

التربية الدامجة بين المرجعية التشريعية ومآزق الأجرأة الميدانية:

دراسة تقييمية نقدية لإسهام المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بالمغرب

الدكتور عبد الرزاق وماهيا

دكتوراه في الفقه والأصول

oummahya.abder@gmail.com

المملكة المغربية

الملخص:

رامت هذه الدراسة فحص وتقييم إسهام المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في نشر ثقافة التربية الدامجة وتنزيل جانبها النظري والمفاهيمي، بالاستناد إلى "مجموعة من الوثائق الرسمية الصادر عن وزارة التربية الوطنية.

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي التفكيكي قصد بيان المنظور الحديث للإعاقة وما شابه من مغالطات، ورصد الهندسة المنهجية لعدّة التكوين، بمحاذاة مقارنة تقييمية نقدية لرصد المسافة الفاصلة بين المنهاج الرسمي المخطط له والمنهاج الواقعي المجرب في البيئات المدرسية. وقد خلصت الدراسة إلى أن التكوين بالمراكز الجهوية حقق نجاحاً ملموساً على مستوى "الملاءمة المفاهيمية وتحويل البرادغيم المهني" للأطر، عبر ترسيخ ثقافة حقوقية تقطع مع المقاربة الطبية السريرية الكلاسيكية للإعاقة؛ إلا أن هذا الإسهام النظري واجه مآزق بنيوية حادة عند التنزيل والأجرأة. وتتجلى أبرز هذه الإكراهات في وسم التكوين بالصفة "العرضانية والموسمية" وضيق غلافه الزمني، مما حال دون تمكين الأساتذة المتدربين من الكفايات العيادية والديداكتيكية التخصصية اللازمة لرصد اضطرابات التعلم النوعية (كالديسلوكيا) وطيف التوحد والتعامل معها. كما كشف البحث عن فجوة حادة في "الامتداد التطبيقي" جراء اصطدام الخيارات البيداغوجية الحديثة (كالتصميم العالمي للتعلم والمشاريع الفردية) بصلاية واقع المؤسسات التعليمية المستقبلية للتدريب، والتي تعاني من عجز البنية التحتية، وغياب الولوجيات، واكتظاظ الفصول، وتجميد أدوار قاعات الموارد للتأهيل والدعم، فضلاً عن ضعف آليات الالتقاءية التدبيرية مع المحيط السيكو-طبي. وتأسيساً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة مراجعة الهندسة الزمنية للتكوين الأساس عبر إرساء مجزوءة تخصصية مستقلة بذاتها للتربية الدامجة مع حضور الشق التطبيقي بدل الاقتصار على النظري الذي لا يضع المتدرب في الإشكالات الحقيقية، وتأهيل بيئات التدريب الميدانية، مع صياغة أطر تشريعية واضحة تقود الحوكمة التشاركية والالتقاءية الأفقية بين المدرسة والشركاء الطبيين ومرافقي الحياة المدرسية، تجسيراً للفجوة بين ثقافة الشعار وممارسة الميدان.

الكلمات المفتاحية: التربية الدامجة؛ المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛ التحول البرادغمي؛ الإنصاف الديداكتيكي؛ قاعات الموارد للتأهيل والدعم.

تقديم:

في ظل التحولات التي تشهدها المنظومة التربوية في المغرب، والتوجهات الإصلاحية التي تنهجها والنابعة من إرادة سياسية واجتماعية راسخة؛ وانسجاماً مع مقتضيات الدستور المغربي لسنة 2011، الذي أكد في فصله الرابع والثلاثين على واجب الدولة في إحداث هيئات للتكفل بالأشخاص في وضعية إعاقة. وتناغماً مع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، التي جعلت من تأمين تدرس الأطفال في وضعية إعاقة من أولوياتها الاستراتيجية، برزت الحاجة ملحة إلى الانتقال من مدرسة الإقصاء والتمييز إلى مدرسة الإدماج والإنصاف، وفي هذا السياق تعد التربية الدامجة رافعة أساسية لتحقيق العدالة الاجتماعية وضمان الحق في تعليم ذي جودة للجميع.

غير أن الانتقال من حيز الخطاب التنظيري والسياسي والقانوني إلى فضاء الممارسة التربوية الفعلية والنموذج البيداغوجي القابل للتطبيق، يظل تحدياً جوهرياً. وهنا، تحتل مراكز التكوين والبحث التربوي موقعاً استراتيجياً حاسماً، باعتبارها القناة الرسمية الرئيسية لتأهيل الأطر التربوية والإدارية، وإنتاج المعرفة العملية القابلة للتطبيق، وتجديد الممارسات التدبيرية والصفية؛ فهي محضن بناء الكفايات المهنية اللازمة لترجمة مبادئ الدمج إلى الممارسة الصفية، ومختبر لتطوير البيداغوجيات الدامجة القادرة على استيعاب الاختلاف والتنوع داخل فضاء التعليمات.

من هذا المنطلق، تنغى هذه الدراسة تقويم وتشريح الأدوار الفعلية التي تلعبها هذه المراكز في تعزيز ثقافة التربية الدامجة بالمغرب. كما تبحث في مدى نجاح هذه المؤسسات في تحويل المبادئ العامة المتضمنة في التوصيفات إلى مضامين تكوينية، وإلى مبادرات بحثية تطبيقية، وإلى شراكات فاعلة. كما تتقصى عن العقبات البنيوية التي قد تحد من فاعليتها، وتسعى في النهاية إلى اقتراح نموذج متكامل يمكنها من الاضطلاع بأدوارها الرئيسية في هذا التحول المجتمعي والتربوي العميق، سعياً نحو تحقيق مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص المنشودة.

