جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع

Attitudes of UNRWA school teachers and counselors towards integrating those with additional needs into normal classes after applying the inclusive education approach

إعداد:

أماني فتحي محمد سليمان

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

10 تشرين أول 2020م

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع

Attitudes of UNRWA school teachers and counselors towards integrating those with additional needs into normal classes after applying the inclusive education approach

إعداد

أماني فتحي محمد سليمان

بإشراف

الأستاذ الدكتور حسني محمد عوض

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

10 تشرين أول 2020م

اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع

Attitudes of UNRWA school teachers and counselors towards integrating those with additional needs into normal classes after applying the inclusive education approach

إعداد:

أماني فتحي محمد سليمان

بإشراف:

الأستاذ الدكتور حسني محمدعوض

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 2020/11/10م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور حسني محمد عوض جامعة القدس المفتوحة مشرفاً ورئيساً .....

الأستاذ الدكتور مجدي علي زامل جامعة القدس المفتوحة عضواً .....

الدكتور مجدي راشد الجيوسي جامعة فلسطين التقنية(خضوري) عضواً .....

أنا الموقع / أماني فتحي محمد سليمان؛ أفوض جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

الاسم: أماني فتحي محمد سليمان

الرقم الجامعي: 0330011710005

التوقيع: .....

التاريخ: .../.../2020م

إهداء

إلى الرَّحمةِ المُهداة والنَّعمةِ المُسداة والسِّراجِ المُنير سيِّدِ الخلقِ مُعلِّم البشريِّة محمدٌ صلَّى الله عليه وسلَّم .

إلى شهداء وأسرى الحُرَّيِّةِ والكرامةِ والإباء.

إلى من كلَّلهُ الله بالهيبةِ والوقار .... إلى من أحملُ اسمَهُ بكُلِّ فخرٍ والدي الغالي .

إلى أحقِّ النَّاسِ بصُحبتي إلى من أوصاني الله ببرِّها والدتي الحبيبة .

إلى رفيق دربي إلى من ساندني ودعمني وأحاطني بالحنانِ والرِّعاية زوجي الغالي .

إلى أبنائي الأعزَّاء ..... وإلى كلِّ الأهلِ والأصدقاء

إليكم جميعاً أُهدي ثمرة هذا الجُهدِ المُتواضع الَّذي أسألُ الله عزَّ وجل أن يكون خالصاً لوجهه الكريم .

الباحثة

شكر وتقدير

الحمدُ لله على توفيقهِ والصَّلاة والسَّلام على خيرِ الأنامِ محمدٍ وعلى آله وصحبه أجمعين أمَّا بعد:

فلا يسعني إلَّا أن أردَّ الفضل إلى أهله فأتقدَّم بعظيم الشُّكر والعرفان من **الأستاذ الدكتور حسني عوض** الَّذي عكس طيب أصله وكرم أخلاقه بكلِّ معاني العلم والخُلقِ والذَّوقِ الرَّفيع ، فأعطاني من وقته وشرفتُ بالعملِ معه فكان ناصحاً أميناً فلنصائحهِ السَّديدة المُبدعة أكبر الأثر في إتمام هذا العمل داعيةً الله أن يجعلَ مجهوده في خدمةِ الباحثين في ميزان حسناته ، فلك مني أستاذي الفاضل تحية إجلالٍ وإكبار .

كما أتقدم بوافر التقدير والاحترام إلى الأساتذة الأفاضل في لجنة المناقشة: كل من ..... و ..... على ما قدموه من جهود طيبة في قراءة هذه الرسالة، وإثرائها بملاحظاتهم القيمة، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

الباحثة

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإقرار والتفويض	ج
الإهداء	د
الشكر والتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
الملخص باللغة العربية	ل
الملخص باللغة الإنجليزية	م
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	**1**
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
فرضيات الدراسة	7
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	9
حدود الدراسة ومحدداتها	11
التعريفات الإجرائية للمصطلحات	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**14**
الإطار النظري	**15**
الدراسات السابقة	**81**
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**91**
منهجية الدراسة	92
مجتمع الدراسة وعينتها	92
أدوات الدراسة وخصائصها	94
متغيرات الدراسة	98

إجراءات تنفيذ الدراسة	98
المعالجات الإحصائية	99
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**101**
نتائج السؤال الأول	102
نتائج الفرضية الأولى	109
نتائج الفرضية الثانية	110
نتائج الفرضية الثالثة	113
نتائج الفرضية الرابعة	114
نتائج الفرضية الخامسة	116
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	**117**
تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته	118
تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	122
تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	123
تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	125
تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	126
تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	127
التوصيات والمقترحات	**129**
المراجع باللغة العربية	**131**
المراجع باللغة الإنجليزية	**147**
الملاحق	**151**

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1:2	رزمة أدوات التعليم الجامع.	60
1.3	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيراتها.	93
2.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس .	95
3.3	معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقتي كرونباخ ألفا وإعادة الاختبار.	96
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لعينة واحدة لاستجابات عينة الدراسة على مقياس اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية .	103
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً .	104
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	105
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	106
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	108
6.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير الجنس.	109
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير مكان العمل.	111
8.4	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الإحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير مكان العمل.	112
9.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى	113

	التعليم الجامع تعزى لمتغير التخصص.	
10.4	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير سنوات الخبرة.**	114
11.4	**تحليل التباين الأحادي على مقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير سنوات الخبرة.**	115
12.4	**نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير المؤهل العلمي.**	116

قائمة الأشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	منحى الأونروا للتعليم الجامع.	51
2	نظام الإقصاء.	55
3	نظام الفصل.	55
4	نظام الوحدات الصغيرة.	56
5	نظام التعليم الدامج.	57
6	نظام التعليم الجامع.	57
7	هرم ماسلو في تدرج الحاجات النفسية.	64

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	أدوات الدراسة قبل التحكيم.	152
ب	قائمة المحكمين.	157
ت	أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري).	158
ث	أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية.	162
ج	كتاب تسهيل المهمة.	166

اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع

إعداد: أماني فتحي محمد سليمان

بإشراف: أ. د. حسني محمد عوض

2020

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع، ومعرفة الفروق بين متوسطات اتجاهاتهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، مكان العمل، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إذ طبق مقياس الدراسة على عينة عشوائية، ضمت (232) من معلمي ومرشدي مدارس الاونروا خلال الفصل الدراسي الأول. وأظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع كانت ايجابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للاتجاهات ككل (3.75) وجاءت أبعاد مقياس الاتجاهات على التوالي: البعد الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغ (3.89) واتجاه ايجابي، البعد النفسي بمتوسط حسابي بلغ (3.70) واتجاه ايجابي، البعد الاكاديمي بمتوسط حسابي بلغ (3.70) واتجاه ايجابي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تبعاً لمتغيرات الجنس ومكان العمل والتخصص و سنوات الخبرة و المؤهل العلمي، وبناءً على النتائج، توصي الدراسة بتشجيع ذوي الاحتياجات الإضافية من خلال تعزيزيهم ومشاركتهم في الإذاعة المدرسية وفي اللّجان المدرسية.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، معلمي ومرشدي مدارس الأونروا، الدمج، ذوي الاحتياجات الإضافية.

Attitudes of UNRWA school teachers and counselors towards integrating those with additional needs into normal classes after applying the inclusive education approach

Preparation: Amani Fathi Mohammed Suleiman
Supervision: Prof. Hosni Moh Awad
2020

Abstract

The study aimed to identify the trends of teachers and counselors UNRWA schools towards integrating people with additional needs in regular classrooms after an application-oriented inclusive education, And knowledge of the differences between the averages of their attitudes depending on the variables: gender, workplace, specialty, years of experience, scientific qualification. The study used the descriptive analytical approach, as applied scale study on a random sample included 232 teachers and counselors UNRWA schools. The results showed that the trends of teachers and counselors UNRWA schools towards integrating people with additional requirements in regular classes after an application-oriented inclusive education was positive, reaching the arithmetic mean of the trends as a whole (3.75) came the dimensions of scale trends respectively: the social dimension of an arithmetic mean was (3.89) and the direction positive, the psychological dimension of an arithmetic mean was (3.70) and the positive trend, the academic dimension of an arithmetic mean was (3.70) and the positive trend. The results indicated that there is no statistically significant differences between the mean trends of teachers and counselors UNRWA schools towards integrating people with additional needs in regular classrooms after an application-oriented inclusive education according to the variables of sex, workplace, specialty, years of experience, scientific qualification. Based on the results, the study recommends encouraging people with special Alajtaajat through reinforcement and their participation in school radio and in school committees.

Key words: Trends, teachers and counselors UNRWA schools, integration, people with additional needs.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

مما لا شك فيه أن التعليم هو جوهر الحياة، فمن خلاله تزدهر الحضارات وتتقدم الأمم، ونرى أهمية التعليم في مدى التقدم التكنولوجي والإنفجار المعلوماتي الحاصل في زماننا هذا، وكذلك فإنّ التعليم مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإرشاد التربوي لما له من أهمية في إنجاح التعليم وضبط مساره.

ولكي يتمكن التعليم فعلاً من تلبية متطلبات العصر، فإنه ينبغي تخريج نوعية من المتعلمين القادرين على تنمية أنفسهم باستمرار، ولا يتم ذلك إلا بتوفير المناخ التعليمي المناسب وتوفير معلمين مؤهلين، ومرشدين داعمين، وهذا ما تسعى إليه الدول المتقدمة، وتعد التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، وتطوير تعلم جميع الطلبة للمهارات اللازمة لهم مما يؤدي إلى خلق مجتمع ناجح (الناقة، 2012).

والنّاظر في السياسات التعليمية في الوقت الحاضر يجد أنها تولي اهتماما كبيراً في تلبية الفروق الفردية لجميع الطلبة الّذين هم جزء مهم من العملية التعليمية دون وجود شروط مسبقة لإختيارهم، بحيث يمكنهم أن يتعلموا معاً في المجتمع نفسه و لذلك فإنّ نموذج التعليم الجامع أو الدمج لا توجد شروط مسبقة لاختيار الأطفال الذين يجب دمجهم في نظام التعليم، وبالتالي لا يوجد أي تمييز في هذا الشأن، فيعطي جميع الطلبة حقهم في التعليم، والمساواة في الفرص

والمشاركة، والمعاملة، وهذا أقرته أيضا الجمعية العامة للأمم المتحدة في ميثاق الحقوق الإنسانية لذوي الإعاقة) (الصباح واخرون، 2008).

وبهذا ظهر مفهوم التعليم الجامع، الذي كان فيما مضى محصوراً في تعريف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لكنه تطور الآن نحو فكرة أن جميع الأطفال ينبغي أن يحصلوا على فرص تعليمية متكافئة في مدارس التعليم العام، بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية، أو الإجتماعية، أو اختلافهم في القدرات والطاقات (أوبريتي، 2004).

وقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالتعليم الجامع من حيث المفهوم والممارسات على اعتبار أن التعليم الجامع يمثل عمليات الإصلاح للعملية التعليمية في الدول النامية والمتقدمة، وكاستراتيجية أساسية للتعامل مع مصادر الإقصاء والتهميش والاستبعاد، والتعليم الجامع عملية تدعم التنوع بين جميع المتعلمين، غايتها تحويل المدارس وسائر مراكز التعلم إلى أماكن تقدم خدماتها إلى الأطفال كافة، وكذلك سعيها الحثيث إلى تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية وتوفير تعليم ذو جودة عالية لجميع الأطفال بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية وقدراتهم العقلية وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية والصحية والنفسية التي يعيشونها (مؤنس وجمعة، 2013).

ويتطلب منحى التعليم الجامع تغييراً كبيراً على مستوى السياسات والممارسات والأبنية والموارد للترحيب بفئات الطلبة جميعهم، وتوفير كل المتطلبات التي تلبي احتياجاتهم، وهذا التغيير ليس بالهين،لأنه سينعكس على جميع مدخلات العملية التعليمية وعناصرها؛ البشرية والمادية والمعنوية، ويؤثر على عملياتها وأنشطتها لتحقيق الاهداف والتوصل إلى النتاجات، كما أن تعقيد الأنظمة التعليمية يمثل تحدياً عند الانتقال من النظرية إلى التخطيط، ومشكلة التطبيق في مواجهة الواقع الاجتماعي(Loreman, Forlin & Sharma ,2014) لذلك لا بد من وجود إطار لفهم تطبيق التعليم الجامع.

لذلك تبنت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منحى التعليم الجامع منذ العام (1994) (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015)، ونبعت الحاجة إلى التعليم الجامع مع عدم كفاية البرامج والخطط والاستراتيجيات الموجودة في تربية وتعليم الطلبة العاديين مما يستلزم إجراء العديد من التعديلات المناسبة التي تساعد في الوصول إلى الأهداف المحددة لفئة الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية. وتشمل هذه التعديلات تعديلاً في المناهج الموجودة وطرائق التدريس المتبعة والوسائل التعليمية الموجودة بالإضافة إلى تقديم أجهزة مخصصة لبعض الفئات من ذوي الإعاقة كالأجهزة الخاصة بلغة بريل الخاصة للمكفوفين والأدوات السمعية المخصصة للصم وضعاف السمع وغيرها (كوافحة وعبد العزيز، 2003)، وبعد عقود من الممارسات التربوية القائمة على عزل هذه الفئة من الطلبة، أصبحت دول العالم تتعامل مع سياسة الدمج بشكل يتزايد يوماً بعد يوم، فهي تنسجم مع مبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية والتعليم للجميع وتساوي الفرص بين الأفراد، والتوجه نحو الدمج هو توجه نحو المدرسة الفعالة التي باستطاعتها تلبية احتياجات جميع الطلبة بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم (الحديدي و الخطيب، 2015).

وقد عقدت العديد من المؤتمرات والندوات محلياً واقليمياً ودولياً لبحث هذا الموضوع وتطوره، أهم هذه المؤتمرات والذي يعد نقطة الانطلاق نحو التعليم الجامع؛ المؤتمر الدولي الذي عقد في مدينة سليمنكا الإسبانيةعام (1994) وحضره (92) دولة و(25) منظمة دولية وخرج المؤتمر بإطار عمل ووثيقة تتبني منحى التعليم الجامع، وتصف طبيعة المدارس الجامعة وصفاً دقيقاً، والحاجة الماسة لتكيفها مع احتياجات كل الأطفال، بغض النظر عن ظروفهم الصحية أو العقلية أو الاجتماعية أو العاطفية أو اللغوية أو غيرها من الظروف، وأوصت القرارات الأممية بضرورة أن توفر الدول لرعاياها تعليماً يمنح الأطفال الفرصة كي "يصلوا إلى أقصى إمكانياتهم(UNESCO, 2005).

كما قامت (الأونروا) بإصلاح عملية التعليم منذ العام (2011/2010) من خلال أربعة محاور رئيسة وهي: التعليم الجامع، المنهاج وتقييم الطلبة وتطويرالمعلمين وتمكين المدارس والتعليم المهني والتقني (الأونروا، 2012) اوستمرت الأونروا في تبني هذه السياسة وتطويرها في الخطة الإستراتيجية (2021/2016) والتي تهدف إلى تزويد خدمة تعليم ذي جودة عالية وجامع لجميع أطفال فلسطين اللاجئين (الأونروا، 2013أ) ولتحقيق ذلك قامت بتبني التعليم الجامع في مدارسها كمنحى استراتيجي، والتي وافقت الأونروا عليها في العام (2013 م) (الأونروا،2013 ب).

وترى الباحثة من خلال ماسبق أنّ المدارس التي تنفذ فيها برامج التعليم الجامع تحتاج إلى معلمين ومرشدين قادرين على تحقيق أهدافها، من خلال معرفة هذه الأهداف وأساليب تحقيقها ومسؤوليات العاملين في المدرسة تجاه هذه البرامج، لأن نجاح هذا النوع من البرامج يتوقف إلى حد كبير على المعلمين و المرشدين ومدى فعالية البرامج، والارشاد المدرسي بوسعه أن يلعب دوراً أساسياً ومهماً في التحسين من الخدمات المقدمة لفئات ذوي الاحتياجات الإضافية وقد اتخذت وكالة الغوث الدولية من التعليم الجامع منحاً لها، لذلك ركزت هذه الدراسة على التغير الحاصل لوجهات نظر المعلمين والمرشدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية في مدارس وكالة الغوث الدولية بعد تطبيقهم لبرنامج التعليم الجامع في مدارسها.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

و من واقع عملي كمعلمة في مدارس وكالة الغوث الدولية ونتيجة لعملي تحت اطار المنحى الجامع في المدارس و نتيجة للتعامل مع عدد من الطلبة ذوي الاحتياجات المختلفة وصعوبة التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية فقد نبعت الرغبة لدي لبيان أهمية هذا البرنامج واتجاهات المعلمين والمرشدين نحوه حيث تلعب اتجاهات المعلمين والمرشدين دوراً هاماً في تحقيق

نجاح هذا المنحى واستمراره حيث يعتبر العنصر البشري هو العنصر الرئيسي لهذا النجاح أو الفشل، وقد كانت هناك دائماً اتجاهات إمّا سلبية أو ايجابية نحو هذا البرنامج ودوره في عملية الدمج و بالتالي فإن التعرف على اتجاهات المعلمين والمرشدين مجتمع الدراسة يعتبر أمراً مهماً لإنجاح البرنامج و تطويره.

تبين مؤشرات نتاجات التعليم الوطنية الفلسطينية أنها لا زالت دون المستوى المطلوب؛ فقد بلغ معدل الأمية (2.8%) في العام (2018) لمن هم فوق سن (15)اماً، حيث بلغت نسبة الامية لدى الذكور (1.3%) أي حوالي (20.2 الف) (4.3%) بين الاناث اي حوالي (26000) (جهاز الإحصاء المركزي الفلسطيني، 2019).

وبلغت نسبة التسرب في مرحلة التعليم الأساسي في العام الدراسي (2018/2017) حوالي (1.0 %) بين الذكور مقابل (0.6%) بين الاناث ومعدلات الرسوب في مرحلة التعليم الأساسي (1.25%) للذكور والإناث في العام الدراسي (2016/2015) (وازرة التربية والتعليم العالي، 2017) كما أن (27.4%) من الأشخاص ذوي الإعاقة لم يتلقوا أي تعليم في الأعمار ما بين (6-17)(الجهاز المركزي للاحصاء الفلسطيني، 2018). كما أن نسبة الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية في مدارس الأنروا إقليم الضفة الغربية في العام الدارسي (2018/2017) هي (23.8%) (الانروا، 2018)، كما أن العديد من المباني المدرسية غير مهيئة لاستقبال جميع فئات الطلبة بحالاتهم المختلفة، والعديد من المعلمين يعتبرون أنفسهم غير مؤهلين للتعامل مع مختلف الحالات من الطلبة، كذلك يرى بعض الأخصائيين أن المناهج لم تُعدّ بشكل يناسب جميع الطلبة، لذلك تبين هذه المؤشرات صعوبة الواقع التعليمي، وأنّ مدارسنا لا زالت بحاجة إلى المضي قدماً في دفع المزيد من الجهود بغية جعلها مدارس جامعة تستقبل جميع الطلبة بمن فيهم ذوي الاحتياجات الإضافية.

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأنروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع؟**

وانبثقت الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحودمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع ؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تبعاً لمتغيرات : الجنس ومكان العمل والتخصص و سنوات الخبرة و المؤهل العلمي؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد صيغت الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير مكان العمل.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4.1 أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة للتعرف الى:

- اتجاهات المعلمين والمرشدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في مدارس الأنوروا في الصفوف العادية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع .
- تحديد الفروق في اتجاهات المعلمين والمرشدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع تعزى لمتغيرات (الجنس، مكان العمل، التخصص، سنوات الخبرة ، المؤهل العلمي).

5.1 أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال البحث عن التغير الحاصل لدى المعلمين والمرشدين في وجهات نظرهم نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية المختلفة لدى الطلبة في الصفوف العادية وما له من آثار على مدى تطور العملية التعليمية والصحة النفسية لدى الطلبة.

ويمكن توضيح أهمية الدراسة في جزأين، الأول نظري والثاني تطبيقي، وحسب الآتي:

1.5.1 الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية فيما يلي:

- تتعلق هذه الدراسة بمجال أساسي يشكل محوراً مهماً في رسم السياسات التربوية، وهو اتجاهات القائمين على تنفيذ السياسات. وتمثل هذه الاتجاهات بعداً أساسياً في برمجة أي مشروع وبالتالي تجنب الفاقد الذي يمكن أن يترتب على تجاهل هذا الأمر، كما أن إتجاهات الأفراد نحو ما يقومون به و مرتبط بالمسؤولية التربوية، وإغفالها يمثل جانباً سلبياً يُوثر على تقبلها والإستمرارية فيها.
- تُعد دراسة إتجاهات القائمين بالتنفيذ من أولويات بناء أي برنامج مناسب في إطار الإستفادة من الواقع الإنساني في رفع مستوى الفائدة من الواقع المادي والتعرف على إتجاهات المعلمين والمرشدين نحو برامج الإدماج يمثل جانباً مهماً في طرح هذه البرامج، وتحديد مسار الإجراءات التنفيذية على المستويين التمهيدي والتدريبي.
- استثارة الحس التربوي تجاه موضوعات تتعلق بالتجديد في الممارسات التربوية والإلتزام باستمراريتها من خلال توأمة عملية التقويم وعمليتي التخطيط والتنفيذ.

2.5.1 الأهمية التطبيقية

يؤمل أن تفيد الدراسة العاملين في الحقل التربوي الفلسطيني بواقع تطبيق منحى التعليم الجامع؛ من أجل الاستجابة لمتطلبات الطلبة الفلسطينيين واحتياجاتهم الإضافية، وفهم دورهم في ذلك السياق ،كما يؤمل تفيد المعلمين في الأونروا في التعرف على واقع تطبيقهم لمنحى التعليم الجامع، والتحديات التي تواجههم في تطبيقه، والحلول المقترحة للتغلب عيها.

ومن المتوقع أن تُسهم الدراسة في تقديم مقترحات لتحسين آلية تطبيقه عند إعداد برامج النمو المهني وتطوير المنهاج، وهذا يخص الإداريين كمنسقي الوحدات، وخاصة وحدة التطوير المهني والمنهاج، وتزويد الجهات المختصة بتغذية راجعة حول واقع التشخيص والتقييم للطلبة والعمل على تطوير أساليب وأدوات التقييم لتناسب جميع الطلبة، وهذا يخص وحدة التقييم.

6.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

تضمنت متغيرات الدراسة عدداً من المصطلحات الرئيسة، وفيما يلي تعريف هذه المصطلحات:

الاتجاه: استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة (القبول أو الرفض) نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف جدلية في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة (زهران، 2003).

ويقاس الاتجاه نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلمون والمرشدون خلال استجابتهم لفقرات مقياس الاتجاه نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية.

ذو الإحتياجات الاضافية: هم جميع الأطفال الذين تتوافر فيهم حالات تعتبر انحرافا واضحاً عن المتوسط الذي يحدده المجتمع في القدرة والإمكانيات العقلية أو العلمية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو الحسية أو الجسمية أو الصحية بحيث يترتب على هذا الإنحراف نوع خاص من التربية وطابع خاص من الخدمات ، حتى يتمكن هؤلاء الأفراد من تحقيق واظهار أقصى ما عندهم من قدارة على ضوء ذلك التحديد، يمكن أن نقسم الأطفال ذوي الاحتياجات الاضافية إلى قسمين، الأول: أطفال منحرفين عن الاتجاه العام سلبياً (كالمعاقين)، والثاني: أطفال منحرفين عن الاتجاه العام إيجابياً(كالموهوبين)، وسوف تركز الدراسة على القسم الأول دون الثاني (عيد، 2001).

الحاجات الإضافية: هي حالات النقص أو الافتقار أو الاضطراب الجسمي أو النفسي ,ان لم تتلق اشباعاً أثارت لدى الشخص نوعاً من التوتر و الضيق لا لبث أن يزول متى قضيت الحاجة (جودة، 2012).

الدمج: هو أسلوب تربوي يتم من خلاله إلحاق الطفل المعاق مع الطفل العادي بالمدارس العامة التي يمارس من خلالها مختلف الأنشطة التربوية بما فيها التعليمية والإجتماعية (الاشقر، 2003).

المنحى الجامع: منحى قائم على حقوق الإنسان، يؤكد على حق التعليم للجميع بغض النظر عن الإعاقة، أو الجنس، أو القدرات المختلفة، أو الذي يقوم على تحديد احتياجات الطلبة التعليمية والإضافية والمكثفة؛ من أجل تلبيتها ليحقق الطفل ذاته الكامنة (الأونروا، 2013 أ).

وتعرف الباحثة المنحى الجامع بأنه التعليم الذي يلبي جميع احتياجات الطلبة المتعلقة بنموهم و المرتبطة بعملية التعلم و التعليم و هي احتياجات نفسية واجتماعية وصحية وتعليمية.

وكالة الغوث الدولية (الأونروا): وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، وهي مؤسسة دولية تم تأسيسها بموجب القرار(302) الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في 1948/12/8 لتقديم الإغاثة المباشرة والتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، وتشمل خدماتها على التعليم والصحة، والإغاثة والبنية التحتية، وتحسين المخيمات والدعم المجتمعي (الأونروا،2014).

7.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج الدراسة وتعميماتها ضمن الحدود الآتية:

الحدود المكانية: مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس/أريحا.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي(2021/2020) حسب التقويم التعليمي لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

الحدود المفاهيمية: إقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

الحدود البشرية: المعلمون والمعلمات والمرشدين والمرشدات العاملين في مدارس وكالة الغوث الدولية خلال العام الدراسي 2021/2020 م.

المحددات الخاصة بأدوات الدراسة: تتحدد بالدرجة التي تحصل عليها فقرات الدراسةعلى مقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في المدارس العادية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للإطار النظري والدراسات السابقة، ففي الجزء الأول منه سيكون العرض عن متغير التعليم الجامع، أما الجزء الثاني من هذا الفصل فيتمثل في الدراسات السابقة التي لها صلة بالبحث الحالي، وتضمنت دراسات عربية وأخرى أجنبية.

1.2 الإطار النظري

يمتلك كل إنسان في هذه الحياة اتجاهات خاصة به وهي تمثل الصلة الوثيقة بين حياته وأفكاره وقيمه وثقافته وسلوكه وهذه الاتجاهات تحدد موقفه نحو القضايا المختلفة كالقضايا الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والسلوكية، وتتبلور هذه الاتجاهات لدى الإنسان من خلال مروره بالمراحل المتتالية للتنشئة الاجتماعية الخاصة به والتجارب الحياتية التي يمر بها, وهناك الكثير من العوامل التي تسهم في تكوين هذه الاتجاهات حيث تؤدي هذه الاتجاهات دوراً مهماً في حياة الناس؛ وذلك لكونها من مكونات الشخصية من محددات وموجهات وضوابط السلوك الإنساني زهران(2003).

1.1.2 المحور الأول : الاتجاه:

تعددت التعاريف التي تناولت موضوع الاتجاهات ،وذلك يعود لإختلاف الاطار المرجعي لصاحب التعريف، وليس غريباً أن يحظى هذا الموضوع بإهتمام شديد من علماء النفس.

فعرّف زهران (2003: 47) الاتجاه بأنه: "استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة (القبول أو الرفض) نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف جدلية في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة".

أمّا وحيد (2001: 69) فعرّف الإتجاه بأنه "استعداد نفسي أو حالة عقلية، ثابتة نسبية مستمدة من البيئة يستدل عليها من استجابة الفرد قبولاً أو رفضاً لموقف معين".

وقد عرف الاتجاه في قاموس علم مصطلحات علم النفس الحديث والتربية "بأنه الشعور بالتأييد أو المعارضة إزاء موضوع معين كجماعة معينة أو فكرة أو فلسفة أو قضية ويتكون بالخبرة أو الاكتساب ويمكن تعديله "(عيسوي،1997).

ويُعرف نيتكو (Nitko, 2001:450) الاتجاه "شعور إيجابي أو سلبي نحو موضوع أو شخص أو وضع أو فكر معين".

1.1.1.2 مكونات الإتجاه:

ورد في نشواتي (1983) أن الاتجاه خليط اجتماعي ثقافي، وهو يتشكل من خلال الظروف التي يمر بها الشخص طيلة فترة حياته إضافة إلى طبيعة مجتمعه، ومكونات الإتجاه ثلاثة:

أولاً: المكون المعرفي وهو مجموعة المعلومات والحقائق والخبرات والأحكام والمعتقدات والمعارف والآراء التي ترتبط بموضوع الاتجاه، فيزداد الإتجاه وضوحاً بزيادة معرفة الشخص للموضوع وإدراكه له.

ثانياً: المكون العاطفي (الإنفعالي) وهو مجموعة المشاعر و العواطف التي تحيط بقضية أو قيمة معينة، وذلك إما بالقبول أو النفور، أو قد تكون لدى الفرد استجابة سلبية أو ايجابية نحو الموضوع

وهذا يعود للجانب العاطفي لدى الفرد، وفي بعض الأحيان قد يكون القبول أو الرفض دون مسوغ منطقي(زهران،2003).

ثالثاً: المكون السلوكي وهو يتمثل في استجابة الفرد تجاه موضوع معين بطريقة إما سلبية أو ايجابية، وهذا يعود إلى عوامل التنشئة الإجتماعية التي مر بها الفرد طيلة حياته أي استعداده للقيام بسلوك معين اذا ما وجد في موقف ما يتطلب اثبات اتجاهه و يمكن قياسه من خلال مواقف معينة يتم اشراك الفرد فيها من خلال بعض الاسئلة(وحيد،2001)، وتتباين المكونات الثلاث من حيث درجة قوتها وشيوعها واستقلاليتها، فقد يكون لدى الفرد معلومات وحقائق كاملة عن مسألة ما (المكون المعرفي) لكنه ليس لديه شعور أو رغبة أو ميل عاطفي تجاهها (المكون الانفعالي) تؤدي به إلى اتخاذ أي عمل حيالها (المكون السلوكي) أو العكس من ذلك فقد يكون لدى الفرد رغبات أو ميول نحو موضوع ما ولكن ليس لديه المعلومات الكافية عن الموضوع.

2.1.1.2 خصائص الاتجاه:

يتغيرالاتجاه نتيجة لما يقع على الفرد من مؤثرات مختلفة ونتيجة لتفاعله مع البيئة المادية والاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها، ولعل من أبرز هذه الخصائص: أنها مكتسبة وليست وراثية وأنها ترتبط بالمتغيرات المختلفة في المواقف الاجتماعية، وهي تختلف من حيث المتغيرات التي ترتبط بها وأنها ذات خصائص انفعالية (الصمادي، 2010).

ويلخّص (المليجي، 2010: 103) خصائص الاتجاه فيما يلي:

الاتجاه تعبير محدد عن قيمة أو معتقد، ولهذا يشتمل على نوع من التقييم الإيجابي أو السلبي وهواستعداد نفسي وتهيؤ عقلي للاستجابة بطريقة معينة نحو موضوعه، و يرى ان للاتجاه

ثلاث مكونات هي: مكون معرفي، مكون وجداني، مكون سلوكي ويمثل المكون المعرفي الأساس الأول في تكوين الاتجاه وفقا لكثير من الآراء.

ويتم التعبير عن الاتجاه بطريقتين كما يرى الانصاري(2002)هما:

أولاً: طريقة لفظية: ويعرف هذا الاتجاه بالاتجاه اللفظي وهو نوعان:

الاتجاه اللفظي التلقائي: حينما يعبر الفرد عن اتجاهه بصراحة أو ضمناً في حديثة أو في جلسة من الجلسات.

الاتجاه اللفظي المستشار: حينما يعبر الفرد عن اتجاه إزاء موضوع نتيجة السؤال موجه إليه.

ثانياً: طريقة عملية: وذلك حينما يعبر الفرد عن اتجاه بشكل عملي في سلوكه هذا.

وتتشابه مقاييس الاتجاهات ومقاييس الشخصية في جوانب كثيرة، ولكن الاتجاهات نوعية أكثر مما هي عامة، ولذلك نجد أن بناء مقياس الاتجاهات أسهل من بناء مقياس الشخصية. ومن بعض الطرق المتبعة لقياس الاتجاهات ما يلي: المقارنة الزوجية – طريقة بوجاريوس – طريقة ثرسنتون – طريقة ليكرت. ويدل التنوع الكبير لطرائق القياس على الأهمية التي يعطيها علماء النفس والعلماء الآخرون للاتجاهات التي يظهرها الأفراد(الأنصاري،2002).

3.1.1.2 عناصر الاتجاه:

ينشأ الاتجاه لدى الفرد من خلال التفاعل الذي يحدث ما بين التنشئة الاجتماعية والمجتمع الذي ينتمي إليه الشخص وهو يتكون نتيجة الخبرات والمواقف التي يمر بها الشخص منذ الطفولة وبذلك لا يولد أي فرد ومعه اتجاهاته نحو موضوع معين بل تنشأ الاتجاهات بعد مدة من الحياة،وحسب زهران (2003) فإنه يرى أن الإتجاهات تنبع من واقع الظروف الإجتماعية

والإقتصادية والسياسية والأديولوجية ومن خلال عملية التفاعل الإجتماعي, أمّا عمر (1988) فيرى أنّ الاتجاه لا ينشأ من فراغ وإنما يتكون عند الإنسان نتيجة الخبرات السابقة المكتسبة من التفاعلات الشخصية والعلاقات الاجتماعية مع عناصر البيئة في المواقف المختلفة التي يمر بها ولكي يتكون الاتجاه عند أي فرد فقد اتفق زهران(2003) وعمر(1988):فإنه يمر بالمراحل الآتية:

1-المرحلة الإدراكية: ترتبط هذه المرحلة بضرورة اتصال الفرد اتصالاً مباشراً بعناصر البيئة المحيطة به والطبيعة والبيئة الاجتماعية؛ كمنزله ومدرسته وجامعته والمستوى الاقتصادي والعلمي وكذلك اتصال المعلم أو المرشد بالمنحى المطبق وتطبيقه على أرض الواقع وتفهمه وادراك عناصره وتفصيلاته.

2-المرحلة التقيميّة: وهي المرحلة التي يبدأ فيها الاتجاه بالنمو وهي تسمى مرحلة التقييم للعناصر الممثلة الموضوع الإتجاه وبما يختص بموضوعنا حيث يمكن للشخص تكوين شعور سلبي أو ايجابي عن الموضوع و هو موضوع دراستنا.

3-مرحلة إصدار الحكم: وهي المرحلة الثابتة للاتجاه تحدد مدى الرضا أو القبول للموضوع محل النقاش أو النفور منه. ويصدر الفرد الحكم هنا من خلال ادراكه للمعلومات والمعارف حول الموضوع، ويعتمد نجاح هذه المرحلة على اكتمال المرحلتين السابقتين.

4.1.1.2 أنواع الاتجاهات:

أورد في الزعبي (2013) خمسة أنواع للاتجاهات وهي:

1- **الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية:** الجماعية وهي التي تتعلق بعدد كبير من النّاس نحو موضوع معين، أما الفردية فهي تتعلق بذات الفرد دون غيره نحو موضوع معين.

2- **الاتجاهات العلنية والاتجاهات السريّة:** الإتجاهات العلنية هي الاتجاهات التي لا يجد الفرد حرجاً من الحديث عنها علناً أمام الناس وهي عادة ما تكون مقبولة، أما الإتجاهات السريّة فهي الإتجاهات التي يشعر صاحبها بالضيق والخوف من اعلانها ويحتفظ بها لنفسه ولكونها مرفوضة فيبقيها مخفية عن التاس.

3- **الإتجاهات العامة والاتجاهات الخاصة (النوعية):** الاتجاهات العامة والتي تتناول الظاهرة أو الموضوع بشكل متكامل دون التعرض للجزئيات أو التفصيلات، أما الإتجاهات النوعية (الخاصة) فهي تتناول جزئية واحدة فقط من الموضوع حيث يكون التركيز عليها وحدها دون الظاهرة بأكملها.

4- **الإتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة:** تكون هذه الإتجاهات قوية نحو موضوع معين عندما ينعكس على سلوكه الذي يتجلى بقدرته على أحداث التغيرات المطلوبة، وتكون ضعيفة حينما لا يتمكن من احداث التغيرات المطلوبة أو المرجوة.

5- **الإتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة:** تكون الاتجاهات موجبة حينما تحاط بتأييد الجماعة وتأييد كل ما يتعلق بها من كل جوانبها، وتكون سلبية عندما لا تحضى بتأييد الجماعة وتبعد الفرد عن الموضوع مما يجعله يرفض الموضوع وكل ما يتعلق به، وهذا الجانب هو موضوع دراستنا.

5.1.1.2 وظائف الاتجاه:

اورد زهران (2000) و شفيق(2008)عدة وظائف للإتجاهات وهي :

أولاً: تحدد استجابة الفرد نحو الأشياء والموضوعات والأشخاص، وتعبر عن امتثال الفرد لعادات مجتمعه وقيمه وثقافته.

ثانياً: تؤدي إلى تفاعل الفرد مع مجتمعه، ومع الجماعات التي ينتمي إليها، وتزود الفرد بصورة من علاقته بالعالم المحيط به.

ثالثاً: تؤدي إلى تنظيم دوافع الفرد حول بعض يواجهها بطريقة ثابتة دون تردد.

رابعاً: تعمل على تنظم العمليات الانفعالية، والدافعية، والإدراكية، والمعرفية، حول بعض النواحي الموجودة في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

خامساً: تسهل للفرد، وتيسر له القدرة على السلوك، واتخاذ القرارات في المواقف النفسية التعددية، في ثبات الاتساق والتوحد، دون تردد أو تفكير في كل موقف، وفي كل مرة تفكيراً مستقلاً.

سادساً: توضح وتبلور صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.

6.1.1.2 المحور الثاني : الدمج

مرت النظرة تجاه المعاقين وما صاحبها من خدمات في عدة مراحل كتغيرات أساسية على مر العصور المعاق على أنه شيطان يستحق القتل أو يحمل روحا شريرة مكانها السجن أو فرد لا أمل يرجي من وراءه وذلك في القرون القديمة (سامي، 2005).

نجد اليوم ومع تقدم الفكر الإنساني أن هذه الفئة بدأت تأخذ وضعها الصحيح في الكثير من المجتمعات، فمنذ القرن الماضي بدأ الاتجاه نحو العناية بالمعاق /الموهوب (ذوي الاحتياجات الإضافية) من خلال وضعه بمؤسسات تعليمة خاصة وذلك في أغلب المجتمعات الغربية بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية، وإن كانت البداية الفعلية هي في بريطانيا في القرن الثامن عشر في عقد التسعينيات، حيث تأسست أول مدرسة للصم. ورغم أن الكثير من السلبيات كانت خطوة في

الاتجاه الصحيح تظهر الاهتمام بتلك الفئة التي طالما هضمت حقوقها البسيطة والأساسية (Pritchard, 1963).

وفي بداية النصف الثاني من هذا القرن ومع تطور الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، بدأت هذه الفئة تحقق المزيد من المكاسب الإنسانية بما في ذلك الحقوق التربوية والتي من أبرزها فك العزلة التربوية المتمثلة في المدارس الخاصة والتي غالباً ما يترتب عليها وجود حواجز نفسية بين المعاقين وأقرانهم العاديين مما يؤدي إلى صعوبة تقبل كلا الطرفين لبعضهما البعض وخاصة بعد تخرجهم من المدرسة ودخولهم المجتمع(ابو مصطفى،2000).

ولقد بدأ التفكير الجاد في البحث عن أساليب تربوية أخرى تحد من هذه الظاهرة وتهيئ لهم فرصاً شبيهة ومتساوية للفرص التي يتمتع بها أقرانهم العاديين والتي من شأنها أن تقربهم من أسلوب الحياة العامة في جميع جوانبها، وبذلك يمكن تحويل هذه الطاقة البشرية المعطلة الى قوى منتجة تساهم مساهمة ًفعالةً في عملية البناء فكانت فكرة الإدماج (Mainstreaming) المصطلح الأمريكي أو التكامل (Integration) المصطلح البريطاني وهو اتجاه جديد وفلسفة – تربوية للأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة مفادها أن المدرسة العامة هي مكان لتعلم كل التلاميذ وأنّ ثنائية النظام التربوي الذي يخصص تعليماً عادياً للغالبية من التلاميذ وتعليماً خاصاً للأقلية تحمل في طياتها إغفالاً لحق فئة من التلاميذ في أن ينتظموا مثل أقرانهم العاديين على المقاعد الدراسية في المدارس القريبة من منازلهم لا بمعزل عنهم في مراكز خاصة (Seruggest, 1996).

وقد دعم هذا الاتجاه بقوانين تكفل ذلك الحق للمعاق في عدد من الدول، فقد صدر القانون العام الأمريكي "التربية الجميع الأطفال المعاقين" في عام (1975م) ليؤكد على أن المعاق له الحق في أن يتلقى التعليم العام المناسب المجاني من خلال برنامج تربوي فردي يقدم له في بيئة تربوية

بعيدة ما أمكن عن القيد والعزلة المتوفرة في المؤسسات الخاصة. وفي بريطانيا أصدر المكتب الاجتماعي للديوان الملكي قانوناً تربوياً، تضمن فصلاً عن المعاقين يدعو المناطق التعليمة من خلال برنامج تربوي فردي يقدم له في بيئة تربوية بعيدة ما أمكن عن القيد والعزلة المتوفرة في المؤسسات الخاصة وفي بريطانيا أصدر المكتب الاجتماعي للديوان الملكي قانونا تربويا، تضمن فصلا عن المعاقين يدعو المناطق التعليمية في إنجلترا وويلز إلى أن كل من هو بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة بمن فيهم المعاقين أن يتلقوها في المكان المناسب الذي تقرره لجان متخصصة تضم ولي أمر الطفل المعاق (عميرة، 2003).

وقد انتشر هذا الاتجاه في الكثير من المجتمعات المتقدمة مثل الدول الأوروبية والولايات المتحدة وكندا وكذلك في بعض دول العالم الثالث مثل ماليزيا والهند،وفي الوقت الذي تتزايد فيه كذلك أعداد من هم بحاجة إلى هذا النوع من التربية، حيث تشير تقديرات منظمة الصحة العالمية (WHO) الى أنّه في عام (1975م) كان هناك (10%) من تعداد سكان العالم يعانون من عجز أو أعاقة فهم بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة لفترة من الزمن قد تطول أو تقصر، وأن هذه النسبة سترتفع لتصل (15%) في عام (2010) (Nobel, 1991).

وهناك العديد من الدراسات التجريبية أظهرت نتائج مختلفة تدعم فكرة الإدماج كاتجاه وفلسفة تربوية ناجحة وذلك من خلال ملاحظة أداء الطلبة المعوقين في المجال الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي داخل الفصول العامة ومقارنة ذلك مع أدائهم لها داخل الفصول الخاصة (Budoff, 1999).

وحيث أن درجة الإعاقة وتنوعها ما بين مجموع الأطفال غير العاديين متفاوتة ومتعددة مما ينتج عن ذلك شيء من التفصيل في نتائج الدراسات السابقة إلا أن الخلاصة العامة لتلك الدراسات هي أن المعاقين بدرجات خفيفة يستفيدون استفادة أكبر من وجودهم في الفصول العادية

ويحققون نجاحاً في مجال التحصيل الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي مقارنة مع من يعاني من إعاقات متوسطة وعميقة إلا أن ذلك لا يعني أن العزل التام هو الأفضل للإعاقات الأخرى المتوسطة والعميقة بل لابد من إيجاد أساليب وطرق تهيئ فرصة لالتقاء الفريقين في أنشطة مختلفة ولتكن أنشطة غير أكاديمية (الشخص، عبد العزيز، 1987).

ومن خلال مسح الأدبيات المتعلقة بالموضوع فقد توفر للباحثة العديد من الدراسات التي تناقش موضوع الإدماج كفكرة من حيث أنها مناسبة أو غير مناسبة، إيجابية أو سلبية مما يشير الى أن الباحثين في مجال التربية الخاصة قد تخطوا هذه المرحلة الى مرحلة أخرى أصبح الإدماج فيها واقعاً يفرض نفسه.

وأن ما يناقش اليوم في هذا المجال هو كيف يمكن تحقيق أكبر نسبة من الإدماج لكل طفل من الأطفال المعاقين وهو ما أكده بيتر ميتلر (1988) في ورقته المقدمة للمؤتمر العالمي الأول للتربية الخاصة المنعقد في بكين في تلك السنة– في أن هناك أدلة متزايدة على الالتزام بتعليم الأطفال المعوقين في مدارس عامة. وقد وصل إلى هذه النتيجة من خلال، المسوحات الميدانية في عدد من البلدان المتقدمة والنامية والتي أظهرت كذلك أن الإدماج ليس مقصورة على الأطفال ذوي الإعاقات الخفيفة فحسب بل كذلك هناك تجارب ناجحة مع هؤلاء الذين يعانون من إعاقات شديدة (ولي، 2004).

والإدماج هو البديل عن العزل، ولا ينحصر بصورة واحدة، بل يشمل عدة صور ومجالات تقدم من خلالها الخدمات التربوية المختلفة. وقد لخص هيجارتى ورفاقه (Hegarty, et, al., 1985) مجالات الخدمات التربوية التي تقدم للطفل غير العادي على نحو يبدأ بفصل عادي في مدرسة عامة وينتهي بمدرسة خاصة بدوام كامل وبينهما ست صورة أخرى للتعامل مع المعاق العادي بدون مساعدة من قبل المتخصصين، لكن معلم الفصل يتولى مسؤولية تربيته (المطر، 2003).

وتوضح مجالات الإدماج أعلاه أن نظام العزل والذي كان سائدا ومازالت بعض المجتمعات تتمسك به كنظام وحيد أو شبه وحيد، أصبح اليوم صورة من الصور المتعددة التي يمكن أن تقدم من خلالها الخدمات التربوية للمعاقين وتسعى المجتمعات لتطبيق الإدماج استجابة لضغوط متعددة مثل الضغوط المالية، حيث أن الإدماج يمكن أن يخفف العبء على ميزانية التربية باعتبار أن تكلفة الطالب في المدارس الخاصة تفوق تكلفته بالمدارس العامة أو استجابة لغيرها من الضغوط القانونية والاجتماعية مما قد يؤدي إلى فشل سياسة الإدماج (Larrivee, 1989).

يرى يحيى (2005) ان هناك ثلاث اتجاهات رئيسية نحو فلسفة الدمج يمكن الاشاره اليها كما يلي:

الاتجاه الأول : يعارض أصحاب هذا الاتجاه بشده فكرة الدمج،ويعتبرون تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية في مدارس خاصة بهم أكثر أمناً وراحة و يحقق فائدة بشكل أكبر.

الاتجاه الثاني: هم المؤيدون الشديدون لفكرة الدمج و لذلك لتعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من فكرة العزل وذلك تجنباً لوصمة العار والعجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبية التي قد يكون لها أثر على الطالب ذي الاحتياج الإضافي على ذاته وطموحه ودافعيته أوعلى الأسرة أو المدرسة المجتمع بشكل عام.

الاتجاه الثالث: يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه من المناسب الاعتدال والمحايدة، وينادي بضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر، بل يرون أن هناك فئات ليس من السهل دمجها بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بها، من مؤسسات خاصة، وهذا الاتجاه يؤيد دمج الطلبة الاحتياجات الإضافية أوالبسيطة أو المتوسطة في المدارس العادية مع الطلبة العاديين ومن خلال ذلك يعد التعرف على

اتجاهات المعلمين نحو فلسفة دمج الطلبة ذوي الإعاقة، مع الطلبة العاديين في المدارس العامة حجر الزاوية، حيث تؤدي هذه الاتجاهات دورة حاسمة، فهي تؤثر على توقعات المعلمين وتوجهاتهم نحو الطلبة ذوي الإعاقة، فكلما كانت اتجاهات المعلمين إيجابية، كان لذلك أثر كبير في نجاح عملية دمجهم (عمر، 2011).

7.1.1.2 مبررات الدمج

تتمثل مبررات الدمج لذوي الإحتياجات الاضافية فيما يأتي:

أولاً: المبررات الأخلاقية: وهي اعتبارات تختص بالعدالة وحقوق الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية، في الحصول على الدعم المعنوي والأخلاقي لهم، حتى يسهل عملية اندماجهم في المجتمع (السرطاوي والشخص وعبد الجبار، 2006).

ثانياً: المبررات الاجتماعية والتربوية: وهي اعتبارات خاصة بدمج الأشخاص ذوي الإعاقة في العملية التعليمية المقدمة للطلاب العاديين، حيث أكدت العديد من الدراسات أن بقاء الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية، يؤدي إلى زيادة تحصيلهم وتقدمهم في الجانب الدراسي.

ثالثاً: المبررات الاقتصادية: يعمل دمج الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية في المدارس العادية مع أقرانهم من الناحية الاقتصادية على تحقيق ما يأتي:

1. توفير المباني التي تقام لطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية بفئاتهم المختلفةو توفير ما ينفق من رواتب الإداريين والعاملين بكل مدرسةوكذلك تأهيل المعلمين في هذه المدارس على كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية وتوفير الإدارات والأقسام الخاصة.

ربعاً: مبررات قانونية: وهي هامة حيث تشير إلى ضرورة وجود بعض المواد القانونية الخاصة، التي تسهل عملية دمج الطلبة ذوي الإحتياجات الاضافية وتعليمهم وعدم عزلهم، بحيث يكون هناك مواد خاصة في قانون الدولة يعطي الفرصة للطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية في التعليم مع الطلبة العاديين في المدارس العامة (الغزالي، 2011).

أنماط الدمج للطلبة ذوي الإعاقة:

أورد كل من جوارلنك (Guralnick, 2001) و الحديدي (2015) و الزارع (2010)إن هناك عدة أنواع من برامج الدمج التي تلائم الطفل:

الدمج الكلي: ويكون الطلبة من ذوي الإعاقة مشاركين بالكامل في بيئة البرنامج التربوي العام، كما يكون معلمو الصفوف مسؤولين عن جميع الطلبة في الصف بما فيهم الطلبة من ذوي الإعاقة، كما يقوم معلم التربية الخاصة بتقديم الاستشارات، ولا يكون هناك صفوف تربية خاصة.

الدمج الاجتماعي: حيث يكون هذا النوع من الدمج في الصفوف خاصة لذوي الإعاقة بالإضافة إلى الصفوف العادية، ضمن معلمين متخصصين في تعليمهم، ويتم التخطيط لعمل التواصل بين المجموعتين بشكل دوري ضمن لقاءات جماعية أو بعض الحصص الأكاديمية كحصص التربية الرياضية وحصص التربية الفنية.

الدمج العنقودي: حيث يقوم هذا النوع بدمج مجموعة صغيرة من الطلبة ذوي الإعاقات في البرنامج التربوي العام وضمن برنامجهم التربوي الخاص، ويكون لهم معلمون مختصصون يقدمون لهم التعليم في مواقعهم في غرفة الصف، حيث يتم في هذا النوع اختيار صفوف معينة بدلاً من تشكيلهم العشوائي.

ومن خلال ذلك يمكن ملاحظة أن الدمج الحقيقي ليس مجرد وضع الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية وإجراء التعديلات الشكلية فحسب، وإنما إجراء تغيير حقيقي عند الاستعداد التام لتوفير فرص المشاركة المستمرة لهذا الطفل في مختلف النشاطات الصفية واللاصفية عن الاستعداد لإجراء التعديلات اللازمة (جعفر، 2003).

9.1.1.2 الأسس التي يتم الاعتماد عليها لإتمام عملية الدمج

أوضح مبارك (2007) الأسس التي يجب مراعاتها لإنجاح عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة:

يعتمد نجاح أي عمل على مستوى التخطيط الدقيق لجميع أبعاده، وإمكاناته للتغلب على مجمل المعوقات التي يمكن أن تحدث أثناء التطبيق، ولكي نضمن نجاح الدمج، لا بد أن نأخذ بالحسبان تطبيق الأسس الواجب مراعاتها لإنجاح عملية الدمج.

أولاً: التخطيط للدمج: حيث يتم أولا التخطيط المسبق للدمج، ووضع الأسس والأهداف، وتهيئة المكان، والميزانية المالية، وإعداد الكوادر له، وتهيئة المجتمع بجميع مؤسساته، وعمل الدراسات والبحوث ومراكزها، واللجان الاستشارية، والتقييمية، والرقابية، ومواكبة التطورات الحديثة في العالم.

ثانياً: نوع الإعاقة: يتم دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس العاديين وذلك بالنظر إلى نوع الإعاقة وشدتها، فالإعاقة الشديدة يصعب معها الدمج، على عكس البسيطة والمتوسطة.

ثالثاً: التربية المبكرة: تعتمد التربية المبكرة في الدرجة الأولى على الأسرة في تعليمها الأولي للطفل من حيث النطق، والكلام، ومسميات الأشياء، والتنقل معهم، وكذلك مع طبيب الأسرة، ورياض الأطفال الملائمة لطبيعة الطفل، واصطحابه لأماكن لعب الأطفال.

رابعاً: إلزامية التعليم: أي تفعيل القوانين، والتشريعات، والقوانين في النظام التربوي؛ ليتسنى العمل بها، والإفادة من تطبيقها في جميع المدارس والجامعات والمؤسسات الحياتية الأخرى.

خامساً: تقبل المعلمين وأعدادهم للمدارس العادية: يتوقف نجاح المعلم لعملية الدمج على تقبله لذوي الإعاقة، ولفكرة دمجهم، وعلى تدريبه تدريباً يؤهله ليتوافق مع طبيعة الدمج والمدموج في المدارس العادية، وهي تعد من الركائز الأساسية.

سادساً: عدد الطلبة ذوي الإعاقة في الصّف العادي: لا يوجد تحديد دقيق للعدد الذي يجب أن يكون في الصّف العادي مع العاديين، وإنما يقترح ألا يكون عدد الطلبة ذوي الإعاقة بوجه عام واحداً، أو اثنين؛ حتى لا يتسنَ للطلبة الآخرين عزلهم ونبذهم، ولا يكون أكثر من ثلاثة، أو أربعة، حتى لا يؤدي ذلك إلى تأخير سير العملية التعليمية داخل الصّف العادي.

سابعاً: حجم طلبة الصّف: ينبغي ألا يكون عدد الطلاب في الصّف كبيرة، وذلك لصعوبة تحقيق مهمة المعلم التربوية بالمستوى المطلوب من حيث الجودة، وكذلك من حيث مساحة الصّف ومستواه الدّراسي.

ثامناً: أماكن الطلبة ذوي الإعاقة في الصّف: إن من الأهمية بمكان أن يكون من نريد التركيز عليه في الصدارة، أي أن تكون أماكنهم في وسط الصّف الأول، حتى يستطيع المعلم أن يقدم لهم الخدمات من حيث زيادة فرص استيعابهم، وسهولة تقديم العناية لهم.

تاسعاً: توفر الدعم في بعض الحصص خارج الصّف العادي: لكي يستطيع الطالب من ذوي الإعاقة مسايرة أقرانه العاديين في مستوى التحصيل العلمي، يتم وضع جدول لدعمه في بعض الحصص، وذلك خارج الصّف العادي.

10.1.1.2 الشروط الأساسيّة لنجاح عملية الدمج لطلبة ذوي الإعاقة

يوضح خليفة وعيسى (2006)

أولاً: اختيار المدرسة بالشكل الصحيح المبنى، والمعلم، والإدارة.

ثانياً: توفير فريق مؤهل للتعامل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية.

ثالثاً: التشخيص والقياس المناسب لهذه الإحتياجات وطبيعتها.

ونحن نتحدث في هذا المجال عن حق الفرد ذي الاحتياج الاضافي في التعليم والاندماج في المدارس، من هنا يأتي دور المرشد التربوي في عملية تهيئة وتسهيل اندماج الطالب في المدرسة وذلك من خلال بناء خطة لإنجاح عملية إدماج الطالب في المدرسة والصّف مع أقرانه من الطلبة غير المعاقين، ولعل أبرز الخطوات اللازمة لذلك هي تهيئة الطفل ذي الاحتياج الاضافي نفسياً لعملية الدمج، وذلك ليساعده على التقبل ويزيد من ثقته بنفسه، وتهيئة الطلاب والمدرسين لإستقبال الطالب وتزويدهم بالمهارات اللازمة للتفاعل والتفاهم معهم، والتخفيف من النظرة السلبية تجاه ذوي الاحتياجات الاضافية، وذلك من خلال توضيح القدرات والإمكانات الكافية لهؤلاء الأفراد، والعمل على استثمارها وتطويرها لإنجاح عمليات الدمج والتطوير، وعلى المرشد كذلك أن يعمل على إيجاد التسهيلات الملائمة لإحتياجات الطفل من هذه الفئة كاستخدام المرافق العامة في المدرسة والعمل على تأمين ما يحتاجه من وسائل مساعدة في عملية التعليم، والتواصل بين المرشد والمدرسة، بإشراك الطفل في الأنشطة المدرسية والتواصل مع أسرته وتحفيزهم على متابعة طفلهم وتعزيز دوره وتنميته.

ويقوم المرشد التربوي بإعداد الطفل إعداداً نفسياً لإكسابه مهارات التقبل والتفاعل الاجتماعي بما يتلاءم مع شخصيته، ليساعده ذلك على التوافق والتكيف مع بيئة اجتماعية جديدة وينعكس ذلك ايجابياً ليبني تجربة حياتية نموذجية تتسم بالاستقرار والرضا والاندماج (عمر،2010).

ولعل أهم ما يساعد الاندماج في إكساب هذا الطفل مهارات شخصية ذاتية واجتماعية وأكاديمية على حد سواء، يأتي من خلال تنمية قدراته وتعزيز ثقته بنفسه وإحساسه بتكوين جماعة رفاق والإنتماء إلى مجتمعه، والمساهمة في إظهار وكشف ما لديه من ميول وقدرات ومواهب تساعده على تعويض العجز لديه، وتعليمه قواعد الإلتزام والإنضباط وتحمل المسؤولية وتعلم أنشطة ولعب أدوار اجتماعية(سليمان،2001).

2.2 المحور الثالث التعليم الجامع:

تمهيد:

تهتم الدول والمجتمعات بالأنظمة التعليمية للدور الكبير الذي تقدمه في ارتقاء المجتمعات وتجتهد الدول في تمكين أفرادها من التعليم و محو الأمية من مبدأ تكافؤ الفرص وذلك وفقاً للإمكانات والقدرات المتاحة و قد تطور مفهوم التعليم الجامع من مصطلح دمج الطلبة دون أساليب جديدة متطورة إلى مفهوم المدرسة للفصل بين ذوي الاحتياجات الاضافية وأقرانهم، وصولاً إلى الشمول في التعليم الذي يُعني بفهم حاجات الطلبة جميعاً و تطوير البيئة المحيطة لتلبية احتياجاتهم وقد بدأ العمل على مفهوم الدمج والتعليم الخاص والتعليم الجامع منذ الإعلان العالمي لحقوق الانسان سنة(1948)، العمل على تطوير مفهوم التعليم الجامع حتى يومنا هذا، حيث ظهر مفهوم التعليم الجامع حديثاً كمصطلح تربوي في فلسطين، فقد اتخذت وزارة التربية والتعليم قرارا

بتبني التعليم الجامع في (1997/2/20) بالاتفاق والمساهمة مع منظمة اليونسكو (أبو مرزوق، 2007)، وقد تبنت وكالة الغوث الدولية (الأونروا) سنة (2013م) مبادرة إصلاح التعليم، والتي أقرت من ضمنها سياسة التعليم الجامع كمنحي جديد ومهم لخدمة طلابها في كافة المدارس في ميادين عملها الخمسة (الانروا ،2012).

1.2.2 تعريف التعليم الجامع:

تطور مفهوم التعليم الجامع من مصطلح دمج الطلبة في المدارس دون تطوير أساليب تعليمية لهم، إلى مفهوم المدرسة الخاصة والمدرسة العامة للفصل بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية، ثم الوصول إلى التعليم الشامل أو الجامع الذي يعني بفهم حاجات الطلبة جميعاً وتطوير الأنظمة التعليمية لتلبية احتياجاتهم، وتتناول الباحثة في هذا المحور تعريف التعليم الجامع وأهم المقارنات المفاهيمية ومبررات تطبيقه، وأهداف التعليم الجامع، كما ستتطرق الباحثة إلى سياسة التعليم الجامع لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ولدى مدارس الأونروا، ورزمة أدوات التعليم الجامع (حقيبة الأدوات)، ثم يختتم بالتحدث عن الاحتياجات الفردية للطلبة، الاحتياجات النفسية والاجتماعية، الاحتياجات التعليمية، الاحتياجات الصحية، ودعم الطلبة ذوي الاعاقة.

تعددت التعريفات لمفهوم التعليم الجامع حيث أنه من المفاهيم الحديثة في الأدب التربوي. وقد ارتبط ارتباطاً وثيقاً بمصطلحات أُخرى مثل التربية الخاصة والدمج وغيرها.

فقد عرفته منظمة الأمم المتحدة للتربية (1994: 11) "التعليم الذي يعتمد على أحقيّة العيش الطبيعي لجميع الطلبة في بيئة طبيعية متشابهة في الظروف البيئية نفسها، وتوفير التعليم لجميع الطلبة حسب قدراتهم وامكانياتهم في بيئة مدرسية نظامية واحدة ومناهج مدرسية متشابهة".

وعرف (العطل 2016: 11) التعليم الجامع بأنه "التعليم الذي يقبل جميع الطلبة كما هم بغض النظر عن الفروق التي تنشأ نتيجة لقدرات، ويسعى لتوفير فرص متكافئة لجميع الطلبة من خلال حصولهم على تعليم عالي الجودة".

وقد أشارت منظمة اليونسكو إلى أن التعليم الجامع هو "عملية تلبي التنوع في احتياجات جميع الطلبة من خلال زيادة المشاركة في التعلم والثقافات والمجتمعات، والحد من الإقصاء من التعليم أو داخله. وهو يتطلب تغييرات وتعديلات في المحتوى وأساليب العمل والهياكل والاستراتيجيات، والاقتناع بأن مسؤولية النظام العام أن يعلم جميع الأطفال" (تقرير اليونسكو، 2009: 8).

