



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

واقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس
الحكومية من وجهة نظر المعلمين

حنين عبد الجليل محمد عياد

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1442هـ - 2021م

واقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس
الحكومية من وجهة نظر المعلمين

إعداد:

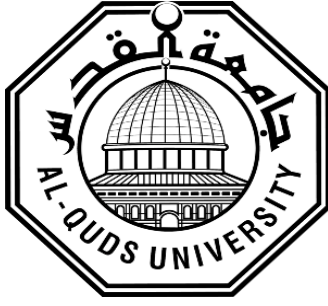
حنين عبد الجليل محمد عياد

بكالوريوس تكنولوجيا المعلومات من جامعة القدس /فلسطين

المشرف: د.سعيد عوض

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب
التدريس (تربية خاصة) من برنامج أساليب التدريس/ عمادة الدراسات
العليا/ جامعة القدس

1442 هـ - 2021 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

واقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة
نظر المعلمين

اسم الطالبة: حنين عبد الجليل محمد عياد

الرقم الجامعي: 21411943

المشرف: د. سعيد عوض

نوقشت الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2021/05/1، من لجنة المناقشة المدرجة أسمائهم و توقيعهم.

التوقيع

1 رئيس لجنة المراقبة د. سعيد عوض

التوقيع

2 ممتحنا داخليا د. محسن عدس

التوقيع

3 ممتحنا خارجياً د. علا حسين

القدس - فلسطين

1442 هـ - 2021 م

الإهداء

اهدي هذه الرسالة إلى كل شخص تعلمت منه شيئاً حتى لو كان صغيراً، إلى كل

شخص ذوي إعاقة ألهمني وعلمني القوة والصبر

اهدي هذه الرسالة إلى أهلي وعائلتي وأصدقائي الذي طالما امنوا بي وبقدراتي

إقرار:

أقر أنا معدة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما أشرت له حيث ورد، وإن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:

حنين عبد الجليل محمد عياد

التاريخ: 31 / 05 / 2021

شكر وعرفان

أَتَقَدِّمُ بالشكر في البداية إلى اساتذتي في جامعة القدس واخص بالذكر ر الدكتور سعيد عوض لما قدمه من نصح وإرشاد وأعضاء لجنة المناقشة الذي تفضلوا علي بقراءة وتقييم رسالتي.

أَتَقَدِّمُ بالشكر إلى المحكمين الذين صقلوا الرسالة بخبرتهم وأفكارهم العلمية.

كما وأتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدني في إعداد وإتمام الرسالة وإخراجها إلى حيز الوجود.

الملخص

هدف الدراسة هو التعرف إلى واقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين ، لتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وتم اعداد استبانة طبقت على عينة مكونة من (207) من معلمي تربية ضواحي القدس. توصلت الدراسة الى أن تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.55)، وحصل مجال التخطيط الدراسي والمنهج الجامع على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.84)، يليه مجال المناهج والتعليم الجامع بمتوسط حسابي (2.72)، ومن ثم مجال التقييم من اجل تيسير التعلم بمتوسط حسابي (2.52)، يليه مجال مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع بمتوسط حسابي (2.47) وجاءت بدرجة متوسطة ، يليه مجال البيئة المدرسية بمتوسط حسابي (2.17)، وجاءت بدرجة منخفضة.

كما أشارت النتائج المتعلقة بفرضية النوع الاجتماعي أنه توجد فروق لصالح الذكور ل تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية ، والمؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا لتقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية، كذلك فيما يخص بسنوات الخبرة كانت لصالح الخبرة من (5-10) سنوات لتقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية ، وفيما يخص المرحلة التعليمية كانت الفروق لصالح الأساسية العليا ل تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية.

وقد اوصت الدراسة بالعمل على تعزيز مستوى التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية، كون التعليم حق عام لكافة الطلبة، وضرورة تدريب المعلمين بشكل مستمر على كافة البرامج الحديثة في التعامل مع الطلبة من ذوي الاعاقة ليكون لديهم القدرة على التخطيط الدراسي السليم والحديث ، وتضمن المناهج الفلسطينية كل ما هو حديث وعصري فيما يخص الطلبة ذوي الاعاقة وتشجيعهم على التفكير والابداع والابتكار ، وأن يتم الاهتمام من قبل المعلمين بوضع خطة شاملة لتقييم الطلبة جميعا من خلال خطة تقييمية للتعليم الجامع، وليس مجرد تغذية راجعة ، وأن يتم العمل على تعزيز البيئة المدرسية لتكون مؤهلة من حيث الاجهزة والمعدات للطلبة من ذوي الاعاقات المختلفة.

The reality of the inclusive education policy in light of some quality standards in public schools from the teachers' point of view

Prepared by: Hanen Ayyad

Supervised by: Dr. Said Awad

Abstract

The study aimed to identify the reality of the inclusive education policy in light of some quality standards in public schools from the teachers' point of view. The researcher used the descriptive and analytical approach in the study, and it was based on a questionnaire prepared by the researcher. The sample of the study consisted of (207) teachers of education in the suburbs of Jerusalem.

The study found that the reality of inclusive education policy from the teachers' point of view came with Medium as the arithmetic mean of the total score was (2.55), and the field of study planning and the inclusive curriculum got the highest arithmetic average of (2.84), followed by the field of curricula and inclusive education with an average of (2.72) then the field of evaluation in order to facilitate learning with an arithmetic average (2.52), followed by the field of classroom management and implementation skills to facilitate inclusive education with an arithmetic average (2.47) and it came with a medium degree, followed by the field of school environment with a mean (2.17), and it came with a low grade.

The results of the gender hypothesis indicated that there are differences in favor of males, and scientific qualification in favor of postgraduate studies, as well as with regard to years of experience, and it was in favor of (5-10) years, and with regard to the educational stage, the differences were in favor of the higher basic.

The study recommended the need to train teachers continuously on all modern programs in dealing with students with disabilities to have the ability to make a Proper and modern school planning, and to include in the Palestinian curriculum everything that is modern and modern with regard to students with disabilities and encourage them to think and innovate,

Teachers should focus more in developing a comprehensive plan to evaluate all students through an evaluation plan for inclusive education, and to work on strengthen the school environment to be qualified in terms of devices and equipment for students with different disabilities.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

يعد الحق في التعليم من أهم الحقوق الأساسية التي كفلتها المواثيق والاعراف الدولية، كالحق في الصحة والحق في الحياة، وغيرها من الحقوق المتفق عليها دولياً لكافة الأفراد على وجه الأرض دون تمييز بين العرق أو الدين، أو الحالة، أو اللغة، أو غيرها، وهذا الحق مكفول للجميع بما فيهم من يعانون من احتياجات خاصة، سواء إعاقات أو صعوبات تعلم، فالجميع بحاجة إلى اكتساب المعرفة، وعلى مدى العقود الماضية، تم اقتراح مناهج التعليم الجامع وقبولها لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. حيث تم تعزيز التحرك نحو التعليم الشامل كرد فعل على الفصل في المدارس، ضد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (UNESCO, 1994).

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

والتعليم الشامل هو مصطلح كان جزءاً من الخطاب التربوي في أستراليا لما يقرب من عقدين من الزمن، فعلى الرغم من عدم وجود تعريف شامل يعمل بموجبه التعليم الشامل في ذلك البلد، فيمكن اعتبار أن المعنى الكامن وراء المصطلح قد تحول من كونه حصرياً يتعلق بالطلاب ذوي الإعاقة إلى يشمل الآن تقديم تعليم عالي الجودة لجميع الطلاب. يتحمل نظام التعليم العام عبء مجموعة متنوعة بشكل متزايد من الطلاب (Gonski et al., 2011).

وعقدت العديد من المؤتمرات التي دعت إلى التحول نحو التعليم الجامع؛ ومن أهمها المؤتمر الدولي الذي عقد في مدينة سليمانكا الإسبانية عام (1994) وحضره (92) دولة و(25) منظمة دولية، وخرج المؤتمر بوثيقة تتبني منحى التعليم الجامع، وتصف طبيعة المدارس الجامعة وصفا 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 جامعاً (UNESCO, 2005).

وعلى الصعيد الفلسطيني بدأت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتنفيذ عدة مشاريع لتطوير المدارس القائمة وبناء مدارس جديدة، حيث تبنت الوزارة عدة برامج تطويرية من بينها مشروع التعليم الجامع سنة (1996)، الذي انبثقت فكرته بعد عقد المؤتمر الدولي في سلامنكا في إسبانيا عام (1994)، وانطلاقاً من المبادئ العامة للتعليم الفلسطيني يعتبر التعليم وتكافؤ الفرص من أولوياتها، فأولت الوزارة اهتماماً كبيراً بهذه الفئة، فأنشأت قسماً خاصاً ثم دائرة التربية الخاصة لتعتني بفئة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في النظام التعليمي العام وتقديم الدعم النفسي والأكاديمي والاجتماعي وتوفير البيئة التربوية المناسبة لهم (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2000).

2.1 مشكلة الدراسة:

إنّ عملية دمج اطفال ذوي الاعاقة في مدارس التعليم العام له أهمية تأتي من منطلق حق كل طفل مهما كانت قدراته واحتياجاته، وعدم عزل هذه الفئة عن محيطها، فهي جزء أساسي من نسيج هذا المجتمع. وأثناء مشاركة الباحثة في برنامج اعداد المعلمين من (1-4) الممول من قبل البنك الدولي، والتي كانت جامعة القدس شريكة به عبر خمسة سنوات مضت، شاركت الباحثة كمصممة تدريب ومدرية لمجمع التربية الخاصة بعنوان التعليم الجامع ما بين السياسات والتشريعات والية التطبيق. انذاك كان لزاما التأكيد على المعلمين بضرورة التعليم الجامع و أنّ التعليم حق للجميع في نفس الوقت كان المعلم والذي هو وليد الميدان لا يقوى على مجابهة الدمج لوحدة وبدون معرفه بلهني تفاصيل ذوي الاعاقة، وبما أنّ السياسة العامة لوزارة التربية والتعليم العالي تهدف الى اعتماد المدرسة العامة لدمج التلاميذ وتقوم على مبدأ دمج الاطفال " ذوي الاعاقة" مع الاطفال "العاديين" في الصفوف العادية مع مساعدة خاصة فردية في غرفة مخصصة لهم تسمى غرفة المصادر تكون في نفس المدرسة. وتوضع الخطة التربوية الخاصة بكل تلميذ تعد من قبل فريق مختص، وهذه الخطة توازي حاجاته التربوية بحيث تشمل الاهداف المتوقع تحقيقها في فترة زمنية محددة. شعرت الباحثة بضرورة تقصي واقع التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية العامة فتمحورت مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

ما واقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين.

3.1 أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من أهميتها النظرية والأهمية التطبيقية وهي كما يأتي:

الأهمية النظرية:

-تقدم دراسة جديدة للمكتبة الفلسطينية حول التعليم الجامع وواقعة في المدارس في فلسطين، من خلال

تسليط الضوء على تطبيقات التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية في القدس.

-تسعى لزويد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بنظرة حول واقع التعليم الجامع في مدارس القدس.

الأهمية التطبيقية:

- تساعد أصحاب القرار في مجال التربية الخاصة لمراجعة خططهم وقراراتهم فيما يخص التعليم

الجامع، ووضع الخطط المناسبة للنهوض بالتعليم الجامع في فلسطين.

-تقدم توصيات ومقترحات من خلال النتائج يمكن أن تساعد في تطوير النظر الى التعليم الجامع

على كافة المستويات.

4.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف الى:

1. تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية.

2. اختلاف متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في

المدارس الحكومية باختلاف النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية.

5.1 أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة بما يلي:

السؤال الأول: ما درجة تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية؟

السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية باختلاف النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية ؟

6.1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي"

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المؤهل العلمي"

الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية تعزى لمتغير سنوات الخبرة"

الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات

تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية

تتغير لمتغير المرحلة التعليمية"

7.1 حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

1 -**الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة على المدارس الحكومية في مديرية ضواحي

القدس (العيزرية، السواحة، ابوديس، حزما، عناتا، الرام).

2 -**الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الأكاديمي 2021/2020.

3 -**الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الحكومية في مديرية ضواحي

القدس.

4 -**الحدود المفاهيمية:** واقع التعليم الجامع، معايير الجودة، المدارس الحكومية.

8.1 مصطلحات الدراسة:

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 الدفينة (الأونروا، 2013أ).

ويعرف اجرائياً: بأنه مستوى تقبل المعلمين لتعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف

العادية مع الطلبة العاديين.

المدارس الحكومية: وهي المدارس الأساسية والثانوية التي تتبع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من حيث القوانين والاشراف ويكون فيها التعليم شبه مجاني.

الجودة في التعليم : تهتم بمواصفات الخريجين من المدارس ونتائج تحصيلهم الدراسي عبر مختلف المراحل والعمليات وكذا القدرة على تجاوز كل المشاكل والمعوقات التي قد تعترض مسارهم عملاً بمبدأ الوقاية خير من العلاج(قاسم، 2012).

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل التعريف بالمفاهيم والمصطلحات الخاصة بالتعليم الجامع، من خلال التطرق بداية الى التربية الخاصة والمفاهيم المتعلقة بها، ثم تعريف التعليم الجامع وتطوره وأهميته بالنسبة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة الى الدراسات السابقة ذات العلاقة بالتعليم الجامع ومعايير الجودة.

1.2 الإطار النظري للدراسة

اهتمت اليونسكو كمنظمة دولية بحقوق الطفل، من حيث الحق في التعليم، بغض النظر عن طبيعة الفروق بين هؤلاء الاطفال، فأقرت بوجود تعليم للجميع بلا استثناء، سواء كان الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، أو كان لديه صعوبات تعلم، او كان فقيراً أو مهمشاً، فلجميع الحق في التعليم بلا استثناء. وهذا أدى الى استخدام مفهوم التعليم الجامع للتعبير عن هذه الحالة، فما هو التعليم الجامع.

1.1.2 مفهوم التربية الخاصة Special Education

يوضح قحطان (2008) أنّ المفهوم الانجليزي يختلف عن المفهوم الأمريكي في من يقدم لهم الرعاية والعناية الخاصة التي تنسجم مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم ،فالانجليز يستخدمون مصطلح التربية الخاصة والذي يقصد به على وجه التحديد الأطفال المعاقون أياً كانت هذه الإعاقة

جسمية أو عقلية أو اجتماعية أو إنفعالية ،بينما يستخدم الأمريكيون مصطلح الطفل غير العادي Exceptional Child والذي يضم كل الأطفال الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن العوام ليشمل المعاقين على اختلاف أنواعهم والمتفوقين كذلك.

في حين يعرفها الخطيب والحديدي (2005) بأنها مهنة تعنى بالدفاع عن حقوق الأفراد ذوي الحاجات الخاصة (المعوقين والمتفوقين) وتسعى لتطوير البرامج التربوية والعلاجية الفعالة لتدريبهم وتعليمهم ، وايضا انها مهنة لها أدواتها وأساليبها وجهودها البحثية التي تركز بمجملها على تطوير العملية التعليمية وتحسين أساليب تقييم الحاجات التعليمية للأطفال والراشدين ذوي الحاجات الخاصة. ومن البعد العملي، فالتربية الخاصة جملة من الأساليب الفردية والمنظمة تتضمن وضعاً تعليمياً خاصاً، ومواد ومعدات خاصة، وطرائق تربوية خاصة ومكيفة، وإجراءات علاجية محددة تهدف إلى مساعدة ذوي الحاجات الخاصة على تحقيق الحد الأعلى الممكن من الكفاية الذاتية الشخصية والنجاح الأكاديمي.