وعليه فمن المفترض أن تجيب الدراسة عن الإشكالات التالية:

- إلى أي حد تلعب مراكز التكوين والبحث التربوي، بوصفها محركات للتغيير التربوي، الدور المنوط بها في ترجمة السياسات الوطنية للتربية الدامجة إلى ممارسات فعلية ونشر ثقافتها بين الفاعلين التربويين والمجتمع؟
 - ما هو موقع ومكونات التربية الدامجة في برامج التكوين الأساس والمستمر التي تقدمها هذه المراكز؟
 - ما هي التحديات والعوائق البنيوية والبيداغوجية التي تحول دون قيام مراكز التكوين والبحث التربوي بدور فعال في تعزيز ثقافة التربية الدامجة؟
 - ما هي الشروط والآليات الكفيلة بتمكين هذه المراكز من لعب دورها المحوري في تعزيز التربية الدامجة وتأهيل أطرها الإدارية والتربوية للإسهام في تحقيق مدرسة الجودة والإنصاف؟
- تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، عبر دراسة الوثائق الرسمية والتوصيفات ودلائل المكونين والتقارير الرسمية والتقويمية المتعلقة بموضوع البحث وتحليلها تحليلًا منهجياً نقدياً. وذلك وفق التصميم التالي:

المبحث الأول: الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة.

- المطلب الأول: ملامح التربية الدامجة وهندسة مفهوم الإعاقة
- المطلب الثاني: المسار التاريخي والتحولات الفلسفية للتندرس الدامج
- المطلب الثالث: المرتكزات القانونية والمؤسسية للنموذج المغربي

المبحث الثاني: تحليل الإطار التنظيمي والقانوني والبيداغوجي المنظم لعمل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في مجال التربية الدامجة.

- المطلب الأول: المرجعية القانونية والتنظيمية المؤطرة لأدوار المراكز الجهوية في تصريف السياسة الدامجة:
- المطلب الثاني: الهندسة البيداغوجية لمصوغات التكوين بالمراكز الجهوية

المبحث الثالث: دراسة تقييمية نقدية لإسهام المراكز الجهوية في إرساء ثقافة التربية الدامجة

- المطلب الأول: أزمة "العرضانية" وانحسار الوعي المهني في البعد المفاهيمي
- المطلب الثاني: مفارقة المنهاج الواقعي ومأزق البيئات المستقبلية للتدريب الميدانية.

خاتمة.

المبحث الأول: الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة

تشكل التربية الدامجة في السياق المغربي المعاصر تحولاً جذرياً في فلسفة التعليم، حيث انتقلت من "منطق العزل" إلى "ثقافة الاستيعاب"، وهو ما يفرض تأصيلاً دقيقاً للمفاهيم والمرجعيات الناطمة .

المطلب الأول: ملامح التربية الدامجة وهندسة مفهوم الإعاقة

أولاً: التربية الدامجة؛ الملامح والمحددات:

لا تتوقف التربية الدامجة عند حدود إلحاق الطفل بالمدرسة، بل هي نظام تربوي شامل يستوعب كافة الأطفال على اختلاف قدراتهم الجسدية أو الذهنية .وتعرفها منظمة "اليونسكو" بأنها ممارسة حقوقية تضمن تعليمًا ذا جودة يستجيب للحاجات الأساسية ويثري تجربة المتعلم فهي باختصار استراتيجية لتعزيز التماسك الاجتماعي عبر الاستجابة الواعية لتنوع احتياجات المتعلمين¹ أما في المناهج الدراسية، فتعتبر نهجاً يهدف إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص. وقد شهد مفهومها تغييرات ملحوظة في مجال الفكر التربوي الحديث، حيث تحول التركيز من نماذج تعليمية تعزل المتعلمين ذوي الإعاقة في مؤسسات متخصصة إلى اعتماد مقاربة تربوية أكثر شمولية تهدف إلى دمج جميع المتعلمين في المدارس العادية، مع تعديل البيئة التعليمية لتلبية تنوع احتياجاتهم وقدراتهم² في حين يقترح (Ainscow, 2005) أربعة عناصر أساسية يجب أن يتضمنها أي تعريف إجرائي للتربية الدامجة :

- الدمج كعملية: هو بحث مستمر لا ينتهي لإيجاد طرق أفضل للاستجابة للتنوع، وتعلم كيفية التعايش مع الاختلاف والاستفادة منه كمحفز للتعلم .
- تحديد وإزالة الحواجز: يتطلب جمع وتقييم المعلومات من مصادر متنوعة لتحسين السياسات والممارسات، واستخدام الأدلة لتحفيز الإبداع في حل المشكلات .
- الحضور والمشاركة والإنجاز:
- الحضور: يتعلق بمكان تعليم الأطفال ومدى انتظامهم .
- المشاركة: تتعلق بجودة تجاربهم وضرورة دمج آراء المتعلمين أنفسهم .
- الإنجاز: يتعلق بمخرجات التعلم عبر المنهج الدراسي ككل، وليس فقط نتائج الاختبارات .
- التركيز على الفئات المعرضة للخطر: إيلاء اهتمام خاص للمجموعات التي قد تكون عرضة للتهميش أو الاستبعاد أو تدهي التحصيل الدراسي، ومراقبتهم بعناية لضمان حضورهم ومشاركتهم³

¹ UNESCO , combattre l'exclusion, in TESSA , un guide pour la formation des enseignants en education inclusive au togo p 6

² التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل الأسر والجمعيات. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. مديرية المناهج 2019

³ Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Journal of Educational Change, 6(2), 109–124.

