميـه مـا لـم تكـن هنـاك أسـباب اضـطرارية لعمـل مـا يخـالف ذلـك، والعمـل علـي تـوفير التعلـيم للأطفـال والكبـار مـن ذوي الاحتياجـات التعليميـة الخاصـة، وتشـجيع وتيسـير مشـاركة الآبـاء والجماعـات والمنظمـات الخاصة بالأشخاص المعاقين في عمليات واتخاذ القرارات المتعلقة بتوفير التعليم. [3]

ولتحقيـق أهـداف التعلـيم للجميـع تـري دراسـات المـؤتمر العـالمي المعنـي بـتعلم ذوي الاحتياجـات الخاصـة، أن عمليـة اسـتيعاب ذوي الاحتياجـات الخاصـة ضـمن المـدارس العاديـة أنجـح وسـيلة لمكافحـة التمييـز فالمـدارس العاديـة أكثـر جـدوى للتلاميـذ وترفـع مسـتوي كفـاءة الأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة ممـا يزيـد من فعالية النظم التعليمية ككل. [4]

---

(1) اليونسكو :تـأمين حاجـات التعليم الأساسية، رؤيـة التسـعينيات ،:المـؤتمر العـالمي"حـول التربيـة للجميـع": الطبعة الأولي، الهيئة العليا المشتركة، باريس ،يوليو 1990، ص140 .

(2) اليونسكو: بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصـة، التقرير النهائي ، سلامنكا،أسبانيا ، من 7-10 يونيو 1994، ص9

(3) UNESCO; World Conference on Special Needs Education: Access and quality Salamanca, Spain, 7-10 Jun, Final report, UNESCO, Paris, 1994,P55 .

(4) اليونسكو: بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة -، مرجع سابق، ص9 .

فبدلاً من إنشاء أو إعداد برامج يتم بموجبها استبعاد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من بيئة الصف التربوي العام بهدف تقديم التدريس المتخصص يتم تعديل فصول التربية العامة لتلبية احتياجات جميع المتعلمين. (1)

فالهدف من عملية استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية تحقيق المساواة بين الأفراد العاديين وأقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير فرص متساوية من التعليم لجميع الأفراد .(2)

وقامت العديد من الدول بجهود تربوية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ففي الولايات المتحدة الأمريكية صدر قانون التعليم(142/94) لسنه 1975، والذي تضمن حق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، ومشاركتهم للأسوياء في ذلك تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. (3)

وفي كندا عملت كل الولايات الكندية والمقاطعات علي رفع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل التلاميذ إلي مكانه الأيديولوجية التربوية السائدة، مع اختلاف التطبيق بين الولايات في استجابتها لحاجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد صدر موخراً في بعض الولايات قوانين تكفل وتنظم الحقوق التعليمية للأطفال الكنديين ذوي الاحتياجات الخاصة، وألزمت مجلس التعليم في كل ولأية من توفير البرامج المناسبة لاحتواء ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم العام. (4)

وفي بلجيكا تبنت وزارة التربية والتعليم مبدأ " التساوي" بين جميع الأفراد سواء العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، ولم تغفل الحكومة البلجيكية أصحاب الإعاقة

---

(1) ديان برادلي وآخرون: الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، مفهومه وخلفيته النظرية، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، دار الكتاب الجامعي، العين، 2000، ص37 .

(2) Wayne, L. and others,: Rebuilding Special Education Germany after World War, Education and Transuding Mental Retardation and Development Disabilities, Georgia State university, March 1994, P68

(3) David.G and others ; Education an Introduction, Macmillan Publishing. Co, New York, 1989, P410 .

(4) Winzer, A. Margaret; Approaching Integration, Mazurka Kas and winzer (edit); Comparative Studies in special Education, Gallardo University Press, Washington, 1994, P382 .

الشديدة والتي تمنعهم طبيعة أعاقتهم من تلقي الدروس في المدارس العامة، حيث وضعت لهم برامج تشمل وضع دروس بديلة .[1]

وفي بريطانيا اكتشفت الحكومة الإنجليزية بعض الجوانب السلبية مثل العجز المدرسي في متطلبات الاستيعاب لذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم، لذلك تم وضع تصور حول إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العام، وكيفية تحقيق الأهداف المرجوة وفقاً للسياسات والفلسفات الاستيعابية، وكذلك تقييم قدرات المعلمين ومدي نجاحهم للتدريس لخليط من التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. [2]

ثم صدر قانون تربوي في عام 1988 وسمي بقانون التعليم العام لعام 1988، تضمن فصلاً عن ذوي الاحتياجات الخاصة يدعو المناطق التعليمية في إنجلترا وويلز بتشكيل لجان متخصصة تقدم جميع الخدمات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة مع المرونة في تحديد مكان تلقي هذه الخدمات، وتم تنفيذ هذا القانون بسرعة لم يسبق لها مثيل ،وهو في ذلك يختلف اختلافاً حاداً عن قانون التعليم لسنة 1981،والذي أستغرق سنوات من البحث ،فظلت لجنة وارنواك ما يقرب من خمس سنوات من البحث ،ثم تم تنفيذه بعد عامين من إصداره ،فتم تنفيذه في عام 1983. [3]

وفي إيطاليا فرضت الحكومة الإيطالية تشريعاً أغلقت بمقتضاه المدارس الخاصة وعملت علي إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن المدارس العادية، وبنفس إجراءات قبول العاديين، وذلك لتيسير تفاعلهم مع المجتمع. [4]

---

(1) UNESCO; Legislation Pertaining to Special Needs Education, Unesco, France, February 1996, P29 .

(2) Peter Clough; Op. Cit, P31 .

(3) Davies, J., and Landman, M.; The National Curriculum in Special Schools for Pupils with Emotional and Behavioral difficulties ,Claridge Press, London, 1991 P133.

(4) بيتز ميتلز وآخرون: العمل معاً، خطوط توجيهية للمشاركة بين المهنيين وولداي الأطفال والشباب المعوقين، سلسلة إرشادات في التربية الخاصة رقم (2)، اليونسكو، 1986، ص35 .

وفي أسبانيا تم إعداد منهاج جديد بمشروع إصلاح التعليم العام والذي أقره البرلمان عام 1990، ويتميز بإمكانية تعديله للتلاميذ أصحاب الاحتياجات الخاصة مع التوصية بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، مع الأخذ في الاعتبار المرونة في تعديل الأهداف ومحتوي التعليم إلي واقع تكنولوجي واجتماعي وعلمي جديد.[1]

وفي الدانمرك تم أتباع سياسة منبثقة من مبدأ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية تعتمد علي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن المدارس العادية وتعميق الصلات بين جميع الأفراد المعنيين بالعملية التعليمية سواء العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة واندماجهم في الحياة المدرسية. [2]

أما هولندا فتبنت وزارة التربية والعلوم التكنولوجية خطة بخصوص مشاركة الوحدات الإقليمية في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة وحملت الخطة شعار (معاً إلي مدرسة ثانية) ووافق البرلمان الهولندي علي هذه الخطة ووافقت الحكومة علي توفير الدعم المادي اللازم بغية إلغاء الفصل الحاد بين النظاميين التعليميين العام والخاص .[3]

وفي أستراليا تسعي الحكومة إلي تحقيق التعاون بين الولايات الأسترالية من أجل تنفيذ السياسات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تقوم الحكومة بإصدار القرارات وتمويل المدارس دون التحكم في إدارتها بشكل مباشر، وأصدرت الحكومة عدداً من الوثائق تؤكد علي الاهتمام بالعدل الاجتماعي وتحقيق التكافؤ، وهناك تحرك في جميع الإدارات التعليمية بهدف توفير نظام متكامل وموحد ينظر من خلاله إلي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة علي أنهم جزءاً من النظام التعليمي المتكامل، وليسو مجموعة خاصة منتقاة، فالسياسة التعليمية لتعليم ذوي الاحتياجات لخاصة تتجه نحو التعليم الشامل أي الحق في الحصول علي

(1) سلام بن سالم الصريدي: ورقة عمل الشئون الاجتماعية والعمل بسلطنة عمان، من بحوث ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين، 2-4 مارس 1998، ص17 .

(2) Walton W .; and Others; A comparative Study of Special Education in the Public School System in Denmark, Sweden and the United Stators, International Journal of Special Education, No6, Vol3, 1999, abs.

(3) فايزة درويش: ورقة عمل مؤسسة حمد الطبية، من بحوث ندوة تجارب دمج أشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين ، 2-4 مارس 1998 ، ص13 .

فـرص متكافئـة مـن التعلـيم، كمـا أكـد مجلـس الـوزراء الأسـترالي علـي ضـرورة تحقيـق أهداف التعليم للجميع وتوفير الاعتمادات المالية لتحقيق هذه الأهداف. (1)

وفـي ألمانيـا تقـوم رعايـة ذوي الاحتياجـات الخاصـة وفقـاً لمبـادئ ديمقراطيـة التعلـيم، لـذلك فهـي تطبـق المجانيـة فـي جميـع مدارسـها بهـدف تـوفير التعلـيم للجميـع وتحقيـق فـرص متساوية في التعليم لجميع أفراد المجتمع الألماني مهما كانت قدراته واستعداداته وإمكاناته. (2)

فـتم إمـداد المـدارس المعنيـة بتربيـة ذوي الاحتياجـات الخاصـة بخـدمات إضـافية لتزويـد التلاميذ بتعليم مناسب وفق احتياجاتهم والعمل علي جعل المدرسة مجهزة قدر الإمكان بهدف تحقيق النمو الشامل لجميع التلاميذ ولاسيما التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. (3)

وفـي الصـين صـدر قـانون فـي عـام 1990 يهـدف إلـي حمايـة ذوي الاحتياجـات الخاصـة وتحقيـق تكـافؤ الفـرص التعليميـة والمسـاواة لجميـع المـواطنين فـي الدولـة، وعمـل علـي احتـواء الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدارس العامة. (4)

وقـام العديـد مـن الـدول الناميـة بجهـود هامـة لتحقيـق أفضـل رعايـة لـذوي الاحتياجـات الخاصـة، ففـي الأرجنتـين قامـت الحكومـة الأرجنتينيـة بتـوفير مدرسـين متنقلين للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية لتقديم المعونـة اللازمـة لهم داخـل هـذه المـدارس، وفـي فنـزويلا أصـبح الاعتمـاد علـي المـدرس المتنقـل أمـراً ضـرورياً فـي تعلـيم ذوي الاحتياجـات الخاصـة فـي التعلـيم العـام، وفـي كوسـتاريكا يـتم تعـديل منـاهج التعلـيم لتناسـب ذوي الاحتياجـات الخاصـة فـي أوضـاع تعليميـة مختلفـة، وقامـت بيـرو وكوبـا و السـلفادور بتحويـل المـدارس الخاصـة إلـي مـدارس عامـة لتسهيل عملية إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم. (5)

---

(1) Swan Geoffrey; Op. Cit, P361.
(2) Wayne.L. and others; Op, Cit, P68 .
(3) UNESCO; Review of The Present Situation in Special Education, UNESCO, Paris, 1995, P5.
(4) Ibid, P57 .
(5) Ibid, P6 .

كما قامت عدد من الدول الأفريقية بجهود كبيرة لتحسين رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، ففي بنين وغينيا وبوركينا فاسو، لم يكن هناك رعاية منتظمة لذوي الاحتياجات الخاصة، نتيجة انتشار المعتقدات الخاطئة عن ذوي الاحتياجات الخاصة ولكن هذه الدول نجحت مؤخراً في توفير رعاية تربوية من خلال إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم تحت مظلة اليونسكو.[1]

وفي كوت دي فوار اتخذت الحكومة إجراءات هامة من أجل توسيع الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث إن خدمات التربية الخاصة لم تكن تلبي الاحتياجات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، ولم يستفد منها كثير من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك اتجهت الحكومة الايفوارية نحو ضم الأطفال ضعاف السمع والبصر داخل مدارس التعليم العام، وتعاونت في ذلك وزارتا التعليم والشئون الاجتماعية في الحكومة الايفوارية .[2]

ثانيا: ذوو الاحتياجات الخاصة Persons with Special Needs

1- *مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة*

تعددت مفاهيم ذوي الاحتياجات الخاصة، فيشمل هذا المصطلح مجموعات متنوعة من الأطفال المصنفين علي أسس طبية واجتماعية ونفسية، و فيما يلي أبرز هذه المفاهيم .

عرف البعض ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم هؤلاء الأفراد الذين ينحرفون انحرافا جوهرياً عن المتوسط الذي يحدده المجتمع في المقدرات العقلية أو الانفعالية أو التعليمية أو الاجتماعية أو الحسية أو الجسمية، بحيث يحتاج ذلك لخدمات خاصة لاستغلال أقصى طاقاتهم.[3]

وهناك تعريفاً أخر يري أن الشخص من ذوي الاحتياجات الخاصة هو ذلك الشخص الذي ينحرف عن المستوي العادى أو المستوى المتوسط في خاصية من الخصائص أو في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية، بدرجة تحتم تقديم خدمات من نوع خاص بهدف مساعدته علي تحقيق أقصي ما يمكن بلوغه من النمو و التوافق مع المجتمع.[4]

---

(1) UNESCO; Inclusive Schools, Community Support Programmers, Report 1996, UNESCO, Paris, 1999, P17 .

(2) Ibid, P28 .

(3) Swan, S and Willis, P; Understanding Exceptional Children and Youth, Introductions to Special Education, Nolly college Publishing, Chicago, 1979,P169

(4) عبد المطلب أمين القريطي : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص13.

ويتفق مع التعريفات السابقة التعريف الآتي:-

الطفل ذو الاحتياجات الخاصة هو أي طفل يختلف أو ينحرف عن غيره من الأطفال في جانب أو أكثر من جوانب شخصيته، بحيث يبلغ هذا الاختلاف من الدرجة التي يشعر بها الجماعة التي يعيش معها ذلك الطفل بضرورة تقديم خدمات معينه تختلف عن الخدمات المقدمة للعاديين. (1)

و يتضح من هذه التعريفات أن مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة مفهوم شامل ،فقد يتضمن أصحاب القدرات العالية مثل الموهوبين والمبدعين والمتفوقين عقلياً وقد يشمل أصحاب الإعاقة الجسدية أو أصحاب القدرات العقلية المنخفضة أو أصحاب الإعاقة الحسية والتي تشمل المعاقين بصرياً والمعاقين سمعياً ، وكذلك أصحاب الاضطراب الانفعالي وصعوبات التعلم والمحرومين حضاريا والتوحديين و غيرهم من أصحاب الإعاقات أو القدرات المختلفة عن العاديين سواء كان الاختلاف سلبي أو إيجابي .

وهذه التعريفات تنطوي علي عدة مفاهيم أخري تتعلق بقدرات الفرد الشخصية سلباً وإيجابا، و منها مفاهيم الإعاقة والشخص المعاق، وتعريفات الإعاقات المختلفة.

تعريف الشخص المعاق

عرف الشخص المعاق بأنه ذلك الفرد الأقل من العادي من حيث القدرات والاستعدادات اللازمة لممارسة مهام الحياة العادية. (2)

وعرفت منظمة العمل الدولية الشخص ذا الاحتياجات الخاصة بأنه ذلك الفرد الذي تنقص إمكانياته في الحصول علي عمل مناسب والاستقرار فيه، بحيث يكون النقص نقصاً فعلياً ونتيجة لعاهة جسمية أو عقلية. (3)

---

(1) سهير كامل أحمد: سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1998 ص64.

(2) Weleman, B.: Dictionary of Behaviors Science, Van Nostrend, New York, 1983, P139.

(3) إسماعيل شرف: تأهيل المعوقين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998، ص15 .

وعرفت اللجنة القومية للدراسات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية الأفراد المعوقين بأنهم أولئك الذين ينحرفون عن مستوي الخصائص الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية لأقرانهم بصفة عامة إلي الحد الذي يحتاجون فيه إلي خدمات تربوية ونفسية خاصة مختلفة عما يقدم للأشخاص العاديين لكي ينمو الفرد أقصي نمو له حسب قدراته. (1)

حيث يتم تصنيف المعوقين في مدارسنا إلي فئات ثلاث هي:

الإعاقة العقلية، والإعاقة الحسية(سمعية- بصرية)، حيث تعمل مدارس الأمل للمعاقين سمعياً، ومدارس النور للمعاقين بصرياً، ومدارس التربية الفكرية للمعاقين عقلياً، وهناك اتجاه لدمج المعاقين في مدارس العاديين لما يحقق ذلك من مزايا للمعوق والمجتمع بوجه عام.(2)

الإعاقة العقلية

مفهوم الإعاقة العقلية

تعددت تعريفات المعاقين عقلياً، فهناك تعريفات تناولت الإعاقة العقلية من منظور طبي، وأخري تناولت الإعاقة العقلية من منظور اجتماعي، وكذلك تعريفات تناولت الإعاقة العقلية من منظور تربوي .

أ – التعريف الطبي للإعاقة العقلية

عرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي الشخص المعاق عقلياً بأنه ذلك الشخص صاحب الأداء الذهني الوظيفي دون المتوسط، مصحوباً بنسبة ذكاء 70 سبعين فأقل في اختيارات الذكاء المعترف بها، بجانب وجود عيوب أو قصور مصاحب في الأداء التكيفى في اثنين علي الأقل من المجالات الأساسية مثل التخاطب والتوجيه الذاتي، المهارات الأكاديمية، العمل، والسلامة المهنية. (3)

---

(1) سامية محمد فهمي: رعاية المعوقين سمعياً وحركياً، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1999، ص25 .

(2) خلف محمد البحيري: المبني المدرسي بمدارس التربية الخاصة الإشكالية والطموحات، المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ، القاهرة 8-10 ديسمبر 1998، ص169 .

(3) Harold ,L. and Others; Synopses of Psychiatry, Behaviors Sciences, Clinical Psyhiatry,7th Ed, Middle East Edification, Published by Williams and willies, New York, 1994, P1025.

ب- التعريف الاجتماعي للإعاقة العقلية

الجمعية الأمريكية للإعاقة العقليةAmerican Association on Mental Retardation عرفت الشخص المعاق عقلياً بأنه ذلك الشخص الذي لديه نقص أساسي في جوانب معنية من الكفاءة الشخصية تظهر من خلال أداء دون المتوسط للقدرات العقلية مصحوباً بنقص في المهارات التوافقية في واحدة أو أكثر من المجالات الآتية (الاتصال- العناية بالنفس، المهارات الاجتماعية، الأداء الاجتماعي، والاستفادة من المجتمع- المهارات العلمية، العمل، الاستقلالية، وغالباً ما يكون بعض النقص مصحوباً بنقص لمهارات توافقية أخري في سياق بيئة اجتماعية كتلك التي يعيش فيها أقرانه ممن هم في مثل عمره .[1]

جـ- التعريف التربوي للإعاقة العقلية

هناك تعريفات تربوية للإعاقة العقلية تناولت التحصيل الدراسي، ومدي اكتساب المهارات والمعارف.

فتري كريستين إنجرام "C.Ingram" في تعريفها للطفل المعاق عقلياً بأنه ذلك الطفل الذي لا يستطيع التحصيل الجيد في نفس مستوي زملائه الأسوياء في نفس المرحلة الدراسية، وان نسبه ذكائه تتراوح من 50-70 في مقاييس الذكاء، وتعتبر هذه النسبة من فئة القابلين للتعلم. [2]

ويري كمال مرسي (1996) أن تأهيل المعاقين عقلياً يشبه إلي حد كبير تأهيل العاديين في بعض النواحي ويختلف عنه في نواحي أخري في عملية التعليم، فالحاجات النفسية والتعليمية للطفل لا تختلف عن الحاجات النفسية والتعليمية للطفل المعاق عقلياً.[3]

---

(1) جمال مختار حمزة: استجابة الوالدين للإعاقة لدي الأبناء ، رائم، مجلة الدراسات النفسية، عدد (23)، يوليو 1993، ص38.

(2) فاروق محمد صادق: سيكولوجية التخلف العقلي، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1982، ص112 .

(3) كمال إبراهيم مرسي: مرجع في التخلف العقلي، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة، 1996، ص63.

ومن التعريفات السابقة نجد أن مفهوم الإعاقة العقلية ينطوي علي عدة جوانب تربوية وطبية واجتماعية، وهذا ما يفسره تصنيف فئات المعاقين عقلياً.

- **فئات الإعاقة العقلية**

تعددت تصنيفات فئات الإعاقة العقلية، فقد تم تصنيف هذه الفئات علي أسس طبية وتربوية واجتماعية.

- **التصنيف الطبي**

قسم هذا التصنيف فئات الإعاقة العقلية حسب الأمراض التي تحدث أثناء فترة الحمل، مثل الحصبة الألمانية والزهري، بجانب إصابة الطفل بالأمراض مثل الالتهاب السحائي، والتهاب الدماغ، والحمي القرمزية، ومضاعفات الحمي الشوكية وكذلك حالات اختلاف الدم، وإصابات الدماغ، واضطرا بات التمثيل الغذائي .[1]

- **التصنيف التربوي**

تم تصنيف المعاقين عقلياً حسب القدرة علي التعليم، فهناك فئة القابلين للتعليم Educable Mentally Retarded وهم أصحاب ذكاء يتراوح من 50-70، وتلك الفئة يمكن إلحاقها بالتعليم، بجانب فئة غير القابلين للتعليم Un Educable Mentally Retarded، وهم أصحاب ذكاء اقل من 50. [2]

- **التصنيف الاجتماعي**

يعتمد هذا التصنيف علي فكرة التكيف الاجتماعي، ودرجة النضج والاعتماد علي النفس ومدي التعامل مع الآخرين، ويستخدم مقياس السلوك لتكيفي (Adaptive Behavior) لكي يحدد مدي قدرة الشخص علي التكيف، ***ولذلك قسمت مستويات الإعاقة علي النحو التالي.*** .[3]

---

(1) عبد الفتاح صابر عبد المجيد، مرجع سابق، ص17.

(2) عبد الرحمن سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، ذوى الحاجات الخاصة(المفهوم والفئات) ، زهراء الشرق،القاهرة، 1999، ص25 .

(3) مواهب إبراهيم وآخرون: المرشد في تدريب المتخلفين عقلياً علي السلوك الاستقلالي في المهارات المنزلية، منشاة المعارف، الإسكندرية، 1995، ص15.

المســـتوي الأول: ويضـــم الأفـــراد الـــذين لـــديهم انحـــراف ســـلبي بســـيط عـــن المعـــايير الاجتماعيـة المقبولـة ويمكـنهم التكيـف بدرجـة مقبولـة نوعـاً مـا ويسـتطيعون الاعتماد علي أنفسهم في شئونهم الشخصية.

المستوي الثاني: ويشمل الحالات التي لديها انحراف سلبي واضح عن المعايير المقبولـة ويمكنهم التكيف في نطاق ضيق ويعتمدون علي الآخرين.

المستوي الثالث: ويضم الأفراد الذين لديهم انحراف سلبي شديد عن المعايير الاجتماعية المقبولـة ولا يستطيعون التكيف ويعتمدون علي الآخرين اعتمادا كليا .

ومـن الملاحـظ أن فئـات المعـاقين عقليـاً تتفـاوت مـن حيـث خصـائصـها التعليميـة والنفسـية والطبية، حيث سيتم التركيز علي خصائص المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

خصائص المعاقون عقلياً القابلين للتعلم Educable Mentally Retarded

تختلـف خصـائص المعـاقين عقليـاً بـاختلاف فئـاتهم، فخصـائص المعـاقين عقليـاً القابلين للتعليم تختلف عن القابلين للتدريب، وسيتم التركيز علي فئة القابلين للتعلم، وهم أصـحاب لقصور العقلي البسيط (الخفيف)، إذ تمثل هذه الفئـة حـوالي 85% مـن المعـاقين عقليـاً، ويصـعب تمييـزهم كأطفـال معـاقين عقليـاً إلا فـي سـن المدرسـة، حيـث إنهـم يتـأخرون فـي اللغـة، ويتميـز المحصـول اللغـوي لـديهم بالضـعف، لـذلك تجـدهم دائمـاً يسـتخدمون جمـلاً قصـيرة غيـر سـليمة التركيـب إلـي جانـب وجـود صـعوبة فـي النطـق، ويمكـنهم تعلـيم القـراءة والكتابـة والحسـاب إلـي مستوي الصف الرابع الابتدائي، ويتميز تعليمهم بالبطء لذلك فهم يدرسون كل مستوي في سنتين أو ثلاث سنوات . [1]

(1) كمال مرسي إبراهيم : مرجع في التخلف العقلي، دار القلم، الكويت، 1996، ص32 .

الخصائص العقلية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم

العمليات العقلية لأصحاب القصور العقلي البسيط تختلف إلي حد ما عن العاديين، *وفيما يلي عرض لأهم هذه العمليات* .[1]

- *الإدراك*: المقصود به عملية التصور الذهني للأشياء، وهذه العملية تقل وتضعف كلما كانت الإصابة المخية كبيرة.
- *التذكر*: وهي عملية استدعاء المعلومات والتعرف عليها، ولها ثلاث مستويات منها الذاكرة الحاسبة التي تحفظ المعلومات الصغيرة، والذاكرة قصيرة المدى وتحفظ المعلومات لمدة طويلة نسبياً، والذاكرة طويلة المدى وتحفظ المعلومات لفترة طويلة جداً، وأثبتت الدراسات أن فئة القابلين للتعلم أدني من العاديين في مستوي التذكر المباشر ويتلاشى الفرق في التذكر غير المباشر والتكرار أكثر فائدة للمعاقين عقلياً.
- *الانتباه*: يكون الانتباه للشخص العادي أطول من المعاق عقلياً الذي يحتاج للاستثارة بصفة دائمة.

الخصائص الاجتماعية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم

يتميز المعاقون عقلياً بضعف القدرة علي التكيف الاجتماعي لدرجة دعت بعض علماء النفس والتربية إلي اتخاذ القدرة علي التكيف الاجتماعي أساسا في تصنيف المعاقين عقلياً إلي فئات وفق قدراتهم علي التكيف، وبالطبع هناك تفاوت بين هذه الفئات في القدرة علي التكيف الاجتماعي، ودائماً ما يميل المعاقون عقلياً إلي الانسحاب والعدوان، ولا يهتم المعاق عقلياً بتكوين علاقات مع الأطفال المماثلين له في السن، بينما يميل إلي تكوين علاقات مع من هم أصغر منه .[2]

---

(1) إبراهيم محمد عيد: سيكولوجية غير العاديين، زهراء الشرق، القاهرة، 1997، ص ص48-50 .
(2) سعيد حسني العزه: الإعاقة العقلية، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص28 .

أساليب التربية الخاصة للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم

تطورت الخدمات التعليمية للمعاقين عقلياً بصورة واضحة بعد الحرب العالمية الأولي و الثانية، وأصبحت هذه الخدمات تتشابه كثيراً في البلدان المختلفة، فهناك الفصول الخاصة في المدارس العادية، والمدارس أو المعاهد الخاصة، والمؤسسات الاجتماعية المختلفة التي تهتم بالمعاقين عقلياً.[1]

ومع بداية الخمسينات من القرن العشرين بدأت الدول العربية تقدم خدمات جادة للمعاقين عقلياً، إلا أن هذه الخدمات مازالت تقدم بصوره تحتاج إلي كثير من الموضوعية، والتقنين في الوقت الذي وصلت فيه الدول المتقدمة إلي تقنين الخدمات ومعرفة أنسب المواد التعليمية والمناهج وطرق التدريس المناسبة .[2]

وغالباً ما يقدم للمعاقين عقلياً برامج تعليمية بسيطة جداً تتضمن تدريبات لغوية وسمعية وبصرية، وكذلك تدريبات عقلية، وتهدف التدريبات اللغوية والسمعية إلي تعلم مبادئ اللغة والهجاء، والتدريب المستمر علي القراءة باستخدام الوسائل المعينة، وكذلك التدريب علي المحادثات الشفوية، وتتم التدريبات البصرية من خلال التمييز بين الألوان عن طريق استخدام معينات بصرية .[3]

وفيما يتعلق بالتدريبات العقلية للمعاقين عقلياً القابلين للتعليم، فإن المناهج الدراسية تقدم من خلال استخدام المحسوسات، نظراً لميل المعاقين عقلياً إلي المحسوسات، ومن ثم تستخدم المجسمات لتعليم مبادئ الحساب، وكذلك استخدام صندوق إدخال الإشكال للوحات المجوفة كوسيلة للتمييز بين الإشكال والحجوم، وكذلك الحال في العمليات البسيطة.[4]

---

(1) فاروق محمد صادق: اتجاهات تعليمية وتأهيلية في علاج التخلف العقلي، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، النشرة الدورية، ع 48، ديسمبر 1996، ص12.

(2) المرجع السابق ، ص12.

(3) Miles, .C.: Special Education For Mentally Handicapped Pupils, The Mental Health Center, Peshawar ,Pakistan, 1990,P23 .

(4) Ibid, P32 .

الإعاقة السمعية

- **مفهوم الإعاقة السمعية**

تعتبر الإعاقة السمعية من أكثر الإعاقات التي تسبب معاناة للفرد، وذلك لأن هذه الإعاقة أكثر تأثيراً علي مستقبل الفرد، حيث إن حاسة السمع هي الوسيلة الرئيسية لتعليم اللغة والاتصال بالآخرين، لذلك فإن الحرمان منها يعوق عملية التفاعل الاجتماعي والإنتاج الفكري والمعرفي، وكذلك التكامل مع المعلومات والاستخدام الكامل لقدرات الفرد العقلية . [1]

والواقع إن مفهوم الإعاقة السمعية ينطوي علي مفهومين أساسيين هما المفهوم الخاص بالصم ومفهوم ضعاف السمع، حيث إن هناك تعريفات قدمت الإعاقة السمعية من منظور طبي، وأخري قدمت الإعاقة السمعية من منظور اجتماعي، وكذلك تم تعريف الإعاقة السمعية من منظور تربوي .

المنظور الطبي للإعاقة السمعية

يعرف الطفل المعاق سمعياً من الناحية الطبية بأنة ذلك الطفل الذي حرم من حاسة السمع منذ ولادته، إلي درجة تجعل الكلام المنطوق مستحيل السمع بدون استخدام المعينات السمعية . [2]

كما تم تعريف المعاق سمعياً بأنة ذلك الطفل الذي فقد حاسة السمع لأسباب أما وراثية أو فطرية أو مكتسبة، سواء منذ الولادة أو بعدها، الأمر الذي يحول بينه وبين متابعة الدراسة، وتعلم خبرات الحياة مع أقرانه العاديين وبالطرق العادية، ولذلك فهو في حاجة ماسة إلي تأهيل يناسب قصوره الحسي. [3]

---

(1) عثمان لبيب فراج: من إعاقات التعليم والأنصال، ندوة عن تأهيل الأطفال الصم وضعاف السمع، النشرة الدورية، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ،59ع، السنة السابعة عشر، القاهرة، سبتمبر 1999، ص11.

(2) هدي قناوي: الكتابة للطفل الأصم، ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 31 يناير- 4 فبراير، 1982، ص12 .

(3) محمد عبد المؤمن حسنين: سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1986 ، ص67 .

ويتشابه مع التعريف السابق ذلك التعريف الذي يري أن المعاقين سمعياً هم من فقدوا القدرة علي السمع نتيجة عوامل وراثية أو نتيجة إصابة الأم أثناء الحمل أو تناولها العقاقير أو الأدوية أو نتيجة إصابة الطفل بالأمراض أو تعرضه للحوادث. [1]

المنظور الاجتماعي للإعاقة السمعية

عرف البعض الإعاقة السمعية بأنها مصطلح عام يغطي مدي واسع من درجات فقدان السمع يتراوح بين الصمم أو الفقدان الشديد الذي يعوق عملية الكلام واللغة والتواصل مع الآخرين .[2]

بينما صنف البعض الشخص الأصم Deaf وضعيف السمع Hard of Hearing من حيث الحاجات النفسية ،وبما تتضمنه من اختلاف بين أفراد الفئتين، ومدي ما تحدثه من تأثير في قدرات الطفل علي التواصل مع الآخرين، بدرجة فقدان السمع ونوعه وتوقيت حدوثه .[3]

المنظور التربوي للإعاقة السمعية

يركز المنظور التربوي علي العلاقة بين فقدان السمع ونمو اللغة والكلام فيشير تعريف الأصم إلي أنه ذلك الفرد الذي أصيبت قنواته السمعية بالعطب أو التلف، مما يعوق النمو السمعي، ونمو الكلام واللغة، واستيعاب الأفكار بالوسائل العادية .[4]

ويتفق التعريف السابق مع تعريف ليبان (Liben 1978)، والذي يتناول الإعاقة السمعية من منظور تربوي، وعرف الأطفال بأنهم الذين فقدوا حاسة السمع قبل اكتساب اللغة، ومن ثم وجود صعوبة في اكتسابها، ويسمي ذلك صمم ما قبل اللغة، ومع ذلك فإنهم لديهم القدرة علي التعلم. [5]

---

(1) حسن صابر: الوقاية من ضعف السمع، المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، القاهرة، سبتمبر 1998، ص 203.

(2) يوسف القريوتي، وعبد العزيز السرطاوى، جميل الصادى: مدخل إلي التربية الخاصة، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، 1995، ص138 .

(3) محمد أمين القريطي ، مرجع سابق، ص137 .

(4) عبد الرحمن سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، مرجع سابق،ص80 .

(5) Liben,L; Deaf Children, Academic Press, New York, 1978, P3 .

وهناك تعريفات اعتمدت علي القياس الكمي، والمنظور التربوي حيث يري أن المعاقين سمعياً هم من يتراوح قيمة الخسارة السمعية لديهم ما بين (20- 40) ديسبيل في الحالات البسيطة، وما بين (40-70) وحدة ديسبيل في الحالات الشديدة جداً، وبناء علي ذلك يتحتم استعمالهم لمعينات سمعية وبصرية وطرق تدريس خاصة تمكنهم من التعليم والتواصل مع الآخرين. [1]

- **فئات الإعاقة السمعية**

يمكن تصنيف المعاقين سمعياً إلي فئتين، وهما فئة الصم وضعاف السمع

تتضمن فئة الصم حالات الصمم بأنواعه وتشمل الأطفال الذين يتراوح سمعهم ما بين 70 سبعين إلي 120 مائة وعشرين ديسبيل في أقوي الأذنين بعد العلاج، وكذلك الأفراد الذي يتراوح سمعهم ما بين 50- 70 ديسبيل في أقوي الآذنين بعد العلاج. [2]

أنواع الصمم

هناك أنواع عديدة الصمم وتشمل ما يلي :- [3]

الصمم التوصيلى

وهو نتيجة فشل الأعصاب أو مراكز المخ المرتبطة بالسمع وقد يحدث نتيجة تقطع في ذبذبات الصوت قبل أن تصل إلي نهايات الأعصاب في الآذن الصغرى، واستجابة صمم التوصيل للعلاج الطبي أو الجراحي استجابة طبية، وذلك بسبب إمكانية تصحيح وظائف المناطق المعطوبة .

الصمم الطارئ

وهو فقدان السمع الذي يترتب علي إصابة أو مرض بعد أن كانت وظيفة السمع تؤدي علي نحو طبيعي، وهذا يختلف عن الصمم الخلقي الذي يولد به الطفل .

---

(1) عبد العظيم شحاته مرسي،مرجع سابق ، ص196 .

(2) يوسف هاشم أمام: واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين، المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الخاصة والمعوقين في جمهورية مصر العربية، القاهرة، 8- 10 ديسمبر 1998، ص28 .

(3) جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي: معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الثاني، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998، ص453 .

الصمم المركزي

ويحدث هذا النوع من الصمم نتيجة حدوث اضطراب في وظائف الأذن الوسطي أو إصابة في العصب الثامن بين الأذن الوسطي وساق المخ وقد يحدث نتيجة تغيرات في الأوعية الدموية في المخ أو حدوث ورم في المخ أو عدم توافق ورائي في فصائل الدم .

صمم الضوضاء العالية

وهو نمط من فقدان السمع كثير الحدوث ينتج عن التعرض للضوضاء العالية الشديدة، وقد يحدث نتيجة الضوضاء المتزايدة في المجتمعات ذات المستوي العالي من التصنيع وكذلك ضغوط المستوي الحاد من الصوت في الموسيقي.

ثانيا: فئة ضعاف السمع

وتنقسم حسب مستوي أو درجة السمع إلي فئتين:

الفئة الأولي:- وتشمل من لديهم فقد سمع من 25 خمس وعشرين إلي 45 خمس وأربعين ديسبيل، ولديهم ذكاء متوسط وحصيلة لغوية تمكنهم من متابعة الدراسة في المدارس العادية. (1)

ويتعرضون أصحاب هذه الدرجة من الإعاقة السمعية لبعض المشكلات،والتي تكمن في صعوبة سماع الكلمات بعيد المصدر لأفراد هذه الفئة، بجانب وجود صعوبات في المشكلات اللغوية، ويحتاج الطفل إلي التدريب علي قراءة الشفاه وعلاج عيوب النطق والكلام. (2)

والفئة الثانية:- تشمل من لديهم حالات ضعف سمع تشمل فقداً للسمع يتراوح ما بين 41 إلي 55 ديسبيل، يفقد الطفل ما يقرب من نصف المناقشات التي تدور حوله، ويعتمد أحياناً علي الاتصال البصري، ورغم قدرته علي فهم الكلام في الحوار من مسافة قريبة، إلا أنه يوجد مشكلات في الكلام والثروة اللفظية .(3)

---

(1) المرجع السابق، ص29 .
(2) عبد الفتاح صابر عبد المجيد، مرجع سابق، ص174 .
(3) عبد الرحمن سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، مرجع سابق، ،ص79.

مستويات ضعف السمع

هناك مستويات لفئات ضعف السمع قسمت كما يلي :- [1]

- ضعف السمع البسيط :- وهو فقدان السمع الجزئي، الذي يصل إلي سماع الأصوات ما بين (20) إلي (40) ديسبيل .

- ضعف السمع المتوسط : وهو فقدان السمع الجزئي، الذي يصل إلي حد سماع الأصوات ما بين (40) إلي (60) ديسبيل .

- ضعف السمع الشديد : وهو فقدان السمع الجزئي، الذي يصل إلي حد سماع الأصوات ما بين (60) إلي (80) ديسبيل .

خصائص المعاقين سمعياً

يفتقد الطفل المعاق سمعياً للتواصل الشفوي مع الآخرين، فكل شئ بالنسبة له ساكن ويبدو غريباً، ويسيطر علي الشخص المعاق سمعياً هذا الشعور، بالإضافة إلي أنه يشعر بأنه في عالم معزول، حيث لا يستطع الاستفسار عما حوله، مما ينعكس علي فهمه للأشياء .[2]

ويمكن تصنيف خصائص المعاقين سمعياً إلي خصائص معرفية وانفعالية واجتماعية

الخصائص المعرفية للمعاقين سمعياً:-

أوضحت مجموعة من الدراسات أن الطفل المعاق سمعياً لا يختلف ذكاؤه عن الطفل العادي، وحسب المقاييس الأدائية فإن قدرات المعاقين سمعياً والعاديين تتساوى في الأداء بالنسبة للاختبارات العملية .[3]

---

(1) رمضان محمد القذافي: سيكولوجية الإعاقة، دار الكتب الوطنية، الجماهيرية العربية الليبية، 1994 ، ص136 .
(2) محمد عبد المؤمن حسين، مرجع سابق، ص70 .
(3) فارق الروسان : سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مطبعة الجامعة الأردنية، عمان، 1992، ص13 .

ويـري الـبعض إن فقـدان السـمع لا يـؤثر علـي النمـو اللغـوي فحسـب إنمـا يتعـدى تـأثيره إلـي النمـو العقلـي والمعرفـي لـذلك فهـم يتصـورون أن قـدرات المعـاقين سـمعياً العقليـة أقل من العاديين .[1]

إلا أن دراسـات كثيـرة أثبتـت أن الفـرق بـين أداء العـاديين والمعـوقين سـمعياً فـي المهمـات العقليـة يعـود إلـي نقـص فـي تلقـي الإثـارة المناسـبة أو تلقـي التعليمـات المناسـبة، كمـا يعـود الفـرق فـي اختيـارات الـذكاء إلـي تشـبع هـذه الاختبـارات بالعامـل اللفظـي، بجانـب اعتمادهـا علـي المهارات اللغوية. [2]

وتري الدراسة أن الاختبارات الأدائية مناسبة للأفراد الصم عن الاختبارات اللفظية، لذلك لابد أن يتم اختبار قدرات المعاقين سمعياً من خلالها.

الخصائص الانفعالية للمعاقين سمعياً

يعتقد الكثيرون وجود خصائص انفعالية فريدة للمعاقين سمعياً تختلف عن الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة الآخرين، وتختلف كذلك عن العاديين ألا أن الأبحاث في هذا الإطار فشلت في تقديم أدلة علي صحة هذا الاعتقاد، الأمر الذي دفع الباحثين إلي الإشارة إلي أن الادعاء بوجود سيكولوجية خاصة للمعوقين سمعياً مجرد وهم .[3]

الخصائص الاجتماعية للمعاقين سمعياً

يميل الأشخاص المعاقون سمعياً للتفاعل مع أشخاص يعانون من نفس الإعاقة، ويرجع السـبب فـي ذلـك لحاجـاتهم إلـي التفاعـل الاجتمـاعي والشـعور بـالقبول مـع الأشـخاص الآخـرين، والـذي قـد لا يتـأنى فـي التواصـل مـع العـاديين، فيـؤدي ذلـك للتواصـل مـع غيـرهم من المعاقين سمعياً .[4]

---

(1) عبد السلام عبد الغفار: مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1981، ص32 .
(2) عبد الفتاح صابر عبد المجيد، مرجع سابق، ص166 .
(3) جمال الخطيب: مقدمة في الإعاقة السمعية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1988، ص93 .
(4) Kirk, S ,and Gallagher, T: Education Exceptional Children, 2nd.Ed, Houghton Mifflin Company, Boston, 1989, P28 .

فافتقار الأشخاص المعاقون سمعياً إلي القدرة علي التواصل الاجتماعي مع الآخرين، بجانب أنماط التنشئة الأسرية قد تقود إلي عدم النضج الاجتماعي والاعتمادية، ومن أشهر مقاييس النضج الاجتماعي مقياس فاينلاند Vineland Social Maturity Scale، حيث أظهرت أن أداء الأشخاص المعوقين سمعياً منخفضة مقارنة بأداء الأشخاص العاديين. (1)

ووفقاً لهذه الخصائص فأن تعليم ذوي الإعاقة السمعية يعتمد علي الاهتمام بالنمو اللغوي في استغلال ما يتوفر لدي المعاقين سمعياً من بقايا سمع، والعمل علي تحسين القدرات اللغوية والكلامية بالتدريب المستمر، وتستخدم المعينات السمعية كوسيلة لمساعدة الطفل علي سماع الأصوات التي تصدرها البيئة المحيطة. (2)

أساليب التربية الخاصة للمعاقين سمعياً

تقدم للمعاقين سمعياً برامج تربوية من خلال اختيار عدة طرق للتواصل معهم، منها طريقة الإشارة وهجاء الأصابع، وقراءة الشفاه وطرق التواصل الكلي.

طريقة الإشارة Finger Spilling

وتعتمد علي الرموز اليدوية وتستغل فيها حاسة الأبصار، وهي وسيلة ملائمة جداً للصغار، لسهولة رؤيتها وسرعة التقاطها وتقليدها وتعتبر وسيلة هامة جداً في حالات درجات الفقدان السمعي الحاد. (3)

هجاء الأصابع Finger Spilling

ويعتمد علي تصوير كل حرف من الحروف الهجائية بشكل خاص، ويرسم حروف الهجاء بواسطة أصابع اليد، بحيث يكون لكل حرف شكله الخاص ومن تجميع الحروف تتكون الكلمة وتشكل الحروف في صورتها علي أصابع اليد اليسرى، ويرمز للنقاط بعلامات خاصة

---

(1) جمال الخطيب، مرجع سابق، ص91 .

(2) Moores, D: Education The Deaf, Psychology, Principles and Practices, Houghton Mifflineds, 2nd. Ed, U.S.A, Boston, 1982, P15 .

(3) Pritchard, D.: Education and the Handicapped, Humanities Press, New York, 1993, P104.

بأصابع اليد اليمني، وهذه الطريقة لها أثر كبير في تعليم اللغة والقراءة للمعاقين سمعياً، ولكن تكمن الصعوبة في إتقان هذه الطريقة .[1]

قراءة الشفاه Lip Reading

تستخدم هذه الطريقة مع الأشخاص الذين فقدوا حاسة السمع أو ضعف سمعهم بعد أن حصلوا علي قدر كاف من المعرفة بقواعد اللغة، وكذلك وجود ثروة لفظية مناسبة، تعتمد علي قدرة المعاق سمعياً علي الملاحظة لحركات الفم والشفاه والحلق واللسان وترجمته إلي أحرف .[2]

وتتطلب هذه الطريقة ترتيبات خاصة، فلابد أن يتسق الأثاث المدرسي، بحيث يتمكن جميع الأطفال من رؤية وجه المعلم، ولا تزيد المسافة بين المعلم وكل تلميذ علي حده عن 5 خمسة أقدام، ولا تقل عن قدمين، كما يجب وضع مرآة عامة ومرآة خاصة لكل تلميذ، وكذلك لابد وأن تكون الإضاءة خالية من الظل مع ضرورة استخدام حوائط وأسقف عازلة للصوت للمحافظة علي البقايا السمعية للأطفال المعاقين سمعياً. [3]

ويجب أن تكون حجرات الدراسة متسعة وبعيدة عن الضوضاء والمقاعد منظمة بطريقة يسهل علي كل تلميذ رؤية المعلم، مع ضرورة توافر وسائل الإيضاح اللازمة لتعليم الصم وضعاف السمع، وكذا السبورات الكثيرة واللوحات الوبرية، مع ضرورة توفير الإضاءة اللازمة لكي يستطيع الشخص المعاق سمعياً رؤية إشارات المدرس بسهولة ويسر وكذلك قراءة الشفاه بوضوح .[4]

ويتم تعليم الأطفال المعاقين سمعياً الكلام واللغة وبالتالي القراءة والكتابة وغير ذلك من المعارف والخبرات عن طريق تدريبهم علي ملاحظة الشفاه وحركات الفم وملاحظة تغيرات الوجه وحركات المتكلم مما يسهل علي المعاق سمعياً فهم ومعرفة

---

(1) Stephen, P, and Peter ,S: Education of the Deaf, Hand book of Special Education, Vol3, Bergamon Press, U.S.A, 1988, P196 .

(2) Alice ,H.: Communicating with Hearing Peoples, The Red Not Book, National Association of the Deaf, 1990, P 9 .

(3) مني حسن سليمان: أسس تصميم مدارس الأطفال المعوقين حسياً بما يلي احتياجاتهم الوظيفية والإنسانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، 1998، ص152.

(4) عبد الرحمن سيد سليمان، تربية غير العاديين وتعليمهم، زهراء الشرق، القاهرة، 1997، ص131.

مـا يقـال أمامـه، ومـا يـدور حولـه، لـذا فـلا بـد مـن تـدريب المعـاق سـمعياً علـي فتـرات قصـيرة حتـى يحـدث تثبيـت لمـا يتعلمـه المعـاق سـمعياً مـن كلمـات ومعلومـات عـن طريـق قراءة الشفاه أو الإشارة أو غيرها من طرق التواصل .[1]

الإعاقة البصرية

تتوقف مدي الإعاقة البصرية علي درجة فقدان البصر، ولذلك فإن هذا المصطلح قد تم تعريفـه بأنـه الحـالات التـي تتـراوح بـين العمـى الكامـل وحـالات قربيـه مـن ذلـك، وهناك لابد من التميز بين مكفوف البصر وضعيف البصر، حيث أن ضعيف البصر هو ذلك الفرد الذي تقع حدة أبصاره ما بين 200/20، 70/20 حسب مقياس لوحة سينلين في العين الأقوى مع تقديم الخدمات الطبية والمساعدات البصرية، والطفل الذي يقل إبصاره عن 70/20 حسب مقياس لوحة سينلين لا يستطيع قراءة الحروف في الكتب العادية إلا بجهد عنيف، قد تقضي علي البقية الباقية من إبصاره، ويمكن التميز بين حالات الضعف الثابتة والتي تشمل حده الإبصار، والمصابون بعيون بصرية مثل الحول، وحالات الضعف الطارئ ممن لديهم ضعف مؤقت في إبصار، وذلك نتيجة بعض الأمراض والجروح والإصابات، والكدمات التي تصيب العين و كذلك الصدمات النفسية. [2]

المفهوم الطبي للإعاقة البصرية

يعتبر أي ضعف في الوظائف الخمس للعين وهي البصر المركزي والبصر المحيطي والتكيف البصري أو البصر الثنائي، أو رؤية الألوان نوعاً من الإعاقة البصرية و يحدث ذلك نتيجة للإصابة بمرض أو جروح في العين. [3]

وفي ظل المفهوم الطبي للإعاقة البصرية يجب التمييز بين فقدان البصر الكلي وضعف القدرة علي الإبصار، والتي تشمل وجود حساسية ضعيفة للضوء، أو عدم التميز بين مصادر

---

(1) عبد الرحمن سيد سليمان: فقدان السمع والمعنيات السمعية، وطفلك، دليل للآباء والأمهات، دار النهضة العربية، القاهرة، 1995، ص149 .

(2) عبد الرحمن سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، مرجع سابق، ص53 .

(3) مني الحديدي: رعاية وتأهيل المكفوفين، سلسلة الدراسات الاجتماعية، مطبوعات جامعة الدول العربية، القاهرة، ص11 .

الضوء المختلفة، حيث أن التميز بين مصادر الضوء له قيمته الحيوية في حياه الشخص المعاق بصرياً، ولكنها لا تساعده علي الرؤية الحقيقية. [1]

وتم تصنيف المعاقين بصرياً علي النحو التالي:- [2]

- *أصحاب ضعف بصري*

وهم الذين يعانون من انخفاض قليل في حدة البصر مع عدم وجود فقدان في المجال البصري، ويحتاج هؤلاء الأشخاص إلي عدسات خاصة دون تأهيل.

- *ضعاف البصر*

وهم من لديهم انخفاض متوسط في حدة الأبصار مع وجود فقدان بسيط في المجال البصري ويحتاج هؤلاء الأشخاص إلي استخدام مطبوعات ذات بنط كبير أثناء عملية التعلم.

- *مكفوفون وضعاف بصر*

وهم الذين يعانون من انخفاض كبير في حدة الإبصار يصاحبه فقدان كبير وملحوظ في المجال البصري، ويحتاج من يعاني من ذلك إلي مساعدة الآخرين له في مهامه اليومية.

خصائص المعاقين بصرياً

الخصائص الاجتماعية والانفعالية

إن مشكلات سوء التوافق لدي المعاقين بصرياً ترجع في أغلبها إلي أسلوب معاملة المجتمع لهم، ومعظم استجابات المعوق بصرياً تبرز سلوكيات الاتكالية والاعتماد علي الآخرين والإحساس بالعجز، واثبت اختبار كاليفورنيا للشخصية أن التوافق الشخصي والاجتماعي للمكفوفين كجماعة منخفض إذا ما قورن بالتوافق الشخصي والاجتماعي للمبصرين. [3]

---

(1) لطفي بركات: الفكر التربوي في رعاية الكفيف، مكتبة ألا نجلو المصرية، القاهرة، 1987 ص11.
(2) المرجع السابق،ص146 . (بتصرف)
(3) عبد الفتاح صابر، مرجع سابق، ص144 .

الخصائص المعرفية للمعاقين بصرياً

أثبتت الدراسات أن ذكاء المعاقين بصرياً لا يختلف عن ذكاء المبصرين. وبالنسبة للقدرات اللفظية لهم، فمعظم الدراسات تري أن نقص الإبصار لا يقلل من القدرة اللفظية، ولا يؤثر كذلك علي فهم واستيعاب اللغة وانه لا يوجد فرق في الذكاء اللفظي بين المعاقين بصرياً والمبصرين، بجانب عدم تأثر التحصيل الدراسي بالإعاقة البصرية. (1)

وتتفاوت استعدادات وقدرات وخصائص المعوقين بصرياً تبعاً لتباين الفقدان البصري حيث أنه من لا يري كلية يختلف عن من لديه بقية إبصار يمكن الاعتماد عليها، ويمكنه المشاركة الإيجابية في الكثير من المواقف والنشاطات الاجتماعية والتعليمية والمهنية، كما تؤثر درجة الإبصار علي كثير من نشاطات الفرد، كمقدرته علي التوجه والحركة والنقل، ومدي قيامه بمنشط الحياة اليومية، ومدي استفادته من أساليب التعليم ووسائله .(2)

وعموماً فأن طبيعة المعاق بصرياً تتطلب تدريب الحواس بحيث يمكن الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة إليه، وتختلف طبيعة التدريب الحاسي باختلاف العمر، نظراً لاختلاف القدرات الاستيعابية للشخص المعاق بصرياً، ففي مراحل الطفولة المبكرة يتم تدريب الأطفال في المجال السمعي علي التمييز بين الأصوات القريبة والبعيدة وفي اتجاهات مختلفة بالنسبة للشخص المعاق بصرياً كما يتم تعريفة للأصوات المختلفة الصادرة عن الكائنات الحية أو وقوع الأشياء.(3)

ويتضح من العرض السابق مدي تأثير الخصائص المميزة للمعاقين بصرياً علي عملية التعليم، *وفيما يلي يتم عرض أهم أساليب ووسائل التعليم للمعاقين بصرياً*.

أساليب التربية الخاصة للمعاقين بصرياً

تعتمد الأساليب التربوية لذوي الإعاقة البصرية علي استغلال الحواس الأخرى مثل حاسة السمع، وهي من أهم الحواس علي الإطلاق للمعاقين بصرياً فقد أثبتت

---

(1) عبد السلام عبد الغفار، مرجع سابق، ص31 .
(2) عبد المطلب أمين القريطي، مرجع سابق، ص193 .
(3) عبد الرحمن سيد سليمان، تربية غير العاديين وتعليمهم، مرجع سابق، ص160.

الدراسات إن 75٪ من الانطباعات الحسية يكتسبها المعاق بصرياً من خلال حاسة السمع، فهذه الحاسة تساعد المعاق بصرياً علي الإحساس بالعوائق لدرجة إنه يعتقد أن الفرد المعاق بصريا له حاسة إضافية، تسمي حاسة تمييز العوائق وتلافي الصعوبات ولكن الدراسات أثبتت عكس ذلك المعتقد ، وإن هذا الإحساس نتيجة للتدريب المنتظم والمتواصل، مما يزيد من حدتها واستخدامها في تمييز العوائق والإحساس بها وبالتالي تلافيها. (1)

وكذلك حاسة اللمس، حيث يكتسب المعاق بصرياً خبراته من خلال حاسة اللمس، وغالياً ما يركز المعاق بصرياً علي حاسة اللمس ويتدرب باستمرار علي هذه الحاسة، ويعتمد عليها في الحصول علي المعرفة .(2)

وهناك طرق تعليمية عديدة لتعليم المعاقين بصرياً، ومنها ما يلي:-

- *طريقة برا يل*

وهي نوع من الكتابة البارزة، و يمثل كل حرف بنقطة أو أكثر في مصفوفة مكونه من ست نقاط، ويتم الكتابة عن طريق عمل نقاط بارزة، ويتم عمل ثقوب بالورقة الموجودة علي هذا اللوح باستخدام القلم .(3)

- *طريقة تيلر*

وهي من أهم الطرق المستخدمة في تعليم العمليات الحسابية، وتتكون من لوحة معدنية بها ثقوب منظمة في أعمدة وصفوف وكل منها علي هيئة نجمة ويستخدم معها منشورات رباعية من المعدن لتمثيل الأرقام والرموز، إلي جانب ذلك يوجد العديد من الطرق الحسابية والمكعبات الفرنسية، والإشكال الهندسية المجسمة. (4)

---

(1) كمال سالم سيسالم: المعاقون بصرياً خصائصهم ومناهجهم، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1997، ص134.

(2) أشرف محمد عبد الحميد: فعالية برنامج إرشادي لتعديل وتنمية وجهة الضبط وأثره في الصحة النفسية لذوي الإعاقة البصرية، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية، جامعة الزقازيق، 2000 ، ص23 .

(3) عبد المطلب أمين القريطي، مرجع سابق، ص188.

(4) وليم ليدون، لوربتا ماكر: تنمية المفاهيم عند الأطفال المعوقين بصرياً، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1990، ص 112

- *النماذج المجسمة والخرائط البارزة*

وتستخدم في تدريس المواد العلمية وتشمل أجسام وأشكال مجسمة للكائنات الحية، وشرح جسم الإنسان ونماذج من الأجهزة والتقنيات الحديثة المستخدمة، وذلك بهدف تكوين صورة ذهنية للبيئة المحيطة. (1)

- *آلة كاتبه بيركنز*

وهي آلة كاتبة تكتب بطريقة برا يل وتتكون من ستة مفاتيح فقط كل مفتاح يمثل نقطة، وسط هذه المفاتيح قضيب المسافات للتنقل بين الحروف والكلمات وتستخدم بدابة من الصف الرابع الابتدائي .(2)

- *جهاز الاوبتاكون*

وهو أحد الأجهزة الحديثة، وهو عبارة عن جهاز يمكنه الاحتفاظ بالمعلومات، ويظهرها في صورة حروف بارزة، ويتصل بهذا الجهاز كاميرا، عندما تمر علي أي صفحة فإنها تنقل إلي الجهاز الذي يحولها إلي حروف بارزة، وهو بهذا يستطيع تحويل الكتب العادية التي يقرؤها المبصرون إلي كتب يستطيع ذوو الإعاقة البصرية قراءتها. (3)

آله الثيرموفورم

وهي آله كهربية تستخدم في تشكيل الفراغات، كما يمكن تشكيل نسخ من الكتابة بطريقة برا يل باستخدام هذه الآلة. (4)

---

(1) Barrage, C:. Perspective on working with Visually Impaired Persons World Wide, Journal of Visual impairment and Blindness, U.S.A, 1989, P22 .

(2) ناصر علي الموسى: المنهج الإضافي ودورة تنمية المهارات التعويضية لدي الأطفال المعوقين بصرياً، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة في مصر، وزارة التربية والتعليم المجموعة الأولي، القاهرة، 1998، ص195 .

(3) Best, A.: Teaching Children with Visual Impairments, Edmund Sbury Press, Britain, 1992, P301 .

(4) إبراهيم عباس الزهيرى: فلسفة تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ونظم تعليمهم، مكتبة الشروق القاهرة، 1998، ص1

ثالثاً :- أهم الأنماط التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة وأثرها علي عملية التعلم

تطورت الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل كبير حيث تعرض ذوي الاحتياجات الخاصة لأنماط مختلفة من المعاملة علي مر العصور ففي المجتمعات القديمة انتشرت المعتقدات الخاطئة حيال ذوي الاحتياجات الخاصة، مما أدي إلي رفضهم وعزلهم عن المجتمع، وفي بعض الحالات المتطرفة كان يتم التخلص منهم بالقتل، حيث كان يعتقد بأن الشخص المعاق يحمل بين جنباته شيطاناً أو روحاً شريرة أو إنه عقاب للأسرة. (1)

ومع ظهور الرسالات السماوية بدأ الاعتناء بذوي الاحتياجات الخاصة لأسباب دينية تقوم عل مبادئ البر و الإحسان، فتم انتشار ملاجئ للعناية بالعجزة والمعاقين، وأنشئت مراكز الإيواء المخصصة للمعاقين في مؤسسات عزلية مع تقديم المأكل والمشرب والملبس والإيواء لجميع نزلاء هذه المراكز، وتبع ذلك إنشاء بعض المعاهد والمراكز التعليمية الخاصة بهدف تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تعليماً محدوداً، وكان ينظر للشخص المعاق آنذاك علي أنه مشكلة ومصدر عيب للأسرة تحاول إخفاءه قدر الإمكان. (2)

وتبع ذلك الاهتمام بتأهيل وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة، عن طريق إنشاء مؤسسات خاصة لرعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بدأت بالمعاقين سمعيا ثم المعاقين بصرياً وأخيراً المعاقين عقلياً، وكان الأسلوب المتبع تقديم رعاية لذوي الاحتياجات الخاصة داخل مؤسسات خاصة كبيرة. (3)

---

(1) هشام إبراهيم عبد الله: تنمية المهارات الاجتماعية، مدخل إرشادي لدمج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية والحياة العامة، ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين، 4002 ، مارس 1998، ص4.

(2) نفس المرجع ، ص5 .

(3) عبد العزيز الشخص: دارسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي، رسالة الخليج العربي، السنة السابعة، العدد الحادي والعشرون، 1987، ص189.

ثم ظهرت اتجاهات تربوية حديثة في النصف الثاني من القرن العشرين تؤكد علي ضرورة إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية نتيجة وجود سلبيات في عملية عزل ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس منفصلة .[1]

وعموماً فإن هناك عده أنماط تربوية تؤثر في عملية استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في مدارس التربية الخاصة بنوعيها(مدارس للرعاية النهارية والمدارس الداخلية) وكذلك الفصول الخاصة والملحقة بالإضافة إلي الأنماط القائمة علي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة .

1- مدارس التربية الخاصة

وتنقسم مدارس التربية الخاصة إلي مدارس للرعاية النهارية ومدارس داخلية .

أ- مدارس الرعاية النهارية.

يلجأ إلي هذا النوع من البرامج أصحاب الإعاقة الفردية مثل الإعاقة السمعية أو العقلية أو البصرية، وذلك في حالة عدم انتفاع الطفل المعاق بالبرامج التعليمية بالمدارس العادية، وتسير الدراسة من خلال تلقي برامج تعليمية خلال اليوم الدراسي، حيث يقضي الطفل يومه مع أطفال ينتمون إلي نفس الفئة ثم يذهب إلي منزله بعد انتهاء اليوم الدراسي، كما يلحق بهذه المدارس أصحاب الإعاقة المزدوجة، ويلجأ إلي هذا النوع من البرامج إذا ثبت عدم انتفاع الطفل صاحب الإعاقة المزدوجة ببرامج التربية الخاصة في مدارس التربية الخاصة، وذلك نتيجة وجود أكثر من إعاقة مثل الصم المكفوفين أو المكفوفين المقعدين، وتقدم لهم برامج تناسب طبيعة إعاقتهم المزدوجة .[2]

كما تقدم برامج تعليمية تناسب كل فئة من فئات الإعاقة فيقدم للشخص المعاق عقلياً برامج تعليمية من خلال مدارس خاصة، فيتعلم في المدرسة نهاراً، ويعود إلي بيته في المساء، ويمارس حياته بشكل طبيعي من خلال مشاركته في الأنشطة الاجتماعية المختلفة .[3]

---

(1) فاروق محمد صادق: من الدمج إلي التالف والاستيعاب الكامل، تجارب وخبرات تعليمية في دمج الأفراد المعوقين في المدرسة والمجتمع وتوصيات إلي الدول العربية، بحوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة ديسمبر 1998، ص264.

(2) عبد الرحمن سيد سليمان: تربية غير العاديين وتعليمهم، مرجع سابق، ص22.

(3) كمال إبراهيم مرسي، مرجع سابق، ص23 .

وبالنسبة للمعاقين سمعياً يتم تعليمهم في هذه المدارس الخاصة، حيث يتم تنظيم فصول الدراسة، بحيث تضم هذه الفصول أعداداً قليلة من الأطفال مما يتيح فرصاً أكبر للرعاية الفردية بهؤلاء الأطفال، بالإضافة إلي ذلك إتاحة الفرصة للمعاقين سمعياً لاستخدام الوسائل المعنية السمعية والبصرية، كما تستخدم طرق التواصل المختلفة للمعاقين سمعياً طيلة اليوم الدراسي. (1)

وبالنسبة للمعاقين بصرياً فإن تعليمهم يسير علي نفس النحو مع توفر نظام خاص داخل الفصل الدراسي لتسهيل الحركة بالنسبة للمعاقين بصرياً. (2)

ب- المدارس الداخلية

تعتبر المدارس الداخلية من أقدم النظم التربوية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يقضي الشخص المعاق بها عده سنوات تقدم له خلالها الرعاية اللازمة مع توفير كافة وسائل المعيشة المختلفة، وتقدم له خدمات طبية ونفسية وتربوية، ويسمح فيها للأهالي بزيارة أبنائهم في المناسبات المختلفة ويلجأ إلي هذا النوع ، إذا كانت ظروف الطفل المنزلية لا توفر له الحد الأدنى من مستوي التكيف، وكذلك وجود مشكلات أسرية تحتم عدم بقائه بالمنزل أو لبعد المدرسة عن المنزل.(3)

وكثيراً ما يشكو الأطفال من هذه النظم السائدة في هذا النوع من المدارس، حيث إن المدارس الداخلية مهما روعي فيها من أساليب تربوية إلا إن طبيعة المجتمع المدرسي تختلف عن جو الأسرة، فالطفل يشعر بالحرية والانطلاق بين أسرته، ولاسيما وأن هذه المدارس تنطوي علي كثير من القيود والنظم التي تحد من حرية الأطفال. (4)

---

(1) فتحي السيد عبد الرحيم: سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة، ط4 ، الجزء الثاني، دار القلم، الكويت، 1990 ، ص245 .

(2) عبد الرحمن سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، الأساليب التربوية والبرامج التعليمية، زهراء الشرق، القاهرة، 1999، ص132 .

(3) فاروق الروسان: سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، ط3 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1998، ص27 .

(4) عبد الرحمن سيد سليمان: تربية غير العاديين وتعليمهم، مرجع سابق، ص ص19-20.

تأثير إلحاق التلاميذ بمدارس التربية الخاصة علي استيعابهم

يعتبر إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالمؤسسات المنفصلة عن المجتمع تعبيراً واضحاً عن النظرة المتشائمة لهم، بجانب أنها تقلل من فرصهم في الحياة، وغالباً ما يمتثل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لهذه الصورة المتشائمة، بالإضافة إلي وجود حواجز نفسية بينهم وبين أقرانهم العاديين، وغالباً ما تتطور إلي عدم تقبل كل فريق للآخر، مما يزيد الفجوة والنفور بينهم. (1)

كما أن المؤسسات المنفصلة لا يستفيد منها سوي عدد محدود من الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، وغالباً ما تتمركز في المدن فقط، مما يحتم علي الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة القاطنين في مناطق أخري ترك مجتمعاتهم وبيوتهم للالتحاق بمدارس متخصصة، ولا شك أن هذا الأسلوب في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة باهظ التكاليف مما يمثل صعوبة في استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم. (2)

وتمثل قلة عدد المتخصصين في ميادين التربية الخاصة، وعدم توفر أماكن مناسبة لإقامة مؤسسات منفصلة مشكلة في عملية إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم، بجانب تدني مستوي الخامات التربوية المقدمة في تلك المؤسسات المنفصلة .(3)

وبهذا يتضح أن أسلوب المدارس والمؤسسات المنفصلة وغيرها من أشكال عزل ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاج إلي عدد كبير من المباني والمنشآت والعاملين والأخصائيين مما يعوق من عملية استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة ولاسيما في الدول النامية والفقيرة، وهذا ما أكدته العديد من النظريات في منتصف القرن العشرين والتي أوضحت أن عزل الأشخاص ذوي

---

(1) عبد العزيز السيد الشخص: مرجع سابق، ص189 .

(2) UNESCO; Inclusive School Community Support Programmers, Op. cit , P11 .

(3) مصطفي النصراوي: دمج المعاقين في المدارس العادية بين الشعارات والموضوعية العلمية، المجلة العربية للتربية، المجلد 12، تونس، ديسمبر 1992، ص25 .

