

## متى يصبح الدمج حقيقياً؟

### دالية بنت عطية الطويرقي

#### باحثة ومختصة في مجال التربية الخاصة وخدمة الأشخاص ذوي الإعاقة

قد يدخل الطالب ذو الإعاقة إلى مدرسة التعليم العام، ويجلس في الفصل نفسه مع أقرانه، ويحضر معهم الحصص والأنشطة، ويُسجّل رسمياً ضمن طلاب الدمج، ومن الخارج قد يبدو أن الهدف قد تحقق. غير أن وجود الطالب داخل الفصل لا يعني بالضرورة أنه أصبح جزءاً حقيقياً مما يحدث فيه؛ فقد يكون حاضراً طوال الحصة، بينما لا تصل إليه المعلومة بالطريقة التي تناسبه، وقد يجلس إلى جوار زملائه دون أن يشاركهم النشاط أو يجد وسيلة تمكنه من التعبير عما يعرفه. لذلك لا ينبغي أن ينتهي تقييم تجربة الدمج عند السؤال عن مكان دراسة الطالب أو عدد الحصص التي يقضيها في فصل التعليم العام، بل يجب أن يمتد إلى ما تعلّمه فعلاً، ومدى مشاركته وتفاعله وتقدمه داخل هذا الفصل.

لقد اعتدنا في بعض الممارسات أن نقيس نجاح الدمج بالمكان، مع أن المعيار الأصديق يرتبط بما يحدث للطالب داخل ذلك المكان. فقد يكون الطالب موجوداً في بيئة الدمج، لكنه بعيد عن التعلّم، وقد تُقدّم أمامه الحصة كاملة دون أن تصل إليه بالصورة التي يستطيع من خلالها الفهم والمشاركة. وهنا يظهر الفرق بين الوجود المكاني للطالب واندماجه الفعلي في الخبرة التعليمية.

ولا يقدّم الدليل التنظيمي لبرامج ذوي الإعاقة الدمج الكلي بوصفه وجوداً مكانياً فقط، بل يربطه بتعليم الطالب ذي الإعاقة داخل فصول التعليم العام، مع تطبيق البرنامج التعليمي الفردي في غرف المصادر، وتقديم الخدمات الداعمة التي تضمن حصوله على فرص تعليم متكافئة (وزارة التعليم، ١٤٤٨هـ، ص. ٧). وهذا الفهم ينقل مسؤولية المدرسة من مجرد إدخال الطالب إلى الفصل إلى تهيئة التعليم بما يتناسب مع احتياجاته؛ فالمسؤولية لا تنتهي بفتح باب الفصل أمامه، وإنما تبدأ من تلك اللحظة.

#### ● العدالة التعليمية لا تعني توحيد طرق التعلّم:

من الأفكار التي قد تُضعف تجربة الدمج ربط العدالة بالمساواة المطلقة؛ إذ تُقدّم المهمة نفسها لجميع الطلاب، بالطريقة نفسها، وفي الزمن نفسه، ثم يُفترض أن الجميع قد حصلوا على فرص

متساوية. غير أن العدالة التعليمية لا تعني توحيد الوسائل، بل تعني تمكين كل طالب من الوصول إلى الهدف التعليمي وفق احتياجاته وقدراته.

فقد يحتاج أحد الطلاب إلى وقت إضافي، ويحتاج آخر إلى مادة مكتوبة بطريقة برايل، أو نص مكبر، أو محتوى صوتي، أو تعليمات أكثر وضوحًا، أو مهمة مقسمة إلى خطوات، أو تقنية مساعدة تمكّنه من الأداء باستقلالية. ولا تمثل هذه التسهيلات امتيازًا يُمنح للطالب، بل هي وسيلة تمنحه فرصة عادلة للوصول إلى التعلّم والمشاركة فيه.

ويتفق ذلك مع ما يوضحه الدليل في مفهوم إمكانية الوصول؛ إذ لا يقتصر الوصول على تهيئة المبنى أو إزالة العوائق المكانية، بل يشمل الجوانب التعليمية والبيئية والتقنية. كما يشير إلى دور التقنيات المساعدة في تمكين الطالب من التعلّم المستقل والمشاركة الفاعلة (وزارة التعليم، ١٤٤٨ هـ، ص. ٨). وبناءً على ذلك، لا يكفي أن نتأكد من تقديم المعلم للدرس، بل ينبغي التأكد أيضًا من أن الطالب استطاع الوصول إلى هذا الدرس وفهمه والاستفادة منه.

#### ● البرنامج التعليمي الفردي بين التوثيق والتطبيق:

يحتل البرنامج التعليمي الفردي موقعًا أساسيًا في نجاح الدمج؛ لأنه الأداة التي تنقل احتياجات الطالب من مستوى المعرفة العامة إلى ممارسات تعليمية محددة ومنظمة. فمن خلاله تُحدد نوعية الخدمات التعليمية والمساندة التي يحتاج إليها الطالب، وكميتها، والإجراءات اللازمة لتقديمها، والطرق والوسائل المستخدمة، إلى جانب آليات قياس تقدمه (وزارة التعليم، ١٤٤٨ هـ، ص. ٢٢).

ومع ذلك، قد يفقد البرنامج التعليمي الفردي كثيرًا من قيمته عندما يتحول إلى نموذج يُستكمل ثم يُحفظ في ملف الطالب دون أن يظهر أثره في الحصّة اليومية. فالبرنامج الفاعل ينبغي أن ينعكس على طريقة الشرح، وطبيعة المهمة المقدمة للطالب، والوسائل والتقنيات المتاحة له، ومقدار الدعم الذي يتلقاه، وآلية مشاركته مع أقرانه، وطريقة تقويمه ومتابعة تقدمه. لذلك لا تُقاس جودة البرنامج باكتمال حقوله، بل بمدى حضوره في التجربة التعليمية اليومية للطالب.

وقد يحضر الطالب إلى المدرسة كل صباح ويجلس في مقعده طوال الحصّة، بينما يشرح المعلم ويجيب الطلاب وينقلون إلى النشاط، ثم تنتهي الحصّة دون أن يتمكن ذلك الطالب من الوصول

إلى المحتوى أو المشاركة في المهمة. قد يبدو في هذه الحالة جزءًا من المشهد الصفي، لكنه في الحقيقة يتابعه من بعيد؛ لأن النشاط لم يُكَيَّف له، أو لأن الوسيلة المناسبة لم تتوافر، أو لأن أحدًا لم يتحقق من فهمه لما طُلب منه. وهنا يظهر الفرق بين الدمج بوصفه إجراءً إداريًا والدمج بوصفه خبرة تعليمية يعيشها الطالب ويستفيد منها.

فالطالب في بيئة الدمج يحتاج إلى أن يفهم ويسأل ويجيب ويخطئ ويحاول مرة أخرى، وأن يكون له دور حقيقي في الأنشطة الصفية، لا أن تُقدَّم له مهمة جانبية هدفها إبقاؤه مشغولاً فقط. كما يحتاج إلى أن يشعر بأن وجوده في الفصل طبيعي، وأنه عضو في جماعته وليس ضيفًا عليها. ومن هذا المنطلق لا تعد الخدمات المساندة إضافة هامشية، بل جزءًا أصيلاً من منظومة الدمج؛ إذ تُصمم خططها بصورة فردية وفق نوع الإعاقة وخصائص الطالب واحتياجاته، بما يدعم مستواه التعليمي ويسهم في اندماجه في البيئة المدرسية والمجتمع (وزارة التعليم، ١٤٤٨هـ، ص. ٢٤).

ليس كل دمج مناسبًا لكل طالب

من الإنصاف أيضًا ألا يتحول الدمج إلى هدف شكلي يُطبَّق مع جميع الطلاب بالطريقة نفسها، وألا يصبح وجود الطالب في فصل التعليم العام المعيار الوحيد للحكم على نجاح تجربته. فالطلاب ذوو الإعاقة ليسوا مجموعة متجانسة، وما يناسب أحدهم قد لا يناسب الآخر، حتى لو اشتركوا في التشخيص نفسه؛ لأن الاحتياجات والقدرات ومستويات الأداء وظروف التعلم تختلف من طالب إلى آخر.

ولهذا تتنوع الخيارات التعليمية وفق حالة الطالب وقدرته على الاستفادة، فقد يكون فصل التعليم العام مع خدمات غرفة المصادر ودعم معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة هو الخيار الأنسب لطالب، بينما يحتاج طالب آخر إلى فصل خاص في المدرسة أو إلى بيئة تعليمية أكثر تخصصًا. ويوضح الدليل هذه الخيارات وفق خصائص كل فئة واحتياجات الطالب ومدى قدرته على الاستفادة من البرنامج التعليمي المقدم له (وزارة التعليم، ١٤٤٨هـ، ص. ٢٠-٢١).

