تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في مصر

إعداد

أ . فاطمة عبد الحفيظ عبد العليم

مقدمة :

أثارت قضية حقوق وتشريعات ذوي الاحتياجات الخاصة اهتماماً كبيراً لدى المعنيين؛ لما تكفله هذه التشريعات من حياة كريمة لذوي الاحتياجات الخاصة، واعترافاً بكرامتهم وإنسانيتهم، ولما تعكسه من مدى الوعي بحقوقهم ومصالحهم، وكيفية صيانة هذه الحقوق، وتنظيم تلك المصالح، كما تعكس أيضاً الاتجاهات الإيجابية نحوهم(١).

فقد ارتبطت تشريعات التربية الخاصة ارتباطاً وثيقاً بنظرة المجتمعات إلى أبنائها من ذوي الاحتياجات الخاصة، ففي المجتمعات القديمة كان الاتجاه السائد هو الاتجاه السلبي نحوهم، وعلى ذلك كانت شريعة التخلص من هؤلاء الأطفال هي القانون السائد، وفي العصور الوسطى أيضاً اتسمت اتجاهات المجتمع بالسلبية نحوهم إلى أن ظهرت الديانات السماوية حينئذ ظهرت التشريعات التي تدعو إلى المساواة بالأطفال العاديين، وقد ظل الأمر كذلك حتى منتصف القرن الحالي، حيث ظهرت الاتجاهات الإيجابية نحوهم، ويرجع الفضل في ذلك إلى الهيئات الدولية والعربية التي نادت بضرورة حماية حقوقهم(٢).

وربما يرجع الاهتمام بتشريعات التربية الخاصة على الصعيد العالمي والعربي والمحلي إلى تزايد أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تشير إحصاءات منظمة الصحة العالمية World Health organization (WHO)، إلى أنه يتعايش نحو ١٥% من سكان العالم مع شكل من أشكال الإعاقة(٣)، وفي العالم العربي يبلغ عدد ذوي الإعاقة حوالي ٤٠ مليون شخص(٤)، أما في مصر فقد بلغ عدد الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة (٤٧٥.٥٧٦) فرداً من إجمالي عدد السكان والذي بلغ (٧٢.٧٩٨.٠٣١) فرداً، وذلك وفقاً لتعداد السكان لعام ٢٠٠٦م(٥)، أي بما يعادل ٦٥. % فرد ذي إعاقة من جملة السكان، أما وفقاً للتقدير السنوي للسكان لعام ٢٠١٥م فقد بلغ عدد السكان ٨٧.٩% مليون نسمة(٦)، ومن المفترض أنه يترتب على هذه الزيادة السكانية ارتفاع أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة المرتبط بزيادة عدد السكان.

مشكلة البحث:

تعد قضية ذوي الاحتياجات الخاصة قضية حقوق نصت عليها الأديان السماوية، وأقرتها المنظمات الدولية، وشملتها دساتير الدول[٧]، ورغم ما توليه جمهورية مصر العربية من أهمية كبرى لقضية الإعاقة وحقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أصدرت من التشريعات المتعلقة بهم ما يوضح حقوقهم، ويبين دور الدولة تجاههم[٨]، ورغم أن قوانين التعليم تؤكد على أن الأطفال الذين يطلق عليهم الأطفال ذوي الإعاقة، يجب أن يتلقوا تعليماً مناسباً يمكنهم من النمو والمشاركة بفاعلية في مجتمعهم[٩]، إلا أن المراجعة التقييمية لمشكلة الإعاقة في البلدان العربية، ومن بينها مصر تؤكد قصور التشريعات التي تؤمن حقوق ومتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة[١٠]، حيث أصبح قصور التشريعات الخاصة بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم المتكاملة من أبرز معالم تربية ذوي الاحتياجات الخاصة بجمهورية مصر العربية[١١].

كما أشارت أيضاً نتائج بعض الدراسات السابقة والأدبيات فى هذا المجال إلى وجود قصور فى التشريعات المتعلقة بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يترتب عليه من قصور في مستوى الخدمات المقدمة.

فقد أشارت نتائج دراسة (رضا عبد البديع السيد عطية ٢٠٠٤) إلى أن التشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة عبارة عن قرارات وزارية صادرة، بدون أي مشاركة فعالة من المعنيين بذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن هناك صعوبة في تحقيق بعض التشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة عملياً، إما لعدم واقعيتها أو لوجود معوقات اجتماعية أو اقتصادية تعوق التنفيذ[١٢].

كما أشارت نتائج دراسة (محمد محمود محمد العطار ٢٠٠٣) إلى أنه لا توجد قوانين تلزم أسر الأطفال ذوي الإعاقة بصفة عامة وذوي الإعاقة العقلية بصفة خاصة على التوجه إلى مؤسسات رعاية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة، فضلاً عن ندرة وجود تشريعات تتعلق بالأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة[١٣].

كما أن تنظيم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة لا يراعى احتياجات الإعاقة ويفرض العديد من القوانين واللوائح التي تحد من قدرة المسئولين على تحسين الأداء، وتقيدهم بمزيد من الأعباء الوظيفية التي تعرقل سير العمل وتهدر الوقت والجهد[١٤].

تساؤلات البحث:

تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

س١: ما واقع تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية؟

س٢: ما واقع تشريعات التربية الخاصة بمصر؟

س٣: ما هي أوجه الشبه والاختلاف بين تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية ومصر؟

س٤: كيف يمكن الاستفادة من تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية في تطوير الإطار التشريعي للتربية الخاصة في مصر؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى رصد تطور تشريعات التربية الخاصة بكل من الولايات المتحدة الأمريكية ومصر، والوقوف على أوجه الشبه والاختلاف فيما بينهما، وتحديد أوجه الاستفادة من تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة لتطوير الإطار التشريعي للتربية الخاصة في مصر، وذلك بما يتناسب مع ظروف المجتمع المصري.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من عدة اعتبارات هي:

- إلقاء الضوء على حقوق تربية وتعليم فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الجديرة بالرعاية والاهتمام،
- إلقاء الضوء على تشريعات التربية الخاصة التي تعد بمثابة المحرك الأساسي لتطوير خدمات التربية الخاصة،
- محاولة التخفيف من الآثار السلبية للإعاقة، ورفع المعاناه، من خلال منح ذوي الاحتياجات الخاصة مزيد من الامتيازات، وكافة حقوقهم التربوية،
- ملاحقة التطورات الجارية في المجال من خلال إلقاء الضوء على تشريعات التربية الخاصة بإحدى الدول المتقدمة "الولايات المتحدة الأمريكية" في محاولة للاستفادة منها في تطوير تشريعات التربية الخاصة في مصر،
- استجابة لنتائج الدراسات السابقة والبحوث التي تؤكد قصور تشريعات التربية الخاصة بمصر، ومن ثم الوقوف على ما بها من ثغرات، ومحاولة التغلب عليها،
- توجيه أنظار القائمين على تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك القائمين على سن التشريعات إلى ضرورة إعادة هيكلة الإطار التشريعي الخاص بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مما يترتب عليه تحسين أوضاعهم التعليمية،

ـ رفع درجة وعي كل من مؤسسات وأفراد المجتمع المحلي وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة بحقوق هذه الفئات، وأهمية وسبل الحصول عليها.

منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الذي يسعى إلى دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً[١٥]، ومن ثم ملاءمته لطبيعة البحث؛ حيث يتم استعراض تاريخ تطور تشريعات التربية الخاصة بكل من الولايات المتحدة الأمريكية ومصر، يلي ذلك تحديد أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، وأخيراً تحديد أوجه الاستفادة من تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية لتطوير الإطار التشريعي للتربية الخاصة في مصر.

حدود البحث:

تتمثل الحدود الموضوعية للبحث في دراسة تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية ومصر.

الدراسات السابقة:

١ـ دراسة كاثلين بريسنو (Briseno, K. 2001) [١٦]: كان الهدف الرئيسي دراسة الخلفية التاريخية للتربية الخاصة، ومن ثم تطبيق إطار عمل سياسي قوي مبنياً على تشريعات وأنظمة الاتحاد الفيدرالي والولاية، كما تبحث هذه الدراسة وجود السلطات والصلاحيات في إنشاء وإدخال تعديلات على التشريعات واللوائح الاتحادية، وقوانيين الولاية واللوائح المرفقة.

وقد اتبعت الدراسة المنهج والوصفي من خلال تحليل بعض تشريعات التربية الخاصة الاتحادية ولوائح وقوانيين ولاية إيلينوي.

وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن النظام متسق يعزز ويضمن حقوق الطلبة ذوي الإعاقة على قدم المساواة والحماية بسبب الدقة والفهم الموحد وتفسير القوانين الاتحادية.

٢ ـ دراسة جوزيف روبرت (DiFulgo J. R, 2004) [١٧]: كان الغرض من هذه الدراسة هو تقييم التقدم المحرز واستجابة الكليات الثلاث والعشرين التي تقع ضمن أنظمة كليات المجتمع المحلي بولاية فرجينيا (the Virginia Community College System) (VCCS) لتشريعات التربية الخاصة وخدمة الطلاب ذوي الإعاقة خلال العقد الماضي.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال المراجعة المتعمقة للأدبيات المتاحة ذات الصلة، وقد تم إعداد استبيان تم إرساله إلى رؤساء ثلاثة وعشرين من الكليات التي تقع ضمن أنظمة كليات المجتمع المحلي بولاية فرجينيا (VCCS).

وتستعرض هذه الدراسة بيانات ثلاثة وعشرين من الكليات التي تشكل أنظمة كليات المجتمع المحلي بولاية فرجينيا (VCCS) فيما يتعلق بطبيعة برامج الإرشاد، وامتثالها للبند (٥٠٤) من قانون إعادة التأهيل وقانون الأمريكيين ذوي الإعاقة (ADA).

وعلى أساس تحليل البيانات ومراجعة الأدبيات، تم التوصل إلى ما يلي:

- هناك اهتمام كبير لتلبية احتياجات طلاب الجامعات ذوي الإعاقة، كما ازدادت بشكل ملحوظ برامج وخدمات الجامعات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة في العقد الماضي،
- تبذل الكليات جهوداً أكبر للتأكيد على أنه يتم تقديم كافة البرامج والخدمات التعليمية المقدمة للطلاب غير المعوقين أيضا للطلبة من ذوي الإعاقة في الوضع الأكثر تكاملاً.
- الحاجة الماسة إلى المزيد من البحوث حول أماكن الإقامة والخدمات ومستوى الدعم المقدم للطلاب ذوي الإعاقة النسبية، والتمييز بين صعوبات التعلم وغيرها من الإعاقات.

٣ - داسة (أحمد عباس عبد الله ٢٠٠٥)[١٨]: هدفت هذه الدراسة إلى استعراض تشريعات رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال تحليل مدى تأثير قضايا المحاكم على ظهور تلك التشريعات، وبيان آثار هذه التشريعات على تطور ميدان التربية الخاصة.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي النظري لمعطيات الموضوع لتحقيق أهداف الدراسة، ويعد القانون الخاص بتربية ذوي القصور أو الصعوبات Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) محور هذه الدراسة.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة هي التأكيد على أن رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة لن تكون رعاية مجدية إلا من خلال سن التشريعات وخلق آليات تفعيل القوانين.

٤. دراسة (محمد علي مفرح القحطاني ٢٠٠٧) [١٩]: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في مدينة الرياض، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في ضوء متغيرات الدراسة "العمر، المؤهل الدراسي، الخبرة التدريسية، الوظيفة، مكان العمل" وتحديد العوامل التي قد تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية

المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم أداة الدراسة الاستبانة، وشملت الدراسة جميع أفراد مجتمعها من العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية في مدينة الرياض،

وخلصت الدراسة إلى اتفاق العاملين على أن لديهم:

- معرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير المؤهل الدراسي لصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير الوظيفة لصالح معلمي التربية الخاصة، في حين لا توجد فروق دالة باختلاف متغير العمر، والخبرة التدريسية، ومكان العمل،
- التزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة،
- عوامل قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وبينت النتائج أن أكثر هذه العوامل هي" عدم وجود ورش عمل توضح القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام والخطة التربوية الفردية بشكل خاص"،

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحث عدد من التوصيات.

٥. دراسة (موسى بن إبراهيم حريزي، عبد الفتاح أبى مولود ٢٠٠٩)[٢٠]: هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أوضاع ذوي الحاجات الخاصة بأوضاع أمثالهم في الدول المتقدمة لتحسين أوضاعهم الحياتية، وتوعيتهم بالقوانيين التنظيمية المتعلقة بحقوقهم وواجباتهم تجاه المجتمع الذي يعيشون فيه، وتوعية المجتمع بكيفية التعامل السليم معهم، وارشاد عملية الادماج وتوجيهها، فضلاً عن النهوض بمستوى رعايتهم الصحية، والنفسية.

