التّربيّة الدّامجة
تقييمُ التّجربة المغربيّة في ضوْء بعْض التّجارب الأجْنبيّة
(دراسة مُقارنة)

Inclusive Education: Evaluating The National Experience In Light Of Some Foreign Experiences A Comparative Study

د. جليلة مراوحي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالرّباط

المغرب

jalilamraouhi@gmail.com

التّربيّة الدّامجة
تقييمُ التّجربة المغربيّة في ضوْء بعْض التّجارب الأجْنبيّة
(دراسة مُقارنة)

د. جليلة مراوحي

ملخص:

تهدف هذه الورقة إلى مراجَعة أهمّ الأبحاث العلميّة، التي أنْجِزت في المغرب، عن قضايا التربية الدّامجة، وقراءة هذا المتن قراءة تحليليّة نقديّة في ضوءِ بعض النماذج الدّوْليّة. وسنعتمد في ذلك على المنهج المقارن، وكذا الوصفيّ؛ من أجل رصْد مدى تطوُّر البحث العلمي الوطنيّ في قضايا التربيّة الدّامجة، وقدرته على استيعاب الواقِع، والإسهام في تغييره. وسيكون العملُ، في جُمْلَته، موجَّها إلى الإجابة عن الأسئلة الآتيّة: ما هو المنهج العلميُّ المعتمَد في دراسة قضايا التربيّة الدّامجة؟ وهل هناك منهج خاصّ يتمُّ من خلاله معالَجة تلك القضايا؟ وكيف يتمُّ تجميع المعطَيات اللّازمة لتلك الدِّراسة؟ وكيف يتحقَّق فهْم الواقع من أجل الإسْهام في تغييره؟

الكلمات المفاتيح: التّربيّة الدّامجة - طفل في وضعيّة إعاقة - التّجربة الوطنيّة - التّجارب الدّوليّة.

ABSTRACT:

The current paper aims to review the most important scientific research done in Morocco on the issues of inclusive education, and to read this material critically and analytically in light of some international models. We will rely on the comparative and descriptive approaches in this regard, in order to monitor the extent of the development of national scientific research on issues of inclusive education and its ability to understand reality and contribute to its change.

As a whole, the work will aim to answer the following questions :What is the scientific method adopted in the study of inclusive education issues? Is there a special approach through which these issues are addressed? How is data collected? How is the understanding of reality achieved in order to contribute to its change?

Keywords: inclusive education, children with special needs, national experience, international experience.

1- مقدمة:

تنشدُ جلّ الأنظمة التربوية، اليوم، تحقيق مطلب التربية الدّامجة. وهي غاية لا يمكن فصلها تماما عن مطلب المجتمع الدامج، الذي يسَعُ الجميع، ويحترم في الإنسان إنسانيته، مهما كان نوع العجز الذي يعانيه. ونقرأ بين الفينة والأخرى مجموعة من التقارير والمقالات، التي تصف وضع الأشخاص من ذوي الحاجات الخاصة في المغرب، لكننا نادرا ما نصادف دراسة علميّة رصينة، تقرأ الواقع قراءة موضوعية، وتقترح بدائل مفكَّراً فيها لتغييره.

لقد شكّل الخطاب الشعبويّ السائدُ اليومَ حول التربية الدامجة، دافعا من الدوافع التي جعلتنا ننكب على دراسة ما تم إنجازه سابقا دراسة تحليليّة نقديّة، حتى نقف على مدى صدق القول الذي يَعُدُّها مجرد موضة تربوية، وموضوعا مستهلَكا لا طائل من تفصيل الحديث فيه.

بدءا، سنعمل على تأطير المفهوم نظريا؛ من خلال تعريف "التربية الدامجة"، وبيان خصائصها وأهدافها. وقبل هذا وذاك، سنعرض لتطور المفهوم في سياقاته التاريخية، وصيرورة تبلوره، إلى أن اقتحم المدرسة المغربية. وفي الشق الثاني من الورقة البحثية، سنعمل على تقصي واقع البحث العلمي في قضايا التربية الدامجة، إنْ على المستوى الوطني أو الدولي، وذلك بالاطلاع على أهم الدراسات العلمية المنجزة في الموضوع.

يفرض علينا اهتمامنا بالتربية الدامجة، من منظور مقارن، تعميق التحليل والبحث بطرح السؤال حول طبيعة الأهداف التي تنشدها الدراسات في المغرب، وفي تجارب الدول الأخرى؛ وكذا مقارنة أدوات البحث وطبيعة العينات المبحوثة وحجمها، لنصل - في النهاية - إلى مقارنة النتائج المحصَّل عليها، وتوضيح مدى استفادة المنظومة التعليمية في المغرب منها. ولذلك، كان عملُنا عبارة عن بحث يروم تقديم أجوبة مقنعة عن الأسئلة الآتية: ماذا تحقق، بالفعلِ، على مستوى البحث العلمي الأكاديمي في التربية الدامجة؟ وما هو أثر المنْجَز، ها هنا، في واقع المدرسة المغربية؟ وهل استفاد الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة من حقهم في التعليم داخل جميع جهات المغرب على النحو المطلوب؟

2- نظرة عامة إلى التربية الدامجة:

بدأ التفكير في سياسة الدمج منذ سنة 1960؛ فظهرت عدة سيناريوهات في دول مختلفة، أبرزها النموذج الإيطالي، الذي يرمي إلى جعل الأطفال يتمدرسون مع زملائهم العاديين في مدارس عادية، مع استفادة جميع الأساتذة من تكوين في المجال. وقد صاحَبَ هذا الإجراء إغلاق جميع المدارس الخاصة لتقليص خطر التفاوتات البنيوية بالنسبة إلى الأطفال في وضعية إعاقة.

أما النّموذج الثاني، فقد انتشر في بلجيكا وألمانيا وهولندا والتّشيك وهنغاريا؛ حيث انتشرت المدارس أو الأقسام الخاصة بنسبة تمدْرُس تفوق 2.5% من مجموع التلاميذ. وفي النموذج الثالث، الذي ساد في فرنسا وبولونيا، نرى اتباع أشكال متعدِّدة في التمدرس، تزاوج بين وسط عادي وأقسام متخصصة ومؤسسات متخصصة؛ ففي فرنسا تحديدا، كان هناك استعمال متوازن بين المؤسسات المتخصصة، والأقسام

المتخصصة المدْرَجة في المؤسَّسات غير المتخصِّصة، والأقسام العادية (Reverdy, C. (2019: 1-3. ونظرا لأهمية النموذج الإيطالي، فإننا سنعود إليه بمزيدٍ من التّفصيل.

