كلية الدراسات العليا

واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي

Current Application of the Inclusive Education Approach being Implemented in UNRWA Schools in Palestine in Light of the Logical Model

رسالة ماجستير مقدمة من الطالب

سلمان حسين

إشراف الدكتور

أحمد فتيحة

حزيران – 2019

كلية التربية

برنامج الدراسات العليا

واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي

Current Application of the Inclusive Education Approach being Implemented in UNRWA Schools in Palestine in Light of the Logical Model

رسالة ماجستير مقدمة من الطالب

سلمان حسين

إشراف

د. أحمد فتيحة رئيساً

د. حسن عبد الكريم عضواً

د. صلاح حمدان عضواً

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة من كلية التربية برنامج الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين

حزيران – 2019

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

كلية التربية

برنامج الدراسات العليا

واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي

Current Application of the Inclusive Education Approach being Implemented in UNRWA Schools in Palestine in Light of the Logical Model

رسالة ماجستير مقدمة من الطالب

سلمان حسين

لجنة الإشراف

د. أحمد فتيحة..... رئيساً

د. حسن عبد الكريم..... عضواً

د. صلاح حمدان..... عضواً

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة من كلية التربية برنامج الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين

حزيران - 2019

إهداء

في كل بداية إلى أمي ... يا قصيدة وقف الشعراء طويلاً يصوغون حروفها... فأنت يا أمي نبع الوفاء في دنياي إذا ظميءَ القلب وجفت قريحة الشعراء.

إلى أبي.... كنت أودُ أن أصوغ لك باقةً مزينةً بإكليل الورد كتاج فخارٍ على جبينك.... أُحبُك يا أبي.

إلى زوجتي... لقد اكتمل الحلم وأينع الغرس نضراً.... واكتسى حلته الجميلة... نعم كنت أنت الحلم الذي يراودني ويسعفني فأستقي منه درجات العلى.

إلى طفلاي مصطفى ويوسف.... أنتما السطور التي نقشت أروع الأسماء... أنتما الشموع التي أضاءت أحلامنا.

إلى إخوتي وأخواتي... كأني أحلق منازل العلى فأراكم نجوماً يهتدي بها قمر الليل... أغزل لكم باقات عطرة تحملها فراشات الربيع كل واحدة تلوح بحروف جميلة تحمل أسمائكم.

إلى الشهداء والأسرى والجرحى في وطني الكبير فلسطين

شكر والتقدير

إنني في هذا المقام لا يسعني إلا أن أجزي خالص شكري وتقديري لكل القائمين على كلية التربية في جامعة بيرزيت، كما أتوجه بالشكر والتقدير لرئيس اللجنة المشرفة على الرسالة الأستاذ المقدسي المعطاء الذي له بصماته في كل محفل تربوي الدكتور أحمد فتيحة، وعضو لجنة المناقشة المتعاون بلا حدود بملاحظاته القيمة الدكتور حسن عبد الكريم، كما أتقدم بالشكر لعضو لجنة المناقشة الداعم المتميز بتخصصه الدكتور صلاح حمدان، وهؤلاء الأساتذة الأفاضل الذين أكرموني بعلمهم، أسأل الله تعالى أن يجزيهم عني خير الجزاء، وأن يرفع درجاتهم في الدنيا والآخرة، إنه سميع مجيب.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للأستاذ محمد صبح المختص التربوي في وكالة الغوث على التدقيق اللغوي للرسالة، وللدكتور طارق الشيخ عميد الكلية الجامعية للعلوم التربوية على دعمه المتواصل وملاحظاته القيمة طيلة فترة الدراسة.

وكذلك أشكر خبير التحليل الإحصائي الأخ جمال عياد، ولا أنسى أن أشكر مديرة مدرستي أروى سالم على المساعدة في توفير الوقت والتسهيلات اللازمة.

الشكر كل الشكر لكل من ساعدني في إنجاز هذا البحث بشكل مباشر أو غير مباشر.

قائمة المحتويات

إهداء ..... أ

شكر والتقدير ..... ب

قائمة المحتويات ..... ت

قائمة الجداول ..... ح

قائمة الأشكال ..... خ

قائمة الملاحق ..... د

الملخص باللغة العربية ..... ذ

الملخص باللغة الإنجليزية ..... ز

الفصل الأول المقدمة 1

مشكلة الدراسة وأسئلتها 3

أهداف الدراسة 6

أهمية الدراسة 7

مصطلحات الدراسة 8

حدود الدارسة 10

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة 11

الإطار النظري 11

أولاً: تاريخ التربية الخاصة 11
ثانياً: مفهوم التعليم الجامع 19
ثالثاً: الإطار القانوني للتعليم الجامع 25
رابعاً: خصائص مدارس التعليم الجامع 29
خامساً: تحديات تطبيق منحى التعليم الجامع 33
سادساً: مقترحات لتحسين وتطوير التعليم الجامع 35
سابعاً: التعليم الجامع والنظريات المختلفة 36
تاسعاً: التعليم الجامع في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية 43
عاشراً: التعليم الجامع في وكالة الغوث "الأونروا" 45
الدراسات السابقة 50
المحور الأول: واقع تطبيق التعليم الجامع واتجاهات المسؤولين والمديرين والمعلمين/ات نحوه. . 50
المحور الثاني: التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الجامع 61
المحور الثالث: دراسات اعتمدت على نماذج عالمية ومنها النموذج المنطقي 65
خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة منها: 69
الفصل الثالث: منهجية الدراسة واجراءاتها 70
منهجية الدراسة 70
مجتمع الدراسة 70
عينة الدراسة 72
الاستبانة 74

المقابلات شبه المنظمة 77
تحليل البيانات 79
الفصل الرابع النتائج 80
نتائج المجال الأول (المدخلات)..... 85
نتائج المجال الثاني (العمليات) 95
نتائج المجال الثالث (النتاجات) 103
نتائج المجال الرابع (التحديات)..... 110
نتائج المجال الخامس (المقترحات) 112
الفصل الخامس مناقشة النتائج 116
مناقشة السؤال الأول 117
مناقشة السؤال الثاني 126
مناقشة السؤال الثالث..... 132
مناقشة السؤال الرابع..... 137
مناقشة السؤال الخامس 140
مناقشة السؤال الرئيس للدراسة..... 144
التوصيات 149
قائمة المراجع 152
المراجع العربية..... 152
English References 159

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
جدول رقم (1)	توزيع مجتمع الدراسة في مدارس منطقة القدس وأريحا	71
جدول رقم (2)	توزيع عينة الدراسة في مدارس منطقة القدس وأريحا	72
جدول رقم (3)	سمات عينة الدراسة	73
جدول رقم (4)	معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للعينة الاستطلاعية	76
جدول رقم (5)	تقدير المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة	82
جدول رقم (6)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن كل مجال وعن المجال الكلي.	84
جدول رقم (7)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لفقرات المجال الأول	86
جدول رقم (8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لفقرات المجال الثاني.	96
جدول رقم (9)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لفقرات المجال الثالث	104

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
شكل رقم (1)	نظام الإقصاء	15
شكل رقم (2)	نظام الفصل	16
شكل رقم (3)	نظام الوحدات الصغيرة	16
شكل رقم (4)	نظام التعليم الدامج	17
شكل رقم (5)	نظام التعليم الجامع	18
شكل رقم (6)	منحى الأونروا للتعليم الجامع	47
شكل رقم (7)	تعليم ذو جودة عالية ومتمركز حول الطفل	48
شكل رقم (8)	الدعم الإضافي من قبل فريق المساندة	48
شكل رقم (9)	الدعم المكثف	49

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
ملحق رقم (1)	ملحق رقم (1) إستبانة المعلمين بعد التحكيم	164
ملحق رقم (2)	ملحق رقم (2) أسئلة مقابلات الإداريين بعد التحكيم	171
ملحق رقم (3)	ملحق رقم (3) الكتاب الموجه من الجامعة إلى رئيس برنامج التعليم في الأونروا لاستكمال الدراسة	172
ملحق رقم (4)	ملحق رقم (4) كتاب تسهيل مهمة اجراء الدراسة من رئيس برنامج التعليم في (الأونروا)	173

الملخص باللغة العربية

واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي

هدفت الدراسة التعرف على واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي، ولتحقيق ذلك تم اختيار المنهج الكمي والكيفي، ووزعت الاستبانة التي تتكون من (48) فقرة على معلمي/ات وكالة الغوث في منطقة القدس وأريحا، حيث تم اختيار عينة عشوائية بسيطة منهم، بلغ حجمها (228) معلماً/ة، وتم التأكد من صدق المحتوى والصدق الظاهري، والتحقق من الثبات من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا والذي بلغ (0.93)، وتم معالجة البيانات باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدمت أداة المقابلة في إجراء المقابلات شبه المنظمة مع عينة متيسرة مع ثمانية من الإداريين، وتم التحقق من صدقها من خلال إرسالها إلى عشرة من المحكمين، وأما الثبات فمن خلال إعادة التحليل للمقابلات من قِبل باحثة أخرى.

وأظهرت النتائج أن البيئة المدرسية بحاجة إلى تطوير، وأن المنهاج وأساليب التقييم لا تتناسب مع التعليم الجامع، كما أنه لا يوجد تمويل، ولم يتم توفير الموارد والوسائل الكافية للتعليم الجامع، أما بالنسبة للمعلمين والإداريين في بداية تطبيق التعليم الجامع فلم يكونوا مدربين وكانت اتجاهاتهم سلبية، ورغم أن قدراتهم واتجاهاتهم تطورت مع تطبيق منحى التعليم الجامع إلا أنهم ما زالوا بحاجة إلى التمكين، كذلك فإن المدرِبين غير متخصصين، ولم يتم التدريب على مواضيع متخصصة في التربية الخاصة، ولم يتم إجراء دراسات تقييمة لمنحى التعليم الجامع. في المقابل رأى الإداريون

والمعلمون أن اتجاهات الطلبة ومشاركتهم تحسنت، وأن أولياء الأمور أصبحت اتجاهاتهم إيجابية، ولكنهم لا يقومون بدورهم المطلوب.

كما أن نصاب المعلم الكبير من الحصص وأعداد الطلبة الكبيرة في الصفوف من أبرز التحديات التي تعيق تطبيق التعليم الجامع، وقد تمثلت أهم المقترحات لتحسين تطبيق التعليم الجامع؛ في ضرورة توفير التدريب للمعلمين من قِبَل متخصصين، وتخفيض نصاب الحصص، والتقليل من أعداد الطلبة، وتكييف المنهاج وأساليب التقييم وتعديل المباني المدرسية لتتناسب مع التعليم الجامع. كما أوصت الدراسة بإجراء دراسات حول التعليم الجامع، وقياس أثره على تسرب الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي.

Abstract in English

Current Application of the Inclusive Education Approach being Implemented in UNRWA Schools in Palestine in Light of the Logical Model

The present study aims at investigating the Current application of the Inclusive Education approach to UNRWA schools in Palestine in light of the Logic Model. To achieve this aim, a quantitative and qualitative approach were chosen. A questionnaire comprised (48) items, was distributed to a random sample that has consisted of (228) UNRWA teachers in Jerusalem and Jericho Area. The internal and external validity of the content were verified. The reliability of the questionnaire was confirmed by calculating the reliability coefficient of α-Cranach which was (0.93).

The data were analyzed by calculating the mean and standard deviations. The interview was used to conduct semi-structured interviews with a sample that has consisted of eight administrators. The validity of the interview was verified by sending it to ten experts, and the reliability was verified through the re-analysis of the interviews by another researcher.

The findings of the study showed that the school environment needs to be developed; the curriculum and the methods of evaluation were not compatible with inclusive education; there was no funding or adequate resources; teaching aids were not provided for inclusive education.

Regarding teachers and administrators, they were not trained at the beginning of the of inclusive education implementation; their abilities and attitudes have developed, yet they still need empowerment.

The inclusive education trainers are not specialized in this subject; and training has not been done on special topics in special education; moreover, no studies have been conducted to assess the impact of inclusive education.

On the other hand, administrators and teachers consider that students' attitudes and participation were improved; parents became positive, but they still not doing their role.

The load of the teacher and the large numbers of students in the classes are among the main challenges that impede the application of inclusive education.

The key suggestions to improve the application of inclusive education are: to provide training for teachers by specialists; to decrease teachers load; to decrease students' numbers in the class; to adapt curriculum, methods of evaluation and to modify school buildings to accommodate inclusive education.

The study suggests one recommendation that is to conduct studies on inclusive education and to measure its impact on students' dropout and academic achievement.

الفصل الأول

المقدمة:

التعليم حق لكل إنسان، يتطلب التزام الدول المختلفة بتوفير المطلوب؛ من أجل حصول كل طفل في العالم على هذا الحق، ودعوة المؤسسات الحكومية التربوية والتعليمية للسعي إلى توفير تعليم نوعي ذي جودة عالية لجميع الطلبة، بما يضمن رفاه الطفل وتلبية احتياجاته على مستوى أوسع ليشمل الصحة والتغذية والرفاه، وذلك لتستثمر الدول كل القدرات والإمكانات الموجودة عند الطلبة بما يسمى "التعليم الجامع". لذلك شرعت الدول بسن الأنظمة والقوانين؛ لتوفير متطلبات ذلك من أبنية وموارد، وكوادر بشرية متخصصة، وبرامج جامعية وغير ذلك.

وقد عقدت العديد من المؤتمرات والندوات محلياً وإقليمياً ودولياً لبحث هذا الموضوع وتطويره، وأهم هذه المؤتمرات والذي يعد نقطة الانطلاق نحو التعليم الجامع؛ المؤتمر الدولي الذي عقد في مدينة سليمنكا الإسبانية عام (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 إمكاناتهم (UNESCO,2005).

لذلك تبنت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية التعليم الجامع منذ العام (1994) (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015)، كما قامت (الأونروا) بإصلاح عملية التعليم منذ العام (2011/2010)

ضمن أربعة محاور رئيسة وهي: التعليم الجامع، المنهاج وتقييم الطلبة، تطوير المعلمين وتمكين المدارس، التعليم المهني والتقني (الأونروا، 2012). واستمرت الأونروا في تبني هذه السياسة وتطويرها في الخطة الإستراتيجية (2016–2021)، 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)، (الأونروا، 2013ب).

وقد عملت الأونروا على تحقيق ذلك من خلال العمل على تحسين البيئة المدرسية، وتنمية مهارات العاملين في الحقل التربوي. كما قامت بإعداد منحى التعليم الجامع والذي يتكون من السياسة، والاستراتيجية، وحقيبة أدوات الكشف عن الاحتياجات المتنوعة للطلبة وتلبيتها، بالإضافة إلى دليل المعلم للنوع الاجتماعي، وتطبيق برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة، والذي يعنى بتطوير الممارسات الصفية لدى المعلم (الأونروا، 2013ج)، ومع ذلك فما زال واقع تطبيق التعليم الجامع في مدارس الأونروا يواجه العديد من التحديات.

ويتطلب التعليم الجامع تغييراً كبيراً على مستوى السياسات والممارسات والأبنية والموارد للترحيب بفئات الطلبة جميعهم، وتوفير كل المتطلبات التي تلبي احتياجاتهم، وهذا التغيير ليس بالسهل لأنه سينعكس على جميع مدخلات العملية التعليمية وعناصرها؛ البشرية والمادية والمعنوية، ويؤثر على عملياتها وأنشطتها لتحقيق الأهداف 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، مثل النموذج المنطقي، الذي يوفر توجيهاً مفيدًا للانتقال من خطط مجردة إلى ملموسة.

وحتى نسير وفق خطوات متسلسلة لتحقيق أهداف التعليم الجامع، يجب أن نسير وفق نموذج منطقي يوضح كيفية تنفيذ المشاريع والمبادرات والبرامج، ويعتمد ذلك على تحديد المدخلات المادية والبشرية والمعنوية، والعمليات من أنشطة وأساليب وتدخلات، والنتاجات من مخرجات وإنجازات، كما أن النموذج المنطقي يوجهنا بالشكل الصحيح في جميع المراحل التي يمر بها البرنامج أو المنحى، بدءاً من التخطيط للتعليم الجامع، مروراً بالتنفيذ، وصولاً إلى التقييم، حتى يكون العمل منظماً وتتحقق الأهداف المرجوة (مجموعة عمل الصحة والتنمية المجتمعيتين، 2017) لذلك على الإداريين والمعلمين في وكالة الغوث القيام بالعديد من الإجراءات الكفيلة بتطبيق التعليم الجامع بشكل منطقي لتحقيق أهدافه، لذا ستتناول هذه الدراسة واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تبين مؤشرات نتاجات التعليم الوطنية الفلسطينية أنها لا زالت دون المستوى المطلوب؛ فقد بلغ معدل الأمية (3.6 %) في العام (2017) لمن هم فوق سن (15) عاماً (الجهاز الإحصاء المركزي الفلسطيني، 2018)، وبلغت نسبة التسرب في مرحلة التعليم الأساسي في العام الدراسي (2016/2015) حوالي (0.9%). ومعدلات الرسوب في مرحلة التعليم الأساسي (1.2%) للذكور والإناث في العام الدراسي (2016/2015) (وزارة التربية والتعليم العالي،2017ج)، 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 الخاصة في مدارس إقليم الضفة الغربية التابعة لوكالة الغوث في العام الدراسي (2018/2017) هي: (8.23%) (الأونروا، 2018). كما تشير نتائج دراسة التقويم الوطني للعام الدراسي (2018/2017) أن متوسط علامات الصف التاسع في اللغة العربية (51,87%) بينما في الرياضيات (30,10%) (وزارة التربية والتعليم العالي، 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 تعد بشكل يناسب جميع الطلبة، لذلك تبين هذه المؤشرات صعوبة الواقع التعليمي، وأن مدارسنا لا زالت بحاجة إلى المضي قدماً في دفع المزيد من الجهود بغية جعلها مدارس جامعة تستقبل جميع الطلبة بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن أجل إصلاح نتاجات الطلبة التعليمية وغيرها كان لزاماً على صناع القرار الاستفادة من التجارب العالمية للحد من هذه النسب وتبني منحى التعليم الجامع.

جاء منحى التعليم الجامع، الذي يعد منحى منصف لجميع الطلبة، ويضمن لهم حقوقهم وإيصالهم إلى تعلم نوعي ذي جودة عالية (عمر، 2010). وانطلاقاً من دور الأونروا في توفير تعليم ذي جودة، منصف وجامع لجميع الطلبة اللاجئين الفلسطينيين في مراحل التعليم الأساسي من الصفوف الأول وحتى العاشر، تبنت منحى التعليم الجامع ليحقق هذا الهدف (الأونروا، 2013أ).

وعلى الرغم من تبني العديد من دول العالم، ومنها فلسطين لمنحى التعليم الجامع ضمن سياساتها التعليمية، ومع أن هذا المنحى يطبق في مدارس وكالة الغوث منذ خمس سنوات، إلا أنه في الواقع ما زالت النتائج غير مرضية وما زال التعليم الجامع يواجه العديد من التحديات في التطبيق وهذا ما أشارت إلى جزء منه توصيات دراستي مهنا (2018) والعطل (2016)، لذلك كان لزاماً علينا أن نرى النجاحات والإخفاقات ونقارن ذلك وفق نموذج منطقي يوضح كيفية تنفيذ أي مشروع أو برنامج أو منحى وفق خطوات متسلسلة، حيث أن مكونات النموذج المنطقي تختلف اعتماداً على البرنامج الذي يجري تحليله (Stegemann & Jaciw, 2018) والمكونات النموذجية تشمل: المدخلات وهي العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق أهدافه، ومنها البشرية مثل: المعلمين والطلبة، والبيئية مثل: المواد والأموال، والمعنوية مثل: المعتقدات والأفكار. والعمليات وهي الاستراتيجيات التي تشمل الأنشطة والأساليب والتدخلات الهادفة إلى تحويل المدخلات إلى شكل آخر يناسب أهداف النظام ويحققها، وبالتالي التوصل إلى النتاجات: هي النتائج النهائية للنظام، وتتنوع من نتاجات بشرية مثل: الأفراد المؤهلين، ومادية مثل: المواد، ومعنوية: كالأفكار والمعتقدات (شحاتة وآخرون، 2003).

ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة، للتعرف على واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي، لذا يؤمل أن تجيب الدراسة عن الأسئلة الرئيسة الآتية:

1. **ما واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي؟**

2. ما التحديات التي تعيق تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟

3. ما المقترحات لتحسين تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأول الأسئلة الفرعية الآتية:

1- كيف ساهمت المدخلات المادية والبشرية والمعنوية (البيئة المدرسية، الإداريون والمعلمون، المعتقدات، البرامج التدريبية، أدوات التشخيص، المناهج، التمويل، نظام الإحالة، نماذج ناجحة) في مدارس وكالة الغوث في تطبيق منحى التعليم الجامع؟

2- ما العمليات (التدخلات، التطوير المهني، المتابعة، تقيم المنحى، تقييم الطلبة) التي قام بها الإداريون والمعلمون في مدارس وكالة الغوث لتطبيق منحى التعليم الجامع؟

3- ما النتاجات التي تحققت بعد تطبيق منحى التعليم الجامع على مستوى (الإداريين، المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي، بالإضافة إلى:

- التعرف على مساهمة المدخلات المادية والبشرية والمعنوية (البيئة المدرسية، الإداريون والمعلمون، المعتقدات، البرامج التدريبية، أدوات التشخيص، المناهج، التمويل، نظام الإحالة، نماذج ناجحة) في مدارس وكالة الغوث في تطبيق منحى التعليم الجامع.

- التعرف على العمليات (التدخلات، التطوير المهني، المتابعة، تقيم المنحى، تقييم الطلبة) التي قام بها الإداريون والمعلمون في مدارس وكالة الغوث لتطبيق منحى التعليم الجامع؟
- التوصل إلى النتاجات التي تحققت بعد تطبيق منحى التعليم الجامع على مستوى (الإداريين، المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور)؟
- استنتاج التحديات التي تعيق تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟
- استنتاج مقترحات لتحسين تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟

أهمية الدراسة

- يؤمل أن تفيد الدراسة الحقل التربوي الفلسطيني بواقع تطبيق منحى التعليم الجامع؛ من أجل الاستجابة لمتطلبات الطلبة الفلسطينيين واحتياجاتهم الإضافية، وفهم دورهم في ذلك السياق.
- تفيد المعلمين في وكالة الغوث في التعرف على واقع تطبيقهم لمنحى التعليم الجامع، والتحديات التي تواجههم في تطبيقه، والحلول المقترحة للتغلب عليها.
- التعرف على واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث، ومقترحات لتحسين آلية تطبيقه عند إعداد برامج النمو المهني وتطوير المنهاج، وهذا يخص الإداريين كمنسقي الوحدات، وخاصة وحدة التطوير المهني والمنهاج.

- التعرف على واقع تطبيق التعليم الجامع، والاستعانة بمقترحات تحسين التطبيق في تقديم إرشادات للمديرين والمعلمين أثناء زياراتهم الشاملة للمدارس، وهذا يخص وحدة الجودة.
- الحصول على تغذية راجعة حول واقع التشخيص والتقييم للطلبة والعمل على تطوير أساليب وأدوات التقييم لتناسب جميع الطلبة، وهذا يخص وحدة التقييم.
- تعرف المختصين التربويين على واقع تطبيق منحى التعليم الجامع، وتحديداً الممارسات الصفية للمعلمين أثناء الحصص، وتطبيق المنهاج وتقييم الطلبة، والاستعانة بمقترحات تحسين تطبيق التعليم الجامع في ضوء النموذج المنطقي لتطوير ممارسات المعلمين وتحسينها.

مصطلحات الدراسة

الواقع (التعريف الإجرائي): هو مدى ممارسة التعليم الجامع وتطبيقه خلال المراحل جميعها من تخطيط للمدخلات، وتنفيذ ومتابعة للعمليات والأنشطة، وتقييم للأثر والنتاجات.

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

ويعرف التعليم الجامع إجرائياً: أنه مفهوم يعبر عن قبول الأنظمة والسياسات التعليمية لاستقبال جميع الطلبة بغض النظر عن قدراتهم وإعاقاتهم وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية أو نوعهم

الاجتماعي في المدارس العادية، وعلى المدرسة أن توفر وتلبي حاجات الطلبة وتقدم لهم الدعم والرعاية، لاستثمار طاقاتهم وإمكاناتهم والوصول إلى تحقيق ذواتهم حتى يكونوا شركاء فاعلين في المجتمع.

المعلمون (التعريف الإجرائي): هم المعلمون والمعلمات المؤهلون أكاديمياً بمختلف تخصصاتهم والذين يدرسون صفوف المرحلة الأساسية من الصف الأول حتى العاشر في مدارس وكالة الغوث/منطقة القدس وأريحا.

الإداريون (التعريف الاجرائي): هم الموظفون الإداريون في برنامج التعليم، في وكالة الغوث الدولية، إقليم الضفة الغربية، بالإضافة لمديري المدارس، وهم الذين يشغلون الوظائف الآتية: (نائب رئيس برنامج التعليم، مدير تعليم منطقة القدس وأريحا، منسق وحدة تطوير المعلمين والمنهاج، منسق وحدة الجودة، منسق وحدة التقويم، مختص تربوي، منسق برنامج صعوبات التعلم، مدير مدرسة).

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 8/ 12 /1948م، لتقديم الإغاثة المباشرة والتشغيل للاجئين الفلسطينيين، وتشمل خدماتها على: التعليم والصحة، والإغاثة والبنية التحتية، وتحسين المخيمات والدعم المجتمعي (الأونروا، 2014).

منطقة القدس التعليمية: مدارس منطقة الوسط التعليمية، وتشمل مدارس رام الله (12) مدرسة، وأريحا (4) مدارس، والقدس (15) مدرسة (الأونروا، 2019).

النموذج المنطقي: هو عنوان للتغيير، يوضح كيفية تنفيذ أي مبادرة أو مشروع أو برنامج أو منحى وفق خطوات متسلسلة، وتختلف مكونات النموذج المنطقي اعتماداً على البرنامج أو المبادرة التي يجري تحليلها، أما المكونات النموذجية فتشمل: المدخلات (الموارد المادية وغير المادية التي يتكون منها البرنامج)، والافتراضات (المتعلقة بشروط التنفيذ الناجح للبرنامج، مثل المرافق المادية، ومشاركة أصحاب العلاقة والتخصص)، والأنشطة (إجراءات تنفيذ البرنامج)، والنواتج (البيانات المتعلقة بمستويات النشاط)، والنتائج (نتائج التنفيذ على المدى القصير والمتوسط والطويل)، والعوامل الخارجية (الظروف التي تؤثر على البرنامج وعلى النتائج) (Stegemann & Jaciw, 2018).

حدود الدارسة:

الموضوع: واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي.

البشرية: معلمو مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس وأريحا، من الصف الأول وحتى العاشر، بمختلف تخصصاتهم، مديرو المدارس، والموظفون الإداريون في برنامج التعليم وهم: (نائب رئيس برنامج التعليم، مدير التعليم، منسق وحدة التطوير المهني والمنهاج، منسق وحدة الجودة، منسق وحدة التقييم، مختص تربوي، منسق برنامج صعوبات التعلم، مدير مدرسة).

الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).

المكانية: مدارس وكالة الغوث في منطقة الوسط، وتشمل مدارس القدس وعددها (15)، ورام الله (12) مدرسة، وأريحا (4) مدارس.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

سيتناول هذا الفصل تاريخ التربية الخاصة، والأنظمة التربوية والتعليمية في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم الحديث بشكل موسع عن مفهوم التعليم الجامع، وتمييزه عن المفاهيم الأخرى المشابهة كالتعليم الدامج وكذلك التفريق بين النموذج الطبي والاجتماعي في النظر لذوي الاحتياجات الخاصة، والإطار القانوني للتعليم الجامع، وإيجابياته وسلبياته، كما سيتناول التعليم الجامع والأدوار الخاصة بالقيادة المدرسية والبيئة المدرسية والمعلمين والممارسات الصفية والمنهاج والتقييم، وكذلك التعليم الجامع والنظريات التربوية، والنموذج المنطقي في تطبيق التعليم الجامع، وأخيراً منحى التعليم الجامع في وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية.

أولاً: تاريخ التربية الخاصة

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة موجودون منذ القدم، ولكن التعامل معهم يختلف من زمن إلى آخر، فأيام اليونان والرومان كانوا يتخلصون منهم على أنهم لا يصلحون لخدمة المجتمع، ولكن الديانات السماوية دعت إلى رعايتهم ومعاملتهم معاملة حسنة، وعند قيام حركات الإصلاح في القرنين الثامن والتاسع عشر: كالثورة الأمريكية والفرنسية، تغيرت الأفكار، وأصبحت تنادي بحماية حقوق المعوقين وتعليمهم، وكانت الخدمات التي تقدم لهم هي الإيواء والحماية في الملاجئ، ثم خدمة التعليم

على مهارات الحياة اليومية في مراكز خاصة، ويعد الطبيب الفرنسي إيتارد وتلميذه سيجان، والطبيبة منتسوري من المهتمين الأوائل بالتربية الخاصة (الدهمشي،2007).

وفي بداية القرن التاسع عشر أسس بعض الرواد مثل جالوديت وبرايل مدارس خاصة، ومع نهايات القرن التاسع عشر أظهرت معظم الولايات المتحدة تقبل المجتمع لتربية الأفراد ذوي الإعاقة، وقد بدأت المؤسسات في تدريب معلمين متخصصين للعمل في بعض المدارس المحلية، أما حديثاً فلقد أسهم العقدان الأخيران من القرن العشرين بتغيرات دراماتيكية في القوى القانونية والاجتماعية والاقتصادية، ففي العام (1975) أقر القانون العام (142/94) وهو قانون التربية لجميع الأطفال المعوقين من قبل الكونجرس الأمريكي (السرطاوي، الشخص وعبد الجبار، 2000).

ولتوضيح المقصود بالتربية الخاصة: فهي البرامج التربوية المصممة لذوي الاحتياجات الخاصة، بهدف المساعدة على تنمية قدراتهم وفق أقصى إمكانياتهم، ومساعدتهم على التكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه (يوسف، 2010). ومن أهدافها تشخيص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام الأدوات المناسبة، وتطوير برامج خاصة لهذه الفئات، وتوفير الوسائل المناسبة لهم، والتوعية المجتمعية لرعايتهم، والاستفادة من طاقاتهم وتنمية قدراتهم (عمر، 2010).

فالأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة: هم الأفراد الذين لديهم انحراف واضح في مستوياتهم الجسمية والعقلية والانفعالية عن المعدل العام للأفراد العاديين؛ لذلك هم بحاجة إلى رعاية واهتمام خاص من قبل المربين في التعليم يناسب قدراتهم (الكبيسي والحيان، 2014). حيث وصلنا اليوم إلى التعليم الجامع الذي يشمل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم الأطفال الموهوبين، وأطفال

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 الخاصة 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، أوجزئي (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). وهناك معايير للحكم على سلوك الفرد، وهي تكرار السلوك وشدته، ومدة حدوثه (القمش والمعايطة، 2007). وفئة ذوو

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

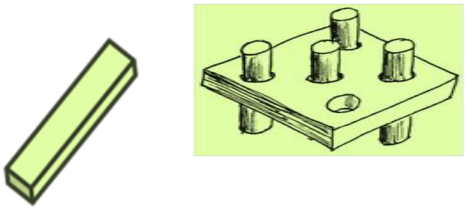
وكذلك **الموهوبون:** ويصفهم تعريف مكتب التربية الأمريكي بالأداء المتميز والمرتفع في الجوانب العقلية والقيادية والأكاديمية والفنية والإبداعية (الزغلول والصمادي، 2015). والطفل الموهوب هو الفرد الذي يثبت بشكل قاطع وجود قدرات مرتفعة في التفكير العميق والتميز في الأداء، والتحصيل الأكاديمي، في مجال أو أكثر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

وأيضاً **اضطرابات التواصل:** وهي عبارة عن عجز الفرد أن يجعل كلامه مفهوماً للآخرين، أو عجزه عن التعبير عن أفكاره بكلمات مناسبة، وعجزه عن فهم الكلمات التي يسمعها من الآخرين 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، 2007).

وأخيراً **صعوبات التعلم:** وهو الطفل الذي يوجد تباين بين قدراته وتحصيله 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 الخاصة، 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:

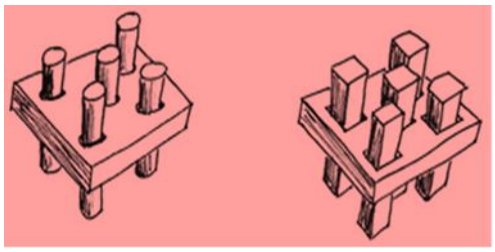


الشكل رقم (1) نظام الإقصاء (اليونسكو، 2014، ص13)

وفيه يتم استبعاد ذوي الاحتياجات الخاصة 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).

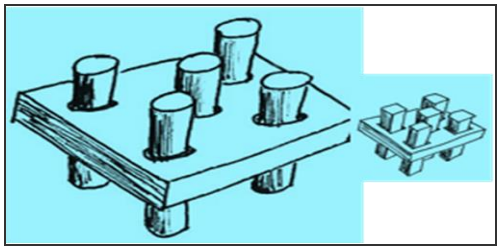
ب- نظام الفصل:



الشكل رقم (2) نظام الفصل (اليونسكو، 2014، ص13)

وهو نظام خاص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ونظام آخر منفصل تماماً 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).

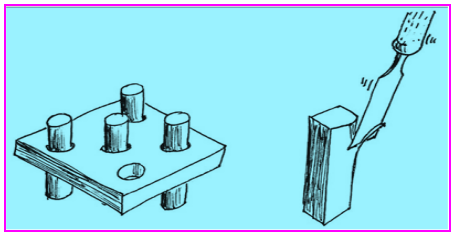
ج- نظام الوحدات الصغيرة:



الشكل رقم (3) نظام الوحدات الصغيرة (اليونسكو، 2014، ص14)

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) طالباً (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).

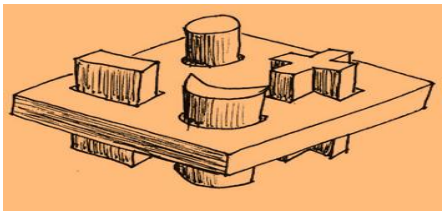
د- التعليم الدامج:



الشكل رقم (4) نظام التعليم الدامج (اليونسكو، 2014، ص14)

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 (5) نظام التعليم الجامع (اليونسكو، 2014، ص15)

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 لاستيعاب جميع الطلبة (اليونسكو،2014). حيث ينادي هذا النظام بتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي مع تقديم المساعدة لهم (Alur & Timmons, 2012).

انطلقت فكرة التعليم الجامع بشكل أساسي من خلال مؤتمر مدينة (سيليمنكا) الإسبانية المنعقد عام (1994)، والذي حدد طبيعة المدارس الجامعة، من حيث تجهيز المدارس؛ لتكون قادرة على التعامل مع التنوع والتعدد والاختلاف فيما بين المتعلمين، بغض النظر عن ظروفهم الصحية، أو العقلية، أو الاجتماعية، أو العاطفية، أو اللغوية، أو غيرها من الظروف (UNESCO, 1994).

أما فلسطينياً، فقد تبنت وزارة التربية والتعليم هذا المنحى في بداية عام (1994)، تحت مسمى التعليم الدامج، الذي كان يقصد منه دمج ذوي الإعاقة مع الطلبة في المدارس النظامية، إلا أنه في العام (1997)، تبنت الوزارة منحى التعليم الجامع، ومنذ ذلك الوقت يعد التعليم الجامع في فلسطين

أحد المحاور الرئيسة في الخطط التربوية الاستراتيجية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015). أما بالنسبة لمدارس وكالة الغوث (الأونروا) فقد صودق على المنحى عام (2013) (الأونروا، 2013أ)، ودخل حيز التطبيق في بداية العام الدراسي (2016/2015).

فانطلاقاً من رؤية الأونروا فيما يتعلق بالحفاظ على حقوق اللاجئين الفلسطينيين، ومن ضمنها الحق في التعليم، اعتبرت التعليم الجامع ركيزة أساسية من ركائز عملية إصلاح التعليم بهدف تحقيق برنامج تعليمي ذي جودة عالية، قادر على استثمار القدرات الكاملة للطلبة، وهذا يواكب التوجه العالمي نحو التعليم الجامع (الأونروا، 2013أ).

ثانياً: مفهوم التعليم الجامع

التعليم 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 تمييزية (Jokinen, 2018). وتعرف كوربت (Corbett, 2001) التعليم الجامع على أنه ثقافة مدرسية ترحب بالاختلاف وتراعي الاحتياجات الفردية، كما أنه التعليم الذي لا يستثني أحداً من الطلبة بغض النظر عن الجنس، أو الإعاقة، أو اللون، ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة ويلبي احتياجاتهم (وزارة التربية والتعليم، 2015).

وتعرف الأونروا التعليم الجامع على أنه منحى ينبع من حقوق الإنسان، ويؤكد على أن جميع الأطفال لهم الحق في التعليم، بغض النظر عن قدراتهم أو إعاقاتهم أو ظروفهم المختلفة أو النوع

الاجتماعي سواء ذكر أو أنثى، وهذا يتطلب تطوير الأنظمة والطرائق والأساليب التعليمية التعلمية، لتصبح أكثر قدرة على تلبية احتياجات الأطفال (الاونروا، 2013أ).

كما تستند اليونسكو في تعريفها له على أنه الحق في تعليم جيد للجميع يلبي احتياجات التعلم الأساسية، من خلال التركيز على الفئات المهمشة، بهدف تمكين جميع الأفراد من تنمية إمكاناتهم بالكامل (اليونسكو، 2017) وهذا يتطلب تعديلات في المحتوى وأساليب العمل والاستراتيجيات. كما تبين اليونسكو أن التعليم الجامع يشكل عنصراً مركزياً في تحقيق تعليم عالي الجودة، وتطوير مجتمعات أكثر شمولاً للجميع (اليونسكو، 2014).

وأما السرطاوي، والشخص وعبد الجبار (2000)، فقد عرفوا التعليم الجامع على أنه توفير بيئة تربوية عامة وداعمة تقبل مشاركة جميع الطلبة بقدراتهم واحتياجاتهم المختلفة، وتوفر لهم خدمات تربوية مناسبة، ودعم اجتماعي بأشكاله المختلفة. وأما سيسالم (2013)، فعرف مدارس التعليم الجامع على أنها مدارس التعليم العام التي تقبل جميع الطلبة بغض النظر عن الذكاء، أو الإعاقة، أو الخلفية الثقافية، أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وتتقدم لهم الخدمات وتلبي الاحتياجات.

