الدعم الاجتماعي ورهان المدرسة الدامجة

عبد الواحد خواضي، جامعة شعيب الدكالي- المغرب

عثمان الحياني، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين جهة سوس ماسة- المغرب

ملخص: قطع المغرب منذ الاستقلال مجموعة من المراحل في مجال ضمان حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، ويعتبر الحق في التربية والتكوين من بين أهم هذه الحقوق، فقد عرف مسار التربية الدامجة في المنظومة التربية ثلاثة محطات أساسية: التربية الخاصة، التربية الادماجية، التربية الدامجة. لقد جاءت هذه المحطة الأخيرة كتتويج لهذا المسار، وقد تم تنزيلها في البرنامج الوطني للتربية الدامجة، الذي رافقه خلق إطار الدعم الاجتماعي كإطار جديد في المدرسة المغربية. ففي هذا المقال نحاول أن نبين العلاقة بين التربية الدامجة وأطر الدعم الاجتماعي، وذلك من خلال تأكيد دور هذا الإطار في تنزيل التربية الدامجة من خلال تدخله الذي سيتخذ أكثر من مستوى كما ينص على ذلك مقرر المهام الخاص بأطر الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: التربية الدامجة، الدعم الاجتماعي، التعليم للجميع، المشروع الشخصي للمتعلم، مشروع المؤسسة الدامج.

Social support and the challenge of the full inclusive school

Absract : Since independence, Morocco has gone through a number of stages in the field of guaranteeing the rights of people with disabilities, and the right to education and training is considered among the most important of these rights. The path of full inclusive education in the education system has witnessed three basic milestones : special education, inclusive education and full inclusive education. The latter came as a culmination of this path, and it was incorporated into the National Program Of Full Inclusive Education, which was attached with the creation of an educational social assistant as a new component in the Moroccan school. In this article we will attempt to reveal the relationship between full inclusive education and educational social assistants, by emphasizing the role of this assistant in bringing the full inclusion to life through their intervention, which will take different forms as stipulated in

the global plan of the ministry that includes the functions of social, administrative and educational assistants.

Keywords : full inclusive education, social support, education for all, personal project of the learner, full inclusive institution's project.

مقدمة

يسعى هذا المقال إلى إبراز دور أطر الدعم الاجتماعي، باعتبارهم هيئة جديدة داخل المنظومة التربوية المغربية، في تنزيل الإطار المنهاجي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة. فقد عرفت منظومة التربية التكوين بالمغرب منذ المصادقة على اتفاقية حقوق الأطفال في وضعية إعاقة في أبريل 2009 مجموعة من السياسات التعليمية التي جعلت من الدمج غايتها القصوى. وفي هذا السياق تم الانتقال من التربية الإدماجية القائمة على مبدأ العزل، إلى تربية دامجة تقوم على مقاربة حقوقية تتجاوز كل المعيقات التي تحول دون استفادة الأطفال في وضعية إعاقة من حقهم في تعليم ذي جودة بالمدرسة العمومية كغيرهم من الأطفال.

فالمدرسة الدامجة كرهان ومشروع يحمل ما يحمله من تصورات وأهداف، وتميزه خصائص متقاطعة لكنها تقود إلى مصب واحد وهو إرساء مجتمع الجميع، عبر بوتقة المدرسة والتربية والتعليم. فهي بمثابة ذلك الكيان الذي يستقبل الجميع بلا استثناءات ولا شروط، هدفه دمج الجميع وإشراكه في خلق مشروع مجتمعي منفتح على الاختلاف، وموجه أساسًا لفرض نوع من التأقلم والحد من التمثلات السلبية عن الإعاقة ومحاولة بناء نموذج بيداغوجي ينهل من مشروع المؤسسة الدامج، أخذًا بعين الاعتبار اقلمة المؤسسة لتشمل الجميع، وكذلك توحيد معاييرها لتيسير إدماج الكل.

يكتسب هذا الموضوع أهميته، من خلال قراءة التقارير والأبحاث الخاصة بتقييم مسار تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، فهناك العديد من المعيقات التي تحول دون استفادة هذه الفئة من المتعلمين من حقها في التربية والتكوين. ولعل ما يثير الاهتمام بحسب نتائج البحث الوطني الثاني حول الإعاقة لسنة 2014، هو أسباب عدم تمدرس الأشخاص في وضعية إعاقة، حيث تأتي الصعوبات الإدارية المتعلقة بالتسجيل في أعلى قائمة أسباب عدم تمدرس هؤلاء الأطفال. وبالأخذ بعين الاعتبار متغير النوع الاجتماعية فإن نسبة عدم التمدرس ترتفع عند الإناث بالمقارنة مع زملائهن الذكور (29,1 % مقابل 49,2 %).

وهذا ما حاولت الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين 2015-2030 مواجهته عبر تحديد تصور مفاهيمي جديد يقوم على «تأمين حق الأشخاص في وضعية إعاقة في ولوج منظومة التربية والتكوين»، وقد جاء هذا الحق/الرافعة مرفقًا بمجموعة من المستلزمات كملائمة المناهج

والتكوين، وتوفير مساعدين للحياة المدرسية وتكييف الامتحانات ومحاربة التمثلات والصور النمطية حول الإعاقة (زروقي، 2019، 79).

وهنا يأتي المدخل الأساسي لأطر الدعم الاجتماعي، خاصة بالانطلاق من القرار الوزاري في شأن تحديد مجالات مهام أطر الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي رقم 0714-20 الصادر في 2020/11/04 وخاصة المادة 4 منه، والتي تحدّد مهام أطر الدعم الاجتماعي، سواءً المهام ذات البعد النفسي والاجتماعي والصحي، أو تلك المتعلقة بالتدبير التربوي والتواصل، أو المرتبطة بالحياة المدرسية.

فهذا الإطار الجديد يندرج ضمن الاستراتيجيات الوطنية التي تهدف إلى الفصل بين الفوارق الاجتماعية والفوارق المدرسية، وذلك عبر خلق مجموعة من البرامج الاجتماعية التي تندرج ضمنها المساعدات المالية المقدمة للأسر (المنح، والصناديق الاجتماعية الخاصة بالمؤسسات التعليمية، والمساعدات المباشرة المقدمة للآباء...) وتطوير البنيات التحتية المدرسية، مع توفير التغطية الصحية، والنقل المدرسي، وإنشاء داخليات على مستوى التعليم الإعدادي في البوادي وفي المناطق المعزولة؛ وخاصة لفائدة الإناث، وتوفير المطاعم المدرسية في مجموع المؤسسات التعليمية وتوفير آليات الدعم التي تستهدف التلاميذ الذين يوجدون في وضعية صعبة إلخ. وتعتبر البرامج الرامية إلى تعزيز قدرات المؤسسات ذات الإنجازات الضعيفة، رزمة أخرى من الإجراءات التي يتعين اتخاذها من أجل فك الارتباط بين الأصول الاجتماعية للتلاميذ ونتائجهم الدراسية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2018، ص 23).

فما هي إذن الرهانات المنتظرة من أطر الدعم الاجتماعي من أجل المساهمة في إنجاح مشروع التربية الدامجة؟ وما هي أوجه التقاطع بين التوجه العام لأطر الدعم الاجتماعي والتربية الدامجة كمشروع تربوي؟ هذه بعض أهم الأسئلة التي سنتناولها عرضًا وتحليلًا في هذا المقال، والتي نستهلها بالحديث عن الإطار التشريعي للتربية الدامجة، وواقع تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة.

التربية الدامجة كأفق لإرساء مجتمع الجميع

إن جوهر ما تسعى إليه التربية الدامجة يكمن في التحدّي القائم على وضع تصوّر يخرج من النَّمطية «والقدرة على وضع تفريق بيداغوجي للتَّحلي بمواصفات الابتكار، فليست ديمقراطية المدرسة هي أن نعطي للجميع التعلمات الخاصة بفئة صغيرة ذات حظوة، لأنَّ الأمر يعرّض فئة أخرى لخطر مواجهة محتويات وأنماط من التعلمات هم ليسوا مهيئين لتلقّيها لأسباب شخصية أو اجتماعية» (الحنصالي، 2017، ص 186).

فالتربية الخاصة تقوم على مفهوم «الطفل العادي» و«الطفل غير العادي»؛ حيث «تعتبر البرامج التربوية المتخصّصة التي تقدَّم لغير العاديين هدف إشباع حاجاتهم، وتنميَّة قدراتهم بشكل كبير، ومساعدتهم على التكيُّف مع العاديين» (حمداوي، د ت، ص 4). إنها تسعى إلى تكييف غير العاديين ليصروا عاديين، وهذا ما يكشف التصور الذي يقوم عليه هذا النوع من التربية، والذي

يتأسَّس على مفهوم الانحراف، فكلٌّ من لا يواءم المعيار الاجتماعي، يجب العمل على تكيفيه وتطويعه ليصير عاديًا، وسويًا.