3- تعريف مفهوم "التربية الدامجة":

الدمج صيرورة تساعد المتعلمين على تجاوز الحواجز، التي تحدُّ من حضورهم ومشاركتهم ونجاحهم. أما المدرسة الدامجة، فهي صَيْرورة تقوية قدرة نظام تربويّ؛ بجعله قادرا على التوجه إلى جميع المتعلِّمين. وتعني "التربيّة الخاصّة"، عند عادل عبد الله محمد (2011: 21)، "ذلك النّوع من التعليم الذي يتم تصميمه خِصِّيصا؛ لإشباع تلك الحاجات التي تخصُّ طفلاً، يُعْرَف بأنّه من ذوي الإعاقات، أو لديه استثناءٌ معين، فردي أو مزدوج؛ أي إنها تشير بذلك إلى هذا النّوع من التعليم، الذي يعدُّ بطريقة خاصّة حتى يؤدي إلى إشباع تلك الحاجات غير العادية للأطفال ذوي الإعاقات أو المواهب".

ويُعرِّفها جمال محمد الخطيب (2013: 9) بوصفها "فرعًا من فروع التربية، الذي يعنى بتعليم الطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بطريقةٍ تعالج الفروق الفردية بين الطلبة، وتلبّي احتياجاتهم الفرديّة". ونلجأ إليها عمومًا للمحافظة على جودة التعلم، مهما اختلف نوع المتعلِّم واحتياجاته. كما نجد، لدى Tamirat & (Xiaoduan, 2021)، أن التربيّة الدّامجة هي بيداغوجيا تعمل على تصميم استراتيجيات للتّمايُز، تراعي الحاجيّات الفردية للمتعلمين. وعليه، تكون المسألة الأساسية، التي تُطرح في أثناء حديثنا عن التربية الدامجة، هي مُحارَبة الهدر المدرسي النّاجِم عن التّهميش.

عموما، فالتّعاريفُ، على اختلافها، تتفق على عَدِّ التربية الدامجة بيداغوجيا بديلَة، هدفُها هو محاربة الهدر المدرسي، وجَعْل جميع المتعلّمين ينخرطون في تعليمٍ يحفظ لهم الكرامة، ويَحتَرم الفكر، ويُنَمّي الوُجْدان. إنّ الفئة المستفيدة من الدمج لا تشْمل الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة فقطّ، بل حتى الأطفال الموهوبين؛ نظرا لخصوصية حاجاتهم التربوية، التي تتطلّب استراتيجيات متنوّعة، تراعي الفروق الفردية...

4- التربية الدامجة من منظور مقارن:

4-1- التربية الدامجة في الأبحاث والتجارب الأجنبية:

- **التجربة الإيطالية:**

برز في إيطاليا انتقادٌ للمَأسسة المطلقة، كما ظهرت الدّعوة إلى تفكيك المؤسسات التي تهتم بالتربية الخاصّة، مع الإبقاء على استثناء واحد، هو معاهد الصّم والبُكم والعُمْي. وبالموازاة مع ذلك، تطوّرت بنيات محلية للمساعدة والمرافقة، وحوامل استشفائيّة تساعد على الاندماج، والتمتُّع بحقّ المواطنة.

لقدْ واكب التحوّل في الرُّؤية تحوّل على مستوى التّشريعات؛ بحيث تضمَّن دستور 1977 قانون رقم 517، الذي يعطي حقّ التمدرس والاندماج في وسط، يُطلَق عليه اسم "عادي"، بالنسبة إلى الأطفال في

وضعية إعاقة في المستويين الابتدائي والإعدادي، مع إضافة سلك الثانوي سنة 1980، والتعليمين الأولي والجامعي سنة 1990. ومنذ 1970، كانت هناك تهيئةٌ لاستقبال المصالح السيكولوجيّة والاجتماعيّة.

عرف عامُ 1997 إصلاحا شاملا للتعليم، منح استقلاليّة أكبرَ للمؤسسات؛ بغرض خلق التنافسيُّة بينها، وكانَ المطلوبُ هو امتلاك تكوينٍ متفرّدٍ يضْمَن مسارات ديدكتيكية ملائمة للتلاميذ في وضعية إعاقة. في أفق 2003، تقرر ما يعرف بـ "إصلاح موراتي" (La réforme Moratti)، الذي عمل على ضمان تكوين إجباريّ إلى غاية 18 سنة، وولوج سهلٍ للتكوين المِهْنِيّ.

وظلّ هاجس الإصلاح مُلازما للفاعل التربويّ في إيطاليا، وكان إصلاح بوناسكولا (la réforme Bounascola)، في 2015، محاولةً جديدة، أكثرَ حسما وإجرائيّةً من سابقاتها؛ لأنّها أخذت على عاتقها تعديل توظيف المدرِّسين ومسار تكوينهم، مع تعزيز كل الأطر المرافِقة لهم في المؤسسة، وإعادة توزيع أساتذة الدعم، وتمكينهم من مواكبة المتعلّمين لسنوات متعدّدة. وكان هدف الإصلاح الأخير هو تحقق عملية الدمج المدرسي على المستوى المحليّ، مع تكوين المتعلمين في المجال الرقميّ؛ فمدرسة الحيِّ هي التي تتكفّل بتقديم التربية والتكوين اللاّزمين للأطفال في وضعية إعاقة، ولأجل ذلك، فهي في تواصل دائمٍ ومباشرٍ مع الأُسَر. وقد عُرفت هذه المرحلةُ بالحرص على تنفيذ مبدإ ربط المسؤولية بالمحاسبة داخل المؤسَّسات التّعليميّة.

وقدْ جاءت الحصيلة كما يأتي: على مستوى الغايات، تحول الهدف من تحصيل تعليم ذي جودة عالية، يشارك فيه جميع التلاميذ مشاركةً فعليّة إلى مجموعة من التدابير الخاصة، التي تستهدف نوعًا معيَّنا من التلاميذ؛ فلم يأخذ البرنامج بعين الاعتبار التلاميذ الذين يُعانُون من صعوباتٍ في التعلُّم، أو اضطراباتٍ في السُّلوك.

وعلى الرّغم من المجهود المبذول، فإنّ الفروقات المجالية، المرتبطة بالتدبير المحلّي للمسألة، ظلت قائمة. كما حالت تمثلات المجتمع للإعاقة، وربطها بالشعوذة خصوصًا، دون بلوغ الغايات المنشودة. ينضاف إلى ذلك تأثيرُ الكنيسة الكاثوليكيّة، التي كانت تنظر إلى الإعاقة وكأنها نتيجةُ خطإ يَستحقُّ عقاب السّماء Reverdy, C. (2019: 1-3).

- **دراسة (Frangieh, B & Weisser, M (2013: 9-20:**

من الدراسات، التي اهتمت بتكوين الأساتذة في التربية الدامجة، نجد البحث الميداني الذي أنجزه الباحثان (Frangieh, B & Weisser, M (2013 من أجل قياس مدى تأثير التّكوين في التربية الدامجة في السلوكات المهنية للأساتذة. وكان الهدف من الدراسة هو تحديد الصعوبات التي تعترض تعلُّم الأطفال في وضعية إعاقة، مع ضبط الخصائص المعرفية والوُجدانية للطفل الذي يعيش هذه الوضعية، ثم دفع الأساتذة إلى ممارسة التّفكير النّقدي تحقيقًا للمساواة السُّوسيو بيداغوجيّة.