وقد استخدمت الدراسة المنهج المقارن للمقارنة بين التشريعات الأمريكية الصادرة خلال الربع الثالث من القرن العشرين أي من سنة ١٩٥٨ م إلى سنة ١٩٧٨م، وعددها ١٤ تشريع، وبعض التشريعات الجزائرية لذوي الحاجات الخاصة الصادرة في الربع الأخير تقريباً من القرن العشرين أي من سنة ١٩٨٠ م إلى سنة ٢٠٠٣م.

وقد توصلت النتائج إلى أن التشريعات الجزائرية لذوي الاحتياجات الخاصة تتمتع بكثير من المنطقية والمعقولية في تنظيمها، ولكن النقص قد اعتراها من قبل المسئولين عن

تطبيقها وتنفيذها في الواقع، وقد كشفت هذه الدراسة عن أن ممارسة الارشاد النفسي لآباء ذوي الاحتياجات الخاصة قليلة مقارنة بأهميته، كما أن الرعاية الصحية والكشف المبكر لم يلقيا الاهتمام الكافي.

٦. دراسة جوان دارلين زارتسكي (Zaretsky, J.D. ,2010)[٢١]: هدفت الدراسة إلى حصر التصورات الخاصة بمديري المدارس في محاولة الامتثال للتشريع الجديد، البرنامج التربوي الملائم المعدل،

The Appropriate Educational Programming Amendment (AEPA)

اتبعت الدراسة المنهج والوصفي، واعتمدت على المقابلة، حيث أجريت مقابلات مع ١٥ من مديري المدارس في شمال مانيتوبا بشأن وجهات نظرهم فيما يتعلق بقدراتهم على الامتثال لولايتهم التشريعية، ويتم جمع البيانات سنويا في بعض الولايات القضائية الكندية لدعم المساءلة المحلية في تلبية الاحتياجات لطلابها ذوي الأحتياجات الخاصة.

وتكشف هذه الدراسة عن بعض القضايا من وجهة نظرمديري المدارس وتحليل تصوراتهم بوصفها تحديات في تغيير الأدوار والسلوكيات، كما خلصت هذه الدراسة إلى أن تغير تشريعات التربية الخاصة يفرض مسؤوليات جديدة على مديري المدارس في مجال توفير البرامج التعليمية المناسبة لجميع الطلاب، وقد تم اختيار مديري المدارس في شمال مانيتوبا بسبب التحديات التي يواجهونها في محاولاتهم لتنفيذ هذا التشريع الجديد.

٧ـ دراسة (سهام رمضان محمود الساري ٢٠١٢)[٢٢]: هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الحقوق التي تكفلها التشريعات والقوانين والوثائق الدولية والمحلية للطفل ذي الإعاقة، وكذلك التعرف على أبرز خبرات بعض الدول في تلبية حقوق الطفل ذي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة، فضلاً عن تعرف واقع دور مدارس التربية الخاصة في تلبية حقوق الطفل ذي الإعاقة في محافظة البحيرة، والسبل والإجراءات التي تسهم في تفعيل تمتع الطفل ذي الإعاقة بحقوقه داخل مدارس التربية الخاصة في مصر.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. كما تضمنت عينة الدراسة مجموعة من المعلمين والمديرين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، ومجموعة من أولياء الأمور بمدارس التربية الخاصة بمحافظة البحيرة،

وقد انتهت الدراسة إلى وضع مجموعة من السبل والإجراءات التي تسهم في تفعيل تمتع الطفل ذي الإعاقة بحقوقه داخل مدارس التربية الخاصة كما يلي:

. إعداد برنامج تعليم فردي يناسب كل طفل، ومراجعة هذا البرنامج بصورة مستمرة،

. وضع مناهج خاصة تلائم احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة،

. الكشف الطبي الدوري الشامل على الأطفال ذوي الإعاقة، وتوفير طبيب بالمدرسة،

. تفعيل دور الأخصائي النفسي لتحقيق التكيف النفسي للأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم،

. تنظيم بعض الأنشطة اللاصفية مع الأطفال العاديين لتحقيق الدمج الجزئي،

. وضع نظام لمحاسبة العاملين بالمدرسة عند الإساءة للطفل ذي الإعاقة،

. توفير الأماكن اللازمة للعب والترفيه وتزويد المدارس بالألعاب المتنوعة والجذابة،

مصطلحات البحث:

وتتحدد مصطلحات البحث فيما يلي:

التشريع Legislation:

التشريع هو مجموعة قواعد تتعلق بموضوع خاص[٢٣]، ويقصد به أيضاً سن القواعد القانونية، التي تمثل مجموعة القواعد العامة المجردة الملزمة الصادرة عن السلطة العامة المختصة في الدولة التي تبيح أو تحظر أو تنظم حق أو مجموعة حقوق[٢٤]، بعبارة أخرى هو كل قاعدة قانونية تصدر عن السلطة المختصة في وثيقة مكتوبة[٢٥].

التربية الخاصة Special Education:

التربية الخاصة هي "مجموعة البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم للأطفال غير العاديين الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن الأطفال العاديين في نموهم العقلي والحسي والجسمي مما يستدعي تقديم برامج ومناهج وأساليب تدريس خاصة من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم على التكيف"[٢٦].

وهي العلم الذي يهتم بفئات ذوي الحاجات الخاصة، وذلك من حيث تقييم وتشخيص هذه الحاجات وإعداد البرامج التربوية وأساليب وأدوات التدريس المناسبة لهذه الفئات[٢٧].

كما تعرف التربية الخاصة أيضاً بأنها نمط من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية، وعليه فإنه تقدم

خدمات التربية الخاصة لجميع فئات الطلاب الذين يواجهون صعوبات تؤثر سلبياً على قدرتهم على التعلم، كما أنها تتضمن أيضاً الطلاب ذوي القدرات والمواهب المتميزة، ويطلق اصطلاحاً على تلك الفئات مفهوم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ويشمل ذلك على الطلاب في الفئات الرئيسية، منها[٢٨]:

. الإعاقة البصرية Visual Impairment،

. الإعاقة السمعية Hearing Impairment،

. الإعاقة العقلية Mental Retardation،

. صعوبات التعلم Learning Disability،

. الإعاقات الجسمية Physical and Health،

. اضطرابات التواصل Communication Disorders،

. اضطرابات السلوك Behavior Disorders،

. الموهبة والتفوق Giftednes and Talents.

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة تشريعات التربية الخاصة بأنها: مجموعة القواعد القانونية التي تنظم حق ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على الخدمات التربوية المعدة خصيصاً لتوفير متطلباتهم وتلبية احتياجاتهم التعليمية، وذلك نتيجة لما يعانونه من قصور في الوظائف الجسمية أو الحسية أو العقلية، والتي قد تحول دون قدرتهم على الاستفادة من البرامج والخدمات التربوية المقدمة لأقرانهم العاديين.

الإطار النظري للبحث:

شهدت تشريعات التربية الخاصة تطوراً ملحوظاً في الآونة الأخيرة، وذلك في إطار ما يشهده المجتمع الدولي والإقليمي من أحداث وتغيرات متعاقبة انعكست على حقوق الإنسان عامة، وحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة، وقد ترتب على ذلك تولى بعض الدول المتقدمة مركز الصدارة في مجال تنظيم تشريعات تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة على رأسها الولايات المتحدة الأمريكية.

حيث تعد رعاية الأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية محصلة سلسلة من القضايا القانونية، وقد بدأ التقاضي المتعلق بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يظهر في الستينيات، ولعبت تلك الدعاوي القضائية دوراً بارزاً في تطوير التشريعات القائمة حالياً، وتمخضت عنها قوانين تضمن الخدمات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التعديلات

الدستورية وقرارات الكونجرس، كما أجبرت على توضيح المقاصد القانونية من خلال تفسيرها في محاكم الدولة، ومحاكم الأحياء، والمحكمة العليا للولايات المتحدة [٢٨].

لذا تجدر الإشارة إلى تتبع تطور تشريعات التربية الخاصة بكل من الولايات المتحدة الأمريكية ومصر، يلي ذلك تحديد أوجه الشبه والاختلاف فيما بينهما، وكذلك تحديد أوجه الاستفادة من تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة لتطوير تشريعات التربية الخاصة بمصر، وذلك من خلال المحاور التالية.

المحور الأول ـ تطور تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية:

تستند تشريعات التربية الخاصة إلى فلسفة مفاداها أن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة هم مواطنون لهم الحق بمطالبة المجتمع بكافة أنظمته بأن يهيئ كافة الظروف النفسية والاجتماعية والتعليمية والاقتصادية لاستثمار قدراتهم ومهاراتهم، مما يجعلهم يستمتعوا بحياتهم ولا يصبحوا عبء على مجتمعهم[٣٠].

وقد أظهرت مجتمعات الولايات المتحدة الأمريكية تقبل لتربية الأفراد ذوي الإعاقة مع نهايات القرن التاسع عشر، وتمكن أهالي الأطفال ذوي الإعاقة – منذ منتصف القرن العشرين – من تنظيم أنفسهم للمطالبة بحقوقهم وحقوق أطفالهم، وهكذا بدأت حكومات الولايات والحكومة الاتحادية من إظهار الدعم لبرامج التربية الخاصة من خلال التشريعات[٣١].

وقد حمل إعلان نهاية الحرب العالمية الثانية الكثير من الفرص لجميع الأمريكيين، الأمر الذي شجع على مناصرة الأشخاص ذوي الإعاقة خلال السبعينات، فقد تعاملت المحاكم مع قضايا التمييز، كما أثيرت في المحاكم قضايا المعاملة غير العادلة للأطفال ذوي الإعاقة وعدم قدرتهم على التعلم، وبعد مرور سنوات من الاستثناء والحرمان من أبسط الفرص التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة أخذ الإجماع يتزايد على أهمية وجود قانون حقوق مدنية وطني إلزامي يضمن وصول هؤلاء الطلاب لنظام التعليم[٣٢].

وقد شكلت قضية (براون ضد مجلس التربية عام ١٩٥٤م) تحدياً لممارسة نظام العزل العنصري، وأصدرت المحكمة العليا في الولايات المتحدة حكماً يقضي بتوفير التربية لمجتمع الأطفال ضمن مبدأ تكافؤ الفرص، وعلى الرغم من أن هذه القضية لا ترتبط ارتباطاً مباشراً بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلا أنها تعتبر إحدى المعالم القانونية الهامة في هذا الميدان، كما تعد نقطة انطلاق لحركة تطوير التربية الخاصة، وقد توالت القضايا التي تعاملت معها المحاكم، وكانت نتائج قراراتها مهمة للغاية[٣٣].

فقد استجاب صانعو السياسة الوطنية لقضايا الظلم التي عرضت في المحكمة بسن القوانين التي تحمي الحقوق المدنية للأفراد ذوي الإعاقة، وتعتبر قوانين الولايات والقوانين الفيدرالية طريقة لضمان حقوق هؤلاء الأفراد، وتركز بعض القوانين فقط على حقوق الأطفال في التعليم، بينما تركز قوانين أخرى على الحقوق المدنية [٣٤].

وقد بدأ التفكير في التغيير في أواخر الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، وكانت البداية منذ دعم حركة حقوق الإنسان في الولايات المتحدة[٣٥]، وقد ظهرت القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الإحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة للمشكلات التربوية والصحية والاجتماعية التي عانوا منها هم وذويهم، ونتيجة لجهود علماء النفس والتربية والاجتماع والقانون والدين، وكذلك نتيجة للضغوط التي مارسها آباء وأمهات ذوي الإحتياجات الخاصة، ونتيجة للجهود الرسمية التي مارستها الحكومات والهيئات الدولية في هذا المجال، وقد أخذت تلك التشريعات شكل الإعلانات والقوانين التي نظمت أشكال العلاقة بين الأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة وغيرهم، والتي كفلت حقوقهم التربوية والصحية والاجتماعية [٣٦].

وقد سعى مناصرو قضية ذوي الاحتياجات الخاصة منذ عقد الستينيات إلى خلق دور للحكومة الفيدرالية في الولايات المتحدة في توفير القيادة والدعم لتقديم تربية عامة مجانية ملائمة للأطفال ذوي الإعاقات (Free and Appropriate public Education – FAPE) فاتخذ الكونجرس الخطوة الأولى في هذا التجاه عام ١٩٦٦م، عندما أنشأ مكتباً لتربية ذوي الإعاقة تحت المادة رقم (٦) لقانون المدارس الابتدائية والثانوية (ESSA) (Elementary and secondary school , ACT)، ومع انتشار البرامج فإن هذا المكتب أوصى بأن يتم جمع وتنظيم البرامج تحت قانون واحد، وقد ظهر نتيجة لذلك قانون تربية المعاقين عام ١٩٧٠م (Education of The Handicapped, Act)(EHA) ، ويعرف باسم (القانون العام ٩١/٢٣٠) [٣٧].

وفي عام ١٩٧٣م أقر الكونجرس البند (٥٠٤) من قانون إعادة التأهيل المهني (القانون العام ٩٣/١١٢)، والذي هدف إلى منع التمييز ضد الأفراد ذوي الإعاقة في البرامج التي تتلقى تمويلاً فيدرالياً، وقد مهد هذا القانون الطريق أمام العديد من القوانين التي تكفل مزيد من الحماية لحقوق الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام والعديد من الأحكام الخاصة بمشاركتهم في المجتمع ومكان العمل [٣٨].