ولعل هذا التحول جاء نتيجة لتغير النظرة تجاه الإعاقة في مجالات العلوم التربوية والاجتماعية، فلم تعد التحديات التي يواجهها المتعلم تعتبر مسألة فردية مرتبطة بخصائصه الشخصية فحسب، بل أصبح التركيز أيضاً على طبيعة البيئة التعليمية ومدى قدرتها على استيعاب تنوع المتعلمين. (Florian, 2014)¹

ثانياً: إعادة تعريف الإعاقة.. من المنظور الطبي إلى الأفق الحقوقي

تُظهر الأدبيات المعاصرة تحولاً نوعياً في فهم الإعاقة، حيث لم تعد تختزل في خصائص الفرد أو قصوره الوظيفي، بل أضحت تُفهم بوصفها نتاجاً لبنية اجتماعية تُنتج الحواجز وتعيد إنتاجها. في هذا السياق، يقدم "النموذج الاجتماعي للإعاقة"² تصوراً بديلاً يؤكد أن الإعاقة تنشأ أساساً من التنظيمات الاجتماعية غير المنصفة، وليس من العجز الجسدي أو الحسي في حد ذاته. وتدعم هذا التوجه منظمة الصحة العالمية من خلال "التصنيف الدولي للأداء الوظيفي والإعاقة والصحة" الذي يعرف الإعاقة باعتبارها "تفاعلاً دينامياً بين الحالة الصحية للفرد والعوامل البيئية والشخصية"³، كما يتقاطع هذا الطرح مع رؤية منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التي تؤكد أن الحواجز التي يواجهها المتعلمون لا تنبع من قدراتهم، بل من أنماط التفكير السائدة داخل المنظومات التربوية. (UNESCO, 2020)

وانطلاقاً من هذا التحول، يتبلور منظور حقوقي يعيد تعريف الإعاقة ضمن إطار العدالة والإنصاف، حيث لم يعد الشخص يُعتبر "معاقاً" بسبب فقدان حاسة أو وظيفة، بل بسبب تصميم بيئات تعليمية لا تراعي تنوع المتعلمين. وعليه، يتحول الحق من مجرد "تلقي العلاج" إلى "الولوج المنصف والتكيف التربوي"، وهو ما تنص عليه اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي تؤكد على ضمان تعليم دامج قائم على المساواة وعدم التمييز.⁴

وفي هذا السياق، يبرز انتقال بيداغوجي مهم من منطق "الإصلاح" الفردي إلى منطق "التصميم الشامل للتعليم" (UDL). ففي حين كان النموذج الطبي يشترط التشخيص كمدخل لتقديم الدعم، يدعو المنظور الحقوقي إلى إعادة تصميم المنهاج نفسه ليكون مرناً وقابلاً للتكيف مع جميع المتعلمين. ويؤكد David H. Rose و Anne Meyer أن الإشكال لا يكمن في "نقص" لدى المتعلم، بل في "جمود" المنهاج، مما يستدعي تطويره ليصبح أكثر استجابة للتنوع⁵

¹ Florian, L. (2014). The SAGE handbook of special education. London: Sage.

² اتحاد المعاقين جسدياً ضد العزل (UPIAS) الوثيقة التأسيسية "المبادئ الأساسية للإعاقة (The Fundamental Principles of Disability)" الصادر عام 1976 والتي وضعت الأسس الأولى للنموذج الاجتماعي من وجهة نظر الأشخاص ذوي الإعاقة أنفسهم. *the Politics of Disabling* (صدر عام 1990) لكتابه (Mike Oliver). يُعد هذا الكتاب من أهم المراجع التي بلورت وقدمت النموذج الاجتماعي بشكل منهجي وموسع.

³ World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva

⁴ UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All*. Paris.

⁵ ينطلق "روز ومير" من فرضية ثورية مفادها أن "المنهاج هي المعاقلة وليست قدرات المتعلمين". ويريان أن المنهج التقليدي المصمم لـ "الطالب المتوسط هو منهج جامد يفشل في تلبية احتياجات الجميع، لذا يقترحان استخدام التكنولوجيا والوسائل المتعددة"

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age : Universal Design for Learning*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

أما على مستوى اتخاذ القرار، فيكشف التحول الحقوقي عن بُعد سياسي عميق للإعاقة، يتمثل في إعادة توزيع السلطة. فبعد أن كان القرار التربوي خاضعاً لهيمنة السلطة الطبية، التي قد تُقصي الطفل بدعوى "عدم القابلية للتعليم"، أصبح يُنظر إليه اليوم كنتاج جماعي داخل "مجتمع الممارسة" الذي يشمل المدرسين والأسر والمتعلمين أنفسهم. وفي هذا الإطار، يبرز مفهوم "صوت المتعلم" كحق أساسي، حيث يشترك الطالب في تقييم تجربته التعليمية بدل أن يكون موضوعاً سلبياً للتشخيص¹

ومن جهة أخرى، يتحدى المنظور الحقوقي ما يُعرف بـ "عقيدة النقص"، التي تركز على ما يفتقده المتعلم بدل ما يمتلكه من إمكانيات. وبدلاً من ذلك، يُطرح مفهوم "التنوع العصبي" الذي يعتبر الاختلافات العصبية شكلاً من أشكال التنوع الإنساني الطبيعي، وليس اضطراباً مرضياً. وقد أسهمت Judy Singer في ترسيخ هذا التوجه، حيث دعت إلى إعادة الاعتبار للاختلافات بوصفها موارد للنمو وليس عوائق له².

بناءً على ما سبق، يتضح أن التحول من النموذج الطبي إلى الأفق الحقوقي لا يمثل مجرد تغيير مفاهيمي، بل يعكس إعادة هيكلة عميقة للمنظومة التربوية. فالمشكلة لم تعد تُعرف باعتبارها خللاً فردياً، بل كنتاج لبيئات وسياسات غير دامجة. والهدف لم يعد "تطبيع" المتعلم، بل "تطبيع" التنوع داخل المدرسة. كما لم يعد المعلم منفذاً لتوصيات طبية، بل فاعلاً يداغوجياً يبتكر استراتيجيات لإزالة الحواجز. أما النجاح، فلم يعد يقاس بالوصول إلى متوسط معياري، بل بمدى تحقق الحضور والمشاركة والإنجاز لكل متعلم وفق خصوصياته.

وخلاصة القول، إن الأفق الحقوقي يعيد تموقع الإعاقة من دائرة الشفقة إلى مجال العدالة، ويجعل من الدمج التربوي التزاماً أخلاقياً ومؤسسياً لتصحيح اختلالات بنوية في تصميم المدرسة، وليس مجرد مبادرة إحصائية موجهة لفئة معينة.

