

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

دليل قيادي تربوي مقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج
في المدارس الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة

عائد محمد عبد الله الفواقة

أطروحة دكتوراة

القدس - فلسطين

1448هـ / 2026م

دليل قيادي تربوي مقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في
المدارس الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة

إعداد

عائد محمد عبد الله الفواقة

ماجستير في الرياضيات من جامعة القدس - فلسطين

المشرف: الأستاذ الدكتور محمد عوض شعيبات

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في
القيادة والإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية من البرنامج المشترك بين
جامعة القدس وجامعة الخليل

1448 هـ - 2026 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج القيادة والإدارة التربوية

إجازة الأطروحة

دليل قيادي تربوي مقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة

اسم الطالب: عائد محمد عبد الله الفواقة

الرقم الجامعي: 22311439

المشرف الرئيس: أ.د محمد عوض شعيبات

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ: 2026/07/25 م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

التوقيع:
التوقيع:
التوقيع:
التوقيع:

1. رئيس لجنة المناقشة: أ.د محمد عوض شعيبات
2. ممتحن داخلي: د. سهير الصباح
3. ممتحن خارجي: د. رجاء العسيلي
4. ممتحن خارجي: أ.د تيسير أبو ساكور

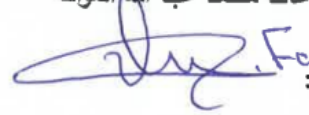
القدس - فلسطين

1448 هـ / 2026 م

إقرار

أقر أنا الموقع أدناه معدّ الأطروحة: دليل قيادي تربوي مقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم
الدامج في المدارس الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة
أنها قدمت لجامعة القدس؛ لنيل درجة الدكتوراة، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما
ورد، وأن هذه الأطروحة أو جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة، أو معهد.

الاسم: عائد محمد عبد الله الفواقة

التوقيع: 

التاريخ: 2026/07/25

الإهداء

إلى والدتي الغالية حفظها الله تعالى، وإلى زوجتي ورفيقة دربي أم عمر، وإلى أبنائي جميعاً وأخص بالذكر
ملهمي للقيام بهذه الأطروحة ولدي الغالي محمود.

إلى روح والدي الغالي الذي تعلمت منه الطمّوح والمثابرة والإصرار، وإلى روح صديقي وأخي مهند غازي
عمر الذي لم يتوانى عن منحي الفرصة في عملي لإكمال فرصة تعليمي العالي، رحمهم الله تعالى وأسكنهم
فسيح جناته وجزاهم خير الجزاء.

إلى كل من ساندني ودعمني بحب وإخلاص.

أهدي إليكم جميعاً هذا الجهد المتواضع

الباحث

عائد محمد عبد الله الفواقة

الشكر والتقدير

بعد شكر الله تعالى، أتقدمُ بجزيل الشكر والتقدير لجامعة القدس ممثلة برئيس الجامعة وأعضاء الهيئة الإدارية وأعضاء الهيئة التدريسية، وأخصّ بالذكر الأستاذ الدكتور محمد شعيبات مشرف الأطروحة، والذي لم يبخل بتقديم النصح والإرشاد في مسيرتي التعليمية، وكان بالنسبة لي المرشد والموجه في سبيل إخراج هذه الأطروحة بصورة جيدة.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر والتقدير لأساتذتي في برنامج القيادة والإدارة التربوية، وعميد كلية العلوم التربوية الأستاذ الدكتور محمود أبو سمرة، ولأعضاء لجنة المناقشة المحترمين.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل الذين قاموا بتحكيم المقالات والدليل القيادي التربوي وأفادوني بنصائحهم القيمة.

وأشكر جميع الذين تمت مقابلتهم من مسؤولي وزارة التربية والتعليم، ومديري المدارس والمعلمين والأهالي والذين لم يبخلوا بتقديم المعلومات القيّمة والتي كانت مصدراً أساسياً لبيانات هذه الأطروحة.

والشكر موصول إلى كل من بذل جهداً ومنحني وقتاً وساعدني في إتمام هذه الأطروحة.

بارك الله بكم جميعاً، وجزاكم خير الجزاء

الباحث

عائد محمد عبد الله الفواقة

مصطلحات الدراسة:

الدليل القيادي التربوي (Guide Leadership Educational): عرّف (Atkinson, 2007) الدليل بأنه: مجموعة الاجراءات والسياسات والإرشادات والملحقات والمعلومات الضرورية التي تشكل فيما بينها قواعد فهم تساعد وترشد القارئ من مرحلة إلى أخرى في التعامل مع الوضع الجاري.

التعليم الدامج (Inclusive Education): عرّفت اليونسكو (2020) التعليم الدامج بأنه تأمين وضمان حق جميع الطلبة ذوي الإعاقة في الوصول والحضور والمشاركة والنجاح في مدرستهم النظامية المحلية، ويتطلب التعليم الدامج بناء قدرات العاملين في المدارس الموجودة في الأحياء، والعمل على إزالة الحواجز والعوائق المادية التي قد تحول دون وصول وحضور ومشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة إلى المدارس من أجل تقديم تعليم نوعي لجميع الطلبة، وتحقيق الإنجازات التعليمية في هذا المجال.

السياسة التربوية (Educational Policies): عرّف هوي وميسكيل (Hoy & Miskel, 2013) السياسات التربوية بأنها: الإطار المرجعي الذي يشمل جميع التشريعات والإجراءات والقرارات التي تصدرها الدولة لتوجيه النظام التعليمي فيها وتحسين جودة مخرجاته، وبما يخدم مصالحها الوطنية ويلبي حاجات التنمية فيها، وينسجم مع ظروفها الاجتماعية وإمكانياتها الاقتصادية.

الإدارة التربوية (Educational Administration): يمكن تعريف الإدارة التربوية على أنها توجيه وضبط وإدارة كل الشؤون المتعلقة بالمؤسسة التربوية بما فيها تلك التي تتعلق بجوانب إدارتها العامة، حيث أنّ جميع مظاهر الشؤون التربوية غايتها النهائية تحقيق الرؤية والرسالة التربوية المحددة بمراميقها وأهدافها. (الطويل، 2019).

القيادة التربوية (Educational Leadership): القيادة التربوية هي مجموعة العمليات القيادية التنفيذية الفنية الناتجة عن سلوك يمارسه الفرد يؤثر من خلاله على التابعين وفق المجالات المحددة من أجل تحقيق الأهداف التربوية، ويهدف جوهر القيادة التربوية بالدرجة الأولى إلى إرضاء الطالب محور العملية التعليمية، وإرضاء المجتمع الذي تنعكس عليه مخرجات العملية التعليمية، بالإضافة إلى تنمية العلاقات المبنية على الصراحة والثقة والعمل كفريق، والتحسين التدريجي والمستمر، والاعتماد على الإحصاءات والمعلومات وتقسيروها. (عساف، شنن، 2018).

الإدارة المدرسية (School Administration): عرّف الطويل (2019) الإدارة المدرسية أنها عملية توجيه وضبط وإدارة العمليات ذات الصلة المباشرة بالتدريس والتقويم والتوجيه والعلاقة والتواصل والتحدث

مع جميع المدخلات البشرية في المدرسة، ويُفترض أن تتم جميع هذه العمليات ضمن إطار من حسٍ أخلاقي مميز ليعيشه جميع العاملين في النظم التربوية.

القيادة المدرسية (School Leadership): عرّف (Bush, 2020) القيادة المدرسية على أنها عملية التأثير في الآخرين لتحقيق أهداف المدرسة من خلال توجيه الجهود، وبناء الرؤية، وتحسين عمليات التعليم والتعلم.

المرونة الأكاديمية (Academic Flexibility): عرّف هندرسون وآخرون المرونة الأكاديمية بأنها القدرة على التكيف بنجاح مع الأحداث والمواقف الصعبة في المؤسسات الأكاديمية والتعافي منها بسهولة. (Henderson, et al., 1996:56)، فيما عرّفها فالون بأنها قابلية المعلم على التعامل بفاعلية مع النكسات والتحديات والضغوطات التي تواجهه في بيئة المدرسة بمرور الوقت. (Fallon, 2010).

التوجهات التربوية الحديثة (Modern Educational Trends): تعرّف (UNESCO, 2023) التوجهات التربوية الحديثة بأنها مجموعة من الفلسفات والسياسات والممارسات التعليمية المعاصرة والتي تهدف إلى تطوير العملية التعليمية بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ويستجيب للتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية والمعرفية، من خلال التركيز على المتعلم، وتحقيق العدالة والإنصاف، والاستفادة من التكنولوجيا، وتنمية مهارات التفكير والإبداع، وتعزيز التعلم مدى الحياة. وتسعى هذه التوجهات إلى الانتقال من التعليم التقليدي القائم على نقل المعرفة إلى تعليم يركز على بناء المعرفة وتنمية الكفايات والمهارات اللازمة للحياة والعمل في مجتمع المعرفة.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وصولاً إلى تصميم دليل قيادي تربوي لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في ضوء التوجهات التربوية الحديثة. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع الباحث المنهج النوعي باستخدام تصميم دراسة الحالة، مع توظيف أسلوب التثليث المنهجي من خلال ثلاث أدوات نوعية لجمع البيانات.

تمثلت الأداة الأولى في المقابلات شبه المنظمة، حيث أجريت المقابلات مع (4) من المسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، و(11) من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، إضافةً إلى (6) من المسؤولين والعاملين المختصين في المراكز الخاصة المعنية برعاية وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة. أما الأداة الثانية فتمثلت في مجموعة بؤرية ضمت (9) مشاركين من مديري المدارس الدّامجة والمعلمين والمرشدين الاجتماعيين. وقد تمثلت الأداة الثالثة في تحليل الوثائق الرسمية المتعلقة بالتعليم الدّامج الصادرة عن الجهات الحكومية الفلسطينية والبالغ عددها (14) وثيقة، بما تشمل هذه الوثائق من سياسات وتشريعات وخطط تربوية ذات صلة بموضوع الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن السياسات والتشريعات الخاصة بالتعليم الدّامج في النظام التربوي الفلسطيني متوافرة إلى حدٍ كبير، إلّا أنّ هناك فجوة واضحة بين صياغة هذه السياسات والخطط وبين تطبيقها الفعلي في الميدان التربوي. كما كشفت النتائج أن نقص الكوادر البشرية المؤهلة والمتخصصة في مجال التعليم الدّامج يشكل أحد أبرز التحديات التي تعيق نجاح برامج التعليم الدّامج وتنفيذ الخطط التربوية الفردية والجماعية.

وفيما يتعلق بالمرونة الأكاديمية، بيّنت النتائج محدودية تطبيقها في المدارس الدّامجة، سواءً من حيث تكيف المناهج الدراسية أو توظيف استراتيجيات تعليمية مرنة تستجيب لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة. كما أشارت النتائج إلى ضعف اعتماد أساليب التقويم المرنة والمستمرة التي تسهم في متابعة تقدّم الطلبة وتقويم أداء المعلمين، بما يضمن تحقيق برامج التعليم الدّامج أكاديمياً واجتماعياً بصورة فاعلة.

كما كشفت الدراسة عن مجموعة من التحديات والمعوقات التي تواجه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، من أبرزها الظروف الاقتصادية الصعبة التي تحدّ من قدرة المؤسسات التعليمية على توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة، إضافةً إلى بعض الاتجاهات المجتمعية السلبية تجاه الطلبة ذوي الإعاقة، وما يرتبط بها من مظاهر التنمر والاستهزاء، الأمر الذي يستدعي تعزيز الوعي المجتمعي ونشر ثقافة تقبّل الاختلاف ودعم الطلبة ذوي الإعاقة.

استناداً إلى نتائج الدراسة، قام الباحث بتطوير دليل قيادي تربوي مقترح يهدف إلى تعزيز المرونة الأكاديمية في المدارس الحكومية الفلسطينية، بما يسهم في تطوير ممارسات التعليم الدّامج وتحسين جودة الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.

وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز المرونة الأكاديمية في المدارس الدّامجة، ودعم القيادات التربويّة والإدارات المدرسية وتمكينها من أداء أدوارها بكفاءة، وتعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي. كما أوصت باعتماد الدليل القيادي المقترح والاستفادة منه كمرجع لتطوير برامج التعليم الدّامج، وتوفير الكوادر البشريّة المتخصصة، وتأهيل البيئة المدرسية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة من خلال تخفيض أعداد الطلبة في الصفوف وتوفير الوسائل والتجهيزات التربويّة المناسبة.

وأخيراً، أوصت الدراسة بإنشاء مدارس نموذجية متخصصة في التعليم الدّامج تتوافر فيها الكوادر المؤهلة والإمكانات الماديّة اللازمة، بما يضمن تقديم خدمات تعليميّة عالية الجودة للطلبة ذوي الإعاقة وتعزيز فرص نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: التعليم الدّامج، القيادة المدرسية، المرونة الأكاديمية.

A Proposed Educational Leadership Guide to Enhance Academic Flexibility Towards Inclusive Education in Palestinian Schools in Light of Modern Educational Trends.

Prepared By: Ayed Mohammad Abdullah Alfawaqa

Supervisor: Prof. Mohammad Shuibat

Abstract

This study aimed to investigate the reality of inclusive education in Palestinian public schools and to develop an educational leadership guide for enhancing academic flexibility toward inclusive education in light of contemporary educational trends. To achieve the study objectives, the researcher adopted a qualitative case study approach and employed methodological triangulation through three qualitative data collection tools.

The first tool consisted of semi-structured interviews conducted with four officials from the Palestinian Ministry of Education and Higher Education, eleven parents of students with disabilities in inclusive public schools, and six specialists and administrators working in centers concerned with the care and rehabilitation of students with disabilities. The second tool was a focus group that included nine participants consisting of inclusive school principals, teachers, and social counselors. The third tool involved the analysis of official documents issued by Palestinian governmental bodies, totaling (14) documents. These documents included policies, legislation, and educational plans relevant to the subject of the study.

The findings revealed that policies and legislation governing inclusive education within the Palestinian educational system are largely available and well established. However, a substantial gap exists between policy formulation and the actual implementation of these policies and plans in educational practice. The results further indicated that the shortage of qualified and specialized personnel in the field of inclusive education represents one of the major obstacles to the successful implementation of inclusion programs and individualized and group educational plans.

Regarding academic flexibility, the findings demonstrated limited application of its principles within inclusive schools. This limitation was evident in the adaptation of curricula and the use of flexible instructional strategies that respond to the diverse needs of students with disabilities. Furthermore, the study highlighted the lack of flexible and continuous assessment methods capable of monitoring students' progress and evaluating teachers to ensure the effective implementation of inclusive education programs both academically and socially.

The study also identified several challenges facing inclusive education in Palestinian public schools. Among the most significant are difficult economic conditions, which restrict schools' ability to provide the necessary human and material resources, as well as negative societal attitudes toward students with disabilities, including bullying and social stigmatization. These

findings underscore the need to strengthen community awareness and promote a culture of acceptance, inclusion, and support for students with disabilities.

Based on these findings, the researcher developed a proposed educational leadership guide aimed at enhancing academic flexibility in Palestinian public schools and supporting the advancement of inclusive education practices and services for students with disabilities.

The study recommends strengthening academic flexibility within inclusive schools, empowering educational leaders and school administrations, and fostering partnerships among schools, families, and local communities. It also recommends adopting the proposed leadership guide as a reference framework for improving inclusive education programs, providing qualified specialized personnel, and improving school environments through reducing class sizes and supplying appropriate educational resources and support services.

Finally, the study recommends establishing model inclusive schools equipped with qualified personnel and adequate resources to ensure the provision of high-quality educational services and to enhance the academic and social success of students with disabilities.

