مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

استعداد المدارس لنظام التعليم الجامع في مدينة جدة.

Readiness of Schools for Inclusive Education System In city of Jeddah

إعداد

د/ منال يحيى باعامر

(الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة – كلية الدراسات العليا التربوية – جامعة الملك عبدالعزيز)

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى استعداد مدارس الدمج للتحول نحو التعليم الجامع، والتعرف على المعيقات التي قد تحول دون تطبيقه من وجهة نظر العاملين بمدارس الدمج في مدينة جدة ،وعلاقته بمتغيري العمر الزمني،وسنوات الخبرة. وشملت عينة الدراسة (٧١) فرداً من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام .وأظهرت النتائج أن استعداد مدارس الدمج للتحول نحو التعليم الجامع كان متوسطاً، كما أنه لا توجد فروق بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام من حيث الاستعداد، وظهرت فروق دالة إحصائياً في مستوى الاستعداد بين الفئات العمرية المستجيبة لصالح الفئة الأقل من ٣٠ عاماً وذات الخبرة الأقل من خمس سنوات.

Abstract:

This study aims to identify the readiness of the integration schools to move towards inclusive education and determining the obstacles that might prevent its implementation from the point of view of the employees of integration schools in Jeddah and its relation to the variables of the age and years of experience. The sample population included (71) individuals from special and general education teachers. The results showed that the readiness of the integration schools to move towards inclusive education was moderate. Additionally, there were no differences in terms of readiness between the teachers of special education and the general education teachers. There were statistically significant differences in

the level of readiness among the age groups in favor of teachers aged below 30 years who have experience of less than five years.

المقدمـــة والإطـار النـظـري:

المقدمة :

المدرسة الجامعة أو الشاملة Inclusive school هي التي تقوم على أساس الشمول وعدم الاستثناء، وتطبيق مبدأ التعليم للجميع، الذي نصت عليه الاتفاقيات المنبثقة عن المؤتمرات الدولية لليونسكو .(اليونيسكو،٢٠١٤) ،ويقوم هذا التعليم على مبادئ المساواة بين جميع أفراد المجتمع، مهما اختلف جنسهم، أو لونهم ،أو حتى وضعهم الصحي أو كانوا مختلفين في طريقة التواصل، أو كانوا ذوي احتياجات خاصة ؛ ليتمكنوا من التكيف في البيئة المدرسية العادية.

وبالنظر إلى إحصائيات منظمة الصحة العالمية لعام (٢٠١١) حول أعداد ذوي الإعاقة، فقد قدرت أعدادهم بما يفوق ال١٠٠٠ مليون فرد في مختلف أنحاء العالم، فهم بذلك يشكلون ١٥٪ من سكان الأرض، بما نسبته فرد ذو إعاقة في كل سبعة أفراد لا يعانون منها(منظمة الصحة العالمية ،٢٠١١).

وهذه الأعداد المخيفة والمتزايدة تدعو المجتمعات بشكل عام إلى نبذ فكرة التمييز بناء على الاختلاف، وتوفير فرص المساواة بين جميع أفراد المجتمع ؛ ليكون المجتمع للجميع ما يتطلب تغييراً في السياسات الحالية، لتشمل الخدمات المختلفة جميع أفراد المجتمع دون استثناء، ومن تلك الخدمات تلك المتعلقة بقطاع التعليم والتعليم العالي ؛ ولتحقيق ذلك يلزم التحول نحو التعليم الجامع.

ومن هنا اهتمت عديد من الدول بتطبيق التعليم الجامع كنظام يكفل لجميع الطلاب حق المساواة و تكافؤ الفرص التربوية في المدرسة العادية ضمن إطار التعليم العام، وقد أجريت العديد من الدراسات التي تتناول التعليم الجامع في مختلف الدول ؛ بهدف دراسة إمكانية تطبيق هذا النظام ومدى استعداد وجاهزية المدارس والمدرسين والسياسات التعليمية.

فعلى سبيل المثال قام بوكستراين وآخرون (2013) Pokhstrayan,etal بإجراء دراسة حول التعليم الجامع في جمهورية أرمينيا ؛ لتقييم الوضع الحالي وتحديد نقاط القوة والضعف والتحديات الرئيسة لاتخاذ القرار الإصلاحي بناءً على نتائج الدراسة.

كما قدمت دراسة كل من ميرك و لازروس (Miric and Lazarus (2010 تقريراً عن التعليم الجامع في مقدونيا ، ومقارنته من حيث التوافق مع الاتجاهات الدولية والتشريعية، وقدم التقرير عدداً من الخطوات ؛ لتعزيز النظام التعليمي بحيث يصبح أكثر شمولية لعلاج التحديات التي تقف عقبة أمام تطبيق التعليم الجامع.

ويرتبط نجاح التعليم الجامع بمدى استعداد المدارس والمعلمين لهذا النوع من التعليم ؛ حيث يعد نقلة نوعية في مجال التعليم العام ؛بما يقوم عليه من مبادئ وأسس تتطلب كفاءة وإتقانًا لممارسات التعليم الجامع، وعلى الرغم من أن الدول العربية قد قامت بتطبيق الدمج منذ عقود مضت ؛ إلا أنها لاتزال تواجه صعوبات ومشاكل تكتنف عملية التطبيق والوصول لمخرجات التعلم التي تم التخطيط لها.

ويعد التعليم الجامع فلسفة تربوية جديدة على مجتمعاتنا العربية ؛إلا أن هناك أنموذجاً مطبقاً لهذا النوع من التعليم والتحول وهي السياسة المنتهجة بدولة فلسطين ؛ بحسب تقرير وزارة التعليم الفلسطينية (٢٠١٥)،الذي تضمن التزام الوزارة بمبدأ التعليم للجميع منذ عام (١٩٩٤) أي منذ تأسيسها، استنادا إلى القوانين الدولية الداعية لذلك، إضافة إلى قانون الطفل الفلسطيني والسعي لتعزيز قدرات جميع الأطفال ،واستغلال أقصى ما تسمح به قدراتهم ببيئة آمنة، والتركيز على تزويدهم بالمهارات الحياتية اللازمة ليصبحوا فاعلين في المجتمع.

وقد حصلت دولة فلسطين على دعم من اليونسكو عام (١٩٩٧) لتطبيق التعليم الجامع ؛ حيث بدأ المشروع تجريبياً لمدة ثلاث سنوات شمل ستة وثلاثين معلماً ومعلمةً تم تدريبهم وتهيئتهم للتحول للتعليم الجامع (وزارة التربية والتعليم العالي"فلسطين"،٢٠١٥)

ووكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأنوروا)،أحد الجهات القائمة على تنفيذ التعليم الجامع ؛ من خلال المؤسسات التابعة لها والتي يدرس بها أكثر من خمسة ملايين طفل، وتنطلق من أن التعليم الجامع يوفر نقلة نوعية، ويحدث فرقاً إيجابياً في تطوير أنظمة التعليم للجميع ؛ فهو قائم على الاحتياجات الخاصة والإضافية والمركزة للطلبة، كما يتم تقديم التعليم بشكل يتناسب مع هذه الاحتياجات لتمكين الطلاب من الاستفادة من إمكاناتهم، وكذلك فإن البرامج الجامعة تزيد من فرص التمكين للكادر التعليمي لتحسين ممارساتهم المهنية. (الأنوروا ،٢٠١٣)

والدراسة الحالية تحاول التعرف على مدى استعداد مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية بكوادرها وتجهيزاتها الحالية للتحول للمدرسة الجامعة واحتواء جميع الفئات المحرومة من تلقي التعليم بالمدرسة العادية .

مشكلة الدراسة :

تعتمد السياسة التعليمية في معظم الدول العربية على سياسة العزل والإقصاء لذوي الإعاقة، مع قليل من الدمج لأنواع محدودة من الإعاقات في المدارس العادية، ولازالت الدول العربية تحاول إنجاح تجارب الدمج للحصول على المنافع المرجوة منها.

ويعد التعليم الجامع خطوة أكثر تطوراً من الدمج، وتسعى العديد من الدول للالتزام بالمواثيق الدولية و تطبيق سياسة التعليم للجميع و" المدرسة التي لا تستثني أحداً"؛ إن الانتقال نحو التعليم الجامع عملية تستلزم التأكد أولاً من جاهزية واستعداد المدارس (معلمين - طاقم إداري- فنيين- خدمات مساندة- طلاب – مبان) للتعليم الجامع ،ولضمان نجاح العملية يجب أن يعمل الجميع بروح الفريق، وأن يتقبلوا انتقال دور المستشار فقد يكون معلم التربية الخاصة، أو المعلم العادي ،أو الاخصائيين الآخرين كالأخصائي النفسي، أو التخاطب، أو العلاج الطبيعي، أو الوظيفي، أو الأقران ،أو الطلاب أنفسهم وأسرهم. فأساس العمل في المدرسة الجامعة يقوم على أساس التعاون بين جميع الأعضاء، ويستلزم الاجتماعات الدورية، كما يستلزم وجود قائد للعمل للتنسيق وتوجيه العمل نحو تحقيق الأهداف(Louisiana Department of Education,2013) .

وتشير أحدث الإحصائيات السعودية لأعداد ذوي الإعاقة بمختلف درجاتها من البسيطة وصولا للشديدة جداً والمنجزة عام ٢٠١٧ إلى أن عدد ذوي الإعاقة يقارب المليون ونصف (١٤٤٥٧٢٣)؛ أي ما نسبته (٧.١٪) من إجمالي السكان (٣.٧٪) ذكوراً (٣.٤٪) إناثًا ، ويمثل الذكور منهم ما نسبته (٥٢.٢٪) وتمثل الإناث ما نسبته (٤٧.٨٪) منهم، إضافة إلى الإخوة المقيمين والذين يتلقون خدمات التربية الخاصة سواء في المؤسسات الحكومية أو الأهلية .(هيئة الإحصاء السعودية، ٢٠١٧).

ويوضح الجدول التالي توزيع ذوي الإعاقة السعوديين من حيث التعليم :

أميون	يقرأ و يكتب	ابتدائية	متوسطة	ثانوية و ما يعادلها	دبلوم دون الجامعي	جامعي
%٤٨.٦	%١٥	%١٣	%٧	%٨.٨	%٢.٥	%٥.٨

ومن خلال الإحصائيات السابقة نستنتج أن الممارسات الحالية المنتهجة في الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة في المملكة تقوم على العزل، وأن نسبة المخدومين في برامج التعليم العام اقتصرت على تصنيفات محددة للإعاقة من خلال الدمج ؛لذا فإن ٤٨.٦٪ لم يحظ بالحصول على التعليم.