المطلب الثاني: المسار التاريخي والتحول الفلسفي للمدرسة الدامجة

لقد تبلورت علاقة الطفل في وضعية إعاقة بالمدرسة المغربية عبر ثلاثة نماذج فلسفية كبرى:

1. مرحلة العزل التربوي (التربية الخاصة): سادت حتى الستينيات، حيث كان المعاق يُستبعد من المدارس العادية ويُحصر في مؤسسات خاصة أو يظل حبس جدران الأسرة.
2. مرحلة الإدماج المشروط (التربية الإدماجية): بدأت في الثمانينيات بفتح المدارس العادية للأطفال ضمن "أقسام خاصة"، لكن العبء ظل ملقى على عاتق الطفل ليتلاءم مع النظام القائم.
3. مرحلة التمكين الشامل (التربية الدامجة): وهي النموذج الحديث الذي يقبل القاعدة؛ فالمدرسة بمنهجها وفضاءاتها هي المطالبة بالتغيير والتحول لتكون فضاءً دمجاً للجميع بلا استثناء.

¹ UNESCO. (2017). *UNESCO A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Publishing

² يعد مفهوم التنوع العصبي (Neurodiversity)، الذي صاغته عالمة الاجتماع جودي سينغر (Singer, 1999)، حجر الزاوية في التحول من المنظور الطبي إلى الأفق الحقوقي. فهو يطرح رؤية ثورية تعتبر الاختلافات العصبية مثل التوحد، ADHD، عسر القراءة (تنوعاً بيولوجياً طبيعياً في الجنس البشري وليس "أخطاءً" جينية تحتاج إلى إصلاح).

Singer, J. (1999). *Why can't you be normal for once in your life?*. In M. Corker & S. French (Eds.), *Disability Discourse*. Open University Press.

المطلب الثالث: المرتكزات القانونية والمؤسسية للنموذج المغربي

شهدت المنظومة التربوية المغربية خلال العقدین الأخيرین تحولاً تدريجياً نحو أجرأة الخيارات الدامجة، مستندة في ذلك إلى ترسانة تشريعية ومؤسسية سعت إلى ملاءمة السياسات العمومية الوطنية مع الاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها المملكة. وقد شكل دستور المملكة لسنة 2011 النواة التشريعية الصلبة لهذا التوجه؛ إذ نصت ديباجته صراحة على حظر ومكافحة كل أشكال التمييز، بما فيها التمييز على أساس الإعاقة، كما ألزمت المادة 34 منه السلطات العمومية بوضع وتفعيل سياسات تيسير تمتع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بالحقوق والحريات المعترف بها للجميع، وفي مقدمتها الحق في التعليم اللائق وتعزز هذا المنطلق الدستوري بصور القانون الإطار رقم 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها، والذي نص في مادته الحادية عشرة على إرساء منظومة تربوية دامجة تضمن تكافؤ الفرص في الولوج إلى التكوين والتعليم والبحث العلمي في مختلف الأسلاك¹ غير أن النقلة النوعية والحاسمة في الهندسة التنظيمية للمنظومة التعليمية تجسدت في صدور القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي؛ إذ أفردت المادة 25 منه (ضمن الرافعة الرابعة) مقتضيات إلزامية لتمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة من تدرس دائم بضمن الإنصاف وتكافؤ الفرص، من خلال وضع برامج وطنية لتكييف المناهج والبرامج والتكوينات² ويستمد هذا التوجه شرعيته من بنية قانونية وطنية متناغمة مع المبادئ الدولية:

- السمو الدستوري: يشكل دستور المملكة لسنة 2011 النواة الصلبة التي وضعت قضية الإعاقة في قلب الحقوق والحريات الفردية؛ إذ نصت المواد (31، 32، 34، 35) صراحة على حظر ومكافحة كل أشكال التمييز بسبب الإعاقة، وكفالة الحق في تعليم عصري ميسر الولوج على أساس المساواة. وتعزز هذا المنحى بالرسائل والخطب الملكية السامية التي اعتبرت تنمية قدرات الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة شرطاً محفزاً للعملية التنموية وليس عبئاً عليها. وعمل المغرب على ملاءمة قوانينه الوطنية مع ميثاقها الكوني عبر المصادقة على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وبروتوكولها الاختياري عام 2009 ونشرها رسمياً سنة 2011.
- الالتزام التشريعي (الميثاق الوطني): أرسى الميثاق الوطني للبنات الأولى عبر إقرار حق ذوي الاحتياجات الخاصة في الدعم اللازم لدمجهم دراسياً واجتماعياً.
- الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار: كرس القانون الإطار 51-17 (2019) مفهوم "مدرسة الإنصاف"، ملزماً بوضع مخططات وطنية تضمن تدرس الأطفال في وضعية إعاقة عبر تعبئة كافة الوسائل المتاحة.
- القانون رقم 07.92 والمرسوم التطبيقي رقم 2.97.218: اللذان اعتبرا تربية وتعليم الشخص في وضعية إعاقة "مسؤولية وواجب وطني"، حيث تم إقرار نظامين: نظام التربية الخاصة للإعاقات العميقة بالمؤسسات المتخصصة، ونظام التعليم المدمج للإعاقات الخفيفة والمتوسطة بالمدارس العمومية.

¹ ظهر شريف رقم 1.16.52 صادر في 27 من رجب 1437 (5 ماي 2016) بتنفيذ القانون الإطار رقم 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها. الجريدة الرسمية، عدد 6466 (19 ماي 2016).

² ظهر شريف رقم 1.19.113 صادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 أغسطس 2019) بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. الجريدة الرسمية، عدد 6805 (19 أغسطس 2019).