Keywords: Inclusive Education, School Leadership, Academic Flexibility.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يعتبر النظام التربوي في الدولة على امتداد تاريخها من أهم الأنظمة التي لها دور بارز في بناء الصورة المشرقة للدولة والمجتمع، فالنظام التربوي في الدولة يهتم ببناء أهم لبنة من لبنات المجتمع ألا وهو الجيل الصاعد من أبناء المجتمع، ولهذا السبب تولي المجتمعات المتحضرة أهميةً كبيرة لبناء أنظمتها التربوية على أسس متينة بحيث تكون هذه الأنظمة التربوية قادرة على أن تواكب احتياجات المجتمع في شتى مناحي الحياة الدينية والفكرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها، وحتى تتمكن الدول المتحضرة من بناء النظام التربوي الذي تطمح بأن يحقق الغاية المرجوة منه لا بد لهذه الدول من رسم السياسات وتخصيص الموازنات وبناء الفرق القادرة على بناء نظامٍ تربويٍّ متميز يحقق المنافسة والريادة. (اليونسكو، 2021).

إنّ التعليم المدرسي من أهم مكونات أي نظام تربوي فعّال، فالمدرسة لها دورٌ كبير في تنمية قدرات الأطفال وبناء وتطوير مهاراتهم الفكرية والعلمية والعملية، كما أنّ للتعليم المدرسي دورٌ هام في تكوين شخصية الطفل المستقلة من خلال الرعاية والتدريب والتعليم الممتد عبر مراحل العملية التعليمية خلال سنوات الدراسة في

المدارس الأساسية والثانوية، فمن خلال هذه المراحل التعليمية يسعى النظام التربوي إلى إكساب الطلبة المهارات والخبرات الكافية وتوفير التعليم الهادف ليصبح لدى هؤلاء الطلبة القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة وتهيئتهم لمواجهة تحديات وصعوبات الحياة المستقبلية. (OECD, 2019)

شكلت الإعاقة بأشكالها المختلفة لدى الكثير من الأطفال عائقاً حال دون استيعابهم في العديد من المدارس على مدى عقود طويلة، فقد كان سائداً في المجتمعات وخصوصاً العربية منها بأن الطلبة ذوي الإعاقة لا يستطيعون مجازة زملائهم الطلبة في التعليم، كما أن الخوف من سخرية الآخرين لهؤلاء الطلبة شكلت عائقاً آخر حال دون استيعابهم في المدارس بمختلف مستوياتها، ومع مرور الزمن والتقدم والتطور في المجتمعات والتغيرات الإيجابية في ثقافة المجتمعات تجاه هذه الفئة الهامة من أبناء المجتمع، واجهت النظم التربوية تحديات هامة تمثلت في ضرورة استيعاب الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس سعياً لتأهيلهم وتدريبهم على بناء شخصيتهم واعتمادهم على أنفسهم في رعاية شؤونهم. إنَّ استيعاب واحتضان المدرسة للأطفال ذوي الإعاقة يعتبر نقطة تحول هامة في النظام التربوي الحديث، فقد تطور النظام التربوي على مر العقود بعد أن تغيرت نظرة المجتمعات لاستيعاب الطلبة ذوي الإعاقة من النبذ والعزل إلى أن وصلت مرحلة تقبل هؤلاء الطلبة والسعي لإدماجهم في المجتمع ومؤسساته، فمع أوائل القرن العشرين تغيرت النظرة لذوي الإعاقة، فلم يعد يُنظر إليهم كفئات مهملة أو أشخاص سلبيين بل أصبحت النظرة إليهم تركز على مساعدتهم على القيام بدورهم الفاعل في المجتمعات التي يعيشون فيها، وقد عملت العديد من الدول المتقدمة على بناء سياساتٍ تربوية تسعى لإدماج الطلبة ذوي الإعاقة ضمن خطط مفصلة ومتتابعة ومحددة وهادفة، وقد استطاعت هذه الدول بما تملكه من إمكانيات وقدرات وخبرات من بناء أنظمة تربوية قادرة على استيعاب الطلبة ذوي الإعاقة في مدارسها، وهيأت لهم الظروف المناسبة للتدريب والتأهيل ضمن بيئة حاضنة لهم ومتقبلة للتعايش والتواصل معهم. (Gaad, 2011)

لقد شهدت السنوات الأخيرة تطوراً كبيراً في مجال تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، حيث عززت العولمة الحاجة إلى قبول واحترام التنوع والاختلاف، ويمكن القول بأنَّ الفهم الحقيقي للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة ومشكلاتهم وإعادة تأهيلهم وإدماجهم في المجتمعات لا يمكن أن تتم إلا من خلال سياساتٍ اجتماعيةٍ وتربويةٍ تهدف لإعادة استثمار قدراتهم وتمكينهم وتحويلهم من طاقة إنتاجية معطلة إلى طاقة منتجة في حدود إمكانياتهم ليكون لهم دورٌ فعّال في بناء مجتمعاتهم. إنَّ الاهتمام العالمي بتعليم وتدريب وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة جاء كنتيجة مباشرة لزيادة أعدادهم على المستوى العالمي، فقد أشار تقرير اليونسكو (2021) بأنَّ عدد الطلبة ذوي الإعاقة على المستوى العالمي يقدر بنحو (240) مليون طفل، حيث يعاني الأطفال ذوي

الإعاقة من الحرمان مقارنةً بنظرائهم من الأطفال غير المعاقين، ويكشف التقرير إلى مدى الحرمان في عدد من المؤشرات الاجتماعية بما في ذلك التعليم.

يعاني المجتمع الفلسطيني كغيره من المجتمعات العربية والعالمية من تزايد أعداد الطلبة ذوي الإعاقة بشتى أنواعها، وقد عانى النظام التربوي الفلسطيني في ظل الاحتلال الإسرائيلي من العديد من العقبات والتحديات التي أعاقَت بناء نظام تربوي قادر على التعامل مع هذه الفئة من أبناء المجتمع الفلسطيني، فحتى قيام السلطة الوطنية الفلسطينية لم يكن هناك أي نظام تربوي أو برامج تربويّة تهدف إلى تدريب وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الفلسطينية، وقد كانت أول فكرة للتعليم الدامج والتربية الخاصة في فلسطين من خلال مشاركة وفد فلسطيني في مؤتمر سلامنكا في إسبانيا، وكانت سيدة فلسطينية تدعى لينا صالح مشاركة في المؤتمر وقدمت مشروع لفلسطين مساهمةً منها في رفق التعليم الفلسطيني وتطويره خاصة بعد تسلّم حقيقة التعليم لدى السلطة الوطنية الفلسطينية من الاحتلال الإسرائيلي بعد توقيع اتفاقية أوسلو في النرويج ما بين الاسرائيليين والفلسطينيين عام 1994 (جرادات، 2011). وقد حرصت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على استيعاب وإدماج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارسها، وقد تبنت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية سياساتٍ وتشريعاتٍ عدّة في سبيل ذلك، فقامت الوزارة بتبني سياسة التعليم الدامج تحت اسم سياسة التعليم الجامع في مدارس الوزارة، وعملت على وضع الخطط والاستراتيجيات لتطبيق سياسة التعليم الدامج، كما أنها قامت بإنشاء أقسام التربية الخاصة في مديريات التربية والتعليم العالي الفلسطينية بهدف متابعة طلبة ذوي الإعاقة وتحسين آليات استيعابهم في المدارس الحكومية الفلسطينية، وأنشأت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية غرف المصادر في العديد من مدارسها الحكومية والتي من خلالها قامت بالعمل على تدريب وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة ورعايتهم، لقد ركزت غرف المصادر على تعليم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، حيث يبقى الطالب في صفه ولكن يتم تحويله إلى غرفة المصادر بناءً على جدول حصص يتم تنسيقه بالاتفاق مع الأهل ومعلم الصف، وقد تطوّر عدد غرف المصادر في وزارة التربية والتعليم يوماً بعد يوم ليناسب الأعداد الكبيرة من الطلبة ذوي الإعاقة. ورغم حرص وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على إدماج الطلبة ذوي الإعاقة وتعليمهم من خلال غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين، أشارت العديد من الدراسات كدراسة الصباح وشناعة (2010) إلى واقع غرف المصادر في فلسطين، حيث أنّ هذه الغرف لم تشكل نقلة نوعيّة في استيعاب وتأهيل وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة، وقد شكلت الإعاقة تحدياً هاماً واجه النظام التربوي الفلسطيني خصوصاً في ظل التوجهات التربويّة الحديثة، ففي الوقت الذي قامت فيه العديد من الأنظمة التربويّة العالمية ببناء سياسات تربوية استطاعت من خلالها تطوير أنظمتها التربوية لاستيعاب الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، اقتصر دور غرف المصادر على رعاية الطلبة ذوي الاستيعاب

المحدود ومن يعاني صعوبات التعلم، ولم تكن غرف المصادر وكوادرها قادرة على تحقيق التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة، وراوح النظام التربوي الفلسطيني مكانه وتمسك بغرف المصادر والتي لم تعد قادرة على تأهيل وتدريب وإدماج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم، كما أن النظام التربوي الفلسطيني يعاني من فقدان المرونة الأكاديمية التي تساعده في تطوير كفاءاته وبرامجه الخاصة الهادفة لاستيعاب هذه الفئة الهامة من المجتمع الفلسطيني في المدارس الدامجة. وبناءً على ما سبق أصبح من الضروري أن يقوم النظام التربوي الفلسطيني ببناء دليل قيادي تربوي معززاً بسياساتٍ تربويّةٍ مقترحة تقوده إلى النجاح في رعاية وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية الدامجة، فالسياسات التربوية القائمة حالياً تحتاج إلى دراسة ومراجعة للتأكد من كفاءتها في تحقيق هدف استيعاب الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية الدامجة، وخصوصاً إذا ما قورنت بالتوجهات التربويّة الحديثة والسياسات التربوية المعتمدة في العديد من الدول الإقليميّة والعالميّة والتي استطاعت من خلال سياساتها التربوية وبرامجها المستحدثة أن تحقق للطلبة ذوي الإعاقة تعليماً دامجاً يلبي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة على نحوٍ كبير، ولهذا فقد رأى الباحث أن يقوم بهذه الدراسة بهدف الوصول إلى دليل قيادي تربوي مقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة .

1.2 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

قدّر الله تعالى أن يهب للباحث مولوداً ذكراً قبل أعوام، وعندما بلغ الطفل عمر السنتين ظهرت عليه سمات طيف التوحد، ومع تقدم عمر الطفل ووصوله إلى مرحلة الدخول إلى الروضة ومن بعدها المدرسة، بدأت رحلة معاناة الباحث في إيجاد روضة مؤهلة لاستيعاب الطفل وتدريبه وتعليمه التعليم المناسب لحالته، وقد لاحظ الباحث أنه لا توجد روضات حكومية مؤهلة لاستيعاب حالة الطفل في منطقته، وعليه فقد اضطر لتسجيل طفله في مراكز متخصصة وعلى نفقته الخاصة، وعندما وصل عمر الطفل ستة أعوام بدأت رحلة جديدة من البحث والتنقيب عن مدرسة مؤهلة لاستيعاب الطفل في مدرسة حكومية مؤهلة ومناسبة للتعليم الدامج للطفل، ولكن هذه الرحلة باءت بالفشل حيث لم يكن هناك مدرسة حكومية متخصصة في رعاية أطفال التوحد، وهو ما دفع الباحث إلى أن يلجأ مرة أخرى لتعليم طفله في مراكز متخصصة لتحسين سلوكه وتدريبه ورعايته، وبناءً على تجربة شخصية عاشها الباحث والتقى خلالها مع عدد من أولياء الأمور للطلبة ذوي الإعاقة واطّلع على معاناتهم في رحلتهم لتأهيل وتعليم أطفالهم، بالإضافة إلى كون الباحث يعمل معلماً في إحدى المدارس الحكوميّة الفلسطينية ومعينته لواقع الحال في تلك المدارس، فقد رأى الباحث ضرورة أن

يقوم بدراسة بحثية متخصصة تسعى لتسليط الضوء على معاناة أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في إيجاد بيئة مدرسية مناسبة لأبنائهم وخصوصاً أنّ هذه الفئة الهامة من المجتمع لا بد أن يتم رعايتها ودعمها بشكل أساسي من الجهات الحكومية المختصة، كما أنّه من المهم أن يتوافر دليل قيادي تربوي يعزز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية وهو ما يؤدي الى تحسين وتطوير آليات استيعاب الطلبة ذوي الإعاقة في تلك المدارس. يعاني النظام التربوي الفلسطيني من تحدٍ كبير في استيعاب الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، وقد أصبح هذا التحدي قوياً خصوصاً في ظل التوجهات التربوية الحديثة وما أسفرت عنه هذه التوجهات من سياسات تربوية قامت بها العديد من الدول الإقليمية والدولية وتمكنت من خلالها من تحقيق نتائج مرموقة في استيعاب ودمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارسها، فيما بقي النظام التربوي الفلسطيني متأخراً إلى نحو كبير عن اللحاق بركب الدول التي تمكنت من معالجة هذه المشكلة الاجتماعية والتربوية. وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما الدليل القيادي التربوي المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. كيف تنتظر القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى متطلبات الدليل القيادي التربوي المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في ضوء التوجهات التربوية الحديثة؟
2. كيف يصف مديرو المدارس الحكومية الفلسطينية ممارساتهم في تعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في ضوء التوجهات التربوية الحديثة؟
3. كيف يصف معلمو التعليم الدامج والمرشدون التربويون واقع تعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة؟
4. كيف يقيم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة واقع تطبيق المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة؟
5. ما مكونات الدليل القيادي التربوي المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة؟
6. إلى أي مدى يُعدّ الدليل القيادي التربوي المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة مناسباً وقابلاً للتطبيق في تلك المدارس من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟

1.3 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى بناء دليل قيادي تربوي مقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الفلسطينية الحكومية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة من خلال:

1. استقصاء واقع متطلبات تعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة من وجهة نظر القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
2. استكشاف ممارسات مديري المدارس الحكومية الفلسطينية الدامجة لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في ضوء التوجهات التربوية الحديثة.
3. التعرف إلى تصورات معلمي المدارس الحكومية الفلسطينية الدامجة والمرشدين التربويين حول واقع تعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في تلك المدارس في ضوء التوجهات التربوية الحديثة.
4. استكشاف وجهات نظر أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة حول واقع تطبيق المرونة الأكاديمية في المدارس الحكومية الفلسطينية لدعم التعليم الدامج.
5. بناء دليل قيادي تربوي مقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة.
6. التحقق من ملاءمة الدليل القيادي التربوي المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة من وجهة نظر الخبراء والمختصين.

1.4 أهمية الدراسة:

تقسم أهمية الدراسة إلى أهمية نظرية وفكرية، وأهمية تطبيقية، ويمكن تفصيل أهمية الدراسة على النحو الآتي:

الأهمية النظرية والفكرية:

- يأمل الباحث أن تشكل هذه الدراسة إضافة نوعية علمية بموضوعها (دليل قيادي تربوي مقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات

التربويّة الحديثة) حيث أن هذا الموضوع من الأدبيات التي لم يتم التطرّق إليها بشكل كبير بحسب علم الباحث.

- يُؤمل أن توفر نتائج هذه الدراسة حافزاً ملهماً للعديد من الباحثين في مجالات القيادة والإدارة التربويّة للتعَمّق في دراسة الأدلّة القيادية التربويّة والسياسات التربويّة لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وذلك بهدف الوصول إلى دليل قيادي تربوي لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الفلسطينية في ضوء التوجهات التربويّة الحديثة بما يخدم المجتمع الفلسطيني بكافة فئاته.