لقد بدأت عدَّة تساؤلات تطرح حول هذا النَّمط من التربية في بداية سنوات الألفية الثالثة. وظهرت مجموعة من التَّحاليل النَّقدية لهذه التربية، خاصةً بعد انتشار بعض التجارب الدَّولية المنفتحة على الوسط المدرسي العادي من أجل تربية الأطفال في وضعية إعاقة. وتستهدف هذه الأماكن العلاجيَّة المغلقة، والمدرسة التي ترسخ الفوارق الاجتماعية وتعمل على تعزيز إعادة الإنتاج الاجتماعي. في ظل هذه الانتقادات، أثيرت مسألة قابليَّة تمدرس هؤلاء الأطفال في الوسط المدرسي (الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2019، ص 23).

فبالاعتماد على النَّقد الذي وجَّهه عالم الاجتماعي الأمريكي *إرفنغ غوفمان* لتلك المقاربة الكلاسيكية القائمة على سيَّاسة المراقبة والعزل والتَّمييز والتَّهميش لفئة اجتماعية تُنعت بأنَّها «غير عادية» (anormales)، حيث تقوم المقاربة العلاجية على إعادة أفراد هذه الفئة إلى «الحالة السَّوية»، ممَّا يجعل هذه المقاربة تأخذ نفس منحى العلاج النَّفسي التقليدي الذي يرتكز على أشكال مختلفة من العنف من أجل إرغام هؤلاء للخضوع للقواعد الاجتماعية المتعارف عليها (Pariseau-Legault et Holmes, 2017). فقد مكَّن هذا النَّقد من كسب الاعتراف بالشَّخصية القانونية لأفراد هذه الفئة ومواطنتهم الكاملة، ممَّا أدَّى إلى بروز المدرسة الدَّامجة، والتي تقوم على المبدأ التالي: على المدرسة العادية أن تستقبل بشكل عادي قدر الإمكان كل الأطفال من خلال التأقلم مع متطلَّبات كل واحد منهم (Thomazet, 2008, p129).

لقد عرفت منظومة التربية الوطنية مسارًا طويلاً في تعاملها مع إشكالية إدماج الأشخاص في وضعية إعاقة[1]، حيث يحمل مبدأي الإلزامية والتعميم في طياتهما حقّ جميع الأطفال بغضّ النَّظر عن وضعيتهم الاجتماعية والصحية والاقتصادية في الحصول على تعليم ذي جودة ويؤهلهم لولوج الحياة العملية والاندماج الاجتماعي. حيث قامت المملكة المغربية بالمصادقة على عدد من الاتفاقيات الدولية بهذا الخصوص.

تنص المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والتي وقَّعها المغرب في 08 أبريل 2009، على الحق في التعليم بالنسبة للأشخاص في وضعية إعاقة، وضرورة تنزيل هذا الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، من خلال اعتماد نظام تعليمي جامع على جميع المستويات يستمر مدى الحياة، وذلك لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة الفعَّالة في مجتمع حر (الأمم المتحدة، د ت، ص 27). وقد عمل الدستور المغربي لسنة 2011 على تنزيل هذه الاتفاقية؛ حيث نص في ديباجته على حضر ومكافحة كل أشكال التمييز على أساس الجنس أو

[1]تجدر الإشارة إلى أنَّنا لا نختصر مفهوم التربية الدامجة في هذا المقال على الأشخاص في وضعية إعاقة، ولكن نظرا لأهمية التهميش والاقصاء الذي تتعرض له هذه الفئة داخل منظومة التربية والتكوين، فإنَّنا سنركّز عليها باعتبارها نموذجًا يمكننا من فهم وقياس وقع السياسيات العمومية حول التربية الدامجة، ومشروع المدرسة للجميع.

اللون أو المعتقد أو الثقافة أو الانتماء الاجتماعي أو الجهوي أو اللغة أو الإعاقة أو أي وضع شخصي، مهما كان. كما نصَّت الفصول (31، 32، 33، 34، 35) على ضمان تمتع المواطنين، بمن فيهم الأشخاص في وضعية إعاقة، بكافة حقوقهم على قدم المساواة. وقد أشار الفصل 34 إلى ضرورة «إعادة تأهيل الأشخاص الذين يعانون من إعاقة جسدية، أو حسية حركية، أو عقلية، وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والمدنية، وتيسير تمتعهم بالحقوق والحريات المعترف بها للجميع».

أما القانون رقم 04.00 حول إلزامية التعليم الأساسي الذي صدر بالجريدة الرسمية بتاريخ 25 ماي سنة 2000، فقد نصَّ على ضرورة توفير الدولة لتعليم مجاني في مؤسسة تعليمية عمومية قريبة من مقر الإقامة، ويلتزم الآباء والأولياء بتنفيذه إلى بلوغ أطفالهم سن الخامس عشر. رغم أن هذا القانون لم يشر بشكل صريح إلى الأطفال في وضعية إعاقة، لكنه يتحدث على إلزامية التعليم للجميع الأطفال المغاربة بما فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. وقد جسَّدت الدعامة الرابعة عشرة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين هذا التوجه، حيث نصَّت بشكل صريح على ضرورة العناية بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، وتوفير الدعم اللازم لتخطي الصعوبات الجسمية أو النفسية أو المعرفية التي تعيقهم.

ويعتبر البرنامج الاستعجالي للإصلاح 2008-2012 وثيقة أخرى ذات أهمية في تنزيل مخطط التربية الدامجة، حيث أشار (خاصة في المشروع: E1.P6) إلى ضرورة ضمان ولوج متكافئ للتعليم لفائدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقون، الأحداث الجانحون، أطفال الشوارع، تشغيل الأطفال)، وذلك من خلال تشخيص الوضعية الاجتماعية التي يعيشها الأطفال ذوي الإعاقة، وتحسين ولوج «المعاقين» للأقسام العادية، بالإضافة إلى توسيع الطاقة الاستيعابية للفصول المخصصة لاستقبال هذه الفئة (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2009، ص 16). وهنا تتضح بشكل جلي المعالم الأولى للتربية الدامجة، حيث يتم التمييز بين ولوج الأقسام العادية، والأقسام المتخصصة، وجعل القسم الدامج سابقة على التربية الخاصة ذات التوجه الإقصائي.

لقد عرف تنزيل القوانين والمخططات الوطنية (البرنامج الاستعجالي) حول تربية الأطفال في وضعية إعاقة مجموعة من العراقيل التي حالت دون تطبيقها على أرض الواقع، خاصة بالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة. وهذا ما جاءت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 أن تستدركه إلى جانب أهداف أخرى (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015، ص 16). وقد أصدرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لتضع خطة تتكون من ثلاثة مستويات رئيسية من أجل ضمان الحق في التعليم والتكوين الجيدين للأطفال في وضعية إعاقة وهي كالآتي:

أ.إدماج الأطفال «المعاقين» في المدارس لإنهاء وضعية الإقصاء والتمييز وضمان إنصافهم وتحقيق شروط تكافؤ فرصهم في النجاح الدراسي إلى جانب أقرانهم؛

ب.تربية وتكوين الأشخاص في وضعية إعاقة، من خلال وضع مخطط وطني لتفعيل التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة؛

ج.إدماج محاربة التمثلات السلبية والصور النمطية عن الإعاقة في التربية على قيم حقوق الإنسان، وفي الإعلام بمختلف أنواعه وقنواته.

وقد جاء القانون الإطار 51.19 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي والصادر في الجريدة الرسمية بتاريخ 19 أغسطس 2019، ليرسخ هذه الرافعة ويضفي عليها صبغة قانونية ويجسد تعاقدًا وطنيًا يلزم الجميع، والذي ينصّ في المادة 25 منه على وضع مخطط وطني متكامل للتربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعية خاصة، ضمن مختلف مكونات المنظومة، قوامه تعزيز وإرساء تكوينات مهنية ومتخصصة في مجال تربية هؤلاء الأشخاص وتكوينهم، والسهر على تتبع تنفيذه وتقييمه.

كما أكَّد الباب الثالث من القانون الإطار 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها الصادر بـ 19 ماي 2016، على حق «الأشخاص في وضعية إعاقة في التربية والتعليم والتكوين بجميع أسلاكه، بما في ذلك حرية اختيار التخصصات التي تناسبهم، والتي يرغبون في متابعة دراستهم بها. ولا يمكن أن تشكل الإعاقة مانعًا من الاستفادة من هذا الحق أو سببًا للحد من ممارسته».

هنا يظهر أن الإطار التشريعي المغربي ينخرط في التوجه الدولي الذي التفت إلى حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، خاصة فيما يتعلق بالحق في التربية والتعليم والتكوين، حيث عملت الوزارة الوصية على قطاع التعليم على إصدار العديد من المذكرات والدوريات التي تسعى من خلالها إلى أجرأة النصوص التشريعية والاتفاقيات التي وقع عليها المغرب، ممَّا جعلها تنحو نحو تنزيل التربية الدامجة في المدرسة المغربية عبر بدل المزيد الاهتمام بهذه الفئة من المتعلمين وضمان حقهم في التربية والتكوين، كغيرهم من المتعلمين.