وعندما تحدث الخطيب (2004) عن فلسفة مدرسة الجميع والتي تعنى بتعليم جميع الأطفال المعوقين في المدرسة العادية، وتوفير فرص تعلم قائمة على المساواة وقادرة على تلبية احتياجاتهم، وبالتالي إلحاق الأطفال المعوقين في المدرسة العادية ليس الهدف، وإنما الخلاف يتمحور حول الوسيلة في تلبية احتياجاتهم. وأشار عامر (2015) إلى أن نظام التعليم الجامع في تعليم ذوي الاحتياجات

الخاصة أكثر اتفاقاً مع الحقوق العالمية بخصوصهم من أنظمة العزل، حيث يكفل لهم الخدمات التعليمية مع نظرائهم العاديين في أقل قدر من التمييز والتقييدات البيئية.

وفي دراسة الساير (Ciyer, 2010) اعتبر الباحث أن التعليم الجامع هو فكرة جيدة، ولكن لم يتفق الباحثون على تعريف موحد له، بالرغم من أن وثائق اليونسكو تعتبر التعليم الجامع حق من حقوق الإنسان وتعطيه معنى واحد ثابت وعالمي، ولكن لا يمكن اعتباره نفس الشيء في الدول النامية والدول المتقدمة، وذلك باختلاف السياسات والإمكانيات.

وهنا لا بد أن نميز بين مفهومي التعليم الدامج والتعليم الجامع؛ لأن من يسمعهما للوهلة الأولى يظن أنهما مترادفتان لمفهوم واحد، ولكن يوجد اختلاف كبير بينهما، فالتعليم الدامج يشابه مفهوم التعليم الجامع في أنه يقبل انخراط جميع الأطفال في المدرسة العادية، ولكنه ينظر إلى الطفل على أنه مشكلة، ويحتاج إلى بيئة ومدرسين من نوع خاص، وبالتالي ينظر إلى المعيقات على أنها تخص الطالب وليس النظام التعليمي، وبذلك يكون أقرب إلى النموذج الطبي في النظر إلى الإعاقة، والذي يعتبر الإعاقة أنها خلل في الفرد ذاته (الصيرفي، 2012). لذلك على الطفل أن يغير ذاته حتى يستطيع التكيف في المدرسة، أما النظام التعليمي فهو ثابت لا يتغير، ومحصلة ذلك فشل الطالب وتسربه (اليونسكو، 2014). كما أن الدمج أنواع منها: الدمج الأكاديمي، والدمج الاجتماعي، والدمج الجزئي (بطرس، 2009). والدمج المكاني، والدمج المجتمعي والدمج المهني (عبد الغني، 2016).

أما التعليم الجامع فينظر إلى جميع الأطفال أن لهم الحق في التعليم النوعي في المدارس العادية، وبالتالي يقدم الحلول النظرية والعملية لتحقيق التعليم للجميع (Ciyer, 2010). ويقر بإمكانية

تعلم جميع الأطفال على الرغم من الاختلافات الموجودة بينهم، ويسعى التعليم الجامع لتغيير أنظمة وسياسات التعليم؛ للوصول إلى تلبية احتياجات الأطفال وتحقيق مجتمع شامل، لذلك يسعى أن يكون مرناً في التأقلم مع الاحتياجات الفردية لجميع الأطفال، وتحسين كامل للمدرسة، فهو أقرب إلى النموذج الاجتماعي الذي لا ينفي وجود ضعف معين، وإنما يهدف لإزالة الحواجز الاجتماعية والبيئية حتى يشارك ذوو الإعاقة في المجتمع، لذلك يعتبر العيوب ليس في الفرد (Gorcid, 2018). وإنما في المجتمع، وظروفه المختلفة التي تفشل في تلبية احتياجات هؤلاء الأفراد (Mcewan & Butler, 2007). ولا نغفل عن النموذج الحقوقي الذي ينظر لذوي الاحتياجات الخاصة كنظرة النموذج الاجتماعي، ويرى أن التفاعل بين الفرد والمجتمع يجب أن ينبع من مبادئ حقوق الإنسان بالاعتماد على المواثيق والأعراف الدولية، لذلك يركز على حق هؤلاء الطلبة في العيش في مجتمع خالٍ من المعيقات (Save the children, 2016). كما أن مفهوم التعليم الجامع يخالف مفهوم الدمج في أنه يعكس عدم التجانس الذي يتألف منه المجتمع، ويتم تخطيط التعلم في مدارس التعليم الجامع وفقاً لجوانب قوة الفرد واحتياجاته بدلاً من وضعه في برامج موجهة وجاهزة (القمش والسعايدة، 2014).

وفي النهاية يسعى مصطلح التعليم الجامع إلى توفير مدارس صديقة للطفل، وهي التي تُعنى بالتعليم والصحة وبالرّفاه النفسي والاجتماعي لمختلف الأطفال، ومنهم الأطفال المعرضون للتهميش والإقصاء وذوو الاحتياجات الخاصة والإعاقات (الأونروا، 2013أ). وبحسب اليونسكو (2014) فإن

المدارس الصديقة للطفل لها ثلاث صفات أساسية: تتمحور حول الطفل، وتشجع النهج الفردي للتعليم والتعلم، وتعمل من أجل تلبية احتياجاته بشكل شمولي لجميع حقوقه.

لذلك تؤكد منظمة اليونسكو على وجود عدة مسوغات للتعليم الجامع منها: المسوغ التعليمي الذي يطالب المدارس باستيعاب الجميع، والمسوغ الاجتماعي الذي يعتبر المدارس الجامعة قادرة على تغيير المواقف والاتجاهات السلبية نحو التعليم الجامع، والمسوغ الاقتصادي الذي يعتبر مدارس التعليم الجامع أقل تكلفة من مراكز التربية الخاصة (اليونسكو، 2017). وأما مبررات اليونسكو للتعليم الجامع فهي المساعدة على تحقيق الالتزامات الدولية والسياسات الوطنية، وتطوير المجتمعات لتكون أكثر عدالة وتطوير التعليم ليصبح أكثر صلة بالواقع، مع إعطاء الأفراد فرصاً للمساهمة في التنمية، وبالتالي يحصل جميع الطلبة على تعليم جيد وفرص حياة عادلة متكافئة (اليونسكو، 2014). كما أن التعليم الجامع يسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف التي تتضمن سياسة الالتحاق بالمدارس، وتقديم خدمة تعليم نوعية، وتطوير الإدارة والقيادة الفعالة، والمواءمة في الأبنية والموارد المناسبة للاحتياجات. كما أنه يقوم على عدد من المبادئ التي تتضمن الإيمان بقدرة كل طفل على التعلم، وتبني النهج القائم على حقوق الإنسان، وتحسين النظام التربوي، والتركيز على الأطفال العرضة للتهميش والإقصاء، وتجسيد النموذج الاجتماعي للإعاقة، وتحديد الاحتياجات الفردية والاستجابة لها، وتعزيز المجتمع الجامع (اليونسكو، 2015). كما أن الأونروا تعتبر التعليم الجامع مهم للوصول إلى برنامج تعليمي فّعّال يتمتع بالكفاءة والجودة العالية، ويمثل استجابة لتحديات محددة مثل: ظاهرة التسرب والرسوب

وتدني التحصيل، وصعوبات التعلم والصعوبات السلوكية، والطلبة ذوو الإعاقات، والقدرة المحدودة لمبادرات التربية الخاصة (الأونروا، 2013ب).

لذلك التعليم الجامع له إيجابيات كثيرة، فهو يقلل من الفروق الاجتماعية والنفسية بين مختلف الطلبة، كما أن إلحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة 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 يمكِن الناس، ويسهل عليهم إلحاق أبنائهم في المدارس واكمال 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، وأيضاً 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).

ثالثاً: الإطار القانوني للتعليم الجامع:

في السياق الدولي: نصت الاتفاقيات والمعاهدات الدولية؛ انطلاقاً من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان سنة (1948) الذي يؤكد في المادة (26) أن" لكل شخص الحق في التعلم" (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1948). وكذلك أكد الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع سنة (1990) على ضرورة "وصول التعليم الأساسي لجميع الأطفال والشباب والكبار بعدالة"، إلى أن جاء بيان سليمنكا (1994) والذي يعتبر نقطة انطلاق بخصوص تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بتركيزه على أهمية حصول جميع الأطفال على تعليم نوعي وهادف ومتمركز حول الطفل، ويلبي الاحتياجات الفردية للطلبة في المدرسة العادية في غرفة صفية جامعة وصديقة للطفل (UNESCO, 1994) ، وكذلك إطار عمل داكار عام (2000) الذي كان داعماً لالتزامات التعليم للجميع، والذي يهدف إلى تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم أساسي جيد مجاني وإلزامي بحلول عام (2015)، (اليونسكو. (2000). كما أن اتفاقية حقوق الأطفال ذوي الإعاقة لعام (2006) كانت بمثابة التزام صريح وواضح بمنحى التعليم الجامع في المادة رقم (24) التي تنادي بأن تكفل الدول الأطراف نظاماً تعليمياً جامعاً على جميع المستويات، بهدف الوصول إلى التعليم والمشاركة (الأمم المتحدة، 2006). وما صدر عن الأهداف الإنمائية للألفية (2015) التي تتطلع إلى تعميم التعليم الأساسي للجميع بحلول (2015) إلا أن أهداف التنمية المستدامة لما بعد سنة (2015) تبدو أكثر وضوحاً بشأن تحقيق "تعليم نوعي جامع ومنصف" للجميع، بمن فيهم الأطفال الأكثر عرضة للتهميش وذوي الإعاقات (اليونسكو،2015).

أما في السياق الفلسطيني: فقد شكللت اللائحة التنفيذية لقانون المعاقين رقم (1999/4) تحولاً هاماً نحو تنفيذ قانون حقوق المعوقين، والذي يدعو الوزارة إلى دعم التربية الخاصة للحالات التي يصعب فيها تأمين التعليم ضمن بيئة الصف العام، كما يطالب الجامعات بضرورة تطوير برامج التربية الخاصة وتوفير متخصصين في هذا المجال، وشدد على أن الإعاقة لا تحرم أي شخص من الحصول على فرصة الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، لذلك على الوزارة مواءمة المؤسسات التربوية لتناسب احتياجات هؤلاء الأشخاص بما يتماشى مع التعليم الجامع. كما أن المادة (1999/3)، ووفقاً لأحكام القانون تعفى من الرسوم والجمارك والضرائب جميع المواد التعليمية والطبية والوسائل المساعدة ووسائط النقل اللازمة لمدارس ومؤسسات المعوقين المرخصة، وكذلك وسائل النقل الشخصية لاستعمال الأفراد المعوقين. كما أن المادة (1999/10) تؤكد على ضمان حق المعوقين في الحصول على فرص متكافئة للالتحاق بالمرافق التربوية والتعليمية والجامعات، ضمن إطار المناهج المعمول بها في هذه المرافق، وتوفير التشخيص التربوي اللازم لتحديد طبيعة الإعاقة وبيان درجتها، وتوفير المناهج والوسائل التربوية والتعليمية والتسهيلات المناسبة، وتوفير التعليم بأنواعه ومستوياته المختلفة للمعوقين بحسب احتياجاتهم، وإعداد المؤهلين تربوياً لتعليم المعوقين كل حسب إعاقته، وتوفير التقييمات للأشخاص ذوي الإعاقة، وضمان حق الالتحاق في مرافق التأهيل والتدريب المهني حسب القوانين واللوائح المعمول بها على أساس مبدأ تكافؤ الفرص وتوفير برامج التدريب المهني المناسبة للمعوقين (المجلس التشريعي الفلسطيني، 1999).

وكذلك يشكل قانون الطفل الفلسطيني (2004) إطاراً قوياً لحماية حق الطفل في التعليم، فمواده (37، 38، 39، 41) تدعو الدولة إلى توفير التعليم الأساسي المجاني والإلزامي لجميع الأطفال، ويجب اتخاذ جميع التدابير المناسبة لمنع تسرب الأطفال من المدارس، وإلغاء مختلف أشكال التمييز في التعليم والعمل، والعمل على تحقيق تساوي الفرص الفعلية بين جميع الأطفال، وتعزيز مشاركة الأطفال في عمليات اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم، والمحافظة على كرامة الطفل، وحظر جميع أشكال العنف ضد الطلبة، وضمان وصول الأطفال ذوي الإعاقات إلى التعليم العام. وكذلك نص قانون الطفل الفلسطيني رقم (2004/7) فالمادة (3) على أن كل طفل يتمتع بكل الحقوق دون تمييز بسبب جنسه أو لونه أو جنسيته أو دينه أو لغته أو أصله القومي أو الديني أو الاجتماعي "أو ثروته أو إعاقته أو مولده أو والديه أو أي نوع أخر من أنواع التمييز، والمادة (4) توجب الأخذ في الاعتبار حاجات الطفل العقلية والنفسية والبدنية والأدبية بما يتفق مع سنه وصحته، والمادة (8) تلزم الدولة بإجراءات وتدابير مناسبة لضمان تمتع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالرعاية اللازمة في المجالات كافة، وخاصة التعليم والصحة والتأهيل المهني لتعزيز اعتمادهم على النفس وضمان مشاركتهم الفاعلة في المجتمع (المجلس التشريعي الفلسطيني، 2004).

وكذلك قانون التربية والتعليم المادة (2017/4) التي تدعو إلى توفير فرص التعليم للطلبة على اختلاف فروقهم الفردية، وميولهم ومستويات أدائهم، بمن فيهم ذوو الإعاقة، والأحداث، والأطفال المعنفون، والطلبة المتسربون، نتيجة ظروفهم الاجتماعية، وتهيئة البيئة التي تشجع على الابتكار، وتوفير الوسائل التربوية والتعليمية والتسهيلات المناسبة للطلبة، بمن فيهم الموهوبون والمتفوقون،

وذوو الإعاقة، وتوفير البنية المطابقة لمواصفات المؤسسات التعليمية وفق معايير تتناسب والمرحلة العمرية، وطبيعة الإعاقة، وسمات الطلبة وأهداف المنهاج والعملية التعليمية، والمادة (2017/14) التي تنص على تبنى الوزارة لسياسة التعليم الجامع والتعليم المساند الذي يلبي احتياجات جميع الطلبة، بتوفير تعليم نوعي للطلبة الأكثر عرضة للإقصاء والتهميش، مثل الطلبة ذوي الإعاقة، من خلال الأبنية المدرسية والمصادر التعليمية الملائمة، وطواقم التعليم المؤهلة والمتخصصة، والمناهج التعليمية المناسبة وآليات التقييم المرنة والمستجيبة للاحتياجات الفردية للطلبة. وما يتعلق بالمناهج التربوية فالمادة (35) تركز على عدة أسس منها: مراعاة المناهج القواعد والأسس الواردة في التشريعات الوطنية والمواثيق الدولية لحقوق الإنسان، واستجابتها للاحتياجات الفردية للطلبة المتفوقين والموهوبين وذوي الإعاقة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017ب).

وما جاء في الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم (2017– 2022) لوضع جدول أعمال واحد جديد للتعليم يكون شاملاً وطموحاً وواعداً فلا يترك أحداً بدون تعليم، ويعبر عن هذا الهدف (4) الذي ينص على "ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع". والغاية 4– أ: وهي بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين والإعاقة والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة، وتهيئة بيئة تعليمية فعالة وآمنة وخالية من العنف للجميع (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017أ)، وهي مستمدة من الالتزامات العالمية بخطة التنمية المستدامة لعام (2030)، حيث تعهد الموقعون على إعلان انشيون/كوريا (2015)، بخصوص الهدف الرابع (التعليم الجيد)، ومنها التعليم صالح عام، وحق إنساني من حقوق الجميع وحق تمكيني، لذلك يجب التصدي لكل أشكال الاستبعاد والتهميش وعدم المساواة في مجال التعليم، والتعهد بوضع نظم تعليمية أكثر شمولاً ومرونة لتلبية احتياجات الأطفال (اليونسكو، 2017).

رابعاً: خصائص مدارس التعليم الجامع

المدارس الملتزمة بالتعليم الجامع يجب أن تضع خطة للانتقال خلال فترة من (3–5) سنوات للقيام بذلك بشكل صحيح، ويجب أن يكون المجتمع شاملاً وفعالاً، ومن ثم تهيئة المعلمين لتقبل التعليم الجامع، كما أنه يجب تطوير فريق دعم قائم على المدرسة، وتطوير طرق لمساعدة المعلمين على مواجهة تحديات تطبيق التعليم الجامع (عبد العليم، 2008). كذلك يجب إقامة شراكات حقيقية مع أولياء الأمور؛ لتلبية احتياجات طلبتهم، وعلى الطواقم التعليمية مناصرة التعليم الجامع وإبراز إيجابياته من خلال إعطاء نماذج ناجحة لمدارس تتبنى التعليم الجامع (Crawford, 2004)، كما يجب على مدارس التعليم الجامع أن تكون قائمة على العدالة، وأن تشتمل على طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (عبد العليم، 2008)، وجميع طلبتها يستفيدون من المنهج العام من خلال التدريس الفردي وتدريس الأقران والتعلم التعاوني، وتقديم الخدمات المساندة في بيئة التدريس العادية، والاشتراك في الخبرات والمواد التعليمية (السرطاوي، 2000)، وعلى مدارس التعليم الجامع أن تشجع المعلمين والطلبة على احترام الحقوق الفردية بين الطلبة، وأن يكون الاهتمام باكتساب المهارات الاجتماعية بنفس درجة الاهتمام بالمهارات الأكاديمية، وتوفر الوقت للمعلمين للتخطيط ومناقشة الاستراتيجيات والوسائل (القمش والسعايدة، 2008). وأن تكون بيئات ومباني هذه المدارس محفزة على التعليم والتعلم من ساحات وحدائق وملاعب وغرف تخصصية تناسب جميع فئات الطلبة (الحريري، 2007). وهذا يتطلب تعديل الوضع الفيزيقي، مثل المرافق والحمامات ومداخل المدرسة والصفوف والمقاعد وغير ذلك

(الخطيب، 2008). فالمدارس بحاجة إلى أن تعكس الالتزام بالتنوع والممارسات التي تعزز الوصول إلى التعليم الجامع (Porter & Smith, 2011)

أما دور القيادة المدرسية في تطبيق منحى التعليم الجامع، فيجب أن يمتلك المديرون فهماً سليماً لمنحى التعليم الجامع، وأن يصبحوا قادة قادرين على التغيير بشكل حقيقي، وهذا يتطلب معرفة قدرات المعلمين والموظفين الآخرين واحتياجاتهم (اليونسكو، 2014). وتكون أولى هذه الخطوات بتحديد قائد المدرسة لدوره، لجعل البيئة المدرسية جامعة، ألا وهي قيادة التغيير ومواجهة تحديات ذلك؛ وأولها تأسيس مدرسة جامعة، وهذا يستلزم تكوين فرق متعاونة تحمل فكر التعليم الجامع وتعمل على تضمين الممارسات المرجوة في الثقافة المدرسية، كما أنها تضمن الاستدامة والمساءلة الجماعية، وتتخذ القرارات المصيرية (Docslide, 2011)، كما تعمل فرق المساندة في الأونروا، وفرق التعليم الجامع في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

وللحديث عن معايير معلم الصف الجامع ودوره في تطبيق هذا المنحى؛ فعلى المعلم أن يرحب بجميع الطلبة في المدرسة ويقدر معارفهم ومهاراتهم، ويسمح لهم بالتعلم بما يتناسب معهم ويُناسب النشاط بشكل فردي أو ثنائي أو مجموعات، وأن يكون على علم بالموارد الموجودة في المجتمع المحلي التي تخدم الطلبة في عملية التعليم والتعلم، ويتشاور دائما مع أولياء الأمور (اليونسكو، 2014). ولفهم المعلمين أدوارهم جيداً في تيسير تعلم كل طفل ودعمه، يتطلب قضاء وقت للتعرف على احتياجات الطلبة، وهذا يكون بقدرة المعلم على تقييم الطلبة وتشخيصهم القائم على أدوات قياس علمية ودقيقة، وإن لم يستطع ذلك فيمكنه الاستعانة بالأخصائيين وأولياء الأمور لتحديد

احتياجات الطلبة الفردية (يحيى، 2011)، وتخطيط الدروس وتطوير المواد والوسائل وتكييفها، وتبادل الخبرات مع المعلمين، والتعرف على المتخصصين والمنظمات الخارجية ذات العلاقة بذوي الاحتياجات الخاصة (اليونسكو، 2014).

ومن الأمور التي تتعلق بدور المعلم العادي في الصفوف الجامعة، تعديل محتوى المنهاج، والتركيز على تعليم مهارات أساسية لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير بيئة صفية مناسبة لجميع الطلبة، وتغيير استراتيجيات التدريس مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والتركيز على التدريس الفردي بتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، وتطوير اتجاهات إيجابية نحوهم (بطرس، 2009)، وتقديم التعزيز اللفظي والمادي للطالب في ضوء تقدمه الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي والانفعالي، وتعزيز عملية التفاعل الإيجابي بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وزملائهم العاديين، وتقييم تحصيل الطلبة بواسطة التقييم النوعي (الخطيب، 2008)، لذلك يتوقع من المدرسين استيعاب عدد متزايد من الطلبة غير المتجانسين (Cate, Markova, Krischler & Krolak, 2018).

ومن الضروري تكييف البيئة والمنهاج وطرق التدريس وذلك بتوفير بيئة مناسبة لتلبية الاحتياجات الفردية، وتتناسب مع الأنشطة المخططة للدرس باستخدام أساليب التعليم الحديثة والتعلم النشط، وتنمية قدرات الطلبة وتلبية احتياجاتهم (مسعود وبدران، 2009). الأمر الذي يدعو إلى دمج كل طفل ذي إعاقة مع الطلبة العاديين من خلال تكوين مجموعات غير متجانسة، وتوفير أدوات وخبرات فنية متنوعة، وتفعيل التقييم المتنوع والمرتبط بالمنهاج، وإعطاء تغذية راجعة حول كيفية دعم الطلبة (القمش والسعايدة، 2008)، مع ضرورة البدء مع الطالب من مستوى أدائه الحالي وربطه

بالتعلم السابق لتطوير برنامج تربوي فردي (الخطيب، 2008). واجراء التعديلات اللازمة بحجم الواجبات وعدد المسائل، أو الوقت المتاح، أو التنويع في السلوك المدخلي (الشخص، الجبار والسرطاوي، 2000) والاستعانة بوسائل سمعية أو بصرية مثل: الرسومات والمطبوعات والتسجيلات (سويدان والجزار، 2007). ويمكن للمعلم تعديل معايير الأداء الناجح (الحديدي والخطيب، 2005). وهناك إجراءات مناسبة لتعليم لطلبة ذوي النمط السمعي مثل: استخدام أشرطة التسجيل، وجلوس الطالب في مقعد يمكنه من الاستماع، وإعادة صياغة الأسئلة، وتنويع سرعة الكلام ونبرته واستخدام الأغاني والأناشيد. أما الإجراءات للطلبة ذوي النمط البصري؛ فهم بحاجة إلى رؤية الأشياء، ويستمتعون بالعروض البصرية باستخدام الحاسوب وغيره، وبحاجة لاستخدام الألوان (خصاونة وآخرون، 2015) ويفضل أن يرافق الحديث معهم صور توضيحية، فهم يميلون إلى الهدوء ويتمتعون بخيال واسع (الخطيب وآخرون، 2011).

ولتقييم الطلبة ضمن منحى التعليم الجامع؛ تبنت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ودائرة التعليم في الأونروا التقييم النوعي الذي يرتبط ارتباطاً مباشراً 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 نوعياً 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 لأعمال 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 بتقييمه 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).

خامساً: 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 يُفهم 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.

سادساً: مقترحات لتحسين وتطوير التعليم الجامع

تعزيز التعليم الجامع من خلال بناء قدرات المعلمين، وإنشاء شبكة بين المدارس والمجتمع المحيط بها، والتوعية حول التعليم الجامع على جميع مستويات نظام التعليم الفلسطيني، وتكييف المنهاج ليكون أكثر شمولاً، وتقليل عدد الأطفال في الصفوف الدراسية، وتوفير مهنيين متخصصين في التشخيص والتقييم (Tozzi, 2018)، وتوسيع أنشطة التعليم الجامع خارج المدرسة في المجتمعات المستهدفة، وتوسيع التدخلات داخل المدارس من خلال التعليم التعويضي، والأجهزة المساعدة، وإعادة التأهيل، وتوفير الموارد (Save the children, 2018) .

كما يجب أن يكون الدعم للمعلمين نظرياً وعملياً من خلال تعليم ما قبل الخدمة، وتوفير التدريب الرسمي والتعليم المهني، وأن يكون النظام المدرسي على علم بالطلبة الأكثر عرضة للتهميش، والاحتفاظ بسجلات للطلبة تشمل التقدم الأكاديمي والاجتماعي والصحي، والاتصال الدائم مع أولياء الأمور لمتابعة أبنائهم، والقيام بدورهم في المساعدة بمعالجة البيئة والبنية التحتية للمدرسة والمجتمع، والحفاظ على المناطق الترفيهية، وكذلك تحسين ممارسات التعليم والتعلم والتقييم (اليونسكو، 2012). كما أن هناك تدخلات لتعزيز التعليم الجامع في الدول ذات الموارد الشحيحة منها: استخدام نماذج تدريب المدربين للتطوير المهني. وتطوير قدرات أولياء الأمور، واستثمار الموارد المجتمعية. وتطوير برامج الأقران، وتخصيص الأموال من قبل المصادر المحلية (اليونيسف، 2014).

سابعاً: 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 واحتراماً 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 إنسانياً 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 يعتقد الباحث 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، 2008). فالتعليم الجامع يثمن قدرات الطلبة الفردية وذكاءاتهم المتمايزة

ويستثمرها، فهو لا ينظر إلى تنمية الطلبة وتطورهم أكاديمياً 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 قادراً على أداء قدرات أخرى (غباري وأبو شعيرة، 2010).

حدد جاردنر (Gardner, 2013) سبع ذكاءات مختلفة، يمكن أن يمتلك الفرد واحداً 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 تحديداً بالحواس فمن الممكن أن تكون أعمى ولديك ذكاء مكاني، أو أصم ولديك ذكاء موسيقي (حسين، 2014).

تحدث الباحث عن النظريات التربوية المختلفة؛ النظرية الإنسانية، والفروق الفردية والذكاءات المتعددة؛ التي لها ارتباط بالتعليم الجامع، وسوف يتناول الآن الحديث عن النموذج المنطقي الذي اتخذه الباحث كإطار نظري للدراسة:

ثامناً: النموذج المنطقي

التعليم الجامع هو منحى تربوي تدعمه المواثيق الدولية في جميع أنحاء العالم، ولضمان النجاح المنظم؛ يجب فهم وتقييم التعليم الجامع بالإضافة إلى تحديد خطة التنفيذ، كل هذا من خلال نموذج منطقي.

فالنموذج المنطقي هو عنوان للتغيير، ويوضح كيفية تنفيذ أية مبادرة أو مشروع أو برنامج أو منحى وفق خطوات متسلسلة من البداية إلى النهاية، تبدأ بتحديد الأهداف الاستراتيجية، وتحديد العناصر الرئيسة، وتحديد الأهداف الصغرى والأنشطة المتعلقة بها، والافتراضات، وكذلك العوامل التي تسهل أو تعرقل العملية، ومن ثم المدخلات من موارد وبنى تحتية، وصولاً إلى التنفيذ من عمليات وأنشطة وتدخلات، وأخيراً النتائج النهائية والمخرجات، فالنموذج المنطقي يضع خارطة طريق يجعل جميع المشاركين يتعاونون لتحقيق الهدف المشترك، ويساعد على حل المشكلات التي تواجه المراحل المختلفة. كما أن النموذج المنطقي يمكن استخدامه أثناء عمليات التخطيط والتطبيق، بما فيها المناصرة للمبادرة أو البرنامج، والتقييم، وما يجعل النموذج المنطقي فعالاً كونه يربط المراحل جميعها ربطاً منطقياً من خلال ربط النشاطات والتأثيرات، ويثير التفكير ويشجع على طرح الأسئلة (مجموعة عمل الصحة والتنمية المجتمعيتين، 2017)، وتختلف المكونات للنموذج المنطقي اعتمادًا على البرنامج أو المبادرة التي يجري تحليلها، فالمكونات النموذجية تشمل: المدخلات (الموارد المادية وغير المادية التي يتكون منها البرنامج)، والافتراضات (المتعلقة بشروط التنفيذ الناجح للبرنامج، مثل: مشاركة أصحاب العلاقة والتخصص)، والأنشطة (إجراءات تنفيذ البرنامج)، والنواتج (البيانات المتعلقة

بمستويات النشاط)، والنتائج (نتائج التنفيذ على المدى القصير والمتوسط والطويل). والعوامل الخارجية (الظروف التي تؤثر على البرنامج وعلى النتائج) (Newton, Poon, Nunes & Stone, 2013)

وأما المكونات الأساسية الثلاثة للنموذج المنطقي(Kyriazopoulou & Weber, 2009)، المكون الأول: المدخلات: وهي العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق أهداف محددة، وتتنوع من مدخلات بشرية مثل: الأشخاص واتجاهاتهم وسلوكياتهم المتعلقة بالنظام، والمدخلات المادية مثل: المواد والأموال والمعدات والتي تستخدم في العمليات، والمعنوية المتعلقة بالمعتقدات والأفكار المحيطة بالنظام، أما المكون الثاني فهو العمليات وهي: الأنشطة والأساليب والتفاعلات الهادفة إلى تحويل المدخلات إلى شكل آخر يناسب أهداف النظام، فنجاح النظام يتوقف على كفاءة العمليات في استيعاب المدخلات والظروف البيئية، والمناخ الاجتماعي، والقدرة على الاستفادة منها؛ لتحقيق التوازن والتوصل إلى النتائج المطلوبة، وصولاً إلى المرحلة الأخيرة المخرجات: وهي الإنجازات والناتج الفعلي للعمليات، التي تتحقق وفق أهداف النظام، وتتوقف جودة المخرجات على نوعية المدخلات، ومستوى العمليات، وتتنوع مخرجات النظام من مخرجات بشرية مثل: الأشخاص المؤهلون، ومخرجات مادية مثل: المواد والوسائل، ومخرجات معنوية: كالمعلومات والمعتقدات (شحاتة وآخرون، 2003).

وقد تم اختيار نموذج كندا المنطقي في تطبيق التعليم الجامع كونها تعد رائدة في مجال التعليم الجامع، ففي التجربة الكندية تم إعداد نموذج منطقي لتطبيق التعليم الجامع استناداً إلى الوثائق الواردة من مقاطعتين كنديتين، حيث تعد كل مقاطعة مسؤولة عن نظام التعليم الخاص بها، مما يخلق مزيدًا من التنوع في التجارب. ففي مقاطعة كولومبيا يصنف التعليم الجامع على مبدأ أن جميع الطلبة لهم

الحق في الوصول العادل إلى التعلم والإنجاز (Alborno, 2017)، وهذه النماذج نفسها تلاحظ أن هذا الإدراج "ليس بالضرورة مرادفاً للاندماج الكامل في الصفوف الدراسية العادية ولا يحول دون استخدام غرف المصادر، أما انتاريو فتصف التعليم الجامع بأنه مبني على مبادئ قبول جميع الطلبة وإشراكهم. فالمناهج تلبي احتياجاتهم، وكذلك محيطهم المادي، والبيئة الأوسع (Dreyer, 2017).

وفي التجربة الكندية، أشار كروفورد (Crawford, 2008) إلى أن الخطة الوطنية لتحديد طرق تحويل المدارس إلى بيئات تعليمية شاملة هو بحاجة إلى: رصد الاتجاهات واستطلاع آراء الطلبة، وتتبع التغييرات في الصفوف الدراسية وسياسات التعليم التي تتناسب مع البيئات الجامعة. ومراقبة الممارسات في الصفوف الدراسية. كما حدد كيربي (Kirby, 2017) الافتراضات نفسها التي شملت السياسة التعليمية الجامعة، وهي بحاجة إلى فحص ومناقشة في إطار نموذجي منطقي، وتطبيقه بالنسبة للتعليم الجامع.

فالنموذج الكندي يصف لنا ما يجب أن يكون عليه الأفراد الشركاء في التعليم العام من إداريين ومعلمين، وطلبة وأولياء أمور في بيئة جامعة؛ أولاً الإداريون: سيكون مديرو المدارس هم القادة للتعليم الجامع، وعليهم محاكاة مواقف إيجابية حول العدالة الاجتماعية للوصول المتساوي إلى البرامج التعليمية الجيدة لجميع الطلبة، أما المعلمون في إطار تعليمي جامع، فيجب أن يكونوا على مستوى مناسب من التدريب والخبرة؛ لتقديم برامج تعليمية جامعة. ويحملون معتقدات إيجابية حول التعليم الجامع، ولديهم اعتقاد بأن كل الطلبة يمكنهم التعلم. أما الطلبة في بيئة تعليمية جامعة فيشعرون بالترحيب، وقادرين على الانخراط بشكل كامل في أنشطة المدرسة التعلمية والرياضة، والاجتماعية

والصحية، ويظهرون التسامح والعدالة الاجتماعية، واحترام الاختلافات. والآباء في بيئة تعليمية جامعة؛ يشعرون بالرضا عن جودة التعليم الذي يتلقاه أطفالهم، ومتأكدون من أن احتياجاتهم الفريدة يتم تلبيتها، ويشعرون أنهم أعضاء لهم قيمتهم في الفريق التعليمي (Stegemann & Jaciw, 2018) .

وتنفيذ التعليم الجامع باستخدام النموذج المنطقي الكندي يقوم على اتخاذ النتائج الملموسة والمرغوبة لمنحى التعليم الجامع التربوي نسبة إلى الأهداف العامة التي يتم تصنيفها ضمن السياسة. (Millar, Simeone & Carnevale, 2001) حيث أن النموذج المنطقي يترجم بيانات السياسة العامة ضمن أهداف واسعة النطاق في مخرجات محددة، والنتائج التي يمكن رصدها وتقييمها، والنظريات العامة للتغيير والمسببات التي تشير إلى النتائج، كما أن الافتراضات خطوة أولى في تنفيذ البرنامج، وهي الشروط الأساسية التي بموجبها من المتوقع تنفيذ البرنامج، التي غالباً ما تكون ضمنية، والتي من شأنها أن تسهل أو تمنع عمل البرنامج، وقد تشمل ما يلي: شروط تبني نظام التعليم الجامع مثل حاجة المسؤولين والمعلمين والآباء إلى التعليم الجامع. أما المدخلات: فهي المكونات المادية أو غير المادية للبرنامج، وبهدف استخدامها كمؤشرات للتنفيذ، وتشمل: وثائق السياسات، والتمويل، وتوفر فرص التطوير المهني للمعلمين. وصولاً إلى النواتج: حيث يقوم النموذج المنطقي بربط المخرجات بمقاييس لمتابعة ما يجري تطبيقه في الواقع، وبناءً على المدخلات المحددة، قد تتضمن النواتج: سجل حضور ذوي العلاقة المعلمين والمشرفين والإداريين وموظفي الدعم، وفرص التطوير والتدريب المهني. (Stegemann & Jaciw, 2018)

أما النتائج: يقوم إطار النموذج المنطقي بعمل تسلسل للنتائج من المدى القصير إلى الطويل. ينظر إلى النتائج قصيرة الأجل خطوة مرحلية لتحقيق النتائج بعيدة المدى، وهذا يعني أن تحقيق النتائج البعيدة والإنجازات لا تحدث دون تحقيق النتائج والأهداف المباشرة. لذلك تختلف النتائج عن النواتج في أنها يمكن من حيث المبدأ تقييمها تحت ظروف العمل المعتاد، في حين أن المخرجات هي مقاييس أنشطة تنفيذ البرنامج، ويمكن للمرء أن ينظر إلى التغييرات في مستويات النتائج من خلال مقارنة من قبل إلى بعد تنفيذ برنامج التعليم الجامع (Shadish & Cook, 2002). فالنتائج قصيرة المدى قد تتضمن: تغيير المعتقدات لدى المعلمين فيما يتعلق بالتعليم الجامع: (من خلال إجراء الدراسات الاستقصائية ومجموعات التركيز). وزيادة المعرفة بذوي الاحتياجات الخاصة، مثل صعوبات التعلم: (يتضح من خلال تقييم عشوائي للمسؤولين ومعرفة المعلمين) (Stegemann & Jaciw, 2018).

أما العوامل الخارجية: فيتم تحديد منفذي البرنامج لتحديد العوامل التي يمكن لها التأثير على العمليات عبر النموذج المنطقي، فأنشطة التنفيذ قد تتقدم بنجاح أو يتم إعاقتها، ويمكن التحكم في التأثيرات من حيث مساهمتها في تحقيق الأهداف من خلال النتائج قصيرة وطويلة المدى. ولا بد لنا من طرح عدد من الأسئلة قبل تنفيذ التعليم الجامع، هل الموارد كافية للبدء في التنفيذ؟ ما خصائص المدارس والمعلمين والطلبة التي قد تضعف تأثير البرنامج على النتائج؟ (على سبيل المثال، هل ستكون فوائد مختلفة للفئات المختلفة من الطلبة؟ على سبيل المثال، كيف سيتأثر الطلبة ذوو صعوبات التعلم، أو هل سيضعف الطلبة المتميزين بسبب منحى التعليم الجامع؟ كذلك، هل بيئات المدرسة صعبة للغاية؟ بحاجة إلى منسق للبرنامج في كل مدرسة ضروري للحصول على الدعم، وتنظيم الأنشطة والتواصل

مع مدير المدرسة ودائرة التعليم في المنطقة وتسهيل قياس المؤشرات الرئيسة من أجل التنفيذ الناجح. (Stegemann & Jaciw, 2018).

تاسعاً: التعليم الجامع في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

لمَا كان التعليم حقاً إنسانياً كفلته جميع الاتفاقيات والوثائق الدولية، سعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى توفير تعليم نوعي لجميع الطلبة بمختلف فئاتهم؛ لذلك تبنت عام (1994) التعليم للجميع، وعام (1997) تبنت منحى التعليم الجامع، وفي عام (2015) أقرت سياسة التعليم الجامع بشكل رسمي في الوزارة، وفي العام (2017) صدرت الخطة الاستراتيجية للتعليم الجامع في فلسطين (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015).