الاحتياجات الخاصة لا يؤتي ثماره، وبخاصة وأن الطفل المعاق يصبح غير قادر علي التآلف مع أساليب الحياة العادية .[1]

2- الفصول الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية Special Classes with in Regular Schools

ويعتمد هذا الأسلوب علي وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في فصل خاص ملحق بالمدرسة العادية، حيث يتم إلحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول خاصة بعيده عن فصول العاديين، مما يجعل المدرسة العادية مقسمة إلي قسمين، مدرسة منفصلة عادية، وأخري منفصلة لذوي الاحتياجات الخاصة، وغالياً ما يتم اللجوء إلي هذا الأسلوب عند الانتقال من المؤسسات المنفصلة إلي إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، وهذا ما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية حينما صدر قانون (142-94) لسنة 1975، حيث اتخذت المناطق التعليمية المختلفة عدة إجراءات منها وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية .[2]

وتعتبر هذه الفصول الخاصة بمثابة مدرسة أخري منفصلة، لذا فإن هذا الأسلوب يتشابه كثيراً مع مدارس التربية الخاصة من حيث طبيعة التعليم والمشاركة الاجتماعية.[3]

وظهرت هذه الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية نتيجة للانتقادات التي وجهت إلي مراكز التربية الخاصة النهارية، فيتم تخصيص هذه الصفوف لأصحاب الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية لتلحق بالمدرسة العادية وغالباً ما يكون عدد الأطفال المعاقين داخل هذه الفصول قليلاً لا يتجاوز العشرة طلاب.[4]

---

(1) Mark, B: Leadership For Special Education Administration, George mason University, 1996, P40

(2) عبد العزيز السيد الشخص: مرجع سابق، ص194 .

(3) فاروق محمد صادق: اتجاهات تعليمية وتأهيلية في علاج التخلف العقلي، مرجع سابق، ص13 .

(4) مصطفي النصراوي، مرجع سابق، ص32

ونتيجة لتغير الاتجاهات العامة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة من اتجاهات سلبية إلي اتجاهات إيجابية حدث بعض التعديلات في سير الدراسة حيث يتلقى هؤلاء الطلاب برامج تعليمية خاصة تقوم علي أعداد مناهج خاصة ، تقدم لهم في صفوفهم الخاصة، ويشرف عليها معلم التربية الخاصة، وبالإضافة إلي برامجهم الخاصة يتلقى هؤلاء الطلاب برامج تعليمية مشتركة مع العاديين في الصفوف العادية، أوفي المدرسة نفسها مع زملائهم العاديين، ويهدف هذا النوع من البرامج إلي زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال المعوقين والعاديين، وفي الظروف الاجتماعية المدرسية نفسها، وبهذا تتشابه هذه الفصول في مناخها العام الأكاديمي والاجتماعي مع المناخ العام الأكاديمي والاجتماعي للمدارس العادية .[1]

حيث يضع هذا التنظيم المدرسي في اعتباره حاجة الطفل غير العادي إلي خدمات خاصة، ومساعدته في ذات الوقت علي اكتساب اتجاهات إيجابية نحو غيره من الأطفال العاديين، وكذلك مساعدة الطفل العادي علي اكتساب اتجاهات إيجابية نحو غيره من الأطفال غير العاديين. [2]

ورغم السمات الإيجابية لهذه الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية ألا إن ثمة انتقادات ركزت علي صعوبة الانتقال من الصفوف الخاصة إلي الصفوف العادية، وصعوبة تحديد المواد المشتركة بين الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. [3]

تأثير إلحاق التلاميذ بالفصول الملحقة علي استيعابهم

تعتبر عملية تنظيم فصول خاصة في مدارس عادية أمراً يسيراً حيث لا يتطلب ذلك سوي إعداد فصل دراسي مجهز، فمثلاً يمكن إعداد فصل خاص بالمعاقين سمعياً ويتم تزويده بالمعنيات السمعية والوسائل التعليمية وأتباع طرق التواصل المختلفة. [4]

---

(1) عادل كمال خضر،مرجع سابق، ص100 .
(2) عبد الرحمن سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، الأساليب التربوية والبرامج التعليمية، مرجع سابق، ص31 .
(3) بريان جون أوتول: مرجع سابق، ص9 .
(4) عبد الرزاق علي التركي: أثر الدمج علي التحصيل لذوي الاحتياجات الخاصة، ورقة عمل مقدمة لندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، 2-4 مارس 1998، ص8 .

وكـذلك بالنسـبة للمعـاقين بصـرياً، فـيمكن تنظـيم فصـول خاصـة بحيـث يتلقـى الطفـل الكفيـف تعليمـه علـي أيـدي معلمـين مـدربين، مـع تـوفير جميـع الوسـائل التعليميـة المساعدة كالخرائط البارزة واللوحات والمكعبات الحسابية .[1]

أما المعاقون عقلياً القابلون للتعليم، فيمكن أن ينشأ لهم فصل خاص بالمدرسة العادية، ويـذهب إليـه الأطفـال أثنـاء حصـص القـراءة والكتابـة والحسـاب والمعلومـات العاديـة عنـدما تهـدف الخـدمات التعليميـة إلـي تنميـة المهـارات الأكاديميـة الأساسـية التـي يحتاجهـا المعـاق عقليـاً لاختلافـه عـن الطفـل العـادي فـي قدرتـه علـي تحصـيل مثـل هـذه المـواد ممـا يسـتدعي هـذا الاخـتلاف تكيـف الخـدمات التعليميـة بمـا يتناسـب مـع نمـوه العقلـي، وفـي المقابـل يشـارك غيـره مـن الأطفـال فـي حصـص التربيـة الفنية والزراعية والنشاط الحر .[2]

ويـؤثر هـذا الأسـلوب فـي تحقيـق الاسـتيعاب بـالتعليم علـي نحـو مرضـي حيـث إن التكلفـة الماديـة للفصـول الخاصـة الملحقـة أقـل كثيـراً مـن التكلفـة الماديـة لمـدراس التربيـة الخاصـة، وكـذلك لا يتطلـب هـذا التنظـيم التعليمـي سـوي إعـداد فصـل دراسـي مجهـز، وإعـداد بـرامج مشـتركة بـين العـاديين وذوي الاحتياجـات الخاصـة، مما يسهل عملية إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العام وينتشر هذا الأسلوب التعليمي في الدول العربية بغية توفير فرص تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في المناطق النائية أو المناطق التي لا يصل إليها خدمات التربية الخاصة .[3]

وأقرت العديد من الدول هذا الأسلوب شريطة أن يتم وضع برامج مشتركة بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث لا يقتصر تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة علي الفصل الدراسي الخاص .[4]

---

(1) المرجع سابق، ص9 .
(2) عبد الرحمن سيد سليمان : تربية غير العاديين وتعليمهم، مرجع سابق، ص23 .
(3) عبد العزيز الشخص، مرجع سابق، ص196 .
(4) Mazurka ,K. and Winther, M; Op. Cit, P384 .

3- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية

يقصد بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية إحداث تغيرات في أهداف المنهج لكي تتناسب مع عملية دمجهم بالمدارس العادية، حيث إن أهداف المنهج للصف العادي غير كافية بالنسبة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مع تحديد مهام ومسئوليات معلم التربية الخاصة والمعلم العادي، لتلبية حاجات التلاميذ المدمجين. (1)

ويعمل الدمج علي الارتقاء بمستوي ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تقليل الفروق الفردية بين الأفراد العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وإن كان هذا التقدم مازال محدوداً، فإن ذلك يرجع إلي عدم إتاحة النظام المدرسي العادي للأفراد المعوقين لكي يتحدوا الإعاقة، وإن يعاد تنظيم المدارس بهدف إنشاء مدرسة عامة توفر جميع أشكال التعليم بما يتلاءم مع القدرات المتباينة والاحتياجات الخاصة لأفراد المجتمع داخل نظام تعليمي واحد ملائم. (2)

ويأخذ الدمج أشكالاً مختلفة، فقد يتم عن طريق انتظام التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية، بجانب التلاميذ العاديين وفي نفس الفصل الدراسي بالمدارس العادية، علي أن تبذل الجهود لضمان حصول الطفل والمعلم علي مسانده مهنية رفيعة المستوي من قبل معلمين متخصصين، وقد يتم عن طريق تعليم الطفل في المدرسة المتخصصة وكذلك تلقيه بعض البرامج في المدرسة العادية .(3)

مع الأخذ في الاعتبار ضرورة توفير مقدمات وتهيئة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة، في المدارس العادية، حيث إن طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة تختلف عن طبيعة الأطفال العاديين، ويرتبط بهذا الأمر تنظيم المعلومات من خلال المنهج الدراسي . (4)

---

(1) فايزه درويش: ورقة عمل مؤسسة حمد الطبية، من ندوة تجارب من دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين، 2-4 مارس 1998، ص3 .

(2) عادل كمال خضر، مرجع سابق، ص98 .

(3) بيتر ميتلز وآخرون : مرجع سابق، ص35 .

(4) Mark, B; Op. Cit, P41 .

ومن المؤكد إن الأدوار المتوقعة للمعلم والعملية التعليمية ككل ستختلف عند تطبيق الدمج، وهذا الاختلاف سينعكس بالطبع علي نظرة المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة، والتي كانت تفترض حاجة الشخص المعاق إلي العلاج والبرامج الخاصة، كما إن ذلك ينطوي علي تغيرات تنظيمية للهيئات والمؤسسات وتحديد الاستراتيجيات طويلة المدى وقصيرة المدى.[1]

فتقوم المدرسة بتوفير فرص متساوية لجميع الطلاب علي حد سواء، فيتم تزويد كل شخص ببرامج تعليمية مناسبة بحيث يتم تعليمه مع أقرانه في بيئة تربوية طبيعية متكاملة تقوم علي إثراء خبراتهم التعليمية، وتتيح لهم فرص لتعلمهم مع بعضهم البعض، وتكوين اتجاهات إيجابية مفيدة، ودور المدرسة في هذه العملية يكمن في توزيع الأدوار بدلاً من تكليف جميع التلاميذ بمهام واحدة، مما يقلل من الفروق الفردية بين الطلاب دون النظر إلي البعض علي إنهم ذوو احتياجات عادية، والبعض الأخر علي إنهم ذوو احتياجات خاصة، بمعني احتواء جميع التلاميذ. [2]

ويتطلب ذلك تقديم أشكال تعليمية تتماشى مع جميع الأشخاص، ولذلك اقترحت جميع السياسات التعليمية الخاصة بتحقيق الدمج تقديم أشكال وتنظيمات تعليمية متباينة، وتعديل المناهج بما يتناسب مع الاستيعاب التعليمي، وما يتناسب مع طبيعة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .[3]

وكذلك تقديم مقررات دراسية منوعة وبسيطة لجميع الطلاب وتقديم التعليم الفردي والعمل علي التغلب علي معوقاته المحتملة عند تطبيقه في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. [4]

---

(1) Rous, N. and Florien, L; Inclusive Education in the Market Place, International Journal Of Inclusive Education Policy, Vol. (1), No4, 1997, P323 .

(2) يوسف مريحان وعوض شلا ش: ورقة عمل الجمعية الكويتية لرعاية المعوقين، من ندوه تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دوي مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين، 4-2 مارس 1998، ص5 .

(3) Anderson, L; Children's Understanding of Disability, Rout ledge Press, London, 1994, P32 .

(4) Pugach, W.; Forming Partnership Around ◌ِ◌ Curriculum, Education Leadership, London, 1996, P62 .

فلم تقتصر عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة علي وضع التلميذ في بيئة أقل تقيداً فحسب، فأصبح يعد برامج ذات شقين أحدهما تربوي والأخر اجتماعي، فبالنسبة للرعاية التربوية يتم تحديد أماكن الدراسة لذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لخطة منتقاة، يتم الأشراف عليها بدقة في الفصول الدراسية أما الرعاية الاجتماعية فتعمل علي جعل الطالب المدمج قادراً علي استيعاب المناخ الاجتماعي للفصل الدراسي العادي بحيث يتم دمجه مع زملائه العاديين في هذا الإطار، فيتم ذلك بدمج الشخص ذي الاحتياجات الخاصة في الفصل الدراسي العادي إما جزءاً من اليوم الدراسي، أو طوال اليوم الدارسى .[1]

ويري البعض مجموعة من المتطلبات لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية لا يمكن إغفالها لإنجاح عملية الدمج تتمثل فيما يلي :-

ا- ضرورة تدعيم التعاون بين معلم الفصل العادي ومعلم التربية الخاصة في تخطيط وتقديم البرامج الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة .[2]

ب- تحسين التخطيط التربوي، بحيث تتجه عمليات حصر الحاجات الخاصة ومتطلباتها نحو تحسين قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا تقتصر علي توزيع التلاميذ علي أنواع التعليم المختلفة .[3]

جـ- إعداد برامج للمعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة حتى يألف المعلمون العمل مع الفئات الخاصة من التلاميذ والتعامل مع حاجاتهم . [4]

د- الاكتشاف المبكر والتدخل المبكر يجب أن يكون له أولوية خاصة لدي المسئولين . [5]

هـ - جعل المدرسة مصدر قوة يعتمد عليها جميع الأطفال سواء العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال إيجاد برامج مناسبة تعمل علي تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي وتقربهم من البيئة الطبيعية قدر الإمكان. . [6]

---

(1) إبراهيم الفوزان: دمج الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول المجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين، 4-2 مارس 1998، ص1 .
(2) حسن الشندويلي، مرجع سابق، ص111 .
(3) المرجع السابق، ص111.
(4) المرجع السابق، ص111 .
(5) المرجع السابق، ص111.
(6) فاروق محمد صادق، التوجيهات المعاصرة في التربية الخاصة وتوصيات إلي الدول العربية، مرجع سابق، ص26 .

مـميزات الـــدمــج

ينطـوي الـدمج علــي عـدة فوائــد مــن شــأنها الارتقــاء بــذوي الاحتياجــات الخاصــة وتغيـر نظـرة المجتمـع إلـيهم، وفيمـا يلــي أهـم مميـزات إدمــاج ذوي الاحتياجــات الخاصــة في العملية التعليمية:- [1]

- " لا يحتاج الدمج إلي مبالغ كبيرة ناتجة عن تجهيز المنشآت والمستلزمات التـي تحتاجها المدارس الخاصة المنفصلة ولكن الأمر في الدمج لا يحتاج لأكثر من غرفة مجهزة .
- المدارس العادية هي البيئة الطبيعية للفرد وأي تعديل فيها ليناسب الحالات الخاصة يعتبر أسهل و أجدي من التعديل في بيئة اصطناعية مثل المدارس المنفصلة .
- وجود الطفل المعاق في المدرسة العادية يحول دون ظهور وصمات العار التـي تصـاحب المدارس الخاصة والمنفصلة .
- تنـوع الخـدمات التربويـة المقدمـة للتلاميـذ المعـوقين وتطويرهـا نتيجـة وجـود وسـائل تعليمية مرنه نتيجة الدمج، بجانب زيادة التفاعل بين العاديين والمعوقين .
- زيـادة التقبـل الاجتمـاعي والتواصـل بـين العـاديين وغيـر العـاديين، ذلـك بجانـب تنـوع المواقـف والخبـرات، وكـذلك ظهـور روح المنافسـة بـين الأسـوياء وذوي الاحتياجـات الخاصة، والتخلص من المفاهيم الخاطئة عن ذوي الاحتياجات الخاصة."
- " زيادة عطاء العاملين المتخصصين داخل المؤسسات التعليمية، حيث أن عملية الدمج تـؤدي إلـي زيـادة إتاحـة الفرصـة لـذوي الاحتياجـات الخاصـة والعـاديين، وبالتـالي إتاحـة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة علي التدريب علي حل مشكلاتهم وتوجيه ذاتهم" .[2]

عيوب الدمج

أبـدي عـدد مـن الخبـراء التربـويين بعـض التحفظـات علـي سياسـة الـدمج الكامـل للأطفـال شديدي ومتعددي الإعاقة ومن هذه التحفظات ما يلي :- [3]

---

(1) ناصر علي الموسى: دمج الأطفال المعوقين بصرياً في المد راس العادية، مرجع سابق، ص.ص39-40 .

(2) عادل كمال خضر: ، مرجع سابق، ص10 نقلاً عن

UNESCO: European Regional Education Workshop on the Implication of the Educational Integration of Disabled Children and Adolescents into the Normal Structures of General Education for Teacher Training, Final Report, UNESCO, Paris, 1988, P6.

(3) المرجع السابق، ص107 .

- " اختلاف تطبيق الدمج باختلاف الظروف الاجتماعية، فعملية الدمج لا تسير علي نمط واحد من حيث التنفيذ، ولذلك لا بد من توافر معلومات في عده جوانب عند تطبيق الدمج التعليمي .
- يري بعض العاملين في المجالات التربوية إن هناك مشكلات في دمج الأطفال المعاقين حسياً بينما من الممكن دمج الأشخاص المعاقين بدنياً في الصفوف العادية علي نحو فعال .
- يتوقف نجاح العاملين علي مدي قدراتهم التدريسية، من حيث تعديل أساليبهم التدريسية والعمل كفريق متكامل، حيث إن الظروف الحسيه والجسمية تتطلب تدخلاً من المعلمين المتخصصين للتعامل معهم بكفاءة . "

ورغم الجدل المثار حول عملية دمج الأطفال العاديين مع ذوي الاحتياجات الخاصة إلا إن هناك شبة إجماع علي أن هذه العملية تنطوي علي فلسفة إنسانية وتمثل نقلة أخلاقية نحو توفير التربية المناسبة، وهذه الفلسفة استمدت جزءاً من محتواها من سجل المعاناة والسجل غير الإنساني للأفراد المعاقين، الذين حرموا من فرصة التفاعل مع أقرانهم العاديين، حيث عزلوا بطريقة غير إنسانية في المؤسسات ودور الرعاية والمدارس، وواكبت هذه الحركة التي ظهرت في الدول الغربية محاربة التمييز بين الأفراد بشتى الصور، ومن مظاهرها ما يتعلق بتعليمهم في المكان المناسب والطريقة المناسبة. (1)

تأثير دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية علي تحقيق الاستيعاب

قامت فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة علي أساس أنه الأفضل للطفل والأكثر فاعلية اجتماعيا واقتصاديا، فإلحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والذين يواجهون صعوبات إلي المدارس العامة والبرامج التربوية العادية بدلاً من فصلهم في مؤسسات خاصة منفصلة، فيوفر الدمج التحاق أوسع وتعليم نوعي أكبر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، تعميقاً لفكرة إلحاقهم في الخدمات التربوية العادية، فالمبدأ الأساسي لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة ترتكز علي توفير نوعية عالية من التعليم للجميع من خلال المناهج والترتيبات التنظيمية واستراتيجيات التعليم

(1) أحمد عباس عبد الله : دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين بعض المفاهيم والاعتبارات وغيض من حكم الدراسات، ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين، 2-4 مارس 1998، ص10 .

واستعمال المصادر ومشاركة المجتمعات المحلية، بحيث تلبي المدرسة شتي أنماط الاستيعاب وتكفل تقديم تعليم للجميع. [1]

ومن المؤكد أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين فلسفة الدمج وتحقيق الاستيعاب حيث أن عملية إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة تقلل من الحاجة إلي مبان باهظة التكاليف وتحد من الحاجة إلي موظفين إضافيين علي درجة عالية من التخصص حيث يمكن توسيع نطاق الخدمات التعليمية لتشمل عدداً أكبر من الأطفال. [2]

فالتركيز علي إلحاق جميع القابلين للتعلم في المدارس العادية العامة سواء في الفصول العادية أو في فصول دراسية يركز علي استغلال قدرات الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي فالتركيز علي عناصر النجاح يتطلب الاهتمام بدرجة و شدة الإعاقة كوسيلة للتخطيط لبرامج الدمج . [3]

ونظراً للدور الإيجابي لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق الاستيعاب، فإن الكثير من خبراء التربية طالب بإلغاء المدارس المنفصلة ومقارنتها بالفصل العنصري، وفي هذا الصدد اقترح إلغاء النظام التربوي الثنائي(تربية خاصة / تربية عادية) وجعلها نظاماً أحادياً وذلك من منطلق إن النظام الثنائي مكلف جداً، بالإضافة إلي إن هناك فجوة تحدث بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، بجانب أن هذا النظام يجعل العلاقة بين ذوي الاحتياجات الخاصة و العاديين علاقة تنافسية لا علاقة تعاونية. [4]

لذلك ظهرت عدة قوانين استهدفت تعميم التربية وجعل المدرسة للجميع، وأكدت هذه القوانين علي ضرورة التغلب علي أشكال العزل التي من شأنها تصنيف الفئات الخاصة، وأن يسير الدمج حسب نظام مرتب ومتسلسل بحيث يتم استغلال جميع الأساليب التربوية السائدة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. [5]

---

(1) اليونسكو: بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، ص7.
(2) عبد العزيز الشخص، مرجع سابق، ص 190
(3) Peter Westwood, P.; Commonsense Methods For Children With Special Education Needs, Previous Edition, London, 1997, P189 .
(4) Stain Back, W and Stain Back, S; A Rational for the Merger of Special and Regular Education, Exceptional Children, No 51, London, 1997, P102
(5) Clouch, P.; Op. Cit, P37.

ومن هذه القوانين قانون سنة 1965 بألمانيا والذي قدم رؤية تربوية لتطبيق الدمج تقوم علي التدرج في تطبيقه وفقاً لطبيعة المجتمع الألماني ،وكذلك قانون التعليم 142/94 لسنة1975 بالولايات المتحدة الأمريكية ،والذي كان بمثابة نقطة الانطلاق نحو تطبيق الدمج ،وقانون التعليم لسنة1981 بإنجلترا ،والذي جاء بعد عدة تقارير انتقدت عزل ذوي الاحتياجات الخاصة ، وشكلت هذه القوانين بدايات تطبيق الدمج لذوى الاحتياجات الخاصة في مختلف المدارس العامة ولمختلف الإعاقات اعترافاً بحق كل طفل معاق في حياة إنسانية واجتماعية سليمة داخل المجتمع .[1]

فالدمج يعمل علي تزويد جميع الطلاب بالتعليم من خلال توفير فرص تعليمية مناسبة وتعديل في محتويات الدراسة لتحقيق ذلك الهدف وهذا يؤدي بالطبع لتحسين قبول ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير الفرص الاستيعابية لكل طالب. [2]

والواقع يؤكد أن لكل من الأساليب التعليمية السابق ذكرها دوره في العملية التعليمية إلا أنة في كل الأحوال تظل المدرسة العادية هي المدرسة الأنسب لتعليم كافة التلاميذ وهذا بالطبع يتطلب تطوير المدرسة العادية لكي تقدم الخدمات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة ،كما يتعين علي مراكز التربية الخاصة إمداد هذه المدارس بمعلمي التربية الخاصة والأخصائيين النفسيين والمدرسين المرشدين والتسهيلات التعليمية ،بحكم ما يتوفر لدى هذه المراكز من خبرات . [3]

وتري الدراسة أن رعاية ذوى الإحتياجات الخاصة لابد وأن تتم من خلال عدة بدائل ، بمعنى أن يتم الاستعانة بجميع الأساليب التعليمية السابق ذكرها ،فيتم دمج الحالات القادرة علي التأقلم بالمدارس العادية ،ويتم توفير فصول ملحقة ،وغرف مصادر للحالات الأقل تأقلماً ،كما ينبغي الاحتفاظ بمدارس التربية الخاصة للحالات التي يستحيل تعليمها وتأهيلها من خلال المدارس العادية

---

(1) عفاف علي المصري :دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين في كل من الولايات المتحدة وألمانيا ومدي الإفادة منها في جمهورية مصر العربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة عين شمس ،2001، ص66

(2) Booth, T; A perspective Inclusion From England, Cambridge Journal of Education, London, 1997, P189.

(3) وزارة التربية التعليم :الندوة شبة الإقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لذوى الإحتياجات الخاصة ،مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ،اللجنة الوطنية الأردنية ،1993، ص94.

الفصل الثالث

الاستيعاب وتكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد

مقدمة

أولا:- جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد

ثانيا: تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد

1- التشريعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد

2- جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد

- الرعاية الاجتماعية
- الرعاية الصحية
- الرعاية التعليمية

3- أسلوب إدارة التربية الخاصة في السويد

ثالثا:- قواعد الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد

1- فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

2- نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

رابعا:- أنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد وأثرها على استيعابهم

1- المدارس المنفصلة (مدارس التربية الخاصة)

2- الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية

3- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد

4- تأثير الأنماط التعليمية المتبعة في السويد على توفير المباني المدرسية

مقدمة

تمتعت السويد باستقرار سياسي كبير، نتيجة الحياد السياسي الذي استمر طوال سنوات القرن العشرين بأكمله، فالسويد لم تدخل حرب إقليمية تستنزف الملايين من الجنيهات، وبذلك توفر للسويد كميات متزايدة من فائض رءوس الأموال تم تخصيصه للتنمية الاقتصادية، حيث أن نسبة الإنفاق علي التعليم كبيرة، وأكثر كثيراً مما ينفق علي الأمن، وساعد السويد في ذلك موقعها المتطرف في أقصي شمال القارة الأوربية حيث ظلت بعيده عن ميادين الحروب منذ حوالي(170) مائة وسبعين عاماً. (1)

أما عن النظام السياسي للدولة فهو الملكية الدستورية،إذ يعتبر الملك هو الحاكم الشرعي للبلاد، ولكن ليس له سلطات سياسية، فهناك البرلمان(RIKSDAG) والذي يتكون من 249 عضواً ، وتوزع مقاعد البرلمان علي الأحزاب السياسة، إذ يمكن للحزب أن يحصل علي تمثيل في البرلمان إذا حصل مرشحوه علي 4% من الأصوات ومنذ ما يقرب من (44) أربعة وأربعين عاماً نال الحزب الديمقراطي الاشتراكي زعامة البرلمان مما منح أعضاءه استمراراً لمدة طويلة دون انقطاع، و حصل علي مساندة ودعم غالبية البرلمان، وهذا ما أحدث استقراراً سياسياً ساهم في حركة التطوير، كما ساهم في التنمية الاقتصادية. (2)

كما حدث تغيير اجتماعي هائل في السويد خلال الحقبة الأخيرة حيث أصبحت التوجيهات الاجتماعية تهدف إلى تكوين مجتمع تتحقق فيه العدالة الاجتماعية والمشاركة في ثروة الأمة، كما تخلت الطبقة الأرستقراطية عن البرجوازية التي كانت سائدة في المجتمع مما ساهم في تشكيل مجتمع متماسك هدفه تحقيق الرفاهية لجميع أفراد. (3)

---

(1) مختار عبد الجواد، مرجع سابق، ص268 .

(2) آمين محمد النبوي : نظام التعليم في السويد، في،شاكر محمد فتحي احمد وأخرون ، التربية المقارنة، الأصول المنهجية للتعليم في أوربا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر، بيت الحكمة للأعلام والنشر، القاهرة،1997 ،ص183 .

(3) William,K.: International Handbook of Education and Development Preparing Schools, Students and National for the Twenty Century, Elsevic Science ,New York, 1997, P173 .

و ظهر في السنوات الأخيرة نوع جديد من الأنشطة الأهلية انتقدت البيروقراطية السائدة في جميع قطاعات الدولة ولا سيما تلك البيروقراطية السائدة في قطاع التعليم ، مما جعل السياسيين يضعون في اعتبارهم الأنشطة المتزايدة لأولياء الأمور وبخاصة المثقفون منهم. (1)

وانعكست هذه النظرة علي التربية بالسويد حيث إن الاتجاهات التربوية عملت علي تقليل المركزية السائدة في جميع قطاعات التعليم ، وإيجاد مرونة في التعليم. (2)

وتأثر المناخ التربوي في السويد بهذه الإصلاحات الاجتماعية ،مما أوجد تنظيماً تربوياً رائعاً عمل على إعادة تنظيم المسئوليات التعليمية وتحديد الاختصاصات ، حيث اختصت الهيئة القومية للتعليم بإعداد الميزانية القومية السنوية للتعليم، والمراجعة المستمرة للمناهج والإشراف علي عمليات التقويم، في حين تتولى المحليات مسئولية إدارة التعليم من خلال السلطات التعليمية المحلية والتي تمثل هيئات سياسية يتم تعيينها بواسطة المجالس المحلية. (3)

واستهدفت هذه التنظيمات التعليمية جعل التعليم أداة لتحقيق الهندسة الاجتماعية من خلال التحرك الاجتماعي لتكوين مجتمع الجميع فيه سواسيه،و ذلك ما جعل السويد تتبع نظاماً إدارياً يقوم على مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ بهدف تحقيق المساواة في الفرص التعليمية. (4)

---

(1) Mazurck, K and Winzer,M.: Comparative Studies in Special Education, Gallaude University Press, Washington, 1994,P391 .

(2) إنجمار فاجر لندوبريت : تخطيط التربية و إدارتها في أوربا الاتجاهات والرهانات،مستقبليات (77) ، المجلد الحادي والعشرين، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، 1991، ص161 .

(3) المجالس القومية المتخصصة: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي، الدورة العشرون، القاهرة، 1992- 1993، ص193 .

(4) Holmes,B.: International Handbook of Education Systems ,Vol.(1),Europe and Canada, John Wiley ,New York ,1983,P616.

وتعطي السويد مثلاً حياً في الربط بين السياسة التعليمية وآليات التنفيذ ، فالمتأمل لنظام التعليم السويدي قبل 1950، يرى كيف أنه كان نظاماً تقليدياً ثنائياً يقوم علي التمايز والقدرة المادية، و كان يبدو التفاوت الرهيب بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم الأكاديمي والتعليم الفني. (1)

فقد كان نظاماً لتكريس بنية التفاوت الطبقي في المجتمع السويدي، وقرر البرلمان في عام 1950 تقديم تعليم إلزامي شامل يستطيع أن يفي بمتطلبات المجتمع من التحديث والتطوير والتفوق، يبدأ من سن السابعة إلي سن السادسة عشر في جميع أنحاء السويد، وسمي هذا النوع من التعليم بالمدارس الإجبارية الشاملة Compulsory Comprehensive School . (2)

وواكبت هذه الإصلاحات السياسية والاجتماعية والتعليمية فهماً بأبعاد مشكلة الإعاقة، مما دفع الحكومة السويدية إلي القيام بإصلاحات في مجال تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة،و التي ارتكزت علي جعلهم جزءاً من المجتمع والاعتراف بحقوقهم التربوية، فشهد تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة طفرة هائلة وأخذت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة مكانة هامة في بنية التعليم السويدي. (3)

وتعتبر السويد من الدول الرائدة في مجال تطوير نظام التعليم ،مما دفع العديد من الدول أن تحذو حذوها في هذا المجال ،حيث عقدت عدة مناقشات وجلسات طويلة في مجال التطوير، وصدر العديد من التقارير والنشرات والإرشادات ذات الصلة بمجال التطوير. (4)

ويرجع هذا النجاح في عملية التطوير إلي الموضوعية الشديدة في مناقشة السلبيات ،والصدق في وصفها ،بالإضافة إلي وجود قواعد ثابتة يتم من خلالها التغيير ،فيتم اتخاذ القرارات المناسبة ،والتي تتفق وطبيعة المجتمع السويدي .

---

(1) آمين محمد النبوي : نظام التعليم في السويد ، مرجع سابق، ص184 .
(2) نفس المرجع ،ص184.
(3) Cecil ,R.R.: Encyclopedia of special Education, John Wiley, New York,1978, P1525 .
(4) كاس مازوك ومارجريت ا.ونزر : دراسات مقارنة في التربية الخاصة ، ترجمة محمد سعد الألفي و آخرون، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة ،1997، ص402.

أولا:-جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد

تعتمد الحكومة السويدية علي إشباع الحاجات الأساسية للشعب السويدي عن طريق الخدمات العامة مثل الرعاية الصحية والاجتماعية والتعليمية والثقافية والاقتصادية ..... وغيرها من الخدمات التي تقدمها قطاعات الحكومة بهدف تلبية جميع الخدمات والاحتياجات الأساسية والثانوية للمواطن السويدي، وذلك عن طريق لجان منبثقة من الوزارات التابعة للحكومة مثل اللجان الثقافية ولجان الرفاهية الاجتماعية، حيث تعمل هذه اللجان علي تحقيق المساواة في تلبية الاحتياجات الأساسية بقدر يتيح حرية أكبر لهذه اللجان لقدرته علي التنفيذ بشكل أكبر من القطاعات. (1)

وقامت السويد بوضع نظام تعليمي موحد يسمح بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع، إضافة إلي وجود رغبة قوية في تحديث التعليم، وإدخال العديد من التعديلات المدرسية، حيث اعتبرت هذه الإصلاحات التعليمية ضرورة للارتفاع بمستوي التعليم بصفة عامة. (2)

ومع حرص الحكومة السويدية علي تقديم جميع الخدمات لجميع أفراد المجتمع السويدي قامت الحكومة السويدية بوضع إطار عام واسع لهذه الخدمات علي المستوي القومي، مع إعطاء الوحدات المحلية المزيد من المرونة في مواجه المشكلات التي تواجهها أثناء تقديم تلك الخدمات. (3)

ومع منتصف القرن العشرين بدأ الوعي السياسي بقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة ،حيث تم تكليف لجنة هدفها البت في شئون ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تقديم نصائح حول ضرورة القيام بإجراءات تتيح الفرص أمام الأشخاص المعاقين للحصول علي عمل مناسب من خلال إعداد وتأهيل مناسبين. (4)

---

(1) السيد عبد المطلب غانم : النظم المحلية في الدول الاسكندنافية، مكتبه النهضة المصرية، القاهرة، 1988 ، ص15 .
(2) المرجع السابق، ص17 .
(3) أمين محمد النبوي، نظام التعليم في السويد، مرجع سابق، ص175 .
(4) Cecil, R..: Op .Cit, , P1525 .

ومع حرص السويد علي توفير الفرص التربوية المناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، قامت الهيئات المختصة بتنظيم الفصول الدراسية بطريقة تسمح للطلاب غير العاديين وأصحاب الاحتياجات الخاصة بالانتقال من الصف الخاص إلي الصف العادي، وكذلك العمل علي دمجهم في المجتمع، ونجحت السويد في مجال الدمج الأكاديمي بشدة. (1)

ففي عام 1950 ظهرت إستراتيجية عامة لتطوير الأنظمة المدرسية في إطار التطوير المستقبلي القائم علي ديمقراطية التعليم ، وارتكزت جميع البرامج الأكاديمية والأنظمة المساعدة وبرامج التدريب علي تحقيق تكافؤ الفرص في كلٍ من البرامج الاجتماعية والتربوية علي حد سواء .(2)

وبعد أثنى عشر عام من تبني هذه الاستراتيجية، ظهر قانون مدرسي جديد في عام 1962 عمل علي تحديث الهيكل المدرسي، وتبني عملية تطوير البرامج الفردية للتلاميذ ووضعها في مقدمة الأهداف التربوية ، بينما تمثل الهدف الثاني في تطوير المجتمع والمركزية، فالمدارس تبنت التعليم الفردي من أجل المجتمع والإنتاج، والهدف الثالث تمثل في الدور الثقافي في تربية النشء، وفي ضوء هذه الأهداف يلاحظ مدى أهميتها في تحقيق التكافؤ والخصوصية لكل شخص ومراعاة جميع العوامل الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية. (3)

وفي فترة السبعينيات والثمانينات أكدت التنظيمات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة في السويد علي ضرورة تحقيق المساواة وتقديم المساعدات التعليمية والاجتماعية اللازمة لممارسة الأعمال التي تناسبهم، وانطلقت هذه التنظيمات من خلال تشريعات جديدة قامت السلطات المحلية بتنفيذها علي نحو مثالي.(4)

---

(1) فاروق الروسان: قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة، 1997، ص43

(2) Husen,T. and Postlethwaite,T.: The International Encyclopedia of Education, Second edit, Pergamon, Val 10, German, 1995, P5867.

(3) Ibid, P5868.

(4) Mazurck, K and Winzer,M, ..: Op .Cit, , P383.

فأصبح من أهم المبادئ الرئيسية في النظام التعليمي في السويد تحقيق التكافؤ والتساوي في فرص التعليم لجميع الأطفال والأشخاص الصغار من خلال المدارس العامة مهما كانت الظروف الاجتماعية والاقتصادية فلابد أن يغطي التعليم جميع أجزاء الدولة مهما كانت الظروف الاجتماعية والاقتصادية. (1)

وأثر هذا المفهوم الديمقراطي لعملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد والقائم علي جعلهم جزءا من المجتمع، والعمل علي إتاحة الفرص التعليمية لهم مثل باقي بقية أفراد المجتمع علي التعريف الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة في السويد ،وهو التعريف الذي جاء متماشيا مع تعريف منظمة الصحة العالمية والذي أقر بأن الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة "هم أولئك الذين يعانون من صعوبات واضحة في حياتهم اليومية مصحوبةً بنقص في قدراتهم نتيجة تعرضهم لإصابات أو أمراض" .(2)

و تنعكس هذه النظرة علي الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أن النظرة الخاصة لهؤلاء الأشخاص لا تتضمن تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة تصنيفاً خاصاً بعيداً عن العاديين، وتؤكد علي مسئولية المجتمع تجاه الصعوبات التي تواجه ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي فإن العلاقة بينه وبين البيئة المحيطة هي التي تحدد مدي تأثير الإعاقة.

وتتولى العديد من الهيئات تقديم المساعدات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة في شتي أرجاء السويد، وتتولى توفير تجهيز الأدوات والوسائل التعليمية الضرورية ، بحيث يتلقى ذوو الاحتياجات الخاصة تعليمهم في جميع مراحل التعليم المختلفة، وتبلغ نسبة من يتلقون تعليماً عالياً من ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد حوالي 14٪ من ذوي الاحتياجات الخاصة الملحقين بالتعليم. (3)

---

(1) Svenska Institute; Compulsory Schooling in Sweden, Fact Sheet on Sweden, http: // www. Si -Se/ info Sweden /416.es 7hit 1- Specia,200l,P1 .

(2) Swedish National Agency for Special Needs Education SIH; Programs for People with Disabilities, Http:/ www. SIH. Se, 2001, P11.

(3) European Agency for Development in Special Needs Education; Knocking on Socrates Door, Op. Cit, P15

ويسير الأسلوب المتبع لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة نحو اتجاهي التطبيع والدمج، وطرق التدريس تقوم علي التعليم الفردي، والهدف من ذلك أن يعيش الأفراد حياه سوية في المجتمع مهما كانت طبيعة الإعاقة. (1)

وقد أثرت هذه الأساليب المتبعة في إنجاح البرامج التعليمية الموضوعة لذوى الاحتياجات الخاصة ،مما ساهم كثيراً في تحقيق مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية وزيادة مساحة ديمقراطية التعليم في المجتمع السويدي. (2)

وانعكست هذه الأساليب التربوية المنبثقة من مبادئ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم علي اتباع منهج تربوي حديث، من خلال تعميم السياسة التعليمية بعمليات إصلاحية نشطة أحدثت تغيرات في الإدارة والمسئوليات التربوية، وبالتالي اكتسب النظام الدراسي منهجية جديدة. (3)

وأصبح مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أحد أهم الركائز التعليمية في بنيه التعليم السويدي حيث *تقوم العملية التعليمية في السويد علي ما يلي*:- (4)

- **"إتاحة فرص متساوية لقطاع التعليم العام**

فجميع الأطفال والصغار بصرف النظر عن الجنس ومحل الإقامة والظروف الاجتماعية والاقتصادية لا بد وأن يحصلوا علي فرص تعليم متساوية من خلال مدارس التعليم العام التابعة للدولة .

---

(1) Swedish National Agency for Special Needs Education SIH; Programs for People with Disabilities, Http:/ www. SIH. Se, 2001, P11 .
(2) Ibid,P11.
(3)Ibid, P11.
(4)Svenska Institute, Op. Cit, P3 .

- **توفير التعليم المتساوي والمتماثل**

تسعي الدولة جاهدة إلي تقديم تعليم متساوي من خلال تيسير تقديمه في كل مدرسة وفي كل مكان في أنحاء الدولة .

- **إكساب المعرفة والمهارات**

تركز الفلسفة التعليمية في السويد علي إكساب المعرفة والمهارات بشكل يؤدي إلي تحقيق النمو المتناسق للتلاميذ كأفراد وموطنين مع الأخذ في الاعتبار مشاركة الآباء في تحديد شخصية التلاميذ لتقديم التعليم المناسب، وضرورة أن يأخذ التعليم في الاعتبار التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ."

- ***"التأكيد علي القيم الديمقراطية***

جميع الأنشطة في المدرسة صممت لتساير القيم الديمقراطية الأساسية فجميع أنشطة التلاميذ في المدرسة تحس علي العمل الجماعي وتحقيق التكافؤ والتساوي بين جميع التلاميذ، كما إن هذه الأنشطة تؤكد علي إكساب السلوكيات المرغوبة".[1]

(1) أمين محمد النبوي، نظام التعليم في السويد، مرجع سابق، ص185.

ومن العرض السابق يتضح أن جميع الجهود التعليمية المبذولة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد تسير في إطار متكامل، ووفقا لمنظومة تعليمية رائعة، جاءت كنتيجة طبيعية للاستقرار السياسي والاجتماعي ،والذي أوجد مناخاً تعليماً متميزاً يمكن من خلاله تنفيذ الأساليب التعليمية المختلفة،وبالتالي تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة .

ثانيا:- **تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد**

نبذة تاريخية

ارتبطت نشاه التربية الخاصة بالسويد بجهود المنظمات الخيرية حيث لم يكن هناك عمل حكومي أو رسمي فانحسرت عملية التأهيل والرعاية في المنظمات الخاصة والكنائس . [1]

ثم بدأت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد في عام 1800م، حيث تم تقديم برامج تربوية للمعاقين عقلياً وأصحاب الإعاقات السمعية والبصرية وفي عام 1842 تم إنشاء مدارس ابتدائية خاصة لمن هم في سن التعليم ، وقدمت هذه المدارس تربية خاصة للأشخاص ذوى الإعاقات.[2]

وسارت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد علي نفس الأسلوب من حيث تقديم الرعاية في المؤسسات المنفصلة، مع العمل على التوسع في خدمات التربية الخاصة لتشمل فئات أخري من ذوي الاحتياجات الخاصة مثل الإعاقة الحركية وأصحاب صعوبات التعليم والمحرومين حضارياً .[3]

وشهد النصف الثاني من القرن العشرين ولاسيما الفترة من عام 1965 إلي عام 1975 عدة إصلاحات في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد، فظهرت توجهات جديدة أثرت علي التنظيمات المدرسية لذوي الاحتياجات الخاصة ، وأتاحت للسلطات المحلية عده صلاحيات لتطبيق هذه التوجهات بما يكفل توفير

---

(1) كاس مازوك ، مرجع سابق ، ص409.

(2) Marklund, S.; Sweden System of Education, International Encyclopedia of National System of Education, Second Edition, Pergamon, Germany, 1990, P940

(3) UNESCO; Case Study in Special Education in Sweden, UNESCO Press, Paris, 1978, P159.

أنماطـاً تعليميـةً مناسـبة لـذوي الاحتياجـات الخاصـة، كـل حسـب قدراتـه الفرديـة وبمـا يتناسب مع احتياجاته التعليمية.[1]

ودار العديـد مـن المناقشـات حـول حقـوق التلاميـذ ذوى الاحتياجـات الخاصـة ،ودور المنظمات المختلفة في حماية وتأمين الحقوق الأساسية لهم .[2]

وتعاونت في هذا الإطار العديد من الدول الاسكندنافية سواء على المستوى الرسمي متمثل في المجلس الاسكندیناوى ،ومجلس وزراء اسكندیناوة واللجنة الاستشارية لرعاية المعاقين فـي الـدول الاسـكندنافية ،وكـذلك علـى المسـتوى غيـر الرسـمي فهنـاك العديـد مـن الجمعيـات والمؤسسات التي تسعى لإحداث تقارب بين الدول الاسكندنافية في هذا المجال .[3]

وفى عام 1989 أصدر مجلس إسكندیناوة للإعاقات كتابا بعنوان(الطريق إلى الكرامة الإنسانية)،حيث أبرز هذا الكتاب الملامح التاريخية لذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد والدول الاسكندنافية في الفترة من سنة 1945إلى سنة 1985،وابرز هذا الكتاب قضية حقوق الإنسان لتحتل مكانة هامة عند مناقشة حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة .[4]

وشـــهدت عمليـــة التخطـــيط لتعلـــيم ذوى الاحتياجـــات الخاصـــة تقـــدما كبيـــرا ،فتغيـــرت النظـــرة للإعاقـــة، ففـــي الماضـــي كـــان ينظـــر للإعاقـــة العقليـــة مـــثلا علـــى إنهـا إعاقـة شـاملة بمعنـى إنهـا تنطـوي علـي إعاقـة جسـمية ونفسـية واجتماعيـة ،ولـذلك لـم يكـن مـــن اليســـير التعامـــل مـــع هـــذا المفهـــوم بشـــكل عملـــي إلـــى أن ظهـــرت مصـــطلحات أوضـــحت معنـــى الإعاقـــة بشـــكل يمكـــن التعامـــل معـــه عمليـــا عـــن طريـــق التركيـــز على الصعوبات التعليمية الناجمة عن الإعاقة وكيفية التغلب عليها .[5]

---

(1) Husen,T.and Postlethwaite, , Op. Cit, P5868.
(2) Moberg,S.: Studies in Education Psychology and Social Science, university of Jyvaskgla,Finland,1979,P65.
(3) Mazurck, K. and Winzer,M, , Op. Cit,P402.
(4) Ibid, P390 .
(5) Ibid,P396.

وخلال العقد الأخير من القرن العشرين تم تفويض المجالس المحلية باختصاصات تربوية عديدة مثل تحديد مسئوليات أعضاء هيئة التدريس والموظفين وكذلك إعداد المعلم، وفي عام 1991 طلبت المجالس البلدية المحلية مسئولية كاملة لتنظيم الأنشطة المدرسية، ومن ثم أعطيت صلاحيات كبيرة لمديري المدارس ولمندوبي المجالس المحلية .[1]

وبناء علي هذه المتغيرات فإن مسئولية إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد وتعليمهم وقعت علي عاتق المحليات ، وفي عام 1997 أجبرت جميع المحليات علي قبول جميع الأطفال من سن السادسة مع استثناء بعض الحالات الخاصة ولمدة عام واحد فقط وهذا ما أوجد نوعاً أخر من المدارس، وهي مدارس ما قبل التعليم الإجباري Preschool وكذلك فصول ما قبل المدارس الإجبارية Preschool Class وظهرت هذه الفصول منذ يناير 1998، وهي فصول تمهيدية للالتحاق بالتعليم. [2]

كما حدث تغير في عملية توزيع المسئوليات بين المدارس ،فتم إرسال الحالات الحادة أو أصحاب الإعاقات المركبة إلى مدارس التربية الخاصة ، بينما تم استيعاب التلاميذ أصحاب الإعاقات البسيطة ضمن المدارس العادية. [3]

والمتأمل للتطور التاريخي لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد يلاحظ مدى النجاح في تطوير أساليب الرعاية التعليمية ،فالسويد استطاعت التحول من الأساليب العزلية إلى الأساليب الحديثة القائمة على تبنى عدة أساليب للرعاية مثل الدمج والتطبيع ، وبما يتناسب مع طبيعة المجتمع السويدي ،وعن طريق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة،لذلك تمت عملية التغيير بشكل موضوعي ،وسار وفقا لحاجات المجتمع السويدي، وحاجات ذوى الاحتياجات الخاصة على حد سواء.[4]

---

(1) Swedish National Agency For Special Needs Education; Op. Cit, P8.
(2) Ibid, P8.
(3) Ibid, P8.
(4) Mazurck, K. and Winzer ,M.;Op.Cit,P399.

1- التشريعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد

تعتبر السويد من المجتمعات البيروقراطية، ووصلت هذه البيروقراطية في الحكومة المركزية لدرجة أنها تنتقد في كل مناسبة، والاتجاه الحالي في السويد هو محاولة إيجاد لامركزية في صنع القرار، فالتشريع في هذا القطر له تقاليد طويلة و راسخة في أعماق التاريخ، وقد تعود إلي عصور القوي السابقة من الملوك والقياصرة .[1]

وهناك اتجاه اجتماعي في السويد يسعى إلي تقليل المركزية والتشريعات العقيمة واستبدالها بالسلطات المحلية، وانعكس ذلك بالطبع على القوانين الخاصة بالخدمات الاجتماعية والصحية والتربوية. [2]

فالحكومة والبرلمان السويدي (ريكسداج) Riksdag تحدد الأهداف العريضة والسياسات التعليمية وذلك في إطار الاتجاه الحالي للأنظمة التعليمية في السويد، والذي يؤكد علي ضرورة أيجاد لا مركزية في اتخاذ القرارات التعليمية علي المستوي القومي، مع إعطاء كافة الصلاحيات لوزارة التربية والعلوم فيما يتعلق بتنفيذ السياسات التعليمية. [3]

وتتكون الهيئة التشريعية في السويد من 125 مندوباً وتجتمع هذه الهيئة كل ثلاث سنوات بجانب اجتماع سنوي لهؤلاء الأعضاء ممثلي المحليات ويكون ذلك في شكل مشاركة قومية. [4]

واتخذت الحكومة السويدية عدة إجراءات تهدف إلى جعل صنع القرار في السويد يتميز باللامركزية فعلي المستوي الوطني تقع كل أنواع التعليم تحت رعاية وزارة التربية والعلوم أما السلطات الإدارية المركزية فمستقلة وتعمل حسب التعليمات الصادرة من الحكومة

---

(1) Ibid; P396 .
(2) Ibid, P.396
(3) Wiliam, K.; Op.Cit; P.175
(4) The Swedish Federation the Handicapped; Faces about the Swedish Federation of the Visually Handicapped (Sync Charades Rexford Bund, SRF),Sweden 1990.
نقلا عن مختار عبد الجواد، مرجع سابق، ص.23

والهيئة التشريعية ويقوم بتطبيق هذه التشريعات الوكالة القومية للتعليمThe National Agency of Education وهي السلطة الإدارية المركزية والتي تتابع وتقيم النظام المدرسي والأنشطة التعليمية ، وتنظيم البرامج التعليمية وغيرها من الأنشطة الخاصة بالعملية التربوية .[1]

فصدر القانون التربوي لسنة 1985 للتعليم ، والذي سار موازيا لقانون 94-142 لسنة1975 الأمريكي لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة على" ضرورة مراعاة المرونة وتحقيق التكيف بين الشخص المعاق والمؤسسات التعليمية "،ومن ثم تحديد حجم المسئولية الملقاة علي العمليات المدرسية وتنظيم الأنشطة المدرسية ،وما انبثق منه من تشريعات خاصة بالتعليم بمراحله المختلفة على عدة أهداف إرشادية للمدارس ،كما تتضمن أهداف أخري للمناهج المقررة .[2]

كما أكد القانون التربوي لسنة 1990 علي حق الشخص ذي الاحتياجات الخاصة في التعليم ،شأنه شأن غيره من أفراد المجتمع،فنص هذا القانون على أن "الشخص المعاق هو الذي يعانى من صعوبات في الحياة اليومية نتيجة الإصابة أو المرض " .[3] وهذا يؤكد على إن المنظور التربوي من الناحية التشريعية للشخص المعاق ينطوي على وصف للعلاقة بينة وبين البيئة المحيطة ودون انتقاص من قدراته .

فالقوانين التربوية السويدية أكدت علي تنظيم العلاقة بين الشخص المعاق والعوامل الأخرى المحيطة به،والملاحظ أن جميع القوانين السابق ذكرها تشكل تعديلاً لبعض بنود قانون التعليم الصادر في عام 1950 ،والذي وضع أسس تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ،بما يتلاءم مع طبيعة الإعاقة ،وبالتالي تم تحديد جوانب الرعاية والبرامج التعليمية والخطط الدراسية .[4]

---

(1) Svenska Institute, Op. Cit, P1.
(2) Pedlar,A.;Social Policy Development in Relation to Normalization and Integration of Developmentally Handicapped Adults ,University of Waterloo,Canada,1988,abs
(3) Swedish National Agency For Special Needs Education; Op. Cit; P7.
(4) مختار عبد الجواد السيد، مرجع سابق، ص213.

كما يلاحظ أن القوانين التربوية بالسويد تضع الخطوط العريضة للعملية التعليمية ،فهناك قوانين استهدفت تحديد أساليب الرعاية التربوية،وقوانين للرعاية الصحية ،وقوانين للمتطلبات التعليمية الواجب توافرها بالمدارس ،وقوانين للرعاية الاجتماعية،ويتم التنفيذ عن طريق المحليات ،ولعل ذلك يفسر عمومية القوانين السويدية ،وابتعادها عن التفصيلات الروتينية التي قد تعرقل عملية التطبيق الأمثل. بالإضافة إلي تمتع المدرسة بسلطات كبيرة في صنع القرار الخاص بها من خلال ناظر المدرسة الذي يخول له العديد من السلطات الواسعة مثل المشاركة في تعيين الهيئة التدريسية داخل نطاق المنطقة المحلية للمدرسة.[1]

فقامت السلطات الإقليمية والمركزية في السويد بتطبيق تلك القوانين،والتي تضمنت قانون الرعاية الاجتماعية The Social Service Act ،والذي ركز على سبل تحقيق التوازن للشخص ذي الاحتياجات الخاصة بمدارس وفصول الدمج ،كما تضمنت بنود القانون التربوي قانون الرعاية الصحية The Health and Medical Care Act . [2] ،والذي ركز على ضرورة متابعة مراحل نمو ذوى الاحتياجات الخاصة وفقا لخصائصهم ،وهذه البنود التي تضمنها هذا القانون استهدفت العمل علي توفير كافه الاحتياجات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة مع التخطيط لهذه البرامج بما يناسبهم.[3]

ففي بداية الخمسينيات تبنت السويد فكرة المدرسة الشاملة كنظام بديل للنظام التعليمي القديم ، وتم ذلك على مرحلتين الأولى تجريبية من عام1950-،1962والثانية تنفيذية من عام 1962-1972،وهدفت هذه المدارس الشاملة إلى إلحاق جميع التلاميذ سواء العاديين أو ذوى الاحتياجات الخاصة بها،وشرعت السويد في تنفيذ هذه الفكرة مع بداية المرحلة التنفيذية عام1962.[4]

---

(1) شاكر محمد فتحي ،مرجع سابق ، ص190.

(2) Swedish National Agency For Special Needs Education; Op. Cit; P[8] .

(3) Board of Education : Chief Medical Officer ,Annual Report on School Health Service in Sweden,Stcholm,1985,P234.

(4) شاكر محمد فتحي ،مرجع سابق ، ص187.

و فـي أواخـر السـتينيات تـم تصـنيف ذوي الاحتياجـات الخاصـة قانونيـاً إلـي فئـات شـملت (المعـاقين بصـريا ،المعـاقين سـمعيا ،المعـاقين عقليـا ،المعـاقين حركيـا ،والمعـاقين انفعاليا،بجانـب أصـحاب الاضـطرابات اللغويـة، ومرضـى القلـب والربـو والـدرن والصرع والسكر) .[1]

والغرض من هذا التصنيف تحديد المتطلبات التعليمية لجميع الفئات المذكورة من خلال المؤسسات التعليمية العادية ،ولم يكن الغرض من قانون تصنيف ذوى الاحتياجات الخاصة عزل هذه الفئات أو تقديم تعليم مختلف لهم.

فأكد هذا القانون (قانون تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة) علي دور المؤسسات التربوية في توفير المتطلبات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، والتأكيد على ضرورة توفير تلك المتطلبات في المؤسسات التربوية المختلفة ، والمتمثلة في ضرورة وجود مصاعد و مداخل خاصة بدون سلالم للتلاميذ ذوي الكراسي المتحركة، وكذلك توفير الوسائل التعليمية لجميع أنوع الإعاقات ، والتأكيد على ضرورة توافرها لجميع ا لتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة سواء المدمجين في الفصول العادية، أو الملحقين في فصول خاصة، أو التلاميذ في ا لمدارس المنفصلة.[2]

ومنذ عام 1970 صدر العديد من التشريعات الخاصة بتحقيق الدمج التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد بصورة عملية .[3] فوضعت آليات لتنفيذ القانون السابق لجميع فئات الإعاقة ،وفقاً لتصنيفهم القانوني ،والمتمركز حول عملية توفير وسائل الرعاية المثلي لكل فئة حسب طبيعة الإعاقة.

فتم تشكيل لجنه لدراسة الدمج الدراسي School integration وأنهت هذه اللجنة أعمالها عام 1981، وأكدت علي ضرورة تطبيق الدمج علي نحو أكثر عمقاً مع استثناء الإعاقة الشديدة جداً وهم من لا يستطيعون التفاعل مع البرامج العادية .[4]

---

(1) UNESCO; Case Study in Special Education, Op. Cit, P143
(2) Ibid,P143.
(3) Swedish National Agency for Special Needs Education-Sih, Op. Cit,P7.
(4) Ibid,P7 .

ويلاحظ أن هذه التشريعات ،والتي جاءت بعد دراسة مستفيضة ،لم تتجاهل إمكانية عدم نجاح التطبيق لذلك تم تشكيل هذه اللجنة ،والتي استمرت أعمالها ما يقرب من أحد عشر عاما ،بهدف تذليل الصعاب ،والوصول إلى أنسب القرارات التعليمية التي يمكن تطبيقها عمليا.

وحدد البرلمان في الفترة الأخيرة المسئوليات المنوط بها الحكومة وكذلك مسئوليات المجالس البلدية تحديداً واضحاً، كما حدد كذلك مبادئ التشريع للنظام المدرسي العام .[1]

وفي العقد الأخير من القرن العشرين حددت القوانين التعليمية في السويد العمل المدرسي (كنظرية وتطبيق)، وقامت السلطات المحلية بتحديد المواد التعليمية المناسبة، والمواد التعليمية المناسبة لكل مرحلة تعليمية بما يكفل عدم التفرقة بين التلاميذ، والعمل علي تطوير هذه المواد لتناسب التعليم الفردي، ويتولى ذلك المجالس المحلية في السويد والمؤسسات العلمية وجماعات المصالح.[2]

فالمجالس المحلية والسلطات التشريعية الأخرى مسئولة عن النظام المدرسي العام وإنجاز أهدافه طبقاً للتشريعات،ومن خلال الإطار المؤسسي المحدد بواسطة البرلمان والحكومة، فالمجالس المحلية تقرر كيفية تنظيم المدارس وكيفية إدارة و توظيف الموارد، لكي تحقق الأهداف العامة للمدارس، وهذه التشريعات يجب أن تدون في الخطة المدرسية التي تشرف عليها المجالس المحلية وتتولى تقييمها ومتابعتها.[3]

ويلاحظ مدي نجاح هذه التشريعات في إيجاد مناخ تعليمي منظم ،تم من خلاله الاستفادة بجميع القوى البشرية من خلال تنظيم عمل المجالس المحلية ،مما ساهم في إيجاد اللامركزية المنشودة ،والتي نادي بها الكثير من التربويين بالسويد،ومن خلال التشريعات المدروسة والتخطيط المنظم والتطبيق المثالي أصبحت الحقوق التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة واقعا ملموساً ،وليست شعارات بعيدة عن الواقع.

---

(1) Pedlar, A, Op.Cit,P275.
(2) The Swedish National Association For Disabled Children And Young People-RBV; The Rright to Equal Education For All, http :/www. Rbu. Se/elext.2001,P3.
(3) Ibid, P4 .

وخلال الفترة الأخيرة شهد البرلمان السويدي عدة مناقشات من أجل تحسين الخدمات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة وتبع ذلك صدور تشريعات تم من خلالها إلزام السلطات المحلية المعنية بتحقيق الرفاهية الاجتماعية بمتابعة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وفق الجدول الزمني المحدد لذلك ، بجانب صرف إعانات لأسرة الشخص المعاق. (1)

فالقرارات المتخذة بشأن ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد دائما ما تأتى لصالح العملية التعليمية ،لدرجة أنة لم يعد الأمر يعني اتخاذ قرارات من أجل التغلب علي نواحي القصور ،بل أصبح الأمر يتعدى ذلك ليشمل تحقيق الرفاهية لهم.

2- جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد

منذ تحول السويد إلى تبنى أسلوب المدارس الشاملة وما أتبع ذلك من إلغاء ثنائية التعليم ، ومدارس السويد تقدم رعاية شاملة متكاملة لجميع التلاميذ علي حد سواء. (2)

وتركز رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة علي التشخيص المبكر لنوع الإعاقة، حيث تغيرت النظرة إلي مفهوم الإعاقة لتحقيق الأهداف المرجوة، ونتيجة لذلك ظهرت مصطلحات تناسب البيئة التعليمية ،وتركز علي نواحي القصور في عملية التعليم لدي المعاقين، لذلك نفذت السويد نظام تكامل ودمج المعاقين في النظام العام للتعليم . (3)

وتعد التربية الخاصة في السويد جزء متكامل من التعليم،لذا فإنها تأثرت بالإصلاحات والتغير، فالهدف من تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ليس مساعدتهم فحسب، ولكن الهدف أصبح تحقيق التكامل في شخصية الشخص ذي الاحتياجات الخاصة صحياً واجتماعياً وتربوياً بمعني تقديم الرعاية الشاملة لذوي الاحتياجات الخاصة وتشمل الرعاية الاجتماعية والصحية والتربوية. (4)

---

(1) The Swedish National Assoctition,Op.Cit,P2.

(2) أمين محمد النبوي، نظام التعليم في السويد، مرجع سابق، ص187 .

(3) Reynolds, C.R, and Mann L.; Encyclopedia of Special Education , Sehn Wiley, New York,1986, P1381 .

(4) Kari Tunainen, Op .Cit, P399

كما إن جميع جوانب رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة استهدفت تقريب الشخص المعاق من الحياة الطبيعية ،والعمل علي تقريبهم من البيئة الطبيعية قدر الإمكان لذلك تبنت الحكومة السويدية سياسة الدمج كوسيلة لتحقيق ذلك الهدف.

- ***الرعاية الاجتماعية***

ترتكز الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد علي ضرورة أن يحيا الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة حياة سوية في المجتمع، وتوفر الدولة لذوي الاحتياجات الخاصة تلك الرعاية سواء في مدارس الدمج أو المدارس المنفصلة . (1)

والاستراتيجية الرئيسية لهذه الرعاية ترتكز علي ضرورة أن يحيا التلميذ ذو الاحتياجات الخاصة حياة طبيعية ،بحيث يشارك في الحياة العامة مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وذلك في إطار برنامج محددة بهدف إزالة الحواجز الاجتماعية والتي عادة ما تصاحب الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. (2)

وتركز الحكومة السويدية علي ضرورة التغلب علي بعض الاتجاهات الاجتماعية الخاصة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي ترجع إلى عوامل تاريخية أثرت علي النظرة لذوي الاحتياجات الخاصة وهذا الطبع أثر علي التربية ، ولكن الحكومة السويدية ممثلة في المجالس البلدية قدمت نموذجاً رائعاً للرعاية الاجتماعية تمثلت في الخدمات الإنسانية والاجتماعية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس المختلفة.(3)

حيث يتم تقديم خدمات اجتماعية تعتمد على إكساب التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة المعايشة أو التطبيع في مدة زمنية معينة ،فيتم تدريب التلميذ من خلال عدد من الأنشطة الاجتماعية ،مع ملاحظة أن يتم التفاعل بين التلميذ وبيئة المدرسة،مع تخصيص برامج فردية قبل إدماجهم مع التلاميذ العاديين. (4)

---

(1) Walton, W. and Others ;A Comparative Study of Special Education in the Public School System in Denmark, Sweden and the United States, International Journal of Special Education, No6, Vol3, 1999, P403.
(2) Omsorgskommitt, Op. Cit, P3 .
(3) UNESCO ;A Study of Special Education ,Op. Cit, P161 .
(4) Swedish National Board of Education :Special Education in Sweden ,National Board Of Education Series ,cronstryckeriet ,Stockholm ,1986.,P8.

كما يتم تقديم خدمات أخرى تعتمد على التفاعل بين المعلم الزائر واسر ذوى الاحتياجات الخاصة لوضع برامج تمهيدية لإعداد التلميذ قبل إلحاقه بالمدرسة ،وبما يساعده على التكيف مع البيئة الطبيعية .[1]

- الرعاية الصحية

كما إن الحكومة السويدية تقدم الرعاية الصحية الشاملة لجميع تلاميذها ولا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة نظراً لطبيعية احتياجاتهم الطبية ،ويشترك في تلك الرعاية فريق من الأطباء والممرضين، ذلك من اجل ملاحظة تطور التلاميذ صحياً، بجانب متابعة التأهيل البدني وكذلك تحسين القدرات الجسمانية والصحية وتشجيع العادات الصحية والمعيشية السليمة، فالهدف في تلك الرعاية الصحية الوقاية من الأمراض وإجراء الفحوص الدورية الصحية ،وكذلك تقديم الرعاية التمريضية الكافية مجاناً.[2]

كما تقدم السويد الرعاية الصحية بمعناها الواسع،والذي يؤكد على ضرورة تكامل الرعاية الصحية لتشمل العلاج البدني والنفسي ،فهناك خدمات تقدم لأصحاب الضعف الجسمي،كما تقدم خدمات نفسية،تتضمن عددا من الزيارات المدرسية والمنزلية بهدف تحقيق التكيف والتوازن النفسي لذوى الاحتياجات الخاصة .[3]

فقد قطعت السويد شوطاً كبيراً في توفير نظام للأشراف على برامج الرعاية النفسية بالمدارس بمعاونة المعلمين والأباء، بهدف تحقيق التوافق لذوى الاحتياجات الخاصة سواء داخل المدارس العادية أو من خلال الفصول الخاصة أو مدارس التربية الخاصة المنفصلة.[4]

---

(1) Swedish National Board of Education :Curriculum of Special Schools for the Mentally Retarded , cronstryckeriet ,Stockholm,1990,P18.
(2) Ibid,P18.
(3) Mazurka, K. and Winzer ,M.: Op. Cit, P396.
(4) كاس مازوك : مرجع سابق، ص405 .

.
.

ـ الرعاية التعليمية

يتم دراسة حالات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من أصحاب الإعاقات البصرية والسمعية والعقلية وكذلك أصحاب الإعاقات الأخرى تمهيداً لإلحاقهم بالمدارس الإلزامية في السويد، وتقوم الدولة بإمدادهم بالمعينات التربوية اللازمة وبما يتناسب مع قدراتهم الخاصة، ويتولى مدير المدرسة وكبار المعلمين تحديد طرق التدريس المناسبة لذوى الاحتياجات الخاصة سواء التعليم الفردي أو الجماعي، ويتم انتقال التلاميذ أوتوماتيكيا حتى الصف التاسع، ويتم منح الدرجات بنهاية الصف التاسع، وبالنسبة للمعاقين عقلياً يتم تقييمهم وفقاً لمعايير محددة . [1]

ويمكن تناول جوانب الرعاية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد من خلال التعرف علي الأهداف التعليمية ،والتنظيم التعليمي ،والخطة الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة وما يتبعها من عملية تقييم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة،وكذلك دور المعلم في العملية التعليمية .

ـ الأهداف التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد:ـ

يهدف النظام التعليمي السويدي إلي المحافظة علي الشخصية القومية السويدية ،والتي تتميز بالالتزام بالنظام،واحترام الحرية الفردية والمحافظة علي الديمقراطية .[2] فتم تحديد أهداف عامة تركز علي الاتجاهات التعليمية التي يجب أن تتبعها المدارس ،وأهداف أخرى تحدد الحد الأدنى المطلوب من العملية التعليمية بالمؤسسات التربوية.[3]

وتركز الأهداف التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد على الجوانب الآتية:ـ [4]

- ضرورة متابعة التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة بشكل مستمر منذ الميلاد وحتى إلحاقه بالعمل ،وبما يكفل تحقيق أقصى استفادة من قدراته.
- العمل على تعديل الأنماط الحياتية الخاطئة لذوى الاحتياجات الخاصة وإكسابهم الأنماط السلوكية الإيجابية .

---

(1) Swedish National Agency for Special Needs Education, SIH, P7.
(2) Marklund, S,Op.Cit,P139.
(3) Svenska Institute, Op.Cit;P4.
(4) Ibid,P5.

- ضرورة تشكيل الهوية الذاتية لهم بما يتناسب مع الفرد والمجتمع،وبما يحقق التوافق والتكيف النفسي والاجتماعي .
- العمل على جعل كل تلميذ من ذوى الاحتياجات الخاصة يشارك في الحياة العامة،وضرورة تنفيذ المساواة بشكل عملي ،حيث إن شعورهم بعدم المساواة يؤدى إلى شعورهم بمزيد من القلق .
- ضرورة توفير الرعاية الخاصة بما يتناسب مع طبيعة كل إعاقة.

كما أن هناك أهدافاً مستقبلية للرعاية التعليمية تتمثل في ربط التعليم باحتياجات سوق العمل ،بحيث يترك الكثير من الطلاب التعليم بعد الانتهاء من التعليم الإلزامي ،علي أن يلتحقوا بالعمل ثم يعودوا مرة أخرى للتعليم .[1]

ويحاول النظام التعليمي السويدي أن يقرب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الحياة العادية قدر الإمكان ،لذا فإنه يعتمد علي إطار تعليمي موحد ،مع مراعاة الاختلافات الفردية ،معتمدا علي هيكل تعليمي منظم .[2]

- التنظيم التعليمي لذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد:-

ينطبق على التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ما ينطبق على التلاميذ العاديين من حيث مدة التعليم الإجباري ،والذي يبدأ من سن (7) سبع سنوات إلى سن(16) السادسة عشر عاما ،فالسلم التعليمي موحد للجميع ،وللتغلب علي الاختلافات التي تسببها الإعاقة يتم وضع برامج للتدخل المبكر ،وتحليل الشخصية في مراحل الطفولة المبكرة ،كما يتم متابعة عملية الدمج ،ومعالجة السلبيات ،وتحديد أساليب التقويم في المراحل التعليمية المختلفة.[3]

---

(1) أمين محمد النبوي، نظام التعليم في السويد، مرجع سابق، ، ص195 .

(2) Swedish National Board of Education, :Curriculum of Special Schools for the Mentally Retarded Op .Cit,P27.

(3) Ibid, P12.

ويتم تنظيم التعليم من المراحل الآتية:- [1]

مرحلة ما قبل المدرسة *Pre- Compulsory School*

وتشمل المدارس النهارية ،ومدارس الحضانة ،ورياض الأطفال ،وجميع مؤسسات رعاية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ،ومع بداية التسعينيات من القرن الماضي زاد التوسع في تلك المدارس ،لاسيما بعد تعديل سن الإلزام من سن السابعة إلي سن السادسة .

المرحلة الأولية *Junior Grads*

ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات من سن(6) ست سنوات إلى سن (10)عشر سنوات ،ويقدم في هذه المرحلة مواد تعليمية بسيطة تشمل الحساب والهجاء والتدريبات اللغوية وبعض الأنشطة والتدريبات.....وغيرها .

المرحلة الإعدادية *Intermediate Grads*.

ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات من سن (10)عشر سنوات إلى سن (13) ثلاثة عشر عاماً ،من الصف الرابع إلى الصف السابع ،ويدرس التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة نفس المواد التعليمية التي يدرسها العاديين ،ويكون الاختلاف في طرق التدريس والوسائل التعليمية . [2]

المرحلة الثانوية العليا *The Upper Secondary School*

ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات من سن (13)ثلاثة عشر عاماً إلى سن (16)ستة عشر عاما ،وتختلف المواد والمناهج المقدمة لذوى الاحتياجات الخاصة في هذه المرحلة عما يقدم للعاديين حيث إن هناك موضوعات اختيارية أو إضافية يدرسها التلاميذ .[3]

التعليم العالي *Higher Education*

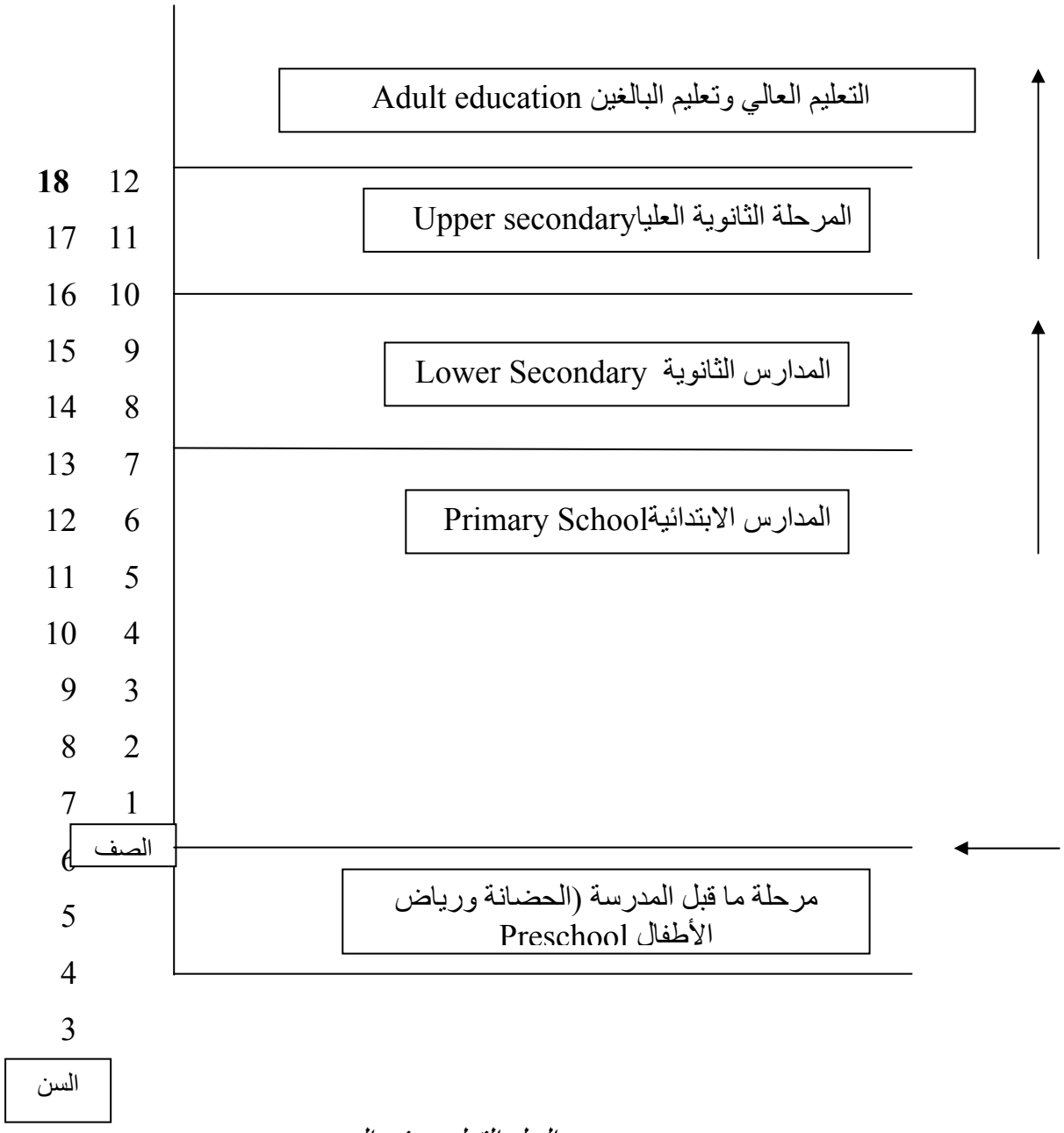
ويقدم برامجه من خلال الجامعات والمعاهد المنتشرة بالسويد،وتختلف مدة الدراسة حسب نوع الدراسة ،وتتم بعد المرحلة الثانوية.[4]

---

(1) Posthwaite, T. ; International Encyclopedia of National Systems of Education, Second Edition, Pergamon, Germany, 1995, P938.
(2) Ibid,P939.
(3) Ibid,P939.
(4) Swedish National Board of Education :Special Education in Sweden ,National Board Of Education, Op. Cit ,P5.

الشـــكل التـــالي يوضـــح الســـلم التعليمـــي فـــي الســـويد وهـــو موحـــد للعـــاديين وذوي الاحتياجات الخاصة:- [1].

(شكل 1) السلم التعليمي في السويد



السلم التعليمي في السويد

(1) Posthaste,N.; International Encyclopedia of National Systems of Education, Second Edition, Bergamot, Germany, 1995,P941 .

- خطة الدراسة لذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد:-

ينقسم الموسم الدراسي في السويد إلى فصلين دراسيين أساسيين، أحدهما خريفي والأخر ربيعي ،بمعدل 40 أسبوعاً، وبحيث لا تزيد عدد أيامه عن 190 يوماً ولا يقل عن 178 يوماً إجباريا ويستمر الموسم الخريفي من نهاية أغسطس حتى نهاية ديسمبر، أما الموسم الربيعي فيبدأ من شهر يناير حتى شهر يونيو، ويحتوي الموسم الدراسي علي إجازة بين الفصليين الدراسيين مدتها(12) اثنا عشر يوماً، بحيث تمنح إجازة لمدة أسبوع إلي أسبوعين تسمي الإجازة الشتوية في شهر فبراير أو مارس، وكذلك تمنح إجازة خلال أعياد الميلاد. (1)

والأسبوع الدراسي مكون من 5 أيام تبدأ من يوم الاثنين وتنتهي بيوم الجمعة، وتقوم المدرسة بتحديد عدد ساعات اليوم الدراسي بما لا يزيد عن ثماني ساعات للتلاميذ الكبار، وست ساعات للتلاميذ الصغار في الصفين الأول والثاني، ويتخلل هذه الساعات الدراسية فترة استراحة لتناول وجبة الغذاء . (2)

وتتنوع المواد الدراسية المقررة فتشمل اللغتين السويدية والإنجليزية ،وكذلك الرياضيات والتي يخصص لها النصيب الأوفر بالنسبة للساعات الدراسية المقررة ،وكذلك هناك اهتمام كبير بالتربية البدنية ويخصص لها عدد كبير من الساعات الدراسية ،إضافة لمواد تربوية واجتماعية ،كما أن هناك بعض الساعات الدراسية المخصصة للحرف والأعمال اليدوية ،وتحتل العلوم الطبيعية المرتبة الثانية في عدد الساعات الدراسية.

---

(1) Svenska Institute, Op.Cit;P5.
(2) Markland,S.;Op.Cit,P943.

فـتم تحديـد الحـد الأدنـى مـن السـاعات الدراسـية خـلال فتـرة التعلـيم الإجبـاري والتي تصل مدة الدراسة بها إلى (10) عشر سنوات،وتبلغ عدد ساعات الدراسة حوالي(6665) ساعة (ستة آلاف وستمائة وخمس وستون ساعة دراسية)، مقسمة علي النحو التالي.

(جدول 3)

" خطة الدراسة في فترة التعليم الإجباري بالسويد "

المادة الدراسية أو المهارات الأساسية	الساعات المحددة
اللغة السويدية	1490 ساعة دراسية
اللغة الإنجليزية	480 ساعة دراسية
الرياضيات	900 ساعة دراسية
مواد تربوية	230 ساعة دراسية
العلوم المنزلية	118 ساعة دراسية
التربية البدنية	500 ساعة دراسية
حرف	230 ساعة دراسية
علـوم اجتماعيـة وتشـمل الجغرافيـا و التـاريخ والدين والتربية الوظيفية	330 ساعة دراسية
العلـوم الطبيعـة وتشـمل الفيزيـاء والكيميـاء والأحياء	800 ساعة دراسية
لغات أجنبية	320 ساعة دراسية
مواد اختيارية أخري	382 ساعة دراسية
المجموع الكلي	**6665 ساعة دراسية**

المصدر:

Svenska Institute; Compulsory Schooling in Sweden, Fact Sheet on Sweden, http: // www. Si -Se/ info Sweden /416.es 7hit 1- Specia,200l,P10

والجدول السابق يوضح الخطة الدراسية لجميع التلاميذ في مرحلة التعليم الإجباري ،والتي تشمل المرحلة الابتدائية والإعدادية ،وتنطبق هذه الخطة علي التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية ،ويتم التعديل في إطار المدرسة من خلال غرفة المصادر الملحقة أو الأنشطة الإضافية .

كما أن هناك(525) خمسمائة وخمس وعشرون ساعة مخصصة للتلاميذ في مرحلة ما قبل المدرسة ،وذلك لان الطفل السويدي في مرحلة ما قبل المدرسة كثيراً ما يعاني من القلق ،وبعض الاضطرابات السلوكية الناجمة عن خروج المرأة السويدية للعمل لفترات طويلة من اليوم مما ينعكس علي شخصية الطفل السويدي في مرحلة ما قبل المدرسة.[1]

والمتأمل للخطة الدراسية يلاحظ تركيزها علي كيفية إكساب التلاميذ المهارات التعليمية من خلال زمن محدد ،وحددت لكل مادة عدد الساعات المقررة طوال المرحلة الدراسية ،ودون الخوض في تفاصيل أخرى مثل توزيع الدروس أو المناهج أو نحو ذلك ،كما أوجد ذلك مرونة كبيرة في توزيع الدروس ،وطرق التدريس ،والبرامج الزمنية الفرعية ،كما أثر ذلك كثيراً في عملية التقويم.

(1) Ibid, P9.

-تقييم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد:-

تهتم السويد بجعل مدارسها متكاملة من خلال وجود مجموعة من الخبراء ،وإتباعها لطرق تدريس حديثة تعتمد علي الأنشطة ،واكتساب المهارات عن طريق العمل ،ويتم اكتساب المهارات بشكل تدريجي ،مع متابعة التطور في قدرات التلاميذ ،وتدخل هذه الأنشطة ضمن التقويم ،وتتم عملية التقويم بشكل يومي يتم تقسيم العمليات الدراسية علي العام الدراسي ،بحيث يمكن تحقيق الأهداف المرجوة من تعلم هذه المهارات والعمليات في نهاية كل سنة دراسية.(1)

كما يتم تقويم التلاميذ من خلال الوقوف علي مدى مشاركة التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ،وتفاعله مع الأخريين ،ويقوم المعلم المشرف بدور كبير في إجراء التقييم ،فيقوم المعلم المشرف بالتركيز علي مجموعة واحدة ،وتتم عملية التقييم من خلال تقريره ،بالإضافة إلي التقارير اليومية الأخرى الصادرة من فريق العمل،الذي يجتمع لإجراء عملية التقويم.(2) وبالنسبة لنظام التقييم الأكاديمي ومنح الدرجات ،فإنه يتم في الصف التاسع وفي نهاية فصل الخريف، أو نهاية الصف العاشر، أي أنها تمنح بنهاية المدارس الإجبارية، ولكن رغم التشابه في المنهج والتقييم بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة ، إلا أن هذا التقييم يتم بأسلوب مختلف لذوي الاحتياجات الخاصة ،أما الانتقال من الصفوف الأولى يتم بناء على تقرير المعلم.(3)

- دور المعلم في عملية الرعاية التربوية بالسويد:-

يلاحظ أن المعلم يلعب دورا رئيسيا في عملية الرعاية التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة،حيث يقوم المعلم بتدريس جميع المواد تقريبا من الصف الأول إلى الرابع،ويتم تغيير المعلمين بعد الصف الرابع، أما في الصفوف المتقدمة فيقوم المعلم بتدريس مادتين أو ثلاث مواد والتلاميذ ينتقلون مباشرة إلي الصف الذي يليه مع بداية كل عام دراسي.(4)

كما يقوم المدرس الأول بإبداء الرأي في انتقال الطالب من عدمه، ويمكنه أن يقرر نقل التلميذ إلي الصف الأعلى في منتصف العام، إذا كان التلميذ يسير بصورة جيده في التعليم، ويظل انتقال التلميذ على هذا المنوال حتى الصف التاسع. (5)

---

(1) Ibid, P9.
(2) Swedish National Board of Education, :Curriculum of Special Schools for the Mentally Retarded Op .Cit,P9.
(3) Ibid, P9 .
(4) SvenskaInsitite,Op.Cit,P6.
(5) Swedish National Agency for Special Need Education ,Op .Cit ,P 12.

فمعلم التربية الخاصة بالسويد له دور كبير في عمليتي التدريس والتقييم ،لذلك فهو يلقى اهتمام خاص ،حيث يحصل على دراسات متقدمة بعد إتمام إعداده العام ليكون معلما بالمدارس العادية.[1]

ونظر للأهمية الكبرى للمعلم السويدي ،فإن الحكومة السويدية قامت بتأهيل جميع المعلمين من خلال الجامعة ،وإن كان هناك اختلاف في مدة الإعداد من فئة لأخرى ،فمعلم مرحلة ما قبل المدرسة يستغرق مدة إعداده سنتين ،بينما يستغرق إعداد معلم المرحلة الابتدائية من سنتين ونصف إلي ثلاث سنوات ،أما معلم المرحلة الثانوية فيتم تدريبه لمدة أربع سنوات.[2]

وتم عقد برامج تدريبية أو دورات في مدد زمنية مختلفة تتراوح بين 6شهور وسنة وسنتين، وأربع سنوات في مستوي الماجستير والدكتوراه في مجال التربية الخاصة، وتتم هذه الدورات بالجامعات السويدية،حيث تقدم ست جامعات دراسات مسائية في التربية الخاصة .[3]

وتقوم جامعتا ستكهولم Stockholm وجوتنبرج Gothenburg بدور رئيسي في إعداد معلم التربية الخاصة ،ويتم تنظيم هذه البرامج حسب مجالات التخصص،وتتم هذه البرامج أثناء الخدمة أو قبلها.[4]

ويرجع الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة بالسويد إلي ضرورة أيجاد المعلم القادر علي التعامل مع هذه الفئات ،وأيضا التعامل مع العاديين ،وفقا للسياسية التعليمية التي تنتهجها السويد.

---

(1) Bladini ,U.: Studies in Education Sciences ,Acta Universities Goteborgensis ,Sweden, 1990,P45.
(2) Posthaste .N, Op.Cit,P936.
(3) Swedish National Board of Universities and College: Higher Education in Sweden, Temo Tryck A B,Stockholm,1987,P5.
(4) كاس مازوك : مرجع سابق ص408 .

وفي هذا الإطار تم توحيد مكانة المعلمين أكاديمياً،وهناك خطط مستقبلية لتوحيد المرتبات ،وظروف التدريس .[1] ،كما تقوم لجنة الرفاهية بدور كبير في العملية التعليمية ككل ،وفي تحسين الظروف الاجتماعية والتدريسية للمعلم .[2]

ويتضح مما سبق إن للمعلم أهمية كبري في العملية التعليمية ،حيث يقوم بالتدريس والمتابعة ،واستخدام المعينات التدريسية والوسائل التعليمية والتقويم ،وتحديد عملية انتقال التلاميذ بالتعليم،وهذا ما دفع السويد إلي أعداد جميع المعلمين تربويا ،إعادة إعداد المعلمين الغير تربويين أثناء الخدمة.

3- أسلوب إدارة التربية الخاصة في السويد

امتدت جذور الإدارة التربوية المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة في السويد منذ القرن التاسع عشر، ولكنها لم تستقل كإدارة منفصلة إلا في عام 1940، حيث خصصت الحكومة السويدية إدارة خاصة ،هدفها إتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم حسب قدراتهم ، وتأهيلهم للحصول علي عمل مناسب من خلال إعدادهم الإعداد المناسب لهذا العمل. [3]

وتعتبر الإدارة التربوية في السويد إدارة تغيير وتطوير حيث أن الفكر السائد في السويد يقوم علي مفهوم يرى أن تغيير وتطوير نظم التعليم يلزمهم إدارة قوية قادرة علي أحداث التقدم، وهي يجب أن تتوقع التغير وتسبقه، بحيث تتحول من موقع رد الفعل والاستجابة البطيئة إلي أن تصبح هي ذاتها أداة التغير والقيادة. [4]

وتمارس إدارة التربية الخاصة بالسويد عملها من خلال المجلس القومي للتعليم بالتعاون مع مجلس اتحاد العمال القومي، حيث تقع مسئولية تعليم القطاع العام علي الحكومة والبرلمان فالحكومة تحدد أهداف وإرشادات الأنشطة المدرسية للمجالس المحلية التي تضعها مواضع التنفيذ . [5]

---

(1) أمين محمد النبوي، نظام التعليم في السويد، مرجع سابق، ، ص194.

(2) Swedish National Board of Education. Op .Cit ,P 14.

(3) المجالس القومية المتخصصة ، مرجع سابق ، ص193.

(4) أمين محمد النبوي : إدارة الجودة الشاملة ، مدخل لفعالية إدارة التجديد التربوي علي المستوي المدرسي بجمهورية مصر العربية، المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان "إدارة التغير في التربية وإدارته في الوطن العربي"،القاهرة، 21-22 يناير 1995، ص287.

(5) UNESCO: A Study of the Present Situation of Special Education in Sweden, UNESCO, Paris, 1990, P159 .

فالقرارات الخاصة بقطاع المدارس تنفذ عن طريق وزارة التربية والشئون الثقافية، والهيئة القومية للتعليم، وهيئات التعليم في المقاطعة، وتهدف المركزية السائدة في السويد إلي إيجاد بنية موحدة للنظام التعليمي، وتحقيق مستويات تعليمية متساوية، والعمل من أجل بيئة تعليمية متكافئة في كل أنحاء الدولة، وتنظيم ودفع عملية التطوير والبحث .[1]

ويلاحظ أن معظم الأعمال التي كانت تتم علي المستوي المحلي منبثقة عن قواعد مركزية وهذا النفوذ المركزي أدي إلي زيادة الخدمات وتشعبها وهذا ما فرض علي الحكومة المركزية السويدية العديد من الأعباء لتمويل هذه الخدمات لذلك فرض علي المجالس المحلية مشاركة الحكومة المركزية في بعض هذه الخدمات. [2]

فأصبح هناك إجماع علي وجود مشكلة تتمثل في البيروقراطية في النظم الإدارية بالسويد مما أدي إلي إجماع أنصار المركزية واللامركزية علي حد سواء إلى ضرورة وجود شكل أو آخر من أشكال اللامركزية. [3] ، خصوصا وأن المجتمعات شديدة البيروقراطية تعانى من مشكلة تقسيم عملية إعادة التأهيل لذوى الاحتياجات الخاصة ،لذلك بذلت العديد من المحاولات لتحديد المسئوليات ،بهدف الاستفادة من عملية إعادة التأهيل. [4]

ومع تزايد الاتجاه نحو اللامركزية في إدارة التعليم،تم إسناد إدارة التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة، والمدرسة الإلزامية الشاملة إلى المحليات، مع استثناءات قليلة تتعلق ببعض المدارس المنفصلة المخصصة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. [5]

---

(1) Cecil. R. Reynolds; Encyclopedia of Special Education, Op.Cit,P1525.

(2) السيد عبد المطلب غانم، مرجع سابق، ص15 .

(3) Juul, K.D; Some Common and Unique Features of Special Education in the Nordic Countries. International Journal of Special Education, Vol. 4 , 1989 , P29 .

(4) كاس مازوك ومارجريت ونزر، مرجع سابق، ص407.

(5) Meijer, C.: Op.Cit,P34.

وبـذلك تخـتص المجـالس المحليـة بالإشـراف علـي المـدارس الإلزاميـة وكـذلك تحديـد المسئوليات التعليمية، كما تتولى المجالس المحلية أيضاً الإشراف علي تدريب المعلمين. [1]

ويعتبر المكتب الفيدرالي بالسويد بمثابة الهيئة التنفيذية لإدارة التربية الخاصة وتتفرع عدة لجان عن المكتب الفيدرالي،تتألف من (10) عشر لجان هدفها تحقيق التقدم في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع المراحل السنية. [2]

وتتكون هذه اللجان من أعضاء يمثلون مختلف أجزاء الإقليم أو المدينة وهم أيضا ممثلين للمكتب الفيدرالي السويدي، و يتولى مديرو التربية الخاصة الإشراف علي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية وكذلك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس المنفصلة. [3]

كما نجحت اللجان المعنية بتنفيذ الإشراف الفني في استيعاب النمو السريع الذي حدث في الستينيات والسبعينيات فيما يتعلق بالإشكال التعليمية المتخصصة في التربية الخاصة، مما أدي إلي صيغ محددة في مجال الإشراف والتوجيه . [4]

فأصبح للإشراف الفني دوراً إداريًا هاماً في مجال التربية الخاصة ،حيث يقوم الخبراء القوميون بوضع الخطط التربوية، بالتعاون مع اللجان المتخصصة، ويتم التنفيذ من خلال المشرف الفني،حيث يتم تنظيم برامج للمتابعة يستهدف الوقوف على مدى تنفيذ البرامج من خلال الزيارات المختلفة. [5]

كما أصبح للمدرسة دور في العملية الإدارية حيث تم إنشاء مجالس مشتركة تضم ناظر المدرسة والمعلمين وطلاباً من المدارس، حيث أن لهذه المجالس وظيفة استشارية قد يكون لها تأثير علي إدارة المدرسة أو لا يكون، ويتوقف ذلك علي عوامل محلية .[6]

---

(1) المجالس القومية المتخصصة، مرجع سابق، ص193 .
(2) مختار عبد الجواد ، مرجع سابق، ص232 .
(3) المرجع السابق، ص[232] .
(4) المرجع السابق، ص[239] .
(5) William. K, Op. Cit,P[182] .
(6) المجالس القومية المتخصصة، مرجع سابق، ص193

فهناك المدير المسئول عن النشاط التعليمي في المدرسة وهو المختص باتخاذ الإجراءات المساهمة في تحقيق التطوير التعليمي، لذلك يجب أن يكون مطلع عن قرب علي العمل اليومي في المدرسة. [1]

ومع اهتمام الحكومة السويدية بالاتجاه اللامركزي عن طريق الاعتماد علي السلطات المحلية ،قامت الحكومة السويدية بإشراك المحليات في نواحي إدارية ومالية عديدة، ولكن تبقي الحاجة إلى المراقبة علي هذه السلطات المحلية . [2]

فهناك ما يقرب من (280) مائتين وثمانين وحدة محلية مسئوليتها إدارة المؤسسات التعليمية ،والتي تشكل أداة التنفيذ للمجلس القومي للتعليم ،وتعقد هذه الوحدات المحلية عدة اجتماعات شهرية أو نصف شهريه،يتم من خلالها تنسيق الأنشطة بين المدارس ،وتوفير المتطلبات التعليمية اللازمة من خلال الموارد المتاحة .[3]

فالمجالس المحلية تحملت جزءا كبيرا من المسئولية الاقتصادية عن قطاع المدارس العامة للدولة،كما أن هناك اعتمادات مالية توزع بواسطة الوكالة القومية السويدية لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وتغطي تكاليف تعليمهم وتأهيلهم، بالإضافة إلى ذلك يوجد مراكز الموارد الإقليمية المعينة لتوفير المساعدات المالية اللازمة لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة . [4]

كما تضطلع الوكالة القومية للتعليم في السويد بدور هام في تنظيم البرامج التعليمية للمديرين، وفى تدريب ا لمعلمين أثناء الخدمة، وتدريب جميع القائمين على رعاية المعاقين داخل المدارس، وكذلك توزيع المنح المدرسية علي المعلمين، ويتبع هذه الوكالة 11 أحد عشر مكتباً إقليمياً للمتابعة والإشراف .[5]

---

(1) Meijer ,C.:Op.Cit,P242

(2) السيد عبد المطلب غانم ، مرجع سابق ،ص14.

(3) European Agency for Development in Special Nedds Education, Op.Cit,P48.

(4) Sweden National Agency for Special Needstion,Op.Cit,P7

(5) National Swedish Board ,Education in Sweden, Temo Tryck AB, Stockholm , 1987, P5 .

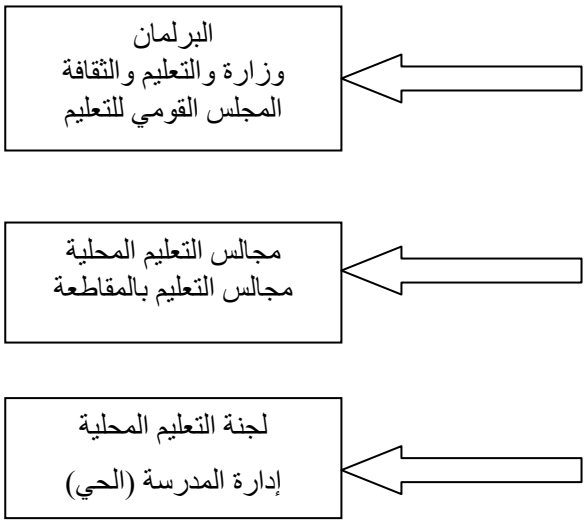
كما تقدم الوكالة للأطفال والشباب ذوي الاحتياجات الخاصة خدمات أخرى ،تتمثل في تزويد الأشخاص المعاقين بجميع احتياجاتهم اللازمة طوال فترة التعليم والعمل على إلحاقهم بالتعليم المناسب حسب قدراتهم وإمكاناتهم ، فالسلم التعليمي مفتوح للجميع حتى المرحلة الجامعية، كما تقدم الدولة المساعدات اللازمة لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة ، فتعمل على تقديم الأنشطة الترفيهية، وتوفير المسكن والعمل، وجميع المتطلبات الأخرى اللازمة. (1)

والواقع أن الإدارة التعليمية نجحت إلى حد بعيد في تنفيذ السياسات التعليمية التي اقرها البرلمان السويدي (Riksdag) ،فالإصلاح الإداري أنطلق من مفهوم مؤداه أن الإصلاحات التعليمية ليست مجرد رغبات أو إرادة بل يجب أن تتحول إلى إجراءات تتم من خلال خطط بعيدة المدى وأخرى قريبة المدى.(2)

فالمناخ التعليمي بالسويد سمح للإدارة التعليمية ،بأن تتم بشكل منظم ،يسهل من خلاله تحديد الاختصاصات الإدارية بشكل يكفل تحقيق المرونة والانسيابية في العملية التعليمية ،ودون تداخل في الاختصاصات المحددة لكل جهة من الجهات المسئولة.

والشكل التالي يوضح الهيكل الإداري للنظام التعليمي في السويد لكلا من العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة.

(شكل 2) الهيكل الإداري للنظام التعليمي



المصدر:

Swedish National Board of Education :Special Education in Sweden ,National Board Of Education Series ,Cronstryckeriet ,Stockholm ,1986,P3

(1) The Swedish National Association for Disabled Children And Young People-RBV,Op.Cit,P2.

(2) أمين محمد النبوي، نظام التعليم في السويد، مرجع سابق، ، ص187 .

ويلاحظ أن التنظيم الإداري بالسويد يتم من خلال ثلاثة مستويات رئيسية :-

- **المستوى القومي**

ويشمل البرلمان السويدي Riksdag، وهو المنوط به اتخاذ القرارات ووضع الخطوط العريضة للأنشطة التربوية المختلفة ،وكذلك وزارة التعليم والثقافة ، والتي تقوم بتحويل القرارات البرلمانية إلى مسئوليات محددة يتم تنفيذها من خلال المجلس القومي للتعليم، وهو سلطة تنفيذية لها مجلس إدارة يتمتع بصفة سياسية، وينقسم هذا المجلس إلى أربعة أقسام ،تتضمن قسم التعليم الإلزامي ، وقسم المدارس الثانوية العليا ،وقسم لتعليم الكبار، وقسم خاص بالإدارة .[1]

- **المستوى الإقليمي**

ويشمل مجالس التعليم بالمقاطعات السويدية المختلفة ،ويرأس مجلس التعليم في كل مقاطعة مفتش التعليم ،ويعاونه موجة أو أكثر ،ويمثل مجالس التعليم بالمقاطعات صورة مصغرة من المجلس القومي للتعليم . [2]

- **المستوى المحلى**

ويشمل المجالس البلدية،حيث تتولى المحليات الإشراف على المؤسسات التربوية المعنية بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ،ويتم ذلك في إطار العمل على إيجاد لامركزية مؤسسات التربية الخاصة .[3]

وفي عام 1995 تم ضم مسئولية إلحاق المعاقين عقلياً إلي المجالس البلدية أسوة بغيرهم من التلاميذ العاديين أو أصحاب الحالات الخاصة الأخرى ، فتم تكليف المجالس البلدية بهذه المهمة بعد اكتشاف تدني نسب استيعاب المعاقين عقلياً بالتعليم العام في السويد، حيث يرى كثير من التربويين إمكانية تعليم ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب وتحصيل المعلومات الجديدة. [4]

---

(1) المجالس القومية المتخصصة ،مرجع سابق ، ص194.

(2) Mazurka, K and winzer,M.:Op.Cit,P399.

(3) Svenska Institute, Op. Cit,P[8] .

(4) Swedish National Agency for Special Needs Education-SIH, Op . Cit,P3 .

وبالنسبة للإعاقة السمعية والبصرية فإن أغلب التلاميذ يلحقون ضمن المدارس العادية في السويد مع تأمين احتياجاتهم الخاصة من خلال تزويدهم بالمعنيات اللازمة، وقد تتولى المدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين سمعياً أو ضعاف السمع وكذلك التلاميذ أصحاب الإعاقات اللغوية الشديدة وكذلك أصحاب الإعاقة البصرية الشديدة ضمن مدارس خاصة إجبارية لمدة عشر سنوات . [1]

حيث تأثرت إدارة التربية الخاصة بالاتجاهات التربوية الحديثة القائمة على الدمج والاستيعاب، فألغيت المدارس الداخلية السابقة، وتم تحويل حجرات الدراسة في هذه المدارس إلى غرف مصادر ،يتم من خلالها تنظيم دورات لذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم ، وشكلت هذه الغرف مراكز للمعينات التربوية تنفيذا لسياسات الدمج مما أوجد لدى السويد شبكة واسعة من المساعدات الإنسانية يتم إدارتها بواسطة المحليات .[2]

ثالثا:- قواعد الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد

في إطار حرص السويد على توفير فرص تعليمية لجميع المواطنين قامت الدولة بوضع استراتيجية تعليمية بدأت من بداية القرن العشرين، وظهرت ملامح هذه الإستراتيجية منذ الستينيات من القرن العشرين ،حيث بدأت الحكومة السويدية في التوسع في إلحاق مواطنيها بشكل عام سواء الأفراد العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، ويلاحظ زيادة الطلب الاجتماعي للتعليم بشكل كبير بعد انتهاء الحرب العالمية وصاحب ذلك زيادة في نسبة القبول. [3]

فتم تنظيم المدارس الإلزامية بهدف إلحاق جميع التلاميذ بها ،فالدولة مسئولة عن إلحاق جميع التلاميذ ضمن مدارس القطاع العام ليتلقوا تعليما إجباريا ، أو أن يتلقوا تعليمهم في مدارس مستقلة مماثلة، وفي نهاية التسعينيات حددت المجالس البلدية سن الالتحاق بالمدرسة مع إمكانية تأجيل دخول المدرسة سنة واحدة في حالات خاصة. [4]

---

(1) Ibid, P4 .
(2) Mazurka, K and winzer,M.:Op.Cit,P399 .
(3) ف .كومبز: أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية ، القاهرة، 1971، ص39 .
(4) Europen Agency for Development in Special Education ,Op.Cit,P12.

ونظـراً لوجـود تلاميـذ ذوي الاحتياجـات الخاصــة فــي المـدارس العاديــة لـم يتطلـب ذلـك سـوي أحـداث بعـض التغيـرات فــي أمــاكن الدراســة، ولـيس هنــاك متطلبــات أخــرى خاصة، وعلي هذا فالتلاميذ يلحقون في تلك المدارس العادية وفقاً للمعايير العادية للقبول .

وتتمثل قواعد قبول ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد في الجوانب الآتية.-

- ضـرورة الكشـف عـن حـالات الإعاقـة ،لمعرفـة أهـم الوسـائل اللازمـة لإنجـاح التلميـذ ذي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج .[1]

- يــتم قبــول ذوى الاحتياجــات الخاصــة علــي أســاس مبــدأ "تحقيــق التعلــيم مــن المهــد إلى اللحد "،وهو مبدأ يطبق بشكل عملي ،وعلى نحو فعال .[2]

- التأكيـد علـى التوسـع فـي قبـول ذوى الاحتياجـات الخاصــة مـن أصـحاب الحـالات الحـادة والظـروف الصـعبة و أصـحاب الإعاقـات المتعـددة أو المركبـة مـع إلحـاقهم بمـدارس التربيـة الخاصة ،بينما يتم إلحاق أصحاب الحالات البسيطة بالمدارس العادية.[3]

ويتم قبول أصحاب الحالات الخاصة مثل المعاقين عقليا ،والمعاقين سمعيا،والمعاقين بصريا وأصحاب الإعاقات اللغوية، وأصحاب الإعاقات الانفعالية ،والمعاقين حركيا ،وغيرهم من ذوى الاحتياجات الخاصة وفقا لمعايير واحدة تركز على تهيئة التلميذ قبل إلحاقه بالمدرسة العادية ،بهدف إنجاح دمجه بهذه المدارس.[4]

فتسير قواعد الالتحاق بالسويد وفقا لفلسفة تعليمية واضحة تتم من خلال خطط تعليمية واضحة بهدف تحقيق التعليم للجميع ،وتعمل علي جعل المدرسة العادية قادرة علي استيعاب الجميع ،كما يتم وضع نظام معين للقبول يكفل تحقيق هذه الفلسفة،وفيما يلي عرض لفلسفة قبول ذوي الاحتياجات الخاصة ،ونظام قبولهم بالتعليم .

---

(1) Reynolds, C.R. and Mann L.; Op . Cit, P1381.
(2) Ibid,P1383.
(3) Juul, K.D :Op .Cit, P92 .
(4) كاس مازوك ومارجريت ونزر، مرجع سابق ، ص405.

1- فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

تلتزم الحكومة السويدية بإلحاق جميع التلاميذ بالتعليم الإجباري والذي يبدأ من سن السادسة حتى سن السادسة عشر، انطلاقاً من المبادئ التربوية للتعليم في السويد.

وترتكز الفلسفة التربوية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد علي دراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في عملية إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك تجهيز كل مدرسة بما يناسبها من احتياجات في جميع أجزاء الدولة من أجل استيعاب جميع أفراد المجتمع. (1)

فلا يوجد فصل بين قبول الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في السويد ، ففلسفة قبول ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد تقوم علي دمج جميع من هم في سن التعليم في مدرسة واحدة ،وتتصور الفلسفة التربوية أن عدم الفصل في قواعد التحاق وقبول كل من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين من شأنه توفير قدر كبير من الفرص التعليمية لهم، وتوفير فرص أكبر لاستيعابهم ضمن التعليم. (2)

فتوحيد نظام القبول وفقاً لما تراه فلسفة قبول التلاميذ في السويد ينطوي علي ضرورة نجاح النظام التربوي في استيعاب جميع أفراد المجتمع ولاسيما ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتم إلحاقهم ضمن المدارس العادية مما يوفر في التكلفة المادية والمباني والأدوات والوسائل والمعلمين والإداريين ..... وغيرها من عناصر العملية التربوية. (3)

ولذلك فإن هناك بعض التعديلات في التنظيم الصفي لملاءمة هذه الفلسفة ولتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة فيها فيتم تقسيم مرحلة التعليم الأساسي إلي مرحلتين المرحلة الأولي تنتهي في الصف الخامس المدرسي، والمرحلة الثانية تنتهي في الصف التاسع المدرسي، حيث يتيح هذا التقسيم الفرصة للحكومة وأجهزتها التنفيذية لتقييم إنجازات المدرسة .(4)

---

(1) Holmistic M ;Autism, Understanding, Bringing, up and Education People with Extremely Atomistic, Lunds Universities ,Sweden ,1995,abs.
(2) Ingemar, E; Op.Cit ,abs .
(3) UNESCO; Case Study in Special Education, Op. Cit, P142 .
(4) Svenka Institute, Op. Cit, P7 .

كما أحدثت هذه الفلسفة تغيراً في سعة المدرسة حسب موقعها ،فهناك مدارس تقع في المدن الكبرى مثل استكهولم ،Stockholm و اوسترسند Ostersund الواقعة في وسط مملكتي السويد، وكذلك كيريونا Kiruna الواقعة علي بحر البلطيق Baltic Sea فهذه المدن توجد بها مدارس ذات كثافة طلابية عالية تصل إلي 2000 تلميذ ، في حين أن المدن الصغيرة والمناطق الريفية والنائية يوجد بها مدارس صغيرة جداً تستوعب حوالي 200 تلميذ ، لإتاحة الفرص لتغطية جميع أجزاء المملكة السويدية من الخدمات التربوية. (1)

ففلسفة قبول ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد تتجنب الحلول الخاصة قدر المستطاع، وتضع جميع التسهيلات لتعليم جميع أفراد المجتمع في المدارس العادية، وتطبيقاً لهذه الفلسفة يتم إلحاق معظم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع غيرهم في مدارس العاديين. (2)

والواقع إن هذه الفلسفة أثارت العديد من الآراء داخل الأوساط التربوية السويدية ،فيرى سارسسكولان Sarskolan أن هذه الفلسفة أحدثت العديد من التغيرات في توزيع المسئوليات بين المدارس ،وجعلت كل إقليم يتولى المسئولية التعليمية كاملة فيما يتعلق بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.(3)

ويشير كارل جوستاق ستوكات Karl Gustav Stukat أنه بالرغم من نجاح هذه الفلسفة إلا أن ذلك لم يلغ عملية التصنيف بالنسبة لذوى الاحتياجات الخاصة على نحو عملي ويستدل بذلك على أنة عندما سأل حفيده عن عدد التلاميذ في فصله أجاب بأنهم أثنا عشر ولداً وأثنتاً عشرة فتاة وتلميذ مندمج ،وبذلك فإن التلميذ المدمج قد يجد نفسه وحيدا مع عدد كبير من التلاميذ ممن لهم قدرات يفترض أنة أكبر من قدراته .(4)

---

(1) Ibid, P7 .
(2) The Sweden Institute, Support for the Disabled Sweden ,Op, Cit; P1 .
(3) كاس مازوك : مرجع سابق، ص405 .
(4) Tuunainen .K, and Others ;Special Education in Scandinavia, University of Joensuu ,Bulletins of the Faculty of Education , Joensuu,1992,P245.

ويؤيد موبرج Moberg نفس الرأي ،حيث يرى أن المصطلحات المستخدمة لذوى الاحتياجات الخاصة تتغير باستمرار،وأن المنظمات المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة والتي تتولى حماية حقوقهم تغاضت عن العديد من المصطلحات التي يجب أن تستبعد وفقا لهذه الفلسفة .[1]

وبالرغم من بعض السلبيات في فلسفة إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد إلا أن هناك العديد من الجوانب الإيجابية لهذه الفلسفة والمتمثلة في تقديم السويد لنموذج تعليمي ناجح ومنظم ويمكن تطبيقه بشكل عملي وأشار إلى ذلك كل من تيونانن Tuunainen ونيفالا Nevala ،وهما من أستاذة التربية في فنلندا.[2]

فأكد كل من شتوكات Stukat وبلادينى Bladini وهما من خبراء التربية بالسويدعلى إن السويد قدمت فلسفة تربوية ناجحة فيما يتعلق بإلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم ،مما جعل من النظام التربوي السويدي نموذج يحتذي به ،وهذا ما دفع العديد من الدول إلى إتباع النموذج السويدي في عملية قبول ذوى الاحتياجات الخاصة وأقرب مثل لذلك دولة فنلندا ،والتي تعد من الدول المتقدمة في هذا المجال أيضا.[3]

2- نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

يتم قبول التلاميذ السويديين من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية مع إمدادهم بمساعدات خاصة بهم ، ويهدف تعليمهم في تلك المدارس إلي توفير أكبر قدر من التعليم وفقاً لاستعداد تهم وميولهم وقدراتهم. [4]

ويتلقي جميع الأطفال المقيدين بالتعليم داخل نظام مدارس الدولة أو المدارس المستقلة التابعة لأفراد ،وهى مماثلة لمدارس الدولة، فجميع الأطفال السويديون ممن هم في سن التعليم لا بد و أن يلحقوا بالمدارس السويدية.[5]

---

(1) Moberg ,S.;Op.Cit,P61.
(2) Mazurka, K and winzer ,M.: Op. Cit ,P388.
(3) Ibid,P388.
(4) Jackson ,R. ;Wised studies in special education ,king Alfred ,England ,1981,P134.
(5) Ferguson, D.; Learning From Inclusion and Restructuring Research in Sweden, Denmark, Norway, and United states, International Journal of Education Research, , v29, 1998, abs .

ومن التقاليد المتبعة بالنسبة لإلحاق التلاميذ في السويد توفير تعليم ما قبل المدرسة من خلال نظام الرعاية النهارية و دور الحضانة، ويشرف عليها المحليات بهدف تقديم الإعداد التربوي الأساسي. وبالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتم تأهيلهم في سن مبكرة أي ما قبل السابعة وهوسن الالتحاق للعاديين. (1)

وهناك نوع من المرونة في قيد ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد ،والدليل على ذلك ما يتبع مع المعاقين عقليا ،حيث يتم قيدهم ضمن المدارس العادية تنفيذاً لفلسفة الدمج ،ألا أنة قد يحدث تعديل في عملية إلحاق المعاق عقلياً إذا ما اقتضت حالة الشخص المعاق عقليا تقديم نوع خاص من الرعاية يصعب توفرها في المدارس العادية مثل حالات التخلف العقلي الشديد، فيتم إلحاقهم في مدارس خاصة منفصلة، تعرف باسم المدارس التجريبية وتشمل جميع التلاميذ غير القادرين علي التأقلم في المدارس العادية. (2)

والملاحظ عدم وجود تصنيفات عند القبول، حيث يتم قبول جميع من بلغوا سن التعليم، ولكن هناك نوعاً من التنظيم قبل الالتحاق بمراحل التعليم الأساسي، حيث تكلف الحكومة المدرسين تعمل زيارة منزلية للأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة ما قبل المدرسة بالإضافة لتوفير دور حضانة لهؤلاء الأفراد، كما تمول الحكومة الاستشارات المنزلية لأسر ذوي الأطفال المعاقين بصرياً، ثم يتم وضع خطط للمراحل الدراسية اللاحقة والتي تشمل ا لتعليم الابتدائي والثانوي . (3)

وهناك نظاماً لقبول ذوى الاحتياجات الخاصة في السويد تتمثل في النقاط التالية :-

1- تبدأ إجراءات قبول ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد من مرحلة الروضة ،حيث ينضم ما يقرب من 90% منهم إلى الروضات العادية ،بينما يلحق ما يقرب من10% منهم بروضات خاصة ملحقة بالروضة العادية . (4)

---

(1) كاس مازوك، مارجريت. ونزر ، مرجع سابق ، ص404.

(2) Svenka Institute; Op. Cit, P8 .

(3) UNESCO; A Study of the Present Situation of Special Education in Sweden, Op .Cit, P156

(4) Swedish National Board of Education Op .Cit, P3.

2- يتم قبول جميع ذوي الاحتياجات الخاصة ممن هم في سن التعليم الإلزامي الإجبارية ،وينطبق عليهم ما ينطبق علي العاديين من حيث إجراءات القبول وإجراءات القيد بالتعليم الإلزامي.[1]

3- يلحق التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الأولية من سن (7)سبع سنوات ، ويتم تقديم نفس البرامج التعليمية المقدمة للعاديين ،مع بعض التعديلات في طرق التدريس والوسائل التعليمية ،ويستمر جميع التلاميذ بالتعليم الإجباري حتى سن (16) ستة عشر عاما .[2]

4- ويتم إلحاق التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ممن تجاوزا التعليم الإلزامي إما بمدارس التعليم المهني أو مدارس التعليم العام ،وإن كان أغلبهم يلحق بالتعليم المهني .[3]

5- التعليم العالي متاح لجميع ذوى الاحتياجات الخاصة ممن تسمح قدراتهم بذلك ،وهناك أعداد لا بأس بها من المعاقين سمعيا وبصريا وحركيا ملحقين بالتعليم العالي .[4] ،ويبلغ نسبة الملحقين بالجامعة من ذوي الاحتياجات الخاصة حوالي 14٪ من إجمالي ذوي الاحتياجات الخاصة الملحقين بالتعليم.[5]

ويلاحظ أنه لا يوجد اختلاف بين ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين من حيث قواعد الإلحاق ،فالتعليم موحد للجميع ،وأثر ذلك بالطبع في زيادة أعداد الملحقين بالتعليم من جميع فئات المعاقين ،فبلغ عدد الملحقين بالمدارس العادية في العام الدراسي 1970/1969 ما يقرب من 24293أربع وعشرين آلف ومائتان وثلاثة وتسعين تلميذ من ذوى الاحتياجات الخاصة منهم 1061ألف وإحدى وستون تلميذ من المعاقين بصريا ،وما يقرب من 21508إحدى وعشرون ألف وخمسمائة وثمانية تلميذ من أصحاب الإعاقات السمعية واللغوية ،بالإضافة إلى ما يقرب من ألف وسبعمائة وخمس وعشرون تلميذاً من المعاقين عقليا.[6]

---

(1) Ibid ,P3

(2) كاس مازوك : مرجع سابق ، ص401.

(3) Tuunainen .K, and Others , Op .Cit, P345.

(4) The Sweden Institute, Op .Cit,P1.

(5) Europen Agency for Development in Special Education ,Op.Cit,P28.

(6) UNESCO; Case study in Special education, Op. Cit, P126.

ويمثـــل العـــام الدراســـي 1969/ 1970 العـــام الأخيـــر مـــن العقـــد الأول لتطبيـــق سياســة توحيــد القبول،وتــدل الأرقــام الســابقة علــى مــدى قــدرة النظــام التعليمــي بالســويد على تطبيق هذه السياسة.

وشهدت الفترة من 1970 إلى 1980 مزيد من التوسع الإيجابي في عملية إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم وإمدادهم بالمتطلبات التعليمية المختلفة وأمتد الأمر ليشمل تقديم مساعدات تربوية واجتماعية للجميع في إطار التربية العامة .[1]

حيث أن التربية الخاصة بالسويد تتكامل تماما وتندمج مع النظام التعليمي مما أدى إلى توحيد قواعد القبول لذوى الاحتياجات الخاصة ،فأصبحت تتوحد مع قواعد قبول العاديين ،وإن كان هناك اختلاف واحد يتعلق بالكشف المبكر على حالات الإعاقة الحسية والعقلية ،وهى مرحلة ما قبل المدرسة الإلزامية،ألا أن هذه المرحلة تأخذ الطابع المدرسي .[2]

ويحرص النظام التعليمي بالسويد على تجنب اللجوء إلى تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس المنفصلة قدر الإمكان ،والتركيز على تحقيق الاستيعاب التعليمي من خلال إلحاقهم بالمدارس العادية ،مما أدى إلى تسهيل إجراءات القبول لارتباطها بالقواعد العادية للقبول تقلص دورها .[3]

رابعاً:- أنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد وأثرها على استيعابهم

تتبع السويد عده أنماط تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لفلسفة التعليم بالسويد ، حيث تتولى الدولة مسئولية تعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لخطط تربوية منظمة، و أصبح تعليم ذوي الاحتياجات مسئولية الدولة عكس ما كان يحدث في الماضي، حيث كان هذا النوع من التعليم قاصراً علي المنظمات الخيرية. [4]

---

(1) مختار عبد الجواد ،مرجع سابق ، ص222 .
(2) Mazurka, K and winzer ,M.: Op .Cit ,P398.
(3) Ibid,P398 .
(4) Tuunainen .K, and Others , Op .Cit, P345 .

وهنـاك أكثـر مـن نمـوذج لتعلـيم ذوي الاحتياجـات الخاصـة فـي السـويد، وهـذا مـا دفـع المسئولين في السويد إلي العمل على إعداد معلمين قادرين علـي التعامل مع القدرات المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة، كما صدرت قوانين رعاية الطفل المعاق عقلياً وقوانين إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية وقانون الرعاية الصحية. (1)

وقد أحدث هذا التغير تطوراً إيجابيا في العملية التعليمية، حيث أصبحت خدمات التربية الخاصة اكثر انتشارا وساعد الدولة علي تحقيق ذلك وجود شبكة واسعة من مراكز المساعدات الإنسانية والتربوية تعمل تحت مظلة الحكومة السويدية. (2)

وفيما يلي عرض لأهم أنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد :-

1- المدارس المنفصلة (مدارس التربية الخاصة)

والتي تعرف باسم مدارس التربية الخاصة ،ويتم اللجوء إلي هذا الأسلوب التعليمي في حالات خاصة جداً مثل وجود بعض حالات ذوي الاحتياجات الخاصة الشديدة والتي تمنعهم إعاقتهم سواء كانت بصرية أو سمعية أو عقلية من الاستمرار في الدراسة في مدارس التعليم العام، فيتم توفير مدارس خاصة لهم تناسب إعاقتهم ،كما يتم توفير مدارس خاصة مستقلة تم إنشاؤها كمطلب من الأباء والمعلمين ،وهى مدارس قليلة ، ولابد من موافقة البرلمان والحكومة علي إنشاؤها كما يتم وضع لوائحها بواسطة الحكومة والبرلمان، ويتم إنشاؤها لتلبية المتطلبات الخاصة لبعض الحالات الخاصة. (3)

وشهدت العقود الأربع الأخيرة ،والتي شهدت تطبيق سياسية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة تقلص كبير في أعداد المدارس المنفصلة ،حيث بلغ عددهم ثمانية مدارس فقط موزعة على ست مدن من المدن الرئيسية بالسويد مثل استكهولم Stockholm،وجوتبرج Goteborg ،ولوندLund،ويوما umea، ولينكوبنج linkoping، و اوبسالا Uppsala،وتقدم هذه المدارس خدمات تعليمية لما يقرب من965 تسعمائة وخمس وستون تلميذ معظمهم من أصحاب الإعاقات المزدوجة أو المركبة،أو التلاميذ أصحاب الظروف القاسية والغير قادرين على التأقلم بمدارس

(1) UNESCO; A Study of the Present Situation of Special Education in Sweden, Op. Cit, P172 .
(2) Ibid,P172 .
(3) Tuunainen .K, and Others , Op .Cit, P1525 .

الدمج وتقدم هذه المدارس خدماتها لجميع فئات ذوى الاحتياجات الخاصة . [1] ، وتمثل هذه الأعداد ما يقرب من 3 0 و.٪ من مجموع ذوي الاحتياجات الخاصة البالغ عددهم 305580 ثلاثين ألف وخمسمائة ألف وخمسمائة وثمانين تلميذ.[2]

وتعتبر هذه المدارس ذات أيديولوجيا خاصة فبعض هذه المدارس تتبع طريقة ماريا منتسورى في تعليم ذوي الإعاقة العقلية والبعض الأخر يتبع مدارس دينية متخصصة، ويستطيع التلاميذ استكمال دراستهم في مدارس لها نفس الطابع وتشرف الحكومة السويدية أيضا علي تلك المدارس. [3]

والمدارس المنفصلة بالسويد ارتبطت برعاية المعاقين عقلياً، وتغيرت توزيع المسئوليات بينها، فبعد ضم الحالات البسيطة لمدارس العادية تم قبول العديد من التلاميذ ذوي الحالات الحادة أو أصحاب الإعاقات المتعددة أو المركبة، بحيث تقلص دور المدارس المنفصلة تماماً. [4]

وتدار هذه المدارس بواسطة الدولة من أجل الأطفال أصحاب الإعاقات البصرية والسمعية والعقلية المحرومين من الالتحاق بالمدارس الإلزامية العادية، ويبلغ عدد هذه المدارس في السويد ثمان مدارس معظمها متخصص في تعليم المعاقين سمعياً أو من لديهم صعوبة في السمع ، وتتحمل الدولة جميع نفقات التلاميذ في تلك المدارس بما في ذلك الإقامة والانتقالات، كما تقوم المجالس المحلية بتمويل تلك المدارس بمعدل ثابت يتم تحديده من قبل الحكومة، ولكن ُيعد إنفاق المجالس المحلية محدود إلي حد ما حيث أنه يغطي نسبه صغيرة من التكلفة الفعلية. [5]

ومدارس التربية الخاصة المنفصلة في السويد تهدف إلي دراسة حالات التلاميذ أصحاب الإعاقات البصرية والسمعية، وكذلك إعاقات النطق والكلام تمهيداً لإلحاقهم بالمدارس الإلزامية في السويد، وتتبع معهم طرق خاصة في التدريس وبخاصة من لديهم صعوبات

---

(1) European Agency for Development in Special Needs Education, Op.Cit,P18 .
(2) Ibid,P27.
(3) Seegert ,M. and Others ;Cross Cultural Perspectives on Community Integration in Israel ,Sweden ,the United States and West Germany ,The Annual Conference of the Association for Persons with Severe Handicaps,Chicago,29-30 Oct1990,P6.
(4) Mazurka, K and winzer ,M.: Op .Cit, Op. Cit, P397 .
(5) Svenska Institute, Op. Cit, P3

سمعية وكلامية، بغية احتوائهم في النظام التعليمي، وتتولى الجمعية السويدية للتربية الخاصة توزيعهم في فصول الدراسة، وتتولى كذلك إمدادهم بالمتطلبات التعليمية حسب قدراتهم الخاصة، و المدارس الخاصة لها نفس أهداف المدارس العادية . (1)

و ينطبق عليها ما ينطبق علي المدارس الأخرى من حيث الأهداف والمناهج مع الحفاظ علي الأهداف الخاصة المعنية بها هذه المدارس، فيوجد بعض المناهج والمواد الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقات الوظيفية الذين لا يشاركون في التعليم المنتظم. ومدارس التربية الخاصة مسئولة عن تحقيق الأهداف التعليمية لكل فئة من فئات الإعاقة فمثلاً هذه المدارس مسئولة عن جعل كل طالب معاق سمعياً أو ذو صعوبة في السمع قادر علي قراءة لغتين عند إكمال الدراسة أي أنه يكون قادراً علي قراءة لغة الإشارة واللغة السويدية والتعبير عن الأفكار والمعتقدات بلغة الإشارة وكذلك الكتابة، بالإضافة إلي التعامل باللغة الإنجليزية المكتوبة. (2)

تركز هذه المدارس على الاهتمام بالفرد اكثر مما تهتم به المدرسة العادية ،بجانب ضرورة العمل على تكوين أشخاص متوازيين قادريين على معالجة مشكلاتهم . (3)

وأشارت العديد من الإحصاءات إلي أن مدارس التربية الخاصة في السويد لا تتعد 1٪ من ذوى الاحتياجات الخاصة ممن هم في سن المدرسة نظراً للتوجهات التعليمية التي تتبنى دمج ذوي الاحتياجات الخاصة لذلك فإنه قد يلجأ إلي هذا الأسلوب مع أصحاب الإعاقات البسيطة مثل من لديهم مشاكل في ضعف الأبصار أو ضعف السمع أو بعض أصحاب الإعاقات البدنية إذا ما فشلوا في التعلم في المدارس العامة .(4) وتجدر الإشارة إلي أن تعداد ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد وفقا لتقديرات عام 2000 تبلغ حوالي 305580 ثلاثمائة وخمسة ألف تلميذ وخمسمائة وثمانون تلميذ،بينما يبلغ تعداد السكان ما يقرب من 8 ثمانية ملايين نسمة وهذا التعداد السكاني ثابت منذ عام 1980 ،وبذلك يبلغ نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالنسبة للسكان حوالي 5٪ من مجموع السكان .(5)

---

(1) Pedler, A.; Op. Cit, P12
(2) Svenska Institute, Op.Cit; P7 .
(3) Posthaste, N.; Op.Cit, P942 .
(4) European Agency for Development in Special Needs Education, Op.Cit,P28
(5) سودر، مارتين: واجبنا أن ندمج المعوقين في المجتمع ،مجلة رسالة اليونسكو ، أكتوبر 1981، ص20.

والجدول الأتي يبين مدى تقلص أعداد التلاميذ في مدارس التربية الخاصة المنفصلة.

(جدول 4)

"أعداد التلاميذ في مدارس التربية الخاصة المنفصلة بالسويد"

السنة	رياض الأطفال	مدارس التعليم الإلزامي	مدارس التدريب	المدارس المهنية	مدارس التربية الخاصة	مدارس المكفوفين	مدارس الصم وعيوب الكلام
1981	1234	5182	2214	3340	632	67	645
1982	1221	5342	2222	3347	543	66	630
1983	1259	5271	2120	3522	506	65	629
1984	1283	5303	2115	3566	492	58	634
1985	1335	5431	2036	3452	516	51	620
1986	1021	5319	2112	3259	505	49	596
1987	---	4164	2730	1433	81	45	591
1988	---	4009	2799	1397	65	46	613
1989	---	4113	2838	1405	88	46	613
1990	---	4075	2843	1464	78	45	639

المصدر: . Statistical Year Book of Sweden, Sweden,1990 .

نقلا عن Mazurka, K and winzer ,M.: Op. Cit ,P396

ويلاحظ من الجدول السابق أن أعداد التلاميذ في مدارس التربية الخاصة أخذت في التناقص الشديد نتيجة الاعتماد على إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية ، فبلغ عدد التلاميذ في مدارس التربية الخاصة المخصصة للمعاقين عقليا في العام الدراسي 1990/ 1991 ما يقرب من (78) ثمانية وسبعين تلميذ فقط ،كما بلغ عدد التلاميذ في المدارس المخصصة للمكفوفين (45) خمسة وأربعون تلميذ في نفس العام الدراسي،أما مدارس المعاقين سمعيا وإصلاح عيوب النطق والكلام فيبلغ (639) ستمائة وتسعة وثلاثون تلميذاً في نفس العام الدراسي ،ولعل السبب في الارتفاع النسبي في أعداد التلاميذ في مدارس وفصول إصلاح عيوب النطق والكلام ناتج عن ما تؤديه هذه المدارس من دور مكمل للمدارس العادية فيما يتعلق بإصلاح أمراض النطق والكلام .

وتقدم هذه المدارس خدماتها في جميع المراحل فكما أن هناك مدارس منفصلة للتربية الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، ومدارس تربية خاصة في المراحل الابتدائية، فهناك مدارس خاصة لطلاب المرحلة الثانوية العليا وهي المرحلة التي تتبع مرحلة التعليم الإلزامي، وهناك كذلك مدارس تم إنشاؤها من أجل استيعاب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة غير

القادرين علي التأقلم بالمدارس العادية، مثل تلك المدرسة الموجودة في مدينة اوريبو Orebo وهي مدرسة خاصة بالمعاقين سمعياً، وتستخدم لغة الإشارة في التعليم، وقد كان هناك سبع مدارس ثانوية خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة غير أن هذه المدارس أغلقت نتيجة تطبيق سياسة الدمج وكان أخر هذه المدارس مدرسة خاصة بالمكفوفين في استكهولم Stockholm تم إغلاقها عام 1989. (1)

كما تخلصت السويد من المدارس الداخلية السابقة التي أنشئت للتلاميذ المعاقين بصريا ، وتحولت حجرة الدراسة في تلك المدارس إلى مراكز المصادر تنظم دورات قصيرة لأطفال والوالدين ،وتقديم المواد التعليمية والمساعدات اللازمة للمدارس التي تضم أطفالا مكفوفين أو ضعاف البصر.(2)

وكذلك فإن هناك مدارس مهنية تتبع المرحلة الابتدائية تقدم تعليماً قصيراً للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال مدارس خاصة للتلاميذ غير القادرين علي التأقلم بالمدارس العادية ،حيث إن الدولة تمد هذا النوع من التعليم من سن السابعة إلي سن الحادية والعشرين وربما يمتد إلي سن الثالثة والعشرين إذ ما حقق ذلك الفائدة المرجوة لهذا النوع من التعليم . (3)

تأثير تعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس المنفصلة على استيعابهم

لاشك أن المدارس المنفصلة المعنية بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ستظل قائمة ،ومن المؤكد أنها ستلعب دورا هاما في العملية التعليمية طالما أن هناك بعض الحالات الشديدة أو غير القادرة على التعلم في إطار المدارس العادية ،ورغم أن المدارس الخاصة المنفصلة في السويد يتم اللجوء إليها تحت ظروف خاصة جداً إلا أن هذا الأسلوب سيظل متبعاً ما دامت هناك حالات لا تستطيع التأقلم في مدارس الدمج، وسيظل لهذه المدارس دورا في تحقيق الاستيعاب للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. (4)

وأسلوب المدارس المنفصلة بالرغم من أنه قد لا يتماشى مع استراتيجية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد، والقائم علي تحقيق التكامل بين النواحي البدنية والوظيفية

(1) Swedish National Agency for Special Needs Education SIH, Op. Cit P4.
(2) Mazurka, K and winzer ,M.: Op.Cit, P399.
(3) UNESCO; Case Studies in Special Education, Op. Cit, P142 .
(4) Mazurka, K and winzer ,M., Op.Cit, P402 .

والاجتماعية والمجتمعية إلا أن هناك إجراء يري أن أحداث التغيرات المنشودة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يقوم على عدة جوانب، فمن الناحية البدنية لا بد من قرب المدرسة الخاصة المنفصلة من المدارس العادية، ومن الناحية الوظيفية يمكن تنظيم المجموعات التعليمية، وبالنسبة للناحية الاجتماعية فتعني بتنظيم أنشطة وقت فراغ، أما بالنسبة للنشاط المجتمعي القائم علي تحقيق التعايش والتعاون بين ذوي الاحتياجات الخاصة والمجتمع بصفة عامة وليس مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة فقط فيمكن ربط برامج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمجتمع. (1)

فالمدارس المنفصلة لذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد ستظل جزءاً من النظام التربوي السويدي لذلك تم إنشاء شبكة متصلة بأقسام التربية الخاصة حيث تعمل هذه الشبكة علي تحديد طرق التعليم الملائمة للطلاب،وكذلك الحصول علي معلومات خاصة بالطلاب، وتحديد طرق التدريس الملائمة والمواصفات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس. (2)

2- الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية

بدأت الفصول الخاصة منذ القرن التاسع عشر بهدف تعليم الطلاب بطيء التعلم في فصول تقوية، وفي منتصف القرن العشرين اكتسبت هذه الفصول تكوينها الخاص، فبدأ عقد دورات تدريبية خاصة بالمعلمين، بحيث يصبحون قادرين على التدريس في تلك الفصول الخاصة، وكذلك تم تنظيم هذه الفصول لاستيعاب التلاميذ غير الناضجين بدرجة كافة، وكذلك الأطفال ذوي الإعاقات في القراءة والأطفال أصحاب المشكلات الانفعالية والاجتماعية. (3)

وتم تخصيص فصول دراسية خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة إلي الاهتمام في المدارس العادية، حيث تهدف هذه الفصول الخاصة إلي الاهتمام بالشخص ذي الاحتياجات الخاصة أكثر مما تهتم به المدارس العادية وتحقيق التوازن النفسي لهم من خلال فصول خاصة يتم من خلالها تقديم برامج مكملة لخدمات المدرسة العادية. (4)

---

(1) Ibid, P402 .

(2) سميرة أبو زيد عبده: تصوير مقترح لتربية الطفل المعوق مع الطفل العادي في مرحلة رياض الأطفال ، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري"تنشئة ورعايته"، المجلد الثاني، القاهرة، 10-13 مارس 1990، ص841 .

(3) Husen,T. and Postlethwaite. T, Op.Cit, P5869 .

(4) Posthaste,N; Op.Cit, P942 .