وفي فما يلي سنحاول التطرق لأهم المذكرات والدوريات الوزارية التي عملت على تنزيل هذا الحق وأجرأته على أرض الواقع.

-المذكرة الوزارية رقم 179 والصادرة بتاريخ 19 أكتوبر 1987 والتي تحثُّ على ضرورة العمل على تخفيف الضغط على المنظمة العلوية لرعاية المكفوفين، من خلال الاهتمام بمدارس المكفوفين التابعة لوزارة التربية الوطنية؛

-المذكرة الوزارية رقم 15 والصادرة بتاريخ 24 يناير 1990 والتي ركزت على مسألة تسهيل الظروف الدراسية للمعاقين جسديًا عبر العمل على تحسين ظروف تمدرس الأطفال المعاقين من خلال السماح بتسجيلهم رغم تجاوزهم السن القانوني، وتسجيلهم في أقرب مؤسسة إلى مقر سكناهم، وإعطائهم الأسبقية بخصوص المنح واتخاذ كل التدابير الضرورية لتسهيل تمدرسهم؛

-المذكرة الوزارية رقم 10 والصادرة بتاريخ 16 فبراير 1998 والتي تضمنت إجراءات تنفيذ المرسوم التطبيقي لقانون الرعاية الاجتماعية للأشخاص المعاقين والسهر على اتخاذ جميع الإجراءات العملية الكفيلة بتطبيق المقتضيات الواردة في الباب الثالث من المرسوم رقم 2.97.218 بتطبيق القانون رقم 05.81 المتعلق بالرعاية الاجتماعية للمكفوفين وضعاف البصر؛

-المذكرة الوزارية رقم 008.00 والصادرة بتاريخ 07 أبريل 2000 والتي استهدفت مسألة تمدرس الأطفال المعاقين، كمنطلق لتعميم التمدرس وتكافؤ الفرص بالنسبة لجميع الأطفال، وتيسيرًا للإدماج المدرسي للأطفال المعاقين، بحيث يركز مضمون هذه المذكرة على ضرورة تسجيل التلاميذ المعاقين حركيًا وحسيًا وذهنيًا، سواءً في أقسام مدمجة أو في أقسام عادية، وذلك من خلال مراجعة النصوص والمذكرات التي تنظم الحياة التربوية لتراعي خصوصيات التلاميذ المعاقين وحاجاتهم، ثم تفعيل إطار عمل مشترك داخل المؤسسة لضمان الإدماج المدرسي لهؤلاء الأطفال، ثم تنمية الشراكات والتعاون لدعم تمدرسهم، ووضع إطار لضمان تدخل الأطر الصحية المختصة لتوفير الخدمات الطبية والشبه طبية، وأخيرًا تكوين الفاعلين التربويين في مجال الإدماج؛

-الدورية المشتركة بين وزارة التربية الوطنية ووزارة الأسرة والتضامن والعمل الاجتماعي رقم 130 والصادرة بتاريخ 12 أكتوبر 2004 والتي همَّت إجراءات الدخول المدرسي الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتي جاءت تنفيذًا لمقتضيات اتفاقية الشراكة بين وزارة التربية الوطنية وكتابة الدولة لدى وزارة الأسرة والتضامن والعمل الاجتماعي الموقعة بتاريخ 30 مارس 2004، وعملاً على تحيين مضامين المذكرتين 104 و008. وقد أشارت الدورية إلى مجموعة من الإجراءات أهمها: تسجيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، ثم تشكيل اللجنة المختصَّة، وتأهيل الفضاء المدرسي، واختيار الأطر التربوية للتدريس بالأقسام المدمجة؛

-المذكرة رقم 3.2247 والصادرة بتاريخ 30 أبريل 2013 والتي همَّت الإجراءات التنظيمية لتكييف المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية لفائدة التلاميذ ذوي الإعاقة والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة والنطق، بحيث تمَّ تقسيم هذه الإجراءات إلى مستويين، الأول يرتبط بالمؤسسة التعليمية والنيابة الإقليمية، والثاني بالأكاديميات الجهوية، بدايةً يتمثل دور المدير في إعلام التلاميذ المعنيين بالمسطرة الواجب اتخاذها من أجل تكييف الامتحانات، أمَّا على المستوى الجهوي، فيتم إحداث لجنة جهوية لتكييف الامتحانات، وذلك من أجل دراسة ملفات التكييف والبث فيها؛

-المذكرة الوزارية رقم 14.039 والصادرة بتاريخ 03 أبريل 2014 والتي همَّت مسألة تمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وخصوصًا العمل على تنفيذ كل الالتزامات المتضمنة للاتفاقيات المبرمة بالأكاديمية الجهوية، والنيابات الإقليمية والجمعيات الفاعلة ذات مصداقية، وتركز المذكرة على مجالات محددة: تأهيل الحجرات الدراسية؛ توفير الوسائل الديداكتيكية؛ توفير الموارد البشرية؛ الإشراف على مراقبة البرامج المشتركة؛ دعم قدرات الأطر التربوية؛

-الدورية المشتركة بين وزارة التربية الوطنية ووزارة الصحة تحت رقم 14.721 والصادرة بتاريخ 25 يونيو 2014 والتي جاءت كتفعيل لدور اللجنة الطبية الإقليمية واللجنة النيابية للاستقبال والتوجيه والتتبع في مجال تمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث حدَّدت هذه الدورية أنماط التمدرس حسب نوعية الإعاقة، فهناك الأقسام العادية؛ أقسام مدمجة داخل وسط مدرسي عادي؛ مؤسسة تربوية مختصَّة. كما حدَّدت إجراءات استقبال ملفات تسجيل الأطفال في وضعية إعاقة والشروط اللاَّزمة عند التسجيل، والتي تتكلَّف بها اللجنة الطبية التي يتمُّ إحداثها بالاتفاق بين نائب وزارة التربية الوطنية ومندوب وزارة الصحة، وقد حدَّدت الدورية هذه اللجنة سواءً من حيث الأعضاء، والتنظيم، والاختصاصات، واختصاصات طبيب الصحة المدرسية؛

-المذكرة الوزارية رقم 412.14 والصادرة بتاريخ 22 سبتمبر 2014 والتي جاءت بصدد ضرورة تفعيل مقتضيات المذكرات الوزارية الصادرة في مجال تمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، من أجل جعل المدرسة المغربية دامجة لجميع الأطفال دون تمييز على أي أساس كان؛

-المذكرة الوزارية رقم 052.14 والصادرة بتاريخ 22 أبريل 2015 والتي وجَّهت الاهتمام بالأساس إلى تكييف ظروف إجراء وتصحيح الامتحانات لفائدة المترشحين في وضعية إعاقة: إجراءات انتقالية عبر تحديد صيغ التكييف بالنسبة للمترشحين الذين يعانون من إعاقة وقف ما هو منصوص عليه في القانون 92.07. ويشمل التكييف الصيغ التالية؛ تمديد مدة الامتحان بنصف ساعة إضافية؛ الاستفادة من اصطحاب مرافق؛ توفير مكلف بالحراسة قادر على التواصل بالإشارة، كما حدَّدت هذه المذكرة مساطر الاستفادة من صيغ التكييف، سواء طريقة تقديم الطلبات، وكيفية معالجتها على صعيد النيابة وعلى صعيد الأكاديمية؛

-المذكرة الوزارية رقم 0656.19 والصادرة بتاريخ 17 سبتمبر 2019 في شأن استقبال وتسجيل التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة بالمؤسسات التعليمية، والتي ركزت على مسألة اتخاذ كافة التدابير والإجراءات الضرورية لتسهيل هذه العملية؛

-المذكرة الوزارية رقم 0702.19 الصادرة بتاريخ 02 أكتوبر 2019 والتي جاءت كإعطاء الانطلاقة للعمل بالمكون الخاص بتدبير تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة بمنظومة «مسار» بمختلف مؤسسة التربية والتعليم العمومي والخصوصي، ويشمل هذا المكون مجموعة من الوظائف التي تمكّن من: تهيئة القاعات؛ مسك معطيات الجمعيات والأطر التابعة لها؛ استخراج المعطيات الإحصائية حول التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة.

هي إذن حصيلة مذكرات يزخر بها تاريخ تأمين الحق في التعليم لدى فئات التلاميذ في وضعية إعاقة ووضعيات خاصة.

