المجلد (١)، العدد (٤)، يوليو ٢٠١٤، ص ص ١ - ٣٥

دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة : أمريكا نموذجا، وبعض الأمثلة العالمية

إعداد
د/ إبراهيم سعد أبو نيان
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية – جامعة الملك سعود

دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة : أمريكا نموذجا، وبعض الأمثلة العالمية

إعداد
د/ إبراهيم سعد أبو نيان(*)

ملخص

يهدف البحث إلى إبراز دور قانون التربية الخاصة في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للتلاميذ الذين لديهم إعاقات، وذلك بمقارنة وضع التربية الخاصة في بعض الدول الصناعية، متخذًا الولايات المتحدة الأمريكية نموذجًا، ومقارنًا بينها وبين الصين وألمانيا من حيث قوانين التربية الخاصة وعلاقتها بالخدمات. كما تطرق البحث لوضع التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. وقد انتهى البحث ببيان أوجه الشبه والفروق بين الدول المذكورة مشيرًا إلى أنه يمكن الإفادة من خبرات أمريكا وتجربتها في تطوير قوانين التربية الخاصة وخدماتها لمن يرى الاستئناس بذلك.

الكلمات المفتاحية: فئات الإعاقة، قوانين التربية الخاصة، الخدمات المساندة.

(*) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية - جامعة الملك سعود ، مدير تحرير مجلة التربية الخاصة والتأهيل
البريد الإلكتروني drabunayyan@yahoo.com

مقـــدمـــــة

لقد كرم الله بني آدم فشرع لهم حقوقًا تضمن لهم تلك الكرامة وتحافظ على استمرارها، فأنزل الله الكتب على أنبيائه ورسله لتكون هاديًا إلى الحق ودليلًا على سبل الوصول إليه، وجعل لكل أمة شرعة ومنهاجًا. ولتقرير الحقوق باختلاف القدرات جعل الله رفع التكليف لا يعارض تثبيت الحق، فعندما رفع الله حرج الجهاد في سبيله عن الأعمى – على سبيل المثال – أكد على حقه في كرامة المعاملة والاحترام.

ولعل التعليم يأتي في مقدمة تلك الحقوق لما للعلم من قيمة كبيرة في تحضر الإنسان ورقيه واستقلاليته النسبية في الكسب والعيش وشئون الحياة الأخرى. وقد أدرك المسلمون في زمن الحضارة الإسلامية ذلك المفهوم فسعوا في خدمة بعض فئات الأشخاص الذين لديهم إعاقات من أبناء بلادهم، سابقين الغرب في ذلك كما ذكر الموسى (١٤١٣هـ – ١٩٩٢م) – مستشهداً بأقوال بعض علماء الغرب.

وربما أن الحراك الذي يجري في العالم العربي في وقتنا الحاضر نحو خدمة أبنائه الذين لديهم إعاقات بما يتماشى مع منطلقات التربية الخاصة في ظل مفهومها المعاصر، ما هو إلا امتداد لما أسسه أسلافنا واستجابة لما يدور في الساحة العالمية من النداءات المتكررة بسن القوانين لخدمة من لديهم إعاقات. ومع وجود قوانين في كثير من دول العالم تتناول حقوق الأفراد الذين لديهم إعاقات، إلا أنها تتصف بالعمومية وليست مسنودة بنظام قضائي دقيق وشامل يمكن الرجوع إليه لضمان الحقوق (أبونيان ، ٢٠١٣)، ما عدا الولايات المتحدة الأمريكية التي تسير قوانينها في مجال التربية الخاصة وفق إطار وصفته راشتاين Rothstein (2000) بأنه يقوم على مجموعة من المتطلبات القانونية ذات الدقة العالية. ومن المحتمل أن خبرات أمريكا الطويلة في مجال التربية الخاصة واستنادها في صنع القرارات إلى البحث العلمي والشراكة المجتمعية منحها التميز في شمولية القوانين والمنظومات القضائية. فلم يقتصر قانون التربية الخاصة فيها على الحق في التعليم، بل شمل إجراءات تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، وكفايات المعلمين ومقدمي الخدمات المساندة وأدوارهم ومسؤولياتهم. كما أكد القانون على حقوق أولياء أمور التلاميذ الذين لديهم إعاقات في المطالبة بخدمة أبنائهم والمشاركة في صنع القرارات المتعلقة بتعليمهم والاعتراض على ما يرون أنه غير مناسب،

بالإضافة إلى حق التلاميذ الذين لديهم إعاقات في المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بتعليمهم متى ما كان ذلك مناسبًا.

ويتطرق هذا البحث إلى القوى الاجتماعية والسياسية التي كانت وراء ظهور قانون التربية الخاصة بأمريكا، والتطورات التي مر بها القانون منذ عام ١٩٧٥م وحتى عام ٢٠٠٤م، مع بيان المنطلقات الفلسفية والقانونية التي أثرت على خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، والمبادئ الأساسية التي احتوى عليها القانون وتعتبر حقوقًا ضمنها للتلاميذ الذين لديهم إعاقات وأولياء أمورهم، مع مراجعة مختصرة لطبيعة خدمات التربية الخاصة في أمريكا والصين وألمانيا لتوضيح العلاقة بينها وبين القوانين، إضافة إلى الحديث عن "القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة" في المملكة العربية السعودية.

ويختتم البحث ببعض التأملات والمقترحات التي يُتوقع أن تبنيها سيضمن – بإذن الله – جودة الخدمات التي تقدم للتلاميذ الذين لديهم إعاقات في المملكة العربية السعودية وبعض الدول العربية التي مازالت تستنير بمثل هذه التجارب لتطوير ما لديها من قوانين وخدمات.

مشكلة البحث

انبثقت فكرة هذا البحث من ورقة عمل أعددتُّها بدعوة من مكتب التربية العربي لدول الخليج وقدمتها في " لقاء المسئولين عن التربية الخاصة في الدول الأعضاء" بقطر عام ١٤٣٤هـ ٢٠١٣م"، تحت عنوان "خبرات وتجارب عالمية متقدمة في مجال التربية الخاصة" (أبونيان، ٢٠١٣). وقد لاحظتُ عند دراسة وضع التربية الخاصة في اليابان والصين واستراليا وألمانيا وأمريكا وجود علاقة قوية بين دقة وتفاصيل القانون وبين جودة الخدمات التي تقدم للتلاميذ الذين لديهم إعاقات، فرأيت تسليط الضوء في هذا البحث على دور القانون في جودة خدمات التربية الخاصة. فعند مقارنة التربية الخاصة في كل من اليابان والولايات المتحدة الأمريكية ذكر Nagano and Weinberg (2012) أن منظومة التعليم والقوانين المتعلقة بالتربية الخاصة تختلف من بلد لآخر، ولكن أمريكا تتمتع بتاريخ طويل في سعيها الجاد وراء تلبية احتياجات الأطفال الذين لديهم إعاقات بتقديم التعليم المناسب لهم، وأضافا بأن أمريكا تمتلك الكثير الذي يمكن أن يساعد اليابان في مواجهة التحديات وخاصة ما يتعلق بالقوانين.

وأرى أن هذا ينطبق على الدول التي روجعت في هذا البحث وهي الصين وألمانيا والمملكة العربية السعودية، وعلى الدول التي مازالت في طور بناء منظومة التربية الخاصة أو تطويرها، فالفرصة متاحة أمامها للإفادة من التجربة الأمريكية في مجال القوانين والتشريعات.

فتأسيسًا على ما سبق، يستعرض هذا البحث بعض القوانين الخاصة بخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في الدول المتقدمة صناعيًّا متخذًا الولايات المتحدة الأمريكية نموذجًا، ومقارنًا ذلك بالصين وألمانيا، مبينا أوجه التشابه والفروق بين تلك الدول وأمريكا وأثر ذلك على نوعية الخدمات التي تقدم في تلك الدول للتلاميذ الذين لديهم إعاقات، إضافة إلى الحديث عن "القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة" في المملكة العربية السعودية، وأوجه الشبه بينها وبين القوانين، والفروق الجوهرية وأثر ذلك على جودة الخدمات المقدمة للتلاميذ. وتتمثل مشكلة البحث في السؤال الآتي: ما دور القانون في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للتلاميذ الذين لديهم إعاقات، استنادًا على مقارنة وضع التربية الخاصة في بعض الدول الصناعية؟

أسئلـــة البحـــث

للإجابة عن سؤال مشكلة الدراسة، يلزم طرح الأسئلة الآتية:

١- ما القوى والعوامل التي أدت إلى ظهور قوانين للتربية الخاصة المعاصرة؟

٢- ما القوى والعوامل التي أدت إلى ظهور قوانين للتربية الخاصة في كل دولة يشملها البحث؟

٣- ما المبادئ التي بُني عليها القانون في كل دولة وتمثل البنية الأساسية له؟

٤- ما أهم التعديلات التي أجريت على القانون في كل دولة منذ إصداره؟

٥- ما أنواع الإعاقات التي يشملها القانون في كل دولة؟

٦- ما الخدمات المساندة التي يشملها القانون في كل دولة؟

٧- ما طبيعة الخدمات التي تقدم للتلاميذ الذين لديهم إعاقات في كل دولة مثل المكان والأسلوب والكوادر البشرية؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى التعرف على دور القانون في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للتلاميذ الذين لديهم إعاقات، استنادًا على مقارنة وضع التربية الخاصة في بعض الدول الصناعية.