وعرَّف قانون التربية والتعليم العام التعليم الجامع بأنه التعليم الذي لا يستثني أحداً من الطلبة، بغض النظر عن الإعاقة، أو الجنس، أو اللون، شريطة مراعاة الفروق الفردية للطلبة وتلبية احتياجاتهم، وإجراء متطلبات ذلك من تغييرات جذرية في نظام التعليم بما يتماشى مع المبادئ الدولية المتفق عليها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017ب). كما استنبطت سياسة التعليم الجامع بالاستعانة بالتشريعات الوطنية والدولية، وتتضمن تحسين جميع مكونات نظام التعليم لتكون ذات جودة، لتحقيق الالتزامات الوطنية والدولية، وتوفير الحماية للطلبة في بيئة خالية من العنف، والعمل على تغيير الاتجاهات، ورفع الوعي بأهمية التعليم الجامع والصديق للطفل ومناصرته، وإزالة العقبات في البيئة والممارسات والاتجاهات والموارد لتحقيق ذلك، وأهمية مشاركة الأهل والمجتمعات في تطوير بيئات التعليم الجامع، واستخدام نهج عمل متمحور حول الطفل وآليات تقييم مرنة لتحسين مخرجات التعلم،

وتطوير المعلمين والطواقم والإدارة المدرسية وتزويدهم بالمعرفة والمهارات لتنفيذ التعليم الجامع، وأن تسير هذه السياسة وفق نهج ثنائي أوله تغيير في النظام، وثانيه تقديم الدعم على أساس فردي، لذلك قامت الوزارة بالعديد من هذه الإجراءات منها: تهيئة الأبنية المدرسية، وبناء سياسة للتعليم الجامع، وتعيين مرشدين للتعليم الجامع؛ لمتابعة التطبيق في المدارس وتقديم الدعم اللازم، وتعزيز الشراكة مع جميع المعنيين في الوزارة والوزارات الأخرى ومؤسسات المجتمع المدني؛ لتحقيق تعليم نوعي وإنجازات ملموسة للطلبة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015).

ومن التطلعات التي تسعى الوزارة للوصول إليها: تطوير قدرات المعلمين في ممارسات التعليم الجامع، وإعداد طواقم مؤهلة للتشخيص، والعمل على إنشاء مركز وطني للتشخيص، وإعداد أدوات تشخيص مقننة وخطط فردية لذوي الإعاقة، والعمل على مواءمة المناهج وأساليب التدريس والتقويم، وتطوير قاعدة بيانات موحدة بين الوزارة والمؤسسات ذات العلاقة، وتطوير نظام التحويل للحالات ذات الاحتياجات المكثفة (الحواش، 2018).

عاشراً: التعليم الجامع في وكالة الغوث "الأونروا"

تناول الباحث هنا الحديث عن منحى التعليم الجامع في وكالة الغوث الدولية (الأونرو):

بيان التزام الأونروا وينص على" تلتزم وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) بتقديم تعليم جامع ذي جودة عالية، يحترم حقوق جميع الأطفال ويقدر تنوعهم، من خلال إزالة جميع المعوقات التي تحول دون الوصول لفرص متكافئة للتعلم والمشاركة؛ من أجل تمكين جميع الأطفال اللاجئين الفلسطينيين من بلوغ قدراتهم الكاملة بغض النظر عن النّوع الاجتماعي، واختلاف القدرات أو الإعاقات، والحالة الاجتماعية الاقتصادية، والاحتياجات الصحية أو النفسية الاجتماعية" (الأونروا، 2013أ).

وقد اعتمدت الأونروا ستة مجالات لتطبيق استراتيجية التعليم الجامع، وهي: المنحى الجامع، والاحتياجات الفردية، والاحتياجات النفسية/الاجتماعية، والاحتياجات التعليمية، والاحتياجات الصحية، والإعاقة. وسنعرض كل جانب من هذه الجوانب بشيء من الإيجاز، بالإضافة إلى حقيبة رزمة أدوات التعليم الجامع التشخيصية المكونة من (19) أداة مقسمة حسب المجالات المذكورة سابقاً (الأونروا، 2013ج)

يتمحور المجال الأول للمنحى الجامع حول الممارسات الصفية والمدرسية الجامعة من جهة، وحول معايير الصحة المدرسية من الناحية الأخرى، ويتمحور حول إيجاد "ممارسات متمركزة حول الطفل ومدارس صديقة للطفل، تهدف للاستجابة لاحتياجات الطلبة المتنوعة بصورة أفضل"، ويعنى المجال الثاني بتحديد الاحتياجات الفردية لكل طفل، ويقسَّم المنحى الطلبة حسب احتياجاتهم إلى ثلاث

مجموعات في الأشكال الآتية من (1–4)، المجموعة الأولى: الطلبة ذوو الاحتياجات التعليمية العامة، وهذا يشمل "جميع الأطفال الذين هم بحاجة إلى تعليم عالي الجودة، ومتمركز حول الطفل في بيئة آمنة وجاذبة، وهذا يلبي احتياجات معظم الأطفال". وتضم المجموعة الثانية الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية الذين قد "يحتاجون إلى دعم إضافي من معلميهم، وفريق المساندة، والكوادر المساندة، وقد يحتاج المعلمون إلى المشورة من قبل المختصين التربويين". أما المجموعة الثالثة، فهي القلة القليلة من الأطفال ذوي الاحتياجات المكثفة الذين "قد يحتاجون إلى دعم مكثف طويل المدى، أو دعم متخصص ما من خلال الأونروا أو عبر جهة بديلة". ويضم المجال الثالث الاحتياجات النفسية/الاجتماعية. ويعمل هذا المجال على الاستجابة للرفاه النفسي الاجتماعي، وذلك بتعزيز النمو الاجتماعي والنفسي والعاطفي لدى الأطفال من أجل ضمان نمو سوي متوازن من خلال تأمين الروابط الآمنة، وتكوين الصداقات والشعور بالانتماء وقيمة الذات. أما المجال الرابع فيهتم بدراسة الاحتياجات التعليمية للطلبة، والعمل على تلبيتها. وتشمل هذه الاحتياجات الصعوبات التعلمية التي تحول دون تعلم الطلبة بنفس وتيرة التعلم العادية. ومن هذه الصعوبات صعوبات القراءة، والكتابة والرياضيات، كما أنه يعنى أيضا بتلبية احتياجات الطلبة التعليمية للطلبة المتفوقين والمتميزين. ويركز المجال الخامس على الاحتياجات الصحية للطلبة، من خلال تحديد الأمراض الشائعة والمعدية والمزمنة والعمل على الوقاية منها وعلاجها من خلال حملات التوعية الصحية، وتضمين ذلك في المنهاج الدراسي والأنشطة الطلابية المنهجية واللامنهجية. والمجال السادس: تحديد الإعاقات من خلال تشخيصها وتوفير ما يلزم لمساعدة الطالب على أن يتماشى مع المدرسة ومتطلباتها، وتشمل الإعاقات الضعف البصري والسمعي والجسدي، وكذلك على الصعوبات الذهنية وصعوبات التواصل والنطق (الأونروا، 2013ج).

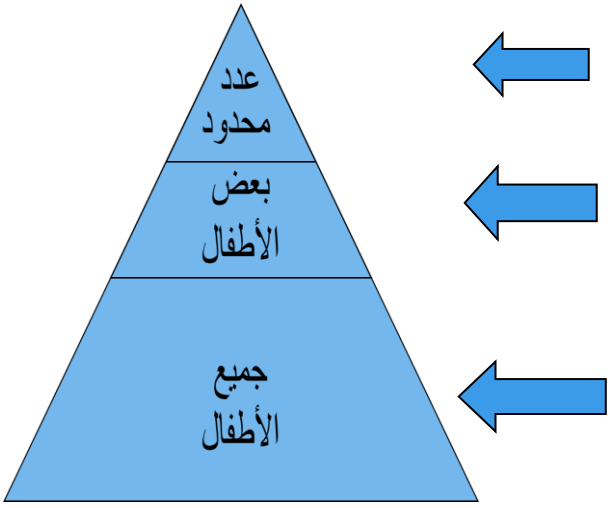
ومن الجدير بالذكر، أنه لتحديد هذه الاحتياجات في المجالات الست، يوجد تسع عشرة أداة لذلك، كل واحدة منها مختصة بجانب معين من تحديد الاحتياجات، وكلها مجتمعة تشكل تكاملا في عناصر الرفاه النفسي والاجتماعي والجسدي والأكاديمي للطلبة، ويتم تلبية الاحتياجات الإضافية للطلبة وهي: الاحتياجات الفردية والنفسية/الاجتماعية، والتعليمية، والصحية، ومتطلبات الطلبة ذوي الإعاقة،

التي يمكن للمدرسة توفيرها ضمن الموارد البشرية والمادية والمالية المتاحة (الأونروا، 2013ج)، ويكون ذلك من خلال فريق مساندة الطالب: الفريق المدرسي الذي يعنى بمتابعة احتياجات الطلبة وتلبيتها، وهو مكون من: مدير المدرسة، ونائب المدير، والمرشد المدرسي، والمرشد الصحي ومعلمين من التخصصات المختلفة. (الأونروا، 2013ب)

منحى الأونروا للتعليم الجامع

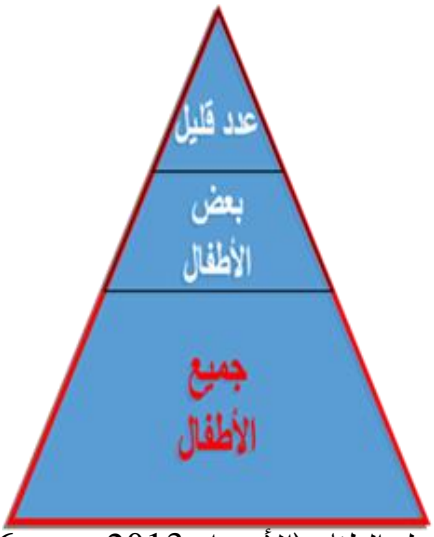
اعتمدت الأونروا منحى خاص بها للتعليم الجامع، يتعامل مع الطلبة ويصنفهم إلى ثلاث فئات، ويقدم لهم الدعم والرعاية وفق الحاجة التي تلزمهم، حيث تم تصنيفهم وفق الآتي:

منحى الأونروا للتعليم الجامع



الشكل(6) منحى الأونروا للتعليم الجامع (الأونروا، 2013ب، ص15)

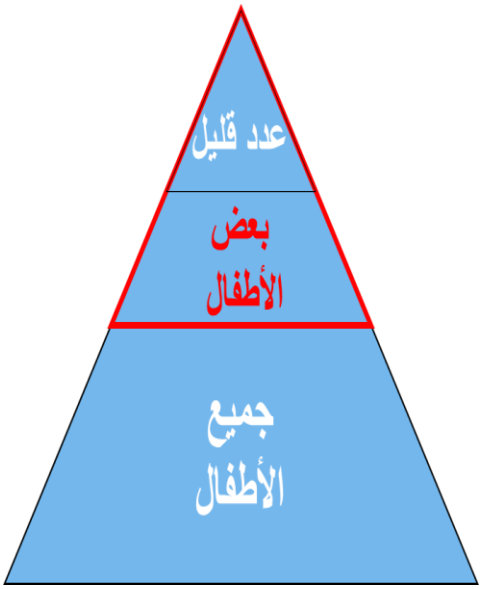
1. **تعليم متمركز حول الطفل ذو جودة عالية:** تشمل هذه الفئة الغالبية العظمى من الأطفال، ويتم التعامل معهم على النحو الآتي:



- 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.

الشكل(7) تعليم ذو جودة عالية ومتمركز حول الطفل (الأونروا، 2013ب، ص16)

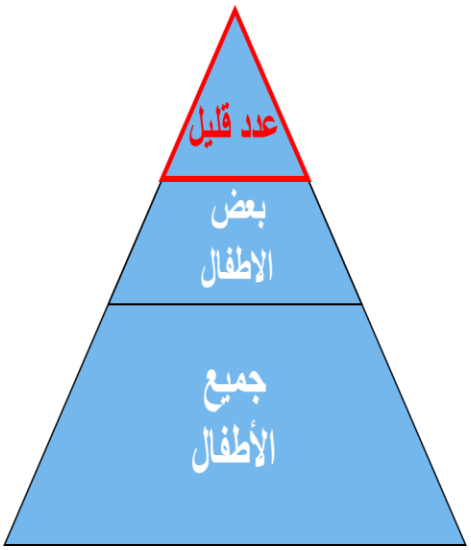
2. **الدعم الإضافي من قبل فريق المساندة:** تشمل هذه الفئة بعض الأطفال، ويتم التعامل معهم على النحو الآتي:



- 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.

الشكل(8)، الدعم الإضافي من قبل فريق المساندة (الأونروا، 2013ب، ص17)

3. الدعم المكثف: تشمل هذه الفئة عدداً محدوداً 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

الشكل(9) الدعم المكثف (الأونروا، 2013ب، ص18)

سيتم أخذ المنحى الجامع بعين الاعتبار في جميع مراحل الإعداد والتطبيق لبرامج التعليم، وتضمينه في جميع البرامج التدريبية للتربويين، من خلال خطوات تدريجية تتناسب والمصادر المتاحة والنظم والهيكليات المتيسرة حالياً، لذلك يتسم التطبيق بالمرونة؛ ليناسب الأولويات والاحتياجات الخاصة بكل ميدان، وسيتم العمل على تعزيز الشركات الخارجية والتعاون مع برامج الأونروا الأخرى (الأونروا، 2013ب).

تم تناول الإطار النظري المتعلق بالدراسة، والآن سيتناول الباحث عدد من الدراسات السابقة والمتعلقة بالدراسة ضمن ثلاثة محاور.

الدراسات السابقة

لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تعنى بموضوع التعليم الجامع، وخاصة على المستويين العربي والفلسطيني، حيث لم يسلط عليه الضوء بشكل كافٍ.

سيتم عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية بشكل مشترك دون الفصل بينهما، وستُصَنف إلى ثلاثة محاور رئيسة؛ أولها دراسات تتحدث عن واقع تطبيق التعليم الجامع واتجاهات المسؤولين والمديرين والمعلمين/ات نحوه، وأخرى: دراسات حول التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الجامع، والثالث: دراسات تتعلق بنماذج عالمية ومنها النموذج المنطقي.

المحور الأول: واقع تطبيق التعليم الجامع واتجاهات المسؤولين والمديرين والمعلمين/ات نحوه.

لا يوجد دراسات تقارن تطبيق التعليم الجامع في فلسطين في ضوء نماذج عالمية أو وفق نموذج منطقي وهذا على حد علم الباحث، وسيتحدث الباحث هنا عن الدراسات التي تتعلق بواقع تطبيق منحى التعليم الجامع:

هدفت دراسة مهنا (2018) إلى التعرف على درجة توظيف استراتيجية التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين، حيث كشفت نتائج الدراسة أن درجة توظيف مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث لاستراتيجية التعليم الجامع (71.13%)، وأن مستوى الكفاءة المهنية لمعلمي وكالة الغوث في غزة بلغ (84.14%)، ويوجد علاقة طردية بين درجة توظيف مديري المدارس لاستراتيجية التعليم الجامع والكفاءة المهنية

للمعلمين، ولذلك يوصي باحث الدراسة بضرورة تبني منحى التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية، وإيجاد نظام إداري وتربوي شامل لتبني ذوي الاحتياجات الخاصة، ورفع الكفاءة المهنية للمعلمين وفق معايير الجودة الشاملة.

واتفقت دراسة مهنا (2018) مع دراسة أخرى في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة للباحث العطل (2016)، حيث بينت الدراستان ارتفاع نسبة ممارسة التعليم الجامع من قبل المديرين والمعلمين، فدراسة العطل تهدف إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمنحى الجامع وسبل تطويرها. وكانت النتيجة: أن درجة ممارسة المعلمين للمنحى الجامع في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة بلغت (76.17%)، وأشارت نتائج المقابلات إلى أهم نقطتين لتحسين درجة الممارسة وهي: تدريب المعلمين لإعداد الخطط الدراسية والفردية، وتحليل محتوى المناهج الدراسية في ضوء التعليم الجامع وإثراؤه، وأوصى باحث الدراسة بضرورة مشاركة أولياء الأمور في عملية التخطيط والتنفيذ والمتابعة، وتزويدهم باستراتيجيات تقديم الخدمة التعليمية المناسبة لأبنائهم في المنازل، وتشكيل فريق مساندة دائمة في المدارس، مهمته متابعة تنفيذ التعليم الجامع وتقديم الدعم والمساندة للمعلمين، وتطوير نظام للتقويم يراعي الفئات المختلفة للطلبة في ضوء مفاهيم التعليم الجامع.

وهناك دراسة عالمية أخرى عنوانها يعكس الواقع الذي تعيشه مدارس فلسطين، والتي تؤكد الفجوة بين النظرية والتطبيق للباحث هارموث (Harmuth, 2012)، فقد قام بإعداد رسالة بحثية بعنوان "التعليم في صفوف جامعة: السياسة عكس التطبيق". وقام بفحص تطبيق مبادئ التعليم الجامع

وواقعه في جنوب إفريقيا، كانت نتائج هذه الدراسة تتعارض مع نتائج دراستي مهنا (2018) والعطل(2016) عن التعليم الجامع في وكالة الغوث، واللتان أكدتا على ممارسة وتطبيق مديري المدارس والمعلمين لمنحى التعليم الجامع بنسب مرتفعة، أما دراسة هارموث (Harmuth, 2012) فتقول إنه وبالرغم من فهم المعلمين لمبادئ التعليم الجامع وسياسته، إلا أنهم لم يقوموا بتطبيق استراتيجيات تتناسب مع تنوع الطلبة واختلافاتهم، وأن ممارساتهم أفضت إلى عدم قدرة المشاركين على التجاوب معها، بسبب أنها كانت مصطنعة. ولكن اتفقت دراسة هارموث (Harmuth, 2012) مع دراستي مهنا (2018) والعطل (2016) في التوصيات، فقد أكدت على أنه يجب تدريب المعلمين على مبادئ التعليم الجامع قبل الخدمة وأثناءها. كما أوصت بضرورة أن تقوم المدارس بوضع خطط لتطبيق التعليم الجامع بما يتناسب مع تنوعها.

وأما دراسة داس وكيويني (Das, & Kuyini, 2013) عن التعليم الجامع في الهند، والتي تطرح سؤال نطرحه نحن على أنفسنا ومدارسنا "هل المعلمون مهيؤون؟" وكانت النتيجة أنهم غير مهيئين، وهدفت إلى دراسة المهارة الحالية لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية المنتظمة في دلهي في الهند من أجل تعليم ذوي الإعاقة في بيئات جامعة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن (78%) من المعلمين لم يحصلوا على الدعم داخل صفوفهم، و(70%) من معلمي المدارس العادية لم يتدربوا بشكل كافٍ حول التربية الخاصة وتدريس ذوي الإعاقة. وتوافقت نتائج دراسة داس وكيويني (Das, & Kuyini, 2013) مع دراسة الحالة لكولان (Callan, 2013)، التي بحثت في إدراج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مدرسة ابتدائية عادية، وتأكيدها على أهمية تدريب

المعلمين وتوفير الدعم لهم في الصفوف الدراسية من قبل متخصصين، وقد هدفت دراسة كولان (Callan, 2013)، إلى فحص مدى تطبيق إحدى المدارس لمعايير التعليم الجامع، وأكدت على أهمية امتلاك المدارس الجامعة إلى المصادر الكافية والملائمة لجميع الطلبة، وحصول المعلمين على تدريب يختص بمجالات التربية الخاصة، وحاجتهم إلى بناء علاقات مع مختصين مهنيين في علاج النطق والعلاج الوظيفي وعلم النفس، كما أكدت على الدور المهم لمدير المدرسة، وتوجهات المعلمين والمجتمع المحلي التي تساهم في جعل المدرسة جامعة.

هناك عدد قليل من الدراسات السابقة قامت بدراسة واقع تطبيق التعليم الجامع بشكل شمولي، حيث غلب على الدراسات تناول جانب محدد، مثل: واقع تطبيق المديرين للتعليم الجامع وحدهم، أو واقع المعلمين، ولكن في هذه الدراسة سيتناول الباحث دراسة واقع تطبيق التعليم الجامع من وجهة نظر الإداريين والمعلمين في ضوء نموذج منطقي، ومن خلال دراسة الواقع ستتناول بعض بنود الاستبانة وأسئلة المقابلات إلى جانب اتجاهات المديرين والمعلمين نحو التعليم الجامع وذوي الاحتياجات الخاصة، كما سيتم التوصل إلى التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الجامع.

كما أكدت الدراسات السابقة على ضرورة تطبيق التعليم الجامع، وبينت نتائج الدراسات السابقة وخاصة المتعلقة بوكالة الغوث لمهنا (2018) والعطل (2016)؛ أن نسبة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث لاستراتيجيات التعليم الجامع مرتفعة وهي (71,13%) وكذلك مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين (84,14%)، ومستوى ممارستهم للمنحى الجامع (76,17%)، وهذا تعارض مع دراسة في الهند لداس وكيويني (2013) التي تقول أنه وبالرغم من فهم المعلمين لمبادئ التعليم الجامع وسياسته،

إلا أنهم لم يقوموا بتطبيق استراتيجيات تتناسب مع تنوع الطلبة واختلافاتهم، وأن(78%) من المعلمين لم يحصلوا على الدعم ولم يتدربوا بشكل كافي، وبالتالي أوصت هذه الدراسات بضرورة ايجاد نظام إداري وتربوي قوي لتطبيق منحى التعليم الجامع، وهذا يكون بعد رفع الكفاءة المهنية للمعلمين، وتدريبهم على التخطيط، وتحسين ممارساتهم الصفية، وتطوير المنهاج من قبل متخصصين في التربية الخاصة، كما يجب تفعيل مشاركة أولياء الأمور، وتطوير عمل فريق المساندة.

أما الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو التعليم الجامع فهناك الكثير من الدراسات العالمية التي تناولت اتجاهات المسؤولين والمديرين والمعلمين نحو التعليم الجامع ومن هذه الدراسات:

دراسة مارينا وكالينشين (Grynova & Kalinichenco, 2018)، التي هدفت إلى تحليل نظري للاتجاهات حول التعليم الجامع في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أنه على مدى العقود القليلة الماضية، شهدت الدول المتقدمة تغييرات كبيرة في الموقف، وتوفير التعليم الجيد، والخدمات والحق في التعليم لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة المكرس في القوانين الدولية، وهذه الدول أعادت تصميم برامجها لتحسين الدعم المقدم للطلبة الذكور والإناث ذوي القدرات المختلفة، وتم تطبيق القانون في جميع مجالات الحياة، وكان لظهور فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم مساهمة في إدخال التعليم الجامع في المدارس، والخدمات الخاصة تتطلب تمويلاً كبيراً في ظل التعليم الخاص التقليدي، وإمكانية إعادة هيكلة واسعة النطاق للأنظمة والسياسات، والتكامل الناجح في تطوير المناهج الفردية.

وعلى الرغم من هذه التغيرات الكبيرة في المواقف إلا أن دراسة كات وماركوفا وكريسلر وكرولاك (Cate, Markova, Krischler & Krolakm, 2018)، والتي تناولت مواقف وخصائص المعلمين ومتطلباتهم والتحديات حول التعليم الجامع في جامعة لكسمبورج، توصلت إلى أن المعلمين يشعرون غالباً بعدم الاستعداد، والتخوف من إدراج الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ومن العوامل المرتبطة بالنجاح في تنفيذ التعليم الجامع، منها: كفاءات المعلمين، ومواقف المعلمين تجاه التعليم الجامع، والطرق التي يمكن تطبيقها لزيادة كفاءة المعلمين وتعزيز المواقف الإيجابية لديهم، وما يتعلق بالقبول والتفاعل والعلاقات بين الأقران، وبدلاً من تدريس المنهاج العام شاملًا، يجب التخطيط التربوي الفردي، ويعد ضمان المواقف الإيجابية تجاه الطلبة من أعظم التحديات التي تواجه المسؤولين في إعداد المعلمين.

واتفقت دراسة كات وآخرون (Cate et.al, 2018) مع دراسة لعباس وزافار (Abbas & Zafar, 2016)، حول موقف المعلمين نحو التعليم الجامع، فقد أظهرت النتائج أن موقف المعلمين يعتمد على معرفتهم حول التعليم الجامع، وأن المعلمين الذين لديهم المعرفة الكافية بالتعليم الجامع يظهرون مواقف إيجابية، ويضيفون أفكار تدريس مبتكرة للطلبة، ويدعمون التكيف لهذه الفئات، أما الذين ليس لديهم معرفة كافية فقد ركزوا على الصعوبات، وعدم القدرة على التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وليس لديهم التدريب على ذلك، وكذلك ظهر تأثير لسن المعلمين؛ فمجموعة الشباب العمرية أظهرت مستوى الوعي القوي أكثر من المتقدمين في العمر. ومن توصيات

الدراسة؛ أنه يجب على الحكومة توفير دورات إلزامية للمعلمين حول التعليم الجامع، وعلى المعلمين التنويع في الاستراتيجيات التعليمية، وتكييف المناهج.

وأما دراسة سلافيكا (Slavica, 2010)، والتي هدفت إلى دراسة الجوانب التشريعية مقابل الواقع التنفيذي في مدارس التعليم الابتدائي في البوسنة والهرسك، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك قضايا أساسية لتطبيق التعليم الجامع وهي؛ معرفة المعلمين بالتعليم الجامع وتعاونهم في التخطيط والتصميم والتنفيذ، واستعداد المدرسة لذلك، والتقييم لتنفيذ التعليم الجامع، كما أكدت أيضاً دراسة شين وهونجا (Chen & Huanga, 2017) على التأكيد على أهمية خبرة المعلم ومعارفه لقبوله التعليم الجامع، فقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مواقف معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة/ نحو التعليم الجامع لطلبة الأمراض المزمنة و/أو الإعاقات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العديد من المعلمين غير مرتاحين للعمل مع الطلبة المصابين ببعض الأمراض مثل: التهاب الكبد والسكري والصرع، وخاصة الإيدز، وأن خبرة التدريس لها تأثيرات على مواقف المعلمين تجاه الطلبة ذوي الأمراض المزمنة و/أو الإعاقة في تايوان. وأهمية الفرق بين المعلم ما قبل الخدمة والمبتدئ والمعلم المتمرس، فالمعلمون الشباب لديهم مهارات إدارة الصفوف الدراسية الجديدة ومعرفة الجوانب الطبية من العجز عن طريق أنشطة التعليم المستمر مثل: ورش العمل والمؤتمرات والندوات، مما جعلهم أقل قلقاً بشأن دمج طلبة الاحتياجات الخاصة مع زملائهم غير المعاقين، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين مواقف المعلمين من خلال برامج اعداد المعلمين.

ووجدت دراسة قام بها جاد وخان (Gaad & Khan, 2007) للحصول على مواقف المشاركين من إدراج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، فقد أظهر المعلمون مواقف إيجابية تجاه إدراج الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية، والإعاقة الجسدية وضعف في الصحة في الفصول الدراسية العامة. وأما الدراسة النوعية لأفرامديس ونورويتش (Avramidis & Norwich, 2002) حول مواقف المعلمين تجاه التعليم الجامع، فقد كشفت أنه يوجد إيجابية تجاه الفلسفة العامة للتعليم الجامع، ولكن ألا يكون هناك تضمين كامل لطلبة الاحتياجات الخاصة. وأن اتجاهاتهم تختلف باختلاف طبيعة الإعاقة ومستواها، وما قالته إحدى المعلمات من أن التعليم الجامع غير مفيد للطلبة ذوي الإعاقة، فهناك بعض المواد التي يمكن تدريسها في الصفوف الدراسية العامة، مثل: الفن والموسيقى، ولكن هناك مواضيع مثل: الرياضيات والعلوم تحتاج إلى مزيد من الاهتمام المكثف.

وتتوافق دراسة شارما ودوناي وديلي (Sharma, Dunay & Dely, 2017) مع دراسة كات وآخرون (Cate et.al, 2018) ودراسة عباس وزافار (Abbas & Zafar, 2016)، ودراسة سلافيكا (Slavica, 2010)، في أن اتجاهات المعلمين نحو قبول ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم إيجابية عندما تكون الإعاقات بسيطة ومتوسطة فيمكن دمجها، فقد استكشفت دراسة شارما وآخرون (Sharma et.al, 2017) تصورات المعلمين وتجاربهم نحو الطلبة ذوي الإعاقات في المدارس الخمس في بودابست (اليونان). والتي تميزت بإشراكها معلمين معاقين في الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن المشاركين يقدرون نهجاً شاملاً في التطوير الشامل للطلبة ذوي الإعاقات، لكنهم

يظهرون مواقف مختلطة تجاه المشاركة الكاملة للتلاميذ ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية الشاملة، ولذلك ينبغي أن يكون نوع الإعاقة وشدتها، عاملاً حاسماً في اختيار نهج تعليمي، كما أن العديد من المعلمين لم يوافقوا على تضمين ذوي الإعاقة في الصفوف العامة بشكل كامل، وأظهروا الميل الإيجابي نحو إدراج الطلبة ذوي الإعاقات الجسدية، والمشاكل السلوكية الخفيفة، والإعاقات الحسية، وإعاقات التعلم.

وأما دراسة ميجا ريشموند واريفاين ولورمان وسيزمان ولوبارت (Mcghie-Richmond, Irvine, Loreman, Cizman & Lupart, 2013)، للتعرف على وجهات نظر المعلمين حول التعليم الجامع في ريف البرتا بكندا، فقد أشارت إلى بعض الاختلافات في فهم مفاهيم التعليم الجامع بين معلمي المدارس الابتدائية والثانوية، في حين وصف معلمو المرحلة الابتدائية الشمول بأنه الوضع الطبيعي الجديد لجميع الطلبة، وأعرب المعلمون الثانويون عن أن الشمول يعتمد على الطالب، ورأى معلمو المرحلة الابتدائية أن الشمول كان يتعلق باعتناق التنوع، واعتبروا أن لديهم الكثير من الطلبة في المدرسة ذوي مستويات مختلفة، وقد ذكر أحد المعلمين أن هذا التضمين يتعلق بتوفير بيئة يمكن فيها تلبية الاحتياجات المتنوعة، ولكن فلسفتهم في التدريس وصفت استراتيجيات لتناسب البيئة لتلبية احتياجات الطلبة، وأجمع المعلمون على عدم توفر الدعم الكافي والموارد، وأنهم بحاجة إلى تدريب شامل، وتوافقت دراسة ميجا ريشموند وآخرون (Mcghie-Richmond et.al, 2013) مع دراسة تياداما (Tiadama, 2013)، في تأكيدها على أهمية فهم مصطلحات ومفاهيم التعليم الجامع حتى يتم السير في الاتجاه الصحيح، وبينت نتائج

الدراسة أن مدى إدراك قادة المدارس لأهمية التعليم الجامع من خلال تدريب المعلمين، واختيار منهاج مرن، يؤثر على تعزيز كفاءة استراتيجيات بناء مدارس جامعة.

وأما دراسة تشيريشي (Chireshe, 2013) فقد سعت إلى دراسة الوضع الحالي للتعليم الجامع في زيمبابوي فكان التركيز على المكاسب المتصورة للتعليم الجامع، وتحديات تنفيذه وآلية معالجتها، وكشفت النتائج عن أن المشاركين ينظرون إلى التعليم الجامع على أنه أدى إلى قبول اجتماعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعزز المواقف الإيجابية بين الأطفال غير المعوقين، ولكن يوجد العديد من التحديات منها: عدم وجود سياسة محددة بشأن التعليم الجامع، وندرة الموارد والأجهزة المساعدة، وقلة المعلمين المدربين، ووجود مواقف سلبية، وعدم فهم معنى التعليم الجامع، وعدم الالتزام من قبل صانعي السياسات. ولمعالجة ذلك يجب سن سياسة محددة للتعليم الجامع، وتدريب المعلمين، وتنفيذ المزيد من الوعي المجتمعي، والتمويل الكافي لنظام التعليم ككل. وفي دراسة كوركماس (Korkmas, 2011) التي اتفقت مع دراسة تشيريشي (Chireshe, 2013) في أن اتجاهات المعلمين والطلبة الجامعيين إيجابية ولكن يوجد العديد من التحديات، فقد تناولت دراسة كوركماس (Korkmas, 2011) تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول تنفيذ التعليم الابتدائي الجامع في تركيا، وتوصلت إلى أن اتجاهات المعلمين إيجابية، ولكنهم يواجهون صعوبات في الصفوف الجامعة كازدحام الطلبة، وتأثير ذوي الإعاقة على إدارة الصفوف الجامعة، وأن فاعلية التعليم الجامع تعتمد على فاعلية المديرين والمعلمين فيما يتعلق بتقييم معلمي الصفوف العادية والصفوف الجامعة بنفس الطريقة.

وأما دراسة مانيسا (Manisah, 2006)، وهي دراسة تجريبية عن تصورات المعلمين تجاه التعليم الجامع في ماليزيا، فقد توصلت إلى أن مواقف المعلمين اتجاه التعليم الجامع إيجابية، وخاصة فيما يتعلق بالتفاعل الاجتماعي بين الطلبة، والتعليم الجامع يقلل من الصورة النمطية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعاون بين معلمي التربية الخاصة مهم جداً، ويجب أن يبنى على مبادئ واضحة لتنفيذ التعليم الجامع. أما دراسة ماديكانا ونتشانجاسا ومايكيسوا (Mdikana, Ntshangase & Mayekiso, 2007) ، فقد تناولت مواقف التربويين في مرحلة ما قبل الخدمة نحو التعليم الجامع في جنوب أفريقيا، وأوضحت أن مواقف المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة نحو التعليم الجامع إيجابية بنسبة (60%). وتوافقت مع نتائج دراسة مانيسا (Manisah, 2006)، وماديكانا وآخرون (Mdikana et.al, 2007)، نتائج دراسة ادومجو و ديفيدسون (Odongo & Davidson, 2016) لفحص اتجاهات واهتمامات المعلمين الكينيين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في صفوف التعليم العام، وكشفت أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الاعاقة في الصفوف العادية، كما بينت أن اتجاهات وتصورات واهتمامات هؤلاء المعلمين تؤثر في قبولهم والتزامهم في تطبيق التعليم الجامع ونجاحه، وقد أجمعت الدراسات الثلاث السابقة على أن الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة إيجابية.

تناولت الدراسات السابقة في هذا المحور اتجاهات المسؤولين أو المديرين أو المعلمين، أما في هذه الدراسة فقد قام الباحث بتضمين بعض فقرات الاستبانة وأسئلة المقابلات بفقرات لتحديد اتجاهات الإداريين والمعلمين.

وقد أكدت الدراسات السابقة في محور اتجاهات المسؤولين أو المديرين أو المعلمين على أن الدول المتقدمة شهدت تغيرات كبيرة في المواقف اتجاه التعليم الجامع وذوي الاحتياجات الخاصة، وأن الحق في التعليم لهذه الفئات أصبح مكرساً في القوانين الدولية، كما أن أغلب الدراسات أكدت على الاتجاهات الإيجابية للمديرين والمعلمين نحو التعليم الجامع ولكن بشروط مقرونة بتوفير التدريب والدعم والتأهيل للمعلمين، ومستوى فهمهم لمفاهيم ومصطلحات التعليم الجامع والتربية الخاصة ومعاييرها، ومدى مرورهم بخبرات مكنتهم من ممارسة العمل مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى مستوى الإعاقات التي ستدمج ضمن صفوفهم.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الجامع

الدراسات التي تناولت تحديات تطبيق التعليم الجامع كثيرة على المستوى العالمي، ولكن في فلسطين لا يوجد دراسة متعلقة بالموضوع بشكل مباشر على حد علم الباحث وخصوصاً في مدارس وكالة الغوث، فمعظم الدراسات التي أجريت تتعلق بواقع تطبيق التعليم الجامع وبالصعوبات التي تواجه الدمج في مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وسيتحدث الباحث عنها خلال عرض الدراسات التي تتعلق بتحديات تطبيق منحى التعليم الجامع:

فقد ركزت دراسة أوفوري (Ofori, 2018) على تحديات وفرص التعليم الجامع في غانا كدراسة حالة، وكانت أبرز هذه التحديات: أولياء الأمور ومواقفهم السلبية، لذلك يحتاج الناس إلى وجود نوايا جيدة حول ممارسة التعليم الجامع وتطوير سلوك إيجابي تجاه الطلبة ذوي الإعاقة لإدراجهم في المدرسة. وكذلك مواقف المعلمين السلبية، وبالتزامن مع مناقشة مواقف المعلمين وتوفير التدريب لهم،

سيكون من الجيد استكشاف أفكار حول القضايا التي تدعم تدريبهم وتطور مواقفهم الإيجابية، ومنها: تزويد المدارس المختلفة بالموارد المختلفة لتطبيق التعليم الجامع، وتوفير المرافق والبنى التحتية المناسبة في المدارس. وتوافقت دراسة أوفوري (Ofori, 2018) مع دراسة ميتيكو وأليمو ومينجيسيتو (Mitiku, Alemu & Mengsitu , 2014). التي تناولت التحديات والفرص لتطبيق التعليم الجامع في بعض المدارس الابتدائية في شمال غوندورزون، في تأكيدها على قلة الوعي والالتزام والتعاون، والتوجهات السلبية، وهذا يتطلب تعاوناً حقيقياً بين الشركاء، كالمنظمات غير الحكومية، والهيئات ذات العلاقة لتحقيق الرؤية اتجاه التعليم الجامع.

وقد توصلت دراسة دونوهو وبورنمان (Donohue & Bornman, 2014) حول تحديات تحقيق التعليم الجامع في جنوب أفريقيا في جامعة بريتوريا، إلى أن هناك عاملين رئيسين يعيقان تطبيق التعليم الجامع هما: غموض السياسة حول أهداف التعليم الجامع، والوسائل التي من خلالها يمكن تحقيق ذلك، بالإضافة للتنفيذ الضعيف للسياسات، وهذا يؤدي إلى فجوة بين السياسة والتنفيذ وصولاً الى عدم الممارسة. بالإضافة إلى عدم كفاية التمويل المقدم من إدارة جنوب أفريقيا لإدارات التعليم الإقليمية، وتوافقت مع دراسة دونوهو وبورنمان (Donohue & Bornman, 2014) دراسة كارين نيغوينيا الكمية (Ngwenya, 2015) التي تحدثت عن أحد عشر عاملاً من التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الجامع في مدارس إحدى مقاطعات سوازيلاند في جنوب افريقيا، وهي: شح الموارد المادية والمالية، وعدم كفاءة المعلمين، وقلة ودية المعلمين، وعدم فعالية الإدارة، والبيئة الصفية المنفرة، وقلة الموارد البشرية، وانعدام التعاون، وعدم الاستجابة الفورية للتحديات الصفية، وعدم الإنصاف

لجميع الطلبة، وانعدام ألعاب الأطفال، وضيق الغرف الصفية، وأوصت الدراسة بضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتدريب الإداريين والمعلمين على التربية الخاصة واحتياجاتها، وأن تعيد النظر في الميزانية بحيث تعمل على زيادتها للمدارس من أجل توفير الموارد اللازمة.