وتضمّنت شبكةُ الملاحَظة، المستعمَلَة في هذه الدراسة، أربعة محاور، وهي كالآتي: تقدير الذات، والدافعية، وتحويل المعرفة المكتسَبة، والكفايات الإدراكية. وخُصّصت فترة للملاحظة، قبل الخضوع للتكوين فيها، ثمّ مَلْء الشبكة. وحَرَص الباحثان، أيضًا، على ملئها في أثناء التكوين. وقد شملت العَيّنة تسعة أساتذة، وعشَرة أطفال ممّن يُعانون من تأخُّر ذهنيّ خَفيف.

وخَلَصَتِ الدّراسة إلى أن التأطير المباشر يكون أنْفَعَ. ولذلك، يوصي الباحثان بتعديل طريقة التكوين وشكله؛ وذلك بالانتقال به من دورات تكوينيةٍ، تمتدُّ على مدى بضعة أيام داخل مقرّ رسميّ (مركز تكوين، مديرية، إلخ)، إلى مواكبة ميدانيّة، تمتد على مدى ستة أشهر أو عام؛ بحيث يكون التأطير جماعيّا، وفي صيغة مُحادَثات فرديّة بين الباحث والمدرّس كلما اقتضى الأمرُ ذلك. لقد أبان التدخُّل عن نَجاعَته؛ بحيث جاءت النتائج، في عُمومها، إيجابيّة، ولاسيما على مستوى الأبعاد الوُجدانية، مع صعوبة ملاحظةِ تطوُّر مسارات تحويل المعرفة المكتسبة والاستراتيجيات ما وراء المعرفية عند التلاميذ والأساتذة على حدٍّ سواء.

- **دراسة Tamirat Gibon Ginja & Xiaoduan Chen (2021):**

في هذه الدراسة، استعمل الباحثان كلاّ من الاستمارة والمقابَلَة لجمع المعطيات الضرورية لفهم وتفسير الأسباب الحقيقيّة الكامنة وراء صعوبة تنزيل مشروع التربية الدامجة على مستوى الواقع في مدارس جيبوتي. كما تم تحليل مضمون مجموعة من الوثائق التي أعِدّت للغرض نفسِه. وتشكّلت عينة الاستمارة من 125 أستاذٍ، ينتمون إلى ثلاث مؤسسات تربوية وستِّ ثانويات، تم اختيارهم على نحوٍ عشوائيّ، في حين أجريت 12 مقابلة مع خُبراء في التربية.

وتُبرز النتائج، التي توصّلت إليها دراسة Tamirat Gibon Ginja & Xiaoduan Chen (2021: 1042-1055)، أن نسبة مهمّة من الأساتذة يُدركون الهدف العام من التربية الدامجة، ويمتلكون مواقفَ إيجابيّة منها، لكنهم يُعْرِبون عن رغبتهم في الاستفادة من تكويناتٍ في المجال؛ لأنهم يَستشعرون نقصا كبيرا في التكوين، يجعلهم غير مستعِدّين - بنِسَب مهمّة - لتحمُّل مسؤولية الفصل الدامج. كما أن نقص الموارد، وغياب الدّعم المادي والمعنوي، سبَبان ينضافان إلى غيرهما لجَعْل الأساتذة أقلّ حماسا، وأكثرَ تردُّدا.

وعندما سُئل الأساتذة عن الاستراتيجيّات البيداغوجية، المعتمَدة من قِبَلهم في التربية الدامجة، أكّدت نسبة مهمةٌ اللّجوء إلى الإلقاء والتلقين. وبنِسَب جد منخفضة، عبَّر الأساتذة عن لجوئهم إلى أنشطة تعتمد الطرق الحديثة في التدريس؛ مثل العمل في مجموعات، والاكتشاف، والعَصْف الذهنيّ، ولعب الأدوار، والعَمَل بالمشروع.

- **دراسة Hebel, O & Shani, M .(2016):**

في إسرائيل، تم تعديل قانون التربية الدامجة في 2002؛ ممّا مكّن المدارس العمومية من دمج أكبر عدد من الأطفال في وضعية إعاقة؛ للرّفع من جودة العرض التعليميّ، وبدأ التفكير في صيغٍ لتحسين مستوى الأساتذة الدامِجِين. وتدخل دراسة Hebel, O & Shani, M .(2016) في سياق تقييم التّدريب التكاملي المبتكر لبرنامج قائم على التدريب المتزامِن للتربية الخاصة والعامة في التّعليم الابتدائيّ والثانويّ.

وقد لجأ الباحثان إلى المقابَلات المعمّقة لجمع المعطيات، ثم عادا - من جديد - بعد معالجتها إلى دعوة المستجْوَبين إلى التفكير في النتائج المحَصَّل عليها، مع إدراج نتائج المناقشة في خلاصات البحث. كما اعتمدا تقنيةَ تحليل المضمون لتصنيف المعلومات المحصَّل عليها، وتفْييئها. وأفرزت معالجة المعطيات ثلاث فئات رئيسة، وهي: مضامين التكوين (النظريّة والعمَليّة)، وتصوُّرات الأساتذة للكفاءة الذاتية النّاشئة عن فهمهم لوظائفهم، ومكوّنات السياق المدرسي التي من شأنها التأثيرُ في صيْرورة الدَّمْج.

ويرى الباحثان أنّ المحاور الثلاثة المذكورةَ تشكّل قاعدةً لتقييم برنامج التكوين بشأن التربية الدامجة في كلية ليفينسكي للتربية. وبعد تحليل المعطيات، اتّضح - من خلال الدراسة - أن الممارَسة لا تَرْقى إلى مستوى الطُّموح؛ فهناك هُوة شاسعة بين الرغبة في الدمج والواقع. ومن العوامل المؤثرة، ها هنا، نجد: ضعْف التهييء خلال فترة التكوين، والتنافُر بين مكوِّناته؛ بحيث يتم تقديم تكوين مزدوج، يكون الأول عامّا، لا يراعي حاجيات الأطفال في وضعية إعاقة، والثاني خاصّا، يهتمّ بهذه الفئة وبحاجاتها التربوية والمعرفية. كما يُرْهق الأساتذة عدم تأهيل الفضاء العامّ للمؤسسة حتى يصير دامِجا.

ولتجاوُز نقائِصِ التّكوين، توصي الدّراسة بتعزيز التّعاون بين الأسر والأساتذة من جهة، وبين الأساتذة داخل المؤسسة عيْنِها من جهة أخرى؛ فتحليل الممارسة، القائمُ على أُسُس نظرية، بإمكانه تجويدُ عمل المدرِّسين؛ بحيث يكون المدرّس الدامج مُطالَبا بتطوير القدرة على تنظيم الشروط الدّاعِمة داخل فضاء المدْرَسة.