لتحقيق هدف البحث، قام الباحث على مراجعة عدد من الأدبيات والدراسات الحديثة ذات العلاقة بالبحث الحالي للتعرف على ما يأتي:

١- القوى والعوامل التي أدت إلى ظهور قوانين للتربية الخاصة المعاصرة.

٢- القوى والعوامل التي أدت إلى ظهور قوانين للتربية الخاصة في كل دولة يشملها البحث.

٣- المبادئ التي بُني عليها القانون في كل دولة وتمثل البنية الأساسية له.

٤- أهم التعديلات التي أجريت على القانون في كل دولة منذ إصداره.

٥- أنواع الإعاقات التي يشملها القانون في كل دولة.

٦- الخدمات المساندة التي يشملها القانون في كل دولة.

٧- طبيعة الخدمات التي تقدم للتلاميذ الذين لديهم إعاقات في كل دولة مثل المكان والأسلوب والكوادر البشرية.

المصطلحات

القانون

القانون هو مجموعة من الضوابط والمبادئ التي تحكم الشؤون المجتمعية وتعزز من قبل سلطة سياسية، تعرف بالمنظومة القانونية(American Heritage Dictionary,1985).

الخدمات المساندة

أي خدمة يحتاجها التلميذ الذي لديه إعاقة كي يستفيد من التربية الخاصة، وتشمل في العادة التقنية المساعدة وخدمات اضطرابات النطق والكلام والسمعيات والخدمات النفسية، على سبيل المثال لا الحصر; وتسمى أيضا بالخدمات ذات العلاقة(NICHCY, 2014).

الإجابة عن أسئلة البحث

السؤال الأول: ما القوى والعوامل التي أدت إلى ظهور قوانين للتربية الخاصة؟

لقد شهدت الساحة الغربية حركات إصلاحية أدت إلى ظهور قوانين التربية الخاصة وذلك بهدف ضمان حقون التلاميذ الذين لديهم إعاقات ووالديهم، وضبط كيفية تقديم المؤسسات العامة للتدخل المبكر، والتربية الخاصة، والخدمات المساندة لهم (U. S. Department of Education, 2014)، فمن أبرز العوامل التي ساهمت في ظهور تلك القوانين ما يأتي:

١- حركة الحقوق المدنية في أوروبا وأمريكا:

يرى Winzer (1993) أن قوانين التربية الخاصة المعاصرة مبنية على نتائج حركات الحقوق المدنية التي ظهرت في أوروبا وأمريكا في الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين مطالبة بمنع التفرقة العنصرية وتحقيق العدل والمساواة لأفراد مجتمعاتها.

٢- الحركات الأوروبية وظهور النموذج الاجتماعي للإعاقة:

يعود تاريخ النموذج الاجتماعي إلى السبعينيات من القرن العشرين حين دعا "اتحاد المعاقين بدنيًا ضد العزل" إلى إعطاء الأشخاص الذين لديهم إعاقات بدنية حقوقهم. وهذا الاتحاد منظمة مقرها بريطانيا ترى أن النموذج الطبي للإعاقة هو السبب الأساسي في عدم حصول الأفراد الذين لديهم إعاقات بدنية على حقوقهم، التي على رأسها فتح جميع الفرص المتاحة للغير أمامهم، مدعين أن النموذج الطبي لعب دورًا كبيرًا في تشكيل التوجهات السلبية نحو الأشخاص الذين لديهم إعاقات، مما سبب استبعادهم من كثير من الفرص المتاحة لغيرهم. وقد وسع ميشيل (مايكل) أولفر (Michael Oliver) – وهو عالم اجتماع بريطاني لديه إعاقة بدنية – مفهوم النموذج الاجتماعي ليشمل الإعاقات الأخرى (Anastasiou & Kauffman, 2011).

ويعتقد Anastasiou & Kauffman (2011) أن هذه الحركة هي مولد "النموذج الاجتماعي" للإعاقة والذي يقوم على أساس التفريق بين المصطلحين(Disability & Impairment) . فالمصطلح Impairment (تلف أو ضعف) من وجهة نظر هذا النموذج يعني فقدان طرف من أطراف الجسم أو جزء منه، أو أن يكون به عيب. أو فقدان عضو أو

عمله، أو وظيفة من وظائف الجسم بدنية كانت أو نفسية. في حين يرى أن Disability (إعاقة) تعني القيود التي تفرضها المنظومات الاجتماعية التي لا تأخذ في الحسبان "الأشخاص" الذي لديهم Impairment (تلف أو ضعف) نفسية كانت أم بدنية.

٣- مبدأ التطبيع في الدول الاسكندنافية:

في الوقت الذي ظهر فيه النموذج الاجتماعي كانت ثمة أحداث أخرى تهدف إلى تحسين الأوضاع المجتمعية للأشخاص الذين لديهم إعاقات، وخاصة حركة التطبيع (Normalization)، التي ظهرت في الستينيات من القرن العشرين في الدول الاسكندنافية. ويعني هذا التطبيع توفير نمط الحياة اليومية الذي يتوفر "للعاديين" للأشخاص الذين لديهم إعاقات وتقريبه إلى العادي قدر الإمكان (Nirje, 1994).

وقد انتشرت فلسفة التطبيع في الدول الأوروبية الأخرى، وكذلك أمريكا الشمالية وكندا في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين. وربما أن النموذج الاجتماعي بلور لتلك الأحداث، فأقل ما يقال عنه أنه ساهم بشكل واضح في تشكيل توجهات المهنيين الذين يقدمون الخدمات للأشخاص الذين لديهم إعاقات. ويتبين ذلك من التغييرات التي حدثت خلال السبعينيات والثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين على كل من المصطلحات المستخدمة وأنواع أساليب الخدمات المقدمة.

فأصبح مصطلح "Handicap" غير مقبول، وأخذ يختفي من الأدبيات العلمية، وتحول مصطلح "المعاقون" إلى "الأشخاص الذين لديهم إعاقات"، لينقل التركيز من الإعاقة إلى الفرد. وقد استجابت المؤسسات بأنواعها إلى هذا التوجه مغيرة في لغتها المتعلقة بهؤلاء الأشخاص(أبونيان، ٢٠١٢).

ومن حيث الخدمات ظهر مصطلح "فك العهدة" (Deinstitutionalization)،" أو "التحرر من المؤسسات الداخلية" (الوابلي ١٩٩٨)، الذي يعني إغلاق المعاهد التي كانت تؤوي الأشخاص الذين لديهم إعاقات، وخاصة الإعاقة العقلية. فقد أغلقت بعض المعاهد فعلًا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقلصت أعدادها وأعداد من تؤويهم. كما ظهر في تلك الفترة

(السـبعينيات والثمانينيـات) مصـلح الـدمج (Mainstreaming)، وعقبـه مصـطلح الاحتـواء (Inclusion)، والاحتـواء الشـامل(Full Inclusion) و التعلـيم الشـامل (Inclusive Education). (الدمج ، الدمج ، الدمج الشامل، التعليم الشامل)

فلا شك أن هذه المفاهيم قد أثرت على طبيعة وأسلوب الخدمات أيضًا، وخاصة أنها تزامنت مع مبادرة التعليم العام (Regular Education Initiative) التي ظهرت في أمريكا في منتصف الثمانينيات داعية إلى العمل الجماعي (Collaboration) بين التعليم العام والتربية الخاصة من خلال منظومة واحدة هي التعلم(Dettmer, Thurston & Dyck, 2005). وقد مرت هذه المصطلحات ببعض التعديلات في مداليلها لتواكب الاتجاهات الفلسفية التي تأثرت بالنموذج الاجتماعي للإعاقة، فمن بين التعريفات المبكرة للدمج ما وصفه على أنه "دمج تربوي واجتماعي مؤقت"، ثم غابت كلمة مؤقت من الأدب العلمي. كما أضيفت كلمة شامل (Full) إلى الاحتواءInclusion. وقد حدث هذا محاولة من المهنيين والناشطين، في احتواء الأشخاص الذين لديهم إعاقات شديدة وخاصة التلاميذ منهم(أبونيان، ٢٠١٢).

وقد تسببت هذه المبادرات فيما يشبه الانقسام بين المهنيين وخاصة في الميدان التربوي، فمنهم من تبنى الدعوة إلى تعليم جميع التلاميذ في الفصل العادي بغض النظر عن شدة ونوع الإعاقة، بينهما يرى آخرون أن حاجة التلميذ هي المحدد الأساسي لمكان وكثافة وطبيعة الخدمة، مع ضرورة أخذ الجانب الاجتماعي بعين الاعتبار. وحتى اليوم وهذه هي الحال، خاصة أن القانون في الولايات المتحدة الأمريكية الذي صدر عام ٢٠٠٤ ميلادي (IDEIA) تجديدا للقانون السابق (IDEA) الصادر في ١٩٩٠ و ١٩٩٧، المبني في الأساس على القانون العام ١٤٢/٩٤ قد أكد على البدائل التربوي المتنوعة في خدمة التلاميذ الذين لديهم إعاقات (Wright, 2006).