وفي عام ١٩٧٥م ظهر قانون التربية لجميع الأطفال ذوي الإعاقة (القانون العام ١٤٢/٩٤)(EHA)(Education of All Handicapped children,ACT,1975) وركزت صياغته على تربية الأطفال ذوي الإعاقة من عمر ٥ سنوات إلى ٢١ سنة[٣٩].

وقد عمل هذا القانون على تقديم الخدمات التربوية لجميع الأطفال ذوي الإعاقة، كذلك تقديم الخدمات التربوية في بيئة أقل تقييداً، فضلاً عن أن تكون الخدمات فردية ومجانية ومناسبة لجميع الأطفال، ويترتب على عدم الالتزام بالقانون إجراءات قانونية لضمان حقوق الأطفال وذويهم[٤٠]، وتطلب تطبيق هذا القانون من المدارس الأمريكية لأول مرة أن يقدموا تعليم عام حر ومناسب لهم[٤١]، كما تطلب أيضاً من كل إدارة من الإدارات التربوية تعريف وتشخيص الأطفال ذوي الإعاقة وتحديد طرق ووسائل التشخيص[٤٢].

ويعتبر القانون (١١٢/٩٣) لعام ١٩٧٣م، والقانون (١٤٢/٩٤) لعام ١٩٧٥م، تشريعين رئيسيين أثرا في نشر الخدمات التعليمية لجميع فئات الإعاقة، وقد حرما التمييز في المعاملة تجاه ذوي الإعاقة في التعليم[٤٣]، بل إن قانون (١٤٢/٩٤) لعام ١٩٧٥م يعد القانون الأول الذي غير مسار التعليم في مجال التربية الخاصة والذي يعتبر حجر الزاوية للتربية الخاصة[٤٤].

وقد وقع الرئيس الأمريكي السابق رونالد ريجان على القانون الحكومي (٤٥٧/٩٩) لعام ١٩٨٦م، الذي أكد على أهمية التدخل المبكر للأطفال، حيث نص على تقديم الخدمات للأطفال ذوي الإعاقة منذ الولادة[٤٥]، حيث سمح هذا القانون بتوفير منح مالية للبرامج المخصصة للأطفال الذين يظهرون مظاهر الإعاقة دون الخامسة من العمر، أو الذين يمكن أن يكونوا معرضين للتأخر النمائي، والذين يطلق عليهم أحياناً (children at risk)، وكان الهدف من هذه المنح المالية توفير برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة في سن مبكر لتجنب وضع العديد منهم في الفصول الخاصة[٤٦].

وتضمن هذا القانون العديد من الحقوق والإجراءات الوقائية للأطفال ذوي الإعاقة من سن الميلاد إلى سن الخامسة، وفوضت السلطات المحلية في تقديم التربية الخاصة لجميع الأطفال من سن ٣ – ٥ سنوات بدءاً من العام الدراسي ٩٠ – ٩١ م، أما الأطفال قبل سن الثالثة فتتولى الأسرة رعايتهم من خلال برامج التعليم الفردي لكل طفل ومعاونة فريق متداخل التخصصات[٤٧]؛ ومن ثم فإن برامج التدخل المبكر تركز بالضرورة على تطوير مهارات أولياء الأمور لمساعدة أطفالهم على النمو والتعلم وفقاً لما يعرف بالخطة

الفردية لخدمة الأسرة[٤٨]، حيث يجب كتابة برنامج عائلي فردي للخدمات التي توفر للطفل والعائلة لمساندتها، وتختلف الأساليب التوجيهية بشكل كبير في التربية الخاصة، سواء في التصنيف الواحد، أو فيما بين التصنيفات[٤٩].

ومنذ عام ١٩٨٦م توسع القانون الفيدرالي في تحديد متطلبات اكتشاف الأطفال من سن ٣ إلى ٥ سنوات، وهكذا تحسنت الخدمات المقدمة للأطفال في فترة ما قبل المدرسة، وقد شجعت القوانين الفيدرالية كل ولاية للقيام بوضع البرامج وتطويرها للأطفال الذين لديهم إعاقات منذ الولادة حتى ٣٦ شهر[٥٠].

وفي عام ١٩٩٠ م قام الكونجرس باتخاذ إجراءات أكثر صرامة من خلال وضع قانون جديد (القانون العام ١٠١ – ٣٣٦)، حيث وقع الرئيس بوش قانون الأمريكيين الذين يعانون من إعاقات (ADA) Americans With Disabilities Act الذي يمنع التمييز في التوظيف ووسائل النقل والاتصالات، ويضمن قانون (ADA) تطبيقه على جميع جوانب الحياة، كما يلتزم بتوفير الخدمات التربوية للطلاب ذوي الإعاقة، وبالنسبة للطلاب الذين يستعدون للانتقال من المدرسة إلى حياة البالغين ينبغي أن تساعدهم التحسينات في توفير العمل لتحقيق المشاركة الحقيقة في مجتمعاتهم، ويعتبر كل من البند (٥٠٤)، وقانون الأمريكيين المعاقين (ADA) حقوق مدنية وقوانين ضد التمييز[٥١].

ومما هو جدير بالذكر أن كل من البند (٥٠٤)، وقانون الأمريكيين المعاقين (ADA) قد تطرقا إلى التعليم الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة. حيث أن البند (٥٠٤) من قانون إعادة التأهيل لعام ١٩٧٣م، بصيغته المعدلة يحظر التمييز على أساس الإعاقة في أي برنامج أو نشاط يتلقى التمويل الاتحادي، وتعطي وزارة التعليم الأمريكية منحا مالية لمساعدة المدارس والكليات وبعض الكيانات الأخرى، باختصار فإن الجامعات والكليات يجب أن تكون خالية من التمييز في استيعاب، وقبول، وعلاج الطلاب[٥٢]، كما يجوز للطلاب ذوي الإعاقة القيام بطلب إجراء التعديلات، والإقامة، أو الوسائل المساعدة التي تمكنهم من المشاركة والاستفادة من جميع البرامج والأنشطة التعليمية لما بعد المرحلة الثانوية[٥٣].

ويفرض مكتب الحقوق المدنية في وزارة التعليم الأمريكية الباب الثاني من قانون (ADA) لما يتعلق بالكليات والجامعات الحكومية[٥٤].

كما أن متطلبات التأهيل بموجب البند (٥٠٤) والقانون (ADA) تشترط على كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي أن تحدد ما إذا كان الفرد ذوي الإعاقة مؤهلا للخدمات[٥٥].

ومن ثم الشروط المحددة للأماكن التعليمية للأفراد من الطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات ما بعد التعليم الثانوي قد تمت بتكليف من التشريعات الاتحادية تحت قانون الأمريكيين المعوقين لسنة ١٩٩٠م[٥٦].

وقد اتضح للكونجرس أن أكثر من نصف الأطفال الذين يعانون من إعاقات أو قصور لا يحصلون على خدمات تربوية مناسبة، وأن مليوناً من هؤلاء الأطفال قد تم عزلهم بصورة كلية عن نظام التربية العادية، على ضوء ذلك أكد الكونجرس "إنه من المصلحة القومية أن تقوم الحكومة الفيدرالية بمساعدة الولاية والجهود المحلية لتوفير البرامج الملائمة للحاجات التربوية للأطفال الذين يعانون من إعاقات أو قصور، وذلك لضمان تكافؤ الحماية القانونية"[٥٧].

وفي عام ١٩٩٠م تم تعديل قانون جميع الطلبة ذوي الإعاقة (EHA) (١٤٢/٩٤) لعام ١٩٧٥ م، من قبل الكونجرس من مسمى "قانون تربية جميع الطلبة المعاقين" إلى "قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات أو القصور (Individuals with Disabilities Education, Act)، والذي يرمز إليه بالرمز (IDEA)، وقد احتفظ القانون بجميع أحكام القانون السابق إلا أنه تضمن إضافات مهمة منها إضافة فئتين جديدتين إلى فئات الإعاقات أو القصور، كما تضمن التعديل الجديد صياغة أكثر قوة لتحقيق الأهداف الموضوعة لها[٥٨].

ويطلق على هذا القانون (القانون العام ١٠١-٤٧٦) لعام ١٩٩٠ م[٥٩]، ويعد هذا القانون امتداد للقانونيين (١٤٢/٩٤) لعام ١٩٧٥م ، و(٤٥٧/٩٩) لعام ١٩٨٦م، حيث جاء هذا القانون ليدمج عناصر كل من القانونيين من قانون واحد[٦٠].

ولقد أقر هذا القانون الجديد (IDEA)(القانون العام ٤٧٦/١٠١) لعام ١٩٩٠م، استخدام الشخص "Individual" أولاً ثم الإعاقة "Disability" ثانياً، أي الأفراد أو الأشخاص ذوي الإعاقة، كما نص القانون على أن تشمل التربية الخاصة جميع الأطفال الذين يعانون قصوراً أو إعاقات منذ الميلاد إلى سن ٢١ سنة[٦١].

وتتمثل المبادئ الأساسية لقانون تربية ذوي القصور أو الإعاقات (IDEA)، فيما يلي:

المبدأ الأول . الرفض المطلق (zero Reject): ينص القانون الاتحادي على أن تتاح فرص التعليم لجميع الأطفال على قدم المساواة ولا يستثني أحد على أساس الإعاقة[٦٢]،

المبدأ الثاني . التقويم الموضوعي "غير التميزي" (Nondiscriminatory) Evaluation: يجرى عملية التقويم فريق متعدد التخصصات[٦٣]، وتهدف عملية التقويم التي يقوم بها هذا الفريق إلى تحديد ما إذا كان الطفل يعاني من إعاقة أم لا، كما يحدد

أنه بسبب الإعاقة فإن الطفل بحاجة إلى التربية الخاصة والخدمات المساندة، فضلاً عن تحديد نوع التربية الخاصة والخدمات المساندة التي يحصل عليها الطفل[٦٤].

المبدأ الثالث . التربية العامة المجانية الملائمة (Free, Appropriate Public Education) (FAPE): حيث يضمن تلقي الطلبة الخدمات التربوية العامة المناسبة والمجانية في أقل البيئات تقيداً، ويتمثل هذا المبدأ في تفريد التعليم "Individualization"، ويتضمن قانون (IDEA) مفهومين أساسيين للتفريد، الأول: للطلاب الذين تتراوح أعمارهم من (٣ إلى ٢١) سنة، ويسمى هذا النوع البرنامج التربوي الفردي "IEP" (Individualized Education program)، أما البرنامج الثاني: فموجه للأطفال منذ الميلاد إلى سن الثانية، ويطلق عليه (خطة الخدمات الأسرية الفردية أو الخاصة: "IFSP" (Individualized Family services plan) [٦٥].

ومن هنا أصبحت خدمات التربية الخاصة بالولايات المتحدة تعتمد دائماً على الاحتياجات الفردية للتلميذ وعائلته[٦٦].

المبدأ الرابع . البيئة الأقل تقيداً أو عزلاً "LRE" (Least Restrictive Environment): ويعني هذا المبدأ أن الطلاب ذوي الإعاقات يجب أن يحصلوا على التعليم إلى أقصى حد مناسب مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية مع المساعدات والخدمات التكميلية المناسبة[٦٧]، مما يتطلب من الولايات أن يكون أحد أهدافها إتاحة الفرص التعليمية الكاملة لكافة الأطفال ذوي الإعاقة، ووضع جدول زمني لتحقيق هذا الهدف[٦٨]، وقد أدى هذا المبدأ إلى ظهور عدد من المصطلحات التي تؤكد على الدمج منها (توحيد مسار التعليم Normalization ، أو الدمج Integration ، أو الدمج الشامل Inclusion)[٦٩]، كما ظهر مصطلح مبادرة التعليم العادية " Regular Education Initiative" (REI) والذي يعد بمثابة خطوة أقرب للدمج المدرسي الشامل[٧٠].

المبدأ الخامس . الإجراءات القانونية لضمان حماية حقوق الأفراد (procedural due process): ويقصد به مجموعة الإجراءات القانونية من قبل الدولة أو الولاية لضمان حماية حقوق الأفراد وحريتهم عندما يلجأون إلى المحاكم، فعندما تفشل المدرسة في تنفيذ أي من الالتزامات القانونية الخاصة بتعليم الطفل ذي الإعاقة، فإن مبدأ حق المطالبة يجيز للوالدين الدخول فيما يسمى بـ (التوسط) Mediation، وإذا لم تتمكن إجراءات التوسط من الوصول إلى حل يرضي الطرفين فإن الخطوة التالية هي حق المطالبة due process، ويحق للمدرسة أو

الوالدين الاستعانة بمحامين، وإذا خسر أي من الطرفين قضيته يمكنه اللجوء إلى وكالة التربية المحلية، وإذا خسر كلاً من الطرفين قضيته فإن له الحق باللجوء إلى محكمة الولاية أو المحكمة الفيدرالية لتقديم طلب استماع جديد [٧١].