وجاءت دراسة نوجوكي (Njoki, 2013)، حول تحديات تطبيق التعليم الجامع للأطفال اللاجئين في مدارس (إيسلي) في مدينة نيروبي الكينية، وقد أجمعت نتائجها على ما سبق في دراسات التحديات أعلاه، لأن دراسة نوجوكي (Njoki, 2013) تناولت العوامل المؤثرة في التعليم الجامع ضمن أربعة محاور، وهي: أثر المعلمين، وبيئة التعلم، وسياسات الحكومة، وأثر المشاركين على تطبيق التعليم الجامع، وخلصت الدراسة إلى أن تطبيق التعليم الجامع يتأثر بصعوبة التواصل بين المعلمين والطلبة بسبب عائق اللغة، وأن البيئة الصفية لم تكن موائمة للطلبة اللاجئين، وأن القضايا الثقافية أعاقت اندماج الطلبة اللاجئين في المدرسة بشكل تام. كما أشارت الدراسة إلى أن دور سياسة الحكومة ومساهمات المشاركين أثرت على تطبيق التعليم الجامع بحيث يتوجب على الآباء المشاركة التامة في التعليم الجامع، وأوصت بضرورة استخدام الدولة لمعلمين يستطيعون التعاطي مع الطلبة اللاجئين، ويتوجب على الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور أن يخلقوا بيئة تفضي إلى تعليم جامع نوعي، يتوجب أن يكون للحكومة سياسات واضحة تبين كيفية انضمام الطلبة اللاجئين للمدارس الرسمية وأن ينخرط الآباء بشكل تام في قضية تعليم الطلبة اللاجئين.

وفي دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) حول الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين، توصلت إلى النتائج

الآتية: هناك توعية بخصوص دمج الطلبة المعاقين في المدارس الحكومية، ولكن لا يوجد تقييم معمول به لدى الطلبة المعاقين في المدارس الحكومية، وأن الوزارة لا تقوم بتعميم اختبارات تقييمية تربوية لذوي الإعاقة، كما أن الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس غير ملائمة لهم، ووجود غرفة مصادر ومعلم تربية خاصة يساعد على دعم الطلبة ذوي الإعاقة، لأن التدريب الذي تلقاه المعلمون غير كافٍ، ودليل ذلك أن المعلمين لا يراعون الفروق الفردية بين الطلبة خصوصاً عند تقييمهم، كما أن الجامعات المحلية لا تخرج كوادر قادرة على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، ولم يتم استضافة مختصين في مجال الإعاقة والدمج، وتوصلت أيضاً إلى أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة يساعد على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين.

بعض الدراسات السابقة حول محور تحديات التعليم الجامع قامت بدراسة التحديات من وجهة نظر المديرين أو المسؤولين أو المعلمين، ولكن في هذه الدراسة تم التعرف على التحديات من خلال دراسة واقع تطبيق التعليم الجامع من وجهة نظر الإداريين والمعلمين، وكذلك بعض الدراسات السابقة التي تناولت التحديات والتي استخدمت المنهج الكمي والاستبانات أو المنهج الكيفي والمقابلات، ولكن في هذه الدراسة استخدم الباحث المنهجين الكيفي والكمي باستخدام المقابلات والاستبانات.

وخلصت الدراسات السابقة إلى أن التحديات كثيرة وكبيرة، ومن هذه التحديات ما يتعلق بخوف المجتمع من التغيير، والاتجاهات والمواقف السلبية، وقلة الوعي والخبرة للمديرين والمعلمين وأولياء الأمور نحو التعليم الجامع وذوي الاحتياجات الخاصة، وأن هذه الاتجاهات تتغير إلى الإيجابية ولكن بالشروط التي ذكرت سابقاً، ومن التحديات أيضاً الفجوة بين السياسة والتنفيذ، والتنفيذ الضيق

للسياسات، وقلة المناصرة، وضعف كفاءة المعلمين في أساليب التعليم لهذه الفئات، ونقص المرافق والبنى التحتية المهيئة للتعليم الجامع، وعدم وجود موازنات ومصادر مالية مخصصة لذلك، وقلة وجود متخصصين في التربية الخاصة، ومشكلة التقييم والاختبارات التشخيصية، وعدم انخراط أولياء الأمور بالشكل المطلوب للمساعدة في تطبيق التعليم الجامع.

المحور الثالث: دراسات اعتمدت على نماذج عالمية ومنها النموذج المنطقي

لم يجد الباحث درسات حول التعليم الجامع استندت إلى النموذج المنطقي إلا الدراسة الكندية التي اعتُمد عليها كإطار نظري، ولكن تم تناول دراسات اعتمدت على نماذج غير النموذج المنطقي في تطبيق التعليم الجامع، وتناول الباحث أيضاً دراسات اعتمدت على النموذج المنطقي تتعلق بالتعليم بشكل عام وبالإرشاد المدرسي، والتصدي للعنف المنزلي:

تناول الباحث في الدراسة التي أُعتُمد عليها كإطار نظري للباحثين ستيغمان وجيسيو (Stegemann & Jaciw, 2018) والتي تهدف إلى تطبيق التعليم الجامع باستخدام النموذج المنطقي، وقد توصلت إلى أن عملية دمج أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية الشاملة هو فلسفة دولية، وعلى الرغم من تقدم كندا في هذا الجانب إلا أن هناك الكثير يرون أن أنظمتها لم تحقق التعليم الجامع بشكل كامل بعد، وأن إجراء تغييرات شاملة في الأنظمة قد يكون صعباً إذا كان بدون خطة عمل استراتيجية تبين بالتفصيل إطار عمل للتخطيط، ومراحل التنفيذ وقياس النجاح. وفي دراسة لكاتز وسوجدن (Katz & Sugden, 2013) تختلف عن السابقة في أنها تستخدم نموذج آخر في تطبيق التعليم الجامع، وقد هدفت الدراسة لاستكشاف دور مدير المدرسة في

دعم الإصلاح التربوي من خلال دراسة حالة لمدرسة ثانوية واحدة تنفذ نموذج البلوك الثلاثي الأبعاد (UDL) للتصميم العالمي للتعلم، وتقترح منهجاً خطوة خطوة لتطبيقه، لجعل التعلم شمولياً لجميع الطلبة، ويشمل هذا الإطار التعلم الاجتماعي والعاطفي، والممارسة التعليمية الشاملة، والأنظمة والبنى، في محاولة لتلبية احتياجات مجموعة متنوعة من الطلبة. وتعد دراسة الحالة هذه جزءاً من دراسة أكبر بكثير لاستكشاف النتائج للطلبة والمعلمين عند تطبيق النموذج، ففي هذه الدراسة، يتم تحليل الملاحظات الميدانية للمدير، والصور الفوتوغرافية، والأدلة المصورة لإلقاء الضوء على عملية دعم التعليم الجامع من خلال التطوير المهني للمدرسين. وقد أشارت النتائج إلى أن جهود مدير المدرسة لتزويد المعلمين بالتطوير المهني، وتخطيط الوقت للتعاون، والرؤية، والمشاركة المباشرة في تقديم التعليم أسفرت عن نتائج إيجابية لكل من تعلم الطلبة والمعلمين، والفعالية الذاتية، والشعور بالمجتمع. وما جاء في دراسة بلاس وفيكسيزن وجاكسون (Blase, Fixsen & Jackson, 2015) لتصميم نموذج منطقي في التعليم: لتمكين وكالة التعليم الحكومية (SEA) أن تعمل بنشاط على تعزيز ودعم التغيير التنظيمي، وتقييم آثار التغيير على نطاق واسع، يساعد النموذج المنطقي على تحديد البنية التحتية اللازمة للتنفيذ الفعال وتفعيلها على مستوى الولاية في نموذج منطقي متعاقب، كل متغير مستقل (إدخال) هو متغير تابع (إخراج) في المستوى التالي. لأن تحسين التعليم هو مهمة معقدة. فالنموذج المنطقي سيوضح التحليل والتخطيط للبنية التحتية والدعم المطلوب. والتركيز على تفعيل العمليات المطلوبة على كل مستوى من مستويات النظام التعليمي، من أجل إنشاء الممارسات الجديدة، لدعم تحقيق النتائج المرجوة، فكانت الآثار المترتبة على التغيير التنظيمي تختلف باختلاف النظم التعليمية، ويمكن تطوير بنية تحتية للتنفيذ في شكل فرق للتنفيذ، ويمكن لفرق التنفيذ الاستفادة من

المعارف المتطورة لإجراء أعمال مستنيرة للتنفيذ في المناطق والمدارس، بحيث يتوفر للمعلمين الدعم الكافي للتعليم الفعال للطلبة.

أما دراسة مارتين وكير (Martin & Carey, 2014) لتطوير نموذج منطقي لتوجيه عمليات تقييم النموذج الوطني لجمعية مستشار المدارس الأمريكية (ASCA) لعام (2012) لبرامج الإرشاد المدرسي، فقد قامت بتطوير نموذج منطقي بناءً على تحليل نموذج (ASCA) من أجل توفير التوجيه لمبادرات تقييم البرنامج، وقد حدد النموذج المنطقي ثلاث نتائج (زيادة تحصيل الطلبة، وزيادة موارد برنامج الإرشاد المدرسي، والتغيير المنهجي والتحسين المدرسي)، وسبعة مخرجات (تغيير الطالب، ومشاركة الوالدين، وكفاءة المعلم، وسياسات وعمليات المدرسة، واختصاصية مرشدي المدارس والتحسينات في برنامج الإرشاد المدرسي والدعم الإداري)، وست مجموعات من الأنشطة الرئيسة (الخدمات المباشرة، والخدمات غير المباشرة، وتقييم موظفي المستشارين المدرسيين، وعمليات إدارة البرامج، وعمليات تقييم البرامج، والدعوة إلى البرامج)، ومُدخلين (العناصر التأسيسية وموارد البرنامج)، لتحديد عدد من دراسات التقييم الهامة للنموذج الوطني (ASCA)، ومنها مسألة ما إذا كان مكونات البرنامج تؤدي في الواقع إلى تغييرات مقصودة، ويمكن أن يركز التقييم على اكتشاف مدى تحقيق البرنامج للنتائج المرجوة منه، علماً أنه لم تقم أية دراسة تقييم حتى الآن بتقييم تأثير تطبيق النموذج الوطني للهيئة على هذه العوامل، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن للممارسين استخدام النموذج المنطقي في تحسين الممارسة في توفير التركيز والتوجيه لتقييم لنموذج (ASCA) الوطني. وأن النموذج

المنطقي يساعد في تحسين إبراز الروابط الواضحة بين الأنشطة والمخرجات والنتائج، وفي توثيق الفوائد التي حققها البرنامج من حيث النواتج.

وما جاء في دراسة هيل وذايس (Hill & Thies, 2010) عند استخدام النموذج المنطقي للتصدي لمشاركة العنف المنزلي، وسوء معاملة الأطفال، والتي تهدف إلى وصف نظرية النموذج المنطقي الذي تم تطويره لتوجيه تقييم التعاون البيئي لمقاطعة سانت لويس للتصدي للعنف المنزلي وسوء معاملة الأطفال، وقد تم وصف كل من نظرية النموذج المنطقي التي توجه التعاون، وتم استخراج البيانات من الوثائق بالتعاون مع المشاركين في المبادرة. وتشير النتائج إلى أنه من الصعب تطوير نظرية النموذج المنطقي لتخطيط البرامج من خلال التعاون الكبير، فقد لا تكون هذه الأساليب مفيدة للمنتفعين، وقد تؤدي محاولة استخدام رسم لتصوير برنامج ونموذج منطقي إلى الإضرار بالطرق المعقدة التي يتداخل فيها العديد من الاستراتيجيات والنتائج في تعاون على مستوى المجتمع.

بعض الدراسات السابقة حول النماذج العالمية استخدمت النموذج المنطقي في تطبيق التعليم الجامع أو غيره، وجزء من هذه الدراسات اعتمدت على النموذج المنطقي في تقييم مبادرات وبرامج تتعلق بالتعليم والارشاد المدرسي والعنف المنزلي، أما في هذه الدراسة فقد استند الباحث إلى النموذج المنطقي في دراسة واقع تطبيق التعلم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين.

وخلصت الدراسات السابقة حول النماذج العالمية إلى ضرورة الاستناد إلى نموذج في تقييم أو دراسة واقع تطبيق أي مبادرة أو مشروع أو منحى، حتى يتم السير ضمن خطوات متسلسلة للوصول إلى تحقيق الأهداف والتوصل إلى النتائج المرجوة، إلا دراسة هيل وذايس (Hill & Thies, 2010)

التي تتعلق بالتصدي للعنف المنزلي والتي اعتبرت أن يكون استخدام نموذج منطقي فيه اضرار بالمنتفعين عندما يكون الشركاء في البرنامج على مستوى كبير مثل المجتمع.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة منها:

تناولت الدراسات السابقة منحى التعليم الجامع من جوانب مختلفة، فبعضها قام بدراسة اتجاهات المسؤولين أو مديري المدارس أو المعلمين والقليل من الدراسات تناولت كل هذه الجوانب بشكل مشترك، كما أن بعض الدراسات بحثت في التحديات المتعلقة بتطبيق التعليم الجامع من وجهة نظر المعلمين أو المديرين. ولم يتم الاستناد في الدراسات السابقة إلى نموذج منطقي أو نموذج ناجح في تطبيق التعليم الجامع، وأن العديد من هذه الدراسات اتبعت منهجاً واحداً في تطبيق الدراسة، إما المنهج الكيفي والمقابلات في تطبيق الدراسة، أو المنهج الكمي والاستبانات، وهناك عدد قليل جداً استخدم المنهجين الكمي والكيفي.

أما في هذه الدراسة فسيتم البحث في واقع التعليم الجامع من وجهة نظر الإداريين والمعلمين في ضوء النموذج المنطقي، من خلال التعرف على الواقع والتوصل إلى تحديات تطبيق التعليم الجامع، ومقترحات لتحسين تطبيقه، وكذلك التعرف على اتجاهات الإداريين والمعلمين من خلال تضمين الاستبانة والمقابلات بفقرات وأسئلة تتعلق باتجاهات الإداريين والمعلمين والطلبة نحو التعليم الجامع. وقد تم اتباع المنهجين؛ المنهج الكيفي من خلال مقابلات الإداريين، والمنهج الكمي من خلال الاستبانات التي تتعلق بالمعلمين، وهذا يعطي الدراسة قوة نوعية.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة واجراءاتها

سيتناول هذا الفصل الحديث عن منهجية الدراسة وإجراءاتها، والتي تشتمل على منهجية الدراسة، والمجتمع، والعينة، والأدوات والتحقق من الصدق والثبات، وأخيراً طريقة تحليل النتائج.

منهجية الدراسة:

تم استخدام منهج مختلط كمي وكيفي، فقد استخدم المنهج الكمي بتصميم وصفي مسحي، لوصف وتحليل استجابات معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث لمنطقة القدس وأريحا باستخدام أداة الاستبانة، وتحليلها الكمي بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات؛ بهدف التعرف على واقع التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي، كما استخدم الباحث المنهج الكيفي باستخدام أداة المقابلات شبه المنظمة بتصميمها الوصفي التحليلي، وذلك بهدف التعمق في التعرف على واقع تطبيق التعليم الجامع من وجهة نظر الإداريين في ضوء النموذج المنطقي، وبذلك نصل للطرفين الهامين في العملية التعليمية من الإداريين والمعلمين للتعرف على آرائهم والاستفادة من خبراتهم بعمق، من خلال الأسئلة المفتوحة والمقابلات التي تتيح لهم التحدث عن واقع التعليم الجامع والتحديات التي تعيق تطبيقه ومقترحات للتحسين والتطوير.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات وكالة الغوث من الصفوف الأول وحتى العاشر في مدارس منطقة الوسط (القدس وأريحا ورام الله)، والتي يبلغ عددها (31) مدرسة موزعة

كالآتي: محافظة القدس (15) مدرسة، ومحافظة رام الله (12) مدرسة، ومحافظة أريحا (4) مدارس، ويبلغ عدد مجتمع الدراسة (562) معلماً ومعلمة، وهذا حسب إحصاءات العام الدراسي (2019/2018) (الأونروا، 2019)، بالإضافة إلى ثمانية من الإداريين وهم: نائب رئيس برنامج التعليم، مدير تعليم منطقة القدس وأريحا، منسق وحدة تطوير المعلمين والمنهاج، منسق وحدة الجودة، منسق وحدة التقويم، مختص تربوي، منسق برنامج صعوبات التعلم، مدير مدرسة.

جدول رقم (1) **مجتمع الدراسة**

توزيع مجتمع الدراسة في مدارس منطقة القدس وأريحا

المدارس	عدد المدارس	عدد المعلمين/ات
القدس	15	212
رام الله	12	235
أريحا	4	115
المجموع	31	562

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، وهي تتكون من (228) معلم ومعلمة للصفوف من الأول وحتى العاشر من أصل (562) معلم ومعلمة من معلمي جميع مدارس منطقة القدس وأريحا، حسب (Sample Size Calculator) بدرجة ثقة (95%) وفترة ثقة (5%)، وتم توزيع الاستبانة عليهم وتحليلها بشكل كمي.

جدول رقم (2) **عينة الدراسة**

توزيع عينة الدراسة في مدارس منطقة القدس وأريحا

المدارس	عدد المدارس	عدد المعلمين/ات
القدس	15	86
رام الله	12	95
أريحا	4	47
المجموع	31	228

يتضح من خلال الجدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة من المعلمين/ات في مدارس الأونروا في منطقة القدس وأريحا

أما بالنسبة لسمات عينة الدراسة، فهي تظهر في الجدول رقم (3) الآتي:

جدول رقم (3) **سمات عينة الدراسة**

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	52	%23
	انثى	173	%77
المؤهل العلمي	بكالوريوس	193	%86
	ماجستير فأعلى	32	%14
سنوات الخبرة	اقل من سنة	4	%2
	من 1–5 سنوات	17	%7
	من 6–10 سنوات	25	%11
	أكثر من 10 سنوات	179	%80
جنس طلبة المدرسة	ذكور	63	%28
	اناث	113	%50
	مختلطة	49	%22
مكان المدرسة	مدينة	38	%16
	قرية	65	%29
	مخيم	122	%54

يتضح من خلال الجدول رقم (3) سمات عينة الدراسة من المعلمين/ات في مدارس الأونروا في منطقة القدس وأريحا حسب الجنس للمعلمين والمعلمات، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وجنس طلبة ومكان المدرسة.

أما المقابلات فتم إجراء مقابلات شبه منظمة من خلال عينة متيسرة مع ثمانية من الإداريين وهم: نائب رئيس برنامج التعليم، مدير تعليم منطقة القدس وأريحا، منسق وحدة تطوير المعلمين والمنهاج، منسق وحدة الجودة، منسق وحدة التقويم، مختص تربوي، منسق برنامج صعوبات التعلم، مدير مدرسة، من أصل (48)، وقد تم اختيار ممثل عن كل مسمى وظيفي إداري في دائرة التعليم من الوظائف المذكورة سابقاً.

أدوات الدراسة:

عمل الباحث على تطوير أداتين للدراسة، هما الاستبانة والمقابلات شبه المنظمة:

الاستبانة

صمم الباحث أدوات الدراسة بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وبالاستعانة بالنموذج المنطقي الكندي (Stegemann & Jaciw, 2018) في تطبيق التعليم الجامع وباستراتيجية ومعايير تطبيق منحى التعليم الجامع في وكالة الغوث، للكشف عن واقع التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي، وتتكون الاستبانة من جزأين وهما:

الجزء الأول: معلومات عن المبحوث تشمل: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، جنس طلبة المدرسة، مكان المدرسة.

الجزء الثاني: يشمل فقرات وبنود الاستبانة حول الموضوع وهي (48) فقرة مقسمة إلى ثلاثة مجالات حسب النموذج المنطقي وهي، المدخلات، العمليات " الأنشطة والتدخلات"، النتاجات المتعلقة بالمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وفي نهاية الاستبانة تم طرح سؤالين مفتوحين لتحديد التحديات التي تواجه المعلمين، وإبداء مقترحات من المعلمين لتحسين تطبيق التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث، وتمت الإجابة على هذه الفقرات من قبل المبحوثين من خلال سلم ليكارت الرباعي حسب الأوزان التالية، أوافق بشدة (4)، أوافق (3)، أعارض (2)، أعارض بشدة (1). حيث وزعت الاستبانات وجمعت في الفترة الواقعة ما بين 2019/3/12 وحتى 2019/3/25.

صدق الأداة:

استخدم الباحث أنواع الصدق الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري

تم تصميم الاستبانة بحيث تتناسب مع عنوان الدراسة وأهدافها وأسئلتها، كما عمل الباحث على أن تكون فقرات الاستبانة تتناسب مع المجالات وواضحة للمشارك.

ثانياً: صدق المحتوى

للتحقق من صدق أداة الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على (11) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة، وعلى علاقة بموضوع الدراسة من المختصين في دائرة التعليم في وكالة الغوث الدولية والجامعات الفلسطينية، وذلك بعد اطلاعهم على موضوع الدراسة وأهدافها وأسئلها، وقام

المحكمون بإبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات الاستبانة، ومدى مناسبة الفقرات لموضوع الدراسة ومجالاتها، وقياس كل فقرة لما أعدت لقياسه، والدقة اللغوية والعلمية للفقرات، وقياس الزمن، وتوزيع العلامة على فقرات الاستبانة، وتم إجراء التعديلات اللازمة بناءً على توصياتهم واقتراحاتهم، حيث بقيت المجالات كما هي، وتم تحويل سلم ليكارت من خماسي إلى رباعي بحذف خيار محايد، وتعديل بعض الفقرات لغوياً، وتم إعادة صياغة بعض الفقرات.

ثبات الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً/ة من مجتمع الدراسة من معلمي مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس وأريحا التعليمية من خارج العينة. واستخدم الباحث معامل كرونباخ ألفا لحساب الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وتم استخراج معامل الثبات الكلي، ومعامل الثبات لكل مجال كما هو موضح في الجدول رقم (4)، ومعامل الثبات (Reliability) لمجالات الدراسة والمجال الكلي للعينة الاستطلاعية:

جدول رقم (4) **معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للعينة الاستطلاعية**

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات Cronbach's Alpha
1	**المدخلات المتعلقة بمنحى التعليم الجامع**	19	0.85
2	**العمليات المتعلقة بمنحى التعليم الجامع**	13	0.77
3	**النتاجات المتعلقة بمنحى التعليم الجامع**	16	0.93
	المجال الكلي	48	0.93

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن العينة الاستطلاعية للدراسة تتميز بمعامل ثبات مرتفع، حيث كان معامل الثبات للمجال الكلي هو (0.93)، وقد تراوحت معاملات الثبات لمجالات الدراسة بين (0.77- 0.93) وهي تعتبر درجات ثبات مرتفعة.

المقابلات شبه المنظمة (interview structured-Semi)

اعتمدت الدراسة أيضاً على المقابلات شبه المنظمة للإداريين في دائرة التعليم: نائب رئيس برنامج التعليم، مدير التعليم، منسقو الوحدات الاستراتيجية، مختصون تربويون، مديرو المدارس، للكشف عن واقع التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي، وتم إعداد أسئلة المقابلة من قبل الباحث بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، والنموذج المنطقي الكندي في تطبيق التعليم الجامع واستراتيجية التعليم الجامع في وكالة الغوث، بحيث شملت أسئلة المقابلة خمسة أسئلة مفتوحة انبثقت عن السؤال الرئيس للدراسة: بدأت بسؤال عن كيفية مساهمة المدخلات المادية والبشرية والمعنوية (البيئة المدرسية، الإداريون والمعلمون، المعتقدات، البرامج التدريبية، أدوات التشخيص، المناهج، التمويل، نظام الإحالة، نماذج ناجحة) في مدارس وكالة الغوث في تطبيق منحى التعليم الجامع، وبعد ذلك السؤال عن العمليات (التدخلات، التطوير المهني، المتابعة، تقيم المنحى، تقييم الطلبة) التي قام بها الإداريون والمعلمون في مدارس وكالة الغوث لتطبيق منحى التعليم الجامع، والسؤال الثالث عن النتاجات التي تحققت بعد تطبيق التعليم الجامع على مستوى (الإداريين، المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور)، وأخيراً طرح سؤالين عن التحديات التي تعيق تطبيق التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث ومقترحات لتحسين تطبيقه.

صدق أداة المقابلات:

تم التأكد من صدق المحتوى من خلال عرض أسئلة المقابلات على (11) من المختصين والخبراء في التربية، والتربية الخاصة في دائرة التعليم في وكالة الغوث الدولية، والجامعات الفلسطينية، وذلك لتحكيم أسئلة المقابلة وإجراء التعديلات المناسبة، ومناسبة الأسئلة لعنوان الدراسة وما وضعت لأجله، وبذلك إضافة أو حذف ما يلزم، حيث تم التعديل على صياغة سؤال واحد من الأسئلة باستبدال (هل) بـ (كيف) حتى لا تكون الإجابة بنعم أو لا، وتم إجراء مقابلات من خلال الزيارات الميدانية لثمانية من الإداريين وهم: نائب رئيس برنامج التعليم، مدير التعليم، منسق وحدة ضمان الجودة، منسق وحدة التطوير والمنهاج، منسق وحدة التقييم، مختص تربوي، منسق برنامج صعوبات التعلم، مدير مدرسة، وأُجريت المقابلات بشكل فردي من خلال الأسئلة المفتوحة والتي تتيح للمشاركين إبداء آرائهم.

وأما الصدق الداخلي، فأُرسلت نصوص المقابلات بعد طباعتها إلى الإداريين في دائرة التعليم الذين تمت مقابلتهم، عبر الإيميل الرسمي، للتأكد من مضمون ما ذكروه، لتتم التعديلات إذا لزم الأمر قبل التحليل، وتم إضافة ما أرسله بعض المشاركين في المقابلات عبر الإيميل فيما يتعلق ببعض التحديات الإضافية التي تعيق تطبيق التعليم الجامع.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات تحليل المقابلات من خلال إرسالها إلى طالبة ماجستير خبيرة لتُحللها مرة أخرى، بعد تحليلها من الباحث، وتم الاتفاق على آلية تحليل واحدة بين الباحث والخبيرة، وذلك بتحديد

كل فكرة لها علاقة بأسئلة الدراسة، ومن ثم حساب نسبة التوافق بين التحليلين، والذي بلغ (86%)، من خلال هذه المعادلة: نسبة التوافق = عدد الوحدات التي اتفق عليها/ عدد الوحدات الكلية *100%

تحليل البيانات:

تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج (SPSS)، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، ووضع مؤشرات لإجابات المعلمين على السؤالين المفتوحين حول التحديات التي تعيق تطبيق التعليم الجامع ومقترحات لتحسين تطبيقه.

تحليل المقابلات بالطريقة الكيفية وبمنهج تحليل موضوعي (Thematic Analysis)، من خلال وضع مؤشرات لما ورد في نصوص المقابلات من أجل تصنيفها إلى فئات ومحاور رئيسة، ومن ثم تسمية كل محور وتفريغ النصوص ضمن هذه المحاور، وعرض نتائج المقابلات بعد ترميز البيانات ضمن محاور وفئات إلى خمسة مجالات رئيسة ستُعرض في الفصل الرابع.

الربط ما بين النتائج الكمية للاستبانات والكيفية للمقابلات للوصول إلى نتائج وتوصيات الدراسة؛ لتحديد واقع التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي،

تناول هذا الفصل الحديث عن منهجية الدراسة وإجراءاتها، أما الفصل اللاحق فسيتناول عرض لنتائج الدراسة.

الفصل الرابع

النتائج

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي (المدخلات، والعمليات والنتاجات) من وجهة نظر المعلمين والإداريين في منطقة القدس وأريحا والوصول إلى التحديات التي تعيق تطبيق منحى التعليم الجامع ومقترحات لتحسين تطبيقه في مدارس وكالة الغوث.

ولتحقيق تلك الأهداف قام الباحث باتباع منهجية مختلطة، تتضمن المنهج الكمي بطريقة وصفية مسحية، والمنهج الكيفي بطريقة وصفية تحليلية، وذلك من خلال تصميم استبانة تتصف بالصدق والثبات لجمع البيانات من عينة عشوائية بسيطة من معلمي/ات مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس وأريحا، كما تم إعداد نموذج أسئلة المقابلات شبه المنظمة، والتي وجهت لعينة ممثلة من الإداريين في دائرة التعليم التابعة لوكالة الغوث، وقد تم اختيار العينة وعددهم ثمانية بممثل عن كل مسمى وظيفي إداري في دائرة التعليم (نائب رئيس برنامج التعليم، مدير التعليم، منسق وحدة ضمان الجودة، منسق وحدة التطوير والمنهاج، منسق وحدة التقييم، مختص تربوي، منسق برنامج صعوبات التعلم، مدير مدرسة).

وبعد تحليل النتائج تم التوصل إلى الإجابة على أسئلة الدراسة الرئيسة والفرعية وهي:

1. ما واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي؟

2. كيف ساهمت المدخلات المادية والبشرية والمعنوية (البيئة المدرسية، الإداريون والمعلمون، المعتقدات، البرامج التدريبية، أدوات التشخيص، المناهج، التمويل، نظام الإحالة، نماذج ناجحة) في مدارس وكالة الغوث في تطبيق منحى التعليم الجامع؟

3. ما العمليات (التدخلات، التطوير المهني، المتابعة، تقيم المنحى، تقييم الطلبة) التي قام بها الإداريون والمعلمون في مدارس وكالة الغوث لتطبيق منحى التعليم الجامع؟

4. ما النتاجات التي تحققت بعد تطبيق منحى التعليم الجامع على مستوى (الإداريين، المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور)؟

5. ما التحديات التي تعيق تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟

6. ما المقترحات لتحسين تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟

يُعرض في هذا الفصل نتائج البيانات الإحصائية الكمية باستخدام الاستبانة الموجهة للمعلمين للتعرف على واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي من وجهة نظرهم، ويُعرض أيضاً نتائج التحليل الكيفي للبيانات التي جُمعت باستخدام المقابلات المُوجهة للعينة القصدية من الإداريين للتعرف على واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي من وجهة نظرهم.

يتناول القسم الأول من هذا الفصل عرض استجابات أفراد العينة العشوائية من معلمي/ات الصفوف من الأول وحتى العاشر في مدارس وكالة الغوث لمنطقة القدس وأريحا على أداة الدراسة وهي

الاستبانة، وقد حُللت البيانات إحصائياً، وتم استخدام أداة الاستبانة لفئة المعلمين لأخذ آراء أكبر فئة من المعلمين، حيث أن هذه الفئة تعمل ميدانياً مع الطلبة، وتعرف واقع تطبيق منحى التعليم الجامع عن قرب، وأما فئة الإداريين فتم الاكتفاء بتحليل المقابلات المنظمة التي أُجريت معهم، وذلك لقلة عدد الإداريين مقارنة بالمعلمين ونظرتهم إلى واقع تطبيق منحى التعليم الجامع بشكل شمولي.

وحتى يتم تحديد مستوى استجابة أفراد العينة من خلال المتوسطات الحسابية، تم اعتماد درجات لتقدير المتوسطات الحسابية، وذلك بناءً على المعادلة التالية: حيث تم احتساب المدى ومن ثم تقسيمه على تقديرات المتوسطات الحسابية من (5) فئات وهي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) وذلك حسب المعادلة أدناه:

(4-1=3)، (5/3=0.60) حيث أن الفرق (0.60) تم اعتماده كفروقات بين تقدير المتوسطات الحسابية (قاسم والحديبي، 2016)، حيث يظهر الجدول رقم (5) تقدير المتوسطات الحسابية التالي تم اعتمادها:

جدول رقم (5) **تقدير المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة**

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
درجة كبيرة جدا	4.00 - 3.41
درجة كبيرة	3.40 - 2.81
درجة متوسطة	2.80 - 2.21
درجة ضعيفة	220 - 1.61
درجة ضعيفة جدا	1.60 - 1.00

يتضح من خلال الجدول رقم (5) تقدير المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة.

وهذه نتائج التحليل الكمي لاستجابات المعلمين/ات على فقرات الاستبانة للتعرف على واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي، وهذا بعد تطبيق الاستبانة على العينة العشوائة البسيطة من مجتمع الدراسة من مدارس منطقة القدس وأريحا، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم، ونتائج السؤالين المفتوحين في استبانة المعلمين.

وكذلك نتائج تحليل وتصنيف بيانات المقابلات للإداريين، حيث تم الخروج بهذه المحاور والفئات (Categories) التي تتعلق بأسئلة الدراسة وتتناسب مع محاور النموذج المنطقي: وتم عرض نتائج المقابلات بعد ترميز البيانات ضمن محاور وفئات إلى خمسة مجالات رئيسة، حيث تقاطع ثلاثة مجالات مع مجالات الاستبانة ومع النموذج المنطقي، ومجالان يلتقيان مع السؤالين المفتوحين في الاستبانة، للإجابة على أسئلة الدراسة الآتية:

- كيف ساهمت المدخلات المادية والبشرية والمعنوية (البيئة المدرسية، الإداريون والمعلمون، المعتقدات، البرامج التدريبية، أدوات التشخيص، المناهج، التمويل، نظام الإحالة، نماذج ناجحة) في مدارس وكالة الغوث في تطبيق منحى التعليم الجامع؟
- ما العمليات (التدخلات، التطوير المهني، المتابعة، تقيم المنحى، تقييم الطلبة) التي قام بها الإداريون والمعلمون في مدارس وكالة الغوث لتطبيق منحى التعليم الجامع؟

- ما النتاجات التي تحققت بعد تطبيق منحى التعليم الجامع على مستوى (الإداريين، المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور)؟
- ما التحديات التي تعيق تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟
- ما المقترحات لتحسين تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟

تحليل نتائج الاستبانة والسؤالين المفتوحين للمعلمين والمقابلات للإداريين حسب المجالات الخمس:

حيث يظهر الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن كل مجال من مجالات الاستبانة وعن المجال الكلي.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن كل مجال وعن المجال الكلي.

#	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	**المدخلات المتعلقة بمنحى التعليم الجامع** مدخلات بشرية مثل: المعلم والطلبة، ومدخلات بيئية مثل: المواد والأموال والوسائل التعليمية، ومدخلات معنوية مثل: المعتقدات والأفكار المحيطة بالنظام.	**2.84**	**0.69**	**كبيرة**
2	**العمليات المتعلقة بمنحى التعليم الجامع** الاستراتيجيات التي تشمل الأنشطة والأساليب والتدخلات الهادفة إلى تحويل المدخلات إلى شكل آخر يناسب ويحقق أهداف النظام.	**2.80**	**0.68**	**متوسطة**
3	**النتاجات المتعلقة بمنحى التعليم الجامع** النتائج النهائية والانجازات الفعلية للنظام، وتتنوع من نتاجات بشرية مثل: الأفراد المؤهلين، ومادية مثل: المواد، ومعنوية: كالاتجاهات والمعتقدات.	**3.05**	**0.57**	**كبيرة**
	المجال الكلي	**2.89**	**0.64**	**كبيرة**

يتضح من خلال الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن كل مجال من مجالات الاستبانة (المدخلات، العمليات، النتاجات) وعن المجال الكلي.

نتائج المجال الأول (المدخلات) في الاستبانة للمعلمين والمقابلات للإداريين، المتعلقة بمنحى التعليم الجامع:

ما يتعلق بالمجال الأول (المدخلات) في استبانة المعلمين، تضمن هذا المجال تسع عشرة فقرة، تتعلق بمدخلات التعليم الجامع، من أجل تحقيق أهدافه، ومنها مدخلات بشرية مثل: المعلم والطلبة، ومدخلات بيئية مثل: المواد والأموال والوسائل التعليمية، ومدخلات معنوية مثل: المعتقدات والأفكار المحيطة بالنظام. إذ قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لكل فقرة كما هو موضح في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لفقرات المجال الأول

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يوجد سياسات في الأونروا تعبر عن رؤية واضحة للتعليم الجامع.	3.28	0.60	كبيرة
2	لدي فهم واضح حول مفهوم التعليم الجامع.	3.23	0.60	كبيرة
3	أؤيد منحى التعليم الجامع.	3.18	0.69	كبيرة
4	توفر المدرسة سجلات خاصة لتوثيق قضايا التعليم الجامع.	3.18	0.57	كبيرة
5	أتخذ إجراءات مرنة عند تقديم الاختبارات بحيث تراعي التعليم الجامع مثل: إعطاء وقت إضافي، نظام بريل، طباعة الامتحان بخط أكبر.	3.10	0.63	كبيرة
6	توفر إدارة المدرسة الدعم اللازم للمعلمين للتعامل مع مختلف الطلبة.	3.05	0.58	كبيرة
7	تلقيت تدريباً على الممارسات الصفية التي تعزز التعليم الجامع.	3.05	0.59	كبيرة
8	تلقيت تدريباً للتعرف على الموارد المتوفرة لدعم التعليم الجامع.	2.92	0.64	كبيرة
9	تتعاون دائرة التعليم مع الدوائر الأخرى في الأونروا، مثل: دائرة الصحة لتلبية الاحتياجات الخاصة للطلبة.	2.89	0.66	كبيرة
10	يوجد فريق مساندة يخطط بفاعلية لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.76	0.75	متوسطة
11	توجد أدوات مُعدة من الأونروا لتحديد احتياجات الطلبة الخاصة.	2.75	0.79	متوسطة
12	تلقيت تدريباً حول كيفية إشراك أولياء الأمور في التعليم الجامع.	2.72	0.76	متوسطة
13	هناك مصادر تمويل عديدة لدعم التعليم الجامع.	2.69	0.77	متوسطة
14	تقدم المدرسة الدعم للطلبة ذوي الاحتياجات المكثفة من خلال التحويل للمراكز الخاصة والاخصائيين بشكل كامل أو جزئي.	2.68	0.72	متوسطة
15	يُسمح لي بالتعرف على نماذج ناجحة للتعليم الجامع في مدارس الأونروا الأخرى.	2.62	0.73	متوسطة
16	تطور الأونروا مبادرات كمراكز مساندة التعلم لذوي الاحتياجات المكثفة.	2.54	0.69	متوسطة
17	صُمم المنهاج المدرسي ليراعي التعليم الجامع.	2.48	0.75	متوسطة
18	صممت مباني المدرسة لتناسب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.43	0.81	متوسطة
19	يتوافر في المدرسة أماكن للترفيه واللعب لتلبية احتياجات الطلبة.	2.43	0.76	متوسطة
	المجموع الكلي	**2.84**	**0.69**	**كبيرة**

يتضح من خلال الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لفقرات المجال الأول (المدخلات)، ويلاحظ من الجدول أعلاه أن أعلى نسبة استجابة من قبل أفراد العينة في مجال المدخلات المتعلقة بمنحى التعليم الجامع، كانت الفقرة رقم (1) "يوجد سياسات في الأونروا تعبر عن رؤية واضحة للتعليم الجامع" بمتوسط حسابي (3.28) وبدرجة كبيرة، يليها فقرة (2) "لدي فهم واضح حول مفهوم التعليم الجامع" بمتوسط حسابي (3.23) وبدرجة كبيرة أيضاً بينما كانت أقل فقرة استجابة من قبل أفراد العينة هي فقرة (19) "يتوافر في المدرسة أماكن للترفيه واللعب لتلبية احتياجات الطلبة" بمتوسط حسابي(2.43) بدرجة متوسطة، يليها فقرة (18) "صممت مباني المدرسة لتناسب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" بمتوسط حسابي (2.43) بدرجة متوسطة. كما كان المتوسط الحسابي والدرجة الكلية للمجال (2.84) بدرجة كبيرة.