الأهميّة التطبيقية: يرجو الباحث أن يتم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة على النحو الآتي:

- تقديم دليل قيادي تربوي مقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربويّة الحديثة.
- تزويد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بصفتها المسؤول المباشر عن المدارس الفلسطينية بدليل قيادي تربوي مقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربويّة الحديثة.
- تزويد الباحثين وطلبة الدراسات العليا المهتمين في هذا المجال بدليل قيادي تربوي لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربويّة الحديثة، وذلك من خلال الاطّلاع على الأدب النظري للدراسة وما ستتوصل إليه من نتائج وتوصيات وإمكانية تطبيق دراسات مشابهة على عينات ومجتمعات أخرى.

1.5 التعريفات الإجرائية والاصطلاحية للدراسة:

الدليل القيادي التربوي (Guide Leadership Educational): عرّف (Atkinson, 2007) الدليل بأنه: "مجموعة الاجراءات والسياسات والإرشادات والملحقات والمعلومات الضرورية التي تشكل فيما بينها قواعد فهمٍ تساعد وترشد القارئ من مرحلة إلى أخرى في التعامل مع الوضع الجاري". والدليل هو ما يستدل به، وهو المرشد (المعجم الوسيط، 2011: 294). ويعرف الباحث الدليل القيادي التربوي بأنه: "مرجع يسترشد به العاملون في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لمعرفة كافة الخطوات والأنشطة والإجراءات

ومؤشرات الأداء الرئيسة التي تساعدهم في تعزيز التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربويّة الحديثة.

التعليم الدّامج (Inclusive Education): عزّفت اليونسكو (2020) التعليم الدّامج بأنه تأمين وضمان حق جميع الطلبة ذوي الإعاقة في الوصول والحضور والمشاركة والنجاح في مدرستهم النظامية المحلية، ويتطلب التعليم الدّامج بناء قدرات العاملين في المدارس الموجودة في الأحياء، والعمل على إزالة الحواجز والعوائق المادية التي قد تحول دون وصول وحضور ومشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة إلى المدارس من أجل تقديم تعليم نوعي لجميع الطلبة، وتحقيق الإنجازات التعليمية في هذا المجال. ويعرّفه الباحث بأنّه إلحاق جميع الطلبة بغض النظر عن أي تحدّيات قد يواجهونها في فصول التعليم العام المناسبة لأعمارهم والموجودة في مدارس المنطقة التي يسكنون فيها لتلقي كافة الخدمات والبرامج الداعمة العالية الجودة، بما يُمكنهم من تحقيق النجاح في المناهج الأساسية. أمّا (Booth & Ainscow, 2011) فعرفا التعليم الدّامج بأنه عملية مستمرة تهدف إلى زيادة مشاركة جميع الطلبة في التعلم والثقافة والمجتمع المدرسي، وتقليل جميع أشكال الإقصاء والتمييز داخل المدرسة وخارجها.

ويرى هوج (Haug, 2017) أن التعليم الدّامج هو نظام تربوي يهدف إلى توفير فرص تعليم متكافئة لجميع الطلبة داخل الصفوف العادية، مع تقديم الدعم والخدمات اللازمة التي تمكنهم من التعلم والمشاركة بفاعلية. ويعرّف الباحث التعليم الدّامج إجرائياً بأنه مجموعة السياسات والإجراءات والممارسات التربوية التي تعتمد عليها المدارس الحكومية الفلسطينية لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من التعلم والمشاركة الفاعلة مع أقرانهم في الصفوف العادية، من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة، وتكييف المناهج، وتوظيف استراتيجيات تدريس وتقويم مرنة، وتقديم خدمات الدعم اللازمة بما يحقق تكافؤ الفرص وجودة التعليم لجميع الطلبة.

ومن الجدير ذكره بأن الباحث قد اعتمد مصطلح التعليم الدّامج بدلاً من مصطلح التعليم الجامع ومصطلح التعليم الشامل في هذه الدراسة، وذلك لكونه الأكثر شيوعاً واستخداماً في الأدبيات التربوية العربية، والأكثر انسجاماً مع الوثائق والسياسات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، كما أن هذا المصطلح يعبر بصورة أدق عن فلسفة إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية، مع توفير التعديلات والتسهيلات والخدمات الداعمة التي تكفل مشاركتهم الكاملة في البيئة التعليمية، وعليه تعتمد الدراسة مصطلح التعليم الدّامج باعتباره المصطلح الرئيس المستخدم في جميع فصول الدراسة، مع الإشارة عند الحاجة إلى أن بعض الأدبيات والوثائق قد تستخدم مصطلح التعليم الجامع أو التعليم الشامل كمقابل للمفهوم ذاته.

المرونة الأكاديمية (Academic Flexibility): عرّف هندرسون وآخرون المرونة الأكاديمية بأنها القدرة على التكيف بنجاح مع الأحداث والمواقف الصعبة في المؤسسات الأكاديمية والتعافي منها بسهولة. (Henderson, et al., 1996:56)، فيما عرّفها فالون بأنها قابلية المعلم على التعامل بفاعلية مع النكسات والتحديات والضغوطات التي تواجهه في بيئة المدرسة بمرور الوقت. (Fallon, 2010).

وتعرّف (OECD, 2023) المرونة الأكاديمية بأنها قدرة النظام التعليمي أو المؤسسة التعليمية على التكيف مع احتياجات المتعلمين المتنوعة والظروف المتغيرة، من خلال توفير مناهج وأساليب تدريس وطرائق تقييم وخيارات تعلم مرنة تضمن استمرارية التعلم وتحقيق أفضل نواتج تعليمية لجميع الطلبة.

ويمكن تعريف المرونة الأكاديمية إجرائياً بأنها قدرة المدرسة الحكومية الفلسطينية، بقيادتها التربوية ومعلميها، على التكيف مع احتياجات الطلبة المتنوعة، ولا سيما الطلبة ذوي الإعاقة، من خلال مرونة المناهج، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وإدارة البيئة المدرسية، وتوفير الدعم والخدمات التربوية بما يُسهم في تحقيق تعلّم فعّالٍ وشاملٍ لجميع الطلبة.

التوجهات التربوية الحديثة: تعرّف (UNESCO, 2023) التوجهات التربوية الحديثة بأنها مجموعة من الفلسفات والسياسات والممارسات التعليمية المعاصرة والتي تهدف إلى تطوير العملية التعليمية بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ويستجيب للتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية والمعرفية، من خلال التركيز على المتعلم، وتحقيق العدالة والإنصاف، والاستفادة من التكنولوجيا، وتنمية مهارات التفكير والإبداع، وتعزيز التعلم مدى الحياة. وتسعى هذه التوجهات إلى الانتقال من التعليم التقليدي القائم على نقل المعرفة إلى تعليم يركز على بناء المعرفة وتنمية الكفايات والمهارات اللازمة للحياة والعمل في مجتمع المعرفة.

ويعرّف الباحث التوجهات التربوية الحديثة إجرائياً بأنها مجموعة الفلسفات والسياسات والممارسات التعليمية التي يعتمدها النظام التربوي الفلسطيني لتطوير العملية التعليمية بما يتوافق مع المستجدات العالمية، وتشمل التعليم الدّامج، والمرونة الأكاديمية، والتعلّم المتمركز حول المتعلم، والشراكة مع الأسرة والمجتمع.

وتشمل التوجهات التربوية الحديثة (OECD, 2020) عدداً من المحاور الرئيسية، ومنها:

1. التعليم الدّامج والذي يضمن حق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم دون تمييز.
2. التعلّم المتمركز حول المتعلم والتعلّم النشط والتعلّم القائم على المشروعات والتعلّم الشخصي والتكيفي.
3. توظيف التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم.
4. تنمية مهارات التفكير الناقد، والإبداع، والتواصل والتعاون.

5. تعزيز المرونة الأكاديمية والتعلم مدى الحياة.
6. الشراكة مع الأسرة والمجتمع في العملية التعليمية.

1.6 حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على تصميم دليل قيادي تربوي لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربويّة الحديثة، مع التركيز على واقع التعليم الدّامج والتحدّيات التي تواجه تطبيقه، ومتطلبات تطويره من منظور القيادات التربويّة وأولياء الأمور والمختصين.
- **الحدود البشرية:** اقتصرَت هذه الدراسة على القيادات التربوية العاملة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والمسؤولين عن برامج التربية الخاصة والتعليم الدّامج، وكذلك على عيّنة قصديّة من المعلمين والمرشدين في المدارس الحكومية الفلسطينية الدّامجة، وعيّنة قصديّة من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، وعيّنة قصديّة من مسؤولي المراكز المتخصصة في التعليم الدّامج.
- **الحدود المكانية:** اقتصرَت هذه الدراسة على المدارس الفلسطينية والمراكز المتخصصة برعاية وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين.
- **الحدود الزمانية:** تم جمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2025-2026).

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

تعرّض الباحث في هذا الفصل للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

2.1 الأدب النظري

قام الباحث في هذا الجزء من الفصل بعرض أبرز المفاهيم المتّصلة بموضوع التعليم الدّامج والسياسات والنّظم التربوية ذات العلاقة بالتعليم الدّامج، فقد اعتمد الباحث على عدّة محاور رئيسة حول التعليم الدّامج والسياسات النازمة له وهذه المحاور هي:

- المحور الأول: السياسات التربويّة ودورها في بناء النظم التربويّة والتعليميّة.
- المحور الثاني: التعليم الدّامج.
- المحور الثالث: دور الإدارة التربويّة والقيادة التربويّة في التعليم الدّامج.
- المحور الرابع: نظرة على التعليم الدّامج في الدول العربية.
- المحور الخامس: التعليم الدّامج في فلسطين.

2.1.1 المحور الاول: السياسات التربوية ودورها في بناء النظم التربوية والتعليمية

السياسات التربوية (Educational Policies): إنّ السياسات التربوية تُعدّ من أهم جوانب السياسات العامة لأي دولة من الدول المعاصرة، فالسياسات التربوية والمنبثقة عن السياسات العامة للدولة لها تأثير بالغ الأهمية في رسم مستقبل العملية التربوية وتطويرها، كما أنّ السياسات التربوية تضع الأسس والمبادئ والقواعد والخطط والاستراتيجيات التي من خلالها يمكن للنظام التربوي السير بمنهجية واضحة نحو تطوير وتحسين العملية التربوية وتحسينها، ونظراً للأهمية الكبيرة لدور السياسات التربوية في النظم التربوية وما ينبثق عن تلك النظم من تشريعات وخطط واستراتيجيات وأدلة قيادية تربوية موجهة للعملية التربوية، فقد حرصت الدول في بناء نظمها التربوية على بناء سياسات تربوية فعالة تسعى من خلالها إلى تحقيق الأهداف المرسومة لتلك النظم التربوية وخصوصاً في ضوء التوجهات التربوية الحديثة (الخطيب، 2018).

مفهوم السياسات العامة (Public Policies): تُعدّ السياسات العامة من المفاهيم الأساسية في العلوم السياسية والإدارية، ويُعرّف أندرسون (Anderson, 2015) السياسات العامة بأنها برنامج عمل حكومي يحتوي على مجموعة من القواعد والقرارات والخطط والبرامج، والتي تلتزم الحكومة بتطبيقها في المجتمع، وهي تلك التي تطورها الأجهزة الحكومية من خلال مسؤولياتها علماً أنّ بعض القوى غير الحكومية قد تسهم أو تؤثر في رسم بعض السياسات العامة وتطويرها، وتستمد خصوصيتها من كونها متخذة من قبل السلطات المخولة من جانب النظام السياسي. وانطلاقاً من التعريف السابق يمكن القول بأنّ لكل دولة من الدول هناك سياسات عامة تحدد القواعد والتوجهات والقوانين والأسس التي تحكم سير عمل الدولة بكل وظائفها، فالدولة والمجتمع بحاجة ماسة إلى هذه السياسات الضابطة لعملية سير النظم العاملة فيها والتي تخدم وظائف الدولة والمجتمع، ويندرج تحت السياسات العامة للدولة العديد من التفرعات السياسية الهامة كالسياسة الاقتصادية والسياسة التربوية والسياسة الخارجية والسياسة الصحية وغيرها من أنواع السياسات الأخرى، وبالتالي فإنّ السياسة العامة تعتبر بمثابة أمّ السياسات الفرعية الأخرى، وهي الحاضنة التي ترعى هذه السياسات وتحدد الخطوط العامة لها، ولهذا فإنّ نجاح وتطور المجتمعات يعتمد على بناء وصناعة السياسة العامة للدولة بشكل يتيح للأنظمة العاملة فيها السير قدماً نحو تحقيق غايات المجتمع وأهدافه على كافة الأصعدة السياسية والثقافية والتربوية والصحية والاجتماعية وغيرها.

مفهوم السياسة التربوية (Educational Policies): ما من شك أن للسياسات التربوية دور هام في بناء المجتمعات، فالسياسة التربوية جانب هام من جوانب السياسة العامة للدولة إن لم يكن أهمها، ذلك أنها تتعامل مع طبقة هامة ورئيسة من طبقات المجتمع ألا وهي طبقة المتعلمين والمعلمين بمختلف الفئات

التدريسية التي ينتمون إليها، كما أنّ تأثير السياسة التربويّة يُعمّم ويشمل كافّة أطراف المجتمع، وبالتالي فإنّ فهم السياسات التربويّة يعتبر ضرورياً لكل باحث في مجال العمل التربوي والتعليمي. وقد عرّف هوي وميسكيل (Hoy & Miskel, 2013) السياسات التربويّة بأنّها: الإطار المرجعي الذي يشمل جميع التشريعات والإجراءات والقرارات التي تصدرها الدولة لتوجيه النظام التعليمي فيها وتحسين جودة مخرجاته، وبما يخدم مصالحها الوطنية ويلبي حاجات التنمية فيها، وينسجم مع ظروفها الاجتماعية وإمكانياتها الاقتصادية. أما البكري (2024) فعرّفت السياسة التربويّة بأنها الأطر والمبادئ والإجراءات التي تحددها الدولة لتنسيق الجهود وتوجيه النظام التعليمي نحو تحقيق الأهداف المنشودة وبناء فلسفة المجتمع وتحديد المسؤوليات والتميّز لتحقيق التنمية الشاملة للفرد وتعزيزها.

خصائص السياسة التربوية: أشارت اليونسكو (2021) إلى أن السياسات التربويّة لها مجموعة من الخصائص الهامّة وهي:

1. توجيهيّة عامة: أي أن السياسات التربويّة ذات طبيعة توجيهيّة بحيث أنها تشكل إطار فكري منظم يسمح للعاملين في ميدان الواقع التعليمي بحرية اتخاذ القرارات إزاء المواقف المختلفة.
2. الاستمرارية والتطورية: حيث أن السياسات التربويّة مستمرة ودائمة التطور ولا تتأثر بتغير الأفراد والمسؤولين في المجال التعليمي.
3. المرونة: فالسياسة التربوية ذات طبيعة مرنة، ويمكن أن تتغير وفقاً لتغير النظام الاجتماعي بحيث تواكب التغيرات والتوجهات الحديثة.
4. انعكاس للواقع الاجتماعي: حيث أن السياسة التربوية تشكل انعكاساً للواقع الاجتماعي الذي يعيش الفرد في إطاره.
5. تتماشى مع الفلسفة التربوية: حيث تعتبر الفلسفة التربوية ذات رؤية فكرية موسّعة، بينما السياسة التربويّة ذات رؤية فكرية محددة.

وظائف السياسات التربوية: إن السياسات التربويّة لها العديد من الوظائف الهامّة والتي من خلالها تساعد هذه السياسات في نجاح السياسة العامة للدولة في شتى المجالات، فقد حدّد السعود (2024) أهم وظائف السياسات التربويّة كالآتي:

1. توجه النظام التعليمي لتحقيق أهداف المجتمع.
2. تعزيز الاستفادة من الموارد البشرية والمادية المتاحة بما يحقق أهداف المجتمع.
3. تسعى لتحقيق التناسق بين النظام التعليمي والتغيرات المحلية والعالمية.