وفي حال تم تحول النظام التعليمي نحو فلسفة التعليم الجامع ؛ فسيقود هذا التغير تغييراً في السياسات والممارسات، التي ستنعكس إيجابياً على تغيير الاتجاهات نحوذوي الإعاقة، و زيادة التفاعل بين جميع أفراد المجتمع دون عزل أو تمييز، ونشر ثقافة التنوع والاختلاف وتحقيق المساواة بين أفراد المجتمع.

ومن خلال البحث في الدراسات العربية التي تناولت تعليم ذوي الإعاقة في البيئة الأقل تقييداً نجد أن أغلب الدراسات تناولت الدمج (التربوي – الاجتماعي- الشامل) إلا أنها لم تتطرق كثيراً للتعليم الجامع أو المدرسة الجامعة، و قد يرجع ذلك إلى أن هذه الفلسفة لم تطبق بشكل واسع في أغلب الدول العربية. ولم يتوصل البحث إلا إلى عدد قليل من الدراسات حول المدرسة الجامعة أو التعليم الجامع بالدول العربية ؛ ما يعني عدم توفر معلومات حول التطبيق أو الاستعداد للتطبيق و معيقاته.

ومن هنا ستحاول الدراسة الحالية التعرف على مدى استعداد مدارس الدمج للتحول نحو مدارس تنتهج سياسة التعليم الجامع والتعرف على معيقات هذا التحول من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما مستوى استعداد مدارس الدمج للتحول للتعليم الجامع ؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية :

١- ما مستوى استعداد معلمي التعليم العام للتعليم الجامع ؟
٢- ما مستوى استعداد معلمي التربية الخاصة للتعليم الجامع؟
٣- هل هناك فروق ذات دلالة في الاستعداد للتعليم الجامع بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة ؟
٤- هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى الاستعداد للتعليم الجامع تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

٥- هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى الاستعداد للتعليم الجامع تبعاً لمتغير العمر؟

٦- ما المشكلات والمعيقات التي يعتقد (المعلمون – قادة المدارس) بأنها ستحول دون تطبيق التعليم الجامع بناء على الوضع الحالي لمدارس الدمج؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

- مدى استعداد المدارس للتحول نحو التعليم الجامع بما يتضمنه الاستعداد من مجالات.
- التعرف على الفروق في الاستعداد بين معلمي التربية الخاصة والمعلم العادي.
- علاقة الاستعداد للتعليم الجامع بسنوات الخبرة ،والعمر الزمني للمعلمين و قادة المدارس.
- المعيقات والمشكلات والمعيقات التي يعتقد (المعلمون- قادة المدارس) بأنها ستحول دون تطبيق التعليم الجامع بناءً على الوضع الحالي لمدارس الدمج.

أهمية الدراسة :

- تزود الخبراء وصانعي السياسات التعليمية ببيانات حول الكادر التعليمي والقيادي للمدرسة، ومدى توفر التجهيزات والبيئة الفيزيائية المناسبة في مدارس الدمج لاحتواء جميع الطلاب دون تمييز.
- استخدام البيانات الناتجة عن الدراسة فيما يختص بالمعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم الجامع ومحاولة تخطي هذه الصعوبات .
- ندرة الدراسات حول التعليم الجامع في المملكة العربية السعودية بالتالي قلة البيانات الخاصة بموضوع الاستعداد للتعليم الجامع وجاهزية المدارس.

مصطلحات الدراسة :

عرفت الباحثة مصطلحات الدراسة كالتالي:

الاستعداد للتعليم الجامع :

يعبر الاستعداد للتعليم الجامع عن حزمة من المكونات تتشكل من: الاتجاهات نحو

التعلم الجامع ،و القدرة على العمل ضمن فريق ،والمعرفة العلمية المبنية على التخصص والمهارات اللازمة للممارسة والتطبيق المتوفرة لدى طاقم المدرسة(معلم – معلم تربية خاصة – قائد – مرشد)التي تتفاعل فيما بينها ، وينتج عنها سلوك يقود للنجاح في تطبيق ممارسات التعليم الجامع وتخطي العقبات التي تواجه عملية التنفيذ.

التعليم الجامع :

هو النظام التعليمي القائم على عدم التمييز والعدل وتكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع ، الذي يقدم من خلال تعليم عام عالي الجودة ؛ ويتطلب كادراً ذا مهارات وكفاءات عالية ، و يعد التعاون والعمل الجماعي أساساً من أساسيات نجاحه .

الإطار النظري :

يمثل التعليم الجامع أو الشامل (Inclusive Education) أرقى أوضاع التعليم وتتعزز فيه مبادئ المساواة وتكافؤ الفرص والحقوق التي نصت عليها المواثيق الدولية ؛ فالتعليم الجامع كما جاء في الوثيقة المرجعية للمؤتمر الدولي للتربية في دورته الثامنة والأربعين لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة بجنيف(٢٠٠٨) : "يعد التعليم الجامع عملية تتضمن : تحويل المدارس ومراكز التعليم الأخرى لتقدم الرعاية لجميع الأطفال (فتيان ،فتيات) من جميع أطياف المجتمع من أقليات إثنية ، والمصابون بفيروس نقص المناعة المكتسب ،والايدز، وذوي الإعاقة ، والذين يواجهون صعوبات في التعلم ، وتجري هذه العملية من خلال سياقات مختلفة منها ما هو نظامي ، ومنها ما هو غير نظامي ضمن العائلات وا لمجتمع الأوسع ، ويسعى التعليم الجامع إلى تحقيق تعليم عالي الجودة لجميع الدارسين وتطوير المزيد من الخبرات ".ويعبر التعليم الجامع عن ثقافة الشمول ؛ التي بدأت من خلال الدمج وتضمين بعض الطلاب من ذوي الإعاقة بالمدارس العادية ، والذي كان يطبق بدايةً بشكل جزئي بأن تشتمل البيئة المدرسية على عدد قليل من ذوي الإعاقة ممثلين بصف دراسي ملحق بالمدرسة ، ومن ثم جرى التوسع للوصول إلى الدمج الجزئي وأخيراً الدمج الشامل ثم المدرسة الجامعة (المؤتمر الدولي للتربية الدورة الثامنة والأربعون ، ٢٠٠٨).

واتفاقية اليونسكو المناهضة للتمييز في التعليم عام (١٩٦٠) بينت أن التعليم القائم

على الحقوق يستند لثلاثة مبادئ رئيسة :

أ- الحصول على تعليم إلزامي مجاني.

ب- المساواة والدمج وعدم التمييز.

ت- الحق في التعليم الجيد من حيث المحتوى والممارسات (UNESCO,2005).

وبعد إطار داكار(Dakar Framework) ودوره في مؤتمرات التعليم الأساسية في فترة التسعينات من القرن الماضي كمؤتمر سلامنكا إسبانيا عام (١٩٩٤) الذي يحث المجتمع الدولي على أن يستمر العمل على تحديد الأهداف المحددة في إطار عمل داكار الفقرة الرابعة والتي تنص على: "توسيع تفسير ونقد إطار عمل داكار ليصل لوصف الرؤية العامة التي تنص على التعليم للجميع" ؛وعليه يجب تبني هذه الرؤية التي تركز على المتعلمين الأقل حظاً، والأكثر عرضة للتهميش والإقصاء والاستبعاد من أوضاع التعليم التي تشمل جميع أفراد المجتمع .وهنا يمكن تعريف التعليم الشامل "الجامع" على أنه أحد الاستراتيجيات الرئيسة لمعالجة هذه القضايا، ويتضمن المبدأ الأساسي للتعليم للجميع ؛أن جميع الأطفال يجب أن تتاح لهم الفرصة للتعلم معاً دون تمييز.

إن إدراك مفهوم التعليم للجميع؛ سيؤدي لإصلاح التعليم والمدارس وضمان حصول كل طفل على تعليم مناسب في المدرسة العادية، كما يتضمن الحصول على التعليم بطريقة خالية من التمييز أو الاستبعاد لفرد، أو جماعة داخل وخارج النظام المدرسي؛ لذا يجب أن تكون فلسفة الدمج هي السياسية في جميع البرامج بحيث يتم تحقيق هدف التعليم الجامع .

ينظر إلى الدمج على أنه : عملية معالجة الاحتياجات المتنوعة لجميع المتعلمين والاستجابة لها من خلال زيادة المشاركة في التعلم لجميع الثقافات والمجتمعات المحلية، والحد من الاستبعاد من التعليم، كما ينطوي على تغييرات ،وتعديلات في محتوى المنهج وأساليب التدريس والهياكل والاستراتيجيات، مع رؤية مشتركة تغطي جميع الأعمار ،ويكون النظام العادي هو المسئول عن هذا التعليم (UNESCO,2005).

وبالإمكان تلخيص مبادئ التعليم الجامع كالتالي :

١- يجب الوصول لبيئة صديقة للطفل مهما كانت احتياجاته أو شكله أو خلفيته

الثقافية. و قبل الشروع في تطبيق التعليم الجامع يجب على الجهات المعنية دراسة وضع البيئة التعليمية بما تشمله من معلمين وإداريين ومبان وطلاب، ومن ثم تقديم الدعم والأدلة والأدوات العملية، التي تمكنهم من بناء معرفة واسعة إضافة إلى ممارسات تربوية صحيحة قائمة على الأدلة والبراهين العلمية ؛لضمان تعلم عالي الجودة.

٢- كلما زاد الإقصاء للأفراد ذوو الإعاقة ابتداءً من التعليم زادت الفجوة والعزلة للأفراد ذوي الإعاقة، وقل إدارك بقية أفراد المجتمع باهتمامات واحتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة (اليونيسكو،٢٠١٤).

٣- الإيمان بقدرة كل طفل على التعلم .

٤- يجب أن يقوم منحى التعليم الجامع على أساس حقوق الإنسان .

٥- أن يتمركز التعليم الجامع حول الطفل ،وأن يتسم بالمرونة وعدم التحيز،مرسخاً مبادئ التدخل المبكر ،و عملية تحسين نظام التعليم والممارسات الصفية والمدرسية ؛ بحيث يصبح النظام أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة.

٦- أن يتبنى النموذج الاجتماعي للإعاقة.(الانوروا،٢٠١٣).

أهداف التعليم الجامع :

١- توسيع وتحسين التعليم والرعاية الشاملة في مرحلة الطفولة المبكرة خاصة للأطفال الأكثر حرماناً.