وتقدم هذه الفصول خدماتها لأصحاب الإعاقات البصرية والسمعية والعقلية والحركية، ثم تبع ذلك إنشاء فصول خاصة لمن لديهم صعوبات في القراءة أو في التعليم، وكذلك الأطفال المحرومين حضارياً من أصحاب الظروف الاجتماعية الخاصة. (1)

واتبعت هذه الفصول الخاصة مبدأ التعليم الفردي من خلال تقديم دروس خاصة لمجموعات صغيرة، و يتم من خلالها تغطية الجوانب التي لا تستطيع الفصول العادية تغطيتها نظراً للظروف الخاصة التي تحيط ببعض ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تتطلب مثل هذه الدروس الخاصة. (2)

ومن خلال هذه الفصول يتم تقديم مواد تعليمية تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة علي تحسين قدراتهم، حيث تركز السياسة التعليمية في السويد علي استغلال مواطن القوة لدي جميع التلاميذ ولاسيما التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، فمثلاً الأطفال المعاقون سمعياً ممن يعانون من صعوبات في السمع والكلام، يتم توظيف المواد التعليمية بحيث يساعد ذلك علي تحسين مستوي اللغة والتحدث لديهم وإمكانية توظيف هذه المواد علي نحو فردي. (3)

وبداية من فترة الستينيات استبدلت هذه الفصول الخاصة تدريجياً بنظام الدروس الخاصة للطلاب الذين يتعلمون بصورة فردية أو في مجموعات صغيرة في عيادات بالتوازي مع التعليم في الفصول الخاصة، ويلاحظ أن التطور التعليمي الذي حدث في السويد أثر علي الإجراءات التنفيذية للتنظيم الصفي في تلك المدارس، وقد تضاعف الكم الكلي للتعليم في مجموعات صغيرة لا سيما في الفترة من 1961 إلي 1975 ، وأدي ذلك إلي انخفاض النموذج التعليمي القائم علي التعليم في الفصول الخاصة في الوقت الذي ارتفع فيه نموذج التعليم الفردي في مجموعات صغيرة .(4)

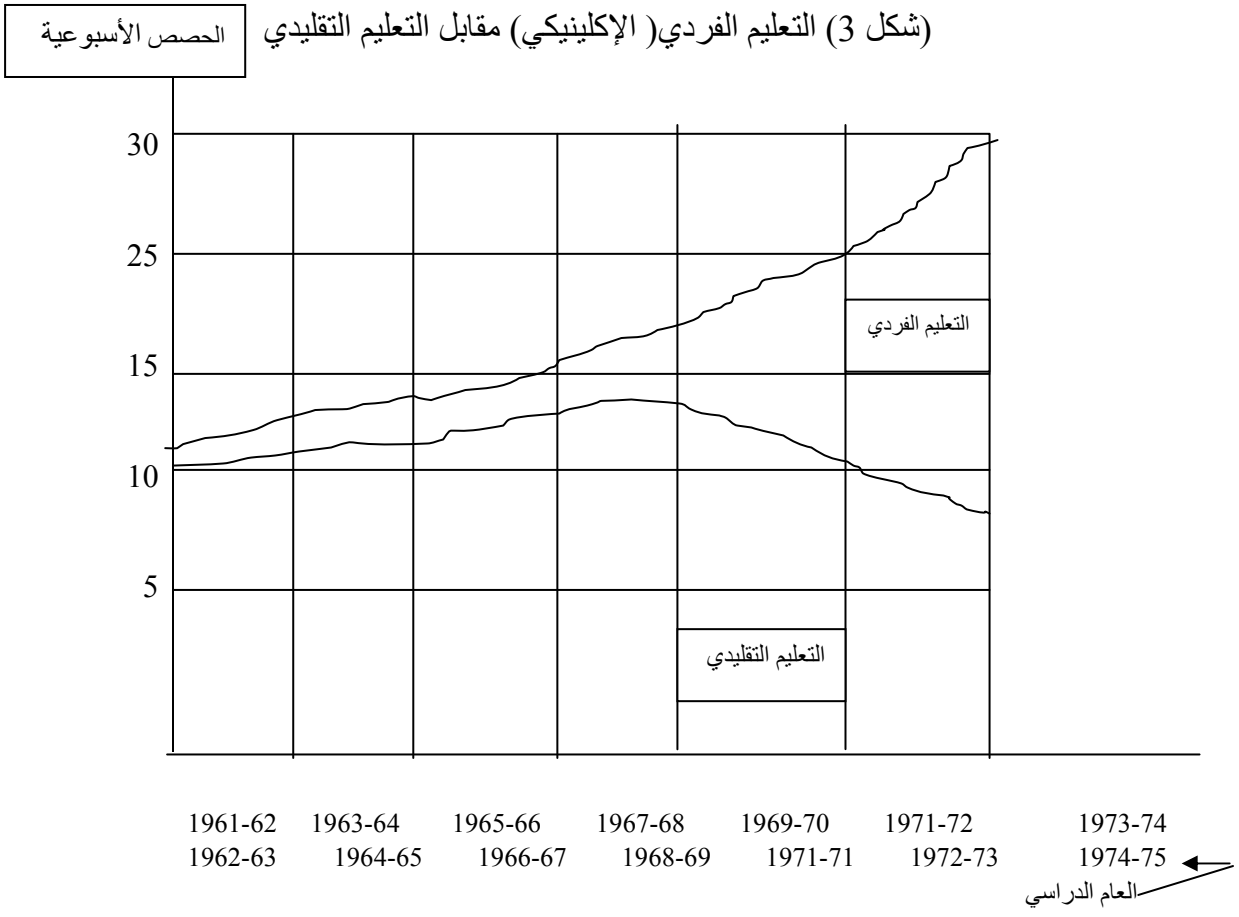
---

(1) Ibid, P942 .
(2) The Swedish National Association For Disabled Children And Young People-RBV ,Op. Cit ,P4 .
(3) The Swedish National Association ,Op.Cit,P4 .
(4) Husen,T. and Postlethwaite, T.; Op. Cit, P5869 .

ولم تقدم الإحصاءات السويدية أعداد محددة للتلاميذ الملحقين بالفصول الخاصة ،نظراً لاستبدالها بالدروس الخاصة أو ما يعرف بالتعليمي الإكلينيكي ،والذي يقدم في إطار المدرسة العادية من خلال غرف لمصادر أو بعض العيادات الخارجية أو الملحقة ،فأصبح التعامل يتم مع الحالات التي تعانى من صعوبات في التعلم بشكل فردي ،ووفقا للمتطلبات التعليمية ،وبالتالي فإن أعداد من يتلقون تعليماً إكلينيكياً ودروساً إضافية متغيرة ،وبالتالي يصعب تحديد أعداد أو نسب دقيقة لمن يتلقون هذا النوع من التعليم.

والشكل الآتي يوضح تطور التدريس وفقاً لتعديل المناهج فكانت البداية من منتصف الستينيات حيث زادت التعليم الفردي(الإكلينيكي) مقابل التعليم التقليدي .

(شكل 3) التعليم الفردي(الإكلينيكي) مقابل التعليم التقليدي



المصدر:

Husen, T and Postlethwaite; The International Encyetopedia of Education, Second edit, Bergamot, Val 10, German, 1995

ويشير الشكل السابق إلى تناقص الفصول الخاصة الملحقة ، ويرجع ذلك إلى التركيز على التعليم الإكلينيكي ،فأصبح يستعاض عن هذه الفصول بغرف للمصادر يتم أعدادها بالمدارس

العادية ،بحيث تقدم برامج مساعدة لذوى الاحتياجات الخاصة ،وبالتالي أصبح هناك غرفة للمصادر في كل مدرسة من مدارس الدمج .

وبما يكفل تقديم بعض الدروس التي تتطلب معنيات دراسية خاصة لا تتوفر في الفصل الدراسي العادي، ومن ثم استبدلت تلك الفصول الخاصة بغرفة مصادر يقدم من خلالها وحدات واسعة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. (1)

وطبقاً لهذا المفهوم للفصول الخاصة بالمدارس العادية، فقد عملت الحكومة السويدية علي تزويد المدارس العامة بمعلمين يجيدون فن التربية الخاصة Special Pedagogies بهدف إتقان ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات التعليم من خلال الدراسة في تلك الفصول، وتقديم المواد التعليمية من خلالها بما يتناسب مع قدراتهم واستعدا تهم ذوي الاحتياجات الخاصة. (2)

كما يتم أحياناً استبدال الفصول الخاصة بغرفة مصادر الهدف منها تقديم وحدات واسعة للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، بحيث يتم تقديم بعض الدروس التي تتطلب معنيات دراسية خاصة لا تتوفر في الفصل الدراسي العادي .(3) و أثرت هذه الرؤية التربوية في عملية إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالفصول الخاصة، حيث يوجد في جميع المراحل التعليمية غرف دراسية خاصة ،تعمل على تدعيم العملية الدراسية من خلالها. (4)

تأثير تعليم التلاميذ في الفصول الخاصة علي تحقيق الاستيعاب

الفصول الخاصة الملحقة ساعدت كثيراً علي استيعاب العديد من ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد ولا سيما أصحاب الإعاقة العقلية ، حيث كانت نسبة استيعابهم قليلة جداً فيتم إلحاقهم بالفصول الخاصة من سن السابعة وأحياناً في سن السادسة. (5)

كما أن هذه الفصول الخاصة أصبح لها أهمية إستراتيجية في عملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصاً بعد التعديلات التي أدخلت علي هذه الفصول ،

---

(1) Mazurka, K and winzer ,M.; Op. Cit, P400 .
(2) Swedish National Board of Education, Op.Cit, P9 .
(3) Mazurka, K and winzer ,M.; Op.Cit,P400.
(4) European Agency Development in Special Needs Education ,Op.Cit, P30 .
(5) Ibid ,P31 .

فطرق التعليم الفردية جعلت من اليسير تهيئة مواقف تعليمية قائمة علي حاجات التميز الفردية، حيث أنها أوضحت المسئوليات المدرسية تجاه التلاميذ، كما أبرزت الطرق الرئيسية لتوفير المساعدات الاجتماعية للطلاب. (1)

كما تم تنظيم الدعم الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة، والذي كان يشمل الطبيب الزائر أو المعلم الزائر أو أي شخص آخر يساعد التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة علي أن يؤدي في موقف التعليم، وهذا ما يسهل المواقف التعليمي علي كل من التلميذ والمدرس، وكذلك سهلت عمل المستشارين التعليميين ممن يقومون بزيارة الفصول ذات الطلاب أصحاب الإعاقة المزدوجة. (2)

و شملت كذلك المساعدات الفنية المجانية للمدارس العادية مثل شرائط الكاسيت والآلات الكاتبة والمعينات السمعية والعدسات والأثاث المصمم بطريقة خاصة للمعاقين بصرياً وكذلك المساعدات الفنية لفئات الإعاقة الأخرى بغية استفادة الطفل ذي الاحتياجات الخاصة بأقصى درجة من تعليمه. (3)

فالاتجاه العام في السويد يسير نحو الدمج والتكامل بالرغم من احتفاظها ببعض مدارس التربية الخاصة والفصول الخاصة في المدارس العامة التي تتحول تدريجياً لندمج مع النظام التعليمي العام. (4)

---

(1) UNESCO; Case Studies in Special Education,Op.Cit,P143 .
(2) Ibid, P144 .
(3) Ibid,P144 .
(4) Tuunainen .K, and Others, Op..Cit,.P395 .

3- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد

تـولي الحكومـة السـويدية اهتمامـا كبيـراً بإدمـاج الأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة مع العاديين في المدارس العامة كلما أمكن ذلك ووفقاً لإمكانات الطفل المعوق .[1]

ففلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد تقوم علي اعتبارات تربوية وسيكولوجية ،تتم من خلال تنمية قدراتهم ،مع ضرورة المرونة والتنوع في طرق التدريس .[2] ،كما تسعي هذه الفلسفة إلي إيجاد بيئة تعليمية تتقبل ذوي الاحتياجات الخاصة ،وتجعله يشعر بأهميته ،بحيث لا يتولد لدية شعور بأنة شخص مهمل ،أو إنه لا يلقي الرعاية اللازمة ،وهذا ما دفع الحكومة السويدية إلي إمداد مدارس الدمج بالخبراء المتخصصين في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.[3]

ويتم ذلك بنجاح في التعليم الابتدائي والثانوي، والمهني، حيث يتم أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة للعمل ، فتقدم إدارة التربية الخاصة تعليماً مهنياً وتدريباً فنياً لذوي الاحتياجات الخاصة من فئات المعاقين سمعياً وبصرياً وعقلياً ويكون هذا التعليم أو التدريب اختيارياً حتى سن 21 عاماً ، وقد يستمر إلي 23 عاماً ، ويقوم الأخصائي بناء علي توجيه من إدارة التربية الخاصة في السويد توفير عمل مناسب لذوي الاحتياجات الخاصة .[4]

كما تسعي فلسفة الدمج بالسويد إلي تعميق القيم الديمقراطية،والتي تمثل أهمية كبيرة بالنسبة للسويديين ،وتعتبر الدولة هذه الفلسفة وسيلة لتحقيق هذه القيم بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة ،فالدمج يعتبر وسيلة فعالة وعملية لتحقيق المساواة مع العاديين .[5]

---

(1) UNESCO : A study of the Present Situation of Special Education in Sweden, Op.Cit , P156 .
(2) Swedish National Agency for Special Needs Education SIH, Op.Cit,P14.
(3) Ibid,P14.
(4) UNESCO : A study of the Present Situation of Special Education in Sweden, Op .Cit, P157 .
(5) Swedish National Agency for Special Needs Education SIH, Op .Cit ,P12.

فتسعي عملية الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد إلي توفير أنماط الحياة الطبيعية وإعدادهم في ظروف الحياة اليومية ، بحيث تكون هذه الأنماط والظروف نفس الظروف الطبيعية، أو تكون قريبة من الظروف الطبيعة التي يمارسها جميع أفراد المجتمع. [1]

ويتم توفير برامج تعليمية متنوعة لتطبيق برامج الدمج والتطبيع ،من خلال التعليم الفردي ،مع العمل علي إيجاد مرونة في عملية تعديل البرامج ،بما يتناسب مع عملية الدمج ،كما يتم تزويد جميع المعنيين بالدمج بالمعلومات اللازمة عن ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا للظروف المحلية .[2]

ويتم التركيز في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة علي ثلاثة محاور:- [3]

المحاور الأول : التطبيع Normalization

المحاور الثاني : الدمج Integration

المحور الثالث : المرونة في تحقيق ذلك Flexibility

وبدأت حكومة السويد في العمل علي قبول ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن أفراد المجتمع المدرسي وتحديد الوسائل الأساسية لدمجهم ضمن أفراد الفصل العادية، وعدم الاكتفاء بالدمج الفردي في السويد، حيث بدأت كل منطقة أو إقليم في اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق الدمج .

ولتدعيم عملية الدمج قامت الحكومة السويدية بإسناد عملية التخطيط للخدمات المساعدة إلي كل إقليم من أجل تقديم الدعم في جميع البرامج التعليمية وفقاً للظروف المحلية .[4] ، كما يتم مشاركة اسر ذوي الاحتياجات الخاصة للمعلمين في أساليب استخدام الموارد المساعدة ،والعمل علي تيسيرها لكل من بحاجة لها ،و تتولى أربع مراكز إقليمية توزيع تلك الموارد.[5]

---

(1) أحمد عبد الله ، مرجع سابق، ص13 .

(2) Swedish National Agency for Special Needs Education SIH, Op .Cit ,P10.

(3) UNESCO : Case Study in Special Education in Sweden, Op .Cit, P.P142-143 .

(4) Swedish National Board of Education :Special Education in Sweden Op .Cit ,P10.

(5) Ibid,P18.

وتتولى لجان الأشراف الفني في السويد المعنية بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مسئولية الدمج لذا فهي تعمل علي اكتساب التلميذ المعاق المعايشة أو التطبيع خلال مده زمنية معينة The acc\ motivation ،ويعتمد هذا الأسلوب علي تعليم التلميذ من خلال تدريبات خاصة يتم بين التلميذ والمدرس باستخدام بيئة المدرسة، وهذا الأسلوب لا بد وأن يراعي قدرات التلميذ الفردية والهدف من ذلك أعداده للانتقال إلي البيئة الطبيعية، وأحداث تأثيرات جديدة للتلاميذ تضعهم علي الطريق الصحيح لاستقبال حياة المدرسة العادية. (1)

لذلك حدث تطوير في المناهج الدراسية بالسويد وبما يتناسب مع سياسة الدمج، حيث وضعت المناهج بحيث تقابل قدرات كل فئة مع توحيد المنهج الدراسي لجميع لتلاميذ مع حذف بعض الدروس غير الضرورية لذوي الاحتياجات الخاصة .(2)

ويتلخص دور المعلم يتلخص في توفير وتهيئة المواقف والطرق المناسبة لتحقيق الأهداف المحدودة للعملية التعليمية من خلال اكتسابهم المعارف والخبرات، وبذلك يحقق المنهج الأهداف القومية من خلال هذه البرامج المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك الأهداف الخاصة بالعملية التعليمية، بالإضافة لضرورة أن تحقق البرامج التربوية المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد ثلاث عناصر هي. (3)

1- ملاءمتها لذوي الاحتياجات لخاصة وقابليتها للتغير بما يلائم قدراتهم .
2- مقابلة المناهج للاحتياجات الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة .
3- يجب أن تكون هذه البرامج غير عزلية .

ويلاحظ أن فلسفة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد قد أثر كثيرا في العملية التعليمية ،فانعكست هذه الفلسفة على المناهج الموضوعة ،وطرق التدريس ،والتنظيم الصفي وكذلك الأدوار المنوط بها المعلم ،ودورة في العملية التعليمية ،وكذلك المتطلبات التعليمية ،والوسائل التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية .

---

(1) Swedish National Board of Education :Special Education in Sweden, Op .Cit, P8 . نقلاً عن مختار عبد الجواد السيد ، مرجع سابق، ص243 .
(2) Swedish National Agency for Spcial Need Education. SIH, Op.Cit, P14 .
(3) Eskilsson, E.;Teacher Attitudes Toward ,Individually Integrated Pupils from Special Schools, Journal Artical,1988,P4.

كما تقدم الدولة جميع الوسائل التعليمية اللازمة لجميع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتوزع علي الطلاب والمعلمين ، وتقدم كتب برايل، وتيلر، والكتب التي علي شرائط ومواد أخري لضعاف البصر، وبرامج التليفزيون التي علي شرائط مزودة بنصوص مبسطة لضعاف السمع وماسك الأفلام، وأدوات الكتابة، ومعدات إلكترونية خاصة جداً للمعاقين حركياً، وأدوات تدريب المعاقين سمعياً، بالإضافة إلى التعليمات التي علي الشرائط والأدوات الموجهة ذاتياً بجانب المواد النوعية لتدريب الحواس والمتاحة لكل مجموعات التلاميذ المعاقين .[1]

كما تمت الاستعانة بالفيديو في تعليم المعاقين سمعياً لأساليب التوصل الكلي، كوسيلة لتحقيق التواصل الاجتماعي مع الآخرين، حيث يتم تدريس لغة الإشارة باستخدام هذه الوسيلة لا سيما بعد أن اعتمدت لغة الإشارة كلغة رسمية في التعامل مع المعاقين سمعياً للسويد. [2]

ويتطلب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد توفير نوعين من المعلمين يشمل كلاً من معلمي الإعاقات العقلية ومعلمي الإعاقات الحسية، وذلك من خلال إلحاقهم في المدارس والفصول العادية، وتوفير معلمين لديهم الخبرة بذوي الاحتياجات الخاصة ولديهم خبرة بعملية الدمج لهؤلاء الفئات في المدارس العامة، بمعني توفير معلمين يستطيعون التدريس لخليط من التلاميذ وتقوم الحكومة السويدية بالوفاء بجميع متطلبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية. [3]

فتقوم بالمتابعة المستمرة لعملية الدمج بين التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين ،والعمل على معالجة السلبيات ،بالإضافة إلى اختيار أساليب تقويم مناسبة لهم ،كما تتم المتابعة المستمرة لعلاج النطق وعيوب الكلام ،بالإضافة إلى التربية البدنية المستمرة ،والعمل على تهيئة البيئة النفسية والاجتماعية للمدرسة ،وكذلك تدعيم العلاقة الإيجابية بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة،وكذلك بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس ،والعمل على التعاون بين المدرسة وأسرة الشخص ذي الاحتياجات الخاصة .[4]

---

(1) UNESCO ;Case Study in Spiel Education in Sweden, Op.Cit,P134 .
(2) Preisler, G. and Margerate; Sign Language for hard of hearing children, Educational Administration Abstracts , Vol 33, No4, Oct 1998, P524 .
(3) Eskilsson, E.;Op.Cit ,abs.
(4) [69]Swedish National Board of Education :Special Education in Sweden, Op .Cit, P8 .

كما يتم تنظيم عمل المدرس الزائر ،والذي يتولى كتابة تقارير عن كل حالة من خلال فحص أسرة الشخص ذي الاحتياجات الخاصة ،وتحديد الأنشطة الاجتماعية والتعليمية المطلوبة. [1]

ويبرز الدور الإيجابي لسياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، بالسويد ،والذي جعل السويد في مقدمة دول العالم من حيث القدرة الاستيعابية لذوي الاحتياجات الخاصة، فتشير الإحصائيات الدولية أن السويد تستوعب أكثر من 90٪ من ذوي الاحتياجات الخاصة، في حين أن الولايات المتحدة علي سبيل المثال تستوعب حوالي 70٪ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا النجاح أمتد ليشمل جوانب أخري هامة من الناحتين الاقتصادية والاجتماعية، حيث أنه سهل عملية إعداد كوادر وطاقات بشرية قادرة علي العمل، وهذا ما جعل حكومة السويد تتبع نظام التسهيلات في إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بسوق العمل. [2]

فتبلغ نسبة استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد أكثر من 98٪ من أجمالي ذوي الاحتياجات الخاصة ممن هم في سن التعليم وحسب تقديرات عام 2000 يقدر عدد ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الإلزامي 305580بينما يبلغ عدد التلاميذ في المدارس الإلزامية حوالي مليون تلميذ. [3]

والواقع أن عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة قد شهدت نجاحاً كبيراً في عملية الخروج من الأشكال التقليدية لعملية التعلم ،مما أدي إلي ظهور أشكال تعليمية جديدة مثل تكوين فريق عمل يتولي التدريس وإكساب مهارات التعلم من خلال تنوع التخصصات داخل فريق العمل ،بحيث يكملون بعضهم بعضاً ،وكذلك تفعيل عملية الزيارات التشخيصية ،أو التدريبية ،التي يقوم بها المعلم الزائر ،كما اختلفت وسائل التقويم فأصبحت وسائل القياس مختلفة ،وأصبح مجرد إكساب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة السلوكيات المرجوة مؤشر لنجاح عملية التعلم. [4]

---

(1) Swedish National Board of Education :Curriculum of special Schools for the mentally retarded , Op .Cit, P8 .

(2) فايزة درويش، مرجع سابق، ص15 .

(3) European Agency for Development in Special Needs Education, Op.Cit, P28

(4) Swedish National Board of Education :Special Education in Sweden, Op.Cit,P14.

ولـم تكتـف السـويد بعمـل نمـوذج لتعلـيم ذوي الاحتياجـات الخاصـة فقـط ،بـل أن السويد اشتركت مع عدد من الدول تحت مظلة اليونسكو في مشروع المدارس الجامعة وتوفير التربية الشاملة لذوي الاحتياجات الخاصة، وقدمت الوكالة السويدية لتنمية التعاون الدولي (سيدا) تحت رعاية اليونسكو إسهامات في العديد من الأنشطة لتقديم دعماً تقنياً لعدد من الدول، بهدف تحقيق التحاق أوسع وتعليم نوعي للأطفال والنشء والبالغين ذوي الاحتياجات الخاصة، سعياً إلي تشجيع ضمهم إلي الخدمات التربوية العادية وتطوير السياسات التعليمية، وتدريب المعلمين، وتعليم الأهل والنوعية، والانتقال إلي الحياة العامة وتعليم المعاقين وتعليم الأطفال مبكرا، وتقديم الخدمات المساندة التربوية. (1)

ويتم تحليل ما يمكن أن يقدمه الدمج للأفراد الأسوياء، والأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة علي حد سواء، مع إجراء التحليل الثقافي والتفاعلات الاجتماعية لهؤلاء الأشخاص، ويحدد المحتوي الثقافي مستوي الإدماج المطلوب، والتي تقترن أدوارها بالتغير الثقافي للمجتمعات، وعموماً فإن عملية تحليل الدمج في السويد ظهرت بشكل شبة رسمي عند تحليل تجربة دمج المعاقين سمعياً، فوجد أن عملية الدمج تسير علي نحو مرض وعلي الرغم من ميل الطلاب المعاقين سمعياً بصفة خاصة لتكوين مجتمع خاص بهم ألا أن عملية دمجهم سارت بنجاح كبير. (2)

وقد قامت الحكومة السويدية نتيجة النجاح الكبير في تحقيق الدمج للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية إلي تخصيص لجنة لدراسة الدمج الدراسي School Integration لأصحاب الإعاقات. (3)

والسويد تبني فكرة الدولة القومية، حيث تتغلب حقوق القومية الحاكمة علي حقوق جماعات الآقليات، ورغم تدافع المهاجرين علي السويد وزيادة عددهم إلا أن هناك تفاوت في خدمات التربية الخاصة بين الأغلبية والآقليات. (4)

---

(1) UNESCO : Inclusive Schools, Community Support Programmers, Report 1996, First Phase 1997, UNESCO, Paris, 1999, P52 .
(2) Swedish National Board of Education, Op.Cit, P18 .
(3) Yerker ,A.; Acrossucitucal Comparative Study, Deaf Ness University of May/and Collegepak, Stocholm, 1981, abs .
(4) كاس مازوك ومارجريت ونزر، مرجع سابق، ص407 .

4- تأثير الأنماط التعليمية المتبعة في السويد على توفير المباني المدرسية

يؤثر إلحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد المدارس العادية علي المتطلبات الدراسية فلم يعد هناك حاجة إلي إنشاء مباني خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة بقدر ما يتطلب إحداث تغير في الفصل الدراسي أو الاستعانة بغرفة إضافية داخل المبنى المدرسي العادي. (1)

ويتم توفير مباني خاصة فقط للتلاميذ أصحاب الإعاقات الشديدة (Severe Handicaps) ممن لا يستطيعون مشاركة العاديين ، وأوصت اللجان المسئولة عن الدمج بضرورة إقامة هذه المباني في إطراف حدود الإقليم ، وأوصت بضرورة التخطيط لذلك، وتحديد المناطق المحددة لإقامة المدارس الخاصة لهم، وبذلك اصبح كل إقليم يخطط لتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة وتقديم الوسائل المساعدة لهم علي المستوي الإقليمي.(2)

والمباني المدرسية لذوي الاحتياجات الخاصة تلبي جميع الأنشطة التعليمية من فصول دراسية وغرف مصادر ..... وغيرها من الاحتياجات التعليمية، ويتم تقديم العديد من المساعدات الإنسانية والتربوية من خلال التنظيم الصفي لحجرات الدراسة، وساعد علي ذلك المرونة في عملية التعليم حيث أن عملية التركيز علي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة أوجدت انسيابية في عملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين علي حد سواء، ويتم تنظيم الصفوف الدراسية لتناسب خطط التعليم الفردي. (3)

فالمبنى المدرسي السويدي صمم بحيث يتناسب مع النمط التعليمي الرئيسي والقائم على دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدرسة العادية ،فأصبح من الضروري أن يفي المبنى المدرسي بالاحتياجات التعليمية ،لذلك تم توفير غرف للمصادر بهدف تنفيذ التدريبات الخاصة بالأنشطة الاجتماعية والتعليمية ، وكذلك توفير أماكن خاصة بالمدارس العادية لتدعيم تعليم التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة بهدف إكسابه التطبيع والمعايشة مع العاديين في فترة زمنية محددة .(4)

---

(1) Mazurka, K and winzer ,M ;Op. Cit, P401 .
(2) Swedish National Board of Education, Special Education in Sweden, Op .Cit ,P18
(3) Mazurka, K and winzer ,M .;Op. Cit, P395 .
(4) مختار عبد الجواد السيد ، مرجع سابق،ص244.

ومع تزايد الاهتمامات السويدية بتوفير مدارس متكاملة كان من الضروري الوفاء بالاحتياجات التعليمية اللازمة لتلك المدارس ،فأصبح المبنى المدرسي يحتوي علي قاعات للمناقشات والحوارات التعليمية ،وصالة للعلاج الطبيعي ،وملاعب ،ومسرح للتمثيل الدرامي،بجانب غرف الدراسة العادية . (1)

فالأساليب التعليمية القائمة على دمج المعاقين بالمدارس العادية جعلت المبنى المدرسي في السويد يستوعب أنماطاً مختلفة من الدارسين مع أجراء بعض التعديلات في البيئة التعليمية لتناسب الجميع. (2)

وانعكس ذلك بالطبع على تعدد طرق التدريس المستخدمة وفقاً لتعدد أشكال الرعاية التربوية، هناك أنماط تعليمية مختلفة تتبع مع ذوي الاحتياجات الخاصة، فهناك أسلوب التعليم الإكلينيكي المستخدم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل العادي،كما يوجد الدروس الإضافية المستخدمة من خلال غرف المصادر، وهذا النوع يستخدم مع التلاميذ المدمجين بالمدرسة العادية. (3)

والمناهج المعدة لذوي الاحتياجات الخاصة تتشابه مع المناهج العادية من حيث الموضوعات المقررة، ودور المدرسة تقديم هذه المناهج بما يتناسب مع القدرات المختلفة للتلاميذ، كما أن المنهج يخطط لتحقيق التفاعل الحقيقي بين التلاميذ. (4)

والمتأمل للإحصاءات السويدية الواردة في العديد من التقارير والنشرات والدوريات يلاحظ تركيزها علي القوي البشرية ،فهي لا تبرز تكلفة المنشآت أو التجهيزات ،بقدر ما تهتم بتلبية الاحتياجات التعليمية الضرورية وغير الضرورية للتلميذ ،فيتم حساب تكلفة المتعلم في ضوء قدراته واحتياجاته ،مع العمل علي توفير جميع المتطلبات التعليمية .

---

(1) المرجع السابق ، ص245.
(2) Swedish National Agency for Special Needs Education SIH,Op.Cit,P4 .
(3) UNESCO; Case study in special Education in Sweden, Op.Cit,P172
(4) Svenska Institute, Op. Cit ,P3.

ورغم أن عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد يقلل كثيراً من التكلفة المادية مقارنة بتعليمهم بمدارس منفصلة ،إلا أنه يتطلب تنفيذ هذه السياسة الدمج تقديم نفقات مالية لتوفير التسهيلات الخاصة بالعملية التعليمية مثل توفير المعلمين المتخصصين ،وتوفير المعينات المساعدة الأخرى ،وتبلغ تكلفة الشخص المعاق 2650 ألفين وستمائة وخمسين ألف دولار ،بينما تصل تكلفة التلميذ العادي حوالي 2000 ألفى دولار. (1)

وتتم عملية إنشاء المدارس السويدية وفقاً للاحتياجات التعليمية المطلوبة ،فهناك مدارس تستوعب (200) مائتي تلميذ ،ومدارس أخرى تستوعب(2000) ألفي تلميذ، بحيث تستطيع المدرسة استيعاب جميع التلاميذ المقيمين بالمنطقة السكنية المحيطة بها ،لذلك يتم حساب الاحتياجات التعليمية المتوقعة لمن هم في سن التعليم ،ويتم استيعابهم جميعاً على مختلف قدراتهم علي أن يتم توفير المعينات والأجهزة المطلوبة لذوي الاحتياجات الخاصة ،وكذلك غرف المصادر ،وتصمم البرامج التعليمية الملائمة لذلك ، وهذا ما يفسر التفاوت في التكلفة المادية بين كلاً من العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالرغم من إلحاقهم بمدرسة واحدة .

ومما سبق يتبين أن السويد تمتلك العديد من البدائل التربوية سواء علي مستوي الأنماط المتبعة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أو علي مستوي الأسلوب الإداري والذي استطاع المزج بين المركزية واللامركزية ،بما يضمن تنظيم العمل التربوي بدون إخلال أو تعسف ،كما استطاعت السويد استصدار التشريعات الملائمة لطبيعة مجتمعها ،وبما يكفل دقة التنفيذ ،وظهر ذلك واضحا في عملية القبول والالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة،مما أوجد تكافؤ للفرص التعليمية بين جميع أفرد المجتمع السويدي ،وظهر هذا التكافؤ واضحا في العديد من العناصر التربوية ،ومنها تحقيق الاستيعاب لذوي الاحتياجات الخاصة.

(1) Swedish National Board of Education Special Education in Sweden, Op.Cit.,P37.

الفصل الرابع

الاستيعاب وتكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة بمصر

مقدمة

أولا:- جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر

ثانيا: تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر

1- التشريعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر

2- جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر

- الرعاية الاجتماعية
- الرعاية الصحية
- الرعاية التعليمية

3- أسلوب إدارة التربية الخاصة في مصر

ثالثا:- قواعد الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر

1- فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

2- نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

رابعا:- أنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر وأثرها على استيعابهم

1- المدارس المنفصلة (مدارس التربية الخاصة)

2- الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية

3- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمصر

4- تأثير الأنماط التعليمية المتبعة في مصر على توفير المباني المدرسية

مـــقدمـــة:

حاولت الدولة جاهدة تطوير التعليم،خاصة منذ فترة السبعينيات ،فقد شهدت تطورا حقيقيا في العملية التعليمية، وشهدت تحول عملية الإصلاح التعليمي إلي عملية اجتماعية ديمقراطية، فتم إشراك العديد من الجهات في تطوير التعليم تحقيقا لديمقراطية صنع اتخاذ القرار.[1]

كما صدر خلال فترة الثمانينيات وثيقة تطوير التعليم، فتم تحديد إستراتيجية عامة للتربية ، وأبرزت الأهداف العامة للسياسة التربوية، كما حددت أهداف إنسانية واجتماعية واقتصادية يمكن تحقيقها من خلال ما يلي :- [2]

1- الارتفاع التدريجي بقدرة النظام على الاستيعاب وصولا إلى الاستيعاب الكامل .
2- الارتفاع بمستوى الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ .
3- ربط حاجات المجتمع بالتعليم .
4- تدعيم وتنمية الأجهزة المحلية التنفيذية المعنية بتنفيذ السياسة التعليمية كوسيلة لتحقيق اللامركزية في التنفيذ .

وشهدت السنوات الأخيرة صدور وثيقة مشروع مبارك القومي والتي ركزت علي ضرورة أن تنظر السياسة التعليمية للتعليم علي أنه قضية أمن قومي، و ضرورة تحقيقه لتكافؤ الفرص، مع الحرص علي ديمقراطية صنع القرار، بجانب عدم تحميل الأسرة أي أعباء إضافية. [3]

أما فيما يتعلق بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر ،فقد تأثر هذا النوع من التعليم بمركزية النظام التعليمي من حيث التخطيط ورسم السياسة التي تقوم بها الوزارات، ولامركزية الإشراف الذي تقوم بها المديريات التعليمية والإدارة التعليمية ، وذلك لإتاحة الفرصة للمحليات للمشاركة في إدارة المؤسسات التعليمية . [4]

---

(1) وزارة التربية والتعليم: تطوير وتحديث التعليم في مصر سياسته خطط وبرامجه تنفيذه ، مطابع روز اليوسف، القاهرة،يوليو 1980، ص7 .
(2) وزارة التربية والتعليم : السياسة التعليمية في مصر، مطابع روز اليوسف، القاهرة، يوليو،1985، ص9 .
(3) ايمن محمد عبد الفتاح الخولى: أصول التعليم- رؤى مستقبلية لتطوير التعليم في القرن العشرين في ج.م.ع ، دار الراتب الجامعية ،القاهرة،2001،ص77 .
(4) مرفت صالح، مرجع سابق، ص305.

فقد انعكس ذلك بالطبع على تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ،حيث إن إدارة التربية الخاصة جزء لا يتجزأ من البنية الإدارية لنظام التعليم في مصر، وينطبق عليه ما ينطبق على التعليم العام .

وفي السنوات الأخيرة والتي شهدت رغبة في تطوير التعليم والحرص على ديمقراطية القرار قامت وزارة التربية والتعليم بتشكيل لجان تهدف إلى أحداث التطوير الشامل في مجال تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وجاءت على النحو الآتي:- [1]

1- اللجنة الاستشارية العليا التي يرأسها الوزير وذلك للنظر في أهداف واستراتيجيات برامج التربية الخاصة.
2- اللجنة الفنية العامة وتضم كل من له اهتمام بمجال تربية ذوى الاحتياجات الخاصة من أستاذة الجامعات والمفكرين في المجالات المختلفة التي يحتاجها هؤلاء التلاميذ .
3- اللجنة الفنية المتخصصة وتتناول جميع جوانب العملية التربوية والرعاية الشاملة المتكاملة لجميع التلاميذ
4- لجنة لتطوير إعداد معلم الفئات الخاصة .

كما تم عقد المؤتمر الأول للتربية الخاصة في أكتوبر 1995، والذي وضعت من خلاله الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التطوير الشامل للتربية الخاصة .[2]

أولا:- جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر

تعتبر الدولة التعليم حقاً أصيلاً لجماهير الشعب وأنه المدخل الطبيعي لنجاح كل النظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وتتخذ الدولة الأسلوب العلمي كقاعدة للانطلاق بهدف إعداد قوى بشرية قادرة على تلبية احتياجات المجتمع ،لذلك عملت الدولة على توسيع قاعدة التعليم، وتعميق خطوطه، فأصبح حق الالتحاق بأي مدرسة أو جامعة مكفولا للجميع بغية تحقيق

(1) وزارة التربية والتعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية ،مطابع روز اليوسف الجديدة، القاهرة، 1997، ص40.
(2) نفس المرجع ا، ص40.

مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد الشعب كما عملت على جعل التعليم مجاني بجميع مراحله ، وربطت الدولة بين التعليم ورفع مستوى المعيشة وزيادة الدخل القومي، فقامت بإنشاء العديد من المدارس وفتحت دور التعليم أمام الملايين من المواطنين .[1]

وتعتبر من أهم الركائز الأساسية في التعليم المصري تحقيق المساواة في فرص التعليم بمعني جعله في متناول الجميع دون تفريق بين شخص وأخر سواء كان هذا الشخص سوياً أو معاقاً كل حسب ظروفه وقدراته فكل ميسر لما خلق له ،فالجميع يستطيع أن يشارك في تحديث وتطوير وطنه حسب ما تسمح به قدراته وإمكاناته واستعداده وميوله. [2]

و ذلك من أجل تحقيق المبادئ التعليمية المنوط بها التعليم المصري والمتمثلة في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال المساواة في عدد السنين التعليمية للجميع ،وتوفير فرصة تعليمية لكل فرد من خلال مدارس التربية والتعليم. [3]

فيمثل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية مطلب شعبي ملح ،فتحقيق مبادئ التكافؤ والتساوي بين أفراد الشعب المصري له جذوره الدينية والثقافية و السياسية والاجتماعية ،فهناك ضرورة ملحة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المصريين مهما اختلفت ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية ،ولن يتأتى ذلك إلا بتوفير التعليم للجميع سواء الأشخاص العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة ،وهذا ما أكدت علية قوي التغيير المتعاقبة علي المجتمع المصري.

---

(1) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي ، القاهرة، يونيو1991، ص185.

(2) لطفي بركات : تربية المعوقين في الوطن العربي، مرجع سابق، ص11 .

(3) محمد أحمد عوض : التعليم الابتدائي في التعليم العام والأزهري بين النظرية والتطبيق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق، 1992، ص112 .

فمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي أصبح جزء من ضمير الشعب المصري لم يأت من فراغ، حيث جاء في أهداف السياسة التعليمية ضرورة الارتفاع التدريجي بقدرة النظام علي الاستيعاب، وصولاً إلي الاستيعاب الكامل في إطار أوضاع ونظم تعليمية مناسبة، تحقيقاً وتأصيلاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وضمانا لحق المواطن في التعليم، وإشباعاً لحاجته إلي التربية وهي حاجة إنسانية أساسية. (1)

وأصدرت الحكومة المصرية في عام 1987 ، وثيقة لتطوير النظم التعليمية، سواء في الهيكل التعليمي أو في غيره من الجوانب لكي يناسب حاجات المجتمع المصري.(2)

ثم صدرت عدة أهداف للنظام التربوي المصري من خلال إستراتيجية تعليمية، وكانت أولي هذه الأهداف تحقق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، وكذلك تحقيق الاستيعاب أو الاحتواء الكامل للتلاميذ، وتطوير تقديم المعارف والمعلومات وكذلك تطوير المناهج . (3)

و تعمل الدولة علي استيعاب جميع الأطفال المصريين الذين بلغوا سن السادسة في مرحلة التعليم الأساسي، مع إلزام الوالدين به لمدة ثماني سنوات، ويتم توزيع التلاميذ ممن هم في سن المدرسة علي مدارس التعليم الأساسي في المحافظات المختلفة، وهذه المرحلة ملزمة للجميع سواء العاديين أو ذوى الإحتياجات الخاصة . (4)

---

(1) Mazurck, K and Winzer ,M.; Op. Cit, P133 .
(2) وزارة التربية والتعليم: السياسة التعليمية في مصر، ص9.
(3) نفس المرجع ، ص9
(4) Mahrouse ,E.M; System of Education in Egypt, International Encyclopedia of National system of Education, Second edit, Bergamot, Germany, 1998, P258 .

و لذوي الاحتياجات الخاصة أهمية كبيرة في تنمية المجتمع ،لذلك تهتم الدولة بهم لتأثيرهم في تحقيق التنمية الشاملة ،حيث يؤدى عدم إسهامهم في المجتمع إلى استنزاف الجهد والمال وبالتالي فإنهم يمثلون طاقة مفقودة أو عاجزة عن العمل والمشاركة في المجتمع وإذا لم يحظوا باهتمام المجتمع فسوف تظل المشكلة قائمة ومستمرة، وبالتالي تؤثر علي حالة التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتعتبر الإعاقة أعاقه كسب في حالة عدم توفر الرعاية التربوية اللازمة . [1]

فالطفل ذو الاحتياجات الخاصة له الحق في الدراسة بمدرسة مجتمعة كحد أدني، وأن يشترك في برامجها وأنشطتها، ويتعين تقديم خدمات أو موارد إضافية لتحقيق أعظم قدر من المساواة في النتائج التعليمية والاجتماعية . [2]

وهذا ما أدي إلي صدور العديد من التشريعات في إطار توفير رعاية متكاملة لذوي الاحتياجات الخاصة في جميع المراحل التعليمية ، مع الاهتمام بتزويد مدارس التربية الخاصة باحتياجاتها بغية تحقيق الرعاية الشاملة لذوي الاحتياجات الخاصة. [3]

وتحاول وزارة التربية والتعليم تقديم الرعاية الشاملة والمتكاملة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف أنواع الإعاقة اعترافا بحقهم في التعليم وفي الرعاية المتكاملة، تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع أفراد الشعب . [4]

---

(1) فاروق عبده حسن فليه: التربية في مواجهة مسببات الإعاقة، المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري "تنشئته ورعايته"، مارس 1989، ص304 .
(2) لينا صالح : مرجع سابق، ص209 .
(3) وزارة التربية والتعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية، مرجع سابق، ص36 .
(4) وزارة التربية والتعليم : مشروع مبارك القومي إنجازات التعليم في خمسة أعوام 91-1996، مطبعة روز اليوسف، قطاع الكتب، أكتوبر 1996، ص80 .

وتهدف فلسفة تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة القائمة علي تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء الوطن، إلى إتاحة الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة بالالتحاق بمراحل التعليم المختلفة وفق ما تسمح به إمكانات وقدرات كل منهم، وتزويد المدارس الخاصة بهم بما يلزمها من وسائل وأدوات تعليمية، ومعينات بصرية وسمعية، وجميع المستلزمات اللازمة لتحقيق الخدمات التعليمية المتكاملة التي تؤهلهم للعمل والمشاركة في الحياة . [1]

ومن الملاحظ أن السياسات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة ركزت على مفهوم مؤداه أن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية حق أصيل للجميع ،ينبغي العمل على تحقيقه مهما تفاوتت قدرات المتعلمين ،فركزت السياسات التعليمية على تحقيق تكافؤ المدخلات ،لذلك ركزت على تقديم الخدمات التعليمية للتلاميذ ،دون العمل على اتخاذ التدابير اللازمة لضمان استمرارية تحقيق التكافؤ ،ويثير عدم التكافؤ في المخرجات التعليمية سواء للعاديين أو ذوى الاحتياجات الخاصة تساؤلاً حول فاعلية تطبيق هذه السياسات، فيرى الباحث أن السياسات التعليمية في مصر لم تقدم رؤية واضحة لتحقيق تكافؤ الفرص بشكل عملي، وأبرز دليل على ذلك ظاهرة التسرب الدراسي للتلاميذ فتلك الظاهرة منتشرة بشكل أعمق بالنسبة لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فهي تمتد لتشمل الكوادر الفنية العاملة في هذا المجال .

ورغم ما جاء في الدستور والتشريعات في مصر من حق الجميع في التعليم، في سن الإلزام، وحق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الذي كفله الدستور لكل أفراد المجتمع، وإتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للالتحاق بمراحل التعليم المختلفة وفق ما تسمح به إمكاناتهم، إلا أن هذه المبادئ لم تؤخذ في الاعتبار حينما صدر القرار الوزاري رقم (37) لسنة 1990 في شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، والذي يعني مدارس التربية الخاصة فقط، وتوفير فرص تعليمية في إطار هذه المدارس. [2] وقد تضمن القرار الوزاري سالف الذكر إقامة مدارس التربية الخاصة وفقا للمتطلبات التعليمية ولم يقدم القرار تصوراً حول الأماكن التي

(1) مهني محمد إبراهيم غنايم: فلسفة التربية واقتصاديات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة(فئة المعاقين) ، المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة، أبريل 2000، ص350.

(2) وزارة التربية والتعليم : قرار وزاري، بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة رقم (37) بتاريخ 1990/1/28، ص9.

يوجد بها عدد محدود من ذوى الاحتياجات الخاصة،والتي لا تتطلب إنشاء مدارس للتربية الخاصة بها ،فجاءت القوانين والتشريعات معبرة عن منظور السياسات التعليمية لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ،فركزت القوانين التربوية على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في عملية الالتحاق بالمراحل الأولى بالتعليم (تكافؤ المدخلات) ،وعملت على الفصل بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة . مما جعل جهود الدولة في تربية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة قائمة علي عزلهم في مدارس منفصلة وهذا ما قد يجعل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة محدود ،ويتمثل ذلك في عدم قدرة هذه المدارس علي استيعاب جميع الأفراد،وعدم إعطاء ذوي الاحتياجات الخاصة فرص تعليمية مناسبة وهذا ما قد يعوق الطموحات المرجوة من تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة [1] .

يأتي هذا بالرغم من تحذير العديد من التربويين من خطورة عزل مدارس التربية الخاصة عن مجتمعاتها المحلية وتهميشها، وتأكيدهم بأنة لن يتحقق الربط بين نواتج تلك المدارس ومجتمعاتها ما لم توجد خطط ومبادرات تربط بين جميع المؤسسات التربوية وعناصر المجتمع، بحيث يتم دعم مجال التفكير والعمل بين هذه الفئات والمؤسسات لأحداث الانسيابية والانسجام بين نواتج التربية الخاصة وملاءمتها مع كل من المجتمع وسوق العمل. [2]

فقد نادت العديد من المؤتمرات بضرورة العمل على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ، وقدمت عدة مفاهيم لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ،ففي أكتوبر عام 1995 عقدت وزارة التربية والتعليم المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة في مصر ، والذي ركز على ضرورة تكامل الجهود الحكومية والأهلية من أجل تحقيق نهضة مجتمعية في التربية الخاصة .[3]

---

(1) رمزي طه الشاعر: النظام الدستوري المصري ، تطوير الأنظمة الدستورية المصرية وتحليل النظام الدستوري في ظل دستور 1971، ط3،مطبعة مصر الجديدة، يناير 1990، ص278 .

(2) Corbet ,J.: Special Educational Needs in the Twentieth Century,:A Cultural Analysis Cassel,London,1998,P70.

(3) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية: المؤتمر القومي السابع (الوقائع والتوصيات) ،عدد 57 ،النشرة الدورية ،مارس 1999، ص.ص 24-25.

كما عقد اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية عدة مؤتمرات من أجل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ،ففي عام1973 عقد المؤتمر الأول والذي ركز على رفع مستوى العمل الاجتماعي الشعبي في مجال رعاية المعوقين وقدم مقترحات لعمل وزارت التربية والتعليم والشئون الاجتماعية والمالية والاقتصاد والإعلام في هذا المجال وفى عام 1981 ركز المؤتمر الثاني على ضرورة تحقيق التكامل في رعاية المعوقين ،وتثبيت حقوقهم في السياسات العامة للدولة ،وضرورة تهيئة وزارة التربية والتعليم الفرص والإمكانات اللازمة لاستيعاب المعاقين بالتعليم .[1]

وفى عام 1985عقد المؤتمر الثالث وركز على فكرة إدماج المعوقين في الحياة العامة ،والعمل علي دمجهم في مدارس التعليم العام ،والاهتمام بالتربية العملية ،وتخفيض سن القبول لهم ،والتوسع في إمداد المدارس بالأجهزة والمعدات الحديثة. [2]

وفى عام 1998 ركز المؤتمر القومي السابع على ضرورة التزام الدولة برعاية وتأهيل ذوى الإحتياجات الخاصة ،علي أن يتضمن ذلك خطط الدولة الاقتصادية والاجتماعية ،بالعمل على توفير آليات تفاعلهم مع المجتمع ،وضرورة التخلي عن عزلهم في مؤسسات تقليدية والعمل على إعداد برامج متطورة ومستحدثة مصحوبة بإرادة سياسية ،و تطويع التعليم العادي لاستيعاب ذوى الإحتياجات الخاصة وتهيئة المدارس العادية لذلك. [3]

كما ركز المؤتمر الثامن للاتحاد على عملية تفعيل الدمج الشامل ،وأهمية التعاون العربي في هذا المجال ،وضرورة توعية الأسرة والمدرسة وتفعيل دورهما .[4]

وتري الدراسة أن هذه المؤتمرات ركزت على مفهوم المساواة الكاملة في جميع النواحي التعليمية لذوى الإحتياجات الخاصة بما يتفق مع قدراتهم واحتياجاتهم التعليمية ،مع العمل علي تهيئة المجتمع لذلك .

---

(1) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية:توصيات مؤتمرات اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ،النشرة الدورية ، العدد 71،السنة الرابعة عشر ،سبتمبر 2002،ص.ص28-31.

(2) المرجع السابق ، ص34.

(3) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية:وقائع المؤتمر القومي السابع للاتحاد (الوقائع والتوصيات)، النشرة الدورية ،العدد 57 ،السنة السادسة عشر ، مارس 1999.، ص24.

(4) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية:وقائع المؤتمر القومي الثامن للاتحاد ، النشرة الدورية، العدد 71 ، السنة الرابعة عشرة ،سبتمبر 2002.، ص25.

ثانيا:- تعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر

نبذه تاريخية

تعتبر مصر واحدة من أقدم الدول التي اهتمت برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في العالم، فقد اهتم الأزهر الشريف برعاية المعاقين بصريا من خلال المعاهد الأزهرية منذ عدة قرون، وقدم لهم رعاية خاصة داخل المؤسسات الأزهرية، وكذلك قدم رعاية متكاملة لضعاف البصر ولضعاف السمع من خلال تلك المؤسسات . [1]

وعلي صعيد مدارس وزارة التربية والتعليم تم إنشاء أول مدرسة لذوي الاحتياجات الخاصة عام 1870م وكانت مدرسة خاصة بالمعاقين بصرياً. [2]

كما أنشئت في عام 1880 مدرسة أخرى سميت بمدرسة العميان والخرس وصل عدد تلاميذها إلي (60) تلميذا منهم(44) من المعاقين بصريا، و (16) من المعاقين سمعيا، وكان سن القبول بها ما بين 9-12سنة للبنين ، و 13- 18سنة للبنات، ثم ألغيت في عام 1888. [3]

ومع بداية القرن العشرين أنشئت مدرستان للمكفوفين بالجهود الذاتية، ثم تم العناية بإعداد معلمي ذوى الاحتياجات الخاصة، ففي عام 1926 تم إنشاء معاهد لإعداد معلمات لتعليم المعاقين بصريا ،وشهدت هذه الفترة إنشاء فصول لتعليم المعاقين بصريا بالمدارس الإلزامية بعدما استشعرت وزارة المعارف بمدى ضخامة أعداد المعاقين بصريا. [4]

---

(1) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية : المسح الشامل للمجتمع المصري 1952-1980، المجلد التاسع، القاهرة، 1985، ص306.

(2) عبد الرحمن سيد سليمان : تربية غير العاديين وتعليمهم، مرجع سابق، ص177 .

(3) وزارة التربية والتعليم :التربية الخاصة والوضع الراهن، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، القاهرة ،أكتوبر 1995، ص7.

(4) نفس المرجع ، ص7 .

وفي عام 1943 تم إنشاء أول مدرسة للمعاقين سمعياً استهدفت تعليم الصم وضعاف السمع بالمهارات التعليمية والقراءة والكتابة والحساب وغيرها من العمليات التعليمية الأولية. [1]

وفي عام 1950قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء ثلاث عيادات نفسية للمعاقين عقليا مزودة بالمتخصصين والمتخصصات في علم النفس والاجتماع. [2]

وفي عام 1960 أعدت وزارة الشئون الاجتماعية خطة لإنشاء مكاتب لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة وتبع ذلك صدور قانون رقم 68 لسنة 1968 بشأن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ونص هذا القانون علي إنشاء مدارس ابتدائية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مع إلزام مديريات التربية والتعليم بتعليم هؤلاء الأشخاص بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم وميولهم، بجانب قيام المديريات والأدوات التعليمية بتحويل ذوي الاحتياجات الخاصة من التعليم العام إلي مدارس التربية الخاصة. [3]

وشهدت الفترة من 1977 إلي 1990 طفرة في إنشاء مدارس التربية الخاصة، حيث تم إنشاء مدارس النور للمعاقين بصريا، ومدارس الأمل للمعاقين سمعيا، ومدارس التربية الفكرية للمعاقين عقليا. [4]

وفي السنوات الأخيرة زاد عدد مدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية الخاصة ،وبلغت نسبة خدمات التربية السمعية 45٪ وخدمات التربية البصرية 11٪ وخدمات التربية الفكرية 44٪، حيث ارتفع عدد المدارس والأقسام إلي حوالي 405 مدرسة وقسم تقدم خدمتها إلى 25936 تلميذا وتلميذة. [5]

---

(1) عبد المجيد عبد الرحيم ، لطفي بركات، مرجع سابق، ص212.
(2) أحلام رجب عبد الغفار، مرجع سابق ، ص199.
(3) يوسف هاشم أمام ، واقع ما يقدم من خدمات للمعوقين في جمهورية مصر العربية، النشرة الدورية، اتحاد هيئات الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية، العدد 53، مارس 1998، ص51 .
(4) الإدارة العامة للتربية الخاصة، إحصاءات بأعداد المدارس والأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس وفصول التربية الخاصة في عام 1991/1990الى عام 1998/19997، القاهرة، 1998 .
(5) المرجع السابق .

1- التشريعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر

تعتبر مصر من الدول الحريصة علي تقديم رعاية تربوية متكاملة لذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث تسعي الدولة لتوفير مناخ اجتماعي متين داخل المدرسة من خلال تزويد مدارس التربية الخاصة بالكوادر البشرية والمادية. (1)

وانعكس ذلك علي التشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة حيث صدرت العديد من التشريعات المؤثرة في الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، ففي عام 1956 صدر قانون رقم 213 بشأن سن الإلزام في المرحلة المجانية وضرورة حق التعليم فيها، ونص هذا القانون علي استثناء ذوي الاحتياجات الخاصة من التقيد بسن الإلزام، حيث يتم إلحاقهم في مدارس تناسب إعاقتهم متي أنشئت هذه المدارس. (2)

في عام 1968 صدر القانون رقم (68) بشأن تعليم و رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة حسب قدراتهم واستعداد تهم وميولهم، وتضمن هذا القانون ضرورة التوسع في إنشاء مدارس وفصول ابتدائية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، وإلزام مديريات التربية والتعليم بمتابعة الفئات الخاصة في جميع مراحل التعليم المختلفة، وضرورة قيام المديريات والإدارات التعليمية بتحويل ذوي الاحتياجات الخاصة من مدارس التعليم العام إلي مدارس وفصول التربية الخاصة. (3)

وفي عام 1977 صدر القرار رقم 319 بشان تشكيل المجلس الأعلى للطفولة والذي يتولى إعداد الخطة القومية العامة للطفولة، والذي أوصى بضرورة فتح الفصول الخاصة بالأطفال المعوقين عقليا وجسديا وتزويدهم بالتجهيزات اللازمة . (4)

---

(1) وزارة التربية والتعليم، قانون رقم 213 الصادر في شأن سن الإلزام في المرحلة المجانية ومجانية التعليم، الإدارة المركزية للتعليم الأساسي ،1989.

(2) احمد سامي احمد:تقرير عن برامج وخدمات وزارة التربية والتعليم وجهودها في الحد من الإعاقة ، من تقارير ودراسات مؤتمرات الاتحاد عن المؤتمر الأول إلى الرابع، اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعاقين ، القاهرة ، مارس1994، ص27.

(3) اليونسكو : تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية، المرجع السابق، ص108 .

(4) الشعب القومية للتربية والعلوم والثقافة، مجلة اليونسكو وجمهورية مصر العربية، السنة (7)، العدد الثالث، عدد خاص بمناسبة العام الدولي للطفل، الطبعة العالمية، القاهرة، 1978، ص26.

وفـي عـام 1981 صـدر قـانون التعلـيم العـام، والـذي أقـر بضـرورة تخصـيص سـنتين إضـافيتين فـي المسـتوي الابتدائي مـن التعليم الأساسـي أي تمتد مرحلـة التعليم الأساسـي إلـي 11 عامـا بـدلاً مـن 9 أعـوام ، وإلـزام جميـع الأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة بالالتحـاق بهـذه المدارس .[1]

وجـاء أيضـا فـي المـادة (179) لـنفس القـانون ملخصـا لسياسـية القبـول فنصـت هـذه المـادة علي الآتي :- .[2]

" تسري أحكام اللوائح والقرارات النافذة في شأن التعليم العام علي مدارس وفصول التربيـة الخاصـة مـن حيـث شـروط القبـول بهـذه المـدارس والفصـول ومنـاهج الدراسـة ونظـم الامتحانـات فيمـا لـم يـرد بشـأنه نـص خـاص فـي هـذه اللائحـة، ولـوزير التربيـة والتعليم الحـق فـي تعديل تلك القرارات الوزارية تبعاً لما تقضيه الظروف " .

ويلاحظ أن القوانين الصـادرة بشـأن قبـول ذوى الاحتياجـات الخاصـة ركـزت علـي إنشـاء مدارس التربية الخاصة ،وجعلت عملية تعديل القرارات مركزيـة ،ومـن اختصـاص وزيـر التربيـة والتعليم ولـم تصـغ هـذه القوانين أحكـام أو لـوائح تسـير وفقـا لخطـط تعليميـة منظمـة ،تعمـل علـي تحسين عملية الاستيعاب التعليمي لهم .

وفى عام 1988صدر القانون رقم 84 بشـان تـوفير أوجـه الرعايـة التربويـة والاجتماعيـة والنفسـية للتلاميـذ المتـأخرين دراسـيا فـي الحلقـة الأولـى مـن التعلـيم الأساسـي ،حيـث يـتم تنظـيم فصـول خاصـة بحيث يسير التلاميذ فـي تلك الفصـول حسـب قدراتهم الخاصـة وبطـرق التدريس الملائمة لهم والتي تتناسب مع مستواهم ، كما يسمح بمواصلة الدراسة خلال الدور الثاني .[3]

---

(1) يوسف هاشم أمام: واقع ما يقدم من خدمات للمعوقين في جمهورية مصر العربية ، مرجع سابق ، ص54.
(2) وزارة التربيـة والتعلـيم : قـرار السـيد رئـيس مجلـس الـوزراء رقـم 3450 بتـاريخ 1997/ 11/14 بإصدار اللائحة التنفيذية بقانون الطفل (القانون رقم 12)لسنة1996،مادة 179.
(3) وزارة التربيـة والتعلـيم : القـرار الـوزاري رقـم 84 لعـام 1988 فـي شـان الرعايـة التربويـة والاجتماعيـة والنفسية للمعوقين،وزارة التربية والتعليم ،القاهرة ،1989.

ويلاحظ في القرار السابق ،تركيزه علي إنشاء فصول منفصلة للمتأخرين دراسيا ،بالرغم أن الاتجاهات المعاصرة تقتضي ضرورة إنشاء غرفة للمصادر بحيث يتلقي فيها التلاميذ المتأخرين دراسيا وأصحاب الحاجات الخاصة برامج إضافية،بدلا من عزلهم في فصول خاصة تسبب العديد من الانعكاسات السلبية علي شخصيتهم وتوافقهم .

وفى نفس العام صدر القانون 233لعام 1988 والذي تضمن في مادته التاسعة الحق لوزير التربية والتعليم في إنشاء مدارس لتربية الخاصة لتعليم ورعاية المعوقين بما يتلاءم وقدراتهم واستعداداتهم .[1]

وجاء هذا القانون تدعيما لإنشاء مدارس منفصلة لذوى الاحتياجات الخاصة ،وإعطاء الوزير صلاحيات بصدد إنشاء مدارس منفصلة للتربية الخاصة ،بالرغم من أن جميع الاتجاهات المعاصرة تؤكد علي ضرورة أن تتولى المحليات عملية ضم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بالمؤسسات التعليمية المختلفة ،وتوفير البدائل اللازمة لكل حالة من الحالات الخاصة ،نظراً لقرب المحليات من البيئة الاجتماعية والثقافية والتعليمية .

وشهد العقد الأخير من القرن العشرين العديد من التشريعات التي أكدت علي حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التعليمية سواء بمرحلة التعليم الأساسي أو الثانوي العام و الفني ،كما تضمنت عدداً من التعريفات القانونية لفئات ذوى الاحتياجات الخاصة.[2]

ففي عام 1990 صدر إعلان 1990 ، والذي تبنى ضرورة حماية الطفل المصري ورعايته وركز على الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، وضرورة توفير الرعاية الاجتماعية والصحية والتربوية ، وتنمية وعى المجتمع بقضايا الطفل ذي الاحتياجات الخاصة .[3]

---

(1) إبراهيم عباس الزهيرى ، مرجع سابق ، ص103 .
(2) اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية:التشريعات(اللائحة التنفيذية لقانون الطفل ، النشرة الدورية ،العدد 53 ،السنة الخامسة عشر ، مارس 1998.، ص69.
(3) أحلام رجب عبد الغفار، مرجع سابق ، ص 285.

كمـا صـدر قـانون الطفـل رقـم 12 فـي عـام 1996والـذى تضـمن تسـعة أبـواب تضـمنت 184مـادة تركـزت حـول حقـوق الطفـل منـذ المـيلاد وحتـى الحاقـة بالعمـل، ثـم صـدرت اللائحـة التنفيذيـة للقـانون بقـرار مـن رئـيس الـوزراء بتـاريخ 1997/11/14، والتي ركزت على نفس النقاط . [1]

وبالرغم من تلك الجهود إلا أن هذه التشريعات لم تأت بجديد فيما يختص بالأنماط التعليمية المعاصرة ،بل أقرت الأساليب التعليمية الحالية القائمة علي عزل ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس وفصول منفصلة .

والدليل علي ذلك ما أكده قانون التعليم الصادر في عام 1996م علي ضرورة إنشاء مدارس منفصلة لذوي الاحتياجات الخاصة تراعي قدراتهم واستعداد تهم. [2]

ومـن الواضـح تركيـز قـوانين التربيـة الخاصـة فـي مصـر علـى فئـات المعـاقين بصـريا وسـمعيا وعقليـا ،ويتضـح ذلـك مـن تركيـز الدولـة علـى إنشـاء المـدارس الخاصة بفئات هذه الإعاقات .

2- جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر

فـي السنوات الأخيرة تغيرت النظرة لـذوى الاحتياجات الخاصـة ،فلم يعد ينظـر إليهم كفئـات مهملـة، أو كأشـخاص سـلبيين وغيـر مـؤثرين فـي المجتمـع، بـل أصـبحت النظـرة إليهم ترتكز على مساعدتهم للمشاركة في المجتمع والقيام بدورهم الاجتماعي بهدف مساعدتهم لكي يساهموا في عملية الإنتاج والمشاركة في بناء الاقتصاد الوطني ، وإحداث التكيف النفسي والاجتماعي لهم . [3]

ونظـرا للأهميـة الكبيـرة لرعايـة ذوى الاحتياجـات الخاصـة فـان إسـتراتيجية تربيـة الفئـات الخاصـة تقـوم علـى اعتبـارا ت هامـة، فأصـبح ينظـر إلـى الإعاقـة علـى أنهـا مشـكلة حقيقيـة تسـتوجب أن يـتم تناولهـا مـن خـلال نظـرة شـاملة للإعاقـة

(1) وزارة التربية والتعليم : قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم 3450 مرجع سابق .
(2) نفس المرجع ،مادة 162 .
(3) وزارة التربية والتعليم: المؤتمر الأول للتربية الخاصة، التربية الخاصة والوضع الرهن، قطاع الكتب ،القاهرة ، أكتوبر 1995، ص26

مـن حيـث ظروفهـا وعواملهـا المجتمعيـة ، والعمـل علـى مواجهتهـا بـدلا مـن النظـر إليها على أنها مشكلة فردية تنتهي بإعادة التأهيل . [1]

وتنطلـق مبـادئ تعلـيم ذوى الاحتياجـات الخاصـة مـن ضـرورة المحافظـة علـى حقـوقهم فـي الرعايـة الصـحية والاجتماعيـة ،وحقـوقهم فـي أن ينـالوا قسـطا مـن التعلـيم باعتبارهم أفراداً من المجتمع لهم حقوق وواجبات لذلك تقدم الدولـة لهم رعايـة متكاملـة اجتماعيا وصحيا وتربويا . [2]

وتتضمن رعاية هؤلاء الفئات مجموعة من الجوانب هي :-

- الرعاية الاجتماعية

تقوم وزارة التربية والتعليم بتزويد مدارس التربية الخاصة بالأخصائيين الاجتماعيين الذين يقومون بعمل الآتي :- [3]

1- رعاية الطفل المعاق في المدرسة والبيت .
2- توفير الرعاية الاجتماعية للتلاميذ غير العـاديين ،وتـوفير منـاخ اجتمـاعي متين داخل المدرسة والفصل وزيادة العلاقة بين المدرسة وعائلات التلاميذ للعمل علـى مسـاعدة نمو التلاميذ،والعمل علي توافقهم مع المجتمع.
3- مساعدة التلاميذ على الحصول على الفائدة من العمليات الاجتماعية والتربويـة حسب استعدادات وقدرات التلاميذ .

بالإضـافة إلـى تكليـف بعـض الأخصـائيين الاجتمـاعيين بالمبيـت بالأقسـام الداخليـة، بجانـب تشـجيعهم للتلاميـذ بمزاولـة الأنشـطة الاجتماعيـة والثقافيـة والرياضـية كأسلوب وقائي وإنمائي وعلاجي لجوانب القصور في شخصيتهم إن وجدت. [4]

---

(1) المجالس القومية المتخصصة: رعاية الموهوبين والمعوقين، السنة الثالثة، العدد الثاني، القاهرة 1978 ص39.
(2) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، المشروع القومي لتطوير التعليم، مطابع الأهرام التجارية، قطاع الكتب،القاهرة ، 1999، ص85.
(3) يوسف هاشم أمام، واقع خدمات الرعاية والتأهيل لذوى الاحتياجات الخاصة ، مرجع سابق، ص32.
(4) وزارة التربيـة والتعلـيم : الإدارة المركزيـة للتعلـيم الأساسـي، الإدارة العامـة للتربيـة الخاصـة : التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة، للعام الدراسي 1998/97 ، ص1.

ولضمان الرعاية الاجتماعية للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فقد خصصت الوزارة مبالغ واعتمادات مالية في الميزانية للأنشطة الرياضية والاجتماعية، والنزهات والمعسكرات وتم الحصول على هذه الاعتمادات من ميزانية التربية الاجتماعية .[1]

- الرعاية الصحية

توفر وزارة التربية والتعليم الرعاية الصحية لجميع التلاميذ الملحقين بمدارس التربية بإعاقاتها الثلاث ،ويستفيد جميع التلاميذ من هذه الرعاية من خلال مشروع التامين الصحي .[2]

كما يتم تقديم خدمات طبية لجميع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة عن طريق العيادات الشاملة والتي تقدم خدماتها في العديد من التخصصات، وتقديم المعينات الطبية والأجهزة التعويضية لمن هم في حاجة إليها. [3]

بجانب إجراء فحوص طبية دورية من خلال عيادات التامين الصحي ويتم تقديم العلاج مجانا عن طريق الصيدليات الملحقة بالمدارس ويتم إعفاء التلاميذ من أي رسوم نظير ذلك . [4]

بالإضافة إلى وجود عدد كبير من الأطباء المتنقلين والمتخصصين في إصلاح عيوب النطق والكلام وكذلك أخصائي العلاج الطبيعي والعلاج النفسي من خلال العلاج بالعمل وان كان هناك نقصا فعليا في هذا التخصص فيقوم بهذه المهمة المعلمون المتخصصون .[5]

---

(1) حسن محمد حسان : الواقع التربوي للطفل المصري في ضوء إصدار وثيقة رعاية الطفل، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد الأول، الجزء الثاني، ابريل1989، ص42 .
(2) وزارة التربية والتعليم : مشروع مبارك القومي، إنجازات التعليم في 3 أعوام، مطابع روز اليوسف، أكتوبر 1994، ص131 .
(3) عبد الرحمن سيد سليمان : تربية غير العاديين وتعليمهم، مرجع سابق، ص168
(4) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم ، المشروع القومي لتطوير التعليم، مرجع سابق، ص85.
(5) اليونسكو، تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية، مرجع سابق، ص110.