ويعد السبب الرئيسي وراء الدعوى القضائية التي كفلها القانون الفيدرالي (IDEA) (٤٧٦/١٠١) لعام ١٩٩٠م في علاج الخلافات التي قد نشأت بين المدرسة وأسرة الطالب حول التقييم والبيئة التعليمية المناسبة[٧٢].

- المبدأ السادس . مشاركة الوالدين والطالب (parent-student participation) : يتعلق هذا المبدأ بآلية المشاركة في اتخاذ القرار التربوي، فللوالدين حق بمطالبة المدرسة بأي تعويضات مالية تم دفعها لضمان التربية المناسبة والخدمات المساندة عندما تخفق المدرسة في توفيرها، كما وفر هذا المبدأ الحق للوالدين في الحصول على نسخة من التقويم والوثائق الخاصة بالطالب للحصول على التربية الخاصة، كذلك يحق للوالدين الحصول على تقارير حول مدى تقدم الطالب في تحقيق الأهداف التربوية الفردية، ولا يحق لأي طرف غير معني الإطلاع على تلك التقارير، مما يضمن سرية المعلومات[٧٣].

ولابد من إعلام أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة قبل تقييم الطالب وتصنيفه ووضعه في مكان العلاج، ولأولياء الأمور الحق الكامل في التقرير لو لم يوافقوا على قرارات المدرسة' وفي حالة عدم معرفة ولي الأمر فلابد من إيجاد وكيل أو نائب أو ولي بالنيابة وذلك حتى يتم استشاراتهم فيما يخص تقييم الطالب ووضع الخطة التربوية[٧٤].

ويظهر دور الآباء في تربية أبنائهم ذوي الإعاقة ضمن فريق عمل، فيما يلي[٧٥]:

- الأنشطة المدرسية، - تطبيق البرامج في المنزل، - الاكتشاف المبكر للإعاقة،
- التقييم الفردي، - تخطيط وتنفيذ البرامج التربوية المقدمة للأطفال،
- اتخاذ القرارات، وإدارة التعليم، وتقديم الدعم المباشر لإحداث التكامل التربوي.

وقد رأى المعارضون للنظام القائم بقانون (١٤٢/٩٤) لعام ١٩٧٥م، أن عملية التسمية والتمييز تمثل نقطة ضعف للطلبة ذوي الإعاقة، حيث يجعل الآخرين يتوقعون منهم سلوكيات غير مألوفة، وتقلل من استقلالية شخصياتهم، كما يقلل من روحهم المعنوية، لذا فإن ما أعطاه القانون الفيدرالي (IDEA) (١٠١-٤٧٦) لعام ١٩٩٠م من اهتمام خاص لموضوع التصنيف والتسميات يعكس مدى حساسيته بالنسبة للأفراد ذوي

الإعاقة، كما أن هذا التصنيف يساعد على معرفة احتياجات هؤلاء الأفراد، فضلاً عن أنه يتم توفير التمويل للولايات ضمن توزيعات هذه التصنيفات[٧٦].

ولقد وجد الكونجرس أنه على الرغم من نجاح القانون في ضمان حقوق الأطفال ذوي الإعاقة في التربية الحكومية المجانية والمناسبة، وكذلك تطوير مخرجات تربية هؤلاء الأطفال، إلا أن تطبيق قانون (IDEA) قد تعرقل بسبب التوقعات غير المشجعة فيما يتعلق ببرامج الأطفال ذوي الإعاقات، وكذلك الاهتمام غير الكافي بتطبيق المناهج السليمة المبنية على نتائج الدراسات في هذا المجال، وفي عام ١٩٩٥م نشر المجلس الوطني للصعوبات تقريراً أشار فيه إلى أن المبادئ الأساسية لقانون (IDEA) لازالت صالحة، أما تطبيق القانون بحاجة إلى تطوير، وقد أوجز التقرير بعض القضايا بهذا المجال منها[٧٧]:

- لم تزود جميع المدارس بالمرافق التي تسهل وصول ذوي الاحتياجات الخاصة إليها،
- تم إخراج العديد من الطلاب من المدارس بسبب المشكلات السلوكية التعليمية،
- تقويم الطلاب كان يتم لغرض التصنيف أكثر من تحديد الخدمات التربوية لهم،
- لم تكن الخدمات المقدمة متناسبة مع الحاجات الفردية للطلاب ذوي الإعاقة،
- إن إصلاح التربية العادية لم تأخذ التربية الخاصة بالاعتبار،
- لم يكن الآباء والأمهات شركاء للتربويين في وضع البرامج التربوية لأبنائهم.

وبعد تسميه هذا القانون باسم قانون تربية الأطفال ذوي الإعاقات أو الصعوبات (IDEA) في عام ١٩٩٠م، تم تعديله وأعيد تسميته عام ١٩٩٧م[٧٨]، ففي عام ١٩٩٧م تم إصدار قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) المعدل ويطلق عليه (القانون العام ٤٤٦/١٠٨) والذي أكد على ضمان حق الطلبة ذوي الإعاقة في الاستفادة ما أمكن من مناهج التربية العامة والمشاركة في اختبارات الولاية والمنطقة وتطبيق القوانين على الجميع، فضلاً عن زيادة الفرصة أمام الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم ومعلميهم وغيرهم من الأخصائيين للمشاركة في الأنشطة التعاونية[٧٩].

وتظهر أهمية قانون تربية ذوي الإعاقات أو القصور (IDEA) في الولايات المتحدة في مدى تفاعل المجتمع معه، بل إن البعض أطلق على عملية صياغة هذا القانون "الثورة الهادئة"، ولعل هذا القانون يعد أكثر قوانين التربية الخاصة شمولاً واتساعاً، حيث قام الكونجرس بتجزئته إلى عدة أجزاء؛ الجزء (أ) يوضح أموراً مثل مبررات سن القانون، وأغراضه وسياسات الكونجرس التي يريد تطبيقها من خلال سن القانون، أما الجزء (ب)، والجزء (ج) فيتناولا حقوق

الأطفال ذوي الإعاقة ضمن هذا القانون[٨٠]، وكان أحد أهداف الأنشطة الدولية للجزء (D) من قانون (IDIA) تطوير الدولة للمنح التي من شأنها تحسين تطوير تطبيق الممارسات الفعالة في القطاعات التعليمية[٨١].

فقد تطلب قانون (IDIA) أن يكون لدى الولايات سياسات وإجراءات فعالة لضمان توفير تعليم عام مجاني ومناسب"free appropriate Public education" (FAPE) لجميع الأطفال ذوي الإعاقات من سن ٣ – ٥ سنوات، حتى تكون مؤهلة للحصول على تمويل مالي في إطار برنامج المنح لمرحلة ما قبل المدرسة[٨٢].

كما أقر الكونجرس المنحة المالية الفيدرالية للوكالات على مستوى الولاية والمستوى المحلي المخصصة لمساعدتها على توفير التربية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة من سن الميلاد إلى سن الحادية والعشرين، إلا أن الوكالات المحلية، والولاية يجب أن توافق على تطبيق مبادئ القانون وإلا فإنه لن تحصل على الدعم المطلوب[٨٣].

كما أقر قانون (IDEA) تقديم منح تقديرية للأبحاث ذات الصلة بتربية الأطفال ذوي القصور أو الإعاقات، حيث جلبت التعديلات الخاصة بقانون تربية المعاقين (EHA) لعام ١٩٨٦م، تركيزاً أكثر على الأبحاث في ميدان التربية الخاصة، فقد أقر الكونجرس إجراء العديد من الدراسات الخاصة تستهدف توفير المزيد من المعلومات في المجال، ومن ثم فإنه من الطبيعي أن نستنتج أن وجود التشريعات والقوانين كان عاملاً مؤثراً في التركيز على الدراسات والمتابعة والتقويم في هذا المجال[٨٤].

وفي عام ٢٠٠١م تم إصدار قانون (No Child Left Behind, Act)، (NCLB) ويطلق عليه (القانون العام ١١٠-١٠٧)، والذي يعرف باسم حق التعليم لجميع الأطفال أو ما يطلق عليه ألا يترك طفل بدون تعليم، وهو النسخة المعدلة من قانون التربية الابتدائية والثانوية (ESSA)، ويؤكد هذا القانون على ما يلي[٨٥]:

- الاستناد إلى نتائج الأبحاث العلمية في تحسين نوعية التعليم والتعلم،
- التأكد من فعالية التعليم وتحديد المدارس والمقاطعات التي تحتاج إلى تطوير،
- المرونة في استخدام الدعم المالي الفيدرالي اللازم لتطوير كفاءات المعلمين،
- سد الفجوة التعليمية ما بين المدارس الفقيرة والنائية،
- استخدام البرامج المبنية على أساس علمي، - توظيف المعلمين ذوي الكفاءة،
- زيادة فرص مشاركة الوالدين، - استخدام مناهج التعليم العام.

وفي عام ٢٠٠٤م صدر قانون (Individuals with Disabilities Education Improvement Act)، وهو القانون المعدل لقانون الأفراد ذوي الإعاقات أو القصور (IDEIA)، فقد أعاد هذا القانون تنظيم قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة من خلال تحديد الطلبة المؤهلين لبرامج التربية الخاصة، وتوفير فرص التعليم من خلال (التعلم النشط)، وتحديد خصائص المعلمين ذوي الكفاءة العالية، والتأكيد على أهمية العمل التعاوني، وقد تأسس هذا القانون بموجبه معهد العلوم التربوية Institute of (IES)"Educational Sciences"، الذي يهدف إلى إجراء البحوث التربوية الخاصة بتحديد ممارسات التربية الخاصة الأكثر فعالية، ويتضمن هذا القانون(٨٦):

- شمول جميع الأطفال ذوي الإعاقة في برامج التقييم الخاصة بكل ولاية ومقاطعة،
- التقليل من المعايير المتشددة التي تزيد من نسب المؤهلين لخدمات التربية الخاصة،
- تدريب الأسر على التعامل مع أطفالهم ذوي التأخر النمائي (من الميلاد : ٦ سنوات)،
- زيادة فعالية المعلم.

كما صدر أيضاً قانون التكنولوجيا المساندة لعام ٢٠٠٤م، "Assistive Technology Act" (ATA)، ويطلق على هذا القانون (القانون العام ١٠٨-٣٦٤)، فقد وقع الرئيس "جورج بوش" على هذا القانون، ويمثل هذا القانون أهمية متزايدة للأشخاص ذوي الإعاقة، حيث أن زيادة المشاركة المستقبلية تعتمد جزئياً على التكنولوجيا، (وتعتبر التكنولوجيا المساندة ذات أهمية بالغة لمشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في سوق العمل وفي المجتمع وفي المدرسة، فهي تكسر الحواجز التي تعيق حياة الناس)، ويتم تطبيق التكنولوجيا المساندة عبر القانون الذي يقود تطور التربية الخاصة لكل طالب ذي إعاقة، ويوفر هذا القانون لكل من الطلاب والبالغين النشاطات التدريبية وعروض الأجهزة الجديدة وغيرها من الخدمات المباشرة (من خلال برامج إقراض الولاية)، ويسمح هذا القانون للطلاب باختبار أجهزة التكنولوجيا المساندة قبل شرائها (٨٧).

كما تطلبت القوانين الفيدرالية من الولايات أن تقوم بمجهودات لمسح وتحديد جميع الأطفال ذوي الإعاقة (٨٨).

ومن خلال تتبع التطور التاريخي لتشريعات الأفراد ذوي الإعاقة بالولايات المتحدة تبين أن الولايات المتحدة الأمريكية قد أحرزت تقدماً كبيراً في مجال التربية الخاصة من

خلال وضع قوانين شاملة لضمان حقوق الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم، حيث تضمن من خلال الأحكام التي تخول لهم الحصول على التعليم المناسب[٨٩].

ومن ثم فقد شهد التعليم الأميريكي تطورات عديدة وراء ترسيخ قواعد الحرية والديمقراطية والدفاع عنها، وإيماناً منهم بدور التعليم في إرساء تلك القواعد فالولايات المتحدة الأمريكية تمثل حالياً المكانة السياسية والعلمية والثقافية والاقتصادية الأولى بين الدول الرأس مالية[٩٠].

ومما هو جدير بالذكر يمكن القول بأن إصدار تشريعات التربية الخاصة بالمجتمع الأمريكي، وتطبيق العدالة والمساواة بين أبناء المجتمع كافة يعد بمثابة نقطة الانطلاق لتحقيق التقدم والرقي الذي يسود المجتمع الأمريكي، ورغبة من الولايات المتحدة في استمرار هذا التقدم والرقي والاحتفاظ بمكانتها المرموقة في المجتمع الدولي؛ تسعى دائماً إلى خلق نظام تعليمي قادر على استيعاب الجميع والاستفادة من كافة الموارد البشرية، وذلك من خلال اتاحة الفرص التعليمية المتكافئة، في ظل إطار تشريعي محكم يعمل على تنظيم كافة القضايا التي تتعلق بتربية وتعليم أبنائها من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويلي تتبع صدور قوانين وتشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية تتبع صدور قوانين وتشريعات التربية الخاصة بمصر.

المحور الثاني ـ تطور تشريعات التربية الخاصة بمصر:

تذهب إحدى الدراسات إلى أن العلاقة بين النظام التربوي وحقوق الطفل علاقة تبادلية، بمعنى أن فعالية إحداهما تتوقف على فعالية الأخرى، فلا إقرار لحقوق الطفل في غياب بنية فعالة للنظام التربوي، ولا تعديل في بنية النظام التربوي في غياب حقوق الطفل[٩١]، لذا أصبح مراجعة اللوائح والنظم والقرارات الوزارية أمر مرغوب فيه حتى تساير المتطلبات اللازمة لتحقيق الفعالية في البرامج والخدمات[٩٢]؛ لضمان نظام تربوي عالي الجودة لذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات التعليمية المتباينة.

وفي مصر كانت بداية الاهتمام بتعليم ذوي الإعاقة جهوداً فردية وجماعات دينية وهيئات خيرية، ومع بداية المد الثوري وتغير المناخ الاجتماعي بمصر في بداية الخمسينيات بدأت العناية النفسية والاجتماعية والتربوية لهم[٩٣]، ونتيجة لظهور استعداد ذوي الإعاقة للتعليم أخذت جهود الوزارات المعنية في التطور منذ العصر الحديث، ومن الوزارات المعنية التي كان لها السبق في تقديم الرعاية لذوي الإعاقة والاهتمام بهم:

١. وزارة الشئون الاجتماعية:

تعد جمهورية مصر العربية من الدول العربية السباقة في إصدار قوانين وتشريعات خاصة بذوي الإعاقة[٩٤]، وذلك مع إصدار أول قانون للتأهيل المهني سنة ١٩٢٠م والمعدل سنة ١٩٤٣م ثم سنة ١٩٤٩م[٩٥]، ويمكن القول بأنه قد بدأ تطبيق المفهوم العلمي لتأهيل ذوي الإعاقة بصدور قانون الضمان الاجتماعي الأول رقم ١١٦ لسنة ١٩٥٠م[٩٦]، والذي اهتمت بعض نصوصه بتأهيل ذوي الإعاقة ثم جاء اهتمام الحكومة بإنشاء مؤسسات لتأهيل ذوي الإعاقة كنقطة تحول هامة نحو رعاية هؤلاء الأفراد[٩٧]، كما نصت في المادة (٤٢) من قانون الضمان الاجتماعي على أن تقوم الوزارة بالاتفاق مع الهيئات والوزارات المختصة بإتخاذ التدابير الضرورية لإنشاء وتنظيم المعاهد والمدارس اللازمة لتوفير الخدمات الخاصة بذوي الإعاقة وتدريبهم وإعدادهم للعمل[٩٨].

وفي عام ١٩٥٩م صدر قانون العمل رقم (٩١) حيث شمل القانون أربع مواد لها علاقة بحقوق ذوي الإعاقة في العمل[٩٩]، ثم صدر القانون (١٣٣) لسنة ١٩٦٤م معدلاً للقانون (١١٦) لسنة ١٩٥٠م الخاص بالضمان الاجتماعي حيث عدل من صياغة مواد رعاية ذوي الإعاقة وترتب على هذا التعديل أن أخذت الدولة على عاتقها إنشاء مؤسسات لتأهيل ذوي الإعاقة[١٠٠].

وعندما قامت حرب أكتوبر ١٩٧٣ م تخلفت أعداد كبيرة من ذوي الإعاقة تولت الدولة قيادة حركة اجتماعية لرعايتهم وتأهيلهم فصدر قانون تأهيل ذوي الإعاقة رقم (٣٩) لسنة ١٩٧٥م[١٠١]، والذى اشتمل على عدد من المواد المتعلقة بتعريف الإعاقة وحقوق ذوي الإعاقة في التأهيل والعمل[١٠٢]، ويتضمن بعض مواد هذا القانون إلى ما يلي[١٠٣]:

. يقصد بكلمة معاق كل شخص أصبح غير قادر على الاعتماد على نفسه في مزاولة عمل نتيجة لقصور عضوى أو عقلى أو حسى أو نتيجة عجز خلقى منذ الولادة،

- يقصد بتأهيل المعاقين تقديم الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية والتعليمية والمهنية اللازمة للمعاق وأسرته للتغلب على الآثار التى تخلفت عن عجزه،
- لكل معاق حق التأهيل وتؤدى الدولة خدمات التأهيل دون مقابل، ويجوز أن تؤدى بمقابل في بعض الحالات التى يصدر بها قرار من وزير الشئون الاجتماعية.

وقد تم تعديل أحكام بعض مواد القانون رقم (٣٩) لسنة ١٩٧٥م المتعلقة بعملية التشغيل الإلزامى لذوي الإعاقة، وقد استحدث التعديل الآتى[١٠٤]:

- تحديد نسبة ٥% لاستخدام المعاقين من مجموع عدد العمال في الوحدة التى يرشحون لها بعد أن كانت في القانون رقم (٣٩) في حدود هذه النسبة،
- سريان النسبة على كل فرع من الفروع التابعة للمركز الرئيسى لصاحب العمل،
- تخصيص نسبة ٥% للمعاقين من مجموع عدد العاملين بكل وحدة من وحدات الجهاز الإدارى للدولة والهيئات العامة والقطاع العام،
- تعديل قيمة الغرامة التى توقع على صاحب العمل في حالة مخالفة المادتين (٩، ١٠) بحيث لا تجاوز مائة جنيهاً بدلاً من ثلاثون جنيهاً في القانون رقم (٣٩)،
- تحديد مسئولية كل من يمتلك سلطة تعيين المعاقين بوحدات الجهاز الإدارى بالدولة والقطاع العام.

٢. وزارة التربية والتعليم:

صدر قانون التعليم الإلزامي الذي أعطى حق التعليم لجميع الأطفال في سن الإلزام عام ١٩٣٣م [١٠٥]، ومنذ صدور هذا القانون أتيحت الفرصة لتعليم ذوي الإعاقة، وبدأ الاهتمام التدريجي بفصول ومدارس التربية الخاصة. وبعد قيام ثورة ١٩٥٢ م توسعت الدولة في إنشاء المدارس والفصول الخاصة بذوي الإعاقة[١٠٦].

وينظم العمل بوزارة التربية والتعليم في مجال التربية الخاصة مجموعة من القرارت الوزارية، وذلك يتضح فيما يلي:

في عام ١٩٦٩ م صدر القرار الوزاري رقم ١٥٦ في شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، وكان ذلك القرار هو ثمرة تنسيق بين القرارات والنشرات والكتب الدورية التي صدرت متفرقة من قبل في شئون التربية الخاصة[١٠٧].

وفي عام ١٩٧٢ م صدر القرار الوزاري بإنشاء أول مدرسة ثانوية للمكفوفين [١٠٨]، كما صدر القرار الوزاري رقم (٣٥) في ١٩٧٨/٣/٣١ م بشأن المسمى الوظيفي ونوع الإشراف والتقسيمات التنظيمية لإدارات التربية الخاصة، وهى كالتالي[١٠٩]:

* إدارة النور تسمى إدارة التربية البصرية.
* إدارة الأمل تسمى إدارة التربية السمعية.
* الإدارة الفكرية تسمى إدارة التربية الفكرية.

ويمكن القول بأنه تم تحديد ذوي الإعاقة لأول مرة باعتبارهم جماعة خاصة طبقاً للقانون رقم (٦) لعام ١٩٦٦ م، وجاءت تطبيقات هذا القرار في قانون التعليم الصادر عام ١٩٦٨ م، ثم في القانون رقم (١٣٩) لعام ١٩٨١ م، وينص القرار رقم (٩) على إنشاء "مدارس التربية الخاصة لتعليم المعاقين والعناية بهم"[١١٠].

كما صدر القرار الوزارى رقم (١٦٨) بتاريخ ١٩٨٥/١٢/٢٣م بشأن توزيع الاختصاصات والمسئوليات على أجهزة الديوان العام بوزارة التربية والتعليم ومن بينها الإدارة العامة للتربية الخاصة والتى تمارس العديد من الاختصاصات والمسئوليات[١١١].

وتعد الفترة من ١٩٧٧ م إلى عام ١٩٩٠ م بداية حدوث طفرة في إنشاء مدارس التربية الخاصة وانتشارها، وذلك على مستوى جميع المحافظات بمراحلها المختلفة[١١٢].

ويجرى العمل بالوزارة في الوقت الحالي بموجب القرار الوزاري رقم (٣٧) لسنة (١٩٩٠) بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة[١١٣]، ويعد صدور هذا القرار نقطة تحول في مجال التربية الخاصة حيث إنه يمثل أول قرار وزارى ينظم العمل بهذا المجال، حيث أنه يشمل على تصينفات ذوي الإعاقة وتعريفاتهم، والأهداف التفصيلية لمدارس وفصول التربية الخاصة، والخطط الدراسية ونظام الدراسة، وقيد الطلاب وشروط قبولهم، والإشراف التربوي ونصاب المدرسين بمدارس وفصول التربية الخاصة، وإعداد معلم التربية الخاصة بالبعثة الداخلية، وكثافة الفصول، ونظام الإقامة الداخلية والخارجية، كما يشمل على فصل للاحكام العامة لتنظيم وتنسيق الجهود بين وزارة التربية والتعليم والوزارات والهيئات والمنظمات الاخرى المعنية بتقديم الخدمات التعليمية لذوي الإعاقة، والتوسع في إنشاء فصول التربية الخاصة، وحوافز المعلمين، ومجالس التربية الخاصة، وتقويم الطلاب، وقواعد استبعاد الطالب من مدارس التربية الخاصة.

ورغم أن هذا القرار ينظم العمل بمدارس وفصول التربية الخاصة منذ عام ١٩٩٠م، ويشمل على العديد من القضايا الأساسية المتعلقة بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة إلا أنه لم يتم تحديث هذا القرار بقرار جديد شامل حتى الآن رغم التطورات التي يشهدها هذا الميدان.

وفيما يتعلق بحوافز العاملين بمجال التربية الخاصة، فقد أصدرت وزارة التربية والتعليم عدة قرارات وزارية أحدثها القرار الوزاري رقم (١٢٢) بتاريخ ٢٠١٠/٥/٣٠ م ، والذي يؤكد على ضرورة استمرار حوافز العاملين بمدارس وفصول وأقسام التربية الخاصة بالإدارات ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات وديوان عام الوزارة[١١٤].

وفي إطار اهتمام وزارة التربية والتعليم بشئون تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والإعفاء من مصروفاتهم الدراسية، فقد أصدرت القرار الوزارى رقم (٣١٢) بتاريخ ٨ / ٥ / ٢٠١٤ م، والذى نص على أن "لا تحصل الاشتراكات ومقابل الخدمات الاضافية من طلاب مدارس التربية والخاصة"[١١٥].

ورغم بدء تجارب ومحاولات الدمج بصورة غير رسمية، إلا أنها أخذت الطابع الرسمي منذ صدور القرار الوزاري رقم (٤٢) لسنة ٢٠٠٨م، بشأن لجنة دمج الأطفال ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام، يليه صدور القرار الوزاري رقم (٩٤) لسنة ٢٠٠٩م، بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة الطفيفة بمدارس التعليم العام، يليه صدور القرار الوزاري رقم (٢٦٤) لسنة ٢٠١١م، بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة الطفيفة بالمدارس التي يتم تهيئتها للدمج بالتعليم العام، وأخيراً صدور القرار الوزاري رقم (٤٢) لسنة ٢٠١٥ م، الخاص بقبول التلاميذ ذوي الاعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام[١١٦]، وقد نتج عن تحديث تلك القرارات العديد من المزايا حيث أصبح القرار الأخير يتسم بالوضوح والشمول، حيث يتيح الفرصة لولى الأمر لاختيار نوعية التعليم المناسب لطفله ذي الإعاقة، ويحدد هذا القرار الإعاقات التي يتم دمجها وكذلك شروط القبول لكل إعاقة، وكذلك آلياته، مع الإشارة إلى المقررات الدراسية المخصصة بمدارس الدمج، والتأكيد على ضرورة توفير الخدمات المساندة، والتزام المدارس المطبقة لنظام الدمج باتاحة الفرصة لاستخدام ذوي الإعاقة لجميع الأنشطة والخدمات الملاءمة لطبيعة الإعاقة، مع الإشارة إلى التعديلات بالبيئة المدرسية من ناحية الوسائل التعليمية وطرق التدريس ووسائل التقييم، فضلاً عن الإشارة إلى حافز الإثابة لمديري المدارس الدامجة والمعلمين والاخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالفصول الدامجة، مع التأكيد على ضرورة نشر ثقافة الدمج، كذلك تدريب العاملين على متطلبات الدمج،

كما تحدد جهة الإشراف على المدارس الدامجة بالمراحل التعليمية المختلفة بمعرفة إدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، بالإشتراك مع الإدارات المختصة بالوزارة، ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات، ولجان الدمج الفرعية بمديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية التعابعة لها.