تطور تربية وتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة في المدرسة المغربية

من حيث المبدأ فلجميع الأطفال الحق في التمدرس، لكن عمليًا يتمُّ تجاوز هذا المعطى مع الأطفال في وضعية إعاقة وحرمانهم من هذا الحق، وهنا تكمن قيمة المجتمع في احتواء هذه الشريحة كضامن أساسي لكامل حقوقهم، ولعل أبرز بلورة لهذا الاحتواء هو مشروع المدرسة الدامجة الذي جاء ليتجسد لنا كصورة للمجتمع الصغير الذي بإمكانه أن يسهم في تجاوز كل هذه التحديات، «ببدل مزيد من الجهد والالتزام من الجميع لجعل المدرسة مكانًا مناسبًا يتعلم فيه جميع التلاميذ ويصلون فيه إلى أقصى مستوى تسمح لهم إمكاناتهم وقدراتهم» (الحنصالي، 2017، ص 185).

لكن قبل أن نصل إلى ما يسمى اليوم بالتربية الدامجة، لابد من الوقوف عند مختلف المراحل التي مر منها تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة خلال تاريخ المدرسة المغربية الحديثة.

إن ما تجمع عليه مختلف التقارير والدراسات حول مسار تربية الأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب، هو المراحل الكرونولوجية التي مرَّت بها. حيث تميز بين ثلاثة مراحل أساسية، تلخص كل واحد شكلاً محددًا من التربية ومقاربة مختلفة في التعامل مع هذه الفئة من المتعلمين، وهذه المراحل هي: التربية الخاصة؛ التربية الإدماجية؛ التربية الدامجة.

أ. التربية الخاصّة

تعود أصول التربية الخاصَّة بالتجارب التربوية مع الأطفال ذوي إعاقات في المغرب بشكل أساسي (خاصة بصرية أو سمعية) إلى نهاية الستينات من القرن الماضي، ثم مع الأطفال ذوي إعاقات ذهنية، إلى سنوات الثمانينيات من القرن نفسه. فمنذ اعتماد المغرب الإعلان العالمي لحقوق الطفل في بداية الستينات، قام بدعم بعض الجمعيات المشتغلة في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة، خاصةً عبر عقد شراكات معها، أو من خلال إنشاء مؤسسات متخصصة تم تكليفها بتربية الأشخاص في وضعية إعاقة وتكوينهم. ومن بين تلك الجمعيات، هناك «المنظمة العلوية لرعاية المكفوفين في المغرب»؛ ومؤسسة «لالة أسماء للأطفال الصُّم»؛ ومؤسسات أخرى متخصصة تتركَّز أساسًا في محور تطوان-الدار البيضاء (الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2019، ص 23). كانت تلك المراكز المتخصصة تشتغل بدون أي جسر يربطها بنظام التربية الوطنية. وكانت مراكز المنظمة العلوية لرعاية المكفوفين هي وحدها التي أخذتها الخريطة المدرسية لوزارة التربية الوطنية بعين الاعتبار. ولم تدمج هذه الوزارة مراكز أخرى في الخريطة المدرسية إلا خلال سنوات التسعينات من القرن الماضي. ويتعلق الأمر أساسًا بمؤسسة لالة أسماء للأطفال الصُّم (الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2019، ص 23).

ب. التربية الإدماجية

كانت وزارة التربية الوطنية قد اقترحت إحداث أقسام خاصة داخل المدارس الابتدائية لاستقبال بعض الأطفال في وضعية إعاقة «خفيفة أو متوسطة» ويتعلق الأمر، بشكل من الأشكال، بمشروع إدماج مدرسي سُمي «أقسام الإدماج المدرسي» (CLIS) وذلك في إطار مشروع رائد

ومبتكر ينشئ روابط مؤسساتية بين المجتمع المدني والمدرسة. ففي ظل التحاليل النقدية لتجربة التربية المتخصصة، خاصةً مع انتشار بعض التجارب الدولية المتعلقة بالانفتاح على الوسط المدرسي، حيث تمَّ نقد المقاربة القائمة على الأماكن العلاجية المغلقة، والتوجه القائم على المدرسة التي تعزز الفوارق الاجتماعية وتساهم في إعادة الإنتاج الاجتماعي. ومع هذه الانتقادات، أثيرت مسألة قابلية تربية الأطفال بكونهم في وضعية إعاقة في المدرس العادية. وفي هذا الوقت، بدأ يطرح سؤال تمدرس هؤلاء الأطفال في الوسط المدرسي. وقد كانت جميع المذكرات التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية بين سنة 1998 وسنة 2004 تهدف إلى إدماج الأطفال في وضعية إعاقة كليًا أو جزئيًا في الأقسام العادية. بالرَّغم من كل المجهودات التي بدلتها وزارة التربية الوطنية، إلا أن هذا الإدماج بقي ملتبسا؛ حيث يتخذ أشكالا متنوعة: كالإدماج «الشخصي» في القسم العادي، والإدماج «الجماعي»، والذي يقوم على تجميع الأطفال في أقسام خاصَّة حسب نوعية إعاقتهم. ثم هناك النموذج المسمى «التدرجي» الذي يجمع أجهزة متنوعة من أكثرها إدماجًا، إلى أكثرها تمييزًا، ويحافظ على استمرارية المراكز المتخصصة (الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2019، ص 24).

يعتبر مشروع E1.P7 ضمن المشاريع الأساسية في المخطط الاستعجالي 2009-2012، وقد وضِع هذا المشروع من أجل «إنصاف الأطفال والجماعات ذوي الاحتياجات الخاصة». إلاّ أن الاستمرار في استعمال المصطلحات المتعلقة بالاحتياجات الخاصة القائمة على النموذج الفردي، يبيّن سيادة التصور الطبي للإعاقة الذي كان راسخ لدى أصحاب القرار في المغرب، رغم مصادقتهم على الاتفاقية الخاصة بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، والتي تتجه نحو المقاربة الدامجة.

ج. **التربية الدامجة**

من أجل تحديد خصائص هذه لمرحلة، خاصة باعتبارها آخر ما تم التوصل إليه في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، لابد من التوقف عند الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لأقسام التربية الدامجة. والذي يعتبر مشروعًا مجتمعيًا يدخل ضمن مخططات التنمية البشرية، ويشكل رافعة من رافعات إرساء مبادئ حقوق الإنسان، وتنزيل المبادئ التي نصَّ عليها دستور 2011. كما أنه يعتبر لبنة من لبنات تحسين ظروف عيش الأفراد والجماعات، خاصةً بالنسبة للأشخاص في وضعية إعاقة. لقد أشرفت مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي على هذا المشروع، بالتعاون مع منظمة اليونسيف لرعاية الطفولة.

وتروم العدة المستهدفة تنزيل الإطار المرجعي للهندسة المنهجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة الذي وضعته الوزارة، سنة 2017، بعد إنجازه عبر مراحل متسلسلة منذ الموسم الدراسي 2013-2014، وبمشاركة فاعلين ميدانيين ومتدخلين في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، بكل من جهة سوس ماسة، وجهة الشرق (بيدادة، 2019، ص 116).

إن السياق الذي جاء ليضخ دماء جديدة في شرايين التربية الدامجة لم يكن سوى حافزًا جديدًا لكسب الرهان وذلك عبر وضع جميع المتدخلين داخل مخطط واحد وهادف يشمل المدرّس والإدارة التربوية والمناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجية وأنظمة التقييم وكل ما من شأنه أن يقارب ويلاءم وضعيات مختلف المتعلمين في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة. كل هذا دون أن نغفل مسألة مهمة ألا وهي تحدي تجاوز التراكمات السابقة من الأخطاء والسقطات التي لم تتماشى وأرض الواقع، ومحاولة إرساء آليات للتتبع والمواكبة والتنفيذ والتقييم وتحمل المسؤولية من طرف الجميع، لأن التحدي صار أكبر والطموح أكبر بكثير، بل وأكثر من ذلك فالميدان مليء بالعوائق الجاهزة التي قد تختلف باختلاف بالسياقات بين ما هو مجتمعي بالدرجة الأولى والتنظيمي الاجرائي في الدرجة الثانية، أو بيداغوجي بدرجة أقل.

لقد «كان منطلق بلادنا لتحقيق هذا المشروع الطموح هو تجاوز المقاربات والاتجاهات والتمثلات السابقة في التعاطي مع الإعاقة، وخصوصًا المقاربة الاجتماعية-الطبية التي كانت إلى وقت قريب هي المرجع الأساس المعتمد في التعاطي مع الأطفال في وضعية إعاقة، والمرتكزة على تصنيف الأطفال في وضعية إعاقة ضمن "الفئات الخاصة" التي تحتاج إلى وضع خاص وتعليم خاص» (الهاروني علوي، 2020، ص 201).

تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة في الأرقام

سوف نقوم بتحليل وضعية الأطفال المنتمون لهذه الفئة، بالاستناد أساسًا على نتائج البحث الوطني الثاني حول الإعاقة (وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية، 2015)، والذي أنجزته وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية سنة 2014، حيث جاء ليحيّن نتائج البحث الوطني الأول الذي أنجز سنة 2004؛ فالتحولات السياسية والسوسيو اقتصادية تحتم التوفر على معطيات جديدة ومحيَّنة.