4. تربط النظام التعليمي بالاحتياجات المجتمعية.
5. توفير الشعور بالأمن الوظيفي.
6. توفير الجهد والوقت والمال، على المستويات الإدارية والفنية المختلفة.
7. تسير عملية صنع القرارات على المستوى الإداري، وعدم تغييرها بتغير المسؤولين.
8. توفير نوع من الاتساق مع القرارات التي تصدرها الأجهزة المختلفة بشأن المشكلات المتشابهة.
9. توفير أسس التقويم للخطط القائمة والمقترحة.

السياسات التربوية في فلسطين: يوجد في فلسطين وزارتان للإشراف على التعليم الأولى وزارة التربية والتعليم المسؤولة عن ملف التعليم المدرسي من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية الصف الثاني عشر، والأخرى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المسؤولة عن مؤسسات ما بعد التعليم المدرسي. ومنذ تأسيسها عام (1994)، شهدت الوزارتان حالات دمج وفصل متعددة. وتعدّ وزارة التربية والتعليم المؤسسة الرسمية المسؤولة عن إدارة النظام التعليمي وتنظيمه وتطويره بقطاعاته كافة والتي تشمل رياض الأطفال، والتعليم المدرسي، والتعليم المهني، والتعليم غير النظامي. وتتولى الوزارة بصفتها الرسمية قيادة الجهود الوطنية للتخطيط الاستراتيجي لقطاع التعليم في دولة فلسطين من خلال مجموعة التخطيط والموازنة، وتشارك في عملية التخطيط المؤسسات الرسمية والحكومية ذات العلاقة، ومؤسسات المجتمع المدني، والمؤسسات الدولية المعنية بالتعليم (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي). وتشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام (2022) بأنّ فلسطين يوجد بها (3142) مدرسة، منها (2369) مدرسة في الضفة الغربية، بينما توجد في قطاع غزة (773) مدرسة. أما بخصوص جهات الإشراف على هذه المدارس فيمكن تقسيم المدارس في فلسطين إلى مدارس حكومية ويبلغ تعدادها (2307) مدرسة حكومية، بينما توجد (374) مدرسة تتبع لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (UNRWA)، فيما توجد (461) مدرسة خاصة. أما بخصوص أعداد الطلبة فتشير الإحصائيات إلى أنّ المدارس في فلسطين تضم (1.4) مليون طالب وطالبة، منهم (760688) طالباً وطالبة في الضفة الغربية (المحافظات الشمالية)، وفي قطاع غزة (المحافظات الجنوبية) بلغ عدد الطلبة (597722) طالباً وطالبة، ويقوم على تدريس هؤلاء الطلبة (73377) معلماً ومعلمة منهم (48991) معلماً ومعلمة في المحافظات الشمالية، فيما يعمل على تدريس الطلبة في المحافظات الجنوبية (24386) معلماً ومعلمة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2022).

2.1.2 المحور الثاني: التعليم الدامج (Inclusive Education)

شهدت حركات الإصلاح التربوي منذ ثمانينات القرن الميلادي الماضي إقبالاً شديداً على تطبيق برامج حازمة لإصلاح التعليم وجعله محققاً لطموح المجتمعات البشرية فيما يتعلق بالتطور والاستفادة الحقيقية من الإنفاق على خدمات التعليم، ونظراً للزيادة المتسارعة في أعداد الطلبة من ذوي الإعاقة على المستوى العالمي، تسارع الاهتمام بالتعليم الدامج في الكثير من الدول العالمية والإقليمية في سعيها لإدماج ذوي الإعاقة في المجتمعات، وقد تعددت التعريفات للتعليم الدامج، فقد عرّف سيسالم (2013) المفهوم الشامل للتعليم الدامج أن تشتمل مدارس التعليم العام وفصوله على الطلاب جميعاً بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي أو الخلفية الثقافية للطلاب، ويجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب.

عرّف عدد من العلماء التعليم الدامج من منظور أخلاقي، فيما عرّفه البعض الآخر من منظور حقوقي أو تعليمي أو اجتماعي، ومهما اختلفت منطلقات التعريف الخاص بعملية التعليم الدامج، فهو في المحصلة تعليم يهتم بجميع الطلبة على اختلاف قدراتهم ومواهبهم وحاجاتهم، وقد عرّفت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو، 2020) التعليم الدامج بأنه عملية تساعد في التغلب على الحواجز التي تحدّ من حضور المتعلمين والمتعلمات ومشاركتهم وإنجازهم، وتؤكد أن التعليم الدامج هو مسار وليس إجراءً لمرة واحدة، كما أنه يهتم بتحديد وإزالة الحواجز المعيقة لبعض الأطفال عن تحقيق إمكاناتهم، ويهتم أيضاً بتعزيز حضور ومشاركة وإنجاز جميع المتعلمين والمتعلمات بما في ذلك ذوي الإعاقة. ويمكن تعريف التعليم الدامج بأنه تعليم نابع من منظور اجتماعي وأخلاقي يهدف إلى عدم التمييز بين الطلبة بغض النظر عن مستوياتهم الفكرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، كما أنه يستهدف استيعاب الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة سعياً لإدماجهم وإسنادهم وتعليمهم ضمن بيئة تساعد على الانصهار في المجتمع وتدريبهم على الاعتماد على ذاتهم في مواجهة متطلبات الحياة اليومية.

الإدماج في العملية التربوية : إنّ سياسة الإدماج التربوي في العملية التعليمية من السياسات الحديثة في ميدان التربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بها مؤخراً وتبنّاها العديد من الدول المتقدمة، لما لها من أهمية في تحقيق المساواة في الفرص بشكل كبير في العملية التعليمية، وزيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة العاديين وذوي الإعاقة ومشاركتهم في أنشطة الحياة التعليمية المختلفة، واستفادتهم من الخدمات التعليمية المتوفرة في المجتمع كغيرهم من الطلبة العاديين، ولهذا كان لابد أن تلبي السياسات التربوية الآمال بوضع النظم والقواعد والقوانين والأدلة القيادية التربوية التي تضمن للطلبة ذوي الإعاقة حق المساواة في التعليم.

عناصر عملية الإدماج التربوي: حدد سيسالم (2013) عناصر عملية الإدماج التربوي في مدارس التعليم العام وفصوله بثلاثة عناصر رئيسة وهي:

العنصر الأول: التعاون الشامل والمنظم بين المسؤولين جميعهم عن عملية الإدماج التربوي، وقد حدد كل من (Stone and Collicott, 1994) الجهات المسؤولة عن عملية الإدماج التربوي وهي:

1. فريق تقديم الخدمات على مستوى المدرسة.
 2. فريق تقديم الخدمات على مستوى المنطقة أو الإدارة التعليمية.
 3. المؤسسات الاجتماعية التي تسهم في عملية الإدماج التربوي.
- بحيث تعمل هذه الجهات الثلاث وتتعاون وتتسق فيما بينها من أجل تطوير قدرات العاملين فيها إضافة إلى تقديم الخدمات والدعم اللازم لتنمية قدرات الطلاب ونجاح عملية الإدماج التربوي.
- العنصر الثاني:** تخطيط البرامج التربوية اللازمة من خلال فريق من الخبراء والاستشاريين يضم خبراء من تخصصات مختلفة وتنفيذ هذه البرامج لطلبة التعليم الدامج في مدارس التعليم العام وفصوله.
- العنصر الثالث:** التعليم التعاوني الذي يشمل مكونات عملية التدريس بما يؤدي إلى توفير مناخ تعليمي يساعد الطلبة إلى إظهار أقصى قدراتهم بغض النظر عن الاختلافات فيما بينهم وذلك من خلال:

1. المجموعات غير المتجانسة: يُقسّم الطلبة إلى عدد من المجموعات تضم كل مجموعة عدداً من الطلاب غير المتجانسين في قدراتهم واهتماماتهم وميولهم.
2. التدريس الفردي والخاص: يساعد عدد من الطلبة المتفوقين زملائهم ممن يحتاجون المساعدة في بعض المواد أو المهارات.
3. مجموعات الأنشطة الترفيهية: يُقسم طلاب الصف الدراسي الواحد إلى مجموعات بحيث يتم تحديد مسؤولية التخطيط لنشاط اجتماعي أو ترفيهي معيّن وإعداده وتنفيذه من قبل المجموعة.
4. التدريس متعدد المستويات: حيث يعتبر واحداً من أساليب التعليم التعاوني بحيث يقوم مجموعة من المدرسين أو مدرس واحد بشرح المفاهيم الرئيسية لموضوع الدرس بمستويات مختلفة من التبسيط والشمولية.

الاتجاهات نحو التعليم الدامج: حدّد مراد (2019) ثلاث اتجاهات رئيسة نحو فلسفة التعليم الدامج، وهذه الاتجاهات المختلفة دافع أصحابها عنها ورأى أصحاب كل اتجاه أنه الاتجاه الذي سيخدم فئة الطلبة ذوي الإعاقة والمجتمع ككل، وهذه الاتجاهات هي:

- الاتجاه الاول: عارض أصحاب هذا الاتجاه بشدة فكرة الإدماج التربوي، وأعتبر أصحاب هذا الاتجاه بأن تعليم الطلبة ذوي الاعاقة في مدارس خاصة بهم يعتبر أكثر فعالية وراحة لهم، ويحقق لهم فائدة أكبر فيما يتعلق بالبرامج التدريبية التي يتلقونها.
 - الاتجاه الثاني: أما أصحاب هذا الاتجاه فهم يؤيدون وبشدة فكرة الإدماج التربوي، لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع نحو الطلبة ذوي الإعاقة والتخلص من عزلهم، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه بأن عزل الطلبة ذوي الإعاقة يسبب أثراً سلبياً على الطالب ذو الاعاقة ذاته ويحد من طموحه ودافعيته، كما أن الأثر السلبي لعزل الطلبة ذوي الإعاقة عن أقرانهم يمتد ليطال الأسرة والمجتمع بشكل عام.
 - الاتجاه الثالث: يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه من المناسب الاعتدال وينادى بضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر بل يرون أن هناك فئات ليس من السهل إدماجها بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بها، من خلال مؤسسات خاصة، وهذا الاتجاه يؤيد إدماج الطلبة ذوي الاعاقات البسيطة أو المتوسطة في المدارس العادية مع الطلبة العاديين، ومن خلال ذلك يُعدّ التعرف على اتجاهات المعلمين نحو فلسفة الإدماج التربوي للطلبة ذوي الاعاقة مع الطلبة العاديين في المدارس العامة حجر الزاوية، حيث تؤدي هذه الاتجاهات دوراً حاسماً في تبني التعليم الدّامج، فهي تؤثر على توقعات المعلمين وتوجهاتهم نحو الطلبة ذوي الاعاقة، فكلما كانت اتجاهات المعلمين إيجابية، كان لذلك أثر كبير في نجاح التعليم الدّامج في المدارس الحكومية.
- أهداف التعليم الدّامج:** للتعليم الدّامج أهداف عدة يسعى القائمون على العملية التربوية تحقيقها، وقد حدد ماهوني وآخرون (Mahoney et al., 2021) أبرز الأهداف بما هو آت:
1. إتاحة الفرصة للتواصل بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة مما يساعد في تفهمهم وتعاون الأطفال العاديين للأطفال ذوي الإعاقة.
 2. خدمة الأطفال ذوي الإعاقة في بيئتهم المحلية والتخفيف من صعوبة انتقالهم إلى مؤسسات ومراكز بعيدة عن منازلهم وخارج أسرهم.
 3. استيعاب أكبر نسبة ممكنة من الأطفال ذوي الإعاقة الذين لا تتوفر لديهم فرص التعليم.
 4. تعديل اتجاهات الأسرة وأفراد المجتمع والعاملين في المدارس العامة من مديريين ومدرسين وأولياء أمور.
 5. التقليل من التكلفة العالية لمراكز التربية المتخصصة برعاية الطلبة ذوي الإعاقة.

6. التقليل من الفوارق النفسية والاجتماعية بين الأطفال أنفسهم وتخليص الطفل وأسرته من سلبيات العزل التي يمكن أن يخلقها وجوده في المدارس الخاصة وإعطائه فرصة أفضل ومناخ أكثر تناسلاً لينمو نمواً أكاديمياً واجتماعياً ونفسياً سليماً الى جانب تحقيق الذات عند الأطفال، وزيادة دافعيتهم نحو التعليم ونحو تكوين علاقات اجتماعية سليمة.
7. تقديم مناهج معدلة وبرامج تربوية فريدة في المهارات اللغوية للطلبة ذوي الإعاقة تساعد في التعبير عن أنفسهم.
8. يساعد التعليم الدامج على التركيز بشكل أعمق على المهارات اللغوية للطفل من ذوي الإعاقة في المدارس العادية حيث أن تعلم اللغة لا يتم بالصدفة إنما يعتمد بشكل كبير على العوامل البيئية.
9. التعليم الدامج يشكل تطبيقاً لحقوق الطفل ذو الإعاقة في حقه في التعليم وحقه في الاندماج في مجتمعه، كما يساعد الطالب ذو الإعاقة على التخلص من جميع المعوقات المادية والمعنوية التي تحدّ من مشاركته في جميع نواحي الحياة.

أهمية التعليم الدامج في العملية التربوية: تزايد الاهتمام بالتعليم الدامج خلال العقود الأخيرة نتيجة الجهود الدولية الرامية إلى ضمان الحق في التعليم لجميع الأطفال دون تمييز. ويُعدّ مؤتمر سلامنكا الذي عقد في إسبانيا عام (1994) برعاية اليونسكو نقطة تحول رئيسة في هذا المجال، حيث أكدّ هذا المؤتمر أن المدارس العادية ذات التوجه الدامج هي الوسيلة الأكثر فعالية لمكافحة التمييز وضمان حق التعليم للجميع (UNESCO, 1994). كما عزز المنتدى العالمي للتعليم في داكار عام (2000) الالتزام الدولي بتحقيق أهداف التعليم للجميع، داعياً إلى توفير فرص تعليمية متكافئة وشاملة لجميع المتعلمين، بمن فيهم ذوو الإعاقة (UNESCO, 2000). وقد أسهمت هذه المؤتمرات في ترسيخ مفهوم التعليم الدامج بوصفه نهجاً يهدف إلى إزالة الحواجز أمام التعلم والمشاركة، وتوفير تعليم عالي الجودة لجميع الطلبة داخل المدارس العادية.

شهدت العقود الماضية إنجازات عديدة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وكان من أهم هذه الإنجازات تطوير أساليب تدريس هؤلاء الطلبة استناداً إلى البحث العلمي مما شجّع على انبثاق حركة غير مسبقة نحو إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بدلاً من فصلهم وعزلهم في مدارس ومراكز خاصة، ولا ريب في أنّ التوجه نحو الإدماج التربوي هو توجه نحو المدرسة الفعّالة التي تستطيع تلبية احتياجات جميع المتعلمين على الرغم من الفروق الكبيرة فيما بينهم، وبعد عقود طويلة من الممارسات التربوية القائمة على العزل والفصل في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، أصبحت الدول تعتمد على التعليم الدامج بشكل يتزايد تدريجياً

يوماً بعد يوم، فالتعليم الدّامج أصبح أكثر انسجاماً ومبادئ حقوق الإنسان وتساوي الفرص والعدالة الاجتماعية (الخطيب، 2021).

إنّ فلسفة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة قد تغيرت بشكل تدريجي من العزل في مؤسسات ومراكز خاصة إلى إدماجهم في المدارس والصفوف العادية، وقد استند هذا التحول الفلسفي إلى افتراضات مؤدّاه أن للتعليم الدّامج أهميّة كبيرة في منع عزل الطلبة ذوي الإعاقة عن رفقاهم وعن الأنشطة المدرسية العادية، وكذلك منع إلحاق الطلبة ببرامج التربية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة بشكل غير مبرر بحيث يتم بذل كل الجهود الممكنة لإبقاء الطالب في الصف العادي وتشجيع الطلبة العاديين لتقبّل رفاقهم من ذوي الإعاقة ومساعدتهم.