- القانون رقم 03.10 المتعلق بالولوجيات: والذي ألزم بتجهيز المنشآت والبنيات العامة بمرافق تيسر ولوج واستعمال الأشخاص في وضعية إعاقة.
- القانون الإطار رقم 97.13: المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها، حيث نصت المادة 11 منه على حقهم في التربية والتعليم بجميع الأسلاك مع حرية اختيار التخصصات.
- من الناحية الميدانية، أصدرت وزارة التربية الوطنية القرار الوزاري رقم 047.19 (يونيو 2019) بشأن التربية الدامجة، والذي نقل الممارسة من منطق "أقسام الإدماج المدرسي" (CLIS) القائمة على العزل، إلى نظام "قسم التربية الدامجة" (CEI) القائم على الدمج الكامل. ويهدف هذا الإطار إلى تمكين الأطفال من التعلم في نفس البيئة المدرسية العادية مع تكييف المناهج، وطرق العمل، والامتحانات الإشهادية، بموازاة الدعم المخصص داخل "قاعة الموارد للتأهيل والدعم" كفضاء مكمل للمشروع البيداغوجي الفردي وليس كبنية للعزل.
- ومن الناحية الإجرائية والمؤسسية، تُوج هذا المسار التشريعي بإطلاق الوزارة الوصية لـ "البرنامج الوطني للتربية الدامجة" في يونيو 2019 تحت شعار "لنترك أحداً خلفنا"1. وقد ترتب على هذا البرنامج صياغة وثائق مرجعية موجهة للفاعلين الميدانيين، أبرزها "دليل المدرس للتربية الدامجة" (2019) الصادر عن مديرية المناهج، والذي سعى إلى ضبط الكفايات الديداكتيكية والمفاهيمية المؤطرة للدمج2. كما تم تأسيس هذا الخيار عبر إحداث "قاعات الموارد للتأهيل والدعم" بالمؤسسات التعليمية الدامجة لتشكيل بنية دعم متخصصة تواكب المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة والتباينات العصبونية، بهدف الانتقال بالتربية الدامجة من دائرة التوجيهات العامة إلى مستوى الالتزام البنوي الملزم لكافة مكونات المرفق التربوي العمومي.
- ولا تقتصر المرتكزات المؤسسية للتربية الدامجة بالمغرب على القوانين والمذكرات الصادرة عن قطاع التربية الوطنية، بل تمتد لتشمل هندسة التقائية بين قطاعات وزارية متعددة ومؤسسات وطنية حكومية، تدعم البنية التمكينية والتمويلية لضمان استدامة هذا الوعي الحقوقي. ويتجلى هذا التكامل المؤسسي في الأوراش المشتركة بين وزارة التربية الوطنية والوزارة الوصية على التضامن والإدماج الاجتماعي والأسرة، بالإضافة إلى وزارة الصحة والحماية الاجتماعية، لتأطير الخدمات شبه الطبية والمواكبة النفسية داخل الفضاء المدرسي، مما يرفع عبء التشخيص الطبي الصرف عن كاهل المدرسين3.

¹ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2019). البرنامج الوطني للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: الإطار المرجعي والتوجهات الاستراتيجية. الرباط، ص. 8-12، كما وأكب انطلاقة هذا البرنامج خلال الدخول المدرسي (2019-2020) شعار تربوي مكمل ومؤطر للمشروع وهو: "من أجل مدرسة مواطنة ودامجة".

² وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2019). التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: دليل المدرسين. الرباط: مديرية المناهج، ص. 22-25.

³ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. اتفاقية شراكة وتعاون مع قطاعي الصحة والتضامن الاجتماعي لأجرأة البرنامج الوطني للتربية الدامجة (3 دجنبر 2020)، وينظر أيضا استراتيجية السياسات العمومية في النهوض بحق تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة بالمغرب. مجلة المعرفة، العدد 19، ص. 544.

المبحث الثاني: تحليل الإطار التنظيمي والقانوني والبيداغوجي المنظم لعمل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في مجال التربية الدامجة

المطلب الأول: المرجعية القانونية والتنظيمية المؤطرة لأدوار المراكز الجهوية في تصريف السياسة الدامجة:

تحتل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين موقعاً استراتيجياً في هندسة السياسات العمومية التعليمية بالمغرب؛ فهي لا تقتصر على كونها فضاءات لتلقين المعارف البيداغوجية، بل تُعدّ الأداة التنفيذية والآلية المحورية المنوط بها أجرأة الاختيارات المنهجية والتوجهات الاستراتيجية للدولة على مستوى تأهيل العنصر البشري. وتتأسس الأطر الحاكمة لأدوار هذه المراكز في تصريف خيار التربية الدامجة على ترسانة تشريعية متكاملة ومُلزمة، تمتد من مرسوم الإحداث والتنظيم إلى القوانين الإطارية المهيكلة للمنظومة التربوية ولحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة.

أولاً: مرسوم الإحداث والتنظيم (رقم 2.11.672) والتحول الوظيفي للمراكز

يشكل مرسوم إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين رقم 2.11.672 الإطار الهيكلي الحاكم لمهام هذه المؤسسات؛ حيث حددت المادة الثانية منه اختصاصات المراكز في تأهيل أطر التدريس بأسلاكها الثلاثة (الابتدائي، الثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي) فضلاً عن مسلك تسيير تدبير الإدارة التربوية، وتنظيم دورات التكوين المستمر لفائدة موظفي الوزارة. ومن الناحية القانونية الصرفة، فإن هذا المرسوم يضع الهندسة التنظيمية العامة لمهام التأهيل والبحث التربوي التطبيقي دون مؤسسة صريحة للتربية الدامجة داخل بنود وظائفه الأساسية، نظراً لصدوره في مرحلة سابقة على إطلاق البرنامج الوطني للتربية الدامجة وسياقاته التشريعية اللاحقة¹. إلا أن التحول الإجرائي الذي فرضه هذا النص يتجلى في كونه المنطلق التنظيمي الذي تستند إليه الوزارة الوصية لتمرير المخططات والتوجيهات الرسمية؛ فالمرسوم في مادته الثالثة يمنح للمراكز صلاحية إعداد وتنفيذ برامج التكوين بتنسيق مع المصالح المركزية والجهوية، وهو المدخل الذي سمح لاحقاً بملاءمة برامج التكوين وتطعيمها بمصوغات بيداغوجية مستجدة بناءً على التدابير ذات الأولوية والرؤية الاستراتيجية، لتستجيب لدفاتر التحملات البيداغوجية الجديدة الصادرة في سياق تنزيل القانون الإطار رقم 51.17.