لقد تمَّ اعتماد عينة علمية تتكون من 16.044 أسرة، وقد تمَّ الأخذ بعين الاعتبار توزيعها المجالي سواءً من حيث جهات المملكة، أو متغير الوسط (حضري قروي)، ثم متغير السكن للتمييز بين الوضعية السوسيو اقتصادية للعينة البحث. وقد تم إنجاز هذا البحث عبر ثلاثة مراحل أساسية، البحث الاستطلاعي، والذي تمَّ إجرائه على مدى 12 يوم امتد على محطتين: الأولى من 09 دجنبر 2013 إلى 14 دجنبر 2013، والثانية من 30 يناير 2014 إلى 04 فبريير 2014. أمَّا المرحلة الثانية فقد خصصت لتوظيف وتكوين فريق البحث، حيث تمَّ اعتماد مجموعة من الشروط لانتقاء الباحثين والمشرفين والمراقبين، وتمَّ تكوينهم خلال ثلاثة أيام. وخصصت المرحلة الأخيرة لسيرورة إنجاز البحث، حيث تمَّ ذلك عبر اعتماد تقنية المقابلة الشخصية CAPI وقد امتد البحث الميداني من الأسبوع الأول لشهر ماي إلى الأسبوع الأول من شهر يوليوز لسنة 2014.

وبخصوص نسبة التمدرس، فإنها لم تتجاوز لدى الفئة العمرية 6 إلى 17 سنة 41,8 %، وهو ما يختلف على نسبة تمدرس باقي الأطفال، فبالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة البالغين من العمر 6-11 سنة 37,8 %، في مقابل 99,5 % عند باقي الأطفال في نفس الفئة العمرية. أمَّا عن نسبة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة للفئة العمرية 15-17 سنة، فتبلغ حسب البحث الوطني 39,9 %، مقابل 61,1 % كنسبة وطنية للتمدرس لنفس الفئة العمرية لباقي الأطفال (وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية، 2015، ص 62). أمَّا من حيث اعتماد متغيري التمدرس ووسط الإقامة، نجد أن نسبة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة في الوسط الحضري هي 49,5 % مقابل 32,9 % في الوسط القروي، ومن حيث الجنس فهناك بالنسبة للإناث 29,1 % مقابل 49,2 % لدى الذكور.

وبالنسبة لنوعية المؤسسات المدرسية التي يرتادها الأطفال في وضعية إعاقة، فإن نتائج البحث تشير إلى كون 75 % من الأطفال المتمدرسين يرتادون المدارس العادية، فيما 5 % تكتفي بالتعليم المنزلي أو الكتاتيب. كما أن 5 % فقط من الأطفال المتمدرسين في المؤسسات التعليمية العادية يستفيدون من تأطير متخصص (الأقسام المندمجة التابعة لوزارة التربية الوطنية) وترجع هذه النسبة الضعيفة بالأساس إلى ضعف التأطير وقلة المتخصصين في مواكبة المسار التعليمي لهؤلاء الأطفال وانعدام الشروط الملائمة لاستفادتهم من التَّمدرس. ممَّا يؤدي إلى كون 79 % من الأطفال المتمدرسين في الفئة العمرية بين 5 و17 سنة لا يتجاوز مستواهم التعليمي المرحلة الابتدائية. في حين أن 15 % من الأطفال المتمدرسين يترددون على مؤسسات متخصصة، غالبًا ما تكون جمعوية، خاصةً المؤسسات العاملة في مجال الإعاقة الذهنية أو في حالة اضطرابات في السلوك.

لقد اتضح أن المسار التعليمي للأطفال في وضعية إعاقة يعرف اضطرابات لعدة أسباب مرتبطة بنوعية إعاقتهم؛ حيث صرح 36,6 % من الأطفال المتمدرسين بأن إعاقتهم تؤثر سلبًا على مسارهم التعليمي. وتتصدر الإعاقة 56,6 % والبنيات غير الملائمة والمناهج التعليمية 46,4 % الأسباب التي تحول دون استفادتهم من الحق في التعليم بشكل طبيعي، في حين أن باقي الأطفال في وضعية إعاقة يعانون من ظروف سوسيو اقتصادية ومن التمييز داخل الفضاءات التعليمية، ذلك أن:

-30,8 % منهم يعانون من ممارسات عدوانية سواءً من قبل التلاميذ الآخرين أو آبائهم أو من المدرسين أو مسيري المؤسسة التعليمية؛

-27,5 % ناتجة عن عدم توفير الولوجيات؛

-12,7 % يصرحون بكون عدم الاستقرار الدراسي يعود إلى صعوبات مالية. حيث أن 3,9 % من الأطفال في وضعية إعاقة فقط يستفيدون من منحة أو مساعدة مالية من طرف مؤسسات مختلفة لمتابعة دراستهم.

أمَّا بالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة غير المتمدرسين، فإن 80,3 % منهم لم يسبق أن التحقوا بمؤسسة تعليمية (مدرسة عادية، كتاب قرآني...)، بينما 13,7 % اضطروا إلى مغادرة المدرسة عبر مراحل 56 % في الطور ما قبل المدرسي، 36 % من التعليم الابتدائي، 8 % من التعليم الثانوي الإعدادي.

وتجدر الإشارة إلى أن أسباب عدم التمدرس حسب الأشخاص في وضعية إعاقة في هذا البحث تعود إلى:

- صعوبات إدارية: 49,7 %؛

- تمييز البيئة الاجتماعية المدرسية: 30,8 %؛

- غياب الولوجيات: 20,2 %؛

- مشاكل مالية: 19,3 %؛

- عدم ملاءمة المناهج البيداغوجية في المؤسسات التعليمية: 1,2 %.

انطلاقًا من هذا التشخيص، يظهر ضعف الاستراتيجية الوطنية لدمج الأطفال في وضعية إعاقة، وتؤكد وزارة التربية الوطنية أن قطاعها سيتولى تدبير ملف تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، وسيخص هذا التدبير المؤسسات التعليمية المتخصصة، وهو ما سيتطلب تقوية التنسيق بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية. إن العلاقة بين تلك المراكز والمدارس ليست فعلية بما فيه الكفاية باستثناء بعض التجارب التي برهنت عن نجاعتها، ونجحت فعلاً في تحقيق هذا الرهان. ويقترح القانون الإطار الخاص بالإعاقة أن تشكل تلك المراكز جزءًا لا يتجزأ من النظام الوطني للتربية والتكوين.

إن إقرار هذا القانون الإطار 97.13 بدمج المؤسسات المختصة واعتبارها جزء من المنظومة التربوية يعد خرقا لمقومات التعليم الجامع. فما جاء في المادة 12 من نفس القانون يبيّن عدم استعداد الدولة للالتزام بالاتفاقيات الدولية التي وقعتها في ترسيخ تعليم جامع (الحنصالي، 2017، ص 191).

أطر الدعم الاجتماعي ورهان المدرسة الدامجة

فالمدرسة الدامجة هي المدرسة/النموذج الذي يتلاءم وحاجيات كل المتعلمين، «وإن عليها أن تشكل نموذج الديمقراطية المأمول في المجتمع برمته، فهي نموذج مثالي للتطور البنيوي للمؤسسة، وهي النموذج القادر على إنهاء التأثير القوي الذي كانت تضطلع به المقاربة الطبية» (الحنصالي، 2017، ص 186).

إن المقاربة الوطنية للإدماج المدرسي هي امتداد لرؤية أساسها تصور دولي للعديد من المنظمات التي ترى في المدرسة ذلك الحاضن الذي لا يستثني أحدً ولا يترك أي طفل خلفه متشبثًا بإلزامية التعليم، والرهان هنا هاجسه الأطفال في وضعة إعاقة ووضعيات خاصة، بعد حصولهم على الموافقة لأجل التسجيل في المدرسة الدامجة وفقًا لضوابط تنظيمية محددة. ولعلّ للمغرب استثناءاتٌ في هذه التجربة كباقي التجارب كما سلف وأن قلنا، إنها تفتقر للمواكبة والتقويم وهو ما ولّد لنا سقطاتٍ حتمت التدخل من جديد ومحاولة ترميم التصور وملاءمته مع الواقع الذي فرضته الاكراهات، ولنقارب هذا التطور الذي ساقته المدرسة المغربية في احتضانها للأطفال في وضعية إعاقة، حاولنا الإحاطة بالتجربة منذ ولادتها إلى دورها الحيوي اليوم مرورًا بكل العثرات التي اعترتها محاولين تجسيد مكامن الخلل، دون أن نغفل ما نعتبره سيرورة تراكمية ذات ترسانة تنظيمية قوية لكن عليها ما عليها من الهفوات.

إن هذه السيرورة لن تكون سوى مقاربة للاستراتيجية الوطنية للدمج يحتل فيها المنهاج العملي كلمة الفصل، والتطور النسقي الذي مرت منه تجربة المغرب من بيداغوجية إدماجية إلى بيداغوجية دامجة.