أما النتائج المتعلقة بالمجال الأول في المقابلة للإداريين: كيف ساهمت المدخلات المادية والبشرية والمعنوية (البيئة المدرسية، الإداريون والمعلمون، المعتقدات، البرامج التدريبية، أدوات التشخيص، المناهج، التمويل، نظام الإحالة، نماذج ناجحة) في مدارس وكالة الغوث في تطبيق منحى التعليم الجامع؟

يتحدث هذا السؤال عن كيفية مساهمة المدخلات المادية والبشرية والمعنوية، في تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث، حيث تم تحليل وتصنيف بيانات المقابلات والخروج بهذه المحاور والفئات التي تتعلق بالسؤال الأول وتتناسب مع النموذج المنطقي:

المحور الأول: البيئة المادية (المدرسية) يتحدث هذا المحور عن تقييم الإداريين للبيئات المادية المدرسية والصفية، ومدى مناسبتها للتعليم الجامع، وخاصة تقييمهم لهذه البيئات في بداية تطبيق منحى التعليم الجامع:

أجمع المشاركون على أن البيئة المدرسية في بداية تطبيق منحى التعليم الجامع لم تكن مناسبة لتطبيقه، فقد قال الإداري (د.2) أن "البيئة المدرسية لم تكن مهيئة عندما بدأ تطبيق المنحى الجامع ولم ترتق إلى المستوى المطلوب، فهناك اكتظاظ في الصفوف بأعداد الطلبة الكبير (50) طالب في الصف، ولكل طالب مساحة الكرسي المتواجد به (متر)" ولكن الكثير منهم قال إنه تم عمل التعديلات والمواءمات المناسبة، وخاصة فيما يتعلق بالمدارس المبنية حديثاً، فيوجد بها الكثير من التسهيلات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة كالممرات الخاصة والمصاعد الكهربائية، فقد رأى الإداري (د.4) أن "مدارس الأونروا لم تكن تراعي مواءمة الاحتياجات المختلفة، أما بعد عام (2012) فإن المدارس الحديثة التي تم بناؤها سهلت دخول الطلبة"، ولكنهم يعتقدون أن البيئات المادية للمدارس ما زالت بحاجة إلى تطوير وتحسين لتتناسب أكثر مع جميع فئات الطلبة، وقد أشار (د.4) إلى أن "البيئة المادية يجب أن تكون من ناحية مادية مناسبة لذوي الإعاقة، ومن ناحية نوعية فمن الضروري وجود مشاغل للتكنولوجيا والعلوم، وغرف سمعية بصرية من أجل مراعاة أنواع المتعلمين" فيما يشير المعلمون في التحليل الكمي للاستبانات إلى أن المباني المدرسية مصممة لتناسب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة متوسطة، وكذلك يتوافر في المدرسة أماكن للترفيه واللعب لتلبية احتياجات الطلبة بدرجة متوسطة.

المحور الثاني: المدخلات البشرية (الإداريون والمعلمون) يتناول هذا المحور المدخلات البشرية من الإداريين والمعلمين وكيفية جاهزيتهم عند البدء في تطبيق التعليم الجامع:

أجمع المشاركون على أن الإداريين في بداية تطبيق التعليم الجامع لم يكونوا مهيئين ولا مدربين لتطبيق التعليم الجامع، فقد ذكر (د.2) أنه "لم يكن لدى منسقي الوحدات والمختصين والمديرين والمعلمين الجهوزية الكافية" وذكر (د.7) أن "المختصين تلقوا تدريباً بسيطاً والمعلمون غير مؤهلين بشكل جيد، وهم بحاجة للتدريب" ولذلك رأى البعض أن أحد أسباب رفض التعليم الجامع هو عدم تأهيل المعلمين لتطبيق هذا المنحى، فيما اعتبر المعلمون في إجاباتهم على بنود الاستبانة، أن إدارة المدرسة توفر لهم الدعم اللازم للتعامل مع مختلف الطلبة، وأنهم تلقوا تدريباً على الممارسات الصفية التي تعزز التعليم الجامع وتلقوا تدريباً للتعرف على الموارد المتوفرة لدعم التعليم الجامع، وعلى كيفية مشاركة أولياء الأمور بدرجة كبيرة.

المحور الثالث: المعنوية (معتقدات الإداريين والمعلمين): تطرق هذا المحور إلى استعدادات الإداريين والمعلمين المعنوية، وما يحملونه من معتقدات واتجاهات عند بداية تطبيق منحى التعليم الجامع:

اعتبر المشاركون أن اتجاهات الإداريين والمعلمين وما يحملونه من معتقدات وأفكار عند البدء في تطبيق منحى التعليم الجامع كانت سلبية، ثم تغيرت، فقد ذكر(م.3) أنه "كانت الاتجاهات في البداية سلبية والبرنامج أحدث نقلة نوعية في تغيير المعتقدات، وخاصة أهم ما فيه أن الجميع يستطيع التعلم، ولديهم القدرة ومن حق كل طالب أن يتعلم"، وهذا يتعارض مع نتائج التحليل الكمي للاستبانات التي ذكر المعلمون فيها أنهم يؤيدون منحى التعليم الجامع بدرجة كبيرة، فيما اعتبر إداريون آخرون أن بعض المعلمين لا نستطيع أن

نحكم على اتجاهاتهم بأنها سلبية أو إيجابية، ولكن كانوا لا يعرفون المقصود بالتعليم الجامع ولا يسمعون بمصطلحاته ولذلك قوبل عند البعض بالرفض، وقد أشار(د.4) أنه

"كانت الفكرة عند البعض أن التعليم الجامع هو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذوي الإعاقة، ولكن إطار منحى التعليم الجامع نظرياً حدد أنواع الطلبة الموجودين وهم ذوو الاحتياجات الإضافية وذوو الدعم المكثف، فخرجنا من أن التعليم الجامع لذوي الإعاقة إلى مراعاة الاختلاف. وعلى صعيد الاتجاهات فإن أي تغيير يقابل بنوع من الرفض، فالناس ضد التغيير ولكنهم في الجانب الإنساني يستجيبون للاحتياجات ويتبعون بذلك الغريزة البشرية"

وعلى خلاف كل ذلك فإن (د.8) تصف "المعتقدات بأنها سلبية حتى الآن من المشرفين والمديرين والمعلمين"

المحور الرابع: البرامج التدريبية: وهذا يتعلق بالاستفسار عن البرامج التدريبية التي أعدتها الأونروا والسيايات والاستراتيجيات للإداريين والمعلمين وتطويرهم المهني:

أجمع المشاركون على وجود برامج تدريبية معدة ومصممة من قِبل دائرة التعليم في رئاسة الأونروا في عمان، ووصفت هذه البرامج بأنها ممتازة، وقد ذكر (د.4)

"يوجد إطار كامل للتعليم الجامع مكون من مجموعة من الوثائق التي صدرت من وكالة الغوث الرئاسة(HQ) عمان، تشمل مجمع تدريبي، والمادة النظرية، والبوسترات والفيديوهات، وآلية تحديد احتياجات الطلبة، من خلال أدوات التعليم الجامع وهي: (19) أداة مقسمة إلى مجموعة من المجالات على مستوى المدرسة والطلبة، ضمن أدوات السلوك والأدوات النفسية ومهارات القراءة والمهم أن هذه الأدوات رغم أنها تحدد الاحتياجات إلا أنها تشمل مقترح إجرائي لكيفية الاستجابة للاحتياجات"

وهذا يتناسب مع مع قاله المعلمون في التحليل الكمي عن وجود سياسات في الأونروا تعبر عن رؤية واضحة للتعليم الجامع بدرجة كبيرة.

المحور الخامس: أدوات التشخيص: تطرق هذا المحور إلى الأدوات المستخدمة في تشخيص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وعن مدى الحاجة إلى أدوات تشخيص أخرى لبعض الطلبة ذوي الاحتياجات المكثفة.

يوجد أدوات مصممة من قِبل دائرة التعليم في الأونروا، وأجمع المشاركون على أنها مصممة بشكل جيد وكافية لتشخيص الحالات الخاصة والتي يشملها منحى التعليم الجامع، ومناسبة للمعلم الذي يطبق التعليم الجامع، وخاصة أنها تشمل طرق الاستجابة لاحتياجات الطلبة، فقد ذكر (د.4) أننا " ندعي أن أدوات التعليم الجامع أدوات متكاملة شاملة، وتوفر إطاراً متكاملاً لتحديد احتياجات الطلبة، والعمل على الاستجابة لها"، فيما عدَ المعلمون في التحليل الكمي للاستبانات أنه يوجد أدوات مُعدة من الأونروا لتحديد احتياجات الطلبة الخاصة بدرجة متوسطة، كما وأجمع الإداريون على أن الطلبة ذوي الاحتياجات المكثفة بحاجة لتشخيصات مكثفة وإضافية من خلال الأخصائيين والمراكز التي يتم تحويلهم إليها، فقد ذكر (د.4) أننا "بحاجة إلى دعم وأدوات أخرى، وهذه الأدوات ستعمل على الوصول إلى حكم أولي من خلال المشاهدة وتحليل النتائج، ويتم استكمال هذا الدعم بالاستعانة بمراكز وخبراء المجتمع المحلي والعيادات والإحالة" كما أكدت إحدى المشاركات على أن هذه الأدوات كافية ولكن تصف (د.8) الأمر بقولها "بالنسبة للمعلمين كافية ولكن ليس لديهم قدرة على تطبيقها، لم يتدرب المعلمون على كيفية تطبيق الأدوات، بالتالي عندما طبقت الأدوات لا نعرف ماذا تعطينا وما الذي نستفيده منها"، ولكن أشار المعلمون في مجال العمليات

أنهم يقومون بتحديد الاحتياجات الخاصة للطلبة من خلال التقييم غير الرسمي مثل: الملاحظة وجمع المعلومات بدرجة كبيرة.

المحور السادس: المنهاج: يتناول هذا المحور المنهاج، ومدى مناسبتة وتصميمه، بحيث يلائم منحى التعليم الجامع والفئات المختلفة من الطلبة بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة من ذوي الإعاقة والموهوبين:

أجمع المشاركون على أن تصميم المنهاج ومحتواه لا يتناسب مع منحى التعليم الجامع والفئات المختلفة من الطلبة، بما فيهم ذوو الإحتياجات الخاصة، لذلك اعتبروا أنه يجب تعديله وإثراؤه وتكييفه ليناسب جميع الطلبة، وعلى الرغم من اعتبار البعض أن المنهاج الجديد فيه إيجابيات كثيرة لاعتماده على الأنشطة، واعتباره الطالب محور هذه الأنشطة، إلا أن هناك الكثير من القضايا السلبية، فقد تحدث(د.3) أنه

> " تم تصميم المنهاج بطريقة لا تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة ولا حتى الطلبة العاديين، فقد تم تصميمه من أناس لديهم شهادات علمية ولكن تنقصهم الممارسة، ونسمع التذمر من الطلبة بشكل يومي من المنهاج. صحيح أن المنهاج قائم على الأنشطة وهذا جيد، ولكنه لم يتم تدريب المعلمين عليه ولا الطلبة أنفسهم جاهزون لتطبيق هذا المنهاج"

وهذا يتناسب مع ما ذكره المعلمون في النتائج الكمية للاستبانة من أن المنهاج المدرسي صمم ليراعي التعليم الجامع بدرجة متوسطة، أما بالنسبة لكثافة المنهاج فصرح المشاركون بأن بعض المناهج مناسبة وبعضها الآخر غير مناسب.

المحور السابع: التمويل (يتم التساؤل من خلال هذا المحور عن مصادر وآلية تمويل منحى التعليم الجامع) أجمع المشاركون على أنه لا يوجد تمويل مخصص للتعليم الجامع، وإنما يقدم تمويل لبرنامج التعليم بشكل عام، فيما اعتبر البعض أن إدارة التعليم في الأونروا تمول جزءاً من التدريب، أما مسؤولية التمويل فتقع على المدرسة، فقد قال (د.5) أن "هناك جزء من ميزانية التعليم العامة تصرف على التعليم الجامع مثل طباعة المواد وورشات العمل للإداريين والمعلمين. ويعود تمويل التعليم الجامع لبعض المدارس والادارات في توفير بعض الموارد المادية والأدوات والوسائل" وللحديث عن تمويل المجتمع المحلي اعتبر المشاركون من الإداريين أن المجتمع المحلي لا يُعدُ من المصادر الممولة للتعليم الجامع وإنما يقدم المساعدة من بعض الخدمات من خلال المراكز التي تتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة، فقد ذكر (د.8) أن "المجتمع المحلي لا يمول مادياً وإنما من خلال مساعدته في تقديم الخدمات الموجودة في المراكز مثل الخدمات التشخيصية والعلاجية" فيما اعتبر المعلمون في التحليل الكمي للاستبانة الموجهة لهم أن هناك مصادر تمويل للتعليم الجامع بدرجة متوسطة.

المحور الثامن: نظام الإحالة: تناول هذا المحور نظام الإحالة وكيفية العمل به في دائرة التعليم في الأونروا:

يوجد نظام إحالة معمول به في دائرة التعليم بالتعاون مع الدوائر الأخرى مثل: الصحة والشؤون الاجتماعية في الأونروا وهذا ما قاله المشاركون، ومنهم المعلمون الذين ذكروا في تحليل الاستبانات الكمية أن دائرة التعليم تتعاون مع الدوائر الأخرى في الأونروا، مثل: دائرة الصحة لتلبية الاحتياجات الخاصة للطلبة بدرجة كبيرة، كما ذكر بعض الإداريين أن عدد من المؤسسات هي من

تقوم بالتدخل مع بعض الحالات بالقدوم إلى المدرسة ولكن هناك معيقات من الأهل في قبول تحويل أبنائهم، فقد ذكر (د.2) "بالنسبة للإحالة يوجد بعض المؤسسات تعمل بتدخل إيجابي في وكالة الغوث، ولكن هناك معيقات من الآباء والأمهات في عدم اقتناعهم بأن بعض الطلبة يجب أن يتوجهوا إلى المراكز الخاصة"، لذلك أجاب المعلمون في التحليل الكمي على أن الأونروا تطور مبادرات كمراكز مساندة التعلم لذوي الاحتياجات المكثفة بدرجة متوسطة، وذكر بعض المشاركين من الإداريين أن الإحالة لبعض الحالات، فقال (د.3) "هناك نظام للإحالة في الحالات المستعصية، خاصة إذا كانت تقديرات فريق المساندة أنه لا يمكن التعامل مع حالة سيتم إحالتها إلى مراكز للعمل معه، ويتم العمل بهذا النظام لحالات قليلة" كما أجاب عليه المعلمون في نتائج التحليل الكمي في الاستبانات الموجهة لهم أن المدرسة تقدم الدعم للطلبة ذوي الاحتياجات المكثفة من خلال التحويل للمراكز الخاصة والاخصائيين بشكل كامل أو جزئي بدرجة متوسطة.

المحور التاسع: نماذج ناجحة: عند الاستفسار عن مدى السماح للمعلمين بالاطلاع على نماذج ناجحة لممارسة التعليم الجامع في مدارس أخرى وهل يتم ممارسة ذلك أم لا؟ أجاب المشاركون أن نظام الأونروا يسمح بممارسة ذلك، ولكن لا يوجد ممارسة بشكل منظم، فيقول (د.6) "يوجد نماذج ناجحة، لم يكن هناك سياسة متبعة لتعميم نماذج ناجحة لأن التجارب الناجحة محدودة ولم يتم تعميمها بالطريقة المناسبة"

وأجاب المعلمون في التحليل الكمي للاستبانات أنه يُسمح لهم بالتعرف على نماذج ناجحة للتعليم الجامع في مدارس الأونروا الأخرى بدرجة متوسطة.

وفي هذا المجال وهو الأول؛ تم عرض نتائج واقع مدخلات التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في ضوء النموذج المنطقي من وجهة نظر المعلمين والإداريين، أما في المجال الثاني فستُعرض نتائج واقع التطبيق للأنشطة والعمليات المطلوبة لمنحى التعليم الجامع.

نتائج المجال الثاني (العمليات) في الاستبانة للمعلمين والمقابلات للإداريين، المتعلقة بمنحى التعليم الجامع:

تضمن هذا المجال ثلاث عشرة فقرة، والتي تشمل الأنشطة والأساليب والتدخلات الهادفة إلى تحويل المدخلات إلى شكل آخر يناسب ويحقق أهداف التعليم الجامع، وبالتالي التوصل إلى النتاجات والمخرجات، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لكل فقرة كما هو موضح في الجدول رقم (8)

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لفقرات المجال الثاني

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أقوم بتحديد الاحتياجات الخاصة للطلبة من خلال التقييم غير الرسمي مثل: الملاحظة وجمع المعلومات.	3.17	0.56	كبيرة
2	أستخدم أساليب بديلة لتقييم الطلبة مثل: الحقائب التقييمية، الاختبارات الشفوية.	3.07	0.60	كبيرة
3	أقوم بتكييف المنهاج ليناسب جميع الطلبة.	3.07	0.51	كبيرة
4	أقوم بإعداد خطط فردية لتلبية احتياجات الطلبة الإضافية.	3.07	0.51	كبيرة
5	يخصص المديرون الوقت الكافي لتسهيل التعاون بين جميع المعلمين.	2.94	0.65	كبيرة
6	أتلقى الدعم الكامل من المختصين التربويين لتطبيق التعليم الجامع.	2.86	0.71	كبيرة
7	تقدم الأونروا خدمات صحية جيدة لجميع طلبتها.	2.76	0.66	متوسطة
8	يتم تطويري مهنياً من قبل مدربين متخصصين في التعليم الجامع.	2.73	0.74	متوسطة
9	يطبق التعليم الجامع بشكل تدريجي على عينة محددة من المدارس ليتم التوسع في تطبيقه على مدارس أخرى.	2.72	0.70	متوسطة
10	يشارك أولياء الأمور في اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بأبنائهم.	2.62	0.71	متوسطة
11	يتم تشخيص احتياجات الطلبة الخاصة بأدوات مقننة من مختصين.	2.59	0.73	متوسطة
12	تتخذ المدرسة الإجراءات اللازمة لمواءمة البيئة المدرسية لتناسب جميع الطلبة، مثل: ممرات خاصة، مصعد كهربائي، مقاعد مناسبة.	2.56	0.84	متوسطة
13	تُعين الأونروا معلمين لمساندة تعلم الطلبة في المدرسة.	2.20	0.86	ضعيفة
	المجموع الكلي	**2.80**	**0.68**	**متوسطة**

يتضح من خلال الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لفقرات المجال الثاني (العمليات)، حيث يلاحظ من الجدول أعلاه أن أعلى نسبة استجابة من قبل أفراد العينة في مجال العمليات المتعلقة بمنحى التعليم الجامع، كانت الفقرة (1) "أقوم بتحديد الاحتياجات الخاصة للطلبة من خلال التقييم غير الرسمي مثل: الملاحظة وجمع المعلومات" بمتوسط حسابي (3.17) بدرجة كبيرة. يليها فقرة (2)" أستخدم أساليب بديلة لتقييم الطلبة مثل: الحقائب التقييمية، الاختبارات الشفوية" بمتوسط حسابي (3.07) بدرجة كبيرة

بينما كانت أقل فقرة استجابة من قبل أفراد العينة هي فقرة (13) "تُعين الأونروا معلمين لمساندة تعلم الطلبة في المدرسة" بمتوسط حسابي (2.20) بدرجة ضعيفة، يليها فقرة (12)" تتخذ المدرسة الإجراءات اللازمة لمواءمة البيئة المدرسية لتناسب جميع الطلبة، مثل: ممرات خاصة، مصعد كهربائي، مقاعد مناسبة" بمتوسط حسابي (2.56) بدرجة متوسطة.

كما كان المتوسط الحسابي والدرجة الكلية للمجال (2.80) بدرجة متوسطة.

أما النتائج المتعلقة بالمجال الثاني في مقابلات الإداريين: ما العمليات (التدخلات، التطوير المهني، المتابعة، تقيم المنحى، تقييم الطلبة) التي قام بها الإداريون والمعلمون في مدارس وكالة الغوث لتطبيق منحى التعليم الجامع؟

المحور الأول: التدخلات: يتناول هذا المحور التدخلات التي قام بها الإداريون والمعلمون لتسهيل تطبيق التعليم الجامع بشكل متسلسل ومنظم، بدءاً من آلية تطبيق التعليم الجامع، والتغييرات في

نصاب المعلمين لعدد الحصص والوقت المتاح لهم للتخطيط، وتقديم الدعم لحالات معينة من الطلبة، ومدى توفير الموارد والوسائل المطلوبة لتلبية حاجات الطلبة المختلفة، وعن كيفية مشاركة أولياء الأمور ضمن منحى التعليم الجامع، ومدى تقديم تدريب لهم يتعلق بالتعليم الجامع ودورهم فيه، ومدى السماح للمعلمين بالاطلاع على نماذج ناجحة لممارسة التعليم الجامع في مدارس أخرى، وهل يتم ممارسة ذلك أم لا؟

بالنسبة للتدخلات التي قامت بها إدارة التعليم في الأونروا والتي تتعلق بالتعليم الجامع، فعلى صعيد آلية تطبيق التعليم الجامع أجمع الإداريون على أنه تم تطبيق التعليم الجامع دفعة واحدة في جميع مدارس الأونروا، فيما رأى المعلمون أن التعليم الجامع كان من الضروري أن يطبق بشكل تدريجي على عينة محددة من المدارس؛ ليتم التوسع في تطبيقه على مدارس أخرى. أما من حيث التغيير في نصاب المعلمين فلم يتغير نصابهم وبقي نصاب الحصص والوقت المتاح لهم كما هو، فيما رأى أحد المشاركين من الإداريين أنه من الضروري إدخال تغييرات في نصاب المعلمين، وتوفير وقت لهم لممارسة بعض القضايا المتعلقة بالتعليم الجامع وقد ذكر (د.2) أنه

> " يجب أن يتم ضمن التعليم الجامع تقليل نصاب حصص المعلمين، وعدد الطلبة في الصفوف، لأنه إذا كان من حق الطالب أن يتعلم، كيف سيتابع المعلم العدد الكبير من الطلبة، أما عدد الطلبة القليل فيتيح له متابعة الطلبة أكثر"

بينما ذكر أحد المشاركين أنه يتم تقديم تسهيلات، وتوفير وقت، لتنفيذ أي تدريب يتعلق بالتعليم الجامع، فيما عَدَ المعلمون في نتائج التحليل الكمي للاستبانات الموجهة لهم أن المديرين يخصصون الوقت الكافي لتسهيل التعاون بين جميع المعلمين بدرجة كبيرة.

أما من حيث الموارد والوسائل التي تقدمها إدارة التعليم للمدارس لتطبيق التعليم الجامع فهناك بعض الوسائل والأجهزة التي تقدم ولكنها ليست كافية، فقد ذكر (د.5) أنه "يتم تزويد المدارس بين الحين والآخر بمواد ووسائل تعليمية تعلمية مساعدة مثل الحواسيب، ألواح ذكية، نظارات، سماعات، كراسي متحركة (أحياناً)، مصاعد، حمامات مناسبة، وهناك تدخلات للدوائر الأخرى مثلاً الصحة" وبالتالي رأى المشاركون أن توفير الوسائل يعتمد على جهد المدرسة والمعلمين.

وبالنسبة لمشاركة أولياء الأمور ضمن منحى التعليم الجامع للقيام بدورهم فقد رأى (د.1) أنه "لم يقدم لهم أي شئ ولم يتم إشراكهم في هذا المنحى، ولكن الأصل أن يكون لهم دور مهم"، إلا أن أحد المشاركين ذكر أنه تم تنفيذ بعض ورشات العمل لذوي طلبة صعوبات التعلم، ورأى المعلمون في الإجابة على الاستبانات الكمية أن أولياء الأمور يشاركون في اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بأبنائهم بدرجة متوسطة.

المحور الثاني: التطوير المهني: يتناول هذا المحور العمليات التي قامت بها دائرة التعليم في الأونروا من أجل تطوير طاقم التعليم من منسقي الوحدات ومختصين تربويين ومديري مدارس ومعلمين لتطبيق منحى التعليم الجامع وآلية التدريب المتبعة، وما إذا تم التدريب من قِبل متخصصين، والموضوعات التي تم التدريب عليها:

أجمع المشاركون على أن عملية التطوير المهني المتعلقة بالتعليم الجامع تمت حسب التسلسل الآتي : تدريب منسقي الوحدات والمختصين التربويين على منحى التعليم الجامع والسياسة والاستراتيجية والأدوات من قبل رئيسة وحدة التعليم الجامع في الرئاسة العامة بعمان، ومن ثم قام المختصون التربويون بتدريب مديري المدارس بنفس الآلية، وبعد ذلك طُلب من مديري المدارس وبدعم من المختصين التربويين بتدريب المعلمين على ذلك، وهذا يظهر أن المدربين لم يكونوا متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة باستثناء المدربة الرئيسة من الرئاسة العامة بعمان التي دربت منسقي الوحدات والمختصين التربويين وهي رئيسة وحدة التعليم الجامع، وإنما تم بآلية تدريب مدربين، ولم يتم التدريب على مواضيع متخصصة في التربية الخاصة وإنما على التعليم الجامع بشكل عام، واعتبروا أنه يوجد مشكلة حقيقية في متابعة التدريب، فقد رأى (د.1) أنه "لا يوجد متخصصون قاموا بالتدريب، ونحن بحاجة لبناء قدرات بشرية، تم تدريب المعلمين عن طريق مديري المدارس وبمساعدة المختصين، وإنما تم التدريب على السياسة والاستراتيجيات والأدوات دون التدريب على مواضيع متخصصة في الإعاقة" وأشار المعلمون في التحليل الكمي لإجاباتهم على الاستبانات الموجهة أنه تم تطويرهم مهنياً من قبل مدربين متخصصين في التعليم الجامع بدرجة متوسطة.

المحور الثالث: متابعة تطبيق التعليم الجامع: يتناول هذا المحور آلية المتابعة لتطبيق منحى التعليم الجامع من قبل الإداريين والاستراتيجيات والأساليب المتبعة في المتابعة:

تتم المتابعة من طاقم التعليم بشكل عام، ولا يوجد مختصون متخصصون لمتابعة التعليم الجامع وإنما تقع المسؤولية عليهم جميعاً في المتابعة من خلال زيارات المدارس، والإطلاع على

المؤشرات الموجودة على نظام إدارة التعليم المحوسب، وحضور الحصص الصفية ومتابعة السجلات وتطبيق الأدوات، كما أن النظام الجديد القائم على تكليف كل مختص تربوي بمتابعة خمس مدارس بشكل شمولي ومتابعة تطبيق البرامج، ومن ضمنها التعليم الجامع، أتاح فرصاً أكبر لمتابعة المنحى، كما أن الدور الذي يقوم به فريق ضمان الجودة يدعم ذلك، إضافة إلى متابعة مديري المدارس ونوابهم، ولكن يؤكد أحد الإداريين أن المتابعة بحاجة إلى فهم للتعليم الجامع (د.8) "يتم حضور حصص لمتابعة تركيز المعلم على التعليم الجامع والتربية الخاصة، ويوجد سجلات للتعليم الجامع ومتابعة للسجلات، ولكن المشكلة أن المدير والمعلمين لا يعرفون ماهية التعليم الجامع، ولا يوجد متخصصون لمتابعته"، ووصف المعلمون في النتائج الكمية للاستبانات أنهم يتلقون الدعم الكامل من المختصين التربويين لتطبيق التعليم الجامع بدرجة كبيرة.

المحور الرابع: تقييم منحى التعليم الجامع: يتناول هذا المحور آلية التقييم المتبعة لمنحى التعليم الجامع، وإذا ما أُجريت دراسات لتقييم نتاجاته:

أجمع المشاركون على أنه لم يتم عمل أية دراسات أو أبحاث لتقييم منحى التعليم الجامع، وإنما تم الاستدلال على بعض النتاجات من خلال متابعة بعض المؤشرات االمتعلقة بالموضوع، واعتبر أحد المشاركين أن هذه الدراسة تعد الأولى على حد علمه فذكر(د.2)

" لم يتم تقييم منحى التعليم الجامع، حسب معلوماتي هذه أول دراسة كمية ونوعية حول منحى التعليم الجامع، ونشكر الباحث لإعطاء التوصيات المناسبة ودراسة الأثر، ولكننا في وكالة الغوث نقوم بقياس

الأثر من خلال زيارات المدارس والمشاهدات الصفية والملاحظات والمقابلات، وفي بعض المدارس بعض النتاجات الظاهرة في الامتحان الوطني وMLA"

ورأى بعض المشاركين أن التقييم تم من خلال دراسات غير مباشرة كدراسة المشاهدات الصفية وأظهرت ضعفاً واضحاً في تطبيق المنحى.

المحور الخامس: تقييم الطلبة: يتم الحديث هنا عن مدى مناسبة استراتيجيات وأساليب التقييم المتبعة في مراعاة فئات الطلبة المختلفة ومنحى التعليم الجامع:

أوصى الغالبية العظمى من المشاركين بتحسين نظام التقييم الحالي وتطويره؛ لأنهم رأوا أنه لا يتناسب مع منحى التعليم الجامع والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد ذكر أحدهم أن التقييم ما زال يسير بنمطه التقليدي، وليس بنمط التقييم النوعي الذي أُعتمد حديثاً، ورأى آخر أن التقييم من المشكلات التي تواجه التعليم الجامع، وقد ذكر (د.2) أن

"80% من المعلمين يسيرون نحو الامتحانات في التقييم ومن وجهة نظري يجب أن يكون التقييم، ضمن صحيفة رصد من مهارة إلى أخرى (فالمحتوى مهم والمهارة أهم والاتجاه أهم المهم)، فمن الضروري التوجه نحو التقييم النوعي وصحائف الرصد"

فيما خالف أحد المشاركين أقرانه في الرأي وقال: (د.5) أن

" التقييم النوعي الجديد يراعي الفئات المختلفة، فهو تقييم محكي المرجع فالطالب يقيم من خلال المشاريع والأبحاث وصحائف الرصد بشكل فردي، وليس معياري المرجع بأن يقارن الطالب بأقرانه، بالتالي أصبح التقييم يناسب التعليم الجامع"

واعتبر المعلمون في النتائج الكمية للاستبانات أنهم يستخدمون أساليب بديلة لتقييم الطلبة مثل: الحقائب التقييمية، والاختبارات الشفوية بدرجة كبيرة.

في هذا المجال وهو الثاني، الذي يعرض نتائج التطبيق للعمليات المطلوبة لمنحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث، في ضوء النموذج المنطقي من وجهة نظر المعلمين والإداريين، فيما سيعرض المجال الثالث نتائج واقع نتاجات التعليم الجامع بعد دراسة واقع المدخلات وتطبيق العمليات.

نتائج المجال الثالث (النتاجات) في الاستبانة للمعلمين والمقابلات للإداريين، المتعلقة بمنحى التعليم الجامع:

تضمن هذا المجال ست عشرة فقرة، تتعلق بالنتائج النهائية والإنجازات الفعلية لمنحى التعليم الجامع، وتنوعت من نتاجات بشرية كالأفراد المؤهلين، ومادية مثل: المواد، ومعنوية: كالأفكار والمعلومات، إذ قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة لكل فقرة كما هو موضح في الجدول رقم (9)

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لفقرات المجال الثالث

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	لدي اعتقاد أساسي بأن كل الطلبة يمكنهم التعلم.	3.29	0.57	كبيرة
2	زاد استخدامي لاستراتيجيات التعلم النشط، مثل: العروض التقديمية والمجموعات التعاونية في تدريس الطلبة.	3.29	0.52	كبيرة
3	أصبحت معتقداتي إيجابية حول التعليم الجامع.	3.19	0.59	كبيرة
4	زادت معرفتي بفئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مثل: صعوبات التعلم والموهوبين.	3.17	0.56	كبيرة
5	زادت قدراتي على مواءمة المنهاج ليناسب جميع الطلبة.	3.16	0.50	كبيرة
6	أعتقد أن الطلبة سعيدون بسبب تبنى المدرسة لمنحى التعليم الجامع.	3.05	0.55	كبيرة
7	أصبحت قدراتي على إعداد الخطط الفردية للطلبة جيدة.	3.05	0.55	كبيرة
8	أصبح الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة يشاركون في الأنشطة الأكاديمية المختلفة.	3.02	0.56	كبيرة
9	أرى أن الطلبة يتعاملون بشكل إيجابي مع زملائهم ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.02	0.57	كبيرة
10	أعتقد أن أولياء أمور الطلبة راضون عن جودة التعليم الذي يتلقاه أبناؤهم.	3.01	0.51	كبيرة
11	أصبحت اتجاهات المجتمع نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إيجابية.	3.00	0.56	كبيرة
12	أرى أن أولياء أمور الطلبة على ثقة بأن احتياجات أبنائهم الفردية يتم تلبيتها.	2.98	0.52	كبيرة
13	أصبح الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة يشاركون في الأنشطة اللاصفية.	2.96	0.52	كبيرة
14	أعتبر نفسي مؤهلاً بشكل جيد للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.95	0.65	كبيرة
15	انخفض التسرب بسبب تبني المدرسة لمنحى التعليم الجامع.	2.86	0.69	كبيرة
16	أصبح أولياء أمور الطلبة أعضاء لهم أهميتهم في المشاركة مع الفريق التربوي.	2.81	0.66	كبيرة
	المجموع الكلي	**3.05**	**0.57**	**كبيرة**

يتضح من خلال الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لفقرات المجال الثالث (النتاجات)، أن أعلى نسبة استجابة من قبل أفراد العينة في مجال النتاجات

المتعلقة بمنحى التعليم الجامع، كانت الفقرة رقم (1) "لدي اعتقاد أساسي بأن كل الطلبة يمكنهم التعلم " والفقرة رقم (2) "زاد استخدامي لاستراتيجيات التعلم النشط، مثل: العروض التقديمية والمجموعات التعاونية في تدريس الطلبة" بمتوسط حسابي (3.29) بدرجة كبيرة لكلتا الفقرتين.

بينما كانت أقل فقرة استجابة من قبل أفراد العينة هي فقرة رقم (16) "أصبح أولياء أمور الطلبة أعضاء لهم أهميتهم في المشاركة مع الفريق التربوي " بمتوسط حسابي(2.81) بدرجة كبيرة، يليها فقرة رقم (15) "انخفض التسرب بسبب تبني المدرسة لمنحى التعليم الجامع" بمتوسط حسابي (2.86) بدرجة كبيرة أيضاً.

كما كان المتوسط الحسابي والدرجة الكلية للمجال (3.05) بدرجة كبيرة.

أما النتائج المتعلقة بالمجال الثالث في مقابلات الإداريين: ما النتاجات التي تحققت بعد تطبيق منحى التعليم الجامع على مستوى (الإداريين، المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور)؟

يتناول هذا المحور النتاجات التي تحققت بعد تطبيق منحى التعليم الجامع على صعيد الإداريين والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، من حيث تطورهم مهنياً، ومعتقداتهم واتجاهاتهم، وكذلك الممارسات والسلوكيات:

المحور الأول: نتاجات تتعلق بالإداريين: يتناول هذا المحور النتاجات التي تحققت على صعيد الإداريين ونموهم المهني وممارساتهم ومعتقداتهم:

أجمع الإداريون على أنهم تطوروا مهنياً حول موضوع التعليم الجامع بشكل جيد، كما أن معتقداتهم أصبحت إيجابية كون التعلم من حق جميع الطلبة، وأن لدى الطلبة قدرات في جوانب مختلفة، كما أن ممارسات الإداريين اختلفت فأصبحوا يضمنون التعليم الجامع في خططهم، وأصبح اهتمامهم بمتابعة الممارسات الجامعة، ولكن البعض رأى أنهم ما زالوا بحاجة إلى تمكين أكثر فلم يصبحوا خبراء، فقد أشار (د.2) أنه

"أصبح هناك وعي شامل بمنحى التعليم الجامع، ووعي بالمتابعة وتوفير البيئة المناسبة، وما الأسس المستخدمة من جميع الأطراف والأعضاء في العملية التعليمية بما فيهم الطلبة، ولكن يجب عمل تمكين لكل الأطراف ومتابعة الأثر وفق الدراسات"

المحور الثاني: نتاجات تتعلق بالمعلمين/ات: يتناول هذا المحور النتاجات التي تحققت على صعيد المعلمين/ات ونموهم المهني وممارساتهم ومعتقداتهم:

رأى الإداريون أن النتاجات على مستوى المعلمين من حيث اتجاهاتهم ومعتقداتهم قد تحسنت نوعاً ما نحو الأفضل وكذلك على صعيد النمو المهني الذي أصبح أفضل من السابق، ولكنهم ما زالوا بحاجة إلى التأهيل، فقد ذكر (د.4) أنه "لا زال المعلمون بحاجة إلى المزيد من التوعية وورشات العمل، وزيارات ميدانية للاستفادة من تجارب البلدان الآخرى وقصص النجاح واضحة الأثر" كما أنهم بحاجة إلى التدريب على التخطيط، فيما اعتبر المعلمون أنفسهم في التحليل الكمي للاستبانات الموجهة لهم، أن لديهم اعتقاد أساسي بأن كل الطلبة يمكنهم التعلم، وأصبحت معتقداتهم ايجابية حول التعليم الجامع بدرجة كبيرة، وزاد استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط، مثل: المجموعات التعاونية في تدريس الطلبة، وزادت

معرفتهم بفئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وزادت قدراتهم على مواءمة المنهاج ليناسب جميع الطلبة، وأصبحت قدراتهم على إعداد الخطط الفردية للطلبة جيدة، ويعتبرون أنفسهم مؤهلين بشكل جيد للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة كبيرة.

المحور الثالث: نتاجات تتعلق بالطلبة: يتناول هذا المحور النتاجات التي تحققت على صعيد الطلبة من حيث اتجاهاتهم، وسلوكياتهم، وتسرب الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي:

رأى المشاركون أن اتجاهات الطلبة نحو بعضهم البعض تغيرت للأفضل بسبب تبني المدارس لمنحى التعليم الجامع، فتم ملاحظة الاحترام والتعاون فيما بينهم، وقد أشار(د.8) أن "الطلبة اتجاهاتهم إيجابية ويتعاونون في تدريس بعضهم البعض" واعتبر المعلمون من خلال التحليل الكمي للاستبانات الموجهة لهم أن الطلبة سعيدون بسبب تبنى المدرسة لمنحى التعليم الجامع، ويرون أن الطلبة يتعاملون بشكل إيجابي مع زملائهم ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة كبيرة، كما يقول أحد المشاركين أن الدور الجديد الذي يقوم به المعلم في اهتمامه بالطالب حبب الطلبة بالمدرسة.

أما على صعيد أثر التعليم الجامع على نسب التسرب من المدارس فلا يوجد دراسات قامت بهذا الجانب ولكن يعتقد المشاركون أن السياسات والاستراتيجيات الجديدة التي تطبق ضمن منحى التعليم الجامع يمكن أن تقلل من التسرب، فقد ذكر (د. 6) أن

> "هناك دراسة التسرب التي قامت بها وكالة الغوث عام (2016) ووقفت على الأسباب الكامنة وراء هذا التسرب، علماً بأن التعليم الجامع لم يكن منفذاً إلا منذ فترة قصيرة (سنة واحدة)، أما

إذا أجريت دراسة الآن وقورنت مع الدراسة السابقة فستكون النتائج واضحة، وأعتقد أن التسرب يقل إذا طبق التعليم الجامع كما أرادته الأونروا"

ويعتقد المعلمون بحسب التحليل الكمي للاستبانات الموجهة لهم أن التسرب انخفض بسبب تبني المدرسة لمنحى التعليم الجامع.

أما من حيث التحصيل الأكاديمي للطلبة وتأثره بالتعليم الجامع، فيقول المشاركون أنه لا يوجد دراسات مباشرة درست تأثير التعليم الجامع وحده على التحصيل الأكاديمي، لأنهم لا يستطيعون أن يعزوا النتائج التحصيلية للتعليم الجامع فقط؛ لأن الأمور متداخلة، ولكنهم يعتقدون أن النتاجات ستكون أفضل طالما زاد الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، ويؤكد أحد المشاركين على أن نتاجات الطلبة بسبب التعليم الجامع لا تقاس في الجانب الأكاديمي وحده، وإنما في قدرات الطلبة المختلفة وقد أشار (د.4) أن

"التعليم الجامع غير ضامن لموضوع النمو الأكاديمي فحسب، وإنما الهدف إيجاد فرص لجميع الطلبة لاكتشاف مواهبهم؛ لذلك نحن نتحدث عن آليات تتضمن تطور المدرسة أكاديمياً واجتماعياً ونفسياً من خلال مجموعة من البرامج التي تعمل على تحقيق هذا المنحى مثل حقوق الإنسان والأنشطة الترفيهية وبرنامج إطار الحماية الذي يضمن وجود آمن للطلبة داخل المدرسة للاستجابة لاحتياجاتهم كلها التي تعزز من ارتفاع وتحسن المنحى والأداء الأكاديمي"

ويرى المعلمون في النتائج الكمية للاستبانات الموجهة لهم أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أصبحوا يشاركون في الأنشطة الأكاديمية المختلفة والأنشطة اللاصفية بدرجة كبيرة.

المحور الرابع: نتاجات تتعلق بأولياء الأمور: يتناول هذا المحور النتاجات التي تحققت على صعيد أولياء الأمور من حيث اتجاهاتهم وعلى صعيد القيام بدورهم ضمن منحى التعليم الجامع:

يعتقد المشاركون أن توجهاتهم إيجابية نحو التعليم الجامع، لأن الممارسات إيجابية اتجاه أبنائهم، أما من حيث دورهم ضمن منحى التعليم الجامع، فيقول المشاركون أن أولياء الأمور لا يقومون بدورهم بالشكل المطلوب حتى الآن، على الرغم من أن لهم دوراً مهماً ضمن هذا المنحى، وقد ذكر (د.4) أنه

"لم يصبح لهم ضمن منحى التعليم الجامع حتى الآن دور فاعل، ولكن حسب المنحى والخطة الاستراتيجية فإن أولياء الأمور شركاء حقيقيون وفاعلون، ولكن القصور في الصورة وانشغال مديري المدارس بعملهم الإداري، وعدم الفهم لدورهم يجعل عدد كبير من أولياء الأمور خارج الإطار"

ولكن يذكر بعض الإداريين أن أولياء الأمور أصبحوا يعترفون باحتياجات أبنائهم ويطلبون المساعدة في تقديم الخدمات لهم، وتحويل بعض الحالات للمراكز الخاصة، ويصف المعلمون في التحليل الكمي للاستبانات الموجهة لهم أن اتجاهات المجتمع نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أصبحت إيجابية بدرجة كبيرة، ويرون أن أولياء أمور الطلبة على ثقة بأن احتياجات أبنائهم الفردية يتم تلبيتها، ويعتقدون أنهم راضون عن جودة التعليم الذي يتلقاه أبناؤهم، وأنهم أصبحوا أعضاء لهم أهميتهم في المشاركة مع الفريق التربوي بدرجة كبيرة.

في هذا المجال تم عرض النتائج المتعلقة بنتاجات تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في ضوء النموذج المنطقي، أما في المجال الرابع فستُعرض نتائج التحديات التي تعيق تطبيق منحى التعليم الجامع.

نتائج المجال الرابع (التحديات) في استبانة المعلمين ومقابلات الإداريين، ما التحديات التي تعيق تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟

المحور الأول: تحديات من وجهة نظر الإداريين:

قام الإداريون بذكر العديد من التحديات التي تعيق تطبيقهم لمنحى التعليم الجامع، وكانت أكثر التحديات التي تواجههم تتعلق بالنمو المهني للمعلمين، في ظل غياب مصادر بشرية مؤهلة ومدربة بالشكل الكافي، حيث أن الإداريين يعتبرون التدريب الذي تلقاه منسقو الوحدات والمختصون التربويون والمعلمون لم يكن كافياً، فهم بحاجة إلى المزيد من التدريب، وقد قال (د.4) أن " قلة برنامج التطوير المهني التي تعزز بعمق أكبر هذه المفاهيم والبرامج حتى يتم استثمارها بشكل أكبر غير مستهلك" والتحديات أيضاً عدم وجود مختصين تربويين في التعليم الجامع والتربية الخاصة للقيام بالتدريب وتقديم الدعم اللازم للمعلمين، كما عَدَ أحد المشاركين أن التدريب الذي حصل بحاجة إلى متابعة حتى يحقق أهدافه، وقد أشار (د.5) أنه "لا يوجد مختص تربوي تربية خاصة في مكاتب التعليم لمتابعة هذه البرامج وانما تترك للمختصين التربويين بشكل عام"، وكذلك من التحديات التي حصلت على إجماع من المشاركين عدم توفر الإمكانيات والموارد المادية بسبب نقص التمويل الذي تعاني منه الأونروا، والذي ينعكس على جوانب أخرى، وعدم توفر الوسائل والأدوات والمصادر اللازمة لتلبية احتياجات الطلبة بما فيهم ذوي الإعاقة، وقد ذكر

(د.3) أن "نقص التمويل المتوفر في وكالة الغوث ينعكس على كل شئ بما فيه التعليم الجامع ينعكس على البنية والتدريب واعداد الطلبة"، وقد اعتبر أحد الإداريين أن التعليم الجامع بجاجة إلى تكلفة مادية أكبر، ومن التحديات أيضاً اتجاهات بعض الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور ومعتقداتهم التي ما زالت سلبية وغير واضحة تجاه التعليم الجامع، ويعتقد بعض المعلمين أنه برنامج مرحلي وسيزول، وأن هؤلاء الطلبة مسؤولية معلم التربية الخاصة، ونظرة بعض أفراد المجتمع المختلفة والسلبية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد ذكر (د.6) أن "قناعات مديري قادة المدارس التربويين، وقناعات معظم المعلمين السلبية تجاه اي تغيير واي فكرة جديدة"، واعتبر بعض الإداريين أن المنهاج بوضعه الحالي هو أحد التحديات لعدم مناسبته لمنحى التعليم الجامع واكتظاظه وحاجته للتعديل والتطوير، وأضاف (د.6) أنه "من التحديات المنهاج وعدم قدرته على السير باتجاه التعليم الجامع"، وكذلك الأعداد الكبيرة للطلبة في الصفوف، وعدم وجود تجارب ناجحة ونماذج عالمية لتطبيق التعليم الجامع للاستفادة منها، وكانت أقل التحديات ذكراً عدم وجود غرف مصادر، وعدم وجود وقت كافٍ لدى فريق مساندة الطلبة للتخطيط وتقديم الدعم، وقلة عدد المرشدين في المدارس، والتواصل الضعيف مع المدرسة من بعض أولياء الأمور والذين لا يعترفون بأن أبناءهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، ونظام التقييم المعتمد، وأنه بحاجة إلى تطوير ليتناسب مع التعليم الجامع ومستويات الطلبة المختلفة.

المحور الثاني: التحديات من وجهة نظر المعلمين/ات:

توصل المعلمون/ات إلى أن أكثر التحديات التي تواجههم تتعلق بالعدد الكبير من الطلبة في الصف الواحد، فيذكر أحدهم "من المعيقات كثرة أعداد الطلبة واكتظاظ الصفوف، حيث أن سياسة الوكالة الخاصة

بالتشعيب على (51) طالب يشكل عبئاً على المعلم"، وكذلك ارتفاع نصاب المعلمين من الحصص، وقد أشار أحد المعلمين أنه "من التحديات نصاب الحصص الكبير الواقع على المعلم"، إلى جانب عدم توفر الوقت الكافي لدى المعلمين للتخطيط وتقديم الدعم لجميع الطلبة بسبب الأعباء الوظيفية الأخرى الملقاة على عاتق المعلم، كما أجمعوا على أن البيئة المادية والمدرسية غير المناسبة للتعليم الجامع وذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم توفر الإمكانيات المادية والموارد والوسائل والأدوات الكافية لدعم الطلبة وتسهيل تعلُمهم، وكذلك عدم وجود مختصين تربويين في التعليم الجامع والتربية الخاصة لمتابعة المعلمين وتدريبهم، وخاصة أن أحد التحديات عدم تأهيل المعلمين ونقص تدريبهم على التعليم الجامع والتربية الخاصة، فتقول إحدى المعلمات "عدم وجود أخصائيين في هذا المجال، وقلة خبرة المتعلمين"، لذلك اعتبروا عدم وجود تعليم مساند في المدرسة، وعدم توفر مختصين للتعامل مع بعض الحالات الخاصة من ضمن التحديات، فيما اعتبر المشاركون أن أقل التحديات ذكراً المنهاج من حيث بنيته وكثافة مواده، وكذلك اتجاهات الطلبة ومعتقداتهم، وتقبل بعضهم البعض وقلة التحويل لبعض الحالات الخاصة.

في هذا المجال تم عرض التحديات التي تعيق تطبيق منحى التعليم الجامع، أما في المجال الخامس فستُعرض نتائج مقترحات لتحسين تطبيق منحى التعليم الجامع.

نتائج المجال الخامس (المقترحات) في الاستبانة للمعلمين والمقابلات للإداريين، ما المقترحات لتحسين تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟

المحور الأول: مقترحات من وجهة نظر الإداريين

توصل المشاركون إلى العديد من المقترحات القيمة لتحسين وتطوير تطبيق منحى التعليم الجامع منها: المزيد من التطوير المهني والتدريب للمعلمين على التعليم الجامع والتربية الخاصة، وفي موضوعات متخصصة، وإجراء تدريب يتعلق بمواضيع التربية الخاصة، وأدوات التعليم الجامع، وتقول (د.7) "التدريب المكثف لجميع عناصر العملية التعليمية من المختصين والوحدات والمدراء والمعلمين (مساقات مطولة أو دبلوم للتعامل مع فئة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة)"، وتفريغ فرق المساندة الموجودين في المدارس بعض الوقت ليتسنى لهم تقديم الدعم لبعض الحالات من الطلبة، وقد ذكر (د.1) "تقديم تدريب متخصص وتفريغ بعض الحصص عن فريق مساندة الطلبة حتى يقدم الدعم اللازم للمعلمين، ويتعامل مع الأدوات بالشكل الصحيح ويقوم بالمتابعة الصحيحة"، وأن يكون هذا التدريب من مختصين تربويين متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة يقومون بمتابعة المدارس والمعلمين لتطويرهم مهنياً، ومتابعتهم بشكل مستمر، وملاحظة ممارساتهم الصفية، فقد أشار (د.7) أنه "يجب تعيين مختص تربوي على مستوى المنطقة للمتابعة الحثيثة والعميقة لتطبيق التعليم الجامع"، وكذلك توفير معلمين في المدارس متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة يعملون بشكل مساند لمعلمي المدارس، وقد رأى (د.1) أن "توفير معلم متخصص في غرفة المصادر، ووجود مركز مصادر مزود بجميع الوسائل في كل مدرسة لتقديم الدعم والرعاية لبعض الطلبة الذين يعانون من قصور في جوانب معينة" ، وكذلك توفير البيئة الملائمة للتعليم الجامع والموارد والمصادر والوسائل اللازمة لحاجات الطلبة المختلفة يشمل بعض التعديلات على بعض بيئات المدارس ومبانيها، كذلك تم التركيز على ضرورة تبادل الخبرات والاطلاع على تجارب مدارس ودول ناجحة في تطبيق التعليم الجامع ولو كان من خلال إرسال بعض المعلمين إلى دول خارجية أو العكس، وقد ذكر (د.2) أن "التبادل الثقافي في مناحي التعليم الجامع في جميع الجوانب، واستقدام بعض الكفاءات العالية والمدربين من داخل

البلاد وخارجها لطرح برامج التعليم الجامع والتدريب عليها"، وضرورة تنفيذ دراسات وأبحاث كمية ونوعية تتعلق بالتعليم الجامع والتربية الخاصة لتعزيز النجاحات والوقوف على الإخفاقات، ومن المقترحات الأقل ذكراً؛ العمل على أن يكون هناك مجلس أعلى، وسياسة وطنية واضحة تعطي إطاراً عاماً تعمل في ضوئه الوزارة والأونروا وتطبق برامجها، وكذلك عقد الاتفاقيات مع المؤسسات المتخصصة في التربية الخاصة للتعاون في تقديم الخدمات للطلبة، ومن المقترحات أيضاً استثمار طلبة كلية العلوم التربوية في تقديم الدعم لبعض الطلبة خلال فترات التربية العملية، وضرورة التشخيص الدقيق للطلبة، والعمل على تحديث أدوات التعليم الجامع، فلا يجوز استخدامها لفترة طويلة، وتوظيف العطلة الصيفية من أجل بناء قدرات المعلمين في هذا المجال، وتفعيل دور أولياء الأمور بصورة كبيرة للانخراط في البرنامج، وتفعيل إطار تحليل المنهاج من أجل إثراء المناهج حتى تكون جامعة، وأن يطبق التعليم الجامع على الصفوف من(1-4) كمرحلة أولى ودراسة نتائج ذلك، أو أخذ مدارس عينة من كل منطقة والتطبيق فيها ومن ثم التعميم.

المحور الثاني: مقترحات من وجهة نظر المعلمين/ات:

ذكر المعلمون/ات العديد من المقترحات لتحسين تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس الأونروا، وقد كانت المقترحات الأكثر ذكراً هي: عمل تدريب ودورات وورشات عمل للمعلمين/ات تتعلق بالتعليم الجامع والتربية الخاصة وكيفية استخدام الأدوات، وقد ذكر أحد المعلمين أنه "يجب توفير الدعم من مختصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة"، وقد أشارت إحدى المعلمات أنه "يجب إحضار خبراء ومختصين وإجراء دورات تدريبية لتوضيح الموضوع بشكل أفضل وكيفية تطبيقه"، بالإضافة إلى توفير معلمين

ومختصين في التربية الخاصة لمساعدة المعلم ومساندته في رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك تم اقتراح العمل على تحسين وتعديل وتكييف البيئة المدرسية المادية بما فيها غرف تخصصية، وذكرت إحدى المعلمات أنه "يجب إعداد غرف تربوية حسية مع معلم متخصص لتطبيق التعليم الجامع"، وتوفير الدعم المادي والموارد والوسائل الكافية لتسهيل تقديم الدعم لجميع الطلبة، فيما أكدت إحدى المعلمات على "ضرورة العمل على دعم المدرسة مادياً وتوفير الأدوات والوسائل"، بالإضافة إلى توفير وقت إضافي للمعلم، وتقليل أعداد الطلبة في الصفوف، وتخفيض نصاب المعلم، وتخفيف ضغط البرامج المطلوبة منه؛ حتى يستطيع دعم الطلبة، وحتى يتسنى له الاستفادة من فرص التدريب وتبادل الخبرات مع أقرانه من المعلمين، وقد رأى أحد المعلمين أنه "يجب تقليل أعداد الطلبة في الصفوف وتخفيف الضغط على المعلم للحصول على جودة التعليم"، وشدد العديد من المعلمين على أهمية توفير وعرض نماذج ناجحة للتعليم الجامع للاستفادة منها، كما أوصى المعلمون بضرورة مشاركة أولياء الأمور، ومجالسهم المدرسية، واللجان المحلية للمساعدة، وأخذ دورهم المطلوب في هذا المجال، فيما كان أقل المقترحات ذكراً هي: توفير مراكز تربية خاصة، وتوفير أدوات تشخيص، وزيادة التحويل، وتقليل حجم المنهاج وإعادة بنيته، وزيادة أعداد حصص المواد الأساسية الخاصة باللغة العربية والرياضيات.

في هذا الفصل عرض الباحث النتائج المتعلقة بالمجالات الخمس للدراسة (المدخلات، العمليات، النتاجات) للنموذج المنطقي، وتحديات تطبيق منحى التعليم الجامع ومقترحات لتحسين تطبيقه، أما في الفصل الخامس فسيناقش الباحث النتائج.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي من وجهة نظر المعلمين والإداريين، كما هدفت إلى التعرف على التحديات التي تعيق تطبيق منحى التعليم الجامع، والوصول إلى مقترحات لتحسين تطبيقه في مدارس وكالة الغوث، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الرئيسة والفرعية، باستخدام المنهج الكمي وأداة الاستبانة للمعلمين، والمنهج الكيفي وأداة المقابلة للإداريين.

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج المرتبطة بدراسة واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي، حيث عُرضت في الفصل الرابع نتائج التحليل الكمي للاستبانات المتعلقة بالمعلمين، ونتائج التحليل الكيفي للمقابلات المتعلقة بالإداريين، وتم الربط بين نتائج التحليلين، وسيُناقش في هذا الفصل أهم التحديات التي تعيق تطبيق منحى التعليم الجامع، وأهم المقترحات لتحسين تطبيقه في مدارس وكالة الغوث، ومن ثم عرض التوصيات التي تم التوصل إليها من خلال نتائج الدراسة الحالية والدرسات السابقة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالأسئلة الرئيسة والفرعية للدراسة:

السؤال الأول: كيف ساهمت المدخلات المادية والبشرية والمعنوية (البيئة المدرسية، الإداريون والمعلمون، المعتقدات، البرامج التدريبية، أدوات التشخيص، المناهج، التمويل، نظام الإحالة، نماذج ناجحة) في مدارس وكالة الغوث في تطبيق منحى التعليم الجامع؟

بينت نتائج التحليل الكمي لاستبانات المعلمين والتحليل الكيفي لمقابلات الإداريين، ووفقاً للنموذج المنطقي، أن مجال المدخلات يشمل مدخلات مادية وبشرية ومعنوية، والمحاور تتعلق بالبيئة المدرسية، الإداريون والمعلمون، المعتقدات، البرامج التدريبية، التمويل، المناهج، أدوات التشخيص، نظام الإحالة، سياسة الاطلاع على نماذج ناجحة، وسيناقش الباحث كل محور منها:

من حيث البيئة المادية والمدرسية؛ يرى الإداريون أن البيئة المدرسية في بداية تطبيق منحى التعليم الجامع لم تكن مهيئة، وهذا يتوافق مع دراسة نوجوكي (Njoki, 2013) والتي توصلت إلى أن البيئة الصفية لم تكن موائمة للتعليم الجامع، ولكن الكثير منهم قال إنه تم عمل التعديلات والمواءمات المناسبة، وخاصة فيما يتعلق بالمدارس المبنية حديثاً، التي فيها الكثير من التسهيلات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة كالممرات الخاصة والمصاعد الكهربائية، ولكنهم يعتقدون أن البيئات المادية للمدارس ما زالت بحاجة إلى تطوير وتحسين لتكون بيئات جامعة، لذلك يشير المعلمون في التحليل الكمي للاستبانات إلى أن المباني المدرسية مصممة لتناسب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة متوسطة، وكذلك يتوافر في المدرسة أماكن للترفيه واللعب لتلبية احتياجات الطلبة بدرجة متوسطة، حيث حصلت هاتان الفقرتان على الترتيبين الأخير وقبل الأخير، وأقل المتوسطات الحسابية في

المجال الأول وهو المدخلات، واستناداً إلى ما قاله الإداريون والمعلمون يرى الباحث أن البيئات المدرسية الحديثة أصبحت تتناسب أكثر مع التعليم الجامع، ولكن الكثير من البيئات المدرسية وخاصة القديمة بحاجة إلى تعديلات لتناسب جميع الطلبة، وهذا يتوافق مع الدراسة الكندية للتعليم الجامع وفق النموذج المنطقي لستجمان وجاكيو (Stegemann& Jaciw, 2018) التي أكدت على ضرورة تكييف المباني بما في ذلك داخل الصفوف الدراسية لتسهيل التعليم الجامع، حيث أشارت دراسة نيغوينيا (Ngwenya, 2015) إلى أن البيئة الصفية المنفرة وانعدام ألعاب الأطفال، وضيق الغرف الصفية من التحديات التي تعيق التعليم الجامع.

وللحديث عن محور الإداريين والمعلمين؛ أجمع المشاركون في المقابلات على أن المعلمين والإداريين في بداية تطبيق التعليم الجامع لم يكونوا مهيئين ومدربين لتطبيقه، ولم يكونوا على دراية بمفهوم التعليم الجامع، وهذا يتوافق مع دراسة داس وكيويني (Das & Kuyini, 2013) عندما أرادوا تطبيق التعليم الجامع في الهند توصلوا إلى نتيجة أن المعلمين غير مهيئين لتطبيقه، فيما اعتبر المعلمون في إجاباتهم على بنود الاستبانة، أن إدارة المدرسة توفر لهم الدعم اللازم للتعامل مع مختلف الطلبة، وأنهم تلقوا تدريباً على الممارسات الصفية التي تعزز التعليم الجامع، وتلقوا تدريباً للتعرف على الموارد المتوفرة لدعمه، وعلى كيفية مشاركة أولياء الأمور بدرجة كبيرة، وهذا يتوافق مع دراسة مهنا(2018) المتعلقة بالتعليم الجامع في مدارس الأونروا في قطاع غزة والتي توصلت إلى نتيجة أن درجة توظيف مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث لاستراتيجية التعليم الجامع (71.13%)، وأن مستوى الكفاءة المهنية لمعلمي وكالة الغوث في غزة بلغ (84.14%)، ولذلك يعزو الباحث هذا

التناقض في النتيجة بين إجابات الإداريين والمعلمين، لاعتقاده أن إجابات المعلمين على هذه الفقرات على اعتبار ما هم عليه الآن من تطور مهني، وعدم اعتبارهم لها كمدخلات في بداية تطبيق منحى التعليم الجامع، وبناءً على ما سبق يرجح الباحث رأي الإداريين في اعتبارهم أن المعلمين والإداريين في البداية لم يكونوا على معرفة ودراية بالمقصود بالمنحى الجامع، حيث أن الحاجة إلى التطور المهني ذكرت ضمن التحديات التي تواجههم والتي تحتاج إلى تحسين وتطوير، كما أن الإداريين أُجريت معهم مقابلات، ونظرتهم شمولية، أما المعلمون فإجاباتهم من خلال الاستبانات.

أما معتقدات الإداريين والمعلمين: اعتبر المشاركون من الإداريين أن اتجاهات المعلمين والإداريين، وما يحملونه من معتقدات وأفكار عند البدء في تطبيق منحى التعليم الجامع كانت سلبية، كما أن الكثير من المشاركين اعتبر أن تطبيق المنحى أحدث نقلة نوعية على صعيد الاتجاهات عند غالبية المعلمين والتي كانت سلبية في البداية، فيما عبر المعلمون من خلال نتائج التحليل الكمي للاستبانات على تأييدهم لمنحى التعليم الجامع بدرجة كبيرة، حيث أن نتائج المعلمين تتفق مع دراسة شارما ودوناي وديلي (Sharma, Dunay & Dely, 2017) التي تشير إلى أن المشاركين يقدرون نهجاً شاملاً في التطوير الشامل للطلبة ذوي الإعاقات، ومع نتائج دراسة مارينا وكالينشين (Grynova & Kalinichenco, 2018) ، والتي خَلُصَت إلى أنه على مدى العقود القليلة الماضية، شهدت الدول المتقدمة تغييرات كبيرة في الموقف، وكذلك دراسة قام بها جاد وخان (Gaad & Khan, 2007)، ودراسة لأفرامديس ونورويتش (Avramidis & Norwich, 2002) ودراسة كوركماس (Korkmas, 2011)، ودراسة مانيسا (Manisah, 2006)، ودراسة ماديسانا

(Mdikana, 2007) والتي أظهرت أن مواقف المعلمين/ات إيجابية تجاه التعليم الجامع، إلا أن بعض المشاركين من الإداريين يعتقد أن بعض أعضاء الكادر التعليمي من إداريين ومعلمين ما زالت مواقفهم سلبية، بسبب عدم معرفتهم بالتعليم الجامع، وهذا يتفق مع دراسة لعباس وزافار (Abbas & Zafar, 2016) ، ودراسة تياداما (Tiadama, 2013)، ودراسة ميجا ريشموند وآخرون (Mcghie–Richmond et.al, 2013)، التي أظهرت نتائجها أن موقف المعلمين اتجاه التعليم الجامع يعتمد على مدى معرفتهم حول التعليم الجامع، ودراسة شين وهونجا (Chen & Huanga, 2017)، والتي أكدت على أهمية خبرة المعلم وقدراته ومعارفه التي تسهل قبوله للتعليم الجامع ، وأود الإشارة إلى أن دراسة كات وآخرون (Cate et.al, 2018)، تعتبر ضمان المواقف الإيجابية تجاه الطلبة من أعظم التحديات التي تواجه المسؤولين في إعداد المعلمين، ويعتقد الباحث بناءً على النتائج السابقة أنه عند البدء بتطبيق التعليم الجامع كانت اتجاهات المعلمين والإداريين سلبية، وأصبح هناك تحولٌ كبيرٌ في اتجاهات الإداريين والمعلمين إلى الإيجابية، ويعزو الباحث التعارض ما بين رأي الإداريين والمعلمين إلى أن إجابات المعلمين عن تأييدهم منحى التعليم الجامع بدرجة كبيرة على اعتبار ما هم عليه الآن، وليس في بداية تطبيق التعليم الجامع، فالنظرة كانت سلبية بالفعل وأؤيد بذلك رأي الإداريين، وبالتالي ما زالت هناك اتجاهات سلبية عند البعض بسبب عدم الفهم والتدريب الكافي على التعليم الجامع.

ولتناول محور البرامج التدريبية؛ من خلال التحليل الكيفي لمقابلات الإداريين، أجمع المشاركون على وجود برامج تدريبية معدة ومصممة من قِبل دائرة التعليم في رئاسة الأونروا في عمان

على شكل رزمة تحتوي على سياسة التعليم الجامع، واستراتيجية التنفيذ، وبوسترات، وفيديوهات، وأدوات مصممة لكشف احتياجات الطلبة الخاصة، ووصفت هذه البرامج بأنها ممتازة، وهذا يتناسب مع ما قاله المعلمون في التحليل الكمي عن وجود سياسات في الأونروا تعبر عن رؤية واضحة للتعليم الجامع بدرجة كبيرة، كما أشار المعلمون إلى تلقيهم تدريباً على الممارسات الصفية وعلى الموارد المتوفرة التي تعزز التعليم الجامع بدرجة كبيرة. وهذا يتناسب مع النموذج المنطقي الكندي في دراسة ستجمان وجاكيو (Stegemann& Jaciw, 2018) الذي أوصى بضرورة أن يكون هناك فرص للتطوير المهني، لذلك يفسر الباحث هذا التوافق، أن الأونروا صممت برنامجاً تدريبياً بشكل جيد ومبني على سياسة واضحة للتعليم الجامع. ولكن يرى الباحث أيضاً أن هذا التقييم من الإداريين والمعلمين لهذه البرامج بأنها ممتازه كونهم غير متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة، كما يرى الباحث ذكر المعلمين لتلقيهم تدريبات حول التعليم الجامع بدرجة كبيرة يتعارض مع قولهم إن عدم التأهيل والتدريب الكافي للمعلمين من التحديات التي تعيقهم في تطبيق التعليم الجامع.

أما محور أدوات التشخيص؛ فقد تبين من خلال مقابلة الإداريين وجود أدوات مصممة من قِبل دائرة التعليم في وكالة الغوث، وأجمع المشاركون على أنها مصممة بشكل جيد، وكافية لتشخيص الحالات الخاصة، والتي يشملها منحى التعليم الجامع، ومناسبة للمعلم الذي يطبق التعليم الجامع وخاصة أنها تشمل طرق الاستجابة لاحتياجات الطلبة، كما أجمع الإداريون على أن الطلبة ذوي الاحتياجات المكثفة بحاجة لتشخيصات إضافية من خلال الأخصائيين والمراكز التي يتم تحويلهم إليها، وأشار بعض المشاركين على الرغم من كفاية هذه الأدوات يجب العمل على تحديثها، وتدريب

المعلمين على استخدامها بالشكل الصحيح، وهذا يتناسب مع ما قاله المعلمون عن الأدوات في التحليل الكمي للاستبانات وإقرارهم بوجود أدوات مُعدة من الأونروا لتحديد احتياجات الطلبة الخاصة بدرجة متوسطة، كذلك أشار المعلمون في مجال العمليات أنهم يقومون بتحديد الاحتياجات الخاصة للطلبة من خلال التقييم غير الرسمي مثل: الملاحظة وجمع المعلومات بدرجة كبيرة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) والتي توصلت إلى أن الوزارة لا تقوم بتعميم اختبارات تقييمية تربوية لذوي الإعاقة، وبناءً على ما سبق من نتائج يعزو الباحث تقييم الإداريين والمعلمين للأدوات بأنها ممتازة كونهم غير مختصين في التربية الخاصة والتعليم الجامع وهذا ما ذكروه في المقابلات، لذلك يرى الباحث أن الأدوات مناسبة للتعليم الجامع ولاستخدام المعلم العادي للحكم على الطلبة بشكل أولي، باستثناء بعض الطلبة الذين هم بحاجة لتشخيص إضافي من مختصين وباستخدام أدوات مقننة.

وللحديث عن محور المنهاج؛ أجمع المشاركون على أن تصميم المنهاج ومحتواه لا يتناسب مع منحى التعليم الجامع والفئات المختلفة من الطلبة بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك اعتبروا أنه يجب تعديله وإثراؤه وتكييفه ليناسب جميع الطلبة، وهذا يتناسب مع ما ذكره المعلمون في النتائج الكمية للاستبانة أن المنهاج المدرسي صمم ليراعي التعليم الجامع بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة العطل (2016) التي أشارت إلى ضرورة تحليل محتوى المناهج الدراسية في ضوء التعليم الجامع وإثراؤها بما يناسب التنوع بين الطلبة، وكذلك اتفقت مع دراسة لعباس وزافار (Abbas & Zafar , 2016) التي أوصت بضرورة تكييف المناهج وفقاً لاحتياجات الطلبة الخاصة،

ومع دراسة تياداما (Tiadama, 2013) التي طالبت باختيار منهاج مرن، ويفسر الباحث هذا التوافق بين الإداريين والمعلمين على أن هناك اجماعاً على عدم مناسبة المنهاج للتعليم الجامع، لذلك يرى الباحث أن هناك مشكلة حقيقية خاصةً وأن المنهاج حديث، وفي ظل الحديث عن التعليم الجامع بشكل مستمر، يتم إعداد منهاج لا يتناسب مع التعليم الجامع، لذلك من الضروري العمل على إدخال التعديلات المناسبة على المناهج من خلال الإثراء والتكييف والحذف بمساعدة المتخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة للخروج بمنهاج يناسب جميع الطلبة.

أما من حيث التمويل؛ فأجمع المشاركون على أنه لا يوجد تمويل مخصص للتعليم الجامع، وإنما يقدم تمويل لبرنامج التعليم بشكل عام، حيث اعتبر عدم كفاية التمويل من التحديات في دراسة دونوهو وبورنمان (Donohue & Bornman, 2014) ودراسة (Ngwenya, 2015)، واعتبر المعلمون في التحليل الكمي للاستبانة الموجهة لهم أن هناك مصادر تمويل للتعليم الجامع بدرجة متوسطة. وهذا يتناقض مع دراسة ستجمان وجاكيو (Stegemann & Jaciw, 2018) في اعتبارها أن التمويل من ضمن المدخلات الضرورية للتعليم الجامع، وأنه يجب أن يكون هناك تمويل للتعليم الجامع من مصادر متنوعة، وكذلك دراسة تشيريشي (Chireshe, 2013) التي طالبت بوجوب توفير التمويل الكافي لنظام التعليم ككل. لذلك يرى الباحث بناءً على ما سبق أن التمويل مشكلة حقيقية تواجه التعليم الجامع، لذلك يجب توفير التمويل الكافي للتعليم الجامع ومن مصادر مختلفة سواءً من إدارة التعليم أو المجتمع المحلي أو أية مصادر أخرى، لتوفير الموارد والمصادر والوسائل اللازمة لتلبية احتياجات جميع الطلبة.

ومن حيث نظام الإحالة؛ فيوجد نظام إحالة معمول به في دائرة التعليم بالتعاون مع الدوائر الأخرى مثل: الصحة والشؤون الاجتماعية في الأونروا ولكن بصورة محدودة جداً، وهذا بحسب ما ذكره الإداريون في المقابلات التي أجريت معهم، وفي بعض الحالات تقوم المؤسسات بالتدخل من خلال القدوم إلى المدرسة، وكذلك ما ذكره المعلمون أيضاً في تحليل الاستبانات الكمية من أن دائرة التعليم تتعاون مع الدوائر الأخرى في الأونروا، مثل: دائرة الصحة لتلبية الاحتياجات الخاصة للطلبة بدرجة كبيرة، وأن الأونروا تقدم مبادرات كمراكز مساندة التعلم لذوي الاحتياجات المكثفة بدرجة متوسطة، وما قاله الإداريون أيضاً أن الإحالة للحالات المستعصية وبترشيح من فريق مساندة التعليم الجامع، وهذا ما أجاب عليه المعلمون في نتائج التحليل الكمي في الاستبانات الموجهة لهم من أن المدرسة تقدم الدعم للطلبة ذوي الاحتياجات المكثفة من خلال التحويل للمراكز الخاصة والأخصائيين بشكل كامل أو جزئي بدرجة متوسطة. وبناءً على النتائج السابقة يفسر الباحث ما قاله الإداريون والمعلمون حول التحويل؛ أن التحويل موجود بشكل جيد داخل دوائر الأونروا من صحة مثل العيادات، وشؤون اجتماعية ومع مراكز التأهيل في المخيمات، ويعتقد الباحث أن هذا التعاون حصل بشكل كبير خلال العمل في مبادرات مشتركة بين الدوائر المختلفة، أما التحويل للمؤسسات والمراكز الخاصة فموجود بصورة ضيقة جداً، ولكن يرى الباحث ضرورة تحويل ذوي الاحتياجات المكثفة إلى المراكز الخاصة بشكل منظم وهادف حتى يحقق النتائج المرجوة.

ولتناول محور مشاهدة النماذج الناجحة؛ أجاب المشاركون من خلال التحليل الكيفي للاستبانات أن النظام التعليمي في الأونروا والسياسات تسمح بمشاهدة النماذج الناجحة في مدارس

أخرى ولا تعارض ذلك، ولكن لا يوجد ممارسة لهذه الزيارات وتبادل الخبرات بشكل منظم، كما وأجاب المعلمون في التحليل الكمي للاستبانات أنه يُسمح لهم بالتعرف على نماذج ناجحة للتعليم الجامع في مدارس الأونروا الأخرى بدرجة متوسطة. حيث تعتبر سياسة مشاهدة نماذج ناجحة إحدى مدخلات النموذج المنطقي الكندي للتعليم الجامع (Stegemann & Jaciw, 2018)، لذلك يرى الباحث أن نظام التعليم في الأونروا وسياسته تسمح بمشاهدة النماذج الناجحة، ولكن لا تتم ممارسة ذلك بشكل منظم وهادف، ويشير الباحث إلى أن مشاهدة نماذج ناجحة كانت إحدى مقترحات المعلمين والإداريين لتحسين تطبيق التعليم الجامع.

في هذا السؤال تم مناقشة نتائج المجال الأول المتعلقة بمدخلات التعليم الجامع، أما في السؤال الثاني سيتم مناقشة نتائج المجال الثاني المتعلقة بعمليات التعليم الجامع.

السؤال الثاني: ما العمليات (التدخلات، التطوير المهني، المتابعة، تقيم المنحى، تقييم الطلبة) التي قام بها الإداريون والمعلمون في مدارس وكالة الغوث لتطبيق منحى التعليم الجامع؟

بينت نتائج التحليل الكمي لاستبانات المعلمين والتحليل الكيفي لمقابلات الإداريين ووفقاً للنموذج المنطقي، أن مجال العمليات يشمل عدة محاور وهي: التدخلات، والتطوير المهني، والمتابعة، وتقيم المنحى وتقييم الطلبة، وسيناقش الباحث كل محور منها:

التدخلات: بالنسبة للتدخلات التي قامت بها إدارة التعليم في الأونروا والتي تتعلق بالتعليم الجامع، وعلى صعيد آلية تطبيق التعليم الجامع، فأجمع الإداريون على أنه تم تطبيق التعليم الجامع دفعة واحدة في جميع مدارس الأونروا، فيما اعتبر المعلمون أن التعليم الجامع يطبق بشكل تدريجي على عينة محددة من المدارس؛ ليتم التوسع في تطبيقه على مدارس أخرى، ويرجح الباحث رأي الإداريين حيث تم تطبيق التعليم الجامع في جميع مدارس الأونروا في آنٍ واحد، ويعزو رأي المعلمين إلى احتمالية عدم علمهم بآلية تطبيق التعليم الجامع، ويشير الباحث إلى أن الرأي بتطبيق التعليم الجامع على مراحل من ضمن مقترحات الإداريين لتحسين تطبيق التعليم الجامع، أما نصاب المعلمين فلم يتغير فيه أي شيء، حيث بقي نصاب المعلمين من الحصص والوقت المتاح لهم كما هو، ولكنه تقدم تسهيلات، ويوفر وقت لتنفيذ أي تدريب يتعلق بالتعليم الجامع، وهذا ما صرح به المشاركون من الإداريين في المقابلات، وهذه التدخلات من الافتراضات التي يجب أن تكون موجودة بحسب النموذج المنطقي الكندي للتعليم الجامع وفق دراسة ستجمان وجاكيو (Stegemann & Jaciw, 2018)، فيما اعتبر المعلمون في نتائج التحليل الكمي للاستبانات

الموجهة لهم أن المديرين يخصصون الوقت الكافي لتسهيل التعاون بين جميع المعلمين بدرجة كبيرة، ويرجح الباحث هذا التناقض في وجهة نظر الإداريين من أن القوانين والسياسات الرسمية لم تتغير، ودليل ذلك أن نصاب المعلمين الكبير من الحصص، وعدم توفر الوقت، من التحديات التي ذكرها المعلمون والتي تعيق التعليم الجامع.

أما من حيث الموارد والوسائل التي تقدمها إدارة التعليم للمدارس لتطبيق التعليم الجامع، فيتم توفير بعض الوسائل والأجهزة، ولكن ليست بالشكل المطلوب والكافي لتلبية احتياجات الطلبة، وهذا ما أكدت عليه دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) من أن الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس غير ملائمة للطلبة، وبالتالي ذكر الكثير من المشاركين من الإداريين أن توفير الوسائل يعتمد على جهد إدارات المدارس والمعلمين، وهذا يتطابق مع ما أشار له المعلمون في المدخلات من أن إدارة المدرسة توفر الدعم اللازم للمعلمين للتعامل مع مختلف الطلبة، كما أنهم تلقوا تدريباً للتعرف على الموارد المتوفرة لدعم التعليم الجامع بدرجة كبيرة. لذلك يرجح الباحث رأي بعض الإداريين خاصةً الذي يتطابق مع رأي المعلمين من أن إدارة المدرسة هي من توفر الدعم اللازم للمعلمين، لذلك يعتقد الباحث أن إدارات المدارس تسعى لتوفير الوسائل والأجهزة اللازمة حتى تُسهل وتشجع المعلمين على رعاية الدعم وتقديمه لجميع الطلبة.

وبالنسبة لمشاركة أولياء الأمور ضمن منحى التعليم الجامع، للقيام بدورهم وتقديم الدعم لهم، أجمع الإداريون على أنه لم تتم مشاركتهم بالشكل المطلوب على الرغم من أن لهم دوراً مهماً في هذا المنحى، فقد تم تنفيذ بعض ورشات العمل لأولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وهذا ما عبر عنه

المعلمون في الإجابة على الاستبانات الكمية بقولهم إن أولياء الأمور يشاركون في اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بأبنائهم بدرجة متوسطة، وهذا يتعارض مع دراسة نوجوكي (Njoki, 2013) التي اعتبرت أنه يتوجب على الآباء المشاركة التامة في التعليم الجامع، ويتعارض أيضاً مع دراسة العطل (2016) التي أوصت بضرورة تزويد أولياء الأمور باستراتيجيات تقديم الخدمة التعليمية المناسبة لأبنائهم في المنازل، وبناءً على ما سبق يرى الباحث أن مشاركة أولياء الأمور وتقديم الدعم والتدريب اللازم لأولياء الأمور، لم يتم حتى اللحظة، باستثناء ورشات عمل حول صعوبات التعلم، على الرغم من أن لهم دوراً مهماً في ذلك.

التطوير المهني: أجمع كل من قابلتهم من الإداريين على أن عملية التطوير المهني المتعلقة بالتعليم الجامع تمت حسب التسلسل الآتي: حيث قام خبراء التربية ورئيسة وحدة التعليم الجامع في الرئاسة العامة في عمان، على تدريب منسقي الوحدات والمختصين التربويين على منحى التعليم الجامع والسياسة والاستراتيجية والأدوات، ومن ثم قام المختصون التربويون بتدريب مديري المدارس بنفس الآلية، وبعد ذلك طُلب من مديري المدارس وبدعم من المختصين التربويين تدريب المعلمين على ذلك، أما من حيث المدربون فلم يكونوا متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة باستثناء المدرب الرئيس من عمان الذي درب المختصين التربويين وهي: رئيسة وحدة التعليم الجامع، وقد تم بآلية تدريب مدربين، ومع ذلك لم يتم التدريب على مواضيع متخصصة في التربية الخاصة وإنما على التعليم الجامع بشكل عام، وهذا يتوافق مع نتيجة دراسة داس وكيويني (Das, & Kuyini, 2013) عن التعليم الجامع في الهند، وهي: أن (70%) من معلمي المدارس العادية لم يتدربوا بشكل كافٍ

حول التربية الخاصة وتدريس ذوي الإعاقة، ويتعارض مع دراسة الحالة لكولان (Callan, 2013)، التي أكدت على أهمية تدريب المعلمين، وتوفير الدعم لهم في الصفوف الدراسية من قبل متخصصين، وحصولهم على تدريب يختص بمجالات التربية الخاصة، كما قال المعلمون في التحليل الكمي لاستباناتهم أنه يتم تطويرهم مهنياً من قبل مدربين متخصصين في التعليم الجامع بدرجة متوسطة، وكذلك اعتبر الإداريون أنه يوجد مشكلة حقيقية في متابعة التدريب. ومن خلال ما سبق يرى الباحث أنه لم يتم التدريب من مدربين متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة، ولم يتم التدريب على مواضيع متخصصة في التربية الخاصة، كما أن نقص التدريب والتأهيل من التحديات التي ذكرها الإداريون والمعلمون والتي تعيق التعليم الجامع، لذلك يرى الباحث أنه من الضروري عقد المزيد من الدورات، وأن يكون التدريب من متخصصين وعلى مواضيع متخصصة.

متابعة تطبيق التعليم الجامع: تتم المتابعة من طاقم التعليم بشكل عام، ولا يوجد متخصصين لمتابعة التعليم الجامع، وإنما جميع كادر برنامج التعليم من وحدات وإداريين ومختصين مسؤول عن متابعة التعليم الجامع، من خلال زيارات المدارس، والاطلاع على المؤشرات الموجودة على نظام إدارة التعليم المحوسب، وحضور الحصص الصفية، وتطبيق الأدوات، كما تم التأكيد على وجود سجلات خاصة بالتعليم الجامع، وهذا يتطابق مع ما أكده المعلمون في إجاباتهم على الاستبانات، وما يتعلق بالمدخلات من أن المدرسة توفر سجلات خاصة لتوثيق قضايا التعليم الجامع بدرجة كبيرة. كذلك ذكر الإداريون أن النظام الجديد والقائم على تكليف كل مختص تربوي بمتابعة خمس مدارس بشكل شمولي، ومتابعة تطبيق البرامج، ومن ضمنها التعليم الجامع، أتاح فرصاً أكبر لمتابعة التعليم الجامع في

المدارس، وكذلك تكليف مديري المدارس ونوابهم بالمتابعة، وقد وصف المعلمون في النتائج الكمية للاستبانات أنهم يتلقون الدعم الكامل من المختصين التربويين لتطبيق التعليم الجامع بدرجة كبيرة، وهذا يتعارض مع ما ذكره المعلمون بعدم وجود مختصين لمتابعة التعليم الجامع وأن ذلك من التحديات التي تعيقهم في تطبيقه، كما ويتعارض عدم وجود مختصين مع ما ورد في النموذج المنطقي الكندي (Stegemann & Jaciw, 2018) الذي أكد في الأنشطة على أهمية المتابعة والتدريب من متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة، ويفسر الباحث هذه النتائج على أن المتابعة لا تتم من قبل متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة، وإنما من قِبل مختصين تربويين في مجالات أخرى، لذلك يعتقد الباحث أنه من الأهمية أن تكون المتابعة من متخصصين في التعليم الجامع ليطبق بالشكل الصحيح.

تقييم منحى التعليم الجامع: تم الإجماع على أنه لم يتم عمل أي دراسات وأبحاث لتقييم منحى التعليم الجامع، وإنما يتم الاستدلال على بعض النتائج من خلال متابعة بعض المؤشرات االمتعلقة بالموضوع بشكل غير مباشر ومن خلال متابعة نتائج التحصيل والاختبارات، والملاحظة العامة لممارسات المعلمين، ومقابلة الطلبة، واعتبر بعض المشاركين أن التقييم تم من خلال دراسات غير مباشرة كدراسة المشاهدات الصفية التي أظهرت ضعفاً في تطبيق المنحى، وهذا يتعارض مع دراسة سلافيكا (Slavica, 2010) التي أوصت بضرورة استعداد المدرسة لتقييم تنفيذ التعليم الجامع، ومع الدراسة الكندية عن التعليم الجامع (Stegemann & Jaciw, 2018) والنموذج المنطقي، والتي تبين من خلالها أنه يجب القيام بالعديد من الدراسات الكمية والنوعية لمتابعة تطبيق التعليم الجامع وتحقيق

الأهداف المرجوة منه. ومن خلال هذه النتائج يرى الباحث أنه لم يتم عمل دراسات تقييمية متخصصة لمنحى التعليم الجامع، ويعتقد بضرورة القيام بذلك؛ لمتابعة تطبيق التعليم الجامع بشكل صحيح والوقوف على النتاجات.

تقييم الطلبة: اعتبر معظم المشاركين من الإداريين أن نظام التقييم الحالي والمتبع في تقييم الطلبة لا يتناسب مع منحى التعليم الجامع والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لذلك أوصوا بتحسينه وتطويره، وأن التقييم ما زال يسير بالشكل التقليدي وليس التقييم النوعي الذي أُعتمد حديثاً، وأعتُبر من التحديات التي تواجه التعليم الجامع، وهذا يتفق مع نتائج دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) والتي توصلت إلى أنه لا يوجد تقييم معمول به لدى الطلبة المعاقين في المدارس الحكومية، ويتطابق مع دراسة الباحث العطل (2016) التي أوصت بتطوير نظام للتقويم يراعي الفئات المختلفة للطلبة في ضوء مفاهيم التعليم الجامع، والنتيجة التي توصل إليها الإداريون تتعارض مع النتائج الكمية للاستبانات التي اعتبر فيها المعلمون أنهم يستخدمون أساليب بديلة لتقييم الطلبة مثل: الحقائب التقييمية، الاختبارات الشفوية بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث هذا التعارض كون أن المعلمين يعتبرون أنفسهم يطبقون أساليب بديلة مع الطلبة في التقييم، وكانت إجاباتهم من خلال الاستبانة، فيما تعتبر النظرة الأشمل للإداريين الذين يتابعون العديد من المدارس ويقيمون هذا الجانب بحيادية، وكانت إجاباتهم من خلال المقابلات. لذلك يرى الباحث أن السياسات الحديثة المتبعة في التقييم لدى دائرة التعليم في الأونروا تطالب بالتقييم النوعي ولكن لا يطبق بالشكل المطلوب، وإن ما يطبق أقرب للتقييم التقليدي.

في السؤال السابق تم مناقشة نتائج المجال الثاني المتعلقة بعمليات التعليم الجامع، أما في السؤال الثالث فسيتم مناقشة نتائج المجال الثالث المتعلقة بنتاجات التعليم الجامع.

السؤال الثالث: ما النتاجات التي تحققت بعد تطبيق منحى التعليم الجامع على مستوى (الإداريين، المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور)؟

بينت نتائج التحليل الكمي لاستبانات المعلمين، والتحليل الكيفي لمقابلات الإداريين، ووفقاً للنموذج المنطقي، أن مجال النتاجات يشمل عدة محاور وهي: نتاجات تتعلق بالإداريين، والمعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور، وسيناقش الباحث كل محور منها:

من حيث النتاجات التي تتعلق بالإداريين: أجمع الإداريون على أنهم تطوروا مهنياً حول موضوع التعليم الجامع بشكل جيد، وأصبح لديهم وعي شامل بالتعليم الجامع، وأصبحت معتقداتهم إيجابية، وأن جميع الطلبة من حقهم التعلم، وأن لدى الطلبة قدرات في جوانب مختلفة، كما أن ممارسات الإداريين اختلفت، حيث يضمنون في خططهم التعليم الجامع، وأصبح اهتمامهم بمتابعة الممارسات الجامعة، ولكن البعض يعتبر أنه ما زال هناك حاجة إلى التمكين أكثر، فلم يصبحوا خبراء في هذا المجال، لذلك يرى الباحث أن الإداريين أصبح لديهم وعي جيد فيما يعلق بالتعليم الجامع، وأصبحت قدراتهم أفضل من السابق كونهم تلقوا تدريباً، وقاموا بتدريب المديرين والمعلمين، ولكنهم ما زالوا بحاجة إلى تدريبات أخرى وفي مواضيع متخصصة، لأن التعليم الجامع والتربية الخاصة موضوع حديث ومتجدد.

أما النتاجات المتعلقة بالمعلمين/ات: اعتبر الإداريون أن النتاجات على مستوى المعلمين من حيث اتجاهاتهم ومعتقداتهم تحسنت نوعاً ما نحو الأفضل، وكذلك على صعيد النمو المهني أصبح أفضل من السابق، ولكنهم ما زالوا بحاجة إلى التدريب والتأهيل ومشاهدة تجارب ناجحة، وهذا يتناسب مع دراسة الباحث هارموث (Harmuth, 2012) التي أكدت على أنه يجب تدريب المعلمين على مبادئ التعليم الجامع، ومع دراسة مهنا (2018) التي أوصت برفع الكفاءة المهنية للمعلمين وفق معايير الجودة الشاملة. وكذلك اعتبر المعلمون أنفسهم في التحليل الكمي للاستبانات الموجهة لهم أنه لديهم اعتقاد أساسي بأن كل الطلبة يمكنهم التعلم، وأصبحت معتقداتهم إيجابية حول التعليم الجامع بدرجة كبيرة، كما زاد استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط، وزادت معرفتهم بفئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وزادت قدراتهم على مواءمة المنهاج ليناسب جميع الطلبة، وأصبحت قدراتهم على إعداد الخطط الفردية للطلبة جيدة، ويعتبرون أنفسهم مؤهلين بشكل جيد للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة كبيرة، وهذا يتوافق مع دراسة سلافيكا (Slavica, 2010) التي أشارت إلى أن هناك قضايا أساسية للتعليم الجامع وهي: معرفة المعلمين بالتعليم الجامع وتعاونهم في التخطيط والتصميم والتنفيذ، ومع دراسة مارينا وكالينشي (Grynova & Kalinichenco, 2018)، التي توصلت إلى أن الدول المتقدمة شهدت تغييرات كبيرة في الموقف، وتوفير التعليم والخدمات الجيدة، كما أن دراسة كات وآخرون (Cate et.al, 2018) ، ذكرت العوامل المرتبطة بالنجاح في تنفيذ التعليم الجامع، منها: كفاءات المعلمين المتعلقة بالتعليم الجامع، ومدى مواقف المعلمين تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أو التعليم الجامع، والطرق التي يمكن تطبيقها لزيادة كفاءة المعلمين وتعزيز المواقف الإيجابية لديهم.

لذلك يعتقد الباحث أن إجابات الإداريين من خلال المقابلات، واعتبارهم أن قدرات المعلمين تطورت مع الحاجة إلى المزيد من التأهيل والتدريب تعبر عن واقع المعلمين الحقيقي، أما وصف المعلمين لأنفسهم من خلال التحليل الكمي للاستبانات بأن قدراتهم المتعلقة بالتعليم الجامع كبيرة تتنافى مع الواقع، وخاصةً أن المعلمين من خلال إجاباتهم على الأسئلة المفتوحة في الاستبانات اعتبروا أن نقص التأهيل والتدريب والمعتقدات السلبية عند البعض من التحديات الكبرى التي تعيق تطبيق التعليم الجامع.

وللحديث عن النتاجات المتعلقة بالطلبة: اعتبر المشاركون أن اتجاهات الطلبة نحو بعضهم البعض تغيرت للأفضل بسبب تبني المدارس لمنحى التعليم الجامع، ويُلاحظ احترامهم لبعضهم والتعاون فيما بينهم في الجوانب الأكاديمية وغيرها، وتدل المؤشرات على ذلك، كما أن المعلم والمرشد يلعبان دوراً في توجيه سلوكيات الطلبة واتجاهاتهم، وأن الدور الجديد الذي يقوم به المعلم في اهتمامه بالطالب حبب الطلبة بالمدرسة، وهذا يتوافق مع دراسة تشيريشي (Chireshe, 2013) التي توصلت إلى أن المشاركين ينظرون إلى التعليم الجامع على أنه يؤدي إلى قبول اجتماعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وعزز المواقف الإيجابية بين الأطفال غير المعوقين. وكذلك اعتبر المعلمون من خلال التحليل الكمي للاستبانات الموجهة لهم أن الطلبة سعيدون بسبب تبنى المدرسة لمنحى التعليم الجامع، ويرون أن الطلبة يتعاملون بشكل إيجابي مع زملائهم ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة كبيرة، وهذا يتوافق مع دراسة وزارة التربية والتعليم (2008) التي توصلت إلى أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة يساعد على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، لذلك يرى الباحث أن نتائج منحى التعليم الجامع قد

تحققت على صعيد اتجاهات ومعتقدات الطلبة وهذا مهم وينعكس إيجابياً على تحقيق نتاجات أخرى عند الطلبة تتعلق بتحصيلهم الأكاديمي وإظهار قدراتهم المختلفة، فيجب تعزيز هذه الاتجاهات الإيجابية.

ولكن على صعيد تأثير التعليم الجامع على نسب التسرب من المدارس، فأجمع المشاركون على أنه لا يوجد دراسات تناولت هذا الجانب، ولكنهم يعتقدون أن السياسات والاستراتيجيات الجديدة التي تطبق ضمن منحى التعليم الجامع تقلل من نسب التسرب، وأن التسرب يقل إذا طُبق التعليم الجامع كما أرادته الأونروا، ويعتقد المعلمون بحسب التحليل الكمي للاستبانات الموجهة لهم أن التسرب انخفض بسبب تبني المدرسة لمنحى التعليم الجامع، ويعتقد الباحث أن التسرب يقل بسبب تبني المدارس لمنحى التعليم الجامع، ويرى أهمية إجراء دراسة تختص بدراسة أثر التعليم الجامع على تسرب الطلبة.

أما من حيث التحصيل الأكاديمي للطلبة وتأثره بالتعليم الجامع فيقول المشاركون أنه لا يوجد دراسات مباشرة بحثت في تأثير التعليم الجامع وحده على التحصيل الأكاديمي، ولا يستطيعون أن يعزوا النتائج التحصيلية للتعليم الجامع فقط لأن الأمور متداخلة ولكنهم يعتقدون أنه كلما زاد الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة يصبح تحصيلهم أفضل، ويرون أن نتاجات الطلبة بسبب التعليم الجامع لا تقاس في الجانب الأكاديمي وحده وإنما في قدرات الطلبة المختلفة، ويرى المعلمون في النتائج الكمية للاستبانات الموجهة لهم أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أصبحوا يشاركون في الأنشطة الأكاديمية المختلفة والأنشطة اللاصفية بدرجة كبيرة، وبناءً على ما سبق يعتقد الباحث أن الاهتمام بقدرات الطلبة

المختلفة سينعكس إيجاباً على نتاجات الطلبة، ومن الجيد إجراء دراسات لقياس انعكاس التعليم الجامع على تحصيل الطلبة وعلى اكتشاف قدراتهم.

أما النتاجات التي تتعلق بأولياء الأمور: فيعتقد المشاركون أن اتجاهاتهم إيجابية نحو التعليم الجامع، لأن الممارسات ايجابية اتجاه أبنائهم، أما من حيث دورهم ضمن منحى التعليم الجامع، فيقول المشاركون أن أولياء الأمور حتى الآن لم يقوموا بدورهم بالشكل المطلوب على الرغم من أن لهم دوراً مهماً وفاعلاً ضمن هذا المنحى، وهذا يتعارض مع ما أوصت به دراسة العطل (2016) بضرورة مشاركة أولياء الأمور في عملية التخطيط والتنفيذ والمتابعة. كما اعتبر الإداريون أن أولياء الأمور أصبحوا يعترفون باحتياجات أبنائهم، ويطلبون المساعدة في تقديم الخدمات لهم، وتحويل بعض الحالات للمراكز الخاصة، كما يصف المعلمون في التحليل الكمي للاستبانات الموجهة لهم أن اتجاهات المجتمع نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أصبحت ايجابية بدرجة كبيرة، ويرون أن أولياء أمور الطلبة على ثقة بأن احتياجات أبنائهم الفردية يتم تلبيتها، وأنهم راضون عن جودة التعليم الذي يتلقاه أبناؤهم بدرجة كبيرة، وأنهم أصبحوا أعضاء لهم أهميتهم في المشاركة مع الفريق التربوي بدرجة كبيرة. فدراسة نوجوكي (Njoki, 2013) اعتبرت أنه يتوجب على الآباء المشاركة التامة في التعليم الجامع، لذلك يعتقد الباحث أن هذا التحول الإيجابي في اتجاهات أولياء الأمور بحسب ما أجمع عليه المعلمون والإداريون نابع من التغيرات على صعيد السياسات وممارسات المعلمين واتجاهات الطلبة المرافقة للتعليم الجامع، ولكن ما صرح به المعلمون من أن أولياء أمور الطلبة أصبحوا أعضاء لهم أهميتهم في المشاركة مع الفريق التربوي بدرجة كبيرة يتعارض مع ما صرح به

الإداريون من أن أولياء الأمور لا يقومون بدورهم بالشكل المطلوب، ويعتقد الباحث أن رأي المعلمين قد يكون نابعاً من عدم فهمهم الواضح لدور أولياء الأمور، خاصةً أن المعلمين والإداريين اعتبروا هذه النقطة من التحديات التي تعيق التعليم الجامع.

السؤال الرابع: ما التحديات التي تعيق تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر الإداريين والمعلمين؟

تبين من خلال التحليل الكمي للاستبانات، والكيفي للمقابلات، أن التحديات مختلفة منها ما يتعلق بالجوانب المادية، وأخرى بالبشرية والمعنوية، وستتم مناقشها بشكل مشترك، على النحو الآتي:

قام الإداريون بذكر العديد من التحديات التي تعيق تطبيقهم لمنحى التعليم الجامع، وكانت أكثر التحديات التي تواجههم تتعلق بالنمو المهني للمعلمين، فلا يوجد مصادر بشرية مؤهلة بالشكل الكافي، وحتى أن الإداريين يعتبرون التدريب الذي تلقاه منسقو الوحدات والمختصون التربويون والمعلمون لم يكن كافياً، وكذلك عدم وجود مختصين تربويين في التعليم الجامع والتربية الخاصة، وعدم توفر الإمكانيات والموارد المادية والوسائل بسبب نقص التمويل، وهذا يتفق مع دراسة دونوهو وبورنمان (Donohue & Bornman, 2014) التي ذكرت من التحديات عدم كفاية التمويل، كما ذكر المعلمون بحسب التحليل الكمي للاستبانات أن البيئة المادية والمدرسية غير مناسبة للتعليم الجامع، وعدم توفر الإمكانيات المادية والموارد والوسائل والأدوات، وعدم وجود مختصين تربويين في التعليم الجامع والتربية الخاصة لمتابعة المعلمين وتدريبهم، وخاصة أن أحد التحديات نقص تدريب المعلمين على التعليم الجامع والتربية الخاصة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كات وآخرون

(Cate et.al, 2018) ، التي توصلت إلى أن المعلمين يشعرون غالباً بعدم الاستعداد للتعليم. لذلك اعتبر الإداريون عدم وجود تعليم مساند في المدرسة وعدم توفر مختصين للتعامل مع بعض الحالات الخاصة من ضمن التحديات، وهذا يتناسب مع نتائج دراسة كارين نيغوينيا الكمية (Ngwenya, 2015) التي ذكرت التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الجامع ومنها: شح الموارد المادية والمالية، وعدم كفاءة المعلمين، والبيئة الصفية المنفرة، وقلة الموارد البشرية، وانعدام التعاون، وانعدام ألعاب الأطفال، وضيق الغرف الصفية، وقد أوصت الدراسة بضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتدريب الإداريين والمعلمين على التربية الخاصة واحتياجاتها، ونتائج دراسة نوجوكي (Njoki, 2013) التي توصلت إلى أن البيئة الصفية لم تكن موائمة للتعليم الجامع. وكذلك تتوافق مع دراسة وزارة التربية والتعليم (2008) والتي ترى أن الجامعات المحلية لا تخرج كوادر قادرة على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، ولم يتم استضافة مختصين في مجال الإعاقة والدمج، كما أن الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس غير ملائمة لهم. وتتوافق مع دراسة تشيريشي (Chireshe, 2013) التي اعتبرت ندرة الموارد والأجهزة المساعدة، وقلة المعلمين المدربين، ووجود مواقف سلبية، وعدم فهم معنى التعليم الجامع من التحديات التي تواجه التعليم الجامع.

ومن التحديات التي ذكرها الإداريون أيضاً أن قناعات بعض الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور التي ما زالت سلبية وغير واضحة تجاه التعليم الجامع، ونظرة بعض أفراد المجتمع السلبية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فدراسة كات وآخرون (Cate et.al, 2018) ، تعتبر ضمان المواقف الإيجابية تجاه الطلبة من أعظم التحديات التي تواجه المسؤولين في إعداد المعلمين. وهذا

يتعارض مع دراسة الحالة لكولان (Callan, 2013)، التي أكدت على أهمية توجهات المعلمين والمجتمع المحلي التي تساهم في جعل المدرسة جامعة، كذلك اعتبر بعض الإداريين أن المنهاج بوضعه الحالي أحد التحديات لعدم مناسبته لمنحى التعليم الجامع واكتظاظه وحاجته للتعديل والتطوير، ودراسة ميتيكو وآخرون (Mitiku et.al, 2014)، في تأكيدها على قلة الوعي والالتزام والتعاون، فيما اعتبر المشاركون من المعلمين –وهي من أقل التحديات ذكراً– المنهاج من حيث بنيته وكثافة مواده، وكذلك اتجاهات الطلبة ومعتقداتهم السلبية وقلة التحويل لبعض الحالات الخاصة.

كذلك اعتبر الإداريون من ضمن التحديات الأعداد الكبيرة للطلبة في الصفوف، وهذا التحدي اعتبره المعلمون التحدي الأول الذي يعيق تطبيق التعليم الجامع، بالإضافة إلى ارتفاع نصابهم من الحصص وعدم توفر الوقت الكافي لديهم للتخطيط، وتقديم الدعم لجميع الطلبة، وهذا يتوافق مع دراسة كوركماس (Korkmas, 2011) التي اعتبرت أن المعلمين يواجهون صعوبات في الصفوف الجامعة كازدحام الطلبة.

وكانت أقل التحديات ذكراً عدم وجود تجارب ناجحة ونماذج عالمية لتطبيق التعليم الجامع للإستفادة منها، وعدم وجود غرف مصادر، وعدم وجود وقت كافٍ لدى فريق مساندة الطلبة للتخطيط وتقديم الدعم، وقلة عدد المرشدين في المدارس، والتواصل الضعيف مع المدرسة من قبل أولياء الأمور الذين لا يعترفون بأن أبناءهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، ونظام التقييم المعتمد وأنه بحاجة الى تطوير ليتناسب مع التعليم الجامع ومستويات الطلبة المختلفة، وهذا يتفق مع دراسة أوفوري (Ofori, 2018) والتي توصلت إلى أن أبرز التحديات أولياء الأمور ومواقفهم السلبية.

يرى الباحث أن هناك إجماعاً من المعلمين والإداريين على التحديات التي ذكرت، وهناك أيضاً توافق على أكثر التحديات، ومنها النقص في النمو المهني للإداريين والمعلمين، وعدم وجود متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة، وعدم توفر الموارد والوسائل اللازمة للتعليم الجامع وغيرها، وهذا يدل على أن هذه التحديات حقيقية، وخاصةً أن المعلمين أجابوا على التحديات من خلال السؤال المفتوح في الاستبانة، كما وأن الإداريين أجابوا على التحديات من خلال المقابلات.

السؤال الخامس: ما المقترحات لتحسين تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر المعلمين والإداريين؟

تبين من خلال التحليل الكمي للاستبانات والكيفي للمقابلات، أن المقترحات مختلفة، منها ما يتعلق بالجوانب المادية، وأخرى بالبشرية والمعنوية، وقد ناقشها الباحث بشكل مشترك، على النحو الآتي:

توصل الإداريون من خلال الإجابة على أسئلة المقابلة إلى العديد من المقترحات القيمة لتحسين تطبيق منحى التعليم الجامع منها: المزيد من التطوير المهني والتدريب للمعلمين على التعليم الجامع والتربية الخاصة، وأن يكون هذا التدريب من مختصين تربويين متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة، وهذا يتوافق مع دراسة العطل (2016) التي أشارت إلى أهمية تدريب المعلمين. ومن المقترحات أيضاً توفير معلمين في المدارس متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة يعملون بشكل مساند لمعلمي المدارس من خلال غرف المصادر، وهذا يتفق مع نتائج دراسة وزارة التربية والتعليم (2008) التي تعتبر وجود غرفة مصادر ومعلم تربية خاصة يساعد على دعم الطلبة ذوي

الإعاقة، وكذلك تتوافق هذه المقترحات مع ما ذكره المعلمون/ات عند الإجابة على السؤال المفتوح في الاستبانة، حيث كانت أكثر المقترحات ذكراً هي: عمل تدريب للمعلمين، وتوفير الدعم من مختصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة، بالإضافة إلى توفير معلمين متخصصين في التربية الخاصة لمساعدة المعلم ومساندته. وهذا ما أوصت به دراسة مهنا (2018) بضرورة رفع الكفاءة المهنية للمعلمين وفق معايير الجودة الشاملة

كما طالب الإداريون بتفريغ فرق المساندة في المدارس لبعض الوقت؛ ليتسنى لهم تقديم الدعم لبعض الحالات من الطلبة، وكذلك توفير البيئة الملائمة للتعليم الجامع والموارد والوسائل اللازمة لحاجات الطلبة المختلفة، وهذه المقترحات تتوافق مع مقترحات دراسة العطل (2016) التي أوصت بتشكيل فريق مساندة دائم في المدارس، مهمته متابعة تنفيذ التعليم الجامع، وتقديم الدعم والمساندة للمعلمين، وكذلك اقتراحات المعلمين بضرورة العمل على تكييف البيئة المدرسية المادية، بما فيها وجود غرف تخصصية، وتوفير الدعم المادي والوسائل الكافية لتسهيل تقديم الدعم لجميع الطلبة، بالإضافة إلى توفير وقت إضافي للمعلم، وتقليل أعداد الطلبة في الصفوف، وتخفيض نصاب المعلم، وتخفيف ضغط البرامج المطلوبة منه حتى يستطيع دعم الطلبة، وهذا يتفق مع دراسة أوفوري (Ofori, 2018) التي ركزت على تزويد المدارس بالموارد المختلفة، وتوفير المرافق والبنى التحتية المناسبة في المدارس لتطبيق التعليم الجامع. ومع دراسة تشيريشي (Chireshe, 2013) التي أوصت بوجوب سن سياسة محددة للتعليم الجامع، وتدريب المعلمين، وتنفيذ المزيد من الوعي المجتمعي، والتمويل الكافي لنظام التعليم ككل.

كذلك تم التركيز من قِبل الإداريين على ضرورة تبادل الخبرات، والاطلاع على تجارب مدارس ودول ناجحة في تطبيق التعليم الجامع، وإرسال بعض المعلمين إلى دول خارجية أو استقدام خبراء من الخارج؛ لتبادل ثقافة التعليم الجامع والنجاحات في ذلك، وضرورة تنفيذ دراسات وأبحاث كمية ونوعية تتعلق بالتعليم الجامع والتربية الخاصة لتعزيز النجاحات والوقوف على الاخفاقات، ومن المقترحات الأقل ذكراً؛ العمل على أن تكون سياسة وطنية وفلسفة واضحة تعطي إطاراً عاماً على مستوى الوزارة وتحدد الأهداف والنتاجات وتعمل في ظلها الأونروا وتطبق برنامجها، ومما اقترحه المعلمون توفير فرص للتدريب، وتبادل الخبرات مع أقرانهم من المعلمين، وتوفير وعرض نماذج ناجحة للتعليم الجامع وعرضها للاستفادة منها.

وطالب الإداريون أيضاً بعقد شراكات مع مؤسسات ومراكز متخصصة في التربية الخاصة للتعاون في تقديم الخدمات للطلبة، واستثمار طلبة كلية العلوم التربوية في تقديم الدعم لبعض الطلبة خلال فترات التدريب العملي في المدارس، وضرورة التشخيص الدقيق للطلبة، والعمل على تحديث أدوات التعليم الجامع، فلا يجوز استخدامها لفترة طويلة، فيما كان أقل المقترحات ذكراً من المعلمين هو: توفير مراكز تربية خاصة، وتوفير أدوات تشخيص، وزيادة التحويل. كما اقترح الإداريون توظيف العطلة الصيفية من أجل بناء قدرات المعلمين.

وأوصى الإداريون بالعمل على تفعيل دور أولياء الأمور بصورة كبيرة، وتوعيتهم وتدريبهم ومشاركتهم، وأن ينخرطوا في التعليم الجامع، كذلك أوصى المعلمون بضرورة مشاركة أولياء الأمور ومجالسهم المدرسية واللجان المحلية للمساعدة، وأخذ دورهم المطلوب في هذا المجال، وهذا يتفق مع

دراسة ميتيكو وآخرون (Mitiku et.al, 2014)، التي طالبت بالتعاون الحقيقي بين الشركاء، كالمنظمات غير الحكومية، والهيئات ذات العلاقة لتحقيق الرؤية اتجاه التعليم الجامع. كما طالب الإداريون بتفعيل إطار تحليل المنهاج من أجل إثراء المناهج المعمول بها حتى تكون جامعة، وكذلك اقترح المعلمون –وهي من المقترحات الأقل ذكراً عند المعلمين– تحديد حجم المنهاج وإعادة بنيته، وزيادة أعداد حصص المواد الأساسية اللغة العربية والرياضيات، وهذا يتناسب مع دراسة العطل (2016) حول التعليم الجامع في مدارس الأونروا في قطاع غزة التي كانت إحدى نتائجها وجوب تحليل محتوى المناهج الدراسية في ضوء التعليم الجامع وإثراؤها بما يناسب التنوع بين الطلبة، وأوصت بضرورة مشاركة أولياء الأمور في عملية التخطيط والتنفيذ والمتابعة، وتزويدهم باستراتيجيات تقديم الخدمة التعليمية المناسبة لأبنائهم في المنازل.

يرى الباحث أن هناك إجماعاً من المعلمين والإداريين على المقترحات لتحسين تطبيق التعليم الجامع، وكون المقترحات مرتبطة ارتباطاً كبيراً بالتحديات التي ذكرت، فإن هناك توافقاً أيضاً على أكثر المقترحات، ومنها المزيد من التطوير المهني والتدريب للمعلمين على التعليم الجامع والتربية الخاصة وفي موضوعات متخصصة، وأن يكون التدريب من متخصصين، وكذلك توفير البيئة الملائمة للتعليم الجامع والموارد والمصادر والوسائل اللازمة لحاجات الطلبة المختلفة ، كذلك أجاب المعلمون على المقترحات من خلال السؤال المفتوح في الاستبانة، أن الإداريين أجابوا على المقترحات من خلال المقابلات.

السؤال الرئيس للدراسة: ما واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي؟

بعد مناقشة الأسئلة: الأول والثاني والثالث المرتبطة بالنموذج المنطقي، تناول الباحث مناقشة السؤال الرئيس للتعرف على واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي الكندي للتعليم الجامع (Stegemann & Jaciw, 2018) من (مدخلات وعمليات ونتاجات):

فالمدخلات المادية؛ يرى الإداريون والمعلمون أن البيئات المادية للمدارس ما زالت بحاجة إلى تطوير لتكون بيئات جامعة، وهذا ما يؤكد عليه الباحث، أما ما يتعلق بالبرامج التدريبية، فقد أجمع الإداريون على وجود برامج تدريبية وصفت بأنها ممتازة، وكذلك يشير المعلمون إلى وجود سياسات واضحة في الأونروا للتعليم الجامع، أما أدوات التشخيص؛ فوصف الإداريون والمعلمون الأدوات المصممة من قِبل الأونروا بأنها جيدة، ولكنهم بحاجة للتدرُب عليها، وأن الطلبة ذوي الاحتياجات المكثفة بحاجة لتشخيصات إضافية من أخصائيين، ويؤكد الباحث على ذلك ويشير إلى أن الأدوات مناسبة للتعليم الجامع ولاستخدام المعلم العادي للحكم على الطلبة بشكل أولي، كما يرى أن هذا التقييم من الإداريين والمعلمين لهذه البرامج والأدوات بأنها ممتازة كونهم غير متخصصين بالتعليم الجامع والتربية الخاصة، وللحديث عن المنهاج؛ فهناك إجماع على أن المنهاج لا يتناسب مع منحى التعليم الجامع، ويجب تكييفه ليناسب جميع الطلبة، أما التمويل فيرى الباحث أن التمويل مشكلة حقيقية تواجه

التعليم الجامع، ويجب توفير تمويل ومن مصادر مختلفة، لتوفير الموارد والوسائل اللازمة كما ذكر الإداريون والمعلمون.

أما أنظمة الإحالة فيوجد نظام إحالة معمول به بين دوائر الأونروا المختلفة مثل: الصحة والشؤون الاجتماعية ولكن بصورة ضيقة وللحالات المستعصية، أما ما ذكره المعلمون من أن دائرة التعليم تتعاون مع الدوائر الأخرى في الأونروا بدرجة كبيرة، فيفسر الباحث ما قصدوه هو التحويل لعيادات الصحة، والشؤون الاجتماعية ومراكز التأهيل في المخيمات، أما التحويل للمؤسسات والمراكز الخاصة فموجود بصورة ضيقة جداً، ولتناول سياسة مشاهدة النماذج الناجحة؛ يرى الباحث أن نظام وسياسة التعليم في الأونروا تسمح بمشاهدة نماذج ناجحة، ولكن لا تتم ممارسة ذلك بشكل منظم وهادف.

أما من حيث المدخلات البشرية؛ وما يتعلق بالتدريب؛ فيعزو الباحث رأي الإداريين في اعتبارهم أن المعلمين والإداريين في بداية تطبيق التعليم الجامع لم يكونوا مهيئين ومدربين لتطبيقه، ويعزو اعتبار المعلمين لأنفسهم أنهم تلقوا تدريبات بدرجة كبيرة، على اعتبار ما هم عليه الآن من تطور مهني وليس ما كانوا عليه في البداية.

أما المدخلات المعنوية؛ فيعتقد الباحث أنه عند البدء في تطبيق التعليم الجامع كانت اتجاهات المعلمين والإداريين سلبية، وأصبح هناك تحول كبير في اتجاهاتهم إلى الإيجابية، فالنظرة كانت سلبية بالفعل، ويؤيد ذلك رأي الإداريين، وهذا لا ينفي وجود اتجاهات سلبية عند البعض.