السؤال الثاني: ما القوى والعوامل التي أدت إلى ظهور قوانين للتربية الخاصة في كل دولة يشملها البحث ؟

أمريكا:

إن تاريخ التربية في أمريكا حافل بالقوانين والتشريعات والسياسات والقواعد التنظيمية التي لا يسع المقام لسردها، ولكن ثمة قوانين ذات أثر بالغ على تطوير التربية الخاصة في أمريكا يتصدرها في هذا البحث قانون " تعليم جميع الأطفال المعاقين " الذي صدر عام ١٩٧٥م ، والذي يعتبر ناتجًا لجميع ما سبقه من مرافعات قانونية وتشريعات، من أبرزها الحكم الصادر في قضية براون مقابل مجلس التعليم عام ١٩٥٤ ، القاضي بأن العزل مع المساواة ليس مساواة في التعليم. ويعتبر هذا الحكم أول الإصدارات القضائية البارزة التي كانت حجر الأساس لقانون " التعليم لجميع الأطفال المعاقين" ذي الرقم ١٤٢/٩٤الصادر عام ١٩٧٥م، وقانون الحقوق المدنية الذي صدر عام ١٩٦٤نتيجة لحركة الحقوق المدنية، وقد دخل الاشخاص الذين لديهم إعاقات نمائية ضمن من يشملهم هذا القانون. ويعتبر القانون "التعليم جميع الأطفال المعاقين " الذي صدر عام ١٩٧٥م عموداً فقرياً لكل ما عقبه من إصدارات جديدة تهدف إلى تحسين وتطوير خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة (Rothstein, 2000).

يعرف هذا القانون بالقانون العام رقم ٩٤- ١٤٢ ويحمل هدفًا عاما وشاملًا وهو ضمان التعليم المناسب المجاني في مؤسسات التعليم العام، مع التركيز على ضرورة التربية الخاصة والخدمات المساندة اللازمة لتلبية احتياجات التلاميذ الخاصة التي تتميز عن احتياجات غيرهم من التلاميذ، والتأكيد على حماية حقوق الأطفال الذين لديهم إعاقات وحقوق أولياء أمورهم، ودعم الولايات المتخلفة لتمكينها من تلبية احتياجات التلاميذ المعنيين، مع التأكيد على تقييم فاعلية الخدمات المقدمة (Rothstein, 2000). وقد نص هذا القانون عام ١٩٧٥ م على فئات الإعاقة التي يشملها وهي إحدى عشرة فئة – في ذلك الوقت–، وسيتم ذكرها تحت عنوان الفئات المخدومة لا حقًا، وحدد القانون الفترة العمرية التي يجب أن تشملها التربية الخاصة من ٣ إلى ٢١ سنة.

الصـــين :

تـأثرًا بالقانون الأمريكـي الصـادر عـام ١٩٧٥م القاضـي بـالتعليم لجميـع الأطفـال الـذين لـديهم إعاقـات أصـدرت الحكومـة الصـينية عـام ١٩٨٦م قانونًـا يلـزم مـدارس التعليم العـام بقبـول التلاميـذ الـذين لـديهم إعاقـات (احتياجـات خاصـة)، ولكـن عـدم إيضـاح القانون لمعنـى الـدمج و متطلباتـه، جعل التطبيق الفعلـي صـعبًا (Meng & Zhiyong, 2007). وقد أعيدت صياغة هذا القانون عام ٢٠٠٦م، ليعطي الأطفال في المناطق النائية حق التأخر في بدء الدراسة حتى سن السابعة، مع التأكيد على حقوق الأطفال الذين لديهم إعاقات في التعليم المجاني في مدارس التعليم العـام، مـع فـرض عقوبـات علـى المـدارس أو المسـئولين الـذين لا يلتزمـون بهـذا القـانون (Pang, 2009). ويذكر بانق وريكي (Pang & Richey 2006) أن لصندوق الأطفال التابع للأمم المتحدة (UNICEF) دورًا في ظهور بعض التشريعات في مجال التربية الخاصة.

ألـــمانـــيا:

يبـدو أن ألمانيـا لـم تتـأثر بالعوامـل الخارجيـة حتـى ٢٠٠٩م حـين صـادقت علـى الوثيقـة الدوليـة لحقـوق الأشـخاص الـذين لـديهم إعاقـات، وهـي وثيقـة صـادرة عـن الأمـم المتحـدة عـام ٢٠٠٦م تطالب بحق التعليم الشامل (الدمج الشامل) للأشخاص الذين لديهم إعاقات مع أقرانهم في مدارس التعليم العام (Pfahl & powell, 2011). أما قبل ذلك فكانت مساندة وإرشاد الأشـخاص الـذين لـديهم إعاقـات فـي ألمانيـا قائمـة علـى أسـاس القـانون العـام (Basic law)، في ألمانيا والدستور الاجتماعي (Social code) المبني عليه عام ٢٠٠١م، ومنظومة التصنيف الوطنية عام ١٩٩٤م التي تتبنى المساندة الفردية للتعلَم.

المملكة العربية السعودية:

لا يوجـد حتـى الآن وثيقـة حقـوق رسـمية تطبـق وتخضـع لمنظومـة تحـاكم؛ ولـذا يمكـن الحـديث عـن قـانون التربيـة الخاصـة فـي المملكـة العربيـة السـعودية مـن منطلقين أولهمـا: "نظـام رعاية المعوقين بالمملكة العربية السعودية" وهو نظام صدر بمرسوم ملكي في ١٤٢١/٩/٢٣هـ، جاء في نص المادة الثانية منه " تكفل الدولة حق المعوق في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل" (ص، ٢١)، وذكر النظام من ضمن الحقوق حق الشخص الذي لديه إعاقة في التربية والتعليم

في جميع مراحله، من مرحلة ما قبل المدرسة إلى التعليم الجامعي (نظام رعاية المعوقين بالمملكة العربية السعودية، ١٤٢١)، ومازالت هذه الوثيقة بانتظار التوجيه بتنفيذها. وجاء هذا النظام استجابة لإحدى توصيات المؤتمر السعودي الأول لجمعية الأطفال المعوقين الذي عقد في الفترة ١٣-١٤١٣/٥/١٦هـ، حيث تبين أنه لا يوجد نظام يحمي حقوق المعوقين بالمملكة. أما المنطلق الثاني فهو " القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة"، وهي وثيقة تنظيمية جاءت استجابة للحاجة الملحة لوضع نظام سير عمل وليس نظام حقوق. وقد جاءت القواعد التنظيمية هذه لما شهدته خدمات التربية الخاصة في المملكة من توسع كبير من حيث النوع والكم، وقد استند هذا التوسع إلى خطة وضعت عام ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م عرفت ب"استراتيجية التربية الخاصة" وهي خطة فلسفية منهجية تتكون من عشرة محاور تمثل المبادئ والأسس التي تقوم عليها التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وتهدف إلى توفير خدمات التربية الخاصة لجميع التلاميذ الذين لديهم إعاقات وكذلك الموهوبين(الموسى،٢٠٠٨). وقد أفادت هذه الاستراتيجية كثيرًا في إعداد القواعد التنظيمية حيث مثلت المنطلق الفلسفي والتنظيمي الذي بنيت عليه تلك القواعد.

فتحقيقا لأهداف تلك الإستراتيجية سعت وزارة التربية والتعليم (المعارف سابقا) بالمملكة العربية السعودية ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة في وضع قواعد تنظيمية بهدف الوصول إلى الجودة والدقة في خدمات التربية الخاصة والخدمات ذات العلاقة، التي تقدم للتلاميذ الذين لديهم إعاقات ومواهب. وقد استرشد فريق العمل الذي أعد تلك القواعد بالقوانين والتشريعات والتنظيم المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة التي أعدت فيها القواعد وهي ١٤١٨ - ١٤٢٢ هـ، و حظيت هذه الوثيقة بالموافقة الوزارية وبدأ العمل بها من العام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ. وجاءت في أحد عشر بابا، محتوية على ١٠٢ مادة، شملت كل ما يتعلق بالتنظيم في مجال خدمات التربية الخاصة في المملكة.

السؤال الثالث: ما المبادئ التي بُني عليها القانون في كل دولة وتمثل البنية الأساسية له؟

أمريكا:

يقوم قانون التربية الخاصة في أمريكا على ستة مبادئ أساسية تمثل البنية الجوهرية للقانون الذي تقوم عليه التربية الخاصة والخدمات المساندة، وتتلخص فيما يأتي:

١- التعليم المجاني العام المناسب (FAPE): وينص على أنه يجب أن تتحمل الدولة تكاليف تعليم التلاميذ الذين لديهم إعاقات لا الوالدين، كما يجب أن يكون التعليم مناسبًا لكل تلميذ بناء على خصائصه واحتياجاته الناتجة عن الإعاقة، بغض النظر عن نوعها وشدتها، ويقدم له في منظومة التعليم العام ما لم تحل شدة أو نوع الإعاقة دون ذلك. وأوضح القانون أن التعليم المستحق هو التدريس المصمم خصيصاً ليلبي احتياجات التلميذ الفردية وكذلك الخدمات ذات العلاقة (Katsiyannis, Yell & Bradley, 2001).

٢- عدم الرفض: لا يمكن لأي مدرسة أن ترفض أي تلميذ بغض النظر عن نوع وشدة إعاقته، وأن توفر له فرص التعليم كما لغيره، وأن لا تقطع الخدمات أو توقفها (Turnbull, 2005).