وترى جمعية (إيك) الكندية للتعليم الجامع أن التعليم الجامع يدور حول كيفية تطوير وتصميم المدارس والفصول الدراسية والبرامج والأنشطة المناسبة لجميع الطلبة للتعلم والمشاركة سوية، فجميع الطلبة مرحب بهم في مدارسهم لجميع الفئات العمرية، سواء العادية، أو المحتاجة إلى دعم، ولهم حق المساهمة والمشاركة في جميع جوانب حياة المدرسة. (جمعية إيك الكندية، 2017).

أما (أبو مرزوق، 2007: 681)، فقد عرفت التعليم الجامع بأنه " التعليم الذي لا يستثني أحداً من الطلبة بغض النظر عن الفروق الفردية والصعوبات والإعاقات التي تواجههم، ويلبي الاحتياجات الفردية لكل منهم". في حين اعتبرت منظمة الأونروا التعليم الجامع بأنه منحى تعليمي يقوم على حقوق الانسان، يقدر التنوع لدى جميع الطلبة، ويسعى لتلبية احتياجاتهم، وبشكل خاص احتياجات الأطفال العرضة للإقصاء والتهميش (منشورات الأونروا، 2013: 2).

وقد تبنت وكالة الغوث الدولية (الأونروا) سنة (2013) مبادرة إصلاح التعليم والتي من ضمنها أقرت سياسة التعليم الجامع كمنحي جديد ومهم لخدمة طلابها في كافة المدارس في ميادين عملها الخمسة.

والتعليم الجامع تصميم عالمي؛ لضمان المشاركة الكاملة والفعالة مع إمكانية الوصول ومعقولية الإقامة، وتقديم الدعم الفردي وتوفير النظام التعليمي الذي يلبي الاحتياجات المتنوعة للطلبة ويخلق بيئة تعلم غير تمييزي (Jokinen, 2018).

وتعرف كوربت (Corbett, 2001) التعليم الجامع على أنه ثقافة مدرسية ترحب بالاختلاف وتراعي الاحتياجات الفردية، كما أنه التعليم الذي لا يستثني أحدة من الطلبة بغض النظر عن الجنس، أو الإعاقة، أو اللون، ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة ويلبي احتياجاتهم (وزارة التربية والتعليم، 2015).

ويتمحور التعليم الجامع حول الطفل والبيئة الصديقة للطفل، ويقوم التعليم الجامع على حقيقة أن كل متعلم يختلف عن غيره من المتعلمين ولديه نقاط قوة واحتياجات مختلفة خاصة به، فلربما يحتاج طفل مساعدة خاصة في مبحث ما ويكون متميزة في مبحث آخر، ولربما يحتاج طفل يعاني من إعاقة بدنية مساعدة ليتمكن من دخول الفصل ولكنه يظهر تفوقا في دراسة اللغة العربية، ومن المحتمل أن لا يتمكن بعض الأطفال من الحصول على درجات مرتفعة ولكنهم يستطيعون أن يصبحوا فنانين مميزين أو لاعبي رياضة محترفين أو أن يساهموا بفعالية لرفعة مدرستهم ومجتمعهم. (المجلس النرويجي، 2013م).

وترى الباحثة أن التعريفات السابقة اشتركت في أن:

1. التعليم الجامع هو التعليم الذي يعطي الحق لجميع الطلبة في التعلم، ويعترف بحق الجميع في التعليم.
2. يراعي التعليم الجامع الفروقات الفردية بين الطلبة المتعلمين.
3. يولي التعليم الجامع الاهتمام بجميع حاجات الطلبة سواء الفردية، الاجتماعية، الصحية، التعليمية.
4. قبول جميع الطلبة كما هم في العملية التعليمية، والعمل على تلبية رغباتهم وتطلعاتهم.
5. الاهتمام بإزالة معوقات التعلم، ومشاركة جميع الطلبة في العملية التعليمية.
6. اعتبار المنحى الجامع عملية مستمرة للبحث عن أفضل الطرق للتكيف مع استجابات الطلبة.

وبالرغم من تداول مفهوم المنحى الجامع في التعليم في الادب التربوي إلا أن البعض لا زال يعتقد انه يتعلق بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الاعاقات فقط. إلا أن هذا الكلام صحيح جزئياً فقط لأن مفهوم التعليم الجامع مفهوم أشمل وأعم من ذلك فهو يتضمن عملية تحويل النظام التعليمي والممارسات الصفية المدرسية لتصبح أفضل في تلبيتها للاحتياجات المختلفة لدى جميع الطلبة (منشورات الانروا، 2012).

2.2.2 التعليم الجامع والنظريات المختلفة

تناول البحث الحديث عن ارتباط التعليم الجامع بالنظرية الإنسانية، والفروق الفردية والذكاءات المتعددة؛ فالنظرية الإنسانية تهدف إلى جعل التعلم أكثر أنسنة واحتراما لإمكانيات المتعلم، وتفترض هذه النظرية أن على المعلم أن يكشف اتجاهات الطلبة وقيمهم ويراعي

مشاعرهم، لأنها تؤثر على الطريقة التي يتعلمون بها. وعليه تهيئة أجواء صفية تسودها الإيجابية، لذلك على المعلم أن يكون إنسانية في تعامله مع الطلبة، فكل شخص فريد في خصائصه، وكل إنسان لديه القدرة على الإبداع.

وعلى المعلم أن يهيء مواقف ونشاطات تساعد المتعلم على استثمار قدراته، وبالتالي يصل لدرجة تحقيق الذات والاستقلالية (داود، 2014)، لذلك تعتقد الباحثة أن هذه الافتراضات تتفق مع منحى التعليم الجامع الذي يتيح الفرصة للجميع للتعلم، وبالتالي يقوم المعلم باكتشاف قدراتهم وحاجاتهم الفريدة ويعمل على تهيئة الأجواء، وتوفير المستلزمات المادية والأساليب والوسائل لتلبيتها؛ للوصول إلى تعلم نوعي ذي جودة عالية.

وما يتعلق بالفروق الفردية والتي تعني الخصائص التي يتميز بها كل فرد عن الآخر، وتتنوع من جسمية وعقلية وسلوكية (بركات، 2006)، والتي ترتبط بمبادئ التعليم الجامع التي تقوم على تحديد احتياجات الطلبة الفريدة والاستجابة وتسعى لاستثمار قدرات الطلبة وطاقاتهم المتنوعة.

كما أنه يوجد تكامل بين نظرية الذكاءات المتعددة، والتعليم الجامع، والطبيعة الإنسانية التي ذكرت سابقاً (حسين،2014). فالتعليم الجامع يثمن قدرات الطلبة الفردية وذكاء اتهم المتمايزة ويستثمرها، فهو لا ينظر إلى تنمية الطلبة وتطورهم أكاديمية فحسب، وإنما إلى تنمية الطلبة من النواحي الاجتماعية والنفسية والصحية للوصول إلى رفاههم، بذلك تدعم نظرية الذكاءات المتعددة هذا التوجه، وتنظر للفرد ككل متكامل، فكما يوجد للفرد جوانب ضعف، يوجد له جوانب قوة يمكن أن توظف بفاعلية في عملية التعلم (العنيزات، 2009). وأن من يفقد القدرة على أداء معين يكون قادرة على أداء قدرات أخرى (غباري وأبو شعيرة، 2010).

حدد جاردنر (Gardner, 2013) سبع ذكاءات مختلفة، يمكن أن يمتلك الفرد واحدة منها أو بعضها، وهذه الذكاءات هي: الذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي، والذكاء الرياضي، والذكاء

اللغوي، والذكاء المكاني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، ويوجد بعض التطبيقات العملية لنظرية الذكاءات المتعددة التي يمكن استخدامها في الصف الجامع لتحقيق التعلم لدى كل الأفرد، كل حسب قدرته. ومن هذه التطبيقات ما وثق به إبراهيم (2011) عن أحمد (2005) مثل: الذكاء الموسيقي؛ تأليف الأناشيد حول موضوع الدرس وغناؤها، والذكاء الجسمي؛ ولعب الأدوار المسرحية، كما أن نظرية الذكاءات المتعددة لا ترتبط تحديدا بالحواس فمن الممكن أن تكون أعمى ولديك ذكاء مكاني، أو أصم ولديك ذكاء موسيقي (حسين، 2014).

لذلك التعليم الجامع له إيجابيات كثيرة، فهو يقلل من الفروق الاجتماعية والنفسية بين مختلف الطلبة، كما أن إلحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الإضافية في المدارس العادية يعطيهم الفرص على التطور الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي والسلوكي، ويمكنهم من تحقيق ذواتهم، ويساعد أيضاً على تعديل اتجاهات المجتمع وأولياء الأمور والمعلمين والطلبة نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (بوعجرم، 2005)، وكذلك يوفر التعليم الجامع التكاليف الاقتصادية والمالية مقارنة بالمدارس الخاصة لهؤلاء الطلبة، وإن قبول المدارس العادية لجميع الطلبة في مدارسهم بغض النظر عن ظروفهم يمكن الناس، ويسهل عليهم إلحاق أبنائهم في المدارس وإكمال تعليمهم (نصر الله، 2002).

وأما سلبيات التعليم الجامع، فمن الممكن أن يؤدي إلى رفض الطلبة العاديين وأولياء أمورهم للتعليم الجامع، لاعتقادهم أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يؤثرون على أبنائهم ونفسياتهم ومستوى تحصيلهم، وأيضأ من المحتمل أن يأتي الرفض من المعلمين كون هؤلاء الطلبة يؤثرون على تحصيل الطلبة ومستوى المدرسة بشكل عام (سويدان والجزار، 2007). والصعوبة في توفير الخدمات اللازمة والأخصائيين لهذه الفئات ينتج عنه تخوف من إلحاقهم بالمدارس العادية يمكن أن يحرمهم من تلبية احتياجاتهم الفردية بشكل صحيح (القمش والسعايدة، 2014).

3.2.2 مبررات تطبيق التعليم الجامع:

نظراً لأهمية التعليم الجامع الذي يلبي الاحتياجات التربوية المختلفة لجميع الطلبة، ظهرت عدة مبررات لتطبيق التعليم الجامع، فقد أوضحت (اليونيسيف، 2016: 8) أن مبررات التعليم الجامع هي: **مبرر ديني:** يقره الدين الإسلامي حيث أقام الإسلام المجتمع على دعائم قوية ثابتة، ومنها: العدل بين الناس على اختلاف أجناسهم وطبقاتهم، والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية بين الناس فهم سواسية كأسنان المشط، لا فضل بينهم إلا بالتقوى قال تعالى: **{يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ}** [الحجرت: 13]. فالإسلام يقر بالتساوي أمام حكم الشرع، ومع ذلك يقر بالتفاوت بين الناس كل بحسب طاقاته وقدراته، فلكل فرد قدراته الخاصة التي يجب أخذها بالاعتبار في العملية التعليمية التعلمية. (مؤنس وجمعة، 2013: 8).

مبرر تعليمي (تربوي): إن مطالبة المدارس باستيعاب جميع الأطفال يعني أنه يتعين عليها استحداث وتطوير أساليب وطرق تدريس واستراتيجيات تعليمية حافزة للتعليم والتعلم، وتستجيب لجميع الفوارق الفردية بين الأفراد ويستفيد منها جميع الطلاب على اختلاف قدراتهم وامكانياتهم.

مبرر اجتماعي: إن المدارس الجامعة قادرة على تغيير المواقف والاتجاهات السلبية نحو التنوع عن طريق تعليم جميع الأطفال معاً، ومن ثم وضع الأسس لبناء مجتمع عادل يستوعب شرائح المجتمع كافة غير قائم على التمييز والتهميش لفئات المجتمع.

مبرر اقتصادي: إنّ إنشاء وصيانة مدارس تقدم التعليم لجميع الأطفال يعتبر أقل تكلفة من إقامة شبكة معقدة من المدارس التي تختص بمجموعات مختلفة من الأطفال.

وهناك عديد المبررات التي أوردها: (الظاهر، 2005، ص66):

- أن التعليم الجامع يلغي الشعور بالضعف فيما يتعلق بوضع الطفل في المجتمع الذي قد يؤثر على نموه العاطفي والمعرفي، ونقص الثقة والدافع، وأنهم ليسوا أقلية محرومة تعمل بشكل سيء.
- في البلد الديمقراطي قيمة المساواة هي الأكثر أهمية، حيث بغية إحضار جميع الأطفال في التعليم ينبغي اتخاذ تدابير عادلة وأخلاقية ومنصفة لتجنب التمييز.
- ليسهم في تعديل نظرة واتجاهات الأشخاص الآخرين نحو ذوي الاحتياجات الإضافيّة.
- يحقق التعليم الجامع النظرة الشمولية التي تسعى التربية الخاصة إلى تكوينها حول ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث التركيز على جوانب القوة، بدلاً من جوانب الضعف والقصور، حتى تتغير نظرة الفرد إلى نفسه ومجتمعه، وتنمية الشعور بالرضا.
- الالتزام بتعزيز وحماية الحقوق الإنسانية ومنها حق "التعليم للجميع".
- تحسين فرص الحصول على التعليم للطلبة من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- يدعم التعليم الجامع القضايا المشتركة كالجنس، الشباب، الإعاقة والحماية، والتي تشكل جزءا لا يتجزأ من التعليم الجامع.

مبررات للتعليم الجامع:

تؤكد الأنروا (الانروا ،2013أ) على وجود عدة مبررات للتعليم الجامع و هي:

أولاً: إن التزام وكالة الغوث الدولية بالتعليم الجامع ينبثق من ميثاقها بتقديم خدمات الإغاثة والتنمية البشرية وتقديم الحماية للاجئين الفلسطينيين، وفي ضوء ذلك فإن وكالة الغوث الدولية تلتزم بتعزيز وحماية الحقوق الإنسانية للاجئين الفلسطينيين، بما في ذلك الحق في "التعليم للجميع".

ثانياً: إن المنحى الجامع للتعليم يعد أساساً في تحقيق الرؤيا الشاملة لوكالة الغوث الدولية، وقد ورد في الاستراتيجية المتوسطة الأجل أن: "رؤية وكالة الغوث الدولية هو أن يتمتع كل لاجئ فلسطيني بأفضل معايير التنمية البشرية خصوصا تحقيق كامل طاقاته، وإمكانياته الفردية كعضو في الأسرة والمجتمع، أن يكون مشاركة نشطة ومنتجا في الحياة الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية، والشعور بالاطمئنان أنه يتم الدفاع عن حقوقه أو حقوقها و حمايتها و المحافظة عليها وإن سياسة التعليم الجامع تعنى بهذه الاحتياجات، وتسهم في تحقيق هذه الأهداف الاستراتيجية العريضة للوكالة وضمان إتاحة التعليم والحصول على التعليم الأساسي، وتعزيز نوعية التعليم والنتاجات وفقاً للمعايير المحددة، وتحسين فرص الحصول على التعليم للطلبة من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

ثالثاً: يعد التعليم الجامع مجالا من مجالات إصلاح التعليم في وكالة الغوث الدولية (2011–2015م) وذلك من أجل تطوير برنامج تربوي فعال وكفؤ، وذي جودة عالية، قادر على تطوير الإمكانات الكاملة للاجئين الفلسطينيين، كما وأن حصول جميع الأطفال على فرص متساوية للتعليم ذي الجودة العالية هو هدف من أهداف استراتيجية إصلاح التعليم.

رابعاً: تهدف سياسة التعليم الجامع إلى دعم السياسات الأخرى لوكالة الغوث الدولية، وهي تنسجم في الوقت ذاته مع جهود الحكومات المضيفة نحو التعليم الجامع، كما وتتناول سياسة التعليم الجامع أيضاً القضايا المشتركة للأونروا كالجنس، الشباب، الإعاقة والحماية، والتي تشكل جزءاً لا يتجزأ من التعليم الجامع (منشورات الأونروا، 2013، 1:2).

4.2.2 أهداف التعليم الجامع:

إنّ لتطبيق التعليم الجامع في المدارس عدة أهداف اتفق عليها كل من: وزارة التربية

والتعليم الفلسطينية (2015) والأونروا(2016) واليونسكو(2015) ومن أهمها:

1. رفع الوعي بأهمية التعليم الجامع الصديق للطفل، والتنوع في التعليم، وعدم التمييز، وتغيير الاتجاهات الخاصة بذلك.
2. زيادة الوصول إلى التعليم للجميع عن طريق إحداث تغيرات في النظام لإزالة العقبات في البيئة والاتجاهات والسياسات والممارسات والموارد التي تمنع بعض الطلبة من الانتظام في المدرسة المحلية مع أقرانهم.
3. تطوير كادر من المعلمين والطواقم المساندة والإدارة المدرسية يمتلك أفراده المهارات العملية والمعرفة النظرية اللازمة لتنفيذ التعليم الجامع النوعي والصديق للطفل ضمن نظام التعليم العام، وتشجيعهم على تبني موقف قائم على الإدماج والتعليم الجامع.
4. تعزيز الاستدامة والمساواة في المجتمع بشكل عام من خلال ضمان المشاركة الفعالة للمجتمعات المحلية، والأهل، وأولياء الأمور، والأطفال في تطوير بيئات التعليم الجامع الصديقة للطفل.
5. المساهمة في إدخال تحسينات عامة على جودة التعليم في مكونات نظام التعليم الفلسطيني كافة عن طريق إبراز الروابط المتأصلة بين التعليم النوعي والتعليم الجامع، وتعزيز تبني نهج التصميم العام في جميع التغييرات التي يتم إجراؤها على نظام التعليم.
6. تعزيز المساندة والدعم المقدم في المدرسة للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية التعليمية والصحية والنفسية.
7. تعديل الاتجاهات نحو تغيير سياسة التعليم باعتباره حق للجميع.
8. إن التخطيط التعليمي الشامل السليم يشارك مع الطفل كشخص بأكمله، ويشمل نهج متعدد التخصصات التحديد احتياجات الطفل وتطلعاته.

وأشارت أبو مرزوق (2007) أن للتعليم الجامع أهدافاً خاصة:

- تطوير قدرات المعلمين للتعامل مع الطلبة غير العاديين في قاعة الدراسة.
- تطوير قدارت المعلمين على تطويع المنهاج ليتناسب مع الفروق الفردية بين الطلبة وملبياً للاحتياجات الخاصة بهم .
- تطوير طرق وأساليب تعليمية تناسب وتلبي الاحتياجات الخاصة للطلبة
- تطوير وسائل تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
- العمل على تعديل الاتجاهات نحو سياسة التعليم حق للجميع.
- العمل ضمن مبدأ أن كل شخص لديه احتياجات تربوية خاصة اضافية خاصة به.

5.2.2 برنامج التعليم الجامع في النظام التعليمي:

انسجاماً مع التوجهات العالمية نحو التربية للجميع من خلال النظام التربوي العام فقد اتخذت وزارة التربية والتعليم قراراً بتبني التعليم الجامع ضمن البرامج التطويرية التي تنفذها، وكان نتيجة اتصالات الوزارة مع منظمة اليونسكو التوقيع: على الاتفاقية مع المؤسسة السويدية النرويجية (دياكونيا– ناد) بتاريخ (1997/2/20)، وساهمت اليونسكو بتوفير الخبراء والفنين والدعم الدولي لتطبيق شعارالتعليم حق للجميع بغض النظر عن طبيعة الصعوبات التي يواجهها ذوي الاحتياجات الخاصة، أو تحد من قدرتها على التعلم (أبو مرزوق، 2007: 321).

وبدأ تطبيق الدمج الشامل في محافظات الضفة الغربية ومحافظات غزة، حيث تم تطبيق نظام الدمج الشامل في خمسة عشرة مدرسة حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم تحت عنوان "التعليم الجامع"، وأصدرت وزارة التربية والتعليم في محافظات غزة في مطلع العام (2001/ 2002)

نشرة تنص على " قبول الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العاملة ببرنامج التعليم الجامع" (أبو حشيش وسلمان، 2005: 245)

1.5.2.2 المراحل التي مرّ بها البرنامج في وزارة التربية والتعليم:

شرعت وزارة التربية والتعليم في فلسطين بوضع خطة طويلة الأمد من أجل تطبيق برنامج التعليم الجامع من خلال عدة مراحل يمكن إيجازها كالتالي(وزارة التربية و التعليم،2015):

1. **المرحلة الأولى (1997–1999م):** وهي مرحلة التخطيط واستحداث قسم خاص بالتربية الخاصة، وتشكيل فريق مكون من (7) أعضاء، حيث تم وضع الخطوط الأولى للمشروع التجريبي باختيار (30) مدرسة أساسية، حتى وصلت المدارس المشاركة في نهاية الفترة التجريبية (90) مدرسة.
2. **المرحلة الثانية (2000–2001م):** تبني الوزارة للمشروع وضمه داخل دائرة التربية الخاصة في إدارة التعليم العام. وتم البدء ببناء نظام معلوماتي البرنامج التعليم الجامع؛ للتوصل إلى مؤشرات التقدم والمساهمة في التخطيط والتنفيذ والتمويل، كذلك تم عقد ورشات عمل لمعلمي ومعلمات المدارس المشاركة الجديدة.
3. **المرحلة الثالثة (2002–2003م):** تم التوسع بالبرنامج ليشمل عددا من المدارس الجديدة وبهذا أصبح عدد المدارس (175) مدرسة، وتم تدريب (1100) معلم ومعلمة في دورات حول التعليم الجامع ليصبح العدد الإجمالي حوالي (3000) معلم ومعلمة، وفي نهاية المرحلة أصبح العدد الاجمالي للمدارس الموائمة (295) مدرسة.
4. **المرحلة الرابعة (2004-2005):** في هذا العام بلغ العدد الكلي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب إحصائيات مرشدي التعليم الجامع (1015)، وهذا يدل على تغير الكثير

من أفكار المعلمين وأولياء الأمور ووزارة التربية والتعليم وتم تدريب (150) طالبة وطالبة من طلبة السنة الرابعة في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من قبل أعضاء الفريق بهدف نشر فكرة برنامج التعليم الجامع.

5. **المرحلة الخامسة والأخيرة في الخطة:** قامت دائرة التربية الخاصة بتوسيع مجال التعليم الجامع ليغطي جميع المراحل الدراسية، وقام فريق التعليم الجامع في المديريات بتدريب مجموعة مختارة من المعلمين وكان عددهم (219) معلمة /معلمة مدرب/ة، ومن ثم انطلقت هذه المجموعة لتدريب عدد كبير من زملائهم في نفس المدرسة وتقدر بحوالي (4527) معلمة في (209) مدرسة (أبو مرزوق، 2007: ص324-329).

6.2.2 مبادئ وكالة الغوث الدولية لإغاثة وتشغيل اللاجئين للمنحى الجامع للتعليم والتعلم:

تعزز المبادئ التالية سياسة وكالة الغوث الدولية ومفهومها للتعليم الجامع:

1. يؤمن التعليم الجامع بقدرة كل طفل على التعلم، مثمنا جميع الأطفال وطرق التعليم المختلفة: إذا لا يستطيع كل الطلبة التعلم بالطريقة نفسها، ولا يستطيع كل الطلبة التحصيل بنفس الطريقة، ولكن جميع الطلبة يحتاجون إلى الدعم لبلوغ قدراته بالحماية أثناء التعلم.
2. التعليم الجامع منحى قائم على حقوق الإنسان: يركز على حق جميع الطلبة في الحصول على تعليم مجاني بجودة عالية، وعلى حقه بالتمتع والحماية أثناء التعليم.
3. التعليم الجامع هو عملية مستمرة لتحسين النظام التعليمي: وذلك من خلال تغيير الممارسات الصفية وتمكين المدارس والمعلمين؛ ليصبحوا أكثر استجابة ومرونة في تلبية احتياجات جميع الأطفال.

4. التعليم الجامع يتمركز حول تلبية احتياجات جميع الأطفال مع التركيز بشكل خاص على الأطفال العرضة لإلقصاء والتهميش: يتطلب التعليم الجامع تحديد ومعالجة الاتجاهات والممارسات القائمة على التمييز، والعمل على إزالة معوقات التعليم المشتركة.
5. يمثل التعليم الجامع النموذج الاجتماعي للإعاقة: يرى النموذج الاجتماعي أن الناس قد يواجهون أنواعاً مختلفة من الضعف، أو العجز، ولكن المجتمع هو الذي يحول هذا الضعف إلى إعاقة من خلال الاتجاهات السلبية والمعوقات البيئية.
6. يعنى التعليم الجامع بتحديد الاحتياجات الفردية، وبتقديم المساندة اللازمة من الضروري الكشف المبكر عن الاحتياجات التعليمية وتقديم المساندة المناسبة، وخاصة في السنوات الأولى من التعليم المدرسي بدلاً من عادة الضعف.
7. تساهم المدارس الجامعة في تطوير مجتمعات قائمة على المنحى الجامع إن التحاق الأطفال بالمدارس، نفسياً سيعزز الدمج الاجتماعي وقبول التنوع (منشورات الأونروا، 2013: 3).

7.2.2 منحى التعليم الجامع في وكالة الغوث الدولية لإغاثة وتشغيل اللاجئين:

تتبع وكالة الغوث الدولية المنحى الجامع للتعليم في سياستها على تقديم المساندة للطلبة وفق ثلاثة مستويات:

أولاً: تهدف وكالة الغوث الدولية إلى ضمان تقديم تعليم ذو جودة عالية، متمركز حول الطفل في بيئة آمنة ومحفزة في جميع مدارسها مما سيفيد جميع الأطفال.

ثانياً: حيث إن بعض الأطفال في الصفوف العادية احتياجات تعليمية، ونفسية اجتماعية، وصحية إضافية، فإن وكالة الغوث الدولية تسعى إلى تعزيز المساندة القائمة على المدرسة؛ التلبية هذه

الاحتياجات، إن الفريق المدرسي لمساندة الطلبة المكون من بعض العاملين في كل مدرسة سيعمل على تقديم خطط المساندة لتلبية الاحتياجات الصحية والنفسية الاجتماعية والتعليمية للطلبة على المستوى المدرسي، وسيقوم بتقديم الإرشادات للمعلمين حول أفضل طرق تقديم الدعم للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الإضافية أو المكثفة، والاحتياجات النفسية الاجتماعية والصحية، ويمكن المعلمين من تقديم المساندة كجزء من حصصهم، أو من خلال اتخاذ تدابير إضافية متفق عليها مع الفريق المدرسي لمساندة الطلبة أو العاملين الآخرين، وحيثما دعت الحاجة فإن الفريق المدرسي لمساندة الطلبة يمكنه القيام بتطوير خطط تعليمية فردية للطلبة.

ثالثاً: إن لعدد محدود من الأطفال احتياجات تعليمية مكثفة، وبالتالي فإنهم يحتاجون إلى مساندة مكثفة طويلة الأمد، ويمكن تقديم هذه المساندة التربوية الخاصة، إما في مدارس وكالة الغوث الدولية وبالتعاون مع برامجها الأخرى والشركاء، وإما من خلال الخدمات المتوفرة كتلك التي يقدمها القطاع الخاص والمؤسسات غير الحكومية، وذلك وفق ما تقتضي مصلحة الطفل (منشورات الأونروا، 2013: 4).

وينص قانون (إبسن) لعام 2004 (EBSEN.2004)على:

1. أن تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية يجب أن يحدث في بيئة شاملة مع أولئك الذين ليس لديهم مثل هذه الاحتياجات.
2. ضمان أن يكون الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية لهم نفس الحق والاستفادة من التعليم المناسب، كما يفعل أقرانهم الذين ليس لديهم هذه الاحتياجات.
3. مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية على ترك المدرسة بالمهارات اللازمة للمشاركة المجتمعية، والأنشطة الاقتصادية للمجتمع والعيش حياة مستقلة.

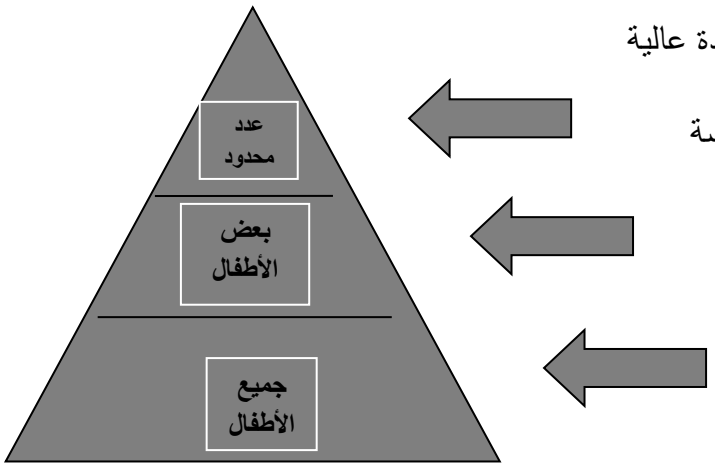
4. توفير مشاركة أكبر لوالدي الأطفال ذوي التعليم الخاص في تعليم أطفالهم ويهتم التعليم الجامع بتقديم الدعم اللازم للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من تدني في التحصيل الدراسي بسبب عوامل أسرية أو خارجية، وتسعي مؤسسة الأونروا لتقديم المساعدة لهؤلاء الطلبة من خلال تبنيها لسياسة التعليم الجامع، وذلك من خلال حقيبة الأدوات الخاصة بالتعليم الجامع.

اعتمدت الأونروا منحى خاص بها للتعليم الجامع، يتعامل مع الطلبة ويصنفهم إلى فئات بحسب الدعم والرعاية وفق الحاجة التي تلزمهم، حيث تم تصنيفهم وفق الآتي:

أولاً: تعليم متمركز حول الطفل ذو جودة عالية

ثانياً: مساندة إضافية قائمة على المدرسة

ثالثاً: مساندة مكثفة



الشكل (1) منحى الأونروا للتعليم الجامع (الأونروا، 2013ب: 15)

أولاً: تعليم متمركز حول الطفل ذو جودة عالية: تشمل هذه الفئة الغالبية العظمى من الأطفال، ويتم التعامل معهم على النحو الآتي:

- يحتاج جميع طلبة المدارس إلى تعليم جامع ذي جودة عالية متمركز حول الطفل في بيئة مدرسية وصفية صديقة للطفل.

تتحمل الإدارة التربوية وجميع المعلمين والعاملين ذوي العلاقة مسؤولياتها تجاه التعليم الجامع.

ثانياً:الدعم الإضافي من قبل فريق المساندة: تشمل هذه الفئة بعض الأطفال، ويتم التعامل معهم على النحو الآتي:

- يحتاج بعض الطلبة إلى دعم إضافي من معلميهم.
- تقوم المدارس بتشكيل فرق مساندة الطلبة والمكونة من المدير والمعلمين والمرشدين في المدرسة لتتولى التخطيط لكيفية تقديم أفضل سبل الدعم للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.

- يقوم فريق مساندة الطلبة عند الضرورة بتطوير خطة تربوية فردية للطفل.

ثالثاً: الدعم المكثف: تشمل هذه الفئة عدد محدودة من الطلبة، ويتم التعامل معهم على النحو الآتي:

- لعدد محدود من الطلبة احتياجات مكثفة. قد يتم تقديم الدعم المكثف داخل مدارس الأونروا أو خارجها من خلال خدمات التربية الخاصة البديلة وذلك وفق ما تقتضيه مصلحة الطفل.
- تشجيع ميادين عمل الأونروا لتطوير مبادرات التربية الخاصة الحالية لتلبية احتياجات الطلبة.

