التربية الدامجة
بين التجربة المغربية والتجارب الدولية

د. نورالدين مورو
دكتور في القانون العام
إطار بوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة
المغرب

مقدمة

تشكل قضية الإعاقة في إطار منظمة الأمم المتحدة مجالا قائما بذاته، وذلك منذ أوائل الألفية الثانية ،وقد انخرط المغرب في هذه الدينامية ،ولاسيما بعد مصادقته على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الإضافي حيث ألزمت المادة 24 الدول الأطراف "أن تكفل الدول الأطراف نظاما تعليميا جامعا على جميع المستويات وتعلما مدى الحياة" (البند الأول) كما التنصيص في نفس المادة على «مراعاة الاحتياجات الفردية بصورة معقولة" (البند الثاني-ج)، كما نصت الاتفاقية في المادة 3 على مبدأ "احترام القدرات المتطورة"، وفي المادة 9 على" إزالة الحواجز لتيسير الولوج إلى كل المباني بما فيها المدارس".[1]

وتجدر الإشارة إلى أن المغرب يتوفر على إطار سياسي وتشريعي ملائم لإرساء منظومة تربوية دامجة ذلك أن دستور 2011 في ديباجته يحظر كافة أشكال التمييز على أساس الإعاقة، كما أن الفصل 34 منه يحث السلطات العمومية على وضع سياسات عمومية لتأهيل الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة ،والفصل 31 يلزم الدولة بتوفير تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة، ثم الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 لإصلاح التربية والتكوين ، ولاسيما ما يتعلق بالرافعة الرابعة الخاصة بتأمين حق الأشخاص في وضعية إعاقة في ولوج منظومة التربية والتكوين ،وكذلك قرار تحويل الرؤية الاستراتيجية إلى قانون إطار ،مما سيكسبها الإلزامية الضرورية لتنفيذها ،كما أن صدور القانون الإطار رقم 92-07 المتعلق بحماية الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها[2]،أفرد

[2]- صادق المغرب على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وبروتوكولها الاختياري الملحق بها في 08 أبريل 2009.

[1] - ظهير شريف رقم 1-92-30 صادر في 22 من ربيع الأول 1414(10 سبتمبر 1993) بتنفيذ القانون رقم 92-07 المتعلق بالرعاية الاجتماعية للأشخاص المعاقين.

بابا لإقرار وإعمال حق الأشخاص في وضعية إعاقة في ولوج كافة أسلاك التعليم مع إلزام الدولة بتوفير التيسيرات المعقولة للمتعلمين.

وكان بداية منطلق بلادنا ، لتحقيق هذا المشروع الطموح ، هو تجاوز المقاربات والاتجاهات التقليدية في التعاطي مع الإعاقة، لذلك فلم تعد الإعاقة معطًى ملتصقاً بالفرد ونتيجة أحادية لعجزه وعدم القدرة، بل أصبح يُنْظَرْ إليها كنتاج سياق ، ووضعية وتمثلات اجتماعيّة، ممّا أدى إلى التأكيد ،على أن مساعدة الشخص في وضعية إعاقة، لا تكمن في التركيز على قصوره، بل في تلك الدينامية ، التي تنتج عن علاقة المجتمع بذلك القصور وهكذا تم الانتقال من المنظور الطبي للإعاقة ، إلى التركيز على توفير الحق للشخص في وضعية إعاقة ،(توفير الولوجيات المادية والنفسية والاجتماعية لفسح المجال لتجسيد الفرد لإمكانياته وتحقيق تطوره).

وعلى المستوى التربوي والتعليمي، يمكن القول أنّ تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، اعتبر من التحديات الكبرى لمختلف الاستراتيجيات الإصلاحية، التي أفرزتها المنظومة التربوية المغربية، سواء على مستوى الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أو الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، ناهيك على القانون والإطار رقم 17-51 الذي أكد على ضرورة اتخاذ التدابير اللازمة، لتيسير اندماج الأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعية خاصة في منظومة التربية والتكوين ، والبحث العلمي، وتمكينهم من حق التعلم واكتساب المهارات والكفايات الملائمة لوضعيتهم.

سنحاول في هذا المقال، استشراف التجربة المغربية، في مجال التربية الدامجة ومقارنتها بالتجارب الدولية، وذلك من خلال اعتماد نمط تربوي جديد ينبغي الاهتمام بالأطفال في وضعية إعاقة، من طريق إدماجهم داخل نفس الصف الدراسي، إلى جانب التلاميذ الأسوياء.

ولعل الإشكالية الرئيسية التي يثيرها هذا الموضوع، تتمثل في طرح التساؤل المركزي التالي: إلى أي حد يمكن اعتبار التجربة المغربية في مجال التربية الدامجة، تجربة طموحة ونموذجية استفادت من التجارب الدولية على الرغم من وجود جملة من القيود والتحديات ذات الخصوصية المحلية؟

ولفهم وتقييم موضوع التربية الدامجة بين التجربة المغربية والتجارب الدولية يمكن اعتماد عدة مناهج، بحثية علمية، تتيح دراسة شاملة، ومتعددة الأبعاد، ومن أهمها المنهج الوصفي بالإضافة إلى المنهج المقارن والمنهج التاريخي، هذا النهج الشامل يمكن أن يساهم في تقديم صورة

واضحة، وشاملة، للتجربة المغربية من خلال استخلاص الدروس المستفادة من التجارب الدولية، بما يعزز من فعالية وكفاءة، سياسات التربية الدامجة في المغرب.

ولمعالجة هذا الموضوع ارتأينا تقسيمه إلى مبحثين رئيسيين هما:

المبحث الأول: المقاربة المغربية في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة

المبحث الثاني: المقاربات الدولية في مجال التربية الدامجة

المبحث الأول: المقاربة المغربية في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة

إلى حدود عقد الستينات من القرن الماضي، كان بالمغرب غياب شبه تام للمقاربة والتأطير المؤسساتي لمسألة الإعاقة، ومن تم، فإن مهمة التكفل بالمعاقين ورعايتهم، كانت على عاتق الأسرة أو على أبعد حد، تعتمد على بعض المبادرات الخيِّرة للمحسنين، وأمام العجز المادي للأسر، وفي غياب فهم صحيح ودقيق للإعاقة، فقد كان أغلب المغاربة ينظرون إلى الإعاقة على أنها عار يَلْحَقُ بالأسرة، وبالتالي يتحتم التستر عليها، لكن مع التحول الملحوظ على مستوى النظرة المجتمعية ، للشخص المعاق في أعقاب الحرب العالمية الثانية، بأوروبا، والولايات المتحدة الأمريكية، عرف هذا التغيير حداً وصل إلى بلدان العالم الثالث في تلك الفترة، ومَنْ تَمَّ، تولَّدَ التّفكير في صياغة توصيف جديد للإعاقة، وتزايد الاهتمام بهذه الفئة من الأشخاص، وبالتالي أضحت الإعاقة مشكلة عالمية، بل كونية، تُوِّجت خلال عقد الثمانينات بمجموعة من المواثيق والعهود، أسست لمرحلة جديدة ومسالك علمية لتناول مسألة الإعاقة، ورفع الحيف عن الشخص المعاق ورعايته وتمكينه من تعليم نافع، وحق مكفول لهذا الشخص مع الاستفادة من التجارب الدولية الرائدة في هذا المجال، ومقاربتنا لهذا المبحث ستنصب على منظور وزارة التربية الوطنية لمسألة التربية الدامجة (**المطلب الأول**) ثم ماهي الهندسة المنهاجية المعتمدة لفائدة المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة؟ (**المطلب الثاني**).

المطلب الأول: التربية الدامجة من منظوروزارة التربية الوطنية

تجدر الإشارة بداية، إلى أن العناية بالأطفال المعاقين، ترتبط بالأساس بقيم حقوق الإنسان، وبالتالي، فإن المفاهيم المرتبطة بالإعاقة، أو التربية المؤطرة لها، هي مفاهيم ومقاربات دولية شبه موحدة، صادرة عن الأمم المتحدة، واليونسكو، واليونيسف، وغير ذلك من مؤسسات الدولة ذات الصلة، بالتربية وحقوق الإنسان.

وبصفة عامة، فإن جلّ المنظومات التربوية العالمية حيال الأطفال المعاقين، تدرجت عبر ثلاث مقاربات، تتمثل **أولاً** في مقاربة التربية الخاصة، **وثانياً** في مقاربة التربية الإدماجية، ثم **ثالثاً** وأخيراً في مقاربة التربية الدامجة، فكل هذه المقاربات الثلاث، تسعى في المقام الأول، إلى إبعاد مشاعر الدونية والنقص، عن الطفل المعاق، وعن أسرته وذويه، إلى جانب تأهيله للاندماج داخل الحياة والاستقلال عن الغير والآخرين. لذلك ما هو مفهوم التربية الدامجة وأنماطها؟ (**الفرع الأول**) ثم كيف السبيل للوصول إلى المشروع المدرسي الدامج؟ (**الفرع الثاني**) وأخيراً كيف يتم التدبير الإداري للتربية الدامجة؟ (**الفرع الثالث**).

الفرع الأول: مفهوم التربية الدامجة

تجدر الإشارة بداية، إلى أن العناية بالأطفال المعاقين، ترتبط بشكل أساسي بقيم حقوق الإنسان وبالتالي، فإن المفاهيم المرتبطة بالإعاقة، أو التربية المؤطرة لها، هي مفاهيم ومقاربات دولية شبه موحدة، صادرة عن منظمة الأمم المتحدة، واليونسكو، واليونيسف وغير ذلك من المؤسسات الدولية، ذات الصلة بالتربية وحقوق الإنسان.

ضمن هذا الخضم، اعتمدت وزارة التربية الوطنية التعريف الدولي للتربية الدامجة؛ حيث اعتبرتها منظمة اليونسكو، على أنها، «تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة، تستجيب لحاجات التعلم الأساسية وتثري وجود المتعلمين، ولأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد، ولذلك، يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات جدوى، هو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي»[1]. وتعرفها منظمة إعاقة دولية (Handicap international) بأنها: «تعني نظام تربوي يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلم الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة، إنه يستهدف إزاحة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية للجميع»[2].

وانطلاقاً من التعريفين: يتضح أن التربية الدامجة تخدم أهداف التربية للجميع، وتضمن تكافؤ الفرص بين المتعلمين تحقيق المساواة والإنصاف في التعلم، ومن ثم، فهي تعتبر المؤسسة التعليمية عبارة عن فضاء لاستقبال جميع الأطفال كيفما كانوا، وتوفر لهم شروط نجاحهم

[1] -UNICEF, Webinaire 1 ; Livret Technique, conceptualiser. Education inclusive et la contextualiser au sein de la maison de l'UNICEF ; 2014 ; p 19

[2] Ibid.

بالرغم من مشاكلهم وصعوباتهم والقصور الذي يحملون، مما يجعلها في النهاية متميزة عن غيرها من الأنماط التربوية الأخرى.

ومن مميزات التربية الدامجة أنها:

- تقر بأن جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا؛
- تعترف بوجود الاختلافات بين الأطفال وتحترمها؛
- تستهدف ضمان المساواة في الحقوق؛
- تتيح للأطفال في وضعية إعاقة أو بدونها، أن يتعلموا جميعاً؛
- تتيح للبنيات وللنظم وطرق التربية الاستجابة لاحتياجات جميع الأطفال؛
- تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفردية لجميع الأطفال؛
- تشكل سيرورة دينامية تتطور بكيفية مستمرة؛
- تندرج ضمن استراتيجيات للارتقاء بمجتمع دامج؛
- ضرورية للوصول إلى تربية ذات جودة للجميع[1].

أما بخصوص أنماط التربية الدامجة، فالمهتمون بمجال التربية الدامجة، عن وجود، أربعة أنماط من التربية متمايزة فيما بينها، وكل نمط منها يعكس مقاربة خاصة في التعاطي مع الظاهرة التربوية ومع المستفيدين منها، وهذه الأنماط تتمثل في الواقع المتطور الحاصل على مستوى تأمين حق التربية لجميع الأطفال واليافعين فمن التربية العادية التي لم تكن تعير اهتماماً ملحوظاً للأطفال الموجودين في وضعية إعاقة، إلى التربية الخاصة التي أفردت رعاية خاصة لهؤلاء الأطفال في فضاء خاص بهم، إلى التربية الإدماجية التي منحتهم مكاناً داخل المدرسة العادية، لكن مع إرغامهم على التكيف مع نظامها ،بما هو عليه على مستوى البرامج والطرق وإجراءات التقييم، إلى التربية الدَّامِجَة التي حاولت تجاوز نقائص التربية الإدماجية، وخلق تصور جديد للتعاطي مع الأطفال في وضعية إعاقة، داخل فصل دراسي عادي.

[1]- Handicap international et Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabisation (Burkina Faso) ; Manuel de formation enseignants en éducation inclusive, p 25 ; 2012.

الجدول التالي سيوضح الفرق بين هذه النماذج بحسب نوعية التعامل مع الأطفال والخدمات التربوية التي تقدم لفائدتهم:

التربية الدامجة	التربية الخاصة	التربية الإدماجية	التربية الدامجة
طفل عادي	طفل خاص	طفل خاص (ملزم بالتكيف)	طفل خاص
- مدرسون عاديون - برامج دراسية عادية - مدرسة عادية	- مدرسون خاصون - برامج خاصة - مراكز خاصة	- مدرسون عاديون (مع تكوين خاص) - برامج خاصة إلى عادية - أقسام خاصة ضمن مدرسة عادية	- كل الأطفال مختلفون لكنهم يتعلمون - مدرسون دامجون - برامج مكيفة ومرنة - مدرسة دامجة ملزمة بالتغيير

* مصدر الجدول: إعداد شخصي محض

الفرع الثاني: المشروع المدرسي الدامج

يهدف المشروع التربوي إلى رؤية معقلنة محددة وهادفة، تسعى لتعزيز وضمان النجاعة والجودة المنشودتين من التربية المدرسية[1]، لذلك كان لزاماً على الجهات التربوية إيلاء العناية الفائقة للمشروع المدرسي الدامج، حتى يتسنى تحقيق ضمان التعليم للجميع وتحقيق الإنصاف، وتكافؤ الفرص، والاستجابة لأهم الحقوق الإنسانية.

وقد عرفت الاستراتيجيا الوطنية مشروع المؤسسة من خلال المذكرة 2011/ 125، بأن مشروع المؤسسة هو «الآلية العملية الضرورية لتنظيم وتفعيل العمليات التدبيرية والتربوية الهادفة إلى تحسين جودة التعلمات لجميع المتعلمات والمتعلمين وأجرأة السياسات التربوية داخل كل مؤسسة تعليمية»[2]. وتحدد المذكرة الوزارية 159/2014 مشروع المؤسسة باعتباره، «إطاراً منهجياً وآلية عملية للتنظيم وتفعيل مختلف الإجراءات التدبيرية والتربوية الهادفة إلى تحسين جودة التعلمات لفائدة التلميذات والتلاميذ مع مراعاة الخصوصيات...».

[1] - عبد الكريم غريب، بيداغوجيا المشروع، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2008، ص 43.
[2] - عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص 44.

انطلاقاً مِمَّا سبق، يمكننا أن نحدد من داخل سياق التعريفات السابقة المفهوم الإجرائي للمشروع المدرسي الدامج، باعتباره «آلية العمل المنهجية لبلورة وتفعيل وأجرأة مختلف المقاربات والتدابير الهادفة إلى ضمان مسار تعليمي دامج لكل الأطفال في وضعية إعاقة من خلال مخطط تربوي، يبيّنه المدير، وفرقاء العمل التربوي، بتنسيق مع كل الشركاء، ضمن مقاربة تدبيرية بالنتائج، ضامنة لمبدإ الإنصاف وتكامل الفرص».

وتجدر الإشارة كذلك، أنه إطار منهجي يرتكز على قيادة مشروع المؤسسة المدرسية، من خلال مبادئ ومرتكزات فلسفة التربية الدامجة، وبالاعتماد على مخططات وبرامج عمل دامجة، على مستوى إدارة ملفات التمدرس، وبرمجة التعلمات، والأنشطة التعليمية، والاكتسابية، ضمن فضاء الحياة المدرسية، بشكل متمركز حول الطفل في وضعية إعاقة ومخصص له[1].

الفرع الثالث: التدبير الإداري للتربية الدامجة

جرت العادة الحديث عن المثلث الديداكتيكي، المتمثل في المتعلم والمدرس والمادة الدراسية، مع التغافل التام عن الدور الفعال للإدارة التربوية، التي تعد حجر الزاوية داخل البنية التعليمية التعلمية.

علاوة على الدور الهام للمدرس(ة) داخل التربية الدامجة، فإن إطار الإدارة التربوية يمكن اعتباره الفاعل المحوري في قيادة وتدبير المؤسسة التعليمية، سواء على المستوى الإداري والمادي والتنظيمي والتربوي، وهذا الفعل التدبيري الذي لا تقف مسؤوليته عند حدود تدبير البنيات المادية للمؤسسة، بل تتجاوزها إلى التدبير التأطيري للموارد البشرية العاملة بالمؤسسة ، باتجاه التفاعل الإيجابي مع المشروع التربوي للمؤسسة ، وخدمة أهدافه والرفع من مستويات نتائجه، وجودة خدماته؛ كما تتحدد مسؤولياته الأساسية في نقل أثره التدبيري إلى الطفل المتعلم، باعتباره محور ومركز استراتيجيات الإصلاح التي دعت إليها المنظومة التربوية المغربية.

وعليه فإن مدير المؤسسة، يمكن اعتباره في هذا الإطار، بمثابة قائداً للتغيير والتطوير الإيجابي، لمجتمع المدرسة، باتجاه تفعيل أهداف التمدرس الدامج للأطفال في وضعية إعاقة، وعلى هذا الأساس، فإن مجموعة من الأسئلة النظرية والتطبيقية يمكن أن تطرح وتُثار، في سياقات بناء ، وتنزيل، وتدبير مشروع المؤسسة الدامج ، أو عند تقييم سيروراته ونتائجه؛ إذ على

[1]- عبد الكريم غريب ورقية أغيغة، بيداغوجيا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في وضعية إعاقة والموهوبين- وضعيات واستراتيجيات الدمج- منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2021، ص 130.

إطار الإدارة التربوية أن يمتلك مَلَكَة الوعي والمسؤولية بأبعاد للمدرسة الدامجة، وأهدافها، ومنطق قيادتها ، وتدبيرها، وأن يتحكم في أسئلة تخطيط المشروع الدامج ،الذي سيحدده ضمن إطارها في عملياته، وسيرورات تنظيمها، وإنجازها وتنفيذها[1].

كما أن عليه، أن يقوم بضبط السيرورات التدبيرية، والإجراءات المناسبة مع كل الفرقاء المؤسساتيين، والشركاء، والمنظمات، والجمعيات المسؤولة، إلى جانبه على تنزيل وتفعيل مشروع المؤسسة الدامج، مع ضرورة استحضاره لمقاربة تقسيم أثر مشروع المؤسسة الدامج، على سيرورات تمدرس الطفل، في وضعية إعاقة، وعلى تفسير الفعاليات والذهنيات، داخل مجتمع المدرسة[2].

على هذا الأساس، فإن المجتمعات أصبحت واعية بأنه لا مكان في القرن الواحد والعشرين للمؤسسة المدرسية الانتقائية للأطفال اللوامع والموهوبين أو الإقصائية للأطفال في وضعية إعاقة أو المحرومين والمهمشين والمهاجرين وضحايا الحروب...

لقد أصبحت غاية المؤسسة المدرسية عالمياً، هي ضمان الحق في التربية لجميع الأطفال... وهذا هو المبدأ الرئيس لفلسفة التربية الدامجة، التي جعلت من أولوياتها اعتبار المدرسة حاضنة تربوية، لكل الأطفال وضامنة، بكل إنصاف لحقهم في التمدرس، دون تمييز، أو إقصاء.

المطلب الثاني: الهندسة المنهاجية لفائدة المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة

تتموضع مناهج تربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة ،وذوي الاحتياجات الخاصة، ضمن الرهانات التي أَثَّرت عليها استراتيجيات التنمية البشرية، والاقتصادية والاجتماعية، في العديد من البلدان ابتداءً من النصف الثاني من القرن الفارط، إذا كانت الحربان العالميتان قد توجتا في نهاية المطاف، بتوثيق عهود ومواثيق دولية، من أجل تفعيل مبدإ حقوق الإنسان في مختلف أبعاده وتجلياته، فإن تربية وتعليم هذه الفئة المجتمعية، تم اعتبارها من ضمن الأبعاد ،التي ينبغي تأسيس أجرأتها وتحقيقها في الواقع الموضوعي، بمختلف الوسائل، والإمكانيات ،والسياسات التنفيذية الممكنة، تبعاً للسياقات السوسيو- سياسية للأنظمة والدول، لذلك ما هي الدعامات والخيوط الموجهة للهندسة المنهاجية؟ (**الفرع الأول**) ثم ما هي الأسس النظرية والتربوية المؤطرة

[1] - عبد الكريم غريب ورقية أغيغة، م.ج، ص 128.

[2] - المملكة المغربية- وزارة التربية الوطنية: دليل مديري المؤسسات التعليمية حول التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج، 2019.

للهندسة المنهاجية؟ (**الفرع الثاني**) ثم هل الهندسات المنهاجية المتفرعة حسب نوعية الإعاقة كفيلة باستهداف الإعاقات المعنية بالتمدرس؟ (**الفرع الثالث**).

الفرع الأول: الدعامات والخيوط الناظمة للهندسة المنهاجية

بناءً على مستوى أهداف التنمية البشرية، يشكل رهان إرساء هندسة منهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، داخل المنظومة التربوية المغربية، تحدياً وطنياً يتموضع أيضاً على مستوى تحديات إعمال، وترسيخ حقوق الإنسان، ضمن السياقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، التي صادق عليها المغرب بالإجماع، ضمن إطار دستور 2011، وكذا ضمن إطار برامج إصلاح، وتطوير مسارات حياة الأفراد، والجماعات خاصة بشأن الأفراد في وضعية إعاقة[1].

لقد شكل بناء هذه الهندسة المنهاجية، مشروعاً لتفعيل حق الطفل في وضعية إعاقة للتمدرس الناجح ،والمنفتح على آفاق الاندماج التربوي ،والاجتماعي، والاقتصادي، كهدف استراتيجي لا يمكن تأمينه، إلا عبر سيرورة تربوية تعليمية / تعلمية[2]، تنطلق من خصوصيات الطفل في وضعية إعاقة، وحاجياته، وإيقاعاته في التعلم والاكتساب وتضمن له صيغاً بيداغوجية متكيفة، ومتلائمة مع هذه الحاجيات ،ومع طبيعة أشكال القصور، التي يؤثر على مسار تعلمه، وبالتالي، تحقق له أقصى إمكانات التأهيل، من أجل الاندماج المدرسي في المستويات الدراسية العليا وفق مسارها الارتقائي من جهة، كما أنها تضمن له إمكانات التفاعل الإيجابي مع المناهج الدراسية الرسمية، في إطار تكيفها وتناسبها مع خصوصيات إعاقته وطبيعة مظاهر القصور المرتبطة بها، بما يحقق له الأهداف التعليمية المنشودة من هذه السيرورة من جهة أخرى.

وفي ظل التحولات الجديدة، التي شهدها العالم خلال عقد التسعينيات من القرن الماضي وفي أفق ولوج القرن الواحد والعشرين، عرف المغرب في تلك الفترة تطوراً نوعياً في المجال الحقوقي لفائدة كافة الفئات المجتمعية، كما أن بلادنا انخرطت في مسالك قطاعية عدة، قصد تفعيل وإرساء حقوق الإنسان ورعايتها وذلك عبر مسلسل تدريجي متنوع المجالات والأنماط، إن على المستوى الدستوري أو التشريعي، القانوني والسياسي والتربوي، لحماية هذه الحقوق وتكريس ثقافتها، ومن بينها ما يتعلق بحقوق الأطفال في وضعية إعاقة أو وضعية خاصة، لقد تم اعتبار البعد الحقوقي كدعامة أساسية، لإقرار تنزيل حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، وبخاصة

[1] - عبد الكريم غريب ورقية أغيغة، مرجع سابق، ص 182.

[2] - الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة «أقسام التربية الدامجة» وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، دجنبر 2017.

استفادتهم من مختلف الخدمات المؤسساتية للدولة في طليعتها ما يقدمه قطاع التربية والتكوين، من حق التمدرس وجودة العرض التربوي.

الفرع الثاني: الأسس النظرية والتربوية المؤطرة للهندسة المنهاجية

تهدف الهندسة المنهاجية موضوع هذا العرض، إلى تشكيل وبلورة تصور جديد للمنهاج الذي يمكن اقتراحه، واعتماده لمصلحة الأطفال في وضعية إعاقة، وذلك في إطار مشروع التربية الدامجة، Projet d'éducation inclusive، في هذا السياق، فإن مفهوم الهندسة المنهاجية، ومفهوم هندسات التعلم ومفهوم المنهاج الدراسي الملائم، مع أنواع الإعاقات المعنية بهذا الشأن، تعتبر أدوات مفاهيمية عامة، تؤطر المقاربة العلمية التربوية، التي تتأسس ضمن إطارها هذه الهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة.

وتجدر الإشارة في المقام الأول، إلى أن مفهوم الهندسة المنهاجية Génie curriculaire يرتبط بحقل اصطلاحي ودلالي، تتعدد مناحيه وأبعاده، وفي أفق ضبط دلالته الإجرائية الوظيفية، يتم الارتكاز على محددين أساسين وهما محدد هندسات التعلمات من جهة، ومحدد المنهاج الدراسي من جهة أخرى.

يمكن القول من منظور تاريخي الجزم، أن نظرة المجتمعات والمنظمات الدولية، على اختلافها، تجاه الطفل في وضعية إعاقة، قد أطرتها ثلاث مقاربات نوعية وهي كما يلي:

- **المقاربة الطبية الإكلينيكية**: وهي تعتبر الإعاقة اختلالاً وظيفياً، جسدياً أو ذهنياً، ينجم عنه قصور في الأداء الإنساني، وقد ترتبط الأسباب العضوية لهذا الاختلال بالذات أو بعوامل خارجية، تقتضي على المستوى الطبي والعلاجي، مقاربات تخصصية.

- **المقاربة الحقوقية**: وهي ترى أن الطفل في وضعية إعاقة، قد يكون محط نظرة أو أفعال ميزية: Discriminatoire، حينما يتم إقصاؤه من المؤسسة المدرسية أو يواجه انعدام ولوجيات معمارية أو عدم توفر المعدات الإدماجية، أو يكون في مواجهة عدم ملاءمة البرامج المدرسية أو عندما يعدم المواكبة الفردية، والتأطير السوسيو-تربوي والسيكو- بيداغوجي اللائق، يمثل هذا الأمر برمته، إهانة للكرامة الإنسانية للطفل[1].

- **المقاربة الاجتماعية**: Approche sociale وهي لا تنظر إلى الإعاقة كموضوع أو كظاهرة طبية، بل تتمثلها إشكالية، ترتبط بالواقع الموضوعي للشخص المعاق ضمن محيطه الاجتماعي،

[1]- الفقرة الثانية من المادة الثانية من الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

فالإعاقة لا ينظر إليها كأعراض مرضية Pathologiques، وإنما كمعيقات اجتماعية، إن الإعاقة في الأساس، هي نتاج للمعيقات والحواجز الاجتماعية من قبيل عدم توفير الإمكانات في التربية المندمجة ونظيرتها الدامجة وعدم توفير الولوجيات وتكافؤ الفرص، وتحييد المعيقات ،والمثبطات، وتغيير العقليات، وأشكال التمييز السلبي وعدم تهيئ الخدمات الدامجة الضرورية، داخل الأسرة ،وداخل المدرسة ،وفي المرافق العمومية، وفي الشارع العام.

الفرع الثالث: الهندسة المنهاجية المتفرعة تبعاً لأنواع الإعاقات

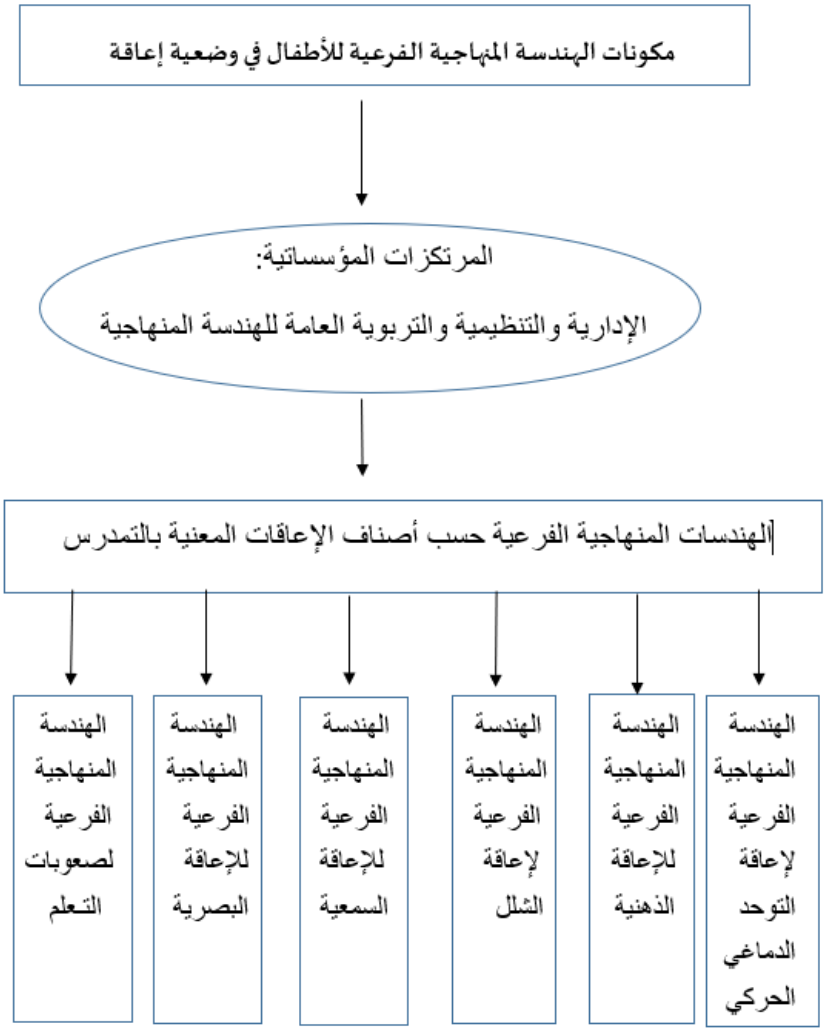
لقد تحتم العمل على تقعيد منطق الهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وبنائه وظيفياً، من خلال الارتكاز على مبدأين، يتمثل أولهما في مبدأ استهداف الإعاقات المعنية بالتمدرس وعددها ست، باعتبارها محددات للهندسات المنهاجية الفرعية، سواء على مستوى الخصوصيات المرتبطة بكل إعاقة، أو على مستوى المكونات البيداغوجية، بكل هندسة منهاجية فرعية، أما ثاني هذين المبدأين، فهو مبدأ الملاءمة البيداغوجية، والديداكتيكية، لمكونات المنهاج الدراسي، بحسب خصوصيات نوع الإعاقة المعنية بالتمدرس[1].

وفي هذا الخضم، بالإمكان القول إن المداخل المرجعية لهذه الهندسة المنهاجية على شاكلة تحديدها سلفاً، تمثل الأطر المرجعية المؤسساتية، والتشريعية، والإدارية، والتنظيمية لتأطير التمدرس الدامج للطفل في وضعية إعاقة، أما الدعامات والمقاربات السيكو بيداغوجية والديداكتيكية، وأشكال إعمال الكفايات، وبرمجة المجالات، والمضامين التعليمية لمنطق الملاءمة، فإنها تمثل صيغ التطبيق للتنزيل الإجرائي، لهذه الهندسات المنهاجية الفرعية تبعاً لأنواع الإعاقات المعنية بالتمدرس، نوردها تباعاً كما يلي:

- الهندسة المنهاجية الفرعية لإعاقة التوحد؛
- الهندسة المنهاجية الفرعية للإعاقة الذهنية؛
- الهندسة المنهاجية الفرعية لإعاقة الشلل الدماغي الحركي؛
- الهندسة المنهاجية الفرعية للإعاقة السمعية؛
- الهندسة المنهاجية الفرعية للإعاقة البصرية؛
- الهندسة المنهاجية الفرعية الخاصة بصعوبات التعلم.

[1]- عبد الكريم غريب ورقية أغيغة، مرجع سابق، ص 202.

خطاطة المكونات الفرعية للهندسة المنهاجية



المصدر: الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة

المبحث الثاني: المقاربات الدولية في مجال التربية الدامجة

يشكل الاطّلاع على بعض التجارب الدولية ،في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، أداة مهمة في استلهام مقوماتها ،والاستفادة من نجاحاتها، وبالنظر إلى أشكال التفاوت السياسي، والاجتماعي، والثقافي، وأنماط التدبير التنظيمي، للمجالات التربوية، فقد تعمدنا تفادي السقوط، في نوع من المقاربة المقارناتية ما بين الأنظمة التربوية، ومن تم، التركيز على المنطق الذي يتحكم في تربية ،وتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، في ظل الأنظمة التربوية لهذه الدول، وذلك على أساس الاطلاع على بعض التجارب المنهاجية ،والتربوية داخل بعض الدول في العالم العربي، وأخرى، على المستوى الدولي، في إطار توصيف التجارب الخاصة بكل دولة، في هذا السياق، لذلك سنعمل على استجلاء الواقع العملي للتربية الدامجة ببعض الدول العربية (**المطلب الأول**)، ناهيك على تسليط الضوء عن الواقع العملي للتربية الدامجة ببعض الدول الغربية (**المطلب الثاني**).

المطلب الأول: الو اقع العملي للتربية الدامجة ببعض الدول العربية

بصفة عامة يمكن القول، إنه ليس هناك تجارب كبيرة في العالم العربي في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة. لقد انتهت نتائج الأعمال التي احتضنها اللقاء العربي حول التربية الخاصة بالرياض في المملكة العربية السعودية يومي 22 و23 يونيو 2013 إلى أن «الجهود المبذولة حالياً لخدمة ذوي الإعاقات بالدول العربية غير كافية لإنجاح العملية التعليمية وتقديمها بالشكل المطلوب، وذلك لعدم وجود مرجعية علمية مُقَنَّنَة لتطوير المناهج ضمن منظومة الأنظمة التعليمية الحالية، إلى جانب قِلة الإفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال...» وعليه سنعمل على دراسة تجارب كل من المملكة العربية السعودية (**الفرع الأول**)، ودولة الكويت (**الفرع الثاني**)، والمملكة الأردنية الهاشمية (**الفرع الثالث**).

الفرع الأول: تجربة المملكة العربية السعودية

لقد مرت التجربة السعودية بخصوص تعليم الأطفال في وضعية إعاقة، من عدة مراحل بدءا من المدارس العادية مرورا بمعاهد ومراكز للتربية الخاصة، التي كثر الاهتمام بإحداثها تبعا لتزايد الاهتمام التدريجي بالعديد من الإعاقات كالمكفوفين والصم والمتخلفين عقليا، بحيث

يستفيد هؤلاء الأطفال من خدمات خاصة بناء على نظام العزل عن الوسط العادي ووصولا إلى أسلوب الدمج في مدارس التعليم العام[1].

وقد اتسمت التجربة السعودية في مجال الدمج التربوي في بدايتها بالمحدودية، حيث ارتكزت على الدمج الجزئي، لكنها تطورت نحو الدمج الشامل ابتداء من سنة 1996 بسبب تزايد اهتمام الهيئات الحكومية والمدنية بتجويد أشكال التكفل برعاية وتربية هؤلاء الأطفال.[2]

وفي دراسة قام بها، كل من السيدين عبد العزيز بن محمد العبد الجبار ووائل محمد سعود بالسعودية[3]، استهدفت تقصي المديرين والمعلمين العاملين بالمدارس العادية وكذا معلمي التربية الخاصة، تجاه دمج الأطفال في وضعية إعاقة والمقارنة بين درجات التقبل لدى هذه الفئات الثلاث، تبين أن هناك متغيرين يؤثران في درجة التقبل، يرتبط الأول بنوعية الفئة، في حين يرتبط الثاني بنوعية الإعاقة.

وأبرزت الدراسة، أن فلسفة التعليم بالمملكة العربية السعودية، تنطلق من مبدإ كون المدرسة العادية، هي المكان التربوي الطبيعي، للغالبية العظمى من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وأشارت الدراسة إلى أن برنامج الدمج في السعودية، يتخذ أشكالاً مختلفة، وأنه بالرغم من التأكيد على قبول التلاميذ، في وضعية إعاقة، ضمن الأقسام أو المدارس العادية، إلا أنه لا توجد تشريعات، وقوانين تلزم مدراء المدارس العادية، والمعلمين والتلاميذ، بقبول الأطفال ذوي إعاقة في مدارسهم.

وتؤكد الدراسة، على وجود ثلاثة أشكال، لاحتضان الأطفال، في وضعية إعاقة مدرسياً، في المملكة العربية السعودية:

- التربية في مراكز خاصة؛
- التربية في أقسام خاصة ضمن مدارس عادية؛
- التربية عبر الدمج الجزئي في الأقسام العادية؛

[1] - بوشعيب فنان، دمج الأطفال في وضعية إعاقة في التعليم العادي في العالم العربي: التجربتين المغربية والسعودية أنموذجا، مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد 6، العدد 21 ،2023، ص 101.

[2] - ناصر بن علي الموسي، تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض اليونسكو، 2010، ص 16.

[3]- عبد العزيز بن محمد العبد الجابر ووائل محمد سعود، استقصاء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برنامج الدمج، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2002.

- عزف المصادر أو المواد التعليمية؛
- اعتماد نظام المدرس المتجول.

الفرع الثاني: تجربة دولة الكويت

تعود تجربة التربية الخاصة، بدولة الكويت إلى سنة 1956، من خلال جهود دولة الكويت، في صفة وزارة التربية في مجال التربية الخاصة، إذ تَمَّ إحداث بعض الفصول الدراسية لذوي الإعاقة البصرية، واتسعت اهتمامات الوزارة المعنية في أعقاب ذلك، لتشمل إعاقات أخرى، ضمت المعاقين سمعياً، وذهنياً، وحركياً، ومع استمرارية عملية التطور والتوسع، أضحى لكل نوع من الإعاقة ،سلمه التعليمي ،وخططه الدراسية وتقنياته التربوية، وجدير بالذكر، أن التربية الخاصة بدولة الكويت، تكتسي طابعاً إلزامياً، لكل من هو قادر، وله قابلية للتعلم.

لعل العامل الأساسي، الذي أعطى دفعة قوية، للتربية الخاصة باتجاه التطور والتقدم، هو العناية والرعاية التي حظيت بها من قبل الدولة، وهو ما قاد إلى إعطاء الأشخاص المعاقين فرصة، المساواة والتكافؤ، مع نظرائهم العاديين، فاتخذت الدولة قرار جعل تمدرس المعاقين في التعليم الأساسي إلزامياً، وأنشأت المؤسسات المدرسية وزودتها بأحدث الأجهزة والمعدات والآلات، ووفرت لها الخبراء، والأخصائيين، وطواقم التدريس.

منذ عقد التسعينات من القرن الماضي، ووزارة التربية تقوم بعملية تطوير جذري شامل للإعاقات التي تعنى بها، على مستوى النظم التعليمية، والخطط، والمناهج، والكتب المدرسية، وطرائق التدريس، والتقنيات التربوية، وتدريب طواقم التدريس، على وضع البرامج التربوية، والتعليمية قيد التنفيذ، وتقييمها على مستوى آخر، أولت الوزارة الوصية عناية خاصة، للاكتشاف المبكر للإعاقة، والتدخل الفوري، بأنواع التشخيص، الرعاية المختلفة[1].

تتكفل التربية الخاصة بدولة الكويت بأربع إعاقات رئيسية وهي:

- الإعاقة البصرية وتسمى مؤسساتها بمدارس النور؛
- الإعاقة الحركية وتسمى مدارسها بمدارس الرجاء؛
- الإعاقة السمعية وتسمى مدارسها بمدارس الأمل؛

[1]- فائز الضفيري، اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، المجلد 48، العدد 1، 2021، ص 267.

- الإعاقة الذهنية وتسمى مدارسها بمدارس التربية الفكرية أو مدارس الوفاء.

وجدير بالذكر، أن الدراسة بالنسبة للإعاقتين البصرية والحركية، تتبع نظام التعليم العام، مع تقديم خدمات التربية الخاصة للمتعلمين، أما بالنسبة للإعاقتين السمعية والعقلية، فإن الدراسة تتم في إطار نظام تعليمي خاص.

الفرع الثالث: تجربة المملكة الأردنية الهاشمية

سوف نقتصر في هذا الشأن، على عرض تجربة المملكة الأردنية الهاشمية، في التربية الخاصة بالنسبة للموهوبين، وذلك لاعتبارين يتمثل أولهما في كون هذا البلد تعد تجربته رائدة، في هذا المجال على المستوى العربي، وثانيهما في انعدام العناية بهذه الفئة، من المتعلمين في البلدان العربية، وحتى إن وُجدَت، فإن مبادراتها تظل محتشمة ونحن إذ نتناول هذه المسألة، فلكون الموهوبين يمثلون فئة من ضمن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

لقد ظهرت بالأردن برامج عدة للمتعلمين الموهوبين، وتحظى ثلاثة منها بموقع الريادة، ومن تم بالعناية والاهتمام اللازمين.

أ- البرنامج الريادي للمتفوقين الموهوبين: وقد تم إرساءه في سنة 1984، ويعد هذا النموذج موازياً للاتجاه الثالث في تربية الموهوبين، ويتعلق الأمر، بفتح الفصول الخاصة بالموهوبين والملحقة بالمدرسة العادية، فقد قامت مؤسسة إعمار السلط، بتبني مشروع ريادي تجرى فيه عملية تطبيق الاختيارات المتخصصة، لاستكشاف المتفوقين، وذوي المواهب المميزة، من الشباب من الجنسين في المرحلة الثانوية، بمدارس مدينة السلط.

ب- جائزة الحسن للشباب: وتتمثل فكرتها، في إتاحة الفرصة للشباب الأردني من سن الثانية عشرة إلى 25 سنة، للانخراط في المشاركة الذاتية، في برامج شبابية تربوية هادفة وهي الخدمات العامة، والمهارات، والرحلات، والأنشطة الرياضية، والجائزة، وهي منهاج لبرامج وأنشطة ثقافية، ومعرفية، ورياضية، ومغامرات[1].

ج- مدرسة اليوبل: وقد تم إحداثها سنة 1993، وهي مدرسة ثانوية مختلطة مستقلة مدة الدراسة بها أربع سنوات، ويلتحق بها المتعلم في ختام السلك الإعدادي، أما فيما يتعلق بالبرامج التربوية، التي تقدمها هذه المدرسة، فهي على النحو الآتي:

[1] - ناديا سرور، تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر، عمان، الأردن، 1998، ص 112.

- تقديم المناهج المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم بطرائق وأساليب جديدة؛
- تقديم مساقات دراسية إضافية في موضوعات متعدد؛
- تطوير استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية.

هنالك ثلاثة برامج أساسية، تقدمها مدرسة اليوبيل، وهي:

- برنامج الإرشاد والتوجيه؛
- برنامج التربية القيادية؛
- برنامج خدمة المجتمع.

المطلب الثاني: الو اقع العملي للتربية الدامجة ببعض الدول الغربية

في ظل الأنظمة التربوية الغربية، ثم إفراد تشريعات مدرسية، تمتثل لآليات إدارية قانونية وإجراءات تنظيمية تربوية، ترتكز على مبادئ حقوقية، تضمن للطفل في وضعية إعاقة سياقات تربوية مندمجة ضمن المؤسسات التعليمية النظامية، وذلك بتوافق مع حاجيات هذا الطفل وأنواع ودرجة القصور المتعلقة بإعاقته، على أساس ملاءمة العرض التربوي والخدمات البيداغوجية والمناهج التعليمية، بشكل يتناسب مع طبيعة كل إعاقة، غير أن مقاربة الدمج، تظل متفاوتة بين الدول الغربية، على مستوى الصيغ الإدارية والتنظيمات التربوية وأشكال المقاربات البيداغوجية، وعليه سنعرض لتجارب السويد (**الفرع الأول**) وكندا (**الفرع الثاني**) وأستراليا (**الفرع الثالث**).

الفرع الأول: التجربة السويدية في مجال التربية الدامجة

تعتبر التجربة السويدية في مجال التربية الدامجة، نموذجا ملهما يحتذى به عالميا حيث عملت السويد على اعتماد سياسة التعليم للجميع كحجر للزاوية، وتعتمد السويد سياسة التعليم الشامل منذ السبعينات، حيث يعتبر حق التعليم للجميع، بغض النظر عن القدرات أو الخلفيات الاجتماعية.[1] كما أن القانون الوطني السويدي يضمن التعليم توفير بيئة تعليمية ملائمة لجميع الطلاب، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة.

[1] -Gareth John Leddy, Inclusive Education in Sweden provisions for children who have special educational needs ,with a specific focus on down s syndrome, linnaeus university sweden ,spring 2015,p 17.

وتجدر الإشارة كذلك، أن النموذج التعليمي السويدي يعتمد التعليم المشترك من خلال دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية، بدلا من تخصيصهم في مدارس منفصلة، فالدعم الفردي يتم تقديمه، من طرف معلمين متخصصين ومساعدين تربويين، يساعدون الطلاب في الفصول.[1]

وتزاوج الأساليب التعليمية السويدية بين المنهج المرن الذي يستخدم مناهج تعليمية تسمح بالتكيف مع احتياجات كل طالب، يمكن أن تتضمن هذه المناهج أنشطة تعليمية متنوعة ومتعددة الحواس من جهة، والتكنولوجيا المساعدة لدعم التعليم، مثل البرمجيات التعليمية والأدوات، التي تساعد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.[2]

وقد أجري مؤخرا عدد من الدراسات الممولة من الحكومة، لبحث مشاركة وإدماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، على مختلف مستويات النظام التعليمي، ولا سيما على مستوى الأفراد والفصول الدراسية والمدارس، وتعقد مؤتمرات مرتبطة بهذه الدراسات. لذلك هناك بعض الأمل في أن تكشف هذه الدراسات عن الأنشطة على المستويين الجزئي والمتوسط التي تعيق أو تعزز المشاركة الكاملة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتثير المزيد من المعضلات في العالم الحقيقي، بما في ذلك ثقافة التشخيص المتنامية. وقد تم تحديد العوامل المهمة، التي قد تسهل الإدماج البدني والاجتماعي والمناهج الدراسية: الموظفين الأكفاء، والتمايز في المناهج الدراسية، وأساليب التقييم المواتية، والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس، وحجم الصف، ومشاركة القيادة المدرسية، والتدريب المستمر والمكثف للموظفين أثناء الخدمة، والشراكة مع أولياء الأمور، والعوامل الاقتصادية. علاوة على ذلك، يجب أن يكون مفهوم المشاركة أكثر إشكالية، فهو أحد المفاهيم الأساسية الأقل تعريفًا، من الناحية التجريبية كما أنه مفهوم خاطئ على نطاق واسع، فهو معقد ومتعدد الأبعاد وذاتي ومرتبط بالسياق.

من التحديات التي يواجهها النظام التعليمي السويدي الاختلافات الإقليمية، بحيث نجد اختلافات بين جودة التعليم الدامج بين المناطق الحضرية والريفية، ناهيك عن تحديات تتعلق بتوفير المارد الكافية لدعم جميع الطلاب.

[1] - Girma Berhanu, INCLUSIVE EDUCATION IN SWEDEN: RESPONSES, CHALLENGES, AND PROSPECTS, INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION, Vol 26, No: 2, 2011, p 129.

[2] - Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. European Journal of Special Needs Education, 23(4), p287–304.

ونخلص إلى أن التجربة السويدية في مجال التربية الدامجة، تتميز بالشمولية والتنوع في التعليم، من خلال دعم التلاميذ والطلاب في بيئة تعليمية مرنة، عبر رصد استثمارات هامة في التدريب والتطوير وتعاون المجتمع.

الفرع الثاني: التجربة الكندية في مجال التربية الدامجة

التربية الدامجة لها تاريخ طويل في كندا، حيث يعود تاريخه إلى سياسات المقاطعات التي دعمت الطلاب ذوي الإعاقة منذ 1980، فالتعليم بكندا مسألة إقليمية وليست فيدرالية بكندا، لذا، على الرغم من وجود الكثير من الأمور المتشابهة في جميع أنحاء البلاد، إلا أن تطوير السياسات وتنفيذها للتعليم الدامج بدا مختلفا بمهارة في مختلف المقاطعات والأقاليم [1].

وعلى سبيل المثال، أقرت معظم المقاطعات تشريعات أولية ومبادئ توجيهية للسياسات الداعمة للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الثمانينات.

لكن التشريعات التقليدية لم تكن تشير إلى التعليم الدامج بل الى "التعليم الخاص" وقد عملت التشريعات الحديثة على توفير بيئات أكثر شمولا، ولكن لاتزال هناك فجوات كبيرة بين لغة الإدماج وممارسة الإدماج.

وتعتبر مقاطعة **New Brunswick** رائدة في التربية الدامجة بكندا، وهي المقاطعة الوحيدة التي تستعمل اللغتين الإنجليزية والفرنسية كلغتين رسميتين، وكانت لديها واحدة من أكثر الخطط التعليمية تقدمية للتعليم الشامل في البلاد [2].

بدأت الجهود المبذولة نحو التعليم الدامج للجميع سنة 1986، مع إصدار مشروع قانون رقم 85، الذي ألزم المدارس العامة بإدراج جميع الطلاب في نظام التعليم العام مما يضمن وضع الطلاب ذوي الإعاقة في فصول دراسية عادية بين أقرانهم، وقد اعتبر ذلك في جميع أنحاء البلاد ممارسة ثورية، وقد نالت على اهتمام كبير في المقاطعة منذ 1986، خضعت المقاطعة للعديد من المراجعات للبرامج، بما في ذلك تقرير ربط الرعاية والتحدي لسنة 2006 الذي قيم التقدم

[1] - AuCoin, A., Porter, G. L., & Baker-Korotkov, K. (2020). New Brunswick's journey to inclusive education. Prospects, 49 (3–4), 313–328. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09508-8.

[2] -Sider et al , Inclusive Education in England, Australia, the United States, and Canada: Quo Vadis? Exceptionality Education International, 34(1), Queensland University of technology, Creative Commons: Attribution-Noncommercial 4.0, Brisbane Australia, p 63.

المحرز في تنفيذ مشروع القانون 85 [1].والذي أسفر عن العديد من التوصيات على المستوى المنهجي ،بعد هذه المراجعة أمرت المقاطعة بإجراء تغييرات إضافية ،مما أدى إلى مراجعة سنة 2012 التي ركزت على الإجراءات التي يمكن اتخاذها على مستوى المقاطعة والمدرسة والفصول الدراسية لدعم الطلاب والمعلمين بشكل فعال.

لذلك، فالتجربة الكندية في التربية الدامجة أو التعليم الشامل للجميع تعد نموذجا رائدا ويحتذى به على المستوى العالمي [2].

الفرع الثالث: التجربة الأسترالية في مجال التربية الدامجة

صادقت الحكومة الأسترالية ،على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة سنة 2006، وبعد مرور سنتين عملت الحكومة الأسترالية ،على التأكيد الرسمي على الحق في التربية الدامجة للأشخاص ذوي الإعاقة [3]، وتنعكس العديد من الأحكام الواردة في الاتفاقية على التشريعات الأسترالية ،من خلال معايير الإعاقة في التعليم لسنة 2005،والتي تمت مراجعتها في عام 2020،بالإضافة إلى الجمع الوطني للمعلومات عن طلاب المدارس الأسترالية ذوي الإعاقة ، الذين يتلقون تعديلات ،وتنص المعايير الأسترالية على أن الطلاب ذوي الإعاقة يحق لهم الالتحاق بمدارسهم المحلية، والحصول على التعليم على نفس الأساس ،الذي يحصل عليه أقرانهم.

وتتطلب المعايير أيضا، أن تقوم المدارس التمهيدية، والمدارس، ومراكز التعليم والتدريب، بعد المدرسة بإجراء تعديلات معقولة، لضمان حصول الطلاب ذوي الإعاقة على نفس فرص التعلم، في المناهج والبرامج الدراسية، مثل الطلاب غير المعاقين.[4]

ويشكل الطلاب ذوي الإعاقة ، ما يقرب 20% من طلاب المدارس حسب إحصاء للمعهد الأسترالي للصحة والرعاية الاجتماعية سنة 2020[5]، على الرغم من أن غالبية الطلاب ذوي الإعاقة

[1] - AuCoin, et al ,2020,p316.

[2] - Christou, T. M., Kruschel, R., Matheson, I. A., & Merz-Atalik, K. (Eds.). (2022). European perspectives on inclusive education in Canada : Critical comparative insights. Routledge.

[3] - Cologon, K., & Mevawalla, Z. (2023). In solidarity and hope: Understanding inclusive education. In K. Cologon & Z. Mevawalla (Eds.), Inclusive education in the early years: Right from the start (2nd ed.; pp. 4–23). Oxford University Press.

[4]-Sider et al, p 60.

[5] - Australian Institute of Health and Welfare. (2020). People with disability in Australia. Australian Government. https://www.aihw.gov.au/getmedia/ee5ee3c2-152d-4b5f-9901-71d483b47f03 /aihw-dis-72.pdf.aspx ? inline=true.

بنسبة 71% التحقوا بصفوف عادية في المدارس العادية، إلا أن 18% من الطلاب التحقوا بصفوف خاصة في المدارس العادية، التحق 12% من الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس خاصة منفصلة، بدلا من مدارسهم الابتدائية، أو الثانوية المحلية ، وثقت هذه الأدلة الوطنية، استمرار التعايش المشترك بين الدمج والاندماج، والفصل في النظام المدرسي في أستراليا، والذي استمر من خلال تشغيل نظام التعليم المزدوج، للطلاب ذوي الإعاقة.

من الواضح أن هناك تحديات في أستراليا، مرتبطة بالتوصل إلى اتفاق بين حكومات الولايات والأقاليم، حول كيفية تنفيذ التعليم الشامل لخدمة جميع الطلاب ذوي الإعاقة، في نظام تعليمي موحد، يمكن التغلب على هذا التحدي، باتباع نهج وطني للتعليم الشامل للجميع في السياسات والممارسات.[1]

خاتمة:

لقد أسهمت التربية الدامجة ببلادنا بفتح أفق جديد، وأحدثت قفزة نوعية في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة منذ سنة 2019، حيث أصبح التعليم داخل المؤسسات التعليمية مفتوحاً في وجه الأطفال في وضعية إعاقة، والتي كانت بالأمس القريب ترفض بمبررات واهية، وبفضل التربية الدامجة أصبح التعليم حق للجميع، خصوصاً للأشخاص في وضعية إعاقة الذين يعانون من إعاقات واضطرابات نمائية.

إن دراسة الحالة الراهنة للتعليم الدامج للجميع في الدول العربية من جهة (السعودية والكويت والأردن)، والدول الغربية من جهة أخرى؛ مثل تجارب (السويد وكندا وأستراليا) -وخاصة فيما يتعلق بتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة -، يجب أن تدفع الباحثين في هذه الدول السالفة الذكر، وأماكن أخرى من العالم، إلى تبادل الدروس عبر الحدود، وزيادة الالتزام بالمدارس الشاملة، حيث ينتمي كل طفل بشكل حقيقي.

لقد أثبتت أربعون سنة من التاريخ، أننا لم نحرز تقدمًا كافيًا نحو التعليم الشامل في سياقاته المختلفة، ومع ذلك، فإن مستقبل أطفالنا - ومستقبل مجتمعاتنا - يعتمد علينا لضمان عدم تكرار ذلك في السنوات الثلاثين القادمة.

[1] - Mavropoulou, S., Mann, G., & Carrington, S. (2021). The divide between inclusive education policy and practice in Australia and the way forward. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 18(1), 44–52. https://doi.org/10.1111/jppi.12373.

وتبقى التجربة المغربية، في مجال التربية الدامجة في بداية طريقها، رغم أنها ما زالت تعتريها، مجموعة من النقائص والتحديات، التي تقف حاجزاً أمام سير هذا المشروع المنشود، لذلك سجل العديد من الخبراء والباحثين، في المجال مجموعة من الإكراهات، التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة، في مجال التربية الدامجة، لذلك فالمرحلة تستوجب انخراط الجميع، من أجل إسداء الرعاية والعناية اللازمتين، للأطفال المتمدرسين في وضعية إعاقة.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا المشروع، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2008.
- عبد الكريم غريب ورقية أغيغة، بيداغوجيا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في وضعية إعاقة والموهوبين، وضعية واستراتيجيات الدمج، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2016.
- عبد العزيز محمد العبد الجبار ووائل محمد سعود، استقصاء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برنامج الدمج، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2002.
- فائز الضفيري، المعلمين والمعلمات نموذج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، المجلد 48، العدد 1، 2021.
- ناديا سرور، تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر، عمان، الأردن، 1998.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية: دليل مديري المؤسسات التعليمية حول التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج، 2019.
- تقرير مغربي لزيارة تبادل خبرة في مجال التربية الدامجة في إطار التعاون المغربي الياباني، 2013.
- حنان غانم، بعض التجارب الدولية في مجال المناهج الدراسية للأطفال في وضعية إعاقة على الموقع الإلكتروني:

https://www.terbiya?domija.m/2019/10/exp-educ-nteg.html

تاريخ الولوج إلى الموقع 2024/07/215 على الساعة 13.48

المراجع باللغة الفرنسية:

- UNICEF ; Webinaire, Livret Technique : conceptualiser l'éducation inclusive et la conceptualiser au sein de la maison de l'UNICEF, 2014.
- Handicap international et ministère de l'éducation nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso, Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive 2012.
- OREAI, Etat des lieux de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés de la région PACA. Mars 2010.
- Conseil Canadien de l'apprentissage (CCA) ; Placement en milieu scolaire des enfants handicapés, Carnet du savoir Mai 2007.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Gareth John Leddy, Inclusive Education in Sweden provisions for children who have special educational needs ,with a specific focus on down s syndrome, linnaeus university sweden ,spring 2015,p 17.
- Girma Berhanu, INCLUSIVE EDUCATION IN SWEDEN : RESPONSES, CHALLENGES, AND PROSPECTS, INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION, Vol 26, No : 2, 2011, p 129.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. European Journal of Special Needs Education, 23(4), p287–304.
- AuCoin, A., Porter, G. L., & Baker-Korotkov, K. (2020). New Brunswick's journey to inclusive education. Prospects, 49 (3–4), 313–328. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09508-8.
- Sider et al , Inclusive Education in England, Australia, the United States, and Canada: Quo Vadis? Exceptionality Education International, 34(1), Queensland University of technology , Creative Commons: Attribution-Noncommercial 4.0,Brisbane Australia ,p 63.

- Christou, T. M., Kruschel, R., Matheson, I. A., & Merz-Atalik, K. (Eds.). (2022). European perspectives on inclusive education in Canada : Critical comparative insights. Routledge.
- Cologon, K., & Mevawalla, Z. (2023). In solidarity and hope: Understanding inclusive education. In K. Cologon & Z. Mevawalla (Eds.), Inclusive education in the early years: Right from the start (2nd ed.; pp. 4–23). Oxford University Press.
- Australian Institute of Health and Welfare. (2020). People with disability in Australia. Australian Government. https://www.aihw.gov.au/getmedia/ee5ee3c2-152d-4b5f-9901-71d483b47f03/aihw-dis-72.pdf.aspx ?inline=true.
- Mavropoulou, S., Mann, G., & Carrington, S. (2021). The divide between inclusive education policy and practice in Australia and the way forward. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 18(1), 44–52. https://doi.org/10.1111/jppi.12373.