أما عن القوانين التي صدرت عن رئاسة الجمهورية فقد صدر قانون الطفل رقم (١٢) سنة ١٩٩٦ م، وقد خصص الباب السادس لرعاية الطفل ذو الإعاقة وتأهيله في المواد (٧٥: ٨٦) [١١٧]، وتنص بعض مواد ذلك القانون على ما يلي[١١٨]:

- للطفل المعاق الحق في التمتع برعاية خاصة، اجتماعية وصحية ونفسية تنمى اعتماده على نفسه، وتيسر اندماجه ومشاركته في المجتمع،
- للطفل المعاق الحق في التأهيل، ويقصد بالتأهيل الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية والتعليمية والمهنية التي يلزم توفيرها للمعاق واسرته،
- تنشئ وزارة التعليم مدارس وفصول لتعليم الأطفال المعاقين بما يلائم قدراتهم واستعداداتهم،
- تعفي من جميع أنواع الضرائب والرسوم الأجهزة التعويضية والمساعدة وقطع غيارها ووسائل وأجهزة إنتاجها ووسائل النقل اللازمة لاستخدام الطفل المعاق وتأهيله.

وعن مجانية التعليم فقد نص دستور ١٩٨٧م على أن: "التعليم في مؤسسات الدولة التعليمية مجاني في مراحله المختلفة"[١١٩]، وقد استطاع قانون الطفل أيضاً أن يكفل مجانية التعليم لجميع الأطفال بالمجان حيث ينص على أن "التعليم حق لجميع الأطفال في مدارس الدولة بالمجان"[١٢٠]، كما أكد الدستور الجديد ٢٠١٣م على أن "والتعليم إلزامي حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية، وفقاً للقانون"[١٢١].

كما خص الدستور الجديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث ينص على أن "تكفل الدولة حقوق الأطفال ذوي الإعاقة وتأهيلهم واندماجهم في المجتمع"[١٢٢]، كذلك ينص على أن " تلتزم الدولة بضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والأقزام، صحياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وترفيهياً وتعليمياً، وتوفير فرص العمل لهم، مع تخصيص نسبة منها لهم، وتهيئة المرافق العامة، والبيئة المحيطة بهم، وممارستهم لجميع الحقوق السياسية، ودمجهم مع غيرهم من المواطنين؛ إعمالاً لمبادئ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص"[١٢٣].

وفي ظل هذا الإطار التشريعي الخاص بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر يمكن القول بأن هناك محاولات لا يمكن إغفالها للارتقاء بمستوى الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر، ورغم ذلك مازال هناك العديد من الثغرات التي ينبغي التغلب عليها، وعلاجها لضمان حصول هؤلاء الفئات على كافة حقوقهم.

وفي ضوء ما سبق عرضه يتم التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين تشريعات التربية الخاصة بكل من مصر والولايات المتحدة، وكذلك أوجه الاستفادة من تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة لتطوير الإطار التشريعي للتربية الخاصة في مصر، في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على المجتمع المصري.

المحور الثالث ـ أوجه الشبه والاختلاف والاستفادة:

تمثل تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية أداة حضارية لدعم حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مما ساهم في تطوير هذا المجال. ومن ثم تعد الخبرة الأمريكية في مجال التربية الخاصة فريدة من نوعها، فهي تقدم دروساً مهمة للدول المتقدمة والدول النامية التي تخطط للتوسع في برامج التربية الخاصة[١٢٤]، ولتحقيق الاستفادة من هذه الخبرة يمكن القياس على ما أولته الولايات المتحدة من اهتمام لتشريعات التربية الخاصة لتحديد حجم الجهود والإجراءات التي ينبغي اتخاذها لتوفير إطار تشريعي محكم يوجه العمل في هذا الميدان، لذا ينبغي الوقوف على ما يلي:

أولاً ـ أوجه الشبه بين تشريعات التربية الخاصة بكل من الولايات المتحدة الأمريكية ومصر: تتمثل أوجه الشبه بين تشريعات التربية الخاصة في كل من الدولتين فيما يلي:

١. السبق في إصدار تشريعات التربية الخاصة: حيث كانت الولايات المتحدة من أوائل الدول التى اعتمدت تشريعات مناهضة للتمييز، كما كانت مصر أيضاً من الدول السابقة في إصدار تشريعات تتعلق بتأهيل ذوي الإعاقة،

٢ـ مجانية خدمات التربية الخاصة: يكفل كل من القانون الفيدرالي (IDIA)، والدستور المصري مجانية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة،

٣. دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام: تعد الولايات المتحدة من أولى الدول التي دعت إلى تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة أقل تقيداً، وقد أخذت القرارات الوزارية في مصر بالتوجه نحو تطبيق الدمج، وإجراء العديد من التعديلات على تلك القرارات لضمان مزيد من الاستيعاب بمدارس التعليم العام،

٤ـ تعريف الشخص ذو الإعاقة وتصنيفات ذوي الإعاقة: تضمن كل من التشريع الفيدرالي، والتشريع المصري تعريف وتصنيف يمكن الشخص ذو الإعاقة من التمتع بكافة حقوقه التربوية متى تنطبق عليه الشروط التي تؤهله للحصول على تلك الخدمات.

ثانياً ـ أوجه الاختلاف بين تشريعات التربية الخاصة بكل من الولايات المتحدة الأمريكية ومصر: تتمثل أوجه الاختلاف بين تشريعات التربية الخاصة في كل من الدولتين فيما يلي:

١. تنظيم ودقة وشمول تشريعات التربية الخاصة: إن الغالبية العظمى من الحقوق التربوية التي ينبغي أن يحصل عليها ذوي الاحتياجات الخاصة يكفلها لهم القانون الفيدرالي، ويظهر ذلك من خلال تقسيم القانون إلى عدة أجزاء يختص كل جزء بجانب معين، ومن ثم تتضمن القوانين والتشريعات الفيدرالية جميع قضايا تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وما يتعلق بها من تفصيلات دقيقة، وآليات تنفيذها، أما في مصر يتم اصدار قرارات وزارية متناثرة،

٢ـ التطبيق العملي لتشريعات التربية الخاصة: حيث انعكست مظاهر المساواة بين جميع المواطنين في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال قوانينها الفيدرالية دون تمييز،

٣. دعاوي أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للمطالبة بحقوق أبنائهم:

مثل أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة جماعة الضغط في المحاكم الأمريكية، مما ترتب عليه الاستجابة إلى مطالبهم، فقد كانت شكاوى الوالدين تعد بمثابة القوى المحركة لتشريعات التربية الخاصة، بالإضافة إلى المنظمات الأهلية،

٤ـ الرعاية المبكرة: تكفل تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية جميع مراحل نمو الأطفال ذوي الإعاقة منذ الميلاد،

٥ـ تطبيق المحاسبية: ترتب على إدراك أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة بالولايات المتحدة لحقوقهم وحقوق أبنائهم، قدرتهم على محاسبة المسئولين والقائمين علي تربية وتعليم أبنائهم، عند اخفاقهم،

٦ـ اهتمام المجتمع المحلي بقضايا تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: فقد ساهمت الحركات المنادية بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة بالولايات المتحدة فى تدعيم هذه خدماتهم التربوية وزيادة الطلب عليها،

٧. التحديث المستمر لقوانين وتشريعات التربية الخاصة: يلاحظ من خلال تتبع قانون تعليم الأفراد ذوي الصعوبات أو ذوي الإعاقات الأمريكي أن هذا القانون قد تم

تعديله وتحديثه عدة مرات على الرغم من قوة وشمول هذا القانون، إلا أن تغير الأوضاع والظروف تقتضي دائماً التعديل والتحديث،

٨. التأهيل التربوي: إن أهم ما يميز مجال التأهيل التربوي فى الولايات المتحدة هو تقدمها فى مجال إرشاد آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عن طريق برامج وخدمات الأسرة، وذلك لمواجهة المشكلات التي تعترض تربية أبنائهم، ومن ثم التأكيد على مشاركتهم في إتمام تعليم أبنائهم مما يساعد علي تقدمهم وتكيفهم مع المجتمع.

٩- توفير التمويل اللازم لتقديم كافة الخدمات المرتبطة بمجال التربية الخاصة سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة: حيث يتم رصد الميزانيات الضخمة لإجراء البحوث التربوية والنفسية في المجال، وتوفير برامج الاكتشاف والتدخل، وفق قانون(IDEA)، فضلاً عن المنحة المالية الفيدرالية للوكالات على مستوى الولاية والمستوى المحلي المخصصة لمساعدتها على توفير التربية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة من سن الميلاد إلى سن الحادية والعشرين،

١٠- تفريد التعليم: حيث يتم وضع خطة لكل فرد على حدة بحيث تراعى هذه الخطة الفروق الفردية بين ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تراعى إمكانيات كل فرد وميوله واستعداداته،

١١- التركيز على تأهيل المعلمين العاملين في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال قانون (IDEIA) المعدل،

١٢- الاهتمام بالتعليم الجامعي لذوي الاحتياجات الخاصة: فقد اتاحت تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة فرص التعليم الجامعي لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك منذ صدور البند (٥٠٤) من قانون إعادة التأهيل، وقانون(ADA).

وباستعراض أوجه الاختلاف بين تشريعات التربية الخاصة في كل من الولايات المتحدة ومصر، يلاحظ أن جميعها ذات أهمية وجدوى بالنسبة لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن أوجه الاختلاف ما يتفق وظروف المجتمع المصري، ويمكن الاسترشاد به، وذلك فيما يتعلق بدقة التشريعات كإصدار تشريعات تحمل تفصيل لبنودها توضح آليات تنفيذها، كذلك إجراء التحديث المستمر على تلك التشريعات، فلضمان فاعلية وجدوى تلك التشريعات يتطلب الأمر تعديلها في ضوء ما يطرأ من مستجدات، كما يمكن في ظل ظروف المجتمع المصري توفير الرعاية المبكرة منذ الميلاد، وكذلك تقديم البرامج

الإرشادية لآباء وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يمكن أيضاً العمل على وضع خطط تربوية فردية تراعي درجة ومستوى الإعاقة، مع إعطاء أولوية خاصة لتأهيل الكوادر العاملة في المجال، فضلاً عن إمكانية شمول تشريعات التربية الخاصة فرص التعليم الجامعي لذوي الاحتياجات الخاصة.

بينما تتعارض بعض أوجه الاختلاف مع ظروف المجتمع المصري، حيث يعاني المجتمع المصري من بعض القوى والعوامل الأقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي قد تحول دون التطبيق العملي لتشريعات التربية الخاصة، فرغم صدور العديد من التشريعات إلا أن بعضها لم يدخل حيز التنفيذ، كما تحول العوامل الاجتماعية والثقافية دون قيام أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة بمحاسبة المقصرين القائمين على تربية أبنائهم، ورفع دعاوى للمطالبة بحقوق أبنائهم، كما قد تحول تلك العوامل أيضاً دون منح المجتمع المحلى الاهتمام المطلوب لدفع حركة تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة للأمام، أما العوامل الاقتصادية على وجه التحديد فقد تحول دون توفير التمويل اللازم لتقديم كافة الخدمات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، ورغم ذلك لا يمكن التوقف عند تلك القوى والعوامل دون القيام بمحاولات للتصدى لها، أو التغلب عليها ومواجهتها.

ثالثاً . أوجه الاستفادة من تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية في مصر:

يمكن تحقيق الاستفادة من تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة لتوفير إطار تشريعي داعم لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر من خلال ما يلي:

١. العمل على تطوير تشريعات التربية الخاصة في ضوء نتائج تقارير التقييم المستمر للتطبيق الميداني للتشريعات القائمة،
٢. ربط تشريعات التربية الخاصة بنتائج البحوث والدراسات في مجال التربية الخاصة،
٣. استحداث بعض التشريعات التي تكفل الاستفادة من التطور العلمي والتكنولوجي،
٤ـ استيعاب تشريعات التربية الخاصة للاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة (الدمج، التدخل المبكر، مشاركة الأسرة)،
٥. التأكيد على أهمية التكنولوجيا المساندة وضرورة الاستعانة بها وذلك من خلال إدارجها ضمن تشريعات التربية الخاصة،
٦ـ التأكيد على دور الاسرة من خلال إدراج القوانيين التي تدعم دورها ضمن تشريعات التربية الخاصة،

٧. تنظيم برامج تدريب وتنمية معلمي التربية الخاصة من خلال إدراج القوانيين التي تدعم تلك البرامج ضمن تشريعات التربية الخاصة،

٨. تطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بناء على المستجدات العالمية،

٩- تحديد أدوات وأساليب التشخيص الملائمة لتحديد ونوع ومستوى الإعاقة،

١٠. تطوير برامج الوقاية والتدخل المبكر للحد من الإعاقة.

١١. الاهتمام بالأبحاث العلمية في التربية الخاصة،

١٢. سن القوانيين التي تكفل التوسع في المراكز البحثية،

١٣. سن القوانيين التي تكفل التوسع في برامج التدخل المبكر،

١٤. تقدير دور الاسرة، و مساعدتها على القيام بهذا الدور.

١٥- زيادة التمويل عن طريق إعادة النظر في الاعتماد الذي يدرج في موازنة التربية الخاصة لتوفير كافة الخدمات التربوية التي يتطلبها ذوي الاحتياجات الخاصة،

١٦- تعديل المسميات من لفظ معاقين إلى لفظ ذوي إعاقة وأخيراً لفظ ذوي الاحتياجات الخاصة: مما هو جدير بالذكر أن تلك المسميات عندما تم تعديلها تشريعياً بالقوانيين القيدرالية، وتداولها بالمدارس مما أدى إلى التغلب على كثير من المشكلات النفسية التي قد يعاني منها هؤلاء الأفراد داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها،

١٧. عمل مسح وتحديد جميع ذوي الاحتياجات الخاصة لتحديد حجم الخدمات اللازمة لهم،

١٨. التوجه نحو العمل التعاوني (العمل في فريق)،

١٩- إصدار تقارير دورية حول القرارات الوزارية الصادرة، تعكس مدى ملائمتها، وجدواها، للوقوف على ما بها من ثغرات ومحاولة التغلب عليها بتحديث تلك القرارات.

توصيات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه من أوجه شبه واختلاف بين تشريعات التربية الخاصة بكل من مصر والولايات المتحدة، وكذلك أوجه الاستفادة يمكن التوصية بما يلي:

- التطوير والتحديث المستمر لتشريعات التربية الخاصة بما يساعد على تنظيم وتيسير العمل بمدارس وفصول التربية الخاصة، وتمتعهم بكافة حقوقهم التربوية،

- انعكاس درجة ومستوى الاهتمام بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تطور تشريعات التربية الخاصة، على تحسين أوضاعهم التعليمية،

- تقليل الفجوة بين الخدمات التربوية المقدة لذوي الاحتياجات الخاصة في الريف والحضر، لتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص،
- تشجيع المجتمع المدني على المشاركة في تربية وتعليم ذوي الاحتياجات، فإن قضية تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ليست مسئولية الدولة وحدها وإنما هي مسئولية مشتركة بين الدولة والمجتمع،
- تفعيل الإلزام وذلك من خلال عمل الجهات التشريعية من أعضاء مجلس الشعب والمحاكم الإدارية العليا على ضمان تنفيذ تشريعات التربية الخاصة، وفرض عقوبات في حالة عدم تنفيذها،
- نشر الوعي القانوني بقضية الإعاقة وتأثيرها على كل من الفرد والمجتمع،
- نشر ثقافة الديمقراطية والالتزام بها من قبل أطراف المجتمع المدني،
- تهيئة المجتمع لتقبل ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع مناشط الحياة،
- استخدام التكنولوجيا الحديثة في رعاية وتربية وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة: إدراكاً لأهمية التكنولوجيا المساندة في مشاركة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في سوق العمل والمجتمع والمدرسة، فهي تزيل كثير من الحواجز التي تقيد حياة هؤلاء الأفراد،
- التعاون بين الجهات التشريعية القائمة على سن قوانين تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والجهات التنفيذية القائمة على تطبيق تلك القوانيين،
- إصدار قوانين تتسم بالشمول في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

(١) عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان (٢٠٠٦): التقويم في التربية الخاصة، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص ١٤١.

(٢) المرجع السابق: ص.ص ١٤١ – ١٤٢ .

(٣) منظمة الصحة العالمية (٢٠١٥): التقرير العالمي حول الإعاقة،

available at: http://www.who.int/disabilities , at 13/6/2015.

(٤) المجلس العربي للطفولة والتنمية: التقويم السنوي للمجلس العربي للطفولة والتنمية للعام٢٠١٢

available at: http://www.arabccd.org ,at **20/6/2015**.

(٥) جمهورية مصر العربية، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠٠٨): توزيع الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين) ونوعهم طبقاً لنوع الإعاقة.

(٦) جمهورية مصر العربية، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٥، الباب الثاني (السكان)

Available at: http://www.Capmas.gov.eg, at 8/3/2016.

(٧) على عبده محمود (٢٠٠٥): "أضواء على حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"، النشرة الدورية، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (ذوي الاحتياجات الخاصة) بجمهورية مصر العربية، السنة (٢١)، العدد (٨٢)، ص١٦.

(٨) محمد حسانيين عبده العجمي (٢٠٠٢): "بعض متطلبات تفعيل استراتيجية دمج المعوقين مع أقرانهم العاديين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية "، المؤتمر العلمي السادس (مؤتمر التربية الخاصة في القرن الحادي والعشرون . تحديات الواقع وآفاق المستقبل)، كلية التربية، جامعة المنيا، ص٣١٧.

(٩) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم (١٩٩٣): التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية، اجتماعات الدول التسع حول التعليم للجميع، القاهرة، أكتوبر، ص٥٣.

(١٠) أحمد محمد غانم (٢٠٠٣): "تطوير إدارة الخدمات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة بصر في ضوء الفكر المنظومي"، مجلة التربية والتنمية، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، السنة (١١)، العدد (٢٩)، ص٢٩٦.

(١١) أنظر:

- محمد حسنين العجمي (٢٠٠٦): "فلسفة التربية الخاصة بالمعوقين . خبرات أجنبية وعربية"، المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية (الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة . الواقع وآفاق المستقبل)، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد الأول، في الفترة من ١٦ – ١٨ يوليو، ص٢٩٥.

. سعدية يوسف الشرقاوي (٢٠٠٦): "متطلبات تربية المعوقين بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة"، المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية، مرجع سابق، ص٥٦.

(١٢) رضا عبد البديع السيد عطية (٢٠٠٤): "استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ـ دراسة مقارنة بين مصر والسويد "، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص.ص٢٥٧- ٢٥٨.

(١٣) محمد محمود محمد العطار (٢٠٠٣): دراسة مقارنة لنظم تعليم الأطفال المعوقين عقلياً في مرحلة المدرسة في مصر والولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، ص٢٩٧.

(١٤) رشا جمال نور الدين الليثي (٢٠٠٩): الجودة الشاملة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: القاهرة: دار الفكر العربي ص٢٢٨.

(١٥) سامي محمد ملحم (٢٠٠٦): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٤، ص ٣٦٩.

(16) Briseno, K. (2001):From Federal Legislation to State Regulations: A Historical Analysis of Illinois' Response to Special Education Law, PHD, NORTHERN ILLINOIS UNIVERSITY, available at:http://search.proquest.com, at 22/12/2015.

(17) DiFulgo J. R (2004): TEN YEARS OF PROGRESS: RESPONDING TO SPECIAL EDUCATION LEGISLATION AND STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE VIRGINIA COMMUNITY COLLEGE SYSTEM, PHD, College Education , George Mason University, , available at:www. proquest.com, at 1/1/2016.

(١٨) أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): "أثر قضايا المحاكم في تشريعات وتطور التربية الخاصة في الولايات المتحدة – دراسة تحليلية، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، العدد (٣٦)، مجلد (١١)، ص.ص ٩ – ٣٥.

(١٩) محمد علي مفرح القحطاني (٢٠٠٧): "مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة" ، رسالة ماجستير، مركز دراسات وبحوث المعوقين، جامعة الملك سعود.

available at http://www.gulfkids.com/pdf/, at 25/12/2015.

(٢٠) موسى بن إبراهيم حريزي، عبد الفتاح أبى مولود (٢٠٠٩): "دراسة مقارنة بين التشريعات والقوانيين الأمريكية لذوي الحاجات الخاصة والتشريع الجزائري لهؤلاء"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية أعضاء الاتحاد، المجلد السابع، العدد (٢)، ص.ص ١٦٧ . ٢٠١.

(21) Zaretsky, J.D. (2010): A Study of Northern Manitoba Principals"Perspectives Regarding New Special Education Legislation, PHD, Faculty of Education, The University of Manitoba, available at: http:// proquest.com, at 22/12/2015.

(٢٢) سهام رمضان محمود الساري (٢١٠٢): "حقوق الطفل المعاق في مدارس التربية الخاصة بمحافظة البحيرة""، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمنهور.

(٢٣) جيرار كورنو (١٩٩٨): معجم المصطلحات القانونية، ترجمة: منصور القاضي، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ص٤٧٦.

(٢٤) رياض النعمان (٢٠١٣): المعجم القانوني، الجزء الأول (من حرف الألف إلى حرف السين)، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ص٤٥٠.

(٢٥) ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، الشبكة العالمية للمعلومات

available at : http://ar.Wikipedia.org, at 8/3/2016.

(٢٦) فاروق الروسان (٢٠٠٦): قاموس مصطلحات في التربية الخاصة (الإعاقة العقلية)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، ص٩٧.

(٢٧) كمال سالم سيسالم (٢٠٠٢): موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ص٣٥٨.

(٢٨) أنظر:

- عبدالعزيز السرطاوي، يوسف القريوتي، جلال القارس (٢٠٠٢): معجم التربية الخاصة، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع، ص٢٧٧.

ـ محمد يوسف سواعد، معين حاج يحيى (٢٠١٣): التربية الخاصة (معجم المصطلحات)، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع، ص.ص ١٨٦.١٨٧.
(٢٩) رونالد كولاروسو، كولين أورورك (٢٠٠٣): تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ترجمة: أحمد الشامي وآخرون، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، ص٢٦ .
(٣٠) عادل منصور محمود صالح (٢٠٠٤): تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في دور الحضانة ورياض الأطفال ـ رؤية متجددة، المؤتمر العلمي الثاني (تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي ـ الواقع والمستقبل)، مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، في الفترة من ٢٤.٢٥ مارس، ص ١٩٧.
(٣١) ديان برادلي وآخرون (٢٠٠٠): الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة – مفهومه وخلفيته النظرية، ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، العين: دار الكتاب الجامعي، ص ١٤.
(٣٢) ديان بريانت (٢٠١٢): تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج، ترجمة: محمد حسن إسماعيل، عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون، ص ٦٠.
(٣٣) انظر :
– ديان برادلي وآخرون (٢٠٠٠): مرجع سابق، ص ٤٨ .
– شارون رافير (٢٠١١): التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة من الولادة وحتى ثمانية سنوات – استراتيجيات لنتاجات إيجابية، ترجمة: زينات يوسف دعنا، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، ص ٣٠ .
(٣٤) ديان بريانت (٢٠١٢): مرجع سابق، ص ٦١.
(٣٥) لينا صالح (١٩٩٩): "حقوق الأطفال ذوي الحاجات الخاصة . من الحقوق إلى الواجبات والمسئوليات"، مجلة مستقبليات، مكتب التربية الدولي . جينيف، المجلد (٢٩)، العدد (٢)، ص٢٠٩.
(٣٦) عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان (٢٠٠٦): مرجع سابق، ص.ص ١٤١ – ١٤٢ .
(٣٧) أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص ١٣.
(٣٨) ديان بريانت (٢٠١٢): مرجع سابق، ص ٦٣.
(٣٩) المرجع السابق: ص ٦١.

(٤٠) شارون رافير (٢٠١١): مرجع سابق، ص ٣٣ .

(41) Hernandez. S (2013): Collaboration in special Education : Its History, Evolution, and Critical Factors Necessary for successful Implementation. US – China Education Review B, vol 3, N. 6, pp. 481 – 482 , available at: http://files.eric.ed.gov, at 26/12/2015.

(٤٢) لينا عمر بن صديق (٢٠٠٥): "دور إدارة التربية الخاصة في تفعيل القوانين والتشريعات في المملكة العربية السعودية"، ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية)، في الفترة من ٢٧ – ٢٨ شوال ١٤٢٦ هـ، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، ص٥.

available at: http://www.gulfkids.com/ar/index., at 26/12/2015.

(٤٣) سعاد بسيوني (١٩٩٦): "التكامل التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ التربية للجميع"، المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي (الإرشاد النفسي في عالم متغير)، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في الفترة من ٢٣ – ٢٥ ديسمبر، ص ١٨ .

(٤٤) ديان برادلي وآخرون (٢٠٠٠): مرجع سابق، ص ٤٨ .

(٤٥) المرجع السابق: ص.ص ٤٩ – ٥٠.

(٤٦) أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص ١٣ .

(٤٧) سعاد بسيوني (١٩٩٦): مرجع سابق، ص ١٩ .

(٤٨) نجدة إبراهيم علي سليمان (٢٠٠٢): "إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعاقين في مرحلة الطفولة المبكرة، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الثامن، العدد (٢٤)، المركز العربي للتعليم والتنمية، ص.ص ١٨٣ – ١٨٤ .

(٤٩) بيتي هالنبك، جيمس م كوفمان (١٩٩٧): دراسات مقارنة في التربية الخاصة، ترجمة: محمد سعد الألفي، عاطف عبد الحافظ العطيفي، جمهورية مصر العربية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ص ٤٢٤ .

(٥٠) المرجع السابق: ص ٤١٨.

(٥١) انظر:

- شارون رافير (٢٠١١): مرجع سابق، ص ٣٣ .
- ديان بريانت (٢٠١٢): مرجع سابق، ص ٦٤ – ٦٥ .