- **دراسة (2019) .Gesser, M., & Martins, R. M:**

في ولاية سانتا كاترينا (Santa Catarina) بالبرازيل، وفي محاولةٍ لتحويل المدارس العادية إلى مدارس دامِجة، اعتمدت الجامعة الفيدرالية برنامجًا تكوينيّا، يستهدف الأساتذة الذين ستُوكَل إليهم مَهمّة تنفيذ السياسة التربوية في مجال الإعاقة. وتدخل هذه الدّراسة في سياق التعريف بالمساهمة التي تسهم بها مادة "الإعاقة والإدماج"، التي يتلقّاها طلبة ينتمون إلى تخصص "النوع والاختلاف في المدرسة". ولهؤلاء الطلبة هُوّية مِهنيّة أيضا؛ فهم يزاولون جميعهم مهامّ في مجال التربية والتعليم. وقد اهتمّت الدراسة بتقييم مدى إسهام المادة المدَرَّسة في تغيير التصور تُجاه العجز، وخَلْق استراتيجيات بيداغوجيّة هادفة إلى دَمْج الأطفال في وضعية إعاقة، كما اهتم البحث بتقديم قراءة تحليليّة في الوثائق الرسمية المخصَّصة لهذه الفئة.

وقدِ اعتمدت الدراسة المقاربة الكيفية، مُوظِّفة المقابلة أداةً للبحث، وشاركت فيها مجموعة مكوَّنة من ثماني أستاذات وأستاذ واحد.. كلهم أبْدَوْا استعدادهم للمشاركة في البحث. وقبل بدء المقابلة، التي دامت ساعتين، طُلب من المشاركين ملْءُ استمارة سوسيو ديمغرافية. وكانت المقابلة عبارة عن نقاش موجَّه، يتفاعل فيه كل أعضاء المجموعة، ويمكن فيه الاستماع إلى أكثرَ من مستَجْوَب في الآن نفسِه. وقد تمكّن الباحث من تسجيل المقابلة صوتًا وصورَة.

وتمّت معالجة المعطيات المجمَّعة باعتماد تقنية "تحليل المضمون"، التي مَكّنت من تفَيّؤ المعطيات المحصَّل عليها في شكل وحداتِ معنًى، تنتظم وَفقا لأهداف الدراسة. وأفرزت المعالجة ثلاثة محاور رئيسة:

أولا- تحديد مختلِف تصوُّرات الإعاقة، التي تشكّلت لدى المستجْوَبين خلال مسارهم المهنيّ، والتي تحْمِل في طيّاتها الشعورَ بالعار والضعف. فالطفل من ذوي الحاجات الخاصة - في التصور الدينيّ - هو شخص يثير الشّفقة، ويُنظر إليه بمثابة عقاب إلهيّ لأبوين غير مُمْتَثلَيْن لتعاليم الكنيسة. ومن هذا المنطلَق، تصبح الإعاقة وسيلةً للإقصاء والتّهميش، ومُرادِفة للحياة مُنْعدِمة الأفُق.

ثانيا- مدى إسْهام التكوين المعتمَد في تعميم التربية الدامجة. وفي هذا السياق، يؤكِّد المستجوبون أهمية انخراط المدرِّس وُجْدانيّا في التربية الدامجة؛ بحيث يتعدى الأمر مجردَ الإلمام بالوسائل التكنولوجيّة

المساعِدة على الدمج إلى ضرورة تبنّي سلوك دامِج، ثم ضرورة الانخراط في صيرورة العمل الدامج بصورة تعاونيّة، ينخرط فيها الجميع.

ثالثا- التفكير في المُعيقات التي تعترض تنفيذ السياسة التربوية الدامجة، والتي من ضِمْنها العملُ على تغيير نظرة المجتمع إلى الإعاقة؛ لأن القوانين وَحْدَها لا تكفي لتحقيق ذلك، ودعم المؤسسات ماديا بما يكفي لتنفيذ مشاريعها المعَدَّة للدَّمج.

- **دراسة Timo, S. (2020: 270-282):**

تعرّف التربية الخاصة، في القانون الفنلندي، بوصفها تعلُّمًا يسهر عليه أساتذة التربية الخاصة، ويكون مقسَّما إلى نوعين، يُدْعى الأول تربية خاصة بنصفِ دَوام، يزور فيه المتعلمون، فرادى أو في جماعات قليلة العدد، المدرّس المكلَّف، الذي يقوم بتأطيرهم وَفق جدول زمنيّ، يتراوح بين ساعة وعدة ساعات في الأسبوع. وفي النوع الثاني، يكون هناك تحويل رسميّ للطفل إلى فصل دامج، ينتمي إلى المدارس العاديّة.

وقد تميّزت هذه الدراسة باعتماد حجم عيّنةٍ موسَّع، بلغ 1764 مستجْوَبٍ، وذلك للتمكُّن من تقديم النتائج في صيغة نِسَب مائوية؛ بحيث اهتمت برصد نسبة قبول التربية الدامجة لدى المدرّسين من خلال فحص تمثلاتهم، ومدى استعدادهم لممارستها. وقد استُعمل في الدّراسة المقياسان الآتِيان: مقياس تمثلات الأساتذة نحو التربية الدامجة (TAIS)، ومقياس شعور الأساتذة بالفعالية والتوجه نحو العمل. وشَمِل الاستبيان أسئلةً بشأن المتغيّرات الديمغرافية؛ مثل: الجنس، والعمر، وفئة المدرس، والشهادات الأكاديمية، والمؤهَّل المهني، والمهمة الحالية، وسنوات التدريس. وقد أبرز تحليل المعطيات تأثر مواقف الأساتذة بمتغيّر النوع والسن؛ فمواقف الأستاذات أكثر إيجابيةً من الأساتذة الذُّكور، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الأساتذة الأصغر سِنّا في العينة مقارَنةً بزُملائهم الأكبر سِنّا.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود تبايُن في مواقف الأساتذة حسب الفئات؛ بحيث بَقِيت الدرجات الإجمالية لأساتذة الفصول العادية وأساتذة المواد أسفل نقطة المنتَصَف المحايدة. في حين سجّل أساتذة التربية الدامجة أعلى الدرجات. ويفسر الباحث مواقف أساتذة المواد بتركيزهم على المحتوى أكثر من الاهتمام بالتطوُّر العامّ للتلميذ، ولاسيما مع كثرة العدد، وتباين احتياجات المتعلِّمين. ولم تشكل التربية الدامجة عبئًا إضافيّا عند جميع الفئات، وهو التصور الذي ظهر، بنِسَب أكبر، عند أساتذة التربية الدامجة، ولاسيما أولئك الذين خضعوا لتأهيلٍ في المجال. إنّ السياسة التربوية الخاصة بالدمج في فنلندا تصطدم بالمواقف السلبية للأساتذة. وعلى الرّغم من ذلك، فإن أغلبهم يُجْمِعون على قدرة الفصول العادية على دعم الأطفال في وضعية إعاقة، لتخْلُص الدراسة إلى أن هناك إمكانَ ظهور تحولات إيجابية بشكل أكبر على مستوى الدمج في فنلندا.