من هنا تأتي أهمية هذا الإطار الجديد (أطر الدعم الاجتماعي) الذي يعتبر آخر من التحق بالمدرسة المغربية، وقد طال انتظاره من طرف الفاعلين التربويين. خاصة أن هذا التخصص ينهل من مقاربات متعددة تتجاوز البعد الإداري، ويقوم بملء الفراغ الحاصل في الإدارة التربوية على مستوى التكوين في الجوانب الاجتماعية والنفسية للمتعلمين.

تجدر الإشارة إلى أننا هنا ننطلق من مقاربة تكاملية تقوم على مبادئ العمل الجماعي في إطار فريق متعدد التخصصات والمداخل، فالرهان على هذا الإطار، لا يلغي أهمية باقي المتدخلين، بل إن الرهان هو في تجانسه معهم، خاصةً أن المدرسة العمومية تعرف مشكلاتٍ مركبة يصعب فيها أن نعزل ما هو اجتماعي عما هو نفسي وما هو إداري.

تأتي أهمية أطر الدعم الاجتماعي من أجل المساهمة في تنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة، في كونه ينتمي إلى هيئة الإدارة التربوية، والتي لم تعد مرتبطة ببعض الإجراءات ذات طابع روتيني بيروقراطي مكتبي بقدر ما هي عمل ميداني يقتضي التخلي عن أنماط التدبير العمودي إلى مقاربة التدبير الأفقي التشاركي مع كل شركاء المؤسسة الدامجة من أجل إنجاح مسار

التمدرس الدامج للطفل في وضعية إعاقة (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العملي، 2019 أ، ص 38).

بالنظر إلى الرافعة الرابعة من الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، خاصةً في النقطة المتعلقة «بتكوين مدرسين متمكنين من التربية الدامجة، وإدراجها ضمن برامج التكوين المستمر للأطر التربوية، وتوفير مساعدين للحياة المدرسية» (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015، ص 16)، تظهر أهمية أطر الدعم الاجتماعي في كونهم يندرجون ضمن هؤلاء المساعدين الذين أشارت إليهم الرؤية الاستراتيجية. وهذا ما نصَّ عليه القانون الإطار رقم 51.17 خاصة في المادة 22 التي تؤكد على ضرورة العمل على إقامة وتطوير وحداتٍ للدعم النفسي وخلايا للوساطة تشرف عليها أطر متخصّصة بمؤسسات التربية والتعليم والتكوين.

انسجامًا مع هذا التصور الجديد للمنظومة التربوية بالمغرب، تمَّ خلق هذا الإطار الجديد، والذي تحدد المادة 4 من القرار الوزاري رقم 0714-20 الصادر في 2020/11/04 مجالات اهتمامه، والتي يدخل ضمنها على مستوى مهام التدبير التربوي والتواصل «إعداد دفاتر خاصة للتلاميذ المتعثرين وذوي الاحتياجات الخاصة»، وعلى مستوى تفعيل أنشطة الحياة المدرسية «المساهمة في تنمية الشراكات والاتصال بالإدارات والجماعات والجمعيات لدعم فئات التلاميذ من المعوزين وذوي الاحتياجات الخاصة».

فتدخل أطر الدعم الاجتماعي سيكون امتدادً لسيرورة المساعدة الاجتماعية من داخل المنظومة التربوية التي ترمي بالأساس إلى تنمية وتعزيز النّماء والنضج المعرفي للمتعلمين، وتكوين قدرة أكبر لهم على مواجهة الحياة، الأمر الذي يلزم معه توفر المتدخل في هذا الإطار على قدراتٍ خاصة في تقديم المساعدة خصوصًا أن الأمر هنا يتعلق بمتعلمين في وضعية إعاقة، بل وأن كل متعلم يمسك وبعمق حقيقته وحياته والخطوط العريضة المختلفة لمساره، والتي لا يمكن حصرها في السياق التعليمي التعلمي وحده، فالفرد أو المتعلم في وضعية إعاقة يحقق نوعًا من الإدماج الذاتي حين يصل إلى موارده ويحسّ أنه مفهوم ومقبول، وهذا هو التحدي الأكبر في تدخل إطار الدعم الاجتماعي في صلب مشروع المدرسة الدامجة.

لأن الدعم في الأساس هو بمثابة عملية أساسية لتدعيم مواطن القوة عند المتعلم، وأداةً فعّالة لتفادي تراكم التعثرات والثغرات التي تعترض المتعلم سواءً كان في وضعية إعاقة أو العكس، والتي قد تكون عائقًا أساسيًا غير مباشر في طريق تعلمات أخرى، تبدو لأول وهلة على غير علاقة مباشرة بها، فالتعثرات قد يكون مظهرها معرفي تحصيلي، لكن وجهها الخفي قد يكون اجتماعي نفسي اقتصادي أو صحي، وهنا تبرز حنكة ونجاعة تدخل إطار الدعم الاجتماعي في الكشف عن كل تلك العوامل الخفية.

إن التدخل الإجرائي لإطار الدعم الاجتماعي عمومًا يستند إلى وسائل وتقنيات وإجراءات قد تكون شاملة لكل مناحي الحياة المدرسية، مراعية لعدم الإقصاء والتهميش، ومحاربة الفشل

والهدر الدراسيين وتعزيز فرص النجاح والدمج المدرسي وهو ما يتقاطع مع أحد أكبر هواجس التربية الدامجة، ممَّا يضعنا أمام صياغة تكميلية تكاملية لمشروع المدرسة الدامجة ورهان الدعم النفسي والاجتماعي والصحي.

«يقوم الدعم النفسي الاجتماعي الصحي على فكرة أن النتائج الدراسية ليست رهينة فقط بالجهد المدرسي المرتبط بالتحليل المعرفي وإنما هي مرتبطة بالوضعية النفسية والاجتماعية للمتعلمين والمتعلمات، فهو يختص بالمتعلمات والمتعلمين الذين يعانون صعوبات ومشاكل نفسية واجتماعية تعيق تعلمهم» (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني وبالتعليم العالي والبحث العلمي، 2009، ص 5).

من جانبه يبقى تدخل أطر الدعم الاجتماعي في إنجاح مشروع المدرسة الدامجة معززًا لكل هذه الجوانب، فهو يلامس الرغبة في التعلم لدى المتعلمين في وضعية إعاقة كباقي أقرانهم، وذلك بطرق نشيطة وينميها من داخل النوادي التربوية، وإلى غير ذلك من الآليات، كما أنه يرمي إلى مساعدة المتعلمين في تشخيص جل المشاكل الشخصية التي تعيق عملية التعلم، دون إغفال الدور الفعال في خلق جو من العلاقات الايجابية بين المتعلمين في وضعية إعاقة وأقرانهم لتقوية روح التعاون والانسجام، كما يبقى دور الملحق الاجتماعي مهما في ربط المدرسة بمحيطها وخلق روح الحوار مع الوسط الأسري للمتعلمين.

إن الدور الذي يلعبه إطار الدعم الاجتماعي في إرساء مدرسة الارتقاء الفردي والمجتمعي جاء كاستمرار لسيرورة تهم التعامل مع وضعيات مركبة داخل الحقل التربوي، والحد من الظواهر الشاذة والتي تحول دون يُسر العملية التعليمية التعلمية، وكذا لخلق نوع من المواكبة بالأساس للمتعلمين في وضعيات خاصة، ولعل تجربة البرنامج الوطني للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة تتقاطع مع هذا الإطار في بعض النقاط، الأمر الذي فتح الباب أمام نقاش جديد ولعلَّ عملنا هذا جزء منه.

فمن أجل إنجاح ورش التربية الدامجة، لابد من الاشتغال على التمثلات الاجتماعية والنفسية السلبية لدى الفاعلين التربويين باعتبارها تعيق عملية الدمج، وبالتالي فمن الضروري العمل على جعل هذه التمثلات منسجمة مع مبادئ التربية الدامجة؛ حيث «ينبغي مشاركة كل الأطر التربوية في تعليم التلاميذ في وضعية إعاقة وليس فقط الأستاذ الذي نكلفه بقسم يسمى مدمجًا في مؤسسة تعليمية عادية. إن التربية الدامجة تقتضي تأهيل موارد بشرية كفؤة خاصة تلك التي ستمارس مهمة التربية والتعليم، ينبغي تأهيلهم لتقبل الاختلاف وكيفية التعامل مع هذا الاختلاف وتكييف البرامج والمناهج والاجتهاد في إيجاد الحلول لكثير من المواقف التي ليست لها وصفات جاهزة» (الكنوني، 2019، ص 267).