ثانياً: الامتداد التشريعي بموجب القوانين الإطارية ذات الصلة

يتصل الإطار التوجيهي والتعاقدي للمراكز الجهوية بمرجعيتين تشريعتين من صنف القوانين الإطار، واللتين حددتا الالتزامات العامة للمنظومة في مجال بناء الكفايات:

- القانون الإطار رقم 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها: نصت المادة 12 منه على التزام السلطات الحكومية المعنية بتوفير أطر تدريس متخصصة ومفتشين في مجال تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، وتكوين أطر في مجال الهندسة البيداغوجية الملائمة؛ وهو المقتضى الذي يضع مبدأ "التكوين التخصصي" كالتزام تشريعي تسهم في تنفيذه مؤسسات التكوين وفق اختصاصاتها²

1 المملكة المغربية. مرسوم رقم 2.11.672 صادر في 27 من محرم 1433 (23 دجنبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. الجريدة الرسمية عدد 6018 (2 فبراير 2012)، المواد 2 و3 و6 صيغة مخينة بتاريخ 11 يوليو 2024.

2 المملكة المغربية. ظهير شريف رقم 1.16.52 صادر في 27 أبريل 2016 بتنفيذ القانون الإطار رقم 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها. الجريدة الرسمية، عدد 6466 (19 ماي 2016)، المادة 12

-القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي : تشكل المادة 38 من هذا القانون المرجعية التنظيمية المباشرة لتطوير الكفايات، حيث نصت صراحة على جعل التكوين الأساس متاحاً وموجهاً لربط التكوين بمتطلبات المنظومة التربوية، مع مراجعة برامج ومناهج التكوين المستمر لتمكين الأطر من مواكبة المستجدات البيداغوجية. ويتكامل هذا النص مع المادة 19 التي ألزمت بوضع مخطط وطني تنفيذي لتمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة من تلميذ من ملامهم، مما يفرض بصفة نسقية صياغة مجزوءات تكوينية تستجيب لهذا المخطط الوطني عند إعداد عدد التكوين السنوية داخل المراكز الجهوية¹.

المطلب الثاني: الهندسة البيداغوجية لمصوغات التكوين بالمراكز الجهوية

لا يمثل إدراج مجزوءات التربية الدامجة في برامج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مجرد استجابة تقنية لدفاتر التحملات، بل هو خطوة تهدف إلى إعادة تشكيل الوعي المهني للمدرسين ولأطر الإدارة التربوية من منظور "الإنصاف الديداكتيكي"، ويتأسس هذا التصور التكويني على أبعاد مترابطة:

أولاً: الملاءمة المفاهيمية وتحويل البراديجم المهني

ينصب التركيز الأول في هندسة مصوغات التكوين على نقل الأطر التربوية والإدارية من براديجم "المقاربة الطبية السريرية" إلى "المقاربة الحقوقية والاجتماعية"² ويقصد بهذا التحول بيداغوجياً، تدريب الأستاذ على ألا ينظر إلى الطفل ذي الإعاقة أو الاضطراب كحالة مرضية تحتاج إلى عزل، بل النظر إليه كمتعلم يملك خصوصية نمو تفرض على البيئة المدرسية والمناهج أن تتكيف معها. ومن ثم، تصبح الفوارق الفردية وحالات التنوع داخل الجماعة الفصلية معطى طبيعياً يُدار بآليات البيداغوجيا الفردية وتكيف التعليمات. لا يمكن مقارنة التحول المفاهيمي في منظومة تكوين الأطر باعتباره ترفاً نظرياً أو مجرد استبدال لمصطلحات بأخرى، بل هو في عمقه "ثورة براديجمية" تستهدف استئصال التصورات التقليدية التي رسختها الأدبيات التربوية الكلاسيكية. لعقود طويلة، ظل الفعل المهني للمدرس محكوماً بـ "براديجم المعيارية والنمذجة"، حيث يُنظر إلى الفصل الدراسي باعتباره فضاءً مخصصاً للمتعلم "المعياري" (النموذجي) الذي يستجيب لمنهاج موحد، ووثيرة تعلم موحدة، وطرق تقييم متطابقة. وبموجب هذا المنظور القديم، كان أي خروج عن هذا "المعيار" يُصنف تلقائياً كعجز أو عائق فردي³

تبعاً لهذا التحول، يعاد تشكيل "البروفايل المهني" للمدرس؛ فلم يعد مجرد ناقل للمجالات المعرفية لمتعلمين متجانسين، بل أصبح "مهندس بيئات تعلم مرنة" ومسهلاً لعمليات الولوج المعرفي والوجداني. وعليه فهذه الملاءمة المفاهيمية تدرب الفاعل التربوي على استدخال "التنوع البشري" كقيمة مضافة وثراء للجماعة الفصلية، وليس كعبء تدبيري.

إن هذا التحول البراديجمي يعيد صياغة مفهوم "الإنصاف التربوي"؛ فالعدالة داخل الفصل الدامج لم تعد تعني "تقديم الشيء نفسه للجميع" (المساواة الصورية)، بل تعني "تقديم ما يحتاجه كل متعلم وفق إيقاعه الخاص وعبر وسائل تتناسب مع خصوصية نموه"، وهو ما يضع المسؤولية الأخلاقية والمهنية مباشرة على عاتق الفرد الممارس والمؤسسة الحاضنة.

¹ المملكة المغربية. الظهير الشريف رقم 1.19.113 بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. الجريدة الرسمية، عدد 6805 (19 غشت 2019)، المادتان 19 و38.

² وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي بتعاون مع منظمة اليونيسف (UNICEF). (2019). الدليل المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: المصوغة التكوينية للأطر التربوية، مديرية المناهج، الرباط.

³ ينظر نفس المرجع.