ويعكس اختيار البيئة التعليمية المناسبة نضجًا في فهم الدمج، لأن النجاح لا يُقاس باسم المكان بل بما يحققه الطالب داخله. فليس المهم أن تقول المدرسة إنها دمجت الطالب، وإنما أن تستطيع تقديم شواهد على أنه تعلَّم وشارك وتقدم وشعر بأنه ينتمي إلى جماعة الفصل.

## ● الدمج مسؤولية مشتركة:

لا يستطيع معلم التعليم العام أن يصنع تجربة الدمج كاملة بمفرده؛ فالدمج بطبيعته عمل تشاركي يحتاج إلى تكامل الأدوار بين معلم التعليم العام، ومعلم التربية الخاصة، والأخصائيين والإدارة المدرسية، والأسرة. فمعلم التعليم العام يبرئ فرص التعلم والمشاركة داخل الفصل ومعلم التربية الخاصة يقدم الدعم المتخصص، والأخصائيون يوفرون الخدمات المساندة عند الحاجة، والإدارة تهيئ البيئة وتدعم الممارسات، بينما تسهم الأسرة في تقديم صورة متكاملة عن الطالب ومتابعة تقدمه.

وقد أكد الدليل هذه المسؤولية المشتركة؛ إذ ألزم معلمي التربية الخاصة والتعليم العام والأخصائيين في مجال الخدمات المساندة، وأعضاء فريق العمل بمتابعة الطالب ومراجعة مستواه التعليمي وفق خصائصه، بما يحقق الدعم الكامل له (وزارة التعليم، ١٤٤٨هـ، ص. ٢٢). كما أكد مشاركة الأسرة في إعداد البرنامج التعليمي الفردي وتنفيذه وتقييمه ومتابعته واعتماده في جميع مراحل (وزارة التعليم، ١٤٤٨هـ، ص. ٢٣).

فالأُسرة تعرف الطالب خارج المدرسة، والمعلم يراه في مواقف التعلم، والمتخصص يفهم طبيعة احتياجاته، وحين تجتمع هذه الرؤى تصبح القرارات أقرب إلى مصلحته. أما عندما تعمل الأطراف بصورة منفصلة، فقد تتحول الخطة إلى إجراءات متفرقة لا يجمعها هدف واضح ولا يظهر أثرها في تعلم الطالب وتقدمه.

## ● متى يصبح الدمج حقيقياً؟

يصبح الدمج حقيقياً عندما لا يكون الطالب ذو الإعاقة مجرد اسم في قوائم الدمج أو مقعد إضافي في الفصل، بل يجد وسيلة يصل بها إلى المحتوى، وفرصة يشارك من خلالها مع زملائه ودعمًا يقدم إليه في الوقت والطريقة المناسبين، وأهدافًا تعكس احتياجاته وقدراته. كما يصبح حقيقياً عندما يشعر الطالب بأنه عضو أصيل في جماعة الفصل، له صوت مسموع ودور فعلي وفرص حقيقية للنجاح.

ومن هنا، لا ينبغي أن يقتصر تقييم الدمج على السؤال عن المكان الذي يدرس فيه الطالب، بل يجب أن يشمل مدى تعلّمه ومشاركته ووصوله إلى المحتوى وتقديمه وشعوره بالانتماء. فالمقعد داخل فصل التعليم العام قد يمنح الطالب وجودًا، لكنه لا يضمن له تعلّمًا أو مشاركة أو اندماجًا فعليًا.

إن فتح باب الفصل أمام الطالب خطوة مهمة، لكنها ليست نهاية الطريق؛ فالدمج الحقيقي يبدأ عندما نعبر معه ذلك الباب، ثم نرئى له داخل الفصل طريقًا يصل من خلاله إلى التعلّم والمشاركة والتقدم والانتماء.

#### • المرجع:

وزارة التعليم. (١٤٤٨هـ). الدليل التنظيمي لبرامج ذوي الإعاقة (الإصدار الثاني، ١٤٤٨-١٤٤٩هـ). الإدارة العامة لبرامج ذوي الإعاقة.