وقد عرفها (كوافحة وعبد العزيز ، 2003) بأنها هي الخدمات المقدمة لكلا من المعاقين والمتفوقين والتي تستهدف استغلال قدرات واستعدادات وإمكانيات كل منهم إلى أقصى ما يمكن لذلك فهي تحمل في طياتها مراعاة الفروق الفردية، لذلك فإن الاتجاه العالمي في تعليم المعاقين وخاصة المعاقين ذهنياً هو أن يتراوح عددهم داخل الصف ما بين (6-12) طفلاً لكي يفسح المجال أمام معلمي التربية الخاصة لاستيعابهم استيعاباً كاملاً وتطبيق فنيات التعليم الفردي أو التعليم المصغر أو فنيات تعديل السلوك لاستغلال وتنقية الأجواء من الشوائب التي تعوق انطلاقة قدراتهم، وكذلك استخدام التعليم العلاجي.

وقد عرفها أيضاً الشريف (2011) بأنها جملة البرامج التعليمية والتربوية الوقائية والعلاجية المتخصصة التي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين بهدف رعايتهم ومساعدتهم على تنمية قدراتهم، وتحقيق

أهدافهم وتنمية إتجاهاتهم الإيجابية نحو ذواتهم، بما يحقق لهم أكبر قدر من التوافق الشخصي والتربوي والمهني والاجتماعي.

من خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة أنّ التربية الخاصة إنّما وجدت للاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بكافة إعاقاتهم، واختلافها، وتنمية مواهبهم، وتمكينهم من الاندماج في المجتمع من خلال برامج تعليمية، وتوعوية وتنقيفية، ومن خلال عمليات تأهيل مختلفة.

أما دلالة التربية الخاصة فهي تختلف وفق وجهات النظر المختلفة فهناك من يؤكد على جانب دون آخر، وآخر يكون أكثر شمولاً، وهناك من يحدد التربية الخاصة بالمعاقين فقط الذي يتماشى مع المفهوم الانجليزي، وآخر يشمل كل من ينحرف انحرافاً ملحوظاً عن الاعتياديين وبهذا يشمل المتفوقين والمعاقين (حنفي، 2008).

2.1.2 غرف المصادر

الصف الخاص في المدرسة العادية وهو صف يقوم بتدريسه معلم تربية خاصة لعدد من المتعلمين، حيث تقوم معلمة/ معلم التربية الخاصة بتعليم هؤلاء المتعلمين الدروس الأكاديمية الأساسية، وهي القراءة والكتابة والحساب، أما بقية المواد كالرياضة والفن والاجتماعيات فيندمج مع أقرانه الذين يماثلونه فإذا كان الصف الخاص يمثل مرحلة الصف الثاني الابتدائي فيذهب مع أقرانه في الصف نفسه (الخطيب والحديدي، 2005).

أما معلم غرفة المصادر حيث يتواجد المتعلم في الصف العادي في المدرسة العادية، ويقوم معلم غرفة المصادر (وهو صف موجود في المدارس العادية) المتخصص في التربية الخاصة بالتعليم الفردي للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات وخاصة في الجانب الأكاديمي إذ يلتحق المتعلم جزء من اليوم

من اليوم في غرفة الصف وخاصة أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم أو المعاقين عوقاً بسيطاً أو المعاقين سمعياً أو ذوي صعوبات التواصل(قحطان، 2008).

3.1.2 مفهوم التعليم الجامع:

يعد مفهوم التعليم الجامع من المفاهيم الحديثة في الأدب التربوي، حيث عرفته (منظمة الأمم المتحدة للتربية، 1994، ص11) بأنه "المفهوم التعليمي الذي يعتمد على أحقية العيش الطبيعي لجميع الطلبة في بيئة طبيعية متشابهة في الظروف وتوفير البيئة النفسية، لتعليم جميع الطلبة حسب قدراتهم وامكانياتهم في بيئة مدرسية نظامية واحدة ومناهج مدرسية متشابهة".

وهو التعليم الذي يحقق للفرد اكتساب التعلم والمعرفة، والحصول على احتياجاته من العلم، سواء كان ينتمي الى ذوي الاحتياجات الخاصة، او ذوي صعوبات التعلم، وبغض النظر عن الفروق الفردية، أو وضعه الاقتصادي كأن يكون فقيراً، او وضعه السياسي كأن يكون لاجئاً، أو وضعه الاجتماعي كأن يكون من المهمشين (أوبرتي، 2004).

والتعليم بهذا المفهوم يعني ان تحوي المدرسة الواحدة جميع فئات المجتمع من الاطفال، على أن يكون التعليم لهم ضمن صفوف مشتركة، وان يكون جميع المعلمين مؤهلين وجاهزين للتعامل مع الاطفال وتحقيق رغبات الطفل في الحصول على جميع انواع المعارف.

1.3.1.2 أهداف التعليم الجامع:

بينت أبو مروزق (2010) أنّ أهم أهداف التعليم الجامع هي:

- تعزيز فكرة الحصول على التعليم للجميع.

- بناء قدرات المعلمين وذوي الاختصاص بضرورة الايمان بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم وضرورة الاهتمام بهم.

- تحقيق تكافؤ الفرص من خلال المدرسة الجامعة لكافة الطلبة.

- تطوير وتأهيل المدارس لتكون قادرة على استيعاب جميع الطلبة بغض النظر عن الفروق بينهم.

- تطوير طرق التعليم لتصبح ملائمة لجميع الطلبة بغض النظر عن الفروق بينهم.

- تعديل اتجاهات المجتمع بشكل عام نحو حق كافة الاطفال في الحصول على التعليم، دون

محاباة.

العمل على تعزيز البيئة الجامعة للطفل:

يهتم التعليم الجامع بالبيئة التعليمية الصديقة للطفل، من خلال التركيز على الاطفال الاكثر عرضة للتهيش والاقصاء، من خلال إزالة المعوقات التي تحول دون حصول كافة الطلبة على نفس المستوى من التعليم. كذلك الاهتمام بتحسين طرق التدريس وتوفير بيئة صحية آمنة للطفل، وترسيخ المفاهيم لدى جميع الطلبة بضرورة التعاون للحصول على التعليم (الاونروا، 2013).

2.3.1.2 المشكلات التي يمكن ان تواجه التعليم الجامع:

يمكن تلخيص اهم المشكلات كما بينتها (ابو مرزوق، 2010) كما يأتي:

-**المنهاج:** قد يكون من الصعوبة توفير مناهج دراسية تناسب جميع الفئات، وذلك لان هناك فئات تحتاج الى منهاج خاص، ومن الصعوبة ان يكون المنهج ملائم لجميع فئات الطلبة، وتحديدًا بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وذوي صعوبات التعلم. وهذا يحتاج الى بناء منهاج متكامل يراعي كافة الطلبة ليؤدي الغرض.

-**الامتحانات:** من الصعوبة أن يكون هناك امتحانا موحدا لكافة الطلبة، وهذا يحتاج الى جهد كبير في تنظيم الامتحانات لتكون ملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الفروق الفردية وصعوبات التعلم، وهذا يمكن ان يصعب المهمة على المعلمين.

-**توفير وسائل حديثة:** قد يكون ايضا من المكلف على المدرسة ان توفر كافة الاحتياجات الحديثة للجميع، من خلال توفير ملاعب خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير بعض الاجهزة التي يحتاجونها لتمكينهم من المشاركة الفاعلة في النشاطات المدرسية.

- **اقتناع الاهالي:** قد يكون هناك مشكلة في اقناع اهالي الاطفال العاديين في أنهم سيكونون مدمجين مع اطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا يقلل من فرص نجاح التعليم الجامع عند تطبيقه بشكل عام في المدارس.

وفي سياق آخر ادركت الأسر أكثر من أي وقت مضى أهمية دور التشخيص المبكر لأي شكل من أشكال الإعاقة، لأن ذلك يوفر فرصاً كبيرة للمعالجة، وللحد من حالة الإعاقة، وتغيرت النظرة إلى مفهوم الإعاقة، فبعد أن كان ينظر إليها كعاهة مستديمة، وأن المعاق يختلف عن الآخرين، وقد يعزل بعضهم. أصبحت النظرة الحديثة تتسم بالشمولية إذ لا يجري التركيز على حالة الإعاقة ذاتها دون جوانب أخرى يمكن أن تستثمر استثماراً حقيقياً تعود على المعاق بالنفع الكبير على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والاعتماد على الذات(الخطيب والحديدي، 2005).

3.3.1.2 معلمي التعليم الجامع

يحتاج التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة الى قدرات ومؤهلات وظروف خاصة من قبل المعلمين المشرفين على هؤلاء الطلاب، والذين يتلون امور تدريسهم، وهذا يعني ان يكون المعلم مؤهلا بالقدر الكافي ليتمكن من التعامل مع احتياجات هؤلاء الاطفال، والقيام بتدريبهم وتمكينهم من الحصول على العلم، بطرق شتى منها اللعب، ومنها التلقين والمساعدة في الفهم، وهذا يؤدي الى تعرض معلم التربية

الخاصة الى التعب والاجهاد والارهاق، نتيجة هذا العمل، وذلك لاحتياجهم لساعات كثيرة أمام الطلبة تبعاً لنوع اعاقاتهم(Brownell,et al,2013).

وقد ركزت الدراسات على ضرورة حصول معلم التربية الخاصة على معلومات مفصلة بشكل يومي بالتجارب الناجحة لمعلمين آخرين، وبطرق مختلفة يمكن استخدامها مع الحالات بشكل منفصل ليتمكن من معالجتها وتدريسها بما يتضمن نجاحه في اكساب الحالة المعلومات المطلوبة (Brownell,et al,2013).

4.3.2.1 المطلوب من أجل تطبيق التعليم الجامع:

بينت الاونروا (2013) ان الوسائل التي يجب تطبيقها من اجل تفعيل التعليم الجامع هي:

-تمكين المعلمين: وذلك باعتبارهم من محاور العملية التعليمية، فيجب ان يتم حصول المعلمين على دورات تدريبية في كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وان يتم استخدام اساليب ووسائل تدريس مختلفة ومتنوعة تلائم جميع الطلبة.

-تطوير نظم الاحالة والدعم لتلبية احتياجات الطلبة: وذلك من خلال عمل صداقات بين المدارس و مراكز التأهيل المجتمعي، حيث يسهم ذلك في مساعدة المدارس في علاج بعض الحالات التي لا تستطيع المدرسة تقديم الدعم.

-تشكيل انظمة مساندة: ويكون ذلك من خلال بناء فريق عمل من اخصائيين اجتماعيين يقومون بمساندة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ودعمهم وزيادة ثقتهم بانفسهم من اجل تمكينهم من الاستمرار في الحصول على العلم في نفس الصف الدراسي مع الطلبة العاديين.

1.3.2.5 استراتيجيات التدريس في التعليم الجامع:

إن لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة خصائص وحاجات متباينة إلى أبعد الحدود، واستناداً إلى ذلك غالباً ما تشير الأدبيات المتخصصة إلى أن أهم ما تتميز به التربية الخاصة هو مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. وما البرنامج التربوي الفردي الذي ينبغي تطويره وتنفيذه إلا خير دليل على أن لكل طالب حاجاته الفردية. وبناءً على ذلك، فمن المتعذر الحديث عن أسلوب تدريسي واحد يلائم جميع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، فالتعليم الفعال هو تعليم فعال بصرف النظر عما إذا كان الطالب طالباً عادياً أو طالباً ذا حاجات خاصة. وبعبارة أخرى فالتدريس الجيد له مواصفات وشروط أساسية لا تختلف جوهرياً باختلاف المتعلم. وبدقة أكثر، ثمة من يرى أن من الخطأ الحديث عن فئتين من الطلبة (عاديين وذوي حاجات خاصة) أو فئتين من أساليب التدريس (الخطيب والحديدي، 2005).

ولكن ذلك لا يعني عدم وجود جملة من المبادئ والموجهات العامة لتدريس الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وتصنف المراجع العلمية أساليب التدريس المستخدمة في التربية الخاصة إلى فئتين رئيسيتين هما (Heward, 2002):

1. التربية التصحيحية أو العلاجية وتهدف إلى مساعدة الطالب ذوي الحاجات الخاصة على

اكتساب المهارات اللازمة للتغلب على الصعوبات التي تفرضها حالات الإعاقة، وتطوير

أدائه، وكبح الاستجابات غير المناسبة وتشجيع الاستجابات المناسبة التي تصدر عنه.

2. التربية التعويضية التي تتضمن توظيف أدوات ومعدات ووسائل مكيّفة أو معدلة لتحقيق

الأهداف التي يتعذر تحقيقها عن طريق البرامج العلاجية والتصحيحية

ويشتمل التدريس الفعال في التعليم الجامع، شأنه شأن التدريس الفعال عموماً وقد وضع الشريف

(2011) ذلك كما يلي:

1. التخطيط للتدريس (تحديد الأهداف، واختيار طريقة تنفيذ التدريس وتبني توقعات واقعية من الطلبة).
2. إدارة التدريس وتنظيمه (التحضير للدرس، وإدارة الوقت الصفّي، وتنظيم البيئة التعليمية).
3. تنفيذ التدريس (تقديم المحتوى وعرضه بطريقة مناسبة، ومتابعة تعلم الطلبة، وتكييف التدريس عند الحاجة).
4. تقييم فاعلية التدريس (تقييم مستوى تقدم الطلبة، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، وتوظيف المعلومات المتوفرة لاتخاذ القرارات التربوية الملائمة).

عوامل اختيار طريقة التدريس في مجال التربية الخاصة:

وضح الخطيب والحديدي (2005) اهم عوامل اختيار تدريس التربية الخاصة كما يلي:

1. العمر الزمني للطالب.
2. الحاجات التعليمية الخاصة للطلاب.
3. شدة الصعوبات التي يعاني منها الطالب.
4. الإمكانيات المتوفرة للبرمجة التربوية.
5. الكفايات المهنية للمعلمين.
6. السياسات التربوية المعتمدة.
7. التعليمات والأنظمة سارية المفعول في المجتمع التربوي المحلي.

2.2 الدراسات السابقة:

1.2.2 الدراسات العربية

هدفت دراسة البدوي (2019) الى بيان مبادرة دمج ذوي الاعاقة في المدارس العامة كتجربة لطالبات التربية العملية من دائرة التربية الخاصة، وآلية تطوير المبادرة، والية دمج الاطفال ذوي الاعاقة في المدرسة العامة، تم تطبيق مبادرة دمج اطفال ذوي الاعاقة مع مؤسسة اللايف جيت وفق الخطة المدرجة بدراسة حالة لاطفال (بطيء تعلم، توحد، صعوبات تعلم، اعاقة حركية) اعدتها طالبات التربية العملية، ومعلمات المؤسسة ومعلمات المدرسة ومعلمات غرف المصادر المشاركات بالمبادرة، من الصعوبات والتحديات التي واجهت فريق الدمج باستثناء أن ثقافة الدمج في المجتمع مازالت بحاجة الى مزيد من التوعية والانتشار لجعل المجتمع كاملاً يتقبل هذا الطفل وهذه الفئة التي هي جزء أساسي من نسيج المجتمع، إضافة الى ضرورة تقبل ولي أمر الطفل لإعاقة ابنه، وتقبل معلم الصف والمدرسة للطفل وعمل موائمت وتعديلات سواء في البيئة المدرسية والصفية او في المنهاج المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم العالي.

هدفت دراسة حسين (2019) إلى 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 التأكد من صدق المحتوى والصدق الظاهري باختيار عينة عشوائية بسيطة منهم، بلغ حجمها (228) معلماً، 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 منحنى التعليم الجامع إلا أنهم ما زالوا بحاجة إلى التمكين، كذلك فإن المدرّبين غير متخصصين، ولم يتم التدريب على مواضيع متخصصة في التربية الخاصة، ولم يتم إجراء دراسات تقييمية لمنحنى 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 متخصصين، وتخفيض نصاب الحصص، والتدريب للمعلمين، والتقليل من أعداد الطلبة، وتكييف المنهاج وأساليب التقييم و تعديل المباني المدرسية لتناسب مع التعليم الجامع.

هدفت دراسة عامر (2019) التعرف الى مدى استعداد مدارس الدمج للتوجه نحو التعليم الجامع وتحديد المعوقات التي قد تحول دون تنفيذه من وجهة نظر منتسبي مدارس الدمج بجدة وعلاقتها بمتغيرات العمر وسنوات الخبرة. وشمل مجتمع العينة (71) فرداً من معلمي التربية الخاصة والعامة. وأظهرت النتائج أن جاهزية مدارس الدمج للتوجه نحو التعليم الشامل كانت معتدلة. بالإضافة إلى عدم وجود فروق من حيث الجاهزية بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الجاهزية بين الفئات العمرية لصالح المعلمين دون 30 سنة الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات.

هدفت دراسة مهنا (2018) التعرف إلى درجة توظيف استراتيجيات التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة، وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة الأصلية من (441) معلماً

ومعلمة، توصلت الدراسة الى أن درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة لاستراتيجية التعليم الجامع من وجهة نظر المعلمين بلغ وزنها النسبي 13.71% بدرجة موافقة كبيرة..، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة لاستراتيجية التعليم الجامع تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس، ولا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة ، كذلك مستوى الكفاءة المهنية لمعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة بلغ وزنها النسبي 14.84%، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الكفاءة المهنية للمعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة ، كذلك وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة لاستراتيجية التعليم الجامع ومستوى الكفاءة المهنية لدى معلمهم.

هدفت دراسة عمر (2017) التعرف الى الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال غير العاديين في تقبل الآخر في فصول الدمج بمؤسسات رياض الأطفال، والعكس؛ والوقوف على درجة اختلاف قبول الآخر بين الأطفال العاديين وغير العاديين في فصول الدمج بمؤسسات رياض الأطفال؛ والعمل على تنمية قبول الآخر بين الأطفال العاديين وغير العاديين في فصول الدمج بمؤسسات رياض الأطفال. واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة البحث الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكوّنت من 20 طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين، و 20 طفلاً وطفلة من الأطفال العاديين. وتم اختيار روضة مدرسة "ثمرة الحياة" بميدان الساعة- إدارة شرق التعليمية، بمحافظة الإسكندرية- وهي إحدى مدارس الدمج الخاصة بمحافظة الإسكندرية. وكانت أبرز نتائج البحث: إن الأطفال العاديين أقل تقبلاً لأقرانهم المعاقين في فصول الدمج بمؤسسات رياض الأطفال. إن الأطفال

المعاقين أكثر تقبلاً لأقرانهم العاديين في فصول الدمج بمؤسسات رياض الأطفال. ويتفوق الأطفال المعاقون على الأطفال العاديين في درجة قبول الآخر في فصول الدمج بمؤسسات رياض الأطفال. هدفت دراسة العطل (2016) التعرف إلى مدى التطبيق العملي الذي يتمتع به معلمي الأونروا في محافظات غزة فيما يتعلق بالتعليم الجامع وطرق تطويره ، وتبنى الباحث المنهج الوصفي والتحليلي. وقد خصص استبياناً على (257) مديراً لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين في محافظات غزة ، وتوصلت الدراسة إلى أن التطبيق العملي بلغ (76.17%) بدرجة عالية من التقدير، وتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حسب مدى التطبيق العملي، وتعزى لمتغيرات مثل المؤهل العلمي، ونوع المدرسة، وجنس المدرسة، وهناك فروق في مجالين هما: المجال الثالث لمدرسة بنين، والحقل الرابع للمدرسة المختلطة ، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة، من حيث التطبيق العملي، تعزى لمتغير سنوات الخدمة لفائدة الفئة التي تقل عن خمس سنوات في جميع المجالات، والدرجة الكلية للدرجات. استبيان ما عدا الحقل الرابع الذي لا توجد به اختلافات ، ومن أهم نتائج المقابلات التي أجراها الباحث تحسين درجة الممارسة: تدريب المعلمين على إعداد خطط الدروس والخطط الفردية التي تستجيب لتوقعات جميع الطلاب. تحليل محتوى المنهج في ضوء التعليم الجامع وإثرائه بما يتناسب مع التنوع بين الطلاب. هدفت دراسة الباز (2013) تقديم تصور مقترح لتفعيل العلاقة بين وسائط التربية (المدرسة، والأسرة، والجمعيات الأهلية، ووسائل الإعلام) لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمملكة البحرين، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة الميدانية بهدف تعرف أساليب تفعيل العلاقة بين وسائط التربية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمملكة البحرين، وقد تم تطبيقها على عينة قوامها (231)، من مديري المدارس المطبقة للدمج

ومساعدتهم واختصاصي التربية الخاصة، وعينة من أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، وعينة من مجالس إدارات الجمعيات الأهلية العاملة في مجال الإعاقة، وعينة من العاملين بوسائل الإعلام (الإذاعة - التلفزيون - الصحافة) حول دور كل منها تجاه باقي وسائط التربية لتفعيل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمملكة البحرين، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها، موافقة عينة الدراسة بدرجة كبيرة على جميع الأساليب المقترحة؛ حيث جاء ترتيب محاور الدراسة الميدانية من وجهة نظر عينة الدراسة على النحو التالي: (دور وسائل الإعلام في الترتيب الأول - دور الأسرة في الترتيب الثاني - دور الجمعيات الأهلية جاء في الترتيب الثالث - دور المدرسة جاء في الترتيب الرابع)، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الأساليب المقترحة لتفعيل العلاقة بين وسائط التربية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمملكة البحرين تعزى لمتغير جهة العمل، وأخيراً قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتفعيل العلاقة بين وسائط التربية (المدرسة، والأسرة، والجمعيات الأهلية، ووسائل الإعلام) لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمملكة البحرين.

هدفت دراسة عديلة (2012) التعرف الى مستوى مفهوم الذات والاكنتاب لدى الأشخاص ذوي الاعاقة الجسمية الحركية، والى التعرف على اثر بعض المتغيرات وعلاقتها بمفهوم الذات والاكنتاب لدى الأشخاص ذوي الاعاقة الجسمية الحركية في محافظة بيت لحم . ويمثل مجتمع الدراسة الحالية الأشخاص ذوي الاعاقة الجسمية الحركية فقط، في محافظة بيت لحم والذين تتراوح أعمارهم ما بين (18- 65 سنة) خلال السنة 2012/2011 . ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي حيث قامت الباحثة باستخدام الاستبيان لجمع المعلومات . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مفهوم الذات كان ايجابيا لدى 6.49 % من المبحوثين. في حين أن مستوى مفهوم الذات كان سلبيا على أبعاد مفهوم الذات جميعها، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليه بين

(4.50%-4.57%) . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (2.68%) من المبحوثين لديهم أعراض اكتئاب ما بين متوسط ومرتفع . وتشير النتائج إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائية بين درجة مفهوم الذات ودرجة الاكتئاب لدى المبحوثين، بحيث كلما زادت درجة مفهوم الذات قلت درجة الاكتئاب لدى المبحوثين، والعكس صحيح . وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين مفهوم الذات وبعض متغيرات الدراسة، حيث تبين وجود فروق تبعا لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (31- 40) سنة حيث كانت درجة مفهومهم لذاتهم اعلى، وعلاقة طردية مع كل من الدخل الشهري للأسرة لصالح ذوي الدخل اكثر من (2501 شيكل) والتحصيل الأكاديمي للمبحوثين لصالح التعليم الجامعي، ونوع التجمع السكاني لصالح سكان المخيم، والعمل لصالح الذين يعملون، وملاءمة المسكن لصالح الذين مسكنهم ملائم، وزمن حدوث الإعاقة لصالح الذين حصلت معه الإعاقة بعد الولادة حيث كان مفهومهم لذاتهم اعلى، في حين تشير النتائج الى علاقة عكسية مع شدة الإعاقة لصالح ذوي الإعاقة البسيطة حيث كانت درجة مفهومهم لذاتهم اعلى كلما كانت ذوي الإعاقة البسيطة.

وتشير نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الاكتئاب وبعض متغيرات الدراسة عند مستوى الدلالة تبعا لمتغير الجنس فقد أظهرت النتائج أن درجة الاكتئاب أعلى عند الإناث من الذكور، وارتفعت درجة الاكتئاب للمبحوثين من المطلقين والأرامل، كذلك فقد أظهرت النتائج علاقة طردية مع العمر وشدة الإعاقة مع درجة الاكتئاب، وعلاقة عكسية مع التحصيل الأكاديمي للمبحوثين حيث زادت درجة الاكتئاب كلما قل مستوى التعليم، وتشير النتائج إلى وجود درجة اكتئاب أعلى لدى الذين لا يعملون ويشكلون (6.85%) من المبحوثين، وبينت النتائج وجود درجة اكتئاب أعلى لدى المبحوثين الذين كان مسكنهم غير ملائم للإعاقة أو ملائم بشكل متوسط، وعلاقة طردية مع شدة الإعاقة بحيث كلما زادت شدة الإعاقة زادت درجة الاكتئاب

هدفت دراسة جرادات (2010) الاطلاع على برامج وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في دمج الاعاقات الجسدية والحركية في الفصول شمل م جتمع الدراسة المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم التي دخلت في برنامج التعليم الجامع من 1997م-2007م، وتعتمد الدراسة الملاحظة المقصودة بالرجوع الى السجلات والتقارير والوثائق والكتب الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومديرية التربية والتعليم في الخليل من 1997/3/3م 2007/10/20. توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها ضم برنامج التعليم الجامع ضمن الهيكلية الجديدة الى دائرة الارشاد التربوي والتربية الخاصة في العام 2005-2006م بعد أن كان ضمن هيكلية الادارة العامة للتعليم العام - 2 . حق التعليم الاساسي لكل مواطن يقيم على أرض فلسطين بغض النظر عن الجنس أو الدين أو الطائفة أو الملة أو العرق أو نوع الاعاقة، والمدرسة مفتوحة لجميع الطلبة ولا تستثني منهم أحداً وخاصة الطلبة القابلون للتعلم. تأهيل المدارس من الناحية الفيزيائية والبنية التحتية بعمل شواط وممرات في مداخل المدرسة والمرافق العامة وكذلك بناء حمام خاص في الوحدة الصحية، فكل مدرسة تبنى من جديد يتوفر فيها هذه التعديلات والعمل على تعديل المدارس القائمة بالتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي .

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

بحثت دراسة زوين ومالي (Zwane, S.L. &Malale, M.M., 2018) في العوائق التي تحول دون تنفيذ التعليم الشامل في المدارس الثانوية في فرع جيغي Gege، سوازيلاند ، بهدف إيجاد حلول دائمة لتوفير البحث والسياسة الحكومية. عن طريق دراسة حالة تفسيرية نوعية تعتمد على مدارس مختارة في فرع مدارس Gege. تم الحصول على البيانات من خلال المقابلات البحثية شبه المنظمة وتحليل الوثائق. تمت معالجتها وتحليلها من خلال ترميز البيانات وتوحيدها وتصنيفها وظهور الموضوعات ، والتي أصبحت نتائج الدراسة. حيث من اهمها الافتقار إلى المرافق في المدارس الحكومية وعدم كفاءة

المعلمين في تحديد المتعلمين الذين يواجهون تحديات التعلم في فصولهم الدراسية بعض العوائق التي تحول دون الشمولية. خلصت الدراسة إلى أن هناك حاجة لوزارة التعليم والتدريب لصياغة منهج جامع يتمشى مع السياسة الجامعة من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة لجميع المتعلمين في المدارس العادية. يُعتقد أن قيام وزارة التعليم والتدريب بوضع برنامج تدريب حيوي للمعلمين أثناء الخدمة وقبل الخدمة ، سيزيد من قدرة المعلمين إلى مستوى لا يؤثر فيه التدريس في الفصول الدراسية الجامعة سلباً على كفاءتهم.

بينت دراسة الافندي (Efend,2018) جهود الحكومة لإضفاء الشرعية على تنفيذ التعليم الشامل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية التي تتراوح من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي ، زادت فرص توسيع الفرص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل الحصول على خدمات تعليمية جيدة. هذه الدراسة وصف نوعي للحقائق التجريبية بين توقعات وواقع تنفيذ التعليم الشامل في إندونيسيا للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. لذلك، يستخدم هذا البحث تصميم البحث الأدبي واستخدام المصادر الأولية والمصادر الثانوية للحصول على بيانات البحث. بمعنى آخر، يحد بحث المكتبة من أنشطتها في جمع البيانات من خلال مواد جمع المكتبات (الكتيبات والإنترنت)، دون الحاجة إلى بحث ميداني. في تنفيذها، تتعلق سلسلة الأنشطة البحثية لهذه المكتبة بطريقة جمع مكتبة البيانات وقراءة وتسجيل ومعالجة نتائج الأبحاث. مع الزيادة في عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كل عام، في حين أن المؤسسات التعليمية الخاصة المتاحة محدودة. يمكن أن يؤدي تنفيذ نموذج التعليم الشامل إلى توسيع وصول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى خدمات التعليم. في تنفيذه، تم دعم نموذج التعليم الشامل من قبل أصحاب المصلحة، لكن واقع تنفيذه لا يزال مقيداً ، لا سيما الموارد المحدودة والاستجابات البيئية للمدرسة لم تكن مستجيبة بشكل كامل. لم تتلق الاحتياجات الخاصة لتعليم الأطفال في المدارس الجامعة خدمات تعليمية مناسبة بناءً على احتياجاتهم.

تكشف دراسة (Deku and Anderpye, 2017) وجهات نظر المعلمين حول المناهج الدراسية والبيئة المادية وإعدادهم لبرنامج التعليم الشامل. تم جمع البيانات باستخدام الاستبيانات. تم استخدام عينة من 120 معلمًا من المدارس التي تم تحديدها على أنها شاملة للدراسة. تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة واختبار مربع كاي لتحليل البيانات. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين آراء الذكور والإناث حول نوع المنهج، والبيئة المادية، وإعداد المعلم للتعليم الجامع. أيضًا، أثر العمر وخبرة التدريس والتأهيل المهني على تصورات المعلمين للمدارس الجامعة.

دراسة (Ugwoke et al, 2015) والتي هدفت استكشاف كيف ولماذا يمكن لمستشاري التوجيه توسيع أدوارهم لتشمل ضمان الجودة في نيجيريا. إنَّها ورقة لزيادة الوعي يتم فيها مراجعة وثائق السياسة والأدبيات. استنادًا إلى المراجعة المفاهيمية، فإن المدارس الشاملة هي مؤسسات تعليمية تدعم التنوع بين جميع المتعلمين وترحب به ، وحيث يتم رعاية جميع مجموعات الأطفال المعرضين لخطر الاستبعاد بشكل مناسب. وتظهر الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها أنه يبدو أن هناك سياسة عدم التدخل وموقف سلبي تجاه التعليم الشامل بين المعلمين الذي يؤثر دائمًا على تحقيق أهداف ضمان الجودة. ومع ذلك، وبمشاركة مستشار التوجيه، من المرجح أن يتغير هذا الموقف ويصبح إيجابيًا. ولتحقيق هذه الغاية، يجب أن تستهدف السياسات التعليمية، على الأقل، إدراج مستشار توجيه كجزء من فريق ضامني الجودة من وزارات/ مجالس التعليم. بشكل عام، تفقد الورقة فكرة أن يكون لمستشاري التوجيه دور محدد في ضمان الجودة للمدارس الشاملة كهدف مفيد، مدفوعًا برصد وحضور معالجة حقوق الإنسان، وتحديدًا حقوق الطفل.