فقد قامت الدولة بتزويد مدارس التربية الخاصة بالخبراء النفسيين المدربين بهدف تقديم رعاية نفسية لزيادة الدعم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم في التغلب علي إعاقتهم وتحقيق مستوي مناسب من التوافق مع أنفسهم ومع ظروف إعاقتهم وبالتالي مع مجتمعهم .[1]

وتشير تقارير اليونسكو إلى توفير أطباء المدارس ،وزيارتهم المنتظمة للمدارس ،والتى تتم مرتين في العام ،وتؤكد التقارير علي أن أطباء المدارس هم الذين يقومون بأكبر عدد من الزيارات المنتظمة ،ويأتي المتخصصون في إصلاح عيوب النطق والكلام ،والمعلمون المتخصصون في قائمة من يقدمون أكبر مساعدة ،وتشير التقارير أيضا إلي النقص الشديد في الأخصائيين في العلاج الطبيعي والعلاج بالعمل ،ويقوم بعملهم المعلمون المتخصصون بتقديم كل هذه الأنواع من الخدمات العلاجية.[2]

- الرعاية التعليمية

تعمل الدولة على نشر الرعاية التربوية والتعليمية في جميع أنحاء مصر بهدف رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة ،وحماية الآخرين من أسباب الإعاقة، وتحديد العوامل المؤثرة في تعليمهم .[3]

كما تقوم الدولة بتوفير الوسائل التعليمية المناسبة والتي تضطلع بدور كبير في العملية التربوية لاسيما معاهد التربية الخاصة، حيث تعتبر عامل أساسي في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة،إلا أن الواقع يؤكد مدى افتقار معاهد التربية الخاصة لهذه الوسائل المعينة .[4]

ويمكن تناول جوانب الرعاية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بجمهورية مصر العربية من خلال التعرف علي الأهداف التعليمية ،والتنظيم التعليمي ،والخطة الدراسية بالمراحل

---

(1) Mazurck, K and Winzer ,M.; Op. Cit, P142.

(2) اليونسكو، تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية، مرجع سابق، ص110.

(3) سميرة أبو زيد نجدى : دراسة أساليب وطرق تعليم وتأهيل المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية ومدى الاستفادة منها في مصر ، نحو مستقبل افضل للمعوقين، اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، المؤتمر السادس للاتحاد، القاهرة، 1994، ص152 .

(4) إبراهيم محمد عطوة : مرجع سابق، ص323.

التعليمية المختلفة وما يتبعها من عملية تقييم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة،وكذلك دور المعلم في العملية التعليمية .

الأهداف التعليمية لذوي الإحتياجات الخاصة بمصر:-

تستهدف الرعاية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية تقديم نوع من التربية والتعليم يتلاءم مع قدراتهم ،وفقاً للتقارير المقدمة عن كل حالة من حالات ذوي الإحتياجات الخاصة ،والعمل علي توفير المعينات والأجهزة التعويضية المطلوبة.[1]

وترتكز الأهداف التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة علي عدة محاور رئيسية هي:[2]

- تذليل المعوقات التي تحول بين توافق التلميذ المعاق مع نفسه ومع الأخريين .
- مساعدة التلميذ المعاق علي تحصيل قدر مقبول من المواد التعليمية لتوظيفها في حياته العملية .
- العمل علي إعداد ذوى الاحتياجات الخاصة عمليا ومهنيا .
- تدعيم النمو النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة ،بحيث يتم التغلب علي السلوكيات السلبية المصاحبة لعملية الإعاقة مثل العزلة والانطواء ،والإحباط ،وعدم تقدير الذات .
- تحقيق أهداف اقتصادية من تحويلهم من قوي معطلة إلي قوي عاملة ،والعمل علي مشاركتهم في الحياة الاجتماعية.

والواقع أن هذه الأهداف بالرغم من أهميتها الكبيرة ،إلا أنها افترضت أن التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة أصحاب قدرات محدودة،ولا يستطيعون الاستمرار في التعليم إلي نهايته فعلي سبيل المثال يقدم للمعاقين سمعياً تعليم أساسي يضم مرحلتين الأولى تمثل المرحلة الأولى من التعليم الأساسي(المرحلة الابتدائية) ،والثانية تمثل المرحلة الثانية من التعليم الأساسي (المرحلة الإعدادية) أو المرحلة الإعدادية المهنية) ،وفي تخطى التلميذ هذه المرحلة يقدم له تعليم فني يعادل ما يقدم في المدارس الثانوية الفنية،وينتهي السلم التعليمي عند هذا الحد.

---

(1) وزارة التربية والتعليم : قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم 3450، مرجع سابق ،مادة(162).
(2) كمال حسنى بيومي : سياسات تعليم الأطفال المعاقين في التعليم الأساسي رؤية مستقبلية لزيادة فعاليتها في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية شعبة بحوث السياسات التربوية، القاهرة ،1999، ص ص37-39.

التنظيم التعليمي لذوى الاحتياجات الخاصة بمصر:-

يتم تنظيم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال المراحل الآتية :-

المرحلة الابتدائية :-

وتضم التلاميذ من سن (6) ست سنوات إلي سن(11) أحد عشر عاماً مع التجاوز عن سنتين علي الأكثر من السن المقرر للقبول ،وتسير مناهج الدراسة بالنسبة للمعاقين سمعياً وبصرياً كما تسير علية مدارس التعليم العام ،مع استخدام طرق الإشارة للمعاقين سمعيا ،وطرق برا يل وتيلر للمعاقين بصرياً ،أما المعاقون عقلياً فهناك فترة تهيئة لمدة عامين ،ويتم اختيار موضوعات من الصف الأول الابتدائي ليتم دراستها من الصف الأول إلي الصف الثالث .[1]

المرحلة الإعدادية :-

وتسير الدراسة بها بالنسبة للمعاقين بصرياً والمعاقين سمعياً علي نفس النحو الذي يسير به التعليم العام في المرحلة الإعدادية ،مع تدريس مادة الآلة الكاتبة باللغة العربية للمعاقين بصرياً،وبالنسبة للمعاقين عقلياً فيلحقون بالتعليم المهني .

المرحلة الثانوية:-

تسير الدراسة وفقاً لمدارس التعليم العام للمعاقين بصرياً ،ووفقا للتعليم الفني للمعاقين سمعيا ،ويتم التوسع في التعليم المهني للمعاقين عقلياً.

التعليم العالي:-

ينتهي التعليم بالنسبة للمعاقين سمعيا والمعاقين عقلياً بانتهاء المرحلة الثانوية ،بينما يمتد تعليم المعاقين بصرياً ،ويمكنهم الالتحاق بإحدى الكليات النظرية المناسبة مثل كلية الآداب .

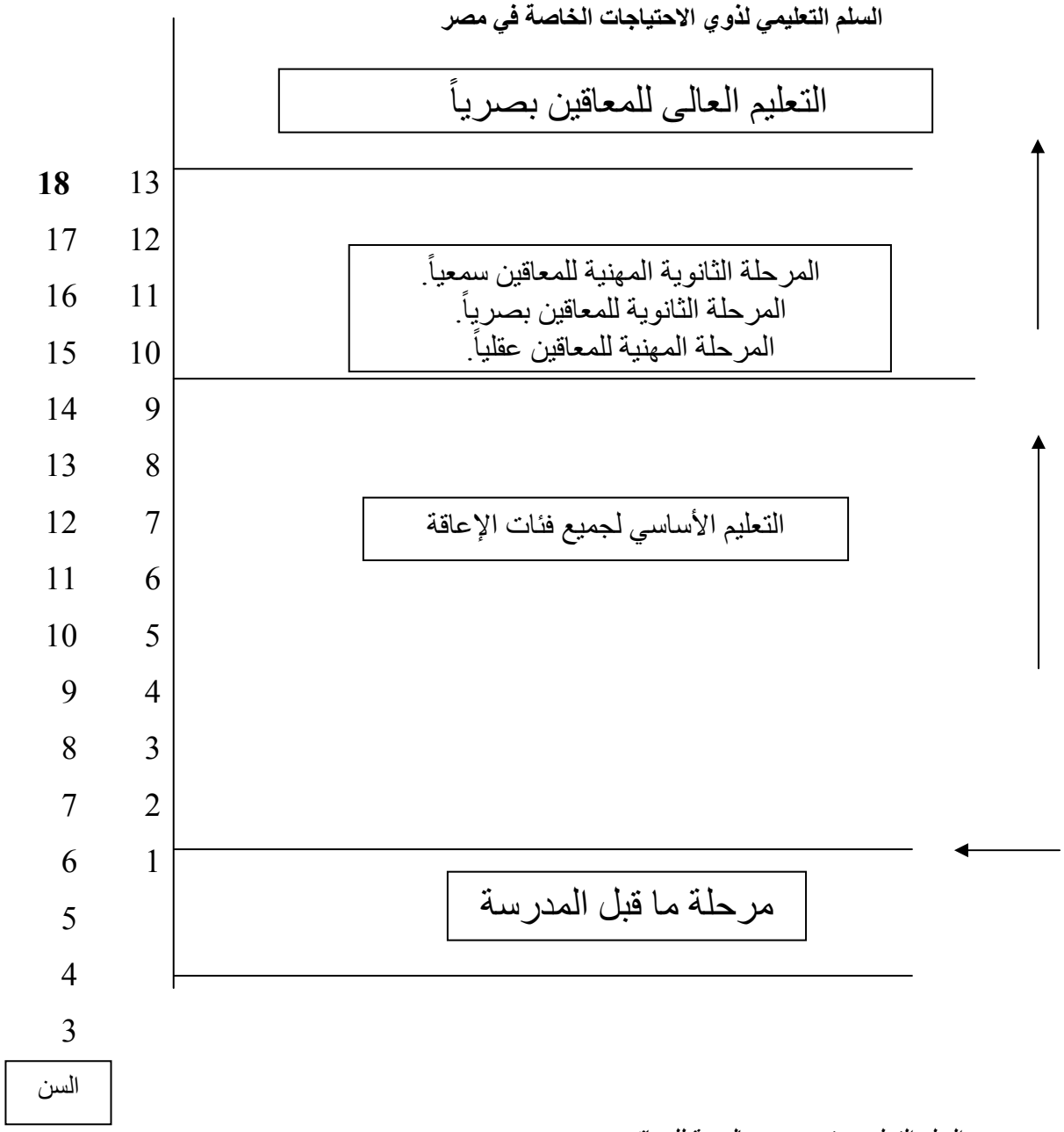
---

(1) المرجع السابق، ص ص50-52

والشكل التالي يوضح السلم التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر:- [1].

شكل (4)

السلم التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر



السلم التعليمي في مصر بالنسبة للمعاقين

والشكل السابق يبين السلم التعليمي للمعاقين حيث أن التعليم مفتوح للجميع في مرحلة ماقبل المدرسة،وكذلك بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسي،أما المرحلة الثانوية فهي مهنية بالنسبة للمعاقين سمعياً وعقلي وينتهي تعليمهم بنهاية تلك المرحلة،أما المعاقين بصريا فيقدم لهم تعليم يماثل مايقدم للعادين في المرحلة الثانوية،ويمكنهمإستكمال تعليمهم حتي المرحلة الجامعية.

(1) Posthaste, N.T; International Encyclopedia of National Systems of Education, Second Edition, Bergamot, Germany, 1998,P228.

خطة الدراسة لذوى الاحتياجات الخاصة بمصر:-

وتسير خطة الدراسة في مدارس التربية الخاصة على النحو الآتي :-

ا- *الخطة الدراسية لمدارس النور للمعاقين بصريا:*

حددت وزارة التربية والتعليم مدة الدراسة للمعاقين بصريا مثل أقرانهم العاديين والجدول الآتي يوضح خطة الدراسة بمدارس وفصول المعاقين بصريا :-

جدول (5) الخطة الدراسة بمدارس وفصول المعاقين بصريا

المواد الدراسية	عدد الحصص				
	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	خامسة
التربية الدينية	4	4	4	4	4
اللغة العربية	11	11	10	10	10
الرياضيات	6	6	6	6	6
المعلومات العامة والأنشطة البيئية	4	4	6	_	_
العلوم	_	_	_	4	4
الدراسات الاجتماعية	_	_	_	4	4
التربية الفنية والمجالات العملية	4	4	4	4	4
التربية الموسيقية	3	3	3	3	3
التربية الرياضية	3	3	3	3	3
إجمالي	**35**	**35**	**36**	**38**	**38**

المصدر:

وزارة التربيــة والتعلــيم: الإدارة المركزيــة للتعلــيم الأساســي، الإدارة العامــة للتربيــة الخاصــة، مرجــع ســابق، التوجيهــات الفنيــة والتعليمــات الإداريــة لمــدارس وفصــول التربيــة الخاصــة للعــام ادرســي 1999/1998، القاهرة، ص16.

ويلاحظ من الجدول السابق أن خطة الدراسة في مدارس النور ،تتضمن نفس المواد التي تقدم بالتعليم العام،فهناك مادتي التربية الدينية واللغة العربية ، والمواد الثقافية كالعلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات ،بجانب حصص الأنشطة،وهذا ما يؤكد سهولة توحيد المجري التعليمي (الدمج) بين العاديين والمعاقين بصريا في مصر ،نظرا للتشابه الكبير في المواد الدراسية ،ولكن هذا الأمر يتطلب توفير المعلم القادر علي التعامل مع كلاً من المعاقين بصريا والعاديين ،بجانب توفير المعينات والوسائل التعليمية للمعاقين بصريا.

ب- *الخطة الدراسية لمدارس الأمل للمعاقين سمعيا :*

تهدف الدراسة إلى تحقيق الترابط بين المواد النظرية والعملية،واشتقاق المعارف والمهارات من بيئة التلميذ بشكل متكامل، مع التنسيق الراسي والأفقي بين المواد الدراسية في جميع الصفوف حتى لا يحدث تداخل أو ازدواج في المعرفة أو المواد الدراسية، بالإضافة إلى تحديد نصيب كل مادة دراسية بما يتلاءم وطبيعة الإعاقة السمعية ومتطلباتها، وتكون الخطة الدراسية بهذه المدارس على النحو التالي:- [1]

جدول (6) - الخطة الدراسية لمدارس الأمل للمعاقين سمعيا

المادة	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الصف السابع	الصف الثامن
تربية دينية	2	2	2	2	2	2	2	2
لغة عربية وتدريب نطق	14	14	12	12	11	11	10	10
رياضيات	5	5	6	6	6	6	6	6
المعلومات العامة و الأنشطة البيئية	3	3	4	4	5	5	6	6
تربية رياضية	3	3	3	3	3	3	3	3
تربية فنية وأعمال يدوية	3	3	4	4	4	4	4	4
تربية زراعية	1	1	2	2	2	2	2	2
اقتصاد منزلي	0	0	2	2	4	4	4	4
رسم وإيقاع	1	1	1	1	1	1	*1*	1
إجمالي	32	32	36	36	38	38	38	38

المصدر: وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية لتعليم الأساسي، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة للعام الدراسي 1999/1998، القاهرة، 1998، ص67 .

ويبين الجدول السابق طبيعة المواد المقدمة بمدارس الأمل ويلاحظ مدي التشابه بينها وبين ما يقدم للعاديين أو المعاقين بصريا، باستثناء بعض الأنشطة والمواد التي تعوق الإعاقة السمعية تقديمها، ومن خلال إطلاع الباحث علي العديد من الأدبيات في هذا الصدد، وجد أن العديد من الدول المتقدمة في هذا المجال تقوم بتوفير غرف للمصادر بالمدارس العادية ،بهدف تقديم المواد التي يصعب تقديمها في الفصل العادي .

الجدول رقم (7) *الخطة الدراسية لمدارس الأمل للمعاقين عقلياً*

المصدر: وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية لتعليم الأساسي، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة للعام الدراسي 1999/1998، القاهرة، 1998، ص95.

تقييم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بمصر:-

عملية تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر لا تختلف كثيراً عن تقويم العاديين من حيث الأسلوب والوسائل ،وطرق القياس ،فيتم عقد امتحان في نهاية كل فصل دراسي بالنسبة للنقل ،وفي نهاية العام بالنسبة للامتحانات العامة.

فخولت اللائحة التنفيذية لقانون الطفل رقم 12 لسنة 1996 للإدارة العامة للتربية الخاصة بالاشتراك مع المديريات ولإدارات التعليمية عملية تحديد مواعيد امتحانات النقل في مدارس التربية الخاصة ،أما مواعيد الامتحانات العامة فيتم من خلال الإدارة العامة للامتحانات بالتعاون مع الإدارة العامة للتربية الخاصة .[1]

ويطبق نظام الفصليين الدراسيين علي شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي ،وكذلك المدارس المهنية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي للصم وضعاف السمع ،ويعقد امتحان في نهاية كل فصل دراسي ،يشمل الموضوعات التي تضمنها كل فصل دراسي علي حدة ،و تتولى مديريات التربية والتعليم الإشراف علي هذه الامتحانات ،بحيث تتولى كل مديرية تعليمية الإشراف علي المدارس التابعة لها ،بحيث يخصص 50٪ من مجموع الدرجات علي كل فصل دراسي.[2]

أما امتحانات شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي للمعاقين بصرياً وللمعاقين سمعياً فينطبق عليها نفس القواعد المطبقة علي نظرائهم العاديين من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي .[3]

ويلاحظ أن عملية تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة تتم من خلال امتحانات ،تعتمد علي الإجابة علي عدد من التساؤلات وكتابتها في ورقة الإجابة ،بمعني تركزها علي الجانب النظري

---

(1) وزارة التربية والتعليم : قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم 3450، مرجع سابق ،مادة رقم (180).
(2) وزارة التربية والتعليم : قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم 301، بتاريخ 9/14 /1996 بتطبيق نظام الفصليين الدراسيين علي امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي ،مادة (1).
(3) وزارة التربية والتعليم : قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم 10، بتاريخ 11/16 /1996 بشأن تقويم الطلاب في امتحانات النقل والشهادات بالتعليم الأساسي (ابتدائي فصل واحد إعدادي والتربية الخاصة)والنقل بالمرحلة الثانوية ،

فقط ،وإن كان هذا الأسلوب في التقويم ينطوي علي العديد من الجوانب السلبية بالنسبة للعاديين فإنه أكثر سلبية بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

وتحاول وزارة التربية والتعليم مراعاة ظروف الإعاقة في وضع الامتحانات ،فغالباً ما تخلو امتحانات المعاقين بصرياً من رسم الخرائط أو الأجهزة أو الرسومات البيانية أو الإجابة في نفس ورقة الأسئلة ،كما تخلو أسئلة المعاقين سمعياً من الأسئلة اللفظية ،أو أسئلة المقال ،وكذلك التساؤلات اللفظية. [1]

والمتأمل لوسائل تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر ،يلاحظ تخلفها عن الاتجاهات المعاصرة ،والتي تعتبر التقويم جزءاً هاماً من عملية تنمية المهارات ،لذلك تتسم بالتنوع ،وربط وسائل القياس بالطبيعة ،لذلك يتغلب الجانب العملي علي الجانب النظري ،وتصبح المعلومات والمعارف ذات دلالة ،وبالتالي تؤثر في شخصية الشخص المعاق.

دور المعلم في الرعاية التربوية بمصر:-

ينحصر دور المعلم في العملية التعليمية في تنفيذ الخطط الدراسية الموضوعة وفقاً لأهداف المنهج ،والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم،وتلتزم بها المديريات والإدارات التعليمية ،والتي تقوم بدورها بالإشراف علي العملية التعليمية ككل.

ويحظى معلم التربية الخاصة في مصر باهتمام كبير ،حيث تنظم وزارة التربية والتعليم برنامجا داخليا لإعداد معلم التربية الخاصة ،وهذا البرنامج مدته عام دراسي واحد بعدها يحصل المعلم المتدرب على شهادة التربية الخاصة لتأهيل المدرس للعمل في مدارس وفصول المعوقين.

---

(1) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية لتعليم الأساسي، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة للعام الدراسي 1998/1999، مرجع سابق، ص67 .

ويقدم هذا البرنامج علي النحو التالي:-[1]

- *معلمو المرحلة الابتدائية*

يقدم لهم دورة لمدة سنة تقتضي تفرغاً تاماً ،وهي مخصصة للمعلمين المعينين بوزارة التربية والتعليم ، لابد أن يمارس المعلم التدريس لمدة ثلاثة أعوام على الأقل ،وتقدم هذه الدورة تخصصات في تعليم المعاقين بصريا والمعاقين سمعيا والمعاقين عقليا .

- *معلمو المرحلة الثانوية*

ويقدم لهم دورة لمدة سنة تقتضي تفرغاً كاملاً للمعلمين من خريجي الجامعة ممن يحملون مؤهلات في مجال التربية ،وتختص هذه الدورة بكيفية التدريس للفئات الخاصة .

وتركز هذه البرامج علي الجوانب الفنية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي والمتمثلة في الوعي بمشكلة المعاقين ،بجانب العديد من الجوانب المنهجية المتمثلة في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحوهم ،وضبط الفصل والسلوك وتعديله ،بالإضافة إلى عدة أهداف فرعية ،وغيرها من المتطلبات التعليمية لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في إطار عزلي ،والواقع أن هذه البرامج بعيدة جدا عن الاتجاهات المعاصرة والمتمثلة في إعداد معلم قادر علي التعامل مع خليط من التلاميذ العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة تنفيذا لسياسات الدمج المتبعة في العديد من الدول المتقدمة .[2]

بالرغم من أن معلمي التربية الخاصة في مصر ينتقدون هذا الاتجاه ،وقد عبرت عن ذلك إحصاءات اليونسكو التي أشارت إلي أن حوالي 91٪ من المعلمين يعبرون عن أن الفصول الحالية بها تلاميذ متفاوتون في القدرات ،وأشار 59٪ منهم إلي أنهم مؤهلون للتدريس في فصول متفاوتة القدرات، بينما عبر 31 ٪ منهم عن عدم قدراتهم علي التدريس بفصول متفاوتة ،وتحفظ 10٪ منهم علي عملية التدريس في فصول متفاوتة القدرات .[3]

---

(1) اليونسكو، تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية، مرجع سابق، ص112.
(2) فاروق محمد صادق: من الدمج إلي التآلف والاستيعاب الكامل،مرجع سابق ، ص28 .
(3) اليونسكو، تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية، مرجع سابق، ص109.

ويتضمن برامج الإعداد مواد نظرية تشكل 28٪ من محتوي البرامج ،بينما تشكل المواد العملية 21% من محتوى البرامج ،ويخصص 28٪ من البرامج للتربية الخاصة ، ويتم تقديم 14٪ من البرامج لدراسة محتويات المناهج الدراسية ،ويخصص 9٪ من البرامج للزيارات المدرسية. (1)

وفي استبيان اجري علي بعض المتدربين في هذه البرامج أشارت نتائجه لما يلي:-

استفاد ما يقرب من 55٪ من المتدربين بهذه البرامج ،بينما عبر 32٪ من المتدربين عن استفادتهم إلى حد ما، وأبدى 11٪ منهم عدم رضاءهم عن تلك البرامج ، ولم يبدى 2٪ أراء محددة. (2)

ويقوم المعلمون بتنفيذ المناهج الموضوعة من قبل الوزارة ،وعليهم إتباع الإجراءات المقررة في جميع أوجه التدريس ،ولا تتيح اللوائح الموضوعة بهذا الصدد أي صلاحيات إضافية للمعلم من شأنها تحقيق الإبداع أو الابتكار في عملية التدريس. (3)

وتحاول الدولة تشجيع العاملين في مجال التربية الخاصة فيتم صرف مكافآت إضافية للمعلمين العاملين في مدارس وفصول التربية الخاصة، وكذلك الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وغيرهم من الكوادر البشرية المؤثرة في هذا النوع من التعليم .(4)

وبالرغم من ذلك فإن هناك ظاهرة تتعلق بالكوادر البشرية العاملة بمدارس التربية الخاصة تتمثل في تسرب المعلمين والكوادر العاملة في هذا الميدان .(5)

ويري الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى ضعف العائد المادي المخصص للمعلم في مصر، وبالتالي يتعاقد العديد من المعلمين والكوادر البشرية الأخرى مع العديد من الدول العربية، والتي تتمسك بهم لأقصى درجة ،فيقضى المعلم أطول فترة ممكنة في تلك الدول .

---

(1) المرجع السابق ، ص.ص112-.113.
(2) المرجع السابق ، ص109.
(3) يوسف صلاح الدين: التربية الخاصة في برامجنا التعليمية، مرجع سابق ، ص9
(4) Mazurck, K and Winzer ,M.; Op. Ct., P[146] .
(5) فاروق محمد صادق: اتجاهات تعليمية وتأهيلية في علاج التخلف العقلي، مرجع سابق، ص21.

3- أسلوب إدارة التربية الخاصة في مصر

بـــدأت الإدارة العامـــة للتربيـــة الخاصـــة بـــوزارة التربيـــة والتعلـــيم- والتـي تشـرف علـي تعلـيم المعـوقين بالجمهوريـة- تحـت مسـمي"قسـم الشـواذ" بـإدارة التعلـيم الأولـــي، ثـــم أطلـــق عليـــه قســـم الخـــواص ثـــم إدارة التربيـــة الخاصـــة كـــإدارة فرعيـــة من إدارة التعليم الابتدائي ، ثم تحولت إلـي الإدارة العامـة للتربيـة الخاصـة ... وهـي حاليـاً تضـم إدارات فرعية ثلاث:- [1]

- إدارة التربية السمعية - إدارة التربية البصرية - إدارة التربية الفكرية

وتتـولى الإدارة العامـة للتربيـة الخاصـة مسـئولية الإشـراف والتخطـيط للتعلـيم فـي هـذه المدارس، حيث حددت وزارة التربية والتعليم الهدف من هذه الإدارة وهو إعداد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ممن تقتصر حواسهم أو عقولهم أو قدراتهم البدنية عن متابعة التعليم في المدارس، وتوفير الخدمات التربوية والتعليمية والاجتماعية والصحية والنفسية لهم في مراحل التعليم المختلفة وفي الجهات التي تحددها الوزارة . [2]

وقد حددت إدارة التربية الخاصة أهدافها في تحديد سياسية متطورة لإدارة التربية الخاصة من خلال توفير البنية الإدارية ووجود دعم إداري ملائم للتربية الخاصة، وتحقيق التنسيق اللازم مع التعليم العام ،مع توفير التمويل الحكومي والأهلي، والعمل على رفع مستوى التعليم للأطفال ذوى الاحتياجـــات الخاصـــة مـــن خـــلال تحديـــد رؤيـــة ومهـــام إدارة التربيـــة الخاصـــة عـــن طريـــق تحويـــل المنـــاهج الدراســـية إلـــي ممارســـة وتـــوفير المبـــاني والمعـــدات وتوفير الموارد اللازمة وربط مراكز التدريب المدرسي بالإنتاج . [3]

وتقـــوم الإدارة العامـــة للتربيـــة الخاصـــة بـــالوزارة ومـــا يماثلهـــا مـــن إدارات بالمناطق التعليمية بالمحافظات بمتابعة العمل داخل مدارس التربية الخاصة، ومن الجدير بالذكر أن تعلـيم المعـاقين بصـريا مفتـوح حتـى نهايـة السـلم التعليمـي، حيـث يشـمل المرحلـة الابتدائيـة والإعدادية العامة والمهنية ثم الثانوية(القسم الأدبي فقط)، ثم التعليم الجامعي، أما تعليم المعاقين

---

(1) يوسف هاشم أمام : واقع خدمات الرعاية والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة، القاهرة ، ديسمبر ،1998 ص30 .
(2) وزارة التربية والتعلم، التربية الخاصة والوضع الرهن، مرجع سابق، ص8 .
(3) كمال حسنى بيومي ،مرجع سابق، ص2.

سمعيا والمعاقين عقلياً فهو تعليم مغلق ومقصور علي المرحلة الابتدائية ثم المرحلة الإعدادية المهنية. [1]

كما تختص الإدارة العامة للتربية الخاصة بالتفتيش المركزي علي معاهد النور ، علي أن تتولى مديريات التربية والتعليم التفتيش والتوجيه في المجالات الأخرى، ومعني هذا أن معلمي مدارس النور يقومون مركزياً، بينما يتم تقويم معلمي مدارس الأمل والتربية الفكرية محلياً، مع قيام إدارة التربية الخاصة بالمتابعة الميدانية في جميع المجالات وبناء عليه تقوم المديريات التعليمية بإسناد الإشراف والتوجيه بمدارس الأمل والتربية الفكرية إلي موجهي الأقسام بالمديريات التعليمية رغم قلة إلمامهم الكافي بهذا الميدان .[2]

وهذا يمثل مظهراً من مظاهر عدم التكافؤ بين المعوقين بصرياً والمعوقين سمعياً وعقلياً سواء في إتباع الأسلوب المركزي أو اللامركزي في عملية الأشراف والتوجيه، أو إسنادها لغير المتخصصين كما في حالة المعوقين سمعياً وعقلياً .

وبمقارنة الوضع السابق بمثيله في حالة العاديين نجد أن عملية الأشراف والتوجيه بالنسبة للعاديين تتم لا مركزيا وعلي أيدي المتخصصين، بينما يتولي الإشراف والمتابعة علي مدارس الأمل والتربية الفكرية غير المتخصصين في هذا المجال ، وهذا يعكس مدى التفاوت الإداري الكبير بين العاديين و ذوى الاحتياجات الخاصة.

وكذلك تقوم الإدارة العامة للتربية الخاصة بالتعاون مع الإدارة العامة للتدريب بعمل دورات تدريبية للمدرسين بمدارس التربية الخاصة من مختلف المحافظات في كل من الإسكندرية والقاهرة، وعمل دورات تدريبية للأخصائيين النفسيين خلال العامين الدراسيين 92-93، 93-1994. [3]

---

(1) محمد إبراهيم عطوه مجاهد: مرجع سابق، ص313 .
(2) المرجع سابق، ص332 .
(3) أميرة طه بخش : اثر تكييف الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع بيئة إقرانهم العاديين على درجة تحصيلهم الدراسي، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد الثاني، القاهرة،1995، ص544.

ثالث:- قواعد الالتحاق لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر

تتولى المديريات والإدارة التعليمية الإعلان بكافة الطرق عن مدارس وفصول التربية الخاصة الموجودة في دائرتها وعن نوعيات الإعاقة بها، ويكون القبول في مدارس وفصول التربية الخاصة بأنواعها المختلفة *وفقاً لما يلي :-*

1- يتقدم ولي الأمر بطلب التحاق إلي المدرسة أو الفصول التي يرغب في إلحاق نجله بها (تبعاً لنوع الإعاقة) وذلك علي استمارة الالتحاق المعدة لذلك، ويبين في الطلب اسم الطفل وتاريخ الميلاد والصف الدراسي المراد إلحاقه به ومحل الميلاد، وترفق به شهادة ميلاده أو مستخرج رسمي منها .(1)

2- تقوم مدارس وفصول التربية الخاصة بإحالة جميع الأطفال المتقدمين للالتحاق بها إلي وحدة الصحة المدرسية لإجراء الفحوص الطبية العامة والتخصصية واختبارات الذكاء وقياس السمع للتحقق من نوع ودرجة الإعاقة ومستوي القدرات العقلية، والنواحي الحسية والجسمية، والظروف الأسرية والبيئة لهؤلاء الأطفال وتقديم تقارير مفصلة تتضمن نتائج الفحوص والاختبارات والبحوث لعرضها علي اللجنة الفنية المتخصصة، وحفظها بالملف الخاص بكل طفل ويتم قبول الطفل بمدارس وفصول التربية الخاصة بصفة مؤقتة إلي أن تتم جميع الإجراءات والفحوص الطبية والعقلية والنفسية اللازمة للقيد النهائي بالصف الدراسي المرشح له علي ألا تقل فترة الملاحظة عن أسبوعين. (2)

3- بالإضافة إلي ما سبق يقوم المدرسون المتخصصون بمدارس وفصول الأمل وضعاف السمع ومدارس وفصول التربية الفكرية بأجراء الاختبارات اللازمة لتقدير المستوي التحصيلي وقياس القدرات اللفظية لكل تلميذ وتحفظ نتائج هذه الاختبارات بملف التلميذ. (3)

4- تشكل لجنه فنية برئاسة الناظر وعضوية الطبيب الأخصائي والأخصائي النفسي والاجتماعي وممثل لهيئة التدريس، ودراسة كل حالة علي حدة في ضوء التقارير المقدمة عنها لتحديد الأعداد التي يمكن قبولها في حدود

---

(1) وزارة التربية والتعليم: الأحكام المرافقة للقرار الوزاري رقم (154) بتاريخ 1982/7/6 بشأن قواعد الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم، ص ص29-30 .

(2) قرار رئيس مجلس الوزراء رقم 452 لسنة 1997 بإصدار اللائحة التنفيذية لقانون الطفل الصادر بالقانون رقم 12 لسنة 1996المواد من 166الى169، الجريدة الرسمية ، س40،ع48، نوفمبر 1997.

(3) أحمد سامي محمد : تقرير عن برامج وخدمات وزارة التربية والتعليم وجهودها في الحد من الإعاقة، من تقارير ودراسات مؤتمرات الاتحاد عن المؤتمر الأول إلي الرابع، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين، القاهرة، مارس 1994، ص261 .

الأمـــاكن الخاليـــة، وتعتمـــد قـــرارات هـــذه اللجنـــة فـــي المديريـــة والإدارة التعليميـــة التي تتبعها المدرسة .[1]

5- يمكن إعادة النظر في تشخيص الحالات عن طريق اللجنة والتوجيه بإعادة التلميذ إلي المدرسة العادية أو تحويله إلي نوع أخر من التربية الخاصة .[2]

6- تعـاد جميـع الفحوصـات فـي أول كـل عـام دراسـي وتوضـع نتـائج الفحـوص فـي ملف خاص بالتلميذ . [3]

ويلاحظ أن عملية تحديد الحالات الخاصة وإحالتهم إلي مدارس التربية الخاصة تتم خلال مرحلة الطفولة المبكرة بمبادرة من الأباء، وإلا قام المعلمون بتحديد الأطفال المعاقين بعد التحاقهم بالمدارس، ويجري الأخصائيون النفسيون والمعلمون المتخصصون اختبارات تقييمه ،ودون أي مشاركة للأباء في اتخاذ القرار. [4]

وهذه الإجراءات بالرغم من تشعبها وتعقيدها ألا أنها في غاية الأهمية في عملية تحديد مدى الإعاقة ،وتعتبر وسيلة هامة لتحقيق التدخل المبكر لرعاية ذوي الإحتياجات الخاصة، ولكن ينبغي أن تعتبر وسيلة لمعرفة النمط التعليمي الملائم لهم بدلا من اقتصارها علي إلحاقهم بمدارس التربية الخاصة .

(1)- *فلسفة قبول ذوي الاحتياجات الخاصة*

تؤكـد الدولـة علـى أن تعلـيم ذوي الاحتياجـات الخاصـة حـق وواجـب، وقـد تـم إصـدار نشـرة عـن التطـور التعليمـي فـي المـؤتمر القـومي لتطـوير التعلـيم فـي عـام 1987، وتتضـمن هـذه النشـرة تـوفير الرعايـة لـذوي الاحتياجـات الخاصـة وتحقيـق رعايـة أفضـل ، وتوسـيع قبـولهم فـي البـرامج التعليميـة مـع زيـادة الخـدمات المقدمـة لهـم، ويقـع التطـوير

(1) وزارة التربية والتعليم: الأحكام المرافقة للقرار الوزاري رقم (154) ،مرجع سابق ،ص 30
(2) المرجع-السابق ،ص30
(3) المرجع-السابق ،ص30
(4) اليونسكو: تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية، مرجع سابق، ص109.

في محورين المحور الأول يرتبط بتقديم عدد من البرامج التعليمية والتربوية في جميع مدارس التربية الخاصة، والمحور الثاني يرتبط بتخطيط البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. (1)

وتقوم جهود وزارة التربية والتعليم علي توفير رعاية متكاملة من خلال تزويد مدارس التربية الخاصة بالأخصائيين الاجتماعيين بهدف رعاية الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة بجانب توفير الرعاية الاجتماعية للتلاميذ غير العاديين، وتوسيع الخدمات الضرورية ، وتوفير جو اجتماعي متين داخل المدرسة والفصل الدراسي، والعمل علي تحقيق التوافق الاجتماعي والنمو السليم من خلال علاقة المدرسة بالمنزل. (2)

وخصصت الدولة في هذا الإطار مبالغ واعتمادات مالية للأنشطة الرياضية والاجتماعية، تم تحصيلها من إيرادات مجالس الإباء والمعلمين، واتحادات الطلاب ، ورأس مال الخدمات لتمويل مشروعات الخدمة الاجتماعية لفصول ومعاهد التربية الخاصة. (3)

والتعليم في هذه المدارس مجاني وإلزامي لمن بلغ في أول أكتوبر من كل عام دراسي ست سنوات ولم يزد عن ثماني سنوات، ويجوز للمديرية أن تتجاوز عن سنتين كحد أقصي، ويلاحظ هنا إمكانية التجاوز عن الزيادة في سن الطفل علي عكس ما هو متبع مع العاديين ،ويرجع ذلك إلي أن العجز في قدرات الطفل قد تعوضه الزيادة في العمر الزمني. (4)

وتطبق هذه المدارس النظام الداخلي والخارجي بمعني أن الأطفال القادمين إليها من أماكن بعيدة يقيمون إقامة كاملة داخل المدرسة ، والأطفال المقيمين في أماكن قريبة من المدرسة يتبع معهم النظام الخارجي ،حيث إنهم يظلون في المدرسة

---

(1) Mazurck, K and Winzer ,M.; Op. Ct., P147.

(2) وزارة التربية والتعليم ، النشرة العامة رقم 19، بتاريخ 1983/5/8، بشأن الرعاية الشاملة للتلاميذ في مدارس التربية الخاصة.

(3) المرجع السابق.

(4) وزارة التربية والتعليم : قرار وزاري رقم 154، بتاريخ 1989/7/6، بشأن الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم، 1989، ص10 .

منذ بداية اليوم الدراسي إلي أخره ، ثم يعودون إلي منازلهم بعد انتهاء اليوم الدراسي، وفي حاله توافر الإمكانات يتم تطبيق النظام الداخلي مع جميع التلاميذ، وفي حالات أخري تلحق الفصول الخاصة بالمدارس العادية ويتم تطبيق ذلك في حالة عدم وجود عدد كافٍ من ذوي الاحتياجات الخاصة لإقامة مدرسة خاصة منفصلة. (1)

وتهدف فلسفة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر إلي ما يلي :- (2)

1- التقليل من أثر الإعاقة والضغوط الناتجة عنها .
2- مساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة علي تقبل الإعاقة وبث الثقة في نفوسهم .
3- تحسين مفهوم الذات لديهم .
4- إمدادهم بالخبرات المعرفية التي تساعدهم على التعامل الصحيح مع أفراد مجتمعهم والبيئة الخارجية المحيطة بهم.
5- تزويدهم ببرامج تربوية وتعليمية وتنموية ومهنية تتفق مع ظروفهم الخاصة .

ورغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم بمصر لرعاية المعاقين وتوفير الخدمات التربوية والاجتماعية فإن نظام رعايتهم يقوم علي الفصل بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين،كما يتم الفصل بين فئات المعاقين ،فتوجد مدارس لكل فئة من فئات الإعاقة مثل مدارس الأمل لرعاية الصم، والنور لرعاية المكفوفين، والتربية الفكرية لرعاية المتخلفين عقلياً، والوفاء والأمل لرعاية المعاقين جسدياً. (3)

---

(1) المرجع السابق ، ص10 .
(2) محمد إبراهيم عطوة مجاهد، مرجع سابق، ص315.
(3) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامة للتربية الخاصة : التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة، للعام الدراسي 1998/97.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم قبول ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال مدارس منفصلة علي النحو التالي :- [1]

1- مدارس للمكفوفين تغطي كل مراحل التعليم ما قبل الجامعي .
2- مدارس وفصول للمبصرين جزئياً، أولئك الذين تتراوح معدلات أبصارهم 6\24 إلي 6\60 في كلا العينين أو في العين الأكثر قوة بعد المعالجة أو استخدام نظارات العين المناسبة .
3- ومدارس للصم أو الذين يسمعون جزئياً .
4- ومدارس وفصول التربية العقلية تقبل أولئك الذين تتراوح معدلات نسب الذكاء من 50 إلي 70 باستثناء المدرسة التجريبية للتربية العقلية في مدينة نصر والتي تقبل المعاقين عقلياً بنسب ذكاء من 30 إلي 50 .
5- مدارس استشفائية تقبل الأطفال المرضي أو الذين في النقاهة الذين يتلقون علاجاً في المستشفيات وذلك بموافقة الهيئات الصحية. [2]

وهذا النظام العزلي لذوي الحاجات الخاصة يقوم علي وصمهم بمظاهر عجزهم وقصورهم ويتجاهل جوانب قواتهم وطاقاتهم الإيجابية الكامنة فيهم، كما يقوم علي إبراز مظاهر الاختلاف بينهم وبين العاديين أكثر من إبراز أوجه التشابه مما يترتب علي هذه النظرة من انعكاسات سلبية بين الطفل والأسرة أو المحيطين به. [3]

(2) ***- نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة :-***

تتولى وزارة التربية والتعليم، تعليم ثلاث فئات من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، من أصحاب الإعاقات الفردية، وتتولى الوزارة مسئولية فتح المدارس والإنفاق عليها، *وذلك من خلال مدارس منفصلة تتمثل فيما يلي* :- [4]

1- مدارس وفصول النور (المكفوفين) .

---

(1) وزارة التربية والتعليم : قرار وزاري رقم37 ، مرجع سابق ، ص16.
(2) عوض توفيق عوض : الملامح العامة لسياسة الرعاية الاجتماعية في التعليم قبل الاجتماعي، المركز الإقليمي العربي للبحوث والتوثيق في العلوم الاجتماعية ،القاهرة،1988، ص167.
(3) عبد المطلب أمين القريطي : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، مرجع سابق، ص54.
(4) محمد سيف فهمي: واقع رعاية المعوقين في الوطن العربي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2000، ص158 .

2- مدارس وفصول المحافظة علي البصر (ضعاف البصر) .
3- مدارس وفصول الأمل (الصم والبكم) .
4- مدارس وضعاف السمع .
5- مدارس وفصول التربية الفكرية (المعاقين عقلياً) وتتولى الوزارة مسئولية فتح المدارس والأنفاق عليها وتعيين المعلمين لها، وتقدم الرعاية للأطفال وهي تتناول الإعفاء من كافة الرسوم المدرسية، والإقامة الداخلية المجانية، وتتبع نمو التلاميذ ، وتقديم الخدمات الملائمة لهم .

وتحاول الدولة تقديم تسهيلات لذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في الاعتمادات من الرسوم المدرسية، والإقامة الداخلية المجانية، وتتبع نمو التلاميذ وتقديم الخدمات الملائمة، وتقديم برامج للمعلمين بهدف أعدادهم للتدريس في المدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة. (1)

والتلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة يحتلون مكانة بارزة في الهيكل التعليمي في مصر، وتقوم الدولة بإلحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في هذه المدارس، وتقدم لهم برامج خاصة تناسب أعاقتهم. (2)

وهناك مقاييس توضع لالتحاق كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر وتتم علي النحو التالي :-

- *حالات الإعاقة السمعية* . (3)

ينقسم المعاقون سمعياً إلي فئتين (الصم وضعاف السمع) ، وتشمل الدراسة المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية المهنية والمرحلة الثانوية للصم وضعاف السمع فبالنسبة لحالات الصم وتشمل الأطفال الذين يتراوح سمعهم بين 120،70 ديسبيل في أقوي الأذنين بعد العلاج ويقدم لهم برامج تعتمد علي طريق الإشارة .

---

(1) المرجع السابق، ص158 .

(2) Mahrouse. E.M, Op.Cit, P289 .

(3) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية ،مرجع سابق، ص66.

وكذلك حالات ضعاف السمع من الأطفال الذين عتبة سمعهم بين 45،25 ديسبيل ولديهم ذكاء متوسط، وليس لديهم حصيلة لغوية تمكنهم من متابعة الدراسة .

- *حالات الإعاقة البصرية*

ويلتحق المعاقون بصرياً من سن 6إلي 8 سنوات وذلك بعد أن تجري عليهم الفحوص الطبية اللازمة لبيان وجود إعاقة أخري من عدمه ، ومدة الدراسة في مدارس المعاقين بصرياً خمس سنوات للابتدائي وثلاث سنوات للإعدادي وثلاث سنوات للثانوي ، أي نفس المدة التي يقضيها الطفل في المدرسة العامة. (1)

وبالنسبة للأطفال والشباب ضعاف البصر ممن لا يمكنهم أن يستمروا في التعليم بالمدارس العادية حسب رؤية وزارة التربية والتعليم ، لذلك توجد لهم مدارس خاصة وفصول ملحقة للمحافظة علي البصر، وتقبل هذه المدارس والفصول الأطفال ضعاف البصر وتشبه المقررات الدراسية إلي حد كبير ما يقدم للأطفال العاديين. (2)

ويتم إلحاق المعوقين بصرياً بالصف الأول الابتدائي بمدارس النور لمن بلغ سن في أول أكتوبر 6 سنوات ولا يتجاوز 8 سنوات ويجوز للمديرية أو الإدارة التعليمية قبول أطفال مكفوفين بالصف الأول في حدود سنتين بالزيادة عن الحد الأعلى بشرط وجود أماكن خالية ، ويزداد الحد الأعلى بعد ذلك سنه لكل صف دراسي يتم الكشف الطبي علي المستجدين، ويتم ذلك علي جميع المتقدمين قبل بدء الدراسة بوقت كافٍ. (3)

وبالنسبة لمدارس ضعاف البصر فيتم الالتحاق بفصول ومدارس ضعاف البصر علي النحو التالي :-

- يتم قبول التلاميذ الذين لا يستطيعون متابعة الدراسة مع زملائهم في المدارس العادية، وكذلك التلاميذ المحتمل زيادة ضعف أبصارهم إذا استمروا في المدارس العادية وذلك بقرار من

---

(1) عبد الرحمن سيد سليمان : تربية غير العاديين وتعليمهم ، مرجع سابق، ص5 .
(2) محمد عبد المؤمن حسين، مرجع سابق، ص63 .
(3) وزارة التربية والتعليم : الأحكام المرفقة للقرار الوزاري رقم(154) بتاريخ 6/7/ 1989 بشأن قواعد لالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم، ص ص30-31 .

الطبيب المختص ويتم قبولهم في فصول النور متي كانوا مستوفين لشروط السنة المقررة للصفوف الدراسية بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي. [1]

- يجوز لمديري المديريات والإدارات التعليمية قبول تلاميذ جدد بالتجاوز عن شروط السن المقررة في حدود سنتين بالزيادة عن الحد الأدنى بالنسبة للصف الأول مع إضافة سنة لكل صف تالٍ ، ويقبل فيهم من لا يزيد قوة أبصاره عن 6/24 ولا تقل عن 6/60 بالعينين أو بالعين ألا قوي بعد العلاج والتصحيح بالنظارة. [2]

- *حالات الإعاقة العقلية*

وتكون قواعد الالتحاق للتلاميذ في مدارس التربية الفكرية علي النحو التالي:- [3]

- استيفاء الطفل لشروط القبول المتمثلة في الشروط الطبية والنفسية التي تحدد نسبة ذكاء تتراوح بين 50-70، مع عدم وجود إعاقات أخري غير الضعف العقلي .
- يوضع جميع التلاميذ المقبولين تحت الملاحظة لمدة لا تقل عن أسبوعين للتحقق من شروط الاستقرار النفسي، وبعد تقرير عن كل حالة ،ويحول التلميذ إلي العيادة النفسية .
- لا يتم القيد النهائي بالمدرسة إلا بعد إجراء الاختبارات النفسية والفحوص الطبية التي تقوم بها الجهات المختصة .

بالنسبة للإعداد المهني يتم إلحاق التلاميذ بأقسام الإعداد المهني للتربية الفكرية شريطة إتمام الدراسة بمدارس أو فصول التربية الفكرية بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي للمعوقين عقلياً ويمنح المتخرج من أقسام الإعداد المهني شهادة مصدقة من المديرية أو الإدارة التعليمية تثبت إتمام الدراسة بها .[4]

---

(1) المرجع السابق، ص31 .
(2) الإدارة العامة للتربية الخاصة، إحصاءات بإعداد المدارس والأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس التربية الخاصة، مرجع سابق .
(3) المرجع السابق .
(4) عبد العظيم شحاتة مرسى : التأهيل المهني للمتخلفين عقليا، دار النهضة المصرية، القاهرة ،1990، ص54.

ويتأثر التحاق ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر بعوامل عديدة، ولعل من أسباب عدم مواظبة بعض الأطفال في منطقتهم التعليمية يرجع إلي أن بعض الآباء يستعينون بأطفالهم علي كسب قوتهم، أو أنهم يعتبرون التعليم غير مهماً، أو عدم وجود أماكن كافية في المدارس ، أو عدم رغبة الأطفال في الذهاب إلي المدرسة، وكذلك وجود بعض المعتقدات الخاطئة أو الخرافية عن ذوي الاحتياجات الخاصة، وثمة ملاحظة في عملية التحاق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم حيث أنها مرهونة بوجود مدارس وفصول خاصة، مما يحد من عملية استيعابهم. (1)

وثمة مشكلة تتعلق باستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية وهي مشكلة التسرب وهذه المشكلة توجد في التعليم العام كما توجد في التربية الخاصة، ولكن مشكلة التسرب في التربية الخاصة توجد علي مستوي الطلاب في جميع مراحل البرامج التعليمية والتدريبية والتأهيلية. (2)

ورغم الجهود المبذولة لتحقيق الاستيعاب في المدارس لذوي الاحتياجات الخاصة إلا أن هناك عدداً كبيراً من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة غير مستفيدين من تلك الجهود المبذولة لزيادة نسبة الاستيعاب، فهناك فجوة بين الاهتمام بتعليم العاديين والمعوقين ويرجع ذلك للأسباب الآتية :-

1- انخفاض درجة وعي الخاصة والعامة من أفراد المجتمع بما تقدمه الدولة من خدمات في مجالات التربية الخاصة . (3)
2- قلة الاهتمام بهذا النوع من التعليم، لدرجة أن هناك خلط لدي بعض العاملين في المديريات التعليمية بين التربية الخاصة والتعليم الخاص .(4)
3- قلة عدد المدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة وانخفاض قدرتها الاستيعابية . (5)
4- تمركز مدارس التربية الخاصة في عواصم المحافظات ، مما يجعلها تبعد كثيراً من محل إقامة الطفل. (6)

---

(1) اليونسكو : تقديم المعونة للتلاميذ في الدارسة العادية ، مرجع سابق، ص108 .
(2) فاروق محمد صادق : التوجهات المعاصرة في التربية الخاصة وتوصيات إلي الدول العربية ، مرجع سابق،ص121 .
(3) محمد إبراهيم عطوة مجاهد، مرجع سابق، ص318 .
(4) المرجع السابق ، ص318.
(5) المرجع السابق ، ص318.
(6) كمال حسنى بيومي، مرجع سابق،ص42.

5- قلة إقبال أولياء الأمور علي هذا النوع من التعليم لاعتقادهم في ضعف جدواه ، مما يضطرهم لتحمل الكثير من الصعوبات والمتاعب في سبيل تعليم أبنائهم المعوقين. (1)

6- توجيه معظم الخدمات لذوي الإعاقات الشديدة ، مما يجعل ذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين إعاقات بسيطة أو متوسطة لا يجدون مكاناً لهم في مدارس تناسب ظروفهم أو يلتحقون بمدارس العاديين دون مراعاة لاحتياجاتهم لخاصة . (2)

رابعا:- أنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر وأثرها على استيعابهم

تعمل الدولة علي نشر الرعاية التربوية والتعليمية في كل أنحاء مصر ولجميع فئات المجتمع مهما كانت قدراتهم واستعادتهم وقامت الدولة بتوفير الرعاية اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة ، بجانب تحديد الحوافز اللازمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وإعطائهم منح شهرية وتوفير الملابس والأدوات التعويضية اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة مجاناً (3)

وتسعي الدولة إلي تحقيق ما يعرف بالتأهيل المجتمعي والذي من شأنه الوصول بالشخص المعاق إلي أفضل مستوي من الحالة الجسمية والنفسية والاقتصادية والثقافية وهذا التأهيل يؤدي إلي الاعتماد علي النفس قدر الإمكان واحترام الذات والثقة بالنفس، بجانب معرفة المعوق بالواقع الذي يعيش فيه كعضو متكامل مع المجتمع. (4)

وفيما يلي عرضا لأهم الأنماط المتبعة لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر:-

1- المدارس المنفصلة (مدارس التربية الخاصة)

تقوم مدارس التربية الخاصة بإحالة جميع الأطفال المتقدمين للالتحاق إلي الوحدة الصحية المختصة لإجراء الفحوص الطبية العامة والتخصصية واختبارات الذكاء، وقياس السمع للتحقيق من نوع ودرجة الإعاقة، وتقديم تقارير مفصلة عن كل حالة تتضمن نتائج

---

(1) المرجع السابق ، ص43.
(2)محمد إبراهيم عطوة مجاهد، مرجع سابق، ص318.

(3) المرجع سابق، ص310 .

(4) علي عبده محمود : التأهيل المرتكز علي المجتمع ولتأهيل المجتمعي، النشرة الدورية ، اتحاد هيئات الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية، العدد 48، السنة الثالثة عشر، ديسمبر 1996، ص16 .

هذه الفحوص والاختبارات والبحوث لعرضها علي اللجنة الفنية المختصة، وتودع بالملف الخاص. [1]

وتعتبر عملية أجراء الفحوص وكتابة التقارير لذوي الاحتياجات الخاصة غاية في الأهمية حيث أنها تحدد درجة الإعاقة ونوعها وبالتالي نوع وأسلوب الرعاية التربوية المقدمة لهم حيث يتم تصنيفهم إلي فئات حسب نوع الإعاقة وبالتالي يتم تقديم الخدمات التربوية بناء علي هذا التصنيف ، فيتم إلحاق المعاقين سمعياً في مدارس الأمل ويتم إلحاق المعاقين بصرياً في مدارس النور ، بالإضافة إلي إلحاق المعاقين عقلياً في مدارس التربية الفكرية وجميعها مدارس خاصة منفصلة. [2]

وتولي الدولة اهتماما كبيرا بالمدارس المنفصلة ،فشهدت السنوات الأخيرة توسعا كبيرا في إنشاء هذه المدارس ويبين العرض التالي مدي الزيادة المطردة لتلك المدارس.

ففي العام الدراسي 1988/87 بلغ عدد المدارس 117 مدرسة للتربية الخاصة ،تستوعب 8177 ثمانية ألف ومائة وسبعة وسبعين تلميذاً ،منها 68 مدرسة للتربية الفكرية تقدم خدماتها إلى 4116تلميذ ،ويوجد 17 مدرسة للنور تقدم خدماتها إلي 797 تلميذ ،وكذلك 32 مدرسة للأمل تقدم خدماتها إلى 3244 تلميذ. [3]

وفي العام الدراسي 1990 /1991 زاد عدد مدارس التربية الخاصة إلي 190 مدرسة وقسم بها 1200 تستوعب 11396 تلميذ وتلميذة ،وفي العام الدراسي 1998/1997 زاد عدد هذه المدارس إلي 360 مدرسة وقسم تستوعب 42043 تلميذاً وتلميذة ،والجدول التالي يوضح أعداد مدارس وتلاميذ مدارس التربية الخاصة . [4]

---

(1) وزارة التربية والتعليم : قرار وزاري رقم 3452، مرجع سابق
(2) يوسف صلاح الدين،مرجع سابق، ص8 .
(3) وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي، مرجع سابق، ص36
(4) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامة للتربية الخاصة : التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة، للعام الدراسي 1998/97، مرجع سابق ، ص67.

جدول (8) مدارس وأقسام مدارس التربية الخاصة بأنواعها المختلفة.

نوع المدارس / العام الدراسي	النور		الأمل		التربية الفكرية	
	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد المدارس	عدد التلاميذ
1988/1987	17	797	32	3244	68	4136
19 91/1990	31	1513	62	5066	127	8716
1998/1997	46	1911	112	9098	195	12034
1999/1998	49	2618	117	9773	213	12555
2000/1999	50	2647	121	10919	227	12999
2001/2000	54	3109	127	11987	236	13219

المصدر: وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية الخاصة ،إحصاءات بأعداد المدارس والأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس التربية الخاصة من عام 1999-2001 ، القاهرة ،2001

ويتضح من الجدول السابق ،مدى الزيادة الهائلة في عدد مدارس وأقسام مدارس التربية الخاصة بأنواعها المختلفة، كما شهدت نهاية القرن الماضي مزيداً من التوسع في تلك المؤسسات التربوية والجدول التالي يوضح أعداد المدارس والأقسام والتلاميذ بمدارس التربية الخاصة في نهاية القرن الماضي ،وبداية القرن الحادي والعشرين.

وفيما يلي عرض لمدارس التربية الخاصة بأنواعها الثلاث وهي ،

- مدارس الأمل
- مدارس النور

مدارس التربية الفكرية

- **مدارس الأمل للمعاقين سمعياً**

يلتحق بهذه المدارس من لديهم إعاقة سمعية ومدة الدراسة بها ثماني سنوات والتعليم بها مشترك ، وتسير الدراسة علي النظام الداخلي ويمكن قبول بعض التلاميذ علي النظام الخارجي إذا رغب ولي الأمر في ذلك ولا يقبل بها من لديهم قصور عقلي ويتم قبول التلاميذ من سن السادسة وحتى سن التاسعة في بعض الأحيان. [1]

(1) يوسف هاشم، واقع خدمات الرعاية و التأهيل لذوى الاحتياجات الخاصة ، مرجع سابق، ص28

وتقدم خلال هذه المرحلة مواد تعليمية تتضمن الحساب واللغة والهجاء والرسم ، ومدة الدراسة ثماني سنوات، وتستخدم هذه المدارس طريقة الإشارة في التواصل التعليمي مع التلاميذ وأحياناً تستخدم قراءة الشفاه ، والتعليم بها مشترك ويتبع هذه المرحلة الحلقة الإعدادية المهنية من مرحلة التعليم الأساسي للصم وضعاف السمع يلحق بها الناجحون من الحلقة الابتدائية للصم وضعاف السمع والحد الأقصى للقبول بالصف الأول 17 عاماً ومدة الدراسية ثلاث سنوات، ويعطي الطالب شهادة إتمام الدراسة الإعدادية للصم وضعاف السمع بعد الانتهاء من هذه المرحلة. (1)

يلتحق بالمرحلة الثانوية الحاصلون علي الشهادة الإعدادية المهنية للصم وضعاف السمع والحد الأقصى للقبول بالصف الأول 22 عاماً، ولا يتم القبول إلا بعد إجراء فحوصاً كاملة بدنياً وعقلياً وسمعياً لتقدير درجة الإعاقة ومدي مناسبتها لهذه الدراسة، ومدة الدراسة ثلاث سنوات، ويمنح الطالب شهادة إتمام الدراسة بالمدارس الثانوية الفنية للمعوقين سمعياً، وتشير المناهج وفق مناهج التعليم العام في المواد الثقافية ووفق مناهج التعليم الفني في المواد العلمية. (2)

وتقوم الدولة بتزويد مدارس الأمل بالمعينات السمعية وأجهزة التدريب الفردية التي تعالج عيوب النطق وتحافظ علي البقية الباقية من القدرات السمعية، وكذلك تقوم الدولة بإمداد المدارس بالأخصائيين النفسيين والاجتماعيين للتعامل مع المشاكل النفسية والسلوكية للتلاميذ المعاقين سمعياً وكذلك إيجاد علاقات اجتماعية متينة كما تقدم المدرسة للتلاميذ الملابس والرعاية الصحية والطبية. (3)

- **مدارس النور للمعاقين بصرياً**

يلتحق بهذه المدارس المعاقون بصرياً من سن السادسة ويتم التجاوز عن السن المقررة في حدود سنتين ومده الدراسة ثماني سنوات تقدم نفس مواد الحلقة الابتدائية أو المرحلة الأولي من التعليم الأساسي، ونظام الدراسة إما داخلي أو خارجي وتتبع هذه المرحلة، المرحلة الإعدادية

---

(1) وزارة التربية والتعليم : المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة ،نحو تربية خاصة افضل ، مرجع سابق ، ص57.

(2) سعاد حسين : لمعوقين في بور سعيد ،دراسة ميدانية للخدمات الحالية والاحتياجات المستقبلية ، تقرير وبحوث المؤتمر السادس ، نحو مستقبل افضل للمعوقين، القاهرة ،مارس 1994، ص329.

(3) المرجع السابق، ص332 .

وتقبل الطلاب الناجحون في امتحانات الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي علي ألا يزيد السن عن 17 عاماً ، ويمكن قبول التلاميذ الحاصلين علي الابتدائية بمدارس التعليم العام و الذين فقدوا حاسة البصر كلية، وكذلك التلاميذ الذين فقدوا أبصارهم في أي من صفوف المرحلة، ويتم تنظيم دراسة لهم لتعليم طرق برايل و تيلر وغيرها من وسائل التواصل للمعاقين بصريا.[1]

ويمكن قبول بعض التلاميذ بزيادة سنتين عن السنة المقررة لكل صف علي أن يكون قد مضت سنة علي الأقل علي نجاحهم في امتحان النقل من الحلقة إذا كانوا متقدمين للصف الثاني، وسنتين إذا كانوا متقدمين للصف الثالث، وأن يكونوا قد اجتازوا امتحان النقل في أحد الدورين إلي الصف الدراسي الذي يتقرر إلحاقهم به، وكذلك الامتحان في المواد التي انتهت دراستها في الصف الدراسي السابق. بالنسبة للشهادة الثانوية يجب إلا يزيد السن عن 21 سنه في أول أكتوبر ويجوز قبول الطلاب الجدد في حالة وجود أماكن خالية شريطة حصولهم علي شهادة إتمام الدراسة بالتعليم الأساسي وبنفس شروط القبول السابق ذكرها في الفقرة السابقة. [2]

ونظراً للطبيعة الخاصة بالإعاقة البصرية فأن الدراسة في مدارس النور تسعي *إلي تحقيق الأهداف الآتية :-* [3]

1- تخفيض تأثير فقد المشاعر البصرية .
2- العمل علي زيادة ثقة التلاميذ الذين يعانون من فقد البصر وكذلك مساعداتهم علي التعامل بشكل صحي مع الأفراد الآخرين في مجتمعهم وفي محيطهم .
3- تزويدهم بالخبرات الإدراكية التي تساعدهم في أن يتعاملوا بشكل صحي مع الأفراد الآخرين في مجتمعهم وفي محيطهم .
4- مساعدتهم في أن يكونوا معتمدين علي أنفسهم في إنجاز احتياجاتهم بأمان وسلام، وكذلك مساعدتهم في التفاعل مع مجتمعهم والتحرك من مكان إلي مكان ولديهم إحساس بالعجز والرضا عن الذات .

---

(1) وزارة التربية والتعليم : الأحكام المرفقة للقرار الوزاري رقم (154) ، مرجع سابق.
(2) المرجع السابق، ص32 .
(3) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامة للتربية الخاصة،مرجع سابق.

- **مدارس التربية الفكرية للمعاقين عقليا**

وبالنسبة للمعاقين عقلياً فالنظام التعليمي المتبع معهم يتم من خلال مدارس التربية الفكرية المنتشرة في جميع أنحاء الجمهورية، وقد نصت المادة (178) لقانون الطفل علي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من أصحاب الإعاقة العقلية *وفقاً للأحكام الآتية* :- [1]

- فترة تهيئة

وهذه الفترة مدتها سنتان وخطة الدراسة فيها عبارة عن تدريبات حسية وعقلية وفنية ورياضية .

- الحلقة الابتدائية

ومدتها ست سنوات تتضمن حلقتي كل منهما ثلاث سنوات وتتضمن المواد الثقافية البسيطة والمواد العلمية المناسبة .

- الإعدادية المهنية

ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات وخطة الدراسة تتضمن التدريبات المهنية ويمنح المتخرج شهادة مصدقة بإتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي لمدارس التربية الفكرية.

وأهداف التعليم في مدارس التربية الفكرية تنعكس في أهداف مدرستها وفصولها والتي تتمثل في :- [2]

- زيادة الصحة النفسية خلال الأنشطة التي تعطي إحساسا بالأمن .
- تنمية القدرات البصرية والشفوية والحركية والعقلية وكذلك القدرات المعرفية والكلامية وقدرات النطق الثابتة عند الطلبة .
- تنمية الثقة بالنفس .
- تنمية مهارات اللغة والحساب والمعلومات العامة والخبرات التي يحتويها في نجاح الحياة العملية .

---

(1) وزارة التربية والتعليم : قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم 3452 ، مرجع سابق،مادة 179 .
(2) أحلام رجب عبد الغفار ، مرجع سابق ، ص[211].

تأثير تعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس المنفصلة على استيعابهم

مازالت رعاية المعاقين في جمهورية مصر العربية متجهة نحو الفصل بين الأطفال العاديين ،من خلا ل وضعهم في مدارس منفصلة. (1)

لذلك تقوم الدولة بتوفير المدارس المنفصلة توفيرا للخدمات التربوية والتعليمية للشخص المعاق بدون مشقة أو معاناة ، حيث إن إنشاء المدارس المنفصلة يعتبر بمثابة الوسيلة الرئيسية لتحقيق الاستيعاب حسب رؤية الدولة لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة. (2)

والواقع إن المدارس المنفصلة الخاصة تعتمد على الطريقة الفردية في التدريس لذلك فان عدد التلاميذ في الفصل الواحد يجب أن تتروا ح ما بين ثمانية تلاميذ كحد آدني وأثنى عشر تلميذاً كحد أقصى ، ألا إن الواقع يؤكد أن كثافة التلاميذ في تلك الفصول قد يصل إلى 20تلميذاً، مما يؤثر في العملية التعليمية. (3)

كما حدثت طفرة في إنشاء مدارس التربية الخاصة في جميع مدن الجمهورية وفي جميع المراحل المختلفة، وبالنسبة للمراكز والقرى فأن هناك فصولاً خاصة ملحقة بهدف تغطية جميع أنحاء الجمهورية ، ويلاحظ توفير أقسام داخلية لإتاحة الفرصة لتلاميذ المناطق البعيدة للاستفادة من التربية الخاصة. (4)

وفي العقد الأخير من القرن العشرين ارتفع معدل الزيادة في افتتاح مدارس وفصول ذوي الاحتياجات الخاصة إلي نسبة بلغت ما بين 10-15٪علي مستوي محافظات الجمهورية حيث شملت 25 محافظة لمدارس التربية الفكرية 21 محافظة لمدارس التربية السمعية، 15 محافظة تقدم خدمات لمدارس التربية البصرية. (5)

---

(1) أيمان فؤاد محمد كاشف : فعالية برنامج للأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين عقليا – سمعيا مع الأطفال العاديين، المؤتمر السادس لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس،10- 12نوفمبر 1999، ص823

(2) وزارة التربية والتعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر، مرجع سابق ، ص40.

(3) محمد إبراهيم عطوة ، مرجع سابق، ص322.

(4) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، المشروع القومي لتطوير التعليم، مرجع سابق، ص84.

(5) وزارة التربية والتعليم :التربية الخاصة والوضع الراهن، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة،مرجع سابق ،ص10.يوسف هاشم إمام : واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين، مرجع سابق، ص ص28-29 .