- **دراسة أوكبا وآخرين (2020: 72-91):**

اِنطلقت الدراسة من السؤال الآتي: إلى أي مدًى يمتلك المدرسون والإداريون المعْرفة والمهارات اللازمة لتنفيذ سياسة التربية الدامجة في نيجيريا؟ وما هي حاجاتهم من التكوين؟ وتَمثَّل الهدف الأساس للدراسة في تقييم حاجات الأطر التربوية والإدارية من التكوين من أجل التنزيل الفعلي لبرنامج التربية الدامجة. وقد

تم اعتماد المنهج المسحي المستعْرض لرصد المعرفة والمهارات التي يمتلكها الأساتذة والإداريون، وكذا حاجاتهم من التكوين. وتشكلت عيّنة البحث من 305 مدرّس و45 إداريّا، موزَّعين على ثلاث ولايات من الجنوب الشرقي لنيجيريا، وهي: أنمبارا وإبوني وإنوكي. ومن كل ولاية، تم اختيار منطقتين تابعتين لتدبير حكومي محلّي مختلف، ومن كل منطقة تم انتقاء ثلاث ثانويات عمومية، بمجموع 18 مؤسّسة ثانوية.

ولجأ الباحثون إلى الاستمارة والمقابلة أداتين لتجميع المعطيات من الميدان؛ بحيث تكوَّنتِ الاستمارة من ثلاثة محاور، تضمن الأول منها أسئلة تعريفية بأفراد العينة (المنطقة، طبيعة المجال، النوع...)، وفي المحور الثاني تم إدراج أسئلة بخصوص حاجات المستجوبين من التكوين، وفي الأخير نجد أسئلة تفْحَص طبيعة المعرفة والمهارات المكتسبة. أما المقابلات، فقد تمحورت حول أربعة أسئلة موسّعة، تستعلم حدود فهم المستجوبين للتربية الدامجة، وكيفية استعمال الموارد المتاحة، والتحديات التي تواجه عملية التنفيذ.

وقد توصّلت الدراسة إلى نتائج وجيهة، منها أن المدرسين يروْن بأنهم يمتلكون المعارف والمهارات اللازمة لتنفيذ برامج التربية الدامجة في السلك الثانوي، إلا أنها ما زالت تحتاج إلى بعض التطوير. وقد أظهر تحليل المعطيات الكيفية أن الأساتذة يمتلكون فهما جيّدا لما يُحيل عليه مفهوم "التربية الدامجة". والنتيجةُ نفسُها سنجدها عند الإداريين المستجوبين، ولكنهم يُبْدُون رغبةً أكبرَ في تطوير مهاراتهم؛ من أجل استيعاب اختلافات الأطفال، وحسن استعمال التكنولوجيا والمعِدّات الخاصة للاستجابة لمختَلِف الحاجيات، والقدرة على رصد التقدم وتقييمه، مع معرفة كيفية التدبير الناجح لمظاهر مقاومة التغيير، التي يبديها بعضهم. لكنْ، على العموم، تؤكد العناصر المستجوبة أن التكوينات السابقة لم تمكّنهم من المعرفة الخاصة بطُرق التدريس الملائمة للأطفال في وضعية إعاقة! وقد خرجت الدراسة ببعض التوصيات، من جملتها ضرورة إقامة حملاتِ توعيةٍ لتحقيق انخراط أكبر في مشروع المدرسة الدامجة. ويتعزز ذلك بتنظيم دورات تكوينية وحلقات دراسية، وعقد ندوات... وذلك في إطار التكوين المستمِرّ.

2-4- التربية الدامجة في الدراسات الوطنية:

- **دراسة وزارة التضامن المغربية (2015) :**

في المغرب، شكّلت نسبة انتشار الإعاقة، سنة 2014م، 6.7%. وهي السنة نفسها التي أنجزت فيها وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية دراسة ميدانية موسّعة، شملت جميع مناطق المملكة، في الوسطين الحضري والقروي معًا. وقد بلغ عدد أسر ذوي الحاجات الخاصة المستجوبة 166044 أسْرة. واهتمت الدراسة بمختلف مظاهر العيش، وحاجات وانتظارات هذه الفئة من المواطنين وذويهم. وقد انصب اهتمامُنا، بشكل خاص، على المجال التربوي، وذلك انسجاما مع طبيعة بحثنا، الذي يُقارب وضع الطفل من ذوي الحاجات الخاصة من منظور تربوي.

تؤكد العينة المستجوبة أن الطفل المغربيّ، من ذوي الحاجات الخاصة، يعاني من انعدام الأقسام الدامجة داخل المؤسسة التربوية، وغياب المؤسسات المتخصصة! وحتى إنْ وجدت، فهي تظل بعيدة، أو مكلِّفة، أو لا تتوافر على مكان شاغر. ويتوزع الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة المتمَدْرِسين إلى غاية السلك الثانوي إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى (من 6 إلى 11 سنة)، وهي موجودة في الفصول الدراسية بنسبة37,8% ،

وتوجد الفئة الثانية (من 12 إلى 14 سنة) بنسبة 50,1%، وتشكل فئة الثانوي التأهيلي (من 15 إلى 17 سنة) نسبة 39,9% من مجموع الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة المتمَدْرِسِين.

وتشكّل الإعاقة سببا رئيسًا لحِرْمان الأطفال من التعلم؛ بحيث بلغت نسبة الأطفال الذين لم يَلِجُوا المدرسة بسبب الإعاقة 85,7%. أما الذين تمكّنوا من تحدّي وضعهم الصحي، والتحقوا فِعْلا بالمدرسة، فهم يتعَرّضون لإقصاء مزدوج، يتقاسمون فيه مع زملائهم المشاكل التي يعاني منها قطاع التعليم في الوسط القروي، وصعوبة ولوج المؤسسة بسبب البنية غير المؤهلة، وضعف التواصل. وتتأثر نسب التمدرس، أيضًا، بطبيعة الوسط (حضري: 49,5%/ قروي: 32,9%)، وبنوع الطفل المتمدرس (فتاة: 29,1%/ فتى: 49,2%).

وعلى مستوى البنيات المستقطِبة، فإنّ 75% من الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة المتمدرسين يتردَّدون على المدارس العادية، في حين أننا نجد نسبة 5% فقط تدْرُس في مؤسسات متخصصة. لكنْ، على العموم، فإن أغلب المتمدرسين لا يستطيعون الحفاظ على مسار دراسي عادي؛ لأنهم يغادرون - في أحسن الأحوال - بمجرّد إتمامهم السلكَ الابتدائي. ويبقى السبب الرئيسُ هو حالتهم الصحية، وكذا عدم ملاءمة المؤسسات المستقْبِلة والطرق البيداغوجية لحاجاتهم الخاصة، ينضاف إلى ذلك الظروف السّوسيو اقتصاديّة غير المساعدة، والإقصاء الاجتماعي والمدرسي الذي تعانيه هذه الفئة من المتمدرسين.