كما سيساهم في محاربة ظاهرة الوصم الاجتماعي الذي يتعرض لها الأطفال في وضعية إعاقة داخل المؤسسة، فالوصم اليومي ليس سوى الوجه التفاعلي لاتساع الفجوة بين الأسر والآخرين،

حيث يتم احتقار الأسر من خلال مجموعة من العبارات، ويتم منع أبناؤها لولوج بعض الفضاءات بسبب هذه السلوكات المزعجة، أو عند الافصاح عن هوية الابن الذي يعيش في وضعية إعاقة. ففي المدرسة، يتعرض الأطفال التوحديون، على سبيل المثال، للوصم من خلال تعليقات مستفزة، تصدر من الأطر التربوية أو الطاقم الإداري أو التلاميذ. «تقول أم سعد البالغ من العمر عشر سنوات: "رافقت ابني إلى المدرسة، وعند وصولنا نادى أحد التلاميذ طفلي باسمه، فاستفسرت منه بلطف: هل تعرف ابني؟ أجابني بسخرية جارحة: إنه يدرس معي. لكنه غير عادي، ولا يعرف شيئا"» (أعراب، 2020، ص 48).

أطر الدعم الاجتماعي وترسيخ المشروع البيداغوجي الفردي (PPI)

يعتبر التفريد، أو المقاربة الفارقية، من بين الأسس الجوهرية للتربية الدامجة، فقد أكَّدت منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي على ضرورة اتخاذ تدابير بسيطة وناجعة في دمج الأطفال في وضعية صعبة، خاصة عبر اعتماد خطط العليم الفردي، ثم تدريب المعلمين لتحسين مهارتهم وقدراتهم لتعليم هؤلاء الأطفال. فاعتماد هذا النوع من البيداغوجية، يمكّن من النظر إلى الطفل في وضعية إعاقة باعتباره حالة متفردة، له مؤهلات وقدرات، ولا تنحصر في النظر إلى قصوره. وهنا «فمن الضروري الوعي أيضًا بأن لكل طفل في وضعية إعاقة زمنه التعلمي الفردي وإيقاعاته الخاصة حسب درجة الإعاقة ونوعيتها والقصورات التي تميزها، ممَّا يستلزم تكييف مكونات الهندسة البيداغوجية للتعلمات مع تلك الإيقاعات» (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019 ب، ص 33).

بناءً على ذلك، يعتبر المشروع البيداغوجي الفردي أحد الأساليب الفعالة في العملية التعليمية التعلمية، وفي تربية الأشخاص في وضعية إعاقة على الخصوص. فقد نصَّ القرار الوزاري رقم 047.19 الصادر بـ 30 يونيو 2019 بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، على ضرورة «بناء مشاريع أقسام دامجة والمشاريع البيداغوجية الفردية، وفق طبيعة الإعاقات المعنية بالتمدرس، وذلك حسب التعلمات الأساس المكيفة، تحت إشراف المفتشين التربويين ومديري المؤسسات التعليمية وإشراك الأسر والجمعيات».

لقد حدَّد الإطار المرجعي طبيعة هندسة التعلمات المرتكزة على التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة في مكونيين: التعلمات الأساس أو الكفايات المستهدفة والتي يقرها المنهاج الدراسي، ثم التعلمات الداعمة المتعلقة بصقل القدرات وتنمية المواهب، والتي تتم أساسًا في قاعة الموارد للتأهيل والدعم، وذلك بمساعدة متخصصين (الفرق الطبية والشبه طبية ومنشطو الحياة المدرسية إلخ).

من خلال التمييز بين هذين المكونين، تظهر أهمية التدخل الذي يمكن أن يقدمه إطار الدعم الاجتماعي من أجل إعداد وتنفيذ المشروع البيداغوجي الفردي، فإذا نظرنا إلى التعلمات الداعمة التي تدخل في اختصاص هذا الإطار، تتضح أهمية المساهمة التي سيقدمها خاصة فيما يتعلق

بتنشيط الحياة المدرسية التي تسعى إلى دمج الأطفال في وضعية إعاقة بالوسط المدرسي وجعلهم جزء لا يتجزأ من المنظومة التربوية، وذلك عبر تقديم أنشطة تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

أما بخصوص مراحل إنجاز المشروع البيداغوجي الفردي فإنها تنقسم إلى أربعة محطات أساسية: التشخيص، والتخطيط، والتدبير، والتقويم.

تفترض عملية التشخيص منذ البدء الإلمام بمعطيين أساسيين. أولا الإلمام بكل المعلومات المفيدة عن الطفل، أي كل ما يميز شخصيته بمختلف مكوناتها، الجسمية والسيكوحركية، والمعرفية والانفعالية، والوجدانية الاجتماعية، ذلك بهدف معرفة مواطن القوة، والجوانب التي يعتريها القصور. ويهم المعطى الثاني جرد المقررات الدراسية للمجالات التعلمية الأساسية من أجل انتقاء الأنشطة التربوية التي تلائم وضعية الطفل لتخطيطها وبرمجتها وفق خطة مدروسة بشكل جماعي من لدن الفريق التربوي وشبه الطبي.

إن المساهمة في عملية التشخيص التي تشكل لب المشروع البيداغوجي الفردي، يشكل مدخل أساسي بالنسبة لأطر الدعم الاجتماعي، من خلال توفير المعلومات اللاّزمة حول الطفل وأسرته ووضعه الاجتماعي والنفسي، حيث تشكل هذه المعلومات عنصر أساسي في عملية التشخيص وتسهل وضع قائمة لحاجات المتعلم، وتقسيمها إلى التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة.

وبخصوص مشروع المؤسسة الدامج، والذي يشكل بدوره أحد المداخل الأساسية من أجل تنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة، فإن الانفتاح الواعي للمؤسسة التعليمية على محيطيها الاجتماعي منطلق أساسي لتحقيق نجاعة أكثر لوظيفتها التربوية بدينامية أكثر واستمرارية أقوى، فالمقاربة التدبيرية لمشروع المؤسسة الدامج لا تخرج عن هذا النطاق لا من حيث الرؤية ولا التصور لأن كل المرتكزات التدبيرية يجمعها نفس النسق.
فالمشروع المدرسي الدامج هو خطة إجرائية ممنهجة لضمان مسار تعليمي دامج للأطفال في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة، يؤطره فريق القيادة بروح فلسفية دامجة وبناءة، ترتكز على بعد النظر في كون الإعاقة ليست حاجزًا أمام وصول التلميذ إلى مبتغاه، كل هذا «يأتي من كون التربية الدامجة تستلزم ليس فقط ممارسات جديدة، بل أساسًا تغيرًا في القناعات وفي الاتجاهات، وهو أمر لا يمكن أن يتم من دون تعبئة واشتغال على الذات الاجتماعية» (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019 ب، ص 35)، لأن هذا الانفتاح اليوم صار مختلفًا عما كانت عليه المؤسسة من ذي قبل؛ حيث أصبح كل طرف في العملية التعليمية التعلمية شريك أساسي لا غنى عنه، وهو ما سطرته المذكرة الوزارية رقم 73/2009 كأهم الأبعاد والضمانات الضرورية لمدرسة النجاح والتي تلخصت بالأساس في:

-توسيع صلاحيات المدرسة العمومية؛

-الانفتاح الواعي للمؤسسة التعليمية على محيطها الاجتماعي والاقتصادي؛

-منح دينامية تربوية واجتماعية لجميع الفاعلين والمتمدرسين بالمؤسسة التعليمية؛

-توفير كافة الوسائل الضرورية للارتقاء بجودة الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية؛

-القيام بشراكات مع مختلف الفاعلين في الحقل التربوي؛

-تقوية دور مدير المؤسسة التعليمية إشرافًا وتسييرًا وتدبيرًا (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019 أ، ص 43).

إن هذا الرهان لم يكن سوى ذلك الأساس لمشروع المؤسسة الدامج وهي في خضم انفتاحها على محيطها المباشر من أجل تعبئة جماعية حول الرؤية الدامجة، من أجل تجاوز المواقف والتمثلات السلبية تجاه الإعاقة، ومنه تشجيع الأسر بالأساس على القطع مع التردد في الدفع بأبنائهم نحو حضن المدرسة.
إن شمولية مشروع المدرسة الدامج تعطي للتربية الدامجة قيمتها المضافة مستدركة بذلك نواقص التجارب الأولى، كما تطرقنا لذلك سلفا، لأن الطفل في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة هو الجوهر، ونمو وبناء شخصيته هو الرهان من وراء كل ذلك.
فالتحول وبشكل دقيق يكمن في الصيغة واللمسة التي يضفيها المشروع البيداغوجي الفردي للمتعلم من داخل القسم الدامج بالموازاة مع قاعة الموارد للتأهيل والدعم، ليجمع المتعلم في وضعية إعاقة بين التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة، لأن القسم الدامج هو ذلك «الفضاء المدرسي الذي يمكن أن يتضمن طفلاً أو أكثر لديه حاجيات خاصة. يكون هذا الطفل من حقه الاستفادة من نفس العرض المقدم لباقي زملائه "العاديين" لكن بصيغة متكيفة مع قدراته وبطرق وتقنيات تراعي طبيعة إعاقته» (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019 ب، ص 39).