فوائد التعليم الدّامج: إن الإدماج التربوي للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية العادية له العديد من الفوائد على عدة مستويات، فالتعليم الدّامج له فوائد يجنيها الطلبة بشكل عام، كما أنّ له فوائد للمعلمين والمدرسين في المدارس الدّامجة، إضافةً إلى فوائد يجنيها المجتمع، ويمكن تفصيل ذلك بالآتي:

أولاً: الفوائد التي يجنيها الطلبة من التعليم الدّامج

أشار فانديركوك وآخرون (Vandercook et al., 1988) إلى أنّ جميع الطلبة سوف يستفيدون من عملية إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام وفصوله، بحيث تتاح لهم فرصة تعلمهم من بعضهم البعض، وينمو لدى كل واحد منهم الاهتمام بالآخر، وتزداد اتجاهاتهم نحو بعضهم البعض، وتنمو لديهم المهارات والقيم التي يحتاجها المجتمع لبناء مواطنين صالحين، كما أنّ إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية يؤدي إلى تحسن مستوياتهم التعليمية.

إن إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية يحقق للطلبة على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم فوائد عديدة من أبرزها:

1. نمو الاتجاهات الإيجابية: حيث أن توافر الإرشاد والتوجيه من المدرسين والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين وأولياء الأمور يساعد على تنمية اتجاهات ايجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام وفصوله، كما أن تسهيل عملية التفاعل والتواصل بين الطلبة ذوي الإعاقة ونظرائهم العاديين تساعد على تنمية الصداقات بينهم وتنمي لديهم الاحترام المتبادل وتعزز تقبل وجود الفروق بين الطلبة.

2. اكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية: من خلال التعليم الدّامج يمكن للطلبة تعلم العديد من المهارات الأكاديمية والحياتية ومهارات التواصل الإيجابي مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية وذلك

من خلال مواقف التفاعل مع بعضهم البعض، إنّ الطلبة جميعاً بمن فيهم ذوي الإعاقة يحتاجون إلى التفاعل اليومي المباشر مع مدرسيهم ومع زملائهم وهو ما يساعدهم على تطوير مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية.

3. الإعداد للحياة الاجتماعية: أشار سيسالم (2013) إلى أن الكثير من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة على يقين بأن إدماج أبنائهم في التعليم العام يؤدي إلى إتاحة الفرص أمام أبنائهم للتكيف مع الحياة الاجتماعية، وأنّ هذا يساعدهم على التفاعل مع المواقف الاجتماعية المختلفة بعد الانتهاء من فترة التعليم، كما أن المتخصصين الذين أتيحت لهم فرصة التعامل المباشر مع الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة الدّامجة يدركون أهميّة المدرسة في إعداد الطلبة ذوي الإعاقة للحياة الاجتماعية.

4. تقادي التأثير السلبي لنظام العزل: إنّ التعليم الدّامج يساعد الطلبة ذوي الإعاقة على التخلص من السلبيات التي يواجهونها في نظام العزل، فقد أشار ويهمان (Wehman, 1990) إلى أن عزل الطلبة ذوي الإعاقة في برامج أو مدارس خاصة بهم لا يساعد على بناء الاستقلالية أو الكفاءة الاجتماعية، أو الثقة بالنفس، بل على العكس تماماً حيث أن نظام العزل سيني لديهم الشعور بالعزلة.

ثانياً: الفوائد التي يجنيها المدرسون من التعليم الدّامج

يشير (سيسالم، 2013) إلى أن التعليم الدّامج له العديد من الفوائد التي يستفيد منها المعلمون في المدارس الحكومية، حيث أنّ التحول في النمط المهني لمدرسي التعليم العام، أي تحولهم من التعامل مع الطلبة غير المعاقين في مدارس التعليم العام، إلى التعامل مع فصل غير متجانس يجمع في مكوناته مجموعة من الطلاب المعاقين بإعاقات مختلفة وبقدرات مختلفة مع مجموعة أخرى من الطلاب غير المعاقين، يعتبر فرصة أمام المدرسين لتنمية وتطوير مهاراتهم المهنية في مناخ من العمل التعاوني المدعوم من الأطراف التربويّة جميعها، وإذا ما تم ذلك بنجاح، فإن المدرس يجني العديد من الفوائد وأهمّها:

1. تعاون أطراف العملية التربويّة جميعها ودعم بعضهم بعضاً بما يؤدي إلى تنمية المهارات المهنية، حيث يكتسب المدرسون في مدارس التعليم الدّامج مهارات التخطيط التربوي والعمل الجماعي والتعاون وتبادل الآراء بين المدرسين، وكذلك تعزيز العمل ضمن فريق واحد يهدف لإنجاح التعليم الدّامج في المدارس الدّامجة.

2. المشاركة وتدعيم مكانة المدرسين من خلال عمل المدرسين في برامج التعليم الدامج بحيث يصبح المدرسون على وعي كامل بالتغييرات في النظم التربوية والتعليمية، وإسهام المدرسين أنفسهم في هذه التغييرات.

ثالثاً: الفوائد التي يجنيها المجتمع من التعليم الدامج

ما من شك بأن التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية له العديد من الفوائد التي يجنيها المجتمع نتيجة لهذه العملية، ومن أهم الأسباب التي تدعو النظم التربوية لتفعيل وتطبيق التعليم الدامج في المدارس الحكومية النظامية تحقيق قيم العدالة الاجتماعية والمساواة بين الطلبة بمختلف فئاتهم، وبالرغم من الاختلافات بين الطلبة يعمل التعليم الدامج على تحقيق المساواة بينهم، وقد أشار (سيسالم، 2013) إلى أنّ المجتمع يجني من التعليم الدامج الفوائد الآتية:

1. التكافؤ الاجتماعي: حيث أنّه عندما تضم المدارس الطلاب جميعهم بغض النظر عن درجة الاختلاف فيما بينهم، فإنها بهذا تطبق مبدأ المساواة بين المواطنين جميعاً، وهي بهذا العمل تقوم بتدعيم قيمة أساسية من قيم المجتمع.

2. التغلب على الأشكال السلبية السابقة: حيث كان في الماضي يتم إبعاد وإقصاء الطلبة ذوي الإعاقة عن نظرائهم الطلبة مما يشكل لهم عزلة عن المجتمع، ويساهم في عدم إدماجهم وتقبلهم بين نظرائهم الطلبة، ومن هنا فإن التعليم الدامج يساهم مساهمة فعّالة في التغلب على عزل الطلبة ويشركهم مع نظرائهم في بيئة تعليمية تساعدهم على الاعتماد على أنفسهم بحيث يكونوا أفراداً فاعلين في مجتمعاتهم ومتقبلين بين زملائهم الطلبة.

3. مجتمع المعلومات العالمي والمساواة: لم تعد المجتمعات مغلقة أو قاصرة على ثقافة واحدة كما كانت في الماضي، فمعظم المجتمعات أصبحت ذات ثقافات متعددة، ولهذا فإن التعليم الدامج أصبح من أهم الأسس الرئيسة التي تقوم عليها عملية التحول في المجتمع (Karagiannis, 1994). إنّ القيمة الاجتماعية للمساواة تتماشى مع الدافع إلى مساعدة الآخرين، وتطبيق التعليم الدامج في مدارس التعليم العام ما هو إلا تطبيق عملي للمساواة الاجتماعية، ولهذا فإنّه يتوجب على النظم التربوية المساهمة في تقديم كل الدعم والمساعدة للطلبة ذوي الإعاقة ليصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم من خلال تطبيق برامج التعليم الدامج في مدارس التعليم العام.

العناصر الرئيسة لفاعلية التعليم الدامج في المدرسة: يشمل التعليم الدامج في المدارس جميع الطلبة على اختلاف مستوياتهم وأوضاعهم، وبالتالي فإنّ التعليم الدامج في المدارس يشمل الطلبة العاديين والطلبة ذوي

الإعاقة في نفس الوقت، وهو ما يشكل تحدياً أمام الجهات المسؤولة والقادة التربويين والمعلمين لتحقيق النجاح في تطبيق برامج التعليم الدامج بحيث لا يتم عزل مجموعة من الطلبة عن أقرانهم والتركيز على مجموعة أخرى من الطلبة، ويمكن تحديد العناصر الرئيسية لفاعلية التعليم الدامج في المدرسة بالآتي:

العنصر الأول: إيجاد فلسفة عامة وخطة منظمة للمدرسة الدامجة تقوم على أسس الديمقراطية والمساواة والانتماء وضمن التعليم الجيد للطلبة كافة، فالتعليم الدامج الجيد يركز على الطالب ككل أي على جوانبه جميعاً: العقلية والنفسية والسلوكية والجسمية والاجتماعية والمعرفية وليس على الجانب المعرفي أو التحصيل الدراسي فقط، وإذا أرادت المدرسة تحقيق ذلك، فإن فلسفتها العامة المعلنة يجب أن تقوم على أساس شمولية التعليم الذي تقدمه. (سيسالم، 2013)

العنصر الثاني: توافر قيادات ذات كفاءة عالية، حيث تتمثل في مسؤولية مدير المدرسة الذي تقع عليه مسؤولية وضع مستوى المدرسة وتحديده، واتخاذ القرارات الخاصة بذلك، كما أن عليه أن يواجه التحديات التي قد تطرأ خلال تطبيق برامج التعليم الدامج، إضافة إلى التفاعل مع الأطراف المشاركة جميعها في التعليم الدامج، كما أن على مدير المدرسة التأكد من توافق عمليات تطبيق برامج التعليم الدامج مع فلسفة المدرسة (الخطيب والحديدي، 2018).

العنصر الثالث: توفير بيئة مدرسية تساعد على احترام الطلاب ذوي الإعاقة واستيعابهم، فالمدرسة الناجحة هي التي تلبي الاحتياجات المختلفة اللازمة للطلاب جميعهم في مجالات النمو جميعها، وعلى المدرسة أن تطوّر دورها التقليدي القائم على أساس التعليم المعرفي، وأن تواكب ركب التطور والتغير التقني وإضافته إلى المناهج وإلى أساليب التدريس، فالمدارس هي المرايا التي تنعكس عليها صورة المجتمع بمفاهيمه الإيجابية والسلبية وقيمه وأولوياته وثقافته التي تمارس خارج جدران المدرسة، كذلك تعتبر المدارس ميداناً لتدريب الطلاب على الاتجاهات والاهتمامات والمهارات التي سوف يستخدمونها خلال مراحل حياتهم، ولهذا يجب على المدرسة أن تأخذ على عاتقها مسؤولية تحسين الأوضاع السلبية في المجتمع، ولتحقيق ذلك لابد من توافر بيئة ملائمة تسمح لهذه القيم أن تترسخ لدى الطلاب والعاملين في المدرسة، وأن تعكس أساليب التدريس والمناهج هذه القيم. (سيسالم، 2013)

العنصر الرابع: توفير وسائل الدعم، فالمدرسون الذين تنقصهم الخبرة في التعامل مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بحاجة إلى الدعم أكثر من الطلبة أنفسهم، ولهذا لابد أن يتكون فريق دعم في كل مدرسة، وهذا الفريق يتكون من مجموعة من الأفراد يجتمعون معاً للتفكير في إيجاد الحلول للمشكلات التي تطرأ في أثناء عملية تطبيق برامج التعليم الدامج. (الخطيب والحديدي، 2018).

العنصر الخامس: التأكد من تحمّل فريق الدعم للمسؤولية الملقاة على عاتقه، فلا يكفي أن يتم تشكيل فريق الدعم بل يتوجب على هذا الفريق القيام بخطوات عملية للتأكد من نجاح وفعالية تطبيق برامج التعليم الدامج، وتتمركز هذه الخطوات بنقطتين أساسيتين وهما: التخطيط المستمر، ومراقبة ومتابعة الطلبة للتعرف الى ما تم إنجازه في عملية تطبيق برامج التعليم الدامج.

العنصر السادس: توفير المساعدة الفنية المنظمة والمستمرة، وذلك من خلال اعتماد التدريبات الشاملة والمتطورة لجميع العاملين في المدارس، وأنّ الدور الرئيس لفريق العمل المسؤول عن تطوير التعليم الدامج وتطبيقه في المدارس هو وضع خطة لتوفير المساعدات الفنية للعاملين بالمدرسة جميعاً، وتقوم خطة المساعدة الفنية الفعّالة على الجوانب أو الأساليب الآتية:

1. توفير مجموعة من الخبراء في مجال المصادر التعليمية.
2. إنشاء مكتبة مهنية متخصصة في مجال التعليم الدامج.
3. برنامج شامل للتدريب في اثناء الخدمة على أساليب متعلقة بالتعليم الدامج.
4. مراقبة تطبيق المدرسين لبرامج التعليم الدامج.

العنصر السابع: المرونة حيث لابد من توافر عنصر المرونة في تطبيق برامج التعليم الدامج في مدارس التعليم العام وفصوله، حيث أنّ من الأبعاد الرئيسة المرتبطة بالمرونة هو البعد المتعلق بقدرات المدرسين على التحرر من الأساليب التقليدية التي يتبعونها في حياتهم المهنية، كما أنّه لا بد من توفر مرونة المناهج لتتوافق مع الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة. (سيسالم، 2013)

العنصر الثامن: استخدام أساليب فعّالة للتدريس وتقويمها، حيث أن التعليم الفعّال للطلبة من ذوي الإعاقة يتطلب من المدرسين استخدام أنواع مختلفة ومتعددة من الأساليب لمواجهة احتياجات هؤلاء الطلبة، وهو ما يتطلب بالضرورة إعادة تقويم أساليب التدريس، والتعرف إلى أفضل الأساليب التي تساعد على تسهيل التعليم الفعّال، والحصول على النتائج المرغوبة لطلاب الفصل جميعهم.

العنصر التاسع: تعزيز النجاح والاستفادة من الصعوبات، حيث تظهر أهمية المدرسة في المحافظة على استمرارية العمل والنجاح ومكافأته حتى لو كان محدوداً، والبحث في الأساليب والطرق التي تساعد على تحقيق النجاح ومساعدة كل من له علاقة في تحقيق هذه الأهداف. (الخطيب والحديدي، 2018).

العنصر العاشر: تطبيق المدرسين لإجراءات التغيير على أن لا تحدّ هذه الإجراءات من حركتهم، حيث يستخدم التربويون نظرية قيادة التغيير (Change Leadership Theory) مبرراً للتطبيق البطيء للبرامج

والأساليب التجديدية في المدرسة، وتُعدّ قيادة التغيير من أهم المداخل القيادية لنجاح التعليم الدّامج، كما أنّ القادة التربويين يستخدمون نظرية القيادة التحويلية (Transformational Leadership Theory) التي طوّرها بيرنز (Burns, 1978) وباس (Bass, 1985) لأنها تركّز على قدرة القادة التربويين على إحداث تغييرات حقيقية في المدارس، وفي سياق التعليم الدّامج يصبح مدير المدرسة قائداً للتغيير بحيث يقود انتقال المدرسة من نموذج التعليم التقليدي إلى مدرسة دامجة تستوعب جميع الطلبة على اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم. ويتطلب ذلك نشر ثقافة تقبل التّنوع، وتشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس مرنة، وإعادة تنظيم البيئة المدرسية بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة.