ثانياً: من الدرس الموحد إلى الإنصاف الديدانكي: ملاءمة الممارسات وتفيد التعلم

لا يمكن للتغيير المفاهيمي والتحول البرادغمي المستهدف في التكوين أن يؤدي أكله ما لم يترجم إجرائياً إلى "هندسة ديدانكية مرنة" تعيد صياغة المثلث الديدانكي التقليدي داخل الفصول الحاضنة، كما ينبغي أن ينصب الشق التطبيقي في مصوغات التكوين بالمراكز الجهوية على تزويد الأطر التربوية المتدربة بمهارات تكييف الممارسات وتفيد التعلم عبر مستويين متكاملين:

-مأسسة بيداغوجيا التمايز وتعدد الوسائط : لتحقيق الإنصاف الديدانكي المنشود لا بد من بناء قناعة لدى الطلبة المتدربين بضرورة القطع مع الدرس الموحد والخطاب الإلقائي الأحادي. والتركيز هنا يتمحور حول التمايز الديدانكي، عبر تكييف المحتويات، والعمليات، والمنتج النهائي المنتظر من المتعلم. كما يفترض أن يمتد التكوين ليشمل توظيف وسائط ديدانكية بديلة وميسرة، مسترشدين في ذلك بمبادئ "التصميم العالمي للتعلم" (UDL) الذي يفترض إتاحة قنوات متعددة للتعبير والاستيعاب والاندماج منذ البداية لجميع المتعلمين على حد سواء.

-الانتقال التدريجي نحو المشروع البيداغوجي الفردي (PPI): يمثل المشروع البيداغوجي الفردي الأداة الإجرائية الأبرز لتنزيل خيار التربية الدامجة. حيث يُدرب المدرس على صياغة هذه الوثيقة باعتبارها تعاقداً تربوياً ودينامياً يخص متعلماً بعينه، حيث يتمرن على مهارات رصد الحاجيات الخاصة، وتحديد الأهداف التعليمية الدقيقة القابلة للقياس، ورسم وتيرة زمنية تتوافق مع قدرات المتعلم المعرفية. وهوما يخرج المدرس من منطق تدبير الجماعة الفصلية المتجانسة إلى منطق تدبير المسارات التعليمية المتفردة.

المبحث الثالث: دراسة تقييمية نقدية لإسهام المراكز الجهوية في إرساء ثقافة التربية الدامجة

لا يمكن قياس نجاعة الفعل التكويني للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بمجرد رصد الترسانة الوثائقية أو المبادئ الحقوقية الصادرة في الأدلة المرجعية المشتركة (وزارة التربية الوطنية واليونيسف، 2019). إن المسألة النقدية لواقع التكوين تقتضي فحص "المسافة الفاصلة" بين النظرية والتشريع من جهة، وبين آليات التنزيل الديدانكي والميداني داخل فضاءات إعداد الأطر من جهة أخرى. ويتأتى هذا التقويم النقدي من خلال تفكيك ثلاثة مآزق بنيوية تحكم في مخرجات هذا التكوين:

المطلب الأول: أزمة "العرضانية" وانحسار الوعي المهني في البعد المفاهيمي

يتمثل الإسهام الأساسي للمراكز الجهوية في نجاحها على مستوى "الملاءمة المفاهيمية والتحول البرادغمي الوجداني"؛ حيث مكنت مجزوءات التكوين (سواء عبر مجزوءات علوم التربية أو المجزوءات العرضانية) من نشر ثقافة حقوقية واضحة قطعت مع المقاربة الطبية السريرية الكلاسيكية للإعاقة. غير أن هذا الإسهام النظري ظل محكوماً بقصور بنيوي حاد على مستوى الأجرأة، ويظهر ذلك نقداً في:

- ضيق الغلاف الزمني والتضمين القسري: لم تحط التربية الدامجة بمجزوءة تخصصية مستقلة وممتدة في الزمن لكل المسالك، بل أُدرجت كـ "محور عرضاني خاطف" ضمن مجزوءات عامة. هذا الاختزال جعل التكوين يقتصر على شحن الأساتذة المتدربين بتمثيلات ومفاهيم عامة (البرادغم الاجتماعي، الإنصاف، تفكيك عوائق المحيط)، دون النفاذ إلى الكفاية التقنية التخصصية.

- غياب الأدوات العيادية الديداكتيكية: يغادر الطالب المتدرب المركز وهو "مقتنع" بأدبيات التربية الدامجة (نشر الثقافة)، ولكنه "أعزل" تقنياً من الناحية التدخلية؛ إذ يفتقر للمهارات الإكلينيكية والتربوية الصرفة التي تمكنه من رصد اضطرابات التعلم النوعية وعسر القراءة والحساب، أو بناء بروتوكولات بيداغوجية لمواكبة الأطفال ذوي التنوع العصبي.

المطلب الثاني: مفارقة المنهاج الواقعي ومأزق البيئات المستقبلية للتدريس الميدانية

تتسع الفجوة التقييمية عند فحص "الشق العملي" للتكوين، حيث يظهر عجز واضح في تمديد الأثر النظري للمصوغات نحو الفضاء التطبيقي المتمثل في المدارس الحاضنة. وتتجلى هذه المفارقة في مستويين: تعارض النمذجة النظرية مع الواقع البيئي، فبمجرد انتقائهم إلى تفعيل "التدريس الميدانية"، يصطدمون ببيئات مدرسية تفتقر لأبسط الولوجيات أو الوسائط الميسرة، مما يُحدث إحباطاً مهنيّاً يدفع بالمدرس إلى النكوص نحو الطرق الإلقائية الكلاسيكية (الدرس الموحد).

استحالة التفريد في فضاءات الاكتظاظ: إن جوهر الأجرأة الديداكتيكية للتربية الدامجة يبنى على تخطيط وتدير "المشروع البيداغوجي الفردي" (PPI) الذي يتبع الإيقاع المعرفي والنفسي الفريد لكل طفل. غير أن واقع الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية بالمؤسسات المستقبلية يحول دون هذا التفريد، ويجعل من التدريس المتميز ترفاً مستحيل التحقيق ميدانياً، مما يفيد بأن التكوين بالمراكز ظل ينتج كفايات نظرية معزولة عن بيئتها الواقعية.