خاتمة

انطلاقًا من تحليل مسار التربية الدامجة في المنظومة التربوية المغربية، وبالوقوف عند واقعها بالاعتماد على الوثائق المرجعية والتقارير المنجزة في هذا المجال، تبيّن أن وزارة التربية الوطنية قد قطعت أشواطاً مهمة في ترسيخ التربية الدامجة وتنزيل مبادئها التي تحددها المواثيق والاتفاقيات التي وقعها المغرب في هذا المجال. فالتربية الدامجة إذن أصبحت واقعًا معاشًا داخل المدرسة المغربية، وصار حق الأطفال في وضعية إعاقة في التربية والتكوين مكفولاً كغيرهم من الأطفال «الأسوياء».

بالنظر إلى هذا المسار، فإن أطر الدعم الاجتماعي، باعتبارهم آخر من التحق بالمؤسسات التعليمية جاء في سياق دعم وترسيخ التربية الدامجة، مما يجعل هذه الأخيرة أحد الرهانات الأساسية وراء خلق هذا الإطار الجديد، خاصةً أن مشروع التربية الدامجة يحتاج إلى الكثير من المتخصصين الذين خضعوا إلى تكوين علمي في هذا المجال، وهذا ما نجده لدى أطر الدعم عامة

والدعم الاجتماعي بشكل خاص، لكونهم استفادوا من التكوين في مجال التربية الدامجة في جانبيه النظري والتطبيقي بالضافة إلى المشاركة في ورشاتٍ وندواتٍ شارك فيها متخصصون في هذا المجال داخل المراكز لجهوية لمهن التربية والتكوين (سوس ماسة على سبيل المثال).

على الرغم من الأهمية التي أولياناها لدور أطر الدعم الاجتماعي في المساهمة في تنزيل برنامج التربية الدامجة، فهذا لا يلغي أهمية باقي الأطر سواء الأستاذة والأطر الإدارية وباقي الشركاء كالأسر وجمعيات المجتمع المدني إلخ. لذلك فلابد من تنظيم تكوينات تستهدف آباء وأمهات وأولياء الأشخاص في وضعية إعاقة، والفاعلين داخل الجمعيات المدنية العاملة في مجال تربية وتعليم الأشخاص في وضعية الإعاقة، بشراكة مع المؤسسات التعليمية، أو في برامج محو الأمية، وذلك من أجل ضمان إشراك فعلي للأشخاص في وضعية إعاقة وأسرهم والجمعيات المدنية الممثلة لهم، في صوغ برامج ووضع تدابير لصالح تعليمهم وتكوينهم، وتتبع تنفيذها وتقييم نتائجها (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، يونيو 2019، ص 18).

وتعتبر التعبئة الاجتماعية حول المدرسة من بين الأدوار الأساسية للإدارة التربوية والتي يساهم فيها إطار الدعم الاجتماعي بشكل مباشر، حيث «يطرح الدور المحوري للإدارة التربوية في بلورة استراتيجية تواصلية وتعاونية سواء داخل المدرسة أو خارجها، وذلك لاستقطاب الشركاء وفعاليات المجتمع المدني قصد تحقيق التعبئة الاجتماعية حول المدرسة، وتفعيل المشاركة المجتمعية لتمكين النسق المدرسي من مواجهة المشاكل ومعالجة الاختلالات التي تحول دون قيامه بوظائفه كاملة سواء على المستوى السوسيو- تربوي أو الثقافي أو الاقتصادي» (سنهجي، 2014، ص 35).

وفي الأخير فإن المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية لابد أن تساهم بكل مكوناتها في تحقيق الاندماج الاجتماعي لجميع أفراد المجتمع، مما يستلزم العمل وفق مقاربة واضحة للحيلولة دون جعلها مجال للإقصاء والتمييز خاصة بالنسبة للأشخاص في وضعية إعاقة، فالرهان الأساسي من وراء التربية الدامجة هو العمل على القطع بين الفوارق الاجتماعية والفوارق المدرسية. كل هذه التصورات تجعل أمام إطار الدعم الاجتماعي مهمة صعبة تستدعي التنسيق بين مختلف الأطر المشتغلة داخل المؤسسة لتحقيق أهداف التربية الدامجة والمساهمة في تنمية المنظومة التربوية نحو مدرسة الانصاف والجودة والارتقاء.

قائمة المراجع

1.أعراب، فؤاد. (شتاء 2020). «التدبير الطبي والأسري لوصم التوحد في مدينة القنيطرة المغربية: من الإنكار إلى الاعتراف». مجلة عمران، المجلد 8، العدد 31، ص 31-58.

2.الأمم المتحدة، (د ت). اتفاقية الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري. متوفر على الموقع التالي:

<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-a.pdf>

3.بيدادة، محمد. (2019). «تنزيل الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة». في: الحق في التربية الدامجة: انتقال مفاهيمي وتحول الممارسات ورهانات التقييم (7 و8 يناير 2019). الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص 116-125.

4.حمداوي، جميل. (د ت). «التربية الخاصة أو تربية ذوي الاحتياجات الخاصة». مؤمنون بلا حدود. متوفر على الموقع التالي: <www.mominoun.com>

5.الحنصالي، سعيد. (نونبر 2017). «الإعاقة والتربية: نحو استراتيجية دامجة لتمدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة». مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 8/7 (ملف العدد: المدرسة والديمقراطية)، ص 175-203.

6.زروقي، إبراهيم. (2019). «دعم تحسين ظروف تمدرس الأشخاص في وضعية إعاقة»، في: الحق في التربية الدامجة: انتقال مفاهيمي وتحول الممارسات ورهانات التقييم (7 و8 يناير 2019). الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص 78-86.

7.سنهجي، عبد العزيز. (يوليوز 2014). «دور الإدارة التربوية في التعبئة الاجتماعية حول المدرسة». مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 11، ص 34-40.

8.الهاروني علوي، عبد الواحد. (2020). «من التربية المتخصصة إلى التربية الدامجة: قراءة في مسار دمج الأطفال في وضعية إعاقة في المنظومة التربوية المغربية». مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد 3، العدد 2، ص 200-211.

9.الكنوني، رشيد. (2019). «التمثلات النفسية الاجتماعية الإيجابية نحو الأشخاص في وضعية إعاقة: مدخل لإنجاح التربية الدامجة». في: الحق في التربية الدامجة: انتقال مفاهيمي وتحول الممارسات ورهانات التقييم (7 و8 يناير 2019). الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص 264-268.

10.المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (يونيو 2019). رأي المجلس في موضوع: تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية دامجة، منصفة وناجعة. الرأي رقم 2019/4، ص34.

11.المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2018). مدرسة العدالة الاجتماعية: مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي. الرباط، ص52.

12.المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2015). من أجل مدرسة الانصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030. الرباط، ص85.

13.المملكة المغربية. (2011). دستور المملكة المغربية.

14.المملكة المغربية، (25 ماي 2000). ظهير شريف رقم 1.00.200 الصادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000) بتنفيذ القانون رقم 04.00 حول الزامية التعليم الأساسي. الجريدة الرسمية، العدد 4798.

15.المملكة المغربية. (19 أغسطس 2019). ظهير شريف رقم 1.19.113 صادر في 7 دي الحجة 1440 (9 أغسطس 2019) بتنفيذ القانون-الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. الجريدة الرسمية، العدد 6805.

16.المملكة المغربية. (19 ماي 2016). ظهير شريف، رقم 1.16.52، صادر في 19 رجب 1437 (27 أبريل 2016) بتنفيذ القانون الإطار رقم 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها. الجريدة الرسمية، العدد 6466.

17.وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2009). تقرير ملخص للبرنامج الاستعجالي 2008-2009. ص48.

18.وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العملي. (2019 أ). التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: دليل مديري المؤسسات التعليمية. الرباط: مديرية المناهج.

19.وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2019 ب). الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، الرباط.

20.وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (30 يونيو 2019). المذكرة رقم 0531.19 بشأن تفعيل مقتضيات القرار الوزاري 047.19 الصادر في 24 يونيو 2019 بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة.

21.وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني وبالتعليم العالي والبحث العلمي. (2009). دليل الدعم النفسي الاجتماعي والمعرفي المنهجي، الرباط.

22.وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية. (2015). البحث الوطني الثاني حول الإعاقة 2014: تقرير تفصيلي. الرباط.

23.الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب نحو تربية دامجة: تقرير موضوعاتي، الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. ص90.

24.Pariseau-Legault, Pierre et Holmes, Dave. (2017). « Handicap intellectuel et vie sexuelle : de l'importance des travaux d'Erving Goffman pour la pratique soignante » in : *Erving Goffman et le travail social*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

25.Thomazet, Serge. (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol 34, n° 1.