وبالرغم من جهود الدولة في إنشاء المباني اللازمة، والتوسع أفقيا ورأسيا من أجل تقديم الخدمات التعليمية المتخصصة في مختلف أنحاء الجمهورية ،إلا أن هذه التوسعات لم تستطع استيعاب الأعداد المتزايدة من ذوى الاحتياجات الخاصة.[1]

كما أن توزيع هذه المدارس تجاهل العديد من المحافظات، فمثلا محافظات البحيرة، وكفر الشيخ ،والقليوبية، ودمياط ، والسويس، و المنيا، وأسوان، ومطروح، والوادي الجديد، والبحر الأحمر، وشمال سيناء، وجنوب سيناء تخلو تماما من مدارس النور، بينما تخلو محافظات البحر الأحمر، وشمال وجنوب سيناء من مدارس الأمل، كما تخلو محافظات السويس، والفيوم ، وبني سويف، وأسيوط، والوادي الجديد، والبحر الأحمر، ومطروح، وشمال وجنوب سيناء من مدارس التربية الفكرية.[2]

ويمكن تلخيص مشكلات مدارس التربية الخاصة فيما يلي.

1- التوزيع غير العادل لمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة علي محافظات الجمهورية .[3]
2- نقص المباني والتجهيزات المدرسية الملائمة .[4]
3- ضعف أعداد المعلم المناسب للعمل مع المعوقين مع قلة عددهم .[5]
4- قلة الجهود الخاصة بدمج الأفراد المعوقين مع أقرانهم العاديين.[6]
5- النقص الحاد في الوسائل التعليمية المناسبة والتي تشكل أهمية بالغة في تعليمهم ، بجانب عدم وجود نماذج تساعد علي الفهم ،أو تتناسب مع أهداف الدرس ،بالإضافة إلى عدم توفر المرونة الملائمة في البرامج التعليمية المقدمة للتلاميذ بما يناسب إمكاناتهم.[7]
6- قلة عدد الملتحقين في البرامج الرسمية للتربية الخاصة أو مراكز التأهيل من ذوي الاحتياجات الخاصة حيث لا تتعدي4 ٪ ممن هم في حاجة إلي تلك البرامج.[8]

---

(1) يوسف هاشم إمام :واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين ،مرجع سابق ،ص ص28- 29 .
(2) وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامة للتربية الخاصة، الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي ، الإحصاء الاستقرائي عام 1998 .
(3) محمد سيف الدين فهمي : واقع رعاية المعوقين في الوطن العربي، مرجع سابق، ص159 .
(4) المرجع السابق ،ص159 .
(5) المرجع السابق ،ص159
(6) المرجع السابق ،ص159
(7) محمد حامد امبابي :دراسة تقويمية لمدارس التربية الخاصة في مصر ،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية، جامعة الأزهر ،1995،ص258.
(8) عثمان لبيب فراج : أعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الحادي والعشرين، ، مرجع سابق، ص47

7- وجود نقص كبير في إعداد الكوادر المتخصصة القادرة علي تلبية احتياجات العمل في العدد المحدود من البرامج المتوفرة حالياً إضافة إلي ضعف مستوي الأداء لكثير من تلك الكوادر بجانب غياب التنسيق بين الهيئات المسئولة عن رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في مواجهة مشكلات الإعاقة. (1)

8- ضعف فرص العمل للمعوقين الحاصلين علي شهادات التأهيل المهني بالحكومة ، والقطاع العام ،بالرغم من تخصيص نسبة 5٪ من مجموع وظائف الجهاز الإداري للدولة ووحدات القطاع العام لتشغيل المعوقين الحاصلين علي شهادات التأهيل ، و إلزام أصحاب الأعمال الذين يستخدمون أكثر من 50 عاملاً بتشغيل نسبة 5٪ من عدد العاملين لديهم وتطبيق ذلك علي كل فرع من فروع المركز الرئيسي ،بالإضافة إلي إعفاء المعاقين من شروط اللياقة الصحية في جانب الإعاقة. (2)

2- الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية

الفصول الخاصة في جمهورية مصر العربية غالباً ما تكون ملحقة بالمدارس العادية ويغطي البرنامج التعليمي 11 سنة دراسية وتقوم علي بنية مرنة قوامها أربع مراحل تتكون كل مرحله من سنتين أو ثلاث سنوات في تجميع المواد الدراسية في وحدات دراسية تشمل التدريب الإنمائي وتعلم القراءة والحساب وفي المراحل الأخيرة يتم التركيز علي التدريب العملي والمهني، وفي المرحلة الرابعة يحتل التدريب العملي والمهني 50٪ من زمن التعليم .(3)

وتقدم هذه الفصول الخاصة نفس المقررات والمناهج التي تقدم في مدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية ،فأسلوب تعليم المواد الدراسية مثل الحساب والقراءة والكتابة داخل هذه الفصول يشابه إلى حد بعيد لأساليب التعليمية المتبعة في مدارس التربية الخاصة، وكذلك أسلوب التدريب المهني والعملي. (4)

---

(1) المرجع السابق، ص48 .

(2) يوسف هاشم إمام : واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين، عشرون في الوطن العربي، مرجع سابق، ص42.

(3) Tuijnman ,C, A. ; International Encyclopedia of Adult Education and Training, Second Edition ,Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) ,Paris, 1998, P288 .

(4) اليونسكو : تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس الابتدائية، مرجع سابق، ص109 .

وغالبا ما تتضمن هذه الفصول عدداً صغيراً من الأطفال يتراوح عددهم من 6 إلي 10 تلاميذ في فصول الصغار ولا يزيد العدد عن 12 إلي 16 في فصول الكبار ،كما يتم تقديم الخدمات النفسية والاجتماعية والعلاجية التي تؤثر علي تكيف التلاميذ. [1]

والواقع يؤكد تزايد هذه الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية في جمهورية مصر العربية ،فبلغ عدد الفصول الملحقة في المرحلة الابتدائية حوالي 1777 فصل وبلغ عددهم في المرحلة الإعدادية حولي 402 فصل وذلك في العام الدراسي 1997/96. [2]

وفي العام الثاني 98/97 بلغ عدد الفصول الخاصة في جمهورية مصر العربية 2482 فصل خاص يقسم علي النحو التالي :-

جدول (9) عدد الفصول الخاصة في مصر

المرحلة العلمية فئة الإعاقة	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	الإجمالي
مكفوفين ضعاف البصر	157	60	51	268
معاقين سمعياً	757	152	92	1001
معاقين عقلياً	1010	203	ــــ	1213
الإجمالي	**1924**	**415**	**143**	**2482**

المصدر: وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية الخاصة ،إحصاءات بأعداد المدارس والأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس التربية الخاصة من عام 1999-2001 ،مرجع سابق .

وفي العام الدراسي 99/98 بلغ عدد الفصول الملحقة في المرحلة الابتدائية حوالي 2215 فصل دراسي وفي المرحلة الإعدادية 456 فصل دراسي وفي المرحلة الثانوية العامة 53 فصلاً دراسياً والمرحلة الثانوية الفنية 104 فصل دراسي بأجمالي 2836 فصل وهو ما يؤكد حرص وزارة التربية والتعليم علي التوسع في هذا الأسلوب التعليمي. [3]

---

(1) فاروق محمد صادق ، اتجاهات تعليمية وتأهيلية في علاج التخلف العقلي ، مرجع سابق ص14 .
(2) محمد عبد المؤمن حسين، مرجع سابق، ص28 .
(3) محمد سيف الدين فهمي: واقع رعاية المعوقين في الوطن العربي، مرجع سابق، ص156 .

تأثير تعليم التلاميذ في الفصول الخاصة علي تحقيق الاستيعاب

تم اللجوء إلي تنظيم الفصول الخاصة في المدارس العادية للتغلب علي صعوبة إنشاء مدارس خاصة منفصلة، فتم إنشاء هذه الفصول لاستيعاب التلاميذ في المناطق التي تعذر إنشاء مدارس تربية خاصة وتركزت هذه الفصول بالمناطق النائية والريفية فيتم تخصيص فصل خاص أما المعاقون بصرياً أو سمعياً أو عقلياً داخل المدارس العادية، وغالباً ما تكون هذه الفصول بمثابة مدارس منفصلة حيث أن تلاميذ هذا الفصل لا يشترك في أي أنشطة مشتركة مع التلاميذ العاديين. (1)

فلا يحدث أي نوع من أنواع التفاعل بين الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين، و أحيانا يوجد سور يفصل بينهم ،كما أن بعض مديري المدارس يصرون على الفصل التام بين المدرسة العادية وفصول المعاقين ،فيكون هناك طابور منفصل والفسحة أيضا منفصلة، بالرغم من تواجد الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة داخل نفس المدرسة. (2)

والفصول الخاصة نجحت في توفير بيئة أكثر توازناً عن طريق الانتفاع بمجموعة الموارد المتوفرة في المدرسة المضيفة، وتحسين التنسيق بين الرعاية التي توفرها كل من الأسرة والمدرسة عن طريق التعليم في هذه الفصول. (3)

كما نجحت الخطة الموضوعة للفصول الخاصة بالنسبة للمعاقين عقليا في الترويج لفكرة الدمج ،فتم إزالة الشعور بالعار الذي يشعر به الأباء نتيجة إلحاق أبنائهم بمدارس التربية الفكرية. (4)

---

(1) وزارة التربية والتعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية، مرجع سابق، ص36

(2) أيمان فؤاد الكاشف ، عبد الصبور منصور محمد : دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية، من بحوث ودراسات المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، 1998، ص22.

(3) اليونسكو ، تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس الابتدائية، مرجع ، سابق، ص212 .

(4) المرجع السابق، ص110.

3- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة

تتبني وزارة التربية والتعليم في مصر سياسة مستقبلية تستهدف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، فقد نادى مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي المنعقد عام 1993، ومؤتمر التعليم الإعدادي المنعقد عام 1994 بضرورة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وقامت الوزارة علي سبيل التجريب بفتح فصول للمعاقين تلحق بالمدارس العادية، ويتم الدمج إما كلياً أو جزئياً من خلال حصص الأنشطة. (1)

وتنفيذ لتوصيات المؤتمرين السابقين قامت إدارة التربية الخاصة بالعمل علي إلحاق ضعاف السمع بمدارس التعليم العام مع تزويدهم بمعينات سمعية مناسبة وفصلهم عن مدارس الأمل المخصصة للمعاقين سمعيا .(2)

وتعد الدولة دراسات تجريبية لبيان مدي قدرة ذوي الاحتياجات الخاصة علي الاندماج مع زملائهم في المدارس العادية. (3)

كما تحاول الدولة جاهدة تشييد مباني تسمح بتطبيق أسلوب الدمج، حيث أن التصميمات الخاصة بالمباني الجديدة التي يتم إنشاؤها تأخذ في الاعتبار جميع المعايير التصميمية المناسبة من حيث توفير مكتبة، ومعمل، وقاعة متعددة الأغراض ،وحجرة كمبيوتر تعليمي ،وورش مجالات، وفصل لذوي الاحتياجات الخاصة، وفصل لرياض الأطفال ،بجانب الملاعب والقاعات المتخصصة وغيرها من متطلبات المدارس الحديثة، وكذلك وضع معامل أمان للزلازل، وذلك بعد زلزال أكتوبر 1992 .(4)

وتضع وزارة التربية والتعليم خططاً مستقبلية بهدف توسيع نطاق استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، حيث إن هناك اتجاهاً لإنشاء فصول تستقبل كلا من الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، مع تزويد فصول الدمج بالمعلمين أصحاب القدرة

---

(1) وزارة التربية التعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية ، مرجع سابق، ص4 .
(2) وزارة التربية والتعليم : التعليم الإعدادي واقعة وملامح تطوير مؤتمر تطوير التعليم الإعدادي ، مطابع روز اليوسف الجديدة، 1994، ص 198 .
(3) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، المشروع القومي لتطوير التعليم ، مرجع سابق ، ص84.
(4) المرجع السابق، ص18 .

علي التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين في نفس الوقت علي أن يتم تزويد الفصل بالمعينات التعليمية المناسبة. [1]

كما بدأت وزارة التربية والتعليم في دمج أصحاب الإعاقات الجسمية والبدنية في إطار التعليم العام،وهناك توجهات لدمج فئات أخرى من أصحاب الإعاقات المختلفة. [2]

ومن المؤكد أن عملية الدمج في جمهورية مصر العربية تحظى باهتمام بالغ على مستوى الأصعدة ولكن يتركز هذا الاهتمام على بعض الإعاقات دون الأخرى ،فمثلا الاهتمام بالإعاقة الذهنية اكبر بكثير من الإعاقة السمعية ،كما أنة يوجد ازدواجية في التعامل مع بعض الإعاقات فمثلا التلاميذ الصم تقتصر دراستهم على المدارس المنفصلة ،في الوقت الذي يدمج فيه العديد من التلاميذ ضعاف السمع في بعض المدارس ذات المصروفات العالية . [3]

وبالرغم من ذلك فالدمج في مصر لم يتعد مرحلة التجريب، فباستثناء بعض المعاهد والمدارس الخاصة ذات المصروفات العالية لم يقدم أي شكل من أشكال الدمج الفعلي ،بل إن هذا التجريب لم يتعد المستوي البحثي في عدد من المدارس التي تجمع بين الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ،ولم تعد الدولة مدارس تجريبية لهذا الغرض ،ففي عام 1992 قدمت تجربة لإدماج التلاميذ المعاقين عقليا مع الأسوياء في بعض الأنشطة التعليمية بالفصول العادية ،وجاءت النتائج إيجابية إلي حد ما ،وأكدت النتائج علي أهمية إدماج الأطفال المعاقين في المجري التعليمي العام ،مع العمل علي تنفيذ ذلك بالطفولة المبكرة . [4]

---

(1) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، اتجاهات وطموحات علي مشارف الفئة الجديدة نحو تعليم مميز للجميع عام 2000، قطاع الكتب، 2000، ص168 .

(2) فاروق محمد صادق التوجيهات المعاصرة في التربية الخاصة وتوصيات إلي الدول العربية ، مرجع سابق، ص24 .

(3) عمرو رفعت عمر على : دراسة تقويمية لتجربة الدمج المصرية في ضوء الخبرات الأجنبية أثرها في التوافق الاجتماعي الانفعالي لدى عينة من المعوقين سمعيا ، موجز أبحاث ودراسات و أوراق عمل المؤتمر الثامن لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة، اكتوبر2002، ص47.

(4) عادل كمال خضر، مايسة المفتي :إدماج الأطفال المصريين المعاقين عقليا مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثرة علي ذكائهم وسلوكهم التكيفي ، مجلة دراسات نفسية ،المجلد الثالث ،القاهرة،يوليو 1992، ص ص378-390.

وفي عام 1995 أجريت تجربة لدمج المعاقات عقليا ممن تتروح نسبة ذكائهم 25-66 ،ويدرسن بالفصول الملحقة بمدرسة رمسيس للبنات بالقاهرة ،مع البنات العاديات ممن هن في نفس المرحلة الدراسية ،وتركزت حول الاتجاهات المتبادلة بينهن من خلال دمجهن في بعض الأنشطة التعليمية ،وأظهرت النتائج نجاح تجربة الدمج بدرجة كبيرة ،حيث أبدت 77٪ من البنات العاديات رغبتهن في مشاركة زملائهن من البنات المعاقات عقليا في اللعب ،كما أبدت 72٪من البنات المعاقات نفس الرغبة ، وكذلك بالنسبة للمشاركة في مادة الرسم ،فأبدت 74٪من البنات العاديات رغبتهن في مشاركة زملائهن من البنات المعاقات عقليا ،كما أبدت 78٪من البنات المعاقات نفس الرغبة،وكذلك جاءت نتائج المشاركة في الأنشطة الفنية ،والاشتراك في الرحلات ، وتلقي الدروس المشتركة لصالح عملية الدمج ،بينما جاءت النتائج سلبية بالنسبة للرغبة البنات العاديات مشاركة المعاقات في تناول الطعام ،وكذلك الحال بالنسبة لتكوين صداقات معهن.[1]

ويرجع الباحث بعض النتائج السلبية للتجربة ،والمتمثلة في عدم رغبة البنات العاديات في مشاركة نظرائهن من المعاقات عقليا في تناول الطعام ،أو تكوين صدقات معهن، إلي عدم قدرة الأنماط التعليمية السائدة في مصر علي إكساب ذوات الاحتياجات الخاصة السلوكيات الاجتماعية المرجوة ،والدليل علي ذلك أن النتائج جاءت سلبية فيما يتعلق بالأنشطة الاجتماعية ،بينما جاءت إيجابية فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية ،مما يؤكد علي وجود قصور في النواحي الاجتماعية ،وقد يرجع ذلك أيضا إلي المناخ الأسرى ،وبصفة عامة تعتبر نتائج هذه التجربة إيجابية إلي حد كبير ،وتؤكد علي إمكانية تطبيق الدمج علي الصعيد الرسمي في جمهورية مصر العربية .

وفي عام 1995 أجريت دراسة تقيمية لعملية الدمج بمحافظة الشرقية ،من خلال تقييم عمل الفصول الملحقة بالمدارس العادية بالمحافظة،بهدف الكشف عن النواحي الإيجابية والسلبية للتجربة، ومدي نجاح الدمج أو فشلة ،وشملت الدراسة عدداً من الفصول الملحقة بالمدارس العادية وهي كالتالي :-[2]

---

(1) عادل كمال خضر: دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية،مرجع سابق ، ص ص99-107 .
(2) أيمان فؤاد الكاشف ، عبد الصبور منصور محمد : دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية،مرجع سابق ،ص.ص313- 333.

- مدرسة عاطف السادات ببلبيس ،وبها فصلان للمعاقين عقليا تضم 38 تلميذاً،و 8 ثمانية فصول للمعاقين سمعيا تشمل 90 تلميذ .
- مدرسة الجمهورية بأبي حماد ،وبها فصلان للمعاقين عقليا ،يضمان 23 تلميذاً ،و8 ثمانية فصول للمعاقين سمعيا تضم 47 تلميذاً .
- مدرسة صلاح سالم بديرب نجم ،وبها 7سبعة فصول للمعاقين سمعيا تضم 44تلميذاً.
- مدرسة فاطمة الزهراء بمنيا القمح ،وبها فصلان للمعاقين سمعيا يضمان 13تلميذاً .
- مدرسة كفر الأشراف ،وبها 3ثلاثة فصول للمعاقين عقليا ،وتضم 19 تلميذاً.

وطبقت التجربة في المدارس السابق ذكرها، والتي تشكل جميع المدارس التي بها فصول ملحقة بالشرقية، بالإضافة إلى المدرسة الثانوية الرياضية في ههيا، والتي تضم 4فصول للمعاقين عقليا ،ويضم 30 تلميذاً ،ومدرسة العاشر من رمضان ،والتي تضم فصلاً واحداً يضم(6) ستة تلاميذ ،وهاتان المدرستان لم تطبقا التجربة . [1] وفي بداية التجربة تم تحليل العوامل المحيطة بعملية الدمج ،من خلال معرفة أراء العاملين بإدارة التربية الخاصة بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الشرقية ،،والعاملين بالمدارس المذكورة ،بالإضافة إلى أولياء أمور كل من الأطفال العاديين والمعاقين ،اختلفت الآراء حول عملية الدمج ما بين مؤيد ومعارض ،فهناك من أكد أن تجربة الدمج ضرورية لتوفير الخدمات التعليمية للمعاقين في أماكن إقامتهم ،وتهيئة الحياة الطبيعية للمجتمع ،ويرى الفريق الأخر أن تجربة الدمج غير مناسبة ،وتؤدي إلي تعطيل العملية التعليمية ،بالإضافة إلي عدم القدرة علي توفير المعلم القادر عل التعامل مع المعاقين عقليا والعاديين معا. [2]

وأجريت التجربة لمدة عام دراسي ،وذهبت نتائجها إلي فشل تجربة الدمج في المدارس التي أجريت بها ،وأرجعت ذلك إلى عوامل غاية في الأهمية ،وتعبر عن الواقع الاجتماعي ، وتتمثل في عدم تهيئة الأباء لتقبل الدمج ،عدم اقتناع القائمين علي العملية التعليمية داخل المدارس بفكرة الدمج ،مما أثر علي اتجاهات آباء الأطفال العاديين نحو المعاقين ،كما أرجعت الدراسة فشل التجربة في تلك المدارس إلي إنها تقع في مناطق يقل بها الوعي والتعليم . [3]

---

(1) المرجع السابق، ص334.
(2) المرجع السابق، ص.ص334-337
(3) المرجع السابق ،ص.ص338-343.

وفي عام 1999 تم تطبيق تجربة علي عينة من الأطفال المعاقين عقليا بالفصول الملحقة بمدرسة كفر الأشراف الابتدائية ،وعينة من الأطفال المعاقين سمعيا بمدرسة الشهيد عاطف السادات ببلبيس ،حيث أن التلاميذ المعاقين في هاتين المدرستين غير مدمجين ،ولا يوجد أدنى تفاعل بينهما ،كما إن إدارة المدرستين رفضتا تطبيق التجربة ،وبعد إلحاح من الباحثة ،وعلى مسئوليتها الشخصية ،وافقت إدارتا المدرستين علي إجراء التجربة ،فتم تطبيقها في الفصل الدراسي الثاني لعام 1999 وتم تطبيق البرنامج يومياً خلال فترة الفسحة ،وتم تنسيق جدول الحصص بحيث يصبح الفصلان العادى والملحق لديهم حصص أنشطة في نفس الوقت ،مع تقسيم التلاميذ ثنائيات مزدوجة طفل معاق مع طفل عادي .[1]

وأسفر البرنامج عن تغيير إيجابي في سلوكيات الأطفال المعاقين ،ونجحت الأنشطة المشتركة ،والتي كان يخشاها الكثير ،ومن أبرز الإيجابيات الإقلاع عن العادات السيئة وتحقيق الرضا النفسي، والشعور بالثقة لديهم ،كما أبرزت النتائج دور الأنشطة التعليمية ،والتي لا تتطلب الكثير من الإمكانات المادية أو البشرية ،كما أوضحت النتائج زيادة في قدرات المعاقين عقليا علي الانتباه والملاحظة .[2]

كما زاد التفاعل بين المعاقين سمعيا والعاديين ،لاسيما بعد معرفة الأطفال العاديين للغة الإشارة ،والتي يسبب عدم فهمها عزلة للطفل المعاق سمعيا ،وأكدت نتائج التجربة علي ضرورة تعليم لغة الإشارة للأطفال العاديين ،لاسيما وأن نظم التعليم للمعاقين سمعيا لا تقوم علي تعليم قراءة الشفاه للمعاقين سمعيا ،كما أكدت على حقيقة تربوية مؤادها أن الشخص المعاق سمعيا إذا ما شعر بأنة يعامل معاملة الطفل العادى فأنة يتحول إلي طفل هادئ ومطيع يستطيع إنجاز ما يطلب منه.[3]

---

(1) إيمان فؤاد محمد الكاشف :فاعلية برنامج الأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين(عقليا-سمعيا) مع الأطفال العاديين ، من بحوث ودراسات المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، نوفمبر 1999، ص.ص823-853.

(2) المرجع السابق ، ص.ص854-857.

(3) المرجع السابق، ص ص861-869.

فـي عـام 2000 أجريـت تجربـة لـدمج المعـاقين عقليـاً بمعهـد التربيـة الفكريـة بمدينـة الزقـازيق ،علـي الفصـول الملحقـة بمدرسـة عـاطف السـادات ببلبيس، وتـم اسـتبعاد الحـالات التـي تعاني من الصرع وعدم الاتزان الانفعالي أو أي نـواحي قصـور أخرى ،وركزت التجربـة علـي النواحي الاجتماعية للمعاقين عقليا.[1]

وجاءت النتائج في مجملها إيجابية ، وأرجعت الباحثة السبب في ذلك إلي فاعلية البرنـامج المقدم،وأسلوب الدمج المتبع،ممـا دفـع الباحثـة إلـي انتقـاد نظـام الفصـول الملحقـة المتبـع فـي مصـر ،وأرجعت فشـل عمليـة الـدمج للأسـلوب المتبـع فـي هـذه الفصـول،وبينت التجربـة ضـرورة تنـوع طرق الدمج الاجتماعي والتعليمي. [2]

كمـا قـدمت فـي عـام 2002 تجربـة لـدمج المعـاقين سـمعيا فـي عـدد مـن مـدارس الأمـل للمعاقين سمعيا ،بالإضافة إلي عدد من المدارس التي تصلح لتطبيق الدمج ،وأكدت التجربـة علـي عدم وجـود التيسـيرات اللازمـة لعمليـة الـدمج مـن معلمـين وإداريـين ومبـاني خاصـة ، كمـا أكـدت التجربـة علـي نجـاح تجربـة دمـج ضـعاف السـمع مـع العـاديين فـي بعـض المـدارس الخاصـة ذات المصروفات العالية ،وأكدت علـي أن الدمج يعود بالفائدة علـي الطفل ضـعيف السـمع فـي إكسـابه مهـارات الحيـاة المختلفـة ،وكـذلك يسـتفيد الطفـل العـادي حيـث يكتسـب مهـارات التحمـل وتقـدير الآخرين والتعامل مع ذوى الإحتياجات الخاصة .[3]

والواقع أنه من الممكن تطبيق الدمج في مصر علي نحـو عملـي ،شـريطة اختيـار البـرامج المناسـبة لكـل فئـة مـن فئـات ذوي الإحتياجـات الخاصـة ،والعمـل علـي تـوفير المتطلبـات اللازمـة لعملية الدمج من معلمين ،ووسائل تعليمية ،ومعينات دراسية،وتوفير غرف للمصادر وغيرها من متطلبات الدمج ،والتي تتوفر فـي أغلـب مـدارس التربيـة الخاصـة،ولكنها تقدم علـي نحـو تقليـدي ، وبشكل لا يتناسب مع الاتجاهات التعليمية المعاصرة.

---

(1) سهير محمد سلامة شاش: فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثرة في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا ،رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ،2001،ص 190.

(2) المرجع السابق، ص ص294-296.

(3) عمرو رفعت عمر على ،مرجع سابق، ص47.

تأثير الدمج علي استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة

تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم أن عدد المستفيدين في عام 2000من خدمات التربية الخاصة بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم يقدر بحوالي 29396 تلميذاً، وأشارت جميع الإحصاءات إلي أن نسبة الاستيعاب لم تتعد بأي حال من الأحوال 2٪ من أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة ، وبينت عدم قدرة المؤسسات التعليمية علي استيعاب ذوي الإحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية وهذا يؤكد علي عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. (1)

وبالرغم من الجهود المبذولة منذ الخمسينيات من القرن العشرين حتى الآن في مجال تربية ورعاية المعاقين بصرياً وسمعياً وعقلياً من خلال المؤسسات المنفصلة سواء مدارس التربية الخاصة أو الفصول الخاصة الملحقة إلا أن هذا الأسلوب من الرعاية لم يفٍ بالاحتياجات التعليمية المطلوبة لذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا ما دفع المسئولين عن التربية الخاصة في مصر إلي محاولة إدخال استراتيجيات الدمج والتكامل. (2)

كما أن النظرة لذوى الاحتياجات الخاصة قد تغيرت في نهايات القرن العشرين إلى منظور جديد يقوم على تحقيق التالف بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة ، فأصبح هدف التربية الخاصة هو توفير مكان للوصل لا للفصل، وتحقيق مكانة للأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة سواء في المدرسة أو في المجتمع. (3)

وبالرغم من ذلك فمازالت عملية الرعاية الفعلية لذوى الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية تقوم على الفصل بينهم وبين الأطفال العاديين، وذلك من خلال وضعهم في مدارس منفصلة تماما ، وعندما تم إلحاقهم بفصول خاصة داخل المدارس العادية لم يتم دمجهم بل ظلت تلك الفصول منفصلة عن المدرسة العادية. (4)

---

(1) وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم اتجاهات وطموحات علي مشارف القرن الجديد، مرجع سابق، ص22 .

(2) فاروق محمد صادق التوجهات المعاصرة في التربية الخاصة وتوصيات إلي الدول العربية، مرجع سابق، ص25 .

(3) طلعت منصور : الاتجاهات المعاصرة في التربية الخاصة ، مجلة الإرشاد النفسي ، العدد الثاني، السنة الثانية ، مركز الإرشاد النفسي ،كلية التربية،جامعة عين شمس ،القاهرة ،1994، ص14.

(4) أيمان فواد الكاشف : فعالية برنامج للأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين عقليا وسمعيا مع الأطفال العاديين ، مرجع سابق، ص33.

والواقع يؤكد تخلف تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر عن الاتجاهات العالمية بالرغم من الجهود المبذولة في هذا الإطار ولعل ذلك نتيجة عدم وجود فلسفة تعليمية واضحة ،بالإضافة إلى المركزية الشديدة التي مرت بها البلاد ،مما أدى إلى عدم تطوير مجال تربية الفئات الخاصة ،وعدم الأخذ بالاتجاه العالمي في تربيتهم. [1]

وفى الفترة الأخيرة أعلن مركز المعلومات واتخاذ القرار بمجلس الوزراء أن من يتلقون رعاية صحية وتأهيلية وتعليمية لا يتعدى نسبتهم2٪ من مجموع ذوى الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية.[2]

وإذا كانت الدولة قد نجحت في استيعاب اكثر من 91٪ من التلاميذ العاديين ، بمعنى أن الاستيعاب في المدارس العادية يكاد يكون كاملا،لاسيما في مرحلة التعليم الأساسي بغض النظر عن التسرب الذي قد يحدث أثناء سنوات الدراسة ،فان نسبة الاستيعاب لذوى الاحتياجات الخاصة لاتتجاوز2٪ من مجموع ذوى الاحتياجات الخاصة.

بمعنى إن أكثر من98٪ من ذوى الاحتياجات الخاصة لا يتلقون الرعاية التربوية والتعليمية، ويرجع ذلك إلى ما تحتاجه المدارس الخاصة من مباني خاصة ، وتجهيزات إضافية ، ومعلمين متخصصين. [3]

---

(1) ابراهيم عباس الزهيرى ، مرجع سابق ، ص80.
(2) اتحاد هيئات الفئات الخاصة : المعوقون وتعدد1996،النشرة الدورية، الحياة الطبيعية حق المعوق، العدد51، السنة الرابعة عشر، القاهرة 1997، ص41.
(3) يرجى مراجعة ما يلي :-
- يوسف صلاح الدين ، مرجع سابق ، ص[8].
- ثابت كامل حكيم : التجديدات التربوية في مجال رعاية الأطفال المعوقين، المؤتمر الخامس نحو الطفولة غير معوقة، اتحاد هيئات رعاية الأطفال الخاصة والمعوقين، القاهرة 1990، ص247 .
- أحلام رجب عبد الغفار، مرجع سابق، ص188 .
- وزارة التربية والتعليم ، تصورات منهجية وحقائب تربوية لبرامج التربية الخاصة،قطاع الكتب، القاهرة، 1995، ص10 .
- وزارة التربية والتعليم ، المؤتمر الأول للتربية الخاصة، نحو تربية خاصة أفضل، مرجع سابق، ص22 .

ومـن المؤكـد أن هنـاك بعـض الاعتبـارات الأساسـية التـي لابـد مـن تنفيـذها عنـد تطبيق الدمج لكي تستطيع المدارس تنفيذ الدمج ومنها ما يلي:- [1]

1- توفير خطة مناسبة من قبل الوزارة توضح فكرة الدمج والهدف منها والإستراتيجيات الخاصة التي تساعد على تحقيقها .
2- إعداد القيادة الواعية القادرة على استيعاب الدمج ومعرفة جميع الجوانب المؤثرة في تحقيقه .
3- تعديل المناهج لتناسب استراتيجية الدمج و بما يتناسب مع فئة المعاقين، مع تنوع طرق التدريس .
4- تعديل بيئة المدرسة من حيث عدد الطلاب ،وإعداد المعلم القادر على التعامل مع خليط من التلاميذ ، وتوفير حجرة للمصادر، والاهتمام بالأنشطة المدرسية
5- تطبيق الدمج في المراحل الأولى من حياة التلميذ .

4- تأثير الأنماط التعليمية المتبعة في مصر على توفير المباني المدرسية

يعد المبني المدرسي أحد أهم المدخلات الهامة ذات التأثير علي مدي كفاية المخرجات بالإضافة إلي تأثير المبني المدرسي علي تشكيل شخصية الطلاب وتوجيه تفاعلهم. [2]

لذلك يراعي عند تصميم المبني المدرسي تحديد طاقاته الاستيعابية والطاقة الاستيعابية المتوقعة في حالة التوسع لتلبية المتطلبات المستقبلية، ويجب مراعاة تحديد موقع المبني وما يستوعبه المبني من خدمات اجتماعية للطلاب من مستوطنات علاجية أو مكتبية أو حدائق ..... وما إلي ذلك، وكذلك توفير وسائل النقل والموصلات المحيطة بالمبني. [3]

ويوجد في مصر نحو 25000مدرسة ، اكثر من نصف هذه المدارس لا يصلح بكل المقاييس للحافظ على الحد الأدنى للكرامة الإنسانية ،فآلاف المدارس ليس بها دورات مياه ، وآلاف المدارس آيلة للسقوط ، وآلاف المدارس بدون نوافذ أو أبواب ، وآلاف المدارس تفتقد إلى المعامل والمكتبات وأماكن ممارسة الأنشطة. [4]

---

(1) أيمان فؤاد الكاشف، عبد الصبور منصور محمد ، مرجع سابق، ص ص35-36.
(2) عبد الرحمن سليمان الديب: الأبنية المدرسية، مجلة التوثيق التربوية، ع25، الرياض، وزارة المعارف، 1994، ص45 .
(3) خلف محمد البحيري، مرجع سابق، ص172.
(4) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم ، نظرة إلي المستقبل ،مطابع روز اليوسف، يوليو 1992، ص40.

ووضعت هيئة الأبنية التعليمية خطة لأعمال التجديد والصيانة خلال السنوات الست من العام الدراسي 92/91-إلي العام الدراسي 97/96 ،فتم خلال هذه الفترة العديد من أعمال التجديد والصيانة في ما يقرب من 3000 مدرسة ،كما صدر قرار وزاري في 25/7/ 1996 (قرار رقم 240 لسنة1996) يقضي بإنشاء مدرسة فنية لتكنولوجيا الصيانة ،وذلك بهدف إعداد الكوادر الفنية اللازمة لتنفيذ أعمال الصيانة .[1]

فالمدارس العادية لها أهمية كبري ، وبخاصة إذا اخذ في الاعتبار دور هذه المدارس في تطبيق دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ،وضرورة تحقيق المدرسة العادية للاستيعاب الكامل لجميع من يقطنون في محيطها .

والواقع أن هناك توسعاً كبيراً في إنشاء المدارس فشهدت الفترة من 1992-1996 إنشاء 6000 مدرسة، وتم وضع خطة تستهدف إنشاء 1500 مدرسة في العام الواحد في الفترة من 1996 –2001،مع العمل علي التوسع أفقياً وراسياً ، كما حددت خطة الأبنية خطة ممتدة حتى عام 2002 تسير علي النحو التالي [2]

- إنشاء 3686 مدرسة لمواجهة الزيادة السكانية
- إنشاء 5408 مدرسة لمواجهة تعدد الفترات
- إنشاء 1191 لمواجهة زيادة كثافة الفصول
- إنشاء 5180 لعملية إحلال المدارس
- إنشاء 4482لمواجهة الأعداد المتزايدة من المتسربين.

كما حددت هيئة الأبنية التعليمية الإحتياجات المطلوبة من المدارس حتى عام 2017 بعدد 39903 تسعة وثلاثين ألف وتسعمائة وثلاث مدرسة ،وتم إنجاز 7500 مدرسة في الخطة الخمسية 1997/1992 بتكلفة 8و6 مليار جنية ،وفي الخطة الخمسية الرابعة 2002/98 من المتوقع تشييد 5500 مدرسة بتكلفة 2و6 مليار جنية .[3]

---

(1) وزارة التربية والتعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية ،مرجع سابق ،ص45.
(2) المرجع السابق ،ص46.
(3) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، المشروع القومي لتطوير التعليم، ،مرجع سابق،ص17 .

بمعني أن تكاليف إنشاء مدرسة عادية يتطلب ما يقرب من 5و1 مليون ونصف جنية،كما حاولت الدراسة التعرف علي التكلفة الفعلية لمدارس ذوي الإحتياجات الخاصة في مصر ،ومن خلال مقابلات شخصية مع المعنيين بتلك المهمة بهيئة الأبنية التعليمية،وبالإطلاع علي عدد من النماذج الموضوعة لمدارس التربية الخاصة بعدد من محافظات جمهورية مصر العربية ،تبين أن تلك المدارس غالبا ما تتسم بارتفاعها المنخفض ،وقدراتها الاستيعابية المحدودة ،والتي لا تتعدى (150) مائة وخمسين تلميذاً علي الأكثر،وتقدر تكلفة مثل هذه المدرسة بمليون جنية ،وبهذا فأن تحقيق الاستيعاب التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق تلك المدارس المنفصلة يتطلب توفير (20000) عشرين ألف مدرسة لاستيعاب ثلاثة ملايين تلميذ معاق،كما يتطلب ذلك توفير (20) عشرين مليار جنية مصري لإنشاء مدارس للتربية الخاصة .في الوقت الذي تبلغ فيه ميزانية الدولة المخصصة للتعليم(17)سبعة عشر مليار جنية مصري ،يتم من خلاله استيعاب (15) خمسة عشر مليون تلميذ بالمدارس العادية بالمراحل التعليمية المختلفة .

وتدل الأرقام السابقة علي أن توفير فرصة تعليمية للتلميذ بالمدارس العادية المصرية تتطلب مبلغ وقدرة(1200) ألف ومائتين جنية مصري سنوياً ،بينما يتطلب توفير فرصة تعليمية للتلميذ بالمدارس المنفصلة وفقاً للمعايير التصميمية الموضوعة مبلغ وقدرة (6500) ستة ألف وخمسمائة جنية مصري.

وتختلف مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية المعروفة باسم مدارس التربية الخاصة في عناصرها وتصميمها عن مدارس التعليم العام، طبقاً للاحتياجات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة، وتختلف التصميمات باختلاف درجة الإعاقة وإمكانات كل من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين ، والجدول التالي يوضح نسبة توزيع الفراغات للأنشطة المختلفة بمدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية مقارنة بالعاديين.

(جدول 10) فراغات الغرف الدراسية وغرف الأنشطة الأخرى طوال العام الدراسي

نسبة الاحتياج لاستخدام الفراغ / الفراغات المدرسية								
المراحل الدراسية	التربية النظامية		التربية البصرية		التربية السمعية		التربية الفكرية	
الفراغ المدرسي	ابتدائي عام	إعدادي عام	ابتدائي عام	إعدادي عام	ابتدائي عام	إعدادي مهني	ابتدائي عام	إعدادي مهني
فصل دراسي	٪78	٪64،50	٪66،3	٪58،00	٪،67	٪40،00	٪57،00	٪39،0
معمل	٪9،5	٪14،50	٪4،30	٪11،00	_	٪5،00	_	_
مكتبة	_	٪3،00	٪5،35	٪4،5	٪6،60	_	_	_
غرف تربية فنية	٪6،25	٪3،00	٪5ر35	٪4،5	٪8،40	_	٪14،00	_
فناء وملاعب	٪6،25	٪12،00	٪8،00	٪4،50	٪5،20	٪5،00	٪13،00	٪5،5
ورش مهنية	_	٪2،00	_	٪13،00	٪6ر2	٪50،00	٪3،0	٪50،00
مطبخ	_	٪1،00	_	_	_	_	_	_
غرف أنشطة أخري	_	_	٪10،70	٪4،5	_	_	٪13،00	٪5،50

المصدر مني حسن سليمان : نحو تصميم بلا عوائق لمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ، من بحوث ودراسات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، المجلد الأول، القاهرة، 8-10 ديسمبر 1998،ص148.

ويتأثر تصميم المبني المدرسي والفصل الدراسي بنوع ودرجة الإعاقة، فالإعاقة البصرية تتطلب تجهيزات كبيرة الحجم وثقيلة الوزن، لذلك يراعى في تصميم الفصل الدراسي توفير حيز فراغي لاستيعاب الدواليب والأرفف للازمة لحفظ هذه التجهيزات بسبب صعوبة حركة دخولها وخروجها من وإلي الفصل، مع عدم الضرورة لوجود سبورة للمكفوفين، وضرورة وجودها لضعاف البصر علي أن تكون هناك سبورة متحركة. (1)

أما الإعاقة السمعية فتتطلب فرش الفصل بحيث يمكن التلاميذ من رؤية وجه المعلم بشكل واضح، ولا تزيد المسافة بين كل تلميذ علي حده و المعلم عن خمسة أقدام، ولا تقل عن قدمين، وضرورة وجود مرايا طويلة تعلق علي حوائط وأخري فردية توضع أمام كل طفل لمراقبة عملية النطق، ويراعي وضع فتحات الإضاءة بحيث لا تسبب أي ظل، ويراعي استخدام حوائط وأسقف عازلة للصوت للمحافظة علي بقايا السمع. (2)

(1) مني حسن سليمان أسس تصميم مدارس الأطفال المعوقين حسياً بما يلي احتياجاتهم الوظيفية والإنشائية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، 1996، ص103.
(2) المرجع السابق، ص103 .

وبالنسبة للمعاقين عقلياً يراعي في التصميم توفير حيز فراغي لاحتواء أدوات وتجهيزات التدريبات العقلية، واللغوية، والسمعية والبصرية، ويصمم الفرش بحيث يكون ذو أحرف دوار نية ولمنع إصابة الطفل، وضرورة توفير مسافات بين الأثاث مناسبة ليتمكن الطفل من الحركة بسهولة ويسر، وتوفير كذلك أماكن للراحة داخل الفصل بحيث يخصص لراحة التلاميذ المعاقين عقلياً ، حيث أنهم يشعرون بالتعب والإجهاد بسرعة. (1)

وقد بينت إحدى الدراسات أهم الإشكاليات بمدارس التربية الخاصة ، وركزت الدراسة علي مدارس التربية الخاصة بمحافظة سوهاج ،وأهم خصائص المبني المدرسي لمدارس الأمل والنور والتربية الفكرية بالمحافظة ،وأستخدم الباحث استمارة مسح طبقت علي مدارس التربية الخاصة بالمحافظة

وأسفرت عن النتائج الآتية:- (2)

- مدارس الأمل والتربية الفكرية بعيدة عن محل إقامة التلاميذ ،بينما مدارس النور قريبة من مساكن المعاقين بصريا .
- مستوي الخدمات من حيث الكهرباء والمياه النقية والعلاج الطبيعي مناسبة في مدارس التربية الخاصة بالمحافظة بينما خدمات البريد والاتصالات يوجد بها قصور شديد
- مدارس التربية الخاصة تقع بالقرب من مصادر الضوضاء كالأسواق والورش أو المصانع وخطوط السكك الحديدية
- مدارس التربية الخاصة بعيدة عن مصادر التلوث مثل برك المياه ومقالب القمامة أو مذابح المواشي ،وغيرها من مصادر التلوث
- مدارس التربية الخاصة بالمحافظة بعيدة عن مخاطر السيول أو مستودعات البنزين أو البوتاجاز.

---

(1) المرجع السابق، ص105.

(2) خلف محمد البحيري: المبني المدرسي بمدارس التربية الخاصة الإشكالية والطموحات، من بحوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية، القاهرة 8-10 ديسمبر 1998، ص181.

ومن خلال زيارة الباحث لعدد من مدارس التربية الخاصة بمحافظات الوجه البحري والقاهرة التي تنتشر بها العديد من المدارس في عدد كبير من أحيائها ،وجد أن مدارس التربية الخاصة بها ينطبق عليها أغلب هذه السلبيات .

كما أن هناك العديد من النواحي السلبية والإيجابية في عملية تنظيم وتجهيز أبنية مدارس التربية الخاصة .

وتتمثل في الجوانب الآتية.[1]

- غرفة الإدارة تقع في مكان لا يساعد علي تيسير العمل الإداري ،ومتابعة اليوم الدراسي من قبل مدير المدرسة ،إلا أن موقع الفصول الدراسية متميز إلي حد ما .
- عدم وجود مكتبة متخصصة لذوى الإحتياجات الخاصة تلبي حاجات الشخص المعاق نفسيا وثقافيا ،وكذلك عدم كفاية الحجرات خاصة بالمعلمين والوكلاء ،وكذلك ما يتعلق بالمعامل ،وغرف الأطباء والزائر الصحي .
- يوجد مقاعد كافية ،ويتوفر في الفصول سلة للمهملات و أخرى للطباشير ،بينما تخلو الفصول من السبورات المتحركة، والأجهزة السمعية ،كما أن كلا من الإضاءة الطبيعية والصناعية جيدة ،ألا أن هناك بعض الأعطال في تشغيل اللمبات .
- يوجد سور مناسب بالأبنية التعليمية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة ،بالإضافة للضرورات مثل طفاية الحريق ،والإسعافات الأولية .

وبصفة عامة هناك عناصر أساسية لابد من توافرها في مدارس التربية الخاصة ،فمثلا المعاق سمعيا يجب تدريبه بحيث بمكنة استخدام بصرة بشكل منتظم من خلال قراءة الشفاه والإشارات والإيحاءات ،وكذلك المعاق بصريا يجب تدريبه علي استغلال حواس اللمس والسمع ،وبالنسبة للمعاقين عقليا يجب أن يتم التدريب علي المجسمات الكبيرة والوسائل الحسية ،ويجب أن يتم ذلك سواء بالمدارس المنفصلة أو الفصول الملحقة أو فصول الدمج.

و لا شك إن عملية إنشاء مدارس خاصة منفصلة يحتاج إلي تكاليف باهظة لا لزوم لها، إضافة إلي الممارسات التربوية المستمدة من أتباع هذا الأسلوب التعليمي وما يتبع ذلك من حدوث

---

(1) المرجع السابق ، ص182.

أثار جانبية تتمثل في اغتراب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وعزلهم عن المجتمع بدلا من إعدادهم لحياة تتسم بالاندماج والتكامل. [1]

ورغم جهود الدولة في تشييد المباني اللازمة والملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن هناك العديد من الصعوبات التي تجعل من الضروري بذل المزيد من الجهود حتى يمكن الوصول إلي مستوي أفضل للمبني المدرسي بمدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية. [2]

ولاشك أن العوامل الاقتصادية قد انعكست على مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة بفئاتها المختلفة ،فالمباني غير مناسبة لظروف الإعاقة ،بالإضافة إلي قلة التجهيزات اللازمة لتلك المدارس وعدم ملاءمتها وندرة المعينات الفردية والجماعية والأجهزة المختلفة المعينة. [3]

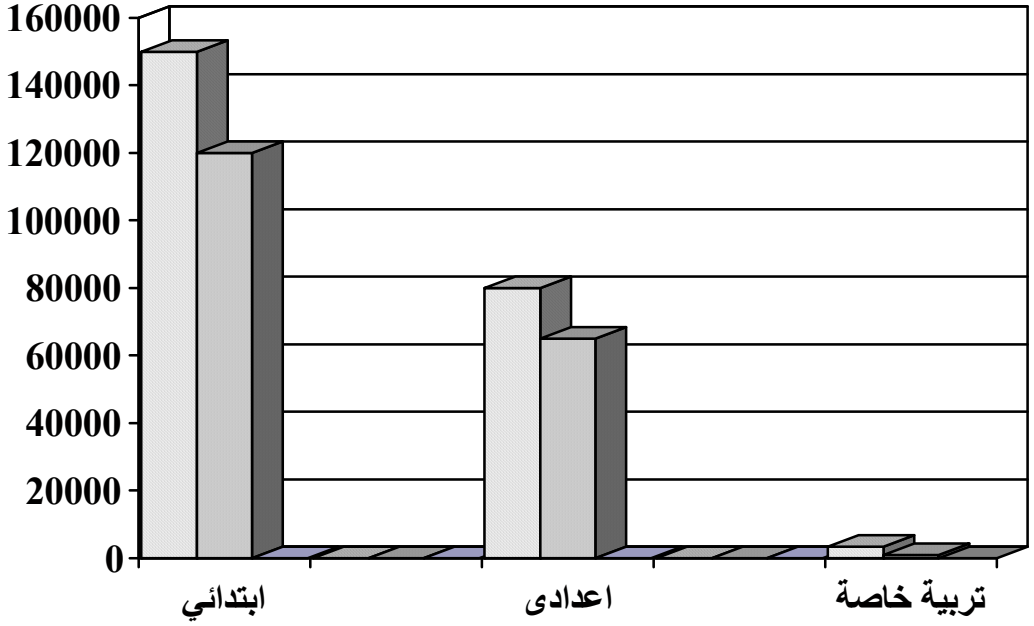
ورغم اهتمام الدولة بزيادة الأبنية التعليمية المخصصة لمدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية ، وكذلك العمل على زيادة أعداد الفصول المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة في الفترة الأخيرة ألا انه هناك صعوبات كثيرة في استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة من خلالها .[4]

ويوضح الشكل التالي تطور أعداد فصول التربية الخاصة مقارنة بفصول مرحلة التعليم الأساسي في الفترة من 1991/1990 إلي 1999/1998

---

(1) عادل كمال خضر، مرجع سابق، ص108 .
(2) خلف محمد البحيري، مرجع سابق، ص167 .
(3) إبراهيم عباس الزهيرى ،مرجع سابق، ص80.
(4) وزارة التربية والتعليم : مشروع مبارك القومي، إنجازات التعليم خلال 3 أعوام ، مرجع سابق، ص 129.

شكل (5) تطور أعداد فصول التربية الخاصة مقارنة بفصول مرحلة التعليم الأساسي في الفترة من 1991/1990 إلي 1999/1998.



المصدر : وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، المشروع القومي لتطوير التعليم، مطابع الأهرام التجارية، قطاع الكتب،القاهرة ، 1999،ص20.

ويلاحظ من الجدول السابق ارتفاع عدد الفصول في المرحلة الابتدائية إلي (150) مائة وخمسين ألف فصل في العام الدراسي 1999/1998 ،مقابل (120) مائة وعشرين ألف فصل دراسي في العام الدراسي 1991/1990 ،كما بلغ عدد الفصول بالمرحلة الإعدادية (80) ثمانين ألف فصل دراسي في العام الدراسي 1999/1998 ،مقابل (60) ستين ألف فصل دراسي في العام الدراسي 1991/1990،بينما بلغ مجموع فصول التربية الخاصة(4000)أربعة آلاف فصل دراسي في العام الدراسي 1999/1998 ،مقابل (1000) ألف فصل دراسي في العام الدراسي 1991/1990،وتدل الأرقام السابقة علي مدى التفاوت الرهيب بين فصول المدارس العادية وفصول التربية الخاصة ،حيث يوجد ما يقرب من (230) مائتين وثلاثين ألف فصل دراسي بمرحلة التعليم الأساسي مقابل (4000) أربعة فصل دراسي للتربية الخاصة ،وبذلك تبلغ نسبة فصول التربية الخاصة بجميع المراحل إلي نسبة فصول بمرحلة التعليم الأساسي 1,6% تقريباً، مع الأخذ في الاعتبار أن فصول التربية الخاصة تستوعب أعداد محدودة جداً من التلاميذ تتروح ما بين 10-15 تلميذ فقط

ومن العرض السابق يتبين إن أسلوب تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال مدارس منفصلة،هو الأسلوب التربوي السائد لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر، ينطوي على متطلبات كثيرة منها المباني المدرسية ،حيث يتطلب هذا الأسلوب تشييد مباني كثيرة جدا لمواجهة الأعداد المتزايدة من ذوى الاحتياجات الخاصة،وهذا ما يصعب تحقيقه، في حين توفير فصل خاص أو غرفة مصادر داخل المدرسة العادية يعتبر أمر يسير إلي حدا ما ،ويمكن من خلاله استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة دون الحاجة إلى مباني إضافية.

ومما سبق يتبين أن نظام التعليم المصري قاصر علي النمط العزلي في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة متجاهلاً العديد من البدائل التربوية سواء علي مستوي الأنماط المتبعة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أو علي مستوي الأسلوب الإداري الذي عمل علي تعميق الهوة بين المعاقين وأقرانهم الأسوياء،بالإضافة إلي عدم قابلية التشريعات للتنفيذ علي نحو عملي ،وتجلت تلك السلبيات في عملية القبول والالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة،مما أوجد العديد من صور اللاتكافؤ في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ،وتأثرت عملية استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالعديد من الجوانب التعليمية المتعلقة بإجراءات القيد وعمليات الإلحاق ،وأثرت قلة المباني والتجهيزات المدرسية علي كثيراً من جوانب الاستيعاب .

الفصل الخامس

دراسة تحليلية مقارنة بين مصر والسويد

ويتضمن

أوجه التشابه والاختلاف بين مصر والسويد، الخاصة بكل محور من المحاور الآتية:-

أولا:- جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة

ثانيا: تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة

1- التشريعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

2- جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة

- الرعاية الاجتماعية
- الرعاية الصحية
- الرعاية التعليمية

3- أسلوب إدارة التربية الخاصة

ثالثا:- قواعد الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة

1- فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

2- نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

رابعا:- أنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وأثرها على استيعابهم

1- المدارس المنفصلة (مدارس التربية الخاصة)

2- الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية

3- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمصر

4- تأثير الأنماط التعليمية المتبعة في مصر على توفير المباني المدرسية

تـقـديـم

بعـد تنـاول الدراسـة، خـلال الفصـلين الثالـث والرابـع اسـتيعاب ذوى الاحتياجـات الخاصـة فـي كـل مـن مصـر والسـويد مـن حيـث جهـود تحقيـق تكـافؤ الفـرص التعليميـة لـذوى الاحتياجـات الخاصـة وتعلـيم الفئـات ذوى الاحتياجـات الخاصـة وقواعـد الالتحـاق لذوى الاحتياجات الخاصة،الأساليب المتبعة لذوى الاحتياجات الخاصة وأثرها على الاستيعاب ،تتناول الدراسة في هذا الفصل دراسة تحليلية مقارنة لاستيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في كل من مصر و السويد ،بغرض الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف في عملية استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مصر والسويد وتفسير ذلك في ضوء القوى والعوامل الثقافية ،من خلال المحاور التالية:

أولا :- أوجه التشابه و أوجه الاختلاف المتعلقة بجهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة

أ- أوجه التشابه

تتشابه كل من مصر والسويد من حيث درجة اهتمام كل منهم ببذل الجهد نحو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة ، فالتعليم في مصر يعتبر قضية أمن قومي ،لذلك شغلت قضية تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة اهتماما كبيرا ،وأدى ذلك إلى تشكيل عدة لجان تألفت من جميع المهتمين بهذه القضية،و هدفها أحداث تطوير في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ،فالرؤية التربوية لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة تقوم على أساس أن ذوى الاحتياجات الخاصة جزء من المجتمع ،إذا أهمل تعليمهم فان ذلك سيؤثر على جميع جوانب التنمية.

وبالنسبة للسويد فان هناك انعكاسات واضحة للنظرة الاجتماعية على التعليم ،فأصبح هدف الدولة تحقيق العدالة التعليمية بين جميع أفراد المجتمع،وانعكس ذلك بالطبع على ذوى الاحتياجات الخاصة ،فقامت السويد بعمل إصلاحات عديدة في مجال تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة تمثلت في تقديم تعليم إجباري للجميع من سن السابعة إلى سن السادسة عشر بما في ذلك التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ،كضرورة تقديم تعليم إلزامي يستطيع أن يفي بمتطلبات المجتمع من التحديث والتطوير والتفوق .

تفسير أوجه التشابه

يمكن تفسير هذا التشابه في جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة في كل من مصر والسويد،في ضوء اهتمام كل من الدولتين بالتعليم لاسيما تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة واعتبارها قضية أمن قومي وضرورة اجتماعية لأحداث التنمية ،فالحكومة السويدية قامت بتكليف لجنة لمتابعة عملية تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ، ودراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بهم،بالإضافة إلى تكليف 30هيئة للعمل في هذا الإطار،كما أصدرت عددا من القوانين التي تكفل تحقيق التكافؤ والتساوى مع الأشخاص العاديين،كما جنبت السويد وضع ذوى الاحتياجات الخاصة في تصنيف خاص بعيدا عن الأشخاص العاديين،و أنعكس ذلك على الأساليب التعليمية القائمة على دمج وتطبيع ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية السويدية.

وفى جمهورية مصر العربية ،قامت الحكومة بإصدار إستراتيجية في منتصف الثمانينات ركزت على عدة أهداف تمثلت في ضرورة العمل على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق الاستيعاب الكامل لجميع التلاميذ بما فيهم ذوى الاحتياجات الخاصة بجانب العمل على تقديم رعاية شاملة لذوى الاحتياجات الخاصة، وتبع ذلك إصدار عدة قوانين في هذا الشأن .

ب- أوجه الاختلاف

يوجد اختلاف كبير في مجال تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين مصر والسويد في النقاط التالية:-

1- محاور تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة

ففي مصر تسعى الدولة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال تحقيق الاستيعاب لجميع التلاميذ ،إلا انه لم يصاحب ذلك تعديلات تسهم في تحقيق هذا الهدف، ورغم إن الحكومة المصرية أصدرت وثيقة لتطوير التعليم،وأعلنت عدة جوانب للتطوير تمثلت في تعديل الهيكل التعليمي والمناهج الدراسية ،ألا أن جوانب تطوير تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة تمثلت في تزويد مدارس التربية الخاصة ببعض الوسائل والأدوات التعليمية والمعينات البصرية والسمعية، وتوفير فرص تعليمية في إطار مدارس التربية الخاصة،مما يعنى عزل ذوي الاحتياجات

الخاصة في مدارس منفصلة،وبالطبع فان ذلك يؤثر في قدرة هذه المدارس علي استيعاب جميع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد يرجع ذلك إلي العوامل الاقتصادية وقلة الإمكانات .

أما في السويد فقد استند تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية علي عدة محاور تمثلت في تحديث الهيكل المدرسي، وتبني عملية تطوير البرامج الفردية للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، والعمل على تطوير المجتمع من خلال تلك البرامج الفردية، فالمدارس تبنت التعليم الفردي من أجل إحداث إصلاحات اجتماعية ،كما تم الآخذ في الاعتبار الدور لثقافي في تربية النشء ،والمتمثل في تحقيق التكافؤ والخصوصية لكل شخص وتقديم تعليم متساوٍ من خلال تيسير تقديم فرص تعليمية في كل مدرسة وفي كل مكان في أنحاء الدولة ،بالإضافة لمشاركة الآباء لتحقيق التكامل في التربية وإكساب السلوكيات المرغوبة .

2- اتخاذ الإجراءات الفاعلة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة

قامت السويد بوضع نظام تعليمي موحد لجميع أفراد المجتمع ،كما قدمت العديد من الإصلاحات والتعديلات التعليمية لضمان تحقيق المساواة والتكافؤ في الفرص التعليمية ،فقامت بوضع إطار عام واسع للخدمات التعليمية علي المستوي القومي، مع إعطاء الوحدات المحلية المزيد من المرونة في مواجه المشكلات التي تواجهها أثناء تقديمها لتلك الخدمات كما أن جميع البرامج الاجتماعية والتربوية و الأكاديمية والأنظمة المساعدة الأخرى وبرامج التدريب ساعدت علي تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فالتطوير في السويد تضمن عدة جوانب شملت الإدارة والمنهج وأساليب التدريس والتنظيم الصفي وغير ذلك من جوانب العملية التعليمية و التي كان لها أثرٌ كبير في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسويد.

أما في جمهورية مصر العربية فإن جهود وزارة التربية والتعليم انحصرت في إمداد مدارس التربية الخاصة بالاحتياجات التربوية اللازمة ، وإلحاقهم بالتعليم من خلال مدارس منفصلة حسب نوع الإعاقة ،وهذا بالطبع يؤثر في عملية استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة،لارتباط عملية الإلحاق بوجود أماكن خالية في هذه المدارس المنفصلة، بالرغم من أن عملية استيعاب التلاميذ العاديين تقوم على إلحاقهم بمدارس التعليم الأساسي المنتشرة في جميع المحافظات وتلزم الوالدين بإلحاقهم بتلك المدارس ، وهذا يؤكد على عدم اتخاذ إجراءات فاعلة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة ،بل وعدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بينهم وبين العاديين .

تفسير أوجه الاختلاف

يمكن تفسير أوجه الاختلاف بين مصر والسويد في ضوء العوامل الاقتصادية ،حيث إن السويد يتوفر لديها الإمكانيات المادية التي تجعلها قادرة على تنفيذ البرامج المعدة من أجل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة ،بالإضافة إلى شمولية هذه البرامج والتي ركزت على التعليم الفردي والاصطلاحات الاجتماعية والثقافية ،كما ساهمت هذه العوامل في نجاح السويد في وضع نظام تعليمي موحد للجميع ،ساعد في تحقيقه وجود إدارة ناجحة على المستويين القومي و الإقليمي استطاعت أن تحقق إصلاحات تعليمية ملموسة من خلال وضع برامج تربوية واجتماعية ، فبالنسبة للبرامج التربوية تم تنظيم الفصول الدراسية بطريقة تسمح للطلاب غير العاديين وأصحاب الاحتياجات الخاصة بالانتقال من الصف الخاص إلي الصف العادي، وكذلك الحال في البرامج الاجتماعية حيث يسمح بدمجهم في المجتمع من خلال تلك البرامج القائمة على الدمج والتطبيع .

أما في مصر فان الظروف الاجتماعية والاقتصادية ساهمت في عدم تحقيق الطموحات المرجوة بالنسبة لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ، فمدارس التربية الخاصة لم تستطع استيعاب العديد من ذوى الاحتياجات الخاصة ،بالإضافة لعدم الأخذ بفكرة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية كأحد الحلول الممكنة لاستيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لهم على الأقل من حيث عملية إلحاقهم بالتعليم،وقد يرجع ذلك إلى عدم الوعي الاجتماعي بطبيعة ذوى الاحتياجات الخاصة وإمكانية تعليمهم بالمدارس العادية،بجانب انتشار الأفكار الخاطئة عن ذوى الاحتياجات الخاصة ،وعدم وجود برامج تثقيفية وإعلامية مؤثرة في تصحيح هذه الأفكار،بجانب عدم وجود خطط تعليمية منظمة ومتكاملة من أجل توسيع نطاق التربية الخاصة لاستيعاب الأعداد المتزايدة من ذوى الاحتياجات الخاصة،ويرجع ذلك إلي قلة الإمكانات الاقتصادية.

ثانيا: أوجه التشابه والاختلاف في تعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة

أوجه التشابه والاختلاف في التشريعات المتعلقة بذوى الاحتياجات الخاصة

أ- أوجه التشابه

وجود تشريعات مؤثرة في الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، ففي مصر صدرت تشريعات بشأن سن الإلزام في المرحلة المجانية وضرورة حق التعليم فيها لمن هم في

سن التعليم من ذوى الاحتياجات الخاصة، ونصت هذه القوانين علي استثناء ذوي الاحتياجات الخاصة من التقيد بسن الإلزام.

وفى السويد تم إصدار تشريع بشأن المدرسة الشاملة كنظام بديل للنظام التعليمي القديم ، وتم ذلك على مرحلتين الأولى تجريبية وتنفيذية ،وهدفت هذه المدارس الشاملة إلى إلحاق جميع التلاميذ سواء العاديين أو ذوى الاحتياجات الخاصة بها،وشرعت السويد في تنفيذ هذا التشريع كضرورة لإلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم.

تفسير أوجه التشابه

يمكن تفسير أوجه التشابه في تشريعات ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء اهتمام كلٍ من مصر والسويد بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة كضرورة اجتماعية و اقتصادية وسياسية ،وهذا ما دفع متخذي القرار في كلا البلدين إلى اتخاذ التشريعات المؤثرة في تعليمهم وتضمنت تنظيم العمل المؤسسي ،وقرارات أخرى متعلقة بنظام القبول وقواعد الالتحاق ومع رغبة القيادات السياسية في كلا البلدين في الاستفادة بقدرات ذوى الاحتياجات الخاصة وتحويلهم من قوى معطلة إلى قوى منتجة ومؤثرة في المجتمع كان من الضروري تدعيم تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بقوانين وتشريعات تعمل على تطوير تعليمهم في ضوء الفكر التربوي المعاصر.

ب- أوجه الاختلاف

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث الجهات المختصة بإصدار التشريعات المتعلقة بذوى الاحتياجات الخاصة،ففي مصر جميع القوانين الصادرة بشأن ذوى الاحتياجات الخاصة ،إما قرارات وزارية صادرة من قبل وزير التربية والتعليم أو رئيس مجلس الوزراء، مثل القرارات المتعلقة بشأن سن الإلزام لذوى الاحتياجات الخاصة في المرحلة المجانية ، والتي تضمنت استثناء ذوي الاحتياجات الخاصة من التقيد بسن الإلزام، وكذلك عملية تحديد شروط القبول بهذه المدارس والفصول ومناهج الدراسة ونظم الامتحانات فجميعها قرارات وزارية أصدرت من قبل وزير التربية والتعليم ،كما إن لوزير التربية والتعليم الحق في إصدار قرارات تتعلق بإنشاء مدارس التربية الخاصة لتعليم ورعاية المعوقين،كما إن لرئيس مجلس الوزراء الحق في إصدار التشريعات،مثل قانون الطفل رقم 12 الصادر في عام 1996،والذي تضمن

تسعة أبواب تضمنت 144مادة ،وتبع ذلك إصدار اللائحة التنفيذية للقانون بقرار من رئيس الوزراء أيضا بتاريخ 1997/11/14، والتي ركزت على نفس النقاط .

أما في السويد فان الحكومة والبرلمان السويدي (ريكسداج) Riksdag يحددان الأهداف التربوية والسياسات التعليمية ،مع العمل على ضرورة أيجاد لا مركزية في اتخاذ القرارات التعليمية علي المستوي القومي، هناك 125 مندوباً تتكون منهم الهيئة التشريعية في السويد، وتجتمع هذه الهيئة كل ثلاث سنوات ،مع عقد اجتماع سنوي لهؤلاء الأعضاء مع ممثلي المحليات وتتولي هذه الهيئات مسئولية اتخاذ القرارات التربوية بما فيها ما يتعلق بذوي الإحتياجات الخاصة،بينما تتولى وزارة التربية والعلوم تنفيذ السياسات التعليمية ويعتبر الوكالة القومية للتعليمThe National Agency of Education وهي السلطة الإدارية المركزية والتي تتابع وتقيم النظام المدرسي وتنظيم البرامج التعليمية وغيرها من الأنشطة .[1]

كما يوجد اختلاف كبير من حيث فاعلية القرارات المتخذة،ففي مصر نجد أن جميع القرارات المتخذة ركزت على جوانب تتعلق برعاية الأطفال الملحقين بالتعليم ،بدون العمل على التوسع في إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة ،فيلاحظ أن القرارات المتخذة ركزت على جوانب معينة محدودة الفاعلية ،فمثلا القرار رقم 213 لسنة 1956 ركز على استثناء ذوى الاحتياجات الخاصة من التقيد بسن إلزام ،والقرار رقم 68لسنة 1968عمل على تحويلهم من المدارس العامة إلى مدارس التربية الخاصة ،والمتأمل لهذين القرارين يتأكد من صعوبة تحقيقهما على نحو عملي ،حيث أنه لا يمكن إلحاق طفل تجاوز العاشرة مثلا بالصف الأول الابتدائي ،وكذلك تحويل طفل من مدرسة عادية إلى مدرسة للتربية الخاصة،وكذلك الحال في القرارات المتخذة في الفترة من1981 الى1988، والتي ركزت على بعض التعديلات في التنظيم الصفي ،أو التوسع في أنشاء مدارس منفصلة للتربية الخاصة ،وبالرغم من إن القرارات في ظاهرها تشير إلي إلزام الدولة بإلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة إلا أن هذه القرارات بعيدة جداً عن الواقع التعليمي ،ولم يتم قيد الأغلبية العظمي منهم ،كما إنها لم تراع الظروف المحيطة بهم والمعرقلة لعملية الاستيعاب التي تأثرت بعوامل عديدة [2]

(1) راجع ص106 من الفصل الثالث.
(2) راجع ص188من الفصل الرابع.