٣- البيئة الأقل تقييدًا: يلزم القانون المدارس بتعليم الأطفال الذين لديهم إعاقات مع أقرانهم العاديين إلى أقصى حد ملائم، ولا يمكن إبعادهم ووضعهم في أماكن منفصلة إلا إذا كانت طبيعة الإعاقة وشدتها تجعل الطفل غير قادر على التعايش في الفصل العادي مع تقديم كافة الخدمات. ففي هذه الحال يجب التأكيد على أن التلاميذ الذين لديهم إعاقات يتعلمون في أقل البيئات تقييدًا، بتوفير بدائل مكانية أخرى (Katsiyannis, et. all. 2001).

٤- وجوب خلو التشخيص والتقييم من التمييز: يجب أن تتعدد مصادر التعرف على التلاميذ الذين يحتمل أن لديهم إعاقات، وأن تتنوع المقاييس ومصادر جمع المعلومات، وأن يتم التقييم من قبل فريق من المتخصصين، كما يجب أن يكون التقييم بلغة التلميذ الأساسية مع تجنب الأسئلة التي تبني على مفاهيم ثقافية (Rothstein, 2000).

٥- حماية حق الوالدين وأبنائهم: يجب على المدرسة أن تبلغ الوالدين قبل الشروع في التشخيص الأولي وما يترب عليه أويعقبه، وكذلك إبلاغهم بوضع ابنهم في التربية الخاصة. وللوالدين الحق في الاعتراض على النتائج والقرارات، والمطالبة بإعادة التشخيص على نفقة الدولة (Wright, 2006).

٦- المشاركة في صنع القرارات: يعطي القانون الوالدين وأبناءهم الذين لديهم إعاقات الحق في المشاركة في صنع القرارات المرتبطة بخدمات التلاميذ، بل إن القانون يلزم الوالدين بالمشاركة في جميع مراحل العملية التربوية من التشخيص إلى تقييم البرامج (Wright, 2006).

الصـــين:

بني قانون التربية الخاصة في الصين على مفهوم "التعلَم في الفصل العادي " (Learning in Regular Classroom)، وينص على تقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ الذين لديهم إعاقات جنبًا لجنب مع زملائهم العاديين. وهذا شبيه بحركة الدمج التي شهدتها أمريكا بعد صدور القانون عام ١٩٧٥ والاصدارات المتتالية له التي أكدت على أن الفصل العادي هو المكان الأساسي لتربية وتعليم جميع التلاميذ ما لم تحُل إعاقة التلميذ دون ذلك.

ألمـــانيـــا:

يؤكد التشريع العام في ألمانيا على حق الأشخاص الذين لديهم إعاقات في التعليم الذي يناسب احتياجاتهم، ويمنع حرمانهم من التعليم بناء على الإعاقة. وقد جاء النظام الاجتماعي عام ٢٠٠١ ليوضح الأسس القانونية الطبية والتأهيلية وهي:

١- تمكين الأشخاص الذين لديهم إعاقات من المشاركة على المستوى الاجتماعي

٢- إزالة المعوقات التي تحول دون ذلك.

٣- إتاحة فرص لهؤلاء الأشخاص مساوية لفرص غيرهم من أبناء المجتمع.

٤- حق التعليم الشامل (الدمج الشامل) للأشخاص الذين لديهم إعاقات مع أقرانهم في مدارس التعليم العام (Pfahl & powell, 2011).

المملكة العربية السعودية:

بنيت القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة على مبادئ أساسية هي:

١- **بيئة التعلم:** نصت القواعد على أن المدرسة العادية هي البيئة الطبيعية من الناحية التربوية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، علمًا بأنه يمكن تقديم خدمات التربية الخاصة وفقًا لنوع ودرجة العوق والاحتياجات الفردية للتلميذ عبر أحد الأنماط الأخرى. وهذا يحاكي مبدأ "التعليم العام" الوارد في المبادئ التي بني عليها القانون الأمريكي العام ١٤٢/٩٤، الصادر علم ١٩٧٥م.

٢- **عملية التشخيص والتقييم:** نصت القواعد التنظيمية على وجوب مناسبة أدوات التشخيص للطفل، وأن تشمل المقاييس الرسمية وغير الرسمية، مع عدم الاكتفاء بنتائج مقياس واحد عند تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة. وأن تتم عملية القياس والتشخيص من قبل فريق متعدد التخصصات، كما يجب أن يتم جمع المعلومات من مصادر متنوعة.

٣- **حقوق وواجبات الوالدين/ الأسرة:** فيما يتعلق بحقوق وواجبات الوالدين نصت القواعد على الآتي:

أ) يجب على المؤسسة التربوية إشعار ولي أمر التلميذ رسميًا بعزمها على تشخيص وتقييم ابنها والحصول على موافقته خطيًا، في مدة لاتزيد على أسبوعين من تاريخ استلام الإشعار، وإلا فيعتبر عدم الرد بالموافقة أو عدمها إذنًا بالموافقة.

ب) "تجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها". (القواعد، ص ٨٣)

٤- **التدريس/ التعليم الفردي:** "يجب إعداد خطة تربوية فردية لكل تلميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أيا كان نوع ومكان وزمان الخدمة المطلوبة"(القواعد، ص ٨٥)

٥- **الخدمات الانتقالية:** أكدت القواعد التنظيمية على ضرورة تدوين البرامج الانتقالية في خطة كل تلميذ، مبينة أهدافها وأنواعها والمراحل الدراسية التي يلزم إعدادها فيها.

٦- **تأهيل مقدمي الخدمات:** وضحت القواعد التنظيمية المؤهلات التي يجب حصول العاملين في مجال التربية الخاصة عليها وحددت نوع التأهيل اللازم لكل اختصاصي وفق متطلبات عمله.

السؤال الرابع: ما أهم التعديلات التي أجريت على القانون في كل دولة منذ إصدارة؟

أمريكا:

لقد تعاقبت التعديلات والتحسينات على القانون الأساسي منذ ١٩٧٥م إلى عام ٢٠٠٤م. فقد أعيد إصدار هذا القانون عام ١٩٩٠ م مع تغيير اسمه إلى " القانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات " لتسليط الضوء على الفرد بدلًا من الإعاقة (Katsiyannis, et. all. 2001). وقد دعا إلى تعليم التلاميذ الذين لديهم إعاقات مع الذين ليس لديهم إعاقات مالم تحُل طبيعة الإعاقة أو شدتها دون ذلك، وحث على المشاركة الأسرية في برامج التربية الخاصة. كما أجريت عليه تعديلات أخرى عام ١٩٩٧ م ، من أبرزها تحسين " التعليم والتعلم " وذلك بجعل البرنامج التربوي الفردي الأداة الأساسية للتخطيط التربوي، وتمكين الوالدين بشكل أكبر من ذي قبل من صنع القرارات المرتبطة بتعليم أبنائهم، كما دفع – إلى الأمام – مفهوم وصول التلاميذ الذين إليهم إعاقات إلى مناهج التعليم العام وصولًا ذا معنى وفائدة (Katsiyannis, et. all. 2001). هذا وقد صدر تحسين جديد لهذا القانون عام ٢٠٠٤ م أكد على وجوب تطوير عمليتي التعليم والتعلم، حيث نص على وجوب حصول جميع المعلمين الذين يعملون في مجال التربية الخاصة على ترخيص في التربية الخاصة، وأكد على ضرورة تدوين الأهداف في البرامج التربوية الفردية وقياس تقدم التلاميذ وكتابة التقارير بذلك الخصوص (أبونيان ٢٠١٢). والقانون ٢٠٠٤هو إعادة إصدار للقانون IDEA ١٩٩٧ الذي هو في الأصل إعادة إصدار للقانون IDEA ١٩٩٠ المبني في الأساس على قانون ١٤٢/٩٤عام ١٩٧٥م، وقد أبقى على جميع الحقوق الأساسية

التي وردت في الإصدارات السابقة، وأضيفت كلمة تحسين إلى ٢٠٠٤، ويقصد بها تحسين التربية والتعليم.

وقد شمل تطوير هذا القانون جميع ما يتعلق بالتربية الخاصة مثل التعرف والتقييم والتشخيص والبرامج التربوية الفردية وتقديم الخدمات وتقييم البرامج. وقد عارضت بعض الهيئات بعض المستجدات في هذا القانون. وفيما يأتي ملخص لبعض الأمثلة التي تناولها القانون ٢٠٠٤(US Department of Education, 2014).

١- التشخيص لغرض التعرف والتأهيل:

لقد أضاف القانون إجراءات جديدة وألغى إجراءات قديمة، وهذا يحتاج إلى تفصيل عام وفي كل إعاقة. ففي صعوبات التعلم على سبيل المثال لم تعد الولايات ملزمة باستخدام التباين بين قدرات التلميذ العقلية وأدائه كأحد معايير التأهيل. وهناك تعديلات على التأهيل في مجال الإعاقات النمائية تتعلق بنسب التأخر في جوانب النمو.

وفيما يتعلق بالوالدين، فيعتبرهم القانون شركاء أساسيين في صنع كافة القرارات، وأكد على وجوب أخذ أذنهم عند التشخيص، ولكن لم تعد المؤسسات التربوية ملزمة بطلب الإذن إذا لم تجد الوالدين أو قد فقد الوالدين حق الولاية الشرعية على الطفل. وإذا لم يوافق الوالدان على التشخيص فيمكن للمؤسسة التربوية أن تبدأ إجراءات التشخيص من خلال إجراءات الحماية (Safeguards) . كما احتوى القانون على تعديل على الفترة الزمنية بين موافقة الوالدين وبدء التشخيص.

٢- البرنامج التربوي الفردي IEP :

لقد تناولت التحسينات على البرنامج التربوي الفردي ما يأتي:

- **حضور أعضاء الفريق:** لم يعد حضور جميع أعضاء الفريق إلزاميا إذا لم يكن ذلك الجزء الذي يخص ذلك العضو مطروحا للنقاش أو التعديل، أو إذا تفق الوالدان والمؤسسة التربوية على أن حضور أحد الأعضاء غير ضروري، أو إذا اعتذر عضو ما عن الحضور واتفق الوالدان والمؤسسة التربوية كتابة على قبول اعتذاره.

- **الوالدان:** أكد القانون ٢٠٠٤ على أن الوالدين عضو أساسي يشارك مشاركة تامة في كافة القرارات التي تصنع من أجل خدمة التلميذ وعلى الفريق الأخذ برغبة الوالدين في وضع الأولويات.
- **مستوى الأداء الحالي:** إضافة مستوى الأداء الوظيفي بجانب مستوى الأداء الأكاديمي، ووجوب قياس كلا الأدائين.
- **الأهداف قصيرة المدى:** لم تعد كتابة الأهداف قصيرة المدى إلزامية لجميع التلاميذ، فلا تكتب إلا في حالة أن التلميذ لن يشارك في معايير التحصيل العامة.
- **تقدم التلميذ:** أصبح قياس تقدم التلاميذ إلزاميا، ولا بد من وصف كيفية تحقيق ذلك وصفا دقيقا، وإعطاء الوالدين تقريرا عن تقدم التلميذ.
- **المكان التربوي:** يجب أن يتلقى التلميذ تعليمه مع التلاميذ العاديين ما لم يستحيل ذلك، ويجب كتابة مبررات عدم مشاركته في التعليم العام والإجراءات المتخذة لتحقيق ذلك.
- **تقييم أداء التلاميذ:** يجب ذكر أسباب عدم مشاركة التلميذ في التقييم الشامل مع تلاميذ التعليم العام لمن لم يشارك، ولماذا يعتبر التقييم البديل هو الأنسب له.
- **الخدمات الانتقالية:** يجب أن تدون في أول برنامج تربوي فردي للتلميذ عند بلوغه أربعة عشر (١٤) عامًا، ويمكن تدوينها لمن هم دون هذه السن إذا رأى الفريق ذلك. ويجب أن تحتوي على أهداف قابلة للقياس وأن تشمل التعليم والتدريب والتوظيف والإعداد لما بعد الثانوية العامة.
- **آخر ٣ سنوات:** من ١٨-٢١ تعتبر آخر السنوات القانونية للطفل، ويمكن إعداد برنامج لمدة ثلاث سنوات يشمل جميع الخدمات بما فيها الانتقالية. ويمكن إعداد برامج لأكثر من سنة ولها تفاصيل كثيرة ليس من المهم ذكرها هنا.

الصين :

كما ورد في الإجابة عن السؤال الثاني، لقد أعيدت صياغة هذا القانون عام ٢٠٠٦م، ليعطي الأطفال في المناطق النائية حق التأخر في بدء الدراسة حتى سن السابعة، مع التأكيد على حقوق الأطفال الذين لديهم إعاقات في التعليم المجاني في مدارس التعليم العام، مع فرض عقوبات على المدارس أو المسئولين الذين لا يلتزمون بهذا القانون (Pang, 2009).

المانيا:

لعل الفقرة الرابعة من المبادئ التي احتوى عليها القانون وهي " حق التعليم الشامل (الدمج الشامل) للأشخاص الذين لديهم إعاقات مع أقرانهم في مدارس التعليم العام " هي أبرز إضافة لحقوق الأشخاص الذين لديهم إعاقات في ألمانيا.

المملكة العربية السعودية:

سبق القول بأن نظام رعاية المعوقين في المملكة لم يطبق بعد، وعليه لم يتعرض لأي تعديلات، أما القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة فهي تحت الدراسة في الوقت الراهن بغرض تطويرها.

السؤال الخامس: ما أنواع الإعاقات التي يشملها القانون في كل دولة ؟

أمريكا :

لقد جاء الإصدار الأخير للقانون عام ٢٠٠٤ ، وحمل في طياته ثلاث عشرة إعاقة (NICHCY , 2013) هي:

١- التوحد.
٢- الصمم وكفاف البصر مجتمعة
٣- الصمم.
٤- الاضطرابات العاطفية.
٥- الإعاقة السمعية .
٦- الإعاقة الفكرية.
٧- الإعاقات المتعددة.
٨- الإعاقة البدنية / العظام.

٩- صعوبات التعلم.

١٠-اضرب اللغة أو الكلام.

١١-الإصابات الدماغية البالغة.

١٢-الإعاقة البصرية.

١٣-إعاقات صحية أخرى (ويدخل تحتها اضرابات الانتباه والنشاط الزائد ، والصرع، والسكري .....الخ) .

الصين:

قد يختلف مفهوم الإعاقة في الصين عنه في بعض الدول الغربية وخاصة أمريكا، ولكن أوجه الاتفاق أكبر، فالفئات التي تشملها التربية الخاصة هي:

١- الإعاقة البصرية أو ضعف البصر.

٢- إعاقة السمع والكلام.

٣- الإعاقة البدنية.

٤- الإعاقة العقلية.

٥- إعاقة أخرى (لم تحدد).

ويلاحظ أنه لم يشمل عددًا من الإعاقات التي وردت في القانون الأمريكي مثل صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية واضطرابات اللغة والتوحد.

ألمانيا:

يستخدم في ألمانيا مصطلح (Learning Disability) أو ما قد يترجم إلى "إعاقة التعلم" كمظلة عامة لجميع الإعاقات التي تستوجب تدخلًا متخصصًا (Pfahl & powell, 2011). وتنطوي تحت تلك المظلمة الأصناف التالية:

١- ضعيف البصر.

٢- الكفيف.

٣- الأصم .

٤- ضعيف السمع.

٥- المعاق عقليًّا.

٦- المعاق بدنيًّا.

٧- صعوبات التعلم.(Learning Difficulties)

٨- المشاكل السلوكية.

٩- اضطرابات الكلام.

١٠-المرضى.

ويظهر من أنواع الإعاقات المشمولة بالقانون أنها قريبة مما تضمنه القانون الأمريكي، إلا أن ثمة اختلاف في بعض المصطلحات مثل صعوبات التعلم والتي ترد في القانون الأمريكي باسم إعاقات التعلم (Learning Disabilities) وفي ألمانيا باسم صعوبات (Difficulties). كما لم يتبين من القانون الألماني ما إذا كان التوحد يقع ضمن "المرضى" أو أنه ليس مشمولاً، ومثله تعدد العوق.

المملكة العربية السعودية:

ورد في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (١٤٢٢هـ) أن التربية الخاصة تشمل الإعاقات التالية، والتي تستذكر بنفس الأسماء التي وردت في القواعد:

١- العوق السمعي.

٢- العوق البصري.

٣- التخلف العقلي.

٤- صعوبات التعلم.

٥- اضطرابات التوحد.

٦- الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

٧- تعدد العوق.

٨- العوق الجسمي والصحي.

٩- اضطرابات التواصل.

هذا وقد احتوت القواعد التنظيمية على "التفوق والموهبة " كإحدى الفئات التي تخدم تحت مظلة التربية الخاصة، وهذا لم يرد في أي من قوانين الدول التي تناولها هذا البحث.

السؤال السادس: ما الخدمات المساندة التي يشملها القانون في كل دولة؟

أمريكا :

الخدمات المساندة هي الخدمات غير التدريسية التي يحتاجها التلميذ الذي لديه إعاقة حتى يستفيد الاستفادة القصوى من خدمات التربية الخاص، و تضمن القانون الخدمات المساندة الآتية (NICHCY, 2014):

١- خدمات أمراض النطق والكلام والسمعيات.
٢- خدمات الترجمة (كالترجمة بلغة الإشارة للصم مثلًا).
٣- الخدمات النفسية.
٤- العلاج الطبيعي والوظيفي.
٥- الترويح بما في ذلك الترويح العلاجي.
٦- التعرف والتشخيص المبكر للإعاقة لدي الأطفال.
٧- خدمات الإرشاد بما في ذلك الإرشاد التأهيلي.
٨- خدمات التوجه والحركة (وخاصة للمكفوفين) .
٩- الخدمات الطبية لأغراض التشخيص والتقييم.
١٠- الخدمات الاجتماعية المدرسية.
١١- إرشاد وتدريب الوالدين.
١٢- المواصلات.

وقد نصت القوانين على أن الخدمات المساندة لا تقتصر على هذه الخدمات، فإذا كان هناك خدمة أخرى تلزم للتلميذ كي يستفيد من التربية الخاصة فله الحق فيها.

الصين:

لم ينص القانون في الصين على الخدمات المساندة، فقد اقتصر على ذكر الإعاقات والمكان التربوي لتقديم الخدمة فقط.

المانيا:

لم يتبين من الدراسات التي تناولت التربية الخاصة في ألمانيا أن القانون يحتوي على أنواع الخدمات المساندة للتربية الخاصة، فربما أن هناك منظومة أخرى لمثل تلك الخدمات ولكنها غير مربوطة بتأهيل التلميذ للتربية الخاصة كما في أمريكا.

المملكة العربية السعودية:

لقد عرفت القواعد التنظيمية الخدمات المساندة على أنها " البرامج التي تكون طبيعتها الأساسية غير تربوية، ولكنها ضرورية للنمو التربوي للتلاميذ"... الذين لديهم احتياجات تربوية خاصة، مثل: " العلاج الطبيعي والوظيفي وتصحيح عيوب النطق والكلام وخدمات الإرشاد النفسي"(ص١١). ومع أن القواعد التنظيمية قد عرفت الخدمات المساندة وذكرت بعض الأمثلة عليها إلا أنها لم تفرد لها قواعد معينة، أو تخصص لها بابًا يوضح أنواعها وكيفية تقديمها. والأمل في دعم التربية الخاصة بالخدمات المساندة يتزايد في الآونة الأخيرة حيث أسست وزارة التربية والتعليم مركزًا للخدمات المساندة أطلق عليه اسم " مركز الأمير سلطان للخدمات المساندة للتربية الخاصة" ومن أهم أهدافه مساندة خدمات التربية الخاصة.

السؤال السابع: ما طبيعة الخدمات التي تقدم للتلاميذ الذين لديهم إعاقات في كل دولة من حيث الأسلوب والمكان والكوادر البشرية؟

أمريكا:

تقدم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للتلاميذ الذين لديهم إعاقات في أمريكا من خلال أساليب متنوعة تستند إلى وصف دقيق لأدوار المتخصصين من حقول مختلفة، ووصف لكيفية القيام بتلك الأدوار. وللإيضاح يمكن تقسيم تقديم الخدمات إلى نوعين: خدمات مباشرة وخدمات غير مباشرة. ففي حالة تقديم الخدمات المباشرة يقوم المتخصص بتقديم الخدمة للتلميذ مباشرة، مثل أن يقوم المعلم المتخصص في صعوبات التعلم بتدريس التلميذ مهارات القراءة التي لديه فيها صعوبة. وفي الأسلوب غير المباشر يقوم معلم التعليم العام بتدريس ذلك التلميذ وفق استراتيجيات أرشده إليها معلم التربية الخاصة أثناء التشاور معه. ويعرف هذا الأسوب بالاستشارة أو الاستشارة الجماعية. بينما في أحيان أخرى يحتاج الأمر إلى أن يعمل عدد من المتخصصين في مجالات مختلفة معًا لخدمة تلميذ ما، وفي هذه الحالة كل يخدم

التلميذ أو يساهم في خدمته بناء على حاجة التلميذ. ويسمى هذا الأسلوب بالعمل الجماعي (أبونيان،٢٠٠٧).

ولضمان جودة الخدمات المقدمة يوجد فريق في كل مدرسة لمساندة ودعم العملية التربوية، يعرف أحيانًا بفريق حل المشكلات. ويقوم هذا الفريق بالإجابة عن أسئلة المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة إذا لزم ذلك، وحل أية مشكلة تواجههم. أما من حيث التدريس فقد تغير نوعيًا في العقود الثلاثة الماضية، فأصبح يركز على تدريس التلاميذ استراتيجيات " التعلم الفاعل " والتفكير وحل المشكلات بدلًا من الأساليب السائدة في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، التى كان من أشهرها التدريب الإدراكي – الحركي وتدريب الحواس وأساليب القدرات الخاصة (Chappell, 2008).

وتقوم التربية الخاصة في أمريكا على الهدف العام الذي رسمته حكومتها للتعليم وهو إعداد التلاميذ للحياة بعد الدراسة، فأصبحت الأساليب المستخدمة في التدريس تركز على إعداد التلميذ الذي لديه إعاقة للاستقلالية في التفكير والتعلم والأداء. فقد توجهت التربية الخاصة في أمريكا منذ الثمانينيات من القرن العشرين إلى التدريس بناء على الطرق والأساليب والاستراتيجيات المبنية على نتائج البحوث العلمية، مما أمد كثيراً من التلاميذ الذين لديهم إعاقات بقاعدة معرفية ساعدت الكثير منهم على مواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي(Peterson, 2013).

هذا ومن الأساليب الحديثة في تقديم خدمات التربية الخاصة في أمريكا " دعم السلوك الإيجابي"، وهي استراتيجيات تهدف إلى تغيير السلوك غير المرغوب فيه لدي التلاميذ وتزيد من السلوك الإيجابي، وتجري وفق خطة دقيقة بنيت على جمع المعلومات عن سلوك التلميذ ووضع أهداف لتغيره أو استبداله (Lerner & Johns, 2012). وثاني هذه الأساليب "الاستجابة للتدخل" وهو إجراء يتكون في الغالب من ثلاث مراحل، تبدأ من تدريس التلميذ في التعليم العام وقد تنتهي بتأهيله لخدمات التربية الخاصة (Greenwood, 2012). ويهدف هذا الإجراء إلى تحسين التعليم لجميع التلاميذ وليس فقط من لديهم إعاقات، ويسير وفق إجراءات

دقيقة ومحددة تقوم في الأساس على التدريس وقياس تقدم التلاميذ، فهو في جوهره إجراء تدريسي وتشخيصي في آن واحد. ورغم أنه بدأ كإجراء للتعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة، إلا أن نطاق استخدامه قد توسع ليشمل موادًا أخرى وإعاقات أخرى. وقد أفاد من هذه الإستراتيجية كثير من التلاميذ الذين يواجهون مشاكل في الدراسة ولا يتأهلون لخدمات التربية الخاصة.

الصين :

رغم المبادرات المعاصرة لتعليم هؤلاء التلاميذ مع زملائهم العاديين مازالت الممارسات في الصين أولية وتواجه معوقات كثيرة منها: قلة المتخصصين في تنفيذ هذا النوع من الخدمة وضعف معرفة معلمي التعليم العام بخصائص واحتياجات التلاميذ الذين لديهم إعاقات، وقلة أو انعدام الإشراف المتخصص اللازم ليقدم التوجيهات البناءة لتطوير الخدمات (Kritzer, 2012 ; Pang & Richey, 2006).

ولقد وصف kritzer (2012) الوضع الراهن للتربية الخاصة في الصين بأنه شبيه بوضع التربية الخاصة في أمريكا قبل تطبيق قانون " التعليم لجميع الأطفال المعاقين" عام ١٩٧٥م، حين كانت المدارس والمعاهد الخاصة سمه سائدة، وكانت الخدمات تقدم في الغالب من قبل معلمين غير متخصصين في تعليم التلاميذ الذين لديهم إعاقات، ولم تكن هناك برامج تربوية فردية خاصة بكل تلميذ لديه إعاقة. إن ظهور مفهوم التعلَم في الفصل العادي " في الصين (Learning in Regular Classroom) في الثمانينيات من القرن العشرين يعتبر ظاهرة إيجابية نحو تقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ الذين لديهم إعاقات جنبًا لجنب مع زملائهم العاديين، لكن البنية الأساسية لمثل هذا التوجه تجعله عرضة لعدم الاستمرار، فالموارد البشرية والاقتصادية غير كافية، كما أن هذا النوع من أساليب تقديم الخدمة لم يلق الدعم المطلوب على المستوى المحلي ولم يُتفق على معناه بشكل تام في الأوساط المهنية، كما أن القوانين والتشريعات ذات العلاقة لم تضع معاييرا واضحة لهذا المفهوم (Meng & Zhiyong, 2007). فما زالت منظومة التعليم في الصين بحاجة ماسة إلى تعديلات أساسية على التعليم العام حتى يستوعب بفاعلية التلاميذ الذين لديهم إعاقات (Poon – McBrayer, 2012) & Deng، ومازالت الحاجة ماسة إلى إعداد معلمين متخصصين في مجال التربية الخاصة.

فعلى مستوى الصين يوجد ثلاث مؤسسات فقط تعد معلمي التربية الخاصة (Pang & Richey, 2006) .

إن هذه الأسباب تقلل من جودة الخدمات التي تقدم للتلاميذ الذين لديهم إعاقات بغض النظر عن أسلوب تقديم الخدمة المستخدم، كما أن الخدمات لا تصل إلى جميع درجات الإعاقة من حيث الشدة، فما زالت فرص التلاميذ الذين تتراوح درجات إعاقاتهم بين المتوسطة والشديدة في تلقي خدمات التربية الخاصة في الصين قليلة، فالتركيز في الوقت الراهن على الإعاقة البصرية والإعاقة العقلية البسيطة أكثر منه على غيرهما.

ويذكر Pang & Richey (2006) أن من بين التلاميذ الذين لديهم إعاقات وخاصة الشديدة والمتعددة من لا يتلقى تعليمًا مطلقًا، وأن هناك أعدادًا من التلاميذ الموجودين في فصول التعليم العام وضعوا في تلك الفصول تحقيقًا لقانون الدمج فقط، ولكنهم موجودون داخل الفصول لا يتلقون أية خدمات ولا يشاركون في أنشطة الصف.

ويؤكدKritzer (2012) أنه رغم المبادرات والجهود فإن برامج التربية الخاصة في الصين تفتقد الانتظام والتناسق الضروريان لجودة الخدمات، ولكن المستقبل يبشر بخير، فهناك تغير إيجابي في تدريب وإعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة والتعليم العام، وتمكينهم من استراتيجيات التدريس الفاعلة، بدلًا من الطرق التقليدية كالمحاضرات. وأضاف Kritzer أن دور الوالدين في المطالبة بتعليم أبنائهم الذين لديهم إعاقات أصبح ظاهرة ملموسة يتوقع أن تدفع عجلة التربية الخاصة إلى الأمام.

ألمانيا :

رغم تصديق ألمانيا عام ٢٠٠٩م على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص الذين لديهم إعاقات الصادرة عن الأمم المتحدة عام ٢٠٠٦م، التي تطالب بحق التعليم الشامل (الدمج الشامل) للأشخاص الذين لديهم إعاقات؛ إلا أنه مازال المسئولون عن التعليم في ألمانيا يرون أن تعليم التلاميذ الذين لديهم إعاقات في مدارس خاصة هو النهج الصحيح. وتعود جذور هذا المنهج إلى الستينيات من القرن العشرين حين أُنشئت مدرسة خاصة (Hi lfsschule) لتصبح نموذجًا للتوسع في خدمات التربية الخاصة (Pfahl & powell, 2011). ويؤكد المحللون لمنظومة التربية الخاصة في ألمانيا أنه رغم المناداة العالمية والأوروبية وحتى الألمانية إلى تعليم جميع التلاميذ جنبا

إلـى جنـب، إلا أن الفلسـفة السـائدة والتـي تعتبـر البنيـة التحتيـة لتقـديم الخـدمات مازالـت تعتمـد علـى النموذج الطبي في نظرتها إلى الإعاقة والأشخاص الذين لديهم إعاقة.

ومع تطبيق منظومة التصنيف الوطنية عام ١٩٩٤م التي تتبنى المساندة الفردية للتعلَم، إلا أن هذا لم يؤدِّ إلى التنحي عن فكرة المدارس الخاصة المعزولة، بل إنه يتم اختيار التلاميذ بناءً على نوع المدرسة المناسبة لنوع الإعاقة في وقت مبكر، أي حوالي السن العاشرة، ويبقى معظم التلاميذ المحولين إلى المدارس الخاصة في تلك المدارس طوال فترة تعليمهم (Powell, 2011). وفي الغالب أن هؤلاء التلاميذ ينتقلون إلى برامج مهنية قد لا تعدهم الإعداد المناسب حتى للمهنة في الوقت المعاصر.

ويذكر Pfahl & powell (2011) أن القائمين على التعليم في ألمانيا، على وجه العموم، مازالوا يرون أن الاختلاف في طبيعية المدارس (عام وخاص) ، هي السبيل الأمثل للاستجابة للفروق بين التلاميذ (سليم ، ولديه إعاقة)، ومع هذا الإصرار على تعليم التلاميذ الذين لديهم إعاقات في عزلة إلى حد كبير عن التلاميذ الآخرين، إلا أن القضايا القانونية حول حقوق الأشخاص الذين لديهم إعاقات في التعليم ضمن المدارس العامة اتسمت مؤخرا بالكثافة وحدة النقاش، خاصة بعد مصادقة ألمانيا على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص الذين لديهم إعاقات عام ٢٠٠٩م. وقد ظهر في ألمانيا مؤخراً ما يعرف بمبادرة " المدارس الألمانية للجميع"، وهي مناداة بتعليم التلاميذ الذين لديهم إعاقات مع زملائهم الذين ليس لديهم إعاقات، وقد بنيت هذه المبادرة على مبررين أساسيين هما The European Agency for Development in Special Needs Education, 2012):

١- ضرورة أن يتعلم الجميع أهمية الاندماج الاجتماعي بما في ذلك المشاركة التامة للأشخاص الذين لديهم إعاقات في مجتمعاتهم.

٢- فائدة التنوع بين التلاميذ، فهو مفيد للتلاميذ جميعهم، فهم في النهاية مواطنون لبلد واحد وسيتعايشون معاً في ذلك المجتمع.

وانطلاقا من هذه المبادرات ظهرت اتجاهات حديثة في أساليب تقديم الخدمات وهي كما يلي (The European Agency for Development in Special Needs Education, 2012):

١- التعليم الشامل للتلاميذ الذين لديهم احتياجات تربوية خاصة:

يهدف هذا النوع من تقديم الخدمات في ألمانيا إلى تمكين التلاميذ الذين لديهم إعاقات من الالتحاق بمدارس التعليم العام، إذا ضمنت لهم تلك المدارس المساعدة التربوية الخاصة المطلوبة، والمساندة العلمية والبيئية والمبنى المناسب. وفي هذا الأسلوب يقوم معلمو التربية الخاصة بزيارة المدارس الخاصة ومدارس التعليم العام ليقدموا المساعدة والإرشاد (التوصية) للمعلمين في تلك المدارس، ويدرسون من خلال التدريس التعاوني مع المعلمين في المدارس التي لديها برامج دمج شامل. وهذا يتطلب وجود معلمي تربية خاصة وتخطيط فردي والقيام بالتدريس ومراقبة العملية التدريسية والتنسيق بين المعلمين. وتقديم مساندة التربية الخاصة أثناء الحصص أو موازية لها إذا لزم الأمر.

٢- التعاون بين المدارس الخاصة ومدارس التعليم العام:

يسعى عدد من المدارس الخاصة ومدارس التعليم العام في الوقت الراهن في ألمانيا إلى وضع إجراءات تعاون لتقديم "مساندة التربية الخاصة". ويهدف هذا الإجراء إلى تشجيع تحويل التلاميذ الذين لديهم إعاقات من المدارس الخاصة إلى مدارس التعليم العام؛ ومن أمثلة ذلك إقامة فصول خاصة داخل مدارس التعليم العام أملاً في تحقيق الدمج الشامل مستقبلاً، لأن تدريس التلاميذ العاديين والذين لديهم إعاقات في مدرسة واحدة يقرب فرص التعاون بين هذين النوعين من المدارس.

٣- المساندة التربوية الخاصة من خلال الإجراءات الوقائية:

لقد ظهرت في ألمانيا مؤخرا أهمية الإجراءات الوقائية من خلال التدخل المبكر القائم على التعاون بين التخصصات المختلفة. ويقوم هذا الأسلوب على تقديم التوجيه للمعلمين والوالدين والمهنيين الآخرين.

٤- المساندة التربوية الخاصة من خلال الدروس المشتركة:

تقدم المساندة الخاصة في ألمانيا داخل فصول التعليم العام، أو أثناء الدرس نفسه، أو خارج الفصل إذا لزم الأمر من خلال التدريس الفردي لجزء من الوقت أو الوقت كاملًا تبعًا لوضع الفرد الذي يتلقى الخدمة أو المؤسسة التي تقدمها.

٥- المساندة التربوية الخاصة في المدارس الخاصة:

تقدم هذه الخدمة للتلاميذ الذين لا يمكن أن تقدم لهم الخدمة في مدارس الدمج لأنها غير مهيأة لتقديم الخدمات المناسبة لهم. ويوجد في ألمانيا مدارس خاصة لكل نوع من أنواع الإعاقة.

٦- المساندة التربوية من خلال مراكز التعليم الخاصة:

بدأت تظهر في ألمانيا ما يعرف بمراكز مساندة التدريس، فقد قام عدد من الولايات بتحويل المدارس الخاصة إلى مراكز، وإعطاء تلك المراكز نطاقا جغرافيا أوسع ومسؤوليات أكثر. وتهدف هذه المراكز إلى تلبية الاحتياجات الفردية الخاصة لكل تلميذ (بدنية، حركية، سمعية، أو بصرية...)، وإلى ضمان وصول التربية الخاصة لمن يحتاجها في الأوضاع المختلفة. وفي العادة أن هذه المراكز تكون قريبة من بيوت التلاميذ قدر الإمكان، وتقدم الخدمات على أيدي متخصصين. إن من أهداف خدمات هذه المراكز تقديم إجراءات وقائية، ولذا فإن الخدمة تقدم قبل تحديد حاجة التلميذ إلى التربية الخاصة، حيث تبدأ – بعض الأحيان– الخدمات من رياض الأطفال.

ويعتقد المحللون لوضع التربية الخاصة في ألمانيا أن الوضع الراهن سيستمر، ففي حين أن الدمج الشامل بدأ يتزايد – مع الاختلاف من مقاطعة إلى أخرى– فكذلك الزيادة المستمرة في التعليم المنفصل للتلاميذ الذين لديهم إعاقات. ويؤكد Powell (٢٠٠٩) أنه على الرغم من المبادرات الإصلاحية على الصعيد المحلي والوطني والعالمي فإن ألمانيا مستمرة في خدمة الغالبية الكبرى من الأطفال الذين لديهم إعاقات في المدارس الخاصة، وهذا يضع تحديا كبيرًا أمام المدارس حيث إنها تحتاج إلى إعادة هيكلة لتصبح صالحة للتعليم الشامل، ويؤكد أن عدم الدمج مازال يعتبر هو المنهج السليم.

المملكة العربية السعودية:

بناء على الفلسفة العامة للتربية الخاصة في المملكة وهي كون المدرسة العادية هي البيئة الطبيعية لجميع التلاميذ(القواعد التنظيمية ،١٤٢٢)، شهدت خدمات التربية الخاصة في المملكة توسعا كبيرا من حيث النوع والكم، فقد فتحت الفصول الخاصة في كثير من المدارس العادية لخدمة التلاميذ الذين لديهم إعاقات، وخاصة الإعاقة العقلية/ الفكرية والسمعية والبصرية واضطرابات النطق والكلام، كما قد فتحت غرف المصادر في الكثير من مدارس التعليم العام وخاصة في مجال صعوبات التعلم. هذا وقد بدأ التوسع في نوع الإعاقة التي تشملها الخدمات كتعدد العوق والتوحد(الموسى، ٢٠٠٨).

ومع هذا التقدم الواعد مازالت أساليب التدريس وتقديم الخدمات تقليدية من الجانب الرسمي، ومازالت البرامج الفردية محدودة الاستخدام، كما أن فلسفة التعليم الشامل مازالت تلوح في الأفق من الناحية الرسمية، بالإضافة إلى محدودية الخدمات المساندة وخدمات الانتقال إن وجدت. أما من حيث إعداد المعلمين فقد قامت المملكة العربية بدور رائد على نطال العالم العربي في إعداد معلمي التربية الخاصة، فمعلم التربية الخاصة في المملكة يحظى بإعداد تربوي متكامل يسير مقاربا لمواصفات إعداد معلم التربية الخاصة الصادر عن مجلس الأطفال غير العاديين CEC بالولايات المتحدة الأمريكية. ولقد ذكر الموسى (٢٠٠٨) أن قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود قد أسس منذ أكثر من ربع قرن ليكون رائدًا بين أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية الأخرى في إعداد المعلمين.

الخاتمة:

يجدر في الختام مقارنة التربية الخاصة بين الدول التي تم الحديث عنها، ولعل استخدام الولايات المتحدة الأمريكية نموذجا يسهل تلك المقارنة التي تبنى على أساس التشابه والفرق بين تلك الدول في التربية الخاصة ممثلة في القوانين والخدمات.

أوجه التشابه

تتشابه تلك الدول فيما يأتي:

١- وجود بدائل تربوية مكانية كالفصل العادي والفصل الخاص والمدرسة الخاصة.

٢- سعت جميع الدول المذكورة في أواخر القرن العشرين إلى سن القوانين والتشريعات الخاصة بالإعاقة والتربية الخاصة متأثرة بحركات حقوق الإنسان والحقوق المدنية.

٣- أعدت المملكة العربية السعودية قواعد تنظيمية ولكنها ليست قانونًا.

أوجـــــه الاختـــلاف

١- تتفاوت الدول في مدى تبنيها الاتجاهات المعاصرة، فرغم تبني الصين مثلًا للفلسفة الأمريكية للتربية الخاصة، إلا أن الفرق بين النظرية والتطبيق في الصين مازال شاسعًا.

٢- مازالت الصين وألمانيا والمملكة العربية السعودية متأخرة في تطبيق الدمج الشامل والخدمات المساندة.

٣- مازال يغلب على الخدمات في الصين وألمانيا طابع التسهيلات والدعم، ولو سميت تربية خاصة. أما المملكة العربية السعودية فتقدم خدمات تربية خاصة فعلية، ولكنها مازالت لا تعتمد في تقديم تلك الخدمات على البرامج التربوية الفردية إلا في بعض التخصصات مثل صعوبات التعلم.

٤- تركز الخدمات في المملكة على التربية الخاصة، مع التفكير في الخدمات المساندة.

٥- مازال إعداد المعلمين في الصين وألمانيا بحاجة كبيرة إلى تطوير نوعي وكمي (معايير وكفايات).

٦- مازال التدريس / تقديم الخدمات في الصين وألمانيا والمملكة يعتمد على الأساليب التقليدية بشكل كبير كالتركيز على المهارات.

يتضح من استعراض التربية الخاصة في أمريكا والصين وألمانيا والمملكة العربية السعودية، أن الفرصة كبيرة أمام الدول الثلاث الأخيرة لتطوير خدمات التربية الخاصة في بلدانها مستفيدة من خبرات وتجربة الولايات المتحدة الأمريكية. ولعل من أبرز جوانب تلك الإفادة تطوير القوانين لتصبح شاملة ودقيقة ومفصلة، وإيجاد منظومة تحاكم وتعزز تطبيق تلك القوانين.

المـــــراجـــــع

- أبونيان، إبراهيم سعد (٢٠١٣). خبرات وتجارب عالمية في مجال التربية العاصة، ورقة عمل مقدمة في "لقاء المسئولين عن التربية الخاصة في الدول الأعضاء". الدوحة بقطر ١١-١٣/٧/ ١٤٣٤هـ ٢١-٢٣/٥/ ٢٠١٣م، .
- أبونيان، إبراهيم سعد (٢٠١٢). نماذج الإعاقة وتطبيقاتها في خدمة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في المرحلة المتوسطة لتحقيق الدمج المجتمعي الشامل. الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، ٥-٨/مايو/٢٠١٢، مسقط – سلطنة عمان.
- أبونيان، إبراهيم سعد (٢٠٠٧). الاستشارة والعمل الجماعي كأحد الأساليب التربوية لتقديم خدمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٥٥ ، يناير.
- الوابلي، عبد الله محمد (١٩٩٨). التحرر من نظم المؤسسات الداخلية: مفهومه وتطبيقاته ومدى الاستفادة منه في رعاية الأفراد المتخلفين عقليا في المملكة العربية السعودية. مركز البحوث ، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الموسى ، ناصر بن علي (١٤١٣-١٩٩٢) . دمج الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية: طبيعته، برامجه ، ومبرراته ، مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
- الموسى، ناصر علي (٢٠٠٨).مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية: من العزل إلى الدمج. دار القلم، الإمارات العربية المتحدة.
- القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم(١٤٢٢هـ). الأمانة العامة للتربية الخاصة، الوكالة المساعدة للتعليم الموازي، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- نظام رعاية المعاقين بالمملكة العربية السعودية (١٤٢١هـ). مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

- American Heritage Dictionary (1985). Second College Edition, Boston, USA.
- Anastasiou, D. & Kauffman, J., M. (2011). A Social Constructivist Approach to Disability: Implications for Special Education. *Exceptional Children*, 77, 3, 367-384.
- Chappell. T. (2008). Getting Serious About Inclusive Curriculum for Special Education. *Primary and Middle Years Educator*. 6, e 2, 28-31.
- Deng, M. and poon- McBrayer, K. F. (2012). Reforms and Challenges in the Era of Inclusive Education: The Case of China. *British Journal of Special Education*, 39, 3.
- Dettmer, Peggy, Linda P. Thurston and Norma J. Dyck. (2005). Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs. Pearson, Boston: MA.
- The European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Special needs education within the education system-Germany.
- Greenwood, C. and Kim, J.M. (2012). Response to Intervention (RTI) Services: An Ecobehavioral Perspective. *Journal of Educational & Psychological Consultation*. 22, 1/2,79-105.
- Katsiyannis, A., Yell, M. and Bradley, R. (2001). Reflections on the 25th Anniversary of the Individuals with Disabilities Education Act. *Remedial and Special Education*, 22, 6, 324-334.
- Kritzer,J. B. (2012). Comparing Special Education in the United States and China. *International Journal of Special Education*, 27, 2, 52-56.

- Lerner, J.W. and Johns, B. (2012). Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Characteristics, Teaching Strategies and New Directions, 12th Edition. Wadsworth, Canada.
- Meng, B. & Zhiyong, Z. (2007). The Chinese "Learning in a Regular Classroom" and Western Inclusive Education: Comparison and Exploration. *Chinese Education and Society*, vol. 40, no. 4, July/August, pp. 21–32.M.E. Sharpe, Inc.
- Nagano, M. and Weinberg, L. A. (2012). The Legal Framework for Inclusion of Students with Disabilities: A Comparative Analysis of Japan and the United States. *International Journal of Special Education*, 26, 1.
- National Information Center for Handicapped Children and Youth (2014). Related Services, retrieved form http://nichcy.org/schoolage/iep/iepcontents/relatedservices on the 15th of April, 2014
- Pang, Yanhui. (2009). A Review of Child's Special Education Law and It's Impact on the Living Status of Individuals with Disabilities in China. Presentation at the 18th Annual Conference of the Global Awareness Society International.
- Pang, Y. and Richey, D. (2006).The Development of Special Education in China. *International Journal of Special Education*, 21, 1.
- Peterson, L. Y., Burden, J. P., Sedaghat, J. M., Gothberg, J. E., Kohler, P. D. and Coyle, J. L. (2013). Triangulated IEP Transition Goals. Teaching Exceptional Children, 45, 6, 46-57 .

- Rothstein, L.F. (2000). Special Education Law, Third Edition. Longman Publishers, USA.
- U. S. Department of Education, Office of Special Education Programs' IDEA website, www.idea.ed.gov, retrieved February 2014.
- Turnbull III, H.R. (2005). Individuals with disabilities act reauthorization: Accountability and personal responsibility. *Remedial and Special Education*, 26,6, 320-326.
- Winzer, M.A. (1993). The History of Special Education: From Isolation to Integration. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Wright, P. D. (2006). IDEA 2004 regulations. www.wrightslaw.com/idea/law.htm. Retrieved on April, 15Th, 2014

Abstract:

The purpose of this research is to emphasize the role of special education law in providing quality special education and related services to students with disabilities. To achieve this, the status of special education in the U.S.A., China and Germany was reviewed with the U.S.A. as a model. Special Education in Saudi Arabia was also included in the review. It was concluded that the more detailed and comprehensive the law was, the more comprehensive and scientifically based the services were, and that the U.S.A. is leading in this regard. Hence, countries who wish to improve their special education and related services and its laws have the opportunity to benefit from the American experience.