٢- ضمان الوصول الكامل للتعليم المجاني الإلزامي ذي النوعية الجيدة لجميع الأطفال خصوصاً الفتيات اللاتي يعانين من ظروف صعبة والمنتميات لأقليات عرقية.

٣- ضمان الوصول لتلبية احتياجات الشباب والكبار من خلال الوصول المنصف لبرامج التعليم والمهارات الحياتية المناسبة.

٤- تحقيق تحسين مستويات محو الأمية بنسبة ٥٠٪ ولاسيما للنساء، والوصول المنصف للتعليم الأساسي والمستمر للبالغين.

٥- القضاء على الفوارق في التعليم بين الجنسين وتحقيق المساواة في التعليم مع ضمان الوصول الكامل والمتساوي للفتيات للتعليم الأساسي ذي الجودة العالية.

٦- تحسين جودة التعليم وضمان التميز؛ بحيث تتحقق نواتج التعلم من قبل الجميع خاصة في مجالات القراءة و الكتابة و الحساب و المهارات الحياتية الأساسية (UNESCO,2005).

وخلال الأربعين سنة الماضية تم الانتقال من نظام العزل إلى الدمج، إلى أن أصبح الدمج الشامل محور الخطاب، ومع بداية السبعينات بدأ الناشطون في مجال الإعاقة وا لمجموعات الدفاعية بتحدي الأصول الاجتماعية للإعاقة، ومن ثم أصبح الاهتمام اهتماماً دولياً لإلغاء الحواجز والعوائق التي تحول دون المشاركة الكاملة للأشخاص ذوي الإعاقة(UNESCO,2009).

ويهدف التعليم الجامع إلى تمكين الفرد من الوصول لأقصى ما تسمح به إمكاناته ضمن بيئة طبيعية، وتذليل العقبات والصعوبات التي قد تقف أمامه، وهناك نوعان من الحواجز التي قد تقف عائقاً بين الفرد وبين التنمية والتعلم بعضها يتصل بالبيئة والمواقف وبعضها الآخر يتعلق بالفرد ،وتتلخص في ما يلي :

أولاً :<u>حواجز تتمثل في البيئة والمواقف</u> وهي :

أ- إمكانية الوصول لبرامج التدخل المبكر ذات الجودة .

ب- الكادر التعليمي والإداري بالمدرسة في حال كانت اتجاهاتهم سلبية نحو الأطفال المختلفين عن بقية الطلاب.

ت- التشريعات والقوانين التنظيمية التي تتيح العزل و الإقصاء .

ث- صرامة المناهج الدراسية التي تتسم بعدم المرونة ، حيث لا تستجيب لقدرات واحتياجات الطلاب وظروفهم.

ج- المصادر التعليمية والوسائل و الأدوات إن لم تكن ملائمة للاحتياجات والقدرات الخاصة للمتعلمين.

ح- أنظمة القياس والتقويم التي تركز على مقارنة أداء الطلاب في الاختبارات التحصيلية. فتقيس جانباً واحداً وتهمل الجوانب الأخرى(الاجتماعية، والعاطفية، والجسدية) وتركز فقط على

الأداء الأكاديمي وتقارنه بالآخرين.

خ- المباني والمرافق غير الصديقة للطلاب ذوي الإعاقة.

د- الظروف الاقتصادية والسياسية.(اليونسكو،٢٠١٤).

ثانياً : <u>الحواجز الفردية</u> وهي :

أ- التواصل : وذلك عندما تختلف اللغة التي يستخدمها الطفل عن غالبية أقرانه ، وعن المعلمين وعن المنهج والمواد التعليمية ،يشمل ذلك مستخدمي لغة الإشارة، وبرايل.

ب- قلة التحفيز أو غيابه في بعض الأحيان المسبب بعوامل ترتبط بالحواجز البيئية والمواقف .

ت- انخفاض تقدير الذات والثقة بالنفس والإحساس بعدم الأمان .

ث- إساءة المعاملة : الأطفال الذين يعيشون ببيئات مسيئة، أو يتعرضون للإهمال، أو العنف هم أكثر عرضة لاختبار حواجز خطرة تحول دون التعلم والتنمية والمشاركة.

ج- الجنس : تمر الفتيات ذوات الإعاقة بحواجز كثيرة ،ولوحظ أن الفتيات ذوات الإعاقة يحققن مستويات أقل على معظم مؤشرات النجاح التربوي مقارنة بالذكور الذين يعانون من نفس الحالة.

ح- غياب الكفاءة الاجتماعية : تشكل الصعوبات الاجتماعية التي يعيشها الأفراد من ذوي الإعاقة حواجز معيقة للتنمية والمشاركة والتعلم، وهي غالباً ما تقودهم نحو التهميش والإقصاء ،وتشتمل الصعوبات الاجتماعية على :التفاعل مع الأقران والمعلمين،واللعب ،والتواصل،و السلوك المقبول اجتماعياً وثقافياً .

خ- الطباع كالطفل المزاجي ،والمنسحب اجتماعياً، و سريع الغضب، والذين يعانون من صعوبات في التواصل مع الأسرة والأقران، والذين يواجهون مشكلات في التكيف مع الأوضاع الجديدة، و المشكلات المتعلقة بتشتت الانتباه.

د- الأقليات الثقافية واللغوية والدينية.

ذ- حالات القصور المتعلقة بطريقة التواصل الشفهي ،أو الكتابي، أو الحواجز البيئية (التواصل بلغة الإشارة – عدم توافر مطبوعات بطريقة برايل ،وأماكن غير مجهزة لمستخدمي الكرسي المتحرك.)

ر- الظروف الصحية التي يعاني منها الفرد كالذين يعانون من نقص المناعة المكتسب أو يحملون

الفايروس، أو مرضى السرطان، أو المصابين بالأنيميا المنجلية، أو الهيموفيليا، أو الثلاسيميا، وغيرها من الأمراض. (اليونسكو، ٢٠١٤).

التحول من نظام العزل للنظام الجامع :

إن تطوير النظام التعليمي ليصبح شاملاً جامعاً يستلزم إعادة النظر في النظام ككل، والتحول من رؤية الطفل على أنه أساس المشكلة إلى رؤية مفادها أن المشكلة تكمن في نظام التعليم ؛ فالسياسة الحالية قائمة على وجهات النظر التي تؤيد فكرة " أن مصدر الصعوبات في التعلم وعدم إحراز الطلاب للتقدم الأكاديمي المناسب تأتي من داخل الطفل فقط"، وتتجاهل التأثيرات البيئية على التعلم، كما تتجاهل مناسبة المناهج والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، والقياس والتقويم التي لا تلبي أو قد لا تتناسب مع الاحتياجات الخاصة للطلاب.

ويدور الجدل حول إعادة تنظيم المدارس العادية داخل المجتمع المحلي من خلال تحسين المدارس والتركيز على الجودة ويكفل هذا التنظيم لجميع الأطفال التعلم بفعالية بما فيهم المصنفون على أنهم من ذوي الإعاقة. (UNESCO,2009)

ونظام التعليم العام هو المسئول عن كفالة الحق في التعليم للجميع، ويجب أن تكون المدارس صديقة للطالب ومجهزة ومؤهلة للتعامل مع التنوع وذلك من خلال :

- طرق التدريس المرنة .
- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- إعادة توجيه إعداد المعلمين.
- مناهج ترحب بالتنوع.
- مناهج مرنة تستجيب لاحتياجات الجميع وقابلة للتعديل مع نظام تعليمي يسمح بذلك
- أساليب تدريس وتعلم مرنة وتكييفها مع الاحتياجات المختلفة وأساليب التعلم.
- وسائل تعليمية مبتكرة.
- بيئة العمل المهنية.
- مشاركة الآباء وا لمجتمع.
- بيئات صديقة ومناسبة للأطفال على اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم.
- العمل بنشاط على تعزيز الدمج والاحتواء للجميع.
- التحديد المبكر للأطفال المعرضين لخطر الفشل المدرسي (UNESCO,2009).

كيف نتحول لنظام التعليم الجامع :

لتطبيق هذا النظام يجب التأكد أولاً من الممارسات الموجودة في مدارس التعليم العام لتحديد نقطة الانطلاق؛ لوضع النموذج المقترح لمدرسة جامعة لا تستثني أحداً.

إن البيانات المستخلصة من دراسة الوضع الحالي للتعليم العام ستكون بمثابة خط الأساس لمدى احتمالية النجاح المستقبلي؛ عليه يجب تحديد الممارسات الجامعة التي يتم تطبيقها بالفعل كالتالي:

أولاً:

- جمع المعلومات حول عدد الطلاب ذوي الإعاقة الملتحقين حالياً بمدارس التعليم العام.
- معرفة مستوى أداء الطلاب ذوي الإعاقة استناداً إلى معايير الأداء .
- معرفة كيف تتم جدولة ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام استناداً إلى الأرقام والاحتياجات ؟.
- تحديد/معرفة/طرق دعم كيف يتم دعم الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام؟.
- مدى تطبيق المعلمين للتعليم التعاوني و منهجهم في تطبيقه هل يقوم معلمو التربية الخاصة بالتدريس التعاوني؟ وما هو النهج المتبع ؟.
- هل يتقاسم معلمو التعليم العام والتربية الخاصة مسئولية التدريس لنفس الطلاب وهل يقومون بالتخطيط المشترك؟.
- كم عدد معلمي التعليم العام الذين يقومون بتنفيذ استراتيجيات تعليمية متميزة ذات جودة عالية؟.
- هل هناك تدخلات متنوعة في كل مستوى من مستويات الاستجابة للتدخل ؟.
- ماهي مصادر دعم الاحتياجات المتاحة (مدربين تربويين- موجهين- برامج خاصة)؟.

ثانياً:

يجب حصر الموظفين لتحديد مستوى معرفتهم الحالية عن ممارسات التعليم الجامع ومستوى استعدادهم للتنفيذ، وعليه يجب تحديد ما يلي:

- كيف يُعرف الموظفون ممارسات الدمج والممارسات الجامعة؟.
- ماذا يَعرف الموظفون عن الممارسات الشاملة (نماذج دعم التعليم التعاوني- نهج التدريب المشترك- جدولة الطلاب بناءً على دعم الاحتياجات).

- هل يقوم الموظفون حالياً بتنفيذ الممارسات الشاملة :التعليم التعاوني، الاستشارة، المعلم البديل أو الموازي :كيف يتم ذلك؟.
- هل الموظفون مستعدون للمشاركة في تنفيذ الممارسات الشاملة كالتعليم المشترك؟.

ومن خلال ما سبق سيتم تحديد الموظفين الذين يمكنهم العمل كمساعدين موجهين لبقية الموظفين(Louisiana Department of Education,2013).

الدراسات السابقة :

شملت الدراسات السابقة عدداً من الدراسات العربية والأجنبية، حيث تناولت الدراسات الأجنبية الاستعداد وجاهزية المدارس للتعليم الجامع في عدة دول ،أما الدراسات العربية المتوفرة فهي أقل صلة بموضوع الدراسة عدا دراسة نوار (٢٠١٣) التي قيمت الوضع الحالي للمدارس ووضعت أسس تخطيط التحول للتعليم الجامع في جمهورية مصر العربية.

أولاً :الدراسات الأجنبية:

دراسة ماتوفيتش وسباسينوفيتش(Matovic & Spasenovic (2016 والتي هدفت للتعرف إلى مستوى جاهزية واستعداد المعلمين للتعليم الجامع في صربيا ؛ وذلك من خلال تقييم المعلمين لكفاءتهم ذاتياً للعمل في وضع التعليم الجامع مع الأطفال ذوي الإعاقات النمائية. تألفت العينة من (٢١٢) معلم – معلمة، وتم تقسيم العينة لضابطة وتجريبية، وإخضاع المجموعة التجريبية لبرنامج مهني لتطوير الكفاءة للعمل مع ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الجامع. وقد أشارت النتائج إلى مستوىً متوسط من الاستعداد للعمل بمدارس التعليم الجامع ،أما البرنامج التدريبي، فقد كان ذا أثر متواضع جداً، حيث عمق المعرفة النظرية ولم يظهر أثره في الممارسة العملية.

كما سعت دراسة سيمي و شارما(Simi & Sharma (2015 للتعرف على مستوى استعداد المدرسين قبل الخدمة للتعليم الجامع في جزر سليمان. فتناولت تصورات الطلاب الملتحقين بدبلوم التأهيل للتدريس بجامعة جزر سليمان . وقد تم قياس الاستعداد قبل وبعد اجتياز المعلمين لدورة تدريبية حول مبادئ وممارسات التعليم الجامع لتحديد أثرها على: الاتجاهات والسلوكيات ،وفعالية الممارسات ،والتدريس لدى المعلمين قبل الخدمة .وأظهرت النتائج أنه لم يكن لدى المعلمين قبل الخدمة مهارات

الاستعداد للتعليم الجامع، وتم استخدام البيانات لتطوير وتحسين برنامج تأهيل المعلمين ،والتركيز على المهارات اللازمة للعمل في مدارس التعليم الجامع .

قام يونيانا (Unianu (2012 بدراسة الصعوبات الجوهرية التي تعيق تطبيق التعليم الجامع في المدارس العادية، وتحليل اتجاهات المعلمين نحو هذا التعليم. وشملت عينة الدراسة (١١٢) معلماً – معلمة، وبحثت مدى معرفة المعلمين بمصطلحات وممارسات التعليم الجامع . وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين في مختلف الأعمار تعتمد على خبرتهم في العمل مع الأطفال الأصغر عمراً ،كما أشارت النتائج إلى أن معلمي رياض الأطفال أكثر تقبلاً ومراعاة لحاجات الطلاب على اختلافهم ، وأن جودة التعليم الجامع تعتمد على : المستوى المهني والتخصصي للمعلمين، والمهارات اللازمة للعمل مع ذوي الإعاقة، وأظهرت أن مجرد معرفة مصطلحات وممارسات الدمج بشكل نظري يعد معرفة ضحلة ليست ذات قيمة في العمل في وضع التعليم الجامع .

وهدفت دراسة سمت وهاي Smit & Hay (2001) إلى التعرف على مدى استعداد معلمي جنوب أفريقيا للتعليم الجامع. و تألفت عينة الدراسة من(٥٧٧) معلماً ومعلمةً، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين لديهم أفكار قديمة مستخدمة في عصور سابقة حول التعليم الخاص ، ولا تتوفر لديهم المعرفة الكافية حول التعليم الجامع، وهذا يشير لعدم استعداد أفراد العينة للتعليم الجامع .

أما دراسة جاثومبي وآخرون Gathumibi,etal (2015)، فقد هدفت إلى دراسة وضع المدرسين والمدارس، وإعدادهم للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة في وضع التعليم الجامع. و قد شملت العينة (١٤٠) معلماً، و(١٣) مديراً لعدد من المدارس الثانوية المختارة في كينيا. و أظهرت النتائج أن البنية التحتية المادية ،والموارد التعليمية ،والكفاءة العلمية والعملية للمعلمين غير مناسبة لدعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، و أن المعلمين بحاجة إلى التدريب على العمل مع ذوي الإعاقة في المدارس الجامعة، ووضحت النتائج أن هناك نقصاً في التعاون بين المعلمين لدعم ذوي الإعاقة، إضافة إلى قصور سياسات الإدارة المدرسية المتعلقة بتلبية احتياجات الطلاب من ذوي الإعاقة .

وسعت دراسة نايكر Naicker,(2008) إلى البحث في استعداد المعلمين للتحديات المرتبطة بتنفيذ التعليم الجامع في زولولاند بجنوب افريقيا، والتي تتضمن : المهارات،

والمعرفة، والاتجاهات ،والتدريب، والوصول لهياكل الدعم لضمان نجاح الدمج الجامع. و تألفت العينة من(١٢٠) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية والثانوية. و أظهرت النتائج عدم استعداد المعلمين للتعليم الجامع، وأنهم بحاجة لتعميق المعرفة ؛ حيث إن هناك نقصاً في المعلومات، والمهارات ،والممارسة العملية في العمل مع ذوي الإعاقة في فصول الدمج، كما أنهم بحاجة لدورات متعمقة حول التعليم الجامع قبل وأثناء الخدمة.

وقد كانت دراسة ميرك ولازروس (Miric&Lazarus(2010 عبارة عن تقرير عن التعليم الجامع في مقدونيا ؛ حيث استهدف التقرير تصورات أصحاب المصلحة والسياسات الوطنية والممارسات المدرسية. و شملت الدراسة ثلاث مجموعات رئيسة من الأطفال :ذوي الإعاقة النمائية، ذوي الخلفية الاجتماعية والثقافية المنخفضة، والأطفال من خلفيات عرقية مختلفة. و أشار التقرير إلى أن لدى مقدونيا مقومات نجاح التعليم الجامع ؛إلا أن هناك عدداً من المعوقات تكمن خلف عدم تنفيذ التعليم الجامع كالنزاع العرقي الداخلي- و كنقص في فهم الأطفال ذوي الإعاقة من قبل العاملين في مجال التعليم في المدارس الابتدائية. كما بين التقرير بأن استعداد المدرسين ،و أولياء الأمور للمشاركة في التعليم الجامع يدل على مستقبل جيد لهذا التعليم. و استخلص التقرير عدداً من الخطوات لتعزيز نظام تعليمي أكثر شمولية، يعالج التحديات سواء أكانت على المستوى الوطني أو البلدي أو المدرسي.

واهتمت دراسة داس وبكياني وديساي (Das,Bukuyani&Desai(2013 بالتعرف على مستويات المهارات الحالية، ومستويات المهارات المدركة في قائمة الكفاءة اللازمة للتعليم الجامع لدى معلمي المدارس الابتدائية والثانوية العادية في دلهي الهند. وشملت العينة (٢٢٣) معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الابتدائية و(١٣٠) من مدرسي المدارس الثانوية. وبينت النتائج أن ٧٠٪ من معلمي المدارس الابتدائية لم يتلقوا تدريباً في مجال التعليم الخاص، ويفتقدون للخبرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، كما أن ٧٨٪من المعلمين لم يحصلوا على خدمات الدعم في غرفة الصف، ويرى معلمو المرحلتين الابتدائية والثانوية أنفسهم منخفضي الكفاءة في العمل مع الطلاب ذوو الإعاقة.

وهدفت دراسة ماهلونجو (Mhlongo(2015 إلى التحقق من مدى استعداد معلمي التعليم العام للتعليم الجامع، والتعرف على التحديات التي يواجهها الطلاب من ذوي الإعاقة في دائرة سايدي في جنوب

أفريقيا. وقد تم استقصاء آراء (٢٠) معلماً، إضافة إلى مقابلات مع المسئولين من وزارة التعليم وهيئات إدارة المدارس.و أشارت النتائج إلى عدم استعداد المعلمين لتنفيذ التعليم الجامع في هذه الدائرة الريفية، و إلى أنه لازال هناك نقص كبير في دعم المعلمين من نواح تتعلق بالمعرفة، و المهارات، والاتجاهات.

وأجرت شريف(2016)Shareef دراسة هدفت إلى التعرف على ما يعتقده المعلمون ويشعرون به حول استعداد مدارسهم للتعليم الجامع من الجوانب التالية: القيادة التربوية والمناخ المدرسي، والمناهج الدراسية، ودعم الطلاب الفردي، إضافة إلى معارف المعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم، كما هدفت إلى التعرف على التحديات التي تجابه التعليم الجامع وتمنع تطبيقه في المدارس الحكومية في جزر المالديف.و شملت أدوات الدراسة المسح عبر الاستبانات لـ (١٥٣) مدرساً ،كما تم إجراء مقابلات لـ(١٠) معلمين .وأشارت النتائج إلى أن لدى المعلمين بوجه عام اتجاهات إيجابية نحو جميع عوامل الاستعداد المتعلقة بالتعليم الجامع ،إلا أنهم يفتقرون إلى المعرفة ومهارات التعليم الجامع ،إضافة إلى وجود نقص في المرافق ،و وجود ضعف في الوعي بين ذوي العلاقة ، وصعوبات في مجال المناهج الدراسية إضافة إلى القيود الزمنية جميع ذلك قيود تعوق تنفيذ التعليم الجامع.

أما دراسة مخوباديـاي ومولوسـايوا وموسـويلا (٢٠٠٩) Mukhopahyay ,Molosiwa & Moswela Das ,Bukuyani&Desai ،فقد هدفت إلى التعرف على مخرجات برنامج تدريب معلمي التربية الخاصة في بتسوانا في أفريقيا ،ومدى قدرة الخريجين على التدريس في الفصول الجامعة. و تألفت العينة من (١٨) طالب من طلاب السنة الأخيرة من برنامج البكالوريوس.و أظهرت النتائج عدم قدرة المتدربين على تلبية احتياجات التعلم لفئات متنوعة من المتعلمين ذوي الإعاقة في البيئات الجامعة.

أما دراسة باشا (2012)Pasha ، فقد كانت دراسة مسحية وصفية مستعرضة تهدف للتعرف على مدى استعداد المعلمين للتعليم الجامع والدمج الشامل، والممارسات الجارية في مدارس الدمج الابتدائية.و أجريت الدراسة على (٣٠٠) معلم من (٧٥) مدرسة ابتدائية عامة وخاصة ضمن حدود لاهور في باكستان. و أظهرت النتائج أن مدارس الدمج الابتدائية ليست مهيئة للتعليم الجامع ،كما أنه لا يعد ممارسة شائعة في الفصول العامة في المداس الخاصة، وأظهرت أن هناك عقبات وتحديات تواجهها المدارس مثل عدم الالتزام بالتعليم الجامع في المدارس ،والافتقار إلى فرص التدريب والتطوير المهني للمعلمين والإدارة، و

كذلك عدم توفر معلومات حول أدوار المعلمين ومسئولياتهم والمهارات اللازمة للتدريس ،إضافة لغياب دعم سياسات القبول في برامج الدمج ،و قلة المعلومات حول الأبحاث التي تجري على الدمج ونتائجها ،و قلة المتعاونين في ممارسات التخطيط ،و قلة التشجيع على الشراكات مع الأسرة وا لمجتمع.

وتهدف دراسة بوفورد وكيسي(2012)Buford Casey إلى التحقق من اتجاهات معلمي التربية الخاصة والعادية من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف ال١٢ فيما يتعلق باستعدادهم لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة، ثم استقصاء مواقف المعلمين ،وأسس معرفتهم، وخبراتهم التي تشكل موافقهم. وأظهرت الدراسة اتجاهات إيجابية با لمجمل تجاه التعليم الجامع ووضحت الدراسة استراتيجيات التنفيذ الناجحة للتعليم الشامل.

وصممت دراسة الأحمد (AL-ahmad(2006 للتحقق من اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة نحو التعليم الجامع للتلاميذ من ذوي الإعاقات الانفعالية، وعلاقته بعدد من المتغيرات(الدرجة العلمية – المستوى الدراسي الذي يقوم المعلم بتدريسه- الخبرة في المجال- التدريب). وأظهرت النتائج أن لدى معلمي التربية الخاصة اتجاهات أكثر إيجابية من المعلمين العاديين، كما أن اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة أكثر إيجابية من معلمي المرحلة الثانوية، وأنه لا توجد فروق باختلاف الدرجة العلمية ، كما لا يوجد أثر للخبرة التعليمية على الاتجاهات نحو التعليم الجامع.

ثانياً :الدراسات العربية التي تناولت التعليم الجامع :

هدفت دراسة العطل (٢٠١٦) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية لمحافظات غزة للتعليم الجامع وسبل تطويرها. وشملت عينة الدراسة (٢٧٥) مديراً- مديرة . وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لممارسات التعليم الجامع كان مرتفعاً، كما لا توجد فروق في درجة الممارسة تعزى للجنس ،أو المؤهل العلمي، وتوجد فروق في الممارسة تعزى لسنوات الخبرة لصالح فئة ذوي الخبرة لأقل من خمس سنوات .

وهدفت دراسة جرادات (٢٠١٣) إلى التعرف على دور المرشدين في مدارس التعليم الجامع ،والتعرف على الأهداف التي يسعون لتحقيقها. وأظهرت النتائج أن الأهداف التي يسعى المرشدون لتحقيقها في مدارس التعليم الجامع هي ذات الأهداف التي رسمتها الوزارة في تطبيق التعليم الجامع، ومن

أهمها : نشر الوعي والمعرفة حول حقوق ودعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدرسة، ورفع قدرات وتغيير اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية في المدرسة، والتعاون والتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي، والعمل مع أهالي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ،وتقديم الخدمات (الإرشادية – الوقائية – النمائية – الصحية – التوعية – الإحالة للمؤسسات).

وسعت دراسة نوار (٢٠١٣) لدراسة أسس التخطيط لتحويل المدرسة المصرية لمدرسة جامعة لتشمل الطلاب ذوي الإعاقة وأطفال الشوارع؛ فرصدت الدراسة المتطلبات التربوية اللازمة للتحول من خلال (السياسات والبنى، المعلم، التقويم ،الإدارة المدرسية، التمويل، المجتمع المدني) وأهم النتائج التي استخلصتها الدراسة استنتاج أهداف التعليم الجامع والصعوبات التي تحول دون تطبيقه منها : اعتماد التعليم على الممارسات التقليدية القديمة التي تقدم تعليمًا انعزالياً إضافة إلى افتقار المدارس للمرافق والبنية التحتية الملائمة للتطبيق – والخدمات المناسبة – وعدم كفاية المدرسين واستعدادهم للتحول من حيث المهارات ؛حيث يحتاج المعلمين للتدريب ؛فبرامج تأهيل المعلمين غير مرضية – كما أن المناهج تحتاج لتعديل بحيث تصبح مراعية للفروق الفردية .

وهدفت دراسة النجار والسميري (٢٠٠٨) إلى دراسة الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء المدرسي لدى معلمي مدارس التعليم الجامع بمحافظات غزة. وقد شملت العينة (١١٩) من مدرسي ومدرسات مدارس التعليم الجامع. وأظهرت النتائج أنه لا علاقة بين الاحتراق النفسي وكفاءة المعلمين في مدارس التعليم الجامع، وأن مصدر الاحتراق ينخفض في وجود غرفة المصادر بالمدرسة .

أما دراسة أبوحشيش وسليمان (٢٠٠٥) ،فقد سعت إلى التعرف على واقع المناهج التعليمية، و أساليب الاشراف التربوي لبرنامج التعليم الجامع التابع لوزارة التربية والتعليم في دولة فلسطين . وأظهرت النتائج وجود العديد من الإيجابيات التي تأخذ بعين الاعتبار حالات ذوي الإعاقة ومراعاة حاجاتهم والفروق الفردية في تلك البرامج ،إلا أنها بحاجة إلى مزيد من التسهيلات المادية، ومشاركة المجتمع المحلي ،كما أن محتوى المناهج يراعي النقاط الإيجابية التالية : التنوع في طرق التدريس ، ومرونة الأهداف وإمكانية تحقيقها ،وتعزيز العلاقات الإيجابية بين التلاميذ ،كما يركز على رفع الروح المعنوية للطلاب .ويحتاج المنهاج

إلى مزيد من الاهتمام من ناحية الأنشطة وتنوعها بحيث تصبح ملائمة لنوع الإعاقة، كما أنها بحاجة إلى ومراعاة القدرات والميول والعمر الزمني لجميع الفئات عاديين وغير عاديين .

وبالنسبة للإشراف التربوي فقد ركز على أن الطالب هو محور العملية التعليمية، والمعلم هو الموجه والمرشد لهذه العملية، وكان التركيز على سلوك وأداء المعلم، و على الرغم من ذلك لازالت الممارسات تعتمد أسلوب تصيد الأخطاء.

الطريقة والإجراءات :

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة :

تألف مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مدارس التعليم العام، ومدارس الدمج ،ومراكز التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم في مدينة جدة ممن يعمل بمدارس الدمج أو سبق له العمل في مدارس الدمج.

عينة الدراسة :

تألفت العينة من (٧١) فرداً، ممن رغب في المشاركة في الاستجابة على أداة الدراسة من المعلمين \المعلمات بمدارس الدمج أو من سبق لهم العمل بها، وفيما يلي خصائص عينة الدراسة :

١) **مجال العمل:**

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة حسب مجال العمل

	تكرار	النسبة
معلم عادي	١٨	٢٥.٤
معلم تربية خاصة	٤٩	٦٩.٠
وكيل	٤	٥.٦
المجموع	٧١	١٠٠.٠

٢) **الخبرة**

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة

	تكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٤٢	٥٩.٢
٥-١٠ سنوات	١٥	٢١.١
أكثر من ١٠ سنوات	١٤	١٩.٧
المجموع	٧١	١٠٠.٠

٣) **الفئة العمرية:**

جدول رقم (٣)

توزيع عينة الدراسة حسب الفئة العمرية

	تكرار	النسبة
أقل من ٣٠ سنة	٣٨	٥٣.٥
٣٠-٣٩ سنة	٢٠	٢٨.٢
40سنة فأكثر	١٣	١٨.٣
المجموع	٧١	١٠٠.٠

أداة الدراسة :

قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة استناداً إلى مراجعة الأدب النظري حول التعليم الجامع واستعداد المدارس وتهيئتها لهذا النوع من التعليم، وتتمثل الأداة في" مقياس استعداد المدارس للتحول نحو التعليم الجامع"، والذي يهدف لقياس مدى استعداد وجاهزية المدارس للتحول للتعليم الجامع، من خلال ٥٤ فقرة تقيس ستة أبعاد كالتالي:

١- **الاتجاهات نحو التعليم الجامع.**
٢- **القدرة على العمل ضمن فريق.**
٣- **البيئة الفيزيائية والتجهيزات.**

٤- الكفاءة المهنية للعمل ضمن فريق التعليم الجامع.

٥- الخدمات المساندة.

٦- تجارب المعلمين الحالية.

وتم استخراج الصدق والثبات للمقياس كالتالي:

أولاً: اختبار الصدق:

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على (١٠) محكمين من الأساتذة، والمختصين في مجال موضوع الدراسة، وبناءً على ملاحظاتهم فقد تم تبديل بعض الفقرات التي تحمل نفس المضمون، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

صدق البناء:

تم الكشف عن صدق البناء الداخلي للمقياس على أفراد العينة الاستطلاعية(ن=٢٠)، باستخراج معاملات ارتباط الفقرة بكل مجال لاختبار صدق المقياس ؛حيث تبين أن هنالك علاقات ذات دلالة إحصائية تزيد قوتها عن ٠.٤٠ بين الفقرة والمجال الذي تتبعه وكذلك بين المجال والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على صدق المقياس ،والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط المجال بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	قيمة معامل الارتباط**
الاتجاهات نحو التعليم الجامع	٠.٩١٥
القدرة على العمل ضمن فريق	٠.٩٢٢
البيئة الفيزيائية والتجهيزات	٠.٨٧٧
الكفاءة المهنية للعمل ضمن فريق التعليم الجامع	٠.٨٧٤
الخدمات المساندة	٠.٨٨١
تجارب المعلمين الحالية.	٠.٩٢١

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

ثانياً: الثبات:

تم استخدام اختبار كرونباخ ألفا لقياس ثبات المقياس بالتطبيق على عينة استطلاعية يبلغ عددها ٢٠ معلمة، حيث تبين وفقا للجدول التالي أن معاملات ألفا تزيد عن النسبة المقبولة ٠.٠٦ وبما يعكس ثبات المقياس الجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول رقم (٥)

البعد	قيمة ألفا
الاتجاهات نحو التعليم الجامع	٠.٧٨٥
القدرة على العمل ضمن فريق	٠.٨٥٢
البيئة الفيزيائية والتجهيزات	٠.٨٨١
الكفاءة المهنية للعمل ضمن فريق التعليم الجامع	٠.٨٠٢
الخدمات المساندة	٠.٩٠١
تجارب المعلمين الحالية.	٠.٨٩٨
المقياس ككل	٠.٩٥٦

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد النتائج بـ:

- **حدود زمانية : الزمان الذي طبقت فيه الدراسة ٢٠١٨.**
- **حدود مكانية :المكان الذي أجريت فيه الدراسة مدينة جدة .**
- **حدود بشرية : استعداد مدارس الدمج للتحول للتعليم الجامع لدى عينة الدراسة والتي تشمل الفئات التالية والتي تعمل أو عملت بمدارس الدمج:**
  1. **معلمي التربية الخاصة.**
  2. **المعلم العادي.**
  3. **قادة مدارس.**
- **حدود موضوعية :**

١- التعرف على مستوى استعداد معلمي التعليم العام للتعليم الجامع (الاتجاهات – العمل

ضمن فريق- الكفاءة المهنية).

٢- التعرف على مستوى استعداد معلمي التربية الخاصة للتعليم الجامع (الاتجاهات – العمل ضمن فريق- الكفاءة المهنية).

٣- دراسة الفرق في مستوى الاستعداد للتعليم الجامع بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة.

٤- دراسة الفروق في مستوى الاستعداد للتعليم الجامع تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

٥- دراسة الفرق في مستوى الاستعداد للتعليم الجامع تبعاً لمتغير العمر.

٦- المعيقات والمشكلات الحالية التي تعيق تطبيق التعليم الجامع من وجهة نظر العاملين بالمدارس التي تطبق الدمج.

المعالجة الإحصائية :

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ؛وذلك للإجابة على السؤال الرئيسي إضافة إلى السؤالين الفرعيين الأول والثاني، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، أما السؤالان الرابع والخامس، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ،وكذلك اختبار Tukey للمقارنة البعدية للإجابة عليها.

النتائج ومناقشتها:

أولاً عرض النتائج :

- <u>الإجابة على السؤال الرئيس</u> :

ما مستوى استعداد مدارس التعليم العام للتحول للتعليم الجامع (الاتجاهات – العمل ضمن فريق – مناسبة البيئة الفيزيائية – الكفاءة المهنية - توافر الخدمات المساندة)؟

تم استخراج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري؛ للإجابة على التساؤل أعلاه حيث تم التوصل إلى ما يلي وفقا للمقياس التالي:

جدول رقم (٦)

	المستوى
١-٢.٣٣	ضعيف
٢.٣٤ – ٣.٦٦	متوسط
٣.٦٧-٥	مرتفع

جدول رقم (٧)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
الاتجاهات نحو التعليم الجامع	3.5151	.68956	مرتفع
القدرة على العمل ضمن فريق	3.9819	.47376	مرتفع
البيئة الفيزيائية والتجهيزات	2.9953	.96068	متوسط
الكفاءة المهنية للعمل ضمن فريق التعليم الجامع	3.7612	.67408	مرتفع
الخدمات المساندة	3.1162	1.14940	متوسط
تجارب المعلمين الحالية.	3.3513	.79354	متوسط
المقياس ككل	3.5667	.55231	متوسط

ويوضح الجدول رقم (٧) أن مستوى استعداد مدارس الدمج للتحول إلى التعليم الجامع ذو درجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.5667) ،كما أن الأبعاد الثلاث الأكثر ارتفاعاً تتصل بشكل مباشر بالمعلمين (معلم عادي - معلم تربية خاصة) وهي كالتالي :مستوى القدرة على العمل ضمن فريق (3.9819)، ثم الكفاءة المهنية للعمل ضمن فريق التعليم الجامع (3.7612)، وأخيراً الاتجاهات نحو التعليم الجامع (3.5151)، بينما كان محور البيئة الفيزيائية والتجهيزات هو الأقل بينها (3.7612).

- **<u>الإجابة على السؤال الأول</u> :**

ما مستوى استعداد معلمي التعليم العام للتعليم الجامع ؟

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة على التساؤل أعلاه حيث تم التوصل إلى مايلي:

جدول رقم (٨)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
الاتجاهات نحو التعليم الجامع	3.5714	.69469	متوسط
القدرة على العمل ضمن فريق	4.0000	.38892	مرتفع
الكفاءة المهنية للعمل ضمن فريق التعليم الجامع	3.5265	.79152	متوسط

نلاحظ من خلال الجدول رقم (٨) أن مستوى الموافقة على محور القدرة على العمل ضمن فريق كان مرتفعاً بمتوسط حسابي (4)، بينما كانت الكفاءة المهنية للعمل ضمن فريق التعليم الجامع هي الأقل بينها حيث بلغت (3.5265) وعلى الرغم من أنها الأقل إلا أنها ذات مستوى متوسط.

- **<u>الإجابة على السؤال الثاني</u> :**

ما مستوى استعداد معلمي التربية الخاصة للتعليم الجامع؟

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة على التساؤل أعلاه حيث تم التوصل إلى ما يلي:

جدول (٩)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
الاتجاهات نحو التعليم الجامع	3.4840	.68872	متوسط
القدرة على العمل ضمن فريق	4.0087	.49779	مرتفع
الكفاءة المهنية للعمل ضمن فريق التعليم الجامع	3.8270	.62359	مرتفع

من خلال الجدول رقم (٩) نلاحظ أن مستوى الموافقة على محور القدرة على العمل ضمن فريق هو الأعلى بين باقي المحاور حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.0087)، بينما كانت الاتجاهات نحو التعليم الجامع هي الأقل بينها وقد بلغ المتوسط الحسابي(3.4840) والذي يعد متوسطاً.

- **<u>الإجابة على السؤال الثالث</u>:**

هل هناك فروق ذات دلالة في الاستعداد للتعليم الجامع بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة؟

تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للإجابة على التساؤل أعلاه حيث تم التوصل إلى النتائج التالية :

جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى لاستعداد للتعليم الجامع بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة

المجال	العمل	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الاتجاهات نحو التعليم الجامع	معلم	18	3.5714	.69469	0.46	0.65
	معلم تربية خاصة	49	3.4840	.68872		
القدرة على العمل ضمن فريق	معلم	18	4.0000	.38892	0.067	0.947
	معلم تربية خاصة	49	4.0087	.49779		
الكفاءة المهنية للعمل ضمن فريق التعليم الجامع	معلم	18	3.5265	.79152	1.624	0.109
	معلم تربية خاصة	49	3.8270	.62359		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث تبين أن قيمة (ت) ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بالنسبة لمجالات الدراسة ؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة.

- **الإجابة على السؤال الرابع :**

هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى الاستعداد للتعليم الجامع تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للإجابة على التساؤل أعلاه حيث تم التوصل إلى ما يلي :

جدول رقم (١١)

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الاتجاهات نحو التعليم الجامع	بين المجموعات	3.816	2	1.908	4.402	.016*
	في المجموعات	29.469	68	.433		
	المجموع	33.285	70			

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
القدرة على العمل ضمن فريق	بين المجموعات	.400	2	.200	.888	.416
	في المجموعات	15.312	68	.225		
	المجموع	15.711	70			
الكفاءة المهنية للعمل ضمن فريق التعليم الجامع	بين المجموعات	2.342	2	1.171	2.703	.074
	في المجموعات	29.465	68	.433		
	المجموع	31.807	70			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

يتبين من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ف) ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمجال (الاتجاهات نحو التعليم الجامع) مما يدل على وجود فروقات عليه دون باقي المجالات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وباستخدام اختبار Tukey **للمقارنات البعدية نجد ما يلي:**

الجدول رقم (١٢)

	(I)	(J)	فرق المتوسط(J-I)	الخطأ المعياري	الدلالة
الاتجاهات نحو التعليم الجامع	أقل من ٥ سنوات	5-10	.48844*	.19801	.042
		اكثر من ١٠ سنوات	.45238	.20316	.074
	5-10	اقل من ٥ سنوات	-.48844*	.19801	.042
		اكثر من ١٠ سنوات	-.03605	.24464	.988
	أكثر من ١٠ سنوات	اقل من ٥ سنوات	-.45238	.20316	.074
		5-10	.03605	.24464	.988

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

يشير الجدول رقم (١٢) إلى وجود فروقات بين عينة (أقل من ٥ سنوات خبرة) وبين الفئتين

الأخريين و تميل الفروقات في المجالات أعلاه لصالح الفئة (أقل من ٥ سنوات).

- **الإجابة على السؤال الخامس :**

هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى الاستعداد للتعليم الجامع تبعاً لمتغير العمر؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للإجابة على التساؤل أعلاه، حيث تم التوصل إلى ما يلي:

الجدول رقم (١٣)

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الاتجاهات نحو التعليم الجامع	بين المجموعات	3.556	2	1.778	4.067	.021*
	في المجموعات	29.729	68	.437		
	المجموع	33.285	70			
القدرة على العمل ضمن فريق	بين المجموعات	1.141	2	.570	2.662	.077
	في المجموعات	14.571	68	.214		
	المجموع	15.711	70			
الكفاءة المهنية للعمل ضمن فريق التعليم الجامع	بين المجموعات	.670	2	.335	.731	.485
	في المجموعات	31.138	68	.458		
	المجموع	31.807	70			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن قيمة (ف) ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمجال (الاتجاهات نحو التعليم الجامع) فقط مما يدل على وجود فروقات في هذه المجال فقط دون باقي المجالات تبعاً لمتغير العمر.

وباستخدام اختبار Tukey **للمقارنات البعدية نجد ما يلي:**

الجدول رقم (١٤)

	(I)	(J)	فرق المتوسط(J-I)	الخطأ المعياري	الدلالة
الاتجاهات نحو التعليم الجامع	أقل من ٣٠ سنة	30-39	.04248	.18266	.971
		40 سنة فأكثر	.59138*	.21245	.019
	٣٠-٣٩ سنة	اقل من 30	-.04248	.18266	.971
		40 سنة فأكثر	.54890	.23556	.058
	٤٠ سنة فأكثر	اقل من 30	-.59138*	.21245	.019
		30-39	-.54890	.23556	.058

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

يشير الجدول رقم (١٤) إلى أن هنالك فروقات بين عينة (أقل من٣٠ سنة) وبين الفئة (أكثر من ٤٠ سنة) الأخريين و تميل الفروقات لصالح الفئة (أقل من ٣٠ سنة).

- **<u>الإجابة على السؤال السادس</u> :**

ما المشكلات والمعيقات التي تحول دون التحول إلى التعليم الجامع من خلال خبرتك في العمل في مدارس الدمج؟ (سؤال مفتوح)

للإجابة على هذا السؤال تم تلخيص الاستجابات والآراء على هذا السؤال ،وجاءت وفق الترتيب التالي:

١- **<u>المباني والتجهيزات</u>:**

كانت المباني والتجهيزات أكثر المشكلات تكراراً حيث أفاد جميع أفراد العينة بأن المباني تعد أحد أهم المعيقات ؛ حيث يرون بأن المباني غير مناسبة لا من حيث التصميم ولا جودة المرافق، كما أن أعداد الطلاب وتوزيعهم على الفصول لا يضمن جودة التعليم، وفي بعض المدارس لا تتوفر غرفة المصادر .إضافة إلى نقص الدعم المالي حيث يتكفل المعلمون بتوفير بعض التجهيزات والوسائل التعليمية والتي تعد عبئاً عليهم.

٢- مشكلة التأهيل والتدريب :

فأفاد معظم المشاركين بأهمية التدريب المستمر والتنويع في الدورات، وأن تشمل الدورات جميع العاملين بالمدرسة من طاقم تدريسي أو قيادي ، حيث إن معظم القيادات المتولية قيادة المدارس ليست مؤهلة بالشكل المناسب، ولا يتم اختيارهم بناء على الخبرة التخصصية التي تجمع بين التربية الخاصة و التعليم العام ،كما لا توفر أغلب الإدارات معلم مساعد ؛ لتخفيف العبء عن مدرس التربية الخاصة أو المعلم العادي .وقد أشاروا أيضاً إلى أن أغلب الإدارات تلقي بالعبء كاملاً على معلم التربية الخاصة دون القيام بأدوارهم والاعتراف بالعمل التعاوني ،ومن المشكلات المتعلقة بالإدارة سوء توزيع الطلاب على الفصول ونسبهم (ذوي إعاقة – عاديين).

٣- ما يتعلق بالكوادر :

أفاد المستجيبون بأن المدارس تعاني من نقص الكوادر المدربة، وأن المشكلة تكمن في بحث بعض المعلمين عن المزايا المادية المتعلقة بالعمل مع ذوي الإعاقة، مع عدم توافر الخبرة أو المعرفة المناسبة أو الحماس للعمل. ويعد نقص أعضاء فريق الدمج مع عدم توافر الخدمات المساندة بالشكل المناسب أحد أكبر المشكلات التي تعيق تقديم تعليم عالي الجودة، وكذلك نقص التعاون بين المعلمين مع عدم وضوح مفهوم التعاون بالشكل المناسب.

٤- وأخيراً

لايزال عدم تعاون المجتمع المحلي وعدم تفهمه لذوي الإعاقة وحقهم في الاحتواء بالمدرسة العادية مشكلة رئيسية ،إضافة لعدم تهيئة الطلاب والمعلمين لاستقبال الطلاب ذوي الإعاقة .

ثانياً : مناقشة النتائج :

- مناقشة نتيجة السؤال الرئيس :

أظهرت نتيجة السؤال الرئيس أن مستوى استعداد مدارس الدمج للتحول إلى التعليم الجامع كان متوسطاً ويتفق ذلك مع دراسة ماتوفيتش وسباسينوفيتش(2016) Matovic

Spasenovic & التي أظهرت نتائجها مستوىً متوسطاً من الاستعداد للتعليم الجامع، وكذلك دراسة شريف (2016) Shareef حيث أظهر أفراد العينة اتجاهات إيجابية نحو جميع عوامل الاستعداد.

وتختلف عن الدراسات التي أظهرت نتائجها با لمجمل عدم استعداد المدرسين للتعليم الجامع مثل:

دراسة دراسة سمت وهاي (2001) Smit & Hay نايكر (2008),Naicker، باشا(2012) Pasha، داس وبكياني وديساي (2013) Das ,Bukuyani&Desai، جاثومبي وآخرون (2015) Gathumibi,etal، ماهلونجو. (2015) Mhlongo.

ومن حيث الاتجاهات نحو التعليم الجامع فقد كانت إيجابية لدى جميع أفراد العينة حيث كانت متوسطة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ميرك ولازروس Miric & Lazarus (2010)، و دراسة بوفورد وكيسي (2012) Buford Casey

وبالإمكان تقديم تفسير لهذه النتيجة من خلال خصائص العينة المستجيبة حيث استهدفت العاملين في مدارس الدمج أو من سبق لهم العمل في مدارس الدمج؛ و بالتالي فجميع أفراد العينة قد عمل بشكل مباشر أو غير مباشر مع ذوي الإعاقة .

لذا نجد أن الاتجاهات نحو التعليم الجامع كانت إيجابية بشكل عام.

ويدعم هذه النتيجة الكلية المتوسط الحسابي الذي يعد (متوسطاً) على بعد التجارب الحالية؛ حيث يقيس المقياس التجارب الحالية للمعلمين (معلم عادي – معلم تربية خاصة) فقد أظهرت النتائج أنها إيجابية .

وعلى الرغم من أن مستوى الاستعداد يعد مرتفعاً على ثلاثة محاور ومتوسطاً بشكل عام ،كان بعد الخدمات المساندة وتوفرها في مدارس الدمج متوسطاً كأدنى بعد بالنسبة للمقياس ككل وبقية الأبعاد؛ وهي نتيجة متوقعة نظراً لقلة المختصين في الخدمات المساندة خاصة (أخصائي اللغة والنطق – أخصائي العلاج الوظيفي – أخصائي العلاج الوظيفي -

.....ألخ) من العاملين في مدارس التعليم العام.

ويؤيد هذه النتيجة استجابات المعلمين على السؤال المفتوح حول المشكلات والمعيقات الحالية وقد أفادوا بعدم توفر الخدمات المساندة بالشكل المناسب، و تتفق مع دراسة نوار (٢٠١٣) التي بينت نتائجها أن هناك حاجة للدعم والخدمات المساندة.

ومن خلال مراجعة النتائج فقد قيم المعلمون أنفسهم على أنهم ذوو كفاءة مرتفعة وهي درجة مناسبة للتحول نحو التعليم الجامع، وقد تعود هذه النتيجة لما توليه الوزارة من اهتمام في رفع كفاءة المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، كما أن السياسات التي انتهجتها الوزارة فيما يتعلق بالمناهج وتعديلها بشكل مختلف من حيث المضمون والشكل وطريقة التنفيذ ؛ جعل المعلمين أكثر كفاءة حيث يتم تدريبهم على تقديم المناهج بشكل ملائم ،ونظراً للتغيرات المتعددة والمستمرة في سبيل التطوير فقد اعتاد المعلمون على التجديد ؛ لذا فإن فكرة التحول للتعليم الجامع لم تكن شيئاً منفراً بالنسبة لأفراد العينة .

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ماهلونجو (2015) Mhlongo التي أفادت بنقص كبير في دعم المعلمين ،أما في دراسة شريف (2016) Shareef ،فإن أفراد العينة يفتقرون إلى المعرفة ،ومهارات التعليم الجامع، ويظهر في دراسة باشا (2012)Pasha الافتقار إلى فرص التدريب والتأهيل، كما أشارت دراسة نوار (٢٠١٣) بنقص التدريب والتطوير والاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس.

ودراسة داس وبكياني و ديساي (2013) Das,Bukuyani&Desai افتقد أفراد العينة فيها للكفاءة المهنية المناسبة من وجهة نظرهم للعمل في مدارس التعليم الجامع ،كما أن ٧٠٪ منهم لم يحصلوا على التدريب.

وكذلك نايكر (2008),Naicker ، ودراسة سمت وهاي Smit & Hay (2001)،ودراسة جاثومبي وآخرون (2015) Gathumibi,etal التي أظهرت نتائجها حاجة أفراد العينة لتعميق المعرفة والتدريب.

وقد أظهرت النتائج أيضاً أن التجهيزات والبيئة الفيزيائية مناسبة وهي تختلف عن دراسة نوار (٢٠١٣)، ودراسة جاثومبي وآخرون (2015) Gathumibi,etal .

على الرغم من أن معظم أفراد العينة قد أفادوا بعدم مناسبة المباني والتجهيزات من خلال السؤال المفتوح .

- <u>مناقشة السؤالين الأول والثاني</u> :

أظهرت النتائج أن مستوى استعداد مدارس الدمج للتحول نحو التعليم الجامع كان متوسطاً ، وكانت الدرجات مرتفعة على الأبعاد الثلاثة المكونة لاستعداد المعلمين الاتجاهات نحو التعليم الجامع – القدرة على العمل ضمن فريق – الكفاءة المهنية للعمل ضمن فريق الدمج) لدى الفئتين وهي درجة مشجعة جداً لخوض تجربة التحول نحو التعليم الجامع ،وتتفق هذه النتيجة فيما يختص بالمعلمين العاديين مع نتيجة دراسة ماتوفيتش وسباسينوفيتش(٢٠١٦) Matovic & Spasenovic ودراسة شريف(2016)Shareef .

وهي تتفق من حيث الاتجاهات مع دراسة الأحمد (2006) Al–ahmad حيث كانت الاتجاهات إيجابية نحو التعليم الجامع لدى معلمي التربية الخاصة والمعلمين العادين.

- <u>مناقشة نتيجة السؤال الثالث</u>:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاستعداد بين معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين، وقد تعود هذه النتيجة لكون الفئتين (معلم عادي – ومعلم التربية الخاصة) تعملان بمدارس الدمج أساساً، وهم على الأغلب قد عملوا بشكل مباشر أو غير مباشر مع ذوي الإعاقة ،ومروا بتجارب العمل التعاوني،فتكونت لديهم اتجاهات إيجابية للتحول نحو التعليم الجامع، وبمراجعة نتائج استجابة أفراد العينة على السؤال المفتوح حول المعيقات والمشكلات التي تحول دون تطبيق التعليم الجامع من وجهة نظر المعلمين كان التركيز على البنية التحتية والتجهيزات أكثر من التركيز على الكفاءة والعمل التعاوني وكانت الملاحظات حول نقص الأعداد أكثر من الملاحظات حول الكفاءة .

وهي بذلك تختلف الدراسة مع دراسة نوار (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها بأن كفاءة

المعلمين وإعدادهم بحاجة إلى إعادة نظر.

- <u>مناقشة نتائج السؤالين الرابع والخامس</u> :

أظهرت نتيجة السؤال الرابع وجود فروقات بين عينة (أقل من ٥سنوات خبرة) وبين الفئتين الأخريين، وتميل الفروقات في المجالات أعلاه لصالح الفئة (أقل من ٥ سنوات).

أما نتيجة السؤال الخامس، فقد أظهرت أن هنالك فروقات بين عينة (أقل من٣٠ سنة) وبين الفئة(أكثر من ٤٠ سنة) ،وتميل الفروقات لصالح الفئة (أقل من ٣٠ سنة).

وهما نتيجتان مرتبطتان ؛ حيث إن أغلب من هم في فئة أقل من ٣٠ هم ذاتهم على الأغلب الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات في العمل، فلايزالون في مرحلة اكتساب الخبرات وتقبل الجديد والتعلم لإثبات أنفسهم. ويمكن تفسير النتيجتين بارتباطهما بما أشار إليه زميرمان(2006) Zimmerman وهو موضوع مقاومة التغيير لدى المعلمين والتربويين والتي لا تنشأ من ضعف المستوى، إلا أنها ترتبط بزيادة سنوات العمل فهؤلاء يرون أن التغييرات قد تتضمن جهوداً كبيرة لتغيير وتعديل الممارسات التعليمية (تعديل المناهج وطرق التدريس، والتعاون مع الآخرين، وتغيير جدول الحصص وعدد الساعات، وقد يترتب عليه زيادة في العبء)، ويرتبط سلوك الموظفين نحو التغيير بمدى تقبل الطرق والإجراءات والسياسات الجديدة، ومن العوامل التي تلعب دوراً في زيادة مقاومة التغيير الفشل في التعرف على مدى الحاجة للتغير والإيمان بأهميته ، كما تشكل العادات والروتين مصدراً من مصادر المقاومة بدلاً من تطوير المهارات و الاستراتيجيات الجديدة، ويفضل أغلب المعلمين الاستمرار بالتدريس على نفس الطريقة القديمة.

ويشعر العديد من الأشخاص بالأمان عندما يفعلون أشياء اعتيادية ويصبح البدء في طريقة ونظام جديد مصدراً من مصادر الخوف والتهديد (الخوف من المجهول) وقد يشعر المعلمون ذوو الخبرة بأن هناك تهديدات تتصل بكونهم خبراء وتتصل التجربة الجديدة بإثبات الكفاءة واعتقادهم بضعف المعرفة أو المهارات بتحقيق التغيير بنجاح.

التوصيات والمقترحات :

- العمل على تغيير مفهوم المدرسة العادية إلى مدرسة جامعة لا تستثني أحداً عن طريق زيادة الوعي بحق أي فرد في الحصول على فرصة متساوية مع بقية أقرانه من خلال البرامج الإرشادية.
- تعديل القوانين لتصبح ملزمة باحتواء جميع أفراد المجتمع مهما اختلف شكل الشخص أو خصائصه أو قدراته في المدارس بحيث لا تستثني أحداً، والتركيز ليس على المنافع المادية المرجوة فقط ولكن على الجانب الأخلاقي والإنساني أيضاً.
- زيادة الدعم والتمويل وتوفير مباني وتجهيزات ومناسبة .
- التركيز على تحسين برامج إعداد المعلمين بحيث يوضع في الاعتبار الطلاب بمختلف القدرات والاحتياجات .
- تهيئة الطاقم الإداري والتدريسي والطلاب وأولياء الأمور للتحول إلى التعليم الجامع.
- توفير مزيد من التدريب للمعلمين ومعلمي التربة الخاصة بشكل يلبي الاحتياجات .
- توفير المزيد من الخدمات المساندة بشكل يسد النقص الموجود حالياً .
- إجراء المزيد من الدراسات حول التعليم الجامع على عينات أكثر تنوعاً.

المراجع

المراجع العربية :

١. "إحصائية أعداد ونسب ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية". (٢٠١٧). الهيئة العامة للإحصاء. تم الاسترجاع من https://www.stats.gov.sa/ar/requests/inquery

٢. "تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في الأطر الجامعة". (٢٠١٤) . منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. اليونيسكو. بيروت. تم الاسترجاع من https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182975_ara

٣. أبو حشيش، بسام محمد، وسلمان، محمد إبراهيم. (٢٠٠٥). "تقويم فعالية برنامج التعليم الجامع التابع لوزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة ". عالم التربية : المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، *س٦ ، ع١٦* ، ٢٤١ – ٢٩٢ . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/649016

٤. العطل، مازن محمد عبدالقادر، وشلدان، فايز كمال عبدالرحمن . (2016) . "درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمنحى الجامع للتعليم والتعلم وسبل تطويرها" (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/766143

٥. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة المؤتمر الدولي للتربية الدورة الثامنة والاربعون. (٢٠٠٨). "التعليم الجامع ،طريق المستقبل". نوفمبر ٢٠٠٨ . جنيف

٦. النجار، محمد، والسميري، نجاح عواد. (٢٠٠٨). "الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء التدريسي لدى معلمي مدارس التعليم الجامع بمحافظات غزة" . مجلة كلية التربية : جامعة عين شمس- *كلية التربية، ع٣٢ ، ج٤* ، ٤١٧– ٤٦٩ . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/45121

٧. نوار، أحمد زينهم. (٢٠١٣). "أسس التخطيط لتحويل المدرسية المصرية الى مدرسة جامعة للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة وأطفال الشوارع . مستقبل التربية العربية". المركز العربى

للتعليم والتنمية، مج٢٠، ع٨٥، ١١ .160 - مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/487989

٨. وزارة التربية والتعليم .نيسان(٢٠١٥)."(سياسة التعليم الجامع)وزارة التربية والتعليم العالي".فلسطين. تم الاسترجاع من www.moehe.gov.ps

٩. وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل لاجئي فلسطين في الشرق الأدنى(الانوروا).(٢٠١٣)."سياسة التعليم الجامع" .فلسطين. تم الاسترجاع من
https://www.unrwa.org/sites/default/files/2013052935659_0.pdf

المراجع الأجنبية:

10. The United Nations Educational,Scientifi c and Cultural Organization.(2005). "Guidelines for Inclusion:Ensuring Access to Education for Al"l .Printed in France
11. World Health Organization WHO.(2011)."World report on disability".Geneva.retrieved from https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/.
12. the United Nations Educational(UNESCO).(2009). "Policy Guidelines on Inclusion in Education". France. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849.
13. Kilgore,Kthy.(2013*)*."10 Steps to Implementing Effective Inclusive Practices A Guide for School Site Leaders ".Louisiana Department of Education funded by Office of Special Education Programs.retierved from http://laspdg.org/files/10%20Steps%20Final%20Guide.pdf
14. Matović,Nataša and Spasenović, Vera.(2016)."Teacher professional development in the field of inclusive education:The case of Serbia Scientific article". Journal of Contemporary Studies ,*1*. 38–53.
15. Sharma, Umesh and ,Simi, Janine & Forlin, Chris.(2015)."Preparedness of Pre-service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands".Australian Journal of Teacher Education. *40*, 5 Article 6.103-116.

16. Unianua, Ecaterina Maria.(2011)."Teachers' attitudes towards inclusive education". *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 33*.900 – 904
17. Hay, J.F, and Smit,J.(2001)."Teacher preparedness for inclusive education". South African Journal of Education. *21*.(4).213-218.
18. Gathumbi, Agnes , Ayot ,Henry , Kimemia ,John and Ondigi ,Samson.(2015"Teachers' and School Administrators' Preparedness in Handling Students with Special Needs In Inclusive Education In Kenya". Journal of Education and Practice ,6,24,129-138.
19. Naicker, Jeshni.(2008)."Educators 'Prepaedness for Inclusive Education. Unpublished Master's Thesis". University of Zululand.Kuyini.
20. Ahmed B, Desai, Ishwar P, and . Das, Ajay K.(2013)." Inclusive Education in India :Are The Teachers Prepares?". International Journal of Special Education.28.1.1-10.retirevd form ERIC Number: EJ1013694. https://eric.ed.gov/?id=EJ1013694.
21. Pokhsraryan, Anna, Galtsyan, Marina, Shakaryan, Lilit and Hovhannisyan, Karen.(2013). "An Assessment of Implementation of Inclusive Education in the Republic of Armenia".Center for Educational Researches and Consulting .Armenia .reterived from www.e-research.am.
22. Mhlongo, Khulekani.(2015)."Educator's Readiness to Implement Inclusive Education: The case of Umzumbe Rural Schools, Sayidi Circuit". Unpublished Master's Thesis. University of KwaZulu-Natal, Durban.
23. Shareefa,Mariyam.(2016)."Institutional And Teacher Readiness For Inclusive Education In Schools Of Hithadhoo, Addu, Maldives: A Study Of The Perceptions Of Teachers" .International Journal of Scientific & Technology Research.5, 07, ISSN 2277-8616 6 IJSTR.ww.ijstr.org
24. Mukhopadhyayi, Sourav , Molosiwaii ,Serefete M and

Moswelaiii, Emmanuel.(2009)."Teacher Trainees' Level of Preparedness for Inclusive Education in Botswana Schools: Need for Change". International Journal of Scientific Research in Education. 2.2, 51-58. Retrieved from http://www.ijsre.com.

25. Casey, Laura Baylot and Buford, Shannon.(2012)."Attitudes of Teachers Regarding Their Preparedness to Teach Students with Special Needs". Delta Journal of Education Published by Delta State University.2.2.16-30. Retrieved from :https://www.deltastate.edu/PDFFiles/DJE/Shannon%20Buford%20Final%20for%20Publication.pdf.
26. Johnstone, C., Miric, S., & Lazarus, S. (2010)." The Inclusive Education as Part of a Child-Friendly Schools Framework". Ministry of Education and

Science of the Republic of Macedonia.

27. Pasha, S. (2012)."Readiness of Urban Primary Schools for Inclusive Education in Pakistan". Journal of Research & Reflections in Education (JRRE), 6(2).
28. Alhamad, K. A. (2006). "General education and special education teachers' attitudes toward inclusive education of students with emotional and/or behavioral disabilities (EBD)". University of Northern Colorado.
29. Zimmerman, J. (2006)."Why some teachers resist change and what principals can do about it". Nassp Bulletin, *90*(3), 238-249.