ويعد الأطفال المصابون بإعاقة حركيّة الأكثرَ توافُدا على المدرسة الدامجة، في حين يلتحق أغلب الذين يعانون من إعاقة ذهنية أو حسية بالمدارس المتخصصة. أما الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة غير المتمدرسين، فجُلُّهُم لم يتمكّنوا من ولوج أيّ مؤسسة تربوية، وذلك بنسبة 80,3%. أما البقيةُ، فقد التحقت بالمدرسة، ولكنها لم تتمكّن من استدامة مسارها التربوي للأسباب سالفةِ الذِّكرِ نفسِها.

- **إرساء التربية الدامجة بسوس ماسة، محمد جاي منصوري (2019: 222-228):**

على المستوى الوطني، انخرطت أكاديميات التربية والتكوين، بمختلف جهات المملكة، في تنزيل مشروع التربية الدامجة في المدرسة المغربية. وفي إطار رصد ما تحقق، نتوقف عند تجربة الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة. فكما جاء على لسان مديرها، محمد جاي منصوري، فقد عملت الأكاديمية على إرساء التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة بالبحث عن متعاونين؛ مثل اليونيسيف، ومنظمة "إعاقة دولية". وتبنّت الأكاديمية منهجيّة علميّة، تنطلق من البحث الاستطلاعيّ، ووضع تصور وخطة للتدخُّل، ثم تجريب العُدَّة النظرية بهدف تعميمها. وفي إطار التشخيص الأوليّ، تبيَّن وجود تمثُّلات ومواقف سَلْبية من التربية الدامجة. كما وقف البحث الميداني على عدم قدرة المدرسة على تقديم تدريس ملائم، إنْ على مستوى البنية أو على مستوى الأطر الساهرة عليها. وبناءً عليه، قامت الأكاديمية بتصميم مشروعها الخاص بالتربية الدامجة، القائم على مقاربة تشارُكية، والهادف إلى تقوية كفايات الفاعل التربوي، وتعزيز التعاون مع الأسر والأطراف الأخرى المتدخِّلة. وقد شمل الإنجاز 18 مدرسة ابتدائية في إطار المرحلة التجريبية.

لقد أدت التدابير المتخذة إلى دمج 530 طفلٍ بإعاقات مختلفة، موزَّعين على 53 قسما دامجًا. ولِجَعْل العَرْض البيداغوجيّ يستجيب لحاجات الفئة المستهدفة، تم إعداد ثلاث مَصُوغات لتكوين الأساتذة: مصوغة الإعاقة، ومصوغة التربية الدامجة (استفاد منها فعليا 1300 مدرّس)، ومصوغة الممارسات التربوية. كما عملت الأكاديمية على تهيئة المؤسسات لتحسين الولوج إليها. وفي إطار نشْر الوعي، وتغيير النظرة الإقصائية لهذه الفئة، أنجزت حملات تحْسيسية، استفاد منها 45000 شخص.

وتدخل التدابير المُشار إليها ضمن دائرة المنْجَز، وما تحقق بشكل فعليٍّ على أرض الواقع. أما باقي المشاريع المعْلَن عنها، فهي ما زالت عبارة عن إجراءات مبرْمجة مستقْبَلا؛ من أجل توسيع دائرة المستفيدين من برامج التربية الدامجة بمؤسسات الجهة. وتفيد هذه الإجراءاتُ، المتَّخَذة من قبل الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة، أنّ الفاعلين التربويين في الجهة قد انخرطوا رسميّا في تنزيل برنامج التربية الدامجة. وما المشاريع المسطرة، والخطوات التي خطّتْها الجهة، إلا دليل على وجود إرادة حقيقية لدمجٍ فعليّ لهؤلاء الأطفال. لكنْ يبقى التساؤل المطروح هو: ما هو أثر المنجَز في الواقع؟ وهل استفاد الأطفال في وضعية إعاقة من حقهم في التعليم داخل الجهة بالشكل المطلوب؟

- **دراسة المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2019)**

غطّت الدراسة الميدانية، التي أنجزها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، أربعَ جهات من المملكة، وهي: جهة الشرق، وجهة طنجة الحسيمة، وجهة الرباط، وجهة سوس ماسّة. وشملت العينة المبحوثة 31 تجربة خاصة بالمؤسسات التربوية الدامجة، و260 مستجوب(ة). وتمكّن البحث من معرفة نوع التدخل الذي يسهم به المهنيون، ومقدار تأثيره - على المدى القريب والبعيد - في تحسين وضع الأطفال في وضعية إعاقة؛ بحيث جاء، ضمن نتائج البحث، أنّ المهنيين والفاعلين في الميدان يجعلون من الترويض، ومن المساعدة الطبية أولويتهم، وذلك على حساب الدمج في المحيط.

ويكْمُنُ هدف الدراسة في جرد وتوثيق التجارب الدالّة في مجال التربية الدامجة؛ من أجل صياغة نموذج وطني دامج. ولتحقيق هذه الغاية، قام الباحثون برصد التمثلات الاجتماعية، التي تؤكد استمرار نظرة الإحسان والشفقة تُجاه هذه الفئة، بَدَلَ المقاربة الحقوقية. فعندما يخضع الأطفال لعملية التقييم، قبل ولوجهم المؤسسات المستقْبِلة، يُبْنى قرار إلحاق الطفل بمستوًى من المستويات على درجة العجز لديه؛ يعني ذلك أننا نقيّم نسبة عجزه، وليس وضعيته الاجتماعية كطفل في وضعية إعاقة بغرض دمجه. طبعا، يؤثر هذا الفهم في طبيعة الممارسة؛ فبدلَ تركيز الجهود على تحقيق انفتاح أكبر على المحيط، يتحول العمل إلى أنشطة تَرْويضيّة، أو إلى بحْثٍ عن حلول طبّية.

ويصطدم الحقُّ في التربية برفض بعض مُدِيري المدارس والمدرّسين ضَمَّ أطفال من ذوي الحاجات الخاصة إلى مؤسَّساتهم وصفوفهم. ويدافعُ أكثرُهم عن هذا الموقف بَدْعوى الاكتظاظ، وانعدام التكوين لدى الأساتذة. أما الأطفال الذين يعانون من إعاقات ذهنية، فهُمْ، بنَظَر الكثيرين من المهْنِيّين، غير ملائِمين لوضعية الدراسة داخل الفصل الدراسي. ويزداد الوضع البيداغوجي تعقيدا عندما تجتمع أكثر من إعاقة

داخل الفصل الواحد نفسه. وبما أن الوضع العامّ غيرُ مؤهل بشكل جيّد لدمج الأطفال في وضعية إعاقة، فإن العنف يظل حاضِرا في المدرسة، وفي المراكز المتخصصة، وداخل الأسر!

وقد تطرّقت هذه الدراسة، أيضا، إلى العراقيل التي تواجِه الأسر والآباء عند رغبتهم في تشخيص الوضع الصّحيّ لأطفالهم؛ بحيث اعتبر أكثرُ المستجوبين أن بُعْد المسافة عن مراكز الفحص، والصعوبات المالية، تبقى أهم المشاكل التي تواجهها العائلات، كما يعاني الآباء من انعدام التواصل بين الأطقم الطبية والمدرّسين والمرَبّين؛ فعندما تتمّ صياغة المشروع الشخصي للطفل في وضعية إعاقة، فغالبا ما يتم ذلك بمجهود فردي من قِبَل المدرس. وفي ظل غياب نظامٍ للتوجيه المؤسساتي المهَيْكل، يبقى التوجيه ارتجاليّا وعشوائيّا.

لكنْ، على الرغم من المشاكل التي يعرفها دمج الأطفال في وضعية إعاقة، إلّا أن الأسر والمهنيين يشهدون، على حدٍّ سواء، بالنتائج الإيجابية التي أتى بها دمجُ الأطفال في الأقسام العادية؛ بحيث توَفَّق عدد منهم في الخروج من عزلته، ونَسْج علاقات مع الآخَرين. وستَزيد هذه المعطيات من حاجة المدرسة العمومية إلى مدرّسين مؤهَّلين، وَفقا لما جاء على ألْسِنة المستجوبين؛ لأن الأغلبية المزاوِلة لم تتلقَّ أيَّ تكوين في هذا المجال، في حين أنّ الفئة القليلة المستفيدة منه تلقّت دورات تكوينية تدْخُل في إطار التكوين المستمر قصير الأمد. وتبدو الحاجة إلى التكوين مُلِحّة في صفوف المدرّسين الممارِسين في المدرسة العمومية، والمؤطِّرين في الجمعيات، والآباء، والمديرين، والمفتشين؛ بغرض توفير التأطير المناسِب للمهنيين والمعْنِيّين؛ بحيث يصبح المدرّس قادرا على اختيار الطرق والوسائل المناسبة للتدريس، والتعامل بشكل أفضل مع المناهج المعدّلة. ويشتكي المدرسون مِن غياب المقررات المعدلة والموارد البيداغوجية، ومِن شُحّ الوسائل المادية لإنجاز التكييفات الضرورية، إنْ على مستوى الامتحانات أو غيرها؛ مما يجعل نهاية التعليم الابتدائي تبدو وكأنها نهاية المسار التعليمي للطفل في وضعية إعاقة!

3-4- التربية الدامجة: مقارَنات ضرورية:

خلال الفقرات السابقة، عُدْنا إلى مجموعة من الدراسات للمقارنة بين أبحاث وطنية، وأخرى دولية، تدخل في سياق الأبحاث العلمية التي اهتمّت بالتربية الدامجة وقضاياها، وذلك في أفق الإجابة عن الأسئلة المطروحة. فقد بدأ التفكير دوليّا في سياسية الدمج منذ سنة 1960، وانخرط المغرب في هذا السياق منذ التسعينيّات؛ بتوقيعه عِدّةَ اتفاقيات دَوْليّة. ومنذ ذلك الحِين إلى الآن، نتساءَلُ: أين وصل هذا التفكير؟ وهل يطرح الباحث، اليومَ، في المغرب، الإشكالات نفسَها التي يطرحها الباحث الأجنبي؟ وما هي أدواته في جمع المعطيات؟ وكيف يعالجها؟ وأين تلتقي النتائج المتوصل إليها في البحوث الوطنية مع تلك التي أكّدتها البحوث الأجنبيّة؟

لقد انطلق البحث من افتراض أساس، مؤدّاه أنه بالنظر إلى حداثة انخراط المغرب في تجربة التربية الدامجة، فالبحث العلمي، وطنيّا، ما يزال في وضعية الدراسات الوصفية والاستكشافية. وبعد مقارنة مجموعة من الدراسات الدولية بأخرى وطنية أنجزت حول الموضوع، وجدنا أن الدراسات الأجنبية، عَموما، تتّجه إلى حصر أهدافها بشكل أكثر تركيزا، تنحو فيه إلى التخصيص بدل التعميم؛ بحيث تستهدف تقييم التكوين ومدى فعاليته، أو تقييم سياسة تربوية دامجة، بعدما تم اعتمادُها والاشتغالُ بها. في حين تتخذ

أهداف الدراسة في البحوث الوطنية طابعا شُموليّا عامّا؛ إذ منها ما يسعى إلى جمع المعطيات الرقمية التي تصف الظاهرة المدروسة، ومنها ما يهدف إلى تأسيس نموذج قائم على أسس علمية لدمج الأطفال في وضعية إعاقة في المدرسة، وفي المجتمع. كما تدل الأدوات المعتمدة في الدراسات الأجنبية على أن البحوث في هذا الجانب هي بحوث كيفية، في حين تُبرز أدوات البحث الموظَّفة في الدراسات الوطنية بأنها بحوث كمية في مُعظَمِها.

أما العينة، فمن الثابت أنها تخضع لطبيعة وخصائص الصفات التي يستهدف البحث الوصول إليها في المجتمع المستهْدَف بالدراسة. فمن خصائص العينة، في البحوث الكيفية، استهدافُها عددًا قليلا من المشاركين؛ فالبحث الكيفي يهدف إلى العمل مع عدد أقل من المبحوثين؛ بغرض تحقيق العمق النظري. وتهدف العينة في البحوث الكمية - بالمقابِل - إلى التعامُل مع عدد كبير من المشاركين؛ لكونها تسعى إلى التمثيل الإحصائي والتعميم.

نستنتجُ، إذًا، أن أغلب الدراسات الأجنبية ركزت، في اهتمامها بالمدرس، على التكوين، وطبيعة المعرفة النظرية والعملية التي يقدّمها، وهل فعلا نجح في تحقيق الكفايات المهنية التي حددها لنفسه. وتقع الدراسات الوطنية ضمن الدراسات الوصفية الاستكشافية، التي ترصد الواقع بغرض اكتشافه؛ بحيث يكون الهدف من البحث هو تزويد الباحث بمعطيات كَمّية، تصف وضع التربية الدامجة في المنظومة التربوية، ووضع الأطفال في وضعية إعاقة في المجتمع بصفة عامّة. وبالنسبة إلى نموذج أكاديمية سوس ماسّة درعة، فوضْعُ التربية الدامجة هناك في مرحلة البدايات، أو مرحلة التأسيس لتجربة جديدة، لم تخضع للتقييم بَعْدُ.

نستخلص مما سبق أن البحث العلمي حول قضايا التربية الدامجة في المغرب يقع في مستوى البحوث الوصفية الاستكشافية؛ بدليل نَدْرة الدراسات الميدانية في المجال. ويمكن تصنيف الموجودة منها ضمن البحوث الكمية، التي يكون الغرض منها عادةً جَمْع معطيات رقمية تصف الظاهرة المدروسة، وهو ما يفرض على الباحث توسيع العينة المبحوثة، لتكون أكثر تمثيلية للمجتمع. وعادةً ما تستعمل، في هذا النوع من البحوث، الاستمارة بوصفها أداة لجمع المعطيات التي تخضع للتحليل الإحصائيّ؛ كما رأينا في الدراسة التي أنجزتها وزارة الأسرة والتضامن سنة 2015.

إن طبيعة الأهداف التي سطّرتها البحوث الوطنية ترمي إلى وصف المشاكل التي يعاني منها الأطفال في وضعية إعاقة داخل المدرسة، وفي المجتمع. وبعد عملية الوصف، انتقل الفاعل التربويّ إلى محاولة التنزيل، وهي الآن في طور التجريب. ويغيب عن البحث العلمي في التربية الدامجة، وطنيّا، تخصيص الأهداف، والانتقال من العام جدّا إلى محاولة تفكيك المشكل إلى أجزاء، والعمل على معالجة كل جانب على حِدَة، حتى نصل إلى مرحلة الإنجاز، وتقييم المنْجَز، ومتابعة صيرورة التقويم.

وهذا ما لمسْناه في تجارب الآخَرين، التي اعتمدت، في مُجْمَلها، على المنهج الكَيْفيّ، الذي ينحو إلى استخدام عدد قليل من المبحوثين لفهم الظاهرة وتأويلها. وفيه يتم استقراء الواقع الاجتماعي من خلال وجهات نظر المشاركين في البحث، وباستخدام طرق متعددة ومَرِنة للوصول إلى نتائج دقيقة وعميقة، تسهّل عملية

الفهم والتأويل. ولذلك، لا نجده يلجأ إلى التحليلات الإحصائية؛ فهو لا يهتم بالتكميم والتعميم، بقدر ما يهتم بالفهم والتأويل. فمثلاً، على مستوى الفاعلين التربويّين، نجد مجموعة من البحوث الأجنبية قد ركزت، في اهتمامها بالمدرّس، على التكوين، وطبيعة المعرفة التي يحملها، وكيف يتم توظيفها تحقيقًا للكفايات المِهْنيّة الدّامجة.

5- خاتمة:

إن تجربة المغرب حديثة في مجال التربية الدامجة؛ ولذلك يمكن استخلاص مجموعة من الدروس من تجارب الدول الأخرى، تُعِين الفاعل التربويَّ على وضع تخطيط فعّال للتربية الدامجة، مع إرساء آليات حقيقية للتنفيذ. فبدءًا، عندما قرّر النظام التعليمي في إيطاليا تفكيك مؤسسات التربية الخاصة، ودمْج تلاميذها ضمن التعليم العادي، فقد واكب تلك الخطوة إحداث بنيات طبية وشبه طبية محلّية لتقديم المساعدة والدعم اللازمين؛ مما يعني أن مدرسة فقيرة من حيث البنياتُ التحتية الداعمة والتجهيزات، والأطر المشْرِفة على عملية التتبع والمواكبة...، هي بعيدة عن تحقيق غايات التربية الدامجة.

ولن تتطوَّر الفكرة ما لم تواكبْها تعديلاتٌ في القوانين المؤطِّرة لها في الواقع. ولذلك، نجد أن الدول المتقدمة، في هذا المجال، راكمت ترسانة قانونية مُسايِرة لمراحل التحول التي عرفتها المدرسة في سَعْيها لِكَيْ تصير دامجة. وفي المغرب، نجد أنّ القانون الإطار رقم 17.51، المنشور في الجريدة الرسمية، بتاريخ 9 غشت 2019، قد طرح الجانب القانوني للمسألة، واعتُبر بمثابة وثيقة قانونية مُلْزِمة للدولة؛ بحيث تفرض عليها تعبئة الوسائل، ووضع برامج متكاملة ومندمجة لضمان إتمام جميع المتمدرسين لكل مراحل التعليم الإلزامي، كيفما كانت وضعيتهم.

وترتفع المردودية عندما تكون المنافَسة بين الفاعلين إيجابيّة. ولذلك، سيكون من المُجْدِي مَنْح المؤسسات التربوية مزيدًا من الاستقلالية، مع تزويدها بالموارد الضرورية لتأهيل المتعلمين، أيّا كانت حاجاتهم، مع اشتراط العمل بمبْدَإ ربط المسؤولية بالمحاسبة؛ فالمدرسة الدامجة، في سعيها إلى دمج هؤلاء الأطفال، لا يجب أن تُغْفِل تجويد التعلُّمات ضمانًا لتعلُّم جيِّد للجميع.

ببليوغرافيا المقالة:

لائحة المراجع باللغة العربية:

1- **البحث الوطني الثاني حول الإعاقة 2014**. (2015) . وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية، الرباط، المملكة المغربية.

2- الخطيب، جمال محمد. (2013). **أسس التربية الخاصة**. مكتبة المتنبي، السعودية.

3- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). **رأي المجلس في موضوع: تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة - نحو تربية دامجة، منصفة وناجعة**، 4، الرباط، المملكة المغربية.

4- محمد، عادل عبد الله. (2011). **مقدمة في التربية الخاصة**. دار الرشاد، القاهرة.

5- مديرية المناهج. (2019). **الإطار المرجعى للتربية الدامجة لفائدة الأطفال فى وضعية إعاقة**، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الرباط، المملكة المغربية.

لائحة المراجع باللغة الأجنبية:

1- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche scientifique. Instance Nationale d'Evaluation du Système de l'Education, de Formation et de Recherche Scientifique. (2019). *Évaluation Du Modèle D'éducation Des Enfants En Situation De Handicap Au Maroc,* UNECEF & CSE, Rabat, Maroc

2- Frangieh, B. & Weisser, M. (2012). La transmission des savoirs et des pratiques éducatives dans le cadre de la formation des enseignants. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris, France. <halshs-00863642>

3- Gesser, M., & Martins, R. M. (2019). "Contributions of a Teacher Training Program to Inclusive Education" Paidéia (Ribeirão Preto), 29, e2907. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2907

4- Ogba, Francisca N.; Ugodulunwa, Christiana A.; Igu, Ntasiobi C. N. (2020). "Assessment of Training Needs of Teachers and Administrators for Effective Inclusive Education Delivery in Secondary Schools in Southeast Nigeria ". International Journal of Educational Leadership Preparation. 15 (1): 72-91

5- Reverdy, C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°127, janvier. Lyon : ENS de Lyon. En ligne: http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=127&lang=fr

6- Shani, M & Hebel, O. (2016). Educating towards Inclusive Education: Assessing a Teacher-Training Program for Working with Pupils with Special Educational Needs and Disabilities

(SEND) Enrolled in General Education Schools, *International Journal of Special Education*, 31 (3) ERIC, Canada, in http://www.internationaljournalofspecialed.com

7- Tamirat, G. G. & Xiaoduan, C. (2021). Conceptualising inclusive education: the role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia*, International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-14, Routledge: Taylor and Francis Group, London, in https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879958

8- Timo, S. (2020) Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. Scandinavian Journal of Educational Research. 64:2, 270-282, DOI: 10.1080/00313831.2018.1541819: https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819