و لذلك فالأفراد ذو الاحتياجات الاضافية–حسب تصنيف الأنروا للتعليم الجامع– هم الأفراد الذين لديهم انحراف واضح في مستوياتهم الجسمية والعقلية والانفعالية عن المعدل العام للأفراد العاديين؛ لذلك هم بحاجة الى رعاية واهتمام خاص من قبل المربين في التعليم يناسب قدراتهم حيث وصلنا اليوم الى التعليم الجامع الذي يشمل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم أطفال الشوارع، والأطفال العاملين، والأطفال من الأماكن المعزولة، والأطفال الرحل، والأطفال من الأقليات اللغوية أو العرقية أو الثقافية، والأطفال من المناطق المهمشة الذين تتحدد احتياجاتهم نتيجة الإعاقة أو نتيجة لصعوبات التعلم (UNESCO, 2005) وللتعرف على فئات ذوي الاحتياجات الاضافية فهي تشمل:

الإعاقة الجسمية والصحية: وهم الفئة الذين يواجهون عائقاً يحرمهم من القيام بوظائفهم بشكل اعتيادي، سواء أكانت إعاقة بسيطة أو شديدة تصيب الجهاز العصبي المركزي كالشلل الدماغي، أو الهيكل العظمي كبتر الأطراف، أو الإصابات الصحية كالربو (السرطاوي والصمادي، 2010).

أما الإعاقة السمعية: فهي انحراف في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي اللفظي، فذوو **الإعاقة السمعية:** يصنفون إلى صمم كلي، أو جزئي (ضعف السمع) (مجيد، 2008)، فضعاف السمع هم الذين يفقدون من سمعهم ما بين (25-90 ديسبل) (الكوافحة، 2003). أما ذوو الفقدان السمعي التام الصمم؛ فيفقدون من سمعهم ما يزيد على (90 ديسبل) ولا يمكنهم الاستفادة من المعينات السمعية (مصطفى والشربيني، 2013).

أما الإعاقة البصرية: فهي فقدان في حدة الإبصار، والعين غير قادرة على رؤية الأشياء بشكل واضح، وتنقسم إلى ضعف البصر، والكف البصري وهم الأفراد الذين لا يوجد لديهم استعمال وظيفي للإبصار (الزريقات، 2006).

أما الاضطرابات السلوكية والانفعالية: وهي" الأنماط السلوكية الثابتة والمتكررة وغير المناسبة للمرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، ومن أنماطها العدوانية "(بطرس، 2014: 97). وهناك معايير للحكم على سلوك الفرد، وهي تكرار السلوك وشدته، ومدة حدوثه (القمش والمعايطة، 2007).

الإعاقة العقلية: الذين يكون لديهم مستوى الأداء الوظيفي العقلي يقل بانحرافين معياريين عن مستوى الذكاء (الوقفي، 2004).

وكذلك الموهوبون: ويصفهم تعريف مكتب التربية الأمريكي بالأداء المتميز والمرتفع في الجوانب العقلية والقيادية والأكاديمية والفنية والإبداعية (الزغلول والصمادي، 2015). والطفل الموهوب هو الفرد الذي يثبت بشكل قاطع وجود قدرات مرتفعة في التفكير العميق والتميز في الأداء، والتحصيل الأكاديمي، في مجال أو أكثر من المجالات الإبداعية (سعادة، 2009).

وفئة أطفال التوحد: الذين لديهم إعاقة نمائية معقدة تستمر طوال العمر، وتؤثر على تواصل الفرد مع الناس، ولديهم إعاقات في التفاعل الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي بالإضافة إلى الحركات النمطية الروتينية (الامام والجوالدة، 2010). ويعرف اضطراب التوحد في (DSM) الطبعة الخامسة (2013) بمسمى جديد موحد هو اضطراب طيف التوحد، حيث يتضمن "اضطراب التوحد، ومتلازمة اسبرجر، والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة، واضطراب التفكك" (الجابري، 2014).

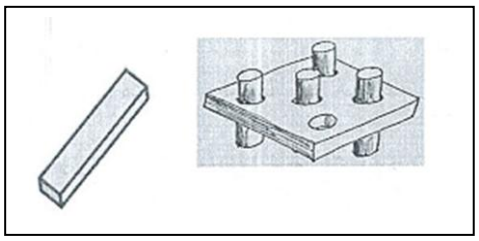
وأيضا اضطرابات التواصل: وهي عبارة عن عجز الفرد أن يجعل كلامه مفهومة للآخرين، أو عجزه عن التعبير عن أفكاره بكلمات مناسبة، وعجزه عن فهم الكلمات التي يسمعها من الأخرين بصورة منطوقة أو مكتوبة (سالم، 2015). وهو الاضطراب الذي يعيق فهم المستمع للرسالة الموجهة إليه و/أو يحرم المتكلم من التعبير عن مشاعره أو نقل أفكاره بشكل طبيعي (الناطور وعمايرة، 2012). وتصنف إلى اضرابات النطق، واضطرابات الصوت واضطرابات اللغة (الوقفي،2011).

وأخيراً صعوبات التعلم: وهو الطفل الذي يوجد تباين بين قدراته وتحصيلة الفعلي في المواد المختلفة (السيد، 2009). وتعرف صعوبات التعلم حسب (IDEA) أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المحكية أو المكتوبة، ويظهر ذلك في ضعف القدرة على الاستماع أو الكلام أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب (جوزف وماري، 2015) ومن الصعوبات التي تواجه طلبة صعوبات التعلم: صعوبات أكاديمية وإدراكية وسلوكية (الوقفي، 2011).

وهناك العديد من البدائل التربوية في التعامل مع هذه الفئات من الطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية ، والتي سيتم توضيحها من خلال هذه النماذج والرسومات، حيث أن الشكل يمثل النظام

التعليمي والأعمدة تمثل الحالات المختلفة من الطلبة، وقد تسلسلت هذه البدائل منذ القدم على النحو الآتي:

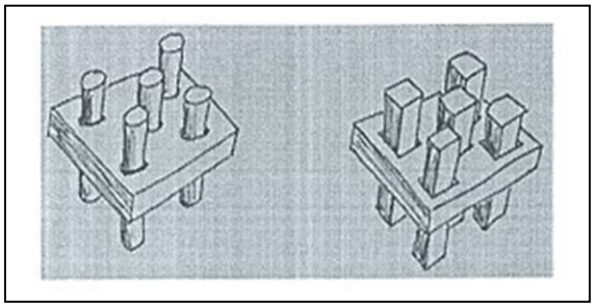
أ- نظام الإقصاء:



الشكل رقم (2) نظام الإقصاء (اليونسكو، 2014: 13)

وفيه يتم استبعاد ذوي الاحتياجات الاضافية من نظام التعليم لأنهم غير مناسبين، ولا يتأقلمون مع البيئة المادية والسلوكية ومناهج التعليم، وبالتالي لا يذهب هؤلاء الطلبة إلى المدارس إطلاقاً. ويلجأ الأهل لمراكز الإقامة الكاملة التي تعزل الفرد عن المجتمع، وتقدم له خدمات إيوائية وصحية واجتماعية وتربوية (العزة، 2015).

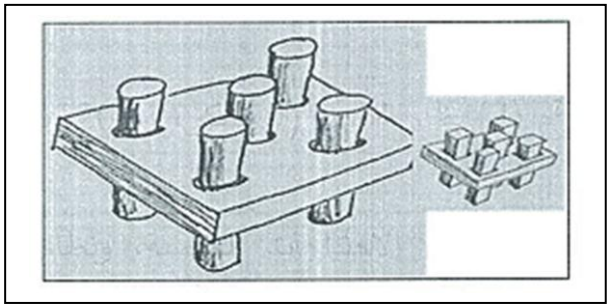
ب- نظام الفصل:



الشكل رقم (3) نظام الفصل (اليونسكو، 2014: 13)

وهو نظام خاص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ونظام آخر منفصل تماما يخص الأطفال العاديين (اليونسكو، 2014). وبالتالي يذهب الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة إلى المراكز النهارية والخاصة لتلقي الخدمات في المركز بينما يقضون باقي الوقت في منازلهم (يحيى، 2011).

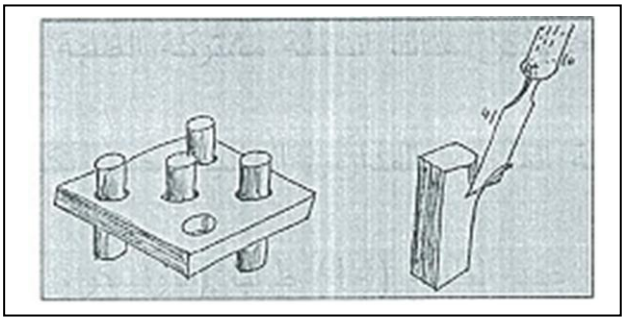
ج- نظام الوحدات الصغيرة:



الشكل رقم (4) نظام الوحدات الصغيرة (اليونسكو، 2014: 14)

وهي وحدات موجودة داخل المدارس العادية أو بالقرب منها، وتقوم على مبدأ التعليم المنفصل للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن هناك أنشطة مشتركة الطلبة الآخرين مثل: اللعب والرياضة، وسميت أيضاً بالصفوف الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، حيث تكون صفوف خاصة بهذه الفئات في المدارس العادية، ولا يتجاوز عدد الطلبة (14) طالبة (اليونسكو، 2017). ويشبه هذا النظام إلى حد ما غرفة المصادر أو التعليم المساند، وهي غرفة خاصة في المدرسة العادية، معدة ومجهزة بالأجهزة والوسائل التعليمية والبرامج التربوية غير المتيسرة في الصف العادي (عامر، 2015).

د- التعليم الدامج

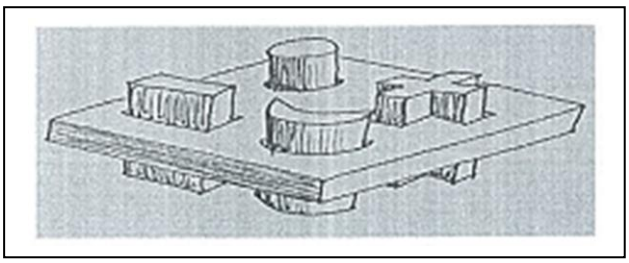


الشكل رقم (5) نظام التعليم الدامج (اليونسكو، 2014: 14)

يشير هذا النظام إلى الاشتراك في البيئة التربوية العامة، وأن جميع الطلبة مرحب بهم للتعلم في صفوف التعليم العام، بحيث يشمل ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين، ولكن النظام

التعليمي لا يتغير، وهذا يتطلب من الطفل التكيف مع النظام وإلا سوف يفشل ويتسرب من المدرسة، لأن النظام غير مرن (جوزف وماري، 2015).

هـ- التعليم الجامع:



الشكل رقم (6) نظام التعليم الجامع (اليونسكو، 2014: 15)

عالمياً يعود هذا النظام إلى كون الممارسات المدرسية صديقة لجميع الطلبة بغض النظر عن اختلافاتهم، وهو النظام الأحدث والأقرب إلى الاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان، كما أنه يركز على الفروق الفردية بين الطلبة، ويعترف بأن جميع الأطفال قادرون على التعلم، ويتصف بالمرونة الاستيعاب جميع الطلبة (اليونسكو،2014). حيث ينادي هذا النظام بتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي مع تقديم المساعدة لهم (Alur & Timmons, 2012).

8.2.2 دور المعلم و المرشد في تحقيق التعليم الجامع:

يجمع معظم المهتمين في المجال التربوي على أن المعلم هو الذي يحدث التغيرات المطلوبة –في إطار العملية التربوية – في سلوك الطلبة، ومن ثم لا تحدد كفاءة المعلم / المرشد إلا بقدر ما يحدث من تغيرات في سلوك طلبته، وهذا لا يأتي إلا من خلال تمتع المعلم/ المرشد بالعديد من المهارات والأداءات التدريسية الجيدة التي تساعده على القيام بدوره المهني (النجار والسميري، 2008).

وبذلك يترتب على تطبيق التعليم الجامع تغيرات كبيرة في أدوار ومسئوليات معلمي الصفوف العادية فهو من ناحية يتضمن تكييف البيئة الصفية وتعديلها، وذلك لا يعني اختصار المنهاج أو تخفيف سرعته للطفل فذلك تبسيط للأمور، وممارسة غير فاعلة، حيث إن الصعوبات التعليمية لدى كثير من الفئات لا تتصل بسرعة تقديم المهمات التعليمية لهم فحسب؛ ولكن هذه الصعوبات ترتبط أيضا بالقدرات اللغوية، وأنماط التعليم، والدافعية وغير ذلك (بلاند فورد وجيبسون، 2009).

وعليه ليس مقبولاً أن يستمر المعلم باستخدام أسلوب معين في التدريس، دون أن يكلف نفسه عناء التساؤل عن فاعليته ومدى مناسبته للطالب الذي يدرسه، فالأصل أن يتم تكييف الأساليب وتعديلها؛ لتصبح ملائمة للطالب، وكل طالب له خصائصه الفريدة، أما الاعتقاد بأن الطلبة جميعا يجب أن يستجيبوا، ويتعلموا باستخدام أسلوب محدد فهو اعتقاد غير بناء (الخطيب والحديدي، 2003) .

حتى لو استطاع المعلمون تهيئة بيئة تعليمية مناسبة ونماذج جيدة للتفاعل الإنساني بحيث تؤدي إلى تنمية سلوكيات مرغوبة لدى معظم الطلبة، فإن الأمر لا يسلم من وجود بعض الطلبة الذين يحتاجون إلى إجراء مزيد من التعديلات الإضافية على مستوى غرفة الدراسة، كي يمكنهم تحقيق استفادة أفضل من عملية التعلم، لذلك نجد أن المعلمين الذين يحققون التعليم الجامع بنجاح، يتخذون باستمرار قرارات حول ما يجب تعديله ومواءمته، وتوضيحه، وإعادة رسمه في منهجهم، وطرق تدريسهم، وهنا يتحمل المعلم مسؤولية تهيئة بيئة معلمة يستطيع فيها كل الأطفال التعلم (برادلي وآخرون، 2008)

وتشير الدراسات إلى أن إتباع المعلم لأسلوب تعليمي موحد على مستوى الصف الدراسي ككل مع عدم تنويع المهام المدرسية، أو طريقة أدائها لا يعد مناسبة للتطبيق في الصفوف التي تضم مجموعة من الطلبة ذوي المستويات المختلفة من الذكاء، والتحصيل، والميول، والاهتمامات (بلاند فورد وجيبسون، 2009).

وعليه، فإن الاختلافات القائمة بين الطلبة فيما يتعلق باحتياجاتهم الفردية وقدراتهم، إذا قابلها المعلمون و المرشدون بممارسات تقليدية وجامدة تمنع المعلمين من اكتشاف وتطبيق البدائل التعليمية، أو طرق التدريس، فإن هذا يقلل من فرص نجاح الطلبة، وبالمقابل فإن استخدام عدد من طرق التدريس والخطط الفردية؛ تزود المعلمين والطلبة بالخيارات التي تعزز التعلم، وتزيد من فرص النجاح و كذلك فان الطرائق التي يقدمها التعليم الجامع تتيح الفرصة للمرشدين باتباع طرائق مبسطة و غير تقليدية تزيد من نجاح المرشدين في تعديل سلوك الطلبة،ومساعدة المعلمين في تهيئة البيئة الصفية المناسبة لاستيعاب الفروقات المختلفة بين الطلبة(عامر،2015) ولا يقتصر دور المرشد فقط في مساعدة المعلمين بل ايضاً في تهيئة أولياء الأمورو المحيطين بذوي الاحتياجات الاضافية في تقبل هؤلاء الافراد، بل ومساعدتهم على تقبل انفسهم و اظهار المواهب الكامنه لديهم (العطل،2016).

9.2.2 رزمة أدوات التعليم الجامع (حقيبة الأدوات):

عملت الأونروا على تجهيز أدلة متنوعة وضعت تحت مسمى "حقيبة الأدوات"، وتحتوي الحقيبة على دليل معلم سهل القراءة وتسعة عشر أداة تتسم بالعملية و هي تساعد المعلمين و المرشدين في تحديد احتياجات الطلبة المتنوعة والاستجابة لها سواء كانت تلك الاحتياجات ترتبط برفاه الطلبة التعليمي والصحي والنفسي الاجتماعي أو بالإعاقة، وتكمن أهمية هذه الحقيبة أنّها

تستخدم كدليل عملي ومصدر للمعلومات لمزيد من الفهم والمساندة لاحتياجات الطلبة المتنوعة والإعاقات التي قد توجد بين طلبة الأونروا.

وتشير الباحثة هنا إلى أن حقيبة الأدوات ممكن أن يستخدمها جميع المعلمين والمربين ومرشدي المدارس والمختصين التربويين وكذلك مديري المدارس، حيث إن حقيبة الأدوات سهلة الاستخدام لدى الجميع.

جدول رقم (2:1) :رزمة أدوات التعليم الجامع

الاداة	اسم الاداة	موضوع الاداة
.1	الممارسات الصفية والمدرسية الجامعة	المنحى الجامع
.2	الاحتياجات الاضافية	
.3	سجلات المعلم حول الطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية	الاحتياجات الفردية
.4	الخطة التربوية الفردية	
.5	الاحتياجات النفسية/ الاجتماعية	الاحتياجات النفسية
.6	إدارة السلوك	
.7	الطلبة المتأثرون بالنزاعات والأزمات والطوارئ	
.8	مهارات ما قبل التعلم	الاحتياجات التعليمية
.9	صعوبات القراءة	
.10	صعوبات الكتابة	
.11	صعوبات الرياضيات	
.12	الطلبة الموهوبون والمتميزون	
.13	الأمراض الشائعة والمعدية	الإحتياجات الصحية
.14	الأمراض المزمنة	
.15	الضعف البصري	
.16	الضعف السمعي	
.17	الضعف الجسدي	
.18	الصعوبات الذهنية	
.19	صعوبات التواصل والنطق واللغة	

المصدر: (دليل المعلم لتحديد الاحتياجات، الأونروا، 2013: 8)

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن أهم المجالات التي يتناولها التعليم الجامع هي:

الاحتياجات الفردية للطلبة:

وقبل التطرق إلى الاحتياجات الفردية يجدر الإشارة إلى مفهوم الاحتياجات (الحاجة):

الاحتياجات (الحاجة):

الحاجة (Need) هي كلمة تعني اصطلاح " شعور المرء بأنه ينقصه شيء، أو يلزمه شيء، أي أنها حالة داخل الفرد، وبعض الأمثلة لذلك حاجة الطعام والشراب والمسكن واللعب والتعليم والمحبة، كما أن الاحتياجات تقسم إلى احتياجات أولية " كحاجة الطعام والشراب و"احتياجات ثانوية" كحاجة الحب (الأشول، 2008: 112).

وتعرف الحاجة أيضا بأنها "حالة من النقص والافتقار، أو الاضطراب الجسمي، أو النفسي، إن لم تلق إشباعة أثارت لدى الفرد نوعا من التوتر، والضيق لا لبث أن يزول متى قضت الحاجة، والدافع نشأ نتيجة لوجود حاجة ومعانة لدى الكائن الحي." (جودة، 2012: 94).

وترى الباحثة أنه يتوجب على المعلم حتى يحقق أهداف التعلم، ويحصل على رضا الطلبة ويضمن مشاركتهم الأكاديمية الفاعلة أن يربط ممارساته الصفية بتلبية الاحتياجات الأساسية للطلبة، لأن ذلك يساعده على تطوير الدروس واستراتيجيات التخطيط والوصول إلى النجاح المطلوب.

أما الاحتياجات الفردية فمن الطبيعي أن الطلبة لديهم احتياجات فردية خاصة بهم، وتختلف تلك الاحتياجات من طالب إلى آخر، ومن المهم الاهتمام بتلك الاحتياجات الفردية، فهناك طلبة بحاجة إلى اهتمام فردي، والنظر إلى احتياجاتهم عن قرب، ويتم تقديم وتنويع الدعم المقدم لهم حسب طبيعة النقص الموجود عند الطالب أو الدعم المحتاج إليه.

وتبنت وزارة التربية والتعليم في فلسطين " خطة التعليم الفردية " ضمن سياسة التعليم الجامع لديها، وهي خطة مصممة لطالب أو طالبة معينة، حيث تتضمن أهداف الطالب التعليمية ونقاط قوته واحتياجاته، كما أنه من الأفضل أن يتم إعداد هذه الخطة من خلال مشاركة الطفل والأهل والمعلمين والطاقم المساند، فهي تمكن المعلم والطاقم المساند من متابعة التقدم الذي يحرزه الطفل في التعلم وإجراء المواءمات اللازمة على المنهاج وأساليب التعليم والتعلم والبيئة، إلخ... (وزارة التربية والتعليم في فلسطين، 2015: 66).

واعتمدت الأونروا الخطة التربوية الفردية لمساندة الطلبة الذين يحتاجون إلى مساندة إضافية تعليمية وصحية ونفسية/ اجتماعية ولتقديم المساندة الإضافية لذوي الإعاقة في الأداة رقم (3) و(4) للاحتياجات الفردية في رزمة الأدوات والتي من بنودها:

- مساعدة المعلم في تحديد ومتابعة الطلبة الذين يحتاجون إلى مساندة إضافية في صفه.
- تسهيل الحصول على المعلومات المتعلقة باحتياجات الطلبة.
- العمل كفريق مساندة الطلبة.
- خيارات الإحالة والدعم.
- حصر الطلبة الذين بحاجة إلى دعم إضافي أو لديهم إعاقة. (دليل المعلم لتحديد الاحتياجات، الأونروا، 2013: 15).

الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلبة:

تعدّالاحتياجات النفسية والاجتماعية من أهم العوامل التي تساعد الشخص على التكيف المجتمعي، لا سيما أن الكثير من خصائص الشخصية تتوقف على مدى إشباع الاحتياجات

النفسية والاجتماعية التي تحقق للفرد التوافق النفسي والتوافق مع الآخرين، وتحقيق التوازن والاستقرار النفسي والاجتماعي.

ودراسة موضوع الاحتياجات النفسية والاجتماعية يظل ركيزة البحوث النفسية والاجتماعية لأنه يعد بمثابة الطاقة المحركة لمختلف دوافع السلوك الإنساني، فكثير من علماء النفس والتربية أولوا اهتماما كبيرة بالاحتياجات النفسية والاجتماعية لما لها من دور أساسي في تفسير السلوك، فإشباع تلك الاحتياجات تعد مطلبة نمائية (نفسية واجتماعية) تتأثر بها شخصية الفرد تأثرة بالغا بمقدار إشباعها في مراحل نموها المختلفة (الأسطل، 2013).

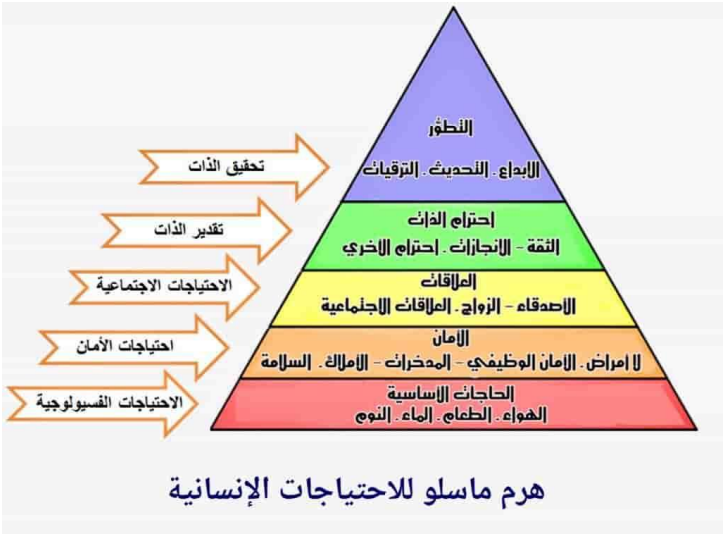
وتعد عملية تلبية الاحتياجات النفسية وإشباعها من الجوانب المهمة في الشخصية، إذ يبذل الفرد يومياً جهوداً لتأمين حاجاته الجسمية والاجتماعية والنفسية، وهو بذلك يسعى إلى التوافق مع الحياة، وقد لا يكون التوافق الذي يسعى الفرد إليه حسناً بالنسبة للمعايير الاجتماعية، ولكنه على الرغم من ذلك توافق يهدف إلي تأمين حاجة عضوية أو نفسية (الكنج، 2010).

وتعرف الاحتياجات النفسية والاجتماعية بأنها: " افتقاد الفرد لشيء نفسي اجتماعي كحاجة إلى الأمن، الحب، الانتماء، تقدير الذات، الإنجاز، الاستقلال، وحب الاستطلاع، يؤدي به للشعور بالتوتر مما يدفعه للقيام بسلوك معين لإشباع حاجته وخفض التوتر وتحقيق الاستقرار والتوازن النفسي. (كلاب، 2015: 15). وعرفها (Deci & Ryan, 2001, 118) بأنها: مطالب نفسية فطرية وأساسية للوصول إلى السعادة والتكامل والنمو النفسي وهي تتمثل في الحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الكفاءة والحاجة إلى الانتماء .

وترى الباحثة أن الاحتياجات النفسية والاجتماعية من الركائز المهمة التي تحدد سلوك الفرد داخل المجتمع، فعند إشباع هذه الحاجات يتم التحكم في سلوك الفرد وتطويره، ولهذا يركز

التعليم الجامع في محاوره على إشباع الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطالب داخل المدارس للوصول إلى السلوك السوي المقبول وإنجاح التعليم.

ويُشار هنا إلى نظرية ابراهام ماسلو أو نظرية (الحاجة)، التي تركزت حول الحاجات الإنسانية التي تحرك السلوك الإنساني، إذ أشار في هذه النظرية إلى انتظام تلك الاحتياجات وترتيبها وفق هرم متدرج صاعد حسب الأهمية وقوة التأثير.



شكل (7): هرم ماسلو في تدرج الحاجات النفسية

المصدر: (المياحي، 2010: 166).

وتأكد الباحثة على أن الاحتياجات النفسية والاجتماعية لا تقتصر فقط على ما ورد في هرم ماسلو فالاحتياجات النفسية والاجتماعية تختلف من فرد لآخر ومن مجتمع المجتمع آخر، كما قد تختلف في حياة الفرد نفسه من مراحل حياته، كذلك يوجد احتياجات أخرى نفسية واجتماعية كالإنجاز والاستقلال والنجاح والابداع.

وخصصت الأونروا للاحتياجات النفسية والاجتماعية الأداة رقم (5) و(6) و(7)، وتلخص الباحثة فائدة هذه الأدوات في التالي: دليل المعلم لتحديد الاحتياجات، (الأونروا، 2013: 17-23)

- تستخدم لتحديد الطلبة الذين قد يحتاجون إلى دعم نفسي اجتماعي إضافي و تساعد المعلم على المحافظة على ضبط الصف **و** تشجع وتعزز السلوك الجيد وتعمل على إشعار الطفل بانتظام الحياة ورويتنها اليومي بعد مرور الأزمة و كذلك توفر الأمان والحماية والدعم العاطفي للأطفال من قبل معلميهم تركز على اللعب والترفيه والنشاطات الإبداعية البدء بتطبيق ممارسات صفية تساعد الطلاب على التعافي والانتعاش تدخلات متخصصة من قبل المرشد النفسي والاجتماعي.

الاحتياجات التعليمية للطلبة:

كثير من طلبة المدارس يعانون من صعوبات في التعلم والتي قد تكون مرتبطة بمعيقات داخل المدارس لإتباعها لطرائق تعليم ليست فعالة أو أن المنهاج مثقل ولا يدعم تطوير مهارات التعلم، أو صعوبات مرتبطة بمعيقات خارجية اجتماعية وبيئية مثل عدم الحصول على فرصة لاكتساب مهارات ما قبل المدرسة، أو الوضع الأسري الذي يؤثر سلبا على تحقيق التعلم، وقد تكون صعوبات التعلم في المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، وهناك صعوبات تعلم لها علاقة بقدرات الطفل وسماته ولعوامل عصبية ووراثية وغيرها، ومن الناحية الأخرى هناك أطفال يتمتعون بمواهب وإمكانات استثنائية ولكنهم لا يحظون بالتقدير والدعم.

والطفل المتأخر دراسياً هو طفل يتمتع بمستوى ذكاء عادي على الأقل، وقد تكون لديه بعض المواهب والقدرات التي تؤهله للتميز في مجال معين من مجالات الحياة، ورغم ذلك فقد يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاماً أو أكثر في مادة دراسية أو أكثر، ومن ثم يحتاج إلى مساعدات أو برامج تربوية علاجية خاصة (سليمان، 2001).

ويعتبر كيرك أول من أشار الموضوع صعوبات التعلم في مؤتمر جامعة إلينوي في أبريل 1963م. واعتبرها: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالتحدث، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجي نتيجة اضطرابات وظيفية في المخ، أو اضطرابات سلوكية، أو انفعالية" (الزيات، 1998: 105). وتتجلى صعوبات التعلم في الصعوبات التي تظهر في جانب أو أكثر من الجوانب التالية:

- القدرة على استخدام اللغة وفهمها.
- القدرة على الإصغاء.
- القدرة على التفكير.
- القدرة على الكلام.
- القدرة على القراءة.
- القدرة على الكتابة.
- القدرة على إجراء العمليات الحسابية.

وهناك أسباب عدة لصعوبات التعلم ينبغي البحث عنها وتشخيصها بدقة، ومن ضمن هذه الأسباب يمكن الإشارة إلى قصور العمليات النفسية كالإدراك والانتباه والتذكر وإدراك الشكل والخلفية أو القصور الوظيفي الدماغي الناجم عن نقص الأكسجين أثناء الولادة. (أبو رزق، محمد، 2011: 35).

وخصص دليل المعلم الخاص بالاحتياجات الأداة رقم (8) و(9) و(10) و(11) و(12) للاحتياجات التعليمية والتي تراعي: (دليل المعلم لتحديد الاحتياجات، الأونروا، 2013: 25-29)

- الاتصال: يكتسب من خلاله الطفل الثقة وحرية التعبير عن النفس والتجاوب مع الآخرين.
- الذاكرة: قوة الذاكرة يؤدي إلى تعليم فعال ونشط.

- التناسق البصري– الحركي: التآزر بين اليد والعينين كتقطيع الأشياء واستخدام القلم
- الإدراك الصوتي: تمييز الحروف والألفاظ.
- التفكير: إجراء المقارنات والتعليل وحل المسائل.
- مهارات الخط والتمييز البصري والمكاني.
- التمييز السمعي.
- الذاكرة ومهارات معالجة المعلومات.
- فهم البنية اللغوية.
- مهارات التعبير والاستيعاب.
- مهارة تحتاج إلى تدريب وممارسة يومية.
- التركيز على الخط اليدوي مع القراءة.
- الهندسة والقياس. – مفهوم العدد. – الجمع والطرح.
- الضرب والقسمة.
- المسائل الرياضية.
- المواهب الأكاديمية.
- المواهب الإبداعية والفنية والعملية.
- مهارات التفكير الناقد والتفكير الخلاق.
- الدافعية والمهارات الدراسية.
- الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية.

الاحتياجات الصحية للطلبة:

يهتم الإنسان منذ الأزل بحاجاته الصحية، ويعيش أغلب حياته في توفير المأكل والملبس لضمان حياة صحية جيدة، ويركز على الوقاية من الأمراض والعدوى.

وقد أوصي ديننا الحنيف بصحة الفرد والجماعة حيث قال الله تعالى: **{يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ}** [الأعراف: 31] وقال نبينا محمد صلى الله عليه وسلم: "نعتمان مغبون فيهما كثير من الناس: الصحة والفراغ "، وقال صلى الله عليه وسلم: "**المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف....**" [مسلم، 2003، ج1: 13311].

وقد نشأ مصطلح صحة (Health) قديماً، ويعني "حالة البقاء سليماً آمناً صحيحاً معافاً تماماً "(أبو زايده، 2006: 32).

والصحة هي حالة السلامة والكفاية في جميع النواحي الجسدية والروحية والعقلية والاجتماعية والنفسية، وليست مجرد الخلو من الأمراض أو العجز، حيث هذا الجانب من أهم حاجات الإنسان جميعها وفي جميع مراحل حياته الدنيوية والأخروية ويلبي حاجاته الروحية والجسدية والنفسية والاجتماعية والعقلية، وبصورة متزنة لا يطغى فيها جانب على آخر (العويطي 2011: 55).

وتعتبر الخدمات الصحية إحدى الاهتمامات التي تمنحها الكثير من الدول لسكانها لما لها عظيم الأثر في الاهتمام بصحة المجتمع، وتعتبر الخدمات الصحية من الحقوق الأساسية لكل فرد من أفراد المجتمع، ولهذا ينبغي ضمان أن يحصل كل فرد في المجتمع على حد أدنى من هذه الخدمات، وترتبط البرامج الصحية في الدول النامية بصفة خاصة ببرامج اجتماعية واقتصادية، الأمر الذي يحتم ضرورة التنسيق والتكامل بين عامة هذه البرامج، ومن الأفضل أن تقوم الدولة

بهذا العمل، ويعكس توزيع الخدمات الصحية بين الأفراد درجة العدالة الاجتماعية السائدة في كل مجتمع، ولهذا تهتم الدولة بتوفير الخدمات لضمان توزيعها بين كل أفراد المجتمع. (عكيلة، 2013: 46).

وقد زاد الاهتمام بالموضوع الصحي والاحتياجات الصحية بشكل كبير في السنوات القليلة الماضية، وذلك للأسباب التالية: (البكري، 2009: 11)

1. أن الصحة الجيدة تمثل الظرف المثالي لتمتع الناس بحياتهم.
2. أن موضوع الصحة يعتبر الموضوع الوحيد الذي يهتم به كل الناس.
3. كثرة المحتاجين للخدمات الصحية، وكثرة المستفيدين منها.
4. موضوع الصحة يستهلك نسبة كبيرة من الموارد والطاقات المتوفرة لدى الدولة.
5. ارتباط الاحتياجات الصحية ببعض أنواع التكنولوجيا.

وأما على مستوى الوطن، فقد عقدت وزارة الصحة الفلسطينية بالتعاون مع التعاونية الايطالية المؤتمر الفلسطيني الأول تحت شعار "نحو صحة مدرسية شاملة" في غزة عام 1999م، حيث تم في المؤتمر عرض تجارب الصحة المدرسية لوزارة الصحة الفلسطينية، وتجارب المؤسسات الأهلية والمشاريع المتعلقة بتطوير إدارة خدمات الصحة المدرسية، وقد أوصى المؤتمر بضرورة العمل على تطوير إدارة خدمات الصحة المدرسية على مستوى فلسطين (إسماعيل، 2013)

ويعتبر برنامج الصحة المدرسية من برامج الصحة العامة المتخصصة الذي يوجه اهتمامه للأطفال في السن المدرسي، وهو الآن من البرامج الأساسية للرعاية الصحية الأولية، ويعتبر برنامج وقائي أكثر من علاجي، ويمتد ليشمل جميع النواحي الحياتية للطالب جسمية، نفسية، اجتماعية، تثقيفية، وبيئية (Dilley, 2009: 24).

وتهدف الخدمات الصحية المدرسية إلى تمهيد السبيل أمام الطالب حتى ينمو نمواً طبيعياً متكاملاً، سواء كان النمو جسمية أو عقلية أو اجتماعية أو عاطفية، ووسائل تحقيق هذه الأهداف تكمن فيما يلي: (Minto, 2011: 38)

- الرعاية الطبية، ويكون ذلك بإجراء الفحوص الشاملة للتأكد من خلو الطالب من الأمراض، وعلاجها إن وجدت.
- الوقاية من الأخطار الصحية، ومكافحة الأمراض المعدية والحوادث.
- نشر الوعي الصحي بين الطلبة.
- توفير البيئة الصحية المدرسية.
- الاهتمام بتغذية الطلبة.
- الحرص على قيام تعاون وثيق بين الأهل والمدرسة (الجهاز الطبي).

وترى الأونروا أن جميع الطلبة بحاجة إلى بيئة تعليمية صحية، وجميعهم يحتاجون إلى تزويدهم بالمعرفة والمهارات والاتجاهات التي تحافظ على نظام حياة صحي بما في ذلك النظافة الشخصية والتغذية السليمة وتجنب المخاطر الصحية مثل التدخين وتعاطي المواد المخدرة، وخصص دليل المعلم الخاص بالاحتياجات الأداة رقم (13) و(14) للاحتياجات الصحية وتتعلق ببعض الأمراض الشائعة لدى الطلبة وهي: (دليل المعلم لتحديد الاحتياجات، الأونروا، 2013: 36-38).

- الأنفلونزا/ التهابات القصبة الهوائية العليا.
- التهاب العين/ الملتحمة. – التهاب الأذن.
- الحصبة الألمانية الجدري.
- التهاب السحايا.

- الجرب.
- الطفيليات المعوية.
- التقمل.
- التهاب الكبد.
- تسوس الأسنان.

وتسمى الأمراض والأحوال الصحية التي تؤثر على صحة الطالب لفترة طويلة بالأمراض المزمنة، وفي معظم الأحيان من الممكن السيطرة عليها من خلال المعالجات والأدوية وتغيير النظام الغذائي وأسلوب الحياة، كما ويمكن الشفاء من الأمراض المستعصية من خلال العلاج والأدوية المناسبة وإتباع حمية غذائية وتغيير نمط الحياة، ومن بين الأمراض والحالات المزمنة ما يلي: الربو، السكري، الصرع، أمراض القلب، السمنة وزيادة الوزن، سوء التغذية وفقر الدم، التلاسيميا. ومن مسؤولية المعلم أن يعمل على ألا يتعرض هؤلاء الطلبة إلى التنمر والتمييز في المدرسة. (دليل المعلم لتحديد الاحتياجات، الأونروا، 2013: 36-38).

10.2.2 دعم الطلبة ذوي الإعاقة:

بعض الطلبة في مدارسنا ومجتمعاتنا لديهم ضعف أو إعاقات جسدية أو ذهنية أو بصرية أو سمعية أو صعوبات في اللغة والنطق، وقد تكون بعض هذه الأسباب وراثية، لذا فإن زواج الأقارب مثلاً يزيد من احتمال وقوعها، وقد تكون ناتجة عن مضاعفات أثناء الحمل والولادة، أو ناتجة عن المرض مثل التهاب السحايا أو عن التعرض لحادث، وفي كثير من الأحيان تكون الأسباب غير معروفة مثل التوحد، ومن المتعارف عليه تسمية هؤلاء الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة أو ذوي الإعاقة لأن هذه الصعوبات والضعف الذي لديهم بالإضافة إلى العراقيل البيئية ومواقف المجتمع، تعيق مشاركتهم في المجتمع والمساواة مع الآخرين.

وتشكل رعاية ذوي الإعاقة إحدى أولويات الدول والمنظمات المعاصرة، والتي تنبثق من مشروعية حق ذوي الإعاقة في فرص متكافئة مع غيرهم في كافة مجالات الحياة، وفي العيش بكرامة وحرية، ولقد أبدى المجتمع الدولي عناية خاصة بذوي الإعاقة، من خلال الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948م والذي أعطى بعدة عالمية لرعاية ذوي الإعاقة، وفي عام 1975م، أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان الخاص بحقوق ذوي الإعاقة، وفي العام 1979م صدر إعلان حقوق الأشخاص ذوي الاعاقة عقلية، إضافة إلى قرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي الخاص بالوقاية من الإعاقة.(أبو جري، 2014: 24).

وتعرف "الإعاقة بأنها حالة تكد من قدرة الفرد على القيام بوظيفة واحدة أو أكثر من الوظائف، والتي تعتبر أساسية في الحياة اليومية، كالعناية بالذات، أو ممارسة العلاقة الاجتماعية، والنشاطات الاقتصادية، وذلك ضمن الحدود التي تعتبر طبيعية، أو هي عدم تمكن المرء من الحصول على الاكتفاء الذاتي، وجعله في حاجة مستمرة إلى معونة الآخرين، وإلى تربية خاصة تساعده على التغلب على إعاقته". (أبو مصطفي، 2000: 21).

أما القانون الفلسطيني لحقوق المعاقين لعام (1999م)، فيعتبر المعاق بأنه الشخص المصاب بعجز كلي، أو جزئي خلقي، وبشكل مستقر في أي من حواسه أو قدراته الجسدية، أو النفسية، أو العقلية إلى المدى الذي يحد من إمكانية تلبية متطلبات حياته العادية في ظروف أمثاله من غير المعاقين. (العكة، 2004: 23).

وينص برنامج العمل العالمي على أن هناك أكثر من (500) مليون شخص في العالم يعانون من إعاقة بسبب العاهات الذهنية أو الجسدية أو الحسية، ويحق لهؤلاء الأشخاص التمتع بنفس الحقوق التي يتمتع بها جميع البشر الآخرين، لأنه غالباً ما تكون حياتهم صعبة من النواحي المادية والاجتماعية في المجتمع، والتي تعرقل مشاركتهم الكاملة، ولهذا فإن ملايين الأطفال

والكبار في جميع أنحاء العالم يواجهون في كثير من الأحيان حياة منفصلة ومجزأة (الرابطة العالمية للطب النفسي، 2017: 1).

ويمكن تلخيص أسباب الإعاقة في النقاط الآتية: (أبو جري، 2014: 26)

- قد تكون أسباب الإعاقة نتيجة لمجموعة من العوامل الوراثية.
- الإعاقة الناتجة عن الأعمال الحربية وإصابات الطوارئ، أو حوادث منزلية يصاب بها الفرد فتحدث عنده رضة دماغية تسبب إعاقة خاصة تابعة للمنطقة الدماغية، كأن يصاب بالعمى أو الشلل أو يفقد جزءا من جسمه.
- الإعاقة الناتجة عن إهمال أو تقصير وجهل من الوالدين.
- الإعاقة الناتجة عن مرض يصيب الفرد ويصعب شفاؤه فتزداد المشكلة سوءا كلما طال الزمن.
- الإعاقة الناتجة عن أمراض الحمل كالإصابة بفقدان الدم أو داء السكري أو الحصبة أو تعرضها للأشعة وسوء التغذية أو للإرهاق، أو تناولها للأدوية.
- الإهمال الطبي في فترة الحمل أو الحمل المتأخر.
- الإعاقة الناتجة عن الصدمات الانفعالية التي يتعرض لها الشخص.
- الإعاقة الناتجة عن سوء التغذية تحصل هذه الإعاقة نتيجة الإصابة الطفل بمرض قاتل، مما يؤدي إلى الإصابة بالتخلف أو العجز وأحياناً إلى الإعاقة الدائمة.
- الإعاقة الناتجة عن تلوث البيئة وخاصة المتعلقة بالإشعاعات النووية.
- زواج الأقارب.
- إهمال تلقيح الأطفال وتحصينهم ضد العديد من الإصابات في الأوقات الممتدة، أو سوء التعامل مع الإرشادات الطبية في حينها.

ويقوم منحى التعليم الجامع في الأونروا على الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة، ومن خلال اطلاع الباحثة ضمن مجال عمله فإن الأونروا تعمل على توفير وتقديم الدعم الكافي لهؤلاء الطلبة، ويتم ذلك من خلال تقديم وسائل المساعدة والأدوات اللازمة والاستعانة بالمختصين الصحيين لتقديم المساعدة سواء للاحتياجات السمعية أو البصرية أو الجسدية أو العصبية والذهنية.

وقد خصص دليل المعلم الخاص بالاحتياجات الأداة رقم (15) و(16) و(17) و(18) و(19) لدعم الطلبة ذوي الاعاقة والتي تؤكد على: (دليل المعلم لتحديد الاحتياجات، الأونروا، 2013: 39- 46).

- الأداة رقم (15) تستخدم إذا كان أحد طلبة الصف يعاني من ضعف أو إعاقة بصرية، وليس جميع الطلبة ذوي الضعف البصري أو الإعاقة يعانون من ذات الصعوبات وتلزمهم ذات الاحتياجات.
- الأداة رقم (16) تستخدم إذا كان أحد طلبة الصف يعاني من ضعف أو إعاقة سمعية، وليس جميع الطلبة ذوي الضعف السمعي أو الإعاقة يعانون من ذات الصعوبات وتلزمهم ذات الاحتياجات.
- إعاقات عظمية وإعاقات عصبية.
- يعاني ذوو الإعاقات الجسدية من صعوبات في الحركة والتوازن والتحكم بالأعضاء، ومن صعوبات في النطق والمهارات الحركية.
- وهناك إعاقات عصبية قد تسبب صعوبات في الإدراك البصري والمكاني.
- الأداة رقم (17) تستخدم إذا كان أحد طلبة الصف يعاني من ضعف أو إعاقة جسدية، ليس جميع الطلبة ذوي الإعاقة يعانون من ذات الصعوبات وتلزمهم ذات الاحتياجات.
- تؤثر الإعاقات الذهنية على كافة نواحي النمو ابتداء من الولادة وحتى سن البلوغ.
- صعوبات في التركيز والذاكرة ومهارات التفكير والمحاكمات المنطقية.

- تشخيصها يحتاج إلى كشف طبي وتقييم نفسي متخصص.
- من الإعاقات الذهنية الشائعة ما يعرف بمتلازمة داون.
- الأداة رقم (18) تستخدم إذا كان أحد طلبة الصف يعاني من إعاقة، وليس جميع الطلبة ذوي الإعاقة يعانون من ذات الصعوبات وتلزمهم ذات الاحتياجات.
- يعاني بعض الأطفال من مشاكل في النطق واللغة تجعلهم غير قادرين على الكلام بطلاقة.
- هناك طلبة يعانون من صعوبات في الاتصال مثلا حالات التوحد.
- الأداة رقم (19) تستخدم إذا كان أحد الطلبة في الصف يعاني من إعاقة، وليس جميع الطلبة ذوي الإعاقة يعانون من ذات الصعوبات وتلزمهم ذات الاحتياجات. ومن خلال ما سبق وترى الباحثة أن التعليم الجامع يراعي جميع الفئات العمرية بغض النظر عن ظروفهم وإمكاناتهم، وأن التعليم الجامع يلبي الاحتياجات المختلفة للطلبة جميعاًً، ويقدم التعليم الجامع من خلال استراتيجياته المختلفة الدعم المناسب واللازم للطالب، ومن هنا تمكن أهمية تطبيق التعليم الجامع في مدارسنا المختلفة.

لتقييم الطلبة ضمن منحى التعليم الجامع؛ تبنت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ودائرة التعليم في الأونروا التقييم النوعي الذي يرتبط ارتباطاً مباشرة بالتعليم الجامع، ويدعم المبادئ التي ينادي بها من مراعاة للفروق الفردية، وتقييم كل فرد وفق قدراته ومراعاة حاجاته. حيث يتيح التقييم النوعي للمعلم تقييم الطلبة، بأساليب مختلفة، بالاستناد إلى التقييم محكي المرجع الذي يقيم أداء الطالب وفق محكات معينة ولا يقارن أداء الطالب بأقرانه (عمر، السبيعي، فخرو وتركي، 2010). فالصفوف الجامعة تشتمل على فئات متنوعة من الطلبة بقدراتهم الفريدة المختلفة، لذلك أعتقد أن

هذا يتطلب من المعلم تشخيص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام أدوات علمية ومتنوعة لتحديد احتياجاتهم ودعمهم أو الاستعانة بأخصائيين للقيام بذلك.

فالتقويم يكون نوعية إذا قام الطلبة بأداء مهام ذات معنى، وتكون مماثلة لأنشطة التعلم وتتطلب مهارات تفكير عليا، ومن أدوات التقييم النوعي: الحقائب التقويمية، المقابلات، المشاهدات الصفية، المعارض والتجارب (Save the children ،2016). فالحقائب التقويمية: هي تجميع منظم الأعمال الطالب عبر فترة زمنية محددة يتم مراجعتها وفق محكات معينة للحكم عليها (حميد، 2013)، ويشمل هذا التجميع مشاركات الطالب، ومحكات الحكم على جودة المحتوى، وأدلة تتعلق بتقييم الذاتي للمحتويات (عمر، السبيعي، فخرو وتركي، 2010). فهي أحد أهم اشكال التقويم النوعي في الصفوف غير المتجانسة، وتعبر عن جهد تشاركي بين المعلم والطالب (Save the children, 2016). فهي تصمم وفق أهداف محددة (المياحي، 2011).

11.2.2 تحديات تطبيق منحى التعليم الجامع

صنفت اليونسكو التحديات ضمن خمسة مجالات وهي: تحديات تتعلق بالمواقف كمعتقدات المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي وأصحاب القرار، وتحديات البيئة المحيطة والمرافق التعليمية، وأخرى تتعلق بالسياسات على الصعيدين الوطني والمدرسي، والتحديات المتعلقة بالممارسات التدريسية وأخيراً، المتعلقة بالموارد وعدم وجود معلمين مدربين (اليونسكو، 2014). والمواقف الاجتماعية السلبية اتجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والعوامل الاقتصادية كالتكلفة المالية وما تلعبه الحواجز البيئية المادية والبنية التحتية التعليمية، وكذلك التغييرات التنظيمية والتعديلات التعليمية المتعلقة بنسبة الطلبة في الصف (Batu, 2000) ونقص المهنيين التربويين المتخصصين في التربية الخاصة والتعليم الجامع (Smith & Smith, 2012). وضعف التواصل بين المعلمين لتبادل الخبرات في تلبية احتياجات الطلبة، وكذلك مشكلة عدم التواصل مع أولياء

الأمور للتعاون وتسهيل العمل مع أبنائهم (Ciyer, 2010). وكذلك المشاكل السياسية، والثغرات في تغيير السياسات الصديقة للتعليم الجامع، والقيادة المدرسية غير المناسبة (Abbas & Zafar, 2016).

وقد ذكرت توزي (Tozzi, 2018) خبيرة تعمل في مؤسسة دولية في التعليم في فلسطين – التحديات التي تواجه الفلسطينيين في تطبيق التعليم الجامع، والتي تكمن في الخلط ما بين الدمج والتعليم الجامع حيث يفهم التعليم الجامع على أنه للأشخاص ذوي الإعاقات فقط، إضافة إلى تحديات تنفيذ ممارسات التعليم الجامع ضمن متطلبات المناهج، وعدم وجود مساحة كافية للطلبة في الصفوف، ولا يوجد تحفيز للمعلمين، وعدم وجود مهنيين متخصصين، كل ذلك إلى جانب تقييم الأطفال على أساس إنجازاتهم الأكاديمية، وكذلك نقص التنسيق بين الشركاء العاملين في التعليم الجامع.

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة التي أمكن التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب النظري، وقد رتبت من الأحدث إلى الأقدم، وقد قسمت إلى دراسات مرتبطة باتجاهات المعلمين والمرشدين نحو الدمج، وأخرى مرتبطة بالمنحنى الجامع.

2.2.1 الدراسات المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو الدمج

هدفت **دراسة الحبيب (2018)** للتعرف إلى اتجاهات الإداريين والمعلمين نحو دمج الطلبة الصم في المدارس العادية في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (129) من الإداريين والمعلمين تمثل مجتمع الدراسة كاملاً. وتم تطبيق الاستبانة المكونة من (38) فقرة موزعة على أربعة مجالات: (الاجتماعي والأكاديمي، والانفعالي، والبيئة الأكاديمية)، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج وجود اتجاه إيجابي نحو الدمج، ووجود قناعة أكبر لدى الإناث في أهمية الدمج، وعدم وجود فروق بين عينتي الذكور والإناث والعينة الكلية تعزي لاختلاف الدرجة الأكاديمية عدا فرق لدى الإناث لصالح الحاصلات على دراسات عليا في المجال الأكاديمي، وعدم وجود فروق بين عينيي الذكور والإناث تعزى لسنوات الخبرة.

هدفت **دراسة النواصرة ومنسي (2018)** إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون/ الأردن. والتعرف على مدى اختلاف اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والعمر والدورات التعليمية. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث استبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو الدمج، وتكونت العينة من (141) معلماً ومعلمة من (17) مدرسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة

عجلون/ الأردن كانت سلبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين تبعا لتغير الجنس والمؤهل العلمي، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين تبعاً لمتغير العمر لصالح (العمر من 20-30) ومتغير الخبرة لصالح (الخبرة سن 1-5 سنة) ومتغير الدورات التدريبية لصالح الذين لم يتلقوا أي تدريب.

هدفت **دراسة الحروب (2017)** إلى التعرف على اتجاهات مدراء المدارس العامة نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في محافظة معان، والتعرف إذا ما كان المتغيرات الخبرة العملية: أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر، الجنس: ذكور، إناث، مجال التخصص: تخصصات تربوية، تخصصات أخرى ومستوى المدرسة: أساسية، ثانوية تأثيراً على اتجاهات مدراء المدارس العامة نحو عملية الدمج، وللتحقق من أغراض الدراسة تم تصميم استبانة تحققت فيها دلالات الصدق والثبات لقياس تلك الاتجاهات ومعرفة علاقتها بالمتغيرات السابقة، تكونت عينة الدراسة من (73) مديرا ومديرة يمثلون (73) مدرسة من جميع مناطق محافظة معان. أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعانة لدى مدراء المدارس العامة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مدراء المدارس العامة نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة تعزي لكل من متغيرات: الخبرة، الجنس، مجال التخصص ومستوى المدرسة.

واستقصت **دراسة عثمان ومباركي (2017)** للتعرف على اتجاهات معلمات الأطفال وأسرهم الملتحقين بالروضة نحو الدمج التربوي لذوي الإعاقة، مع الأطفال العاديين في رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (63) من الأسر الذين لديهم أطفال غير عاديين في الروضة، و(94) من المعلمات العاملات مع الأطفال في الروضة، حيث تم استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات؛ لقياس اتجاهات معلمات الأطفال وأسرهم نحو الدمج التربوي لذوي الإعاقة في رياض

الأطفال. وتوصلت النتائج إلى وجود اتجاه إيجابي نحو دمج الطفل غير العادي مع الطفل العادي من وجهة نظر عينتي الدراسة، وأن أكثر الإعاقات قبولاً للدمج التربوي من وجهة نظر المعلمات، هم الأطفال ذوو الإعاقة العقلية البسيطة، والإعاقة السمعية.

وسعت **دراسة حسني (2016)** للتعرف على اتجاهات معلمي التربية الرياضية ومعلماتها نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العادين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة، وتم توزيع استبانة تقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين، واشتملت الاستبانة على ثلاثة أبعاد: (نفسي، واجتماعي، وأكاديمي)، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلماً ومعلمة، من الذين يدرسون التربية الرياضية في محافظة جنين، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي التربية الرياضية ومعلماتها نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين.

وجاءت دراسة **بطاينة والرويلي (2015)** للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال من ذوي الإعاقة حركياً في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، وبيان علاقة هذه الاتجاهات بكل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها في شمال المملكة العربية السعودية، في حين تكونت عينة الدراسة من (768) معلماً ومعلمة، وقد اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية من مجتمع الدراسة، وقام الباحثان ببناء استبانة؛ لقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات عينة الدراسة كانت إيجابية، وأن هناك فروقاً ذات دالة إحصائية تغزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة (1-5) سنوات، في حين لم تظهر فروق لمتغير المؤهل العلمي.

أما **دراسة البرغثي (2014)** فسعت للتعرف على اتجاهات مديري المدارس والمعلمين نحو فلسفة دمج ذوي الإعاقة مع الأطفال العاديين، وتحديد دلالة الفروق وفقاً لبعض المتغيرات، كالنوع، والمرحلة الدراسية، وعامل الخبرة، والوظيفة، وحددت إجراءات البحث ونتائجه على العينة المكونة من (200) فردة من مديرين المدارس العامة ومعلميها بمدينة بنغازي. وتم استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات؛ لقياس اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام، وأظهرت النتائج أن اتجاهات مديري المدارس والمعلمين نحو فلسفة دمج ذوي الإعاقة مع الأطفال العاديين في المدارس العامة، متوسطة وايجابية ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تغزى لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، ومتوسط)، ولمتغير الجنس (ذكر، وأنثى)، ولمتغير الخبرة، ولمتغير الوظيفة (مدير، ومعلم)، في اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام مع الأطفال العاديين.

وتناولت **دراسة الصمادي (2010)** موضوع الدمج، حيث هدفت للتعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر، وتكون مجتمع العينة من (142) معلمة. ومن أجل ذلك تم توزيع استبانة تقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين، وقد اشتملت الاستبانة على ثلاثة أبعاد: (النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي)، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج، وأن هناك فروقة في الاتجاهات على الأبعاد التي تحتويها الاستبانة، إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائية.

الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين و المرشدين نحو التعليم الجامع ومن هذه الدراسات:

وقد هدفت دراسة أشاري و يحيى (**Ashari, Moh. Yahya 2020**) الى كشف نموذج تعليم اللغة العربية على ضوء التعليم الجامع بالمدرسة الابتدائية "الإسلامية الوطنية" جومبانج، حيث كشف تطبيق نموذج تعليم اللغة العربية على ضوء التعليم الجامع على طلبة مدرسة دار العلوم المتوسطة الإسلامية جومبانج، قياس فعالية استخدام نموذج تعليم اللغة العربية على ضوء التعليم الجامع على طلبة مدرسة دار العلوم المتوسطة الإسلامية جومبانج حيث استخدم البحث المدخل الكيفي والمدخل الكمي ونوع البحث الوصفي والتجريبي، وأما نتائج الدراسة فكانت أن تطبيق نموذج التعليم الجامع له دور إيجابي لترقية كفاية الطلبة وتحصيل تعليم مهارة القراءة.

واستقصت **دراسة داماك** (**Dukmak, 2013**) للتعرف على اتجاهات معلمي الصفوف العادية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية، وقد تم اختيار متغير الجنس، وسنوات الخبرة للمدرسين، وفئة الإعاقة؛ لمعرفة الفروق بين الاتجاهات وفق هذه المتغيرات، وقد أشارت النتائج إلى أن الاتجاهات بشكل عام نحو الدمج كانت إيجابية، إلا أنها كانت أكثر إيجابية للذكور من الإناث، وأقل إيجابية كلما زادت سنوات الخبرة، وأظهرت النتائج أيضا أن لفئة الإعاقة دورة في الاتجاهات، حيث كانت أكثر إيجابية لفئة الإعاقة البصرية من فئة الإعاقة العقلية، والاضطرابات السلوكية والانفعالية.

واستهدفت **الدراسة التي أجراها بيكوروجي و سويكورت** (**Bekirogullari , 2011**) **Soykurt Gulsen&**للتعرف على اتجاه معلمي التعليم الابتدائي نحو الدمج التعليمي لذوي الإعاقة، واشتملت عينة الدراسة على (100) معلم، وتمت دراسة علاقة الأبعاد الأساسية للشخصية: (العصابية، والانبساطية، والانفتاح، التعاون، والوعي) بالاتجاه نحو الدمج التعليمي،

أوضحت نتائج الدراسة ارتباطا لانفتاح بالاتجاه الإيجابي نحو الدمج التعليمي لذوي الإعاقة، كما يوجد اتجاه إيجابي لدى (80%) من المعلمين نحو الدمج التعليمي لذوي الإعاقة.

استقصت **دراسة أبرار وبالوش وغوري (Baloch Ghouri & Abrar, 2010)** التعرف على اتجاهات مديري المدارس ومعلميها نحو الدمج في كار بيشي باكستان، وتكونت عينة الدراسة من (39) مدير أمة، ومعلمين عاديين، ومعلمي تربية خاصة، من أربع مدارس مختلفة، وأشارت النتائج أن الدمج في كار يشي، يواجه مشاكل في التمويل وفي تدريب الطاقم، وأن الاتجاهات كانت مخيبة للآمال، أما المعلمون فكانت اتجاهاتهم إيجابية، وأشارت الدراسة أنه على الحكومة دعم المعلمين من خلال التدريب، وأن يأخذوا بآرائهم وأفكارهم في التخطيط.

وهدفت **دراسة دينج (Deng, 2008)** للتعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية في الريف والحضر في الصين نحو الدمج التعليمي. وتمت مقارنة اتجاهات المعلمين في ضوء ثلاثة أبعاد: (التأثيرات السلبية، والايجابية للدمج، وفوائد التعليم الخاص المعزول)، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توجهات معلمي الريف والحضر نحو الدمج التعليمي، حيث كانت اتجاهات معلمي الحضر أكثر من معلمي الريف، كما وجد اتجاه إيجابي نحو التعليم الخاص المعزول، ولم تتأثر اتجاهات المعلمين بعد سنوات الخبرة التدريسية والمصادر، والتدريب على التربية الخاصة.

وفي السياق ذاته سعت **دراسة أوبنج (Obeng, 2007)** للتعرف على وجهات نظر المعلمين حول تعليم ذوي الإعاقة، في صفوف المدارس في غانا، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة عدم تقبل المعلمين لوجود أطفال يعانون من النشاط الزائد في فصولهم، كما وأظهرت ما نسبته (80%) من المعلمين عدم رغبتهم في تدريس الأطفال ذوي الإعاقة في فصولهم.

وسعت **دراسة دوبكس وآخرون(Dupoux et al, 2005)** للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية في هاييتي، والولايات المتحدة الأمريكية، وكانت دراسة مقارنة، وشملت عينة الدراسة على (216) معلمة من الولايات المتحدة الأمريكية، و(125) معلما من هاييتي في المرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج على أن أكثر من (80%) من عينة الدراسة كانت اتجاهاتهم سلبية نحو دمج ذوي الاعاقة في المدارس العادية.

هدفت **دراسة سندي (Cindy,2003)** للتعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج ذوي الإعاقة عقلياً في المدارس العادية، وشملت عينة الدراسة على (422) من معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها، وأظهرت النتائج أن اتجاهات عينة الدراسة، كانت اتجاهاتهم إيجابية، كما أظهرت النتائج أن عاملي الخبرة، والتدريب، من أهم العوامل التي أدت إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية.

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالمنحى الجامع

هدفت **دراسة كوركماز (korkmaz, 2011)** إلى دراسة تصورات ورؤى معلمي المرحلة الابتدائية حول تنفيذ التعليم الابتدائي الجامع في المدارس الابتدائية، واشتملت عينة الدراسة على (66) معلمة من معلمي المدارس الابتدائية، كما طور الباحث استبانة مكونة من ثمانية أسئلة مفتوحة وجهت للمعلمين الذين يعملون في المدارس الابتدائية من المرحلة الأولى إلى المرحلة الخامسة أن يكتبوا آراءهم وخبراتهم حول تنفيذ التعليم الجامع في المدارس الابتدائية. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المدارس الابتدائية كان لديهم موقف ايجابي بخصوص التعليم الجامع وأساسه الفلسفي والنفسي.

دراسة ميدكان(Mdikana, 2007) هدفت عنه اليومية التعرف إلى وجهات نظر التربويين في مرحلة ما قبل الخدمة تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقات والاحتياجات الخاصة في فصول الدراسة العادية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وقد تم اختبار وجهات النظر في هذه الدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين عددهم (22) طالباً وطالبة في السنة الأخيرة من الدراسة، واستخدم الباحثون استبيان مصمم لقياس استجابات أفراد العينة مكون من أربعة مجالات، وتم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن مواقف المعلمين في مرحلة قبل الخدمة نحو التعليم الجامع إيجابية بنسبة (60%) من استجابات افراد عينة الدراسة.

دراسة مانيش (Manisah, 2006) هدفت لفحص مواقف المعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم الجامع في ماليزيا، حيث إن السمة المميزة للتعليم الجامع هي رضا المعلمين لقبول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (235) معلماً من معلمي التربية الخاصة في المدارس الابتدائية والثانوية العامة، واستخدم الباحثون أداة الاستبانة للتعرف على مواقف المعلمين تجاه التعليم الجامع، كما استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج إلى أن المعلمون لديهم مواقف ايجابية نحو التعليم الجامع، وذلك في جانب تعزيز التفاعل الاجتماعي والتفاعل بين الطلبة ,التعليم الجامع يقلل من الصورة النمطية السلبية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبعد اطلاع الباحثة على الإرث التربوي والنفسي لمجموعة من الباحثين المحليين والعرب والاجانب فقد تبين من دراسات موضوع الاتجاهات نحو الدمج والمنحى الجامع في التعليم و علاقتها بمتغيرات مختلفة بأن هناك تنوع و تباين بالمجتمعات و الشرائح و العينات التي تناولتها هذه الدراسات حيث اتفقت كل من دراسة الحبيب (2008) و نواصرة ومنسي (2018) و الحروب (2017)و عثمان و المباركي (2017) حسني (2016) و البراغيثي (2014) و(**2011** ,

Bekirogullari Soykurt & Gulsen) و دراسة ابرار و بالوش و غوري (2010) و سيندي (2003)على ان الاتجاهات ايجابية نحو الدمج و عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لاي من متغيرات الجنس, الخبرة ,التخصص, موقع العمل على هذه الاتجاهات و هو ما اتفق مع دراستي في حين اظهرت كل من دراسة بطاينة و الرويني (2015)و داماك (2013) على وجود فروق لصالح الذكور على الاناث و كذلك لعامل الخبرة فكلما قل كانت الاتجاهات ايجابية و هو ما اختلف مع دراستي اما دراسة اوبنج (2007) فقد اظهرت فروقا ايجابية في الاتجاهات نحو الدمج لصالح معلمي المدينة و هو ما اختلف مع دراستي التي اظهرت عدم وجود فروق , اما دراسة اوبنج(2007) و دوبكس و اخرون (2005) فقد اظهرت اتجاهات سلبية في الاتجاهات نحو الدمج و هي تختلف مع ما جاء في دراستي.

اما دراسة و **(Mdikana, 2007)** و دراسة **(korkmaz, 2011)** و دراسة **(Manisa, 2006)** فقد اتفقت مع دراستي في تبني اتجاهات ايجابية نحو منحى التعليم الجامع.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة و تحديدها و بناء الاطار النظري و بيان أهمية الدراسة و مبررات إجرائها و صياغة الفروض الملائمة , فكانت هذه الدراسة تأكيد على ماجاء في العديد من الدراسات السابقة حيث هدفت الى التعرف على اتجاهات المعلمين و المرشدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق المنحى الجامع.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3. 1 منهجية الدراسة

3. 2 مجتمع الدراسة وعينتها

3. 3 أدوات الدراسة

3. 4 تصميم الدراسة ومتغيراتها

3. 5 إجراءات تنفيذ الدراسة

3. 6 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والمعلومات المراد الحصول عليها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، وذلك لأنه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة هذه الدراسة؛ حيث أن المنهج الوصفي التحليلي هو الأمثل لتحقيق أهداف هذه الدراسة، كونه المنهج الذي يقوم بدراسة وفهم ووصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل تلك المعلومات للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

أ) مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومرشدي الأونروا، والبالغ عددهم (584) منهم (562) معلماً ومعلمة، وهم من معلمي الصفوف الأول وحتى العاشر في مدارس منطقة الوسط (القدس، وأريحا، ورام الله) والبالغ عددها (31) مدرسة موزعة كالآتي: محافظة القدس (15)

مدرسة، ومحافظة رام الله (12) مدرسة، ومحافظة أريحا (4) مدارس، بالإضافة الى(22) مرشد و مرشدة، وذلك حسب إحصاءات العام الدراسي (2020/2019) (الأونروا، 2019).

ب) عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمي ومرشدي الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحنى التعليم الجامع، وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة ريتشارد جيجر (Richard Geiger equation) إذ يشير بشماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادلة إحصائية. وقد بلغ حجم العينة (232) من معلمي و مرشدي الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحنى التعليم الجامع. والجدول (1.3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

جدول (1.3): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	80	34.5
	أنثى	152	65.5
	المجموع	232	100.0
مكان العمل	مدينة	50	21.6
	قرية	46	19.8
	مخيم	136	58.6
	المجموع	232	100.0
التخصص	معلم	213	91.8
	مرشد	19	8.2
	المجموع	232	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 6 سنوات	12	5.2
	10-6	35	15.1
	أكثر من 10 سنوات	185	79.7
	المجموع	232	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	195	84.1
	ماجستير فأعلى	37	15.9
	المجموع	232	100.0

3.3 أداة الدراسة

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، قامت الباحثة بتطوير مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية، استناداً إلى دراسات كل من : دراسة البرغثي (2014) ودراسة عتمان ومباركي (2017) ودراسة الصمادي (2010).

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية

أ) صدق المقياس

استخدمت الباحثة نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، و التربية وقد بلغ عددهم (12) محكماً، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (38) فقرة، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فعدلت صياغة بعض الفقرات، وبقي عدد فقرات المقياس (38) فقرة، كما هو مبين في الملحق (ت) .

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من معلمي و مرشدي الأونروا، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة،

واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس(الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (2.3):

جدول (2.3): يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	البعد الاجتماعي			**البعد النفسي**			**البعد الأكاديمي**	
1	.79**	.70**	12	.79**	.79**	26	.59**	.54**
2	.54**	.48**	13	.76**	.80**	27	.64**	.54**
3	.78**	.76**	14	.59**	.58**	28	.74**	.67**
4	.86**	.77**	15	.77**	.66**	29	.65**	.74**
5	.85**	.78**	16	.78**	.70**	30	.15	.04
6	.72**	.76**	17	.75**	.73**	31	.73**	.65**
7	.63**	.67**	18	.78**	.77**	32	.79**	.78**
8	.79**	.78**	19	.74**	.67**	33	.48**	.38*
9	.61**	.56**	20	.77**	.75**	34	.86**	.85**
10	.82**	.81**	21	.69**	.67**	35	.75**	.77**
11	.87**	.85**	22	.72**	.73**	36	.75**	.80**
-	-	-	23	.73**	.70**	37	.67**	.68**
-	-	-	24	.77**	.77**	38	.73**	.75**
-	-	-	25	.37*	.33*	-	-	-
	درجة كلية للبعد .96**			**درجة كلية للبعد .96****			**درجة كلية للبعد .95****	

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.01)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2.3) أن معامل ارتباط الفقرة (30)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.33-.87)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع

ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرة (30)، وأصبح عدد فقرات المقياس (37) فقرة.

ثبات مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية

للتأكد من ثبات مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية وأبعاده، استخدمت معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (37) فقرة، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده (Test Retest)، فقد أُعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعان بين مرتي التطبيق، إذ أن الفاصل الزمني بين التطبيقين يجب أن لا يقل عن أسبوعين، وهذا ما أكده (أبو هشام، 2006)، ومن ثم حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مرتي التطبيق، والجدول (3.3) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي، وثبات الإعادة لمقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية وأبعاده:

جدول (3.3): يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقتي كرونباخ ألفا وإعادة الاختبار

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
البعد الاجتماعي	11	92.	.99
البعد النفسي	14	91.	.99
البعد الأكاديمي	12	89.	.97
الدرجة الكلية	**37**	**97.**	**.99**

يتضح من الجدول (3.3) أن قيم معاملات الثبات "كرونباخ ألفا" لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية تراوحت ما بين (.89–.92)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.97). كما تراوحت قيم معامل الاستقرار لثبات

الإعادة ما بين (.97-.99)، بينما بلغ معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية (.99). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية :

تكون مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية، في صورته النهائية من (37)، فقرة كما هو موضح في ملحق (ث)، تمثل جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية باستثناء الفقرات (8، 9، 14، 19، 25، 26، 32)، إذ عكست الأوزان عند تصحيحها.

وطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: أوافق بشدّة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2)، غير موافق بشدّة (1)، درجة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد اتجاهات المرشدين التربويين نحو عملية الإرشاد المهني لدى عينة الدراسة صُنف المستوى إلى اتجاهين : اتجاه ايجابي واتجاه سلبي، وقد تمت مقارنة متوسط العينة مع المتوسط الفرضي (3) على اعتبار أن النسبة المئوية (60%) هي النقطة الفاصلة للحكم بين الاتجاهات الإيجابية والسلبية .

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة:

1. الجنس: وله مستويان هي: (1-ذكر ، 2- أنثى).

2. مكان العمل : وله ثلاثة مستويات هي: (1- مدينة، 2- قرية، 3- مخيم).
3. التخصص : وله مستويان هي: (1- معلم، 2- مرشد).
4. سنوات الخبرة : (1- أقل من 6 سنوات، 2- من 6-10 سنوات، 3- أكثر من 10 سنوات).
5. المؤهل العلمي : وله مستويان هي: (1- بكالوريوس، 2- ماجستير فأعلى).

ب-المتغير التابع:

أ) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية لدى عينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

أتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي :

- جمع البيانات الثانوية من العديد من المصادر الثانوية كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة، والاستعانة بها في بناء أدواتها وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.
- تحديد مجتمع الدراسة، ثم تحديد عينة الدراسة.
- الحصول على موافقة الجهات الرسمية .
- تطوير أداة الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي المنشور في هذا المجال.
- تحكيم المقاييس المراد تطبيقها في الدراسة، بعد تطويرها من الأدب النظري والدراسات السابقة.

- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (30) من معلمي و مرشدي مدارس الأونروا، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أداة الدراسة .
- تطبيق أداة الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقرات الأداة بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برامج الرزمة الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب .
- مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بنتائج الدراسة وكتابة مجموعة التوصيات والمقترحات البحثية.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات .
3. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقات بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك للمقارنة بين مرتي التطبيق في ثبات الإعادة.

4. اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample Test) وذلك للحكم على اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع.

5. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس والتخصص والمؤهل العلمي.

6. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بمكان العمل، وسنوات الخبرة.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 نتائج الفرضية الأولى

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

5.2.4 نتائج الفرضية الخامسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وهي كما يلي:

1.4- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample Test) وذلك للحكم على اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحنى التعليم الجامع، وقد تم اعتبار النسبة المئوية (60%) هي النقطة الفاصلة بين الاتجاهات الإيجابية والسلبية نظراً لكون الأداة تتبع تدريجاً خماسياً والقيمة التي تفصل بين الاتجاهات هي (3)، كمتوسط فرضي للحكم، بحيث إذا زادت نسبة المتوسط الحسابي عن قيمة (3)، للفقرات الايجابية كان اتجاه الفقرة ايجابي مما يعني أن الاتجاه نحو الدمج ايجابي، وإذا قلت نسبة المتوسط الحسابي عن قيمة (3)، للفقرات الايجابية كان اتجاه الفقرة سلبي مما يعني أن الاتجاه نحو الدمج سلبي، أما في ما يتعلق بالفقرات السلبية فإنه إذا زادت نسبة المتوسط الحسابي عن قيمة (3)، للفقرات السلبية كان اتجاه الفقرة سلبي مما يعني أن الاتجاه نحو الدمج ايجابي، وإذا قلت نسبة المتوسط الحسابي عن قيمة (3)، للفقرات السلبية كان اتجاه الفقرة ايجابي مما يعني أن الاتجاه نحو الدمج سلبي.

وذلك بسبب صياغة بعض فقرات الأداة بطريقة ايجابية والبعض الأخر بطريقة سلبية والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لاستجابات عينة الدراسة على مقياس اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاتجاه
البعد الاجتماعي	3.89	0.536	231	25.213	*.000	**إيجابي**
البعد النفسي	3.70	0.482	231	21.959	*.000	**إيجابي**
البعد الاكاديمي	3.70	0.535	231	19.977	*.000	**إيجابي**
الدرجة الكلية للاتجاهات	3.75	0.469	231	24.503	*.000	**إيجابي**

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من الجدول (1.4) وجود اتجاه ايجابي على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحنى التعليم الجامع، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدجة الكلية (24.503) وهي قيمة مرتفعة وذات دلالة إحصائياً، وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع(3.75) وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكية (3) مما يشير إلى أن الاتجاه ايجابي.

ولتحديد ترتيب تقديرات أفراد العينة على مجالات مقياس اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحنى التعليم الجامع، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق

منحنى التعليم الجامع، ومن ثم رتبت تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية، بدأً من أعلى متوسط حسابي وختاماً بأقل متوسط حسابي، والجدول (2.4) يوضح ذلك :

جدول (2.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1	1	**البعد الاجتماعي**	3.89	0.536	**ايجابي**
2	2	**البعد النفسي**	3.70	0.482	**ايجابي**
3	3	**البعد الأكاديمي**	3.70	0.535	**ايجابي**
		الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات	3.75	0.469	**ايجابي**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تراوحت ما بين (3.89–3.70)، وجاء " البعد الاجتماعي " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.89)، بينما جاء " البعد الأكاديمي " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.70)، ويلاحظ من الجدول (2.4) أن اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع كانت ايجابية.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من أبعاد مقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع كل بُعد على حدة، كما في الآتي:

1) البعد الاجتماعي

جدول (3.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1	03	أرى أن تطبيق برنامج التّعليم الجامع أدى إلى إكتساب الطّلبة ذوي الاحتياجات الإضافية مهارات اجتماعية جديدة	4.01	0.756	**ايجابي**
2	02	يساهم برنامج التعليم الجامع في التقليل من الاحساس بالفروق الفردية الاجتماعية بين الطلبة	4.00	0.770	**ايجابي**
3	01	أعتقد أنّ برنامج التعليم الجامع قد زاد من فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية وأقرانهم.	3.98	0.885	**ايجابي**
4	04	أعتقد أنّ برنامج التعليم الجامع أدى إلى تطوير اتجاهات ايجابية لدى المعلمين والمرشدين نحو ذوي الاحتياجات الإضافية .	3.97	0.696	**ايجابي**
5	11	أميل الى تطبيق برنامج التعليم الجامع في صفوف مدارس الأونروا لانه يحفز الطلبة على تقبل الاختلافات فيما بينهم.	3.94	0.773	**ايجابي**
6	07	أرى أنّ تطبيق برنامج التّعليم الجامع أدى إلى بناء علاقات صداقة حميمية بين الطّلبة ذوي الاحتياجات الإضافية وأقرانهم	3.93	0.816	**ايجابي**
7	05	أعتقد أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع أدى إلى زيادة الفاعلية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية في الحياة اليومية.	3.92	0.749	**ايجابي**
8	06	أعتقد أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع سيكون له فوائد اجتماعيّة مستقبلية على المجتمع.	3.91	0.817	**ايجابي**
9	10	أدعو إلى تطبيق برنامج التعليم الجامع لأنه يهيئ فرصاً للتوافق الاجتماعي عند الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.	3.87	0.762	**ايجابي**
10	09	أستاء من تطبيق برنامج التعليم الجامع لأنه أدى إلى شعور الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية بالخجل الشديد من إعاقتهم داخل الصفّ العادي.	3.65	1.126	**سلبي**
11	08	أقف ضد تطبيق برنامج التّعليم الجامع لأنه يزيد من العزلة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية .	3.58	1.152	**سلبي**
		درجة البعد الاجتماعي	3.89	0.536	**ايجابي**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن البعد الاجتماعي تراوحت ما بين (3.58–4.01)، وجاءت فقرة " أرى أن تطبيق برنامج التّعليم الجامع أدى

إلى إكتساب الطّلبة ذوي الاحتياجات الإضافية مهارات اجتماعية جديدة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.01)، بينما جاءت فقرة " أقف ضد تطبيق برنامج التّعليم الجامع لأنه يزيد من العزلة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد الاجتماعي (3.89) .

2) البعد النفسي

جدول (4.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1	16	زاد هذا البرنامج من شعور الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية بأنهم قادرون على العطاء	3.92	0.766	**ايجابي**
2	12	أرى أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع داخل الصفوف قد زاد من الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية	3.88	0.773	**ايجابي**
3	23	جعلني برنامج التعليم الجامع على استعداد نفسي لتقبّل دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية	3.88	0.802	**ايجابي**
4	17	أرى أنّ هذا البرنامج يراعي العوامل النفسية كافة للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية التي كانت مهملة قبل تطبيقه	3.87	0.731	**ايجابي**
5	24	يساعد هذا البرنامج الطلبة من ذوي الاحتياجات الإضافية في تحسين مستوى رضاهم عن أنفسهم	3.87	0.775	**ايجابي**
6	18	يساهم برنامج التعليم الجامع في تعزيز الثقة بالنفس للطلبة من ذوي الاحتياجات الإضافية	3.86	0.877	**ايجابي**
7	22	أصبح الطلبة العاديين يتعاملون بإنسانية مع أقرانهم ذوي الاحتياجات الإضافية بعد تطبيق البرنامج	3.86	0.749	**ايجابي**
8	21	أصبح الطلبة العاديين يتقبلون نفسياً وجود أقرانهم من ذوي الاحتياجات الإضافية معهم داخل الصف	3.84	0.778	**ايجابي**
9	20	أؤمن أن برنامج التعليم الجامع يعززّ قدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية في مواجهة إحباطاتهم	3.79	0.786	**ايجابي**
10	13	أسهم برنامج التعليم الجامع في إقناع أهالي الطلبة العاديين لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية مع أقرانهم	3.75	0.831	**ايجابي**

11	15	أدعو إلى تطبيق هذا البرنامج لاسهامه في زيادة الإستقرار النفسي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية بأنفسهم	3.75	0.815	**ايجابي**
12	19	أعتقد أنّ برنامج التعليم الجامع أدى إلى زيادة الشعور بالنقص لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.	3.25	1.131	**سلبي**
13	14	أعتقد أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع أثّر سلبياً على النمو العاطفي للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية	3.19	1.119	**سلبي**
14	25	أشعر أنّ هذا البرنامج قد خفّض مستوى التكيّف النفسي عند الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.	3.03	1.149	**سلبي**
		درجة البعد النفسي	3.70	0.482	**ايجابي**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن البعد النفسي تراوحت ما بين (3.92–3.03)، وجاءت فقرة " زاد هذا البرنامج من شعور الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية بأنهم قادرون على العطاء " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.92)، بينما جاءت فقرة " أشعر أنّ هذا البرنامج قد خفّض مستوى التكيّف النفسي عند الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.03)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد النفسي (3.70).

3) البعد الأكاديمي

جدول (5.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1	34	بشكلٍ عام، أعتقد أن برنامج التعليم الجامع يعدّ ممارسة تربوية سليمةً.	4.02	0.715	**ايجابي**
2	37	جعلني برنامج التعليم الجامع قادراً على تقديم التوعية و التثقيف بحقوق الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية لأقرانهم في الصفّ ليتم تقبلهم	4.00	0.776	**ايجابي**
3	35	جعلني برنامج التعليم الجامع قادراً على تقديم التوعية و الإرشاد لأُسر الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.	3.90	0.815	**ايجابي**
4	36	جعلني برنامج التعليم الجامع قادراً على تقديم التوعية و الإرشاد للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.	3.87	0.756	**ايجابي**
5	33	أصبحت أكثر إيماناً بحقّ الطفل ذا الإحتياج الخاص بالتعليم في الصّفوف العادية.	3.83	0.960	**ايجابي**
6	28	يساعد برنامج التعليم الجامع في تهيئة جو تعليمي مناسب لجميع الفئات.	3.78	0.867	**ايجابي**
7	31	أرى أنّ هذا البرنامج جعل الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية يطورون مهاراتهم الأكاديمية بصورة أفضل بعد تطبيق البرنامج.	3.77	0.836	**ايجابي**
8	29	من خلال تجربتي الشّخصية، أرى أنّه أصبح من السهولة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية مع أقرانهم في المدرسة بعد تطبيق البرنامج.	3.69	0.944	**ايجابي**
9	27	يساهم برنامج التعليم الجامع في تنفيذ الأنشطة الصفية المطلوبة في الوقت المحدد من المواد كافة.	3.59	0.976	**ايجابي**
10	30	قدّم البرنامج أفضل الحلول لمواجهة المشكلات التربوية لذوي الاحتياجات الإضافية.	3.57	0.919	**ايجابي**
11	32	لم يقدم لي هذا البرنامج أيّ طرق مبتكرة للتعامل مع هذه الفئة.	3.34	1.242	**سلبي**
12	26	أرى أنّ وجود الطالب من ذوي الاحتياجات الإضافية في الصف العادي يؤدي إلى تأخره الدراسي.	3.07	1.227	**سلبي**
		درجة البعد الأكاديمي	3.70	0.535	**ايجابي**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن البعد الأكاديمي تراوحت ما بين (3.07-4.02)، وجاءت فقرة " بشكلٍ عام، أعتقد أن برنامج التعليم الجامع يعدّ ممارسة تربوية سليمةً " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.02)، بينما جاءت فقرة " أرى أنّ وجود الطالب من ذوي الاحتياجات الإضافية في الصف العادي يؤدي إلى تأخره الدراسي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.07)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد الأكاديمي (3.70).

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (6.4) تبين ذلك:

الجدول (6.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير الجنس.

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	ذكر	80	3.85	0.603	-0.812	.418
	أنثى	152	3.91	0.498		
البعد النفسي	ذكر	80	3.65	0.558	-1.145	.253
	أنثى	152	3.72	0.437		
البعد الأكاديمي	ذكر	80	3.63	0.591	-1.411	.159
	أنثى	152	3.74	0.501		
الدرجة الكلية	ذكر	80	3.70	0.548	-1.244	.215
	أنثى	152	3.78	0.421		

يتبين من الجدول (6.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحنى التعليم الجامع، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير الجنس.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير مكان العمل.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير مكان العمل، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير مكان العمل. والجدولان (7.4) و(8.4) يبينان ذلك:

جدول (7.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير مكان العمل.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الاجتماعي	مدينة	50	3.97	0.553
	قرية	46	3.87	0.560
	مخيم	136	3.86	0.522
البعد النفسي	مدينة	50	3.74	0.479
	قرية	46	3.68	0.483
	مخيم	136	3.68	0.486
البعد الأكاديمي	مدينة	50	3.77	0.543
	قرية	46	3.62	0.435
	مخيم	136	3.71	0.561
الدرجة الكلية	مدينة	50	3.82	0.481
	قرية	46	3.72	0.420
	مخيم	136	3.74	0.481

يتضح من خلال الجدول (7.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (8.4) يوضح ذلك:

جدول (8.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير مكان العمل.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	0.431	2	0.215	0.748	.474
	داخل المجموعات	65.920	229	0.288		
	المجموع	66.351	231			
البعد النفسي	بين المجموعات	0.135	2	0.067	0.288	.750
	داخل المجموعات	53.625	229	0.234		
	المجموع	53.760	231			
البعد الأكاديمي	بين المجموعات	0.563	2	0.281	0.983	.376
	داخل المجموعات	65.524	229	0.286		
	المجموع	66.086	231			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.283	2	0.141	0.641	.528
	داخل المجموعات	50.521	229	0.221		
	المجموع	50.804	231			

يتبين من الجدول (8.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحنى التعليم الجامع، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير مكان العمل.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير التخصص.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة وتحديد الفروق تبعاً لمتغير التخصص، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (9.4) تبين ذلك:

الجدول (9.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير التخصص.

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	معلم	213	3.88	0.518	-0.673	.502
	مرشد	19	3.97	0.720		
البعد النفسي	معلم	213	3.69	0.475	-0.283	.778
	مرشد	19	3.73	0.576		
البعد الأكاديمي	معلم	213	3.69	0.528	-1.197	.233
	مرشد	19	3.84	0.607		
الدرجة الكلية	معلم	213	3.75	0.459	-0.781	.436
	مرشد	19	3.83	0.577		

يتبين من الجدول (9.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحنى التعليم الجامع، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير التخصص.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. والجدولان (10.4) و(11.4) يبينان ذلك:

جدول (10.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الاجتماعي	أقل من 6 سنوات	12	3.77	0.306
	من 6-10	35	3.76	0.627
	أكثر من 10 سنوات	185	3.92	0.527
البعد النفسي	أقل من 6 سنوات	12	3.68	0.366
	من 6-10	35	3.60	0.518
	أكثر من 10 سنوات	185	3.72	0.482
البعد الأكاديمي	أقل من 6 سنوات	12	3.71	0.260
	من 6-10	35	3.63	0.526
	أكثر من 10 سنوات	185	3.71	0.550
الدرجة الكلية	أقل من 6 سنوات	12	3.72	0.239
	من 6-10	35	3.66	0.513
	أكثر من 10 سنوات	185	3.78	0.471

يتضح من خلال الجدول (10.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (11.4) يوضح ذلك:

جدول (11.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	0.866	2	0.433	1.515	.222
	داخل المجموعات	65.485	229	0.286		
	المجموع	66.351	231			
البعد النفسي	بين المجموعات	0.424	2	0.212	0.910	.404
	داخل المجموعات	53.336	229	0.233		
	المجموع	53.760	231			
البعد الأكاديمي	بين المجموعات	0.192	2	0.096	0.334	.717
	داخل المجموعات	65.894	229	0.288		
	المجموع	66.086	231			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.423	2	0.212	0.962	.384
	داخل المجموعات	50.381	229	0.220		
	المجموع	50.804	231			

يتبين من الجدول (11.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحنى التعليم الجامع، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية الخامسة وتحديد الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (12.4) تبين ذلك:

الجدول (12.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	بكالوريوس	195	3.88	0.543	-0.423	.673
	ماجستير فأعلى	37	3.92	0.505		
البعد النفسي	بكالوريوس	195	3.70	0.481	0.590	.555
	ماجستير فأعلى	37	3.65	0.493		
البعد الأكاديمي	بكالوريوس	195	3.71	0.522	0.851	.396
	ماجستير فأعلى	37	3.63	0.600		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	195	3.76	0.466	0.400	.689
	ماجستير فأعلى	37	3.73	0.488		

يتبين من الجدول (12.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحنى التعليم الجامع، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

3.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولاً إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

1.5 تفسير نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

ما اتجاهات معلمي ومرشدي الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع في الصفوف؟

أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي ومرشدي الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع في الصفوف، كانت ايجابية،على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات ومجالاته حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات (3.75)، وهي قيمة أكبرمن القيمة المحكية مما يشير أن الاتجاه ايجابي.

وكشفت نتائج السؤال إلى أن إجابات أفراد العينة بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع جاءت في المرتبة الأولى لصالح البعد الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغ (3.89)، ومن ثم البعد النفسي بمتوسط حسابي بلغ (3.70) وأخيراً البعد الاكاديمي بمتوسط حسابي بلغ (3.70) .

من الممكن عزو هذه النتيجة إلى أن تطبيق برنامج التعليم الجامع ودمج ذوي الاحتياجات الاضافية هو نهج يسعى الجميع لتطبيقه في كافة المدراس كلً حسب موقعه، حيث أنه يسهم في حصول جميع الطلبة على فرص متكافئة كذلك يسهم في حصولهم على الدعم اللازم لمواصلة العملية التعليمة، بغض النظر عن النوع الاجتماعي والقدرات والإعاقة والحالة الصحية والاجتماعية، فضلاً عن أنه يحقق العدالة الاجتماعية لفئة ذوي الاحتياجات الاضافية، مما يساعد على تكيف ايجابي لهذا الفئة في المجتمع، لذا جاءت النتيجة ايجابية على الدرجة الكلية للمقياس.

وتجدر الإشارة إلى أنه كان هناك اختلاف في المتوسطات الحسابية بين المجالات حيث جاء البعد الاجتماعي في المقام الأول ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن العامل الأول والاساسي لتحقيق الدمج هو تحقيق التفاعل الاجتماعي للأفراد ذوي الاحتياجات الاضافية مع أقرانهم وبيئاتهم الاجتماعية، حيث أن المشكلات لديهم لا تتوقف على الإصابة أو الأعاقة فقط، بل ربما تعود بالأساس إلى الطريقة التي ينظر بها المجتمع إليهم، فالبيئة هي المحفز الأساسي لتوفير مسار حياة طبيعي لهؤلاء الأفراد وبذلك جاءت قيمة المتوسط الحسابي عالية مما حقق الايجابية في البعد الاجتماعي.

أما البعد النفسي حقق نتائج ايجابية ويعود السبب في ذلك إلى أن تطبيق برنامج التعليم الجامع ودمج ذوي الاعاقة ساهم إلى حد ما في زيادة شعورهم بالثقة بالنفس والعطاء وقل لديهم احساسهم بالنقص والعجز وعدم الرضى، فالطفل ذوي الاحتياجات الخاصة له نفس الحاجات النفسية التي يمتلكه الطفل العادي؛ فهو بحاجة إلى أن يكون مرغوب ومحبوب ويحتاج إلى الاحساس بالأمان وإلى التعزيز الايجابي في كافة الاوقات.

أما بالنسبة للبعد الأكاديمي فقد جاء الاتجاه ايجابي ويمكن عزو تلك النتيجة إلى أن عملية الدمج لذوي الاحتياجات الاضافية التي تنتهجها المؤسسات التعليمة والتربوية والتي من خلالها

تسمح بالاستمرار في التعليم لكافة الأفراد على اختلاف قدراتهم، وتساهم من رفع كفاءة الطالب من جهة والمعلم من جهة أخرى، حيث أن الطالب يرتفع مستوى أدائه للمهارات والقدرات الكتابية والحسابية والقدارت المختلفة ويستمر في التعليم دون الشعور في أي عائق أو صعوبة أكاديمية، أما المعلم فترتفع كفاءه وخبرته من خلال تعامله مع كافة الفئات واستخدام أساليب وطرق عملية وعلمية متقدمة ومتطورة .

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحبيب (2018) التي أشارت إلى وجود اتجاه إيجابي نحو الدمج، وكذلك الأمر اتفقت مع دارسة الحروب (2017) التي أظهرت نتائجها وجود اتجاهات إيجابية نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة لدى مدراء المدارس العامة، واتفقت أيضاً مع دارسة عثمان ومباركي (2017) التي توصلت نتائجها إلى وجود اتجاه إيجابي نحو دمج الطفل غير العادي مع الطفل العادي، وكذلك الأمر اتفقت النتيجة مع دارسة حسني (2016) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي التربية الرياضية ومعلماتها نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين، واتفقت أيضاً مع دراسة بطانية والرويلي (2015) التي أظهرت نتائجها أن اتجاهات عينة الدراسة كانت إيجابية، كما اتفقت مع دراسة البرغثي (2014) إذ بينت النتائج أن اتجاهات مديري المدارس والمعلمين نحو فلسفة دمج ذوي الإعاقة مع الأطفال العاديين في المدارس العامة جاءت متوسطة وايجابية، كما واتفقت أيضاً مع دراسة الصمادي (2010) التي توصلت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج، كذلك الأمر اتفقت مع دراسة داماك (Dukmak,2013) التي أشارت إلى أن الاتجاهات بشكل عام نحو الدمج كانت إيجابية، كما واتفقت مع دراسة التي أجراها (Bekirogullari Soykurt & Gulsen, 2011) إذ اشارت أن الاتجاه إيجابي لدى (80%) من المعلمين نحو الدمج التعليمي لذوي الإعاقة، كما واتفقت مع الدراسة التي أجراها أبرار وبالوش وغوري (Baloch Ghouri & Abrar, 2010)، التي كانت نتائجها أن المعلمون كانت اتجاهاتهم

إيجابية، واتفقت أيضاً مع دراسة سندي (Cindy,2003) التي أظهرت أن اتجاهات عينة الدراسة، كانت إيجابية، كما وأيضاً اتفقت مع دراسة (korkmaz, 2011) التي خلصت نتائجها إلى أن معلمي المدارس الابتدائية كان لديهم موقف ايجابي بخصوص التعليم الجامع وأساسه الفلسفي والنفسي، أما دراسة (Mdikana, 2007) فقد اتفقت أيضاً في النتائج التي أشارت إلى أن مواقف المعلمين في مرحلة قبل الخدمة نحو التعليم الجامع كانت إيجابية بنسبة (60%) من استجابات افراد عينة الدراسة، كما اتفقت أيضاً مع دراسة (Manisah, 2006) التي توصلت إلى أن المعلمون لديهم مواقف ايجابية نحو التعليم الجامع.

بينما اختلفت مع دارسة النواصرة ومنسي (2018) التي أظهرت نتائجها أن اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون كانت سلبية، كما اختلفت أيضاً مع دارسة أوبنج (Obeng, 2007) التي أشارت إلى عدم تقبل المعلمين لوجود أطفال يعانون من النشاط الزائد في فصولهم، وأظهرت ما نسبته (80%) من المعلمين أبدو عدم رغبتهم في تدريس الأطفال ذوي الإعاقة، واختلفت أيضاً مع دراسة دوبكس وآخرون (Dupoux et al, 2005) التي أسفرت نتائجها على أن أكثر من (80%) من عينة الدراسة كانت اتجاهاتهم سلبية نحو دمج ذوي الاعاقة في المدارس العادية.

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي ومرشدي الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع في الصفوف تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي ومرشدي الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع في الصفوف تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن النوع الاجتماعي في المجتمع الفلسطيني، سواءً الذكور أو الإناث على حد سواء يؤمنون بحق التعليم، لكافة الأفراد دون النظر والتميز بين فرد وآخر على اختلاف قدراتهم، فالتعليم حق مكفول للجميع، كما أن البيئة المدرسية سواءً أكانت في مدارس الذكور أم الإناث ساهمت في رفع كفاءة واتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية من خلال دمجهم في المراحل التعليمة والمساوة بينهم مع جميع الطلاب، وذلك من خلال زيادة الوعي الاجتماعي نحو الدمج وتحسين التنشئة المدرسية لهم، حيث جميع المعلمين والمعلمات يرون أن ذوي الاحتياجات الاضافية أفراد لهم الحق الكامل في التعليم على اختلاف قدراتهم وصعوباتهم، ولذلك جاءت النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي ومرشدي الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع في الصفوف تعزى لمتغير الجنس.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة النواصرة ومنسي (2018) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين تبعاً لتغير الجنس، واتفقت أيضاً مع دارسة الحروب (2017) إذ بينت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مدراء المدارس العامة نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك الأمر اتفقت مع دراسة البرغثي (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، في حين اختلفت مع دارسة الحبيب (2018) التي أشارت نتائجها إلى وجود قناعة أكبر لدى الإناث في أهمية الدمج، كما واختلفت مع دراسة بطانية والرويلي (2015) التي أظهرت نتائجها أن هناك فروقاً ذات دالة إحصائية تغزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأيضاً اختلفت مع دراسة داماك (Dukmak,2013) التي كانت نتائجها أكثر إيجابية للذكور مقارنة بالإناث.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير مكان العمل.

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي ومرشدي الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع في الصفوف تعزى لمتغير مكان العمل .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن نسيج المجتمع الفلسطيني متشابه من حيث الأفكار والمعتقدات والتصورات، فالأسرة الفلسطينية على اختلاف مكان إقامتها تستخدم أنماط تنشئة مستقى من ثقافة المجتمع السائدة، والتي هي عبارة عن مجموعة من القيم والعادات والتقاليد التي

غالباً تكون مستمدة من البيئة المحيطة، فلا تختلف الأفكار في دمج ذوى الاحتياجات الاضافية بين مدني و لاجئ وفلاح فالجميع مؤمن في حقوق هذه الشريحة من المجتمع، كما أن الجميع يسعون إلى توفير الامكانيات المناسبة لذوي الاحتياجات الاضافية وخاصة داخل البيئة المدرسية، وبالتالي فإن مكان المدرسة ليس عائق لتطبيق عملية التعليم الجامع ودمج الطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية، ولكن كان العائق قديماً يتمثل في توفير صفوف ومقاعد ومرفقات مناسبة التي من شأنها أن تسهل على هذه الفئة توفير متطلباتها الاساسية، أما الآن فقد أصبح تخصيص مرفقات لذوي الاحتياجات الاضافية أمر لابد منه لترخيص والموافقة على أي مكان تعليمي في وزارة التربية والتعليم، وبالتالي جاءت النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي ومرشدي الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع في الصفوف تعزى لمتغير لمكان العمل .

ولم تتفق هذه النتيجة مع أي دراسة من الدراسات السابقة، وقد يعود ذلك إلى أن الدراسات السابقة لم تتناول المقارنة في اتجاهات المعلمين والمرشدين تبعاً لمتغير مكان العمل باستثناء دراسة دينج (Deng, 2008) التي اختلفت نتائجها مع الدراسة الحالية إذ أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توجهات معلمي الريف والحضر نحو الدمج التعليمي، حيث كانت اتجاهات معلمي الحضر أكثر من معلمي الريف .

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير التخصص.

أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي ومرشدي الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع في الصفوف تعزى لمغير التخصص .

يمكن النظر إلى هذه النتيجة من خلال أن دور المرشد في المدرسة هو مكمل لدور المعلم فالتوجيه والإرشاد عملية متكاملة، ونظرة المرشد والمعلم لهذه الفئة هي ذاتها فالجميع يسعى بشكل أو بآخر إلى دمج تلك الفئة وتوفير التعليم المناسب لهم كلً منهم حسب التخصص، فالدور النفسي والاجتماعي الذي يقدمه المرشد للإفراد ذوى الاحتياجات الاضافية لا يقل أهمية عن الدور الأكاديمي الذي يسعى المعلم لتوفيره، فالمرشد والمعلم على حد سواء هدفهم النهائي تحسين الاداء الاكاديمي والنفسي للطلبة، إذ أن طبيعة عملهم تختلف في الشكل حسب دور كل منهم إلا أن المضمون متشابه وهو تنمية القدرات والمهارات الازمة التي تساعد الفرد على التعلم في بيئة مدرسية مناسبة متوفر فيها جميع الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية والأكاديمية لتحقيق عملية الدمج بشكل ناجح، لذا لم تكن هناك فروق تعزى لمتغير التخصص بين المرشدين والمعلمين، وهذه النتيجة تؤكد تكامل الأدوار كلً منهم حسب طبيعة عمله للوصول إلى الشمول والتكامل في عملية الدمج .

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات تبين بأنها أتفقت مع دراسة الحروب (2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مدراء المدارس العامة نحو

عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغير مجال التخصص، وكذلك الأمر اتفقت مع دراسة البرغثي (2014) التي أشارت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة .

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي ومرشدي الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع في الصفوف تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المسؤولية التي يمتلكها المعلم سواءً كان لديه خبرة طويلة أم لا، لا تختلف بين معلم وآخر في الاتجاهات نحو عملية الدمج، فالمعلم في بداية حياته المهنية تكون لديه الرغبة والدافعية والمبادرة، ويسعى إلى اثبات جدارته واثبات نفسه، من خلال ما يمتلكه من معلومات جديدة ويرغب في تطبيقها في مجال عمله، كما أن ذوي الخبرة القصيرة الذين هم (أقل من 6 سنوات) و (من 6-10) يشكلون نسبة قليلة من أفراد العينة مقارنة مع اصحاب الخبرة الطويلة(أكثر من 10 سنوات) الذين يمتلكون خبرات سابقة متراكمة في العمل والتعامل ودمج ذوي الاحتياجات الاضافية، فالخبرة والكفاة المهنية متطلب أساسي لنجاح أي عملية تعلمية تعادلها في نفس القدر الابتكار والدافعية التي يمتلكها المعملين الجدد، مما يؤكد على عدم وجود فروق بين المتوسطات اتجاهات العينة تعزى لمتغير الخبرة .

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات تبين بأنها اتفقت مع دراسة الحروب (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مدراء المدارس العامة نحو عملية دمج ذوي الإعاقة تعزى لمتغير الخبرة، وكما اتفقت مع دراسة البرغثي (2014) التي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، واتفقت أيضاً مع دارسة دينج (Deng, 2008) التي أشارت إلى أنه لم تتأثر اتجاهات المعلمين بعد سنوات الخبرة التدريسية، بينما اختلفت مع دارسة النواصرة ومنسي (2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين تبعاً لمتغير الخبرة لصالح (الخبرة 1-5 سنوات)، وأيضاً اختلفت مع دراسة بطانية والرويلي (2015) التي أشارت إلى أن هناك فروقاً ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة (1- 5) سنوات، كما اختلفت مع دراسة داماك (Dukmak, 2013) التي أظهرت نتائجها إلى أنه كلما زادت سنوات الخبرة كانت الاتجاهات ايجابية.

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس اتجاهات معلمي ومرشدي الانروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع في الصفوف تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين بغض النظر عن ما يحملوه من مؤهلات عملية فهم في نهاية المطاف يعملوهم تحت أطار مؤسسة تربية واحدة، سياستها ورؤيتها وهدفها واحد هو

تحسين العلمية التعليمية لجميع الطلبة، إذ يلتزم جميع المعلمين في تطبيق هذه السياسية على اختلاف مؤهلاتهم العلمية لتحقيق النتيجة ذاتها، فأنماط التفكير السائدة بين المعلمين تتوحد في طرق دمج تلك الفئة فالجميع يتشارك في نفس الأهداف والتطلعات للوصول بتلك الفئة إلى الهدف المرجو تحقيقه، كما يمكن لأي معلم اكتساب خبرات ومهارات ومعلومات من خلال فاعليته ورغبته في تطوير ذاته وادائه المهني، فيشترك في الندوات والدروات التعليمية سواءً التي تقوم وزارة التربية والتعليم بتوفيرها للمعلمين، أو من خلال اشتراك المعلم بشكل منفرد قي الدورات الخاصة على الانترنت فالمعرفة والمعلومات التربوية لم تعد حكراً على من يمتلكون المؤهلات العلمية العالية، إذ يمكن لأي معلم تطوير خبرته وقدارته واكتساب معلومات ومهارات في أي وقت، وهذا ما أكدته نتيجة الدراسة الحالية إذ اشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات تبين بأنها اتفقت مع دراسة النواصرة ومنسي (2018) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، واتفقت أيضاً مع دارسة بطانية والرويلي (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

3.5 التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- أعداد وتأهيل المعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم للتعامل مع تلك الفئات بشكل خاص كما في وكالة الغوث الدولية.
- توفير الاحتياجات الأساسية وتوفير البيئة الفيزيقية المناسبة داخل المدارس لتسهل عملية التعلم لذوي الاجتياجات الاضافية .
- القيام بحملات توعية وإرشاد لتعرف المجتمع بذوي الاحتياجات الاضافية وتقبلهم الأهداف الايجابية المترتبة على ايجابية عملية الدمج لتلك الفئة في المدارس.
- أعداد ورش عمل ومحاضرات مشتركة من قبل وزراة التربية والتعليم ووكالة الغوث تضم معلمي غرف المصادر المرشدين التربويون ومعلمي الصفوف لوضع إلية عمل مشتركة تلتزم بها المدرسة لعملية دمج ذوي الاحتياجات الأضافية استنادا الى منحى التعليم الجامع.
- عمل برامج إرشادية في كل مدرسة من قبل المرشد التربوي ومعلم غرف المصادر لأولياء أمور طلبة ذوي الاحتياجات الاضافية لتدريبهم على التعامل الايجابي والفعال لتحقيق نجاح عملية الدمج.
- دمج الطلبة العادين والطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في نشاطات مشتركة في المسابقات المدرسية التي تناسب قدراتهم لزيادة التفاعل الاجتماعي بينهم .
- إجراء العديد من البحوث التجريبية والدراسات التربوية عن دمج ذوي الاحتياجات الاضافية وتعميها على المدراس والمراكز الخاصة بتلك الفئة .

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

القرآن الكريم.

أولاً- المراجع باللغة العربية:

الأسطل، ياسر.(2013). **التدخلات النفسية المستخدمة من قبل المرشدين مع حالات العنف المبني على النوع الاجتماعي**(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الأشقر، مريم.(2003). **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع:** المركز الثقافي الاجتماعي بالجمعية القطرية لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، الدوحة.

الأشول، عبد الرزاق. (2008). **الكفايات المهنية للمعلم**، (د.ط)، اليمن، جامعة صنعاء.

الأنصاري ،بدر محمد.(2002). **مقاييس الشخصية** ،دار الكتاب الحديث : القاهرة.

إبراهيم، نبيل. (2011). **الذكاء المتعدد**،(ط.1)، عمان، الأردن: دار صفاء.

أبو هشام، السيد محمد.(2006). **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS**، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

إسماعيل، عبير.(2013). **العوامل المؤثرة في تطوير إدارة الخدمات الصحية المدرسية**(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

اشاري ، محمد يحيى.(2020). **نموذج تعليم اللغة العربية على ضوء التعليم الجامع بالمدارس الابتدائية "الاسلامية الوطنية" يارينج وتطبيقه على طلبة مدرسة دار العلوم المتوسطة الإسلامية الزائدة فتيرونجان جومبانج جاوا الشرقية** (اطروحة دكتوراه)، جامعة مولانا مالك ابراهيم الدولة الاسلامية.

الإمام، محمد والجوالده، فؤاد. (2010). **الاعاقات الجسمية والصحية،** (ط. 1)، عمان، الأردن: دار الثقافة.

أبو جري، عرفات. (2014). **العوامل المؤثرة في تمثيل ذوي الاعاقة في الوظائف الحكومية الإدارية من وجهة نظر الإدارة العلي والوسطى، دراسة حالة على وزارة الاقتصاد الوطني** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو حشيش، بسام وسلمان، محمد. (2005).تقويم فعالية برنامج التعليم الجامع التابع لوزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة، **مجلة عالم التربية مصر**، (16)، 241–292.

أبو رزق، محمد.(2011). **السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.

أبو زايدة، حاتم .(2006). **فعالية برنامج الوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم والوعي الصحي نفسي العلوم لدى طلبة الصف السالم الأساسي،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو مرزوق، سمر.(2007). برنامج التعليم الجامع بين الفكرة والتطبيق في قطاع غزة. ورقة علمية مقدمة إلى **المؤتمر العلمي الأول التربية الخاصة بين الواقع و المأمول،** 15–16 يوليو 2007، مصر: جامعة بنها.

أبو مصطفى، نظمي. (2000). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة،** مقدمة في التربية الخاصة، (ط. 1). غزة: (د.ن).

الأونروا. (2012). **استراتيجية الإصلاح – تقرير سنوي عن مستجدات التقدم،** عمان، الأردن.

الأونروا. (2013ب). **استراتيجية التعليم الجامع، التعليم الجامع،** عمان، الأردن.

الأونروا. (2013أ). **سياسة التعليم الجامع، التعليم الجامع.** عمان، الأردن.

الأونروا، (2013ج). **دليل المعلم لتحديد احتياجات الطلبة المتنوعة والاستجابة له.** عمان، الأردن.

الأونروا. (2018). **نظام إدارة معلومات التعليم (EMIS)**. عمان، الأردن.

الأونروا. (2019). **نظام إدارة معلومات التعليم (EMIS)**. عمان، الأردن.

الأونروا. (2014). **وكالة الغوث الدولية**،عمان، الأردن.

أويبرتي، ريناتو.(2014). **ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الثامن و الاربعون للتعليم التعليم الجامع طريق المستقبل**، دبي،25–28تشرين ثاني،2012م.

برادلي، ديان و سيرز، مارغين و سوتلك، ديان. (2008). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة**، (ترجمة عبد العزيز الشخص)، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب.

البرغثي، مريم سعد (.2014). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام بمدينة بنغازي, **مجلة العلوم والدراسات الإنسانية**، 33(1):1-16

بشماني، شكيب .(2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 36 (5): 85-100.

بركات، زياد.(2006). **دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طليته في ضوء بعض المتغيرات**. (ط. 1). طولكرم، فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

بطانية، أسامة والرويلي، مدالله. (2015)، اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية – **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** مجلد (11)، العدد 1.

بطرس، بطرس. (2014). **طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكية وانفعالية**،(ط. 2). عمان، الأردن: دار المسيرة.

البكري، أمل وريتا، حمادنة، وزين ، بدران.(2009). **الصحة والسلامة العامة،** (ط. 5)، عمان: دار النشرللنشر والتوزيع.

بوعجرم، رانا. (2005). **دمج ذوي الحاجات الخاصة وفئة الصعوبات التعليمية،** (ط. 1). بيروت، لبنان: شركة المطبوعات.

جعفر، غادة. (2003). **الصعوبات المرتبطة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين**(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية عمان.

جمعية (ايك) الكندية للتعليم الجامع. الرابط: http://irclusiveeducation.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2018). **النتائج الأولية للتعداد العام للسكان والمساكن والمنشآت.** رام الله، فلسطين.

جودة، آمال عبد القادر.(2012). **الصحة النفسية،** (ط. 3)، غزة: جامعة الأقصى.

جوزف، ب، ماري، ب. (2015). **استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الاعاقات في صفوف الدمج.** (عماد علي، ومراد البستنجي، مترجمان). عمان، الأردن: دار الفكر، (العمل الأصلي نشر سنة 2012).

الحبيب، احمد عبد العزيز.(2018).**اتجاهات الادارين و المعلمين نحو دمج الطلبة الصم في المدارس العادية في دولة الكويت** (اطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة ال البيت، المفرق، الاردن.

حسني، الأطرش محمود. (2016). اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية في

محافظة جنين، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 36 (1): 168- 173.

الحروب، رفيدا أحمد. (2017). **اتجاهات مدراء المدارس العامة نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في محافظة معان في ضوء بعض المتغيرات** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر.

الحديدي ، منى.(2003). المشكلات التي يواجهها معلمو و معلمات غرف المصادر في الاردن. **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**

الحديدي، منى، الخطيب، جمال. (2015). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.** (ط. 1), عمان، الأردن: دار الفكر.

حسين، محمد. (2014). **الذكاءات المتعددة ونموذج تنمية الموهبة.** (ط. 1). القاهرة، مصر: دار الأفق.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى. (2003). **مناهج واساليب التدريس في التربية الخاصة**، (ط2)، بيروت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خليفة، وليد السيد أحمد وعيسى، علي مراد. (2006). **الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة (التخلف العقلي)**، (ط.1)، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

داود، أحمد. (2014). **أصول التدريس النظري والعملي**، عمان، الأردن: دار يافا.

العالمية للطب النفسي

https://www.aljazeera.net/encyclopedia/organizationsandstructures/201 اخذت من الانترنت بتاريخ 2020/9/9

الزارع، نايف بن عابد. (2010). **المدخل إلى اضطراب التوحد: المفاهيم الأساسية وطرق التدخل**،الأردن: دار الفكر.

الزريقات، ابراهيم. (2006). **الإعاقة البصرية**، (ط.1)، عمان، الأردن: دار المسيرة.

الزغبي، احمد محمد. (2013). **أسس علم النفس الاجتماعي**، عمان، الاردن:دار زهران.

زهران، حامد عبد السلام. (1984). **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام. (2000). **علم النفس الاجتماعي**، (ط.6)، القاهرة: عالم الكتاب.

زهران، حامد عبد السلام. (2003). **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة عالم الكتب.

الزغلول،عماد والصمادي,عبد الله.(2015).**الموهوبون ذووالاحتياجات الخاصة**.(ط1)عمان، الأردن: دار الشروق.

الزيات، فتحي مصطفى. (1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية، التشخيصلية العلاجية**، (ط.1)، مصر: دار النشر للجامعات.

سالم، أسامة. (2015). **اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق**، (ط.2)، عمان، الأردن: دار المسيرة.

سامي، عوض، (2005). **اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الأطفال غير العاديين في المدارس العادية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، غزة.

السرطاوي، زيدان والشحض، عبد العزيز و عبد الجبار، عبد العزيز. (2006). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات**، العين: دار الكتاب الجامعي.

السرطاوي، عبد العزيز و الصمادي، جميل. (2010). **الإعاقات الجسمية والصحية**، (ط. 1)، عمان، الأردن: دار الفكر.

سعادة، جودت. (2009). **المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين،** (ط. 1)،عمان، الأردن: دار الشروق.

سليمان، عبد الرحمن. (2001). **سيكولرجية لذوي الحاجات الخاصية،** القاهرة: مكتبة كلاب.

سواني، جيبسون وسونيا ، بلاندفورد .**(2009). إدارة العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة** (ترجمة خالد العامري). دبي : مؤسسة محمد بن راشدال مكتوم (تاريخ النشر الاصلي 1970).

سويدان، أمل و الجزار، منى. (2007). **تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة،** (ط. 1)، عمان، الأردن: دار الفكر.

السيد، ماجدة. (2009). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها،** (ط. 1)،عمان، الأردن: دار صفاء.

الشخص، عبد العزيز. (1987). دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي. **مجلة رسالة الخليج العربي،** 21، 198- 219.

شفيق،حسنين.(2008). **سيكولوجيا الاعلام:دراسات متطورة في علم النفس الاعلامي**:دار فكر و فن.

الصباح، سهير، وآخرون.(2008). **الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين،** وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

الصمادي، علي. (2010). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، **مجلة الجامعة الإسلامية**، (18)2: 785-805.

الظاهر، قحطان. (2005). **مدخل الى التربية الخاصة**، الأردن: دار وائل للنشر.

عامر، طارق.(2015). **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة**،(ط. 2)،عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية.

عبد اللطيف، وحيد. (2001). **علم النفس الاجتماعي**،الأردن: دار المسيرة.

عثمان، علي عبد التواب ومباركي، صالحة عمرين. (2017). اتجاهات معلمات وأسر الأطفال نحو الدمج التربوي في رياض الأطفال، المؤتمر الدولي الاول لكلية رياض الأطفال بعنوان: **بناء طفل أفضل في ظلال متغيرات المعاصرة**، جامعة أسيوط، 6-2018/2/7.

العزة، سعيد. (2015). **المدخل إلى التربية الخاصة**، (ط. 3)، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية.

العطل، مازن .(2016). **درجة ممارسة معلمي وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة اللمنحي الجامع للتعليم والتعلم وسبل تطويره**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، عزة.

العكة، منال.(2004). **صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصرياً بمركز النور** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

عكيلة، عز الدين. (2013). **أثر مستوى المعيشة على الخدمات الصحية والتعليمية في محافظات غزة** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

عمر ،أشواق.(2010).**تقويم التأهيل النفسي و الاجتماعي و المهني للمعاقين حركياً في فلسطين من وجهة نظر المعاقينو أولياء أمورهم و العاملين في المراكز التأهيلية(** رسالة ماجستير غير منشورة)جامعة القدس،فلسطين.

عمر، ماهر. (1988). **سيكولوجية العلاقات الاجتماعية** ، الإسكندرية :دار المعرفة الجامعية.

عمر، محمود و السبيعي، تركي و فخرو، حصه و وتركي، آمنه.(2010). **القياس النفسي والتربوي**، عمان، الأردن: دار المسيرة.

عمر، محمد كمال أبو الفتوح. (2011). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم (الأطفال الذاتويين) مع أقرانهم العادين في المدارس العامة دراسة سيكولوجية في ضوء بعض المتغيرات، **المؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية**، كلية التربية جامعة بنها، مصر 17–8 أيار 2011.

عميرة، صلاح. (2003). **الدمج التربوي للمعاقين عقلية بين التأييد والمعارضة**، الملتقى الثاني للجمعية الخليجية للإعاقة.

العنيزات، صباح. (2009). **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، عمان، الأردن: دار الفكر.

عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية : عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي**. إربد: مكتبة الكتابي.

العويطي، ماهر.(2011). **دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز العادات الصحية السليمة لدى الطلبة في ضوء المعايير الإسلامية** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

عيسوي، عبد الرحمن. (1987). **قاموس مصطلحات علم النفس الحديث والتربية**، ، بيروت: الدار الجامعية

عيد، ماجدة. (2001). **مناهج وتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة**، (ط. 5)، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الغزالي، سعيد. (2011). **تربية وتعليم المعوقين سمعيا**، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القمش، مصطفى و السعايدة، ناجي. (2014). **قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة**،(ط. 1، عمان، الأردن: دار المسيرة.

القمش، نوري ومعايطة، عبد الرحمن. (2007). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**،دار المسيرة: عمان.

كلاب، نسرين. (2015). **إشباع الحاجات النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين الأيتام المقيمين في المؤسسات الإيوائية وغير الإيوائية لمحافظات غزة، دراسة مقارنة** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية ،غزة.

الكنج ، أحمد. (2010). **الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي "دراسة ميدانية على عينة من الطلبة جامعة دمشق"**(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة دمشق، سوريا.

كوافحة، عبد العزيز. (2003). **مقدمة في التربية الخاصة**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كوافحة، تيسير و عبد العزيز، عمر. (2003). **مقدمة في التربية الخاصة**، عمان، الأردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مبارك، شوقي. (2007). **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية العادية الملحق بها أطفال توحيديون نحو دمج الطلاب التوحيديين بمدارس البنين بالمنطقة الشرقية بالسعودية** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات، عمان.

مؤنس، خالد و جمعة، أمجد.(2013م). ملامح التعليم الجامع والصديق في وشخصية الرسول صلى الله عليه وسلم. **ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي التأصيل الإسلامي في علم النفس**، فلسطين: قسم علم النفس بكلية التربية في الجامعة الاسلامية وقسم علم النفس بكلية التربية في جامعة الأقصى25– 28نتشرين أول 2013.

https://www.unrwa.org/ar/tags المجلس النرويجي 2014 اخذت من الانترنت بتاريخ 2020/8/7.

مجيد، سوسن. (2008). **اتجاهات معاصرة في رعاية وتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. (ط. 1). عمان، الأردن: دار صفاء.

مرعي ، توفيق و بلقيس ، احمد و فرحان،اسحق احمد.(1983).**تعليم المنهاج التربوي :انماط تعليمية معاصرة** ، الادرن:دار الفرقان للنشر و التوزيع.

المركز الإحصائي الفلسطيني. تعداد(2017). **نظرة عامة**، تاريخ الاطلاع: 2020/3/1 الرابط http://www.pcbs.gov.ps

مسلم، الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري .(2003). **صحيح مسلم**، (د.ط)، بيروت: دار الكتب العلمية.

مصطفى، أسامة و الشربيني، السيد. (2013). **الإعاقة السمعية**، (ط. 1)، عمان، الأردن: دار المسيرة.

المطر، عبد الحكيم. (2003). أثر دمج مستخدمي الكراسي المتحركة في اتجاهات الاطفال العادين نحو التربية البدنية، **مجلة الطفولة العربية**، الكويت.

ملخص سياسة التعليم الجامع. (2013). **نظرة عامة**، تاريخ الاطلاع: 2 /2020/7، الرابط: www.unrwa.org

المليجي، حلمي. (2001). **علم النفس الاجتماعي**، بيروت: دار النهضة.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. (2008م). **بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة**، إسبانيا: وزارة التربية والعلوم.

المجلس النرويجي و الأونروا.(2013).**الحق في اللعب شركاء في دعم الاحتياجات النفسية و الاجتماعية لاطفال اللاجئين الفلسطينيين.عمان: الاردن**

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2008). **التعليم الجامع طريق المستقبل**، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثامن والأربعين، جنيف.

المياحي، جعفر عبد كاظم. (2010). **دافع السلوك Behavior Motives**، (د.ط)، عمان: دار الكنوز المعرفة العلمية للنشر.

المياحي، جعفر. (2011). **القياس النفسي والتقويم التربوي**، (ط. 1)، عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية.

الناطور، ياسر سعيد وعمايرة، إسماعيل محمد. (2015). **مقدمة في إضرابات التواصل**. ط(2). عمان: دار الفكر.

الناقة، محمود. (2012). **جودة التعليم وجودة إعداد المعلم، إطار فكري، مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم**، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة، (1): 5–16.

النجار، محمد، السميري، نجاح .(2008م). الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء التدريسي لدى معلمي مدارس التعليم الجامع بمحافظات غزة. **مجلة كلية التربية** ، عين شمس، ع (30): 417–467.

نشواتي، عبد المجيد. (1983). **علم النفس التربوي**،. اربد، الأردن: دار الفرقان.

نصر الله، عمر. (2002). **الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع.** (ط. 1)، عمان، الأردن: دار وائل.

النواصرة، فيصل. قيس، حسن. (2018). **اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون.** (**رسالة ماجستير غير منشورة**) جامعة عجلون الوطنية. الأردن.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2015). **سياسة التعليم الجامع في فلسطين**. تاريخ الاطلاع: 15 /2020/7، الرابط: WWW.moehe.gov.ps.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2008). **الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي .(2015). **سياسة التعليم الجامع في فلسطين**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي .(2017 ب). **قانون التربية والتعليم العام**، رام الله: فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي .(2017أ). **الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم فلسطين 2017 – 2022** رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2018). **نتائج دراسة التقويم الوطني**، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2008). **الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين**، دائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة .

وزارة التربية والتعليم العالي. (2017ج). **الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2017/2016** ، رام الله، فلسطين.

الوقفي، راضي. (2004). **أساسيات التربية الخاصة**، (ط. 1)، عمان، الأردن: دار جريئة.

الوقفي، راضي. (2011). **صعوبات التعلم "النظري والتطبيقي"**. (ط. 2). عمان، الأردن: دار المسيرة.

وحيد، أحمد عبد اللطيف. (2001). **علم النفس الاجتماعي**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ولي، باسم. (2004). **علم النفس الاجتماعي**. (ط.1)، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

يحيى، خولة. (2011). **المرجع في التربية الخاصة المعاصرة**، (ط. 2)، عمان، الأردن: دار المسيرة.

يحيى، خوله أحمد. (2005). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة.

اليونسكو. (2000). **إطار عمل داكار: التعليم للجميع المنتدى العالمي للتربية**. داكار، طبع في فرنسا.

اليونسكو. (2014). **دليل أنشطة يقودها الطفل في المدارس: للصفوف من 1–7 في المدارس الفلسطينية**. رام الله، فلسطين.

اليونسكو. (2015). **دروس من التعليم للجميع (EFA) والأهداف الإنمائية للألفية للتعليم (2016–2030). الحملة العالمية للتعليم للجميع.** أخذ من الإنترنت بتاريخ 3/11/2018 من http://www.campaignforeducation.org.

اليونسكو. (2017).**التعليم الجامع والصديق للطفل**، رام الله، فلسطين.

اليونسكو .(2015). **دروس من التعليم للجميع (EFA) والأهداف الإنمائية للألفية للتعليم (2016–2030)**

اليونسكو. (2009). **دليل أنشطة يقودها الطفل في المدارس: للصفوف من 1 - 7 في المدارس الفلسطينية.** رام الله، فلسطين.

اليونسكو. (2014). **دليل أنشطة يقودها الطفل في المدارس: للصفوف من 1 - 7 في المدارس الفلسطينية.** رام الله، فلسطين.

اليونسيف.(2016).**تقرير العمل الانساني من اجل الاطفال**،نيويورك.

ثانياً: المراجع الأجنبية

.

Abbas, F, Zafar, T. (2016). Footstep towards Inclusive Education. **Journal of Education and Practice,** 7(10), 2222-1735 .

Abrar ،N. && Baloch ،A .& Ghouri،A .(2010). Attiyutde of Secondary Schools Principal &Teachers Toward Inclusive Education: evidence from Karachi Pakistan،**EuropeanJournalofSocialSciences**15،(4): 573-582.

Alur,M ,Timmons, V. (2012**). Inclusive Education across cultures**. India: New Delhi.

Budoff, M. and Gottlieb,J. (1999). Special –Class EMR Children Mnstreamed.**Amrican Journal Of Mental Deficiency** ,18,1-11.

Bekirogullari ،Z،Soykurt ،K & Gulsen،C .(2011).Theattitudes of Special Education Teachers and mainstreaming education teachers working in Cyprus and special

education teachers working in the United States of America toward mainstreaming

education،**SocialandBehavioralScience**637-12:619، ISSN :1877-0428،Elsevier Ltd.

Batu, S. (2000). **Kaynastırma, Destek Hizmetler ve Kaynastırmaya Hazırlık Etkinlikleri**. Özel Eğitim Dergisi, 2(4), 35–45.

Budoff,M. and Gottlieb,J. (1976).Special –Class EMR Children Mnstreamed.Amrican Journal Of Mental Deficiency ,18,1-11.

Cind . (2003) .attitndes of Elementary school principales to word the inclusion،of student with disabities . **Council for Exceptional children** 69(2): 135-145.

Ciyer, A. (2010). **Developing Inclusive Education Policies and Practices in Turkey: A Study of the Roles of UNESCO and Local Educators**. ADissertation .

Corbett, J. (2001). **Supporting Inclusive Education; A connective pedagogy**. London: London and New York,.

Deng ،M. (2008) .the attiudes of primary school teachers toward inclusive education in rural and urban china ،**JournalofFrontiersofEducationinChina**3 ،(4): 473-492.

Dukmak ،Samir .J. (2013).**Regular classroom Teachers Attitudes towards Including Students With Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab.**

Deci, E.L., Ryan, R.M., Gange, M., Leone, D.R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. **Personality and social psychology bulletin**, 27(8). 930- 942.

Dilley, J. (2009). **School-based Health Interventions and Academic Achievement. Healthy Students. Successful Students Partnership Committee**, (2nd Ed), Washington.

Disability, **Development & Education**. Vol. 52 (1), 43- 58.

Dupoux E.Wolman c.EstradaE. (2005). Attitudes of school teachers toward the inclusion of students With Disabilities ، **Internaional. Journal of Disability Development of Education**،52،(1): 43-58.

Guralinick ،M .(2001). **The Natureand Menaning of SocialIntegration For young Children With Mild Developmental Delays inInclusiv Sittings**، Journalof EarlyIntervenntion22: 70-86

Gardner, H. (2013). **Multiple Intelligences, New Horizons**. (م, ع. سعد,Trans.) Amman: Dar alfiker.

Hegarty,s,(1985).**integreation and teaching some lessons from practice Educational research** ,27(1),9-10.

Jokinen, M. (2018). **Inclusive education- A sustainable approach?** American Annals of the Deaf, 163(1), 70-77.

Korkmaz, 1.(2011).Elementary Teachers' Perceptions Implementation of Inclusive Education.**US-China Education About Review** .2(8), 177-183.

Larrivee,b and cook ,L.(1989). .mainstreaming , a study of the variable Affecting teacher attiture**.The hpurnal of special Education** ,13(3),315-324.

Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014**).** Measuring indicators of inclusive education: Asystematic review of the literature. **International Perspectiveson Inclusive Education**, 3(1), 3–17.

Manisah, A.(2006) An empirical study on teachers perceptions towards inclusive education in Malays. **International Journal of Special Education**. 3(21), 36-44.

Mdikana, A.(2007). Pre-Service Educators' Attitudes towards Inclusive Education .**International Journal of Special Education**.1(22),125-131.

Millar, A, Simeone, S. Carnevale, J.)2001(**. Logic models: a systems tool for performance management**. Evaluation and Program Planning, 24(1), 73-81.

Minto, H. (2011). **School Health Programme Advocacy, International Centre for Eyecare Education**. (1st Ed) ،England.

Nitko, A. J. (2001). **Educational assessment of students** (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill."Rubistar Rubric Generator

Nobel,J.(1991).**Social inequity in the prevalence of disability, Assignment children** , 53,23-30.

Obeng, c. (2007). Teachers views on the Teaching of children with Disabilities in chanian classrooms, **International Journal of Special Education**, 22:96-102.

Pritchard, D. (1963). Education and Handicapped 1760- 1950, London: Routledge & Kegan Paul.

Save the Children. (2016**). Inclusive Education project: A Partnership**

between Birzeit University and Save the Children. Project Coordinator Dr. Anwar Abdel Razeq. Birzeit University College of Education Department of Curriculum

Save the children: PowerPoint**.** (5, 12, 2018)**. Inclusive Education.** First Inclusive Education Forum.

Smith, M, Smith, k. (2012). **"I Believe in Inclusion, But ..." Regular Education Early Childhood Teachers' Perceptions of Successful Inclusion**. Journal of Research in Childhood Education, 14(2), 161-80.

Tozzi, M. (2018). **Inclusive and Quality Education in Palestine**. Msofia, tozzi@educaid.it.

Serugges, t, and mastropieri,m.(1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusions**. Aresearch synthesis exceptional children**,63(1)59-74..

United Nations Children's Fund. (2014*).* **Conceptualizin, Inclusive Education Research & Practice.** UNICEF and Instruction

.

UNESCO. (1994**). Salamanca Statement & Framework for Action on Special Needs Education**. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (p. 50). Salamanca: UNESCO

UNESCO .(2005).**Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to 12 Education for All** .France: UNESCO.

الملاحق

أ. أدوات الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكمين

ت. أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

ث. أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

ج. كتاب تسهيل مهمة

الملحق (أ): أدوات الدراسة قبل التحكيم

الفاضل الدكتور / .....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان" اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العاديّة بعد تطبيق منحنى التعليم الجامع " ومن أجل ذلك تم عمل أداة للدراسة،

ولما كنتم من أهل العلم والدراية بهذا الموضوع، فأنني أتوجه إليكم بإبداء أرائكم من خلال قراءة كل فقرة من فقرات الأداة المرفقة، وبيان ما إذا كانت الفقرة مناسبة أم غير مناسبة للأداة، وإذا كانت ملائمة أم غير ملائمة من حيث انتمائها للمجال الذي وضعت فيه، وإن كانت سليمة لغويا أم غير سليمة، وإبداء اقتراحاتكم في ما إذا كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل أم لا، وان كان هناك فقرات يمكن إضافتها.

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم،،،

الباحثة / أماني فتحي إشراف/أ.د حسني عوض

بيانات المحكم

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة	التخصص

أولاً: <u>المعلومات الشخصية:</u>

القسم الأول: يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب لرأيك:

الجنس: ذكر ( ) انثى ( ).

مكان العمل: مدينة ( ) قرية ( ) مخيم ( ).

التخصص: معلم ( ) مرشد ( ).

سنوات الخبرة: ( ) 1-5 سنوات ( ) 5-10 ( ) سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر.

المؤهل العلمي : ( ) دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير.

ثانياً: <u>فقرات الأداة</u>

يرجى الإجابة على أسئلة هذا القسم بوضع إشارة (×) في المكان المخصص الذي تراه مناسباً:

وقد استندت الباحثة في تطوير أداة الدراسة إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة، ومنها البرغثي (2014) ودراسة عتمان ومباركي (2017) والصمادي (2010)، وقد شملت الأداة في صورتها الأولية (38) فقرة، ركزت على اتجاهات المعلمين والمرشدين نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع، علماً أنّ الإجابة على فقرات الأداة ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي:

أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدةً
5	4	3	2	1

الرقم	الفقرة	اتجاه الفقرة	ملائمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
			ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
أولاً: البعد الاجتماعي							
.1	أعتقد أنّ برنامج التعليم الجامع قد زاد من فرص التفاعل الإجتماعي بين الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية والعاديين.						
.2	عمل برنامج التعليم الجامع على التقليل من الفروق الفردية الإجتماعية بين الطّلاب.						
.3	أرى أن تطبيق برنامج التّعليم الجامع أدى إلى إكساب الطّلبة ذوي الإحتياجات الإضافية مهارات جديدة.						
.4	اعتقد أنّ برنامج التعليم الجامع أدى إلى جعل اتجاهات المعلمين والمرشدين نحو ذوي الإحتياجات الإضافية ايجابية .						
.5	أعتقد أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع أدى إلى زيادة فعالية						

الرقم	الفقرة	اتجاه	ملائمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
	الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية في الحياة اليومية.						
.6	أعتقد أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع سيكون له فوائد اجتماعيّة مستقبلية على المجتمع.						
.7	أرى أنّ تطبيق برنامج التّعليم الجامع أدى إلى بناء علاقات صداقة حميمية بين الطّلبة ذوي الإحتياجات الإضافية والعاديين.						
.8	أرى أنّ تطبيق برنامج التّعليم الجامع سوف يزيد من عزل الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية ويقللّ من شعورهم بالأمان.						
.9	أرى أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع أدى إلى شعور الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية بالخجل الشديد من إعاقتهم داخل الصفّ العادي.						
.10	اعتقد أنّ برنامج التعليم الجامع يهيئ فرصاً للتوافق الاجتماعي عند الطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية.						
.11	أعتقد أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع في صفوف مدارس الانروا أدى الى تقبل الاختلافات ما بين الطلبة.						
.12	أرى أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع داخل الصفوف قد زاد من العزلة الاجتماعية للطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية.						
.13	جعلني برنامج التعليم الجامع قادراً على تقديم التوعية و الإرشاد لأُسر الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية .						
.14	أسهم برنامج التعليم الجامع في اقناع أهالي الطلبة العاديين لدمج الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية مع أقرانهم.						
.15	من خلال تجربتي الشّخصية أرى أنّه أصبح من السهولة دمج الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية مع أقرانهم في المدرسة بعد تطبيق البرنامج.						
ثانياً : البعد النفسي							
.16	أعتقد أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع أثّر سلباً على النمو العاطفي للطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية.						
.17	زاد هذا البرنامج من ثقة الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية بأنفسهم.						

الرقم	الفقرة	اتجاه	ملائمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
18.	زاد هذا البرنامج شعور الطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية بأنهم قادرون على العطاء.						
19.	أرى أنّ هذا البرنامج يراعي كافة العوامل النفسية للطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية التي كانت مهملة قبل تطبيقه.						
20.	عمل برنامج التعليم الجامع على تعزيز الثقة بالنفس للطلبة من ذوي الاحتياجات الاضافية.						
21.	أعتقد أنّ برنامج التعليم الجامع أدى إلى زيادة الشعور بالنقص لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية.						
22.	ساعد برنامج التعليم الجامع في تعزيز قدرات الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية في مواجهة إحباطاتهم.						
23.	أصبح الطلبة العاديين يتقبلون نفسياً وجود أقرانهم من ذوي الإحتياجات الإضافية معهم داخل الصف..						
24.	اصبح الطلبة العاديين يتعاملون بإنسانية مع أقرانهم ذوي الإحتياجات الإضافية بعد تطبيق البرنامج.						
25.	جعلني برنامج التعليم الجامع على استعداد نفسي لتقبّل دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.						
26.	يساعد هذا البرنامج الطلبة من ذوي الاحتياجات الإضافية من زيادة رضاهم عن أنفسهم .						
27.	أشعر أنّ هذا البرنامج قد قللّ من التكيّف النفسي عند الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية.						
ثالثا: البعد الأكاديمي.							
28.	أرى أنّ وجود الطالب من ذوي الإحتياجات الإضافية في الصف العادي يؤدي إلى تأخره الدراسي.						
29.	ساهم برنامج التعليم الجامع في تنفيذ الأنشطة الصفية المطلوبة في الوقت المحدد من كافة المواد.						
30.	ساعد برنامج التعليم الجامع في تهيئة جو تعليمي مناسب لجميع الفئات.						

الرقم	الفقرة	اتجاه	ملائمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
.31	أعتقد أن الأساليب التربوية التي تمّ تقديمها في برنامج التعليم الجامع غير مناسبة لشرح كافة المواد الدّراسيّة.						
.32	قدّم البرنامج أفضل الحلول لمواجهة المشكلات التربوية لذوي الإحتياجات الإضافية.						
.33	أرى أنّ هذا البرنامج جعل الطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية يطورون مهاراتهم الأكاديمية بصورة أفضل بعد تطبيق البرنامج.						
.34	لم يقدم لي هذا البرنامج أيّ طرق مبتكرة للتعامل مع هذه الفئة.						
.35	أصبحت أكثر ايماناً بحقّ الطفل ذا الإحتياج الخاص بالتعليم في الصّفوف العادية.						
.36	بشكل عام أعتقد أن برنامج التعليم الجامع يعدّ ممارسة تربوية سليمةً جداً.						
.37	جعلني برنامج التعليم الجامع قادراً على تقديم التوعية و الإرشاد للطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية .						
.38	جعلني برنامج التعليم الجامع قادراًعلى تقديم التوعية و التثقيف بحقوق الطلبة ذوي الإتياجات الإضافية لأقرانهم في الصفّ ليتم تقبلهم .						

الملحق (ب): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	أ.د. محمد أحمد شاهين	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
2	د. عمر الريماوي	استاذ مشارك	علم نفس معرفي	جامعة القدس
3	د. فاخر الخليلي	أستاذ مساعد	علم نفس اكلينيكي	جامعة النجاح الوطنية
4	د. فايز محاميد	استاذ مشارك	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة النجاح الوطنية
5	د. منى بلبيسي	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	جامعة القدس المفتوحة
6	د. إياد أبو بكر	أستاذ مساعد	خدمة اجتماعية	جامعة القدس المفتوحة
7	د. عايد الحموز	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	وزارة الداخية الفلسطينية
8	د. رائد شماسنة	أستاذ مساعد	تربية	الكلية الجامعية(unrwa)
9	وحيد جبران	محاضر	تربية	جامعة بيرزيت
10	د. كمال سلامة	استاذ مشارك	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
11	د. حسين حمايل	أستاذ مساعد	ادارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
12	سلمان حسين	نائب مدير	ماجستير تربية	unrwa

الملحق (ت): أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

استبانة

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته .....و بعد

المعلمين/المعلمات..... المحترمين/ات ... المرشدين/المرشدات.....المحترمين/ات

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان" اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع" نرجو أن تجيب على جميع فقرات الاستبانة بطريقة تعبر فيها عن حقيقة هذه المشاعر و درجة موافقتك أو معارضتك لما ورد في تلك الفقرات, و ذلك بوضع اشارة (×) داخل العمود المناسب الذي يتفق و دجرجة الموافقة أو المعارضة أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة, و نأمل أن تجيب بكل حرية و دقة . مع التأكيد أن هذه الاجابات ستبقى سرية و لن يطلع عليها اي احد غير الباحثة كما انها لاتستخدم الا لأغراض البحث و الدراسة .

شاكرين حسن تعاونكم

الباحثة

أماني فتحي سليمان

أولاً- المعلومات الشخصية:

القسم الأول: يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب لرأيك:

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

مكان العمل: مدينة ( ) قرية ( ) مخيم ( )

التخصص: معلم ( ) مرشد ( )

سنوات الخبرة: ( ) أقل من 6 سنوات ( ) 6-10 ( ) سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

المؤهل العلمي: ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فأعل

ثانياً: فقرات الاستبيان

الرقم	الفقرة	اوافق بشدة	اوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
أولاً: البعد الاجتماعي						
39	أعتقد أنّ برنامج التعليم الجامع قد زاد من فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية وأقرانهم.					
40	يساهم برنامج التعليم الجامع في التقليل من الاحساس بالفروق الفردية الاجتماعية بين الطلبة					
41	أرى أن تطبيق برنامج التّعليم الجامع أدى إلى إكتساب الطّلبة ذوي الاحتياجات الإضافية مهارات اجتماعية جديدة					
42	أعتقد أنّ برنامج التعليم الجامع أدى إلى تطوير اتجاهات ايجابية لدى المعلمين والمرشدين نحو ذوي الاحتياجات الإضافية .					
43	أعتقد أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع أدى إلى زيادة الفاعلية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية في الحياة اليومية.					
44	أعتقد أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع سيكون له فوائد اجتماعيّة مستقبلية على المجتمع.					
45	أرى أنّ تطبيق برنامج التّعليم الجامع أدى إلى بناء علاقات صداقة حميمية بين الطّلبة ذوي الاحتياجات الإضافية وأقرانهم.					
46	أقف ضد تطبيق برنامج التّعليم الجامع لأنه يزيد من العزلة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية .					
47	أستاء من تطبيق برنامج التعليم الجامع لأنه أدى إلى شعور الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية بالخجل الشديد من إعاقتهم داخل الصفّ العادي.					
48	أدعو إلى تطبيق برنامج التعليم الجامع لأنه يهيئ فرصاً للتوافق الاجتماعي عند الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
49	أميل الى تطبيق برنامج التعليم الجامع في صفوف مدارس الأونروا لانه يحفز الطلبة على تقبل الاختلافات فيما بينهم.					
ثانياً: البعد النفسي						
50	أرى أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع داخل الصفوف قد زاد من الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
51	أسهم برنامج التعليم الجامع في إقناع أهالي الطلبة العاديين لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية مع أقرانهم.					
52	أعتقد أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع أثّر سلبياً على النمو العاطفي للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
53	أدعو إلى تطبيق هذا البرنامج لاسهامه في زيادة الإستقرار النفسي لدى					

	الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية بأنفسهم.					
54	زاد هذا البرنامج من شعور الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية بأنهم قادرون على العطاء.					
55	أرى أنّ هذا البرنامج يراعي العوامل النفسية كافة للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية التي كانت مهملة قبل تطبيقه.					
56	يساهم برنامج التعليم الجامع في تعزيز الثقة بالنفس للطلبة من ذوي الاحتياجات الإضافية.					
57	أعتقد أنّ برنامج التعليم الجامع أدى إلى زيادة الشعور بالنقص لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
58	أؤمن أن برنامج التعليم الجامع يعززّ قدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية في مواجهة إحباطاتهم.					
59	أصبح الطلبة العاديين يتقبلون نفسياً وجود أقرانهم من ذوي الاحتياجات الإضافية معهم داخل الصف.					
60	أصبح الطلبة العاديين يتعاملون بإنسانية مع أقرانهم ذوي الاحتياجات الإضافية بعد تطبيق البرنامج.					
61	جعلني برنامج التعليم الجامع على استعداد نفسي لتقبّل دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
62	يساعد هذا البرنامج الطلبة من ذوي الاحتياجات الإضافية في تحسين مستوى رضاهم عن أنفسهم.					
63	أشعر أنّ هذا البرنامج قد خفّض مستوى التكيّف النفسي عند الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
ثالثاً: البعد الأكاديمي						
64	أرى أنّ وجود الطالب من ذوي الاحتياجات الإضافية في الصف العادي يؤدي إلى تأخره الدراسي.					
65	يساهم برنامج التعليم الجامع في تنفيذ الأنشطة الصفية المطلوبة في الوقت المحدد من المواد كافة.					
66	يساعد برنامج التعليم الجامع في تهيئة جو تعليمي مناسب لجميع الفئات.					
67	من خلال تجربتي الشّخصية، أرى أنّه أصبح من السهولة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية مع أقرانهم في المدرسة بعد تطبيق البرنامج.					
~~68~~	~~أعتقد أن الأساليب التربوية التي قدمت في برنامج التعليم الجامع غير مناسبة لشرح كافة المواد الدّراسيّة.~~			**حذفت**		
69	قدّم البرنامج أفضل الحلول لمواجهة المشكلات التربوية لذوي الاحتياجات الإضافية.					

70	أرى أنّ هذا البرنامج جعل الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية يطورون مهاراتهم الأكاديمية بصورة أفضل بعد تطبيق البرنامج.					
71	لم يقدم لي هذا البرنامج أيّ طرق مبتكرة للتعامل مع هذه الفئة.					
72	أصبحت أكثر إيماناً بحقّ الطفل ذا الإحتياج الخاص بالتعليم في الصّفوف العادية.					
73	بشكلٍ عام، أعتقد أن برنامج التعليم الجامع يعدّ ممارسة تربوية سليمةً.					
74	جعلني برنامج التعليم الجامع قادراً على تقديم التوعية و الإرشاد لأُسر الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
75	جعلني برنامج التعليم الجامع قادراً على تقديم التوعية و الإرشاد للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
76	جعلني برنامج التعليم الجامع قادراً على تقديم التوعية و التثقيف بحقوق الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية لأقرانهم في الصفّ ليتم تقبلهم					

الملحق (ث): أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

استبانة

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته .....و بعد

المعلمين/المعلمات..... المحترمين/ات.. المرشدين/المرشدات.....المحترمين/ات

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان" اتجاهات معلمي و مرشدي مدارس الاونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الاضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق منحى التعليم الجامع" نرجو أن تجيب على جميع فقرات الاستبانة بطريقة تعبر فيها عن حقيقة هذه المشاعر و درجة موافقتك أو معارضتك لما ورد في تلك الفقرات, و ذلك بوضع اشارة (×) داخل العمود المناسب الذي يتفق و دجرجة الموافقة أو المعارضة أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة, و نأمل أن تجيب بكل حرية و دقة . مع التأكيد أن هذه الاجابات ستبقى سرية و لن يطلع عليها اي احد غير الباحثة كما انها لاتستخدم الا لأغراض البحث و الدراسة .

شاكرين حسن تعاونكم

الباحثة

أماني فتحي سليمان

أولاً- المعلومات الشخصية:

القسم الأول: يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب لرأيك:

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

مكان العمل: مدينة ( ) قرية ( ) مخيم ( )

التخصص: معلم ( ) مرشد ( )

سنوات الخبرة: ( ) أقل من 6 سنوات ( ) 6-10 ( ) سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

المؤهل العلمي: ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى

ثانياً: فقرات الاستبيان

الرقم	الفقرة	اوافق بشدة	اوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
أولاً: البعد الاجتماعي						
.1	أعتقد أنّ برنامج التعليم الجامع قد زاد من فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية وأقرانهم.					
.2	يساهم برنامج التعليم الجامع في التقليل من الاحساس بالفروق الفردية الاجتماعية بين الطلبة					
.3	أرى أن تطبيق برنامج التّعليم الجامع أدى إلى إكتساب الطّلبة ذوي الاحتياجات الإضافية مهارات اجتماعية جديدة					
.4	أعتقد أنّ برنامج التعليم الجامع أدى إلى تطوير اتجاهات ايجابية لدى المعلمين والمرشدين نحو ذوي الاحتياجات الإضافية .					
.5	أعتقد أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع أدى إلى زيادة الفاعلية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية في الحياة اليومية.					
.6	أعتقد أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع سيكون له فوائد اجتماعيّة مستقبلية على المجتمع.					
.7	أرى أنّ تطبيق برنامج التّعليم الجامع أدى إلى بناء علاقات صداقة حميمية بين الطّلبة ذوي الاحتياجات الإضافية وأقرانهم.					
.8	أقف ضد تطبيق برنامج التّعليم الجامع لأنه يزيد من العزلة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية .					
.9	أستاء من تطبيق برنامج التعليم الجامع لأنه أدى إلى شعور الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية بالخجل الشديد من إعاقتهم داخل الصفّ العادي.					
10	أدعو إلى تطبيق برنامج التعليم الجامع لأنه يهيئ فرصاً للتوافق الاجتماعي عند الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
11	أميل الى تطبيق برنامج التعليم الجامع في صفوف مدارس الأونروا لانه يحفز الطلبة على تقبل الاختلافات فيما بينهم.					
ثانياً: البعد النفسي						
12	أرى أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع داخل الصفوف قد زاد من الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
13	أسهم برنامج التعليم الجامع في إقناع أهالي الطلبة العاديين لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية مع أقرانهم.					
14	أعتقد أنّ تطبيق برنامج التعليم الجامع أثّر سلبياً على النمو العاطفي للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					

15	أدعو إلى تطبيق هذا البرنامج لاسهامه في زيادة الإستقرار النفسي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية بأنفسهم.					
16	زاد هذا البرنامج من شعور الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية بأنهم قادرون على العطاء.					
17	أرى أنّ هذا البرنامج يراعي العوامل النفسية كافة للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية التي كانت مهملة قبل تطبيقه.					
18	يساهم برنامج التعليم الجامع في تعزيز الثقة بالنفس للطلبة من ذوي الاحتياجات الإضافية.					
19	أعتقد أنّ برنامج التعليم الجامع أدى إلى زيادة الشعور بالنقص لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
20	أؤمن أن برنامج التعليم الجامع يعززّ قدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية في مواجهة إحباطاتهم.					
21	أصبح الطلبة العاديين يتقبلون نفسياً وجود أقرانهم من ذوي الاحتياجات الإضافية معهم داخل الصف.					
22	أصبح الطلبة العاديين يتعاملون بإنسانية مع أقرانهم ذوي الاحتياجات الإضافية بعد تطبيق البرنامج.					
23	جعلني برنامج التعليم الجامع على استعداد نفسي لتقبّل دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
24	يساعد هذا البرنامج الطلبة من ذوي الاحتياجات الإضافية في تحسين مستوى رضاهم عن أنفسهم.					
25	أشعر أنّ هذا البرنامج قد خفّض مستوى التكيّف النفسي عند الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
ثالثاً: البعد الأكاديمي						
26	أرى أنّ وجود الطالب من ذوي الاحتياجات الإضافية في الصف العادي يؤدي إلى تأخره الدراسي.					
27	يساهم برنامج التعليم الجامع في تنفيذ الأنشطة الصفية المطلوبة في الوقت المحدد من المواد كافة.					
28	يساعد برنامج التعليم الجامع في تهيئة جو تعليمي مناسب لجميع الفئات.					
29	من خلال تجربتي الشّخصية، أرى أنّه أصبح من السهولة دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية مع أقرانهم في المدرسة بعد تطبيق البرنامج.					
30	قدّم البرنامج أفضل الحلول لمواجهة المشكلات التربوية لذوي الاحتياجات الإضافية.					

31	أرى أنّ هذا البرنامج جعل الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية يطورون مهاراتهم الأكاديمية بصورة أفضل بعد تطبيق البرنامج.					
32	لم يقدم لي هذا البرنامج أيّ طرق مبتكرة للتعامل مع هذه الفئة.					
33	أصبحت أكثر إيماناً بحقّ الطفل ذا الإحتياج الخاص بالتعليم في الصّفوف العادية.					
34	بشكلٍ عام، أعتقد أن برنامج التعليم الجامع يعدّ ممارسة تربوية سليمةً.					
35	جعلني برنامج التعليم الجامع قادراً على تقديم التوعية و الإرشاد لأُسر الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
36	جعلني برنامج التعليم الجامع قادراً على تقديم التوعية و الإرشاد للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.					
37	جعلني برنامج التعليم الجامع قادراً على تقديم التوعية و التثقيف بحقوق الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية لأقرانهم في الصفّ ليتم تقبلهم					

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds Open University
Academic Affairs
Deanship of Graduate Studies
and Scientific Research
Ramallah - P.O. Box: 1804
Tel: 02/2976240 - 02/2956073
Fax: 02/2963738
Email - Graduate Studies: fgs@qou.edu
Email - Scientific Research: sprgs@qou.edu

جامعة القدس المفتوحة
الشؤون الأكاديمية
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
رام الله – ص.ب 1804
هاتف: 02/2976240 - 02/2956073
فاكس: 02/2963738
بريد الكتروني - الدراسات العليا: fgs@qou.edu
بريد الكتروني - البحث العلمي: sprgs@qou.edu

Ref. :
Date :

الرقم: ع. د. ب. ع./20/482
التاريخ: 2020/08/16

حضرة د. أسامة أبو البهاء المحترم
مدير التعليم في منطقة القدس/ أريحا
وكالة الغوث الدولية

تحية طيبة وبعـــــد ،،،

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة "أماني فتحي محمد سليمان"

تهديكم جامعة القدس المفتوحة أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه تقوم الطالبة المذكورة بإعداد رسالة ماجستير في تخصص ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: (اتجاهات معلمي ومرشدي مدارس الأونروا نحو دمج ذوي الاحتياجات الإضافية في الصفوف العادية بعد تطبيق برنامج التعليم الجامع)، وعليه أمل من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة في تطبيق أداة الدراسة، شاكرين حسن تعاونكم في خدمة العلم وأهله.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

16.8.2020
أ. د. حسني عوض
عميد الدراسات العليا والبحث العلمي

نسخة:
- الملف.