تظهر دراسة لنتون (Linton, 2015) أن التنفيذ الناجح للإدماج في الفصول الدراسية الشاملة يمكن أن يؤدي إلى زيادة المشاركة الاجتماعية والرفاهية الشخصية ومستويات أعلى من الأداء الأكاديمي

مقارنةً بالفصول المنفصلة. على الرغم من هذه الفوائد المحتملة، فإن تضمين الطلاب المصابين بمتلازمة أسبرجر (AS) في الفصول الدراسية السائدة يمثل مشكلة. يعد الدعم المقدم من المعلمين استراتيجية أساسية لاستيعاب الطلاب الذين يعانون من تشخيص AS في الفصول الدراسية السائدة. لا يُفهم جيدًا كيف يخلق المعلمون بيئة شاملة لهؤلاء المتعلمين. التمثيلات الاجتماعية للمعلمين (SR) لها تأثير على كيفية تفاعلهم واستيعابهم، لذلك كان الهدف الأول من هذه الرسالة هو استكشاف SR للمعلمين للطلاب ذوي AS. كان الهدف الثاني هو تسليط الضوء على دور العوامل السياقية والخبرة السابقة في تشكيل SR. الهدف الثالث هو دراسة العلاقة بين الممارسة الفردية للمعلمين والقوى المؤسسية الأوسع من خلال مقارنة SRs بين مديري المدارس ومهنيي الصحة المدرسية والمعلمين. كان الهدف الرابع هو دراسة عوامل المعلم التي تنتبأ بالمواقف الإيجابية للمعلمين تجاه دمج الطلاب مع AS.

تظهر النتائج أن النهج الطبي يبدو أنه يهيمن بشكل خاص على المدرسين المدربين سابقًا؛ ومع ذلك، هناك اتجاه لرؤية البيئة ذات أهمية متزايدة. تشير نتائجنا إلى أن التجربة مع الطلاب الذين يعانون من AS مرتبطة بالقيمة SR لهؤلاء الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، تشير بياناتنا إلى أن هناك حاجة إلى سد الفجوة بين المستوى التنظيمي ومستوى الفصل الدراسي ومستوى الطالب الفردي من أجل تقليل الحواجز أمام الطلاب الذين لديهم AS ليتناسبوا مع بيئة شاملة. أخيرًا، تم العثور على المواقف الإيجابية تجاه دمج الطلاب مع AS مرتبطة بمعرفة المعلمين بتدريس الطلاب الذين يعانون من AS وموقفهم تجاه الطلاب الذين يعانون من AS. في الختام، فإن المدرسين المتميزين يجلسون بعمق والخطوة الأولى هي جعلهم في المقدمة حتى يكون المعلمون على دراية بهم. بالإضافة إلى ذلك، هناك حاجة لبناء الفريق في الساحة المدرسية لتحقيق رؤية مشتركة لمدرسة شاملة.

هدفت دراسة فريجوسونل (Ferguson, 2014) إلى استكشاف مجال الدمج في التعليم، من منظور معلمي المدارس الابتدائية وأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية. كان الهدف الرئيسي هو تحديد ما إذا كان واقع تضمين الأطفال ذوي الإعاقة في البيئات السائدة يتوافق مع سياسة الدمج. تم اتباع نهج الظواهر لغرض هذه الدراسة، حيث أراد الباحث اكتساب نظرة ثاقبة شخصية على التجارب الحية للمشاركين. تم إجراء مقابلات جماعية مركزة وفردية من قبل الباحث مع عينة من معلمي المدارس الابتدائية وأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية الملتحقين حاليًا بالمدارس العادية في المدارس الحكومية في إيرلندا . قدمت وجهات نظر المعلمين وخبراتهم نظرة ثاقبة واقعية لعملية تحقيق وتنفيذ التعليم الشامل في البيئات المدرسية العادية، بينما قدمت تجارب أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة نظرة ثاقبة لواقع نظام التعليم من وجهة نظر الوصول إلى الدعم الكافي للأطفال. أظهرت النتائج أنه في حين أنّ التعليم الشامل مفيد للأطفال ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة، لا سيما فيما يتعلق بالتنمية الاجتماعية، فإن فرص الإدماج الحقيقي للأطفال ذوي الإعاقات الذهنية في كثير من الأحيان تتعرض للخطر بسبب التحديات والعوائق الموجودة داخل نظام التعليم.

دراسة (Boer, Anke, Srivastava, Meenakshi & Pijl, 2013) والتي هدفت الى توفير التعليم للجميع بحلول عام 2015 يشمل الطلاب ذوي الإعاقة. في سياق البلدان النامية، يتم استبعاد هذه المجموعة من الطلاب أكثر من إدراجها في الخدمات التعليمية. تقدم هذه الدراسة لمحة عامة عن الأدب من أجل تحديد المشاريع التي تم تنفيذها ودعم دمج الطلاب ذوي الإعاقة. الهدف الأول هو دراسة المشاريع التي تقوم بها الحكومات والمنظمات الدولية لإدراج هذه المجموعة في التعليم العادي، والهدف الثاني هو دراسة آثار هذه المشاريع من حيث زيادة عدد الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية. تم إجراء تحليل للأدبيات من خلال التركيز على المشاريع بما في ذلك العوامل الأربعة التالية: الخارجية والمدرسة والمعلمين وأولياء الأمور. تم اختيار خمسة عشر دراسة/ تقريرًا تجريبيًا تم فيها

الإبلاغ عن العديد من المشاريع المنفذة. ركزت المشاريع المنفذة بشكل رئيسي على عوامل المدرسة والمعلم. ذكرت دراستان فقط آثارهما. تتم مناقشة النتائج من خلال معالجة نهج المشاريع المنفذة والثغرات الخطيرة في تنفيذ التعليم الشامل في البلدان النامية.

ناقشت دراسة فيرانتني (Ferrante, 2012) تجارب مدرسة في مالطة قررت تبني فلسفة الدمج. يوفر توليفة من المعرفة حول عمليات التعليم الشامل، المستمدة من خبرة أصحاب المصلحة الرئيسيين في المدرسة. ويتم استخدام نهج دراسة الحالة من أجل تقييم عملية الإدماج في هذه المدرسة وتداعياتها على أصحاب المصلحة. تم استخدام كل من الأساليب النوعية والكمية، إلى جانب تثليث الاستبيانات، ومجموعات التركيز، وشبه الهيكلية المقابلات والملاحظات. تم استخدام تحليل موضوعي مدعوم بالإحصاء الوصفي ضمن نهج تفسيري للظواهر التأويلية. يساهم هذا البحث النظرية في المجالات الثلاثة التالية في: 1. تقديم نموذج مختلف لمدرسة جامعة. 2. استخدام الهياكل المبتكرة في إدارة المدرسة. 3. التغييرات التي أحدثتها عملية تثمين تعليم الطلاب المعوقين. تُظهر النتائج موقفاً إيجابياً عاماً تجاه التعليم الشامل وتشير إلى أن التعليم الجامع يزيد من الوعي بكل جانب مترابط من المدرسة كمجتمع، ويتحدى القوالب النمطية، ويعزز البحوث ذات الصلة بالسياق. ويختتم العمل بسلسلة من الاتجاهات المستقبلية المحتملة للبحث والتفكير النقدي المطلوب لمساعدة المعلمين على تحقيق تقدم نحو المثل الفلسفية والعملية للتعليم العادل اجتماعياً وأكاديمياً.

تناقش دراسة جراهام وسبانداجو (Graham & Spandagou, 2011) نتائج دراسة بحثية استخدمت المقابلات شبه المنظمة لاستكشاف وجهات نظر مديري المدارس الابتدائية حول التعليم الشامل في نيو ساوث ويلز، أستراليا. يشير تحليل محتوى بيانات النص إلى أن مواقف المديرين تجاه التعليم الشامل ونجاحهم في هندسة الممارسات الشاملة داخل مدرستهم تتأثر بشكل كبير بمفهومهم الخاص

لما يعنيه "الدمج"، تمت دعوة عينة صغيرة من مديري المدارس الحكومية الابتدائية K-6 للمشاركة في البحث. شارك ثلاثة عشر مشاركًا يمثلون ثمانية من أصل 10 مناطق مدرسية في NSWDET عبر مقابلات متعمقة ومفتوحة تدوم من 60 إلى 150 دقيقة (متوسط 120 دقيقة). يشير تحليل نصوص المقابلة إلى أن التعليم الشامل يتم تصوره على المستويين الكلي والجزئي: على مستوى المدرسة/ المجتمع ككل، و/أو على مستوى أفراد معينين. قام المدراء باستدعاء اللغة الفوقية للاستفادة من قضايا "الصورة الكبيرة" التي تؤثر على قدرة المدرسة على "الشمولية". وتشمل هذه تقييم الطلاب، والمنافسة المدرسية، واختيار الوالدين، والحرمان الاجتماعي، والتنوع الثقافي، و/أو المشاركة والدور المتغير وتنظيم المدارس وقيود التمويل. على الرغم من أن المديرين يجلبون تصوراتهم وفهمهم إلى المدارس التي يعملون فيها، يبدو أن متطلبات نظام التعليم لمؤشرات الأداء الأكاديمي والأنظمة الحالية لتخصيص الموارد تعزز تصورات البعض، مما يؤدي إلى شحذ عدسة التشخيص على الأفراد المحتاجين إلى "التضمين". يتضح من البيانات أن "التضمين" و"التكامل" يعنيان نفس الشيء الآن في المدارس الحكومية في نيو ساوث ويلز. ما الذي شرعت الفلسفات الأصلية في تحقيقه ولماذا، في حالة التكامل، تم تحدي البناء النظري من قبل المنظرين النقديين ونشطاء الإعاقة وأولياء الأمور والطلاب.

بحثت دراسة (Hemmingsson, 2007) الترتيبات التشاركية للطلاب ذوي الإعاقات الجسدية في التعليم العام، والتعاون بين المعلمين والمعالجين لضمان أن هذه الترتيبات فعالة والمتطلبات التنظيمية لمثل هذا التعاون. تشتمل الدراسة على بيانات تم الحصول عليها من 14 "مجموعة"، تتكون كل مجموعة من طالب يعاني من إعاقات جسدية تتراوح أعمارهم بين 9 و 19 عامًا، ومعلمهم الرئيسي والمعالجين ذوي الصلة من مركز التأهيل المحلي. تم جمع البيانات من خلال المقابلات شبه المنظمة والملاحظات الميدانية ومراجعة الوثائق ذات الصلة، بما في ذلك التشريعات. تكشف النتائج عن نقص في التعاون بين المعلم والمعالج مما يؤدي إلى حصول الطلاب ذوي الإعاقة على ترتيبات تشاركية

دون المستوى الأمثل في المدرسة ، كانت الاختلافات في وجهات نظر المعلمين والمعالجين وطريقة تصرفهم وإدراك مسؤولياتهم راسخة في الوثائق المؤسسية والمجتمعية وتوزيع الموارد .تمت مناقشة الآثار المترتبة على الطلاب ذوي الإعاقة.

3.2.2. التعليق على الدراسات السابقة:

ركزت الدراسات السابقة على التعليم الجامع والدمج، والسياسات الخاصة به، وتطبيقاته في المناطق المختلفة من العالم، ونسبة توافق المجتمعات مع التعليم الجامع، وكانت النتائج بشكل عام ايجابية، استخدمت الدراسات مناهج مختلفة كالمنهج الوصفي، والنوعي، ودراسة الحالة، والاعتماد على ادوات الاستبانة والمقابلة والملاحظة.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما يخص بناء أداة الدراسة، كذلك في بناء الأدب النظري.

كذلك تم الاستفادة من المنهج المتبع في الدراسات وهو في اغلبها المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج المستخدم في الدراسة، كما استفادت الباحثة من النتائج الخاصة بالدراسات السابقة ومدى موافقها واختلافها مع نتائج الدراسة كالنوع الاجتماعي والبيئة المدرسية.

امتازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تقدم معلومات حول التعليم الجامع في فلسطين، كذلك ركزت على التعليم الجامع من خلال معايير الجودة للتعليم والخاص بالتخطيط والمناهج اضافة الى البيئة المدرسية، ومدى توافر البيانات الخاصة

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1.3 منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي. ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحثة فيها. والتي تحاول الباحثة من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

2.3 مجتمع الدراسة:

تألف مُجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّّات المدارس الحكوميّة في مديريّة التربية والتعليم لضواحي القدس للعام الدّراسي 2021/2020م، والمُوزعين على (74) مدرسة حكومية، والبالغ عددهم (1167) معلّماً ومعلّمة وذلك حسب إحصائيات وزارة التّربيّة والتّعليم الفلسطينية في العام 2021م.

3.3 عينة الدراسة:

اشتملت عيّنة الدّراسة على (207) معلّماً ومعلّمة من مديريّة ضواحي القدس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من أفراد مجتمع الدراسة ، وتشكل ما نسبته (17.7%) من المجتمع الأصلي للدراسة، ويبين الجدول رقم (1.3) توزيع أفراد العيّنة الذين تمّ تحليلُ استجاباتهم حسب متغيراتهم الديموغرافية.

3 . 4 وصف متغيرات أفراد العينة :

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي أن نسبة 15.5% للذكور، ونسبة 84.5% للإناث. ويبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة 14% لأقل من بكالوريوس، ونسبة 51.2% للبكالوريوس، ونسبة 34.8% للدراسات العليا . ويبين متغير سنوات الخبرة أن نسبة 30% لأقل من 5 سنوات، ونسبة 11.6% من 5-10 سنوات، ونسبة 58.4% لأكثر من 10 سنوات. ويبين متغير المرحلة التعليمية ان نسبة 35.7% أساسية دنيا، ونسبة 33.4% أساسية عليا، ونسبة 30.9% للثانوية.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	32	15.5
	أنثى	175	84.5
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	29	14.0
	بكالوريوس	106	51.2
	دراسات عليا	72	34.8
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	62	30.0
	من 5-10 سنوات	24	11.6
	أكثر من 10 سنوات	121	58.4
المرحلة التعليمية	أساسية دنيا	74	35.7
	أساسية عليا	69	33.4
	ثانوية	64	30.9

5.3 متغيرات الدراسة:

* المتغيرات المستقلة: وهي كمايلي

1. متغير النوع الاجتماعي ويتكون من مستويين (ذكر، أنثى)

2. متغير المؤهل العلمي ويتكون من ثلاث مستويات (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، دراسات عليا)

3. متغير سنوات الخبرة ويتكون من ثلاث مستويات (أقل من 5، من 5-10، أكثر من 10) سنوات

4. متغير المرحلة التعليمية: ويتكون من ثلاث مستويات (أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية)

* المتغير التابع: واقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية

من وجهة نظر المعلمين.

6.3 أداة الدراسة: تكونت اداة الدراسة من قسمين وهي:

القسم الأول: ويمثل المعلومات الأولية لأفراد عينة الدراسة وتتمثل في متغيرات الدراسة المستقلة وهي (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية).

القسم الثاني: ويتكون من (48) فقرة تتمثل في خمس مجالات وهي (المناهج والتعليم الجامع، التخطيط الدراسي والمنهج الجامع، مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع، التقييم من أجل تيسير التعلم، البيئة المدرسية)، حيث تم تطوير الاستمارة من دليل جودة البرامج الاكاديمية ودراسة بعنوان توظيف استراتيجية التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين طارق محمد عبد الرحيم منها (2018) رسالة ماجستير الجامعة الاسلامية غزة، ودراسة بعنوان درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة للمنحى الجامع للتعليم والتعلم وسبل تطويرها مازن محمد عبد القادر العطل (2016) الجامعة الاسلامية رسالة ماجستير غزة.

1.6.3 صدق الأداة:

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة ، حيث وزعت الباحثة الاستبانة على عدد من المحكمين (ملحق رقم 2). حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة ، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة وبديل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.527**	0.000	17	0.650**	0.000	33	0.346**	0.000
2	0.600**	0.000	18	0.643**	0.000	34	0.334**	0.000
3	0.614**	0.000	19	0.668**	0.000	35	0.575**	0.000
4	0.518**	0.000	20	0.345**	0.000	36	0.463**	0.000
5	0.685**	0.000	21	0.267**	0.000	37	0.402**	0.000
6	0.737**	0.000	22	0.317**	0.000	38	0.385**	0.000
7	0.632**	0.000	23	0.281**	0.000	39	0.647**	0.000
8	0.679**	0.000	24	0.453**	0.000	40	0.578**	0.000
9	0.719**	0.000	25	0.463**	0.000	41	0.587**	0.000
10	0.752**	0.000	26	0.381**	0.000	42	0.534**	0.000
11	0.632**	0.000	27	0.368**	0.000	43	0.530**	0.000
12	0.730**	0.000	28	0.568**	0.000	44	0.544**	0.000
13	0.722**	0.000	29	0.264**	0.000	45	0.562**	0.000
14	0.642**	0.000	30	0.232**	0.001	46	0.553**	0.000
15	0.749**	0.000	31	0.441**	0.000	47	0.587**	0.000
16	0.644**	0.000	32	0.312**	0.000	48	0.617**	0.000

** داله احصائية عند 0.001

2.6.3 ثبات الأداة:

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لدرجة لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين (0.942)، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
المناهج والتعليم الجامع	10	0.922
التخطيط الدراسي والمنهج الجامع	10	0.915
مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع	10	0.899
التقييم من اجل تيسير التعلم	8	0.855
البيئة المدرسية	10	0.912
الدرجة الكلية	50	0.942

7.3 الطريقة والإجراءات

قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة وعرضها على مجموعة من المحكمين الذين ابدوا بعض الملاحظات عليها وتم الخروج بأداة الدراسة النهائية، ومن ثم قامت الباحثة بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، من خلال تصميم استمارة إلكترونية عبر تطبيق (Google Forms)، وتم توزيع هذه الاستمارة بطريقة عشوائية من خلال مجموعات إلكترونية تخص المعلمين في مديرية ضواحي القدس، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (207) استبانة.

8.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات

وفقا لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1 . 4 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	من 1 - 2.33
متوسطة	2.34 - 3.67
عالية	3.68 - 5

4 . 2 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	التخطيط الدراسي والمنهج الجامع	2.8483	0.81054	متوسطة	57.0
1	المناهج والتعليم الجامع	2.7285	0.75948	متوسطة	54.6
4	التقييم من اجل تيسير التعلم	2.5227	0.50118	متوسطة	50.5
3	مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع	2.4752	0.38408	متوسطة	49.5
5	البيئة المدرسية	2.1720	0.59307	منخفضة	43.4
	الدرجة الكلية	2.5524	0.44042	متوسطة	51.0

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة على تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في

المدارس الحكومية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.55) وانحراف معياري (0.440) وهذا يدل

على أن تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس

الحكومية جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (51%). ولقد حصل مجال التخطيط الدراسي والمنهج

الجامع على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.84)، يليه مجال المناهج والتعليم الجامع بمتوسط حسابي (2.72)، ومن ثم مجال التقييم من أجل تيسير التعلم بمتوسط حسابي (2.52)، يليه مجال مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع بمتوسط حسابي (2.47) وجاءت بدرجة متوسطة، يليه مجال البيئة المدرسية بمتوسط حسابي (2.17)، وجاءت بدرجة منخفضة.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المناهج والتعليم الجامع.

جدول(2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

المناهج والتعليم الجامع.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
8	يحقق المنهاج الدراسي ومحتوياته المهارات المطلوبة للحياة الاجتماعية لجميع الطلبة	2.89	0.95	متوسطة	57.8
7	الموائمات التي قامت بها الوزارة تلبي سياسة التعليم الجامع.	2.82	0.86	متوسطة	56.4
9	تحقق المناهج الدراسية المقررة مهارات التعليم الجامع	2.82	1.01	متوسطة	56.4
10	يراعي المنهاج الدراسي المبادئ الأساسية في سياسة التعليم الجامع	2.77	1.00	متوسطة	55.4
3	تتضمن أهداف المنهاج مخرجات التعلي المتوقعة من الطلبة باختلاف قدراتهم.	2.74	0.88	متوسطة	54.8
5	يراعى في تصميم المنهاج آراء المتخصصين بالتعليم الجامع	2.74	0.95	متوسطة	54.8
6	يتم تقويم المناهج بصورة دورية ضمن تطور سياسة التعليم الجامع.	2.72	1.00	متوسطة	54.4
1	يتطابق المنهاج مع فلسفةوزارة التربية والتعليم من حيث حاجات جميع الطلبة	2.66	1.00	متوسطة	53.2
2	تؤكد المناهج على سياسة تفريد التعليم للتغلب على التباين في الفروق الفردية.	2.66	1.01	متوسطة	53.2
4	تركز أهداف المنهاج على إدخال أساليب حديثة في نظام التعلي التي تزيد من قدرة الطالب على الإبداع والإبتكار	2.47	0.94	متوسطة	49.4
	الدرجة الكلية	2.72	0.75	متوسطة	54.6

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المناهج والتعليم الجامع أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.72) وانحراف معياري (0.759) وهذا يدل على أن مستوى المناهج والتعليم الجامع جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (54.6%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يحقق المنهاج الدراسي ومحتوياته المهارات المطلوبة للحياة الاجتماعية لجميع الطلبة " على أعلى متوسط حسابي (2.89)، يليها فقرة " الموائمات التي قامت بها الوزارة تلبي سياسة التعليم الجامع " والفقرة " تحقق المناهج الدراسية المقررة مهارات التعليم الجامع " بمتوسط حسابي (2.82). وحصلت الفقرة " تركز أهداف المنهاج على إدخال أساليب حديثة في نظام التعلم التي تزيد من قدرة الطالب على الإبداع والإبتكار " على أقل متوسط حسابي (2.47)، يليها الفقرة " تؤكد المناهج على سياسة تفريد التعليم للتغلب على التباين في الفروق الفردية " والفقرة " يتطابق المنهاج مع فلسفة وزارة التربية والتعليم من حيث حاجات جميع الطلبة " بمتوسط حسابي (2.66).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التخطيط الدراسي والمنهج الجامع .

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

التخطيط الدراسي والمنهج الجامع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
9	أصمم محتوى دراسي يساعد جميع الطلبة على التعلم	3.02	1.066	متوسطة	60.4
8	أشارك الفريق (مرشدين، اخصائيي تربية خاصة...الخ) في التخطيط للتعليم الجامع	2.97	1.031	متوسطة	59.4
7	أعمل على تحديد وتنويع الأجهزة والأدوات بما يتماشى مع متطلبات التعليم الجامع	2.95	0.954	متوسطة	59.0
5	أقوم بإعداد الخطة الفردية للطلبة ذوي الإعاقة	2.92	1.026	متوسطة	58.4
3	أراعي مشاركة أولياء الأمور في تحديد احتياجات أبنائهم أثناء إعداد الخطة الفردية	2.88	1.014	متوسطة	57.6
6	تتضمن خطتي اليومية أساليب مساندة لطلبة ذوي الإعاقة.	2.87	1.054	متوسطة	57.4
2	أراعي اساليب التقييم المختلفة (الملاحظة، المقابلة، ملفات الطلبة) لتحديد الاحتياجات	2.83	1.004	متوسطة	56.6
4	أراجع سجلات الطلبة ذوي الإعاقة في بناء الخطة	2.76	1.032	متوسطة	55.2
1	أحدد احتياجات الطلبة(التعليمية والصحية والنفسية والاجتماعية)	2.67	0.934	متوسطة	53.4
10	أعمل على توثيق خطة معلنة لاستراتيجية التعليم الجامع	2.61	0.755	متوسطة	52.2
	الدرجة الكلية	2.8483	0.81054	متوسطة	57.0

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة على مجال التخطيط الدراسي والمنهج الجامع أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية

(2.84) وانحراف معياري (0.810) وهذا يدل على أن مستوى التخطيط الدراسي والمنهج الجامع جاء

بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية (57%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أصمم محتوى دراسي يساعد جميع الطلبة على التعلم " على أعلى متوسط حسابي (3.02)، يليها فقرة " أشارك الفريق (مرشدين، اخصائيي تربية خاصة ...الخ) في التخطيط للتعليم الجامع " بمتوسط حسابي (2.97). وحصلت الفقرة " أعمل على توثيق خطة معلنة لاستراتيجية التعليم الجامع " على أقل متوسط حسابي (2.61)، يليها الفقرة " أحدد احتياجات الطلبة (التعليمية والصحية والنفسية والاجتماعية) بمتوسط حسابي (2.67).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أتابع السجل الخاص بالاحتياجات الفردية للطلبة مع المعلمين داخل الغرفة الصفية.	2.63	0.655	متوسطة	52.6
5	أخاطب الجميع بلغة مشتركة وواضحة	2.59	0.71	متوسطة	51.8
8	أربط موضوعات لدرس بالسياق الاجتماعي والثقافي لحياة الطلبة.	2.54	0.66	متوسطة	50.8
3	أعاون مع الفريق المدرسي لمساندة الطلبة.	2.48	0.64	متوسطة	49.6
2	أتابع كل ما هو جديد في المجال حسب الخطط المهنية.	2.42	0.75	متوسطة	48.4
4	أخصص متابعات مكثفة خاصة ببعض الطلبة.	2.41	0.68	متوسطة	48.2
6	أراعي تنفيذ الخطة الفردية.	2.38	0.64	متوسطة	47.6
7	أهيئ البيئة الصفية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة	2.36	0.65	متوسطة	47.2
	الدرجة الكلية	2.47	0.38	متوسطة	49.5

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة على مجال مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع أن المتوسط الحسابي

لدرجة الكلية (2.47) وانحراف معياري (0.384) وهذا يدل على أن مستوى مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع جاء بدرجة عالية، وبنسبة مؤية (49.5%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أنجميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أتابع السجل الخاص بالاحتياجات الفردية للطلبة مع المعلمين داخل الغرفة الصفية " على أعلى متوسط حسابي (2.63)، ويليهما فقرة " أحاطب الجميع بلغة مشتركة وواضحة" بمتوسط حسابي (2.59). وحصلت الفقرة " أهئ البيئة الصفية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة" على أقل متوسط حسابي (2.36)، يليها الفقرة "أراعي تنفيذ الخطة الفردية " بمتوسط حسابي (2.38).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التقييم من اجل تيسير التعلم.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقييم من اجل تيسير التعلم.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	امتلاك القدرة على استخدام أدوات التقييم المختلفة والمناسبة للطلبة.	2.93	0.897	متوسطة	58.6
4	استخدم التغذية الراجعة المناسبة للموقف.	2.67	0.794	متوسطة	53.4
10	أعد مواد تعريفية لزيادة الوعي بسياسة التعليم الجامع	2.61	0.890	متوسطة	52.2
5	استخدم التعزيز المناسب للموقف	2.50	0.682	متوسطة	50.0
7	أشارك أولياء الأمور في عملية التقويم	2.48	0.823	متوسطة	49.6
3	امتلاك القدرة على ممارسة الأساليب العلاجية المختلفة بناء على التقييم	2.44	0.679	متوسطة	48.8
6	امتلاك القدرة على تطوير أساليب علاجية حسب التقييم المستمر	2.44	0.679	متوسطة	48.8
9	أتابع كل ما هو جديد في عملية تقييم الطلبة في التعليم الجامع	2.42	0.758	متوسطة	48.4
1	أتبع آلية مناسبة لمراجعة استراتيجية التعليم والتعلم في ضوء نتائج	2.40	0.716	متوسطة	48.0

				الامتحانات ونتائج الطلبة .	
46.8	متوسطة	0.633	2.34	أعد مواد تقييمية خاصة تخدم سياسة التعليم الجامع	8
50.5	متوسطة	0.50118	2.5227	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة على مجال التقييم من أجل تيسير التعلم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.52)

وانحراف معياري (0.501) وهذا يدل على أن مستوى التقييم من أجل تيسير التعلم جاء بدرجة

متوسطة، وبنسبة مئوية (50.5%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "

امتلاك القدرة على استخدام أدوات التقييم المختلفة والمناسبة للطلبة " على أعلى متوسط حسابي

(2.93)، يليها فقرة " استخدم التغذية الراجعة المناسبة للموقف " بمتوسط حسابي (2.67). وحصلت

الفقرة " أعد مواد تقييمية خاصة تخدم سياسة التعليم الجامع " على أقل متوسط حسابي (2.34)، يليها

الفقرة "أتبع آلية مناسبة لمراجعة استراتيجيات التعليم والتعلم في ضوء نتائج الامتحانات ونتائج الطلبة "

بمتوسط حسابي (2.40).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على

فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال البيئة المدرسية.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال البيئة المدرسية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	توجد بيئة تعليمية آمنة وداعمة لعملية التعليم والتعلم.	2.42	0.819	متوسطة	48.4
9	المختبرات مزودة بالمصادر الخاصة بذوي الإعاقة	2.31	0.904	منخفضة	46.2
4	يوجد إشارات وأجهزة في مرافق المدرسة خاصة بذوي الإعاقة	2.25	0.900	منخفضة	45.0

44.8	منخفضة	0.907	2.24	تتوفر أدوات ومصادر معينة لذوي الإعاقة	6
43.4	منخفضة	0.773	2.17	توجد غرف مصادر خاصة بذوي الإعاقة	7
43.0	منخفضة	0.712	2.15	الصفوف مزودة بالمصادر المخصصة لذوي الإعاقة لتسهيل عملية التعلم.	8
42.6	منخفضة	0.817	2.13	يوجد ممرات خاصة تتلاءم مع احتياجات ذوي الإعاقة	5
41.0	منخفضة	0.719	2.05	المكتبة مزودة بالأجهزة والأنظمة الخاصة بذوي الإعاقة	10
40.2	منخفضة	0.693	2.01	يوجد إشارات وأجهزة في مرافق المدرسة مساعدة لذوي الإعاقة	3
39.8	منخفضة	0.646	1.99	تتوفر مرافق خاصة تتلاءم مع احتياجات ذوي الإعاقة	2
43.4	منخفضة	0.59307	2.1720	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة على مجال البيئة المدرسية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.17) وانحراف معياري

(0.593) وهذا يدل على أن البيئة المدرسية جاء بدرجة منخفضة، ونسبة مئوية (43.4%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (6.4) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة و (9) فقرات جاءت

بدرجة منخفضة . وحصلت الفقرة " توجد بيئة تعليمية آمنة وداعمة لعملية التعليم والتعلم " على أعلى

متوسط حسابي (2.42)، يليها فقرة " المختبرات مزودة بالمصادر الخاصة بذوي الإعاقة " بمتوسط

حسابي (2.31). وحصلت الفقرة " تتوفر مرافق خاصة تتلاءم مع احتياجات ذوي الإعاقة " على أقل

متوسط حسابي (1.99)، يليها الفقرة "يوجد إشارات وأجهزة في مرافق المدرسة مساعدة لذوي الإعاقة "

بمتوسط حسابي (2.01).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية باختلاف النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي"

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المناهج والتعليم الجامع	ذكر	32	2.7250	0.76496	0.028	0.977
	أنثى	175	2.7291	0.76068		
التخطيط الدراسي والمنهج الجامع	ذكر	32	3.1500	0.64857	2.733	0.009
	أنثى	175	2.7931	0.82647		
مهارات إدارة الصف والتنفيذ	ذكر	32	2.5625	0.39144	1.401	0.163

		0.38170	2.4593	175	أنثى	لتسهيل التعليم الجامع
0.781	0.278	0.30900	2.5000	32	ذكر	التقييم من أجل تيسير التعلم
		0.52939	2.5269	175	أنثى	
0.000	4.601	0.35469	2.4750	32	ذكر	البيئة المدرسية
		0.61158	2.1166	175	أنثى	
0.036	2.154	0.37328	2.6875	32	ذكر	الدرجة الكلية
		0.44817	2.5277	175	أنثى	

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.154)، ومستوى الدلالة (0.036)، أي

أنه توجد فروق بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكذلك لمجالي التخطيط الدراسي والمنهج الجامع والبيئة المدرسية، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المؤهل العلمي"

لفحص الفرضية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتقدير المعلمين لواقع سياسة

التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المناهج والتعليم الجامع	أقل من بكالوريوس	29	2.0448	0.48299
	بكالوريوس	106	2.7792	0.69374
	دراسات عليا	72	2.9292	0.79637
التخطيط الدراسي والمنهج الجامع	أقل من بكالوريوس	29	2.3897	0.78801
	بكالوريوس	106	2.8198	0.84835
	دراسات عليا	72	3.0750	0.67652
مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع	أقل من بكالوريوس	29	2.4095	0.40075
	بكالوريوس	106	2.4363	0.29239
	دراسات عليا	72	2.5590	0.47655
التقييم من اجل تيسير التعلم	أقل من بكالوريوس	29	2.5172	0.42516
	بكالوريوس	106	2.4557	0.34061
	دراسات عليا	72	2.6236	0.68474
البيئة المدرسية	أقل من بكالوريوس	29	1.7655	0.49877
	بكالوريوس	106	2.1491	0.43056
	دراسات عليا	72	2.3694	0.73516
الدرجة الكلية	أقل من بكالوريوس	29	2.2177	0.24082
	بكالوريوس	106	2.5318	0.38148
	دراسات عليا	72	2.7176	0.50063

يلاحظ من الجدول رقم (8.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم

الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولتحقق

من دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول

رقم (9.4):

جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة

التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المناهج والتعليم الجامع	بين المجموعات	16.727	2	8.364	16.711	0.000
	داخل المجموعات	102.095	204	0.500		
	المجموع	118.822	206			
التخطيط الدراسي والمنهج الجامع	بين المجموعات	9.887	2	4.943	8.039	0.000
	داخل المجموعات	125.450	204	0.615		
	المجموع	135.337	206			
مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع	بين المجموعات	0.791	2	0.396	2.727	0.068
	داخل المجموعات	29.597	204	0.145		
	المجموع	30.389	206			
التقييم من اجل تيسير التعلم	بين المجموعات	1.210	2	0.605	2.443	0.089
	داخل المجموعات	50.533	204	0.248		
	المجموع	51.743	206			
البيئة المدرسية	بين المجموعات	7.654	2	3.827	12.048	0.000
	داخل المجموعات	64.803	204	0.318		
	المجموع	72.457	206			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.259	2	2.629	15.458	0.000
	داخل المجموعات	34.699	204	0.170		
	المجموع	39.958	206			

يلاحظ من الجدول (9.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية (15.458) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات (المناهج والتعليم الجامع، التخطيط الدراسي والمنهج الجامع، البيئة المدرسية). وبذلك تم رفض الفرضية الثانية. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (10.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
المناهج والتعليم الجامع	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	0.000
		دراسات عليا	0.000
	بكالوريوس	أقل من بكالوريوس	0.000
		دراسات عليا	0.167
	دراسات عليا	أقل من بكالوريوس	0.000
		بكالوريوس	0.167
التخطيط الدراسي والمنهج الجامع	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	0.010
		دراسات عليا	0.000
	بكالوريوس	أقل من بكالوريوس	0.010
		دراسات عليا	0.034
	دراسات عليا	أقل من بكالوريوس	0.000
		بكالوريوس	0.034
البيئة المدرسية	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	0.001
		دراسات عليا	0.000
	بكالوريوس	أقل من بكالوريوس	0.001
		دراسات عليا	0.011
	دراسات عليا	أقل من بكالوريوس	0.000
		بكالوريوس	0.011
الدرجة الكلية	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	0.000
		دراسات عليا	0.000

0.000	0.31417*	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	
0.004	-0.18575*	دراسات عليا		
0.000	0.49992*	أقل من بكالوريوس	دراسات عليا	
0.004	0.18575*	بكالوريوس		

يلاحظ أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (دراسات عليا) و (أقل من بكالوريوس) لصالح (دراسات عليا)، وبين (دراسات عليا) و (بكالوريوس) لصالح (دراسات عليا)، وبين (بكالوريوس) لصالح (بكالوريوس).

نتائج الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية تعزى لمتغير سنوات الخبرة "

لنفحص الفرضية الثالثة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	سنوات الخبرة	المجال
2.6677	0.77497	62	أقل من 5 سنوات	المناهج والتعليم الجامع
2.8500	0.69156	24	من 5-10 سنوات	
2.7355	0.76701	121	أكثر من 10 سنوات	
2.8145	0.83976	62	أقل من 5 سنوات	التخطيط الدراسي والمنهج الجامع
3.3542	0.40106	24	من 5-10 سنوات	
2.7653	0.82449	121	أكثر من 10 سنوات	
2.3851	0.46568	62	أقل من 5 سنوات	مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع
2.5417	0.41811	24	من 5-10 سنوات	
2.5083	0.32143	121	أكثر من 10 سنوات	
2.4823	0.48974	62	أقل من 5 سنوات	التقييم من اجل تيسير التعلم
2.4167	0.29291	24	من 5-10 سنوات	
2.5645	0.53663	121	أكثر من 10 سنوات	
2.1790	0.66361	62	أقل من 5 سنوات	البيئة المدرسية
2.1250	0.63810	24	من 5-10 سنوات	

0.54901	2.1777	121	أكثر من 10 سنوات	الدرجة الكلية
0.52762	2.5108	62	أقل من 5 سنوات	
0.27024	2.6623	24	من 5-10 سنوات	
0.41733	2.5520	121	أكثر من 10 سنوات	

يلاحظ من الجدول رقم (11.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولتحقق من دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (12.4):

جدول (12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة

التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المناهج والتعليم الجامع	بين المجموعات	0.589	2	0.295	0.508	0.602
	داخل المجموعات	118.233	204	0.580		
	المجموع	118.822	206			
التخطيط الدراسي والمنهج الجامع	بين المجموعات	7.046	2	3.523	5.602	0.004
	داخل المجموعات	128.291	204	0.629		
	المجموع	135.337	206			

0.080	2.552	0.371	2	0.742	بين المجموعات	مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع
		0.145	204	29.647	داخل المجموعات	
			206	30.389	المجموع	
0.315	1.161	0.291	2	0.582	بين المجموعات	التقييم من اجل تيسير التعلم
		0.251	204	51.161	داخل المجموعات	
			206	51.743	المجموع	
0.919	0.085	0.030	2	0.060	بين المجموعات	البيئة المدرسية
		0.355	204	72.397	داخل المجموعات	
			206	72.457	المجموع	
0.361	1.025	0.199	2	0.398	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.194	204	39.561	داخل المجموعات	
			206	39.958	المجموع	

يلاحظ من الجدول (12.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.025) ومستوى الدلالة (0.361) وهي

أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقدير

المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى

لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات ما عدا مجال التخطيط الدراسي والمنهج الجامع. وبذلك تم

قبول الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (13.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة لمجال التخطيط الدراسي والمنهج الجامع

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
التخطيط الدراسي والمنهج الجامع	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-0.53965*	0.005
		أكثر من 10 سنوات	0.04923	0.691
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.53965*	0.005
		أكثر من 10 سنوات	0.58888*	0.001
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.04923	0.691
		من 5-10 سنوات	-0.58888*	0.001

يلاحظ أن الفروق كانت بين (من 5-10 سنوات) و (أقل من 5 سنوات) لصالح (من 5-10 سنوات)،

وبين (من 5-10 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) لصالح (من 5-10 سنوات).

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية لتعزى لمتغير المرحلة التعليمية "

لفحص الفرضية الرابعة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المرحلة التعليمية

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المرحلة التعليمية	المجال
2.7649	0.71777	74	أساسية دنيا	المناهج والتعليم الجامع
2.7188	0.75387	69	أساسية عليا	
2.6969	0.82037	64	ثانوية	
2.7905	0.82581	74	أساسية دنيا	التخطيط الدراسي والمنهج الجامع
2.9768	0.67041	69	أساسية عليا	
2.7766	0.91958	64	ثانوية	
2.4916	0.44488	74	أساسية دنيا	مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع
2.4348	0.36545	69	أساسية عليا	
2.5000	0.32581	64	ثانوية	
2.5432	0.68228	74	أساسية دنيا	التقييم من اجل تيسير

0.34954	2.5246	69	أساسية عليا	التعلم
0.38585	2.4969	64	ثانوية	
0.55313	2.1703	74	أساسية دنيا	البيئة المدرسية
0.48473	2.3275	69	أساسية عليا	
0.69827	2.0063	64	ثانوية	
0.49292	2.5546	74	أساسية دنيا	الدرجة الكلية
0.41188	2.6033	69	أساسية عليا	
0.40428	2.4951	64	ثانوية	

يلاحظ من الجدول رقم (14.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المرحلة التعليمية، ولتحقق من دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (15.4):

جدول (15.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة

التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المرحلة التعليمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المناهج والتعليم الجامع	بين المجموعات	0.168	2	0.084	0.145	0.865
	داخل المجموعات	118.654	204	0.582		
	المجموع	118.822	206			
التخطيط الدراسي والمنهج الجامع	بين المجموعات	1.716	2	0.858	1.310	0.272
	داخل المجموعات	133.621	204	0.655		
	المجموع	135.337	206			
مهارات إدارة الصف	بين المجموعات	0.172	2	0.086	0.580	0.561

		0.148	204	30.217	داخل المجموعات	والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع
			206	30.389	المجموع	
0.864	0.146	0.037	2	0.074	بين المجموعات	التقييم من أجل تيسير التعلم
			204	51.669	داخل المجموعات	
			206	51.743	المجموع	
0.007	5.065	1.714	2	3.428	بين المجموعات	البيئة المدرسية
			204	69.030	داخل المجموعات	
			206	72.457	المجموع	
0.369	1.002	0.194	2	0.389	بين المجموعات	الدرجة الكلية
			204	39.569	داخل المجموعات	
			206	39.958	المجموع	

يلاحظ من الجدول (15.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.002) ومستوى الدلالة (0.369) وهي

أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقدير

المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى

لمتغير المرحلة التعليمية، وكذلك للمجالات ما عدا مجال البيئة المدرسية. وبذلك تم قبول الفرضية

الرابعة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (16.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

حسب متغير المرحلة التعليمية لمجال البيئة المدرسية

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
البيئة المدرسية	أساسية دنيا	أساسية عليا	-0.15727	0.108
		ثانوية	0.16402	0.100
	أساسية عليا	أساسية دنيا	0.15727	0.108
		ثانوية	0.32129*	0.002
	ثانوية	أساسية دنيا	-0.16402	0.100
		أساسية عليا	-0.32129*	0.002

يلاحظ أن الفروق كانت بين (أساسية عليا) و (ثانوية) لصالح (أساسية عليا).

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

1.5 تمهيد

يتناول هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصلت اليها الدراسة، وذلك بمناقشة نتائج الاسئلة والفرضيات الخاصة بالدراسة، ثم التعليق عليها وربطها مع الدراسات السابقة ذات العلاقة من حيث الاتفاق والاختلاف وكتابة التوصيات.

2.5 مناقشة نتائج اسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: ما واقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين؟

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن التعليم الجامع بشكل عام مقبول من قبل المعلمين، تحديداً فيما يخص التخطيط الدراسي، إذ يعمل المعلمون على وضع الخطط الدراسية التي تشمل الجميع سواء ذوي الاعاقات أو الصعوبات، أو الفروق الفردية، كون الهدف من الخطة الدراسية هي العمل على تعزيز فرص حصول الطلبة على المعلومات والحقائق المختلفة في الدرس، دون استثناءات، كون الرسالة الخاصة بالمعلم تشمل إيصال المعلومات الى كافة الطلبة، وكون المنهج الدراسي ساهم وسهل هذه العملية من خلال بناء نموذج تعليمي يشمل جميع الطلبة دون

استثناءات، فيكون من واجب المعلم التعامل مع الطلبة بناء على المنهج الدراسي، إضافة الى كون المعلمين حصلوا على المعلومات الخاصة بالتعليم الجامع من خلال الندوات والتدريب والتأهيل، لتفعيل فكرة التعليم للجميع والتي نادى بها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ عام 1997م ضمن خطتها التربوية .

1. مجال المناهج الدراسية

جاء هذا المجال في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (2.72) وهذه النتيجة تدل على أن المنهج يعد من أهم المصادر التي تؤسس لوجود التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية، فالمنهج الذي يضمن في طياته دوراً وأنشطة تشمل جميع الطلبة مع مراعاة احتياجاتهم المختلفة، التفاوت بينهم كالفروق الفردية، أو الصعوبات الخاصة بالرياضيات والقراءة والاملاء، أو ذوي الإعاقات البسيطة، والذين تم دمجهم تلقائياً في التعليم العام، كل هذا يساعد على بناء رؤية من قبل المعلم تسهم في تعزيز التعليم الجامع، وترفع من مستوى جودته.

تعزو الباحثة أهمية المناهج الدراسية في كونها تعكس السياسة التعليمية في فلسطين والتي تتبع من الرؤية السياسية العامة في الحفاظ على جميع فئات المجتمع، وحققهم في التعليم، وهذه الرؤية توضح الاتجاه العام للتعليم في فلسطين والمبني على التعليم الجامع، إلا ان المناهج الفلسطينية لا تهتم بادخال أساليب حديثة تمكن الطالب من الابداع والابتكار حسب ما تبين من النتائج.

2. مجال التخطيط الدراسي

جاء هذا المجال في سلم أوليات المعلمين، وهو يدل على حجم اهتمام المعلمين بالتخطيط للدروس لتشمل جميع الفئات، حيث اختيار الأدوات المناسبة التي تساعد الجميع على الاستيعاب والفهم، كذلك المشاركة العامة مع المرشدين فيما يخص احتياجات الطلبة المختلفة لفهم الدروس وحفظها، وتعزو

الباحثة ذلك الى كون المعلم يدرك معنى التعليم الجامع، ويسعى الى التركيز في الحصة الدراسية على تحقيق الاستفادة للجميع، وتحقيق الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها خلال الحصة الدراسية. ولتخطيط الدراسي المتقن يساعد المعلم في معرفة الفروق الفردية بين الطلبة والعمل على علاجها وتحديد البرامج الخاصة لكل فئة، لتحقيق الهدف من العملية التعليمية، والتخطيط للدروس أيضا يساعد المعلم على أن يوضح رؤيته وما يريد أن يتحقق لدى الطلبة من معارف ومهارات واتجاهات، فيعد بذلك المعلم مسبقاً أية وسائل تعليمية يحتاج إليها ويهيئ له فرصة سير العملية التعليمية بشكل صحيح.

3. مجال مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع

أما فيما يخص مجال إدارة الصف، فقد أشارت النتائج الى انه جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.47)، فقد تبين ان المعلم يعمل على متابعة ملف الطالب بشكل مستمر، ويخاطب الطلبة بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، فهو يراعي بشكل عام الفروق الفردية بينهم، وتبين ان مستوى تهيئة المعلم للصف ليشمل ذوي الاعاقة جاء بمتوسط حسابي متدني، وهذا يدل على أن المعلم قد لا يهتم بشكل كبير باهئية الجو الخاص بذوي الاعاقة.

تعزو الباحثة ذلك الى أن ادارة الصف والاهتمام بكافة الطلبة، قد يكون بدرجة كبيرة من اختصاص مربي الصف والمرشد الاجتماعي، ومن خلالهم يمكن لمعلمي المناهج الحصول على التقييم الخاص بالطلاب وقدراتهم، وإمكانية حصوله على التعليم بسهولة أو أنه بحاجة الى الاهتمام والتركيز. لذلك قد لا يدرك جميع المعلمين احتياج الطالب ذو الإعاقة بالشكل المطلوب، لكنهم يسعون إلى حصوله على المعرفة أسوة بزملاءه دون تمييز بينهم

4. مجال التقييم من أجل تيسير التعلم

أشارت النتائج الى أنّ مجال التقييم جاء بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي له (2.52) كما تبين من النتائج أن المعلمين لديهم القدرة على استخدام ادوات التقييم المختلفة، كذلك استخدام التغذية الراجعة، والتعزيز في الموقف المناسب، وجاءت الفقرة الخاصة باعداد المواد التقييمية الخاصة بالتعليم الجامع بأقل متوسط حسابي.

وتعزو الباحثة ذلك الى أنّ المعلمين يهتمون بالتعليم الجامع بالاعتبار العام، أي باعتبار الحق في التعليم للجميع، ويتعاملون مع الطلبة بشكل عام، من خلال التقييم العامة، والمراجعة العامة، دون تحديد مستويات الطلبة ومناقشتهم بشكل فردي فيما يخص مستواهم التعليمي، ولذلك لم يعمل المعلمون على التقييم بما يضمن التعليم الجامع، فقد يكون لدى المعلم خطة عامة تقييمية يستند اليها دون تخصيص للطلبة متدني المعرفة، أو ممن لديهم إعاقات أو صعوبات.

5. لمجال البيئة المدرسية

جاءت النتائج الخاصة بالبيئة المدرسية لتبين أن هناك ضعف في مستوى تقديم الخدمات الداعمة والميسرة على المعلم، فلا تتوفر لدى المدارس أي من المقومات التي يمكنها ان تفيد ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة، على صعيد المختبرات والصفوف والمكتبة، والاماكن الخارجية كالملاعب والساحات وغيرها.

وتعزو الباحثة ذلك الى أن هناك نقص في تهيئة المدارس للتعليم الجامع، ويعود ذلك الى أن بناء اغلب المدارس كان قبل تبني التعليم الجامع، وهناك من المدارس التي بنيت حديثا دون الاخذ بعين الاعتبار لاحتياجات التعليم الجامع، وتم تصميمها بالشكل العام المناسب للتعليم للطلبة العاديين،

وكون هذه المعدات والاجهزة تحتاج الى تكلفة مالية مرتفعة، فيكون السبب في عدم توفرها يعود الى ضعف الميزانيات الخاصة بالتعليم في فلسطين. وهو ما توصلت اليه دراسة دراسة زوين ومالي (Zwane, S.L. &Malale, M.M., 2018)

وتتفق نتيجة السؤال الأول مع مع دراسة بدوي(2019) ودراسة حسين(2019) في أن التعليم الجامع يحتاج الى المزيد من الدعم والعمل من أجل اقراره بالشكل الصحيح. كذلك ما توصلت اليه دراسة دراسة زوين ومالي (Zwane, S.L. &Malale, M.M., 2018) من الحاجة الى تعزيز فرص تطوير التعليم الجامع، وبناء أسس جديدة لتطوير التعليم الجامع ليشمل الجميع.

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

هل تختلف متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية باختلاف النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية؟

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير النوع الاجتماعي"

أشارت النتائج المتعلقة بفرضية النوع الاجتماعي أنه توجد فروق بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية تعزى لمتغير النوع

الاجتماعي، وكذلك لمجالي التخطيط الدراسي والمنهج الجامع والبيئة المدرسية، حيث كانت الفروق لصالح الذكور.

تعزو الباحثة هذه النتيجة الى أنّ حجم مدارس الذكور أكبر من مدارس الاناث، ويرى المعلمون أن التخطيط الدراسي مهم للتعليم الجامع، وأن هناك حاجة لأن يكون التخطيط الدراسي هو الأساس الذي يؤدي الى نتائج ايجابية فيما يخص حصول جميع الطلبة على المعلومات والحقائق من المناهج، كذلك يرى المعلمون أن البيئة المدرسية خالية من الاجهزة اللازمة للتعليم الجامع، ويعود ذلك لرؤية واضحة، ولكون المعلمين اكثر معرفة بالطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة كون الاهالي يعملون على تدريس ابنائهم الذكور مهما كان احتياجهم، فيما لا يعملون على تدريس الاناث من ذوات الاعاقة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة منها (2018) حيث كانت لصالح الاناث.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المؤهل العلمي "

أشارت النتائج الخاصة بالمؤهل العلمي أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات (المناهج والتعليم الجامع، التخطيط الدراسي والمنهج الجامع، البيئة المدرسية). وكانت الفروق في الدرجة الكلية بين (دراسات عليا) و (أقل من بكالوريوس) لصالح (دراسات عليا)، وبين (دراسات عليا) و (بكالوريوس) لصالح (دراسات عليا)، وبين (بكالوريوس) و (أقل من بكالوريوس) لصالح (بكالوريوس).

وتعزو الباحثة ذلك الى أن المؤهل التعليمي الأعلى هو الاقدر على التخطيط الدراسي والاهتمام بالتعليم الجامع، لواقع معرفته ودراسته، وحصوله على المزيد من التدريب والتأهيل، كذلك لحصوله على مستوى أعلى من المعرفة حول التعامل مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم بالشكل الصحيح. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العطل (2016) والتي توصلت الي انه لا يوجد فروق.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير سنوات الخبرة "

أشارت النتائج المتعلقة بسنوات الخبرة، الى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق بين (من 5-10 سنوات) و(أقل من 5 سنوات) لصالح (من 5-10 سنوات)، وبين (من 5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) لصالح (من 5-10 سنوات). تعزو الباحثة ذلك الى كون الخبرة من العناصر المهمة في التعامل مع الطلبة من ذوي الاعاقة، فكلما زاد مستوى الخبرة كلما زادت معرفة المعلم في كيفية تدريس الطلبة ذوي الاعاقة ومعرفة احتياجاتهم، ومستوياتهم المعرفية، ومستوى قدرتهم على الحفظ والفهم والتذكر، وهذا يتحدد من خلال الدورات التي شارك فيها المعلم كلما زادت خبرته، كذلك التدريب، والتجربة وكلها عوامل مساعدة لمعرفة ذوي الاعاقة ومستواهم المعرفي، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Deku and Anderpye, 2017) التي لم تظهر اي فروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقدير المعلمين

لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير

المرحلة التعليمية "

أشارت نتائج الفرضية الرابعة الى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع

سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المرحلة

التعليمية، وكانت الفروق بين (أساسية عليا) و (ثانوية) لصالح (أساسية عليا).

تعزو الباحثة ذلك الى أن تدريس الطلبة في المراحل التدريسية الأولى اسهل على المعلم من المراحل

الاعلى، كون قدرات الطفل على الفهم والاستيعاب يمكن السيطرة عليها من قبل المعلم، وكلما زادت

المرحلة كلما اصبح المعلم غير قادر على تطبيق مستويات بلوم بشكل كامل مع الطلبة.

التوصيات

توصي الدراسة بما يأتي:

- ضرورة العمل على تعزيز مستوى التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية، كون التعليم حق عام لكافة الطلبة.

- ضرورة تدريب المعلمين بشكل مستمر على كافة البرامج الحديثة في التعامل مع الطلبة من ذوي الاعاقة ليكون لديهم القدرة على التخطيط الدراسي السليم والحديث.

- ضرورة تضمين المناهج الفلسطينية كل ما هو حديث وعصري فيما يخص الطلبة ذوي الاعاقة وتشجيعهم على التفكير والابداع والابتكار.

- أن يتم الاهتمام من قبل المعلمين بوضع خطة شاملة لتقييم الطلبة جميعاً من خلال خطة تقييمية للتعليم الجامع، وليس مجرد تغذية راجعة.

- أن يتم العمل على تعزيز البيئة المدرسية لتكون مؤهلة من حيث الاجهزة والمعدات للطلبة من ذوي الاعاقات المختلفة.

- أن يتم عمل دراسات بشكل مستمر حول التعليم الجامع في فلسطين لرصد مستوى التطور في البيئة المدرسية لضمان استمرار حصول الطلبة من ذوي الاعاقة على التعليم.

- تعزيز مستوى التعليم الجامع للإناث ذوات الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، من خلال توعية المجتمع بأهمية تعليم الإناث من ذوات الاحتياجات الخاصة.

قائمة المراجع:

ابومرزوق، سمر (2010) برنامج التعليم الجامع بين الفكرة والتطبيق، المؤتمر العلمي الاول، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

امام، محمود محمد. (2016). التعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقات في دول الخليج العربي في ضوء التشريعات الدولية، دراسة تحليلية. مجلة الطفولة العربية. 17(66): 9-36.

اوبرتي، ريناتو (2004) ندوة عن التعليم الجامع، المؤتمر الدولي الثامن والاربعون للتعليم، التعليم الجامع طريق المستقبل، دبي، الامارات العربية المتحدة.

الاونروا (2013) التعليم الجامع، شوهو بتاريخ 2020/12/10 على الرابط

www.unrwa.org/userfiles/2013052844335.pdf

الاونروا. (2013أ). سياسة التعليم الجامع، التعليم الجامع. عمان، الأردن.

الباز، أحمد نصحي، الشرييني، انيس. (2013). تصور مقترح لتفعيل العلاقة بين وسائط التربية لدمج

ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمملكة البحرين ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة

العربية. 39(151). 1-36.

جرادات، إدريس. (2010). التجربة الفلسطينية في دمج ذوي الإعاقات الجسدية والحركية في المدرسة

الحكومية. دراسات نفسية وتربوية، منبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. 4: 19-42.

حسين، سلمان. (2019). واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين

في ضوء النموذج المنطقي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى. (2005). المدخل إلى التربية الخاصة، دار الفكر ناشرون موزعون، الاردن.

القاسم، أمجد. (2012). الجودة الشاملة في التعليم تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها ، منشورات جامعة المنصورة، القاهرة.

الروسان، فاروق (1998) سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة ، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد . (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

الظاهر، قحطان. (2008). المدخل للتربية الخاصة، دار وائل للنشر، عمان.

عديلة، ابتسام (2012). مفهوم الذات والإكتئاب لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسمية الحركية في محافظة بيت لحم، دراسة ماجستير، جامعة القدس.

العطل، مازن، (2016) درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمنحى الجامع للتعليم والتعلم وسبل تطويرها، الجامعة الاسلامية رسالة ماجستير غزة.

عمر، هالة. (2017). قبول الآخر بين الأطفال العاديين وغير العاديين في فصول الدمج بمؤسسات رياض الأطفال . مجلة الطفولة والتربية. 9(2):15-75

كوافحة، تيسير، عبد العزيز، عمر. (2003). مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.

مهنّا، طارق، (2018).توظيف استراتيجيّة التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدوليّة
بمحافظة غزة وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة،
الجامعة الاسلاميّة غزة - فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة(2000) التعليم الجامع : التعليم الذي لا يستثني أحداً ، " من بحوث
مؤتمر المناهج الفلسطينيّة، المنعقد في وزارة التربية والتعليم في الفترة من 2000/9/1م ، رام الله ،
2000م 1-3 .

المراجع الاجنبية

Boer, Anke&Srivastava, Meenakshi&Pijl, Sip. (2013). Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. Educational Review.67. 10.1080/00131911.2013.847061.

Brownell,M, et,al(2013) Defining Teacher Quality in Special Education: Understanding the Practices, Knowledge and Beliefs of Effective Special Education Teachers, Council on Exceptional Children, Salt Lake City, UT

Clark, Catherine (1999) Inclusive education and schools as organizations, International Journal of Inclusive Education, 3:1, 37-51, DOI: [10.1080/136031199285174](https://doi.org/10.1080/136031199285174)

Deku, P., &Vanderpuye, I. (2017).Perspectives of teachers regarding inclusive education in Ghana.*International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 39-54.

Efend, Mohammad. (2018). The Implementation of Inclusive Education in Indonesia for Children with Special Needs: Expectation and Reality, *Journal of ICSAR ISSN (print): 2548-8619; ISSN (online): 2548-8600* Volume 2 Number 1 January

Ferguson, Gail (2014) Including children with disabilities in mainstream education: An exploration of the challenges and considerations for parents and primary school teachers. Masters Dissertation, Technological University Dublin.

Ferrante, Charmaine Agius (2012) A case study of inclusion and diversity: a whole school approach using the social model of disability PhD unpublished thesis, University of Northumbria

Graham, Linda J & Spandagou, Ilektra (2011) From vision to reality: views of primary school principals on inclusive education in New South Wales, Australia, *Disability & Society*, 26:2, 223-237, DOI: [10.1080/09687599.2011.544062](https://doi.org/10.1080/09687599.2011.544062)

Hemmingsson, Helena & Gustavsson, Anders & Townsend, Elizabeth. (2007). Students with disabilities participating in mainstream schools: Policies that promote and limit teacher and therapist cooperation. *Disability & Society - DISABIL SOC.* 22. 383-398. [10.1080/09687590701337892](https://doi.org/10.1080/09687590701337892).

Heward, W. (2002) *Exceptional children: An introduction to special education*. Prentice-Hall.

Linton, A.-C. (2015). To include or not to include: Teachers' social representations of inclusion of students with Asperger syndrome (PhD dissertation, Linköping University Electronic Press). <https://doi.org/10.3384/diss.diva-121062>

Tiwari a, Ashwini, Das b, Ajay, Sharma c, Manisha, (2015) Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs, *Teaching and Teacher Education* Volume 52, November 2015, Pages 128-136, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>

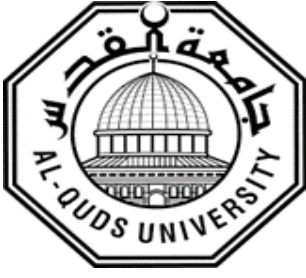
Ugwoke, Samuel & Eseadi, Chiedu & Ugwuanyi, Leonard & Ikechukwu-Ilomuanya, Amaka. (2015). Extending the role of guidance counselors to address quality assurance in inclusive schools in Nigeria. *Buletin Tecknol Tanaman*. 12. 265-271.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO.

Wang, Huei Lan, (2009) Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision? - A Critical Analysis, Vol. 2, No. 4 *International Education Studies*, November, 2009

Zwane, S.L. & Malale, M.M., (2018), ‘Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland’, *African Journal of Disability* 7(0), a391. <https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.391>

الملاحق



ملحق الاستمارة (1)

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

برنامج أساليب التدريس / التربية الخاصة

الاستبانة

حضرة المعلم/ المعلمة المحترمين

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " واقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج أساليب التدريس / مسار التربية الخاصة.

ولأغراض هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة تتكون من قسمين، القسم الأول يتضمن المعلومات العامة من المجيب، والقسم الثاني يتضمن (50) فقرة تتعلق بواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين.

أرجو من حضرتك التفضل بالاجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة حسب ما يتناسب مع تقديرك، علماً بأن جميع إجاباتك ستكون سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكراً لحسن تعاونكم

المشرف: د. سعيد عوض

الطالبة: حنين عبد الجليل عياد

القسم الأول: المعلومات العامة

الرجاء وضع إشارة (x) فيما ينطبق عليك:

1. الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

2. المؤهل العلمي ☐ أقل من بكالوريوس ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

3. سنوات الخبرة ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

4. المرحلة التعليمية ☐ أساسية دنيا ☐ أساسية عليا ☐ ثانوية

القسم الثاني: مجالات الاستبانة وفقراتها

يرجى وضع إشارة (x) أمام كل فقرة من الفقرات التالية وذلك بناءً على درجة تقييمك:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: المناهج والتعليم الجامع						
1.	يتواءم المنهاج الدراسي ومقرراته مع الفلسفة العامة لوزارة التربية والتعليم، وتحقق رسالتها وأهدافها، وحاجات جميع الطلبة والمجتمع					
2.	تؤكد المناهج على سياسة تفريد التعليم للتغلب على التباين في الفروق الفردية.					
3.	تتضمن أهداف المنهج مخرجات التعلم المتوقعة من الطلبة باختلاف قدراتهم.					

					4. تركيز أهداف المنهاج ومخرجات التعلم على إدخال أساليب حديثة في نظام التعلم التي تزيد من قدرة الطالب على الإبداع والإبتكار
					5. يراعى في تصميم المنهاج ملاحظات وآراء المتخصصين بالتعليم الجامع والممارسين والمستفيدين
					6. يتم مراجعة المناهج بصورة دورية ضمن تطور سياسة التعليم الجامع.
					7. يوفر المنهاج الكتب والمصادر والموائمات لكل مقرر دراسي التي تلبي التعليم الجامع وحاجات الطلبة المختلفة.
					8. يحقق المنهاج الدراسي ومحتوياته المهارات المطلوبة للحياة الاجتماعية لجميع الطلبة
					9. تحقق المناهج الدراسية المقررة مهارات التعليم الجامع والتعلم الذاتي
					10. يراعي المنهاج الدراسي المبادئ الأساسية والنظريات والاتجاهات الفكرية وسياسة التعليم الجامع
المجال الثاني: التخطيط الدراسي والمنهج الجامع					
					11. يحدد المعلم احتياجات الطلبة التعليمية والصحية والنفسية والاجتماعية .
					12. يستخدم اساليب التقييم المختلفة (الملاحظة، المقابلة، ملفات الطلبة) لتحديد الاحتياجات
					13. يشارك اولياء الامور في تحديد حاجات ابناءهماعداد الخطة الفردية
					14. يراجع سجلات الطلبة ذوي الاعاقة ويستفيد منها في بناء الخطة

					15. يعد الخطة الفردية للطلبة ذوي الاعاقة
					16. تتضمن خطته اليومية اساليب مساندة لطلبة ذوي الاعاقة.
					17. يتم تحديد وتنويع الأجهزة والأدوات بما يتماشى مع متطلبات التعليم الجامع
					18. يشارك (مرشدين ، اخصائيي تربية خاصة) في التخطيط للتعليم الجامع
					19. يصمم محتوى دراسي يساعد جميع الطلبة على التعلم
					20. توجد خطة موثقة ومعلنة لاستراتيجية التعليم والتعلم تحقق رسالة وأهداف التعليم الجامع
المجال الثالث: مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع					
					21. يتابع المعلم السجل الخاص بالاحتياجات الفردية للطلبة مع المعلمين.
					22. يتابع المعلم كل ما هو جديد في المجال العلمي والتربوي ووضع الخطط المهنية.
					23. يشكل المعلم والمرشد النفسي فريق مساندة للطلبة.
					24. يخصص المعلم متابعات مكثفة خاصة ببعض الطلبة.
					25. يخاطب الجميع بلغة مشتركة وواضحة
					26. يراعي تنفيذ الخطة الفردية.

					يتواصل مع أولياء الأمور لتقديم المساعدة الإضافية للطلبة ذوي الإعاقة.	27.
					يراعي المساحة اللازمة لجلوس الطلبة وتيسير حركتهم	28.
					يراعي الاضاءة والتهوية اللازمة	29.
					يربط موضوعات الدرس بالسياق الاجتماعي والثقافي لحياة الطلبة.	30.
المجال الرابع: التقييم من أجل تيسير التعلم						
					توجد آلية لمراجعة استراتيجية التعليم والتعلم في ضوء نتائج الامتحانات ونتائج الطلبة .	31.
					يمتلك القدرة على استخدام ادوات التقييم المختلفة والمناسبة للطلبة.	32.
					يمتلك القدرة على ممارسة الأساليب العلاجية المختلفة.	33.
					يستخدم التغذية الراجعة المناسبة للموقف.	34.
					يستخدم التعزيز المناسب للموقف	35.
					يمتلك القدرة على تطوير اساليب العلاجية	36.
					يشارك أولياء الامور في عملية التقييم	37.
					يعد مواد تقييمية خاصة تخدم سياسة التعليم الجامع	38.
					يتابع كل ما هو جديد في عملية تقييم الطلبة الجامع	39.

					يعد مواد تعريفية ونشرات للتعريف بسياسة التعليم الجامع	40.
المجال الخامس: البيئة المدرسية (الصفوف، الممرات، المكتبة، المختبرات، المداخل، الحمامات)						
					يوفر المعلم بيئة تعليمية آمنة وداعمة لعملية التعليم والتعلم.	41.
					يوجد مرافق خاصة تتلاءم مع احتياجات ذوي الإعاقة	42.
					يوجد إشارات وأجهزة في مرافق المدرسة مساعدة للكفيفين	43.
					يوجد إشارات وأجهزة في مرافق المدرسة خاصة بالصم	44.
					يوجد ممرات خاصة تتلاءم مع احتياجات ذوي الإعاقة	45.
					يوجد أدوات ومصادر معينة لذوي الإعاقة	46.
					يوجد غرف مصادر خاصة بذوي الإعاقة	47.
					الصفوف مزودة بالمصادر المخصصة لذوي الإعاقة لتسهيل عملية التعلم.	48.
					المختبرات مزودة بالمصادر الخاصة بذوي الأعاقة	49.
					المكتبة مزودة بالأجهزة والأنظمة الخاصة بذوي الأعاقة	50.

ملحق الاستمارة النهائية



جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

برنامج أساليب التدريس / التربية الخاصة

الاستبانة

حضرة المعلم/ المعلمة المحترمين / مديرية ضواحي القدس

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " واقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج أساليب التدريس / مسار التربية الخاصة.

ولأغراض هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة تتكون من قسمين، القسم الأول يتضمن المعلومات العامة من المجيب، والقسم الثاني يتضمن (48) فقرة تتعلق بواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين.

أرجو من حضرتك التفضل بالاجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة حسب ما يتناسب مع تقديرك، علماً بأن جميع إجاباتك ستكون سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكراً لحسن تعاونكم

المشرف: د. سعيد عوض

الطالبة: حنين عبد الجليل عياد

القسم الأول: المعلومات العامة

الرجاء وضع إشارة (x) فيما ينطبق عليك:

1. النوع الاجتماعي ☐ ذكر ☐ أنثى

2. المؤهل العلمي ☐ أقل من بكالوريوس ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

3. سنوات الخبرة ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

4. المرحلة التعليمية التي تعلم بها ☐ أساسية دنيا ☐ أساسية عليا ☐ ثانوية

القسم الثاني: مجالات الاستبانة وفقراتها

يرجى وضع إشارة (x) أمام كل فقرة من الفقرات التالية وذلك بناءً على درجة تقييمك:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: المناهج والتعليم الجامع						
1.	يتطابق المنهاج مع فلسفة وزارة التربية والتعليم من حيث حاجات جميع الطلبة					
2.	تؤكد المناهج على سياسة تفريد التعليم للتغلب على التباين في الفروق الفردية.					
3.	تتضمن أهداف المنهاج مخرجات التعليم المتوقعة من الطلبة					

					باختلاف قدراتهم.	
					تركز أهداف المنهاج على إدخال أساليب حديثة في نظام التعليق التي تزيد من قدرة الطالب على الإبداع والإبتكار	4.
					يراعى في تصميم المنهاج آراء المتخصصين بالتعليم الجامع	5.
					يتم تقويم المناهج بصورة دورية ضمن تطور سياسة التعليم الجامع.	6.
					الموائمات التي قامت بها الوزارة تلبى سياسة التعليم الجامع.	7.
					يحقق المنهاج الدراسي ومحتوياته المهارات المطلوبة للحياة الاجتماعية لجميع الطلبة	8.
					تحقق المناهج الدراسية المقررة مهارات التعليم الجامع	9.
					يراعي المنهاج الدراسي المبادئ الأساسية في سياسة التعليم الجامع	10.
المجال الثاني: التخطيط الدراسي والمنهج الجامع						
					أحدد احتياجات الطلبة (التعليمية والصحية والنفسية والاجتماعية)	11.
					أراعي اساليب التقييم المختلفة (الملاحظة، المقابلة، ملفات الطلبة) لتحديد الاحتياجات	12.
					أراعي مشاركة اولياء الأمور في تحديد احتياجاتهم أثناء إعداد الخطة الفردية	13.
					أراجع سجلات الطلبة ذوي الإعاقة في بناء الخطة	14.
					أقوم بإعداد الخطة الفردية للطلبة ذوي الإعاقة	15.
					تتضمن خطتي اليومية أساليب مساندة لطلبة ذوي الإعاقة.	16.

					أعمل على تحديد وتنويع الأجهزة والأدوات بما يتماشى مع متطلبات التعليم الجامع	17.
					أشارك الفريق (مرشدين ، اخصائيي تربية خاصة...الخ) في التخطيط للتعليم الجامع	18.
					أصمم محتوى دراسي يساعد جميع الطلبة على التعلم	19.
					أعمل على توثيق خطة معلنة لاستراتيجية التعليم الجامع	20.
المجال الثالث: مهارات ادارة الصف والتنفيذ لتسهيل التعليم الجامع						
					أتابع السجل الخاص بالاحتياجات الفردية للطلبة مع المعلمين داخل الغرفة الصفية.	21.
					أتابع كل ما هو جديد في المجال حسب الخطط المهنية.	22.
					أتعاون مع الفريق المدرسي لمساندة الطلبة.	23.
					أخصص متابعات مكثفة خاصة ببعض الطلبة.	24.
					أخاطب الجميع بلغة مشتركة وواضحة	25.
					أراعي تنفيذ الخطة الفردية.	26.
					أهيئ البيئة الصفية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة	27.
					أربط موضوعات الدرس بالسياق الاجتماعي والثقافي لحياة الطلبة.	28.
المجال الرابع: التقييم من أجل تيسير التعليم						
					أتبع آلية مناسبة لمراجعة استراتيجية التعليم والتعلم في ضوء نتائج	29.

					الامتحانات ونتائج الطلبة .	
					امتك القدرة على استخدام أدوات التقييم المختلفة والمناسبة للطلبة.	30.
					امتك القدرة على ممارسة الأساليب العلاجية المختلفة بناء على التقييم	31.
					استخدم التغذية الراجعة المناسبة للموقف.	32.
					استخدم التعزيز المناسب للموقف	33.
					امتك القدرة على تطوير أساليب علاجية حسب التقييم المستمر	34.
					أشارك أولياء الأمور في عملية التقييم	35.
					أعد مواد تقييمية خاصة تخدم سياسة التعليم الجامع	36.
					أتابع كل ما هو جديد في عملية تقييم الطلبة في التعليم الجامع	37.
					أعد مواد تعريفية لزيادة الوعي بسياسة التعليم الجامع	38.
المجال الخامس: البيئة المدرسية						
					توجد بيئة تعليمية آمنة وداعمة لعملية التعليم والتعلم.	39.
					تتوفر مرافق خاصة تتلاءم مع احتياجات ذوي الإعاقة	40.
					يوجد إشارات وأجهزة في مرافق المدرسة مساعدة لذوي الإعاقة	41.
					يوجد إشارات وأجهزة في مرافق المدرسة خاصة بذوي الإعاقة	42.

					يوجد ممرات خاصة تتلاءم مع احتياجات ذوي الإعاقة	43.
					تتوفر أدوات ومصادر معينة لذوي الإعاقة	44.
					توجد غرف مصادر خاصة بذوي الإعاقة	45.
					الصفوف مزودة بالمصادر المخصصة لذوي الإعاقة لتسهيل عملية التعلم.	46.
					المختبرات مزودة بالمصادر الخاصة بذوي الإعاقة	47.
					المكتبة مزودة بالأجهزة والأنظمة الخاصة بذوي الإعاقة	48.

ملحق (3) تسهيل المهمة

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

التاريخ: 2021/ 04 /07

الرقم: ب د ع/ 21/109/11

حضرة د. محمد مطر المحترم
رئيس مركز البحث والتطوير التربوي - وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة حنين عبد الجليل محمد عياد ورقمها الجامعي (21411943)، من تخصص ماجستير

أساليب التدريس بإعداد رسالة ماجستير بعنوان :

" واقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر

المعلمين "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة لتطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني الحالي من

العام الأكاديمي 2021/2020، في المدارس الحكومية لمديرية تربية ضواحي القدس.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

د. إيناس ناصر
عميدة كلية العلوم التربوية

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences



نسخه: الملف

ملحق (4) محكمي الدراسة

الاسم	مكان العمل
د. ايناس ناصر	جامعة القدس
د. محسن عدس	جامعة القدس
د. عفيف زيدان	جامعة القدس
د. ابراهيم عرمان	جامعة القدس
د. سهير الصباح	جامعة القدس
د. محمود عبيد	جامعة القدس المفتوحة
د. جميل كليب	كلية دفيد يلين

فهرس الجداول

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.....	34
جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات ل واقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين	35
جدول (3.3): نتائج معامل الثبات للمجالات.....	36
جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين	39
جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المناهج والتعليم الجامع.....	40
جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التخطيط الدراسي والمنهج الجامع.....	42
جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال مهارات ادارة الصف والتتفيذ لتسهيل التعليم الجامع.....	43
جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقييم من اجل تيسير التعلم.....	44
جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال البيئة المدرسية	45
جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية حسب متغير النوع الاجتماعي	47
جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي ..	49
جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المؤهل العلمي.....	50

الجدول (10.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة	
حسب متغير المؤهل العلمي	52
الجدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لواقع سياسة التعليم الجامع	
في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة ...	54
الجدول (12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع	
سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير سنوات الخبرة	55
الجدول (13.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة	
حسب متغير سنوات الخبرة لمجال التخطيط الدراسي والمنهج الجامع	57
الجدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لواقع سياسة التعليم الجامع	
في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المرحلة التعليمية	58
الجدول (15.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة بين متوسطات تقدير المعلمين لواقع	
سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية يعزى لمتغير المرحلة التعليمية ...	59
الجدول (16.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة	
حسب متغير المرحلة التعليمية لمجال البيئة المدرسية	61

فهرس المحتويات

إقرار:	أ
شكر وعرفان:	ب
الملخص:	ت
Abstract:	ج
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها:	1
1.1 المقدمة:	1
2.1 مشكلة الدراسة:	3
3.1 أهمية الدراسة:	4
4.1 أهداف الدراسة:	4
5.1 أسئلة الدراسة:	5
6.1 فرضيات الدراسة:	5
7.1 حدود الدراسة:	6
8.1 مصطلحات الدراسة:	6
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:	8
2.2 الدراسات السابقة:	17
3.2.2. التعليل على الدراسات السابقة:	30
الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها:	31
1.3 منهج الدراسة:	31

32	2.3 مجتمع الدراسة:
32	3.3 عينة الدراسة:
33	5.3 متغيرات الدراسة:
34	6.3 أداة الدراسة:
36	7.3 الطريقة والإجراءات:
36	8.3 المعالجة الإحصائية:
38	الفصل الرابع: نتائج الدراسة:
39	نتائج أسئلة الدراسة:
62	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات:
62	تمهيد
62	مناقشة نتائج أسئلة الدراسة:
70	التوصيات:
71	قائمة المراجع:
75	الملاحق:
90	فهرس الجداول
92	فهرس المحتويات: