# تصور مقترح لتطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بالمدارس المصرية على ضوء رؤية التحالف الدولي للإعاقة ٢٠٣٠م[1]

د/ أميرة خيرى على أحمد سالم
أستاذ مساعد بقسم أصول التربية
كلية التربية، جامعة قناة السويس

الملخص:

يتمثل الهدف الرئيسي للبحث في تقديم تصوراً مقترحاً لتطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم في المدارس المصرية بالإفادة من رؤية التحالف الدولي للإعاقة٢٠٣٠م، وبما يوافق آراء الخبراء والمتخصصين. ولتحقيق هذا الهدف تم توظيف أسلوب تحليل النظم، من خلال تقسيم نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم إلى أربعة مكونات رئيسة هى: (مدخلات النظام–عمليات النظام– مخرجات النظام– التغذية الراجعة للنظام) مع جمع المعلومات والبيانات الخاصة بكل مكون من المكونات السابقة وتصنيفها وتبويبها بما يسهم في تحديد طريقة عملها وتفاعلها مع بعضها البعض بما يحقق الإنتاجية المستهدفة من تطبيق هذا النظام. ولقد أسفر البحث عن نتائج عدة من أهمها: وجود قصور في نوعية المدخلات المناسبة لتطبيق نظام التعليم الشامل في المدارس المصرية وبخاصة المتعلقة بالتشريعات والقوانين والوعى بها، مع قلة توافر المعلومات والإحصاءات عن الأطفال ذوي الهمم بشكل دقيق، علاوة على ضعف الاستعداد لتنفيذ عمليات نظام التعليم الشامل، نظراً للنقص الحاد كما وكيفاً في الكوادر التربوية المتخصصة والمدربة لأداء مهام التعليم الشامل بالشكل المناسب، وبناءً على ذلك تكون مخرجات نظام الشمول التعليمي ضعيفة للغاية، نظراً لاتساع الفجوة بين المتاح من خدمات التعليم والحاجة الفعلية إليها

[1] Accepted: 2024-08-22 Published: 2024-09-10

وبالتالي غياب التغذية الراجعة لتقييم وتقويم تفاعلات هذا النظام. وعلى ضوء ذلك تم تقديم تصوراً مقترحاً لتطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بالإفادة من رؤية التحالف الدولي للإعاقة ٢٠٣٠م وبما يوافق مكونات أسلوب تحليل النظم، مع عرض هذا التصور على عدد من الخبراء لتحكيمه من أجل الوقوف على مدى صلاحية إجراءاته للتنفيذ في بيئة المدارس المصرية.

**الكلمات المفتاحية:** التعليم الشامل- ذوى الهمم- التحالف الدولي للإعاقة- أسلوب تحليل النظم.

## A proposed framework for implementing an Equitable Inclusive Education system for People of Determination in Egyptian schools in light of the vision of the International Disability Alliance 2030

**Abstract:**

The main goal of the research is to present a proposed framework for implementing an Equitable Inclusive Education system for People of Determination in Egyptian schools, benefiting from the vision of the International Disability Alliance 2030, and in accordance with the opinions of experts and specialists. To achieve this goal, the systems analysis Approach was employed, by dividing the Inclusive and equitable education system for People of Determination into four main components: (system inputs- system processes- system outputs- system feedback), while collecting information and data for each of the previous components, classifying and tabulating them. This contributes to determining the way they work and interact with each

other in order to achieve the targeted productivity from implementing this system. The research yielded several results, the most important of which are: There is a deficiency in the quality of appropriate inputs for implementing the Inclusive Education system in Egyptian schools, especially related to legislation and laws and awareness of them, with a lack of accurate information and statistics about children with Determinations, in addition to weak readiness to implement the operations of the inclusive education system. Due to the severe shortage in quantity and quality of specialized educational personnel trained to perform the tasks of inclusive education in an appropriate manner, and accordingly, the outcomes of the educational inclusion system are very weak, due to the widening gap between the available educational services and the actual need for them, and thus the absence of feedback to evaluate and evaluate the interactions of this system. In light of this, a proposed framework was presented for implementing an Equitable Inclusive system for people of Determination, benefiting from the vision of the International Disability Alliance 2030 and in accordance with the components of the systems analysis Approach. This framework was presented to a number of experts for arbitration in order to determine the suitability of its procedures for implementation in the Egyptian school.

Keywords: Inclusive Education– People of Determination– International Disability Alliance – Systems Analysis Approach.

## القسم الأول: الاطار العام للبحث

**مقدمة:**

لقد حظى تعليم ذوي الإعاقة (ذوى الهمم) باهتمام بالغ في السنوات الأخيرة، ويرجع هذا الاهتمام إلى الاقتناع المتزايد في العالم أن ذوي الإعاقة كغيرهم من أفراد المجتمع لهم الحق في الحياة وفي النمو بأقصى ما تمكنهم قدراتهم وطاقاتهم باعتبارهم جزءاً لا يتجزأ من الثروة البشرية، مما يحتم تنمية هذه الثروة والاستفادة منها إلى أقصى درجة ممكنة. ولذلك تعد قضية الاهتمام بالأطفال ذوي الإعاقة، من القضايا المحورية في أي نظام تعليمي، إذ إن لهم حقوق أساسية أكدت عليها وكفلتها جميع الشرائع السماوية، ومبادئ حقوق الإنسان؛ من أجل الوصول بهم وتمكينهم في مجتمعاتهم. ولذلك فقد حاولت عديد من الدول توفير الفرص الممكنة أمام هؤلاء الاطفال في مجالات الحياة المختلفة؛ الصحية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتعليمية.....وغيرها، كما سعت دول أخرى إلى توسيع الخيارات أمامهم؛ تحقيقاً لأهداف التنمية المستدامة وتماشياً مع المعطيات العالمية، والمتغيرات والتطورات الداعية للنهوض بهم، وتأكيداً على ما نصت عليه المعاهدات والمواثيق الدولية.

وفي إطار الالتزام بالهدف الرابع من أهداف خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠م والذي ينص على: "**ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع**"، و وفقاً لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؛ فإنه ينبغي بذل أقصى الجهود لتوفير نظام تعليم شامل يتلقى فيه جميع التلاميذ من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة، تعليمهم جنباً إلى جنب في فصول دراسية مناسبة لأعمارهم ضمن مجتمعاتهم المحلية دون فصل بينهم، وذلك في ظل الدعم الذي يحتاجونه بدءاً من التعليم قبل المدرسي وصولاً إلى التعليم المهني أو التعليم العالي داخل مدارس بها مرافق تعليمية شاملة. (الجمعية العامة للأمم المتحدة،٢٠١٥: ٧٣)

ولما كانت الإعلانات العالمية والنصوص التشريعية الصادرة عن المنظمات العالمية من خلال المؤتمرات والندوات واللقاءات والفعاليات؛ تمثل اعترافاً واضحاً بحقوق ذوي الهمم في الحياة وبخاصة في التمتع بفرصهم الكاملة في التمكين من حقهم في التعليم. فتظهر هنا بوضوح رؤية التحالف الدولي للإعاقة (IDA); International Disability Alliance، وهو عبارة عن شبكة من المنظمات العالمية المعنية بذوي الإعاقة تأسست في عام١٩٩٩م بنيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، منها (٨) منظمات عالمية، وغيرها من المنظمات الإقليمية التي تنضم يوماً بعد يوم الى هذا التحالف. وتتضمن رؤية هذا التحالف مبادرته عن التعليم الشامل المنصف حيث جاءت هذه المبادرة بعنوان:" نحو بناء مستقبل شامل للجميع". ذلك التعليم الذى ينطلق من أهداف مرنة تقابل تنوع الأطفال واختلافاتهم بمنظور إيجابي، علاوة على مناهج ميسرة وثرية بالمهارات الحياتية والتدريبات العملية على احترام الآخر والتواصل الفعال، مع توظيف الأنشطة والفعاليات المختلفة لإكساب جميع الأطفال معارف ومهارات محددة كتلك المرتبطة بالفنون أو الأنشطة الرياضية، أو الحصول على أشكال دعم محدد، مثل: التوجيه، ومهارات التنقل، أو تعلم طريقة برايل... وغيرها. وذلك امتثالاً لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والتي تنص على: " تلتزم كافة المجتمعات والحكومات بتلبية حقوق جميع المتعلِّمين ذوي الإعاقة".(International Disability Alliance 2020: 3,18)

وفى سياق رؤية التحالف الدولي للإعاقة٢٠٣٠م، فإن التعليم الشامل المنصف للأطفال يعد مغايراً لحالات الدمج الجزئي التي تحدث داخل بعض المدارس، والتي تتضمن تخصيص غرفة مصادر للأطفال ذوي الإعاقات النمائية في مدارس التعليم العام، أو حالات الدمج التي تتضمن إلحاق طفل أصم بمدرسة تعليم عام برفقة مترجم للغة الإشارة، أو إعفاء طفل مستخدِم لكرسي متحرك من مادة العلوم لأن المختبر المخصص لتدريسها لا تتوفر به تدابير إمكانية الوصول. بينما يتطلب

التعليم الشامل المنصف لجميع الأطفال، بمن فيهم الأطفال ذوي الإعاقة الامتثال للحد الأدنى من الشروط التالية: (Ainscow, 2022:127)

- ضمان حصول جميع التلاميذ على تعليم جيد في مدارس تلبي متطلبات شمولهم.
- جاهزية المعلمين لضمان مشاركة التلاميذ مشاركةً كاملةً في تعلم جيد.
- توفير خدمات الدعم والموارد ذات التمويل الكافي لمساعدة جميع المدارس وجميع المعلمين على توفير تعلُّم شامل وفعال لكافة المتعلمين، بمن فيهم المتعلمون ذوو الإعاقة.
- نجاح جميع التلاميذ في تحقيق كامل إمكاناتهم الأكاديمية والاجتماعية، مع تحقيقهم نتائج تعلُّم تُقاس وفقاً لرغباتهم، وخططهم، ومعاييرهم الخاصة.

وبذلك فإن التحالف الدولي للإعاقة، من خلال أربعة من المنظمات الكبرى المكونة له والمتمثلة في منظمة الاحتواء الشامل الدولية Inclusion International، الاتحاد الدولي لضعاف السمع International Federation of Hard of Hearing People (IFHOH)، الاتحاد العالمي للمكفوفين World Blind Union، والاتحاد العالمي للصمWorld Federation of the Deaf، يشكل التمثيل الأكثر موثوقية للأشخاص ذوي الإعاقة على الصعيد العالمي. كما تعبر رؤية هذا التحالف عن صوت الأشخاص ذوي الإعاقة وتصوراتهم حول تعزيز فرص التعليم المستدام لجميع الأطفال داخل المدارس ومن بينهم ذوي الإعاقة. فمهمة هذا الفريق هى وضع إطار للتعليم الجيد الذى يجمع الأطفال أي كانت ظروفهم ومهما كانت إعاقتهم- بشرط ألا تمنعهم من التعلم- في بوتقة واحدة تضمن عدم التمييز وتحقق المساواة ويسودها العدالة والانصاف وتحقق أهداف التنمية المستدامة، وكل ذلك في ضوء الالتزام بالاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠١٩: ١٥٨)

ولما كان من الضروري أن تأخذ كل دول العالم بمحمل الجد، هذا الاهتمام العالمي الذي أشارت إليه الأمم المتحدة، فإن جميع دول العالم ومنها مصر مطالبة بتصميم البيئات المناسبة وتقديم الخدمات والبرامج الداعمة لتمكين ذوي الهمم من ممارسة حقهم في التعليم. وفى هذا السياق فقد أخذت المدارس المصرية على عاتقها الاهتمام بتعليم ذوى الهمم بحسب نوعها فتم تصنيف الإعاقات إلى إعاقات عقلية بسيطة قابلة للتعلم، وهى ما يحدث لها دمج –بشروط معينة– داخل مدارس التعليم العام للعاديين، بينما الإعاقات المغايرة لذلك على اختلاف نوعها؛ (حركية، سمعية، بصرية، عقلية شديدة) فلها مدارس متخصصة تتبع لمدارس التربية الخاصة.

**مشكلة البحث وأسئلته:**

يتواكب الاهتمام بدعم ذوي الهمم وتلبية حقوقهم في التعليم والتمتع بثماره، مع الازدهار الذي حظيت به التربية الخاصة مؤخراً، إذ أصبح ميدان التربية الخاصة من الميادين العلمية والتربوية التي لا غنى عنها في جميع دول العالم المتقدمة منها والنامية، ولا سيما بعد تنامي معدلات الإعاقة في العالم، فقد أشار تقرير البنك الدولي بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية عام ٢٠٢١م حول المعاقين في العالم؛ أن نسبة الأطفال المعاقين في سن التعليم ارتفعت من(١٠٪) في السبعينيات من القرن الماضي، إلى(١٨٪) في كل أنحاء العالم، وأن (٨٠٪) من الأطفال ذوي الإعاقة يتمركزون في الدول النامية، أما في البلاد العربية وحدها فقد بلغت أعداد الأطفال المعاقين بها أكثر من (٤.٧) مليون طفل من إجمالي(٣١.٥) مليون شخص يشكلون سكان هذه البلاد ومنهم (١.٩) مليون طفل يعيشون في مصر وحدها. (البنك الدولي بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢١: ١٥٤)

كما يشير تقرير منظمة الطفولة العالمية (اليونسيف) أنه على الصعيد العالمي فقد تزايدت أعداد الأطفال ذوي الإعاقة حتى وصلت نسبتهم إلى حوالي (١٢٪) من مجموع سكان العالم. وأنه يعيش ما يقدر بنحو (٦٣) مليون طفل مصابون بإعاقة

متوسطة أو شديدة، وأن معظمهم يتركز في الدول ذات الدخول المنخفضة والمتوسطة وأنهم أكثر عرضة لأن يكونوا خارج المدرسة، وبالتالي يحرمون من حقوقهم في التعليم. وأن نسبة الأطفال ذوي الإعاقة في الدول النامية ارتفعت ما بين (١٠٪) إلى (١٣٪) من مجموع السكان في هذه الدول، وتزداد هذه النسبة لتصل إلى(١٥٪) في بعض الدول لارتفاع معدلات الفقر والجهل والأمية والحروب بها. (منظمة الطفولة العالمية (اليونسيف)،٢٠٢٢: ٣٥)

وبالانتقال من الإحصاء العالمي للأطفال من ذوى الهمم إلى الإحصاء المحلي، فإن عدد المعاقين في مصر بلغ (٣.١) مليون معاق، منهم (١.٦) مليون طفل، من بينهم (١.٢) مليون طفل في سن التعليم الأساسي. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٣)، ويُلاحظ هنا تنامى معدلات الإعاقة بأنواعها المختلفة، ومن الأهمية هنا إظهار ما أولاه الدستور المصري من عناية كبيرة بذوي الهمم، حيث كفل لهم الحق في التعليم بما يوافق قدراتهم، حيث أكدت المادة رقم (٨٠) من دستور ٢٠١٤م على تلك الحقوق، حيث تنص على: "كفالة الدولة لحقوق تعليم ذوي الإعاقة"، في حين أكدت المادة رقم (٨١) من الدستور نفسه على ما يلى: " تلتزم الدولة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة صحياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وترفيهياً ورياضياً وتعليمياً". (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤: مادة٨٠، مادة٨١)

ويعد هذا الاعتراف الدستوري ترسيخاً للتوجه المصري نحو السعي الجاد لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والتمكين التعليمي لذوي الهمم في ضوء إطار تشريعي يلزم الدولة بتنفيذه ويخضع المسؤولون المقصرين في تنفيذه للمساءلة والمحاسبة.

وبالرغم من التشريعات التي تأصل العناية بذوي الهمم وترسخ حقوقهم، وبالرغم من المبادرات والمؤتمرات التي تعقد تأييداً لهذه الفئة من الأطفال، مثل: مبادرة " قادرون باختلاف"، واطلاق اسم "ذوى الهمم" على ذوى الإعاقة. إلا أن واقع تعليم الأطفال من ذوي الهمم بمصر ليس ببعيد عن الواقع العالمي، حيث يعانى هذا التعليم

من كثير من المعوقات وتواجهه عديد من التحديات، مثل التي أشار إليها كل من: (السعيد، ٢٠١٧: ١٧٩)، (جمعة، ٢٠١٩: ١٤٩) & (عبدالله، ٢٠٢٣: ٤٩-٥٠)

- أن برامج التدخل المبكر للحد من الإعاقات، تتسم بالقلة والمحدودية النسبية بحسب نوع الإعاقات.
- أن النظم القانونية والتشريعية لا تضمن للمعاقين تعليماً يراعي العدالة وتكافؤ الفرص في كل مراحل التعليم.
- أن هناك قصوراً في إعداد وتأهيل المعلمين ومديري المدارس والمشرفين، فكثير منهم لا يجيدون التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة، بل ويتخذون مواقف سلبية تجاه هؤلاء الأطفال.
- أن المناهج الدراسية الموجهة لذوي الإعاقة لا تتسم بالمرونة الكافية، ولا تستجيب لقدرات واحتياجات جميع المتعلمين مما يخل بمبادئ العدالة والتمكين.
- أن هناك قصوراً في الوسائل التعليمية المقدمة لذوي الإعاقة؛ إذ لا تستجيب لتنوع الاحتياجات والقدرات لدى المتعلمين.
- أن نظم القياس والتقويم لا تراعي الفروق الفردية أو مستوى الإعاقات، ولا تقيم التطور الأكاديمي، والاجتماعي، والعاطفي والجسدي لدى المعاق.
- أن بيئة المدرسة وبيئة الصف لا تتسم بكونها صديقة للتعلم الجيد لذوي الإعاقة.
- أن هناك ضعفاً في مراعاة التنوع الكبير في الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية لذوى الإعاقة.

وعطافاً على المشكلات السابقة، تؤكد دراسة (محمد، ٢٠٢٠: ٤-٦) أن تعليم ذوي الإعاقة ممن يخضعون لنظام الدمج، يحرم فيه المعاقون من بعض حقوقهم وذلك نظراً لمجموعة من المعوقات والحواجز التي تؤثر عليهم ومن أهمها ما يلى:

ضعف قدرة المعاق على التواصل مع غالبية أقرانه أو معلميه أو المواد التعليمية المتوفرة في مدرسته، علاوة على معاناة هؤلاء الاطفال داخل المدارس بنقص الشعور بالأمان، مع تدني في تقدير الذات، وعدم الثقة في النفس. ويزيد على ذلك وجود نوع من الإساءة في معاملة بعض الأطفال ذوي الإعاقة والتي تعوق فرص التعلم لديهم، وتتسع هذه الإساءة لتصل إلى نوع من الاعتداءات اللفظية والجسدية والجنسية أيضاً وهو ما يمثل خطورة كبيرة على كثير من الأطفال، كما يمثل قصوراً حقيقياً في نظم رعاية وتعليم هؤلاء الأطفال داخل مدارس الدمج.

وبناءً على ما تقدم يُلاحظ أن نظام تعليم ذوى الإعاقة داخل المدارس المصرية، يخرج عن إطار التعليم الشامل المنصف؛ نظراً لاتباع نظام الفصل تبعاً لنوع الإعاقات داخل المدارس كما هو حال في مدارس (التربية الفكرية، مدارس النور للمكفوفين، ومدارس الصم والبكم). أما من ناحية نظام الدمج المطبق لذوى الإعاقات العقلية القابلة للتعلم داخل مدارس العاديين، فإنه يجافى جوانب الإنصاف في كثير من الجوانب، من أهمها فقدان التوازن في مستويات الخدمات المقدمة للأطفال ذوى الهمم مقارنة بالأطفال العاديين من أقرانهم على مستوى المدرسة الواحدة. كما يتبين وجود معوقات متنوعة تحول دون تمتع ذوي الهمم بحقهم في التعليم على نحو شمولي ومنصف، وأن هذه المعوقات يجب أن يتم التعامل معها على نحو جيد يمكن ذوى الهمم من ممارسة حقوقهم التعليمية بشكل عادل ومتوازن جنباً إلى جنب مع الأسوياء؛ إقراراً لمبادئ العدالة والتزاماً بالدستور وكذلك الالتزام الأخلاقي والمهني بحقوق هذه الفئات.

وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

**كيف يمكن توظيف رؤية التحالف الدولي للإعاقة٢٠٣٠م في تطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بالمدارس المصرية؟**

ويتفرع عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية، هي:

١- ما الإطار الفكري للتعليم الشامل المنصف لذوى الهمم وفقاً لأسلوب تحليل النظم؟

٢- ما ملامح التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم وفقاً لرؤية التحالف الدولي للإعاقة ٢٠٣٠م؟

٣- ما واقع تطبيق التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بالمدارس المصرية وفقاً لأسلوب تحليل النظم في ضوء الوثائق والتشريعات الرسمية؟

٤- ما التصور المقترح لتطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بالمدارس المصرية على ضوء رؤية التحالف الدولي للإعاقة٢٠٣٠م، وبما يوافق آراء الخبراء والمتخصصين؟

**أهداف البحث:**

يتمثل الهدف الرئيسي للبحث في تقديم تصوراً مقترحاً لتطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم في المدارس المصرية على ضوء رؤية التحالف الدولي للإعاقة٢٠٣٠م، وبما يوافق آراء الخبراء والمتخصصين. ويتحقق هذا الهدف من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١- تحديد الإطار الفكري للتعليم الشامل المنصف لذوى الهمم في الفكر التربوي المعاصر ووفقاً لأسلوب تحليل النظم، مع بيان الملامح العامة لرؤية التحالف الدولي للإعاقة ٢٠٣٠م.

٢- توظيف أسلوب تحليل النظم في دراسة واقع تطبيق التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بالمدارس المصرية في ضوء الوثائق والتشريعات الرسمية.

وبناءً على ذلك يتم تقديم تصوراً مقترحاً لتطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بالمدارس المصرية وفقاً لرؤية التحالف الدولي للإعاقة ٢٠٣٠م.

**أهمية البحث:**

تتمثل أهمية البحث فيما يلى:

١- أنه يتناول دراسة سبل تطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم وفقاً لرؤية التحالف الدولي للإعاقة٢٠٣٠م، وبذلك فهو يتناول تطوير العملية التربوية لفئة ذوى الإعاقة بالمدارس المصرية، الأمر الذى يتفق مع الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

٢- أنه يتناول بالدراسة والتحليل رؤية التحالف الدولي للإعاقة ٢٠٣٠م، تجاه نظام جديد لتعليم ذوى الهمم، وهو نظام التعليم الشامل المنصف، والذى يضمن تمكين هؤلاء الأطفال من حقوقهم التعليمية المشروعة والتي يحصلون عليها بعدالة تكافؤ الفرص التعليمية المتاحة لهم من خلال منظور دولي يؤكد على ذلك.

٣- من المأمول أن يفيد التصور المقترح -المحكم من قبل عدد من الخبراء والمتخصصين في ميدان التربية والتربية الخاصة على وجه الخصوص- المسؤولين ومتخذي القرار في تحسين نظم وأساليب تعليم ذوى الهمم في المدارس المصرية.

**منهج البحث:**

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، والذى تم توظيفه في تجميع المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع البحث، بالإضافة إلى توظيف أسلوب تحليل النظمSystems Analysis Approach، والذى يسهم في وصف النظم التربوية وتحديد مكوناتها وعناصرها ومدى تفاعل وترابط تلك العناصر مع بعضها (Bray, et al.,2014: 93)، ويتم توظيف هذا الأسلوب من خلال تقسيم نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم إلى أربعة مكونات رئيسة هى: (مدخلات النظام-عمليات النظام- مخرجات النظام- التغذية الراجعة للنظام) مع جمع المعلومات والبيانات الخاصة بكل مكون من المكونات السابقة وتصنيفها وتبويبها بما يسهم في تحديد

طريقة عملها وتفاعلها مع بعضها البعض بما يحقق الإنتاجية المستهدفة من نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم ككل. وهذا ما يظهر في تقديم تصوراً مقترحاً معتمداً على تحكيم بعض الخبراء والمتخصصين لتطبيق التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بما يوافق السياق الثقافي للمدارس المصرية.

**حدود البحث:**

وتتمثل في الحدود التالية:

**١ – حدود الموضوع:**

تتمثل في دراسة التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم في الفكر التربوي المعاصر وباستخدام أسلوب تحليل النظم والذى يقسم مكونات نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم إلى:

أ- مدخلات نظام التعليم الشامل المنصف: وهى جملة المكونات المترابطة مع بعضها وتعد أساساً لبناء النظام، والتي تضم المدخلات التشريعية والمعرفية، والمدخلات البشرية، والمدخلات المادية... وغيرها من المدخلات التي لا يمكن للنظام العمل دون توافرها وبالشكل المناسب وفق معايير محددة.

ب-عمليات نظام التعليم الشامل المنصف: وتمثل كافة الأنشطة والإجراءات التي تجرى بين العناصر المترابطة للنظام، بحيث تترجم العمليات في التفاعلات الحادثة بين جملة المدخلات السابقة مع بعضها البعض.

ج-مخرجات نظام التعليم الشامل المنصف: وتمثل نواتج تفاعلات النظام وعملياته، وتشمل تلك النواتج الجانب الكمي المتمثل في أعداد التلاميذ الناجحين والذى يمثلون مخرجات لهذا النظام في مرحلة دراسية ما، إلى جانب الجانب الكيفي المتمثل في مدى تمكن المخرجات الكمية للنظام (التلاميذ) من المعارف والمهارات، وبمعنى آخر مدى تحقيقهم للأهداف المنشودة للنظام.

د- التغذية الراجعة لنظام التعليم الشامل المنصف: وتعنى تقييم مخرجات النظام بمقارنتها بما كان مستهدفاً منه، بمعنى مقارنة نتائج النظام بما هو مخطط لها من معايير في مرحلة مدخلات النظام لتحديد مواطن القوة في النظام ومواطن الضعف والعمل على تلافيها قبل تفاقمها.

كما تشمل الحدود الموضوعية للبحث بيان وتحليل الملامح العامة لرؤية التحالف الدولي للإعاقة٢٠٣٠م، وما تتضمنه من تدابير خاصة بتعليم ذوى الإعاقة وبخاصة ذوي الإعاقة القابلين للتعلم وهم: (ذوو الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة Mental Retardation، ذوو صعوبات التعلم Learning Disabilities، والمضطربون سلوكياً Behaviorally Disordered، وضعاف البصر Partially Sighted، وضعاف السمع Hearing Impairment، وذوو الإعاقات الحركية البسيطة Physically Handicapped)

**٢- الحدود المكانية:**

يرتكز البحث الحالي على دراسة واقع مدارس التعليم الأساسي الحكومية بحلقتيها الابتدائية والاعدادية والتي تطبق نظام الدمج، وهو نظام تعليم ذوى الإعاقة العقلية البسيطة التي لا تمنع هؤلاء الأطفال من التعلم، ولا تمنعهم من الاندماج مع أقرانهم من الأطفال العاديين.

**٣- الحدود البشرية:**

يعتمد البحث على عينة من الخبراء، في تعليم ذوى الهمم بالجامعات، وهم من أساتذة التربية والتربية الخاصة على وجه الخصوص؛ وذلك لتحكيم التصور المقترح المقدم، وتحديد مدى مناسبته وتوافقه مع الاطر التشريعية والثقافية للمدارس المصرية.

**مصطلحات البحث:**

وتتمثل فيما يلى:

**١ – ذوى الهمم:People of Determination**

لقد أطلقت مسميات عدة على الأطفال غير العاديين، فقد أطلق عليهم مسمى "ذوى الإعاقة Disabled People " أو "المعاقين Disabled "، ويعرف المعاق: بأنه الشخص الذى يعانى من قصور عضوي أو عقلي ينتج عنها قصور في أنشطة الحياة المختلفة مما يترتب عليه الرعاية والاهتمام.(الروسان، ٢٠١٧: ٢٦٦)، والإعاقة Disability : هي القصور الذي يعانيه الشخص نتيجة الحواجز أو العوائق التي قد يواجهها في البيئة أو المواقف تمنعه من ممارسة حياته بشكل عادي كما يمارسها أقرانه الأسوياء. (الشخص، ٢٠١٩: ٤٢)

كما يعرفون أحياناً بفئة "العاجزينHelpless People "، ويظهر العجز هنا في أن هؤلاء الأفراد لديهم عوائق تحول بينهم وبين إمكانية الاستفادة من قدراتهم إلا بمعونة خارجية، فهم أفراد حرموا القدرات التي يتمتع بها أقرانهم الأسوياء أو بعضهما مما يستدعي أن توفر لهم عناية خاصة غير تلك التي توفر لأقرانهم الأسوياء. ( U.S. Agency for International Development (USAID) ,2020:19)

كما أطلق عليهم "ذوى القدرات الخاصة People with special Abilities"، أو "ذوى الاحتياجات الخاصة People with special Needs ". والشخص من ذوي الاحتياجات الخاصة هو كل فرد لديه قصور في القيام بدوره ومهامه بالنسبة لنظرائه في نفس السن والبيئة الاجتماعية، تلك الأدوار والمهام قد تكون في مجال التعليم أو اللعب أو التكوين المهني أو العلمي أو العلاقات العائلية وغيره. (القريطي، ٢٠٢١: ٨٠)

وبناءً على المفهوم السابق تتعدد فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، لتتشمل الإعاقة العقلية، والصعوبات التعليمية، والإعاقة البصرية والسمعية، والإعاقة الجسدية، والاضطرابات اللغوية، والاضطرابات الانفعالية والسلوكية، والموهبة والإبداع، ولهذا فهناك ضرورة لتوجيه برامج مصممة خصيصاً لكل فئة من فئات الإعاقة، تشمل مزيداً من الدعم والخدمات، وتهدف إلى تلبية الاحتياجات المتنوعة لهم.

ورغم أن المسميات السابقة تشير إلى أنهم من غير الأسوياء عن أقرانهم، إلا أنه مع تطور الدراسات والبحوث المتعلقة بهذه الفئات من الأفراد؛ وجدت حالات منها قد أحدثت طفرات هائلة في التغلب على إعاقتها واستطاعت أن تصل إلى أعلى مستويات التقدم في مجالات الحياة المختلفة بمختلف مجالاتها (رياضية، أدبية، ثقافية، فنية، وعلمية). لذلك تم إطلاق مبادرات عالمية ومحلية تؤكد على أنهم قادرون باختلاف، وأنهم أصحاب طاقات كبيرة وهمة عالية في التغلب على إعاقتهم والمشاركة الإيجابية المنتجة في شتى مجالات الحياة، ولذلك أطلق عليهم "ذوى الهمم".

ويتبنى البحث الحالي، مفهوم "ذوى الهمم People of Determination " الذى أطلقه القانون رقم (١٦١) لسنة٢٠٢٣م حيث أصدر هذا القانون لدعم صندوق "قادرون باختلاف"، والذى ينص على أن ذوى الهمم هم: "الأشخاص الذين يعانون من قصور أو اختلال كلي أو جزئي دائم أو مؤقت في قدرتهم الجسدية أو الحسية أو العقلية أو الاتصالية أو التعليمية أو النفسية، بشكلٍ يحد من إمكانيتهم في تلبية متطلباتهم العادية والحياتية اليومية". ( رئاسة جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٣: ١٦١)

ووفقاً للمفهوم السابق فإن ذوى الهمم يعد مفهوماً بديلاً لمفهوم ذوى الإعاقة، حيث يحقق هذا المفهوم لهذه الفئات ولاسيما الأطفال منهم الشعور بالإيجابية والقيمة الاجتماعية، ويرفع من روحهم المعنوية من ناحية، كما أنه يقلل من الآثار السلبية على الفرد وأسرته، إذ يقلل من مشاعر الدونية والشعور باليأس وعدم التقدير من قبل الآخرين من ناحية أخرى.

**٢- التعليم الشامل المنصف:An Equitable Inclusive Education**

يقصد بالتعليم المنصف، ذلك التعليم المتاح للجميع بما يتضمن عدالة الموقف التعليمي وعمومية الالتحاق بالسلم التعليمي دون قيود أو فوارق طبقية. كما يعني الالتزام بالمواثيق والقوانين الضامنة لعدالة التعليم للجميع وترسيخ قيم المساواة والعدالة والتسامح للجميع دون تمييز وإقرار الآليات التي تضمن تمتع الأفراد بممارسة حقوقهم المشروعة في التعليم.(Akunuri, 2020: 556)

ويشار إلى التعليم الشامل المنصف بأنه: جملة الترتيبات المدرسية التي يتعامل فيها التلاميذ ذوي الإعاقة مع التلاميذ العاديين بشكل علمي يتعلمون معًا داخل المدرسة الواحدة، كخطوة متكاملة نحو المساواة في التعليم، والتنمية المجتمعية الشاملة والمستدامة. (Attewell, 2020: 324)

وبذلك فإن التعليم الشامل Inclusive Education يعد أكثر شمولاً وسعة وعمقاً من مفهوم الدمج Integration الذى يقتصر على تعليم التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس العادية مع تزويدهم ببعض الخدمات التكميلية الخاصة. بينما يتم التعليم الشامل بمنح جميع الأطفال ذوى الإعاقات (السمعية، البصرية، العقلية البسيطة، الحركية) من القابلين للتعلم، فرصة عادلة للذهاب إلى نفس المدرسة التي يلتحق بها أقرانهم من العاديين؛ مع تنويع الفرص والبدائل المتاحة أمامهم للتعلم والنمو وضمان تحقيق الانتاجية في التعليم لهذه الفئات. (إيانز، وآخرون، ٢٠٢١ :٣٢٤)

ويُعرف التعليم الشامل المنصف بأنه تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة جنبًا الى جنب مع أقرانهم العاديين في المدارس التي كانوا سيلتحقون بها لولا إعاقتهم مع توفير بيئة تعليمية مناسبة في الصفوف الدراسية، واتباع طرائق تدريس ملائمة لحاجاتهم الفردية. وفي نهاية المطاف إعداد الطالب ليكون مساهمًا ناجحًا في المجتمع. (International Disability Alliance, 2020: 4)

ويتضح من المفهوم السابق والذى طرحه التحالف الدولي للإعاقة، أن التعليم الشامل يعبر عن عملية الاستجابة للتنوع في احتياجات جميع المتعلمين والعمل على تلبيتها من خلال زيادة مشاركتهم في التعلم وفي الحياة الثقافية والمجتمعات المحلية، وكذلك الحدّ من ظاهرة الاستبعاد من التعليم، وهذا يفترض تغيير وتعديل المضامين والأساليب والبنى والاستراتيجيات، في ظل رؤية مشتركة تشمل جميع الأطفال من فئة عمرية معينة وبناءً على اقتناع راسخ بأنّ مسؤولية تعليم جميع الأطفال تقع على عاتق الدولة.

وبناءً على ما تقدم يمكن تعريف نظام التعليم الشامل المنصف إجرائياً أنه: ذلك النظام التعليمي القائم على ممارسات تربوية هادفة لتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع التلاميذ من ذوى الهمم والعاديين داخل المدرسة الواحدة بحيث يتم تعليمهم جنباً إلى جنب مع أقرانهم، بتنويع الفرص وإيجاد البيئة التعليمية الغنية والمحفزة داخل المدرسة، والتي تُمكِّن كل طفل بحسب ظروفه من تنمية قدراته واستعداداته ومواهبه إلى أقصى حد يمكن أن تصل إليه.

**الدراسات السابقة:**

في سياق تحديد مشكلة البحث فإنه تجدر الإشارة إلى مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت ذوي الهمم وتعليمهم من منظور الشمول والإنصاف، ومنها ورقة العمل المقدمة من (جمعة، ٢٠١٩: ١٤٧-١٨٢)، بعنوان: " الحقوق التشريعية لذوي الهمم فجوة التشريع والتطبيق"، حيث هدفت هذه الورقة البحثية إلى الكشف عن الحقوق التشريعية لذوي الهمم، من خلال تحديد الفجوة بين التشريع والتطبيق، ومن ثم تقديم رؤية مقترحة لتمكين ذوي الإعاقة من ممارسة حقوقهم التعليمية في ضوء التشريعات المعاصرة. واقتضى العرض المنهجي للورقة البحثية تقسيمها إلى مبحثين هما: الإطار المفاهيمي والتشريعي لتمكين ذوي الإعاقة من ممارسة حقوقهم في التعليم وتكافؤ الفرص بمصر، واشتمل على المبررات المحلية والعالمية لدعم تمكين ذوي الإعاقة من ممارسة حقوقهم في التعليم، والإطار التشريعي لحقوق ذوي الإعاقة في مصر. وتطرق المبحث الثاني إلى واقع تمكين ذوي الإعاقة في مصر من ممارسة حقوقهم في التعليم في ضوء التشريعات المعاصرة. واختتمت الورقة البحثية بوضع تصوراً مقترحاً لتمكين ذوي الإعاقة بمصر من ممارسة حقهم في التعليم واشتمل على الاعتبارات التي يستند إليها، الصعوبات المتوقع أن يقابلها، الآليات الإجرائية التي يتناولها، ومتطلبات تنفيذه.

وفى السياق ذاته أوضحت دراسة (الدسوقي، واسماعيل، ٢٠١٩: ٩٠-١١٤)، بعنوان: "أساليب رعاية الموهوبين من ذوي الهمم: رؤى وتطلعات"، أن مجال التربية الخاصة قد شهد انطلاقة قوية وسريعة في مجال رعاية الموهوبين؛ حيث اهتم علماء النفس والتربية بدراسة هذه الفئة والتعرف على خصائصهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية، وذلك لتهيئة طرق رعايتهم وتعليمهم وتنمية مواهبهم ومهاراتهم، وتقديم البرامج الإرشادية لمواجهة مشكلاتهم، والعمل على استثمار قدراتهم واستعداداتهم بما يعود بالفائدة على أفراد المجتمع. ولقد وظفت الدراسة المنهج الوصفي، الذى أسفر تطبيقه عن نتائج منها: أن هناك فئة من الأفراد لديهم نواحي تفوق في مجال ما، ونواحي قصور في جانب آخر، وقد أطلق على هذه الفئة مصطلح "الموهوبون ذوي الخصوصية المزدوجة". كما أن كثير من الباحثين يجدون صعوبة في تقبل واستيعاب هذا المفهوم؛ لما يتضمنه من تناقض، إذ كيف يمكن أن يعاني الموهوبون من إحدى الصعوبات أو الإعاقات. لذا توصى الدراسة بعدم إهمال الموهوبين من ذوي الخصوصية المزدوجة وضرورة البحث العميق للتعرف على هؤلاء الموهوبين وخصائصهم وأساليب الرعاية التي يمكن تقديمها لهم؛ لمساعدتهم والوصول بهم إلى أقصى درجة ممكنة تسمح بها قدراتهم.

ولقد تناول التقرير الصادر عن التحالف الدولي للإعاقة (International Disability Alliance,2020)، بعنوان: " ما الذي نقصده بالتعليم الجيد المنصف والشامل للجميع؟"، رؤية التحالف الدولي للإعاقة وعمله بشأن كيفية تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والذي ينص على: "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع". ولقد أُعِّد هذا التقرير كجزء من المبادرة الرائدة التي أطلقها التحالف الدولي للإعاقة بشأن التعليم الشامل؛ وهي إحدى مكوّنات البرنامج المحفِّز المتعلق بالإعاقة الذي تموله وزارة التنمية الدولية البريطانية (DFID) وتدعمه مبادرة Inclusive Futures نحو مستقبل شامل. ولقد أعدّ هذا

التقرير فريق العمل المعني بالتعليم الشامل التابع للتحالف الدولي للإعاقة، والذي استند إلى مساهمات الشركاء في الاتحاد الدولي المعني بالإعاقة والتنمية، كما استند إلى تحليل التوجهات العالمية الحالية الخاصة بالتعليم الشامل. ويؤود هذا التقرير على أن التعليم الشامل عنصر أساسي لتحقيق التحول الاجتماعي الذي من شأنه أن يفضي إلى إقامة مجتمعات تتقبل التنوع وتحترم الاختلاف بين مواطنيها، كما يعمل هذا التقرير على إثراء الموقف التوافقي الذي توصل إليه أعضاء التحالف الدولي للإعاقة بشأن التوجهات الاستراتيجية التي ينبغي أن تُرشد اصلاحات قطاع التعليم، مقدّماً بذلك منظوراً شاملاً للإعاقة مُتفَّق عليه بشكل عام، نأمل أن يشكل أساساً لمناصرة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في مجال التعليم. أما الرسالة الأساسية التي يرغب هذا التقرير في إيصالها فتتمثل في الإقرار بأن نظام التعليم الشامل للجميع هو السبيل الوحيد لضمان أن يشمل تنفيذ هدف التنمية المستدامة الرابع جميع الأطفال– بمن فيهم الأطفال ذوو الإعاقة– أينما كانوا وحيثما وجدوا. يتطلب التعليم الشامل للجميع إحداث تحول كامل في مجال التعليم، وهو أمرٌ قد يصعب تحقيقه ما إذا اعتُبر التعليم الشامل مكمِّلاً للأنظمة التعليمية القائمة حالياً.

بينما هدفت الدراسة المقدمة من دلجادو(Delgado, 2020)، بعنوان: " إعداد المعلمين للمتعلمين المتنوعين: تحليل المؤسسات المتعددة لتطبيقات الاعتماد المهني للمعلمين NCATE"، إلى التأكيد على أن الاعتماد المهني هو وسيلة ضمان بأن برامج إعداد المعلمين توفر معلمين فاعلين للغاية، قادرين بدورهم على تعليم جميع التلاميذ، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة منهجية البحوث الكيفية، وتفحصت أحد عشر برنامجًا أو مؤسسة لإعداد المعلمين مصنفة من قبل المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) في كيفية إعدادهم للمعلمين؛ وتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم رضا المعلمين الجدد عن إعدادهم للتدريس لكافة فئات التلاميذ ولا سيما ذوى الإعاقة، فهم يشعرون بأنهم غير مستعدين

لتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب المتنوعين، وقدمت الدراسة عدة توصيات كان أهمها: ضرورة الاستمرار في التدريب أثناء الخدمة بحيث يكون المعلمون مستعدين تمامًا لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعين في فصولهم الدراسية؛ حتى تتاح لجميع التلاميذ فرص متكافئة للتعلم.

وتركز دراسة أنسكوا (Ainscow, 2020: 7–16)، بعنوان: " تعزيز الشمول والمساواة في التعليم: الدروس المستفادة من التجارب الدولية"، على بيان التحديات الرئيسية التي تواجه أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم، والتي تتمحور حول إيجاد طرق لشمول جميع الأطفال في المدارس. هذا هو الحال في البلدان الفقيرة اقتصادياً ويتعلق هذا الأمر بشكل رئيسي بملايين الأطفال الذين لا يستطيعون الالتحاق بالتعليم الرسمي، وهذا ما أوضحته منظمة اليونسكو في تقريرها عام ٢٠١٥م، وفي الوقت نفسه، يتم ترك عديد من التلاميذ دون مؤهلات في بعض البلدان المتقدمة، في حين يتم وضع آخرين في مراكز رعاية خاصة بعيدًا عن التعليم العام، كما يختار البعض ترك الدراسة لأن الدروس تبدو غير ذات صلة وهو ما أوضحته منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في تقريرها عام ٢٠١٢م. وفي مواجهة هذه التحديات، هناك أدلة على زيادة الاهتمام بفكرة جعل التعليم أكثر شمولاً وإنصافاً. ومع ذلك لا يزال المجال مشوشًا فيما يتعلق بالإجراءات اللازمة لدفع السياسات والممارسات إلى الأمام في سياق هذا النوع من التعليم. ولهذا توصى الدراسة بضرورة تركيز الجهود الرامية إلى تعزيز الشمول والمساواة داخل أنظمة التعليم بالإفادة من تحليل سياقات عالمية؛ لتحسين جودة التعليم لجميع التلاميذ داخل نظم التعليم الوطنية.

وقد أوضحت دراسة (إيانز، وآخرون، ٢٠٢١: ٣١٩–٣٣٧) بعنوان:" الخطوات التاريخية التي مر بها تطور التعليم الشامل لذوى الإعاقات في المدارس العامة بإيطاليا"، لما طرأ على التعليم الشامل لذوى الإعاقات بإيطاليا من تطورات تاريخية ومستجدات عالمية، ولقد اتبعت الدراسة منهج البحث التاريخي، ولقد توصلت الى

عدة نتائج منها: أن التعليم الشامل مطبق في إيطاليا منذ ثمانينات القرن العشرين قناعة من المسؤولين عن التعليم في إيطاليا بأن الأطفال ذوى الإعاقة لابد من أن يتعلموا جنباً إلى جنب مع الأسوياء لأن الحياة تحتوى جميعهم في نهاية الأمر، فلذلك يكون الشمول أوجب لكل فئات الأطفال من ذوى الإعاقة والعاديين منذ الصغر، وأنه نظراً لتطور الفكر المتعلق بهذا النوع من التعليم وتعرضه لكثير من التعديلات والمستجدات فقد أوصت الدراسة بضرورة تعميم نظام الشمول التعليمي لما حققه من نتائج إيجابية كبيرة مع مواكبة التطور في الرؤى والأفكار ذات الصلة بهذا النوع من التعليم على المستوى العالمي.

ولقد هدفت دراسة (جريش، ٢٠٢٣: ٦٨-١١٨) بعنوان: "آراء معلمي مدارس الدمج حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام في ظل قرار الدمج ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧"، إلى تقصي آراء المعلمين في قرار دمج ذوي الإعاقة، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ومنهج المسح الاجتماعي، وأسفرت نتائج الدراسة بالإجماع عن: أن قرار الدمج (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧) لم يكن مستوفيًا لكل الشروط المطلوبة لعملية الدمج من وجهة نظر المعلمين، وفيما يتعلق بآراء المعلمين حول عملية دمج ذوى الإعاقة البسيطة فقد اتجهت غالبية الآراء نحو الموافقة على دمج ذوى الاعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام، وتوفير الفريق التكاملي متعدد التخصصات للطلبة ذوى الإعاقة؛ كما اتجهت غالبية الآراء إلى رفض النزول بسن الالتحاق إلى خمس سنوات ونصف للطفل ذو الإعاقة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء معلمي الدمج المتخصصين وغير المتخصصين في التربية الخاصة، وقد قدمت الدراسة توصيات من أبرزها أن يوفر قرار الدمج جميع السبل والامكانيات والتجهيزات التي تيسر العملية التعليمية قبل تنفيذه، وتوفير التمويل والمناهج الخاصة، فضلًا عن إبراز إيجابيات وسلبيات قرار الدمج الشامل.

وفى نفس الاطار فقد هدفت دراسة (عبدالله، ٢٠٢٣: ١–٥٨)، بعنوان: "تمكين ذوي الهمم في رؤية مصر ٢٠٣٠م: نحو رؤية إعلامية مستقبلية لتعظيم رأس المال الاجتماعي". إلى تحسين حياة الأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠م، وذلك من خلال تعزيز الوعي بحقوقهم، وهذا ما تناولته الدولة المصرية في دستورها، حيث حرصت على ضم مواد تضع الإطار التشريعي لتمكين ذوي الهمم، صحياً واقتصادياً واجتماعيًا وثقافيًا وترفيهيًا ورياضياً وتعليمياً، وتهيئة المرافق العامة والبيئة المحيطة بهم، وممارستهم لجميع الحقوق السياسية، إعمالاً لمبادئ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص، ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الدراما كان لها دور مهم في تشكيل تصورات مجتمعية سلبية حول ذوي الهمم، وأن التمثيل الإيجابي لذوي الهمم في الأعمال الدرامية قد يساهم في تحسين الصورة الذهنية عنهم وهو ما يدعم تمكينهم بشكل أفضل. كما أن هناك عديد من المعوقات التي تحول دون دعم الأسرة لأبنائها من ذوي الهمم، مثل: الثقافة والتقاليد، ومستوى الوعي بالقوانين، والوضع الاقتصادي وغيرها من التحديات المجتمعية التي يجب التركيز عليها إعلاميًا. ولذلك فقد أوصت الدراسة بضرورة المتابعة الإعلامية الفعالة لقضايا ذوي الهمم والنقل السريع والفوري للأخبار والموضوعات التي تخص ذوي الهمم خاصة القوانين والتشريعات، والتركيز الإعلامي على أهمية إجراء تغييرات بالبنية التحتية لتناسب ذوي الهمم بالمدارس والمرافق العامة، وتسليط الضوء على مدى تنفيذ التوصيات التي تخرج بها المبادرات الرئاسية.

ولقد جاءت دراسة ساركر (Sarkar, 2023: 50–57)، بعنوان: "التعليم الشامل: الطريق إلى العدالة والمساواة في التعلم"، لتهدف إلى التعرف على وجهات نظر الطلاب المتنوعين ثقافيًا ولغويًا والشباب ذوي الإعاقة، في نظام التعليم الشامل، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على تحليل البيانات باستخدام المنهج الاستقرائي، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك عدم تناسق في فئات التعليم المتخصص لذوى الإعاقة (مدارس التربية الخاصة)؛ مما أدى إلى فجوة في نتائج الطلاب ذوي

الإعاقة، ومن ناحية أخرى فإن معلمو التعليم العام بإعدادهم الحالي لا يستطيعون تلبية احتياجات جميع الطلاب ذوى الاعاقة والاسوياء في سياق واحد، ولا يمكن الثقة في قدرتهم على تعليم الطلاب الذين يواجهون تحديات عديدة ناتجة عن تنوعهم، ولذلك قدمت الدراسة توصيات كان من أهمها: ضرورة إعادة النظر حول نظم إعداد المعلمين بشكل أفضل لتلبية احتياجات الفئات المتنوعة من الطلاب في ظل تطبيق نظام الشمول التعليمي، مع مراعاة توفير البيئة الصفية الثرية والملائمة لمختلف قدرات الطلاب الأكاديمية والخلفيات المتنوعة ثقافيًا واجتماعياً، علاوة على تطبيق برامج توجيهية وتدعيمية لرعاية ودعم الطلاب من أصحاب الإعاقة بالمدارس والمؤسسات التعليمية.

وبناءً على ما تم عرضه في الدراسات السابقة ذات الصلة بقضة تعليم ذوى الهمم من منظور الشمول والإنصاف يمكن استنتاج الآتي:

- أن نظام التعليم الشامل المنصف يضمن تعلم جميع التلاميذ على اختلاف قدراتهم وإمكاناتهم في منظومة تعليمية واحدة من خلال مناهج مناسبة قابلة للتعديل أو التكييف، وبرامج واستراتيجيات تعليمية تراعي الاحتياجات الفردية لكل تلميذ، ووسائل تعليمية وتقنية تلبي الاحتياجات الخاصة للتلاميذ ذوي الهمم، مع تطبيق أساليب تقويم مناسبة للقدرات المتباينة بين التلاميذ، بهدف رفع مستوى إنجازهم الأكاديمي وتمكينهم من المشاركة الفعّالة في بيئة التعليم الشامل.
- أن المبررات الداعية لتطبيق نظام التعليم الشامل لجميع التلاميذ من ذوى الهمم جنباً إلى جنب مع أقرانهم من العاديين، متعددة ومن أهم تلك المبررات؛ القضاء على عيوب نظام الفصل التعليمي لذوى الهمم عن غيرهم مما يتسبب في النظرة السلبية إليهم من جهة إلى جانب تنامى شعورهم بالدونية والعزلة عن الآخرين من جهة أخرى.

- أن الشمول التعليمي أكبر من مجرد دمج عدد من التلاميذ من ذوى الإعاقة العقلية البسيطة في فصول خاصة داخل مدارس التعليم العام، لأن الشمول التعليمي يضمن وجود جميع الأطفال ذوى الهمم بمختلف الاعاقات التي لا تمنع التعلم في سياق التعليم المدرسي العام مع تهيئة البيئة المناسبة لهذا النوع من التعليم داخل المدارس التي تطبقه.
- أن نظام التعليم الشامل يحتاج إلى كوادر بشرية مؤهلة وواعية ومدربة على التعامل مع التنوع في التلاميذ وقدراتهم الاكاديمية والاجتماعية والتفاعلية. هذا إلى جانب امكانات مادية متعددة ويسبق كل ذلك تشريعات ولوائح مرنة تدعم لامركزية التعليم لمراعاة خصوصية كل مدرسة تطبق نظام التعليم الشامل، بالإضافة الى اهداف قابلة للقياس ومناهج مرنة ووسائل تكنولوجية مناسبة للحالات المختلفة داخل المدرسة الواحدة.

**خطوات البحث وأقسامه:**

سار البحث وفقاً للخطوات التالية:

**الخطوة الأولى:** بناء الإطار العام للبحث، والذى يتضمن مقدمة البحث ومشكلته وأسئلته وأهدافه وأهميته، ومنهجه، وحدوده ومصطلحاته ودراساته السابقة. ويتمثل ذلك في القسم الأول من البحث.

**الخطوة الثانية:** تحليل الأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بتعليم ذوى الهمم من منظور الشمول والإنصاف مع تناول نظام التعليم الشامل المنصف وفقاً لأسلوب تحليل النظم من خلال تناول ما يلى:(مدخلات النظام، عمليات النظام، مخرجات النظام، التغذية الراجعة للنظام). مع بيان للملامح العامة لرؤية التحالف الدولي للإعاقة٢٠٣٠م، والتي تتمحور حول التعليم الشامل المنصف والجيد للمستقبل. ويتمثل ذلك في القسم الثاني من أقسام البحث.

**الخطوة الثالثة:** الرجوع إلى التشريعات واللوائح والوثائق الرسمية والدراسات الميدانية ذات الصلة لدراسة وتحليل واقع تطبيق التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بالمدارس المصرية وفقاً لأسلوب تحليل النظم. ويتمثل ذلك في القسم الثالث من أقسام البحث.

**الخطوة الرابعة:** استخلاص نتائج البحث وصياغة تصور مقترح لتطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم في المدارس المصرية بالإفادة من رؤية التحالف الدولي للإعاقة ٢٠٣٠م، ثم عرضه على عينة من الخبراء والمتخصصين في تعليم ذوى الهمم لتحكيمه ولضمان مناسبته للتطبيق ببيئة المدارس المصرية. ويتمثل ذلك في القسم الرابع من أقسام البحث.

## القسم الثاني للبحث:

## نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم وفقاً لرؤية التحالف الدولي للإعاقة ٢٠٣٠م: اطاراً نظرياً

يعد التعليم وسيلة رئيسية من وسائل الحراك الاجتماعي علي أساس القدرات والمهارات المكتسبة، وليس علي أساس الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية الموروثة، وهو أيضا أداة من أدوات تحقيق تكافؤ الفرص بين المواطنين من أجل الحصول علي حقوقهم الأساسية، وفي مقدمتها حق التعليم ذاته، وما يترتب عليه من حقوق أساسية أخرى مثل: حق العمل، حق التملك، حق السكن، وحق المشاركة السياسية في الحياة العامة. ولذلك يجمع التراث الفكري المعاصر علي أهمية قضية الانصاف في التعليم باعتبارها في حد ذاتها قيمة إنسانية، ولكونها من متطلبات عملية التنمية، حيث يسهم التعليم القائم على الانصاف في تحقيق الاستقرار الاجتماعي، وتنمية الشعور بالانتماء وإيجاد الدافع للإنجاز.

ويتم تناول الاطار النظري للبحث من خلال المحورين التاليين:

**المحور الأول: الإطار الفكري للتعليم الشامل المنصف لذوى الهمم وفقاً لأسلوب تحليل النظم:**

ويتضمن هذا المحور العناصر التالية:

**أولاً: ماهية التعليم الشامل المنصف في الفكر التربوي المعاصر:**

لقد تباينت نظرة المجتمعات إلى ذوي الإعاقة عبر العصور تبعاً للمتغيرات والمعايير في كل مجتمع من المجتمعات. ولذا كانت النظر في العصور القديمة إلى المرضى والمعاقين نظرة احتقار لهم–في رأي القدماء–، يضاف إلى هذا الخوف المنتشر وقتها من مخاطبة المرضى وخوف العدوى لدرجة المناداة بوجوب عزلهم عن الأسوياء في تلك العصور.

وهذه الرؤى توضح كم المعاناة التي تعرض لها المعاقون في شتى بقاع الأرض قديماً، لكن نظراً لتطور الفكر التربوي وظهور نظريات متعددة لتفسير الإعاقات المختلفة، فقد توجهت الأنظار حديثاً لإعادة تأهيل ذوي الهمم وتمكينهم من حقوقهم ودعم تكافؤ فرص التعليم. وهذا لن يأتي لذوي الهمم إلا إذا زاد الاهتمام بتلك الفئات، وأن تهيئ لهم الظروف المواتية للتمتع بموارد الوطن بعدالة تامة، وأول درجة من درجات الاهتمام؛ تظهر في تمكينهم من حقوقهم في التعليم الذى يتناسب مع ظروفهم واحتياجاتهم وبعدالة تامة مع غيرهم من أقرانهم العاديين وبمنظور يشمل تقديم التعليم لجميع أبناء الوطن في بوتقة واحدة رغم اختلافاتهم. (الدسوقي، واسماعيل، ٢٠١٩: ٩١)

ولعل ذلك ما نادت به منظمة الأمم المتحدة، حيث أكدت على العدالة في التعليم، مع ضرورة الإنصاف في توفير الفرص المتكافئة لجميع أفراد المجتمع ممن هم في سن التعليم لتلقي تعليماً شاملاً يتماشى مع استعدادهم وقدراتهم طبقاً لفلسفة المجتمع وأيديولوجيته. ومن هنا ظهر مفهوم التعليم المنصف، ليعنى ذلك التعليم الذى يتم فيه إعطاء كل ذي حق حقه، أي توزيع الحقوق علي الأفراد المتساويين من الظروف دون

تمييز، بينما توضحها أخرى بأنها "التوزيع العادل الذي يقوم به أحد الأطراف للموارد والحقوق والواجبات". (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠١٩: ١٥١)

كما يقصد بالتعليم المنصف: توفير فرص تعليمية متكافئة للتلاميذ من حيث مستوي المعاملة داخل المنظومة التعليمية لتنمية قدراتهم واستعداداتهم إلي أقصي ما يمكن أن تصل إليه هذه القدرات والاستعدادات بما يضمن العدالة في مخرجات العملية التعليمية، وذلك بصرف النظر عن الأحوال المادية أو المستوي الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ. (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2012: 82)

ويعد التعليم الشامل المنصف من المفاهيم التي تشتبك مع مفاهيم أخرى، مثل مفهوم العدل التربوي، ومفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، حيث يشير العدل التربوي إلى إتاحة الفرصة التعليمية لكافة أبناء الوطن دون قيود مادية أو عرقية أو دينية أو ثقافية، ووصول التعليم لهؤلاء المحرومين منه أصلاً، أي إلى الطبقات الفقيرة وغير القادرة على دفع نفقات وتكلفة الخدمة التعليمية، في حين يشير مفهوم تكافؤ الفرص إلى توفير فرص متساوية لكل فرد بما تسمح به استعداداته وقدراته بغض النظر عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي، بمعنى أن يستطيع كل فرد أن يجد الفرص التعليمية المناسبة لميوله واتجاهاته، وأن يتعلم إلى أقصى حد تُؤهِّله له قدراته واستعداداته بصرف النظر عن وضعه الاقتصادي أو الاجتماعي أو الديني أو كونه ذكراً أم أنثى. (بسيوني، ٢٠١١: ١٤٩)

ولما كان الحصول على فرص التربية الملائمة لذوي الهمم، حق يكفله القانون، وأن الأخذ بمبدأ ديمقراطية التعليم يتطلب الالتزام المجتمعي بتوفير فرص التعليم لجميع فئات المجتمع بغض النظر عما يتطلب ذلك من تعديلات في نمط الخدمات التربوية؛ فإن التعليم المنصف هنا يتضمن ذلك المركب الناتج عن تكافؤ الفرص التعليمية وبين العدل والمساواة، بمعنى مراعاة التعليم المقدم لذوى الهمم في أي مجتمع من المجتمعات.

ومن ثم فإن التعليم الشامل المنصف، هو إقرار حق الفرد في التعلم أياً كان وضعه الطبقي أو جنسه أو قدراته على أن تتوافر الخدمات التعليمية، بحيث تكون مجانية ومستمرة وتقابل التباين بين الأفراد والبيئات، وأن تحقق هذه الخدمات النمو الشامل لجوانب شخصية الفرد والمجتمع. وفى ضوء ما تقدم فإن التعليم الشامل المنصف يعنى إعطاء كل فرد – أيا كان وضعه– حقه في تحقيق النمو المتكامل لجوانب شخصيته، بمراعاة ما يلى: (إيانز، وآخرون، ٢٠٢١ :٣٢٦–٣٢٧)

- التنويع في المؤسسات التعليمية، وفي البرامج المختلفة داخلها.
- توفير الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة من سياسات وخدمات وأنظمة، وأجهزة، ومرافق وتسهيلات، وبرامج توجيهية إرشادية، ومعلمين ذوي كفايات عالية، وأساليب تكوين مناسبة.
- عدم إغفال العوامل الأكاديمية وارتباطها بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية.

وفى هذا السياق تؤكد دراسة أوبرتى ووولكر وزهانج (Opertti, Walker& Zhang, 2014: 152)، أن التعليم الشامل المنصف يتضمن المساواة في الفرص التي تُمكِّن الطالب بحسب إعاقته من التخرج والنجاح، ومن ثم فإنه يتضمن بالإضافة إلى التكافؤ في فرص القبول والالتحاق، تكافؤاً في فرص الاستمرار فيه والنجاح والتحصيل والإنجاز؛ إذ إنه لا خير في إتاحة فرص متساوية في مرحلة من مراحل التعليم بدون توافر المدخلات التي تُمكِّن التلاميذ من ذوى الهمم من النجاح والاستمرار في الدراسة والاستفادة مما يُقدَّم لهم من خبرات. كما تؤكد الدراسة على أن التعليم الشامل المنصف يعني: أن يكون لكل فرد في المجتمع فرصة متكافئة مع غيره مع الالتحاق بالتعليم النظامي وغير النظامي وكل ألوان التربية غير المقصودة والاستمرار فيه بقدر ما تؤهله قدراته واستعداداته العقلية وميوله وجهده الذاتي، وأن يحصل على نصيب متكافئ من الخدمات التعليمية التي تقدمها حكومته، وألا يعوقه أي عامل خارجي من الحصول على هذه الفرصة – سواء تعلق العامل بظروف

التعليم الداخلية، أم تعلق بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والأسرية في المجتمع ككل– وكذا حقه في الحصول على فرصة متكافئة مع غيره في شغل الوظيفة التي تتفق مع الشهادة الدراسية أو الدرجة الجامعية الحاصل عليها.

وبذلك فإن التعليم الشامل المنصف يتمحور حول إتاحة الالتحاق والاستيعاب لجميع الأطفال بمراحل التعليم المختلفة من خلال توفير بيئة مدرسية تعليمية وتربوية تُمَكِّن جميع أبناء المجتمع من مواصلة التعليم وتحقيق أكبر قدر من الإنجاز الأكاديمي والتربوي تبعاً لإمكانات وقدرات كل فرد بغض النظر عن أي فوارق أو اختلافات تعود إلى المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو الجنس أو الدين أو البيئة الجغرافية التي يعيش بها التلاميذ.

هذا وتتعدد فوائد تطبيق الشمول التعليمي لذوى الهمم، وهو ما يمثل جوهر اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الهمم، وأهداف التنمية المستدامة، حيث يحقق هذا النوع من التعليم عدد من الفوائد الاجتماعية التي يستمر أثرها مدى الحياة. حيث يضمن التعليم الشامل لجميع الأطفال الذين يعيشون في مجتمع التعلم، والعيش معاً جنباً إلى جنب، كما أنه يتيح لهم الفرصة لتطوير علاقات وصداقات يمكن أن تؤدي إلى اكتساب مهارات اجتماعية بالغة الأهمية. كذلك، يساهم التعليم الشامل في بناء بيئات أكثر إيجابيةً، وفي تحقيق تطور اجتماعي وعاطفي أكبر، وكما يقلل من التمييز والصورة الاجتماعية المتدنية لذوى الهمم، و يساعد في تعزيز تمتع الأطفال بالمزيد من الاستقلالية والاكتفاء الذاتي. والحقيقة أنه لا يمكن تعزيز الحس بالانتماء، وتطوير الهوية الثقافية واللغوية، والتسامح، وقبول الآخر، واحترام التنوع إلا عن طريق اعتماد أطر تعليمية شاملة للجميع. (إيانز، وآخرون، ٢٠٢١ : ٣٣٠)

كما يمكّن التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم من الحصول عل فوائد مالية بطريقتَيْن، أولاً: يؤدي التعليم الشامل، إلى جانب مساهمته في تحقيق الإدماج الاجتماعي، إلى الحد من الفقر بوجه عام، فالعلاقة الدائرية القائمة بين الهمم والفقر

لا يمكن كسرها إلا عبر إتاحة الوصول إلى تعليم شامل، والمشاركة فيه، وضمان نجاحه. والواقع أن الأشخاص الذين يتم استبعادهم من التعليم، يصبحون عبئاً مزدوجاً على الاقتصاد؛ فهم لا يساهمون في الإنتاج الاقتصادي لأى بلد، كما أنهم غالباً ما يشكلون مصدر استنزاف لنظام خدمات الرعاية الاجتماعية. لذلك، فإن التكاليف المترتبة على إتاحة نظام للتعليم الشامل لكافة المتعلمين، تُعتبر استثماراً طويل الأجل يعود بالفائدة على المجتمع والاقتصاد ككل. ثانياً: أن التعليم القائم على الفصل يُعد أكثر تكلفةً وأقل فعالية من التعليم الشامل للجميع. لذلك، فإن إعداد الموازنات الخاصة بالتعليم الشامل عبر تخصيص موارد لأطر التعليم الشامل، من شأنه أن يحقق وفرة في التكاليف عن طريق زيادة الكفاءة، ويؤدي إلى إتاحة تعليم ذي جودة عالية، ويفضي إلى زيادة إنتاجية القوى العاملة.(Choi, et al., 2017: 37)

وفى سياق متصل فإن التعليم الشامل المنصف يمثل تجسيداً حقيقياً لديمقراطية التعليم في التوزيع العادل للخبرات التربوية بين جميع أبناء المجتمع، وهي لا تتحقق– وفقاً لهذا الاعتبار– في توفير الفرص التربوية المتكافئة فحسب، بل تتحقق كذلك من خلاله توفير الإمكانات المتكافئة للتحصيل التربوي بين أفراد المجتمع، مما يعطي ديمقراطية التعليم بعداً أكبر، يتجاوز جدران المؤسسة التربوية إلى عمق الحياة الاجتماعية والتربوية، وبالتالي يستطيع كافة أبناء المجتمع الحصول على نصيب متكافئ من الخبرات التربوية المتاحة، ومن ثم يتمكن كل إنسان في المجتمع من تحقيق الإشباع الكامل لاحتياجاته ومتطلباته العلمية والتربوية في إطار وسائط التربية ومؤسساتها داخل المجتمع، ووفقاً لمعطيات الثروة التربوية المتاحة في هذا المجتمع. ولذلك تؤكد دراسة أنسكوا (Ainscow, 2020: 11) على أن التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم يعنى إتاحة الإمكانية أمام جميع الأطفال من أجل الحصول على تعليم متكافئ يتكيف مع استعداداتهم العقلية الخاصة.

ومن الأهمية هنا الإشارة الى أن الإدماج والشمول مفهومان مختلفان، على الرغم من استخدامهما بشكل متبادل في كثير من الأحيان. فالإدماج مرتبطٌ ارتباطاً مباشراً بضمان إمكانية الوصول إلى التعليم للتلاميذ الذين مُنعوا من الالتحاق بمدارس التعليم العام. وقد يكون هؤلاء التلاميذ من الأطفال ذوي الهمم، أو من أولئك الذين ينتمون إلى مجموعات عرقية أو دينية محددة. وفي هذه الحالة، ينصب التركيز على إتاحة الوصول إلى مدارس وفصول دراسية قائمة –ضمن نظام التعليم العام–، إلا أن ذلك لا يتطلب بأي شكل من الأشكال تكييف البيئة لاحتياجات التلميذ. بينما الشمول يعني المشاركة الكاملة في عملية التعلُّم، ولا يقتصر الشمول فقط على إتاحة وصول التلميذ إلى البيئة التعليمية، والمناهج الدراسية، والأنشطة المشتركة لهذه المناهج، والمناهج الأساسية الموسعة، بل أنه يتطلب إحداث تحول في النظام يضمن إمكانية الوصول والمشاركة الكاملة في كل جوانب التعلُّم. (World Bank, Inclusion International, 2019: 9)

وبناءً على ذلك ينبغي أن تكون معالجة قضية شمول الطلاب ذوى الهمم جوهر عملية إصلاح نظام التعليم من أجل تحقيق الانصاف التعليمي. فهذه هي الطريقة الوحيدة لبناء نُظم تعليم جيدة، ومنصفة، وشاملة للجميع. ونظراً لأن الجهود غير المنظمة التي تركز على هذه المجموعة أو تلك، ومحاولات التغلب على هذه العقبة أو تلك، باءت جميعها بالفشل، فإن التغلُّب على أزمة التعلُّم– من خلال إنشاء نظام للتعليم الشامل للجميع–يتطلب تعاون جميع أصحاب المصلحة مع بعضهم البعض، والعمل معاً في ظل رؤية موحدة بغرض تحقيق هدف أوحد.

**ثانياً: مبررات ودواعي التوجه نحو تطبيق التعليم الشامل المنصف:**

لقد تواترت عديد من المبررات والدواعي التي تؤكد على ضرورة التحول نحو تطبيق التعليم الشامل لجميع الأطفال على اختلاف إعاقتهم مع أقرانهم من العاديين في بيئة واحدة، ومن أهم هذه المبررات ما يلى:

**١- الفجوة التعليمية ذات الصلة بالإعاقة:**

على الرغم من وجود برامج تعليمية للأطفال ذوي الهمم وسياسات حديثة للتعليم الشامل في معظم أنحاء العالم، إلا أن هناك فجوة في النتائج التعليمية عند مقارنة الأطفال ذوي الهمم بغيرهم، وتتزايد هذه الفجوة مع مرور الوقت. وعلى الرغم من ندرة البيانات، تُشير أحد التقارير الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء (٢٠١٧)، إلى أن عديد من الأطفال ذوي الهمم لم يلتحقوا بالمدارس مطلقاً، كما أن هناك تزايد في عدد الأطفال ذوي الهمم غير الملتحقين بالمدارس. ومرد ذلك على الأرجح إلى الافتقار إلى البيئات الميسرة وأنظمة الدعم الملائمة. (UNESCO, 2017: 61)

ومن جهة أخرى، أشارت الدراسة التي أجرتها جروس وكيت (Groce, Kett, 2013: 2) لمعدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية والثانوية وإتمام التعليم فيهما إلى أن الفجوة في معرفة القراءة والكتابة بين الأطفال ذوي الهمم والأطفال من غير ذوي الهمم ازدادت مع مرور الوقت. وأنه على الرغم من ارتفاع معدلات إتمام مرحلة التعليم الابتدائي لكلا الفئتين من الأطفال، إلا أن اكتساب معرفة القراءة والكتابة كانت أقل بكثير بالنسبة للأطفال ذوي الهمم من تلك التي سُجلت لدى أقرانهم من غير ذوي الهمم–ولعل هذه الظاهرة مرتبطة بكل من الفجوة الإنمائية والفجوة التعليمية ذات الصلة بذوى الهمم.

**٢-تأثير الفقر إلى التعليم على الأشخاص ذوي الهمم وأسرهم:**

يرتبط الفقر ارتباطاً مباشراً بالإعاقة حيث تتخذ هذه العلاقة شكلاً دائرياً، يكون من خلالها الأشخاص الفقراء هم الأكثر عرضةً للإعاقة؛ والأشخاص ذوي الهمم هم الأكثر عرضةً للفقر. وعندما يتقاطع الفقر والإعاقة مع نوع الجنس، يصبح التأثير أكبر بكثير– فالنساء والفتيات ذوات الهمم أكثر عرضة للفقر والأمية. أضف إلى ذلك، أن الأشخاص ذوي الهمم ليسوا أكثر عرضة للبطالة من سواهم فحسب، بل إن الإعاقة تؤثر في الغالب أيضاً على قابلية توظيف أفراد الأسرة الذي يؤدون دور

مقدمي الرعاية ضمن أسرهم. كذلك تقيد مستويات التحصيل العلمي المتدنية إمكانية توظيفهم. ومن المألوف أن لا يكون لدى البالغين من ذوي الهمم دخل على الإطلاق؛ مما يجعلهم يعتمدون على خدمات الرعاية الاجتماعية والأعمال الخيرية. أضف إلى ذلك أن التكاليف المرتبطة بتعليم ذوي الهمم، مثل: تكاليف الرعاية الصحية، والمساعدة الشخصية، وسبل النقل، وإمكانية الوصول...الخ) غالباً ما تفرض عبئاً غير متناسب على الأسر التي تعاني أصلاً من صعوبات مالية. (منظمة الطفولة العالمية (اليونسيف)،٢٠٢٢: ٢٧)

كما تشير الدراسة التي أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) إلى أن الافتقار إلى فرص التعليم يؤدي إلى إحداث آثار تدوم مدى الحياة؛ الأمر الذي يفضي إلى الاستنتاج بأن الحق في التعليم هو حق بحد ذاته، وفي نفس الوقت وسيلة لإعمال كافة الحقوق الأخرى. ومن المرجح أن تكون نسبة الأمية في وسط الأشخاص ذوي الهمم أكبر مما هي عليه بالنسبة للأشخاص من غير ذوي الهمم، وذلك حتى في البلدان التي تنتهج سياسات بشأن الحق في التعليم منذ زمن طويل، مثل: (الولايات المتحدة الأمريكية) حيث ترتبط معرفة القراءة والكتابة بالقابلية للتوظيف والفقر على نحو غير قابل للنقض. (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) , 2023)

**٣- غموض السياسات المتعلقة بتعليم ذوى الهمم حول العالم:**

لم تحدد اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الهمم أي متطلبات جديدة خاصة بالأشخاص ذوي الهمم بل إنها تعيد تأكيد وتوضيح الحقوق القائمة للأشخاص ذوي الهمم، على النحو المنصوص عليه في المعاهدات الدولية الموجودة حالياً. فعلى سبيل المثال تؤكد هذه الاتفاقيات على أن "الفصل" يشمل إلحاق الأشخاص ذوي الهمم بمؤسسات التعليم العام القائمة حيث يكونوا متواجدين شخصياً، ولكن في ظل غياب تام لمتطلبات تحقيق الشمول الفعلي ضمن هذه الأطر التعليمية. ولا يمكن النظر إلى

مجرد إلحاق الأطفال ذوي الهمم بمدارس التعليم العام على أنه شمول، فلابد من توفير جملة من العوامل لضمان تحقيق تعليم شامل للجميع. وبالرغم من ظهور فهم ضيق ومحدود لصالح تعليم الأطفال ذوي الهمم في معظم الدول، ظل الأطفال ذوي الهمم يتلقون تعليمهم ضمن أطر التربية الخاصة، والتي يكون معظمها في المدارس الخاصة، والفصول الدراسية الخاصة، ومراكز إعادة التأهيل، وغيرها من أطر التعليم المماثلة القائمة على الفصل. (Opertti, Walker& Zhang, 2014: 155)

**٤- استمرار اخفاق النماذج المطبقة للتربية الخاصة:**

يشكل التعليم غير الملائم المقدم ضمن أطر التربية الخاصة، والتمييز؛ العقبتَيْن الرئيسيتين اللتين تعترضان إتاحة التعليم، حسبما تبين من تجربة الأطفال ذوي الهمم، ووفقاً لإفادات أسرهم. فبالإضافة إلى انعدام خدمة تسجيل المواليد للأطفال ذوي الهمم، وعدم تضمينهم في آليات الحماية الاجتماعية، يمكن أن يتعرض هؤلاء الأطفال للعنف وسوء المعاملة والإهمال في وقت مبكر منذ مرحلة التعليم قبل المدرسي، وتتزايد معدلات هذه الحالات بشكل كبير عندما يتم فصل الطفل عن العائلة، والأصدقاء، ومقدمي الرعاية. (Ainscow, Messiou, 2017: 3)

واستناداً على ذلك فإن النموذج القائم على إتاحة التعليم للأطفال ذوي الهمم عن طريق سن سياسات التربية الخاصة وفي المدارس الخاصة، لم ينجح في تقديم تعليم جيد وتحقيق الشمول للغالبية العظمى من الأطفال ذوي الهمم الذين لا يزال أكثر من نصفهم خارج المدرسة على مستوى العالم. حيث أدى اعتماد هذا النوع من السياسات إلى تحويل الاهتمام والجهود والموارد عن مسار الاستثمار المطلوب لتحسين نوعية المعلمين بشكل عام، وإصلاح المناهج الدراسية وطرق التدريس، وتقديم الدعم للمتعلّمين في المدارس المجاورة لهم. حيث ساهمت هذه السياسات في بناء إرث من شأنه أن يقوِّض أي محاولة لإحداث تحوُّل فعلي نحو إرساء نظم تعليم شاملة للجميع.

**٥- الشمول يعتبر جوهر عمليات إصلاح قطاع التعليم:**

يمكن لفقر الأطفال أن يشكل عاملاً محدداً للإعاقة كما أنه من المرجح أن يكون عاملاً محدداً للاستبعاد من التعليم أو الحصول على تعليم منخفض الجودة. وبالمثل، فإن الفتيات أكثر عرضة للاستبعاد من التعليم وغالباً ما يُحرمن من إكمال مرحلة التعليم الثانوي بمجرد وصولهن سن المراهقة. كذلك فالانتماء إلى السكان الأصليين، ونوع الجنس، والميل الجنسي، والانتماء إلى الأقليات الدينية، والموقع البعيد للمدرسة، تشكل جميعها عوامل محدِّدة للاستبعاد من التعليم، بالإضافة لعمالة الأطفال. غير أن أهم محدِّد للاستبعاد من التعليم هو وجود خاصيتين أو أكثر، من الخصائص المذكورة سابقاً. فمثلاً، يرجح أن تتعرض النساء الفقيرات للاستبعاد من التعليم أكثر من نظرائهن من الرجال. (UNICEF,2012: 28)

ولذلك فقد أسهمت هذه الأمثلة، وغيرها من الأمثلة المرتبطة بالتصدي للتهميش والتمييز على مستوى الأفراد والمجموعات، والتمييز على أساس الإعاقة، والتمييز العنصري؛ في استمرار الإحجام عن الاستثمار في مجال تحقيق الشمول الاجتماعي وتطبيق نظام التعليم الشامل. والحقيقة أن معالجة التمييز على أساس الإعاقة، وغيره من أشكال التمييز الأخرى عن طريق بعض الإضافات للسياسات والممارسات العامة القائمة، ستعمل على استدامة الاستبعاد لعدد كبير من التلاميذ، وتقويض الجهود الرامية إلى تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

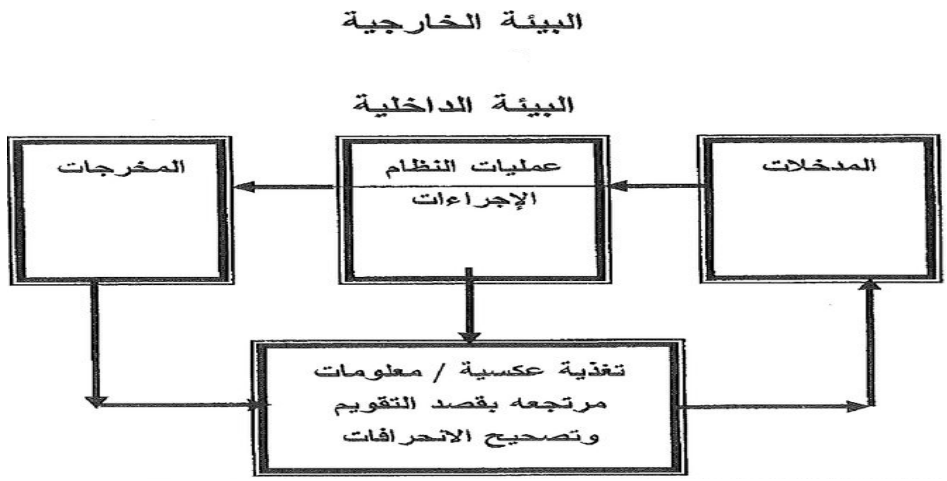
وبناءً على ما تقدم من مبررات تتعلق بضرورة التطبيق الحقيقي للتعليم الشامل المنصف، تظهر القناعة الراسخة بأن السبيل الوحيد لضمان انصاف التعليم للجميع يتمثل في إنشاء أنظمة تعليم تكون شاملةً لجميع الأطفال، وتتيح إمكانية التعلم، مع توفير الموارد وأشكال الدعم الضرورية لتحقيق مشاركتهم الكاملة والمباشرة. وعليه، فإن بناء نظام تعليمي شامل حقاً هو السبيل الوحيد لضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلُّم مدى الحياة لكافة المتعلّمين. فبينما يهدف

الإدماج إلى استيعاب التلميذ ضمن هياكل تعليمية قائمة، فإن الشمول يتبنى فكرة التنوع، وتحقيق المساواة بين الجنسين، وتعزيز التنمية المستدامة وتطوير طائفة واسعة من المهارات المطلوبة في المستقبل، علاوة على تحقيق التنمية الثقافية للأطفال، عن طريق منحهم فرصة التفاعل مع الآخرين ممن يشاركونهم اللغة والثقافة نفسها.

**ثالثاً: مكونات وعناصر التعليم الشامل المنصف وفقاً لأسلوب تحليل النظم:**

إن أسلوب تحليل النظم يعطي الأحكام على النظام بدرجة عالية من الموضوعية لارتباطه بشكل كبير بالمؤشرات والمعايير العلمية، كما أنه عملية دينامية تفاعلية تعمد إلى مراجعة الأهداف نتيجة لتحليلات لاحقة. ولذلك يستهدف أسلوب تحليل النظم تحقيق مجموعة من الأهداف من أهمها: تحسين إنتاجية النظام وفاعليته، وتوفير البيانات والمعلومات اللازمة لصانع القرار، وتحقيق أقصى قدر من كفاءة النظام في ضوء التكاليف المادية والبشرية، علاوة على تيسير عمليات النظام، وتحقيق أقصى قدر من التوافق بين النظام والبيئة التي تحيط به. (ضحاوي، ٢٠٢٣: ٣٢) وينصب اهتمام تحليل أسلوب تحليل النظم على دراسة جوانب رئيسة في أي نظام تعليمي، يحددها المخطط التالي:

شكل(١): آلية عمل أسلوب تحليل النظم




المصدر: (ضحاوى، ٢٠٢٣: ٣٢)

ويُلاحظ من المخطط السابق، أن أسلوب تحليل النظم يركز على عناصر رئيسة في دراسة أي نظام أو منظومة تعليمية، ومن هذه العناصر ما يلى: (ضحاوى، ٢٠٢٣: ٣٢)

- مكونات النظام: يتناول هذا الجانب العناصر التي تشكل بنية النظام والتي تتمثل في المدخلات بأنواعها والعمليات ثم المخرجات، علاوة على دراسة العلاقات القائمة بين هذه العناصر.
- الجانب الوظيفي للنظام: ويتعلق هذا العنصر بعمليات النظام وما تسفر عنه من نتائج تمثل مخرجات النظام والتي يمكن مراجعة مدى جودتها ومناسبتها لحاجة المستفيدين والمعنيين من خلال التغذية الراجعة.
- بيئة النظام: وتتضمن البيئة الخارجية والبيئة الداخلية للنظام والتي تمثل السياق الذى يعمل النظام في إطاره، ويوصف فيها الوضع الراهن ومدى قدرة النظام على التفاعل معها، واستشراف أثر المتغيرات البيئية على النظام.

وعلى ضوء ما تقدم، فيمكن عرض وتحليل مكونات نظام التعليم الشامل المنصف وفقاً لأسلوب تحليل النظم، وذلك على النحو التالي:

**١- مدخلات نظام التعليم الشامل المنصف(Inputs ):**

وهي تمثل أولى مكونات النظام وتشمل كل العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق أهداف معينة، وتتكون من مزيج من الموارد المعرفية والبشرية والمادية، وتتمثل المدخلات من الموارد البشرية بعناصر الإدارة للنظام والكوادر البشرية العاملة فيه وما يمتلكونه من أساليب ومهارات عمل وخبرات مطلوبة، وتبرز المدخلات المادية في شكل الأموال والمواد الخام والأدوات لتحقيق وتنفيذ عمليات النظام، وفى هذا المقام فلا يمكن إغفال المدخلات المحيطة بالنظام، وهي تؤثر في عناصر النظام كالأنظمة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وهذه الأنظمة تعتبر من المدخلات التي تُفرض على النظام التعليمي وتؤثر فيه. (ضحاوى، ٢٠٢٣: ٢٩)

وفى سياق ما تقدم فإن الاتفاق على المقصود بالتعليم الجيد المنصف والشامل؛ يشكل خطوة ضرورية لضمان نجاح هذا النوع من التعليم وتحقيق أهدافه المنشودة، ولذلك فإن التعليم الشامل المنصف كنظام، يقوم على توافر عديد من المدخلات مقسمة كما يلى:

**أ- المدخلات التشريعية والمعرفية:**

يضمن هذا النوع من المدخلات كل ما يتعلق بالقوانين واللوائح والتشريعات المنظمة لعمل نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم علاوة على الأحكام التنظيمية لعمليات وأنشطة النظام، مع تحديد أهدافه والقيم الاجتماعية الحاكمة له، ويتمثل ذلك فيما يلى:

**(١) إلغاء الأطر التعليمية القائمة على الفصل بين فئات التلاميذ:**

مع تطور تعليم ذوي الهمم على المستوى العالمي، أصبحت التربية الخاصة برنامجاً راسخاً ضمن غالبية نظم التعليم في كثير من الدول، وبينما كانت التربية الخاصة موضع انتقاد منذ نشوئها، إلا أنها أخذت طابعاً مهنياً داخل التعليم، ولديه جهاز موازٍ داخل نظام التعليم. ورغم أن الأطفال ذوي الهمم مستبعدون بدرجة كبيرة من التعليم في معظم البلدان المنخفضة الدخل، إلا أنه في معظم البلدان ذات الدخل المتوسط والمرتفع تبقى الأطر التعليمية للتربية الخاصة، كتلك الموضحة فيما يلى: (عبد الرحمن، ٢٠١٤: ١٣٤-١٣٥)

- المؤسسات الإيوائية: يتلقى الأطفال ذوي الهمم الذهنية في هذه المؤسسات التي تقع عادة تحت مظلة وزارة الشؤون الاجتماعية الرعاية الصحية (وغالباً برامج تعليمية/ ترفيهية ذات طابع علاجي) لفترات زمنية طويلة بعيداً عن أسرهم، مع تركيز قليل أو بدون أي تركيز على المؤهلات الأكاديمية. وغالباً ما يؤدي الالتحاق بالمؤسسات الإيوائية إلى الانتقال الى المؤسسات الإيوائية الخاصة بالبالغين ذوي الهمم.

- المدارس المتخصصة: تقع المدارس المتخصصة تحت مظلة وزارات التعليم، سواء أكانت مدراس داخلية أو نهارية. وهي تهدف إلى تلبية الاحتياجات المتصورة لدى الأطفال الذين لديهم قصور محدد، مثل: (مدارس مخصصة للأشخاص المكفوفين...الخ). وقد تتبع هذه المدارس المتخصصة المناهج الأكاديمية المعيارية، ولكنها تركز أيضاً على المهارات التعليمية التعويضية والعلاجية، استناداً إلى احتياجات تلاميذها.
- الفصول الدراسية الخاصة: هي مشابهة لمدارس التربية الخاصة، ولكن على نطاق أصغر وعادة ما تكون داخل مباني مدارس التعليم العام. وعلى الرغم من قرب التلاميذ من بعضهم البعض، إلا أن الاطفال الملتحقين بالفصول الدراسية الخاصة لديهم تفاعل قليل جداً أو معدوم مع أقرانهم من غير ذوي الهمم.
- غرف المصادر: هي عبارة عن فصول دراسية خاصة ضمن مدارس التعليم العام وغالبًا ما يعمل بها موظفو التعليم الخاص، حيث يمكن للأطفال ذوي الهمم المختلقة الحصول على الدعم السلوكي أو الأكاديمي الذي لا يقدم ضمن فصول التعليم العام. وعلى الرغم من أن غرف المصادر تهدف أحياناً إلى تقديم دعم قصير المدى للأطفال ذوي الهمم، إلا أن الكثير من الاطفال يمضون غالبية يومهم المدرسي في غرف المصادر، وبالتالي لا يتفاعلون مع الأطفال من غير ذوي الهمم إلا خلال الفترات غير الأكاديمية.

ووفقاً لما سبق فإن الإلغاء التدريجي لأطر التعليم المتخصص (مدارس الدمج) يشكل شرطاً مسبقاً لتحقيق التعليم الشامل للجميع. فلا يمكن الاحتفاظ بنظام الدمج وأطر التعليم الشامل معاً ضمن نفس النظام. فليس المقصود بالشمول مجرد إلحاق التلاميذ بأطر تعليمية معينة، بل تزويدهم بتجربة تعليمية حقيقية. غير أن هذا يتطلب أيضاً اعتماد نهج شامل لعدة قطاعات للتخطيط للتعليم الشامل وتنفيذه؛ لتحقيق هدف واحد يتمثل في تحقيق الشمول للجميع. (الروسان، ٢٠١٧: ١٠٩).

ويتطلب التحول التدريجي لنظام التعليم الشامل؛ إشراك المجتمع المدني في النُظم التعليمية بطرق مختلفة، بهدف دعم الممارسات الجديدة. وعلى وجه الخصوص، سيكون لمنظمات الأشخاص ذوي الهمم أدوار جديدة ضمن المدارس أي أن يصبحوا مستشارين، ويقدموا مشورة الخبراء إلى الأخصائيين؛ وأن يصبحوا مرشدين ونماذج ناجحة تمثل قدوة للأطفال ذوي الهمم. وفي السياق نفسه، يتعين إشراك منظمات الأشخاص ذوي الهمم الممثِّلة للصم، في عمليات وضع السياسات والتخطيط على كافة المستويات، بغية تيسير فرص وصول الأطفال الصم إلى اللغة. وبوصفهم مستشارين وخبراء في معايير التعليم الجيد ثنائي اللغة بلغة الإشارة، وباعتبارهم الجهة الدائمة المقيِّمة للمؤهلات اللغوية للمعلمين الذين يعملون مع هؤلاء الأطفال. (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ,2022: 67)

وبناءً على ما تقدم يعتبر الأشخاص ذوي الهمم وأسرهم أكثر الاستشاريين قدرةً على إحداث التحول في النظام التعليمي، الذي يضع الأطفال ذوي الهمم- والالتزامات الواجب الوفاء بها بموجب اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الهمم- في صميم عمليات الإصلاح المرجوة.

**(٢) التطبيق الفعلي للامركزية الادارية:**

إن الكثيرين من الآباء والأسر الذين لديهم طفل يعاني من اضطرابات نمائية، لا يعرفون إلا القليل عن حقوق طفلهم. وغالباً ما يفترض الآباء والأسر أن طفلهم لا يتمتع بالحقوق نفسها على قدم المساواة مع الأطفال الآخرين لأنه يعاني من قصور أو إعاقة. لذلك، فإن توفير التعليم والدعم لأسر الأطفال ذوي الهمم، كما للأطفال المنتمين إلى الأقليات الأخرى، أمرٌ ضروري لدعم التحاق هؤلاء بالمدارس والبقاء فيها. وهنا يجب التأكيد على أن صعوبات الوصول للتعليم لا تتعلق بتوافر المدارس والنقل والبنى التحتية الملائمة فحسب، بل أيضاً بالوصول إلى المعلومات، لا سيما بشأن الحق في التعليم الشامل. (أبو النصر، ٢٠١٩: ٧٨)

غير أن اللامركزية تنطوي على تحديات وفرص في آنٍ واحد. فالتحديات عادةً ما تكون مرتبطةً بغياب التنسيق بين مستويات الحكم، بدءاً من المستوى المركزي، وصولاً إلى المستوى المحلي. وفي النُظم اللامركزية التي يحرز فيها التعليم الشامل تقدماً، توجد مجموعة من اللوائح الشاملة والمتسقة، بالإضافة الى تخطيط ملائم للموارد لتحقيق تعليم جيد وشامل للجميع على مختلف المستويات، مع آليات المساءلة الأفقية والرأسية ذات الصلة. تتيح لامركزية النظام (وتخفيف الأعباء البيروقراطية) فرصاً لإنشاء نظم أكثر استجابة لتقديم الخدمات، تعمل بالتنسيق مع النظام التعليمي، توفر خدمات الدعم للأطفال وأسرهم، ابتداءً من سن مبكرة، وفي جميع مراحل الحياة. وفي بعض الحالات، قد يكون من الأهمية بمكان أن تتشارك الجهات المختصة بعض الموارد. فمثلاً، يمكن لهيئة محددة أن تتقاسم خبرة الأخصائيين العاملين لديها في مجال محدد مع كافة الهيئات المختصة الأخرى. ومع ذلك، لا ينبغي أن تؤدي اللامركزية إلى حرمان الأطفال ذوي الهمم من الخدمات لأنهم يعيشون في مناطق لا تتوفر فيها الخدمات بالقدر الكافي. (World Bank, Inclusion International, 2019: 13-14)

وعلى ضوء ما سبق يمكن القول أن ضمان معرفة الآباء وجميع السكان بحقوق الأطفال يشكل تحدياً في جميع أنحاء العالم، ولذلك فإن الأنظمة اللامركزية التي تُسند فيها مسؤولية اتخاذ القرارات إلى السلطات المحلية من المرجح أن تكون الأكثر قدرةً على دعم تعليم شامل يرقى لتلبية احتياجات المجتمعات المحلية.

**(٣) تحديد القيم والأهداف الخاصة بنظام التعليم الشامل المنصف:**

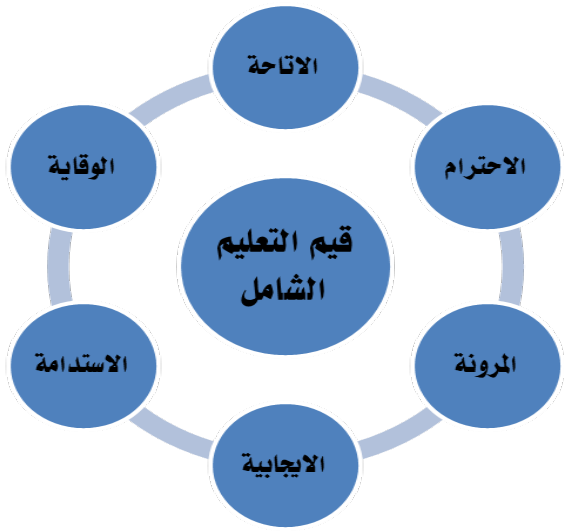
تكمن فلسفة تربية ذوى الهمم في فلسفة التربية السائدة والمستمدة من فلسفة المجتمع، والتي تنعكس في النظام التعليمي وما يقدمه من سياسات موجهة نحو تحقيق أهداف المجتمع، إلا أنها تركز بشكل رئيسي على دراسة وتفعيل التغير السلوكي للأفراد المعاقين، وبالتالي تمكينهم من الوصول إلى مستويات نجاح عالية، وإكسابهم المعرفة والمهارات والقيم المتطلبة ليصبحوا أعضاء مسئولين في مجتمع

ديمقراطي، حيث تقوم فلسفة تعليم ذوى الهمم على أن لكل طفل قدرات يجب أن تنمى قدر الإمكان، ففلسفة العمل مع ذوى الهمم تقوم على حقيقة أنه رغم وجود بعض العجز في قدرات الأفراد المعاقين، إلا أن هذا العجز لا يحرم الفرد من كل قدراته وإمكاناته بل قد يكون هناك بعض التعويض في قدرات أخرى تظهر عند الفرد ويتفوق فيها إلى حدٍ كبير. (القريطي، ٢٠٢١: ٦٨)

ومع تزايد الرؤية الإيجابية لتعليم ذوى الهمم كان لابد من مساعدة هؤلاء الأطفال على التكيف السوي مع البيئة التي يعيشون فيها منذ اللحظة الأولى التي تولت رعايتهم فيها؛ وذلك في سبيل إعدادهم الإعداد الجيد لمواجهه تحديات المستقبل والتي تتمثل في التغلب على مشكلة ممارسة الحياه اليومية بصوره طبيعية في مجتمع البالغين من الأسوياء.

ولذلك تظهر أهمية التعليم الشامل للأطفال ذوى الهمم، حيث يقدم هذا النوع من التعليم خدمات تربوية تسهم في تربية وتعليم هذه الفئة والتي كانت مهملة لفترة كبيرة، ولذلك ينطلق التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم من عديد من القيم، التي تمثل معيارية هذا التعليم ونقطة انطلاقه، وتتمثل هذه القيم فيما يوضحه المخطط التالي:

شكل (٢): القيم الداعمة للتعليم الشامل




المصدر: (اليونسكو، ٢٠١٩: ١٥)

ومن خلال المخطط السابق، يمكن تفسير كل قيمة من القيم السابقة والتي تحكم تطبيق التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم، وذلك كما يلى: (اليونسكو، ٢٠١٩: ١٥-١٧)

- **الإتاحة:** وتعنى بتوفير فرص التعليم الحقيقي لكل فئات ذوى الهمم مع توفير البرامج التعليمية المتخصصة بما يشمل المراحل التعليمية لمختلف الإعاقات. وهنا يستلزم المداومة على الاكتشاف المبكر للأطفال؛ وذلك باستخدام أدوات التشخيص والقياس المعتمدة عالميًا، تبعًا لكل نوع من أنواع الإعاقات.
- **الاحترام:** ويعنى مراعاة التباينات في الفروق الفردية بين الأطفال وهو ما يجعل المعلمين يمنحون الأطفال فرصة للنمو وفقًا لما يمتلك كل منهم من قدرات عقلية واستعداد نفسي وميول، مع تنمية المهارات العقلية للطلاب لرفع نسبة استيعابهم للمعلومات الدراسية التي يتم عرضها عليهم في المدرسة، مع توظيفها بما يخدم الحياة الاجتماعية والعملية لديهم.
- **المرونة:** وتعنى تيسير كافة إجراءات عمليتي التعليم والتعلم ووضع بدائل لها، مع استحداث عدد من الوسائل التعليمية المتميزة التي تعين المعلمين والتلاميذ خلال رحلة التعليم، علاوة على الاعتماد على استراتيجيات معتمدة وموثوقة للتدريس بما يقدم الدعم لكل فئة من فئات الهمم، وذلك لبلوغ أهداف التعليم الشامل المنصف للجميع.
- **الإيجابية:** وتعنى بث المشاعر الإيجابية في التلاميذ مما يزيد من ثقتهم في أنفسهم وقدراتهم مع رفع مستوى تكيفهم مع البيئة المحيطة، مع اكساب عدد من المهارات لكي تقل الفجوة بين تلميذ الهمم والتلميذ العادي. مع توفير بيئة غنية بالمثيرات للمعاقين والحرص على تحقيق الرعاية النفسية والصحية لإشعارهم بأنهم أفراد نافعون في المجتمع.

- **الاستدامة:** وتعنى المداومة على تلبية الاحتياجات المتنوعة لذوى الهمم، مثل: حاجتهم للإحساس بالرضا والمتعة في الحياة، وحاجتهم لتحقيق التوافق الشخصي بحيث يتمكن كل منهم من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، علاوة على الحاجة إلى تنمية قدراتهم الاعتيادية، وتحقيق الكفاية الذاتية والاجتماعية المهنية والاقتصادية من خلال مساهمتهم في الحياة الاجتماعية والنشاطات المتعددة التي تتناسب وإمكاناتهم المختلفة.
- **الوقاية:** وتعنى العمل على إعداد مجموعة من البرامج الوقائية للإعاقة، مما يعمل على تقليل فرص حدوث الإعاقات، مع ضمان إعداد جيل مثقف وواعي يمكنه تحدي الإعاقة وقهرها.

ويهدف نظام التعليم الشامل المنصف إلى تعزيز الإنصاف، والجودة، والشمول، فالتعليم الشامل يشكل الوسيلة التي تتيح لكل متعلم، بغض النظر عن قدراته، أو هويته، أو خلفيته إمكانية الوصول والمشاركة في التعليم الجيد، على قدم المساواة مع الآخرين، وفى إطار نظام للتعليم الشامل، يتلقى جميع المتعلمين من ذوي الهمم ومن غير ذوي الهمم تعليمهم جنباً إلى جنب مع أقرانهم في مدارس وفصول دراسية ضمن مجتمعاتهم المحلية. فهم يتلقون الدعم الذي يحتاجون إليه، بدءاً من التعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، وصولاً إلى التعليم العالي في مدارس تكون شاملة للجميع. ويتضمن الهدف السابق للتعليم الشامل المنصف؛ تربية وتعليم ذوي الهمم وتدريبهم لاكتساب المهارات المختلفة التي تساعدهم على التكيف مع الواقع. ولذلك تتحدد أهداف نظام التعليم الشامل فيما يلى:(UNESCO, 2015: 203)

- **تحقيق الكفاءة الشخصية:** حيث يسعى التعليم الشامل إلى مساعدة الأفراد ذوي الهمم على الاستقلالية والاكتفاء والتوجيه الذاتي والاعتماد على النفس.
- **تحقيق الكفاءة الاجتماعية:** حيث يرمى نظام التعليم الشامل إلى غرس وتنمية الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين.

- **تحقيق الكفاءة المهنية:** حيث يعد إكساب ذوي الهمم للمهارات اليدوية والخبرات الفنية المناسبة لطبيعة إعاقتهم واستعداداتهم، من أهم غايات نظام التعليم الشامل المنصف.

ويتبين من الأهداف الأساسية لنظام التعليم الشامل المنصف، أن تلك الأهداف تركز على تأهيل وتعليم وتربية الأطفال ذوي الهمم، بمختلف الفئات، وتقديم التدريب الجيد لهم حتى يتم اكسابهم المهارات والإمكانيات على حسب قدراتهم العقلية والصحية والنفسية، وذلك يتم وفق خطط مدروسة وبرامج خاصة، مما يستلزم من المسئولين ومتخذي القرار على مستوى كل دولة، القيام بما يلى لتحقيق الأهداف السابقة:

- القيام بالكشف عن ذوي الهمم، وتحديد أماكنهم وحالاتهم الصحية بالتفصيل، وذلك لسهولة تقديم هذه الخدمة لهم.
- تحديد مواهب كل طفل ومدة استعداده للتعلم وتحديد قدراته بدقة وكيفية استثمارها في التعلم.
- الكشف على مدى احتياجات الطفل الفكرية والتربوية والتأهيلية، وذلك لتقديم البرنامج المناسب له.
- استخدام الوسائل الحديثة، في تقديم أفضل صورة من التعلم، وتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعلم للوصول إلى أعلى الدرجات الفكرية التي يمكن أن يصلوا لها.
- تنمية الحواس والمهارات لهم والتخطيط الجيد للاستفادة من قدراتهم بأقصى درجة ممكنة.

وخلاصة ما سبق أن فلسفة التعليم الشامل المنصف تنبع من الفلسفة العامة للتربية والفلسفة العامة للتربية تنبع من المجتمع أي أن المجتمع هو الذي يشكل فلسفته التربوية الخاصة به وبالتالي فإن المجتمع هو الذي يشكل فلسفة هذا النوع من

التعليم بكل جوانبه ومجالاته الثقافية والسياسية والاجتماعية والدينية، كما أن هذا النوع من التعليم ينطلق من تلبية حاجات ذوي الهمم تماشياً مع مبدأ تكافؤ الفرص والنظرة العالمية للديموقراطية والمساواة في الحقوق والواجبات.

**ب- المدخلات البشرية:**

يتضمن هذا النوع من المدخلات كافة الكوادر البشرية من معلمين وإداريين وأخصائيين داخل نظام التعليم الشامل المنصف، ومن أجل ضمان نجاح هذا النظام قامت كثير من البلدان باستثمارات كبيرة في توظيف المعلمين وتدريبهم. وبالرغم من ذلك فما زالت برامج إعداد المُعلِّمين تُركّز على المجالات ذات الصلة بالمناهج الدراسية أو بالمعايير المتصلة بالمرحلة الدراسية، بدون إيلاء اهتمام يُذكر لكيفية تعلُّم الأطفال، أو لكيفية تأثير الإعاقة على التعلُّم. والحقيقة أن إصلاح نظام التعليم، الذي يشكل جوهر التعليم الشامل، يتطلب الاستثمار في التعليم الجيد لجميع الأطفال-بمن فيهم الأطفال ذوو الهمم. على هذا النحو، فإنه يتطلب:- (Delgado, 2020: 98-99)

- تهيئة المعلمين لفهم واستيعاب مبادئ التعليم الشامل، مع منحهم فرصاً لاكتساب معارف متساوية حول التنوع في الفصول الدراسية، والتعرض لفئات التلاميذ المتنوعة والمتعددة ليكونوا جاهزين للتعامل معها.
- توفير عملية تعليم وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، بحيث تكون هذه العملية متمركزة حول الطفل، وتجسد مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم، وتركز على النهج الفردي.
- اكتساب المعارف، والمهارات، والمؤهلات التي تحترم الهمم كجزء من التنوع البشري.
- اعتماد أساليب تعليم وتعلم تستند إلى جوانب القوة لدى التلميذ، وليس إلى معالجة مكامن الخلل لديه.

- توظيف الأشخاص ذوي الهمم في برامج تدريب وتعليم المعلمين، وتوفير الترتيبات التيسيرية المعقولة ليتمكنوا من الاضطلاع بدورهم كمعلمين.
- إجراء إصلاحات للمناهج الدراسية تتمحور حول المرونة، والمسارات التعليمية الفردية المؤدية إلى اكتساب المؤهلات الضرورية للقرن الحادي والعشرين.

واستناداً لما تقدم فإنه يُنظر إلى معلمى ذوي الهمم على أنهم جزءاً من استراتيجية التعليم الشامل التي تحقق المكاسب للجميع. فهم سيشكلون بالطبع نماذج يُحتذى بها وقدوة للأطفال ذوي الهمم ومن غير ذوي الهمم؛ كما أنهم موارد لعملية الشمول، ويؤدون دور الخبراء الداعمين للأطفال ذوي الهمم. وبالمثل، وبنفس القدر من الأهمية لابد من فهم قادة التعليم للتحديات التربوية والتعليمية اليومية التي يواجهها المعلّمون، بالإضافة إلى الحاجة إلى الحوار المستمر مع أولياء الأمور، وأفراد المجتمعات المحلية. وفى هذا الصدد يجب توفير دعم متجدِّد للأشخاص ذوي الهمم الراغبين في ممارسة مهنة التعليم لكي يتسنى للأطفال الاختلاط مع أخصائيين محترفين يتمتعون بمعرفة واسعة وبخبرة مباشرة في طريقة التعاطي مع إعاقات معينة، ويمكنهم تقديم نموذج للكبار المتعلمين بلغة الإشارة كلغة أولى، بما يسمح بتقديم تعليم ثنائي اللغة.

**ج- المدخلات المادية:**

يتضمن هذا النوع من المدخلات كافة الموارد المادية والمالية اللازمة لنظام التعليم الشامل المنصف، وتتحدد أهم هذه الموارد فيما يلى:

**(١) تخصيص موارد كافية لتحقيق الشمول والإنصاف داخل المدارس:**

يعتبر تمويل التعليم الشامل تمويلاً لتحقيق المساواة، ورغم الالتزام العاجل بتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، فإن أغلب البلدان لا تهتم بتتبع الإنفاق على المساواة في التعليم. والحقيقة أن حجم الموازنة المخصصة للتعليم هو

مسألة سياسية. وقد أظهرت الدراسات التي أجريت بهذا الشأن أن معظم البلدان لم تصل أبداً إلى المستوى المثالي الذى يتمثل في تخصيص(٢٠٪) من الموازنة القومية للتعليم. ولا سيما مع تخصيص المنح الدولية إلى اطر التربية الخاصة، وليس نظم التعليم الشامل. وبالإضافة إلى حجم الميزانية، يتطلب التعليم الشامل، اعتماد طرق مختلفة لتخصيص أموال الموازنة، مع اعتبار أن بعض النماذج أفضل من سواها، فعلى سبيل المثال يمكن رصد مبلغ محدد من المال لتقديم خدمات الدعم للأطفال ذوي الهمم. هذا الأمر يُحفز تحديد الأطفال ذوي الهمم وتوصيفهم، ويؤدي إلى تجميع التلاميذ من ذوي الإعاقة في مواقع محددة. (UNICEF,2012: 54)

وعلى ذلك فإن التعليم الشامل يعد تصميماً مرناً للسياسات وتنفيذها، بالاعتماد على مصادر تمويل أكثر مرونة؛ تحقق الاستجابة بشكل ملائم لاحتياجات كل متعلم ونقاط قوته وتطلعاته.

**(٢) توفير خدمات الدعم لتحقيق التعليم الشامل:**

ومع أن الموارد البشرية، والمالية، وتلك المتعلقة بالمناهج الدراسية هي استثمارات لجميع الأطفال، إلا أنه يجب تخصيص بعض الاستثمارات للأطفال ذوي الهمم. وبالإضافة إلى البيئات ميسرة الوصول، قد يحتاج الكثير من الأطفال إلى الوصول إلى الأجهزة والتقنيات المساعدة، وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات حتى يتسنى لهم الاستفادة الكاملة من فرص التعليم. ولذلك من الضروري أن تكون التقنيات، وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات، وغيرها من خدمات الدعم ملائمة للغرض منها، وتقدم لكل فرد على أساس خطة تعليمية فردية للتأهيل، وينبغي أن يتم تحديد الخدمات والأدوات الواجب توفيرها بواسطة فريق متعدد التخصصات وشامل لعدة قطاعات والذي يمكنه تحديد المؤسسة المسؤولة عن شراء خدمات الدعم المطلوبة وتوفيرها. (شلش، ٢٠١٦: ٩٤)

**٢- عمليات نظام التعليم الشامل المنصف(Processes):**

وهى المرحلة التي تمثل كافة الأنشطة والإجراءات التي تجرى بين العناصر المترابطة للنظام، بحيث تترجم العمليات في التفاعلات الحادثة بين جملة المدخلات السابقة مع بعضها البعض. وتنهى هذه المرحلة بتحويل المدخلات إلى مخرجات. (Bray,et al.,2014: 93)

ولما كان تحقيق الفوائد التعليمية يعد أمراً حتمياً عند اعتماد سياسات وممارسات خاصة بالتعليم الشامل. فإن أي تحول في النظام التعليمي يجب أن يؤدي إلى جودة أعلى في عمليات التعليم والتعلم، والتنفيذ والرصد والتقييم. وعندما يكون المتعلّم هو محور عمليتي التعليم والتعلم ويكون التركيز على تطوير جميع المتعلمين، فإن هذه العمليات ستؤدي إلى تحسين النتائج التعليمية وسلوكيات جميع التلاميذ، وفي حال تحديد هدف أوسع للشمول، فإن ذلك قد يؤثر أيضاً على الطرق المعتمدة لتدريب المُعلِّمين، مع أخذ نهج تعاوني قائم على الدعم المتبادل.(المحيربي، وحسن، ٢٠٢٣: ١١)

ويتم خلال نظام التعليم الشامل تنفيذ منهجاً دراسياً مرناً، وهذا ما يشكل رؤية تحويلية تؤثر بشكل مباشر على نظرة المدارس والمعلمين إلى جميع الأطفال، وكيفية التعامل معهم. ويتمثل ذلك من خلال ما يلى:(UNESCO, 2017: 69)

- التركيز على الشروط الضرورية للمنهج الشامل المنصف، مثل: (مرونة المحتوي والأساليب، وتقديم خدمات الدعم، وتوفير الترتيبات التيسيرية)، بحيث يمكن لجميع الأطفال – أينما كانوا وحيثما وجدوا– اتباع نفس المنهج الدراسي القومي الموحد.
- استجابة المنهج الدراسي للأهداف الفردية، ومستنداً إلى الفرضية القائلة بأن عمليتي التعلُّم والتقييم جزءٌ من نفس العلاقة الدائرية: فالتقييم مرتبطٌ ارتباطاً مباشراً بما تم تعلمه، كما أنه يشير بوضوح إلى مسارات لفرصِ تعلمٍ جديدة.

- الأخذ في الاعتبار الحواجز التي يجب على التلاميذ التغلب عليها لتحقيق أهدافهم، وذلك عند قياس التقدم (الفردي) الذي أحرزه كل تلميذ.

بالإضافة إلى المرونة، يجب أن يراعي المنهج الدراسي الأساليب والمواد المرتبطة به الاعتبارات الثقافية، مع مراعاة أن الأطفال ذوي الهمم لا يحتاجون كلهم إلى وسائل دعم ملموسة. فالأطفال ذوو الهمم الذهنية، وغيرهم من الأشخاص الذين قد يحتاجون إلى دعم لتأدية بعض المهام المعقدة والمهارات الشخصية، وللتعويض عما يفتقرون إليه من مهارات التعامل في ما بين الأشخاص. بالإضافة إلى عناصر أخرى مكوِّنة للمنهج الدراسي الأساسي الموسع، مثل: (مهارات التوجيه والتنقل، التعليم الوظيفي، والكفاءة الحسية، والتقنية المساعدة، ونظم المساعدة على تقرير المصير...الخ). الأمر الذي قد يتطلب تكييف وتوسيع المنهج الدراسي الوطني وفقاً لاحتياجاتهم الفردية الخاصة. (طبوش،٢٠٢١ :٢٦٩)

**٣- مخرجات نظام التعليم الشامل المنصف(Outputs):**

تمثل مخرجات النظام نواتج تفاعلات النظام وعملياته، وتشمل تلك النواتج الجانب الكمي المتمثل في أعداد التلاميذ الناجحين والذى يمثلون مخرجات لهذا النظام في مرحلة دراسية ما، إلى جانب الجانب الكيفي المتمثل في مدى تمكن المخرجات الكمية للنظام (التلاميذ) من المعارف والمهارات، وبمعنى آخر مدى تحقيقهم للأهداف المنشودة للنظام.(Bray,et al.,2014: 94)

ورغم أن كلٌ من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الهمم، أعادت التأكيد على الحق في عدم التمييز، غير أن هذه المبدأ كثيراً ما يتم تجاهله عند تصميم السياسات والبرامج، لا سيما في البلدان التي تغيب فيها المساءلة بين مختلف مستويات الحكم. ويعتبر إعمال الحق في عدم التمييز أمر ضروري للغاية لجميع المواطنين، بمن فيهم جميع الأطفال- أينما كانوا وحيثما وجدوا. وعلى نحو مماثل، يُعدّ مبدأ الرفض المطلق، أو ما يسمى بالاستبعاد الصفري، الذي كثيراً ما يتم

الاستشهاد به مقترناً مع مبدأ عدم التمييز، شرطاً ضرورياً لتحقيق نظام للتعليم الشامل، ولكن في حد ذاته لا يمثل ضماناً لتحقيق الشمول. فهذا المبدأ يعترف بحق كل شخص، بغض النظر عن ظروفه في التعليم. (أبو النصر، ٢٠١٩: ١١٧)

ولذلك يعتبر إدراج الأطفال ضمن تصنيفات محددة، كتلك التي تحدد فئة من الأطفال على أنها "غير قابلة للتعلم، وأنها "غير قادرة على الاستفادة"، وغير قادرة على الحصول على التعليم والمشاركة فيه؛ أمراً غير قانونياً. وينطبق مبدأ الرفض المطلق على جميع الأشخاص- أينما كانوا وحيثما وجدوا- بغض النظر عن الإعاقة، نوع الجنس، والعرق، والانتماء، والطبقة الاجتماعية، والوضع الاقتصادي، أو الدين...الخ. وبالإضافة إلى ذلك، يُحظر مبدأ الاستبعاد الصفري الاستبعاد المباشر وغير المباشر: أي عندما يعتبر الطفل غير قابل للتعليم، أو عندما يطلب من الطالب إجراء امتحان للقبول بدون أن تُتاح له أي ترتيبات تيسيرية معقولة أو دعم؛ وعندما يُطلب من الأطفال ذوي الهمم أن يكون لديهم مساعد أثناء اليوم المدرسي ليتمكنوا من الحصول على التعليم. (Sarkar, 2023: 52)

**٤- التغذية الراجعة لنظام التعليم الشامل المنصف(Feedback):**

تتم التغذية الراجعة بمقارنة النتائج بالأهداف الموضوعة ومعايير الأداء الجيد في تنفيذها، حيث تعطي التغذية الراجعة المؤشرات عن مدى تحقق الأهداف وإنجازها وتبين مراكز القوة والضعف في أي مكون من المكونات الثلاثة السابقة للنظام، وفي ضوء هذه النتائج يمكن إجراء التعديلات أو بمعنى آخر التطوير لتحقيق معدلات أعلى من الأهداف. وفى هذا السياق يعد تقييم مخرجات نظام التعليم الشامل المنصف والدعم المقدم للأطفال ذوي الهمم في إطار هذا التعليم؛ التزاماً حكومياً يجب الوفاء به حسبما نصت عليه اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الهمم. ويتطلب أداء هذا النوع من التقييم والمراجعة؛ مشاركة جهات متعددة أو تخصصات مختلفة وتخطيطاً للمستقبل.

ونظراً لطبيعة التعليم الشامل والتي تتعدى مجرد الالتحاق بالمدارس ليشمل الحس بالانتماء، وتطوير الهوية الثقافية واللغوية، والمشاركة في التعلُّم، واكتساب المؤهلات الأكاديمية والاجتماعية بنجاح. فإن تقييم التعليم الشامل يعتبر من الشروط الضرورية لضمان نجاح واستمرارية هذا النوع من التعليم؛ وبعبارة أخرى، يجب أن يتم تقييم الإعاقات المختلفة ضمن منهجية متمحورة حول الطفل، وبواسطة فريق متعدد التخصصات من الأشخاص الذين يركزون على توفير الخدمات الأكثر شمولاً، وليس على الحواجز التي تعيق الشمول التعليمي. (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ,2022: 69)

وبما أن كلٍ من أهداف التنمية المستدامة واتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الهمم تأخذان طابع العالمية، فإنه يجب أن تؤثر جميع نظم التعليم بشكل إيجابي على جميع المتعلمين بما فيهم المتعلمين ذوي الهمم أينما كانوا وحيثما وجدوا–لضمان عدم ترك أحد بدون تعليم. وفي هذا السياق، يجب أن تكون جميع الجهود والخطوات الرامية لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة منسجمةً مع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الهمم، وملتزمة في كل الأوقات بالواجب المزدوج المتمثل في:

- توفير الترتيبات التيسيرية لضمان الوصول إلى التعليم، وتحقيق المشاركة، وتعزيز فرص التعلم على جميع مستويات التعليم وفي كافة أنواعه.
- الإعمال التدريجي لتحويل نظام التعليم بأكمله إلى نظام شامل ومتكامل وفعال، مع تيسير إمكانية الوصول الشامل، وخدمات الدعم الفردي للتلاميذ.

وفي سياق تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، ومن أجل ضمان الامتثال لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الهمم، لابد من توفير عدد من المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم الشامل المنصف لجميع الأطفال بمن فيهم ذوى الهمم، وتتمثل هذه المتطلبات فيما يلى:

**أ- الاكتشاف والتدخل المبكر للأطفال ذوى الهمم: (قبل الدخول للمدرسة)**

إن التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة تعد عاملاً اساسياً في تحديد الاحتياجات وتقديم خدمات الدعم للأسر. كما أنها تشكل نقطة الانطلاق لضمان الاستعداد للالتحاق بالمدارس، ونجاح مرحلة الطفولة. وفي حين أن خدمات الاكتشاف والتدخل المبكر في غالبية الدول تقع ضمن قطاع الصحة، وتركز على صحة الأم والطفل الصغير، إلا أنه يمكن أيضاً استخدام المبادئ الأساسية للاكتشاف والتدخل المبكر لتحديد أي قصور أو إعاقة في أي مرحلة لاحقة من العمر. من جهة أخرى، يشكل الاكتشاف والتدخل المبكر مفهوماً مهماً يسمح بتحديد وتشخيص الإعاقة في أقرب وقت ممكن، وبالتالي العمل على تخطيط وتنفيذ التدخلات اللازمة والضرورية لضمان حياةً ناجحة ومستقلة. (الخطيب، ٢٠١٤: ٨٣)

ويعتبر الاكتشاف والتدخل المبكر ضروري لتحديد ما إذا كان القصور يؤدي إلى إعاقة، وما هي احتياجات إعادة التأهيل التي يجب مراعاتها والتخطيط لها. وفي حين أن عملية إعادة التأهيل، وإعادة تعلم مهارة موجودة أو تكييفها – غالبًا ما تكون مطلوبة عندما يتم تحديد الهمم في مرحلة لاحقة من الحياة، فإن التأهيل– أي تعلم المهارات المطلوبة – يعتبر أمراً ضرورياً لضمان تمتع الأطفال بحقوقهم في اللعب والتعلم، والعيش مع أسرهم. وفي الواقع يُنظر إلى خدمات إعادة التأهيل والتأهيل على أنها خدمات دعم ضرورية لتحقيق التعليم الشامل. وتتطلب أن تقيم وزارات التعليم شراكات مع الوزارات الأخرى، ومع غيرهم من مقدمي الخدمات. وفي هذه الحالة، من الممكن أن يساهم خبراء التعليم في تيسير الوصول إلى اللغة، وتعلُّم مهارات محددة، مثل: الأنشطة المرتبطة بمهارات الحياة اليومية، وتطوير المهارات اللغوية وقراءة حركات الشفاه، وتحفيز وتطوير المهارات الحركية الكبرى والصغرى، واستخدام الأجهزة والبرمجيات الحاسوبية المرنة. (بسيوني، ٢٠١١: ١٥٥)

**ب- عمل الترتيبات التيسيرية المناسبة لذوى الهمم: (بعد الالتحاق بالمدرسة)**

تشكل الترتيبات التيسيرية شرطاً ضرورياً لتحقيق التعليم الشامل، ولكنه في حد ذاته لا يكفي لضمان الحصول على هذا النوع من التعليم. وغالباً ما يتم الخلط بين خدمات الدعم الفردية والترتيبات التيسيرية، إلا أن هذه الأخيرة تشكل شرطاً مسبقاً ضرورياً لتحقيق اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الهمم. فالترتيبات التيسيرية تكفل وصول التلاميذ ذوي الهمم إلى التعليم، على قدم المساواة مع الآخرين، حيث يمكن أن تشمل على سبيل المثال: بناء مرافق مدرسية بدون حواجز تعيق قدرة الأفراد على التنقل؛ وتوفير المعلومات، والاتصالات، والمواد التعليمية بصيغ أخرى بديلة بالإضافة للأشكال المطبوعة، على أن تكون جميعها وفقاً لمبادئ التصميم العام. ونظراً إلى أن لكل تلميذ احتياجات فردية، فإن خدمات الدعم الفردي تركز عادة على الطرق والوسائل الخاصة بعمليتي التعلم/ التعليم. فهى عبارة عن ترتيبات أكثر مرونة تكون مصممة خصيصاً لتلبية احتياجات التلميذ، على سبيل المثال: (تعديل درس معين ليتلاءم مع أنماط تعلُّم محددة، أو إجراء تعديلات محددة في جلسة الأطفال ذوي الهمم للامتحانات، أو إعطاء وقت إضافي، أو طرح نماذج تعلم بديلة، أو توفير غرف هادئة...وغيرها) وهذه الخدمات تكون موثقة في خطط تعليمية فردية. (أبو النصر، ٢٠١٩: ١٢١)

**ج- تأمين التكاليف المتصلة بالتعليم:**

لا يمكن معالجة تكاليف التعليم الشامل إلا في سياق معالجة تكاليف نظام التعليم ككل. في حين أنه من المتفق عليه إلى حد كبير أن نظمَ التعليم الشامل أكثر فعاليةً من حيث التكلفة مقارنةً بنظم التعليم التي توفر أطراً موازية للتعليم العام مثل مدارس التربية الخاصة، غالباً ما تحجم الحكومات عن وضع مسؤولية التحوُّل إلى تعليم شامل على عاتق وزارات التعليم بسبب الارتفاع الهائل للتكاليف المتوقعة المترتبة على الخدمات ذات الصلة. وفي البلدان التي أوكلت فيها مسؤولية الأطفال

ذوي الهمم إلى وزارات أخرى (والتي لم تُخصّص فيها وزارات التعليم موازنة إلا للسكان غير ذوي الهمم)، فمن الممكن أن يُنظر إلى هؤلاء على أنهم من فئات التلاميذ ذوي التكلفة العالية. ولكن إذا كان التركيزُ على الإنصاف يشكل جوهر إصلاح التعليم–إحقاقاً للتعليم الشامل–فإن شمول كافة التلاميذ في نفس نظام التعليم سوف يتطلب تقاسم الموارد بين الإدارات الحكومية، وفي بعض الأحيان إعادة تخصيص للموارد القائمة. (الخطيب، ٢٠١٤: ٨٥)

والحقيقة أن هذا الأمر يختلف بين دولة وأخرى ويتطلب تحليلاً شاملاً لنظام التعليم القائم وتعاوناً قوياً متعدد القطاعات. فعلى سبيل المثال؛ رغم أن الكثير من الأطفال ذوي الهمم يُمنعون من الالتحاق بالمدرسة بسبب المخاوف المرتبطة بالسفر وخدمات النقل، فإن مسؤولية ضمان توفير طرقات ملائمة مؤدية إلى المدارس تقع على عاتق وزارة النقل–بالتعاون مع وزارة التعليم. وفي حال ارتفعت أعداد الأطفال الملتحقين بالمدراس ولم يكن هناك عدد كاف من المعلّمين، فإنه يتعين على وزارة التعليم التعاون مع وزارة المالية لتلبية الحاجة إلى المزيد من الموارد البشرية. وفي البلدان التي يلتحق فيها الأطفال ذوي الهمم بالمدارس فعلياً، ولكن ضمن أطر التربية الخاصة، يتعين على الوزارات المختصة (التي تشمل عادةً وزارة التعليم، ووزارة الصحة، ووزارة الشؤون الاجتماعية)؛ العمل على بلورة خطة مشتركة تُركِّز على توفير التعليم الشامل عن طريق الاستفادة من الموارد الموجودة، الأمر الذي قد يشتمل على إعادة توزيع الأموال والموارد البشرية. (عبد الرحمن، ٢٠١٤: ١٤١)

وبناءً على ما تقدم يعتبر تحقيق التعليم الشامل مسؤولية الجميع، كما أنه يتطلب التعاون على نطاق واسع بين مختلف القطاعات. وعلى أقل تقدير، سوف تتطلب الجهود واسعة النطاق الرامية لتحقيق التعليم الشامل، أن تشترك مختلف المستويات الحكومية الرؤية نفسها (أي تحقيق شمول اجتماعي كامل للجميع)، كما يجب أن تتعاون مختلف الوزارات المختصة في تنفيذ السياسات الملائمة على كل من المستوى

الأفقي (أي على مستوى كل من وزارة المالية، ووزارة النقل والمواصلات، ووزارة الداخلية، والتعليم، والصحة)، والرأسي (أي أن يكون هناك آليات مساءلة واضحة بين مستويات الحكم المركزي، والإقليمي، والمحلي).

وبذلك فإن تطوير نظام للتعليم الشامل يتعدى مجرد إتاحة الوصول إلى مدارس التعليم العام، بات يمثل مطلباً مهماً فى إحداث تحوُّل عميق في النظام التعليمى، إلا أن ذلك يتوقف على قدرة كل بلد وما لديه من موارد.

**المحور الثاني: ملامح التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم وفقاً لرؤية التحالف الدولي للإعاقة ٢٠٣٠م:**

منذ أن تم الاعتراف بالحق في التعليم للجميع وترسيخه في القانون الدولي، تم اعتماد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في العام١٩٤٨م، مما أدي للانخفاض التدريجي في العدد الإجمالي للأطفال غير الملتحقين بالمدارس، وهم الأطفال ممن هم في سن الدراسة الإبتدائية الرسمية غير المسجلين في التعليم قبل المدرسي، أو الابتدائي، أو الثانوي. وعلى الرغم من ذلك، لا يزال كثير من الأطفال ذوي الهمم يُستبعدون بشكل غير متناسب من جميع أشكال التعليم، وحتى أولئك الذين يلتحقون بالمدارس يحصلون على تعليم أقل جودة وسنوات تمدرس أقل. وعلى الرغم من أنه لا تتوفر أرقام دقيقة بشأن عدد الأطفال ذوي الإعاقة غير الملتحقين بالمدارس ولا عن جودة تعليمهم، إلا أن جميع وكالات الأمم المتحدة تتفق على أن ما يقارب من ثلث الأطفال غير الملتحقين بالمدارس هم من الأطفال ذوي الهمم، الأمر الذى دفع كثير من المنظمات المعنية بذوي الهمم لتوجيه اهتمام حكومات العالم بأسره إلى قضية احتواء ذوى الهمم في إطار شمولي واحد مع مراعاة الإنصاف فيما يقدم إليهم من دعم وخدمات.(Hope, Paes, 2016: 53)

وفى مقدمة المنظمات والهيئات التي عنيت بتطبيق التعليم من منظور شمولي ومنصف لذوى الهمم، يظهر دور التحالف الدولي للإعاقة ومبادرته عن التعليم

الشامل، وهى مبادرة ممولة من وزارة التنمية الدولية البريطانية Department for International Development، حيث يضم هذا التحالف أربع منظمات رئيسة من أعضائه، وهذه المنظمات هي:

**أولاً: منظمة الاحتواء الشامل الدولية (Inclusion International):**

تشكل هذه المنظمة أحد الأعضاء المؤسسين للتحالف الدولي للإعاقة؛ وهي اتحاد عالمي للمنظمات الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية وأسرهم. تشكلت أغلبية هذه المنظمات على يد أولياء أمور مُنع أبناؤهم من الالتحاق بمدارس التعليم العام، حتى أن البعض منهم قاموا بإنشاء مدارس التربية الخاصة الأولى للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. ومع أن التجارب مع مدارس التربية الخاصة أكدت إمكانية التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية على التعلُّم، إلا أنها دفعت بهؤلاء أيضاً إلى العيش بعيداً عن مجتمعاتهم المحلية. لكن في المقابل، أدى إدماج التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارس التعليم العام، مع منحهم الدعم الضروري، إلى تحقيق نتائج اكاديمية أفضل للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة على حدٍ سواء، كما أنه ساهم في إعدادهم ليكونوا أعضاء في مجتمعات شاملة للجميع. (منظمة الاحتواء الشامل الدولية،٢٠٢٤)

**ثانياً: الاتحاد الدولي لضعاف السمع International Federation of Hard of Hearing People (IFHOH)**

هو أيضاً عضو في التحالف الدولي للإعاقة، ويمثل أصوات الأشخاص ضعاف السمع في كافة أرجاء العالم. يتكون الاتحاد الدولي لضعاف السمع من منظمات وطنية تضم الأشخاص ضعاف السمع أنفسهم. في إطار تنفيذ مشروع التعليم الشامل، تم تحديد مشكلة استبعاد الأطفال ضعاف السمع حتى من إمكانية الالتحاق بالمدارس بسبب الحواجز الثقافية التي تحول دون ذلك. والحقيقة أن الاطفال ضعاف السمع يحتاجون إلى الاهتمام بتطوير مهاراتهم في مجالي اللغة والاستماع منذ سن مبكرة. وتتطلب مشاركتهم الكاملة طوال سنوات دراستهم، توفير احتياجاتهم المرتبطة بإمكانية

الوصول مثل، استخدام مكبرات الصوت، وعرض النصوص التوضيحية على الشاشات، بالإضافة إلى توفير خدمات الدعم لهم، واستراتيجيات التواصل الفعال. فبدون القيام بذلك سيتعذر على التلاميذ ضعاف السمع من المشاركة الكاملة على قدم المساواة مع الآخرين أثناء تواجدهم في فصول دراسية شاملة. (International Federation of Hard of Hearing People (IFHOH) ,2024)

**ثالثاً: الاتحاد العالمي للمكفوفين (World Blind Union):**

هو عضو في التحالف الدولي للإعاقة، ويمثل ما يقارب٢٥٣ مليون شخص في العالم من المكفوفين أو ضعاف البصر. أما الأعضاء في الاتحاد فهم منظمات الأشخاص المكفوفين ومنظمات عاملة في خدمة المكفوفين موزعة بين١٩٠ بلداً في مختلف أنحاء العالم، إلى جانب منظمات دولية ناشطة في مجال الإعاقات البصرية. ويعمل الاتحاد العالمي للمكفوفين بالتعاون الوثيق مع شريكه المجلس الدولي لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية على استيفاء العناصر الرئيسة الواجب توفيرها لكفالة تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية. كما يقر الاتحاد العالمي للمكفوفين بأوجه عدم المساواة المتعاظمة في فرص التعليم المتاحة للأطفال ذوي الإعاقة البصرية وضعاف البصر، لاسيما في البلدان النامية في أفريقيا، وآسيا، وأميركا اللاتينية، حيث يعيش ما يناهز ٩٠٪ من الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية، وحيث أن أقل من (١٠٪) فقط من هؤلاء الأطفال يتمتعون حالياً بإمكانية الحصول على أي نوع من أنواع التعليم الرسمي وغير الرسمي.

وفي هذا السياق، يؤكّد الاتحاد العالمي للمكفوفين على أن الحصول على تعليم شامل ومناسب وفرص التعلم مدى الحياة هما الأساس لتحسين حياة الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية. كذلك، يدعم الاتحاد العالمي للمكفوفين المادة (٢٤) من الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ويشدد على أن تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية يتطلب اعتماد أساليب تعليم وتقييم وأنماط تعلُّم فريدة تضمن إمكانية وصولهم إلى تعليم شامل وذي جودة عالية. (World Blind Union, 2024)

**رابعاً: الاتحاد العالمي للصم (World Federation of the Deaf):**

يمثل هذا الاتحاد منظمة دولية غير حكومية، تضم ١٢٥عضواً من المنظمات الوطنية، وهو من الأعضاء المؤسسين للتحالف الدولي للإعاقة. ولطالما عمل الاتحاد العالمي للصم على مناصرة حق الأطفال الصم في الحصول على تعليم جيد ثنائي اللغة قائم على لغة الإشارة الوطنية الخاصة بهم. وفي هذا السياق، تقرر المادة (٢٤) من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الفقرتين (٣) و(٤) بحق الأطفال الصم في التعلُّم في بيئات تسمح لهم بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي. والحقيقة أنه يتم إعمال كافة حقوق الاطفال الصم وتحقيق إمكاناتهم التعليمية الكاملة ضمن بيئات تعليمية غنية باللغات، وبتعبير آخر في مدارس تعتمد نهجاً تعليمياً ثنائي اللغة ينطوي على لغة الإشارة، وضمن غيرها من البيئات التعليمية التي تشكل جزءً من أي نظام تعليم شامل للجميع. (World Federation of the Deaf, 2024)

وبذلك فقد استطاع التحالف الدولي للإعاقة، بفضل تركيبته الفريدة كشبكة من منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، أن يجسد صوت الأشخاص ذوي الإعاقة الأكثر تعبيراً ومرجعية ضمن منظومة الأمم المتحدة، لكونه يمثل حوالى مليار شخص من ذوي الإعاقة في كافة أرجاء العالم. حيث يداوم هذا التحالف على اجتماع المنظمات المكونة له؛ بهدف مساعدة الحكومات، والمنظمات متعددة الأطراف، والمنظمات غير الحكومية، إلى جانب القطاع الخاص على إجراء الكثير من التغيرات لكي تتمكن الحكومات من الوفاء بالتزاماتها بموجب اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وأهداف التنمية المستدامة.

ولقد أوضح التقرير الصادر عن التحالف الدولي للإعاقة كل ما يتعلق برؤية التحالف ورسالته وأهدافه تجاه مبادرة التعليم الشامل المنصف للجميع، وذلك كما يلى:( International Disability Alliance,2020: 7-9)

١- تتمثل رؤية التحالف الدولي للإعاقة٢٠٣٠م في: " **إجراء تحوُّل جذري في النظام التعليمي وتحسين فرص التعليم المتاحة لجميع المتعلِّمين أينما كانوا وحيثما وجدوا** ".

وتُعدّ هذه الرؤية تتويجاً للعملية التي هدفت إلى بناء موقف توافقي بين الأطراف الممثِّلة لمختلف أنواع الإعاقات بشأن التوصيات الاستراتيجية لدعم حقوق كافة المتعلّمين، بمن فيهم المتعلمون ذوو الهمم، في الحصول على تعليم جيد وشامل. حيث تم تنظيم ثلاث ورش عمل فنية. اشتملت على تبادل الآراء مع الخبراء المستشارين، وأصحاب مصلحة معنيين بقطاع التعليم، وحلفائهم في مجال التعليم الشامل للجميع، ولاسيما فريق العمل الخاص بالتعليم الشامل التابع للاتحاد الدولي للإعاقة والتنمية The International Disability and Development Consortium (IDDC) ، فضلاً عن منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة العالمية، والإقليمية والوطنية.

وقد حظي الموقف التوافقي بتأييد مجلس إدارة التحالف الدولي للإعاقة، حتى أنه بات يُبنى عليها للتأثير في المناقشات الدائرة حول التعليم الشامل، بما في ذلك التقرير العالمي لرصد التعليم لسنة ٢٠٢٠م الذي أعدته اليونسكو، وعلى أنشطة فريق العمل المعني بالتعليم الشامل التابع لشبكة العمل العالمي حول الإعاقة(Global Action on Disability network (GLAD .

٢- بينما تتحدد الرسالة الأساسية للتحالف الدولي للإعاقة ٢٠٣٠م في: "**الإقرار بأن نظام التعليم الشامل للجميع هو السبيل الوحيد لضمان تنفيذ هدف التنمية المستدامة الرابع لجميع الأطفال- بمن فيهم الأطفال ذوو الهمم- أينما كانوا وحيثما وجدوا**".

٣- ويهدف التحالف الدولي للإعاقة من طرح مبادرته للتعليم الشامل المنصف، تحقيق هدفاً رئيساً يتمثل في: " **إحداث تحولاً كاملاً في مجال**

**التعليم، بتحقيق الإنصاف والشمول لجميع الأطفال داخل المدارس بما فيهم ذوى الاعاقات المختلفة القابلين للتعلم أينما كانوا وحيثما وجدوا**". وهذا الأمرٌ قد يصعب تحقيقه ما إذا اعتُبر التعليم الشامل مكمِّلاً للأنظمة التعليمية القائمة حالياً وليس أساساً للتحول التعليمي. ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

- إعلام أصحاب المصلحة في قطاع التعليم بالأولويات التي اتفقت عليها حركة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على المستوى الدولي.
- تزويد الناشطين في مجال الإعاقة وحلفائهم برسائل وتوصيات أساسية، الأمر الذي سيساعدهم على توحيد وتعزيز جهودهم في مجال المناصرة من أجل إحداث إصلاحات سريعة وفعالة في قطاع التعليم.
- توضيح كيفية تطبيق التعليم الشامل للجميع من خلال بيان للممارسات الجيدة التي يمكن أن تعزَّز بسياسات وتشريعات جيدة، مما يؤدي بدوره إلى إنشاء أنظمة تعليم شاملة حقيقية للجميع.
- تقديم أدلة عن الوضع الحالي الذي يواجهه المتعلّمون ذوو الإعاقة، كمساهمة في رصد التقدم المحرز في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.
- الحث على بذل جهود متضافرة من أجل إحداث التحولات الضرورية لإرساء أنظمة تعليمية شاملة للجميع ترحب حقاً بالتنوع.

ولتحقيق الأهداف السابقة فقد تحددت مهمة التحالف الدولي للإعاقة في "النهوض بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة"، باعتباره الصوت الموحد لمنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك استناداً إلى الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وغيرها من اتفاقيات حقوق الإنسان." و وفقاً لإستراتيجيته٢٠٢٠-٢٠٢٣م، فإن الهدف العام للتحالف الدولي للإعاقة هو "تعزيز حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

من قبل الدول الأعضاء، والأمم المتحدة، وأصحاب المصلحة والمعنيين في مجال التعاون الدولي وذلك من خلال تضمين هذه الحقوق في أجندة حقوق الإنسان والتنمية والسلام والأمن، بالشراكة مع منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة ومن خلال مشاركتهم الفعالة، وذلك لأن لديهم الخبرة الفنية اللازمة لتصميم وتنفيذ ورصد السياسات والبرامج التي تؤثر على حياتهم". (Ainscow, 2022:129)

وبذلك يمثل التعليم الشامل السبيل الوحيد لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لجميع الأطفال–بمن فيهم الأطفال ذوي الهمم– أينماً كانوا وحيثما وجدوا. والشمول لا يعني إلحاق المتعلمين بالمرافق التعليمية، بل هو تجربة تعليمية تخلق لديهم إحساساً بالانتماء. فالتعليم الشامل يتطلب إحداث تحول في مجال التعليم، مع تيسير إمكانية الوصول للجميع، تحقيقاً للمشاركة الكاملة؛ وهو ليس مجرد إضافة لأنظمة التعليم القائمة بل تغييرات هيكلية في بنية النظام التعليمي.

وفي إطار نظام التعليم الشامل المنصف، يجب أن يتلقى جميع المتعلمين من ذوي الهمم ومن غير ذوي الهمم تعليمهم جنباً إلى جنب مع أقرانهم في مدارس وفصول دراسية ضمن مجتمعاتهم المحلية التي يعيشون فيها. فهم يحصلون جميعاً على الدعم الذي يحتاجون إليه، ابتداءً من التعليم قبل المدرسي، وصولاً إلى التعليم المهني والتعليم العالي في مدارس شاملة للجميع، ويسهل الوصول إليها، فضلاً عن كونها مراعية للقيم المجتمعية والثقافية، والأدلة والممارسات الجيدة، والتفضيلات الفردية. حيث إن أي نظام للتعليم الشامل المنصف هو عبارة عن نظام موجه نحو توفير تعليم جيد لجميع الأطفال على قدم المساواة، من خلال اعتماد التدابير والإجراءات التالية: (International Disability Alliance,2020: 31–34)

أ- خضوع جميع المرافق التعليمية للتنظيم والإدارة من قبل وزارات التربية والتعليم، وزارات التعليم العالي، أو سائر الوزارات الأخرى المختصة بمسائل التدريب المهني الشامل، وتنمية الطفولة المبكرة، والتعلُّم مدى الحياة.

ب-تنفيذ سياسات عدم التمييز أو الاستبعاد الصفري ( Zero Rejection Policies).

ج-ضمان إتاحة الترتيبات المعقولة وفقاً لما جاء في الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، في جميع أنحاء البلاد وعلى كافة مستويات النظام التعليمي.

د- القيام باستثمارات كبيرة (بشرية، واجتماعية ومالية) فيما بتوظيف المعلمين المؤهلين وتدريبهم، بمن فيهم المعلمين ذوي الإعاقة، بحيث يمكنهم توفير تعليم شامل وجيد لجميع المتعلمين.

هـ-القيام باستثمارات كبيرة (بشرية، واجتماعية ومالية) في مجال تيسير إمكانية الوصول إلى البنى التحتية الضرورية، والمواد التعليمية المخصصة للمعلمين، والتلاميذ، وأولياء الأمور، بالإضافة الى الوصول للمناهج والأنشطة الدراسية المنفذة خارج المناهج، وتبني النظم التي تضمن إشراك اولياء الأمور والمجتمعات المحلية، بما في ذلك توفير الأجهزة والتقنيات المساعدة، والتدريب على استخدامها.

و- توفير خدمات الدعم ذات الموارد الكافية على كافة المستويات، بهدف مساعدة جميع المدارس وجميع المعلمين على تقديم تعليم فعال لكافة التلاميذ، بمن فيهم التلاميذ ذوي الهمم.

ز- استخدام مجموعة متنوعة من اللغات (بما في ذلك لغات الإشارة، ولغات الإشارة اللمسية)، وأساليب الاتصال، مثل: (طريقة برايل، والمواد سهلة القراءة...الخ) على جميع مستويات النظام التعليمي. ويجب إعطاء الأولوية للمعلمين الذين يجيدون استخدام هذه اللغات مع تزويدهم بالدعم المناسب بهذا الخصوص.

ح- التخلص تدريجياً من مدارس التعليم الخاصة وغيرها من الأطر التعليمية القائمة على الفصل (العزل)، والعمل على تحويل الموارد البشرية والخبرات المعرفية لهذه المدارس إلى خدمات دعم لتحقيق المساواة في الوصول، وذلك إحقاقاً لتكافؤ الفرص والمشاركة، وللشمول في إطار مؤسسات التعليم الشامل، مثل المدارس، والجامعات، ومراكز الدعم المجتمعية.

ط- دعم المدارس القائمة المخصصة للمتعلمين الصم التي لا تَعتمد حالياً تعليماً قائماً على لغة الإشارة، ولا تتبع المناهج الرسمية لتصبح مدارس شاملة ثنائية اللغة توفر الدراسة بلغة الإشارة إلى جانب اللغات الوطنية الأخرى، وذلك نظراً لأهمية الدور الذي تضطلع به في مجال اكتساب الأطفال الصم للّغة.

ي- جمع البيانات بصورة متسقة، وتصنيفها قدر الإمكان بحسب نوع الإعاقة، وتحليلها لضمان الرصد والتمويل الكافي للتعليم الشامل والجيد والمنصف.

ك- في سياق النظم اللامركزية، يجب توفير مجموعة متسقة من اللوائح التنظيمية، وآليات المساءلة وتخطيط الموارد تحقيقاً للتعليم الشامل، على كافة مستويات الحكومة.

ل- تعزيز مشاركة أصحاب المصلحة المتعددين بين وزارات التعليم، والمدارس، والمعلمين، وخدمات الدعم، وأولياء الأمور، والمجتمعات المحلية لكفالة تكافؤ الفرص وإمكانية الوصول وتحقيق الشمول الفعلي. وتوفير الدعم المناسب للمعنيين، مثل: (أولياء الأمور، المعلمون، المسؤولين الحكوميين، وغيرهم) لضمان مشاركتهم الكاملة في عملية اتخاذ القرارات.

م- التنسيق والتواصل بين نظام التعليم وبرامج الدعم والخدمات التي تقدمها الإدارات الحكومية الأخرى مثل: (التدريب، والصحة، والحماية، والخدمات الاجتماعية) لضمان إتاحة هذه الخدمات للأطفال (وأولياء أمورهم)، بدءاً من الميلاد وطوال مراحل العمر، وذلك بالترابط مع أشكال الدعم والخدمات التي تقدمها الإدارات

العامة الأخرى، وبالتنسيق مع النظام التعليمي. وتهدف هذه الخدمات إلى تنمية مهارات محددة خلال فترة التطور اللغوي المبكر، بما في ذلك معرفة القراءة والكتابة بلغة الإشارة وعن طريق اللمس. كما يجب أن تشتمل هذه الخدمات على تغطية التكاليف الإضافية المرتبطة بالإعاقة، وعلى توفير الدعم الشامل الضروري لتيسير العيش المستقل للأشخاص ذوي الإعاقة.

ولقد أثمرت الجهود المبذولة من المنظمات المتحدة تحت مظلة التحالف الدولي للإعاقة عن الالتزام باعتماد "نظام التعليم الشامل للجميع على كافة المستويات"، وهو ما يعني إحداث تحول في الأنظمة التعليمية لتغدو أنظمة شاملة للجميع، مع ضرورة تقديم الدعم اللازم لضمان نجاح المتعلّمين في ظل نظام تعليم شامل فعلياً لجميع الاطفال من الأسوياء والعاديين على السواء. وبهذا فإن التحالف الدولي للإعاقة، بتكوينه الفريد كشبكة من منظمات حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الدولية، يشكل المرجع الأكثر موثوقية لتمثيل الأشخاص ذوي الإعاقة على مستوى العالم حول كيفية ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل، وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة. (Cavendish, Espinosa ,2023 :413)

وبناءً على التدابير والإجراءات السابقة، فإن التحالف الدولي للإعاقة يعارض أي إطار تعليمي لا يوفر تعليماً شاملاً بمعناه الأوسع، ولذلك فإن رؤية التحالف لا تتوافق مع نظام التعليم القائم على الفصل؛ لذلك، تؤكد رؤية التحالف على التخلص تدريجياً من مدارس التربية الخاصة وغيرها من الأطر التعليمية القائمة على الفصل بشكل تدريجي، مع العمل على تحويل الموارد البشرية والمعرفية الرئيسة إلى خدمات دعم تحقيقاً للشمول. كما يقترح التحالف الدولي للإعاقة إلغاء الأطر التعليمية الأخرى بشكل تدريجي، مع تحويل الرصيد المعرفي، ورصيد الموارد البشرية– متى كان ذلك ممكناُ–لدعم المساواة في الوصول للتعليم، والترتيبات التيسيرية المعقولة بما يساعد على تحقيق الشمول.

## القسم الثالث للبحث:

## واقع تطبيق التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بالمدارس المصرية وفقاً لأسلوب تحليل النظم في ضوء الوثائق والتشريعات الرسمية

يعد الاهتمام بتعليم ذوي الهمم وتمكينهم من حقوقهم التربوية بشكل عادل ومنصف من القضايا التربوية الملحة التي يجب على خبراء التربية وصناع القرار التربوي أن يتعاطفوا معها بفاعلية وكفاءة وجرأة، إذا أصبحت مطالب ذوي الهمم تؤرق متخذي القرار وتمثل عليهم عبئاً كبيراً يستدعي الاستماع إليهم ودراسة مشكلاتهم وتحديداً احتياجاتهم التعليمية ودعم فرص الالتحاق بالجامعات، واستثمار طاقاتهم المتنوعة، والإيمان بأنهم مواطنون كاملوا الأهلية وقادرون على الإسهام في تنمية الوطن والنهوض به؛ ولذا كان من الضروري منح ذوي الهمم الفرص المناسبة لتلقي التعليم والتدريب مع المشاركة الكاملة في الحياة ليعيشوا حياة طبيعية، لا يكونوا عالة على المجتمع أسوة بغيرهم من الأسوياء، حيث أن الفرد يولد بالقدرة على تكوين القدرات وليست القدرات ذاتها وبالقدرة على تكوين الاستعداد وليس الاستعداد ذاته.

وفيما يلى، تحليل لنظام التعليم الشامل المنصف للأطفال من ذوى الهمم، مع التطبيق على الواقع المصري بالرجوع الى التشريعات والوثائق الرسمية والدراسات ذات الصلة:

### أولاً: مدخلات نظام التعليم الشامل المنصف:

تؤمن مصر بحقوق ذوي الهمم باعتبارهم شركاء في الوطن، يسهمون في بناء الوطن، ويدعمون أمنه واستقراره، يتمتعون بما لهم من حقوق، ويلتزمون بما عليهم من واجبات. تلك المعادلة المستندة على شقى الحقوق والواجبات ترسخ مفهوم العدالة المنشودة والتي يجب أن يتمتع بثمارها ذوو الهمم بمصر، تلك الثمار التي تتضمن حقهم في التعليم، وحقهم في المواطنة، وحقهم في التعبير عن آرائهم بحرية، وحقهم في التمتع بمزايا العيش الكريم في الوطن.

وتضم مدخلات نظام التعليم الشامل المنصف، أنواع المدخلات التالية:

**١- المدخلات التشريعية والمعرفية:**

إن الاهتمام بتعليم ذوي الهمم في مصر، ما كان إلا نتيجة مواكبة الاهتمام العالمي بحقوق المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة إجمالاً، فقد خصصت الأمم المتحدة عام ١٩٨١م عاماً للمعاقين، حيث صدر فيه ميثاق الثمانينات تكريساً للاهتمام الجدي بمشكلة المعاقين في المجتمع، كما يعد يوم ٩ ديسمبر من كل عام عيداً عالمياً للمعاق تحتفل فيه كل الدول بمشاركة الأجهزة الشعبية والحكومية في تكريم المعاق في هذا اليوم من كل عام. ثم توالت المواثيق الدولية من الإعلان العالمي حول التربية للجميع عام١٩٩٠م، واتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأطفال١٩٩٠م، وإعلان فينيا الصادر عن المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان عام ١٩٩٣م، بالإضافة إلى إعلان النوايا المنبثق عن الندوة شبه الإقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة عام ١٩٩٣م، والإعلان العالمي حول الاحتياجات الخاصة عام ١٩٩٤م، والذي أكد على تعميم التعليم الابتدائي وإكماله لهذه الفئات بحلول عام٢٠٠٠م، وتوفير التعليم للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن النظام التربوي العادل. (جريش، ٢٠٢٣: ٧٤)

إن الحديث عن الجانب التشريعي لا يمكن أن يتخلى عن الرعاية العادلة لذوي الهمم بل يقننها ويعمل على بسط حمايته عليها، وفيما يلي قراءة في نصوص التشريع المصري الحديث لذو الهمم:

**أ- قانون تأهيل المعاقين رقم (٣٩) لسنة ١٩٧٥م:**

جاء هذا القانون جامعاً لشتات مجموعة من النصوص المتعددة وهي القانون (٥٨) لسنة ١٩٧١م، والقانون (٦١) لسنة ١٩٧١م، ولقد حدد هذا القانون في مادته (١، ٢) مفهوم المعاق بأنه الشخص غير القادر على الاعتماد على نفسه في مزاولته عمله أو القيام بعمل آخر والاستقرار فيه أو نقصت قدرته على ذلك نتيجة لقصور عضوي أو عقلي أو حسي أو نتيجة عجز خلقي منذ الولادة.

ويلاحظ هنا أنه رغم تحديد القانون لمفهوم المعاق، وتحديده لضوابط عمله بالدولة، علاوة على تحديده لضوابط عقاب من يخالف اللوائح التي نص عليها القانون، وتركيزه على الجانب الاجتماعي لذوي الهمم باعتبارهم أشخاص يحتاجون إلى مزيد من الرعاية والاهتمام من قبل الأسوياء بالدولة. إلا أنه أغفل كثيراً من حقوقهم الأخرى باعتبارهم مواطنين قادرين على الإسهام في تقدم الوطن ورقية جنياً إلى جنب مع الأسوياء.(جمهورية مصر العربية، ١٩٧٥م، القانون رقم ٣٩)

**ب- القانون رقم (٤٩) لسنة١٩٨٢م:**

جاء هذا القانون مغيراً ومعدلاً كلا من المواد (٩، ١٠، ١٦) من قانون تأهيل المعاقين رقم (٣٩) لسنة١٩٧٥م على النحو التالي: (جمهورية مصر العربية، ١٩٨٢م: القانون رقم ٤٩)

- عدلت المادة رقم(٩) لتخضع المعاقين في مصر لقانون العمل رقم (١٣٧) لسنة١٩٨١م، وبالتالي ضمن لهم القانون المعدل حقوقاً جديدة لم تكن متاحة لهم.
- عدلت المادة (١٠) واضعة ضوابط جديدة لتوظيف المعاقين بنسبة ٥٪ بالجهاز الإداري للدولة ووضع القانون مجموعة من الاشتراطات الجديدة والتي تضمن التزاماً أكثر من الدولة بتعيين نسبة ٥٪ من ذوي الإعاقة بالدولة.
- عدلت المادة رقم (١٦) بأن غلظت عقوبة من لا ينفذ أحكام المادة رقم "٩" من القرار بغرامة مائة جنيه أو الحبس لمدة لا تتجاوز شهراً أو بإحدى العقوبتين وهذه العقوبة الإدارية يترتب عليها أضرار كثيرة تعيق النمو الوظيفي والمهني لأي مسئول يتقاعس عن تنفيذ القانون ويتهاون في توظيف نسبة ٥٪ من ذوي الإعاقة بالكادر الإداري للدولة.

ورغم هذا التعديل إلا أن القانون المعدل لم يرض ذوى الهمم في مصر ولم يحقق لهم الرعاية المتكاملة التي تضمن حقهم في مسكن كريم أو وسائل المواصلات

المناسبة، أو فرص النمو المهني المتكامل أو الالتحاق بالجامعات وغير ذلك من الأمور التي لم ينص عليها القانون صراحة مما يعد إخلالاً بمبادئ تكافؤ الفرص التي يجب أن يتمتع بها ذوو الهمم بمصر.

**ج- القانون رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦م بأحكام حماية الطفل:**

هذا القانون أفرد فيه باباً خاصاً لرعاية الطفل المعاق وتأهيله ومواده كالآتي: (جمهورية مصر العربية: ١٩٩٦م: القانون رقم١٢)

- مادة (٧٥): تشير إلي كفالة الدولة حماية الأطفال ذوي الإعاقة من كافة الأخطار.
- مادة (٧٦): ضمان تمتع الأطفال ذوي الإعاقة بالرعاية المتكاملة اجتماعياً وصحياً ونفسياً واعتماده على غيره وضرورة اندماجه ومشاركته في المجتمع مشاركة فاعلة.
- مادة (٧٧): أفردت هذه المادة للتأهيل الشامل للمعاق والخدمات العلاجية المتكاملة وأوجه العناية الطبية والنفسية المتكاملة له.
- مادة (٨٥): واختصت هذه المادة بإنشاء صندوق لرعاية الأطفال المعاقين وتأهيلهم وتكون له الشخصية الاعتبارية ويصدر بتنظيمه وتحديد اختصاصاته قرار من رئيس الجمهورية.

ويلاحظ على القانون رقم (١٢) لعام ١٩٩٦م أنه يعد نقلة نوعية في الاهتمام بالأطفال ذوي الهمم في مصر نظراً لما أفرده من تفصيلات بشأن الأطفال ذوي الهمم، وسبل الاهتمام بهم، وآليات الرعاية المخصصة لهم وضوابط إنشاء الصناديق المالية التي يعتمد عليها لتوفير الموارد المالية لدعمهم تحت إشراف مباشر من الدولة، ورغم ذلك فإن القانون لم يشر إلى آليات عصرية تتضمن نوعية التعليم المقدم لهم، وضوابط التحاقهم بمؤسسات التعليم، ونظم التأمين الصحي وضوابطه، ومواصفات المؤسسات التعليمية التي يجب أن تهيئ لهم وغير ذلك من الاشتراطات

التي يجب أن تتناولها المواثيق المصرية العصرية الحديثة التي يجب أن تتواكب مع المتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية المعاصرة والتي أوجبت الاهتمام الشديد والخاص بذوي الهمم.

**د- ذوو الهمم وحقوقهم في دستور مصر ٢٠١٤م:**

جاء التشريع المصري المعاصر في دستور ٢٠١٤م متناولاً حقوق ذوي الهمم على نحو جيد في المادة رقم (٨٠) من الدستور تضمن كفالة الدولة لحقوق الأطفال ذوي الهمم وإدماجهم في المجتمع. وأشار في مادته رقم (٨١) بـ: "التزام الدولة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والأقزام صحياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وترفيهياً ورياضياً وتعليمياً وتوفير فرص العمل لهم، مع تخصيص نسبة منها لهم، وتهيئة المرافق العامة والبيئة المحيطة بهم، وممارستهم لجميع الحقوق السياسية، ودمجهم مع غيرهم من المواطنين إعمالاً لمبادئ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص". (جمهورية مصر العربية،٢٠١٤م: مادة٨٠، مادة ٨١).

وبالإشارة إلى هاتين المادتين تجدر الإشارة هنا إلي التزام الدولة بكفالة حقوق ذوي الهمم بصفة عامة، والالتزام بالحقوق التعليمية لذوي الهمم حيث جاء هذا الالتزام صريحاً وواضحاً، علاوة على الالتزام بعدالة تمتع ذوي الهمم بحقوقهم كاملة في ظل المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص، بالإضافة إلى الالتزام بتوفير مستقبل آمن لذوي الهمم من خلال توفير فرص العمل المناسبة لهم والالتزام بتنمية قدراتهم ومهاراتهم واستثمار طاقاتهم الخلاقة.

**هـ- ذوو الهمم والمنظور الاستراتيجي لمستقبل التعليم قبل الجامعي:**

من خلال الاطلاع على الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠م يمكن تحديد ملامح الإطار الاستراتيجي لمستقبل ذوي الهمم في مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر فيما يلي: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ١٣٧-١٤٠)

الهدف العام لتعليم ذوي الهمم في مصر في ضوء الخطة الاستراتيجية ٢٠١٤/ ٢٠٣٠ هو: " تزويد المتعلمين ذوي الإعاقة بفرص تعليمية عالية الجودة طبقاً لمبدأ العدالة بينهم وبين أقرانهم غير ذوي الإعاقة والعمل على دمج ذوي الإعاقة البسطة بجميع مدارس التعليم قبل الجامعي".

ولقد تفرع عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية هي:

- تحسين جودة التعليم المقدم لعملية دمج المتعلمين ذوي الإعاقة في ١٠٪ من جميع مدارس التعليم قبل الجامعي بشكل تدريجي في (حوالي٩٠٠ مدرسة مستهدفة) موزعة على كافة الإدارات التعليمية خلال ثلاث سنوات.
- توفير فرص التنمية المهنية المستدامة لعدد ١٠٢٠٠معلماً و٦٠٠ أخصائياً نفسياً واجتماعياً سنوياً في مدارس التعليم قبل الجامعي على كيفية التعامل مع التنوع والاختلاف لدى ذوي الإعاقة بدءاً من عام ٢٠١٤/ ٢٠١٥م وعلى مدار ثلاث سنوات.
- تدريب معلمين مساندين لمنظومة الدمج على مدى سنوات الخطة.
- تطوير المناهج الدراسية بجعلها مناسبة لنظام دمج ذوي الإعاقة.
- تطوير عمليات التشخيص والتقويم والقياس التربوي لمتابعة التعلم لدى ذوي الإعاقة بمدارس التعليم قبل الجامعي بداية من العام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م.

ومن خلال استقراء التوجه المستقبلي لتطوير تعليم ذوي الهمم في مصر في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، فإن الهدف العام من تطوير تعليم ذوى الهمم قد تحدد في مفهوم العدالة، وأكد على ضرورة أن ينال ذوي الهمم نفس الاهتمام الذي يناله الأسوياء، وجاءت الأهداف الفرعية داعمة للهدف العام محددة بإطار زمني، ومجموعة من الأنشطة، ومجموعة من البرامج ذات الصلة وآليات التنفيذ.

**٢- المدخلات البشرية:**

تُعد مصر من أولى الدول العربية التي عرفت نظام التربية لذوي الهمم في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، حيث تم انشاء أول مدرسة للمكفوفين والصم في عهد الخديوي اسماعيل عام (١٨٧٤)، ثم أنشئت مدرسة أخرى للمكفوفين عام (١٩٠٠) في مدينة الاسكندرية، ثم كانت الحاجة لإعداد معلم ذوي الاعاقة وبدأ الاهتمام الفعلي بذلك عام (١٩٢٧)، من خلال إيفاد أول معلمة إلى انجلترا لدراسة طرق تعليم المكفوفين، وبعدها قامت وزارة التربية والتعليم بإعداد معلمي التربية الخاصة؛ وذلك بإرسال بعثات إلى انجلترا وفرنسا للاطلاع ودراسة أهم وسائل تعليم ذوي الاعاقة، وقد كانت مدة البعثة ثلاثة أشهر، ثُم اهتمت الوزارة بعد ذلك بإعداد معلمي ذوي الهمم والتي كانت تتمثل وقتها في الاعاقة البصرية والاعاقة السمعية والاعاقة الذهنية، وتدريبهم ووضع برامج ومناهج لتخريج معلمين متخصصين في تعليم وتربية التلاميذ ذوي الإعاقة. (صادق، ٢٠١٧: ٣٠٤)، وفيما يلي عرض للمؤسسات التي اهتمت بإعداد معلم ذوي الهمم في مصر وتنميته:

**أ- وزارة التربية والتعليم:**

لقد بدأ الاهتمام بإعداد معلم ذوي الهمم، تحت مسمى معلم "التربية الخاصة"، وذلك في أوائل فترة الخمسينات من القرن الماضي، حيث كان يتبع في ذلك الوقت وزارة المعارف المصرية، واقتصر إعداد معلم التربية الخاصة وقتها على إعداد معلم المكفوفين فقط، وكان ذلك يتم في مدرسة المعلمات بالقبة مديرية القاهرة، واضافت الوزارة شعبتين أخريين في عام (١٩٥٥م) وهما: شعبتي التربية الفكرية والتربية السمعية لإعداد معلم التربية السمعية ومعلم التربية الفكرية، وقد كانت الدراسة لمدة عامين، العام الأول لجميع الدارسين بالثلاث شعب والعام الثاني يبدأ التخصص.

ثم تم الاهتمام بإعداد معلمي ذوى الهمم للمرحلتين الإعدادية والثانوية بعد صدور القرار الوزاري رقم (١٨٩) لسنة (١٩٧٢م)، بشأن اللائحة التنظيمية للدراسات

التخصصية لتربية وتعليم المكفوفين وضعاف البصر، وذلك بالاشتراك مع المركز النموذجي لرعاية المكفوفين بالقاهرة، وعليه تم تنظيم البعثة الداخلية للدراسات التخصصية لإعداد معلمي المرحلتين الاعدادية والثانوية للمكفوفين وضعاف البصر ويطلق عليها الآن (البعثة الكبيرة)، وفي إطار الاهتمام بذوي الهمم ودعوة مصر لجعل عام (١٩٩٠م) عامًا للطفل ذى الإعاقة، أعيد تنظيم مدارس وفصول التربية الخاصة بموجب القرار الوزاري رقم (٣٧) لسنة (١٩٩٠م) بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، حيث نصت المادة (٢٥) علي أن "تنظيم الوزارة للتخصص في مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة البعثات الداخلية الآتية: (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠: ٣٧)

- البعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة بالتعليم الأساسي؛ ومدتها عام دراسي للحصول علي شهادة دبلوم التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات شعبة (التربية البصرية–والتربية السمعية–والتربية الفكرية).
- البعثة الداخلية لإعداد معلم الاعدادي والثانوي بمدارس وفصول ذوي الإعاقة بصريًا ومدتها عام دراسي للحصول علي شهادة الدراسات التخصصية في تربية وتعليم المكفوفين وضعاف البصر.

**ب- شعبة التربية الخاصة بكليات التربية:**

يوجد في معظم كليات التربية بالجامعات المصرية شعبة تخصصية تقع تحت مسمى شعبة التربية الخاصة، وعلى سبيل المثال فإن كلية التربية جامعة عين شمس، بها نفس الشعبة ولذلك يتم إعداد معلم ذوى الإعاقة الخاصة وفقا لنظامين لإعداد معلم التربية الخاصة هما: (جامعة عين شمس، ٢٠١٣: ١٦٥)

- **بكالوريوس العلوم والتربية (شعبة التربية الخاصة):** وتهدف الشعبة إلى إعداد المعلمين المتخصصين أكاديميًا ومهنيًا في العمل التربوي مع فئات التلاميذ غير العاديين سواء ذوي الإعاقة أم الموهوبين، ويقبل في هذه الشعبة

الطلاب الحاصلون علي الثانوية العامة نفسها بقسميها العلمي والأدبي، ممن تتوافر فيهم الشروط العامة للقبول بكليات التربية، على أن تكون مدة الدراسة بالشعبة أربعة سنوات يحصل بعدها الطالب علي درجة بكالوريوس في التربية (تخصص التربية الخاصة).

- **دبلوم العلوم المهنية في التربية تخصص (تربية خاصة):** ويشترط في قيد الطالب لنيل الدبلوم المهنية في التربية تخصص تربية خاصة أن يكون حاصلاً علي الدبلوم العام في التربية؛ وعلي درجة الليسانس في الآداب والتربية أو درجة معادلة من معهد علمي آخر معترف به من الجامعة، مدة الدراسة لنيل الدبلوم المهنية سنة جامعية واحدة ويتشرط أن ينجح الطالب في اختبارات الكليات للقبول.

**ج- معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة (كلية الدراسات العليا للتربية حالياً):**

تسير الدراسة في المعهد وفقًا للائحته الداخلية وبمراعاة التطورات العلمية في العلوم التربوية والنفسية والاحتياجات المتطورة للنوعيات المختلفة من المعلمين في مراحل التعليم المختلفة، وقد تم تعديل اللائحة، وتضمن التعديل استحداث شعبة لإعداد معلم التربية الخاصة تُمنح فيها درجة الدبلوم العامة والدبلوم الخاصة ودرجتي الماجستير والدكتوراه في فلسفة التربية الخاصة، وقد تم التعاون لتنفيذ الدراسة بهذه الشعبة بين كل من معهد الدراسات والبحوث التربوية ومدرسة التربية بجامعة شمال كارولاينا North Carolina ، وذلك لمنح الدرجات التالية:

(وزارة التعليم العالي، ١٩٩٥: ١٢)

- **الدبلوم العامة في التربية (شعبة التربية الخاصة):** الهدف من الدراسة في الدبلوم إعداد المعلمين للعمل مع التلاميذ ذوي الهمم، وتزويدهم بالقدر الأساسي من المعلومات والمهارات.

- **درجة الدبلوم الخاص في التربية (شعبة التربية الخاصة):** تهدف الدراسة في الدبلوم الخاصة إلي تزويد المعلمين بمستوي متقدم من المعلومات والمهارات اللازمة للعمل مع الطلاب ذوي الهمم وفقًا لنوع الحاجة.
- **الماجستير في التربية (تخصص التربية الخاصة):** يتم التسجيل والإشراف لدرجة الماجستير وفقًا لنفس القواعد الواردة في اللائحة التنفيذية للجامعات المصرية، ولائحة المعهد، وتحت الإشراف المشترك من أعضاء هيئة التدريس بالمعهد ومدرسة التربية بجامعة شمال كارولينا وذلك طوال سريان الاتفاقية، ويلزم الطلاب بحضور السيمينار الخاص بهذا التخصص طوال العام.
- **درجة دكتور الفلسفة في التربية (تخصص التربية الخاصة):** تهدف الدراسة في هذه الدرجة العلمية الي إعداد القيادات في مجالات التربية الخاصة والبحث والتدريس علي المستوي الجامعي والعالي، ويشترط للحصول علي درجة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص: (التربية الخاصة) أن يدرس الباحث أربعة مقررات علي الاقل؛ إعداد الرسالة، ويحدد المعهد في ضوء أي الأقسام المختصة المقررات اللازمة لكل طالب، كما يراعي أن يتم التسجيل تحت إشراف عضوين هيئة تدريس من جامعة القاهرة وشمال كارولاينا North Carolina؛ وقيام أعضاء التدريس من جامعة شمال كارولينا بالتعاون مع هيئة التدريس بالمعهد بتدريس المقررات السابقة وذلك طوال سريان الاتفاقية.

**د- مركز معوقات الطفولة بجامعة الأزهر:**

تحددت أهداف المركز في المادة الأولي من لائحته الداخلية؛ وهي: أن المركز يهدف إلي تنظيم الدراسة والتدريب والبحث والاستشارة في مجالات إعاقات الطفولة، والقيام ببرامج وقائية علاجية للأطفال ذوي الهمم وأسرهم، وذلك بالتعاون مع الوزارات المعنية، كما تضمنت المادة الثانية من اللائحة الداخلية للمركز أن يتواجد بالمركز

قسم أكاديمي وهو قسم التربية الخاصة والتأهيل، تسير الدراسة في هذا القسم وفقًا لنظام الفصول الدراسية ويمنح القسم الدبلومتين الآتيتين: (جامعة الأزهر، ١٩٩٠م: ٤٥-٤٨)

- **الدبلوم العام في التربية الخاصة والتأهيل:** ويقبل بها خريجو جامعة الأزهر والجامعات المصرية أو ما يعادلها في التخصصات المناسبة، ومدة الدراسة عام دراسي كامل، بشرط أن ينجح المتقدم في المقابلات الشخصية، والاختبارات التحريرية والشفهية في اللغة الإنجليزية أو غيرها من اللغات الأجنبية للتحقق من لياقته للدراسة.
- **الدبلوم الخاص في التربية الخاصة والتأهيل:** يقبل للدراسة به الحاصلون علي تقدير جيد علي الأقل في الدبلوم العامة في التربية الخاصة والتأهيل، سواء من المركز أم ما يعادلها من أي معهد علمي آخر معترف به من جامعة الأزهر، ومدة الدراسة عام كامل، وتسير المقررات الأكاديمية في الدبلوم الخاص في التربية الخاصة والتأهيل من خمس مسارات تخصصية؛ هي كما يلي:

✓ مسار الخدمات الطبية: للحاصلين علي بكالوريوس الطب والجراحة والتمريض العالي والعلاج الطبيعي ومقررات هذا المسار (٣٦) ساعة فصلية.

✓ مسار الخدمات النفسية: للحاصلين علي ليسانس علم النفس، ومقررات هذا المسار (٣٦) ساعة فصلية.

✓ مسار الخدمات الاجتماعية والتأهيلية: للحاصلين علي ليسانس الاجتماع أو الخدمات الاجتماعية، ومقررات هذا المسار (٣٦) ساعة فصلية.

✓ مسار الخدمات التربوية: للحاصلين علي بكالوريوس أو ليسانس تربوي أو المؤهلات الجامعية المتبوعة بدبلوم تربوي عال، ومقررات هذا المسار (٣٦) ساعة فصلية.

- ✓ مسار الثقافة والإعلام والطلائع: للحاصلين علي مؤهلات مناسبة للعمل في هذه المجالات مع ذوي الاعاقة كمؤهلات الإعلام، والمكتبات والتربية الرياضية.

- **درجة التخصص(الماجستير) في التربية الخاصة والتأهيل:** يشترط لتسجيل الطالب لدرجة التخصص (الماجستير)، أن يكون حاصلًا علي الدبلوم الخاص في التربية الخاصة والتأهيل من جامعة الأزهر أو ما يعادلها؛ بتقدير عام جيد علي الأقل، ويتحدد مسار التخصص في الماجستير بنفس مسار التخصص في الدبلوم الخاصة الحاصل عليها الطالب.
- **درجة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة والتأهيل:** يشترط في قيد الطالب لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة والتأهيل أن يكون حاصلًا علي تقدير جيد علي الأقل في درجة التخصص (الماجستير) في التربية الخاصة والتأهيل من جامعة الأزهر، أو علي درجة معادلة من معهد علمي آخر معترف به من جامعة الأزهر.

**هـ- إعداد معلم ذوي الإعاقة في كليات رياض الأطفال:**

أنشئت أول كلية لرياض الأطفال بالقاهرة بمقتضى قرار وزير التعليم رقم (٧٨٧) لسنة (١٩٨٨م)؛ وتحددت أهدافها في إعداد متخصصات لرياض الأطفال ومرحلة ما قبل المدرسة الإبتدائية، وإعداد مشرفات مراكز الرعاية النهارية (الحضانة)، وإعداد جليسات الاطفال العاديين، والأطفال ذوي الإعاقة، وتمنح الكلية درجة بكالوريوس التربية في الطفولة المبكرة شعبة رياض الأطفال، وشعبة الأطفال المتفوقين، وشعبة الأطفال ذوي الإعاقة، وتسير الدراسة وفق نظام الساعات المعتمدة. (وزارة التعليم العالي، ١٩٨٩: ١)

**و- إعداد معلم ذوي الإعاقة في كليات التربية النوعية:**

استُحدث في كليات التربية النوعية تخصصًا جديدًا يضاف إلي تخصصاتها في المجالات الفنية والموسيقية والاقتصاد المنزلي والإعلام التربوي وتكنولوجيا التعليم، باعتبار أن هذه التخصصات تقدم خدماتها لتلاميذ مدارس التعليم العام قبل الجامعي، وقد استهدف الاستحداث ذوي الاحتياجات الخاصة من الموهبين والفائقين وذوي الإعاقة علي اختلاف إعاقاتهم ومستوياتها، بحيث تعد الكوادر التي تقدم خدماتها لهم في نفس المجالات التي تقدمها الكلية؛ ولهذا صارت الخطة الدراسية معتمدة علي ما تقدمه أقسام الكلية من معلومات ومعارف وتطبيقات كل في مجال تخصصه؛ بالإضافة إلي خطة التربية الخاصة التي تعتمد في محتواها على تنمية المهارات الدراسية في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وفقًا لتخصص كل دارس، وخطة التربية الخاصة التي تقدمها كلية التربية النوعية؛ والتي تهتم بإعداد معلم التربية الخاصة في التربية الموسيقية، التربية الفنية، الاقتصاد المنزلي، وتكنولوجيا التعليم، والاعلام التربوي. (صادق، ٢٠١٧: ٣٠٧)

**ز- اعداد معلم التربية الخاصة في كلية علوم الاعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق:**

لقد تم إنشاء كلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق بتعديل بعض أحكام اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادر بالقانون رقم (٤٩)١٩٧٢م، ولقد تم استحداثها لتكون إحدى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في مجال ذوي الإعاقات التي ترتكز علي الدراسات البينية، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، واتخاذ الاجراءات لتكوين الكوادر التربوية في مجال الإعاقة والتأهيل، وهناك عديد من الأهداف لكلية علوم الإعاقة تتمثل فيما يلي: (كلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق، ٢٠١٧: ٥١-٥٢)

- إعداد كوادر مؤهلة علميًا وفنيًا للعمل مع ذوي الإعاقة في مجالات التعليم والتأهيل والرعاية، وتؤهل الكلية من يلتحق بها ليكون معلمًا أو أخصائيًا فئويًا

(أي متخصصًا في فئة معينة) من فئات الأطفال ذوي الإعاقة، ومشاركًا في تأهيلهم (النظام التكاملي).

- إعداد وتأهيل أخصائي التربية الخاصة من الطلاب الحاصلين علي درجة البكالوريوس أو الليسانس من أي كلية أو معهد علمي معترف به، ومدة الدراسة عام واحد تتضمن تدريبًا عمليًا يحصل بعدها علي درجة الدبلوم العام في علوم الإعاقة والتأهيل، والتي تؤهله للعمل كأخصائي تربية خاصة (النظام التتابعي).
- إعداد الطلاب الراغبين في استكمال دراساتهم العليا للحصول علي الدبلوم الخاص في علوم الإعاقة والتأهيل؛ وذلك في احدي الشعب التي تضمها الكلية.
- إعداد كوادر بشرية حاصلة علي درجة الماجستير والدكتوراه في إحدى مجالات الإعاقة.

وتقدم الكلية برنامجين أكاديميين عام وتربوي، وتقبل الطلاب خريجي الثانوية العامة بقسميها العلمي (علوم ورياضة) والأدبي، كما تقبل خريجي شعبة الرياضيات إلي جانبهما في البرنامج التربوي، لكي يتم إعدادهم معلمين للرياضيات للطلبة ذوي الإعاقات في مدارس التعليم العام. وتمنح جامعة الزقازيق بناء علي طلب كلية علوم الإعاقة والتأهيل الدرجات العلمية التالية: (كلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق، ٢٠١٧: ٥٦-٥٨)

- درجة البكالوريوس في علوم الاعاقة والتأهيل في أحد البرنامجين الأكاديميين المقدمين فيها، وذلك في أحد التخصصات التي تقدمها وفقًا لأقسامها:
  - ✓ بكالوريوس علوم الاعاقة والتأهيل (أخصائي) في التخصصات التالية: (الإعاقة الذهنية- الاعاقة السمعية- الاعاقة البصرية- صعوبات التعلم- اضطرابات التوحد- الإعاقة الحركية- اضطرابات اللغة والتخاطب).

- ✓ بكالوريوس تخصص معلم ابتدائي وإعدادي لتخصص أكاديمي معين.
- ✓ درجة دبلوم الدراسات العليا(عام–خاص) في علوم الإعاقة والتأهيل في أحد البرنامجين المقدمين.
- درجة الماجستير في علوم الإعاقة والتأهيل في أحد تخصصات الدبلوم التي يتخصص فيها وفقًا للأقسام المتضمنة.
- درجة دكتوراه الفلسفة في علوم الإعاقة والتأهيل في نفس تخصص درجة الماجستير التي يحصل الطالب عليها.

وبناءً على ما تقدم، ورغم تعدد المؤسسات التي تعد معلم التربية الخاصة ذلك المعلم المؤهل للتعامل مع ذوي الاعاقة في مدارس التعليم العام في ظل نظام الدمج الشامل، والتي تعتبر مؤسسات تعليمية معنية بتعليم وتأهيل الطلبة ذوي الاعاقة مع اقرانهم العاديين، إلا أن هناك نقص في المعلمين المدربين على الدمج الشامل، ويعتبر هذا أحد أهم المشكلات التي تواجه عملية الدمج (عبد المعطى، وأبو قلة، ٢٠٢١: ٣١)، لذلك كان لابد من التخطيط الجيد والفعال لإعداد معلمي الدمج الشامل والتربية الخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، والتي تتطلب بدورها التغيير والتحسين بل والتجديد في مختلف نواحي العملية التعليمية، وشمل ذلك ما يلي: (رشدي، ٢٠٢٠: ٧٦١)

- إعداد وتأهيل معلم الصف العادي ليتمكن من التعامل مع الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين في الصف العادي، وذلك لدوره الأساسي والمهم في إنجاح برنامج الدمج الشامل.
- إعادة التفكير في أدوار معلم التربية الخاصة وإعادة هيكلتها بشكل يتناسب مع متطلبات الجودة التعليمية، وللحاجة الماسة لإعداده وتأهيله للعمل مع المعلم العادي، وذلك لإعداد فريق متكامل للحصول على الجودة المطلوبة لبرامج الدمج الشامل في مدارس التعليم العام.

وحيث إن استيعاب التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة في مدراس وفصول التعليم العام، يستلزم حدوث تغييرات لجميع أعضاء المجتمع التربوي، بما يشمله هذا التغيير من تغيير في العلاقات المهنية والإنسانية، كما أن التغيير لابد أن يكون حول الأفراد ومعتقداتهم وافعالهم تجاه ذوي الإعاقة بشكل عام، فإنه من الطبيعي أن يحدث قلق عن المعلمين حول كفاءتهم وقدرتهم على تلبية احتياجات التلاميذ من ذوي الإعاقة بالتعليم العام. ولذلك يتعرض المعلمون لمشاعر متباينة ممزوجة ما بين الخوف والقلق عدم الكفاءة في التعامل مع التلاميذ داخل الفصول الدراسية العادية، ولذلك يحتاج المعلمون إلى الدعم والمساندة من بعضهم البعض داخل المؤسسة التعليمية، ومن المؤسسة العامة التي ينتمون إليها، بل ومن المجتمع والدولة ككل.

ومن أشكال الدعم والمساندة لتطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم؛ سرعة إصدار التشريعات والتعليمات التي تساعد في سرعة تطور ممارسات التعليم الشامل، كذلك لابد من إعطاء تدريبات كافية للمعلمين لكيفية التعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وهذه التدريبات لابد أن تُحدد أيضًا بناءً على احتياجات المعلمين، وليس تدريبات نظرية جامدة تكون موضوعاتها عن الدمج بشكل عام، وأيضًا يتم تهيئتهم وإعدادهم علميًا ونفسيًا لتقبل التعامل بشكل علمي في إطار التعليم الشامل، كذلك يجب أن يكون المعلمون على درجة عالية من الوعي، وأن يكونوا ملمين بالمعلومات العامة مبدئيًا عن ذوي الإعاقة، مع مراعاتهم علميًا ونفسيًا طبقًا لاحتياجاتهم، والعمل على تغيير اتجاهات أقرانهم العاديين نحوهم، وتأهيل المعلمين لاستخدام فنيات التدريس التعاوني التشاركي، واتقان عمل البرامج الفردية للحالات المختلفة والتخطيط لها، وبالإضافة إلى ذلك يجب إعداد معلمين متخصصين للعمل مع التلاميذ من ذوي الإعاقة من خريجي التربية الخاصة، وذلك لمساعدة المعلمين العاديين في مدارس التعليم العام في ظل نظام التعليم الشامل. (عسل، ٢٠٢٢: ٤٦)

**٣- المدخلات المادية:**

إن الحديث عن واقع تعليم ذوي الهمم في مصر ومدى تمكنهم من ممارسة حقوقهم في التعليم يجب أن تسبقه الإشارة إلى أن الحواجز المالية التي يواجها الأطفال ذوي الهمم في مؤسسات التعليم قبل الجامعي في العالم؛ تختلف من معاق إلى آخر، ومن المهم معرفة أن كثير من الأطفال–من ذوي الهمم ومن غير ذوي الإعاقة على حد سواء–يواجهون عوائق مالية، وإذا لم تتم معالجة هذه العوائق بالطريقة المناسبة، فلن يتمكن ذوى الهمم وغيرهم من بلوغ أقصى قدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والجسدية.

ومن أهم التحديات التي تواجه المجتمعات بعامة في تعليم ذوى الهمم ومنها مصر ما يلى:

**أ- الأزمة الاقتصادية العالمية:**

إن مرور العالم بأزمة اقتصادية عنيفة منذ أواخر عام ٢٠٠٨م، حتى الآن ألقت بظلالها على ذوي الهمم بمصر، إذ تأثرت هذه الفئات كغيرها من الفئات الأخرى بالآثار السلبية لهذه الأزمة والتي جعلت عدد غير قليل من الطلاب يتخلى عن التعليم حتى لا تتحمل أسرهم نفقات هذا التعليم، ويعد ذلك نوعاً من أنواع غياب العدالة في التعليم. (جوهر، والباسل، ٢٠١٥: ١٧)

**ب- تنامي معدلات الفقر في المجتمع المصري:**

ويقصد هنا معدلات فقر أولياء أمور ذوي الهمم، فعجزهم عن الإنفاق على ذويهم حرمهم من حق التعليم الذي تكفله الدولة مجاناً لهؤلاء الطلاب وغيرهم من الأسوياء على حد سواء. هذا الافتراض يستدعي التفكير جدياً في رؤية عصرية لإقرار العدالة التعليمية، عدالة تؤمن بأن الوطن في حاجة ماسة إليها لتحقيق معايير الأمن الثقافي والتربوي والفكري الذي يدعم الأمة ويحافظ على ثباتها واستقرارها أمام التحديات المتلاحقة يوماً بعد يوم. (زغلوك، ٢٠١٧: ١٤٥)

**ج- سوء توزيع مخصصات الإنفاق الحكومي على التعليم:**

ففي عام٢٠٢٢/٢٠٢٣م بلغ إجمالي الإنفاق على التعليم (٤٨.٣) مليار جنيه بما يمثل (١٥٪) من الإنفاق العام مقارنة بـ (١٧٪) عام ٢٠١٧/٢٠١٨، (١٦٪) عام ٢٠١٢/ ٢٠١٣م، ويلاحظ هنا أن نسبة الإنفاق على التعليم قبل الجامعي تكون في أغلبها لتأمين رواتب الكوادر الإدارية والمعلمين، ومن ثم فإن آلية الإنفاق على التعليم في مصر يشوبها سوء توزيع للموارد، ومن ثم ترتب على هذا تأثر العدالة وحرمان كثير من الفئات من حقوقها التعليمية المشروعة ومنهم بالطبع ذوو الهمم. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٣: ٢١٤)

واعتماداً على ما سبق يمكن القول أن التوجه المحلي نحو إقرار عدالة التعليم لذوي الهمم أصبح واقعاً يجب الاعتراف به، بل وأصبحت حقوق ذوي الهمم من أهم الحقوق التي تتمسك بها الدول وتسعى جاهدة لإقرارها من منطلقين: الأول: الالتزام الذاتي الأخلاقي، والثاني: احترام التوجهات العالمية والتشريعات المحلية والدولية الملزمة بأن ينال هؤلاء الأفراد حقهم العادل في التعليم.

**ثانياً: عمليات نظام التعليم الشامل المنصف:**

لما كان الإصلاح المدرسي مشروطاً بحصول جميع التلاميذ على حقوقهم التعليمية كاملة، فقد ظهرت اتجاهات عديدة تستدعي أن تصمم مجموعة من البرامج والخطط والاستراتيجيات لتلبي الاحتياجات الخاصة لذوي الهمم، تشتمل على طرائق تدريس وأدوات وتجهيزات ومعدات خاصة بالإضافة إلى خدمات مساندة لهم تؤهلهم للحياة الكريمة.

وذوو الهمم هم أحوج الآن إلى نظام تعليمي يستثمر قدراتهم، ويعترف بحقوقهم ويرسخ الاتجاه العام نحو القناعة بأنهم جزء لا يتجزأ من نسيج المجتمع الواحد، فالعدالة التعليمية تقتضي أن نؤمن بأن ذوي الإعاقة هم أشخاص يختلفون عن الأسوياء لأنهم ينفردون باحتياجات خاصة دون سواهم، تلك الاحتياجات تتمثل في

برامج أو خدمات أو طرق أو أساليب أو أجهزة أو تعديلات تتحدد طبيعتها وحجمها ومدتها بالخصائص التي يتسم بها كل فرد من الأفراد ذوي الهمم. تلك الخصوصية لا تعني عزلهم عن المجتمع، أو تهميش وجودهم، أو إنكار قدراتهم بل إنها تستدعي أن تسارع الدولة إلى زيادة الاهتمام بهم وتفعيل التشريعات الخاصة بهم، واستثمار طاقاتهم والقناعة بأن العدل التربوي يقتضي أن تكون ثمار الوطن التعليمية دانية قريبة من كل أبنائه دون استثناء. (الدسوقي، واسماعيل، ٢٠١٩: ٩٨)

وتتحدد أنماط ذوي الهمم في مصر القابلين للتعلم، في الآتي: (جريش، ٢٠٢٣: ٨١-٨٢)

١- الإعاقات البصرية Visual impairments: فئة من التلاميذ تتطلب احتياجات تعلم خاصة، في مجالات تتطلب استخداماً وظيفياً functional في مجال الإعاقات البصرية للطلاب المكفوفين، وضعاف البصر القابلين للتعلم، وبيان أسس التواصل الفعال معهم داخل مؤسسات التعليم.

٢- الإعاقة السمعية Herring impairments : فئة من التلاميذ يعانون من صعوبات على مستوى الاستماع الجيد نتيجة أمراض عضوية أو إعاقات وإصابات أو لأسباب وراثية أدت إلى ضعف في حاسة السمع جعلهم غير قادرين على التواصل الجيد مع أقرانهم الأسوياء مما يستدعي تدخلاً وظيفياً.

٣- **الإعاقة الجسدية أو الصحية:** فئة من التلاميذ تتطلب احتياجات تعلم خاصة في مجالات تتطلب استخداماً وظيفياً للأيدي والأذرع والأقدام وأي جزء من أجزاء أخرى من الجسد وقد تشمل تلك الفئة بعض المرضي الذين يعانون من حالات مرضية عضوية مثل مرضى القلب والربو والسرطان والسكر وغير ذلك من الأمراض الأخرى.

٤- **صعوبات التعلم الخاصة**Specific Learning disabilities: فئة من التلاميذ تتطلب احتياجات تعلم خاصة في مجالات تتطلب الاستخدام

الوظيفي للاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والاستدلال والمهارات الحسابية.

٥- **الاضطراب العاطفي الحاد** Serious emotional disturbance: فئة من التلاميذ تتطلب احتياجات خاصة في مجالات تتطلب الاستخدام الوظيفي للمهارات الاجتماعية والعاطفية والتي تهيئ الطلاب لتقبل الآخر، والتواصل الفعال والاتزان النفسي والعاطفي ومواجهة العزلة والانطواء والانكفاء على الذات الذي يؤدي في النهاية إلى الاكتئاب الشديد.

٦- **إعاقة الكلام أو اللغة Speech orlaing use impairments**: فئة من التلاميذ تتطلب احتياجات تعلم خاصة في مجالات تتطلب الاستخدام الوظيفي لمهارات التواصل واللغة، وغالباً ما يطلق على أنواع عديدة من صعوبات الكلام واللغة واضطرابات التواصل communication.

وقد قامت وزارة التعليم بمصر بتقديم رؤى مستقبلية للتعامل مع التلاميذ من ذوي الهمم، وقامت بتحديد فئات هؤلاء التلاميذ فيما يلي: (وحدة التخطيط والمتابعة بوزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩: ١٩-٢١)

أ- ذوو الاحتياجات الخاصة عقلياً بدرجة بسيطة Mental retardation وهم التلاميذ القابلون لتعليم المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب وتتراوح درجة ذكائهم ما بين ٥٥-٧٠ على مقاييس الذكاء.

ب-ذوو صعوبات التعلم Learning disabilities: وهؤلاء هم الفئات الذين تعرضوا إلى قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة مثل عدم القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة بصورة جيدة وبالتالي عبر برامج علاجية وتدخلات مدروسة يمكن التواصل الفعال معهم.

ج- المضطربون سلوكياً Behaviorally disordered: وهم أولئك التلاميذ الذين يظهرون سلوكاً مضطرباً أو غير مقبول اجتماعياً ويؤثر هذا السلوك على تحصيلهم الأكاديمي أو على تحصيل أقرانهم ويميلون إلى الحزن والكآبة وهؤلاء يحتاجون إلى جهد تربوي خاص لإعادة تأهيلهم للحياة وسوق العمل.

د- ضعاف البصر Partially Sighted: وهم الذين تتراوح حدة أبصارهم ٦/٢٠، ٦/٦٠، وهم يحتاجون إلى معنيات بصرية تساعدهم على التكيف والتواصل.

هـ- ضعاف السمع Hearing Impairment: وهم الذين يعانون من فقدان سمعي بسيط بحيث تصل درجة الفقد السمعي لديهم ٣٥- ٦٩ ديسبيل ما يحتم ضرورة مساعدتهم.

و- ذوو الإعاقات البدنية والصحية البسيطة Physically handicapped: وهم أولئك التلاميذ الذين يتشكل لديهم عائق يحرمهم من القدرة علي القيام بوظائفهم الجسمية والحركية بشكل عادي ولكنه لا يمنعهم من التعليم والتواصل مع الآخرين في الحياة. ويؤهلهم إلى مواصلة الحياة والسعي لإثبات الذات ومواجهة تحديات الإعاقة، وتلك رسالة سامية يجب أن ترسخها التربية لهؤلاء حتى يشبوا مواطنين صالحين نافعين لأنفسهم وللأمة.

ولكي تتحقق هذه الغايات المنشودة لابد من إعادة النظر في تربية ذوى الهمم في مصر والذين يجب أن تتم العناية بهم وفق أحد المستويات التالية للعناية العالمية لتربيتهم وهي: (عسل، ٢٠٢٢: ٥٥)

**(١) مدارس إقامة داخلية كل الوقت** Full time residential: ويستخدم هذا النوع من المدارس للطلاب ذوي الإعاقات الحادة وتتطلب إقامة كاملة داخل تلك المدارس كمعاهد التخلف العقلي أو الصم أو البكم أو المكفوفين.

**(٢) مدارس اليوم الدراسي الكامل** Special day school: تعتبر امتداداً للفصول أو مدارس التربية الخاصة لذوي الإعاقة، وتفيد في حالات الطفل الأصم والأعمى والفائق، وتعمل على توفير بيئة تدعم ما لديهم من إمكانات عقلية أو حركية.

**(٣) الفصل الدراسي الخاص كل الوقت** Full time special class: وتعتبر هذا النموذج من أكثر النماذج شيوعاً في تعليم ذوي الإعاقة بصورة خفيفة أو متوسطة حيث يقضي الطلاب يومهم كاملاً في فصول معدة لهم مع معلمي التربية الخاصة المسئولين عنهم مسئولية كاملة.

**(٤) الفصل الدراسي النظامي لجزء من الوقت** Part time regular class: تم تصميم هذا المستوى للأطفال ذوي المشكلات الخاصة، إلا أنه من الممكن أن يندمجوا مع أقرانهم الأسوياء طالما كانت درجة الإعاقة لديهم عادية تمكنهم من الاندماج.

**(٥) الفصل الدراسي بخدمات تدريسية مدعمة** Regular class with supportive instructional service: شاع استخدام غرفة المصادر منذ أواخر السبعينات للأطفال العاجزين عن التعلم؛ لمساعدة هؤلاء التلاميذ لتحسين مهارتهم في القراءة والحساب، كما تستخدم أيضاً مع الأطفال الصم والمكفوفين وذوي الاضطرابات الانفعالية.

**(٦) الفصل الدراسي النظامي مع خدمات إرشادية يؤديها المعلمون العاديون** Regular class with consulting services for regular class teacher: ويشمل هذا المستوى الأطفال الذين لديهم مشكلات سلوكية أو تعليمية خفيفة حيث تجري تعديلات في برامج دراستهم يقوم بها المعلمون العاديون.

(٧) **الفصل الدراسي النظامي**Regular class: يتلقى فيه الطلاب ذوو الإعاقة خدمات خاصة مع توافر بيئة أقل تقييداً للأطفال كالعلاج الكلامي أو صعوبات الكلام والتربية الجسمية والخدمات الإرشادية.

وفى سياق الاهتمام بتوظيف التقنية والتكنولوجيا في تعليم ورعاية ذوى الهمم في مصر، فقد سعت الدولة المصرية سعياً حثيثاً على التحول السريع على الطريق الرقمي، حيث قامت وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، بتهيئة البيئة المناسبة على مستوى الإنترنت باعتبار أن التحول الرقمي يعتمد على إنترنت الأشياء التي تيسر وتساعد على انتقال القطاعات الحكومية أو الشركات إلى نموذج عمل يعتمد على التقنيات الرقمية في ابتكار المنتجات والخدمات، كما تسعى الوزارة إلى بناء مصر الرقمية والوصول إلى مجتمع مصري يتعامل رقمياً في كافة مناحي الحياة، ولذا تعمل على تعزيز تنمية البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحسين الخدمات الرقمية في الجهات الحكومية، وذلك لتحسين أداء الوزارات والهيئات الحكومية الأخرى، ورفع جودة الخدمات وكفاءتها من خلال تحسين بيئة العمل، وتوفير الدعم لعملية صناعة القرار وإيجاد حلول للقضايا التي تهم المجتمع. (الديب، ٢٠٢٣: ٥)

وفيما يتعلق بإمكان الاستفادة من التقنيات الرقمية الحديثة في تربية وتعليم ذوى الهمم في المدارس المصرية، فان الواقع يشير إلى عديد من نقاط القوة المرتبطة بتعليم ذوى الهمم، منها ما يلى: (شلش، ٢٠١٦: ١٠١)

- اهتمام الدولة والقيادة السياسية بذوي الهمم وحقهم في حياة كريمة.
- تتوفر التجهيزات المدرسية التي تساعد في استقبال التقنيات الرقمية اللازمة والمناسبة لكل إعاقة.
- قيام وزارة الصحة بدور فعّال كشريك أساسي في الكشف المبكر عن حالات ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة في إجراءات قبول التلاميذ في بداية كل عام.

- حث الجامعات المصرية والمراكز البحثية على إجراء البحوث العلمية ذات الصلة بذوي الاحتياجات الخاصة من أجل التوجه نحو العصر الرقمي والاستفادة من نتائجه.
- تغطية وسائل الإعلام بشكل جيد قضية ذوي الاحتياجات الخاصة أمام الجماهير المصرية، وعرض الوسائل الرقمية المساندة والتي تخفف من حدة الإعاقة.

وفى مقابل ما سبق، تظهر عديد من نقاط الضعف المرتبطة بتعليم ذوى الهمم داخل المدارس المصرية، يمكن حصرها فيما يلى: (الديب، ٢٠٢٣: ٧)

- ندرة توفر دورات تدريبية لمعلمي الإعاقة أثناء الخدمة في مجال استخدام التقنيات الرقمية في تعليم ذوي الهمم.
- قلة توافر ميزانية مالية تغطي توفير الأجهزة والتقنيات الرقمية المساندة والمساعدة في تربية وتعليم ذوي الهمم.
- قلة مراكز التدريب الخاصة بتدريب العنصر البشري فيما يتعلق بالمستجدات الرقمية العالمية.
- عدم التأهيل بشكل كاف لاستخدام التقنيات الرقمية التعليمية خلال سنوات الدراسة وفترة الإعداد الجامعي.
- اعتقاد معلمي ذوي الإعاقة عدم جدوى من استخدام التقنيات الرقمية التعليمية في تعليمهم، علاوة على كونها تقلل من فرص الإسراع من إنهاء المنهج الدراسي في وقته المحدد.
- ارتفاع تكاليف تجهيز الأجهزة والأدوات الرقمية اللازمة والمناسبة لكل إعاقة وتلك النفقات لا تقوى على تحملها بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة حتى داخل المجتمعات المتقدمة.

**ثالثاً: مخرجات نظام التعليم الشامل المنصف:**

تعبر مخرجات نظام التعليم الشامل المنصف عن الجانب الكمي للتلاميذ ذوى الهمم المتخرجين من النظام بمراحله المتعددة، الى جانب الجانب الكيفي، المرتبط بمستويات ونوعية تمكن التلاميذ المتخرجين من المعارف والمهارات والحقوق اللازمة لهم استناداً الى الأهداف العامة للنظام والمخططة في مدخلات النظام قبل انطلاق فاعلياته وأنشطته، وفى هذا الصدد تظهر معالم الخلل في معدلات الاستيعاب بالتعليم المصري، في نتائج دراسة (جمعة، ٢٠١٩: ١٦٥-١٦٦) في أن واقع تعليم ذوي الهمم في مصر، يلخص في ما يلى:

١- البعض يجدون صعوبة في الحصول على فرصتهم في التعليم؛ نظراً لضعف إمكانيات المدارس أو عدم وجودها في مناطق قريبة من محل إقامتهم.

٢- النسبة الغالبة من ذوى الهمم يعانون من النظرة السلبية للمعاق باعتباره عالة على الأسوياء في الوطن.

٣- غياب الرعاية الصحية لكثير من ذوى الهمم في مصر شكل حاجزاً قوياً أمام فرص التحاقهم بالتعليم، إذ إن كثير من التلاميذ تتطلب حالتهم الصحية إنفاقاً دائماً أو نفقات ضخمة في صورة دفعة واحدة أو علاجاً باهظ الثمن، وفي ظل هذا الوضع يصعب على المعاق أن يتمتع بثمار عدالة التعليم وحقهم في التمكن من ممارسة حقوقهم في التعليم.

٤- غياب الحافز لدى كثير من ذوي الهمم بسبب قصور التشريعات في إلزام أصحاب الأعمال بتعيين نسبة (٥٪) من ذوي الإعاقة وفقاً للقانون (٣٩) لسنة ١٩٧٥م والمعدل بالقانون رقم (٤٩) لسنة ١٩٨٢م، حيث يفضل أصحاب الأعمال دفع الغرامات المقررة أفضل من تعيين المعاقين لديهم. وفي هذا إخلال بمبادئ تكافؤ الفرص، ويجعل التحاق المعاقين بالتعليم غير ذي جدوى.

وفى السياق ذاته تشير دراسة البنك الدولي بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية إلى أن التلاميذ الذين ينتمون للأسر الفقيرة والمهمشة بمصر يمثلون حوالي (٢٥٪) من تلاميذ التعليم الابتدائي، في حين يشكلون (١٤٪) من طلاب التعليم الثانوي، ونحو (٤٪) فقط من طلاب التعليم العالي. كما قدرت الدراسة أن الشباب من الفئة العمرية من(٢٠: ٢٩) سنة الذين ينتمون للطبقات الاجتماعية العليا يكون احتمال التحاقهم بالتعليم العالي حوالي (٩٨.٥٪) في حين تصل هذه النسبة إلى(٥.٥٪) فقط بالنسبة للشباب الذين ينتمون للطبقات الاجتماعية الأدنى. (البنك الدولي بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية،٢٠٢١: ٢٥٦).

إن المتأمل للمؤشرات الإحصائية السابقة يدرك أن فجوة العدالة التعليمية لذوى الهمم في تزايد يهدد استقرار التعليم في مصر، وذلك رغم التأكيد الوطني على أهمية تربية ذوي الهمم بالشكل المطلوب والمتبع عالمياً. وهذا يستدعي الإسراع بالتفكير في سبل جدية لمواجهة لتحقيق الشمول والانصاف والمساوة لهذه الفئات من التلاميذ.

**رابعاً: التغذية الراجعة لنظام التعليم الشامل المنصف:**

نظراً لأن فئات ذوى الهمم في مصر مندمجون في مراحل التعليم العام، فإنه من الضروري أن تشملهم مبررات التوجه نحو تحقيق العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص والتمكين الذي يمنحهم الفرصة للاستمتاع بحقوقهم المشروعة، وتتمثل أهم هذه المبررات في الاهتمام العالمي بحقوق ذوي الهمم في تعليم عادل، حيث نادت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) في سياق إعلان إنشيون بجهورية كوريا الجنوبية الصادر بتاريخ ٢٠١٥، بضرورة الاهتمام بحقوق الأطفال ذوي الإعاقة وقدمت جملة من الإرشادات لضمان تحقيق هذه العدالة تتمثل فيما يلي: (اليونسكو، ٢٠١٥: ٨٤)

١- تهيئة بيئة تعليمية آمنة يشعر فيها الأطفال ذوو الإعاقة بأنهم مقدرون بشكل متساو.

٢- السماح للأطفال بالتمسك بهويتهم الوطنية ولغتهم الأم بعيداً عن الاستبداد الثقافي أو القهر اللغوي.

٣- إتاحة الفرص أمام الأطفال ليعبروا عن أفكارهم وآرائهم، فالكثير من الأطفال ذوي الإعاقة سيحتاجون إلى المزيد من الوقت مقارنة مع الأطفال الآخرين للتعبير عن أنفسهم.

٤- تشجيع الفتيان والفتيات ذوي الإعاقة على حد سواء على الاشتراك في الأنشطة الصفية واللاصفية.

٥- الصدق في الثناء والتشجيع فمن شأن ذلك أن يساعد الأطفال ذوي الإعاقة على بناء الثقة وتطوير تقدير سليم لذواتهم في إطار حق تمكينهم من ممارسة حقوقهم في التعليم.

٦- تقييم التطور (التقدم) الأكاديمي والاجتماعي العاطفي والجسدي للأطفال ذوي الإعاقة وعدم الاكتفاء بقياس أدائهم مقارنة مع الآخرين الأسوياء فالتقدم الذي يحرزه الأطفال ذوو الإعاقة ينبغي تقييمه استناداً إلى خططهم التعليمية الفردية، ولا بد عند وضع هذه الخطط من إيلاء اهتمام دقيق للحواجز المحتملة التي قد يواجهها الطفل المعاق والتي تدعم حقه المشروع في التعلم والتنمية والمشاركة والاستمتاع التام بحق التمكين من ممارسة حقوقه التعليمية.

ورغم تعدد مظاهر الاهتمام بتعليم ذوى الهمم في المدارس المصرية إلا أن هناك تفاقم لمشكلاتهم في مصر، والتي تعتبر وثيقة الصلة بإجراء التغذية الراجعة المناسبة لكافة مكونات وعناصر النظام لتحديد مواطن الخلل أو القصور، مما يحول دون تحقيق نظام الشمول والإنصاف لأهدافه، وهو ما يظهر فيما يلى: (عبدالله، ٢٠٢٣: ٤٩-٥٠)

أ- وجود قصور في المعلومات والإحصاءات عن الأطفال ذوي الهمم، كما أن الإحصائيات المتاحة لا تتصف بالدقة والموضوعية وتخضع للتقديرات التقريبية، وهي غالباً أقل كثيراً من الواقع مما يعرض فئة كبيرة من التلاميذ ذوي الهمم للحرمان من حقوقهم التعليمية.

ب-النقص الحاد كماً وكيفاً في الكوادر التربوية المتخصصة والمدربة على التصدي لمشكلات الإعاقة حيث أن عدد كبير جداً من المعلمين العاملين في مجال الإعاقة لم يؤهلوا تأهيلاً مناسباً لأداء هذه المهمة وهذا إخلال بمعيار العدالة والتمكين لذوي الهمم من حقوقهم في التعليم.

ج- الخطاب الإعلامي المتناول لذوي الهمم يجعلهم يحجمون عن الالتحاق بمؤسسات التعليم خوفاً من السخرية والازدراء من قبل المجتمع وبالتالي حرمانهم من حقهم في التعليم.

د- فقدان الرغبة لدى كثير من ذوي الهمم في التعليم وغياب الدافعية وضعف الطموح لأنهم يدركون أن أصحاب العمل لا يعترفون بقدراتهم أو طاقاتهم، بل ينظرون إليهم نظرة شفقة وإحسان فقط.

هـ-ضعف المخصصات المالية التي تقررها الدولة لتعلم ذوي الهمم واتساع الفجوة بين المتاح من خدمات التعلم والحاجة الفعلية إليها.

و- قصور في إعداد معلمين متخصصين لذوي الهمم وغالباً الممارسات النظرية داخل هذه الكليات بعيدة تماماً عن الواقع الفعلي مما يؤثر سلباً على فرص تعلم وإعداد ذوي الإعاقة.

ز- عجز التشريعات القائمة عن توفير المظلة اللازمة لتطبيق توجيهات الدستور في تساوي حقوق المواطنين في التعليم.

ولعل هذه المعوقات تتفق في أغلبها مع المعوقات العالمية-السالف ذكرها- والتي تؤكد على وجود قصور في نوعية المدخلات المناسبة لتطبيق نظام التعليم

الشامل في المدارس المصرية وبخاصة المتعلقة بالتشريعات والقوانين والوعى بها، مع قلة توافر المعلومات والإحصاءات عن الأطفال ذوي الهمم بشكل دقيق، علاوة على ضعف الاستعداد لتنفيذ عمليات نظام التعليم الشامل، نظراً للنقص الحاد كما وكيفاً في الكوادر التربوية المتخصصة والمدربة لأداء مهام التعليم الشامل بالشكل المناسب، وبناءً على ذلك تكون مخرجات نظام الشمول التعليمي ضعيفة للغاية، نظراً لاتساع الفجوة بين المتاح من خدمات التعليم والحاجة الفعلية إليها وبالتالي غياب التغذية الراجعة لتقييم وتقويم تفاعلات هذا النظام. أضف الى ذلك أن تعليم ذوي الهمم بحاجة إلى تطوير وتعديل بتحقيق الشمول والعدالة وتحقيق مبادئ تكافؤ الفرص لجميع الأطفال في سن التعليم المدرسي ليتعلموا جنباً إلى جنب ذوى الهمم القابلين للتعلم مهما كان نوع الإعاقة إلى جانب الأسوياء من أقرانهم.

## القسم الرابع للبحث:

## تصور مقترح لتطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم في المدارس المصرية بالإفادة من رؤية التحالف الدولي للإعاقة ٢٠٣٠م، وبما يوافق آراء الخبراء والمتخصصين

في ضوء ما تم عرضه بالاطار النظري، وكذلك ما تم التوصل اليه من خلال تحليل واقع تطبيق نظام التعليم الشامل المنصف بالمدارس المصرية بالرجوع الى التشريعات والوثائق الرسمية ذات الصلة، فإن البحث يقدم تصوراً مقترحاً لتطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بالمدارس المصرية، في ضوء رؤية التحالف الدولي للإعاقة ٢٠٣٠م.

وبعد أن تم وضع التصور المقترح في صورته الأولية تم عرضه على عدد من أساتذة الجامعات والمتخصصين والخبراء ذوي الصلة بموضوع البحث الحالي (ملحق رقم١)، ولقد روعي التنوع في اختيار السادة الخبراء المحكمين، ما بين أساتذة التربية

الخاصة وعلوم الإعاقة بالجامعات المصرية، وأساتذة أصول التربية والتخطيط بكليات التربية بالجامعات المصرية. حيث تم توزيع التصور المقترح على العينة التي تكونت من (١٣) خبيراً من الفئات المشار إليها.

وبناءً عما أبداه الأساتذة والخبراء المحكمين من آراء ومقترحات وإجراء ما يرونه مناسباً من تعديلات عليه، في ضوء المعايير التالية:

- مدى وضوح صياغة محاور وإجراءات التصور المقترح.
- مدى تكامل عناصر التصور المقترح وتوافقها مع أسلوب تحليل النظم وهو الأسلوب المنهجي المتبع في البحث.
- مدى تسلسل العرض والترتيب لمحاور وإجراءات التصور المقترح.
- مدى قابلية محاور التصور المقترح واجراءاته المقترحة للتنفيذ الفعلي بالمدارس المصرية.

وبعد الجمع بين آراء السادة الخبراء المحكمين وتحديد نسب الاتفاق والاختلاف بينهم على الاجراءات المقترحة المتضمنة بالتصور المقترح، فقد تم تعديل صياغة بعض العبارات لتكون أكثر إجرائية، مع حذف بعض العبارات لتكرارها في المعنى مع بعضها، علاوة على نقل بعض العبارات من محور لآخر لمراعاة التوازن بين محاور التصور المقترح، بالإضافة إلى تأكيد بعض الخبراء على ضرورة وضع آليات ومتطلبات للتغلب على معوقات تنفيذ التصور المقترح. وبمراعاة ما اتفق عليه السادة الخبراء من محكمي التصور المقترح تم الوصول إلى صورته النهائية، وذلك كما يلى:

**أولاً: أهداف التصور المقترح:**

يتمثل الهدف الرئيس من هذا التصور في تقديم الملامح الرئيسة لتطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم في المدارس المصرية، وفقاً لرؤية التحالف الدولي للإعاقة ٢٠٣٠م، ويتحقق الهدف الرئيس السابق من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١- مسايرة أهداف التنمية المستدامة ولاسيما الهدف الرابع، والذى يؤكد على حقوق المعاقين (ذوى الهمم) في التمتع بكامل فرصهم في التعليم العادل والعمل على تقديم التعليم الجيد المنصف لذوي الهمم في سياق تعليمي واحد ومشترك لجميع الأطفال.

٢- دعم التوجهات المعاصرة نحو احترام حقوق الإنسان عامة واحترام حقوق ذوي الهمم خاصة في ظل التطورات المحلية والإقليمية والعالمية.

٣- ترسيخ التوجه المحلي نحو احترام ذوي الهمم وتمييزهم بأنهم قادرون باختلاف، واعتبارهم شركاء في الوطن الواحد وصناع للتنمية جنباً إلى جنب مع الأسوياء.

٤- الاستفادة من مبادرات ومشروعات المنظمات والتحالفات الدولية الداعمة لتمكين ذوي الهمم من حقهم في تعليم شامل وعادل.

**ثانياً: منطلقات بناء التصور المقترح:**

ينطلق التصور المقترح الحالي من القناعة بأن الأطفال ذوى الهمم هم أشخاص يملكون حق الحياة وحق الاستمتاع بالمواطنة الكاملة جنباً إلى جنب مع الأسوياء تماماً، والمطالبة بحقوقهم هو تكريس لمبادئ العدالة والمساواة بين أبناء الوطن الواحد، والمناداة بتمكين ذوي الهمم ينطلق من كونهم يملكون طاقات واعدة يجب أن تستثمر الاستثمار الأمثل الذي يمكنهم من أن يكونوا مواطنين صالحين مبدعين.

هذا وتتمثل أهم منطلقات التصور المقترح فيما يلى:

**١- منطلقات عالمية:**

تستحوذ قضية تعليم ذوي الهمم على اهتمامات المسؤولين والمربين في دول العالم، نظراً لتأثيرها المباشر على تحقيق مبدأ الجودة في التعليم، ولما كان التعليم الشامل يلزمه توفير الأدلة والأدوات العملية التي تمكن المعلمين والمسؤولين التربويين

من بناء قدراتهم في هذا الاتجاه لتقديم تعليم جيد، علاوة على توفير بيئة تعلمية صديقة للتعلم ومدرسة مرحبة بجميع الأطفال، مهما كانت حالتهم أو ظروفهم، فإن نظام التعليم الشامل المنصف ينطلق مما يلى:

أ- الاتجاه العالمي نحو دعم ذوي الهمم وتمكينهم من حقوقهم التعليمية.

ب-تأكيد المنظمات الدولية على ضرورة الوفاء بالاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الهمم.

ج- مواكبة التوجهات العالمية المعاصرة نحو تعزيز قدرات ذوي الهمم من خلال توفير أوجه رعاية متنوعة وشاملة اجتماعياً وثقافياً وطبياً وعلمياً وإنسانياً.

د- متابعة أفضل المستجدات التربوية في مجال التواصل مع ذوي الهمم لتمكينهم من فرصهم في تعليم جيد وعادل.

هـ-القناعة أهمية مراعاة التنوع بين الأطفال مع عدم الفصل بينهم، ولذلك فالتشريعات المعاصرة للاهتمام بذوي الهمم تحتاج إلى تعديل وتفعيل ومتابعة وفي إطار من المساءلة والمحاسبة.

و- الاستفادة من خبرات المنظمات العالمية في مجال التقنيات الرقمية وتطبيقاتها لتحقيق تعليم منصف لذوى الهمم.

ز- الاستفادة من الخبرات المتقدمة في تطبيق اللامركزية في قرارات التعليم الشامل بحيث تعطي لكل مدرسة فرصًا في التعامل مع كافة حالات الأطفال بما يوافق احتياجاتهم الفردية.

**٢- منطلقات محلية:**

توجد قناعة راسخة لدى كثير من المسؤولين والمعنيين بتعليم ذوي الهمم، بأن هؤلاء الأفراد يمكن تنمية قدرتهم على العطاء والمساعدة في تنمية الوطن جنباً إلى جنب مع الأسوياء بناءً على نوعية التعليم المقدم إليهم، ولذلك فإن هناك عديد من المنطلقات التي تمثل ضرورة للتحول نحو تطبيق التعليم الشامل المنصف لجميع الأطفال رغم تنوعهم داخل المدرسة الواحدة، ومن هذه المنطلقات ما يلى:

أ- تنامي أعداد ذوي الهمم في مصر، مما يبرز ضرورة أن تعاد صياغة منظومة الاهتمام بهم على أساس عصري خاصة في مجال التعليم.

ب-الحاجة المتزايدة لتطبيق مراجعات فورية لحقوق ذوي الهمم في تعليم عادل وإصلاح الخلل الموجود به تشريعياً، وبخاصة مع تنامي ظاهرة حرمان ذوي الهمم من حقهم في تعليم عادل ومناسب مما يستدعي التدخل السريع لعلاج أوجه الخلل.

ج-معالجة النظرة السلبية داخل المجتمع المصري لذوي الهمم باعتبارهم معوقين للتنمية ومستهلكين للموارد.

د- القناعة بأن حرمان ذوي الهمم من حقوقهم في التعليم هو اعتداء على كرامتهم وحقهم في الحياة.

هـ-احتياج التنمية الشاملة بمصر لاستثمار كل طاقات وابداعات الجيل (الأسوياء، ذوي الهمم) لمواكبة التغيرات الحديثة والمتلاحقة.

**ثالثاً: محاور التصور المقترح:**

بناءً على توظيف البحث الحالي لأسلوب تحليل النظم، فيتم عرض محاور التصور المقترح وفقاً لمكونات وعناصر هذا الأسلوب المنهجي والذى تم الالتزام بها في الإطار النظري للبحث وكذلك في الدراسة الوثائقية عن الواقع المصري. وتتمثل مكونات وعناصر أسلوب تحليل النظم لنظام التعليم الشامل المنصف فيما يلى:

**١ – مدخلات نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بالمدارس المصرية:**

وهى تلك المكونات والعناصر التي يتم تجهيزها ومراعاة المعايير في إعدادها وانتقائها بما يحقق المستهدف من النظام، وتتمثل فيما يلى:

**أ- المدخلات التشريعية والمعرفية:**

رغم تنوع الجهات التي من شأنها كفالة حقوق ذوي الهمم وإصدار التشريعات الخاصة بهم فإنه يقترح على المؤسسة التشريعية في هذا الإطار أن تلتزم بما يلي:

- رسم السياسات لمستقبل ذوي الهمم في مصر وسبل دعمهم واستثمار طاقتهم، مع المتابعة والمساءلة والمحاسبة لخطط تنمية ذوي الهمم والتمتع بحقوقهم في التعليم في إطار من الالتزام الأخلاقي والقانوني.
- مراجعة كافة القوانين التي تتناول حقوق ذوي الهمم في مصر، مع تعديل مسماهم إلى ذوى الهمم داخل التشريعات بدلاً من المعاقين أو ذوى الاحتياجات.
- تعديل مسمى مدارس الدمج إلى مدارس الشمول التعليمي، مع إتاحة الفرص لقبول جميع فئات الإعاقة القابلة للتعلم داخل هذه المدارس، بدلاً من الاقتصار على فئة واحدة منها.
- إعادة صياغة الأهداف التعليمية العامة والإجرائية داخل النظام التعليمي ككل بما يحقق الشمول التعليمي لجميع الأطفال رغم تنوعهم، مع إعادة هيكلة المناهج الدراسية بما يحقق التكامل بما يناسب ذوى الهمم والأسوياء معاً.
- تأهيل المدارس للتوافق مع متطلبات تقديم تعليم شامل ومنصف داخل المدرسة الواحدة، مع توفير الميزانيات اللازمة لذلك، والتواصل مع ذوي الهمم وأسرهم في إطار من المرجعية القانونية والأخلاقية لعرض المشكلات أو العقبات التي تحول دون تمتعهم بحقوقهم في التعليم.
- وضع المعايير الملزمة بتقديم تعليم شامل وجيد لذوى الهمم، بما يوافق الرؤى والتصورات والمبادرات العالمية للمنظمات والتحالفات الدولية الداعمة لحقوق ذوي الهمم.
- نشر ثقافة التوعية بأهمية الشمول التعليمي وجدواه للمجتمع المدرسي والمجتمع المحلي، وإعداد المجتمع المدرسي: (إدارة، ومعلمين، وأخصائيين، وأولياء أمور ذوي همم وعاديين، وتلاميذ من ذوى الهمم والعاديين) وتدريبه على تقبل نظام التعليم الشامل المنصف للجميع.

- تشكيل لجنة داخل كل مدرسة للإشراف على تنفيذ أنشطة وفاعليات التعليم الشامل في مدارس التعليم العام، يكون من اختصاصها تصميم برامج التعليم الشامل بما يتناسب مع الإعاقات المختلفة؛ والإشراف على تنفيذها داخل المدرسة.
- دعم التعاون بين الحكومة المصرية ومنظمات التحالف الدولي للإعاقة، للإفادة من الخدمات التي تقدمها هذه المنظمات في تطبيق التعليم الشامل المنصف لجميع التلاميذ.

**ب- المدخلات البشرية:**

يعد تعليم التلاميذ ذوي الهمم وتأهيلهم وتدريبهم لتطبيق نظام التعليم الشامل المنصف في التعليم العام غير ذي جدوى، إذا لم يتوفر المعلم المدرك لطبيعة هذا النوع من التعليم ولطبيعة التنوع الذى يتسم به الأطفال، ومن هذا المنطلق يقترح البحث فيما يتعلق بمعلم التعليم الشامل ما يلى:

**(١) مرحلة الاعداد للمهنة (قبل الخدمة):**

تتعلق هذه المرحلة بنظم قبول الطالب للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم في مصر وبرامج إعدادهم، حيث يلزم لتطبيق نظام التعليم الشامل؛ إعداد كوادر تعليمية مؤهَلة لتعليم التلاميذ ذوي الهمم بمدارس التعليم العام، وبحث كيفية التعاون بين هذه الكوادر لحل المشكلات المتعلقة بتحقيق الشمول التعليمي بالمدارس. وفى هذا السياق يقترح البحث الحالي ما يلى:

- تطبيق مقاييس موضوعية سليمة تضمن انتقاء أفضل العناصر من الطلاب لكليات اعداد معلمي الشمول التعليمي.
- إعداد المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة بكليات التربية كمعلم فصل؛ أو معلم مادة متخصص للتدريس للطلبة المتنوعين ذوى همم وعاديين.

- تطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تلائم فئات ذوى الهمم وسماتهم وخصائصهم ودرجة الإعاقة وكيفية التعامل معها.
- تفعيل نظام التربية العملية والتدريب الميداني بمدارس الشمول التعليمي والتكليف بدراسة حالة أو أكثر من ذوي الهمم.
- تقييم برامج إعداد المعلم من وجهات نظر أخرى، مثل: لجان المراجعة الخارجية، والخريجين؛ وتحليل الوثائق للتعرف على العوامل المختلفة المؤثرة في فاعليته، وتأسيس إجراءات منظمة لجمع البيانات عن الطلاب الملتحقين في البرنامج والخريجين، تمهيدًا لمتابعتهم بعد التخرج، وتقييم مخرجات البرنامج من خلالهم.
- إعادة النظر حول نظم إعداد المعلمين بشكل أفضل لتلبية احتياجات الفئات الأكثر ضعفًا من التلاميذ، وإعداد المعلمين لتدريس فعال للتلاميذ من مختلف القدرات والخلفيات المتنوعة ثقافيًا ولغويًا.
- تطبيق أساليب التقنية الحديثة بمؤسسات إعداد المعلم، والعمل على إكساب الطالب المعلم مهارات استخدام التكنولوجيا والتعامل معها، حتى يصبح على وعي تام بكيفية توظيف التكنولوجيا أثناء التدريس.
- تخريج متخصصين في علوم ذوي الإعاقة قادرين على استخدام التقنيات الرقمية في تعليم ذوى الهمم داخل المدارس.

**(٢) مرحلة ممارسة المهنة (أثناء الخدمة):**

بعد مرحلة الإعداد تأتي مرحلة العمل بالتدريس، وفيها يتم الحكم على مدى صلاحية المعلم للعمل بمهنة التدريس علاوة على إمكانية استمراره في هذه المهنة، وفي هذه المرحلة يقترح البحث ما يلي:

- تقدير الاحتياجات السنوية للمدارس المطبقة لنظام التعليم الشامل المنصف في جميع المديريات من القوى البشرية.

- إنشاء هيئة مهنية متخصصة في كل قطاع تعليمي تتولى مسئولية إصدار ترخيص لمعلم مدارس الشمول التعليمي بمزاولة مهنة التدريس وفق شروط معينة، وذلك بالتعاون مع كليات التربية والجهات المسئولة عن إعداد المعلم.
- التدريس البيني التكاملي لجميع الأطفال، ويتم ذلك بتوفير معلم مساعد لمعلم الفصل؛ حيث إنه يساعد المعلم داخل الفصل وخارجه؛ كما يساعده في تطبيق الانشطة المتعددة.
- بث القيادات التربوية للاتجاهات الإيجابية داخل المدارس نحو تحقيق الشمول التعليمي لذوي الهمم، لضمان وجود تعليم اجتماعي عادل ومنصف لجميع التلاميذ على اختلافهم.
- إصدار التشريعات المُناسبة التي تُلزم المعلمين الجدد والقدامى بالتنمية الثقافية والمهارية المستمرة طوال حياتهم المهنية؛ حتى يكونوا على استعداد دائم لمواجهة كل ما يطرأ على الساحة التربوية من مستجدات.
- الاهتمام بنظام ترقية المعلمين وربطها بتنميتهم مهنيًا في إطار التعليم المستمر الذي يزيد من كفاءتهم المهنية، مع حث المعلمين على حضور المؤتمرات والندوات وحلقات المناقشة العلمية والتربوية للوقوف على المستجدات الأكاديمية والتربوية.
- تيسير اشتراك المعلمين في الجمعيات والهيئات العلمية والمنظمات التربوية التي تساعد على نموهم مهنيًا.
- أن تقوم الإدارات التعليمية بعمل ملف الكتروني لكل المعلمين التابعين لها، متضمن مؤهلاتهم وخبراتهم والدورات التدريبية التي حصلوا عليها، بهدف الوقوف على احتياجاتهم التدريبية من أجل تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.
- تدريب المعلمين على عمل الخطط التربوية الفردية والجماعية متنوعة الأساليب التي تتناسب مع احتياجات وقدرات التلاميذ ذوي الهمم وميولهم.

- تدريب الكوادر التعليمية على إنتاج أشكال تكنولوجيا مختلفة وتصميمها وتطويرها، ومساعدتهم في الوصول إلى مصادر المعلومات عن الأجهزة التي تتناسب مع التلاميذ الذين يعانون من إعاقات جسدية أو بصرية أو سمعية.
- إنشاء شبكة قومية للتدريب عن بُعد لتيسير تنفيذ برامج التدريب حول التقنيات الرقمية، وتوسيع قاعدة الإفادة منها على المستويات كافة، وفي جميع المحافظات.

**ج- المدخلات المادية:**

إن توفير المباني والتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية اللازمة، لمساعدة المعلم وتلاميذه من العاديين وذوى الهمم؛ وجعل البيئة التعليمية أكثر ملائمة، يُعد من الأمور المهمة والمؤثرة في تكوين نظام التعليم الشامل المنصف، ولذلك يقترح البحث في هذا النوع من المدخلات ما يلى:

- توافر مواصفات موحدة للمباني المدرسية على مستوى الدولة تراعي التنوع في احتياجات ذوي الهمم، من حيث الموقع المناسب والأثاث المطابق للمواصفات لتلائم احتياجاتهم.
- توفير كافة الوسائل والأدوات التي تسهم في إنجاح نظام التعليم الشامل، والتي تتمثل في إمداد مدارس التعليم العام بالأسس العلمية والتربوية في تعليم التلاميذ ذوي الهمم بكل مدرسة.
- تنويع مصادر التمويل من خلال تشجيع الشراكة مع القطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية والجمعيات الاهلية ورجال الاعمال
- توفير الموارد المالية والمادية اللازمة لتوفير بيئة تعليمية رقمية مناسبة لذوي الهمم داخل المدارس.
- إنشاء مركز مصادر تعلم في كل مدرسة لتزود معلمي ذوي الهمم بكل ما هو مستحدث في مجال الوسائل التعليمية الرقمية، ويمكن أن تقوم هذه المراكز ببرامج تدريبية وورش عمل للمعلمين.

- إنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية، وإتاحتها للمتعلمين على المستويات كافة، وذلك لتعزيز دور التقنيات الرقمية في الحياة اليومية للأشخاص ذوي الهمم والخدمات المقدمة لهم.
- العمل على جعل التقنيات الرقمية جزءاً أساسيّاً من العملية التعليمية ومن مكونات حجرات الدراسة، وتوفير التقنيات الرقمية لذوي الهمم في جميع المراحل من مرحلة رياض الأطفال إلى نهاية التعليم المدرسي.
- إنشاء مراكز للتعليم الرقمي المساند للطلاب ذوي الهمم مع إنشاء فصول تجريبية خاصة ذات طبيعة رقمية مناسبة لكل إعاقة كتجربة قبل التعميم.

**٢ – عمليات نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بالمدارس المصرية:**

تتضمن عمليات نظام التعليم الشامل المنصف؛ كافة أشكال الأنشطة والتفاعلات القائمة بين المعلم وطلابه باستخدام كافة الوسائل والوسائط والتجهيزات، وتتضمن عمليات النظام أيضاً؛ توفير برامج وخدمات تعليمية عالية الجودة تستجيب لمواطن القوة والاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الهمم، ويقترح البحث في تنفيذ عمليات وأنشطة نظام التعليم الشامل وبرامجه ما يلي:

أ- إدخال تعديلات وتغييرات خاصة على المناهج الدراسية، وطرق التقييم والامتحانات، وأساليب التدريس، والبيئة التعليمية لتناسب كل أنواع الإعاقات، مع ابتكار أساليب تقييم بديلة لتقييم أداء المتعلمين بما يتناسب مع طبيعة حالات ذوى الهمم.

ب- توفير المنهج الدراسي الأساسي الموسع، إلى جانب المنهج الدراسي الأكاديمي، حيث يتناول المنهج الدراسي الأساسي الموسع المهارات الخاصة بالإعاقة، مثل الوصول إلى المعلومات، والكفاءة الحسية، والتقنية المساعدة، ومهارات التوجيه والتنقل، والعيش المستقل، والتفاعل الاجتماعي، وقضاء وقت الفراغ والترفيه، والتعليم الوظيفي، وتقرير المصير.

ج- دعم التواصل بين الأسرة والمعلم للتعرف إلى مشكلات واحتياجات أبنائهم من ذوي الهمم، وتقديم البرامج التدريبية والإرشادية للآباء والامهات؛ وتوجيههم إلى أفضل أساليب وطرق تعليم وتدريب الأبناء من ذوي الهمم، وفنيات التعامل معهم.

د- الإفادة من الرؤى الإبداعية من الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم ذوى الهمم وقضاياهم وتفعيل هذه الرؤى علمياً من خلال برامج ومقررات وفعاليات علمية تحقق الأغراض المنشودة.

هـ- توفير المعلومات التي يمكن الوصول إليها بالأشكال المفضلة للمتعلم، مثل: (طريقة برايل، الطباعة بالخطوط الكبيرة، الأشكال الصوتية أو الإلكترونية)، بما في ذلك الكتب المدرسية، والمواد التعليمية، ومواد التقييم والامتحان.

و- توفير برامج وخدمات التدخل المبكر، والرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، التي تعالج الاحتياجات النمائية للأطفال الصغار، وأولياء أمورهم، وأسرهم، وأفراد مجتمعاتهم، فضلاً عن توفير الخدمات الصحية والخدمات المساندة لضمان الاكتشاف المبكر لحالات القصور في مرحلة الطفولة، والإحالة إلى الخدمات التعليمية المناسبة.

ز- توفير بيئات تعليمية خالية من الحواجز، وهى تلك البيئة الصوتية المثالية لزيادة وضوح الكلام إلى أقصى حد في الفصل الدراسي. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تقليص مستويات الضوضاء وصدى الصوت في المكان. أو عن طريق استخدام المواد العازلة للصوت، مثل ستائر النوافذ، والسجاد، والأقمشة الموضوعة على الأثاث، والأسقف، والألواح الجدارية التي تعزل الصوت، وتساعد في تقليل الصدى.

ح- التوظيف الأمثل للتكنولوجيا، والتجهيزات التقنية، مثل: حلقات الحث الصوتي وتقنية الميكرفون، وتجهيزات التضمين الترددي، وأنظمة الأشعة دون الحمراء، على تعزيز قدرة التلاميذ على السمع إلى أقصى حد في الفصول الدراسية.

ط- استخدام التقنية المناسبة لعرض النصوص على الشاشات، ونقل الكلام المسموع إلى نص بهدف توفير وصول بصري إلى المعلومات. كذلك، يجب إضافة تعليقات، أو كتابة نصوص، أو تفسيرات على أشرطة الفيديو، والأفلام، وغيرها من المواد السمعية البصرية.

**٣- مخرجات نظام التعليم الشامل المنصف لذوي الهمم بالمدارس المصرية:**

يقصد بمخرجات النظام هنا ما يفرزه نظام التعليم الشامل من مخرجات كمية تمثل في أعداد التلاميذ الناجحين في هذا النظام، الى جانب المخرجات النوعية الممثلة في تمكن هؤلاء التلاميذ من المعارف والمهارات المنشودة والمتضمنة في أهداف النظام والمخططة في مدخلات النظام منذ بدايته، وفى هذا السياق يقترح البحث ما يلى:

أ- فيما يتعلق بالقوانين والسياسات: وجود آليات للمساءلة والتظلم لكي يتسنى للأسر الطعن في الممارسات التمييزية.

ب-فيما يتعلق بالممارسات المدرسية: تعزيز ثقافة الاحترام، والتعاون، والشمول بين المعلمين والتلاميذ. وفي هذا السياق، يتلقى المعلّمون التدريب والدعم من أجل التخطيط وتوفير التعليم وتقديمه لجميع التلاميذ بلا استثناء. ويشكل التعاون وحل المشكلات جزءً من ثقافة المدرسة، علاوة على توفير المساعدين التربويين والمواد والتقنيات المتخصصة عندما تبرز الحاجة إلى ذلك.

ج- فيما يتعلق بالممارسات الصفية: دعم المعلمين وإعدادهم لتلبية احتياجات كل طالب إما عن طريق التصميم العام للتعلُّم أو عبر إدخال تعديلات أو إتاحة ترتيبات تيسيرية معقولة لتلبية احتياجات التلاميذ الفردية.. يحتاج المعلمون إلى :

- مراجعة الدروس المقدمة لكي يتسنى لجميع التلاميذ المشاركة فيها.

- وضع توقعات ملائمة للتلاميذ بحسب احتياجاتهم التعليمية الفردية.
- وضع خطط تعليمية فردية ذات أهداف قابلة للتحقيق.
- استخدام طرق تقييم مناسبة لكل طالب.
- تعزيز التعلُّم التعاوني من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات بحسب الدروس.
- تشجيع دعم الأقران لجميع التلاميذ.

د- فيما يتعلق بخدمات الدعم: أن تُتاح للتلاميذ فرص الحصول بشكل منتظم على خدمات الدعم المادي والمعنوي والنفسي والاجتماعي، بما في ذلك تزويد التلاميذ بمن يسجل لهم الملاحظات، وبمعلمين يقدمون لهم خدمات الدعم المناسب.

**٤- التغذية الراجعة لنظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم بالمدارس المصرية:**

يمكن توظيف التغذية الراجعة في تحقيق توازن النظام والتغلب على مشكلاته فور ظهورها ولذلك يقترح البحث لتنفيذ التغذية الراجعة بكفاءة؛ الإفادة من الجهود التالية:

**أ- الإفادة من جهود المنظمات الدولية الداعمة لتعليم ذوي الهمم:**

ويمكن دعم هذا الدور من خلال:

- دعم رقابة تلك المؤسسات على جهود الاهتمام بتعليم ذوي الهمم في مصر في إطار من الشراكة مع الدولة بما يحفظ سيادة الدولة وحق هذه المنظمات في دعم توجهاتها التنموية للاهتمام بذوي الهمم.
- ترسيخ الاعتماد على المواثيق الدولية كأساس قانوني داعم لحق ذوي الهمم من التمكن من فرصهم في تعليم عادل.
- فتح قنوات اتصال متنوعة مع المنظمات الدولية للاستفادة من خبراتها في مجال تدعيم حقوق ذوي الهمم في تعليم جيد.

- المشاركة في كافة الفعاليات التي تقوم بها المنظمات الدولية لدعم حقوق ذوي الهمم في تعليم عادل ومتكافئ.
- دعوة تلك المنظمات لتقييم التجربة المحلية في مجال دعم وتمكين ذوي الهمم من حقوقهم التعليمية والاستفادة من ملاحظات هذه المنظمات والعمل على علاج أوجه القصور التي قد تبرزها هذه المنظمات في تقارير التقييم.
- الاسترشاد بالأطر القانونية التي تعتمد عليها هذه المؤسسات كأساس قانوني يدعم حقوق ذوي الهمم في مصر في تعليم متكافئ.

**ب- الإفادة من أسر الأطفال ذوي الهمم ودورهم في دعم تعليم أبنائهم.**

ويمكن تفعيل دور الأسر من خلال:

- التواصل الفعال مع مؤسسات الدولة المعنية بتعليم ذوي الهمم.
- المطالبة المستمرة بالحصول على الحقوق المشروعة بأساليب ديمقراطية سليمة لنيل تلك الحقوق.
- دعم أبنائهم من ذوى الهمم معنوياً وتحفيزهم لمواصلة الحياة ومساعدتهم على عبور الأزمة النفسية الناجمة عن الإعاقة.
- التواصل الفعال مع معلمي أبنائهم؛ لبحث أفضل السبل لضمان بيئة تعليمية آمنة لنمو هؤلاء الأطفال.
- التواصل الفعال مع إدارة المؤسسات التربوية المعنية بتربية أبنائهم وتمكينهم من حقوقهم في التعليم.
- السعي الجاد نحو الثقافة القانونية التي تمكنهم من معرفة الأطر التشريعية التي تمكن أبنائهم من الحصول على فرص التمكين الجيد من التعليم.
- الاشتراك في المؤسسات الأهلية الداعمة لحقوق ذوي الهمم والاطلاع على أنشطتها المتنوعة بل والمشاركة فيها.

- الخضوع لدورات متخصصة تمكنهم من التواصل الفعال مع أبنائهم؛ لضمان فرص نمو أفضل لهم.

**ج- الإفادة من جهود مؤسسات المجتمع المدني المعنية بتعليم ذوى الهمم:**

ويمكن تدعيم هذا الدور من خلال:

- فتح قنوات من التواصل بين الدولة وهذه المؤسسات فيما يتعلق باحتواء ذوي الهمم وتأهيلهم وإعدادهم لخوض غمار التعليم ومواصلته بكفاءة.
- توجيه هذه المؤسسات إلى الالتزام بالخطة الاستراتيجية للتعامل مع ذوي الهمم وتنميتهم في إطار من التناغم بين هذه المؤسسات وبين الدولة.
- تنظيم الفعاليات المتنوعة التي من شأنها أن تمكن ذوي الهمم من ممارسة حقوقهم في التعليم الجيد في إطار ما يكفله لهم القانون.
- تقديم الدعم المادي والمعنوي لذوي الهمم وأسرهم من أجل تمكينهم من حقهم المشروع في التعليم.
- الاشتراك مع المؤسسات التربوية في كافة الفعاليات الخاصة بتعليم ذوى الهمم جنباً إلى جنب مع الأسوياء.
- التواصل مع ذوي الهمم من القرى والعشوائيات والمناطق المحرومة من التعليم وإطلاق المبادرات الخيرية لكفالة حق ذوي الهمم في تعليم عادل ومتساو للجميع.
- تنظيم المسابقات والفعاليات التنافسية التي من شأنها أن تستثمر طاقات وإبداعات ذوي الهمم وتسويق هذه الإبداعات دعماً لحقهم في التعليم والإنتاج والاستثمار وممارسة الحياة بشكل طبيعي.

**رابعاً: معوقات تطبيق التصور المقترح، وآليات التغلب عليها:**

هناك مجموعة من المعوقات التي يمكن أن تواجه تنفيذ التصور المقترح لتطبيق نظام التعليم الشامل المنصف لذوى الهمم في المدارس المصرية، ومن أبرزها ما يلي:

١- القصور الشديد في تطبيق اللوائح والتشريعات الداعمة لحقوق ذوي الهمم في تعليم جيد في ظل ضعف منظومة الرقابة والمساءلة.

٢- ضعف القناعة عند ذوي الهمم بأن هذه التوجهات ما هي إلا شعارات جوفاء لا قيمة لها وأن الواقع بعيد كل البعد عن التنظير الفلسفي.

٣- ضعف الإمكانات المادية والتقنية اللازمة لدعم تعليم ذوي الهمم وضعف المخصصات المالية التي تقرها الدولة لتدعيم حقوق ذوي الهمم في تعليم جيد شامل ومنصف.

٤- عدم جاهزية المؤسسات التي من شأنها رعاية ذوي الهمم للتعامل معهم وفق التوجهات التشريعية الجديدة وبالتالي تحتاج إلى إعادة تأهيل لتكون داعمة لحقوقهم المشروعة.

٥- ضعف الوعي التربوي لدى المعلمين والأسرة والمجتمع بالحقوق التعليمية لذوي الهمم.

وبناءً على المعوقات السابقة فإن رؤية التحالف الدولي للإعاقة، تؤكد على أن " تعزيز التعليم الجيد والمنصف والشامل، والتعلُّم مدى الحياة لجميع المتعلمين" لا يمكن تحقيقه إلا عندما يتم تضمين كافة الأطفال بصورة واضحة وصريحة في السياسة والممارسة على حدٍ سواء، وهذا يتطلب التزاماً دولياً بجعل المادة (٢٤) من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الهمم، في صدارة ومركز التخطيط والتنفيذ لعملية التحوُّل. وعلى ذلك يقترح البحث الحالي لتحقيق التعلم الجيد الشامل والمنصف لجميع الأطفال من ذوى الهمم والعاديين، قيام الحكومات ووزارات التعليم في جميع دول العالم ومنها مصر، بما يلى:

أ- خضوع جميع المرافق التعليمية، للتنظيم من قبل وزارات التربية والتعليم، أو الوزارات ذات الصلة بتنمية الطفولة المبكرة، والتعلُّم مدى الحياة.

ب- إتاحة الترتيبات التيسيرية القابلة للتنفيذ -كما هي مُعرَّفة في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة- في جميع أنحاء البلاد، وعلى كافة مستويات النظام التعليمي.

ج- توظيف وتدريب معلمين مؤهلين، لتوفير تعليم جيد وشامل لجميع التلاميذ، وضمان توفير إمكانية الوصول إلى جميع المرافق التعليمية بهدف مساعدة جميع المدارس على تقديم تعليم نوعي جيد وشامل للجميع.

د- التخطيط لمنهج دراسي واحد يتسم بالمرونة ويعترف بتنوع الفئات السكانية في البلاد، ويشجع على اعتماد نهج تعليمي فردي يناسب الغاية المرجوة.

هـ- مشاركة أولياء الأمور، والتلاميذ أنفسهم في أنشطة التقييم؛ حيث يعد التشارك الجاد واشراك المجتمعات المحلية، والأسر، والآباء، أمراً ضرورياً لتحقيق مثمر للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

و- اضطلاع منظمات الأشخاص ذوي الهمم بتقديم الاستشارات وتوفير الخبرات اللازمة لدعم التعليم الشامل المنصف للأطفال ذوى الإعاقة.

ز- حث جميع المنظمات غير الحكومية الدولية على تقديم كامل دعمها لتصميم نظم للتعليم الشامل ووضعها حيز التنفيذ في كافة أنحاء بلدان العالم.

## مراجع البحث ومصادره

أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٩). الإعاقة والمعاق "روية حديثة". القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

إيانز، داريو، وآخرون(٢٠٢١). التعليم الشامل في إيطاليا: خطوات تاريخية وتطورات إيجابية وتحديات. مستقبليات،٣(٤٩):٣١٩-٣٣٧.

بسيوني، سعاد محمد(٢٠١١). التكامل التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ التربية للجميع، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

البنك الدولي بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية (٢٠٢١). التقرير العالمي حول الإعاقة. البنك الدولي. سويسرا: جنيف

جامعة الأزهر، قرار شيخ الأزهر رقم (٨٣١) لسنة ١٩٩٠م؛ بشأن اللائحة الداخلية التنظيمية لمركز معوقات الطفولة. القاهرة.

جامعة عين شمس (٢٠١٣). اللائحة الداخلية لكلية التربية. القاهرة.

جريش، دنيا سليم حسين(٢٠٢٣). آراء معلمي مدارس الدمج حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام في ظل قرار الدمج (٢٥٢) لسنة٢٠١٧م. مجلة كلية التربية. جامعة قناة السويس،(٣٩)٤: ٦٨-١١٨.

جمعة، محمد حسن أحمد(٢٠١٩). الحقوق التشريعية لذوي الهمم فجوة التشريع والتطبيق. مجلة كلية التربية. جامعة دمياط،(٧٣): ١٤٧-١٨٢.

الجمعية العامة للأمم المتحدة (٢٠١٥). تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠م. الأمم المتحدة، الجمعية العامة.

الجمعية العامة للأمم المتحدة (٢٠١٩). تقرير الإعاقة والتنمية. منظمة الأمم المتحدة. نيويورك.

جمهورية مصر العربية (١٩٧٥م)، قانون رقم (٣٩) لسنة١٩٧٥م، بشأن تأهيل المعاقين. القاهرة.

جمهورية مصر العربية (١٩٩٦م). القانون رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦م؛ بشأن أحكام حماية الطفل المعاق. القاهرة.

جمهورية مصر العربية (٢٠١٤). الدستور المصري عام ٢٠١٤م، مادة رقم (٨٠،٨١ ). القاهرة.

جمهورية مصر العربية(١٩٨٢م). القانون رقم (٤٩) بشأن تعديل مواد (٩، ١٠، ١٥، ١٦) من قنوان تأهيل المعاقين رقم (٣٩) لسنة ١٩٧٥. القاهرة

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء(٢٠٢٣). مصر في أرقام. القاهرة.

جوهر، علي صالح، والباسل، ميادة محمد فوزي (٢٠١٥). الاستثمار الأمثل للتعليم. المنصورة: المكتبة العصرية.

الخطيب، جمال الدين(٢٠١٤). تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

الدسوقي، ايناس عبد القادر، واسماعيل، سهير السعيد جمعة (٢٠١٩). أساليب رعاية الموهوبين من ذوي الهمم: رؤى وتطلعات. دراسة مقدمة لمؤتمر بعنوان: "تربية ذوي الهمم– الواقع والمأمول". كلية التربية بدمياط جامعة دمياط بالتعاون مع الهيئة العامة لقصور الثقافة. ١٢ ديسمبر: ٩٠– ١١٤

الديب، أبوبكر محمد (٢٠٢٣). حقوق ذوي الإعاقة في المجتمع الرقمي. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بالقاهرة، ٧(٢٥):١– ٢٢.

رشدي، سري محمد (٢٠٢٠). معوقات التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة. مجلة التربية الخاصة. جامعة الزقازيق، (١): ٧٦١-٧٩٢.

الروسان، فاروق (٢٠١٧). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. ط٧. عمان: دار الفكر.

رئاسة جمهورية مصر العربية (٢٠٢٣). القانون رقم (١٦١) لسنة٢٠٢٣م، بشأن دعم صندوق "قادرون باختلاف". القاهرة.

زغلوك، ملك (٢٠١٧). الحرية والعدالة في وجود التعليم: نحو بناء منتدى عربي للنهوض بالمعلم، مجلة شئون عربية. الأمانة العامة لجامعة الدول العربية بالقاهرة (١٣١): ١٣٩-١٥٨.

السعيد، هلا محمد (٢٠١٧). الدمج بين جدية التطبيق والواقع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشخص، عبد العزيز (٢٠١٩). قاموس التربية الخاصة والتأهيل التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. ط٥. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شلش، سهير محمد سلامة (٢٠١٦). استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

صادق، محمد فكري فتحي صادق (٢٠١٧). رؤية مقترحة لإصلاح برامج اعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية في ضوء التوجهات والخبرات العالمية. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية، بعنوان: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية. كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا: ٢٩٧- ٣٥٦.

ضحاوى، بيومى محمد(٢٠٢٣). نظام التعليم في مصر في مقدمة الالفية الثالثة. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربى.

طبوش، صبرينة(٢٠٢١). استخدام التكنولوجيا الرقمية لمساندة ذوي الاحتياجات الخاصة: تجارب دولية .المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، ٣(١): ٢٤٧-٢٦٩

عبد الرحمن، عبد الله محمد (٢٠١٤). سياسات الرعاية الاجتماعية للمعاقين في المجتمعات النامية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد المعطى، حسن مصطفى، وأبو قلة، السيد عبد الحميد(٢٠٢١). متطلبات استخدام نظام التعليم عن بُعد في اعداد وتدريب معلمي ومعلمات التربية الخاصة-دراسة استطلاعية. مجلة دراسات تربوية ونفسية. جامعة الزقازيق، (٦٩): ٣١-٤١.

عبدالله، مروة محمد (٢٠٢٣). تمكين ذوي الهمم في رؤية مصر ٢٠٣٠م: نحو رؤية إعلامية مستقبلية لتعظيم رأس المال الاجتماعي. مجلة الإعلام والدراسات البينية. كلية الاعلام، كلية الاعلام، جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب، (٦): ١-٥٨.

عسل، خالد محمد (٢٠٢٢). ذوو الاجتياجات الخاصة: رؤى نظرية وتدخلات إرشادية. ط٢. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

القريطي، عبد المطلب (٢٠٢١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتربيتهم. ط ٤. القاهرة: دار الفكر العربي

محمد، عادل عبد الله (٢٠٢٠). آليات تفعيل الدمج التربوي الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقات في مدارس التعليم العام كمدخل لدمجهم الشامل في المجتمع. من بحوث الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة. سلطنة عمان. مسقط،٦-٨ مايو: ١-٥٦.

المحيربي، فاطمة صباح خميس، وحسن، خلود حلمي محمد (٢٠٢٣). دور وجهود المعلمين في دعم ورعاية الطلبة الموهوبين من أصحاب الهمم في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة،٥(٢): ١–٢٨.

منظمة الاحتواء الشامل الدولية (٢٠٢٤). من نحن: https://inclusion-international.org/lang/ar/

منظمة الطفولة العالمية (اليونسيف) (٢٠٢٢). العدالة وحالة الاستثمار في التعليم. منظمة اليونسيف. نيويورك.

كلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق (٢٠١٧). اللائحة الداخلية. جامعة الزقازيق.

وحدة التخطيط والمتابعة بوزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). برنامج تدريب المعلمين لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام. وزارة التربية والتعليم. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠). قرار وزاري رقم (٣٧) بتاريخ ١٩٩٠/١/٢٨؛ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة. القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). البرامج التنفيذية للخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، ٢٠١٤– ٢٠٣٠. القاهرة.

وزارة التعليم العالي (١٩٩٥). قرار وزاري رقم (٥١٣) بتاريخ: ١٩٩٥/٢/٢٦م، بشأن إصدار اللائحة الداخلية لمعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة. القاهرة.

وزارة التعليم العالي(١٩٨٩). قرار وزاري رقم (٦٧٢) بتاريخ ١٩٨٩/٧/٥م؛ بشأن إنشاء كلية رياض الأطفال، القاهرة.

اليونسكو (٢٠١٥). إعلان إنشيون بشأن التعليم بحلول عام ٢٠٣٠. في منشورات اليونسكو. المنتدى العالمي للتربية ٢٠١٥. اليونسكو: إنشيون، جمهورية كوريا.

اليونسكو (٢٠١٩). تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في الأطر الجامعة– مجموعة أدوات التعليم الشامل. ترجمة: حجازي ياسين إدريس وآخرون. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول الغربية. بيروت.

Ainscow, M., & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. Journal of Educational Change, 19(1): 1–17

Ainscow, Mel (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1): 7-16.

Ainscow, Mel (2022). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. Prospects, (49):123–134.

Akunuri, N. Nanditha(2020). Equitable and Inclusive Education: Learning for All. International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT), 11(9): 554-560.

Attewell, Paul (2020).Educational quality around the world. Oxford university press.

Bray, Mark, etal.(2014). Comparative Education Research: Approaches and Methods. New York: Library of Congress.

Cavendish, Wendy, Espinosa, Anabel (2023).Teacher Preparation for Student Diversity and Disabilities: Changing Roles in Response to Intervention Models. Emerald Group Publishing Advances in Special Education, (25)1:411-427.

Choi, Jeong Hoon, et al.(2017) Improving Learning for All Students Through Equity-Based Inclusive Reform Practices: Effectiveness of a Fully Integrated School-wide Model on Student Reading and Math Achievement. Remedial and Special Education, 38(1): 28–41

Delgado, Rachael C.(2020).Preparing Teachers for Diverse Learners: A Multi-Institution Analysis of NCATE Accreditation Documents, PhD; dissertation. University of Maryland, USA.

Groce, N., Kett, M. (2013). The disability and development gap. London، UK: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.

Hope, M., Paes, I. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. School Effectiveness and School Improvement, 27(1): 45–61.

International Disability Alliance (IDA).(2020). What an Inclusive, Equitable, Quality Education Means to us. Report of The International Disability Alliance.

International Federation of Hard of Hearing People (IFHOH) (2024). About Us: https://www.ifhoh.org/ .

Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian(Ed.), London: The SAGE handbook of special education.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2023), Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity,https://www.oecd.org/education/strength-through-diversity/Equity-and-Inclusion-in-Education-abridged-version.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2022).Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. OECD Education Working Paper No(260).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools. Paris

Sarkar, Kanai. (2023). Inclusive Education: The Way of Equity And Equality in Learning.(12). 50-57

U.S. Agency for International Development (USAID) (2020). A Best practices in inclusive education for children with disabilities: applications for program design in the Europe & Eurasia region.

UNESCO. (2015). Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4. Paris.

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris.

UNICEF (2012). The Right of Children with Disabilities to Education: A rights-based approach to inclusive education – position paper. Geneva,Switzerland: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States.

World Bank, Inclusion International (2019). Every learner matters: Unpacking the learning crisis for children with disabilities . WashingtonD.C: International Bank for Reconstruction and Development.

World Blind Union(2024). Our Work: https://worldblindunion.org/

World Federation of the Deaf(2024).Who we Are: https://wfdeaf.org/.

## ملحق(١): أسماء السادة الأساتذة محكمي التصور المقترح للبحث

| م | الاسم | الدرجة العلمية والوظيفة |
|---|---|---|
| ١ | أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري | أستاذ التربية المقارنة والإدارة التربوية المتفرغ بكلية التربية جامعة حلوان |
| ٢ | أ.د/ ابراهيم عبد الرافع السمدوني | أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة الأزهر |
| ٣ | أ.د/ إيهاب عبد العزيز الببلاوي | أستاذ التربية الخاصة بكلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق |
| ٤ | أ.د/ بيومى محمد ضحاوى | أستاذ التربية المقارنة والإدارة التربوية المتفرغ بكلية التربية جامعة قناة السويس |
| ٥ | أ.د/ سعيد محمود مرسي | أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية جامعة الزقازيق |
| ٦ | أ.د/ صلاح الدين محمد توفيق | أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية جامعة بنها |
| ٧ | أ.د/ عماد صموائيل وهبة جرجس | أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة سوهاج |
| ٨ | أ.د/ لمياء عبد الحميد بيومى | أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية جامعة قناة السويس |
| ٩ | أ.د/ وضيئة محمد ابو سعدة | أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية جامعة بنها |
| ١٠ | د/ دنيا سليم حسين جريش | أستاذ التربية الخاصة المساعد بكلية التربية جامعة قناة السويس |
| ١١ | د/ رانيا سعد بدران البعلي | أستاذ التربية الخاصة المساعد بكلية التربية جامعة قناة السويس |
| ١٢ | د/ زينب عبد النبي أحمد محمد | أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية جامعة قناة السويس |
| ١٣ | د/ منى فرحات إبراهيم | أستاذ التربية الخاصة المساعد بكلية التربية جامعة قناة السويس |

تم ترتيب أسماء السادة الأساتذة المحكمين أبجدياً بحسب درجاتهم العلميةً