خاتمة:

تأسيساً على ما سلف تحليله وتفكيكه في محاور هذا المقال، يمكن القول إن إدراج التربية الدامجة في برامج التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين شكّل قفزة برادغمية هامة على المستوى المفاهيمي والحقوقى. فقد نجحت هذه الهندسة المنهجية في زحزحة التمثيلات التقليدية، ونقل الوعي المهني للأطر التربوية والإدارية من المقاربة الطبية التي تختزل وضعية المتعلم في "العجز الذاتي"، إلى المقاربة الاجتماعية والحقوقية التي تحمل البيئة المدرسية والمناهج مسؤولية التكيف والإنصاف الديداكتيكي. ومع ذلك، فإن الدراسة التقييمية والنقدية لواقع التنزيل كشفت عن "مسافة بيداغوجية حادة" بين مثالية التخطيط في الأدبيات الرسمية وإكراهات الواقع الميداني؛ حيث تبين أن الصبغة العرضانية للتكوين وضيق غلافه الزمني حالاً دون تمكين الأساتذة المتدربين من "الكفايات العيادية والتدخلية" اللازمة للتعامل مع اضطرابات التعلم النوعية داخل الفصل الدراسي. كما أن صلابة البيئة المدرسية المستقبلية للتدريب الميدانية-التي تنسم بضعف اللوجيات وبنية الاكتظاظ أدت إلى انحصار مخرجات التكوين في بعدها المعرفي والنظري دون أن تنفذ بالعمق المطلوب إلى الممارسة الديداكتيكية والتقويمية اليومية. وبناءً على هذه الخلاصات، تخلص الورقة البحثية إلى تقديم مجموعة من التوصيات والآفاق المستقبلية الكفيلة بتجسير الفجوة بين النظرية والتطبيق:

- مأسسة التكوين التخصصي: وذلك عن طريق مراجعة الهندسة الزمنية والمنهجية داخل المراكز الجهوية عبر إرساء مجزوءة تخصصية مستقلة بذاتها وممتدة في الزمن تُعنى بـ "التربية الدامجة وآليات التدخل العيادي والديداكتيكي"، بدلاً من صيغ التضمن العرضاني.
- تأهيل بيئات التدريب الميداني: عن طريق توقيع شراكات حقيقية مع مؤسسات تعليمية حاضنة ومجهزة كلياً (بنوياً وقاعات موارد مفعلة) لتكون فضاءات مخصصة للتدريب الميدانية، بما يضمن تطابق النمذجة النظرية بالمركز مع الممارسة التطبيقية.
- إرساء الحوكمة والالتقائية المؤسسية: إصدار أطر مرجعية وتشريعية واضحة تضمن التنسيق الأفقي والمؤسسي بين الإدارة التربوية، المدرسين، والأخصائيين السيكو-طبيين ومرافقي الحياة المدرسية، لترجمة التقارير والتشخيصات الطبية إلى بروتوكولات بيداغوجية ومشاريع فردية حية داخل الفصل.

المصادر والمراجع:

✓ باللغة العربية:

- اتحاد المعاقين جسدياً ضد العزل (UPIAS) الوثيقة التأسيسية "المبادئ الأساسية للإعاقة الصادرة عام 1976 والتي وضعت الأسس الأولى للنموذج الاجتماعي من وجهة نظر الأشخاص ذوي الإعاقة أنفسهم.
- التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل الأسر والجمعيات. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. مديرية المناهج 2019
- ظهير شريف رقم 1.16.52 صادر في 27 من رجب 1437 (5 ماي 2016) بتنفيذ القانون الإطار رقم 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها. الجريدة الرسمية، عدد 6466 (19 ماي 2016).
- ظهير شريف رقم 1.19.113 صادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 أغسطس 2019) بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. الجريدة الرسمية، عدد 6805 (19 أغسطس 2019).
- المملكة المغربية. الظهير الشريف رقم 1.19.113 بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. الجريدة الرسمية، عدد 6805 (19 غشت 2019)، المادتان 19 و38.
- المملكة المغربية. ظهير شريف رقم 1.16.52 صادر في 27 أبريل 2016 بتنفيذ القانون الإطار رقم 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها. الجريدة الرسمية، عدد 6466 (19 ماي 2016)، المادة 12
- المملكة المغربية. مرسوم رقم 2.11.672 صادر في 27 من محرم 1433 (23 دجنبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. الجريدة الرسمية عدد 6018 (2 فبراير 2012)، المواد 2 و3 و6 صيغة مخينة بتاريخ 11 يوليو 2024.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2019). البرنامج الوطني للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: الإطار المرجعي والتوجهات الاستراتيجية. الرباط، ص. 8-12، كما واکب انطلاقة هذا البرنامج خلال الدخول المدرسي (2019-2020) شعار تربوي مكمل ومؤطر للمشروع وهو: "من أجل مدرسة مواطنة ودامجة".
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2019). التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: دليل المدرسين. الرباط: مديرية المناهج، ص. 22-25.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. اتفاقية شراكة وتعاون مع قطاعي الصحة والتضامن الاجتماعي لأجرأة البرنامج الوطني للتربية الدامجة (3 دجنبر 2020)، وينظر أيضاً استراتيجية السياسات العمومية في النهوض بحق تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة بالمغرب. مجلة المعرفة، العدد 19، ص. 544.

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي بتعاون مع منظمة اليونيسف (UNICEF). (2019). الدليل المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: المصوغة التكوينية للأطر التربوية..، مديرية المناهج، الرباط.

✓ باللغات الأجنبية

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Journal of Educational Change, 6(2), 109–124.
- Florian, L. (2014). The SAGE handbook of special education. London: Sage.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching Every Student in the Digital Age : Universal Design for Learning. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Publishing
- Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? In M. Corker & S. French (Eds.), Disability Discourse. Open University Press
- UNESCO, combattre l'exclusion, in TESSA, un guide pour la formation des enseignants en education inclusive au togo
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All. Paris.
- World Health Organization. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva