رؤية مقترحة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة

إعداد

د/ ندى بنت زعل الودعاني

أستاذ الطفولة المبكرة المساعد، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

رؤية مقترحة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة

ندى بنت زعل الودعاني

أستاذ الطفولة المبكرة المساعد، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

البريد الالكتروني: n.alwadaani@psau.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة تقديم رؤية مقترحة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وجاءت الدراسة مشتملة على إطار عام، ثم تناولت الإطار الفكري للتعليم الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة، ووضحت أهمية ومبررات تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة، وعرضت لأبرز معوقات تطبيق التعليم الشامل بمرحلة الطفولة المبكرة، ثم حددت ملامح الرؤية المقترحة لتطوير تطبيق التعليم الشامل بمرحلة الطفولة المبكرة، من حيث هدفها ومنطلقاتها ومحاورها، وكان من أبرز ما توصلت إليها الدراسة من نتائج أنه: يمكن تطبيق التعليم الشامل في تعليم ذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة من خلال عدة محاور أبرزها ما يلي: وضع الهيكل التنظيمي المقترح بمرحلة الطفولة المبكرة لتطوير تطبيق التعليم الشامل، الاهتمام بالتوسع في إنشاء مباني التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة، تطوير معايير اختيار العاملين وتدريبهم وفق الرؤية المقترحة، الإعداد والتدريب للعاملين بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وفق الرؤية المقترحة، تطوير أهداف التعليم الشامل لذوى الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة، تبني أنماط التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة وفق الرؤية المقترحة، تفعيل أسس تربية ذوي الإعاقة في الإسلام، التوسع في الخدمات التي يمكن تقديمها لذوي الإعاقة في المجال التعليمي وفق الرؤية المقترحة، تأهيل وتمكين معلم ذوي الإعاقة لامتلاك المهارات المتطلبة لتعليم ذوي الإعاقة، تطوير مصادر التمويل لمؤسسات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة التي تتبني تطبيق التعليم الشامل، تفعيل متطلبات عملية الدمج، تطوير بيئة التعلم بمرحلة الطفولة المبكرة وفق الرؤية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الشامل، الدمج التعليمي، ذوي الإعاقة، الطفولة المبكرة.

A Proposed Perspective for Implementing Inclusive Education for Children with Disabilities in Early Childhood Education

Nada bint Zaal Al-Wadaani
Early Childhood Education, Prince Sattam bin Abdulaziz University.
Email: n.alwadaani@psau.edu.sa

ABSTRACT
This study aimed to present a proposed perspective for implementing inclusive education for children with disabilities in early childhood education. The research utilized a descriptive methodology, encompassing a general framework and addressing the conceptual framework of inclusive education in early childhood, emphasizing the importance and justifications for implementing inclusive education for children with disabilities in early childhood. The study highlighted the main challenges of implementing inclusive education in early childhood and outlined the features of the proposed perspective to enhance the application of inclusive education in early childhood. The study results indicated that inclusive education can be implemented in early childhood through various dimensions, including developing the proposed organizational structure for kindergartens, expanding kindergarten facilities, enhancing the criteria for selecting and training staff, establishing and training kindergarten staff based on the proposed perspective, developing inclusive education goals for children with disabilities in early childhood, adopting inclusive education patterns in line with the proposed perspective, activating the foundations of disability education in Islam, expanding services for individuals with disabilities in the educational field, qualifying and empowering teachers with disabilities to possess the required skills for teaching individuals with disabilities, developing funding sources for kindergartens that adopt inclusive education, activating the requirements of the integration process, and enhancing the learning environment in early childhood according to the proposed perspective.
Keywords: Inclusive Education, Educational Integration, Disabilities, Early Childhood.

المقدمة:

إن التطور الملحوظ في العشرة عقود الأخيرة في مجال الاهتمام بالإعاقة في مختلف جوانبها انعكس على الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم بشكل إيجابي، وإن المتابع للخدمات والبرامج التي تقدمها التربية الخاصة يلحظ اهتماماً واضحاً يتمثل في العمل على تطوير البرامج والخدمات والكوادر العاملة واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم، في ضوء جملة من المعايير والمؤشرات التي تضبط عمليات التربية الخاصة؛ بغية الوصول إلى مستوى متقدم للخدمات والبرامج النوعية، وتحسين نوعية حياة الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام.

وتعدُّ تربية الأطفال من الأولويات التي تولها الدول اهتمامًا خاصًا؛ ويعزو ذلك إلى كونهم صناع المستقبل، كما أنهم يشكلون نسبة تقدر بحوالي ثلث سكان العالم، فالاهتمام بهم يُعدُّ أولوية تحتم علينا تهيئة الظروف المناسبة التي تجعلهم يسيرون نحو المستقبل بخطى قوية وثابتة. ويُمثل الاهتمام بتربية الطفل ورعايته في مرحلة الطفولة المبكرة واحدًا من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم أي مجتمع وتطوره، ففي تلك المرحلة تبدأ اللبنات الأولى في بناء المجتمع ونهضته (عبد العظيم ومحمود، 2015).

وتعد السنوات الأولى من عمر الطفل سنوات حاسمة في تكوين شخصيته؛ لأن تأثيرها يمتدُّ مدى الحياة، ولأهمية هذه المدة العمرية وصفت بأنها "سن العبقرية" (سليم، 2014). ولم يعد مهمًا في وقتنا الحاضر أن يحصي الأطفال المعلومات فقط، بل أصبحوا بحاجة إلى بناء أقوى للشخصية، وثقة أكبر بالنفس، ومهارات أعلى للتفكير (عبد العظيم ومحمود، 2015)، ولديهم قدرة على إدارة غيرهم من الأطفال، والتأثير فيهم، والتواصل بفاعلية معهم، وضبط انفعالاتهم، والرغبة في مساعدتهم، والمبادرة، والعمل على إدارة الأزمات، والقدرة على قيادة الفريق (اليامي، 2018).

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة والتي تمتد من الميلاد إلى الثامنة من العمر من أهم وأخطر مراحل الحياة الإنسانية، بما تمثله من تأثير في مستقبل الإنسان، كما أكد العلماء بأنها مرحلة حاسمة ذات أثر كبير في بناء شخصية الفرد، حيث يكتسب من خلال هذه السنوات عاداته وسلوكه الاجتماعي وقيمه واتجاهاته، مع العلم بأن الطفل في هذه المرحلة أكثر استجابة لبرامج تعديل السلوك وأكثر تأثراً في البرامج التي تعمل على تنمية وتطوير النمو في جميع مظاهره". (الختاتنة، 1434هـ، 11).

وتضمنت أهداف التنمية المستدامة هدفًا لبرنامج الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة) لتحقيق رؤية 2030؛ وذلك لضمان حصول الأطفال على تطوير ذي جودة عالية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ بما يشمل ضمان التعليم الشامل

للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة لأطفال ما قبل المرحلة الابتدائية (وثيقة رؤية 2030، 2016).

وانطلاقاً من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في بناء وتشكيل المراحل النمائية المتنوعة للمتعلم، لتكون كقاعدة أساسية في بناء تعلمه للسنوات التالية من حياته، أطلقت وزارة التعليم عبر برنامج التحول الوطني، برنامج (الطفولة المبكرة)، والذي يُعنى بتعليم البنين والبنات من (4-8) سنوات، أي يشمل (المستوى الثاني والثالث من الطفولة المبكرة بالإضافة إلى الصف الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية). وبدأت الوزارة -كما ذكر المحيسن (2019، 1)- بتطبيق خطة تنفيذ عمل البرنامج بمراحله الأولى عام 2019؛ ليدخل التعليم بذلك مرحلة نوعية، بأُفق جديد، ينسجم مع مُستهدفات رؤية المملكة 2030، ويُواكب المستجدات التربوية العالمية. وواكب ذلك استحداث برنامج الطفولة المبكرة بكلية التربية بجامعة أم القرى، بهدف إعداد معلمات مُتمكنات، وباحثات مُتخصصات (علمياً وتربوياً وثقافياً ومهنياً) في مجال الطفولة المبكرة، قادرات على تنمية الطفل بشكل شامل ومتوازن (معرفياً ووجدانياً ومهارياً) بكفاءة وتميز واقتدار، ومُشاركات في تقديم الاستشارات التربوية والنفسية لجميع مؤسسات المجتمع.

وفي ظل التوجهات الحديثة والاهتمام الكبير بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة من قبل مؤسسات الدولة المختلفة، أصبح التعليم الشامل يمثل الدور الأساسي في مساعدتهم على التغلب على كثير من العقبات التي تحول دون استقلالهم، كما أنه يرفع من مقدرتهم في التعليم وعلى استيعاب مهارات الحياة اليومية.(عبد الجواد، وشرف، وشعبان، 2020).

ويبرز الاهتمام الدولي بفئة المعاقين فيما تقره منظمة الأمم المتحدة بهذا الشأن، فقد بدأت الأمم المتحدة إظهار اهتمامها بحقوق المعاقين كفئة ليست قليلة وغير مهمشة منذ عام 1975م، حيث أصدرت الإعلان العالمي لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، في التاسع من ديسمبر 1975م، الذي أكد على أن الأشخاص ذوي الإعاقة لهم نفس الحقوق مثل غيرهم من العاديين، كما تابعت منظمة العمل الدولية بإصدار دستور التأهيل المهني في عام 1975م والذي أقر بحقوق المعاقين في: التوجيه المهني، والتأهيل المهني والتشغيل والرعاية اللاحقة لهم. (أبو النصر، 2021، 329).

وقد بدأ اهتمام المملكة العربية السعودية بذوي الإعاقة يتزايد منذ أكثر من عقدين من الزمن، أي تزامناً مع بداية برامج التخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية بالمملكة، وقد حققت المملكة في فترة قصيرة ما لم تستطيع العديد من الدول المتقدمة تحقيقه في نفس الزمن في هذا المجال، فمبدأ المملكة العربية السعودية في الاهتمام بالمعاقين وتأهيلهم انطلق واعتمد في الأساس

على الشريعة الإسلامية التي تؤكد على حقوق الإنسان خاصة فيما يتعلق بحقوق المعاقين ومن حقهم العيش بكرامة وتحقيق الذي يحتاجون إليه من التأهيل والرعاية بما يضمن لهم العيش باستقرار في المجتمع وفي ضوء ما يوفره لهم من إمكانات وقدرات (محمد والفريخ، 2018، 65).

كما مكنت وزارة التعليم ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي من فرص الالتحاق بالجامعات السعودية، وذلك من خلال التسهيلات التي تمنحها المملكة لهذه الفئة، فتقدم المملكة سنة تأهيلية تعد الأولى في العالم العربي، كما تقدم الملكة مجموعة من اللجان لاختيار المترشحين بناء على مجموعة من الشروط والمعايير، كلجان العلمية ولجنة المناهج، ولجنة الخدمات المساندة. (وزارة التعليم، 2021).

وقد ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة لتعليم ذوي الإعاقة في جميع دول العالم فأصبح التنافس بينهم واسع وكبير نحو هدف تأهيل ودمج الطاقات البشرية من ذوي الإعاقة للاستفادة منهم كأفراد منتجين في المجتمع، كما اتجهت الدول العربية وعلى رأسها المملكة العربية السعودية لدمج وتأهيل ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي، فتعتبر قضية التعليم العالي من أهم القضايا المرتبطة بفئة ذوي الإعاقة وتعليمهم، وعليه فقد ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة لبعض المختصين في مجال التربية الخاصة والتي تناشد بأهمية التعليم العالي لمعظم فئات ذوي الإعاقة والذي يعتبر من أبسط حقوقهم المشتركة بينهم وبين العاديين.

ويعتبر تصميم التعليم الشامل من أبرز الممارسات التربوية التي تتجه نحوها المملكة في العصر الحالي، حيث تعمل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على إطلاق العديد من المبادرات التعليمية والتي من ضمنها " مشروع وزارة التعليم للتعليم الشامل" الذي يلبي جميع احتياجات الطلاب. (السيفاني، 2021)

كذلك من أهم وأبرز الاتجاهات الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة الوصول الشامل، والذي يتمثل في مبدأ تكافؤ الفرص والوصول الشامل للمعاقين، والذي يعتبر المرتكز الأساسي لحقوق ذوي الإعاقة والذي تتبناه الأمم المتحدة وبالأخص هيئة حقوق الإنسان، والتي توجه الدولة بعدم وضع وظائف أو تخصيص مقاعد معينة للأشخاص ذوي الإعاقة، بل عليها أن توفر جميع التسهيلات وتذيب جميع العواقب التي قد تعترض المعاقين من عوائق بيئية أو نفسية...إلخ، وذلك لتحقيق وصولهم الشامل للمنافسة على المقاعد والوظائف المطروحة كأقرانهم من العاديين. (أبو النصر، 2021).

ومن أبرز الطرق التي ظهرت في الاتجاهات الحديثة لتعليم ذوي الإعاقة هو التصميم الشامل للتعليم، والذي يعني توجيه الممارسات التربوية في إطار علمي يراعي المرونة في عرض المعلومات ويقدم خيارات متنوعة لطرق استجابة الطلاب والتعبير عن معارفهم وكيفية

مشاركتهم، إضافة إلى أن هذا النوع من التعليم يعمل على تقليل عوائق التدريس ويقدم التسهيلات لتحصيل أكاديمي عالي لجميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة (البوزيد، 2022، 105).

ويعتبر التعليم الشامل للأطفال ذوي الإعاقة في المجتمع قمة إنجازات التربية الخاصة، وقد أصبح من أكثر الموضوعات أهمية في الأوساط الأكاديمية والاجتماعية مع ازدياد صرخات العالم المتقدم والنامي على حد سواء والتي تنادي بالدمج والتمكين الاجتماعي لذوي الإعاقة عموماً، وخاصة بعد الهزة العنيفة التي تمخضت عن كتاب لوكسلي وتوماس (Loxley & Thomas, 2007) والذي تم عنونته تحت عنوان" هدم التربية الخاصة وبناء الدمج" التي جعلت الدمج مطلباً أساسياً وهاماً ورئيسياً لجميع الفئات الخاصة (عمر، 2011).

ويعد التعليم الشامل أحد القضايا المهمة في تحقيق التكامل الاجتماعي في المجتمع؛ ومن ثم يوجد اهتمام بذوي الإعاقة لتحقيق الوحدة الاجتماعية في المجتمع باعتبارهم جانب إيجابي في وحدته, ومن ثم يحتاج الأمر إلى سياسة جديدة لإدارة برامج التعليم الشامل في المدارس النظامية والخاصة, وذلك من أجل إيجاد نوع من التكامل الاجتماعي في المجتمع، ومواجهة التغييرات الداعمة لسياسة الدمج في العملية التعليمية(Satoshidachi, 2011;108-120), والدعاوي التي تنادي بها مؤسسات حقوق الإنسان وحق ذوي الإعاقة في تعليم يتساوى مع تعليم أقرانهم العاديين, والمفاهيم الجديدة التي تنطوي عليها مفاهيم عمليات التعليم والتعلم، وإدخال الاتجاهات الحديثة في تعليم التلاميذ العاديين وغير العاديين والتي تعد من مؤشرات وجودة المؤسسات التعليمية(Land, Romania,2013:Aurelian 354).

والتعليم الشامل للأطفال ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية له الأثر الكبير على نمو الأطفال الاجتماعي والعاطفي والمعرفي. فوجود فصل دراسي وبيئة تعليمية شاملة يسهم في تحسين مهارات الأطفال ذوي الإعاقة، ويمكنهم من التغلب على بعض التحديات المرتبطة بالإعاقة مستقبلًا، كما يسهم في تنميه الشعور بالانتماء إلى مدارسهم ومجتمعاتهم. بالرغم من أهمية الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة وبالرغم من الالتزامات الدولية المتعددة كبيان سالامانكا الدولي لإنشاء برامج تعليمية شاملة (يونيسكو، 2005)، إلا أنه لا يزال تطبيق برامج الدمج الشاملة في المملكة العربية السعودية بحاجة إلى المزيد من التحسين والجهد الإضافي (AlWadaani 2019; Alhudaithi, 2015).

مشكلة الدراسة:

إن قضية المعاقين واحدة من المشكلات التي تواجهها المجتمعات الحديثة، فمن خلال ما أعلنته منظمة الصحة العالمية في 2006م، أن هناك حوالى (10 ٪) من سكان أي مجتمع .ومن الجدير ذكره هنا .أن المعدل السابق هو المعدل العالمي، ويوجد تفاوت كبير بين دول العالم المتقدم والنامي، فبينما يشكل المعوقون(8%) من سكان الدول المتقدمة، يرتفع هذا المعدل بالدول النامية ما بين (13.5%: 20%) بالدول الأكثر تخلفاً، كما يوجد تباين بين الدول المتقدمة والنامية في معدلات الزيادة السنوية للمعاقين، فبينما يبلغ (0.75%) سنوياً بالدول المتقدمة، نجد أنه يرتفع لـ(2.56%) سنوياً بالدول النامية(sohag, 2013) (عبد الرحمن، 2007: 91).

وتعد مشكلة ذوي الإعاقة من المشكلات المرتبطة بالتنمية ومشكلاتها، فارتفاع نسبة ذوي الإعاقة تعتبر استهلاك لطاقة المجتمع وللطاقات البشرية المحيطة بهم، لذا اتجهت الدول وخاصة في العالم الثالث لإدماجهم مع المجتمع والسعي نحو تغيير المعتقدات والموروثات والقيم الأيديولوجية العامة نحو ذوي الإعاقة، كما إنها طورت سياستها نحو تقدم أفضل. (العمري، 2021، 70).

وأكدت دراسة (الخشرمي, 2010م) على أن برامج التعليم الشامل لم تكن بشكل كاف في مرحلة الطفولة المبكرة, وأن أعداد المدارس التي يطبق فيها الدمج غير كاف, كما أن عدد الأطفال المدمجين بها يدل على عدم الاهتمام الكافي لهذه المرحلة كنقطة انطلاق لبدء برامج الدمج, وعدم التهيئة المسبقة للروضات الحكومية التي يطبق فيها الدمج, وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من إيجابيات وسلبيات برامج الدمج الرائدة في المملكة العربية السعودية قبل البدء في تطبيق برامج جديدة.

كما تؤكد دراسة البوزيد (2022) على أن النظام السعودي في حاجة ماسة لدعم توفير التكنولوجيا ودعمها، وتدريب الكوادر على استخدامها بما يراعي مبادئ التصميم الشامل للتعلم.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة لتطوير واقع تعليم ذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة باستخدام بعض المداخل والتوجهات الحديثة ومنها التعليم الشامل، وهذا ما تستهدفه الدراسة من خلال محاولتها الإجابة عن الأسئلة الآتية.

أسئلة الدراسة: حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الإطار الفكري للتعليم الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة؟
2. ما أهمية ومبررات تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة؟
3. ما أبرز معوقات تطبيق التعليم الشامل بمرحلة الطفولة المبكرة؟

4. ما ملامح الرؤية المقترحة لتطوير تطبيق التعليم الشامل بمرحلة الطفولة المبكرة؟

أهداف الدراسة: تمثلت أهداف الدراسة فيما يلي:

1. عرض الإطار الفكري للتعليم الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة.
2. الكشف عن أهمية ومبررات تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة.
3. تحديد أبرز معوقات تطبيق التعليم الشامل بمرحلة الطفولة المبكرة.
4. تقديم رؤية مقترحة لتطوير تطبيق التعليم الشامل بمرحلة الطفولة المبكرة.

أهمية الدراسة: تنطلق أهمية الدراسة من عدة اعتبارات من أبرزها ما يلي:

1. أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في حياة الطفل؛ بكونها مرحلة تربوية هادفة، وفيها تتشكَّل شخصية الطفل، وتنمَّى إلى أن يصل مراحل تعليمية متقدِّمة وهو يمتلك مهارات القيادة؛ مما يؤكد أهمية موضوع الدراسة.
2. تعد الدراسة استجابة لتوصية العديد من الدراسات بتطوير تعليم ذوي الإعاقة بوجه عام وفي مرحلة الطفولة المبكرة بوجه خاص.
3. فكرة هذه الدراسة منبثقة من التطوير المستمر للعملية التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة والتي ترتبط غالبًا بدراسة العوامل المؤثرة فيها.
4. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة للوقوف على المقترحات المناسبة لتطوير واقع التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة.
5. قد تفيد الجهات المسئولة عن رعاية وتعليم ذوي الإعاقة بما تقدمه من تصور لتطوير واقع تعليمهم بمرحلة الطفولة المبكرة.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي للدراسات والأدبيات التربوية ذات الصلة بالموضوع من أجل تقديم رؤية مقترحة لتطوير واقع التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الشامل لذوي الإعاقة:

يعرف التعليم الشامل لذوي الإعاقة بأنه إدخال الأهداف التربوية الفردية في المنهج اليومي والأنشطة المدرسية التي تقدم للطلبة العاديين والأطفال ذوي الإعاقة على حد سواء، بالإضافة إلى نموذج التدريس الجماعي والذي يتقاسم فيه معلم التربية الخاصة ومعلم التربية العامة الدور التدريسي ويعملان معاً لتخطيط وتنفيذ الأنشطة التربوية داخل حجرة الصف الدراسي، (Ferraioli & Harris,2011).

ويعرف التعليم الشامل لذوي الإعاقة إجرائياً بأنه دمج ذوي الإعاقة مع الأطفال العاديين في التعليم بحيث يتلقون نفس الفرص والبرامج التعليمية وتتاح لهم نفس الإمكانات ويمارسون نفس الأنشطة الدراسية.

مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة:

تعرف "روضة الأطفال" بأنها مؤسسات تربوية أو جزء من نظام مدرسي خصص لتربية الأطفال الصغار عادة من سن 4-6 سنوات، وهي تتميز بأنشطة متعددة منها اللعب المنظم الذي يهدف إلى إكساب القيم التربوية والاجتماعية وإتاحة الفرص للتعبير عن الذات، والتدريب على كيفية العمل والحياة معاً بتناسق مع بيئة وأدوات ومناهج وبرامج مختارة بعناية لتزيد من نمو وتطور كل طفل. (محمد، وبصفر، 1432، 13، 14).

الأطفال ذوو الإعاقة:

هم الأطفال الذين لديهم قصور كلي أو جزئي بشكل مستديم في قدراتهم العقلية، أو الجسمية، أو الحسية، أو التواصلية، أو الأكاديمية، أو النفسية، إلى الحد الذي يستوجب تقديم خدمات التربية الخاصة (الموسى، وآخرون 2006).

الدراسات السابقة:

1. دراسة البوزيدي (2022): هدفت مقارنة أنظمة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية كما ذكرتها القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، مع قانون كل طالب ينجح في الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال التركيز على أدبيات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في النظامين، تساعد هذه المقارنة في توضيح بعض المكونات والمتطلبات التي يجب توفيرها في لوائح وتشريعات التربية الخاصة لتتناسب مع تطبيق إطار التصميم الشامل للتعلم (UDL) وتستند هذه المقارنة على عدة محاور: أنظمة التقويم، نظام

التحقق والمساءلة المتوافقة مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم، التكنولوجيا المتوافقة مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم التمويل والدعم وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من خلال المقارنة وكان أهمها أن التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية تتشابه مع الولايات المتحدة في تقديم الدعم المالي ومجانية التعليم للطلاب ذوي الإعاقة، وتختلف في أنظمة التمويل وتمويل التكنولوجيا، كما أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات والتي كان أبرزها الاستفادة من المنظمات الدولية الغنية بالموارد والأدوات المفتوحة المتعلقة بالتطبيقات كمركز التكنولوجيا التطبيقية الخاصة، وجمعية التعليم العالي والإعاقة.

2. دراسة أبو النصر (2021): هدفت الدراسة للتعرف على أحدث الاتجاهات في مجال رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة، وقد أوضحت نتائج الدراسة مجموعة من هذه الاتجاهات وهي: زيادة الاهتمام الدولي والإقليمي والوطني برعاية وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة، استخدام التكنولوجيا لتطوير العملية التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة، استخدام التكنولوجيا لتطوير الأدوات المساعدة والأجهزة التعويضية للأشخاص ذوي الإعاقة لتسهيل حياتهم وتيسير أمورهم، الاهتمام بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة على البرامج والخدمات بمختلف أنواعها التي تقدم للأشخاص ذوي الإعاقة، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات والتي كان أهمها الاستفادة من هذه الاتجاهات الحديثة والالتزام بها وتطبيقها على أرض الواقع، بما يسهم في تسهيل حياة الأشخاص ذوو الإعاقة وتيسير أمورهم في الحياة والتعليم والعمل.

3. دراسة (الغامدي، الناجم، 2020): هدفت تحديد مهارات معلمة مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين، وإلى التحقق من أهم مهارات معلمي الصفوف الأولية، وقد استخدمت الباحثتان منهج الدراسات المستقبلية من خلال طريقة دلفي والتي تفرض تغيرات تربوية تنبؤية تتوافق مع المعطيات المتوقعة في القرن الحادي والعشرين بوضوح، وتكونت عينة الدراسة من (17) خبيرة من الخبيرات المتخصصات في مجال تعليم مرحلة الطفولة المبكرة، وجاءت نتائج الدراسة بعد جولاتها الثلاث فيما يخص أهمية المهارات المتوقعة للمعلم في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر الخبيرات حسب الترتيب التالي: مهارة دعم الاقتصاد المعرفي بمعدل (4.91)، وإدارة فن التدريس بمعدل (4.79)، تلاها تنمية المهارات الحياتية بمعدل (4,70)، ثم إدارة منظومة التقويم بمعدل (4.50)، مهارة تنمية مهارات التفكير العليا بمعدل (4.34)، كما جاءت إدارات قدرات متعلمي مرحلة الطفولة المبكرة بمعدل (4.32) وإدارة منظومة تكنولوجيا التعليم في المرتبة الأخيرة بمعدل (4,31). وقد أوصت الدراسة بضرورة العناية بمرحلة الطفولة المبكرة وما تحتاجه من مهارات، والاهتمام

بالتوسع البحثي في هذا المجال، وتوعية المعلمين والمشرفين بأهمية إدارة منظومة تكنولوجيا التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة لمواكبة احتياجات القرن وتمكين المعلمين من مهارة إدارة قدرات المتعلمين ببرامج تساعد المعلم على معرفة الاستراتيجيات والأساليب الحديثة لتحسين أدائهم المعرفي.

4. دراسة العنزي والموسى والعجمي (2020): هدفت فحص طبيعة اتجاهات الطلبة المعاقين نحو دمجهم مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام وذلك باختلاف الجنس ونوع الإعاقة. حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (607) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية المختصة بتعليم ذوي الإعاقة وقد شملت العينة الفئات التالية: (اضطراب النطق والكلام، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، الإعاقة الحركية، صعوبات التعلم، بط التعلم) واستخدم الباحثون مقياساً من تصميمهم لقياس اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة نحو الدمج التربوي يحتوي على (24) بنداً، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الإعاقات التعليمية (صعوبات تعلم، بطء تعلم) هي الأكثر قبولاً للدمج تليها الإعاقات الحسية (بصرية، سمعية) وأتت فئة اضطراب النطق والكلام في المرتبة الأخيرة. كما توصلت الدراسة إلى أن طبيعة اتجاهات أفراد العينة كانت إيجابية بشكل عام نحو الدمج، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو الدمج تعزى لمتغير الجنس.

5. دراسة فوزية، محمدي (2019): هدفت معرفة اتجاهات الأساتذة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في أقسام التعليم العادية، من خلال نتائج الدراسة أغلبية الأساتذة يؤكدون أن تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لا يكون مثل التلاميذ العاديين، ويؤيدون أن يدرس ذوي الاحتياجات الخاصة في أقسام خاصة بهم ويشرف عليهم أساتذة متخصصين، خلصت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في أقسام التعليم العادي سلبي لأنهم يتلقوا صعوبات مختلفة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في أقسام التعليم العادية.

6. دراسة (Okyere et al., 2019) أجريت على عينة قصدية قوامها 16 طالبا من ذوي اضطراب نقص الانتباه من المدمجين في مدارس التعليم العام في غانا بهدف عرض خبراتهم وتجاربهم مع عملية الدمج، وذلك باستخدام أساليب عديدة لتحصيل البيانات كالكتابة والرسم والمقابلة والملاحظة المنظمة التي شملت بيئات التعلم واستراتيجيات التدريس وسلوكيات الطلبة واستجابتهم للمعلم. وطبقا لما أبداه المشاركون في الدراسة فإن عملية الدمج قد تعود بفائدة نسبية على الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه حيث إنهم يتلقون بعض الدعم من أقرانهم ويتفاعلون في مجموعات العمل التعاوني وهو ما يثري عملية التعلم والتواصل الاجتماعي لديهم، لكنهم في الوقت ذاته يواجهون تحديات متنوعة بما في ذلك الإيذاء اللفظي

والجسدي من الأقران وما يقابله من ضعف في الدعم والاستجابة لهذه الحوادث من قبل المعلمين والأسر. وخلصت الدراسة في نتائجها إلى أن الخصائص الشخصية كالاضطرابات السلوكية، والبيئات التفاعلية كالأسرة والمدرسة والرفاق تؤثر جميعها بشكل مباشر على نجاح عملية الدمج في مدارس التعليم العام.

7. دراسة السويطي، عبد الناصر (2016): هدفت معرفة اتجاهات وآراء مدرسي وإداري المرحلة الابتدائية حول دمج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العامة في مديرية تربية جنوب الخليل حيث تكونت عينة الدراسة من (110) معلما وإداريا، وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبانة والتي شملت (26)فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر الإعاقات قبولا في المدارس العامة هي الإعاقات الخفيفة والبسيطة، وأن اتجاهات المعلمين نحو الدمج بشكل عام كانت إيجابية، وأنه لا توجد فروق بين المعلمين والإداريين نحو دمج المعوقين مع الطلبة العاديين، كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لنوع المعلم أو الإداري فيما يتعلق بالإدماج، كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة.

8. دراسة (de Moll, Frederick; Betz, Tanja, 2014): هدفت التعرف على نوعية التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة في جمهورية ألمانيا للأسر المهاجرة من خلال دور الدولة في التوسع في برامج التعليم والرعاية وتوسيع تقديم الأنشطة والرعاية خارج مؤسسات التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة، كذلك التعرف على وضع المهاجرين ومدى تقديم الرعاية لأطفالهم وقد طبقت الدراسة على عينة من الآباء والأمهات بلغت 2400 وكان أعمار أطفالهم تتراوح بين 3-5 سنوات، وقد توصلت الدراسة إلى أن الآباء من الطبقات الوسطى والعليا تبذل مزيد من الأنشطة مع أطفالهم من أباء الطبقات الأقل وذلك عندما يتعلق الأمر بمدى تأثير وضع المهاجرين في الرعاية غير الرسمية.

الإطار النظري:

1. مفهوم الإعاقة:

تعرف الإعاقة Disability بكونها فقدان أو تهميش أو محدودية المشاركة في فعاليات وأنشطة وخبرات الحياة الاجتماعية عند مستوي مماثل للعاديين وذلك نتيجة العقبات والموانع Barriers الاجتماعية والبيئية (فهمي، 2008).

والإعاقة موقف يفتقد فيه الفرد القدرات الضرورية واللازمة لإشباع حاجاته الأساسية وتطلعاته ومشاركته في فعاليات الحياة الاجتماعية والإعاقة بذلك هي نقص الأحقية الضرورية لمشاركة المجتمع (Aman, L. 2010).

والفرد المعاق يعانى من عوامل (وراثية ـ خلقية ـ أو بيئية مكتسبة) يؤدى إلى قصور في الجسم أو العقل يترتب علية أثار اقتصادية واجتماعية وذاتية تحول بينة وبين أعمال وأنشطة الفرد العادي وقد تكون جزئية أو تامة ولها تعريفات على حسب مفهوم الإعاقات المختلفة ويشير مفهوم الإعاقة إلى وجود نقص أو قصور يؤثر على قدرات الفرد الجسمية أو الحسي أو العقلية أو الاجتماعية مما يحول قدرة الفرد على الاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية والمهنية وبين كفاءة الأداء في الحياة بصورة طبيعية التي يستفيد بها الأفراد العاديين (كامل، 2002).

مفهوم مؤسسات التعليم بالطفولة المبكرة:

تعد مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة مؤسسات اجتماعيَّة تربويَّة تعليميَّة تؤكد عمل دور الحضانة وتكمله، وتساعد على التهيئة للالتحاق بالمدرسة الابتدائيَّة؛ إذ تُعتَبَر جسرًا آمنًا لعبور الطفل بسلام من الحياة الأسريَّة إلى المدرسة الابتدائيَّة عبر مروره بمرحلة حاسمة في تشكيل أساسيات شخصيته ومسارات نموه الجسمي والحركي والحسي والعقلي والإدراكي واللغوي والاجتماعي والخلقي والانفعالي والروحي؛ وذلك من خلال ما تقدمه من أنشطة كخبرات تربويَّة متنوعة (بدر، 1430هـ، 35).

وتعد مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة القاعدة الأساسيَّة لمراحل التعليم المختلفة، تقدم فيها الأصول الأولى والأسس الراسخة التي تقوم عليها العمليَّة التعليميَّة المقصودة وغير المقصودة، ونظام تربوي يحقق النمو الشامل للطفل؛ لذا أصبحت في معظم دول العالم ضمن المراحل الأساسيَّة ذات المعالم والقسمات المحددة، كذلك أصبحت ذات خصائص واضحة وضعت لها برامج تربوية مقننة (شريف، 1434هـ، 57).

وتشير قناوي والراشد ومحمد (1435هـ، 84) إلى أن مرحلة الطفولة المبكرة هي المرحلة التي ترعى الطفل من سنواته الأولى و حتى عمر الثامنة ، وهي مرحلة عمرية خاصة من حيث طبيعة

التفكير ونوعه، وهذا يضفي عليها طابعًا خاصًّا يوجب أن تتميز بنتائج خاصة مرنة ومفتوحة لتلبي احتياجات جميع نواحي حياتهم، وترتقي بنموهم إلى أفضل مستوى متاح، لذلك تحتاج إلى بيئة منظمة تنظيمًا هادفًا وثريًّا بالخبرات من خلال تنوع الخامات والألعاب والأدوات.

وتؤكد معوض (1436هـ، 28) أن مرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة غير نظامية، تتعهد الطفل بالرعاية الدينية والجسمية والفكرية والاجتماعية، وتقدِّم له الخبرات التعليمية التي تهيئه للالتحاق بالمدرسة بما يتناسب مع قدراته وميوله.

ومن ثم يمكن القول بأن مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة متمثلة في رياض الأطفال هي مؤسسات تربوية اجتماعية تقوم على رعاية الأطفال في السنوات الثلاث التي تسبق دخولهم المرحلة الابتدائية، ويشمل اهتمامها بنواحي النمو المختلفة اللغوية والبدنية والاجتماعية والنفسية والإدراكية والانفعالية وغيرها، وتهدف إلى توفير أفضل الظروف التي تمكِّن من النمو السليم في هذه النواحي، وذلك بتقديم برامج تشمل اللعب كالتسلية والتعليم.

مفهوم التعليم الشامل:

يعني التعليم الشامل بتحقيق وتوفير "الانتماء، والقيمة، والخيارات؛ فالفصل الدراسي الشامل يدور حول القبول وتقدير التنوع البشري وتقديم الدعم "(Gordon, A. M., & Browne, 2011, 94). كما يعني بتوفير بيئة تعليمية أقل تقييدًا حيث يمكن "لأقصى حد ممكن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة مع الأطفال الغير معاقين "(Alahmadi, 2009, 41).

ويرتبط التعليم الشامل بتهيئة المناخ في المدارس الذي يشجع مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة في الأنشطة المدرسية والمجتمعية "على أكمل وجه وإلى أقصى حد ممكن" (Allen, K. E., & Schwartz, 2001, 3). فالدمج ليس عبارة عن تواجد الأطفال ذوي الإعاقة جسديا في المدرسة ومشاركتهم للمساحة المكانية والبيئة المادية مع بقية الأطفال بل الدمج يعنى بتمكين وتوفير الدعم لجميع الأطفال وتنمية العلاقات الاجتماعية المتبادلة (Barton, 1997). فالدمج استجابة للاختلافات وسماع الأصوات الأقل سماعًا في المجتمع وتمكين جميع أعضاء المجتمع من المشاركة. وفقًا لليونسكو (UNESCO, 2005) فأن الدمج نهج ديناميكي للاستجابة الإيجابية لتنوع واختلاف الأطفال ورؤية الاختلافات الفردية بين الأطفال كفرص لإثراء التعلم وليس كمشاكل (ص12).

لذا يمكن القول بأن أساس مفهوم التعليم الشامل يقوم على الإيمان بأن جميع الأطفال لديهم الحق في الانتماء، بأن ينظر لهم ايجابيًا، وبالاعتراف بوجودهم وحقوقهم. بمعنى آخر،

التعليم الشامل يمكن الأطفال من المشاركة الكاملة في بيئاتهم ومجتمعاتهم فهو حق وليس تفضل (Sapon, 2007 ؛AlWadaani, 2019).

التعليم الشامل ومرحلة الطفولة المبكرة:

لأن الدمج يرتكز على تزويد الأطفال ذوي الاعاقة بأفضل فرص النمو والتعلم، يبدو أن الفصول الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة هي الأمثل والخطوة الأولى نحو تنفيذ برامج تعليم شامل ناجحة وفاعلة (Gordon, A. M., & Browne, 2011).

وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة من حياة جميع الاشخاص فهي تشكل دورًا أساسياً كبيرًا في وضع الأسس للمستقبل (الخطيب والحديدي، ٢٠٢٠). وفقًا لفرويد النظرية الديناميكية النفسية، فأن "تجارب الطفولة المبكرة تشكل وتسهم في تطور شخصية الكبار "(Parke, R. D., Gauvain, M., & Schmuckler, 2010, 10). وهكذا، فإن السنوات الست الأولى للشخص من الحياة لها تأثير عميق على مستقبله وتطور شخصيته. بناء على نظرية فرويد، يُنظر للطفل بأنه "صفحة نظيفة كتب فيها تجارب الطفل مع الوالدين، المجتمع والتعليم والعالم" (Gordon, A. M., & Browne, 2011, 11). تسلط هذه النظرية الضوء على أهمية التفكير في تطبيق التعليم الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة كما تشدد على أهمية المراحل النمائية المبكرة التي يمر بها الأطفال وأثرها على تنمية شخصياتهم. افترض Gordon, A. M., & Browne (2011) أن النقطة المحورية للنمو الصحي للطفل تتمثل في نوع التفاعل بينه وبين الأطفال والأشخاص والبيئات المحيطة به، بالإضافة لطبيعة التفاعل بين احتياجات الطفل نفسه ورغباته.

علاوة على ذلك، الطفولة هي الفترة التي يتطور فيها نمو الأطفال العقلي والجسدي والاجتماعي والانفعالي بسرعة.

وأشار Allen, K. E., & Schwartz (2001)، الى ان الطفولة هي الفترة التي يكون فيها الأطفال حساسون للغاية ويتقبلون التحفيز الذي يوفره العالم المحيط بهم. إنها الفترة التي يتم فيها فتح أبواب فرص التعلم (إطار التعلم المبكر، 2008). بالإضافة إلى ذلك، "فصول الطفولة المبكرة أقل تطلبا أكاديميًا " (Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, 2003, 75) وهناك تركيز أقل على الاختلافات بين مستويات قدرات الأطفال. حجر الزاوية في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة هو تزويد الأطفال الصغار بأفضل فرص التعلم النمائية المناسبة (إطار التعليم المبكر، 2008). نتيجة لذلك، الثقافة الأكثر انتشارا في فصول الطفولة المبكرة تركز على الاحتياجات النمائية الفردية لكل طفل بحيث يتم وفي وقت مبكر تدريب معلمي الطفولة المبكرة لتلبية هذه الاحتياجات. بناء على ما سبق يمكن القول بأن هناك تشابه بين فلسفة وممارسات الطفولة المبكرة وبين فلسفة وممارسات التعليم الشامل لذا يعتبر دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول

الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة مناسبًا، . من وجهة نظري الشخصية، فإن دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية لمرحلة الطفولة المبكرة من شأنه أن يوفر فرص المشاركة والتفاعل بنشاط مع الآخرين الذي من شأنه الإيفاء بإحتياجات الأطفال النمائية والتعليمية.

ويتطلب تحقيق التعليم الشامل بطريقة فعالة وناجحة فهم عميق لفلسفة الدمج بحيث ينتج من هذا الفهم خلق بيئات تعليمية تزود الأطفال بفرص "الوصول والمشاركة الكاملة في التعلم الثري لجميع الطلاب دون تحيز، وبالتالي، يتطلب الدمج الحقيقي "التواصل والتفاعل وبناء العلاقات" (Swedee, 2009, 3). الدمج الحقيقي هو الذي يوفر فرص مختلفة للمشاركة والتفاعل بين الأطفال ذوي الإعاقة وبقية الأطفال. بالإضافة الى ان الدمج الحقيقي يسهم في تأسيس القبول الاجتماعي بحيث يتم الإيفاء باحتياج الأطفال ذوي الإعاقة للقبول والانتماء والارتباط.

أهمية التعليم الشامل للأطفال ذوي الإعاقة:

للتعليم الشامل أهمية في حياة الطفل المعاق يمكن إيجازها فيما يلي: (الشريف 2003، عبد الرزاق 2003، العجمي 2013)

- الحد من مركزية تقديم الخدمات التعليمية لفئة دون أخرى، ويتيح الفرصة لممارسة أفضل تقنيات التعليم بناءً على التنوع والتباين بين قدرات الطلبة المختلفة.
- كسر حاجز التميز، ويساعد في رفع وصمة الإعاقة الملحقة بهم، ويحسن سلوك الطالب الاجتماعي ويطور من مهاراته.
- يتيح التعليم الشامل للطفل ذي الإعاقة الفرصة لفهم قدراته وإمكاناته بالمقارنة مع الطلبة العاديين.
- يساعد التعليم الشامل على زيادة التقبل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة من قبل أقرانهم العاديين، وتمكينهم من محاكاة سلوك الأطفال العاديين وتقليده، وزيادة التواصل بينهم.
- إيجاد بيئة واقعية يكتسب فيها الأطفال ذوو الإعاقة خبرات متنوعة تمكنهم من تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم الذي يعيشون فيه.
- التطبيع والمشاركة الوظيفية التامة، وذلك من خلال التعامل اليومي الذي يعكس المعايير والأنماط الثقافية للمجتمع بشكل عام.

ويرى العجمي وعثمان (2015) أن للتعليم الشامل عدة فوائد على كل من الطفل المعاق وعلى الطفل العادي وعلى ولي الأمر يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ. الأطفال المعاقون:

- عندما يشترك الطفل المعاق في فصول التعليم الشامل ويلاقي الترحيب والتقبل من الآخرين فإن ذلك يعطيه الشعور بالثقة في النفس، ويشعره بقيمته في الحياة ويتقبل إعاقته، ويدرك قدراته وإمكاناته في وقت مبكر، كما يشعره بانتمائه إلي أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.
- يكتسب مهارات جديدة مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة، ويكتسب عددا من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد علي حدوث نمو اجتماعي أكثر ملائمة.
- يقلل من الوصم بالإعاقة والتصنيف الذي يصاحب برامج العزل.
- يوفر التعليم الشامل الفرص لإقامة العلاقات التي سوف يحتاج لها للعيش والمشاركة في الأعمال والأنشطة الترفيهية ويشجعه علي البحث عن ترتيبات حياتيه أكثر عادية.
- يمد التعليم الشامل الطفل بنموذج شخصي اجتماعي سلوكي للتفاهم والتواصل، وتقليل الاعتماد المتزايد علي الأم، ويضيف رابطة عقلية وسيطة أثناء لعب ولهو الطفل المعاق مع أقرانه العاديين.
- يسهل التعليم الشامل في المدارس تعايش المعاق مع المجتمع بعد تخرجه، حيث يسهل عليه التعامل مع بيئة العمل وأفراد المجتمع.

ب. الأطفال العاديون:

- يؤدي التعليم الشامل إلى تغيير اتجاهات الطفل العادي نحو الطفل المعاق، ويشعره بأنه يجب أن يشترك مع الطفل المعاق في مجالات الأنشطة المختلفة باعتباره أخ له في البشرية وليس بكائن غريب عنه.
- يشعر الطفل العادي أن عليه واجبا نحو مساعدة المعاق وتنمية قدراته، ومشاركته في الأعمال المختلفة، مما ينمي لديه المسئولية الاجتماعية.
- يساعد التعليم الشامل الطفل العادي علي أن يتعود علي تقبل الطفل المعاق ويشعر بالارتياح مع أشخاص مختلفين عنه.

- إيجابية الأطفال العاديين عندما يجدون فرصة اللعب مع الأطفال المعاقين باستمرار.
- يوفر التعليم الشامل فرصاً لعمل صداقات بين الأشخاص المختلفين.

ج. الآباء:

- يشعر التعليم الشامل الآباء بالأمل بإمكانية تعايش أبنائهم المعاقين مع المجتمع.
- يتعلم الآباء طرقا جديدة لتعليم الطفل وخاصة ما يتعلق بالجانب الاجتماعي.
- عندما يرى الوالدان تقدم الطفل الملحوظ وتفاعله مع الأطفال العاديين يزيد اهتمامهما بالطفل، ويتعاملان معه بطريقة واقعية.
- تتحسن مشاعر الوالدين تجاه طفلهما.

مبررات تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة:

توجد العديد من العوامل التي أسهمت في التوجه نحو تبني فلسفة التعليم الشامل لذوي الإعاقة مع العمل على تهيئة المؤسسات التعليمية وإيجاد نوعاً من المناهج الذي يسهم في تعلم هذه الفئة طبقاً لجميع أنواعها ومن أهم هذه المبررات والدافعة إلى تنبي نظام التعليم الشامل لذوي الإعاقة ما يلي:

- تأكيد المواثيق الدولية والإقليمية على مبادئ العدالة الاجتماعية, وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع, وعلى حقوق الإنسان في احترام كرامته والتمتع بحياة طبيعية, وفي تعليم مناسب لاحتياجاته الفردية, ومشاركتهم في المجتمع بصورة كاملة وفاعلة, وتعزيز حقوقهم في جميع السياسيات والبرامج، وتقبل الإعاقة (القريطي، 2010م، 27).
- تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة انطلاقاً من مبدأ أن المدرسة العادية هي المكان التربوي الطبيعي للغالبية العظمي من الأطفال(الموسى، 1998م، 261).
- تأكيد العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية على أهمية إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في المجتمع, وبذل الجهود لضمان إمكانية حصولهم على التعليم والتدريب والعمل على قدم المساواة مع الآخرين (أبو العلا، 2005م: 1013).

- معاناة التلاميذ ذوي الإعاقة من انخفاض القدرة العقلية, ومن ثم فإن تنمية قدرات هؤلاء الأطفال ذهنياً وإكسابهم مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال عملية دمجهم تزيد من تفاعلهم الاجتماعي كما أن هذا يأتي في مقدمة الأهداف التربوية التي تسعي إليها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (الشبراوي, وآخران، 2011م: 170).

- كثرة الشكوى وتزايد الآثار السلبية لنظام الرعاية العزلة في مدارس ومؤسسات خاصة مثل التفاوت وعدم العدالة وتكافؤ الفرص في توزيع الخدمات التربوية والتأهيلية لذوي الإعاقة, وتركيزها بدرجة أكبر في المدن الرئيسة وعواصم الأقاليم والمناطق ذات الكثافة السكانية العالية, ارتفاع التكلفة الاقتصادية لنظام الرعاية العزلة؛ حيث تصل تكلفة العناية بطفل من ذوي الإعاقة في مدرسة خاصة عشرة أمثال كلفة العناية به في مدرسة عادية(القريطي، 2010م:27).

- انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوى الإعاقة المدمجين في المؤسسات الخاصة على الرغم من أهميته لكل فرد في المجتمع حتى يتواصل تفاعله مع المحيطين به في المدرسة والمجتمع, بهدف إعدادهم إعداد يسهم في تفاعلهم الايجابي في المجتمع, بما أن المدرسة تعتبر أحد الركائز الأساسية في تربية وتعليم الأطفال بعد الأسرة فهي تسهم في إكساب الأطفال القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية السليمة وممارستها, وتنمية روح الصداقة والتعاون (الشبراوي, وآخران، 2011م: 171).

- العمل على الاستفادة من جميع وطرق التدريس والتواصل مع ذوي الإعاقة مما يعود عليهم بالفائدة العامة من خلال إعداد المعلمين للتعامل مع جميع نوعيات ذوي الإعاقة, ومدى قدراتهم على اختيار الأساليب والطرق التعليمية المناسبة.

- تراكم صعوبات أو عيوب أو قصور البرامج التقليدية والعزلية, والتي كانت حلولها غالباً ما تشير إلى أن عملية الدمج مع العاديين هو الحل الأمثل لها (صادق, 1998م: 20).

- التأثيرات التراكمية في نمو الحركة التربوية في مجا التربية الخاصة, وجهود المنظمات الدولية أو الإقليمية سواء كانت منظمات حقوق الإنسان أو المنظمات الدولية المتخصصة كاليونسكو واليونيسف والصحة العالمية والعمل الدولية, وغيرها, كذلك التنظيمات الدولية والاتحادات الدولية والعاملين في الميدان وحركة الآباء في مختلف البلدان كان لها الدور الكبير في التوجه نحو عمليات الدمج في المدارس(صادق، 1998م: 20).

- إثارة الانتقادات للآثار السلبية المترتبة على نظام الرعاية العزلية لذوي الإعاقة, تبني استراتيجيات واتجاهات جديدة أكثر إيجابية تقوم على تحريرهم من أسر تلك المؤسسات, وأن يتاح لهم من فرص الحياة اليومية وظرفها العادية ما يتاح لأقرانهم العاديين من أفراد المجتمع؛ بحيث يشاركوا في نشاطات الحياة الطبيعية بأقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم وطاقاتهم دون وجود عوائق تحد من نمو واستثمار هذه الإمكانات والطاقات إلى أقصى ما يمكنها بلوغه والوصول إليه (أبو العلا، 2005م، 1027).

معوقات تطبيق التعليم الشامل بنجاح في مرحلة الطفولة المبكرة:

بالرغم من الحركة والتوجه العالمي نحو تطبيق التعليم الشامل، فإن الدمج لا يزال يواجه العديد من العوائق.

ولتحقيق دمج الأطفال ذوي الإعاقة بما يفي بحقوقهم واحتياجاتهم يجب التغلب على العوائق الاجتماعية والثقافية والسياسية المتأصلة في المجتمع والتي ساهمت وبشكل كبير سلبيًا في تطبيق التعليم الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة (AlWadaani, 2019). في الواقع، مفهوم "الدمج الناجح" متعدد الأبعاد ويمكن أن يتأثر بالعديد من العوائق (Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, 2014). فهناك عوائق اجتماعية ثقافية تؤثر وبشكل مباشر على فهم فلسفة الدمج ومبادئه كالاتجاهات نحو الإعاقة والفكر الطبي السائد المتعلق بالنظرة الى الإعاقة كمرض ونقص وعاهة. هذه الاتجاهات والافكار السلبية حول الإعاقة تخلق ثقافة من الإضعاف بحيث يعاني الأطفال ذوي الإعاقة من معاملة غير عادلة ومن غياب المساواة. وبالتالي، يمكن أن تكون الاتجاهات والمعتقدات المجتمعية عوائق رئيسية أمام التعليم الشامل. كما أوضح Ainscow (2007)، لا يمكن فصل الدمج عن السياقات الاجتماعية. فكيفية رؤية وفهم المجتمع للإعاقة تؤثر على فهم وطريقة تفكير الناس بالدمج. مجملا، بعض المعتقدات الاجتماعية والثقافية من شأنها أن تمنع الأطفال من تلقي التعليم الشامل وبالجودة المطلوبة.

بالإضافة للعوائق الاجتماعية والثقافية أظهرت الأبحاث بأن الدمج يواجه عوائق بيئية. ناقشت العديد من الدراسات أن العوائق البيئية تلعب دورًا هامًا في تثبيط الجهود لتطبيق التعليم الشامل. ومع ذلك، فمن المهم أن ندرك أن العوائق الاجتماعية والبيئية

عوائق متشابكة ومترابطة (AlWadaani, 2019). تعكس البيئة الاتجاهات المعينة حول الإعاقة والدمج، وفي الوقت نفسه، تعكس البيئة بنشاط هذه الاتجاهات (Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, 2010). يمكن أن تكون البيئات الاجتماعية والبيئية المادية عوائق للدمج

ومعززة للاتجاهات السلبية نحو الإعاقة. الجهود المبذولة لتحقيق التعليم الشامل من المرجح أن تكون ناجحة إذا كانت المدارس تقدم الدعم المادي والبشري (Avramidis, E., & Norwich, 2002). يتمثل الدعم المادي والبيئي في توفير الموارد المادية كالبيئة المعدة اعدادًا سليمًا وتوافر المواد التعليمية الهادفة والدعم التكنولوجي بينما يتمثل الدعم البشري في توافر الموارد بشرية كالموظفين والمعلمين المؤهلين وتوفر فرص التدريب والتطوير المهني.

. وفقًا لتوملينسون (Tomlinson, 1982) المعلمون يمثلون انعكاسًا للمجتمع. فتعتمد وتتأصل ممارسات التدريس على المعتقدات الاجتماعية الموروثة حول الإعاقات. لذا يمكن القول بأن المعلمون هم الأساسيون في تطبيق التعليم الشامل (Vlachou, 1997)، ومن المتوقع أن تكون ادوارهم من العوامل الرئيسية في نجاح تطبيقه (Kraska, J., & Boyle, 2014). كما جادل (Silverman, 2007) تؤثر معتقدات المعلمين المعتقدات ومواقفهم على سلوكياتهم وممارساتهم التدريسية في الفصل مع الأطفال ذوي الاعاقة.

الرؤية المقترحة لتطوير تطبيق التعليم الشامل في تعليم ذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة:

هدف الرؤية المقترحة: هدفت الرؤية بشكل رئيس تطوير تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة.

منطلقات الرؤية المقترحة:

- أهمية مرحلة الطفولة المبكرة.
- تزايد أعداد ذوي الإعاقة والحاجة لتطوير واقعهم التعليمي خاصة بمرحلة الطفولة المبكرة.
- توصية العديد من الدراسات بتطوير واقع تعليم ذوي الإعاقة بوجه عام وفي مرحلة الطفولة المبكرة بوجه خاص.
- أهمية التعليم الشامل لذوي الإعاقة وما يترتب عليه من آثار إيجابية على المستوى الفردي والجماعي.
- ضعف مخرجات التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة فيما يتعلق بذوي الإعاقة مما يتطلب تطوير العملية التعليمية الخاصة بهم.

محاور الرؤية المقترحة:

أولاً: الهيكل التنظيمي المقترح لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة لتطوير تطبيق التعليم الشامل:

بناءً على مراجعة الأدب التربوي والدراسة ذات العلاقة فإن الباحثة تقترح لتطوير الهيكل التنظيمي لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة ما يلي:

- مديرة الروضة: وهي الشخصية المسئولة عن تنظيم العمل والتنسيق والتوجيه والمتابعة والرقابة والتقييم لأداء المعلمات والعاملين بالروضة في ضوء الأهداف المحددة وفق ورؤية المملكة 2030.
- وكيلة الروضة: وهي الشخصية المساعدة لمديرة الروضة وتساند مديرة الروضة في أعمال الإشراف والتخطيط والتنسيق وتقييم أداء العاملين.
- أخصائي شؤون العاملين: ويختص بمتابعة ما يخص شؤون المعلمات والعاملين بالروضة وخاصة فيما يتعلق بتوفير الدورات التدريبية وتحديد العناصر البشرية التي تحتاجها الروضة.
- معلمة الروضة: وهي الشخصية المسئولة عن تنفيذ وتحقيق أهداف العملية التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك بعد إعدادها الإعداد الجيد وتنمية مهاراتها في تطبيق المنهج المقرر بمرحلة الطفولة المبكرة وفق رؤية المملكة 2030.
- أمينة مصادر التعلم: وهي القائمة على جميع المواد والأجهزة التعليمية بالروضة، حيث تساعد معلمات الروضة على حسن استخدام الوسائل التعليمية، والاستفادة من محتويات المكتبة، في تصميم الأنشطة والبرامج التعليمية المعتمدة على حرية الطفل في اختيار مصادر تعلمه.
- رائد النشاط المدرسّي: هو الذي يتولى إعداد ومتابعة تنفيذ الأنشطة والبرامج الإثرائية للروضة، وإبراز دورها كمصدر لتربية الطفل الروحية والخلقية والحركية واللغوية، وتفعيل تطبيق المنهج المقترح وفق رؤية المملكة 2030.
- الوظائف الإدارية المساندة بالروضة: وتشمل هذه الوظائف (كاتب ـ محضر مختبر ـ مراقب ـ ممرض) بالإضافة إلى العمال والمستخدمين (سائق ـ حارس ـ خادم) ويتم توزيع مهامهم تحت إشراف مديرة الروضة ووكلائها.

- ومن الطبيعي أن يزداد أعداد الوظائف حسب أعداد الأطفال في المدرسة.

ثانياً: الاهتمام بالتوسع في إنشاء مباني مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة:

أوضحت الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بالموضوع أن من أبرز المشكلات التي تواجه مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة بالمملكة هي قلة المباني الحكومية المخصصة لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة، والاعتماد بشكل كبير على المباني المستأجرة والتي غالباً ما تكون مساحتها غير متناسقة مع متطلبات لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة مثل (صغير حجم الفصول الدراسية، عدم وجود ملاعب خارجية... إلخ).

ووفق رؤية المملكة 2030 يجب الاهتمام والاستفادة من منطلقات الرؤية في التوسع في إنشاء مؤسسات لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة بالمملكة وخاصة في المناطق ذات الكثافة السكانية العالية لتخدم أطفال هذه المناطق وتتيح لهم فرصة الحصول على خدمة التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة أو ما نسميها مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة.

ويتطلب نجاح التصور تهيئة المناخ المناسب للطفل والتجهيزات المطلوبة التي تنمي الإدراك لدى الطفل، وذلك بإيجاد أماكن تساعد على التعامل مع أجهزة المعلومات والأنشطة العلمية والتجهيزات الخارجية خارج الفصول الدراسية. وتساعد على تهيئة البيئة بمساحات تسمح للطفل بالحرية الحركية في الفصول الدراسية وخاصة في ركن مهارات الحياة العملية التي تعتبر من أهم الأركان التي تربط الطفل في الواقع المحيط به.

ثالثاً: تطوير معايير اختيار العاملين وتدريبهم وفق الرؤية المقترحة:

تعد مديرة الروضة هي القائدة للعملية الإدارية والتربوية في المدرسة، وقيادة مديرة الروضة للعاملين معها ينبغي أن تتميز بالفعالية المستمرة بالقدر الذي تحقق تأثيراً إيجابياً مباشراً على سلوك العاملين معها داخل الروضة وذلك بالتأثير الإيجابي المباشر، ولذا فإن مهمة مديرة الروضة تعتبر على درجة كبيرة من الأهمية.

وبناءً على مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة فإن الباحثة تقترح لتطوير معايير اختيار معلمات الروضة وتدريبهم على النحو التالي:

- أن تكون تربوية حاصلة على بكالوريوس/ أو ماجستير في الطفولة المبكرة.
- أن تكون حاصلة على دورات تدريبية في تطبيق النظم الحديثة في التعامل مع الأطفال.
- أن تكون لديها خبرة عملية في مجال الطفولة المبكرة.

- أن تكون عارفة بالإجراءات التعليمية والقواعد التنظيمية للمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة.
- اجتياز المقابلة الشخصية.

ثالثاً: الإعداد والتدريب للعاملين بمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة وفق الرؤية المقترحة:

إن تطوير وتنشيط عملية التعليم في مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة عملية ذات أهمية كبيرة ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآتي:

- إيفاد بعض المديرين والوكلاء في بعثات خارجية لمتابعة المؤتمرات والندوات التي تنظمها الجامعات والمؤسسات التعليمية في الخارج والمتخصصة في إدارة مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة.
- تفعيل الخبرات العملية في هذا المجال من خلال زيارة عدد من مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة التي تطبق الاستراتيجيات والمداخل الحديثة في التعامل مع الأطفال، والاطلاع على أساليب الإدارة والتدريس بها.
- العمل على توظيف الخبرات التي اكتسبها المتدربون لتدريب غيرهم من المعلمات داخل الروضة.
- تدريب المعلمات على العمل التشاركي وإشاعة روح التعاون والعمل كفريق واحد.
- تقديم برامج تدريبية شامله أثناء الخدمة لتطوير مهارات المعلمات لتربية الطفل، والذي يشكل جزء من إعداد المعلمات في مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة حيث يتم تزويدهم بالآتي:

- برامج تدريبية تقوم على فاعلية الطفل ودوره في عملية التعلم، بحيث يكتسب المعلمات المتدربات على هذه البرامج مهارات وأنماط سلوكية تمكنهم من ممارسة هذا الأسلوب مع أطفالهم.
- تصميم برامج تدريبية، حيث تتضمن هذه الدورات الموضوعات الهامة من قبل عدد من المتخصصين وذلك في الموضوعات الآتية:
  - مناهج وأساليب التعليم في مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة.

- أساليب القياس والتشخيص.
- التدريب الميداني في هذا المجال.
- أساليب تعديل السلوك.

رابعاً: تطوير أهداف التعليم الشامل لذوى الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة:

- بناء أهداف التعليم الشامل لذوى الإعاقة وتحويلها لتطبيقات فعلية.
- ضرورة التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لتحقيق الأهداف الخاصة بتعليم ذوي الإعاقة في فصول التعليم الشامل.
- تغيير أدوار ومسئوليات المعلمين وباقي الأخصائيين لضمان نجاح التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة.

خامساً: أنماط التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة وفق الرؤية المقترحة:

- تطبيق الدمج الكلى على الإعاقات مع تزويد فصول الدمج بالأجهزة والوسائل المعينة، والاستعانة بمعلمي التربية الخاصة لمعاونة المعلم العادي على أداء عمله.
- تزويد مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة بالأجهزة والوسائل والإمدادات التعليمية لتكون جزء من المؤسسة العادية حتى يمكن للطفل التواجد في المدرسة أو المعهد طوال اليوم.
- قضاء الطفل ذوي الإعاقة الوقت مع أقرانه العاديين؛ حتى تتاح فرصة التفاعل عن طريق ممارسة الأنشطة التربوية والمشاركة الفعالة بالفصل.
- توفير الأنشطة التي تتيح فرصة احتكاك الأطفال ذوي الإعاقة مع العاديين في فترات معينة في نظام الدمج الجزئي.

سادساً: تفعيل أسس تربية ذوي الإعاقة في الإسلام:

تتعدد الأسس التي وضعها الإسلام لتربية ذوي الإعاقة ومن أبرزها ما يلي (سليمان، 2000، 23، وشادي ورضوان، 2021، 892):

- احترام الفرد ذي الإعاقة وذلك بتقديره والتعامل معه كوحدة متكاملة لها كيانها المستقل مع الثقة في إمكانياته المحدودة فهي كفيلة بتمكينه من التوافق مع ظروف العمل المكفولة له في المجال المهني بعد تأهيله وإعداده لذلك.

- الدافع الإنساني فالله تعالى كرم بني آدم على سائر المخلوقات وميزه بالعقل على سائر الكائنات فما أحوجنا أن نقدم يد العون والمساعدة لذوي الإعاقة.
- تحقق التوافق الاجتماعي وجعل ذي الإعاقة شخصاً مستقلاً في مجتمعه وذلك وفق ما تسمح به قدراته واستعداداته التي وهبها له الله مع توفير الخبرات الاجتماعية التي تتماشى مع هذه القدرات في المواقف المناسبة.
- تحقق تكافؤ الفرص التعليمية بعيداً عن أي اعتبار ديني أو جنسي أو اجتماعي وهذا يعنى ألا يحَّمل الشخص إلا في حدود طاقته مهما كانت سعة تلك الطاقة، وأن يعطى كل فرد في المجتمع قدراً من التعليم يمكنه من استغلال قدراته واستعداداته ومواهبه فلا يقتصر تكافؤ الفرص على اهتمام الدولة بالمتفوقين والموهوبين بل جميع الأفراد في المستويات المختلفة.
- استغلال الطاقات البشرية، فذوو الإعاقة يمثلون طاقة بشرية لها وزنها يجب على الدولة استغلالها وتوجيهها والانتفاع بها.

سابعاً: الخدمات التي يمكن تقديمها لذوي الإعاقة في المجال التعليمي وفق الرؤية المقترحة:

هناك الكثير من الخدمات التي يمكن تقديمها لذوي، منها:

- تهيئة المدارس لتلبية الاحتياجات الأساسية لذوي الإعاقة بما يتطلبه ذلك من إجراء التعديلات البيئية الضرورية وإزالة العقبات التي تحد من تنقلهم في المدارس للاستفادة من كافة المرافق والخدمات المقدمة، كما يتم صرف الأجهزة التعويضية مجاناً كالمعينات السمعية الفردية لضعاف السمع، وكذلك المعينات البصرية بكافة أنواعها لضعاف البصر، والعصا البيضاء الخاصة بالمكفوفين، والكراسي المتحركة للمعوقين حركياً، وغيرها.
- إعداد المناهج الدراسية بطريقة تتناسب مع ذوي الإعاقة على اختلاف أنماطهم، وتسجيلها بالصوت والصورة، بالإضافة إلى توفير المستلزمات التعليمية المتطلبة لهم، إضافة إلى تعديل وتكييف الكتب الدراسية المطبقة في التعليم لتناسب خصائصهم وقدراتهم.
- توظيف معلمين متخصصين حاصلين على مؤهلات جامعية في التربية الخاصة وفق المسارات التخصصية لكل نمط من أنماط ذوي الإعاقة، أو معلمين حاصلين على دبلوم عالٍ في التربية الخاصة لا يقل عن سنة ونصف بعد المؤهل الجامعي، ويحظى هؤلاء

المعلمون بميزات مادية إضافية بهدف تشجيعهم على الانخراط في هذا العمل، ويتم عقد العديد من الدورات التدريبية للمعلمين على رأس العمل لتحسين أدائهم وقدراتهم في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة.

- تخصيص برامج للإسكان الداخلي لاستيعاب جميع الطلاب والطالبات في التربية الخاصة في جميع المراحل الدراسية ممن يتعذر وجود برامج للتربية الخاصة قرب مقر سكن أسرهم، وكذلك من يتعذر دمجهم في مدارس التعليم العام، وتشمل خدمات الإسكان الداخلي خدمات الإعاشة والكساء والمكافأة المالية الشهرية لكل طالب، بالإضافة إلى الخدمات الصحية والنظافة.
- توفير المستلزمات التعليمية لكل مدرسة يدْرس فيها طلاب من ذوي الإعاقة.
- منح كل طالب منتظم في الدراسة بمعاهد وبرامج التربية الخاصة مكافأة شهرية على مدار العام بما في ذلك أشهر الإجازة الصيفية، وتختلف في مقدارها حسب المرحلة التعليمية وحسب إقامته مع أسرته.
- تقدم الخدمات المساندة "التشخيص الطبي والنفسي، تقويم اللغة والكلام، العلاج الطبيعي، والوظيفي" للأشخاص ذوي الإعاقة.
- مجانية الدراسة في معاهد وبرامج التربية الخاصة للمقيمين بما في ذلك الإقامة في السكن الداخلي وجميع متطلباته.

وانطلاقا من أهمية الدور الملقى على عاتق معلم التربية الخاصة فإن حسن إعداد معلم التربية الخاصة ينبغي أن يسير في اتجاه تحقيق أهداف التربية الخاصة، ومن ثم ينبغي أن تكون هناك مجموعة من المتطلبات التربوية عند إعداد معلم الفئات الخاصة ويقصد بالمتطلبات الشروط الواجب توافرها (الدسوقي، 2006، 16) لتحقق أهداف التربية الخاصة وهذه المتطلبات هي (بطيخ، 2001، 242، 244، وشادي ورضوان، 2021، 915):

- تكامل المعلومات حيث يعتمد تحقق أهداف التربية الخاصة على تقديم مناهج تتسم بالتكامل والبعد عن التخصص الضيق لضمان نجاح المعلم في تنفيذها بالشكل المأمول.
- المزج بين النظري والعملي في إعداد معلم التربية الخاصة ليستطيع أداء دوره بكفاءة وفاعلية.
- تزويد الطالب المعلم للفئات الخاصة بالمستحدثات من المعارف والمعلومات في مجال التخصص لمواكبة المتغيرات العالمية في تربية وتعليم هذه الفئات.
- تهيئة الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي تساعد المعلم على أداء عمله بحرص وإتقان.

- استخدام الوسائل التي تجتذب أفضل العناصر للإقبال على العمل في مجال تربية وتعليم المعاقين وتدفع العاملين إلى مزيد من التقدم والنهوض بمستوى المهنة.
- ضمان توافر الحد الأدنى من الجوانب العملية والمهنية التي يجب توافرها في كل من يريد الالتحاق بمهنة التدريس للفئات الخاصة.
- أن يتوافر في إعداد معلم التربية الخاصة ما يجعله قادراً على ما يلي:

- تفهم البيئة وتنمية المجتمع ليكون قادرا على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية ليتحقق التفاعل المنشود مع البيئة وقيادة النشء في الاتجاه المرغوب فيه.
- تفهم مدخلات ومخرجات تعليم الفئات الخاصة وبذلك يكون المعلم ملماً بفلسفة تعليم الفئات الخاصة وأهدافه وأبعاده الاجتماعية، مساهما في بناء شخصيات تلاميذه بناءً سليماً متكاملاً.
- القدرة على معرفة الحاجات الأساسية للفئات الخاصة، وبالتالي يستطيع مساعدة التلميذ لتنمو شخصيته نموا متكاملا في مناخ اجتماعي سليم فالتلميذ إذا انحرف سلوكه نتيجة إحدى الإعاقات إنما يكون رد فعل نتيجة لقمع حاجاته الأساسية فكان السلوك المنحرف تعبيرا عن إرضاء لها بطريقة شاذة.
- تفهم الظروف الثقافية والاجتماعية والنفسية لهؤلاء الأطفال المعوقين لأن وظيفة المعلم الحقيقية هي تزويد هؤلاء الأطفال المعوقين بالخبرات التي تتناسب معهم بحسب احتياجاتهم مقدراً ظروف الإعاقة وذلك لوجود مجموعة محددة من الأطفال ومستويات مختلفة من الإعاقة بما يتطلب إعدادا خاصا يتفق مع نوع الإعاقة ويتطلب تعليما فردياً.

ثامناً: تأهيل وتمكين معلم ذوي الإعاقة لامتلاك المهارات المتطلبة لتعليم ذوي الإعاقة:

- مهارة تمييز التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول العادية وتتضمن: تمييز التلاميذ (المتفوقين، بطيء التعلم، ذوي صعوبات التعلم، المتأخرين دراسيًا) في الفصل بطريقة مقننة، تحديد نوع صعوبة التعلم التي يعاني منها التلميذ، تمييز التلاميذ على أساس ذكاءاتهم المتعددة.
- مهارة التخطيط للتدريس لذوي الإعاقة وتتضمن: إعداد خطة درس وصياغة أهدافًا سلوكية معرفية ومهارية ووجدانية تخص التلاميذ ذوي الإعاقة، والتلاميذ المتأخرين دراسيًا والمتفوقين، التخطيط للتدريس بناء على متطلبات التعلم السابقة لكلٍ من

المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا، تحديد الأنشطة الإثرائية للمتفوقين، والأنشطة العلاجية للمتأخرين دراسيًا، التخطيط للتدريس باستراتيجيات تدريس تناسب المتفوقين والمتأخرين دراسيًا، تحديد الوسائل والمصادر التعليمية والتكنولوجية وأساليب التقويم التي تتفق مع أهداف الدرس، التخطيط لاستخدام التقويم التشخيصي في التدريس.

- مهارة استخدام استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة وتتضمن: التنوع في استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة بما يلاءم طبيعة التلاميذ في الفصل وتنوعهم، استخدام استراتيجيات تدريس تناسب المتفوقين ومنها: العصف الذهني، التدريس بالأقران، الخرائط المتتابعة، الأسئلة المركزة، استخدام استراتيجيات تدريس تناسب المتأخرين دراسيًا ومنها: التدريس التشخيصي العلاجي، التدريس المباشر، التدريس باللعب، الذكاءات المتعددة، الحقائب التعليمية.
- مهارة استخدام وسائل تعليمية وتكنولوجية لذوي الإعاقة وتتضمن: تصميم واستخدام وسائل تعليمية متنوعة تناسب التلاميذ ذوي الإعاقة منها: لوحات، عرض تقديمي، CD تسجيلات صوتية، عرض تقديمي بالصوت، رسوم بارزة، نماذج، مجسمات، العينات، الصور اللمسية.
- مهارة إدارة الصف لذوي الإعاقة وتتضمن: تنظيم بيئة تعليمية فيزيقية مادية فعالة، تهيئة مناخ عاطفي واجتماعي للتلاميذ يمنحهم فرص التعلم والتعبير عن آرائهم، تحديد قواعد وتعليمات صفية لحفظ النظام داخل الفصل، إدارة وقت الحصة بفاعلية.
- مهارة التقويم لذوي الإعاقة وتتضمن: استخدام التقويم التشخيصي لتحديد نقاط الضعف والقوة لدى التلاميذ، تصميم وتنفيذ أنشطة علاجية للمتأخرين دراسيًا وأنشطة إثرائية للمتفوقين بناء على التقويم التشخيصي، استخدام نموذج الرصد الخاص بالتقويم التشخيصي للتلاميذ.

تاسعاً: تطوير مصادر التمويل لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة التي تتبنى تطبيق التعليم الشامل:

إن تمويل التعليم العام بما فيه مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة يتم من قبل الدولة . رعاها الله .وفق خطط استراتيجة تهدف لتنمية المجتمع السعودي، والعمل على إيجاد كوادر بشرية مؤهلة تنهض بأعباء متطلبات التنمية. ونظراً للعبء الذي ستتحملته الدولة في تمويل مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة وفي ضوء نتائج الدراسة، والاتجاهات المعاصرة، وتجارب وخبرات بعض الدول ونتائج الدراسات السابقة فإن الباحثة تقترح لتطوير مصادر تمويل تلك المدارس ما يلي:

- تخصيص ميزانية سنوية لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة للإسهام في إيجاد بيئة تربوية مناسبة لإكساب الأطفال المهارات اللازمة وفق متطلبات المرحلة العمرية لهم.
- زيادة النسبة المقررة لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة من ريع المقاصف المدرسيّة، ليتسنى للروضة أداء دورها بشكلٍ فاعل.
- تشجيع القطاع الخاص على دعم لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة بالألعاب التربوية والأجهزة والوسائل التعليمية.
- تقوم وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف بتخصيص بعض مصارف الأوقاف الخيرية لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة وخاصة في المناطق عالية الكثافة.

عاشراً: تفعيل متطلبات عملية الدمج:

هناك مجموعة من المتطلبات التي لابد من توافرها لكي تتم عملية الشامل بدمج ذوي الإعاقة مع العاديين في المدرسة الشاملة بنجاح، من أهم تلك المتطلبات ما يأتي:

- تحديد الاحتياجات التعليمية: للتلاميذ العاديين عموماً والمعوقين منهم خصوصاً، وذلك حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة للفئتين، فمما لاشك فيه أن لكل طفل معوق قدراته العقلية وإمكاناته الجسمية وحاجاته النفسية التي تختلف عن غيره.
- تهيئة القائمين على العملية التعليمية: في المدرسة الشاملة أو مدرسة الدمج يجب تهيئة المدرسين، والنظار والموجهين، والعمال لفهم الغرض من عملية الدمج، وتعريفهم بالسبل التي من خلالها تحقق المدرسة الشاملة أهدافها، وذلك ليساهموا بصورة إيجابية في نجاح عملية الدمج.
- إعداد المعلمين: حيث يجب توفير مجموعة من المعلمين ذوي الخبرة في تعليم ذوى الإعاقة، وإعدادهم للتعامل مع العاديين والمعاقين معاً، من نحو التعديلات المطلوبة في بيئة فصل الدمج لمواجهة حاجات المعوقين، ولتوجيه العاديين لتقبل أقرانهم المعاقين.
- إعداد المناهج والبرامج التربوية: من المتطلبات الأساسية للدمج في المدرسة الشاملة؛ إعداد المناهج والبرامج التربوية المناسبة، وأساليب تنمية المهارات الشخصية، والمهارات الحياتية اليومية، بشرط أن تتيح تلك البرامج التربوية والأنشطة الفرص التعليمية المناسبة لتفاعل المعوقين مع العاديين.

- اختيار مدرسة الدمج: تتطلب عملية الدمج اختيار إحدى المدارس لتكون مركزاً لعملية الدمج، ويرتبط اختيار المدرسة بالبيئة التي يجب تحديدها وفقا للشروط التالية:
  - قرب المدرسة من أحد مراكز التربية الخاصة.
  - استعداد العاملين فيها لتطبيق أسلوب الدمج.
  - توافر المواصفات الهندسية المعتمدة في بناء المدرسة.
  - تعاون مجلس الآباء والمعلمين للمساهمة في نجاح التجربة.
  - تهيئة أولياء أمور التلاميذ العاديين وتوضيح البعد الإنساني للفكرة.
  - توافر خدمات وأنشطة تربوية مناسبة في المدرسة.
- تهيئة الأسر، وأولياء الأمور: للأسرة دور هام في تحديد فلسفة مدرسة الدمج، كما أنها تشارك في اتخاذ جميع القرارات التي تؤثر في البرامج التعليمية لأطفالهم، ولذا يجب تهيئة أسر المعوقين لتعديل تفكيرهم حول تربية أطفالهم، بحيث يرون في المدرسة الشاملة أفضل البدائل التربوية للتعامل مع أبنائهم.
- تهيئة التلاميذ: تهيئة التلاميذ المشاركين في عملية الدمج أمر هام وذلك حتى يكونوا على وعي كامل بالتغييرات الجوهرية في النظام المدرسي، وتلك التهيئة تكون على بعدين هما:
  - **التلاميذ العاديين.** تكون التهيئة عن طريق بعض المقابلات التي توضح لهم مفهوم عملية الدمج، وشروطها، ومخاوفهم من تطبيقها.
  - **ذوي الإعاقة:** تهيئتهم تكون في تعريفهم بالتغيرات، والمسئوليات المترتبة على الدمج، كما يجب أن تتاح لهم الوقت والفرص الكافية للتكيف مع التغيرات الجديدة.

حادي عشر: متطلبات تطوير بيئة التعلم بمرحلة الطفولة المبكرة وفق الرؤية المقترحة:

- تصميم مبنى الروضة ليناسب احتياجات الأطفال في المرحلة المبكرة.
- تطوير الأساليب والأدوات والأنشطة المستخدمة لتراعى نمو وقدرات طفل الروضة.
- حصول المديرات والمعلمات على مؤهل متخصص في لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة لمن يحمل مؤهلات أخرى.

- تطوير البرنامج اليومي في مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة وذلك بالخروج برحلات وزيارات ترفيهية للأطفال مع أسرهم لاكتشاف الطبيعة والتعلم من المحسوس.
- تشجيع نظام الدمج في مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة بين الأطفال العاديين وغير العاديين، ولا شك أن هذا توجه جيد من عينة الدراسة، لأنه يعود بالمنفعة على العاديين وغير العاديين من خلال الأنشطة المشتركة بينهما.
- تأهيل معلمة طفولة مبكرة تخصص تربية خاصة.

ثاني عشر: تنظيم البيئة التربوية بقاعة الروضة لتطبيق التعليم الشامل وفق الرؤية المقترحة:

لتحقيق أهداف تربية الطفل داخل الروضة لابد من تنظيم القاعة بحيث يصبح جوها مريحا وأسرياً، «وتنظيم القاعة في الروضة عادة ما يكون على شكل أركان تثير دافعية الطفل للنشاط واكتساب مزيد من الخبرات المهارات الاتجاهات، فهذه الأركان لها تأثيرها القوى في نجاح برامج الروضة، لأنها تعمل على تعزيز مهارات التنشئة الاجتماعية للطفل، تيسر استخدام الأدوات المساعدة على التعلم، وتساهم في تنمية المهارات المستهدفة، كما تقلل من حدوث المشكلات السلوكية لأنها تلبى حاجات الطفل للبحث والاستكشاف وتنفس عن انفعالية» (بدر، 1430هـ، 34).

لذا «تبرز بصورة جلية أهمية الأركان التربوية داخل مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة بوصفها البيئة التربوية التي أجمع علماء الطفولة على كونها مصدر ثرى وغنى بالخبرات المباشر التي تساهم بشكل رئيسي في تعلم الأطفال تماماً قائماً على الاكتشاف» (صالح، 2001، 48).

(أ) الأركان التربوية:

الأركان هي المساحات المحددة التي يتم فصل كل مساحة منها عن الأخرى بحاجز طبيعية وتخصص كل مساحة لممارسة نشاط معين، وتزود المعلمة كل ركن بالمواد والوسائل والأدوات التي ترتبط بموضوع الركن وتقوم بعرضها بشكل جميل وجذاب يحقق تفاعل الأطفال معها، ومن أهم الأركان التربوية الأساسية، التي توجد في قاعة النشاط في معظم مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة في العالم ما يلي (صالح، 2001، 50):

- ✓ **ركن المكتبة**: يخصص في القاعة مكتبة للأطفال تحوى (القصص، المجلات، الصور، الرسومات).

بهدف:

- تنمية حب الكتب لدى الأطفال والمحافظة عليها.
- توعية الأطفال بقيمة الكلمة المطبوعة ومعرفة الحروف والكلمات مقترنة بالصور، والتمييز بين والأشكال المختلفة والمتشابهة.

✓ **ركن الكمبيوتر:** يخصص في القاعة في منطقة هادئة ركن الكمبيوتر حيث يقدم فرص تربوية كثيرة للأطفال الصغار.

بهدف:

- تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- التعرف على العالم الخارجي.

✓ **ركن الفن:** يتضمن مجموعة من (الأوراق وأقلام الشمع وأقلام الرصاص، المقص، الصمغ، الصلصال، الخيوط، ورق السولفان، ورق الكريشة، الفرش، ألوان).

بهدف:

- تعريف الطفل كيف ينتج وكيف يبتكر.
- تعبير الطفل عن أفكاره وأحاسيسه بطريقة خاصة.
- تنمية التذوق الجمالي.

✓ **ركن التعايش الاسري:** يوضع في هذا الركن أدوات تمثل ما يوجد في المنزل وهى (دولاب، طاولة، أدوات مطبخ كاملة، ملابس للتمثيل، عرائس مختلفة الأنواع والأحجام، أدوات نجارة حقيبة طبيب، تليفون، .. . وهكذا).

بهدف:

- تنمية القيم والاتجاهات الأسرية والتعرف على العلاقات الأسرية.
- معرفة كيفية تنظيم المنزل وتمثيل دور الأب والأم في الأسرة.
- معرفة أسماء الأدوات في المنزل والاستعمال الصحيح لها.
- تنمية التخيل والتفاعل اللفظي.
- التعرف على الناس وأعمالهم من خلال لعب الأدوار.

- ✓ **ركن الاكتشاف:** يشتمل على (طيور، حيوانات أليفة، أنواع مختلفة من البذور، حوض ماء، حوض رمل، عدسات، مغناطيس، أوراق شجر، قطع من الفلين والخشب، أكواب، حوض لزرع النباتات).

بهدف:

- التعرف على ما يوجد في الطبيعة من حيوانات ونباتات.
- التعرف على خواص المواد وتصنيف الأشياء وتنظيمها.
- القيام ببعض التجارب البسيطة حول مفهوم الجاذبية والطفو والتبخر.
- اكتساب مفاهيم علمية ورياضية ومهارات لغوية واجتماعية.

هذا بالإضافة إلى بعض الأركان التربوية الفرعية، والمكملة للأركان السابقة وهي ما يلي (**Diane Trister Doge**, 2002):

يشتمل على (فيديو، أفلام مسلية، تليفزيون، كاسيت، شرائط موسيقى، جهاز أوفرهيد بروجيكتور).

بهدف:

- زيادة معرفة الطفل بالعالم الخارجي من حوله.
- الاستماع والتسلية والترفيه.

- ✓ **ركن البناء الحل والتركيب**: يشتمل على (المكعبات الخشبية أو البلاستيك بأحجام مختلفة، أشكال هندسية، قطع بلاستيك صغيرة، ألواح خشبية.. . وهكذا).

بهدف:

- تنمية ميل الطفل للبناء والهدم.
- تنمية فهم الطفل للأحجام والأوزان وتنمية حاسة اللمس.

بهدف:

- التعرف على الناس وأعمالهم من خلال لعب الأدوار.
- التحدث عن المناسبات الاجتماعية إلى الطفل كالأعياد الدينية والوطنية وغيرها.

- التعرف على المؤسسات الاجتماعية في المجتمع ووظائفها.

(ب) تنظيم الأدوات والوسائل داخل القاعة: عند تنظيم الأدوات والوسائل واللعب والأجهزة في أركان قاعة النشاط لابد من مراعاة الأمور الآتية:

- يجب أن يؤخذ في الحسبان عند تخطيط (الأركان) مراعاة أنماط التنقل داخل المكان فيعمل على ألا تمر الطرق الرئيسية عبر أركان الأنشطة، بل أن تدور حولها.
- ينبغي أن تكون المعلمة قادرة على رؤية جميع الأطفال وهم يمارسون الأنشطة داخل الأركان المختلفة، ومما يساعد على ذلك أن تكون القواطع التي تفصل بين الأركان قليلة الارتفاع.
- يجب أن تكون الجدران والخزائن والرفوف مطلية بألوان مشرقة وبصورة نظيفة، بهدف إيجاد جو بهيج يبعث على الرضا والسعادة لدى الأطفال.
- توفير مصادر المياه والإضاءة والتهوية الجيدة عند التخطيط للأركان.
- التغيير في ترتيب الأركان وتغيير مولدها من وقت لآخر لجانب انتباه الأطفال ودفعهم للنشاط والعمل.
- وضع الأدوات والخامات والأشياء واللعب بطريقة يستطيع الطفل الوصول إليها وتكون تحت تصرفه أثناء قيامه بالأنشطة المختلفة بين الأركان.

وهذا يعنى التجديد والتنوع في الخبرات وتخطيط الأركان التي تتيح للأطفال الانتقال من ركن إلى ركن ومن خبرة إلى خبرة أخرى كل حسب قدراته وميوله مع احترام اختيارات الأطفال.

الخاتمة: وتشمل

أبرزنتائج الدراسة: يمكن استخلاص أبرز نتائج الدراسة على النحو الآتي:

1. ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة لتعليم ذوي الإعاقة في جميع دول العالم فأصبح التنافس بينهم واسع وكبير نحو هدف تأهيل ودمج الطاقات البشرية من ذوي الإعاقة للاستفادة منهم كأفراد منتجين في المجتمع.
2. يعتبر تصميم التعليم الشامل من أبرز الممارسات التربوية التي تتجه نحوها المملكة في العصر الحالي.
3. التعليم الشامل للأطفال ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية له الأثر الكبير على نمو الأطفال الاجتماعي والعاطفي والمعرفي.
4. يرتبط التعليم الشامل بتهيئة المناخ في المدارس الذي يشجع مشاركة الأطفال ذوي

الإعاقة في الأنشطة المدرسية والمجتمعية "على أكمل وجه وإلى أقصى حد ممكن.

5. يقوم أساس مفهوم التعليم الشامل على الإيمان بأن جميع الأطفال لديهم الحق في الانتماء.

6. يتطلب تحقيق التعليم الشامل بطريقة فعالة وناجحة فهم عميق لفلسفة الدمج بحيث ينتج من هذا الفهم خلق بيئات تعليمية تزود الأطفال بفرص "الوصول والمشاركة الكاملة في التعلم الثري لجميع الطلاب دون تحيز.

7. توجد العديد من العوامل التي أسهمت في التوجه نحو تبني فلسفة التعليم الشامل لذوي الإعاقة مع العمل على تهيئة المؤسسات التعليمية وإيجاد نوعاً من المناهج الذي يسهم في تعلم هذه الفئة طبقاً لجميع أنواعها.

8. بالرغم من الحركة والتوجه العالمي نحو تطبيق التعليم الشامل، فإن الدمج لا يزال يواجه العديد من العوائق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية المتأصلة في المجتمع.

9. يمكن تطبيق التعليم الشامل في تعليم ذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة من خلال عدة محاور أبرزها ما يلي: وضع الهيكل التنظيمي المقترح لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة لتطوير تطبيق التعليم الشامل، الاهتمام بالتوسع في إنشاء مباني مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة ، تطوير معايير اختيار العاملين وتدريبهم وفق الرؤية المقترحة، الإعداد والتدريب للعاملين بمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة وفق الرؤية المقترحة، تطوير أهداف التعليم الشامل لذوى الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة، تبني أنماط التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة وفق الرؤية المقترحة، تفعيل أسس تربية ذوي الإعاقة في الإسلام، التوسع في الخدمات التي يمكن تقديمها لذوي الإعاقة في المجال التعليمي وفق الرؤية المقترحة، تأهيل وتمكين معلم ذوي الإعاقة لامتلاك المهارات المتطلبة لتعليم ذوي الإعاقة، تطوير مصادر التمويل لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة التي تتبني تطبيق التعليم الشامل، تفعيل متطلبات عملية الدمج، تطوير بيئة التعلم بمرحلة الطفولة المبكرة وفق الرؤية المقترحة.

توصيات الدراسة:

1. تبني الجهات المسئولة عن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة لمحاور الرؤية المقترحة ومحاولة تنفيذها على أرض الواقع لتطوير واقع التعليم الشامل لذوي الإعاقة.
2. توفير البنية التحتية والتجهيزات اللازمة للتوسع في تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة.
3. تنفيذ العديد من الدورات التدريبية والتأهيلية لرفع كفاءة المعلمات لتطبيق التعليم الشامل مرحلة الطفولة المبكرة.
4. تيسير الإجراءات المتطلبة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة.
5. الانفتاح على خبرات بعض الدولة المتقدمة ومحاولة الاستفادة منها في تطوير واقع التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة.
6. توفير الدعم اللازم من الإدارات العليا لتعزيز تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة.

مقترحات الدراسة:

1. معوقات تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة وآليات التغلب عليها من وجهة نظر المعلمات والمديرات.
2. العلاقة بين تطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة واتجاهاتهم نحو التعلم.
3. مستوى الاحتراق النفسي لمعلمات ذوي الإعاقة بمرحلة الطفولة المبكرة وعلاقته بجودة أدائهن المهني.
4. الكفايات اللازمة لمعلمات الطفولة المبكرة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة ومدى تمكنهن منها.
5. دور التعليم الشامل في تعزيز ثقة الأطفال ذوي الإعاقة بأنفسهم في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

المراجع:

أبو العلا، سهير عبد اللطيف. (2005). متطلبات تحقيق استراتيجية دمج التلاميذ المعوقين مع العاديين في مدارس التعليم العام. المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس (الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات)، مج 2.

أبو النصر، مدحت محمد. (2021). الاتجاهات الحديثة في مجال رعاية وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (18)، 323-344.

بدر، سهام محمد. (1430هـ). مدخل إلى رياض الأطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بطيخ، فتحية أحمد. (2001). مناهج التربية الخاصة لغير العاديين وإعداد معلم التربية الخاصة، دار الحسين للطباعة والنشر، المنوفية.

البوزيد، سارة محمد. (2022). التصميم الشامل للتعلم في ضوء تشريعات المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الامريكية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12(46)1، 101-118.

الختاتنة، سامي محسن. (1434). مشكلات طفل الروضة. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الخشرمي, سحر أحمد. (2010). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية, عين شمس, مصر, ع 34, ج 1.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2020). التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة (ط.12). عمان: دار الفكر.

الدسوقي، سهير رمزي. (2006). المتطلبات التربوية لتربية المعاقين اجتماعيا في مدارس الفصل الواحد، رسالة ماجستير، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

سليم، سحر أحمد حسين. (2014). برنامج اثرائي باستخدام اللعب لتنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الاجتماعية لأطفال الروضة الموهوبين. مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية، 24(5)، ص439-491.

سليمان، نجدة إبراهيم علي. (2000). نظم التعليم في التربية الخاصة، الشمس للطباعة، القاهرة.

السويطي، عبد الناصر.(2016). اتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية في منطقة الخليل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية العدد (25) ص ص 114-132، جامعة بابل.

السيفاني، أبرار. (2021). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه. المجلة العربية للنشر العلمي، 30، 257-277.

شادي، أحمد الصاوي طه، ورضوان، أحمد عبد الغني محمد. (2021). ملامح المنهج الإسلامي في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين) وتطبيقاتها التربوية، مجلة التربية، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر بالقاهرة، العدد 192، الجزء الخامس، أكتوبر.

الشبراوي, مريم, عبد الرحيم, فتحي, النجار, نهي. (2011). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدمجات في المدارس الحكومية بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية, البحرين, مج 12, ع 3.

شريف، السيد عبد القادر. (1434هـ). إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها. ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشريف، منال. (2003). مدى فاعلية دمج طالبات معهد التربية الفكرية بطالبات التعليم العام بمكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

صادق, فاروق محمد. (1998م). من الدمج إلى التآلف والاستيعاب الكامل: تجارب وخبرات عالمية في دمج الأفراد المعوقين في المدرسة والمجتمع وتوصيات إلى الدول العربية. ندوة دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي التطلعات والتحديات, البحرين.

صالح، ماجدة محمود محمد. (2001). الأركان التعليمية وبيئة التعلم الذاتي، المكتب للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

عبد الجواد، أبو بكر ياسين محمد، وشرف، عبد العليم محمد، وشعبان، عبد الناصر محمد عبد الرحمن. (2020). واقع توظيف التكنولوجيا المساعدة بمدارس النور من وجه نظر المعلمين والطلاب وأولياء الأمور في ضوء الشراكة المجتمعية (دراسة تشخيصية)، المؤتمر الدولي السادس لكلية التربية – بنين جامعة الأزهر بالقاهرة بعنوان "الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم" دراسات وتجارب 2019/ 2020م.

عبد الرحمن، عبد الله محمد. (2007). "سياسات الرعاية الاجتماعية للمعوقين في المجتمعات النامية"، دار المعرفية الجامعية، الاسكندرية.

عبد الرزاق، منى. (2003). مدى فاعلية نظام الدمج في تنمية مهارات السلوك التوافقي وبعض الجوانب المعرفية لدى المعوقين عقلياً القابلين للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

عبد العظيم، عبد العظيم صبري ومحمود، حمدي أحمد. (2015). المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العجمي، حمد وعثمان، تهاني. (2015). الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، الكويت: مكتبة الدار الأكاديمية.

العجمي، حمد. (٢٠١٣). اتجاهات مديري ومعلمي مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس التعليم العام نحو الدمج التربوي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة, المجلة التربوية, العدد 105 (الجزء الأول)، مجلد 27، ص ص 47-96

عمر، محمد كمال أبو الفتوح. (2011). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم (الأطفال الذاتويين) مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة (دراسة سيكولوجية في ضوء بعض المتغيرات) بحث منشور في مجلد الأعمال الكاملة للمؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها بجمهورية مصر العربية في17 - 18 يوليو، مجلد (1).

العمري، سليمة. (2021). أهمية التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (73)، 69-82.

العنزي، صالح هادي، والموسوي، هاشمية، والعجمي، خالد حمد. (2020). طبيعة اتجاهات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة نحو الدمج في مدارس التعليم العام في ضوء بعض المتغيرات، مجلة التربية، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، العدد 185، يناير، الجزء الثاني.

الغامدي، أماني، الناجم، اضي سعد. (2020). مهارات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل).

فهمي، محمد سيد. (2008). السلوك الاجتماعي للمعاقين، دراسة في الخدمة الاجتماعية, الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

فوزية، محمدي. (2019). اتجاهات الأساتذة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في أقسام التعليم العادية. مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع – جامعة جيجل. مجلد (2) عدد(1) ص ص 161 – 178.

القريطي، عبد المطلب أمين. (2010). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام: دواعيه وفوائده وأشكاله ومتطلباته مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي مج 2.

قناوي، هدى؛ والراشد، مضاوي؛ ومحمد، ابتهاج. (1435هـ). مدخل إلى رياض الأطفال. الرياض: مكتبة الرشد.

كامل، محمد علي. (2002). المرجع الشامل للتدريبات العملية لتأهيل الأطفال المعاقين ذهنياً ، دار الطلائع، القاهرة .

محمد، جيهان لطفي محمد، وبصفر، خديجة عبدالله. (1432). طرق تدريس رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة، مكتبة الرشد

محمد، هناء أحمد امين، الفريخ، امل بنت فيصل مبارك. (2018). تصور مقترح من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية لتحسين جودة الحياة لذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، 5(1)، 63-102.

المحيسن، صالح .(2019). برنامج الطفولة المبكرة: أُفق جديد في طرق التعليم. مقال منشور بصحيفة الرياض الإلكترونية، https://www.alriyadh.com/1773786

معوض، فاطمة عبد المنعم. (1436هـ). اتجاهات حديثة في تربية الطفل. الرياض: مكتبة الرشد.

الموسى, ناصر بن علي. (1998). تجربة وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. ندوة دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي التطلعات والتحديات, البحرين.

الموسى، ناصر والسرطاوي، زيدان وعبدا لجبار، عبدا لعزيز، والبتال، زيد والحسين، عبدا لله. (2006). الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس العليم العام، الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

موقع وثيقة رؤية المملكة 2030. (2016). تم استرجاعها في2023/11/8 /https://vision2030.gov.sa

وزارة التعليم. (2021). حقوق ذوي الإعاقة. حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، متاح على: (my.gov.sa)

اليامي، مها (2018). تنمية الشخصية القيادية للطفل في ضوء التربية الإسلامية. دار الصميعي للنشر

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. Journal of Research in Special Educational Needs 7(1), 3-7., doi: 10.1111/j.1471-3802.2007.00075.

Alahmadi, N. A. (2009). Teachers' perspectives and attitudes towards integrating students with learning disabilities in regular Saudi public schools (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database (AAT 3371476)

Alhudaithi, G. S. S. (2015). Saudi Arabian female teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism into mainstream classrooms (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (AAT 10136648)

Allen, K. E., & Schwartz, I. S. (Eds). (2001). The exceptional child: Inclusion in early childhood education. Clifton Park, NY: Delmar.

AlWadaani, N. Z. (2019). Exclusion inside of inclusion: The experiences and perceptions of eight Saudi early childhood education teachers of the inclusion of children with SEN (Doctoral dissertation, University of Sheffield).

Aman, L. (2010): Family System Multi- Group Therapy for ADHD Children and their Families, Dissertation Abstracts International, –B p.5548.

Aurelian RAŢIULand Forces Academy, Romania (2013); Comprehensive Integration Policy In Crisis Management OperationsrevistaAcademlel FORŢELOR TERESTRE NR. 4 (72),354-367.

Available at:http: //www. Jedu –sohag.sei.eg/main.html. 9-2-2013

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056

Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic?. International Journal of Inclusive Education, 1(3), 231-242. doi: 10.1080/1360311970010301

Cropley, A., & McLeod, J. (1986). Preparing teachers of the gifted. International Review of Education, 32(2), 125-136. Retrieved from

De Moll, Frederick; Betz, Tanja,. (2014). Inequality in Pre-School Education and Care in Germany: An Analysis by Social Class and Immigrant Status, International Studies in Sociology of Education, v24 n3 p237-271.

Diane Trister Doge. (2002). "Children Curriculum, The Kindergarten Program, Activity Centers And Resources", At web site: http//www.saked,gov.sk.ca/docs/kindergarten/ kindacti.html

doi:10.1177/088840640703000105

Ferraioli, Suzannah; Harris, Sandra (2011) Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum, Journal of Contemporary Psychotherapy,41 (1).

Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. International Journal of Inclusive Education, 18(12), 1262-1282. doi:10.1080/13603116.2014.886307

Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. International Journal of Disability, Development and Education, 50,

Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2011). Beginnings and beyond: Foundations in early childhood education. Belmont, CA: Wadsworth

https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF00620383.pdf

Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teaching project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. Teaching and teacher education, 26(2), 259-266. doi:10.1016/j.tate.2009.03.005 (SET)

Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42(3), 228-246.doi:10.1080/1359866X.2014.926307

Loxley, A. and Thomas, G. (2007). Deconstructing Special Education and

Okyere, C., Aldersey, H. & Lysaght, R. (2019). The experiences of children with intellectual and developmental disabilities in

inclusive schools in Accra, Ghana. African Journal of Disability. 8 (0), a542. https:// doi.org/10.4102/ajod.v8i0.542

Parke, R. D., Gauvain, M., & Schmuckler, M. A. (Eds). (2010). Child psychology: A

Sapon-Shevin, M. (2007). Widening the circle: The power of inclusive classrooms. Boston Massachusetts: Beacon Press books

Satoshidachi,(2011); Social Integration in Post-Multiculturalism: An Analysis of Social Integration Policy in Post-war Britain ، International Journal of Japanese Sociology, Number 20.PP 108-120

Silverman, J. C. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers. Teacher Education and Special Education, 30(1), 42-51.

Swedeen, B. L. (2009). Signs of an inclusive school: A parent's perspective on the meaning and value of authentic inclusion. Teaching Exceptional Children Plus, 5, 1-Tomlinson, S. (1982). A Sociology of Special Education (RLE Edu M). London: Routledge.

UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdfWentzel, K. R. (2002). The contribution of social goal setting to children's school adjustment. In Wigfield & Eccles (Ed.), The development of achievement motivation (pp. 221-246). SanDiego, CA: Academic Press.

Vlachou, A. D. (1997). Struggles for inclusive education: An ethnographic study. Buckingham: Open University Press.