أما في السويد فإن أغلب القرارات المتخذة،أثرت بشكل كبير في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.ففي عام 1970 صدر تشريع يقضى بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية ،ونتيجة لذلك تم تشكيل لجنه لدراسة الدمج الدراسي استمرت أعمالها ما يقرب من12 عام، وأكدت علي ضرورة تطبيق الدمج علي نحو أكثر عمقاً ، ومن ثم قامت المحليات باتخاذ الإجراءات التنفيذية اللازمة لتحقيق الدمج التعليمي ، وكذلك ما تعلق بصدور قوانين تفرض علي المؤسسات التربوية ضرورة مراعاة متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة ، يلاحظ أنة بمجرد صدور هذه القوانين حرصت الجهات التنفيذية على ضرورة تطبيقها على جميع ا لتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ،كما ألزمت السلطات المحلية المعنية بتحقيق الرفاهية الاجتماعية بمتابعة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لجدول زمني محدد .

تفسير أوجه الاختلاف

يمكن تفسير أوجه الاختلاف في التشريعات المتعلقة بذوى الاحتياجات الخاصة في كلٍ من مصر والسويد في ضوء الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية.

فالسويد دولة ديمقراطية تمتعت باستقرار سياسي كبير ،حيث ظلت السويد بعيدة عن ميادين الحروب لفترة كبيرة ساهم ذلك في إحداث العديد من الإصلاحات السياسية والاجتماعية ،وانعكس ذلك بالطبع على عملية اتخاذ القرار المتعلق بذوى الاحتياجات الخاصة والذي يشارك فيه العديد من الجهات المختصة وأصحاب الخبرة والعاملين بالمجال ويتم ذلك من خلال منظومة ديمقراطية تعمل على جماعية اتخاذ القرار،وهذا ما أوجد قوى اجتماعية عملت على تحقيق العدالة والتنمية في جميع المجالات وتشكيل مجتمع متماسك هدفه تحقيق الرفاهية للجميع ،كما ساعدت الظروف الاقتصادية على تنفيذ هذه القوانين بشكل مثالي .

أما في جمهورية مصر العربية فان الظروف السياسية المتمثلة في كثرة الحروب وتعاقب القوى الاستعمارية على البلاد قد ألقت بظلالها على الأوضاع الاجتماعية وأسهمت في وجود العديد من التيارات الفكرية ،وأثرت كذلك على الممارسات السياسية،وعدم العمل على جماعية اتخاذ القرارات بصفة عامة والقرارات التربوية بصفة خاصة،كما ساهمت الظروف الاقتصادية في عدم تطبيق القوانين المتعلقة بذوى الاحتياجات الخاصة بشكل عملي مما ساهم في عدم فاعليتها وتكرارها وتمركزها حول المدارس المنفصلة دون محاولة تحديث الأساليب التربوية لتتناسب مع الفكر التربوي المعاصر في هذا المجال.

2- أوجه التشابه والاختلاف في جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة :

أ- أوجه التشابه

يوجد التشابه بين مصر والسويد في جوانب الرعاية المدرسية من حيث الأهداف العامة لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة .

ففي مصر تنطلق مبادئ الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة من منطلق حقوقهم في الرعاية الشاملة باعتبارهم أفراداً في المجتمع لهم حقوق وواجبات لذلك تقدم الدولة لهم رعاية متكاملة اجتماعيا وصحيا وتربويا من خلال مدارس التربية الخاصة.

وفي السويد يعتبر الهدف من الرعاية المدرسية لذوي الاحتياجات الخاصة ليس مساعدتهم فحسب،ولكن تقديم الرعاية الشاملة لذوي الاحتياجات الخاصة وتشمل الرعاية الاجتماعية والصحية والتعليمية من خلال هذه المدارس .

- فبالنسبة للرعاية الاجتماعية فأنه يوجد التشابه بين مصر والسويد من حيث العمل على إمداد مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة بالأخصائيين الاجتماعيين،وكذلك العمل على تحقيق التواصل مع اسر ذوى الاحتياجات الخاصة

- وبالنسبة للرعاية الصحية يوجد تشابه في الخدمات الصحية المقدمة لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد و مصر.

ففي مصر يتم تقديم خدمات طبية لجميع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة عن طريق العيادات التابعة للتأمين الصحي، والتي يتم من خلالها تقديم المعينات الطبية والأجهزة التعويضية لمن هم في حاجة إليها ، وكذلك إصلاح عيوب النطق والكلام ،كما تم تزويد مدارس التربية الخاصة بالخبراء النفسيين المدربين بهدف تقديم رعاية نفسية لزيادة الدعم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم في التغلب على إعاقتهم وتحقيق مستوي مناسب من التوافق مع الإعاقة.

أما السويد فتقدم الرعاية الصحية الشاملة لجميع تلاميذها ولا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة نظراً لطبيعية احتياجاتهم الطبية ،ويشترك في تلك الرعاية فريق من الأطباء والممرضين، حيث يقومون بالفحوص الطبية الدورية لمتابعة تطور التلاميذ صحياً وتأهيلهم بدنيا ،بجانب وجود برامج للإشراف النفسي بالمدارس بهدف تحقيق التوافق النفسي لذوى الاحتياجات الخاصة.

- وبالنسبة للخدمات التعليمية فان هناك تشابه من حيث المقررات الدراسية وعدد سنوات الدراسة بالمرحلتين الإلزامية والثانوية.

تفسير أوجه التشابه

يمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية ،ونظرا لرغبة القيادات السياسية في تطوير تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة باعتباره أحد أنواع التعليم الهامة و انطلاقا من أهمية توفير التعليم لجميع أفراد المجتمع ،وكضرورة للاستفادة من قدرات جميع أفراد المجتمع ،ففي مصر ارتكزت جوانب الرعاية المدرسية على مساعدة ذوى الاحتياجات الخاصة للمشاركة في المجتمع والقيام بدورهم الاجتماعي، والعمل على تحقيق التكامل في جميع جوانب الشخصية لذوى الاحتياجات الخاصة ، بهدف مساعدتهم على الإسهام في عملية الإنتاج والمشاركة في بناء الاقتصاد الوطني ، وكضرورة لإحداث التكيف النفسي والاجتماعي.

أما السويد فقد شهدت إصلاحات اجتماعية وسياسية كبيرة،أثرت كثيرا فى التعليم بصفة عامة ، وتعد التربية الخاصة في السويد جزء متكامل من التعليم،لذا فإنها تأثرت بالإصلاحات والتغير، فأصبح الهدف من تربية ذوي الاحتياجات الخاصة تحقيق التكامل في شخصية الشخص ذي الاحتياجات الخاصة صحياً واجتماعياً وتربوياً بمعني تقديم الرعاية الشاملة لذوي الاحتياجات الخاصة وتشمل الرعاية الاجتماعية والصحية والتعليمية،بالإضافة إلى الأهداف الاقتصادية لإعداد ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد والتي تقوم على ضرورة الاستفادة بقدراتهم المختلفة وتحويلهم إلى قوى منتجة يستفيد منها المجتمع السويدي .

ب-أوجه الاختلاف:

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث جوانب الرعاية المدرسية نتيجة لاختلاف أسلوب تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ،فالسويد تتبنى أسلوب دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية،وأدى ذلك إلى سهولة توفير المتطلبات التربوية المختلفة، وأنعكس ذلك بالطبع على تيسير الرعاية المدرسية وتكاملها.

أما مصر فاتبعت أسلوب تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال مدارس منفصلة ،وأدى ذلك بالطبع إلى الحاجة لتوفير متطلبات خاصة لتلك المدارس ، مما ساهم في زيادة صعوبة توفير الخدمات التربوية المختلفة،وأنعكس ذلك بالطبع على أساليب الرعاية الاجتماعية والصحية والتعليمية .

- فبالنسبة للرعاية الاجتماعية فإن السويد اتبعت خطة منظمة للرعاية الاجتماعية ركزت علي ضرورة أن يحيا التلميذ ذو الاحتياجات الخاصة حياة طبيعية ،وضرورة أن يشارك في الحياة العامة مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وذلك في إطار برنامج محدد بهدف إزالة الحواجز الاجتماعية والتي عادة ما تصاحب الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة ،كما عملت الحكومة السويدية علي ضرورة التغلب علي بعض الاتجاهات الاجتماعية الخاطئة نحو ذوى الاحتياجات الخاصة ،وما يدل على التنظيم الرائع للرعاية الاجتماعية تلك الخدمات الإنسانية والاجتماعية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس المختلفة والتي تمت تحت إشراف المجالس المحلية.

فـي مصـر يـتم رعايـة ذوى الاحتياجـات الخاصـة اجتماعيـا مـن خـلال أخصـائيين اجتمـاعيين ،تهـدف هـذه الرعايـة إلـى تـوفير المنـاخ الاجتمـاعي الملائـم داخـل المدرسـة والفصـل ،والتواصـل مـع اسـر ذوى الاحتياجـات الخاصـة، ، بالإضـافة إلـى تكليـف بعـض الأخصـائيين الاجتمـاعيين بالمبيـت بالأقسـام الداخليـة، ومـن خـلال زيـارات الباحـث العديـدة لمـدارس التربيـة الخاصـة يمكـن القـول بأنـة لا يوجـد خطـة منظمـة لعمـل الأخصـائيين الاجتمـاعين ،كمـا أن عملهـم بالأقسـام الداخليـة يـتم بشـكل رتيـب ولا يوجـد أدنـى تفاعـل بـين الأخصـائي المقـيم وذوى الاحتياجـات الخاصـة ألا فـي الحـالات الطارئـة،ورغم مـا تـوفره الدولـة مـن مبـالغ واعتمـادات ماليـة لـدعم الأنشـطة الاجتماعيـة المختلفـة إلا إن عـدم التواصـل الفعـال والنـاتج عـن عـدم وجـود خطـة منظمـة يـؤثر على فاعلية الرعاية الاجتماعية

- وبالنسبة للرعاية الصحية فان السويد اتبعت أسلوب يعتمد على توفير الأطباء والممرضين بالمـدارس ، أمـا الرعايـة الصـحية فـي مصـر فركـزت علـى الاعتمـاد علـى مشـروع التـأمين الصـحي وتقـوم المـدارس بإحالـة الحـالات المرضـية للعيادات والمستشفيات التابعة لها.

- وبالنسبة للرعاية التعليمية يوجد اختلاف بين مصر والسويد من حيث الرعاية التعليمية فبالنسبة للسويد يتم إلحاق التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية مع توفير جميع المتطلبات التعليمية اللازمة ،وتقوم المدرسة بدور أساسي في العملية التعليمية ،حيث يتولى مدير المدرسة وكبار المعلمين تحديد طرق التدريس المناسبة لذوى الاحتياجات الخاصة سواء التعليم الفردي أو الجماعي، ويتم انتقال التلاميذ أوتوماتيكيا حتى الصف التاسع، ويتم منح الدرجات بنهاية الصف التاسع، وبالنسبة للمعاقين عقلياً يتم تقييمهم وفقاً لمعايير محددة ويتضح بذلك الدور الإيجابي الكبير للمدرسة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، كما أنه يوجد اختلاف كبير في عملية التقويم وأساليبه ،فتتميز أساليب التقويم في السويد بالموضوعية ،والعمل علي تنمية قدرات التلميذ بشكل عملي،ويكون للمدرس الأول الرأي في انتقال الطالب من عدمه، ويمكنه أن يقرر نقل التلميذ إلي الصف الأعلى في منتصف العام، إذا كان التلميذ يسير بصورة جيده في التعليم،وهناك نظام للتقييم يتناسب مع طبيعة ذوى الاحتياجات الخاصة في نهاية المرحلة التعليمية كما إن المنصرف علي التلميذ ذو الاحتياجات الخاصة بالسويد يصل إلي ما يقرب من (2650) دولار في العام الواحد أغلبها يخصص من أجل الارتقاء بالتلميذ ،فتكلفة إنشاء مدارس سويدية من ناحية التشييد لاتشكل عبئاً كبيراً لتوافر مواد البناء بكثرة .

أما في مصر تقوم رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة على إلحاقهم بمعاهد التربية الخاصة وتوفير المتطلبات التعليمية لهم في هذه المدارس، وتقوم المدارس بتنفيذ الخطة المدرسية المحددة من قبل الوزارة ،والتي تختلف من فئة إلى أخرى حسب طبيعة الإعاقة فمدارس النور تقدم خدمات تعليمية لأصحاب الإعاقة البصرية تختلف عن الخدمات التعليمية المقدمة بمدارس الأمل،و المخصصة لأصحاب الإعاقة السمعية، ودور المدارس المنفصلة تنفيذ هذه البرامج المعدة من قبل الوزارة ،كما أن وسائل التقويم تركز علي الجانب النظري،كما ينحصر دور المعلم في تنفيذ البرامج الموضوعة ، كما أن الموارد المخصصة للارتقاء بالفرد قليلة ،والتركيز يتم علي تشيد المدارس والذي يستنزف مبالغ طائلة جداً .

تفسير أوجه الاختلاف

يمكن تفسير أوجه الاختلاف في جوانب الرعاية المدرسية في ضوء العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية ،فحياد السويد السياسي وتبنيها لسياسة الاقتصاد المختلط الذي يتلاءم مع شخصية المواطن السويدي أوجدت مبدأ الضمان الاجتماعي ، الذي يتضمن

ضرورة رعاية الدولة للفرد من المهد إلى اللحد،مما ساهم كثيرا في نجاح تنفيذ فكرة المدرسة الشاملة أو /مدرسة للجميع / وبالتالي تم إلغاء ثنائية التعليم، فنجحت السويد في تطبيق نظام تكامل ودمج ذوى الاحتياجات الخاصة في النظام العام للتعليم ،ومن ثم ركزت المدارس السويدية علي نواحي القصور في عملية التعليم لدي ذوى الاحتياجات الخاصة كما ساعد ازدهار الاقتصاد السويدي على تحقيق نجاح كبير في تطبيق البرامج التعليمية بجميع جوانبها الاجتماعية والصحية والمعرفية ،فالتركيز ينصب حول الارتقاء بالتلميذ السويدي ،كما ساعدت العوامل الجغرافية المتمثلة في توافر مواد البناء،حيث تحتل السويد المرتبة الخامسة عالميا في إنتاج الحديد،وما تملكه من مساحات شاسعة من الغابات جعلتها في مقدمة الدول المصدرة للأخشاب ،مما يعني توافر المواد اللازمة للأثاث المدرسي،وبالتالي فإن جميع المبالغ المقررة للإنفاق علي التعليم تركز علي الارتقاء بالفرد .

وبالنسبة لمصر فأن الظروف الاقتصادية والسياسية الاجتماعية أثرت على التنظيمات المدرسية المختلفة ،وحالت دون تنفيذ البرامج المعدة على النحو المطلوب ، فالسياسة التعليمية غير مستقرة ،ولا يوجد برامج وأنشطة منظمة لعمل الأخصائيين الاجتماعيين، وكذلك عدم وجود برامج علاجية وتأهيلية تدعم العملية التعليمية ،بالإضافة إلى افتقار مدارس التربية الخاصة للعديد من الاحتياجات التعليمية وكذلك عدم استخدام التكنولوجيا في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ،إضافة إلى المعتقدات الخاطئة عن الإعاقة وعدم اقتناع بعض أولياء الأمور بجدوى تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة

3- أوجه التشابه والاختلاف في أسلوب إدارة التربية الخاصة

أ- أوجه التشابه

تتشابه كل من مصر والسويد من حيث المسئوليات العامة لإدارة التربية الخاصة ،ففي مصر تتولى الإدارة العامة للتربية الخاصة مسئولية الأشراف والتخطيط للتعليم في مدارس التربية الخاصة، حيث حددت وزارة التربية والتعليم الهدف من هذه الإدارة والذي يتمثل في إعداد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال مدارس التربية الخاصة ، وتوفير الرعاية اللازمة لهم ، وكذلك تقوم الإدارة العامة للتربية الخاصة بتدريب وإعداد المعلمين بمدارس التربية الخاصة على مستوى الجمهورية ،وكذلك عمل دورات تدريبية للعاملين بالتربية الخاصة،كما تقوم الإدارة العامة للتربية الخاصة بتنظيم وتخطيط برامج التربية الخاصة وتضم ثلاث إدارات متخصصة ،تتمثل في إدارة التربية البصرية وإدارة التربية السمعية

وإدارة التربيــة الفكريــة وتتــولى الإشــراف علــى جميــع مــدارس التربيــة الخاصــة والفصــول الملحقة بالمدارس العادية .

وبالنسبة للسويد تتولى إدارة التربية الخاصة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتأهيلهم و إعدادهم الإعداد المناسب ،بجانب تنظيم البرامج التعليمية للمديرين، و تدريب ا لمعلمين أثناء الخدمة، وتدريب جميع القائمين على العملية التعليمية ،فهي تقوم بتخطيط البرامج وتنظيمها وتتولى الأشراف على تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية المختلفة.

تفسير أوجه التشابه

يمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء العوامل الثقافية والاجتماعية و التي فرضت على كلا البلدين ضرورة الاهتمام بتخصيص إدارة للتربية الخاصة تقوم بالتخطيط والأشراف على البرامج التربوية المخصصة لذوى الاحتياجات الخاصة ،ولمواجهة المتطلبات التعليمية للفئات المختلفة لذوى الاحتياجات الخاصة ،وكذلك متابعة تطوير أعداد المعلمين والمديرين وجميع القائمين على رعاية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

ب- أوجه الاختلاف

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث البنية الإدارية لإدارة التربية الخاصة واختصاصها، فإدارة التربية الخاصة بالسويد تمارس عملها من خلال المجلس القومي للتعليم بالتعاون مع مجلس اتحاد العمال القومي، ويعتبر المكتب الفيدرالي بالسويد بمثابة الهيئة التنفيذية لإدارة التربية الخاصة ، والذي يتألف من (10) لجان هدفها تحقيق التقدم في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع المراحل السنية، وتكون هذه اللجان من أعضاء يمثلون مختلف أجزاء الإقليم أو المدينة وهم أيضا ممثلون للمكتب الفيدرالي السويدي، و يتولى مديرو التربية الخاصة الإشراف على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية وكذلك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس المنفصلة،وللمحليات دور في التنفيذ والأشراف والتخطيط والتمويل، وقد ساعد نجاح اللجان المعنية بالتنفيذ الإشراف الفني في استيعاب النمو السريع الذي حدث في الستينيات والسبعينيات ،مما أدي إلي التوصل إلى صيغ محددة في مجال الإشراف والتوجيه.

وانعكس ذلك على نجاح الأشراف الفني فأصبح الإشراف الفني في مجال التربية الخاصة بالسويد يتبع أسلوبا إدارياُ واضحاً ومنضبطاً فيما يتعلق بالمستويين القومي والمحلي، حيث أن الإشراف علي المستوي القومي يتم من خلال الخبراء القوميين، وتستلزم تطبيق تلك الأساليب الموافقة عليها من اللجان المتخصصة، ويكون علي المشرف الفني مسئولية القيام بالزيارات المختلفة تحت إشراف المكتب القومي.

وفى مصر تختص الإدارة العامة للتربية الخاصة بالتفتيش المركزي علي معاهد النور ، علي أن تتولى مديريات التربية والتعليم التفتيش والتوجيه في المجالات الأخرى، ومعني هذا أن معلمي مدارس النور يقومون مركزياً، وأما معلمي مدارس الأمل والتربية الفكرية يقومون محلياً، فيتولى الإشراف والتوجيه بمدارس الأمل والتربية الفكرية موجهو الأقسام بالمديريات التعليمية رغم قلة إلمامهم الكافي بهذا الميدان.

ولاشك أن عدم التنظيم الإداري انعكس على أداء إدارة التربية الخاصة فإذا كانت إدارة التربية الخاصة تهدف إلى أيجاد بنية إدارية ،من خلال دعم إداري ملائم للتربية الخاصة،وتحقيق التنسيق اللازم مع التعليم العام كضرورة لرفع مستوى التعليم للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ،فان هذا الأمر يعتريه كثير من الصعوبات في ضوء عدم التنظيم الإداري الجيد.،والنظرة القاصرة للإدارة.

تفسير أوجه الاختلاف

يمكن تفسير أوجه الاختلاف في ضوء الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية،ففي السويد ينظر للإدارة على إنها إدارة تغيير وتطوير ،مما يحتم وجود إدارة قوية تعمل على التطوير وتتوقع التغيير وتسبقه ،وإدارة التربية الخاصة في السويد تعتبر إدارة تغيير وتطوير،ولاشك أن هناك عوامل ساعدت إدارة التربية الخاصة في ذلك ،فالمستوى الاقتصادي المرتفع للسويد ساعد كثيرا إدارة التربية الخاصة على النجاح في تنفيذ البرامج المختلفة0

وبالنسبة لمصر فان الظروف السياسية والثقافية أثرت كثيراً في الإدارة ،حيث تبنت مصر النظام الاشتراكي حقبة من الزمن ،ثم تحولت إلى النظام الرأسمالي ،و النظامان يسيران على طرفي نقيض، وهذا ما أوجد عدم استقرار إداري نتج عن التحول السريع في الفكر، وأنعكس ذلك بالطبع على الواقع العملي للإدارة ، فالإدارة في مصر ليست إدارة إصلاح وتطوير

بل هي إدارة تتعامل برد الفعل والاستجابة البطيئة للتطور،وانعكس ذلك بالطبع على إدارة التربية الخاصة و التي تعانى من عدم التنظيم الجيد وتضارب الاختصاصات.

ثالثاً :- أوجه التشابه والاختلاف في قواعد الالتحاق لذوى الاحتياجات الخاصة

1- أوجه التشابه والاختلاف في فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

أ- أوجه التشابه

تتشابه كل من مصر والسويد من حيث الفلسفة التربوية القائمة على توسيع قبول ذوى الاحتياجات الخاصة ، ففي مصر تقوم الفلسفة التربوية لوزارة التربية والتعليم على توسيع الخدمات الضرورية بالمدرسة والفصل الدراسي، والعمل على التوسع في إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة وتحقيق التوافق الاجتماعي والنمو السليم من خلال علاقة المدرسة بالمنزل، مع العمل على تحسين عدد من البرامج التعليمية والتربوية في جميع مدارس التربية الخاصة.

أما في السويد فان المبادئ التربوية للتعليم تقوم على ضرورة الالتزام بإلحاق جميع التلاميذ بالتعليم الإجباري والذي يبدأ من سن السادسة حتى سن السادسة عشرة،وترتكز الفلسفة التربوية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد علي دراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في عملية إلحاق ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك تجهيز كل مدرسة بما يناسبها من احتياجات في جميع أجزاء الدولة من أجل استيعاب جميع أفراد المجتمع .

تفسير أوجه التشابه

يمكن تفسير أوجه التشابه بين مصر والسويد في ضوء العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية ،فكلا الدولتين تبدى اهتماما كبيرا بالتعليم ،وتعتبره مشروعا قوميا ،بجانب رغبة القيادات السياسية في استيعاب جميع أفراد المجتمع ،بالإضافة إلى وجود ضرورة اجتماعية في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة تتمثل في الاستفادة بالقدرات الكامنة لديهم حيث إن إهمال هذه الفئات تعليميا ينطوي على مخاطر إنسانية واجتماعية واقتصادية وتجعلهم بمثابة طاقات معطلة،لذلك أكدت الفلسفات التعليمية في كل من السويد ومصر على ضرورة إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم ،ودراسة العوامل المعوقة في تحقيق ذلك وتلافيها.

ب- أوجه الاختلاف

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث الفلسفة التعليمية لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة ،ففي مصر تقوم الفلسفة التعليمية علي الفصل بين الأطفال العاديين والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ،وكذلك الفصل بين فئات المعاقين حيث توجد مدارس لكل فئة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة،كما تقوم فلسفة القبول لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر على قبول ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال مدارس منفصلة ،فيتم تخصيص مدارس النور للمعاقين بصريا وضعاف البصر، بحيث تغطي كل مراحل التعليم ما قبل الجامعي ، ومدارس الأمل للمعاقين سمعيا و ضعاف السمع ،ومدارس التربية الفكرية للمعاقين عقليا. وأوجدت هذه الفلسفة نمط معين من المدارس يقوم بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر من خلال مدارس منفصلة تقوم بتطبيق النظام الداخلي والخارجي حسب محل إقامة التلاميذ ، وفي حاله توافر الإمكانات يتم تطبيق النظام الداخلي مع جميع التلاميذ، ويتم اللجوء إلى الفصول الخاصة بالمدارس العادية في حالة عدم وجود عدد كافي من ذوي الاحتياجات الخاصة لإقامة مدرسة خاصة منفصلة ، ففلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر تنطوي على العديد من الجوانب السلبية المؤثرة في إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة فهذا النظام العزلي لذوي الحاجات الخاصة يقوم علي وصمهم بمظاهر العجز والقصور، ويتجاهل جوانب قواتهم وطاقاتهم الإيجابية الكامنة فيهم، كما يقوم علي إبراز مظاهر الاختلاف بينهم وبين العاديين أكثر من إبراز جوانب التشابه مما يترتب علي هذه النظرة من انعكاسات سلبية بين الطفل العادى وذوى الاحتياجات الخاصة ، وكذلك تأثيرها السلبي على الأسرة أو المحيطين به ،وهذا ما يتعارض مع فلسفة رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر .

في المقابل فان الفلسفة التعليمية في السويد تقوم على عدم الفصل بين قبول الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث تقوم فلسفة قبول ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد علي دمج جميع من هم في سن التعليم في مدرسة واحدة ، فتتصور الفلسفة التربوية السويدية أن عدم الفصل في قواعد الالتحاق والقبول لكل من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين من شأنه توفير قدر كبير من الفرص التعليمية لهم، وتوفير فرص أكبر لاستيعابهم ضمن التعليم،لذلك تم توحيد القبول لتحقيق أقصي قدرت استيعابية لجميع أفراد المجتمع ولاسيما ذوي الاحتياجات الخاصة، فقامت الدولة بإلحاقهم ضمن المدارس العادية ، وانعكس ذلك بالطبع على تحقيق الاستيعاب، ففلسفة قبول ذوي الاحتياجات الخاصة في السويد تجنبت عزل ذوى الاحتياجات الخاصة ، ووضعت جميع التسهيلات لتعليم جميع أفراد المجتمع بما فيهم ذوى الاحتياجات

الخاصة من خلال المدارس العادية،وهذه الفلسفة أدت إلى إحداث تغير في المدرسة العادية بالسويد،بهدف إتاحة الفرص لتغطية جميع أجزاء السويد من الخدمات التربوية ،واستيعاب جميع التلاميذ سواء العاديين أو ذوى الاحتياجات الخاصة، كما تبع ذلك بعض التعديلات التي أدخلت في التنظيم الصفي لتحقيق التوسع في القبول ،وإعطاء الفرصة للحكومة وأجهزتها التنفيذية لتقيم إنجازات المدرسة.

تفسير أوجه الاختلاف

يمكن تفسير أوجه الاختلاف في ضوء العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية ،فالمناخ الديمقراطي السائد في السويد وتبنى الدولة لمبدأ الضمان الاجتماعي،أوجد بنية إدارية استطاعت استغلال الموارد المتاحة في عملية التعليم ،مما أوجد فلسفة تعليمية واضحة استطاعت أن تتعامل مع المتطلبات المختلفة لجميع التلاميذ ،وانعكس ذلك على وجود فلسفة واضحة للقبول يمكن تنفيذها والوفاء بمتطلباتها المختلفة.

أما في مصر فأن المركزية الشديدة وعدم ديمقراطية القرارات التعليمية ،تعاقب القوى السياسية المؤثرة في القرارات المتخذة أوجدت نوع من الخلل الإداري ،أثمر عن عدم وجود فلسفة تعليمية واضحة ،بالإضافة إلى عدم وعى الكثيرين بقضايا ذوى الاحتياجات الخاصة ،لدرجة أن بعض العاملين بالتربية والتعليم لا يفرقون بين التعليم الخاص والتربية الخاصة ، كل هذه العوامل ساهمت في وجود ازدواجية في قبول ذوى الاحتياجات الخاصة وانفصالها عن الفلسفة العامة للقبول.

2- أوجه التشابه والاختلاف في نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

أ- أوجه التشابه

تتشابه مصر والسويد في نظام ذوى الاحتياجات الخاصة من حيث تولى المحليات الأشراف والتنفيذ لعملية قبول ذوى الاحتياجات الخاصة ، ففي مصر تتولى المديريات والإدارة التعليمية الإعلان بكافة الطرق عن مدارس وفصول التربية الخاصة الموجودة في دائرتها وعن نوعيات الإعاقة بها ، ويكون القبول في مدارس وفصول التربية الخاصة بأنواعها المختلفة ،ويمكن التجاوز عن سن القبول المحددة في حالات خاصة ،فيجوز للمديريات التعليمية أن تتجاوز عن سنتين كحد أقصي،وفى السويد تم تنظيم المدارس الإلزامية بهدف إلحاق جميع

التلاميذ داخل نظام مدارس القطاع العام، أو أن يتلقوا تعليمهم في مدارس مستقلة مماثلة، فحددت المجالس البلدية سن القبول بالمدرسة مع إمكانية التجاوز عن سن القبول بالمدرسة سنة واحدة في حالات خاصة .

تفسير أوجه التشابه

يمكن تفسير أوجه التشابه في نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء العوامل السياسية والاجتماعية ،فنظراً لرغبة القيادات السياسية في كلا البلدين في توفير تعليم مناسب لذوى الاحتياجات الخاصة من خلال التوسع في إلحاقهم بالتعليم ، بالإضافة إلى طبيعة الإعاقة والظروف الاجتماعية المحيطة بذوى الاحتياجات الخاصة فإن هناك تيسيرات غير عادية في عملية القبول تتمثل في التجاوز عن السن المقررة، وإلزام بعض الهيئات التعليمية المعنية بذلك، إلى جانب تحديد جهات إدارية لتنظيم عملية القبول ومتابعته .

ب- أوجه الاختلاف

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة ، ففي مصر هناك إجراءات تنفيذية كثيرة للقبول تتمثل في تقدم ولي الأمر بطلب التحاق،ثم إحالة التلميذ إلي وحدة الصحة المدرسية لإجراء الفحوص والاختبارات المختلفة ،ثم كتابة تقرير عن الحالة يتم عرضة علي اللجنة الفنية المتخصصة،ثم يقوم المعلمون بقياس القدرات التحصيلية للتلاميذ ،إلى أن يتم تشكيل لجنة لدراسة كل حالة ،ويتم القبول في حدود الأماكن الخالية.

فيتم قبول التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة من أصحاب الإعاقات الفردية بمدارس التربية الخاصة حيث توضع المقاييس الخاصة بكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ، فبالنسبة للمعاقين سمعياً يتم قبول التلاميذ ممن يتراوح عتبة سمعهم بين 70 ،120ديسبيل في أقوي الأذنين ويتم تصنيفهم كأطفال صم، وكذلك من يتراوح عتبة سمعهم بين 25، 45 ديسبيل حيث يتم تصنيفهم كضعاف سمع،

وبالنسبة للمعاقين بصرياً فيتم إلحاقهم بالصف الأول الابتدائي بمدارس النور لمن بلغ سن السادسة إلى الثامنة ،كما يتم قبول ضعاف البصر ممن لا يمكنهم أن يستمروا في المدارس العادية فيتم إلحاقهم بمدارس النور أو فصول ملحقة للمحافظة علي البصر، وكذلك التلاميذ

المحتمل زيادة ضعف أبصارهم إذا استمروا في المدارس العادية وذلك بقرار من الطبيب المختص ويتم قبولهم في فصول النور متي كانوا مستوفين لشروط السن المقررة للصفوف الدراسية بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي ولا يقبل في مدارس النور من يزيد قوة أبصاره عن 24/6 ولا تقل عن 60/6 بالعينين أو بالعين ألا قوي بعد العلاج والتصحيح بالنظارة

وبالنسبة للإعاقة العقلية فيتم قبول من يبلغ درجة ذكاؤة50-70، والقبول في جميع المدارس التابعة للتربية الخاصة مرهون بوجود مدارس وفصول خاصة، وهذا ما يحد من عملية استيعابهم، ولاشك فإن تكلفة إنشاء مدرسة خاصة يتكلف ما يقرب من مليون جنية من أجل استيعاب 100 مائة تلميذ أو مائة وخمسين علي الأكثر ،وهذا المبلغ يتضمن التشييد فقط ،مما يتطلب ما يقرب من (20) عشرين مليار جنية لاستيعاب ثلاثة ملايين تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة .

بينما وضعت السويد إستراتيجية تعليمية قامت على التوسع في إلحاق مواطنيها بشكل عام سواء الأفراد العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم،أدت إلى وجود انسيابية وسهولة في الإجراءات التنفيذية للقبول ، فيلتحق التلاميذ السويديون من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية مع إمدادهم بمساعدات خاصة بهم ، فجميع الأطفال مقيدون وملزمون بتلقي التعليم داخل نظام مدارس الدولة أو مدارس مستقلة مماثلة لمدارس الدولة، ويتم توفير تعليم ما قبل المدرسة من دور الحضانة، بهدف تأهيلهم في سن مبكرة أي ما قبل السابعة وهوسن الالتحاق للعاديين،وتقوم المجالس المحلية بإلحاق جميع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ضمن المدارس العادية في السويد، ويلاحظ عدم وجود تصنيفات عند القبول، حيث يتم قبول جميع من بلغوا سن التعليم، ولكن هناك نوعاً من التنظيم قبل الالتحاق بمراحل التعليم الأساسي، حيث تكلف الحكومة المعلمين بالقيام بزيارات منزلية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، فيتم قبول ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس الإلزامية العامة بمجرد دراسة حالاتهم ، وأدى ذلك إلى زيادة في نسبة القبول نتيجة لسهولة الإجراءات التنفيذية ،كما لا تتكبد السويد إنشاء مدارس منفصلة كثيرة نتيجة سياسة الدمج ،مما يتيح الفرصة لتوجيه الإنفاق التعليمي لتحسين قدرات التلاميذ

تفسير أوجه الاختلاف

يمكن تفسير أوجه الاختلاف في ضوء الظروف السياسية و الاجتماعية والاقتصادية، فالسويد تمتعت باستقرار سياسي كبير أسهم في وجود تنظيم رائع

للعمليــة التعليميــة مــدعوما بتنظــيم إداري متميــز ،ممــا أدى إلــى ســهولة إلحــاق جميــع مــن هـم بحاجـة إلـى التعليم،كمـا سـاهم الاقتصـاد السـويدي القـوى فـي تـوفير المتطلبـات التعليميـة اللازمة لعملية إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة .

أمــا مصــر فــان كثــرة اللــوائح والإجــراءات الناتجــة عــن التخــبط الإداري وتــداخل الاختصاصـات قد سـاهم فـي تعقيد عمليـة إلحـاق ذوى الاحتياجـات الخاصـة،بجانب التركيز علـى إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس منفصلة،مما أدى إلى رهن عملية الإلحاق بوجود أماكن خالية في تلك المدارس ،كما ساهم الاقتصاد المصري الغير مستقر في عدم الوفاء بالمتطلبات التعليمية اللازمة لعملية إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة،كما أن هناك عوامل اجتماعية وثقافية تتعلق بالنظرة إلى ذوى الاحتياجات الخاصة أثرت في عملية إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر،أو تسربهم من مدارس التربية الخاصة

رابعا:- أوجه التشابه والاختلاف في الأنماط التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة وأثرها علي استيعابهم

1- أوجه التشابه والاختلاف بالنسبة للمدارس المنفصلة مدارس التربية الخاصة

أوجه التشابه

تتشابه كل من مصر والسويد من حيث وجود مدارس منفصلة، ففي مصر تعتبر المدارس المنفصلة هي الوسيلة الرئيسية لنشر الرعاية التربوية والتعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق تحقيق ما يعرف بالتأهيل المجتمعي والذي يهدف إلى الارتقاء بالشخص المعاق إلي أفضل مستوي ممكن .

أما السويد فان المدارس المنفصلة تعمل ضمن شبكة واسعة من الخدمات الإنسانية والتربوية لذوى الاحتياجات الخاصة ووفقاً لفلسفة التعليم بالسويد ، حيث تتولى الدولة مسئولية تعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لخطط تربوية منظمة .

تفسير أوجه التشابه

يمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، فمنظور المجتمع لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر، والسياسة التعليمية في هذا الشأن ، جعلت للمدارس المنفصلة أهمية كبيرة في عملية التأهيل المجتمعي ،أما السويد فان

المدارس المنفصلة تعتبر وسيلة فعالة لعملية تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة إذا ما تعذر إلحاقهم بالمدارس العادية العامة.

ب- أوجه الاختلاف

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث تعليم التلاميذ في المدارس المنفصلة مدارس التربية الخاصة ودورها في الاستيعاب ، ففي مصر يعتبر تعليم التلاميذ في مدارس منفصلة هو الأسلوب التعليمي السائد في مصر ،حيث يتم تصنيف التلاميذ بناء على عدد من الاختبارات والفحوص، فيتم إلحاق المعاقين سمعيا بمدارس الأمل ويتم إلحاق المعاقين بصرياً في مدارس النور ، بالإضافة إلي إلحاق المعاقين عقلياً في مدارس التربية الفكرية وجميعها مدارس خاصة منفصلة، ويشترط للقبول إن يكون لدى التلميذ إعاقة واحدة فقط ، ويتم تقديم برامج تعليمية بناء على هذا التصنيف فبالنسبة للمعاقين سمعيا يتم إلحاقهم بمدارس الأمل، التي تقدماً تعليماً يعادل التعليم الفني ذو الثلاث سنوات، و بالنسبة للمعاقين بصريا فأن التعليم في مدارس النور يسير على نفس المنوال مع الاختلاف في تقديم مواد الثانوي العام وهذا ما يعطى لتعليم المعاقين بصريا ميزة أخرى تتمثل في إمكانية إلحاقهم بالتعليم العالي والجامعي ،وبالنسبة لأصحاب الإعاقة العقلية فأنة يتم تقديم فترة تهيئة لهم لمدة عامين ، ويتم بعدها الالتحاق بالمرحلة الابتدائية لمدة ست سنوات ، ثم يتم الحاقة بعد هذه المرحلة بالمرحلة الإعدادية المهنية تعتبر مدارس التربية الخاصة المنفصلة هي الوسيلة الرئيسية لاستيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة بمصر، وهى مدارس ذات متطلبات خاصة من حيث كثافة الفصول والتنظيم المدرسي وطرق التدريس، ألا أن هذه المتطلبات يصعب تحقيقها في مدارس التربية الخاصة ورغم التوسع في إنشاء هذه المدارس ، إلا أن هذه التوسعات لم تستطع استيعاب الأعداد المتزايدة من ذوى الاحتياجات الخاصة ،حيث تعانى هذه المدارس من مشكلات عديدة تتمثل في التوزيع غير العادل لتلك المدارس،ونقص المباني والتجهيزات والوسائل وغيرها ،وهذه العوامل انعكست على تحقيق الاستيعاب ،مما جعل نسبة استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر متدنية إلى حد كبير .

وبالنسبة للسويد هناك أكثر من نموذج لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، لذلك فأن المدارس المنفصلة يتم اللجوء أليها في حالات خاصة جداً مثل وجود بعض حالات ذوي الاحتياجات الخاصة الشديدة والتي تمنعهم إعاقتهم سواء كانت بصرية أو سمعية أو عقلية من الاستمرار في الدراسة في المدارس العادية فيتم توفير مدارس خاصة لهم تناسب إعاقتهم ، وهى مدارس ذات أيديولوجية خاصة ،وارتبطت غالبا برعاية أصحاب الإعاقات الشديدة جدا ،والواقع

يؤكد تقلص دور المدارس المنفصلة بدرجة كبيرة ،لدرجة أن عددها لا يزيد عن ثماني مدارس ، كما إن لمدارس التربية الخاصة في السويد دورا هاما في إعداد بعض ذوى الاحتياجات الخاصة تمهيدا لإلحاقهم بالمدارس الإلزامية العادية في السويد، فمدارس التربية الخاصة ينطبق عليها ما ينطبق علي المدارس الأخرى من حيث الأهداف والمناهج مع الحفاظ علي الأهداف الخاصة المعنية بها هذه المدارس ، و دور مدارس التربية الخاصة المنفصلة في السويد يعتبر دوراً مكملاً في رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة ويتبع في ظروف خاصة جدا، وبالرغم من ذلك فإن برامج التربية الخاصة تسير وفقا لخطة منظمة متعددة لجوانب، وأسهمت كثيرا في استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة غير القادرين على التأقلم بمدارس الدمج .

تفسير أوجه الاختلاف

يمكن تفسير أوجه الاختلاف في ضوء العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية، والتي أثرت في السياسات المتبعة لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ،فبالنسبة للسويد تقوم فلسفة تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة على دمجهم بالمدارس العادية وأنعكس ذلك على الأهداف الخاصة للمدارس المنفصلة للتربية الخاصة وجعلها مدارس مكملة للعملية التعليمية ، مما كان له عظيم الأثر في انخفاض عدد هذه المدارس وتقليص دورها.

أما في مصر فان السياسة التعليمية المتبعة لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة تعتمد على تقديم الرعاية التربوية من خلال المدارس المنفصلة ،وبذلك يعتبر دور المدارس المنفصلة دورا أساسيا ،بل أن عملية قبول ذوى الاحتياجات الخاصة تظل مرهونة بوجود أماكن خالية في هذه المدارس المنفصلة،وساهمت الظروف الاقتصادية في عدم القدرة على إنشاء المزيد من المدارس لاستيعاب الأعداد المتزايدة لذوى الاحتياجات الخاصة ،مما أثر كثيرا في30 عملية استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة .

2- أوجه التشابه والاختلاف بالنسبة للفصول الخاصة الملحقة

أ- أوجه التشابه

تتشابه كل من مصر والسويد من حيث التوسع في الفصول الخاصة الملحقة ،ففي مصر يتم تقديم هذه الفصول بدلا من المدارس المنفصلة بهدف تحقيق الاستيعاب ، وتقدم هذه الفصول نفس المقررات والمناهج التي تقدم في مدارس التربية الخاصة المنفصلة ،وتسير على نفس

الأسلوب، وفى السنوات الأخيرة تزايدت هذه الفصول بشكل كبير من أجل استيعاب التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في المناطق التي تعذر إنشاء مدارس خاصة بها.

أما السويد فتقدم من خلال هذه الفصول مواد تعليمية تهدف إلى تحسين قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة ، والواقع أن الفصول الخاصة الملحقة ساعدت كثيراً علي استيعاب العديد من ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد ولا سيما أصحاب الإعاقة العقلية ، بالإضافة إلى إنها ساعدت على تهيئة مواقف تعليمية هامة ومناسبة لبعض فئات ذوى الاحتياجات الخاصة ،فهذه الفصول تسير وفقا لمنظومة تعليمية محددة تهدف لتقديم أنسب الأساليب التعليمية،من أجل تحقيق افضل مستوى تعليمي للملحقين ضمن هذه الفصول،وتعتبر الفصول الملحقة أحد الأساليب البديلة إذا ما تعذر تحقيق الدمج الكامل .

تفسير أوجه التشابه

يمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء التوجهات السياسية والاقتصادية لكلا البلدين ، والتي تتمثل في رغبة القيادات السياسية في تقديم الخدمات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة والتوسع في القبول في ضوء الظروف المتاحة ، وعمل على استغلال جميع الطاقات البشرية ومساهمتها كقوى منتجة في المجتمع ، ففي السويد تركز السياسة التعليمية علي استغلال مواطن القوة لدي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف إعدادهم الإعداد المناسب للمشاركة في المجتمع ،أما في مصر فإن الفصول الخاصة تقوم بدور إيجابي في توفير فرص تعليمية ،وبالتالي تحقيق الاستيعاب .

ب- أوجه الاختلاف

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث تعليم التلاميذ في الفصول الخاصة وتأثيرها في تحقيق الاستيعاب، ففي مصر تعتبر الفصول الخاصة بمثابة مدرسة منفصلة مصغرة ،حيث يتم اللجوء إلي تنظيم هذه الفصول في المدارس العادية ،وفى حالة تعذر إنشاء مدارس تربية خاصة، لذلك تركزت هذه الفصول بالمناطق النائية والريفية ، ودون حدوث إي نوع من أنواع التفاعل بين الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين ، بل يوجد فصل تام بينهم،ويعد ذلك من أكبر الجوانب السلبية في عملية تنظيم الفصول الخاصة ،وهذا ما يفقد تلك الفصول كثيرا من أهدافها التربوية.

أما بالنسبة للسويد فإن إستراتيجية إنشاء الفصول الخاصة اختلفت كثيرا عن استراتيجية إنشائها في مصر، فقد تم إنشاؤها كفصول تقوية، ثم توسعت لتقدم خدماتها لجميع الطلاب أصحاب المشكلات التعليمية ،وأصحاب الإعاقات المختلفة ،بغرض تقديم رعاية أكثر من ا لرعاية المقدمة من خلال المدارس العادية، وبشكل مكمل لخدمات المدرسة العادية ،لذلك فأن خدمات هذه الفصول شملت جميع أصحاب المشكلات التعليمية سواء أصحاب الإعاقات البصرية، أو السمعية ،أو العقلية،أو الحركية، ومن لديهم صعوبات في التعليم، وكذلك أصحاب الظروف الاجتماعية الخاصة ، وانعكس ذلك على أساليب التدريس في هذه الفصول والذي أرتكز على تقديم دروس خاصة لمجموعات صغيرة، لتغطية الجوانب التي لا تستطيع الفصول العادية تغطيتها ، ثم استبدلت هذه الفصول بمجموعات تدريسية صغيرة معتمدة على التدريس الإكلينيكي أو العلاجي، وقامت الحكومة السويدية بتوفير المتطلبات التعليمية اللازمة لهذا النوع من التدريس.

تفسير أوجه الاختلاف

يمكن تفسير أوجه الاختلاف في ضوء الظروف السياسية والاقتصادية و الاجتماعية ،ففي السويد تركز الدولة على الفرد وتعمل على توفير الوسائل الممكنة من أجل إسعاده والارتقاء بقدراته المختلفة ،وانعكس ذلك بالطبع على أساليب التعليم المختلفة ،لذا أنشئت فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية بهدف الارتقاء بقدرات التلميذ ذو الاحتياجات الخاصة والعمل على إصلاح الجوانب السلبية من خلال هذه الفصول، والتي عدلت بعد ذلك إلى وحدات تعليمية للتدريس لإكلينيكي أو العلاجي ليس هدفها الاستيعاب فحسب بل الارتقاء بالقدرات التعليمية المختلفة لذوى الاحتياجات الخاصة .

أما في جمهورية مصر العربية فإن المركزية الشديدة وتركز سلطة إصدار القرارات من خلال شخص واحد أوجهه واحدة، وعدم الآخذ بالأساليب التعليمية المعاصرة في هذا المجال جعل التركيز ينصب على محاولة الإلحاق الشكلي للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ،وبدون وجود خطط مدروسة تحدد الأدوار المختلفة للمؤسسات التعليمية المعنية بهذا المجال ،لذلك جاءت الفصول الخاصة في جمهورية مصر العربية كوسيلة للتغلب على صعوبة إنشاء المدارس المنفصلة ،ولم تأت كفكر تربوي يهدف إلى الارتقاء بقدرات ذوى الاحتياجات الخاصة.

3-أوجه التشابه والاختلاف في دمج ذوى الاحتياجات الخاصة وتأثيره في تحقيق الاستيعاب

أ- أوجه التشابه

تنحصر أوجه التشابه بين مصر والسويد في دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مجال دمج أصحاب الإعاقات البدنية والجسمية ، ففي السويد يتم دمج جميع أصحاب الفئات الخاصة بالمدارس العادية ،ويتم قبول ذوى الاحتياجات الخاصة وفقا لنفس القواعد والمعايير المتبعة مع العاديين .

أما مصر فإن الدمج يكون في إطار أصحاب الإعاقات البدنية ،وتسير عملية قبولهم وفقا للإجراءات المتبعة مع العاديين، وإن كان هناك خطط مستقبلية تستهدف توسيع نطاق استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، ألا أن ذلك لم يتحقق آلا مع أصحاب الإعاقات الجسمية والبدنية ،ولم يصاحب ذلك دمج فئات أخرى على الصعيد الرسمي إلا من خلال المدارس الخاصة أو على سبيل التجريب .

تفسير أوجه التشابه

يمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء العوامل السياسية والاجتماعية ،فالديمقراطية والمساواة السائدة في السويد ،وتبنى مبدأ الضمان الاجتماعي ،ألغت جميع القيود والحواجز الاجتماعية ،وانعكس ذلك على التعليم ، حيث جاء خالياً من التصنيف المصطنع ،وأصبحت فكرة مدرسة للجميع أمرا واقعا .

أما بالنسبة لمصر فان التصنيفات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة ،حددت جوانب معينة تتعلق بالتواصل التعليمي مثل النطق والسمع والأبصار و ما يتعلق بالعمليات العقلية، بينما ركز المنظور التربوي للمعاقين بدنيا على تصنيفهم كأصحاب قدرات عادية من حيث التواصل التعليمي ، وبذلك تم دمجهم بهذه المدارس العادية .

أوجه الاختلاف

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث دمج ذوى الاحتياجات الخاصة وتأثيره على الاستيعاب،فبالنسبة لمصر فمنذ الخمسينيات من القرن العشرين وحتى الآن ولا تزال تربية ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة تتم من خلال المؤسسات المنفصلة ، بالرغم من أن العديد من

الدراسات والمؤتمرات أوصت بضرورة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ألا أنة لم يتخذ أي إجراءات تنفيذية لتحقيق ذلك ،وجميع المحاولات المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم لا تتعدى التجريب، ويلاحظ عدم قدرة تلك المؤسسات المنفصلة علي استيعاب ذوي الإحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية ،فنسبة استيعابهم متدنية للغاية، وهذا ما أكده العديد من الإحصاءات والتقارير الرسمية ، والواقع أن الحاجة لعملية الدمج ملحة بشكل كبير كوسيلة لتحقيق الاستيعاب التعليمي من خلال المؤسسات التعليمية العادية ،خصوصا إذا تم الآخذ في الاعتبار نجاح الدولة في استيعاب التلاميذ العاديين من خلال المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم ،فأنه من الممكن تحقيق الاستيعاب لذوى الاحتياجات الخاصة من خلال هذه المدارس ودون الحاجة إلى مباني إضافية ومدارس خاصة .

وبالنسبة للسويد فان عملية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة تسير ببعديها التربوي والاجتماعي ،حيث سارعت الحكومة السويدية باتخاذ جميع الإجراءات اللازمة لتحقيق ذلك على نحو فعال وحددت أهداف قومية يمكن تحقيقها من خلال هذه الإجراءات، فقامت الحكومة بتخصيص لجان للأشراف الفني لمتابعة عملية الدمج والتي ارتكزت على كيفية إعداد الشخص ذي الاحتياجات الخاصة للانتقال إلي البيئة الطبيعية، تمهيدا لاستقبال حياة المدرسة العادية ،وواكب ذلك أحدث تطوير في المناهج الدراسية بالسويد لتتناسب مع سياسة الدمج، وكذلك تطوير عملية إعداد المعلم بما يتناسب مع سياسة الدمج ،فعملت على توفير جميع الاحتياجات التربوية اللازمة لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية ،مع الآخذ في الاعتبار ضرورة تحقيق المرونة والانسيابية في عملية الدمج ، لذلك ساهم دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد في زيادة القدرة الاستيعابية لذوي الاحتياجات الخاصة بها وهذا ما أكدته الإحصاءات الدولية،بل وأكدت على نجاح الدمج تعليميا واجتماعيا والذي تحقق من خلال اتخاذ إجراءات تنفيذية منظمة لتحقيق الدمج على نحو فعال ،مما جعل السويد تقدم نموذجاً يحتذي به.في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ،شمل تحقيق التحاق أوسع ومستوى تعليمي رائع لذوي الاحتياجات الخاصة.

تفسير أوجه الاختلاف

يمكن تفسير أوجه الاختلاف في ضوء العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية ،فحياد السويد السياسي وبعدها عن ميادين الحروب لفترة تزيد عن قرن ونصف ، ساهم في إحداث العديد من الإصلاحات التعليمية ،والتي شملت تطوير أداء المدارس وتزويدها بالمتطلبات

التعليمية اللازمة بشكل ساهم كثيرا في جعل المدارس قادرة على التفاعل مع التطوير والتغيير ،وانعكس ذلك بالطبع على سهولة تطبيق الدمج بنحو فعال ،حيث لم يتطلب الأمر سوى بعض التعديلات في المدرسة العادية لتتلاءم مع طبيعة ذوى الاحتياجات الخاصة الملحقين بها ،وساهم اقتصاد السويد القوى في تطبيق البرامج المختلفة لذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج،بالإضافة إلي الرغبة الاجتماعية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمجتمع والتعليم .

وبالنسبة لمصر فان تعاقب الحروب وتعاقب التيارات الفكرية المؤثرة في صنع السياسات ،أسفر عن العديد من السلبيات في العملية التعليمية ومنها عدم التواصل والاستمرارية في جوانب عملية التطوير المدرسي ، وبالتالي لم تستطع المدارس العادية في مصر التفاعل مع الفكر التربوي المعاصر لذوى الاحتياجات الخاصة ،والقائم على جعل المدرسة العادية مدرسة للجميع،وساهمت الظروف الاقتصادية في عدم توفير العديد من المتطلبات المدرسية ، والتي من شأنها جعل المدرسة قادرة على استقبال نوعيات متباينة من التلاميذ أصحاب القدرات المختلفة ،بالإضافة لبعض الأفكار الاجتماعية الخاطئة عن ذوى الاحتياجات الخاصة ولاسيما أصحاب الإعاقة العقلية وأصحاب الإعاقة السمعية ،وبلا شك ساهمت هذه العوامل في عدم تطبيق الدمج بالمدارس العادية .

3- أوجه الاختلاف في تأثير الأنماط التعليمية على الوفاء بالمباني المدرسية

يوجد اختلاف كبير بين مصر والسويد من حيث تأثير الأساليب التعليمية المتبعة مع ذوى الاحتياجات الخاصة على المباني المدرسية ، فبالنسبة للسويد أدى إلحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية إلى عدم الحاجة إلي إنشاء مباني خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة ،فلم يتطلب الآمر سوى إحداث بعض التغيرات بالمبنى المدرسي العادي لتواكب القدرات المختلفة للتلاميذ الملحقين بها ،فأدى ذلك الاهتمام بمحتويات المبنى ومدى قدرته على مواجهة المتطلبات التعليمية والاجتماعية والترفيهية وغيرها من المتطلبات التربوية الأخرى بشكل أدى إلى التفرغ لتطوير أداء المدرسة السويدية ،وكذلك تقديم كافة الإمكانات اللازمة لنجاح العملية التعليمية،فالأساليب التعليمية القائمة على دمج المعاقين بالمدارس العادية جعلت المبنى المدرسي في السويد يستوعب أنماط مختلفة من الدارسين مع أجراء بعض التعديلات في البيئة التعليمية لتناسب الجميع ،مع العمل على تحقيق التفاعل الحقيقي بين التلاميذ ،وهذا ما أدي إلى تقليل الحاجة إلى مباني إضافية

وبالنسبة لمصر فإن مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر تختلف عن مدارس التعليم العام، كما إنها تختلف حسب درجة الإعاقة ونوعها ،فمدارس النور تختلف في تصميمها وتجهيزاتها عن مدارس الأمل والتي تنظم الفصول بطريقة معينة لسهول تنفيذ طريقة الإشارة والتي تعتمد عليها في التواصل مع المعاقين سمعيا، وكذلك مدارس التربية الفكرية والتي تختلف في تصميمها عن مدارس النور والأمل ،ولاشك إن مدارس التربية الخاصة في مصر تحتاج إلي تكاليف باهظة جدا ،تجعل من الصعب تشييد المزيد من المباني اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة، ورغم اهتمام الدولة بزيادة الأبنية التعليمية المخصصة لمدارس التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية ، وكذلك العمل على زيادة أعداد الفصول المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة في الفترة الأخيرة ،ألا أن هناك صعوبات كثيرة في استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة فأسلوب تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال مدارس منفصلة، يتطلب تشييد مباني كثيرة جدا لمواجهة الأعداد المتزايدة من ذوى الاحتياجات الخاصة،وهذا ما يصعب تحقيقه، في حين إن دمجهم داخل المدرسة العادية ،ويمكن من خلاله استيعابهم دون الحاجة إلى مباني إضافية

تفسير أوجه الاختلاف

يمكن تفسير أوجه الاختلاف في تأثر المبنى المدرسي بالأساليب التعليمية في ضوء الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية ،فبالنسبة للسويد يحتل الفرد أهمية كبيرة حيث ينظر إلية كقوى بشرية تستطيع الإسهام في المجتمع ، فقامت الأساليب التعليمية على الوصل لا الفصل بين ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين ،وأصبح المبنى المدرسي قادراً على استيعاب التلاميذ أصحاب القدرات المتباينة .

أما في مصر فإن الأساليب التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة تقوم على أسس تصنيفية ،لذلك تبنت الدولة فكرة إنشاء مدارس منفصلة لذوى الاحتياجات الخاصة ،ولم تستطع هذه المدارس استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة ، وساهمت العوامل الاقتصادية في عدم توفير مباني مناسبة لظروف الإعاقة ،بالإضافة إلى قلة التجهيزات والوسائل اللازمة لتلك المدارس الخاصة.

الفصل السادس

النتائج والمقترحات

ويتضمن

النتائج والمقترحات الخاصة بكل محور من المحاور الآتية:-

أولا:- جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة

ثانيا: تعليم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة

1- التشريعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

2- جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة

- الرعاية الاجتماعية
- الرعاية الصحية
- الرعاية التعليمية

3- أسلوب إدارة التربية الخاصة

ثالثا:- قواعد الالتحاق لذوي الاحتياجات الخاصة

1- فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

2- نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

رابعا:- أنماط المدارس المتبعة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وأثرها على استيعابهم

1- المدارس المنفصلة (مدارس التربية الخاصة)

2- الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية

3- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمصر

4- تأثير الأنماط التعليمية المتبعة في مصر على توفير المباني المدرسية

- نتائج ومقترحات لتحقيق الاستيعاب و تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر

في ضوء ما سبق ، يمكن للباحث الخروج بمجموعة من النتائج والمقترحات والتي يمكن تصنيفها حسب المحاور الأساسية للدراسة على النحو التالي:

أولا : نتائج متعلقة بجهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة

أ- إن مبادئ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة تنطلق من ثوابت تربوية واجتماعية أصيلة ،إلا أن ذلك لم يترجم إلى واقع عملي ملموس.

ب- إن العمل على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة يتم من خلال تقديم فرص للالتحاق بمدارس التربية الخاصة أو الفصول الملحقة كل حسب إعاقته وحسب الأماكن الخالية بهذه المدارس والفصول الخاصة.

ج- إن محاولات تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية اقتصرت على تزويد مدارس التربية الخاصة ببعض الوسائل والإمدادات التعليمية كمحاولة لتحقيق المساواة بين ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين من حيث التزود بالمتطلبات التعليمية .

د- إنه لم يتم اتخاذ إجراءات فاعلة من شأنها الارتقاء بقدرات ذوى الاحتياجات الخاصة ، حيث تتم رعايتهم بعيدا عن المناخ الاجتماعي الطبيعي وبذلك يحرمون من المشاركة الإيجابية في المجتمع.

و- إن هناك ازدواجية في القبول بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة تتمثل في عدم توحيد نظام القبول ،مما يؤثر في الفرص التعليمية المتاحة ، وبالتالي تحقيق المساواة ،وهذا يعد إخلالاً بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

ومن ثم يمكن للباحث التقدم بمجموعة من المقترحات الخاصة بجهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة وهى كالتالي :

أ- يجب أن تتم آليات التنفيذ لمبدأ تحقيق تكافؤ الفرص لذوى الاحتياجات الخاصة بشكل يتلاءم مع الواقع ،ويتم وضع خطط تربوية قصيرة المدى وأخرى بعيدة المدى.

ب- ينبغي أن يتم العمل على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة من خلال المؤسسات التعليمية المختلفة ،وعدم الاقتصار على توفير فرص تعليمية من خلال الأماكن الخالية بمدارس وفصول التربية الخاصة .

ج- ينبغي أن يتم تقديم المساعدات التعليمية اللازمة لذوى الاحتياجات الخاصة بشكل يتيح لهم أقصى استفادة تعليمية ممكنة ، ولا يقتصر الأمر على مدارس التربية الخاصة أو الفصول الملحقة ،بل يجب أن يمتد ذلك ليشمل المدارس العادية ، والتي من الممكن أن توفر فرص تعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة.

د- ينبغي اتخاذ إجراءات فاعلة تتيح لذوى الاحتياجات الخاصة فرص المشاركة الاجتماعية الإيجابية عن طريق توفير المناخ الطبيعي للتعلم ،والعمل على تفعيل التواصل الاجتماعي بين التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين من خلال المؤسسات التعليمية.

و- ينبغي أن يتم توحيد إجراءات القبول بين ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين ، والعمل على إلغاء الازدواجية المتمثلة في عدم توحيد نظام القبول ،والتي تشكل أحد جوانب اللاتكافؤ في توفير الفرص التعليمية بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة .

ثانيا : نتائج متعلقة بتعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة

فيما يختص بالتشريعات المتعلقة بذوى الاحتياجات الخاصة

أ- إن التشريعات المتعلقة بذوى الاحتياجات الخاصة عبارة عن قرارات وزارية صادرة عن مجلس الوزراء ممثل في وزير التربية والتعليم أو رئيس مجلس الوزراء ،بدون أي مشاركة فاعلة من المعنيين بذوى الاحتياجات الخاصة سواء العاملين بالمجال أو الباحثين أو اسر ذوى الاحتياجات الخاصة.

ب- إن التشريعات المتعلقة بذوى الاحتياجات الخاصة بالرغم من جوانبها الإيجابية المتمثلة في الاستثناءات الخاصة بسن القبول بالمدارس الإلزامية ،والتي هدفت بذلك إلى تيسير استيعاب

ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم ،إلا أن هذا الاستثناء ينطوي على رؤية تصنيفية سلبية لذوى الاحتياجات الخاصة ،كما إنها تقر تعطيل قدرات ذوى الاحتياجات الخاصة لمدة عام أو عامين.

ج- إن هناك العديد من التشريعات التي حددت شروطا للقبول في مدارس التربية الخاصة المختلفة ،وهذه الشروط قد تعوق إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بأحد مدارس التربية الخاصة لعدم انطباق الشروط الخاصة بالالتحاق عليه ،كأن تكون حدة أبصاره أقوى من النسبة المحددة للقبول ،ففي هذه الحالة لا يقبل التلميذ في مدارس النور المخصصة للمعاقين بصريا ،كما أنه قد لا يستطيع مواصلة الدراسة بالمدارس العادية غير المجهزة لاستقبال هذه الحالات ،وبذلك يحرم التلاميذ من الالتحاق بالتعليم أو يفشل في مواصلة الدراسة .

د- إن هناك صعوبة في تحقيق بعض التشريعات المتعلقة بذوى الاحتياجات الخاصة عمليا ،إما لعدم واقعية التشريعات ،أو لوجود معوقات اجتماعية أو اقتصادية تعوق التنفيذ.

ومن ثم يمكن للباحث التقدم بمجموعة من المقترحات الخاصة بالتشريعات المتعلقة بذوى الاحتياجات الخاصة وهى كالتالي :

أ- ينبغي إشراك جميع الجهات المعنية بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في القرارات والتشريعات المتعلقة بالعملية التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة.

ب- ينبغي أن تأخذ التشريعات في الاعتبار إلغاء التصنيفات التي من شأنها تقليل أو تأخير فرص الإلحاق بالتعليم ،أو تعطيل قدراتهم التعليمية .

ج- يجب أن تكون هناك مرونة في التشريعات المتعلقة بشروط القبول ،بحيث تتضمن بدائل كثيرة ،مثل إلحاق بعض ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية مع إمدادهم ببعض المساعدات التعليمية ،أو توفير فصول ملحقة أو غرفة مصادر داخل المدارس العادية أو المنفصلة .

د- ينبغي أن تأخذ التشريعات بالاعتبار البعدين الاجتماعي والاقتصادي للقرارات التربوية المتخذة بشأن ذوى الاحتياجات الخاصة ،بحيث يسهل تنفيذها علي نحو فعال .

2- فيما يختص بجوانب الرعاية المدرسية

الرعاية الاجتماعية

أ- إن الرعاية الاجتماعية لذوى الاحتياجات الخاصة تتركز على إمداد مدارس التربية الخاصة بالأخصائيين الاجتماعيين ،وبدون تنظيم برامج اجتماعية مكملة للبرامج التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة .

ب- إن عمل الأخصائيين الاجتماعيين شكلي إلى حد ما ، ويسير حسب وجود مواقف سلبية لذوى الاحتياجات الخاصة ، فيتم استدعاء الأخصائي الاجتماعي وفقا لموقف معين أو لضرورة معينة.

ج- إن العديد من الأخصائيين الاجتماعيين يفتقدون إلى مهارات التواصل مع ذوى الاحتياجات الخاصة ، والبعض الآخر يفتقد لعملية التحليل والتقييم الموضوعي لسلوكيات ذوى الاحتياجات الخاصة .

د- إن من المفترض وضع ملف خاص بكل تلميذ يتضمن مدى التطور النفسي والاجتماعي من خلال عمل الأخصائيين إلا أن ذلك لا يتم عمليا ، ولا بوجود خطط منظمة لتنفيذ ذلك .

و- إن عمل الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس الداخلية يتم بشكل روتيني ،وبدون أي تفاعل مع ذوى الاحتياجات الخاصة ،بالرغم من الملحقين بالأقسام الداخلية غالبا ما يكونون من أصحاب الظروف الاجتماعية القاسية.

ومن ثم يمكن للباحث الخروج بمجموعة من المقترحات الخاصة بجوانب الرعاية الاجتماعية وهى كالتالي:

أ- يجب تنظيم برامج اجتماعية تسير جنباً إلى جنب مع البرامج التربوية ،وتكون خاضعة للقياس والتقويم.

ب- يجب تنظيم عمل الأخصائيين الاجتماعيين ،بحيث يكون لعمل الأخصائي أهداف عامة وخاصة يتم تحقيقها مع الحالات المختلفة لذوى الاحتياجات الخاصة.

ج- ينبغي انتقاء العناصر الجيدة ،والقادرة على التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة ،والعمل على صقلها ،وإكسابها المهارات العلمية اللازمة لتحقيق التواصل مع ذوى الاحتياجات الخاصة.

د- ينبغي وضع خطط منظمة لعمل الأخصائيين الاجتماعيين تتضمن متابعة أصحاب الحالات الخاصة ،ومدى التطور الذي وصلت إلية شخصية كل طفل علي حدة .

و- ينبغي تنظيم عمل الأخصائيين الاجتماعيين بالأقسام الداخلية ،ووضع برامج خاصة تتناسب مع الظروف الخاصة لكل حالة ،والتي تسببت في إلحاقه بالأقسام الداخلية .

الرعاية الصحية

أ- إن البرامج الصحية لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر تتركز على برامج التأمين الصحي ،وهو مشروع عام يتضمن العديد من التخصصات الطبية ،إلا أن هناك تخصصات ضرورية بالنسبة لذوى الاحتياجات الخاصة لا يتضمنها هذا المشروع .

ب- إن العيادات المدرسية لا يتوفر بها سوى بعض المستلزمات الطبية البسيطة ،والتي لا تتناسب مع الاحتياجات الأساسية الطبية لذوى الاحتياجات الخاصة.

ومن ثم يمكن للباحث الخروج ببعض المقترحات الخاصة بجوانب الرعاية الصحية وهى كالتالي:

أ- ينبغي إدخال بعض التخصصات الطبية الضرورية لذوى الاحتياجات الخاصة بمشروع التأمين الصحي ،والتي يجب أن تتضمن إصلاح عيوب النطق والكلام ،وعلاج اضطرابات التواصل.

ب- ينبغي تزويد العيادات المدرسية بجميع المستلزمات الطبية اللازمة ،بجانب توفير مراكز للأشراف النفسي بالمدارس المعنية بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

الرعاية التعليمية

أ- إن البرامج التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة يتم وضعها من قبل الوزارة،ودور مدارس التربية الخاصة ينحصر في تنفيذ هذه البرامج بدون أي تعديل أو إضافة .

ب- إن هناك اختلافاً كبير بين الخدمات التعليمية و المقررات الدراسية لكل فئة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة .

ج- إن الدراسة لفئة المعاقين سمعيا تقتصر على المرحلة الفنية ،بينما الدراسة ممتدة للمعاقين بصريا،فالسلم التعليمي مغلق للمعاقين سمعيا وعقليا ومفتوح للمعاقين بصريا.

ومن ثم يمكن للباحث الخروج ببعض المقترحات الخاصة المتعلقة بجوانب الرعاية التعليمية وهى كالتالي:

أ- ينبغي أن يتم إشراك المدارس في إعداد البرامج ،أو إعطاء بعض الصلاحيات للمدارس بإدخال تعديلات بما يحقق صالح العملية التعليمية .

ب- ينبغي إحداث تقارب في الخدمات التربوية والمقررات بين جميع التلاميذ بصفة عامة والتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة.

ج- ينبغي العمل على جعل تعليم المعاقين سمعيا ممتداً ليشمل جميع المراحل ،أسوة بالمعاقين بصريا .

3- فيما يختص بأسلوب إدارة التربية الخاصة

أ- إن هناك تداخلاً بين مهام إدارة التربية الخاصة ومديريات التربية والتعليم ،فمهام الأشراف على مدارس وفصول المعاقين سمعيا وعقليا تم إسنادها لمديريات التربية والتعليم ،بالرغم من أن هذه المهام تدخل في صميم عمل إدارة التربية الخاصة .

ب- إن موجهي مديريات التربية والتعليم المنوط بهم عملية الأشراف على مدارس الأمل والتربية الفكرية يفتقدون للوعي الكافي بمجال تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة .

ج- إنه لا يوجد بنية إدارية للتربية الخاصة تشمل تنظيم العمل من القاع إلى القمة،بحيث يمكنها متابعة جميع ما يختص بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة

د- إنه لا يوجد تنسيق بين إدارة التربية الخاصة والإدارات التعليمية الأخرى فيما يتعلق بالتلاميذ الملحقين بالمدارس العادية ،أو وضع تصورات إدارية لإلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية .

ومن ثم يمكن للباحث التقدم بمجموعة من المقترحات الخاصة بأسلوب إدارة التربية الخاصة وهى كالتالي:

أ- ينبغي أن تتولى إدارة التربية الخاصة التخطيط والأشراف على جميع ما يختص بمدارس التربية الخاصة ،مع التنسيق مع مديريات التربية والتعليم فيما يختص بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية.

ب- ينبغي العمل على إيجاد بنية إدارية من خلال إعداد كوادر فنية من العاملين بمجال ذوى الاحتياجات الخاصة،والعمل على تنظيم دورات تدريبية جادة لموجهي ومديري التربية الخاصة.

ج- إعادة تنظيم عمل إدارة التربية الخاصة ،بحيث تستطيع متابعة ذوى الاحتياجات الخاصة أينما كانوا،وبما يضمن التواصل بين الإدارة والمؤسسات التعليمية المعنية بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

د- ينبغي التخطيط لعمل الإدارات المعنية بالتربية الخاصة والإدارات الأخرى فيما يتعلق بالخطط المستقبلية لإلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة .

و- ينبغي أن يتم إنشاء إدارة خاصة تعمل على تقديم الخدمات التعليمية المشتركة بين العاديين وذوى الإحتياجات الخاصة بسهولة .

ثالثا: نتائج متعلقة بقواعد الالتحاق بذوى الاحتياجات الخاصة

1- فيما يتعلق بفلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

أ- إن فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة تقوم على الفصل بين فئات ذوى الاحتياجات الخاصة ،وكذلك الفصل بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة .

ب- إن المبادئ الأساسية لفلسفة القبول ،والتي تؤكد على توسيع الخدمات التربوية، تعتبر غير قابلة للتنفيذ في ضوء الاعتماد علي مدارس التربية الخاصة .

ج- إن فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة تنطوي على بعض الجوانب السلبية مثل عدم تقبل المجتمع لهم ،وتنمية الاتجاهات السلبية نحوهم .

د- إن فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة تساعد على عدم تهيئة الطفل ذي الاحتياجات الخاصة للحياة الطبيعية في المجتمع.

و- إن فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة تتطلب توفير الكثير من النفقات المادية لتوفير المتطلبات التعليمية .

ومن ثم يمكن للباحث الخروج ببعض المقترحات الخاصة فيما يتعلق بفلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة وهى كالتالي:

أ- ينبغي أن تقوم فلسفة ذوى الاحتياجات الخاصة على تبنى أنماط تعليمية مختلفة تحقق التآلف بين ذوى الاحتياجات الخاصة ونظرائهم العاديين .

ب- يجب أن يتم التأكيد على توسيع الخدمات التربوية من خلال استغلال الموارد المتاحة في جميع المدارس بصفة عامة،وليس الاعتماد على مدارس التربية الخاصة فقط.

ج- ينبغي أن تراعى فلسفة ذوى الاحتياجات الخاصة البعد الاجتماعي للعملية التربوية ،وتعمل على إصلاح ما قد تخلفه الأساليب التربوية الحالية من أثار سلبية.

د- ينبغي أن تتبنى فلسفة ذوى الاحتياجات الخاصة الأساليب التعليمية التي من شأنها تهيئة الطفل ذي الاحتياجات الخاصة للحياة الطبيعية.

و- يجب أن تتبنى فلسفة ذوى الاحتياجات الخاصة أنسب الأساليب التعليمية التي تساعد على توفير النفقات المادية .

2-فيما يتعلق بنظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة

أ- إن نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة يتم من خلال الإعلان عن وجود أماكن خالية بمدارس وفصول التربية الخاصة،وليس من خلال الإلحاق الإجباري لمن بلغ سن القبول .

ب- إن نظام القبول لذوى الاحتياجات الخاصة ينطوي على عدة إجراءات معقدة ،من أجل إلحاق التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الخاصة.

ج- إن نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة يقوم على أسس تصنيفية بين فئات ذوى الاحتياجات الخاصة ، وهذا التصنيف يعمل على تركيز الخدمات التعليمية في أماكن معينة ،وهذا ما يساهم في عدم توفير الخدمات التعليمية في أماكن إقامتهم.

د- إن نظام القبول يقر المدارس الداخلية ،وهذه المدارس تؤدى إلى ابتعاد الطفل ذي الاحتياجات الخاصة عن حياة العاديين

ومن ثم يمكن للباحث الخروج ببعض المقترحات الخاصة فيما يتعلق بنظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة وهى كالتالي:-

أ- ينبغي أن يقوم نظام القبول لذوى الاحتياجات الخاصة على الالتحاق الإجباري لمن بلغ سن القبول ،وبدون انتظار الأماكن الخالية بمدارس وفصول التربية الخاصة .

ب- ينبغي تيسير إجراءات قبول ذوى الاحتياجات الخاصة،وعدم الاعتماد على مدارس التربية الخاصة فقط لتحقيق الاستيعاب.

ج- ينبغي توفير الخدمات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة في أماكن إقامتهم ،وهذا يتطلب توحيد نظام القبول لجميع التلاميذ بدون استثناء ، بحيث تتم إجراءات القيد وفقا لما يتم مع العاديين مع توفير المتطلبات الخاصة لتعليمهم .

د- ينبغي أن يتم تنظيم عمل المدارس الداخلية بحيث يكون هناك أنشطة رسمية مشتركة بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة ،بحيث يتم تخفيف الآثار المترتبة عن عزل ذوى الاحتياجات الخاصة .

رابعا: نتائج متعلقة بتأثير الأنماط التعليمية المتبعة مع ذوى الاحتياجات الخاصة على تحقيق الاستيعاب:

1- فيما يتعلق بالمدارس المنفصلة مدارس التربية الخاصة

أ- إن مدارس التربية الخاصة تفتقد للعديد من المتطلبات التعليمية الخاصة بهذا النوع من التعليم من حيث كثافة الفصول والتنظيم المدرسي وتنوع طرق التدريس.

ب- إن مدارس التربية الخاصة غير قادرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من ذوى الاحتياجات الخاصة .

ج- إن مدارس التربية الخاصة تتمركز في عواصم المحافظات وبعض المدن الكبرى ،بينما تفتقر العديد من المناطق الريفية والنائية لخدمات التربية الخاصة.

د- إن مدارس التربية الخاصة تفتقر للعديد من المباني و الوسائل التعليمية والتجهيزات المدرسية اللازمة.

ومن ثم يمكن للباحث الخروج ببعض المقترحات الخاصة فيما يتعلق بتأثير الأساليب المتبعة مع ذوى الاحتياجات الخاصة على تحقيق الاستيعاب:

أ- ينبغي أن يتم تنظيم مدارس التربية الخاصة بما يتناسب مع هذا النوع من التعليم ،وتنظيم الفصل الدراسي ،من حيث عدد التلاميذ في الفصل ،وتنويع طرق التدريس،وغيرها .

ب- ينبغي التنوع في الأساليب التعليمية ،وعدم الاعتماد على مدارس التربية الخاصة فى عملية استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم.

ج- ينبغي تحقيق التوزيع العادل لمدارس التربية الخاصة ،بحيث تغطى المناطق التي بحاجة إلى هذا النوع من التعليم.

د- ينبغي أن يراعى المتطلبات اللازمة لمدارس التربية الخاصة ،أثناء تصميم هذه المدارس،بحيث يتم تزويدها بالمباني والوسائل التعليمية والتجهيزات المدرسية.

2-فيما يتعلق بالفصول الخاصة الملحقة

أ- إن الفصول الملحقة لا تختلف في فلسفتها وأهدافها عن فلسفة وأهداف مدارس التربية الخاصة

ب- إن الفصول الملحقة لم تأت نتيجة لفلسفة تربوية تقوم على تنوع الأساليب التعليمية ،بل جاءت كنتيجة لتعذر إنشاء مدارس تربية خاصة .

ج- إن الفصول الملحقة تعتبر فصول منفصلة المدارس العادية في جميع الجوانب التعليمية والتربوية.

د- إن الفصول الملحقة تعتبر من الفجوة بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة ،وتعمق من الآثار النفسية السلبية لعزل ذوى الاحتياجات الخاصة.

ومن ثم يمكن للباحث الخروج ببعض المقترحات المتعلقة فيما يتعلق بتأثير الفصول الخاصة الملحقة على تحقيق الاستيعاب.

أ- ينبغي أن يكون للفصول الملحقة فلسفة خاصة ،يمكن من خلالها تحقيق أهداف يصعب تحقيقها في المدارس المنفصلة.

ب- ينبغي أن تسير الفصول الملحقة وفقا لمنظومة تعليمية تتضمن العديد من الأساليب التعليمية ،بحيث يتم استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة كل حسب والأسلوب الملائم له.

ج- ينبغي أن يكون هناك تفاعل بين ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين من خلال بعض الحصص والأنشطة المشتركة .

د- يجب أن يتم التخطيط لهذه الفصول بحيث يكون هناك تقارب بين العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة ،بما يضمن التركيز على جوانب القوة في شخصية ذوى الاحتياجات الخاصة .

ه- ينبغي أن ينظر للفصول الخاصة كوسيلة فعالة لتحقيق الاستيعاب بنحو عملي وبأقل التكلفة المادية ،وبما يضمن تقريب ذوى الاحتياجات الخاصة من حياة العاديين.

3-فيما يتعلق بدمج ذوى الاحتياجات الخاصة

أ- إن الدمج في مصر لا يقوم على أسس علمية تعتمد على تقديم استراتيجيات خاصة ،يمكن من خلالها وضع خطط دراسية على الصعيد الرسمي توضح فكرة الدمج وأهدافه .

ب- إن فكرة الدمج ليست واضحة لدى كثير من المعنيين بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ،وبالتالي عدم الوعي بأهداف الدمج ،وبالتالي عدم استيعاب الإجراءات المصاحبة لعملية الدمج .

ج- إن المناخ التعليمي لم يهيأ بعد لتقبل فكرة الدمج ،فالطلاب العاديين وأولياء أمورهم لا يعلمون الكثير من الخصائص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة.

د- إنه لا يوجد خطط مستقبلية تتضمن قائمة بأسماء المدارس المرشحة لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة،ودارسة المتطلبات التعليمية اللازمة لها.

ومن ثم يمكن للباحث الخروج ببعض المقترحات الخاصة بدمج ذوى الاحتياجات الخاصة وتأثيره على تحقيق الاستيعاب .

أ- ينبغي التخطيط للدمج على أسس علمية ،يمكن من خلالها خطط دراسية توضح الأهداف الرئيسية لعملية الدمج.

ب- ينبغي تأهيل وإعداد المعنيين بعملية تأهيل وإعداد ذوى الاحتياجات الخاصة بأهداف الدمج والإجراءات التعليمية المصاحبة له.

ج- ينبغي تهيئة المناخ التعليمي لفهم وتقبل فكرة الدمج ،وتهيئة المناخ الاجتماعي اللازم لتقبل العاديين لذوى الاحتياجات الخاصة من خلال الوسائل التعليمية المختلفة .

د- ينبغي أن يتم التخطيط مركزيا ومحليا فيما يتعلق بدارسة المؤسسات التعليمية القادرة على تنفيذ الدمج.

4- تأثير الأنماط التعليمية على الوفاء بالمباني المدرسية

أ- إن العديد من المدارس سواء العادية أو مدارس التربية الخاصة تفتقد للحد الأدنى من المتطلبات التعليمية الأساسية والتي لابد من توافرها مهما اختلفت الأنماط التعليمية .

ب- إن الأساليب التعليمية المتبعة والقائمة على عزل ذوى الاحتياجات الخاصة جعلت مدارس التربية الخاصة تختلف في تصميمها عن المدارس العادية ،بل وتختلف فيما بينها حسب درجة الإعاقة ونوعها .

ج- إن الأساليب التعليمية المتبعة والقائمة على إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الخاصة في مصر يتطلب تكلفة عالية تجعل من الصعب تشييد المزيد من المباني .

د- إن النمط التعليمي السائد والقائم على تقديم الرعاية التربوية من خلال مدارس التربية الخاصة في مصر غير قادر على استيعاب الأعداد المتزايدة من ذوى الاحتياجات الخاصة .

ومن ثم يمكن للباحث الخروج ببعض المقترحات الخاصة فيما يتعلق بتأثير الأنماط التعليمية على الوفاء بالمباني المدرسية .

أ- ينبغي الاهتمام بجميع المباني المدرسية وتوفير المتطلبات الأساسية للعملية التعليمية مهما كانت الأنماط التعليمية المتبعة .

ب- ينبغي وجود تنوع في الأنماط التعليمية، بشكل يسمح بالاستفادة بجميع المباني المدرسية مهما كان تصميمها، على أن يتم التعديل في الصف الدراسي، أو عن طريق إمداد المدارس بغرفة للمصادر .

ج- ينبغي أن يتم تعديل الالتحاق بالنسبة لذوى الاحتياجات الخاصة ،بحيث يتضمن إلحاقهم بالمدارس العادية أو الفصول الملحقة ،وعدم الاقتصار على النمط التعليمي السائد بمدارس التربية الخاصة ، والذي ينطوي على تكلفة عالية.

د- ينبغي إحداث انسيابية في عملية تقديم الرعاية التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة ،بما يضمن تحقيق الاستيعاب لذوى الاحتياجات الخاصة من خلال المباني المدرسية المتاحة .

المراجع

قائمة المراجع

المراجع العربية:-

أولا:- القوانين والقرارات الوزارية والنشرات

1- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي ، القاهرة، يونيو1991
2- المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية : المسح الشامل للمجتمع المصري 1952-1980، المجلد التاسع، القاهرة، 1985.
3- بريان جون اوتول: دليل لخدمات التأهيل في المجتمعات المحلية، سلسلة إرشادات في التربية الخاصة، رقم (8)، اليونسكو، باريس،1991 .
4- بيتز ميتلز وآخرون: العمل معاً، خطوط توجيهية للمشاركة بين المهنيين وولداي الأطفال والشباب المعوقين، سلسلة إرشادات في التربية الخاصة رقم (2)، اليونسكو، 1986.
5- قرار رئيس مجلس الوزراء رقم 3452لسنة 1997 بإصدار اللائحة التنفيذية لقانون الطفل الصادر بالقانون رقم 12 لسنة 1996المواد من 166الى169،الجريدة الرسمية ، س[40]، ع[48]،نوفمبر 1997.
6- مني الحديدي: رعاية وتأهيل المكفوفين، سلسلة الدراسات الاجتماعية، مطبوعات جامعة الدول العربية، القاهرة، 1996.
7- وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي ، الإحصاء الاستقرائي للتعليم العام والتربية الخاصة لعام 87-1988.
8- وزارة التربية والتعليم: تطوير وتحديث التعليم في مصر سياسته خطط وبرامجه تنفيذه ، مطابع روز اليوسف، القاهرة،يوليو 1980.
9- وزارة التربية والتعليم : السياسة التعليمية في مصر، مطابع روز اليوسف، القاهرة، يوليو،1985.
10- وزارة التربية والتعليم : التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية ،مطابع روز اليوسف الجديدة، القاهرة، 1997
11- وزارة التربية والتعليم : قرار وزاري، بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة رقم (37) بتاريخ 1990/1/28.
12- وزارة التربية والتعليم :التربية الخاصة والوضع الراهن، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، القاهرة ،أكتوبر 1995.
13- وزارة التربية والتعليم، قانون 213 الصادر في شأن سن الإلزام في المرحلة المجانية ومجانية التعليم.
14- وزارة التربية والتعليم : مشروع مبارك القومي إنجازات التعليم في خمسة أعوام 91-1996، مطبعة روز اليوسف، قطاع الكتب، أكتوبر 1996.
15- وزارة التربية والتعليم : قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم 3450 بتاريخ 11/14/ 1997 بإصدار اللائحة التنفيذية بقانون الطفل .
16- وزارة التربية والتعليم :القرار الوزاري رقم 84 لعام 1988 في شان الرعاية التربوية والاجتماعية والنفسية للمعوقين.
17- وزارة التربية والتعليم : قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم 301، بتاريخ 9/14 /1996 بتطبيق نظام الفصليين الدراسيين علي امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي
18- وزارة التربية والتعليم : قرار السيد رئيس مجلس الوزراء رقم 10، بتاريخ 11/16 /1996 ،بشأن تقويم الطلاب في امتحانات النقل والشهادات بالتعليم الأساسي (إبتدائي ،فصل واحد ،إعدادي والتربية الخاصة) والنقل بالمرحلة الثانوية
19- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، المشروع القومي لتطوير التعليم، مطابع الأهرام التجارية، قطاع الكتب،القاهرة ، 1999.
20- وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية الخاصة ،إحصاءات بأعداد المدارس والأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس التربية الخاصة من عام 1990/1991 إلي عام 1997/1998 ،القاهرة ،1998.
21- وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامة للتربية الخاصة : التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة، للعام الدراسي 1998/97.
22- وزارة التربية والتعليم : مشروع مبارك القومي، إنجازات التعليم في 3 أعوام، مطابع روز اليوسف، أكتوبر 1994.

23- وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة للعام ادرسي 1999/1998، القاهرة، 1998.
24- وزارة التربية والتعليم: الأحكام المرافقة للقرار الوزاري رقم (154) بتاريخ 1982/7/6 بشأن قواعد الالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم.
25- وزارة التربية والتعليم ، النشرة العامة رقم 19، بتاريخ 1983/5/8، بشأن الرعاية الشاملة للتلاميذ في مدارس التربية الخاصة.
26- وزارة التربية والتعليم : الأحكام المرفقة للقرار الوزاري رقم(154) بتاريخ 7/6/ 1989 بشأن قواعد لالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم .
27- وزارة التربية والتعليم : التعليم الإعدادي واقعة وملامح تطوير مؤتمر تطوير التعليم الإعدادي ، مطابع روز اليوسف الجديدة، .1994
28 وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم ، نظرة إلي المستقبل ،مطابع روز اليوسف، يوليو 1992.وزارة التربية والتعليم : الإدارة المركزية للتعليم الأساسي، الإدارة العامة للتربية الخاصة، الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي ، الإحصاء الاستقرائي عام 1998 .
28- اليونسكو: المشاورة التي نظمتها اليونسكو بشأن التربية الخاصة، التقرير النهائي، اليونسكو، باريس 1988.
29- المجالس القومية المتخصصة: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي، الدورة العشرون، القاهرة، 1992- 1993.
30- الإدارة العامة للتربية الخاصة، إحصاءات بأعداد المدارس والأقسام والفصول والتلاميذ بمدارس وفصول التربية الخاصة في عام 1991/1990الى عام 1998/19997، القاهرة، 1988.
31- اتحاد هيئات الفئات الخاصة : المعوقون وتعدد1996،النشرة الدورية، الحياة الطبيعية حق المعوق، العدد51، السنة الرابعة عشر، القاهرة ،1997.
32- اتحاد هيئات الفئات الخاصة : التشريعات،النشرة الدورية، الحياة الطبيعية حق المعوق، العدد53،السنة الخامسة عشر، القاهرة، مارس 1998.
33- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين :اللائحة الأساسية لبرامج تأهيل المعوقين بالمملكة العربية السعودية ،النشرة الدورية،ع(22)،يونيو 1990 .
34- اتحاد هيئات الفئات الخاصة : توصيات المؤتمر الثامن للاتحاد،النشرة الدورية ،الحياة الطبيعية حق المعوق ، العد71، السنة الثامنة عشر ،سبتمبر 2002،ص30.
35- عثمان لبيب فراج: من إعاقات التعليم والأنصال، ندوة عن تأهيل الأطفال الصم وضعاف السمع، النشرة الدورية، ع59، السنة السابعة عشر، القاهرة، سبتمبر 1999.
36- علي عبده محمود: التدريب المهني والتشغيل دعامتان أساسيتان من دعائم تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، النشرة الدورية، الحياة الطبيعية حق للمعوق، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية،ع55، سبتمبر 1998،
37- علي عبده محمود : التأهيل المرتكز علي المجتمع ولتأهيل المجتمعي، النشرة الدورية ، الحياة الطبيعية حق المعاق، اتحاد هيئات الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية، العدد 48، السنة الثالثة عشر، ديسمبر 1996.
38- فاروق محمد صادق: اتجاهات تعليمية وتأهيلية في علاج التخلف العقلي، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، النشرة الدورية، ع 48، ديسمبر 1996.
39- يوسف هاشم أمام ، واقع ما يقدم من خدمات للمعوقين في جمهورية مصر العربية، النشرة الدورية، اتحاد هيئات الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية، العدد 53، مارس 1998.

ثانيا: المعاجم والقواميس والموسعات العامة

40- جابر عبد الحميد وعلاج الدين كفافي: معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الثاني، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998.
41- كمال إبراهيم مرسي: مرجع في التخلف العقلي، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة، 1996.

ثالثا :الدوريات والمجلات العلمية

42- اليونسكو: تقديم المعونة للتلاميذ المعاقين في المدارس العادية، مجلة التربية الجديدة، عدد 43، أبريل 1988.
43- إنجمار فاجر لندوبريت : تخطيط التربية و إدارتها في أوربا الاتجاهات والرهانات، تصدير، مستقبليات (77) ، المجلد الحادي والعشرين، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، 1991.

44- الشعب القومية للتربية والعلوم والثقافة، مجلة اليونسكو وجمهورية مصر العربية، السنة (7)، العدد الثالث، عدد خاص بمناسبة العام الدولي للطفل، الطبعة العالمية، القاهرة، 1978.
45- المجالس القومية المتخصصة : رعاية الموهوبين والمعوقين، السنة الثالثة، العدد الثاني، القاهرة 1978.
46- بريان هو لمز: التحديد في مناهج التعليم الثانوي، قضايا عامة وحلول مقترحة لتطوير المناهج، دراسة مسحية مقارنه، مجلة التربية الجديدة، العدد الرابع، ديسمبر 1974.
47- بلقاسم محمد الغالي :الإعاقة من منظور الإسلام ،مجلة منار الإسلام ،العدد (334) ،السنة (29)،أبو ظبي ،اكتوبر2003،ص58.
48- حسن الشندويلي: تجارب بعض الدول في مجال دمج المعاقين، مجلة التربية والتعليم، المجلد السادس، العدد الرابع عشر، المركز القومي للبحوث، القاهرة، يناير 1999.
49- جمال مختار حمزة: استجابة الوالدين للإعاقة لدي الأبناء ، رائم، مجلة الدراسات النفسية، عدد (23)، يوليو 1993.
50- حسن محمد حسان : الواقع التربوي للطفل المصري في ضوء إصدار وثيقة رعاية الطفل، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد الأول، الجزء الثاني، ابريل1989.
51- جمال مختار حمزة: استجابة الوالدين للإعاقة لدي الأبناء رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، رائم، مجلة الدراسات النفسية، عدد يوليو 1993.
52- جيريسون لانسداون: التقدم في تنفيذ إعلان حقوق الطفل، مستقبليات، اليونسكو، مكتب التربية الدولي، المجلد29 ، ع2 ، جنيف، يونيو 1999.
53- حسن الشندويلي: تجارب بعض الدول في مجال دمج المعاقين، مجلة التربية والتعليم، المجلد السادس، العدد الرابع عشر، المركز القومي للبحوث، القاهرة، يناير 1999.
54- سودر،مارتين: واجبنا أن ندمج المعوقين في المجتمع ،مجلة رسالة اليونسكو ، أكتوبر ،1981.
55- طلعت منصور : الاتجاهات المعاصرة في التربية الخاصة ، مجلة الإرشاد النفسي ، العدد الثاني، السنة الثانية ، مركز الإرشاد النفسي ،كلية التربية،جامعة عين شمس ،القاهرة ،1994.
56- عادل كمال خضر: دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية، مجلة علم النفس، العدد الرابع والثلاثون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1995.
57- عبد الرحمن سليمان الديب: الأبنية المدرسية، مجلة التوثيق التربوية، ع25، الرياض، وزارة المعارف، 1994.
58- لينا صالح : حقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من الحقوق إلي الوجبات والمسئوليات، مستقبليات، اليونسكو، المجلد(29)، العدد(2)، يونيو 1999.
59- ليلي أحمد كرم: تعديل الإتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، النشرة الدورية، إتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية، العدد(55)، السنة الخامسة عشر، ديسمبر 1998
60- محمد عبد الغفار: دراسة استطلاعية لاتجاهات وأراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية، مجلة مركز للبحوث التربوية، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، ع15، السنة الثامنة، يناير 1999.
61- محمد توفيق سلام: دواعي تعليم حقوق الإنسان بمراحل التعليم قبل الجامعي، مجلة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المجلد الخامس، العدد العاشر، سبتمبر 1997.
62- مصطفي النصراوي: دمج المعاقين في المدارس العادية بين الشعارات والموضوعية العلمية، المجلة العربية للتربية، المجلد 12، تونس، ديسمبر1992.
63- نادية جمال الدين: التعليم للجميع علي مشارق قرن جديد، مجلة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ع14 ، القاهرة، يناير 1999.
64- يوسف صلاح الدين: التربية الخاصة في برامجنا التعليمية، صحيفة التربية ، العدد الأول، السنه السادسة والأربعون، أكتوبر 1994.
65- يوسف صلاح الدين قطب: إعداد معلم المدرسة الابتدائية، عرض لبعض الاتجاهات الحديثة، صحيفة التربية، السنة الرابعة والثلاثون، العدد الأول، أكتوبر 1982.

رابعا:-المؤتمرات العلمية والندوات

66- المؤتمر العالمي"حول التربية للجميع": تأمين حاجات التعليم الأساسية، رؤية التسعينيات الطبعة الأولي، الهيئة العليا المشتركة، يوليو 1990 .

67- المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وزارة التربية والعلوم، أسبانيا، سلامنكا، من 7-10 يونيو 1994.
68- أحمد عبد الله : دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين بعض المفاهيم والاعتبارات وغيض من حكم الدراسات، ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين، 2-4 مارس 1998.
69- أحلام رجب عبد الغفار : تربية المتخلفين عقليا في مدارس التربية الفكرية بمصر ،(الواقع والمأمول)،المؤتمر الأول للتربية الخاصة،بحوث ودراسات في التربية ،المجموعة الثانية ،أكتوبر1995.
70- إبراهيم الفوزان: دمج الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول المجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين، 4-2 مارس1998.
71- أمين النبوي : إدارة الجودة الشاملة ، مدخل لفعالية إدارة التجديد التربوي علي المستوي المدرسي بجمهورية مصر العربية، المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان "إدارة التغير في التربية وإدارته في الوطن العربي"،القاهرة، 21-22 يناير 1995.
72- احمد سامي احمد:تقرير عن برامج وخدمات وزارة التربية والتعليم وجهودها في الحد من الإعاقة ، من تقارير ودراسات مؤتمرات الاتحاد عن المؤتمر الأول إلى الرابع، اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعاقين ، القاهرة ، مارس1994.
73- أيمان فؤاد محمد كاشف : فعالية برنامج للأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين عقليا – سمعيا مع الأطفال العاديين، المؤتمر السادس لمركز الإرشاد النفسي،جامعة عين شمس،10- 12نوفمبر،1999 .
74- أيمان فؤاد الكاشف ، عبد الصبور منصور محمد : دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية، من بحوث ودراسات المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، 1998.
75- حسن صابر: الوقاية من ضعف السمع، المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، القاهرة، سبتمبر 1998.
76- حسن بشير : منهجية تقويم السياسة التعليمية في مصر، البرنامج الدائم لتقويم السياسات والبرنامج الاجتماعية، أعمال الندوة الأولى للبرنامج ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة، 1988.
77- خلف محمد البحيري: المبني المدرسي بمدارس التربية الخاصة الإشكالية والطموحات، من بحوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية، القاهرة 8-10 ديسمبر 1998.
78- سليمات نسيم وآخرون: تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية في مصر المؤتمر القومي الأول للطفل المصري "تنشئة ورعاية" المجلد الثاني مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 1988.
79- سلام بن سالم الصريدي: ورقة عمل الشئون الاجتماعية والعمل بسلطنة عمان، من بحوث ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين، 2-4 مارس 1998.
80- سميرة أبو زيد عبده: تصوير مقترح لتربية الطفل المعوق مع الطفل العادي في مرحلة رياض الأطفال ، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري"تنشئة ورعايته"، المجلد الثاني، القاهرة، 10-13 مارس 1990.
81- سميرة أبو زيد نجدى : دراسة أساليب وطرق تعليم وتأهيل المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية ومدى الاستفادة منها في مصر ، نحو مستقبل افضل للمعوقين، اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، المؤتمر السادس للاتحاد، القاهرة، 1994.
82- سعاد حسين : لمعوقين في بور سعيد ،دراسة ميدانية للخدمات الحالية والاحتياجات المستقبلية ، تقرير وبحوث المؤتمر السادس ، نحو مستقبل افضل للمعوقين، القاهرة ،مارس 1994،.
83- سعاد بسيوني عبد النبي: التكامل التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ التربية للجميع" من بحوث مؤتمر الإرشاد النفسي في عالم متغير، المنعقد في جامعة عين شمس، في الفترة من 23-25 ديسمبر 1996، القاهرة، مركز الإرشاد النفسي،1996.
84- سعيد محمد جميل : نحو حياة أفضل للصم ،المؤتمر السادس نحو مستقبل أفضل للمعوقين ،اتحاد هيئات الفئات الخاصة ،القاهرة ،مارس 1994.
85- سليمان نسيم وآخرون: تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية في مصر، المؤتمر القومي الأول للطفل المصري "تنشئة ورعاية" ،مركز دراسات الطفولة، المجلد الثاني ، جامعة عين شمس، 1988.

86- عادل كمال خضر، مايسة المفتي :إدماج الأطفال المصريين المعاقين عقليا مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثرة علي ذكائهم وسلوكهم التكيفي ، مجلة دراسات نفسية ،المجلد الثالث ، القاهرة،يوليو 1992.
87- عثمان لبيب فراج : أعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الحادي والعشرين، من بحوث ودراسات المؤتمر السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربي، 1998.
88- عمرو رفعت عمر على : دراسة تقويمية لتجربة الدمج المصرية في ضوء الخبرات الأجنبية أثرها في التوافق الاجتماعي الانفعالي لدى عينة من المعوقين سمعيا ، موجز أبحاث ودراسات و أوراق عمل المؤتمر الثامن لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة، اكتوبر2002.
89- عبد الرزاق علي التركي: أثر الدمج علي التحصيل لذوي الاحتياجات الخاصة، ورقة عمل مقدمة لندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلي التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، 2-4 مارس 1998.
90- على السيد محمد الخشيبى :المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب وعلاقته بسياسة القبول بالتعليم الثانوي العام والصناعي ،المؤتمر الأول للتطبيقيين ، ديسمبر ،1985.
91- علي عبده محمود:"حقوق المعوقين بين التشريع والتطبيق"، من بحوث دراسات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، القاهرة، ديسمبر1998.
92- فاروق محمد صادق: بحوث ودراسات في التربية الخاصة، الاستراتيجيات والنظم، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، المجموعة الأولي أكتوبر 1995.
93- فاروق محمد: من الدمج إلي التآلف والاستيعاب الكامل، تجارب وخبرات عالمية في دمج الأفراد المعوقين في المدرسة والمجتمع وتوصيات إلي الدول العربية، بحوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة، ديسمبر1998.
94- فاروق محمد صادق: برامج التربية الخاصة في مصر، تكون أولاً تكون، المؤتمر القومي الأول للطفل المصري "تنشئته ورعايته" ، المجلد الثاني، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 1988.
95- فاروق عبده حسن فليه: التربية في مواجهة المسببات الأساسية لقضية الإعاقة، من بحوث المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري"تنشئته ورعايته" 25-28 مارس 1989، المجلد الأول، القاهرة، 1989.
96- فاروق محمد صادق: من الدمج إلي التالف والاستيعاب الكامل، تجارب وخبرات تعليمية في دمج الأفراد المعوقين في المدرسة والمجتمع وتوصيات إلي الدول العربية، بحوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة ديسمبر .
97- فاروق محمد صادق: برامج التربية الخاصة في مصر، تكون أولاً تكون، المؤتمر القومي الأول للطفل المصري "تنشئته ورعايته" ، المجلد الثاني، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 1988.
98- فايزة درويش: ورقة عمل مؤسسة حمد الطبية، من بحوث ندوة تجارب دمج أشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين ، 2-4 مارس 1998 .
99- محمد إبراهيم عطوة: تكافؤ الفرص التعليمية بين الأطفال المعوقين و الأطفال العاديين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري" تنشئته ورعاية"، 25-28 مارس1989.
100- محمد حسنين العجمي : إستراتيجية الدمج لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربي ضرورة عصرية لماذا ؟ وكيف ؟ من بحوث المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة، نحو رعاية نفسية تربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة، كلية التربية، جامعة المنصورة، 4-5 أبريل 2000.
101- محمد فوزي عبد المقصود: بعض مشكلات التعليم بمدارس الأمل وضعاف السمع بالحلقة الأولي من التعليم الأساسى، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري "تنشئته ورعايته"، المجلد الثاني، القاهرة، 10-12 مارس 1990.
102- مهني محمد إبراهيم غنايم: فلسفة التربية واقتصاديات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة(فئة المعاقين) ، من بحوث ودراسات المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة، أبريل 2000.
103- مني حسن سليمان : نحو تصميم بلا عوائق لمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ، من بحوث ودراسات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، المجلد الأول، القاهرة، 8-10 ديسمبر 1998.

104- ناصر علي الموسى: "إدماج الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية، طبيعته وبرامجه وقدراته"، من بحوث المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، بحوث ودراسات في التربية، المجموعة الأولي، الإستراتيجيات والنظم، أكتوبر 1995.
105- ناصر علي الموسى: المنهج الإضافي ودورة تنمية المهارات التعويضية لدي الأطفال المعوقين بصرياً، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة في مصر، وزارة التربية والتعليم المجموعة الأولي، القاهرة، 1998.
106- وزارة التربية والتعليم: الندوة شبه الإقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة ، مكتب اليونسكو الإقليمي لتربية في الدول العربية ، اللجنة الوطنية الأردنية، 1993.
107- هدي قناوي: الكتابة للطفل الأصم، ندوة الطفل المعوق، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 31 يناير- 4 فبراير، 1982.
108- هشام إبراهيم عبد الله: تنمية المهارات الاجتماعية، مدخل إرشادي لدمج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية والحياة العامة، ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين، 2000، مارس 1998.
109- يوسف هاشم أمام: واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين، المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات الخاصة والمعوقين في جمهورية مصر العربية، القاهرة، 8- 10 ديسمبر .1998.
110- يوسف مريحان، عوض شلا ش : ورقة عمل الجمعية الكويتية لرعاية المعوقين، من بحوث ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة الخليج العربي، البحرين،2-4 مارس 1998.

خامسا: *الكتب*

111- الإمام شمس الدين الذهبي : سير أعلام النبلاء ، السيرة النبوية، الجزء الأول ،مؤسسة الرسالة ، بيروت ،1996.
112- إبراهيم عباس الزهيرى: فلسفة تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ونظم تعليمهم، مكتبة الشروق القاهرة، 1998.
113- إبراهيم محمد عيد: سيكولوجية غير العاديين، زهراء الشرق، القاهرة، 1997.
114- إسماعيل شرف: تأهيل المعوقين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998.
115- آمين محمد النبوي : نظام التعليم في السويد، في،شاكر محمد فتحي احمد وأخرون ، التربية المقارنة، الأصول المنهجية للتعليم في أوربا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر، بيت الحكمة للأعلام والنشر، القاهرة،1997.
116- اميلكار هيريرا وآخرون: كارثة أم مجتمع جديد، نموذج للعالم من أمريكا اللاتينية، ترجمة نادر فرجاني، القاهرة، المركز العربي للبحث والنشر، 1983.
117- السيد عبد المطلب غانم : النظم المحلية في الدول الاسكندنافية، مكتبه النهضة المصرية، القاهرة، 1988 .
118- ايمن محمد عبد الفتاح الخولى: أصول التعليم- رؤى مستقبلية لتطوير التعليم في القرن العشرين في ج.م.ع ، دار الراتب الجامعية ،القاهرة،2001.
119- جمال الخطيب: مقدمة في الإعاقة السمعية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1988.
120- ديان برادلي وآخرون: الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، مفهومه وخلفيتة النظرية، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، دار الكتاب الجامعي، العين، 2000.
121- رمزي طه الشاعر: النظام الدستوري المصري ، تطوير الأنظمة الدستورية المصرية وتحليل النظام الدستوري في ظل دستور 1971، الطبعة الثالثة، مصر الجديدة، يناير 1990.
122- رمضان محمد القذافي: سيكولوجية الإعاقة، دار الكتب الوطنية، الجماهيرية العربية الليبية، 1994 .
123- سامية محمد فهمي: رعاية المعوقين سمعياً وحركياً، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية،1999.
124- سعيد حسني العزه: الإعاقة العقلية، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
125- سهير كامل أحمد: سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1998.
126- شاكر محمد محمد فتحي .وأخرون، التربية المقارنة الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر، بيت الحكمة للأعلام والنشر،1998 .
127- عبد الرحمن سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، ذو الحاجات الخاصة(المفهوم والفئات) ، زهراء الشرق، 1999.

128- عبد الرحمن سيد سليمان، تربية غير العاديين وتعليمهم، زهراء الشرق، القاهرة، 1997، ص[131].
129- عبد الرحمن سيد سليمان: فقدان السمع والمعنيات السمعية، وطفلك، دليل للآباء والأمهات، دار النهضة العربية، القاهرة، 1995،
130- عبد الرحمن سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، الأساليب التربوية والبرامج التعليمية، زهراء الشرق، القاهرة، 1999.
131- عبد العظيم شحاتة مرسى : التأهيل المهني للمتخلفين عقليا، دار النهضة المصرية، القاهرة ،1990.
132- عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ: سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة، دار النهضة العربي، القاهرة، 1986.
133- عبد السلام عبد الغفار: مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1981.
134- عبد الفتاح صابر: التربية الخاصة، لمن-لماذا—كيف ، الصفوة للطباعة، القاهرة، 1998.
135- عبد المطلب أمين القريطى: سيكولوجية الإحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.
136- فارق الروسان : سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مطبعة الجامعة الأردنية،عمان،1992 .
137- فاروق الروسان: سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، ط3 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1998.
138- فاروق الروسان: قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة، 1997.
139- فاروق محمد صادق: سيكولوجية التخلف العقلي، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1982.
140- فتحي السيد عبد الرحيم: سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة، ط4 ، الجزء الثاني، دار القلم، الكويت، 1990.
141- ف .كومبز: أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية ، القاهرة، 1971.
142- كاس مازوك ومارجريت ا.ونزر : دراسات مقارنة في التربية الخاصة ، ترجمة محمد سعد الألفي آخرون، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة ،1997.
143- كمال حسنى بيومي : سياسات تعليم الأطفال المعاقين في التعليم الأساسي ،رؤية مستقبلية لزيادة فعاليتها في مصر ،المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية شعبة بحوث السياسات التربوية ،القاهرة ،1999.
144- كمال سالم سيسالم: المعاقين بصرياً خصائصهم ومناهجهم، الدر المصرية اللبنانية، القاهرة، 1997.
145- لطفي بركات: الفكر التربوي في رعاية الكفيف، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1987.
146- محروس الشناوى :التخلف العقلي :الأسباب – التشخيص – البرامج ، دار غريب لطباعة ،1997.
147- محمد الغزالي:حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع ،الإسكندرية ،1993.
148- محمد سيد طنطاوى : التفسير الوسيط للقرآن الكريم، دار المعارف، المجلد الخامس عشر، 1999.
149- محمد سيد طنطاوى : التفسير الوسيط للقرآن الكريم، المجلد الثالث عشر، دار المعارف، القاهرة 1993.
150- محمد سيف فهمي: واقع رعاية المعوقين في الوطن العربي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2000.
151- محمد عبد القادر عطا: الكبائر، دار النصر للطباعة الإسلامية، ط2 ، القاهرة، 1999
152- محمد عبد المؤمن حسنين: سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1986.
153- مرفت تلاوي :تقديم كتاب التأهيل الاجتماعي للمعوقين ،وزارة الشئون الاجتماعية ،القاهرة،1998
154- مواهب إبراهيم وآخرون: المرشد في تدريب المتخلفين عقلياً على السلوك الاستقلالي في المهارات المنزلية، منشاة المعارف، الإسكندرية، 1995.
155- وليم ليدون، لوربتا ماكر: تنمية المفاهيم عند الأطفال المعوقين بصرياً، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1990.
156- يوسف القريوتي، وعبد العزيز السرطاوى، جميل الصادى: مدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، 1995.

سادسا:الرسائل العلمية

157- أشرف محمد عبد الحميد: فعالية برنامج إرشادي لتعديل وتنمية وجهة الضبط وأثره في الصحة النفسية لذوي الإعاقة البصرية، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية، جامعة الزقازيق، 2000 .

158- حمدي حسن عبد الحميد ، مدى تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي المصري ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة الزقازيق ،1982.

159- سامي عبد السميع نور الدين رضوان: ثقافة المدرسة في ضوء ديمقراطية التعليم دراسة في انثر بيولوجيا التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1997.

160- سهير محمد سلامة شاش: فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثرة في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا ،رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ،2001.

161- عبير فاروق حنا سعد : إعداد معلم التربية الخاصة في مصر رؤية مستقبلية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة ،1996.

162- عبد العظيم شحاته مرسي: دراسة مقارنة لبعض مشكلات التربية السمعية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة دكتوراه غير منشورة، لكلية التربية، جامعة عين شمس، 1984.

163- محمد حامد امبابي :دراسة تقويمية لمدارس التربية الخاصة في مصر ،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية، جامعة الأزهر ،1995.

164- مختار عبد الجواد السيد: دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية والولايات الأمريكية والسويد، رسالة كتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1994.

165- منى حسن سليمان: أسس تصميم مدارس الأطفال المعوقين حسياً بما يلي احتياجاتهم الوظيفية والإنسانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، 1998.

166- محمد أحمد عوض : التعليم الابتدائي في التعليم العام والأزهري بين النظرية والتطبيق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق، 1992.

167- نار يمان محمود جمعة:" دراسة تطور تعليم وتأهيل المعوقين بمصر، مع مقارنة بما هو متبع حالياً في بعض الدول المتقدمة في هذا المجال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس،1979.

168- نجم الدين أحمد نصر: الفكر التربوي الإسلامي عند أئمة المذاهب الأربعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1990.

المراجع الأجنبية:-

A- Encyclopedias and dictionaries

169- Alice, H.; Communicating with Hearing Peoples, The Red Not Book, National Also of the Deaf, 1990.

170- Albert .C. T. ; International Encyclopedia Of Adult Education And Training, Second Edition, Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD), Paris, 1998

171- Reynolds, C.R and L. Mann; Encyclopedia of Special education, Seen Wiley, New York, 1986.

172- Reynolds, C.R; Encyclopedia of special Education, Jehn Wiley, New York, 1978.

173- Reynolds, C.R, and Mann L.; Encyclopedia of Special Education , Sehn Wiley, New York,1986.

174- Stephen, P, and Peter.; Education of the Deaf, Hand book of Special Education, Vol3, Bergamot Press, U.S.A, 1988.

175- Mahrouse, E.M; Egypt, in, Postlethwaos Neville, T., International Encyclopedia of National systems of Education, Second edit, Bergamot, Germany, 1998.

176- Posthaste, N.T; International Encyclopedia of National Systems of Education, Second Edition, Bergamot, Germany, 1995.
177- Stockard, J and Msyberry ,T.; Effective Education Environments, Corwin Press, U.S.A, 1990, P^{30}
178- Marchland ,S; Sweden, System of Education, in, Neville Pestle Thwarted, International Encyclopedia of National System of Education, Second Edition, Bergamot, Germany, 1990.
179- Husen, T and Postlethwaite; The International Encyetopedia of Education, Second edit, Bergamot, Val 10, German, 1995.
180- Tuijnman ,C, A. ; International Encyclopedia Of Adult Education And Training, Second Edition ,Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) ,Paris, 1998.
181- William,K; International Handbook of Education and Development Preparing Schools, Students and National For The Twenty Century, Else Vic Scienc, New York 1997.
182- White, B.T; Designing Special Programmer, A Hand Book for Teachers of Children with Learning Difficulties, Michigan, 1986.

183- Official Documents

184- Miles,C.; Special Education For Mentally Handicapped Pupils, The Mental Health Centre, Peshawar, 1990 .
185- Meijer,C.: "Integration in Europe, Provision for Pupils with Special Education Needs, Trend in 14 European Countries" ,European Agency for Development in Special Needs Education, Denmark,1998.
186- National Swedish Board ,Education in Sweden, Temo Tryck AB, Stockholm , 1987.
187- National Swedish Board ,Education in Sweden, Temo Tryck AB, Stockholm,1987.
188- The World Bank ,John, S(edit); The Education Dilemma, Policy Issues For Developing Countries In The 1980, The World Bank, U.S.A, 1980.
189- Swedish National Board of Education :Special Education in Sweden ,National Board Of Education Series ,cronstryckeriet ,Stockholm ,1986.
190- The Swedish Institute; Support for the Disabled Sweden, Fact Sheet on Sweden, July, 1989.
191- Swedish National Board of Education :Curriculum of Special Schools for the Mentally Retarded , cronstryckeriet ,Stockholm,1990.
192- Swedish National Board of Universities and College: Higher Education in Sweden, Temo Tryck A B,Stockholm,1987.
193- Statistical Year Book of Sweden, Sweden,1990 .
194- UNESCO; Legislation Pertaining to Special Needs Education, France, Ed, Ws, February 1996.
195- UNESCO; Review of The Present Situation in Special Education, UNESCO, Paris, 1995.
196- UNESCO: A study of the Present Situation of Special Education in Sweden, Unesco, Paris,1990.
197- UNESCO: European regional Education Workshop on the Implication of the Educational Integration of Disabled Children and Adolescents into the normal Structures of General Education for Teacher Training, Final Report, UNESCO, Paris,1988.

198- UNESCO; Case Study in Special Education in Sweden, Unesco Press, Paris, 1978.

C-Reports

199- Board of Education : Chief Medical Officer ,Annual Report on School Health Service in Sweden,Stcholm,1985.
200- European Agency For Development In Special Needs Education; Knocking on Socrates Door, Summary Report of The Evaluation Study, The Participation Of People With Disabilities Within The Socrates Programmer, 2000.
201- Kaplan .L.Harold and others; Synopses of Psychiatry, Behavior Sciences, Clinical Psyhiatry,7th Ed, Middle East Editiation, Published by Williams and willies, New York, 1994 .
202- Mona Holmistic;Autism,Understanding, Bringing, up and Education People with Extremely Atomistic, Lands Universities ,Sweden ,1995 .
203- Omsorgskommitt; Care and Service for Persons With Certain Handicaps, report by Omsorgskommitten, Stockholm, 1981.
204- Svenska Institute; compulsory schooling in Sweden, Fact sheet on Sweden http: // www. Si-Se/ info Sweden /416.es 7hit 1- Specia,200l .
205- Swedish National Agency for Special Needs Education SIH; Programs for people with Disabilities, Http:/ www. SIH. Se, 2001.
206- The Swedish National Association For Disabled Children And Young People-RBV; The Rright to Equal Education For All, http :/www. Rbu. Se/elext. Html. 2001.
207- UNESCO; World Conference On Special Needs Education: Access and quality Salamanca, Spain, 7-10 Jun, Final report, UNESCO, Paris, 1994.
208- UNESCO; Inclusive Schools, Community Support Programmers, Report 1996, UNESCO, Paris, 1999 .
209- UNESCO : Inclusive Schools, Community Support Programmers, Report 1996, First Phase 1997, UNESCO, Paris, 1999 .
210- Yerker ,A.; Acrossucitucal Comparative Study, Deaf Ness University of May/and Collegian, Stockholm, 1981.

D- Periodicals and Scientific Journal

211- Albin .j.R.;Changeover to Community Employment ,Journal of the Association for Persons With Sever Handicaps, No(19) Vol (2) ,1994,P109
212- Alison,P.: Normalization and Integration, A look at the Swedish Experience, Mental Retardation, Vol. (28) Canada, Oct, 1990.
213- Booth, T; Apersperceive Inclusion From England, Cambridge Journal of Education, London, 1997.
214- Barrage C .; Perspective on working with visually impaired persons world wide, Journal of visual impairment and Blindness, U.S.A, 1989.
215- Davies, J., and Landman, M.; The National Curriculum in Special Schools for Pupils with Emotional and Behavioral difficulties ,Claridge Press, London, 1991
216- Kerr C.; Five Stagies For Education and Their Major Variants, Comparative Education Review, 1979.
217- Holmes B.; International Handbook of Education Systems ,Vol.(1),Europe and Canada, John Wiley ,New York ,1983,
218- Holmistic M; Autism, Understanding, Bringing, up and Education People with Extremely Atomistic, Lunds Universities ,Sweden ,1995.

219- Ferguson, D; Learning from Inclusion in Sweden, Denmark, Norway, and United states, International Journal of Education Research, , V_{29}, N_2, 1998, abs
220- Eskilssn E.; Teacher Attitudes Toward ,Individually Integrated Pupils from Special Schools, Journal Artical,1988.
221- Juul, K.D; Some common and Unique Features of Special Education in the Nordic Countries. International Journal of Special Education, Vol $_4$, 1989 .
222- Rous N and Florien, L; Inclusive Education in the Market Place, International Journal Of Inclusive Education Policy, Vol1, No4, 1997.
223- Pedlar Alison Haworth;Social Policy Development in Relation to Normalization and Integration of Developmentaly Handicapped Adults ,University of Waterloo,Canada,1988.
224- Preisler, G. and Margerate; Sign Language for hard of hearing children, Educational Administration Abstracts , Vol 33, No4, Oct 1998.
225- Rous,.N and Florien, L; Inclusive Education in the Market Place, International Journal Of Inclusive Education Policy, Vol1, No4, 1997 .
226- Wayne.L. and others,: Rebuilding Special Education Germany after World War, Education and Transuding Mental Retardation and Development Disabilities, Georgia State university, March 1994.
227- Stain Back W and Stain Back, S; A rational for the Merger of Special and Regular Education, Exceptional Children, No 51, London, 1997.
228- Walton W .; and Others; A comparative Study of Special Education in the Public School System in Denmark, Sweden and the United Stators, International Journal of Special Education, No6, Vol3, 1999.

E -Book

229- Anderson ,Lewis; Children's Understanding of Disability, Rout ledge Press, London, 1994.
230- Best, A .; Teaching children with Visual impairments, Edmund Sbury Press, Britain, 1992.

231- Mark, B.; Leadership For Special Education. Administration, George mason university, New York, 1996.
232- Weleman, B.; Dictionary of Behaviors Science, Van Nostrend, New York, 1983.
233- Bladini ,U.; Studies in Education Sciences ,Acta Universities Goteborgensis ,Sweden, 1990.
234- Bloom, B; Human Characteristics and Social Learning, Macmillan Publishing Co, New York, 1976.
235- Pritchard; C, D.; Education and the Handicapped, Humanities Press, New York, 1993.
236- Green. T; The Systematic Dynamics of Two Principals Best and Equal, Philosophy of Education Society, 1978, P^{143} .
237- David. G.; .and others ; Education An Introduction, Macmillan Publishing. Co, New York, 1989.
238- Davies, J., and Landman, M.; The National Curriculum in Special Schools for Pupils with Emotional and Behavioral difficulties ,Claridge Press, London, 1991.
239- Moores D.; Education The Deaf, Psychology, Principles and Practices, Houghton Mifflineds, 2_{nd}. Ed, U.S.A, Boston, 1982, P^{15} .
240- Jackson, P.; Studies in Special Education ,King Alfred's Call, Manchester, England, 1981.

241- Stockard J and Msyberry; Effective Education Environments, Corwin press, U.S.A, 1990.
242- Kliming, J; Philosophical Issues in Education, Macmillan Limited, London, 1982.
243- Liben L.; Deaf Children, Academic Press, New York, 1978.
244- Mazurck, K. and Winzer, M.: Comparative Studies in Special Education, Gall audit University Press, Washington D.C, 1994 .
245- Mark. B: Leadrship For Special Education Administration, George mason University, 1996 .
246- Salend, S. :Effective Mainstreaming Handicapped Students ,2nd. Ed, Macmillan, New York,1994.
247- Moberg,S.: Studies in Education Psychology and Social Science, university of Jyvaskgla,Finland,1979.
248- Swan S.; and Willis; Understanding Exceptional Children and Youth, introductions to Special Education, Nolly college Publishing, Chicago, 1979.
249- Kirk S.; and Gallagher.; Education Exceptional Children, 2nd.Ed, Houghton Mifflin Company, Boston, 1989.
250- Green. T; The Systematic Dynamics of Two Principals Best and Equal, Philosophy Of Education Society, 1978.
251- Warger, Pugach; Forming Partnership Around curriculum, Education Leadership, London, 1996.
252- Westwood ,Peter; Commonsense Methods For Children With Special Education Needs, Previous Edition, London, 1997 .
253- Tuunainen .K, and Others ;Special Education in Scandinavia, University of Joensuu ,Bulletins of the Faculty of Education , Joensuu,1992.

-

F-Conferences and Symposiums

254- Ingmar E.; "Integration and Segregation, Inclusion and Exclusion", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research, Chicago, March 24-28, 1992.
255- Seegert ,M. and Others ;Cross Cultural Perspectives on Community Integration in Israel ,Sweden ,the United States and West Germany ,The Annual Conference of the Association for Persons with Severe Handicaps,Chicago,29-30 Oct 1990 .

ملخص للرسالة باللغة العربية

استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية

"دراسة مقارنة بين مصر والسويد "

مقدمة

مع تزايد الاهتمام العالمي بالمساواة وحقوق الإنسان تزايدت الاهتمامات بذوي الاحتياجات الخاصة فمنذ منتصف القرن العشرين قامت العديد من الهيئات والمؤسسات الدولية ،بتثبيت حقوقهم من خلال عدد من المواثيق والقرارات الدولية ،والتي كانت لها العديد من الانعاكسات التربوية فأصبح تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة جزءاً من الأهداف التعليمية الرامية لتحقيق التعليم للجميع ، بعدما عانت هذه الفئة من الإهمال والتجاهل في عصور كثيرة ، حيث تعرضت لأنماط مختلفة من المعاملة علي مر العصور ،وانتشرت المعتقدات الخاطئة عنهم ،ألا أن أوضحت الشريعة الإسلامية السمحاء حقوقهم وواجباتهم من خلال القران الكريم والسنة النبوية المشرفة ، وعملت علي تحقيق المساواة والتكافؤ بين جميع أفراد المجتمع ،ونتج عن ذلك فكراً تربوياً رائعاً تمثل في مبادرة جامعة الأزهر بقبول المعاقين بصرياً للدراسة مع أقرانهم المبصرين منذ عام 970 م ،لتكون أول مؤسسة تربوية للتعليم العالي تستوعب إحدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ،وبالرغم من ذلك لم يتم الاستفادة من هذه التجربة ،فتم عزلهم بمؤسسات تربوية منفصلة ،فمنذ افتتاح أول مدرسة لتعليم المعاقين في مصر وإلي الآن لم يحدث تعديل ملموس في الفكر التربوي الخاص بهم ،فبالرغم من التوسع في إنشاء المدارس والفصول المخصصة للمعاقين إلا أن الأسلوب المتبع في تعليمهم مازال قائماً علي العزل والفصل عن الحياة العادية ،وبالتالي عن المجتمع ،في الوقت الذي تحولت فيه الأنظمة التربوية الغربية إلي تبنى سياسات تعمل علي تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ،وتفاعلت سريعاً مع القوانين واللوائح الدولية التي رسمت سياسات تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة ،تعمل علي الاستفادة بأقصى قدراتهم ،والعمل علي تحقيق المساواة والتكافؤ بينهم وبين غيرهم من الأسوياء ،فتطورت الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل كبير وحدث تطور كبير في عملية استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة ،وتبنت العديد من الدول المتقدمة عدد من الأنماط التعليمية المساعدة في عملية تحقيق الاستيعاب ،ومن أكثر الدول نجاحاً في هذا الصدد مملكة السويد التي نجحت في استيعاب أكثر من 98% من ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم،في الوقت الذي تعاني جمهورية مصر العربية من عدم قدرة النظام الحالي علي استيعاب الأعداد المتزايدة من ذوي الاحتياجات الخاصة مما يسبب انتهاكا واضحا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية المنشود.

مشكلة الدراسة:

يهدف النظام التعليمي المصري إلي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الشعب ،والعمل علي استيعابهم ضمن هذا النظام،والمتأمل لواقع تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يلاحظ مدي الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فيما يتعلق بعملية استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر مقارنة بأقرانهم العاديين،فمن خلال زيارة الباحث لعدد من مدارس التربية الخاصة في عدة محافظات داخل جمهورية مصر العربية استشعر بوجود العديد من نواحي القصور الشديد نتيجة عزل ذوى الاحتياجات الخاصة عن المجتمع وعن المدارس العادية، وهذا ما عبر عنه الكثير من العاملين بمجال التربية الخاصة لاسيما المعلمين الذين تم إرسالهم ضمن بعثات الوزارة للولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوربية ،والذين عبروا عن عدم رضائهم عن الكثير من الجوانب في مدارس التربية الخاصة ونظم تعليمهم ،بل وعن سياسات القبول والعديد من الجوانب الأخرى ،وهذا ما عبر عنه أيضاً العديد من أولياء الأمور

ومن ثم تدور مشكلة الدراسة حول التساؤلات الآتية :-

السؤال الرئيسي:

كيف يمكن استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة بنظام التعليم المصري لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في ضوء التجربة السويدية في استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة ؟

ويتفرع من هذا التساؤل عدة تساؤلات

س1 ما مفهوم استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة ؟ وما مشكلات تحقيقه ومتطلباته في ضوء تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ؟

ما واقع تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في السويد وأثر ذلك على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؟

س3 ما واقع تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر ؟ وهل يحقق هذا الواقع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات

الخاصة؟

ما أهم النتائج التي يمكن استخلاصها من خلال دراسة التجربة السويدية وإمكانية الاسترشاد بها لاستيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر ؟

وتهدف الدراسة إلي طرح قضية تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة،من خلال دراسة استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر، والكشف عن أوجه القصور في العملية الاستيعابية والتعرف على فلسفة تربية ذوى الاحتياجات الخاصة في السويد وانعكاسها على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بها، والتعرف على الأساليب التربوية في تحقيق الاستيعاب لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد بهدف الاستفادة منها وبما يتناسب مع البيئة المصرية من إمكانيات مادية وبشرية.

و المداخل المنهجية تتعدد في الدراسات التربوية المقارنة وفقا لأهداف الدراسة ، وإذا كان الهدف من هذه الدراسة يتمثل في تحقيق المساواة بين الأفراد العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة بنظام التعليم ، فإن ذلك يتطلب إتباع المدخل الوصفي التحليلي لوصف واقع تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في كل من مصر والسويد ، ولتحليل هذا الواقع ومعرفة العوامل المؤثرة فيه ، ومن ثم كيفية الاستفادة من الدراسة المقارنة في الارتقاء بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مجتمعنا المصري .

وتسير الدراسة وفقا للخطوات الآتية :

الخطوة الأولي:

تضمن عرضا للإطار العام للدراسة من حيث مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها وحدودها ومنهجها ومصطلحاتها والدراسات السابقة

الخطوة الثانية :

الإطار النظري ،والذي تضمن تحليلاً لعملية استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية

وتضمن ما يلي :-

- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة "نظرة إسلامية"
- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء ديمقراطية التعليم
- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذوي الاحتياجات الخاصة كأحد متطلبات التنمية البشرية
- والجهود الدولية المبذولة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- ذوو الاحتياجات الخاصة من حيث المفهوم –الفئات –الخصائص –وأساليب التربية الخاصة المتبعة

الخطوة الثالثة :

دراسة واقع استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالسويد

من خلال دراسة ما يلي :-

أولا:جهود تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في السويد

ثانيا :- تعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة في السويد من خلال دراسة:-

- **التشريعات المتعلقة بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في السويد**
- **جوانب الرعاية المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد**
- **أسلوب إدارة التربية الخاصة في السويد**

ثالثا:- قواعد الالتحاق لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد ويتضمن:-

- فلسفة قبول ذوى الاحتياجات الخاصة في السويد
- نظام قبول ذوى الاحتياجات الخاصة في السويد

رابعا:- الأنماط التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة في السويد وأثرها على استيعابهم من خلال دراسة الأنماط التعليمية الآتية:-

- *المدارس المنفصلة*
- **الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية**
- **دمج ذوى الاحتياجات الخاصة**

وكذلك دراسة تأثير الأنماط التعليمية المتبعة في السويد على توفير المباني المدرسية

الخطوة الرابعة:-

دراسة واقع استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمصر

من خلال دراسة نفس المحاور والعناصر السابق التي ذكرت في الفصل السابق

الخطوة الخامسة :-

من خلال الدراسة التحليلية المقارنة لجميع المحاور و العناصر في الفصلين السابقين

الخطوة السادسة :

من خلال دراسة نتائج ومقترحات تطوير استيعاب ذوى الاحتياجات الخاصة وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لهم في مصر وفقا للمعطيات السابق

With the increasing international interesting the equality and human rights, there's been an increasing interest in these persons with special needs. Since the middle of the lath century, a lot of international organizations have confirmed their right through some international decisions which have had a lot of educational reflections .So achieving the equal chances for persons with special the equal chances

for persons with special needs has became part of the educational goals aiming to achieve learning for all after suffering from negligence and ignorance over the ages facing different kinds of treatment .But the Islamic low showed their rights and duties through the holly Quran and the prophet's dignified legislations and achieved equality among all individuals in the society . As a result there was a wonderful educational thinking represented in the Asher's initiative to accept the blind with to study educational establishment with others in 970 to be the first educational establishment which accept one kind of the handicapped .

How ever, we didn't benefit from this experience and they were isolated in departed establishments .Since the opening of the first handicapped school in Egypt uphill now, there is no real modification in the educational thinking concerned with them . Although expanding in setting up schools and classes for the handicapped, the way of teaching is still based on isolation apart from the ordinary life and society while the western systems Education adopted a policy which achieve the equality in education a carding to the international laws which were educational policies for the handicapped which try to make best we of their abilities and achieve equality with ordinary persons . So the services introduced to the handicapped have improved greatly , One of the most successful countries concaving this is sow it Sweden which managed to include 98% of the handicapped where as Egypt suffers from the inability to exuded the increasing numbers the handicapped .

The problem of study :

The Egypt educational system a rims to achieve the equality for all the citizens and excluding them in this system . when you notice the handicapped education you will find in equality in the educational chances conceding the handicapped compared the ordinary . During the researcher's visit or some special education schools he felt a lot of deficiency resulted from isolating the handicapped from the docility and the ordinary schools . And a lot of teaches who traveled U.S.A or Egypt expressed their refusal to a lot of aspects of the special education schools and their teaching systems and so did a lot of parents .

Then, the problem of study is around these questions :

- the main question :-

how can we excluded these handicapped in the Egypt education system to a chive the principle of a quality according to the Sweden experience ?

From this question come these questions :

1. what is the meaning of excluding the handicapped ? what are the problems and requirements of achieving it through educational equality ?
2. what is the reality of teaching the handicapped in Swedes and its effect an the educational equality ?
3. what is the reality of teaching the handicapped in Egypt and does it achieve the educational equality for the handicapped ?
4. what are the most important results deduced from studying the Sweden experience and how can it guide les to exclude the handicapped in the ordinary schools in Egypt ?

The study follows these steps :

First step :

showing the general from of study including the problem of study, its aims, importance, limits, syllabus, idioms and previous studied .

Second step:

The pray frame including an analysis of exuding the handicapped according to the educational equality .

It is as follows :

the educational equality and the handicapped " Islamic view " .

the educational equality and the handicapped under the democracy of education

the educational equality and the handicapped as a requirement of the humans development .The most important problems of achieving the educational equality and the international efforts to achieve it for the handicapped

third step :- studding excluding handicapped in Sweden as follows .

First :

the efforts achieve educational equality an Swede .

Second:

teaching the handicapped in Sweden through studding :

The lows concerned with the handicapped education in Sweden .

The aspects of the school care for the handicapped in Sweden .

The way of managing the special education in Sweden .

Third :

the rules of jading for the handicapped in Sweden including .

The philosophy of accepting them .

The philosophy of accepting them .

The system of accepting them .

Fourth:

the educational patterns far the handicapped in Sweden and their effects an their understanding through studying these :

the separated schools

the special classes attached ordinary schools .

collecting the handicapped and studying the effect of the educational patterns followed in Sweden provide the school buildings .

fourth step

Fourth step:

studying the reality of excluding the handicapped in Egypt rough studying the jame elements in the previous chapter .

Fifth step :

Through the comparative analytical study of all elements in the previous two chapters .

Sixth step :

Through studying the results and suggestions of improving excluding the handicapped and achieving the educational equality in Egypt .

Zagazig University

Faculty of Education

Comparative Education and

EducationalAdministration

Department

Involving Those who Have special needs in the Light of achiving the principle of educational chance Paralleism

"Comparative study Between Egypt and Sweden"

for Getting Master Degree in Education

Comparative Educational Department

Submitted by

Reda Abd Elbadih Elsaid

C- Supervision

Prof .Dr. Hassan Mustafa Abd Elmoaty
Professor of Mentel Hygiene And
Agent of the Faculty for Student
Affairs and Teaching
Faculty of Education- Zagazig University

Dr. Elsaid Mohamed Mohamed Ahamed Nass
Assistant Professor of Comparative Education
and Educational Administration
Faculty of Education- Zagazig University

2004-1424