أما من حيث العمليات؛ فعلى صعيد التدخلات يرجع الباحث رأي الإداريين من أنه تم تطبيق التعليم الجامع في جميع مدارس الأونروا في آنٍ واحد، ولم يتغير أي شيء، فالمهام المطلوبة منهم، والوقت المتاح لهم كما هو، ولكن يتم تقديم تسهيلات وتوفير وقت لتنفيذ أي تدريب يتعلق بالتعليم الجامع، أما من حيث الموارد والوسائل؛ فيؤيد الباحث رأي بعض الإداريين خاصةً أنه تطابق مع رأي المعلمين في أن توفير الوسائل يعتمد على جهد إدارات المدارس والمعلمين. وبالنسبة لمشاركة أولياء الأمور؛ وبناءً على ما ذكره الإداريون والمعلمون، يرى الباحث أن أولياء الأمور لم تتم مشاركتهم وتقديم الدعم والتدريب اللازم لهم ضمن منحى التعليم الجامع.

أما فيما يتعلق بالتطوير المهني: فيرى الباحث أنه لم يتم التدريب من مدربين متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة، وأنه لم يتم التدريب على مواضيع متخصصة في التربية الخاصة، كما أن نقص التدريب والتأهيل من التحديات التي ذكرها الإداريون والمعلمون والتي تعيق التعليم الجامع، كما اعتبر الإداريون أنه يوجد مشكلة حقيقية في متابعة التدريب، فالمتابعة تتم من قبل طاقم التعليم بشكل عام ولا يوجد مختصون متخصصون لمتابعة التعليم الجامع.

أما تقييم أثر منحى التعليم الجامع: فتم الإجماع على أنه لم يتم عمل أي دراسات لتقييم منحى التعليم الجامع، وإنما يتم من خلال متابعة نتائج التحصيل والملاحظة العامة لممارسات المعلمين ومقابلة الطلبة، وللحديث عن تقييم الطلبة ضمن منحى التعليم الجامع؛ اعتبر معظم الإداريين أن نظام تقييم الطلبة لا يتناسب مع التعليم الجامع لذلك أوصوا بتحسينه، وأن التقييم ما زال يسير بالشكل التقليدي وليس التقييم النوعي الذي أُعتمد حديثاً، والنتيجة التي توصل إليها الإداريون تتعارض مع قاله

المعلمون أنهم يستخدمون أساليب بديلة لتقييم الطلبة بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث هذا التعارض كون أن المعلمين يعتبرون أنفسهم يطبقون أساليب بديلة مع الطلبة في التقييم وكانت إجاباتهم من خلال استبانة.

أما النتاجات التي تتعلق بالإداريين؛ فقد أجمع الإداريون على أنهم تطوروا مهنياً حول موضوع التعليم الجامع بشكل جيد وأصبحت معتقداتهم إيجابية، ولكن البعض يعتبر أنه ما زال هناك حاجة إلى التمكين أكثر فلم يصبحوا خبراء. لذلك يرى الباحث أن الإداريين أصبح لديهم وعي جيد بالتعليم الجامع، ولكن بحاجة إلى تدريبات في مواضيح متخصصة، ومن حيث النتاجات التي تتعلق بالمعلمين/ات؛ اعتبر الإداريون أن النتاجات على مستوى المعلمين من حيث اتجاهاتهم ونموهم المهني تحسنا نحو الأفضل، ولكنهم ما زالوا بحاجة إلى التدريب، لذلك يرى الباحث أن آراء الإداريين تعبر عن واقع المعلمين الحقيقي، أما وصف المعلمين لأنفسهم بأن قدراتهم المتعلقة بالتعليم الجامع كبيرة تتنافى مع الواقع، وخاصةً أن المعلمين اعتبروا أن نقص التدريب والاتجاهات السلبية عند البعض من التحديات الكبرى التي تعيق تطبيق التعليم الجامع.

وللحديث عن النتاجات المتعلقة بالطلبة؛ اعتبر المشاركون أن اتجاهات الطلبة نحو بعضهم البعض تغيرت للأفضل، ويرى الباحث أن نتائج منحى التعليم الجامع قد تحققت على صعيد اتجاهات الطلبة. ولكن على صعيد تأثير التعليم الجامع على نسب التسرب من المدارس فقد أجمع المشاركون من الإداريين والمعلمين على أنه لا يوجد دراسات تناولت هذا الجانب، ولكنهم يعتقدون أن الاستراتيجيات الجديدة التي تطبق ضمن التعليم الجامع تقلل من نسب التسرب، كما يعتقد الباحث ذلك،

أما من حيث التحصيل الأكاديمي للطلبة وتأثره بالتعليم الجامع فيقول المشاركون أنه لا يوجد دراسات مباشرة تناولت تأثير التعليم الجامع وحده على التحصيل الأكاديمي، ولكن بزيادة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة يصبح التحصيل أفضل، ويرى المعلمون أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أصبحوا يشاركون في الأنشطة الأكاديمية المختلفة والأنشطة اللاصفية بدرجة كبيرة. وبناءً على ما سبق يعتقد الباحث أن الاهتمام بقدرات الطلبة المختلفة ينعكس على نتاجات الطلبة نحو الأفضل. أما النتاجات المتعلقة بأولياء الأمور؛ فيعتقد الإداريون أن اتجاهاتهم إيجابية نحو التعليم الجامع، ولكنهم يقولون أن أولياء الأمور حتى الآن لا يقومون بدورهم كما يجب، على الرغم من أن لهم دوراً مهماً ضمن هذا المنحى، كما يصف المعلمون اتجاهات المجتمع نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بأنها أصبحت إيجابية بدرجة كبيرة، وأن أولياء أمور الطلبة أصبحوا أعضاء لهم أهميتهم في المشاركة مع الفريق التربوي بدرجة كبيرة. لكن يرى الباحث أن ما صرح به المعلمون يتعارض مع ما ذكره الإداريون، ويعتقد الباحث أن هذا الرأي للمعلمين قد يكون نابعاً من عدم فهمهم الواضح لدور أولياء الأمور، خاصةً أن المعلمين والإداريين اعتبروا هذه النقطة من التحديات التي تعيق التعليم الجامع.

التوصيات

بعد إجراء الدراسة الكمية مع المعلمين من خلال فقرات الاستبانة والأسئلة المفتوحة، والدراسة الكيفية مع الإداريين من خلال المقابلات، وبناءً على نتائج الدراسة للتعرف على واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي، يوصي الباحث بعدد من التوصيات لعلها تفيد كل من له علاقة بالدراسة، وتكون عوناً لتطوير التعليم الجامع، وعليه يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة الحرص على تصميم البيئات المدرسية القديمة والحديثة بحيث تناسب احتياجات جميع الطلبة.
- ضرورة متابعة المعلمين من متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة.
- إجراء المزيد من التدريب للإداريين والمعلمين على التعليم الجامع.
- تدريب المعلمين من متخصصين وعلى مواضيع متخصصة في التربية الخاصة.
- توفير معلمين متخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة في المدارس يعملون بشكل مساند لمعلمي الصفوف من خلال غرف المصادر.
- تدريب المعلمين على استخدام الأدوات، وتحديث الأدوات، وتفعيل استخدامهم لها، ومتابعة تشخيص الطلبة ذوي الاحتياجات المكثفة.

- مشاركة أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع في دعم التعليم الجامع والقيام بأدوارهم.
- العمل على تطوير المناهج من خلال الإثراء والتكييف والحذف، بمساعدة المتخصصين في التعليم الجامع والتربية الخاصة، ليناسب جميع الطلبة.
- تعديل أساليب التقييم لتناسب جميع الطلبة ضمن منحى التعليم الجامع، وتفعيل أساليب التقييم البديلة.
- تبادل الزيارات والخبرات بين المدارس بشكل منظم، لمشاهدة نماذج ناجحة لتطبيق التعليم الجامع.
- تعزيز الشراكات مع المؤسسات والمراكز الخاصة ومتابعة الحالات التي تحول لها.
- توفير التمويل الكافي للتعليم الجامع ومن مصادر مختلفة.
- توفير الموارد والوسائل والأجهزة اللازمة لتلبية احتياجات جميع الطلبة.
- تطبيق التعليم الجامع على عينة تجريبية من المدارس أو على صفوف المرحلة من (1-4) ومن ثم التوسع في تطبيقه.
- أهمية توفير الوقت الكافي للمعلمين وفرق المساندة، وتقليل أعداد الطلبة في الصفوف، وتخفيض نصاب المعلمين، ليتمكنوا من التخطيط وتبادل الخبرات وتقديم الدعم والرعاية للطلبة.

- العمل على تشكيل مجلس أعلى للتعليم الجامع يضم جميع المؤسسات التعليمية، ويشكل فلسفة وسياسة واستراتيجية موحدة لتطبيق التعليم الجامع.

دراسات مستقبلية

- توصلت الدراسة إلى أن هناك عدداً قليلاً من الدراسات المتعلقة بالتعليم الجامع على الصعيدين العربي والفلسطيني، لذلك يوصي الباحث بضرورة القيام بالعديد من الدراسات حول مواضيع التعليم الجامع والتربية الخاصة.

- أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يعتقدون أن تسرب الطلبة يقل بسبب تبني المدارس للتعليم الجامع، ولكنه لا توجد دراسات أُجريت لقياس ذلك، فيوصي الباحث بإجراء دراسة لقياس أثر التعليم الجامع على تسرب الطلبة.

- أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يعتقدون أن التحصيل الأكاديمي للطلبة يزداد بسبب تبني المدارس للتعليم الجامع، ولكنه لا توجد دراسات أُجريت لقياس ذلك، فيوصي الباحث بإجراء دراسة لقياس أثر التعليم الجامع على تحصيل الطلبة الأكاديمي.

قائمة المراجع

المراجع العربية

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

الامام، محمد، الجوالده، فؤاد. (2010). **الاعاقات الجسمية والصحية.** (ط.1). عمان، الاردن: دار الثقافة.

الأمم المتحدة. (2006). **اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.** نيويورك، الولايات المتحدة.

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

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

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

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

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

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

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

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

بطرس، بطرس. (2009). **سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة.** (ط.1). عمان، الاردن: دار المسيرة.

بطرس، بطرس. (2014). **طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكياً وانفعالياً.** (ط.2). عمان، الاردن: دار المسيرة.

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

الجابري، محمد. (2014). **التوجهات الحديثة في تشخيص اضطرابات طيف التوحد في ظل المحكات التشخيصية الجديدة**. ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتربية الخاصة: الرؤى والتطلعات المستقبلية. جامعة تبوك، تبوك: السعودية.

الجمعية العامة للأمم المتحدة. (1948). **الإعلان العالمي لحقوق الإنسان**. نيويورك، الولايات المتحدة.

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

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

الحديدي، منى، الخطيب، جمال. (2005). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. (ط.1). عمان، الاردن: دار الفكر.

الحريري، رافده. (2007). **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**. (ط.1). عمان، الاردن: دار الفكر.

حسين، محمد. (2008). **الذكاءات المتعددة أنواع العقول البشرية**. (ط.1). القاهرة، مصر: دار العلوم.

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

حميد، شادي. (2013). **أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

الحواش، محمد. (2018). **التعليم الجامع ما بين الأمس واليوم "تطلعات مستقبلية"**. تقدمة باستخدام البوربوينت. الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم. رام الله: فلسطين.

خصاونة، محمد، ضمرة، ليلى، الجندي، خالد، الهرش، جهاد. (2015). **المدخل إلى صعوبات التعلم**. (ط.1). عمان، الاردن: دار الفكر.

الخطيب، جمال (2004). **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية**. (ط.1). عمان، الاردن: دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال. (2008). **تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية**. (ط.2). عمان، الاردن: دار وائل.

الخطيب، جمال، وآخرون. (2011). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. (ط.1). عمان، الاردن: دار الفكر.

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

الدهمشي، محمد. (2007).**دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة**. (ط.1). عمان، الأردن: دار الفكر.

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

الزغلول، عماد، والصمادي، عبد الله. (2015). **الموهوبون ذوو الاحتياجات الخاصة**. (ط.1). عمان، الاردن: دار الشروق.

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

السرطاوي، زيدان، الشخص، عبد العزيز، عبد الجبار، عبد العزيز. (2000). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة**. (ط.1). العين، الامارات: دار الكتاب الجامعي.

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

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

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

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

سيسالم، كمال. (2013). **الدمج في مدارس التعليم وفصوله.** (ط.5). عمان، الاردن: دار المسيرة.

شحاتة، حسن، النجار، زينب، وعمار، حامد. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية.** (ط.1). القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

الصيرفي، عماد. (2014) .**الإعاقة والتغيير في المجتمع.** بيرزيت، فلسطين: مركز دراسات التنمية– جامعة بيرزيت.

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

عبد العليم، عبد العليم. (2008). **التعليم الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة.** القاهرة، مصر: عالم الكتب.

عبد الغني، خالد. (2016). **القضايا الكبرى في التربية الخاصة.** (ط.1). عمان، الاردن: دار العلم والايمان.

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

عمايرة، موسى، الناطور، ياسر. (2012). **مقدمة في اضطرابات التواصل.** (ط.1). عمان، الاردن: دار الفكر.

عمر، رجاء. (2010). **دور مدير المدرسة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصئة.** عمان، الادرن: مركز التطوير التربوي– الاونروا.

عمر، محمود، السبيعي، تركي، فخرو، حصه، وتركي، امنه. (2010). **القياس النفسي والتربوي.** (ط. 1). عمان، الأردن: دار المسيرة.

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

غباري، أبو شعيرة. (2010). **القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع**. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

قاسم، محمد، الحديبي، علي. (2016). **ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية المظاهر والأسباب والعلاج**. الشارقة، الإمارات: المركز التربوي للغة العربية.

القمش، مصطفى، السعايدة، ناجي. (2008). **قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة**. (ط.1). عمان، الاردن: دار المسيرة.

القمش، مصطفى، السعايدة، ناجي. (2014). **قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة**. (ط.1). عمان، الاردن: دار المسيرة. القمش، مصطفى، المعايطة، خليل. (2007). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. (ط.1). عمان، الاردن: دار المسيرة.

الكبيسي، عبد الواحد، الحياني، صبري. (2014). **مدخل الى التربية الخاصة**. (ط.1). عمان، الاردن: مركز ديبونو.

الكوافحة، تيسير. (2003). **صعوبات التعلم والخطة التربوية العلاجية**. (ط.1). عمان، الأردن: دار المسيرة.

المجلس التشريعي الفلسطيني. (1999). **قانون حقوق المعوقين**. رام الله، فلسطين.

المجلس التشريعي الفلسطيني. (2004). **قانون الطفل الفلسطيني**. رام الله، فلسطين.

مجموعة عمل الصحة والتنمية المجتمعيتين. (2017). **تطوير نموذج منطقي أو نظرية تغيير**. عدة العمل المجتمعي. جامعة كانسس بالشراكة مع الجامعة الأمريكية- بيروت. أخذ من الإنترنت بتاريخ 2018/10/27 من https://ctb.ku.edu/ar/content/overview/models-for-community-health-and-development/logic-model-development/main

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

مسعود، سارة، بدران، شبل. (2009). **التعليم للجميع**. (ط.1). الاسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

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

المصل، مازن. (2016). **درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمنحى الجامع للتعليم والتعلم وسبل تطويرها**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

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

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

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. (2017أ). **الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم فلسطين 2017-2022**. رام الله، فلسطين.

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

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

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

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

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

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

يوسف، سليمان. (2010). **المرجع في التربية الخاصة المعاصرة**. (ط.1). الاسكندرية، مصر: دار الوفاء.

اليونسكو. (2000). **إطار عمل داكار: التعليم للجميع**. المنتدى العالمي للتربية داكار، السنغال: 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 2018/11/3 من http://www.campaignforeducation.org

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

English References:

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

Alborno, N. (2017). **The "Yes…. but" dilemma: Implementing inclusive education in Emirati primary schools**. British Journal of Special Education, 44(1), 26–45.

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

Avramidis, E, Norwich, B. (2002) **Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature**. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147.

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

Blase, K, Fixsen, D, Jackson, K. (2015). **Creating Meaningful Change in Education: A Cascading Logic Model.** State Implementation & Scaling-up of Evidence-based Practices Center**.** www.scalingup.org

Callan, L. (2013)**. A case study examining the inclusion of children with special educational needs in a mainstream primary school**. Retrieved on 10/11/2018, Lenus: http://hdl.handle.net/10147/316207

Cate, I, Markova, M, Krischler, M, Krolak, S. (2018). **Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes.** Insights into Learning Disabilities, 15(1), 49-63.

Chen, R. Huanga, Ch. (2017). **Attitudes toward Inclusive Education: A Comparison of General and Special Education Teachers in Taiwan.** Asian Journal of Inclusive Education, 5(1), 23-37. Retrieved on 28/10/2018, http://www.ajie-bd.net.

Chireshe, R. (2013). **The State of Inclusive Education in Zimbabwe: Bachelor of Education (Special Needs Education) Students' Perceptions.** College of Education, Department of Psychology of Education, 34(3), 223-228.

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

Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree. Arisona State University.
Corbett, J. (2001). **Supporting Inclusive Education; A connective pedagogy.** London: London and New York.
Crawford, C. (2004). **Gathering momentum: Mobilizing to transform community living in BC**. Toronto, Canada: The Roeher Institute.
Crawford, C. (2008). **Defi ning a rights based framework: Advancing inclusion of students with disabilitie**. Canada: Institute for Research on Inclusion and Society.
Das, A., Kuyini, A. (2013). **Inclusive Education in India: Are the teachers prepared?** International Journal of Special Education, 1(28), 27-36.
Donohue, D, Bornman, J. (2014). **The challenges of realising inclusive education in South Africa.** South African Journal of Education. Centre for Augmentative and Alternative Communication, 34(2) 1.
Dreyer, L. (2017). **Constraints to quality education and support for all: A Western Cape case**. South African Journal of Education, 37, 1–11.
Gaad, E, Khan, L. (2007). **Primary Mainstream Teachers' Attitudes towards Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Private Sector**: **A Perspective from Dubai**. International Journal of Special Education, 22(2), 95-109.
Gardner, H. (2013). **Multiple Intelligences, New Horizons**. (م. ع. سعد, Trans.) Amman: Daralfiker.
Grynova, M, Kalinichenco, I. (2018). **Trendsin inclusive education in the USA and Canada.** V. H. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Ukraine.
Harmuth, N. (2012). **Teaching in Inclusive Classrooms: Policy versus Implementayion.** (Master's Dissertation). North-West University.Vaal Triangle Campus.
Hill, J, Thies, J. (2010). **Program theory and logic model to address the co-occurrence of domestic violence and child maltreatment.** Evaluation and Program Planning, 33(4), 356-364.

Jokinen, M. (2018). **Inclusive education-A sustainable approach?** American Annals of the Deaf, 163(1), 70–77.
Katz, J, Sugden, R. (2013**). The Three-Block Model of Universal Design for Learning.** Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue 141. © By CJEAP and the author(s).
Kirby, M. (2017). **Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities**. Child and Youth Care Forum, 46(2), 175–191.
Korkmas, I. (2011)**. Elementary Teachers' Perceptions about Implementation of Inclusive Education.** US-China Education Review, 8(2), 177-183.
Kyriazopoulou, M. Weber, H. (Eds.). (2009). **Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe**. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education..
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 teacher's perceptions towards Inclusive Education in Malays**. International Journal of Special Education, 3(21), 36-44.
Martin, I, Carey, J. (2014). **Development of a Logic Model to Guide Evaluations of the ASCA National Model for School Counseling Programs.** The Professional Counselor, 4(5), 455–466
Mcewan, C. and Butler, R. (2007). **Disability and development: different models, different places**. Geography compass, 1(3), 448-466.
Mcghie-Richmond, D. Irvine, A. Loreman, T. Cizman, J. Lupart, J. (2013). **Teacher Perspectives on Inclusive Education in Rural Alberta, Canada.** Canadian journal of Education. Canadian Society for the Study of Education, 36(1), 195-239.
Mdikana**, A, Ntshangase, S, Mayekiso, T. (2007).** Pre-Service Educators' Attitudes Towards Inclusive Education. **University of the Witwatersrand. . International Journal of Special Education, (22)1.**

Millar, A, Simeone, S. Carnevale, J.(2001)**. Logic models: a systems tool for performance management**. Evaluation and Program Planning, 24(1), 73-81.
Mitiku W, Alemu Y and Mengsitu S .(2014) .**Challenges and Opportunities to Implement Inclusive Education.** Asian Journal of Humanity, Art and Literature, 1(2), 118-135.
Newton, X, Poon, R, Nunes, N, & Stone, E. (2013). **Research on teacher education programs: Logic model approach**. Evaluation and Program Planning, 36(1), 88–96.
Ngwenya, K .(2015) .**Challenges in the implementation of inclusive education at elulakeni cluster primary schools in shiselweni district of Swaziland.** European Scientific Journal,11(13), 246-261.
Njoki, w. (2013). **Challenges of implementing inclusive education for urban refugees in primary schools within eastleigh. Nairobi**. (Master's Dissertation). Education College.University of Nairobi: Kenya.
Odongo, G, Davidson, R. (2016). **Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A Mixed Methods Study.** International Journal of Special Education, 31(2) 209-227.
Ofori, E. (2018). **Challenges and Opportunities for Inclusive Education in Ghana**. (Thesis for B.A. degree in International Studies in Education). Faculty of Education and Diversity. School of Education, University of Iceland.
Porter, G, Smith, D. (2011). **Exploring Inclusive Educational Practices through Professional Inquiry.** The Netherlands: Sense Publishers.
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 Eduation Department of Curriculum and Instruction.
Save the children: PowerPoint**.** (5, 12, 2018)**. Inclusive Education.** First Inclusive Education Forum.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). **Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference**. Boston: Houghton Miffl in.
Sharma, A, Dunay, A, Dely, R. (2017). **Special education versus inclusive education.** Forum Scientiae Oeconomia. Budapest, Hungary. Nem Adom Fel Foundation, 6(1), 5-18.
Slavica, P. (2010). **Inclusive Education, Proclamations or reality**. Us-Chaina Education Review, 10(7), 62-92.
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.
Stegemann, K, Jaciw, A. (2018). **Making it Logical: Implementation of Inclusive Education Using a Logic Model Framework.** Empirical Education, Palo Alto, USA. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 16(1), 3-18.
Tiadama, M. (2013). **Leadership for Inclusion School leadership that motivates teachers to build inclusive classrooms.** (Master's Dissertation, Faculty of Educational Sciences. University of Oslo.
Tozzi, M. (2018). **Inclusive and Quality Education in Palestine**. Msofia. tozzi@educaid.it.
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 Education for All** .France: UNESCO.

ملحق رقم (1) إستبانة المعلمين بعد التحكيم

كلية التربية– الدراسات العليا

حضرة المعلم/ة .....المحترم/ة

تحية وبعد؛

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي**" لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية – تخصص تربية خاصة في جامعة بيرزيت.

تتكون الاستبانة من قسمين؛ يحتوي القسم الأول بيانات عن المبحوث، والقسم الثاني يحتوي على (48) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات تتضمن: المدخلات، العمليات، النتاجات، والمجال الثالث (النتاجات) مقسم إلى ثلاثة أجزاء وهي: نتاجات تتعلق بالمعلمين وأولياء الأمور والطلبة. وأخيراً سؤالان مفتوحان لتحديد التحديات التي تعيق التعليم الجامع وتقديم مقترحات لتحسين تطبيقه.

يرجى التكرم بقراءة بنود الاستبانة والأسئلة بتمعن، والإجابة عليها بشكل دقيق وموضوعي، وفق وجهة نظرك وما تراه من واقع في المدرسة، مع العلم أن البيانات ستستخدم لأغراض الدراسة فقط، وستكون سرية للغاية.

الباحث: سلمان حسين

البريد الإلكتروني: s.hussien@unrwa.org

رقم الجوال: 0598111034

بإشراف الدكتور: أحمد افتيحة

2019

القسم الأول: معلمي/تي الكريمة الرجاء وضع دائرة حول الإجابة المناسبة لحالتك:

الجنس: 1) ذكر. 2) أنثى.

المؤهل العلمي:

1) دبلوم. 2) بكالوريوس.3) ماجستير فأعلى.

سنوات الخبرة:

1) أقل من سنة. 2) من 1-5 سنوات.3) من 6-10 سنوات.4) أكثر من 10 سنوات.

جنس طلبة المدرسة:

1) ذكور. 2) اناث.3) مختلطة.

مكان المدرسة:

1) مدينة. 2) قرية.3) مخيم.

القسم الثاني: الرجاء قراءة تعريف كل مجال من المجالات الثلاثة، ومن ثم وضع اشارة (√) أمام العبارة حسب وجهة نظرك لواقع التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث.

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة 4	أوافق 3	أعارض 2	أعارض بشدة 1
المجال الأول	**المدخلات:** هي العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق أهدافه، ومنها مدخلات بشرية مثل: المعلم والطلبة، ومدخلات بيئية مثل: المواد والأموال والوسائل التعليمية، ومدخلات معنوية مثل: المعتقدات والأفكار المحيطة بالنظام.				
1.	يوجد سياسات في الأونروا تعبر عن رؤية واضحة للتعليم الجامع.				
2.	هناك مصادر تمويل عديدة لدعم التعليم الجامع.				

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة 4	أوافق 3	أعارض 2	أعارض بشدة 1
.3	أؤيد منحى التعليم الجامع.				
.4	لدي فهم واضح حول مفهوم التعليم الجامع.				
.5	تلقيت تدريباً على الممارسات الصفية التي تعزز التعليم الجامع.				
.6	تلقيت تدريباً للتعرف على الموارد المتوفرة لدعم التعليم الجامع.				
.7	تلقيت تدريباً حول كيفية إشراك أولياء الأمور في التعليم الجامع.				
.8	صُمم المنهاج المدرسي ليراعي التعليم الجامع.				
.9	توجد أدوات مُعدة من الأونروا لتحديد احتياجات الطلبة الخاصة.				
.10	أتخذ إجراءات مرنة عند تقديم الاختبارات بحيث تراعي التعليم الجامع مثل: اعطاء وقت إضافي، نظام بريل، طباعة الامتحان بخط أكبر.				
.11	تتعاون دائرة التعليم مع الدوائر الأخرى في الأونروا، مثل: دائرة الصحة لتلبية الاحتياجات الخاصة للطلبة.				
.12	صممت مباني المدرسة لتناسب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.				
.13	يتوافر في المدرسة أماكن للترفيه واللعب لتلبية احتياجات الطلبة.				
.14	يُسمح لي بالتعرف على نماذج ناجحة للتعليم الجامع في مدارس الأونروا الأخرى.				

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة 4	أوافق 3	أعارض 2	أعارض بشدة 1
.15	توفر المدرسة سجلات خاصة لتوثيق قضايا التعليم الجامع.				
.16	توفر إدارة المدرسة الدعم اللازم للمعلمين للتعامل مع مختلف الطلبة.				
.17	يوجد فريق مساندة يخطط بفاعلية لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.				
.18	تطور الأونروا مبادرات كمراكز مساندة التعلم لذوي الاحتياجات المكثفة.				
.19	تقدم المدرسة الدعم للطلبة ذوي الاحتياجات المكثفة من خلال التحويل للمراكز الخاصة والاخصائيين بشكل كامل أو جزئي.				
المجال الثاني	**العمليات:** هي الاستراتيجيات التي تشمل الأنشطة والأساليب والتدخلات الهادفة إلى تحويل المدخلات إلى شكل آخر يناسب ويحقق أهداف النظام، وبالتالي التوصل إلى النتائج والمخرجات.				
.20	أتلقى الدعم الكامل من المختصين التربويين لتطبيق التعليم الجامع.				
.21	يتم تطويري مهنياً من قبل مدربين متخصصين في التعليم الجامع.				
.22	أقوم بتحديد الاحتياجات الخاصة للطلبة من خلال التقييم غير الرسمي مثل: الملاحظة وجمع المعلومات.				
.23	يتم تشخيص احتياجات الطلبة الخاصة بأدوات مقننة من مختصين.				
.24	تُعين الأونروا معلمين لمساندة تعلم الطلبة في المدرسة.				

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة 4	أوافق 3	أعارض 2	أعارض بشدة 1
.25	أقوم بتكييف المنهاج ليناسب جميع الطلبة.				
.26	يخصص المديرون الوقت الكافي لتسهيل التعاون بين جميع المعلمين.				
.27	أقوم بإعداد خطط فردية لتلبية احتياجات الطلبة الإضافية.				
.28	أستخدم أساليب بديلة لتقييم الطلبة مثل: الحقائب التقييمية، الاختبارات الشفوية.				
.29	تتخذ المدرسة الاجراءات اللازمة لموائمة البيئة المدرسية لتناسب جميع الطلبة، مثل: ممرات خاصة، مصعد كهربائي، مقاعد مناسبة.				
.30	يشارك أولياء الأمور في اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بأبنائهم.				
.31	تقدم الأونروا خدمات صحية جيدة لجميع طلبتها.				
.32	يطبق التعليم الجامع بشكل تدريجي على عينة محددة من المدارس ليتم التوسع في تطبيقه على مدارس أخرى.				
المجال الثالث	**النتاجات:** هي النتائج النهائية والانجازات الفعلية للنظام، وتتنوع من نتاجات بشرية مثل: الأفراد المؤهلين، ومادية مثل: المواد، ومعنوية: كالأفكار والمعلومات.				
جزء.1	**نتاجات تتعلق بالمعلمين**				
.33	أصبحت معتقداتي ايجابية حول التعليم الجامع.				
.34	لدي اعتقاد أساسي بأن كل الطلبة يمكنهم التعلم.				
.35	أعتبر نفسي مؤهلاً بشكل جيد للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.				

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة 4	أوافق 3	أعارض 2	أعارض بشدة 1
.36	زادت معرفتي بفئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مثل: صعوبات التعلم والموهوبين.				
.37	أصبحت قدراتي على إعداد الخطط الفردية للطلبة جيدة.				
.38	زادت قدراتي على مواءمة المنهاج ليناسب جميع الطلبة.				
.39	زاد استخدامي لاستراتيجيات التعلم النشط، مثل: العروض التقديمية والمجموعات التعاونية في تدريس الطلبة.				
جزء.2	**نتاجات تتعلق بالطلبة**				
.40	أعتقد أن الطلبة سعيدون بسبب تبنى المدرسة لمنحى التعليم الجامع.				
.41	أرى أن الطلبة يتعاملون بشكل إيجابي مع زملائهم ذوي الاحتياجات الخاصة.				
.42	أصبح الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة يشاركون في الأنشطة الأكاديمية المختلفة.				
.43	أصبح الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يشاركون في الأنشطة اللاصفية.				
.44	انخفض التسرب بسبب تبني المدرسة لمنحى التعليم الجامع.				
جزء.3	**نتاجات تتعلق بأولياء الأمور**				
.45	أعتقد أن أولياء أمور الطلبة راضون عن جودة التعليم الذي يتلقاه أبناؤهم.				
.46	أرى أن أولياء أمور الطلبة على ثقة بأن احتياجات أبنائهم الفردية يتم تلبيتها.				

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة 4	أوافق 3	أعارض 2	أعارض بشدة 1
47	أصبح أولياء أمور الطلبة أعضاء لهم أهميتهم في المشاركة مع الفريق التربوي.				
48.	أصبحت اتجاهات المجتمع نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إيجابية.				

1- ما التحديات التي تعيق تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟

.....

.....

2- ما المقترحات لتحسين تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟

.....

.....

مع الشكر والتقدير لتعاونكم

ملحق رقم (2) أسئلة مقابلات الإداريين بعد التحكيم

كلية التربية– الدراسات العليا

أسئلة مقابلات الأداريين

1–كيف ساهمت المدخلات المادية والبشرية والمعنوية (البيئة المدرسية، الإداريون والمعلمون، المعتقدات، البرامج التدريبية، أدوات التشخيص، المناهج، التمويل، نظام الإحالة، نماذج ناجحة) في مدارس وكالة الغوث في تطبيق منحى التعليم الجامع؟

2–ما العمليات (التدخلات، التطوير المهني، المتابعة، تقيم المنحى، تقييم الطلبة) التي قام بها الإداريون والمعلمون في مدارس وكالة الغوث لتطبيق منحى التعليم الجامع؟

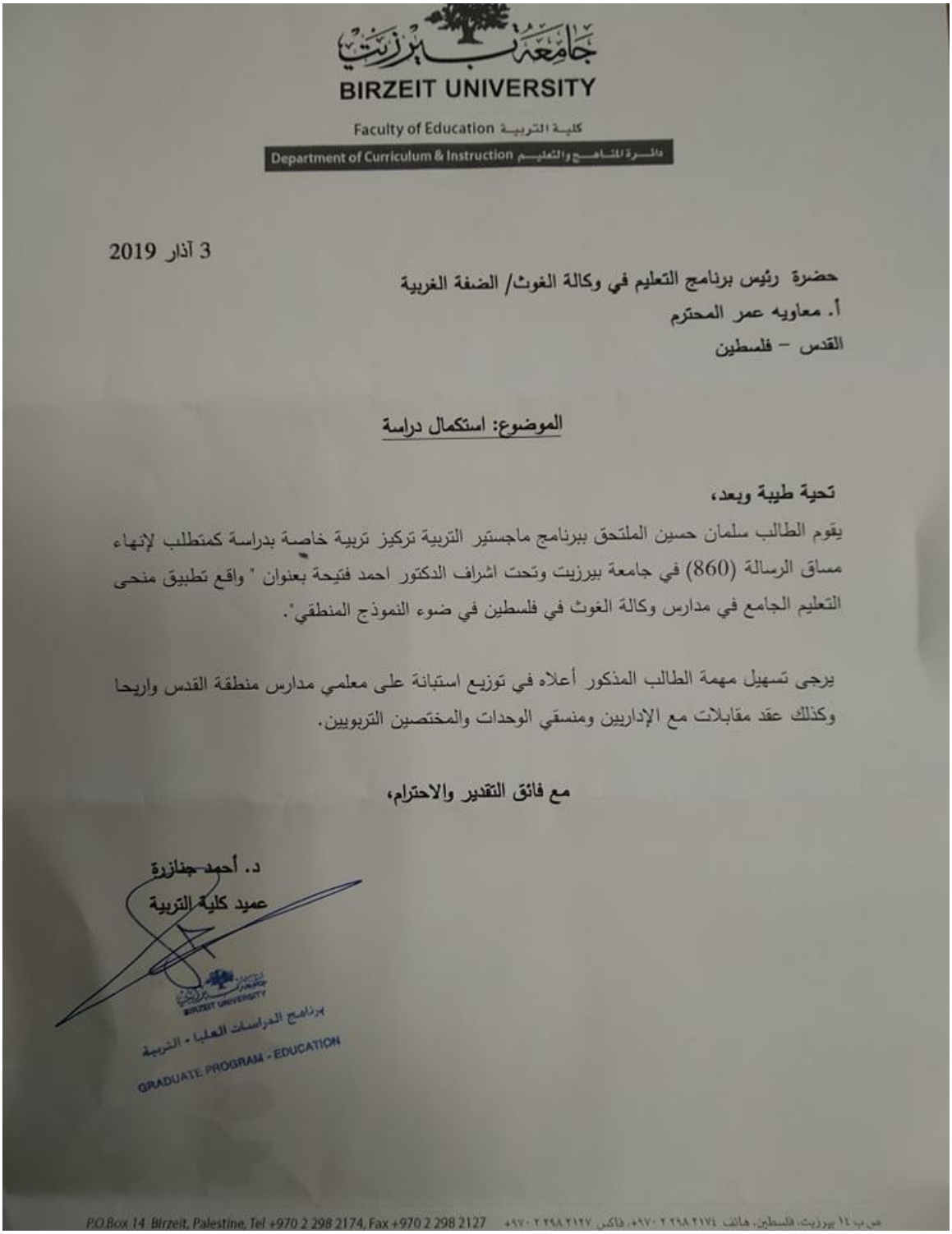
3–ما النتاجات التي تحققت بعد تطبيق منحى التعليم الجامع على مستوى (الإداريين، المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور)؟

4–ما التحديات التي تعيق تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟

6–ما المقترحات لتحسين تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث؟

مع الشكر لتعاونكم

ملحق رقم (3) الكتاب الموجه من الجامعة إلى رئيس برنامج التعليم في الأونروا لاستكمال الدراسة



جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
Faculty of Education كلية التربية
Department of Curriculum & Instruction دائرة المناهج والتعليم

3 آذار 2019

حضرة رئيس برنامج التعليم في وكالة الغوث/ الضفة الغربية
أ. معاويه عمر المحترم
القدس – فلسطين

الموضوع: استكمال دراسة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب سلمان حسين الملتحق ببرنامج ماجستير التربية تركيز تربية خاصة بدراسة كمتطلب لإنهاء مساق الرسالة (860) في جامعة بيرزيت وتحت اشراف الدكتور احمد فتيحة بعنوان " واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي".

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه في توزيع استبانة على معلمي مدارس منطقة القدس واريحا وكذلك عقد مقابلات مع الإداريين ومنسقي الوحدات والمختصين التربويين.

مع فائق التقدير والاحترام،

د. أحمد جنازرة
عميد كلية التربية

برنامج الدراسات العليا - التربية
GRADUATE PROGRAM - EDUCATION

P.O.Box 14, Birzeit, Palestine. Tel +970 2 298 2174, Fax +970 2 298 2127 ص.ب ١٤ بيرزيت، فلسطين. هاتف ٢٩٨٢١٧٤ ٢ ٩٧٠+، فاكس ٢٩٨٢١٢٧ ٢ ٩٧٠+

ملحق رقم (4) كتاب تسهيل مهمة اجراء الدراسة من رئيس برنامج التعليم في (الأونروا)

unrwa
الأونروا

united nations relief and works agency
for palestine refugees in the near east
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل
اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى

department of
education
west bank field office

po box 19149
east jerusalem 91191

t +972 2 589 0400
f +972 2 589 0750

www.unrwa.org

رقم الاشارة : أي د/5 - 61 - 4

التاريخ : 13 آذار 2019

حضرة الدكتور أحمد جنازرة المحترم
عميد كلية التربية – جامعة بيرزيت

الموضوع : تسهيل مهمة لإستكمال دراسة

تحية طيبة وبعد،

أعلمك بالموافقة على إجراء الدراسة حول التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية منحى لاستكمال الحصول على درجة الماجستير للسيد سلمان حسين والقيام بتوزيع الاستبانة على معلمي مدارس منطقة القدس / اريحا وكذلك عقد مقابلات مع الإداريين ومنسقي الوحدات والمختصين التربويين

بالنجاح والتوفيق.

m.Salameh

معاوية أعمر
رئيس برنامج التربية والتعليم
الضفة الغربية - القدس

نسخة الى : مدير التعليم في منطقة القدس المحترم

دائرة التربية والتعليم
مكتب إقليم الضفة الغربية

ص.ب ١٩١٤٩
القدس الشرقية ٩١١٩١

هـ ٠٢٥٨٩٠٤٠٠ +٩٧٢
ف ٠٢٥٨٩٠٧٥٠ +٩٧٢