أشكال التعليم الدّامج: هناك أشكال ودرجات للتعليم الدّامج تشكّل عدداً من الفرص التي تُمكن الطفل من الوصول الى الصف النظامي قدر الإمكان، وهذه الأشكال حددها الفلاحات وآخرون (2022) بالآتي:

1. التعليم الدّامج الكلي: ويُقصد به إدماج الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم الآخرين داخل الصفوف الدراسية بحيث يدرسون نفس المناهج التي يدرسها باقي الطلبة مع تقديم خدمات التربية الخاصة إن لزم الأمر.
2. التعليم الدّامج الجزئي: ويُقصد به إدماج الطلاب ذوي الإعاقة في مادة دراسية أو أكثر مع أقرانهم من الطلبة العاديين، وقد لا يدرس الطالب ذو الإعاقة كافّة المواد ضمن المناهج الدراسية التي يدرسها باقي الطلبة.
3. الإدماج الاجتماعي: وهو أبسط أشكال التعليم الدّامج، حيث لا يشارك الطالب ذو الإعاقة نظيره في الدراسة داخل الصفوف، وإنما يقتصر إدماجه في الأنشطة التربوية المختلفة، ويكون ذلك حسب فئة الإعاقة وشدها.

2.1.3 المحور الثالث: دور الإدارة التربوية والقيادة التربوية في التعليم الدّامج

مفهوم الإدارة التربويّة: يمكن تعريف الإدارة التربوية على أنها توجيه وضبط وإدارة كل الشؤون المتعلقة بالمؤسسة التربوية بما فيها تلك التي تتعلق بجوانب إدارتها العامّة، حيث أنّ جميع مظاهر الشؤون التربوية غايتها النهائية تحقيق الرؤية والرسالة التربوية المحددة بمراميتها وأهدافها. (الطويل، 2019).

إنّ الاهتمام بالإدارة التربوية قد تزايد بشكل لافت وملحوظ في العقود الأخيرة، وذلك لما لها من أهمية كبيرة في إدارة وتنظيم وتطوير العملية التربويّة، فالإدارة التربوية الناجحة تعتبر الضمان الوحيد لاستغلال الإمكانيات المتاحة البشرية والمادية، استغلالاً يكفل لها الحصول على أفضل النتائج التربويّة، بأقل جهد ووقت وتكلفة.

مفهوم القيادة التربوية: القيادة التربوية هي مجموعة العمليات القيادية التنفيذية الفنية الناتجة عن سلوك يمارسه الفرد يؤثر من خلاله على التابعين وفق المجالات المحددة من أجل تحقيق الأهداف التربوية، ويهدف جوهر القيادة التربوية بالدرجة الأولى إلى إرضاء الطالب محور العملية التعليمية، وإرضاء المجتمع الذي تنعكس عليه مخرجات العملية التعليمية، بالإضافة إلى تنمية العلاقات المبنية على الصراحة والثقة والعمل كفريق، والتحسين التدريجي والمستمر، والاعتماد على الإحصاءات والمعلومات وتفسيرها. (عساف، شنن، 2018).

مفهوم الإدارة المدرسية: إنّ الإدارة المدرسية هي أحد الفروع الرئيسة للإدارة التربوية، وقد ذكر علي (2006) إلى أنّ التعريفات المختلفة للإدارة المدرسية أشارت إلى خصائص رئيسة تجمعها مع الإدارة التربوية إلا أن الأولى أضيق من الثانية، فهي صورة مصغرة منها فالعلاقة بينها علاقة الجزء بالكل مع الانتباه إلى أنّ أعمال الإدارة المدرسية تغلب عليها الوظائف الإجرائية مع هامش من الحرية للتخطيط والابتكار يضيق أو يتسع تبعاً للقائمين على الإدارة المدرسية من حيث خبرتهم ودرجة إعدادهم ومقدار ثقافتهم ووجود رغبتهم في التطوير ومستوى دافعيتهم نحو الاضطلاع بالمهام الموكلة إليهم بكفاية وفعالية عاليتين. وقد عرّف الطويل (2019) الإدارة المدرسية (School Administration) على أنّها عملية توجيه وضبط وإدارة العمليات ذات الصلة المباشرة بالتدريس والتقويم والتوجيه والعلاقة والتواصل والتحدث مع جميع المدخلات البشرية في المدرسة، ويُفترض أن تتم جميع هذه العمليات ضمن إطار من حسّ أخلاقي مميز ليعيشه جميع العاملين في النظم التربوية. وما من شك بأن نجاح المدرسة في أداء أدوارها والمهام المنوطة بها يعتمد اعتماداً كبيراً على الأسلوب الذي تدار به المدرسة، فالإدارة المدرسية الناجحة تعمل على استثمار الموارد البشرية المتاحة لديها في خدمة أهداف المدرسة التربوية في سبيل الحصول على أفضل النتائج وتجنّب العوائق التي تعترض الوصول إلى أهداف وطموحات المدرسة.

مفهوم القيادة المدرسية: عرّف (Bush, 2020) القيادة المدرسية على أنها عملية التأثير في الآخرين لتحقيق أهداف المدرسة من خلال توجيه الجهود، وبناء الرؤية، وتحسين عمليات التعليم والتّعلم. إنّ نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية يعتمد بشكل أساسي على قدرات القائد المدرسي التربوي وخصائصه وإمكاناته في توجيه العمل، ورعاية العاملين معه، وتقديم العون والمساعدة لهم.

الكفايات الإدارية والقيادية لمديري المدارس: يُعدّ مدير المدرسة من أهم عناصر العملية التعليمية لدوره الأساسي في تحسين أداء المعلمين والطلبة، وتحقيق أهداف المدرسة، ولذا فإنّ التعرّف إلى كفاياته الإدارية والقيادية أمرٌ ضروري لنجاح العملية التعليمية. (الفار، 2013)

عرّف عابدين (2001، ص95) الكفاية بأنها: المقدرة على أداء العمل وليست معرفة أو مهارة ما أو اتجاه ما، بل هي مقدرة مركبة تتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات ولذا فهناك كفايات معرفية وكفايات أدائية وأخرى انفعالية، وهي مرتبطة بالمقدرة على أداء المهمات المرتبطة بإدارة المدرسة ورسالتها ومهام العاملين فيها، وعلاقتها بالمجتمع المحلي.

الكفايات اللازمة لمدير المدرسة: مما سبق يمكننا القول بأن مدير المدرسة الناجح في أداء مهماته المكلف بها بدقة وإتقان لابد له من اكتساب الكفايات اللازمة التي تمكنه من ممارسة أدواره القيادية التربوية ومن التعامل الناجح مع الطلبة والهيئات الإدارية والمجتمع المحلي، وقد صنّف العجمي (2008) الكفايات الواجب توافرها لدى القائد على النحو الآتي:

أ. كفايات إدارية وقيادية، وتشمل:

1. كفاية تحليل المشكلات وصياغة القرارات الجديدة.

2. كفاية إدارة الوقت.

3. كفاية إدارة الاجتماعات.

4. كفاية إدارة المعلومات.

5. كفاية صياغة التقارير الإدارية.

6. كفاية التعامل مع المتغيرات.

7. كفاية الإدارة الإستراتيجية للمدرسة.

ب. كفايات إنسانية واجتماعية، وتشمل:

1. كفاية تنمية المساعدين وتوجيههم.

2. كفاية المساندة وتحفيز العاملين وتشجيعهم.

3. كفاية الاتصال.

4. كفاية تفويض السلطة.

5. كفاية الإقناع والمفاوضة.

6. كفاية الاستماع.

7. كفاية بناء فرق العمل المتعاونة.

8. كفاية تفعيل المساعدين.

9. كفاية إقامة علاقات عامة ناجحة.

دور الإدارة التربوية والقيادة التربوية في التعليم الدامج:

ما من شك بأنّ للإدارة التربوية بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص دورٌ هام وكبير في تطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية والخاصة، حيث أن الإدارة التربوية تشتمل على العديد من الوظائف الأساسية كالتخطيط الإداري والتنظيم والتوظيف والتوجيه والرقابة والتقويم، وبالتالي فإنّ اعتماد برامج التعليم الدامج في المدارس لابد أن تقوم من خلفه إدارة تربوية تسعى لتحقيق النجاح في تطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدامج في المدارس الدامجة. كما أن القيادة التربوية بشكل عام والقيادة المدرسية بشكل خاص لها بالغ الأثر في تطبيق عملية التعليم الدامج في المدارس الحكومية والخاصة، حيث يقوم القائد التربوي سواء أكان ذلك في وزارة التربية والتعليم أم في المدارس الدامجة بدور فعّال في تطبيق برامج التعليم الدامج من خلال التأثير المباشر والتوجيه والمتابعة لأعضاء الفريق العامل معه لتحقيق الأهداف المرجوة. فالقيادة التربوية هي القدرة على اتخاذ القرارات والتأثير في التابعين التربويين من أجل تنفيذها، وبلوغ هدف تربوي معين في موقف تربوي معين، بالإضافة إلى إحداث التغييرات التي من شأنها تطوير النظام التربوي في ضوء المستجدات في المجال التربوي (عساف وشنن، 2020)، فالقائد التربوي يسعى من خلال ما ذكر الى اتخاذ قرارات تعزز التعليم الدامج في المدارس الحكومية من خلال التأثير في العاملين في المدارس الدامجة لتحفيزهم ومتابعتهم وتدريبهم على أداء مهامهم بفعالية وكفاءة، كما أن القائد التربوي يعمل على تنفيذ العديد من التغييرات الهامة التي تخدم هدف تطبيق برامج التعليم الدامج في مدارس القطاع العام.

أشار (الشوفاني وآخرون، 2023) إلى أنّ للإدارة والقيادة المدرسية دورٌ هام في إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة من عدة نواح وهي:

1. من الناحية الاجتماعية: حيث تعمل الإدارة والقيادة المدرسية على تشجيع الطلبة ذوي الإعاقة على المشاركة في الأنشطة المدرسية، كما تحرص على نشر الوعي بين الطلبة العاديين لتقبّل أقرانهم من ذوي الإعاقة، وتسهم في إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية والغرف الصفية، وتعمل كذلك على تهيئة المعلمين للتواصل مع هؤلاء الطلبة اجتماعياً مما يعزز مشاركتهم الاجتماعية ضمن البيئة المدرسية.

2. من الناحية الأسرية: تعمل الإدارة والقيادة المدرسية على تحسين اتجاهات أولياء أمور الطلبة تجاه أبنائهم ذوي الإعاقة، وتحرص كذلك على تحقيق التواصل بين أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة

والمدرسة لتعزيز التعاون بما يخدم تطوّر الطلبة وتقدمهم، وتسهم الإدارة المدرسية في توعية أولياء أمور الطلبة العاديين على تشجيع أبنائهم لتقبّل أقرانهم من ذوي الإعاقة، كما وتقدم لأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة التثقيف والتدريب على جوانب الرعاية النفسية والاجتماعية لأبنائهم.

3. المجال التربوي والتعليمي: تعمل إدارة المدرسة على توفير المصادر المدرسية اللازمة لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة في النمو الأكاديمي، وتساعد المعلمين على حل المشاكل المتعلقة بتعلم هؤلاء الطلبة من خلال التعاون مع الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين، كما تحرص إدارة المدرسة أيضاً على إجراء ما يلزم من تعديلات في طرائق التدريس والمناهج الدراسية بالتعاون مع الجهات المعنية لمواجهة حاجات طلاب التعليم الدّامج.

وقد أشار (سيسالم، 2013) إلى أنّه يمكن تحديد دور مدير المدرسة في نجاح التعليم الدّامج بما يأتي:

1. دعم المدرسين بمساعدتهم في التدريب، وتعلّم الأساليب الجديدة في التدريس، والممارسات التربويّة المتطورة.

2. توفير سبل الاتصال الناجح والبناء مع طلاب المدرسة جميعهم.

3. العمل مع المدرسين على تطوير أساليب انضباط شاملة في المدرسة ومتوافقة مع ما يطبق في الفصل من أساليب ضبط وتعامل مع السلوك.

4. مساعدة المدرسة على الاستمرار كمؤسسة داعمة ومهتمة بشؤون المجتمع.

ومن خلال ما سبق ذكره يتبين الدور الكبير للإدارة والقيادة المدرسية في تحقيق النجاح للتعليم الدّامج في المدارس الحكومية والخاصة، وهو ما يؤكد أهميّة الدور المحوري لهذه القيادة في هذا المجال.

2.1.4 المحور الرابع: التعليم الدّامج في الدول العربية:

تأثرت الدول العربية كغيرها من الدول بالزيادة المضطردة في أعداد الطلبة ذوي الإعاقة، وبالتالي أصبح لزاماً على هذه الدول أن تسعى إلى استيعاب هذه الفئة الهامة من الطلبة ووضع النظم والوسائل والمناهج والسياسات التربويّة التي تضمن استيعاب هؤلاء الطلبة في مدارسها بشكل يؤدي إلى تدريبهم وتأهيلهم للتعايش مع المجتمع المحيط بهم، وفي ظل التوجهات التربويّة الحديثة قامت العديد من الدول العربية بمحاولات جادة لإدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية التابعة لها، وخاضت بعض هذه الدول تجارب جيدة في سعيها لاستيعاب الطلبة ذوي الإعاقة وتأهيلهم.

مبررات التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في الدول العربية:

هناك العديد من المبررات التي دفعت الدول العربية إلى استيعاب الطلبة ذوي الإعاقة في مدارسها من خلال تبنيها للتعليم الدامج وهذه المبررات هي:

1. المبرر التشريعي: تنصّ جميع دساتير الدول العربية على أن التعليم هو حق مكفول للجميع، وهو ما يعني بأن التعليم يجب أن يتوافر لكل أبناء الدولة بغض النظر عن أوضاعهم وظروفهم وأحوالهم، كما أن معظم الدول العربية قد وقعت على اتفاقيات الأمم المتحدة الضامنة لحق التعليم للأطفال.
2. المبرر التعليمي: من أهم متطلبات المدارس الدامجة تطوير طرق تعليمية تستجيب للاختلافات بين الطلبة.

3. المبرر الاقتصادي: يُعدّ إنشاء مدارس خاصة بالطلبة ذوي الإعاقة مكلفاً من الناحية الاقتصادية للعديد من الدول العربية، ولهذا ترى العديد من الدول بأن توفير التعليم لجميع الطلبة معاً يُعدّ أقل تكلفةً من إنشاء مدارس خاصة بالطلبة ذوي الإعاقة.

4. المبرر الاجتماعي: تسعى الدول العربية من خلال التعليم الدامج إلى تحسين نظرة المجتمع للطلبة ذوي الإعاقة، وتغيير المواقف تجاه الاختلاف، وتُعدّ المدارس الدامجة مكاناً يمكن من خلاله تدريب الطلبة ذوي الإعاقة على التواصل والتفاعل مع غيرهم من الطلبة وتدريبهم على ذلك، كما أن المدارس الدامجة تؤهل الطلبة العاديين لتقبّل الآخر وتدريبهم على مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة.

وقد قام الباحث بدراسة برامج التعليم الدامج المتبعة في عدد من الدول العربية وذلك للاستفادة منها والبناء على هذه التجارب بأخذ الجوانب الإيجابية فيها وتجنب سلبياتها، ومن هذه التجارب الهامة في مجال التعليم الدامج:

أولاً: التجربة الإماراتية (إمارة دبي)

قامت العديد من الدول العربية باعتماد التعليم الدامج في مدارسها الحكومية والخاصة وذلك في سعيها لتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية بين الطلبة، وقد قامت هذه الدول بتطوير البرامج الهادفة لتعزيز مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في تلك المدارس، ومن الدول العربية التي قامت بدورٍ هام في تطوير برامج التعليم الدامج، دولة الإمارات العربية المتحدة وبشكل خاص إمارة دبي والتي عملت على اعتماد إطار سياسة التعليم الدامج في دبي بحيث يشمل هذا الإطار جميع الجهات التعليمية والتنظيمية المحليّة ومجالس الأمناء والمجالس الاستشارية ومزودي خدمات التعليم في إمارة دبي، ويُعدّ مرجعاً أساسياً نحو تطبيق تعليم دامج عالي الجودة، وتم الارتكاز أثناء تطوير إطار سياسة التعليم الدامج على التزام دولة الامارات العربية المتحدة

باتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وعلى القوانين والتشريعات المحلية والاتحادية التي تدعو وتؤكد على إدماج جميع المتعلمين سويةً في قطاع التعليم بغض النظر عن قدراتهم الفردية، ويشكّل مفهومي الإدماج والانصاف جوهر التشريعات لهذا الإطار، التي تتطلب من جميع مزودي خدمات التعليم في القطاعين الحكومي والخاص ضمان حصول جميع الطلبة ذوي الإعاقة على فرص متكافئة لتلقي تعليمهم في بيئة تعليمية دامجة عالية الجودة مع بقية أقرانهم، وأنّ الفشل أو التهاون في تحقيق التعليم الدامج يُعدّ تمييزاً ضد هؤلاء الطلبة، وقد تم تطوير هذا الإطار بالتعاون مع مجموعة واسعة ومتنوعة من الأطراف المعنية، وبلاستناد إلى أبحاث دولية معتمدة حول ممارسات التعليم الفاعلة والقدرة على إدماج جميع الطلبة سوية في التعليم. (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2017).

لقد وضع إطار سياسة التعليم الدامج في دبي والذي أعدته هيئة المعرفة والتنمية البشرية في العام (2017) معايير هامة للتعليم الدامج في دبي، وهذه المعايير هي:

1. التحديد والتدخل المبكر: وهو عملية دقيقة وعاجلة تقدم لمزودي الخدمات التعليمية والمهنيين أصحاب الصلة منهجيات تقييم رسمية وأساليب متعارف عليها تتيح لهم الدقة في تحديد فئة الإعاقة لأي طفل.
2. القبول والمشاركة والانصاف: تؤكد جميع الجوانب المتعلقة بالقبول والمشاركة والانصاف على حقيقة أن الطلبة ذوي الإعاقة يتمتعون بجميع الحقوق التي يحظى بها بقية الطلبة.
3. القيادة والمساءلة: يركز جانب القيادة والمساءلة في التعليم الدامج على مدى فعالية القيادات العليا ومجالس الأمناء في المنشآت التعليمية في تمكين جميع الأطراف المعنية من تطوير المواقف والمنهجيات والاستراتيجيات اللازمة لبناء الخبرات والثقافة الكفيلة بترسيخ بيئات تعليمية مرجحة بالطلبة ذوي الإعاقة.
4. نظام الدعم في التعليم الدامج: يُعدّ توفير الدعم للتعليم الدامج أمراً ضرورياً في تطبيق برامج التعليم الدامج، حيث يشمل الممارسات والسياسات الواجب توفيرها لضمان تقديم خدمات تعليمية دامجة للطلبة ذوي الإعاقة، وتقديم نظم دعم للطلبة والمعلمين وإدخال منهجيات جديدة في التدريس والتعليم، وتقديم ممارسات مرنة للمنهج التعليمي، وضرورة استخدام استراتيجيات تقييم متنوعة.
5. التعاون والتنسيق وعلاقات الشراكة: تعتبر مشاركة الأطراف المعنية بالتعليم الدامج من طلبة ومعلمين وإداريين ومشرفين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي سمةً أساسيةً من سمات التعليم الدامج الفعّال، وإنّ هذا التعاون والمشاركة سيضمن حصول الطلبة ذوي الإعاقة على أفضل الخدمات الممكنة في تعليمهم وإدماجهم بين أقرانهم.

6. تعزيز ثقافة التعليم الدّامج: تشكل الاستدامة شرطاً أساسياً في تطوير نُظُم تعليمٍ دامجٍ راسخةٍ وذات مصداقيةٍ عالية، فالتعليم الدّامج ليس مجرد مشروعٍ أو مبادرةٍ بل هو تطويرٌ تدريجي للمواقف والسلوكيات والنظم والمعتقدات التي تؤهل التعليم الدّامج لأن يكون الأساس الذي تركز عليه المدرسة، وبالتالي فإنّ تعزيز ثقافة التعليم الدّامج في المجتمع سيؤدي حتماً إلى تحقيق الغاية المرجوة منه ليكون جزءاً أصيلاً من السياسات والممارسات التعليمية المعتمدة في الدولة.
7. المتابعة والتقييم ورفع التقارير: إنّ تأسيس نظام دقيق للمتابعة والتقييم يحمل أهميةً كبيرةً لكل الجهات المسؤولة عن التعليم الدّامج، وذلك لدوره المهم في ضمان متابعة التقدم الذي يتم تحقيقه نحو بناء نظام كامل ومتكامل للتعليم الدّامج، والحصول على التغذية الراجعة وتقديم الدعم المستهدف والتوجيه واتخاذ الخطوات اللازمة.
8. مصادر التعليم الدّامج: حيث يتعين على الجهات المسؤولة عن التعليم الدّامج الاستثمار في توفير التدريب والتعلم المهني للمعلمين وكوادر دعم الطلبة ذوي الإعاقة بما يضمن امتلاكهم المعرفة الكافية في استخدام استراتيجيات التدريس والاستفادة من المنهج التعليمي على النحو الأمثل، وأن يحصل الطلبة على الخدمات التي تلبي احتياجاتهم بصورة عادلة.

ثانياً: التجربة السعودية

تُعَدّ المملكة العربية السعودية من الدول الرائدة على مستوى العالم العربي في مجال التعليم الدامج للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية، بحيث أصبحت تعرف بالنموذج السعودي، بل إن منظمة اليونسكو قد وثقت هذه التجربة ضمن منشوراتها كقصة من قصص النجاح في هذا المجال، وتشير الإحصائيات أن أكثر من (88%) من الطلاب الذكور من ذوي الإعاقة، وأكثر من (70%) من الطالبات الإناث من نفس الفئة حصلوا على التعليم في المدارس العادية داخل المملكة العربية السعودية، وكان موضوع التعليم الدّامج من أحد المواضيع التي تم الاهتمام بها بشكل كبير في المملكة العربية السعودية، وتحقيقاً لأهداف السياسات التعليمية المطبقة فيها في المواد (75-54، ومن 188-194)، فإنّ تعليم الطلاب ذوي الإعاقة جزءٌ لا يتجزأ من النظام التعليمي المطبق في المملكة العربية السعودية. (الموسى، 2014)

أشارت السفيناني (2021) في دارستها لواقع التعليم الدّامج بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه إلى أنّ فكرة التعليم الدّامج بدأت في المملكة العربية السعودية منذ العام (1410) هجرية، ولكنها كانت محدودة بواقع (3) مدارس حكومية وخاصة، ومنذ تاريخ (1418) هجري تزايدت برامج التعليم الدّامج بشكل ملحوظ حيث وصل عدد المدارس إلى (24) مدرسة حكومية. وفي العام (1419)

هجري أصدر مجلس الشورى القرار (16/12) بتاريخ (1419/06/19) هجري، الفقرة السابعة والتي تنص على: التوسع في برامج التربية الخاصة لزيادة استيعابها لهذه الفئة من المجتمع، والاستفادة من برامج التربية الخاصة للجامعات السعودية في تدريب الكوادر الوطنية اللازمة. (الموسى، 2014)

تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية المستقبلية للتعليم (2030) على تعزيز نوعية الخدمات وزيادة البرامج المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة، ويأتي موضوع التعليم الدامج كجزء لا يتجزأ من رؤية المملكة العربية السعودية (2030) الذي يُعدّ نقلة نوعية في تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة، وأحد المشاريع الذي يرسم مستقبلاً واعداً للأجيال القادمة، وتحت مظلة مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز، عملت شركة تطوير للخدمات وهي شركة سعودية للخدمات التعليمية تأسست عام (2012) بالشراكة مع نخبة من قيادات التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم وكذلك مع جامعة أريغون بالولايات المتحدة الأمريكية بشكل دؤوب ومستمر لبناء هذا المشروع، وكان لجهودهم الرائدة أثر كبير في وضع اللبنة الأولى لمشروع التعليم الدامج وأدلتها، لتكون عملاً رائداً على مستوى المملكة، لمواكبتها لأحدث الممارسات العالمية بميدان التربية الخاصة إقليمياً ودولياً. (السفياني، 2021)

وتشير (السفياني، 2021) إلى أنّ المملكة العربية السعودية اهتمت بوضع أهداف شاملة وواضحة وتفصيلية للتعليم الدامج، لكي تساعد القائمين عليه بإعطائهم رؤية واضحة للتنفيذ، وقامت بتقسيم أهداف التعليم الدامج لهدف عام وأهداف تفصيلية، حيث كان الهدف العام هو إتاحة فرص التعلم المتكافئة ونُظم الدعم لجميع الطلاب، أما الأهداف التفصيلية فهي:

1. تطوير السياسات المتعلقة بتحديد الطلاب ذوي الإعاقة وتصنيفهم.
2. تقويم فاعلية وكفاءة السياسات المتعلقة بتحديد الطلاب وتصنيفهم مرحلياً لكل فئة من الفئات المستهدفة.
3. تطوير أدوات علمية تحدد الطلاب ذوي الإعاقة وتقوّمهم.
4. تنمية الوعي والإدراك، وبناء السياسات، وأطر العمل، لإدماج الطلاب الذين يعانون تحديات عقلية وبدنية في التعليم العام.
5. تهيئة فرص التحاق متساوية لتعليم متكافئ ومناسب في المدارس للطلاب ذوي الإعاقة كافة دون النظر إلى الجنس أو الخلفية الاجتماعية المادية أو الموقع الجغرافي أو طبيعة الاحتياج الخاص.
6. إتاحة فرص التعلم المخصصة التي تلبي الاحتياجات الخاصة للطلاب الموهوبين والمبدعين.
7. الأخذ بأنظمة الدعم المدرسية للطلاب المعرضين للخطر.

8. توفير فرصة أخرى أو بديلة للتعليم مدى الحياة لمن هم خارج النظام التعليمي أو الذين لم يلتحقوا بالمدارس.

معوقات التعليم الدامج بالمملكة العربية السعودية:

أشار (الموسى، 2014) إلى العديد من المعوقات التي تواجه التعليم الدامج في المملكة العربية السعودية، ومن هذه المعوقات:

1. تخوف أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة من التعليم الدامج بشكل عام.
 2. وجود بعض الاتجاهات السلبية لدى بعض شرائح المجتمع نحو الطلبة ذوي الإعاقة.
 3. عدم تهيئة مباني مدارس التعليم العام لتلبية احتياجات جميع فئات الأطفال.
 4. قبول بعض الأطفال الذين لا تنطبق عليهم شروط التربية الخاصة في برامج التعليم الدامج.
- أما (الخشرمي، 1424هـ) فقد أضاف إلى معوقات التعليم الدامج بالمملكة العربية السعودية المعوقات الآتية:

1. نقص المعرفة والخبرة بالإعاقة.
2. عدم توفر المعلم المتخصص.
3. تعدد الإعاقات وشدتها.
4. عدم التهيئة المسبقة للتعليم الدامج.
5. عدم تعاون الأسر.
6. التشخيص الخاطئ.

إجراءات التعليم الدامج في المملكة العربية السعودية:

ذكرت (السفياني، 2021) بأن إجراءات التعليم الدامج بالمملكة العربية السعودية كانت كالآتي:

1. إعداد المنهج: حيث يعتمد المنهج على التصميم الشامل للتعليم، وتطبيق تقنيات مساعدة متعددة لتوفير المرونة للوصول لمنهاج التعليم العام واحراز التقدم فيه من خلال التكيف والتعديل، بحيث يستجيب الطالب للمعلومات المقدمة، ويدعم مشاركة الطلاب مع بعضهم البعض، ويسلط الضوء على المهارات ونقاط القوة ويقلل الحواجز ويحافظ على توقعات تحصيل عالية لجميع الطلبة.
2. إعداد المعلمين: بالرجوع إلى دليل التنمية المهنية للتعليم الدامج الصادر عن إدارة التعليم، تعتمد وزارة التعليم على عدة معايير ومبادئ يجب الالتزام بها من قبل معلمي التربية الخاصة بشكل عام،

ومعلمي التعليم الدّامج بشكل خاص، وذلك لزيادة النمو المهني الداعم للتعليم الدّامج في المملكة العربية السعودية، وهذه المبادئ هي:

- المبادئ الأخلاقية المهنية للتربية الخاصة.
 - معايير الإعداد الأولية لمجلس الأطفال الاستثنائيين.
 - المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.
3. تهيئة المجتمع: يتم تهيئة المجتمع للتعليم الدّامج في المملكة العربية السعودية وذلك من خلال إعداد وتهيئة الأسر، حيث تعتبر الأسرة شريكاً مساوياً للمختصين ومن المهم تطوير التدخلات الفردية والمرنة التي تلبي احتياجات كل طفل وأسرته، فيستمتع المختص للأسرة ويتعاون مع المختصين الآخرين لتطوير التدخلات التي تعزز من أداء الطفل والأسرة التي تدعمه، ويتم هذا العمل في بيئات طبيعية مع التركيز على مشاركة الطفل لأقرانه من غير ذوي الإعاقة في البيئات الطبيعية، ولتسهيل توفير الخدمات المطلوبة في البيئات الطبيعية يتم فحص الطفل بشكل شامل عند تفاعله مع محيط أسرته.

القوى والعوامل المؤثرة في التعليم الدّامج في المملكة العربية السعودية:

أشارت (السفياني، 2021) إلى أنّ هناك مجموعة من القوى والعوامل التي أثّرت في التعليم بشكل عام في المملكة العربية السعودية، وفي التعليم الدّامج بشكل خاص، وهي:

1. العامل الديني: ترتكز وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية بشكل رئيس على الشريعة الإسلامية، وبالرجوع إلى هذه الوثيقة نلاحظ أنّ أول أهدافها هي تعريف الفرد بربه ودينه وإقامة سلوكه، والسياسة التعليمية في المملكة تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدةً وعبادةً وخلقاً وشرعاً وحكماً ونظام حياة متكامل، وأول الأسس التي يقوم عليها التعليم في المملكة العربية السعودية هي أسس دينية، وغاياته وأهدافه العامة الأولى كانت دينية. وقد أعطى الإسلام الشخص ذو الإعاقة حقوقه الإنسانية الكاملة من تعليم وغيره، ووضع آداب وطرق حسنة للتعامل معه، وحثّ على التراحم والعطف والأخوة، وبالنظر للتعليم الدّامج فتطبيقه هو قَمّةُ الإحسان والمساواة وتجسيدٌ لتعاليم الدين الإسلامي الإنسانية العادلة. ومن هذا المنطلق فالمملكة العربية السعودية وهي دولة إسلامية تطبّق الشريعة في جميع المجالات أولت ذوي الإعاقة اهتماماً كبيراً في التعليم من منطلق إنساني وديني، وكون الإسلام حثّ على طلب العلم والإحسان والمساواة فقد أعطت المملكة العربية السعودية الطالب ذو الإعاقة جميع حقوقه التعليمية كأبي طالب عادي دون تمييز، ومن أبسط وأهم هذه الحقوق التي

يجب منحها للطالب ذو الإعاقة الإدماج في التعليم، ولذلك حرصت المملكة العربية السعودية على البدء بتطبيقه.