(52) VIRGINIA DEPARTMENT OF EDUCATION (2003): Virginia's College Guide for Students With Disabilities, available at: http://www.doe.virginia.gov, at 5/1/2016, p10 .

(53) DiFulgo J. R (2004): *op,cit*, p 2.

(54) VIRGINIA DEPARTMENT OF EDUCATION (2003): *op,cit*, p 9.

(55) Ibid, p 36.

(56) DiFulgo J. R (2004): *op,cit*, p 6.

(٥٧) أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص ١٥ .

(٥٨) المرجع السابق: ص ١٤ .

(٥٩) ديان بريانت (٢٠١٢): مرجع سابق، ص ٦١ .

(٦٠) انظر:

- أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص١٤ .

- شارون رافير (٢٠١١): مرجع سابق، ص٣٣ .

(٦١) أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص ١٤.

(62) the new jersey department of education office of vocational (2004): New jersey primer on special education and charter schools, Technical. Career and innovative programs. In cooperation with the national association of state directors of special education, p36, available at : http://www.charterschoolcenter.org/ at 5/1/2016.

(63) Kritzer. J (2012): Comparing special Education in the united states and China. International journal of special Education, vol. 27. N. 2, pp. 52 –53, available at: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982859.pdf, at 5/1/2016.

(٦٤) أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص.ص ١٦ – ١٧.

(٦٥) انظر:

-أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص ١٧.

-شارون رافير (٢٠١١): مرجع سابق، ص٣٣ .

(٦٦) أحمد محمد غانم (٢٠٠٣): "تطوير إدارة الخدمات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة بمصر في ضوء الفكر المنظومي"، مجلة التربية والتنمية، السنة (١١)، العدد (٢٩)، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، ص ٣٠٦.

(67) the new jersey department of education office of vocational (2004): op cit, p36,

(٦٨) كيث رايت وجوديث ديفي (١٩٩٧): خدمات المكتبات والمعلومات للمعوقين، ترجمة: أحمد علي تمراز، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الإدارة العامة للثقافة والنشر، ص.ص ٥٥ – ٥٦.

(٦٩) أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص١٧.

(٧٠) ديان برادلي وآخرون (٢٠٠٠): مرجع سابق، ص ١٨ .

(٧١) انظر:

-أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص.ص ١٨ – ١٩.

-شارون رافير (٢٠١١): مرجع سابق، ص٣٣ .

(٧٢) ديان برادلي وآخرون (٢٠٠٠) : مرجع سابق ، ص.ص ٥٦ – ٥٧ .

(٧٣) انظر:

-أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص.ص ١٩ – ٢٠.

-شارون رافير (٢٠١١): مرجع سابق، ص٣٣.

(٧٤) بيتي هالنبك، جيمس م كوفمان (١٩٩٧): مرجع سابق، ص ٤٢٢.

(٧٥) أنظر:

- سعاد بسيوني (١٩٩٦): مرجع سابق، ص ١٣.

- زينب محمود شقير (٢٠٠٢): خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة – الدمج الشامل ، التدخل المبكر، التأهيل المتكامل، سلسلة سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، المجلد الثالث، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ص ٤١.

- أحمد محمود محمد عبد المطلب (٢٠٠٦): "الأسرة ودورها في الاكتشاف المبكر لبعض الإعاقات الحسية عند أطفالها وسبل التغلب عليها "، المؤتمر العلمي الثامن لكلية

التربية (الطفل والطفولة في مطلع الألفية الثالثة)، كلية التربية، جامعة المنيا، في الفترة من ٢٥ – ٢٦ أبريل، ص ٤٠٣.

(٧٦) بيتي هالنبك، جيمس م كوفمان (١٩٩٧): مرجع سابق، ص.ص ٤١٩ – ٤٢٠ .

(٧٧) أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص ١٥ .

(78) Crawford. S (2011): Special education models for students with vision impairment in the united states. Online available at: det.nsw.edu.au, at 28/12/2015.

(٧٩) انظر :

-شارون رافير (٢٠١١): مرجع سابق، ص ٣٣ .

-ديان بريانت (٢٠١٢): مرجع سابق، ص ٦٦ .

(٨٠) أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص ١٦، ٣٢.

(81) US. Department of Education (2000): FY 2000 Annual plan, vol. 2, program performance plans, p90.available at: www.justice.gov/.../annual reports , at 24/12/2015.

(82) ---------- (2002): To Assure the free Appropriate public Education of All children with disabilities (Individuals with disabilities education act, section 6181, twenty – third annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act, 2001, P. 105. available at: https://www2.ed.gov/about/reports, at 25/12/2015.

(٨٣) أحمد عباس عبد الله (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص ٢٠.

(٨٤) المرجع السابق، ص.ص ٣١ ، ٢٨ .

(٨٥) انظر :

- شارون رافير (٢٠١١): مرجع سابق، ص.ص ٣٣ - ٣٤.

- ديان بريانت (٢٠١٢): مرجع سابق، ص.ص ٦١ ، ٦٩ .

(٨٦) شارون رافير (٢٠١١): مرجع سابق، ص.ص ٣٤ – ٣٥ .

(٨٧) ديان بريانت (٢٠١٢): مرجع سابق، ص.ص ٦٢ ، ٦٩ – ٧٠ .

(٨٨) بيتي هالنبك ، جيمس م كوفمان (١٩٩٧): مرجع سابق، ص.ص ٤١٦ – ٤١٧.

(89) Morgan, C. (2008): Special Education Law in Zimbabwe. Journal of the international Association of special Education, v9 n1, p. 5 – 12.available at : http://eric.ed.gov , at 7/2/2014.

(٩٠) عبد العزيز الغريب صقر (٢٠٠٤): "تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي في إطار التصور العام لحقوق الأطفال"، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة (تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى . الواقع والمستقبل)، مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، في الفترة من ٢٤ – ٢٥ مارس، ص ٢٧٠.

(٩١) أسامة محمد سيد على (٢٠٠٨): الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية، القاهرة: دار العلم والإيمان، ص٢١٦.

(٩٢) فاروق محمد صادق (٢٠٠٤): "حقوق الإنسان من ذوى الاحتياجات الخاصة وأهم المآزق القيمية فى بناء وتنفيذ الخدمات والبرامج"، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة، مرجع سابق، ص٧١٧.

(٩٣) أحلام رجب عبد الغفار (٢٠٠٣): الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، ص٣٦.

(٩٤) فاروق الروسان (١٩٩٨): قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص ١١٢.

(٩٥) رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٠/٢٠٠١): تقرير المجلس القومي للخدمات والتنمية الاجتماعية، "إستراتيجية اجتماعية لمواجهة متطلبات ذوى الاحتياجات الخاصة"، الدورة (٢١)، ص ١١٠.

(٩٦) رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٠/٢٠٠١): مرجع السابق: ص.ص ١١٠، ١١٩.

(٩٧) رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة (١٩٩٧/١٩٩٨): تقرير المجلس القومى للخدمات والتنمية الاجتماعية، "قضية الإعاقة ورعاية المعاقين"، الدورة (١٨) ، ص ٢٢١.

(٩٨) يوسف هاشم إمام (١٩٩٨): " واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين بجمهورية مصر العربية"، المؤتمر القومى السابع للاتحاد (ذوو الاحتياجات الخاصة والقرن الحادى والعشرين فى الوطن العربي)، مرجع سابق، ص١٥.

(٩٩) فاروق الروسان (١٩٩٨): مرجع سابق، ص.ص ١١٢-١١٣.

(١٠٠) يوسف هاشم إمام (١٩٩٨): مرجع سابق، ص ١٥.

(١٠١) رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة (١٩٩٨/١٩٩٧): مرجع سابق، ص ٢٢١.

(١٠٢) فاروق الروسان (١٩٩٨): مرجع سابق، ص ١١٣.

(١٠٣) رئيس الجمهورية: قانون رقم (٣٩) لعام ١٩٧٥بشأن تأهيل المعاقين، المواد (٢، ٣).

(١٠٤) على عبده محمود (٢٠٠٥): مرجع سابق، ص ١٩.

(١٠٥) وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥): "تاريخ وتطور التربية الخاصة في مصر"، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة (التربية الخاصة الوضع الراهن)، القاهرة: قطاع الكتب، ص ٧.

(١٠٦) وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥): مرجع سابق، ص ٧.

(١٠٧) المرجع السابق: ص ٩.

(١٠٨) جمهورية مصر العربية، المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين (د.ت): دراسات وبحوث في تربية وتعليم وتأهيل المكفوفين وضعاف البصر، ص ١٠٥.

(١٠٩) وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥): مرجع سابق، ص ١٠.

(١١٠) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم (١٩٩٣): التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية، القاهرة، ص٥٢.

(١١١) وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥): "الإدارة العامة للتربية الخاصة"، المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، مرجع سابق، ص١١.

(١١٢) انظر:

- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥): مرجع سابق، ص ٨.
- رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة (١٩٩٦/١٩٩٥): تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى، "الرعاية التربوية للفئات الخاصة"، الدورة (٢٣)، ص ٦١.

(١١٣) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٣٧) بتاريخ ١٩٩٠/١/٢٨م، بشأن اللائحة التنفيذية لمدارس وفصول التربية الخاصة.

(١١٤) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (١٢٢) بتاريخ ٢٠١٠/٥/٣٠م بشأن حوافز العاملين بمدارس وفصول وإدارات وأقسام التربية الخاصة بالإدارات ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات وديوان عام الوزارة، المادة (١).

(١١٥) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٣١٢) بتاريخ ٥ / ٨ / ٢٠١٤ م، بشأن تحديد الرسوم والغرامات والاشتراكات ومقابل الخدمات الإضافية وأثمان أدلة التقويم التى تحصل من طلبة وطالبات المدارس بمختلف مراحل التعليم للعام الدراسى ٢٠١٤-٢٠١٥، المادة (٢).

(١١٦) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٤٢) لسنة ٢٠١٥ م، الخاص بقبول التلاميذ ذوي الاعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام.

(١١٧) محمد على سكيكر (٢٠٠٦): حقوق الطفل في الشرائع والتشريع ـ كتاب الجمهورية، القاهر: دار الجمهورية للصحافة، ص ٣٥.

(١١٨) الجمعية الاجتماعية لأعضاء النيابة العامة بجمهورية مصر العربية (١٩٩٦): "رعاية الطفل المعاق وتأهيله"، مجلة النيابة العامة، السنة (٥)، ملحق العدد (٣)، القانون رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦ بإصدار قانون الطفل، المواد (٧٦: ٨٦)، ص.ص ٤٠.٤٤.

(١١٩) جمهورية مصر العربية، مجلس الشعب: دستور جمهورية مصر العربية (١٩٨٧)، المادة (٢٠)، ص٦.

(١٢٠) الجمعية الاجتماعية لأعضاء النيابة العامة بجمهورية مصر العربية (١٩٩٦): "تعليم الطفل"، مرجع سابق، المادة (٥٤)، ص ٣١.

(١٢١) جمهورية مصر العربية، مشروع الدستور (٢٠١٣): الوثيقة الدستورية الجديدة بعد تعديل دستور ٢٠١٢ المعطل، المادة (١٩).

(١٢٢) جمهورية مصر العربية، مشروع الدستور (٢٠١٣): مرجع سابق: المادة (٨٠).

(١٢٣) المرجع السابق: المادة (٨١).

(١٢٤) إنـج جاكوبس كارمولا (٢٠٠٣): الحوافز في مجال التربية الخاصة ـ التخطيط التربوي تحليل الحوافز واتخاذ القرارات الفردية في مجال الإدارة التربوية، ترجمة: محمد أمين، عاطف أبو زينة، القاهرة: مجموعة النيل العربية، ص ٢٢٥.

مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي رصد تطور تشريعات التربية الخاصة بكل من الولايات المتحدة الأمريكية ومصر، والوقوف على أوجه الشبه والاختلاف فيما بينهما، وتحديد أوجه

الاستفادة من تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة لتطوير الإطار التشريعي للتربية الخاصة في مصر. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي لاستعراض تاريخ تطور تشريعات التربية الخاصة بكل من الولايات المتحدة الأمريكية ومصر، وقد توصل البحث إلى بعض أوجه الشبه والاختلاف بين تشريعات التربية الخاصة بكل من الولايات المتحدة ومصر، فضلاً عن تحديد بعض أوجه الاستفادة من تشريعات التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية لتطوير الإطار التشريعي للتربية الخاصة في مصر، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج تم تقديم بعض التوصيات.

Special education legislation in the United States and The possibility benefiting of them in Egypt

Abstract

The current research aims to monitor the evolution of both the United States and Egypt of education legislation, standing on the similarities and differences between them, and identify benefit from special education legislation in the United States to develop a legislative framework for Special education in Egypt. The researcher adopted the descriptive approach to review the history of the evolution of both the United States and Egypt of education legislation, As well as identifying some of the benefit from the legislation of special education in the United States to develop a legislative framework for Special Education in Egypt, and in the light of what has been reached from the results of some of the recommendations were presented.