2. العامل الاقتصادي: من المعروف بأنه كلما كان اقتصاد الدولة مرتفعاً ويخصص ميزانية تناسب متطلبات التعليم كلما أثر ذلك على نظام التعليم إيجابياً، والعكس يظهر في الدول الفقيرة ذات الاقتصاد الضعيف. إنّ المملكة العربية السعودية دولة ملتزمة بتوفير التعليم المجاني بكافة أنواعه ومراحلها، ولقد حصلت قفزة هائلة في جميع الميادين في المملكة العربية السعودية وخاصة في التعليم بعد اكتشاف البترول في العام (1938م)، ويعتبر اهتمام المملكة العربية السعودية بميزانية التعليم خلال السنوات الماضية وتخصيصها أعلى ميزانية للتعليم إشارة واضحة وصريحة لاهتمامها بهذا القطاع الهام والحيوي بهدف الاستثمار في الأجيال القادمة، وهو ما يعتبر أساس أي تنمية حقيقية وتُراهن عليه القيادة في السنوات الأخيرة. ومن الواضح اهتمام الدولة بجميع إدارات التعليم ومن ضمنها إدارة التربية الخاصة، حيث قامت بإعداد وتدريب المختصين والمعلمين، وتصميم برامج خاصة لكل فئة من فئات الطلبة ذوي الإعاقة، وطوّرت السياسات والأدوات المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وتوفير المواصلات والمعونات لهم لكي يواصل هؤلاء الطلبة تعليمهم دون أن يواجهوا أي معوقات تمنعهم.

3. العامل السياسي: ما من شك بأن للسياسة دوراً هاماً ورئيسياً في التحكم بأنظمة الدولة جميعها وليس فقط في النظام التعليمي، وتعتبر المملكة العربية السعودية من أوائل الدول التي اهتمت بوضع أنظمة خاصة لذوي الإعاقة، ووقعت على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ومن أبرز ما قدمته المملكة العربية السعودية نظام رعاية ذوي الإعاقة كإطار قانوني مباشر يُعنى بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

4. العامل الجغرافي: تؤثر العوامل الجغرافية بشكل واضح على النظام التعليمي في أي دولة، وبالنسبة للمملكة العربية السعودية تؤثر العوامل الجغرافية في النظام التعليمي السعودي، فاختلاف البيئات السعودية من منطقة لأخرى يؤثر في تحديد شكل المباني المدرسية وأماكن اختيارها، وقد اهتمت المملكة العربية السعودية بالمباني المدرسية ووفرت فيها جميع وسائل السلامة ومهدت الطرقات حتى في القرى النائية، ووفرت وسائل المواصلات لجميع الطلاب سواء ذوي الإعاقة أو طلاب مدارس التعليم العام.

ثالثاً: التجربة الأردنية

كغيرها من الدول العربية والعالمية التي تبنت نظام التعليم الدامج في مدارسها، فقد سعت المملكة الأردنية الهاشمية إلى اعتماد برامج التعليم الدامج، وذلك في محاولة منها لتجنب الإقصاء والعزل للطلبة ذوي الإعاقة ولتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية لهؤلاء الطلبة أسوةً بأقرانهم الطلبة العاديين في مدارسها الحكومية، ويذكر (محاسيس، 2018) بأن وزارة التربية والتعليم الأردنية تعمل من خلال النماذج الريادية للبرامج والخدمات، وإصدار معايير جودة الخدمات والبرامج المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة، وبالإضافة إلى العمل من خلال منظومة تشاركية مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعمل نهج تعليمي شمولي يضمن عدم إقصاء الأطفال وخصوصاً الأطفال ذوي الإعاقة، ومن المشاريع التي تقوم الوزارة بتنفيذها مع المجلس ومنظمة ميرسي كورب واليونيسيف وغيرها من المنظمات الدولية مشروع التعليم الدامج من خلال (4) مدارس موزعة على إقليم الوسط والشمال والجنوب.

سياسات التعليم الدامج في الأردن:

أشار (محاسيس، 2018) في ورقة عمل بعنوان التجربة الأردنية في مجال التعليم الدامج عرضت في حوار سياسات التعليم الدامج إلى أنّ دور وزارة التربية والتعليم في التعليم الدامج يتمثل في النقاط الآتية:

- 1) تعمل الوزارة على تقديم الدعم الفني لتطوير الخدمات والبرامج التعليمية بما يضمن وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى حقهم في التعليم، من خلال إيجاد النماذج الريادية للبرامج والخدمات.
- 2) تعمل الوزارة على رفد الميدان بالخبرات الفنية اللازمة لإدماج الطلبة في مدارسها من خلال توظيف المعلمين والمعلمات وتوفير الاختصاصيين والموظفين العاملين في جميع مستويات التعليم بحيث يتضمن التدريب والتوعية بمجال الإعاقة.
- 3) تطوير الكفايات المتعلقة بتشخيص الإعاقات من خلال استحداث وتفعيل مراكز التشخيص.
- 4) تطوير حملة التوعية بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لتعزيز التعليم الدامج وتنظيم ورش عمل سنوياً في جميع المدارس والمديريات.
- 5) إجراء الدراسات المسحية لتحديد الاحتياجات التعليمية للتعليم الدامج.
- 6) توسعة الوصول للتعليم الدامج من خلال إنشاء وحدات الدعم في كل المدارس وتوفير وسائل النقل للطلبة ذوي الإعاقة.

أما فيما يخص السياسات فقد أشارت (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2025) إلى أنّ الوزارة قد قامت في سعيها لتطبيق التعليم الدامج بالخطوات الآتية:

- 1) مخاطبة الميدان بتسهيل قبول الطلبة ذوي الإعاقة ضمن مدارس التعليم العام.
- 2) تعديل أسس القبول للطلبة من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.
- 3) تشكيل لجنة لتدريب معلمي التربية الخاصة ومعلمي الصفوف الثلاثة الأولى.
- 4) العمل على تطوير مصفوفة بالمعايير لأفضل الممارسات العالمية في مجال تدريب وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية، والحكم على برامج الصفوف الخاصة بالتعليم الدامج في ضوء هذه المعايير.
- 5) تعمل الوزارة من خلال إدارة التربية الخاصة على تحليل برامج التربية الخاصة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في المدارس النظامية في الأردن (من حيث أهدافها، ومخرجاتها، ومحتوياتها، وأدواتها).
- 6) اقتراح استراتيجيات تطوير المنهج وتكييفه، لتلبية حاجات الأطفال من ذوي الإعاقة.
- 7) تدريب فريق محوري من المشرفين والمعلمين على تنفيذ برامج تعليم الأطفال ذوي الإعاقة القائمة على استراتيجيات تطوير المنهج وتكييفه للمستويات الدراسية المختلفة وفي مجالات المنهج المختلفة.
- أما أبرز التحديات التي تواجه وزارة التربية والتعليم الأردنية لتحقيق التعليم الدامج فقد حدّدها (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ووزارة التربية والتعليم، 2019) بالتحديات الآتية:

- 1) المضي قدماً في برامج التعليم الدامج والتوسع في هذه البرامج، وخدمة أعداد أكبر من الأسر وأطفالها.
- 2) الانشغال بتلبية الحاجات الأساسية للأطفال مثل: استخدام الحمام، والنظافة الشخصية، وتناول الطعام على حساب تصميم برامج تعليمية ذات معنى.
- 3) إنشاء قسم للتربية العلاجية والخاصة في كل مديرية من مديريات التربية يكون مرتبطاً فنياً بإدارة التربية الخاصة في الوزارة.
- 4) إعطاء ورش العمل التدريبية أثناء الخدمة الاهتمام الذي تستحقه.
- 5) إتاحة الفرص للكادر الأساسي في إدارة التربية الخاصة للقيام بزيارات دولية لكسب الخبرات.
- 6) بذل المزيد من الجهود لتعديل اتجاهات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور نحو الطلبة ذوي الإعاقة.

2.1.5 المحور الخامس: التعليم الدامج في فلسطين

شهدت السنوات الأخيرة تطوراً كبيراً في مجال تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة على المستوى العالمي، حيث عززت العولمة الحاجة إلى قبول واحترام التنوع والاختلاف، ويمكن القول بأنّ الفهم الحقيقي للتعامل مع ذوي الإعاقة ومشكلاتهم وإعادة تأهيلهم وإدماجهم في المجتمعات لا يمكن أن تتم إلا من خلال سياسات اجتماعية

وتربوية تهدف لإعادة استثمار قدراتهم وتمكينهم وتحويلهم من طاقة انتاجية معطّلة إلى طاقة منتجة في حدود إمكانياتهم ليكون لهم دورٌ فعّال في بناء مجتمعاتهم، وقد بذلت دولة فلسطين جهوداً كبيرة لتوفير التعليم للطلبة ذوي الإعاقة في فلسطين وبما يضمن لهؤلاء الطلبة الحق في التعليم وبما يؤهلهم ليكونوا أعضاء فاعلين ومساهمين في مجتمعهم، فقد بدأت فكرة التعليم الدامج والتربية الخاصة في فلسطين وذلك من خلال مشاركة وفد فلسطيني تربوي في مؤتمر سلامنكا الذي انعقد في إسبانيا وقد تقدمت فلسطين في هذا المؤتمر بمشروع لرفد التعليم وتطويره بعد تسلم السلطة الفلسطينية لوزارة التربية والتعليم من الاحتلال الإسرائيلي بعد توقيع اتفاقية أوسلو في العام (1994) بين الفلسطينيين والإسرائيليين (جرادات، 2011).

لقد عملت وزارة التربية والتعليم في ظل السلطة الفلسطينية على استحداث غرف المصادر والتي تركز على تعليم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، حيث يبقى الطالب في صفه ولكن يتم تحويله الى غرفة المصادر بناء على جدول حصص يتم تنسيقه بالاتفاق مع الأهل ومعلم الصف، وقد تطور عدد غرف المصادر في وزارة التربية والتعليم يوماً بعد يوم ليناسب الأعداد الكبيرة من الطلبة ذوي الإعاقة. إنّ غرف المصادر رغم أهميتها في استيعاب الطلبة ذوي الإعاقة، الا أنها إذا ما قورنت بما يستخدم في مدارس التعليم الدامج العربية والعالمية نرى أنّ هناك تفاوتاً كبيراً يدعو القائمين على نظام التربية والتعليم في فلسطين لمراجعة السياسات التربوية الهادفة لاستيعاب الطلبة ذوي الإعاقة. وفي هذا المحور تظهر أهمية دراسة عددٍ من حالات التعليم الدامج في فلسطين في المدارس الحكومية والمراكز الخاصة المعنية بالتعليم الدامج، وذلك بهدف الوصول إلى صورة واضحة حول التعليم الدامج في المدارس الفلسطينية ومقارنة أدائها مع ما تقدمه المراكز الخاصة والمدارس الخاصة المهمة بهذا النوع من التعليم. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2021)

2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة:

2.2.1 الدراسات العربية:

هدفت دراسة حسونة والعنيزات (2024) إلى تقييم برامج التعليم الدّامج في مرحلة رياض الأطفال في ضوء المعايير الأخلاقية العالمية من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في الأردن. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لملاءمته في تقييم برامج التعليم الدّامج في رياض الأطفال في الأردن ضمن المعايير الأخلاقية العالمية، وقد تكون مجتمع الدراسة من مجموع رياض الأطفال التي تطبق برامج التعليم الدّامج سواء أكانت حكومية أم خاصة في محافظة العاصمة عمّان وجميع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بها، وقد تكونت عيّنة الدراسة من (66) فردٍ من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة. وقد توصلت الدراسة الى أنّ درجة انطباق المعايير الأخلاقية العالمية على برامج التعليم الدّامج في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور أشارت إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لنوع الروضة حكومية أم خاصة، أما فيما يخص بُعد المعايير الأخلاقية الخاصة بعلاقة المعلم بالأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال الدّامجة وفقاً لآراء أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة فقد جاءت الفقرات الخاصة بهذا الموضوع مرتفعة ما عدا فقرة "يمتلك مهارة الإدارة الصفية في ضبط وتعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقة" والتي جاءت بدرجة متوسطة. أما بُعد المعايير الأخلاقية الخاصة بعلاقة المعلم بأسر الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال ذات التعليم الدّامج وفقاً لآراء أولياء الأمور فقد جاءت جميع الفقرات المتعلقة بهذا البُعد مرتفعةً ما عدا فقرة "يساعد الأسر في بناء شبكات الدعم الأسري مع باقي الأسر والاستفادة منها في تطوير عملية تعليم أبنائهم" وفقرة "يمتلك معلومات كافية حول مؤسسات الدعم الأسري والجمعيات والمؤسسات التي تقدم المعونات والتسهيلات لأسر ذوي الإعاقة وارشادهم إليها" بدرجة متوسطة.

أما دراسة الزبون (2024) فقد هدفت إلى توضيح مفهوم التعليم الدّامج باعتباره حقاً أساسياً لجميع الأفراد، كما تسلط الضوء على أهمية التعليم الدّامج ودوره في تحقيق العدالة الاجتماعية وتوفير فرص تعليمية متكافئة بالإضافة إلى استعراض تجارب دولية ناجحة في مجال التعليم الدّامج، وتقديم رؤية مستقبلية مقترحة لتعزيز وتطوير التعليم الدّامج وتوسيع نطاقه ليكون نظاماً شاملاً يراعي كافة الفئات الطلابية والتعاون بين الجميع في بيئة تعليمية واحدة، وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي. أما مجتمع الدراسة فشمّل المؤسسات التعليمية في المملكة الأردنية الهاشمية حيث رأى الباحث من خلال انخراطه في المؤسسات التعليمية أنّ هناك نقصاً ملحوظاً في تطبيق التعليم الدّامج بشكل شاملٍ وفَعَالٍ في النظام التعليمي الأردني، مما يترتب عليه تأثيرات سلبية على إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة التعليمية، وعلى تحقيق فرص متكافئة لهم في

التعليم. أما نتائج الدراسة فقد أظهرت الدراسة بأن الأردن قد تبني العديد من التشريعات والقوانين النافذة والتي كفلت حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، كما قامت وزارة التربية والتعليم الأردنية في العام (2019) وبالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بتبني الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً بأن إعداد الكوادر العاملة لتحقيق أهداف التعليم الدامج يعتبر أمراً بالغ الأهمية، مما يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية، ويمكن القول بأن المملكة الأردنية الهاشمية قد حققت تقدماً ملحوظاً في برامج إعداد المعلمين حيث تم استحداث أول تخصص في التربية الخاصة في الجامعة الأردنية عام (1993) ومنذ ذلك الحين تبنت المؤسسات التعليمية هذا التطور، كما أظهرت النتائج بأن البرامج الدراسية المعتمدة في المدارس الدامجة لا تلتزم بمعايير هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، والتي تشمل مجالات التربية العامة، والنمو والتعليم الإنساني، والإرشاد النفسي والمهني، بالإضافة إلى قضايا ومعارف أساسية في التربية الخاصة.

من ناحية أخرى قام بني خالد والعظامات (2024) بدراسة هدفت لفحص درجة انطباق المعايير الخاصة بتحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) في المدارس الحكومية والخاصة التي تطبق برامج التعليم الدامج في الأردن من وجهة نظر المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث تم بناء مقياس الدراسة وفقاً لمعايير ومؤشرات تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE)، وقد تكونت عينة الدراسة من (125) معلماً ومعلمة من العاملين في هذه المدارس والذين تم اختيارهم بالطريقة القصدية. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ الدرجة الكلية لتطبيق مقياس جودة التعليم الدامج / تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) في مدارس التعليم الدامج في الأردن كانت متوسطة، وقد كان أعلاه لبُعد المناخ المدرسي بدرجة مرتفعة، وأدناه لبُعد الممارسات المهنية بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى تطبيق معايير جودة التعليم الدامج / تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) في مدارس التعليم الدامج في الأردن تعزى للجنس (معلم/معلمة) أو نوع المدرسة (حكومية/خاصة).

وأجرى الزهراني (2024) دراسة هدفت إلى محاولة حصر متطلبات إدماج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الدامج بالمملكة العربية السعودية، كما ناقشت الدراسة فكرة تبني المدارس نموذجاً يدعم التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، في ظل توفر برامج مستقطعة يتم تقديمها لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلبة في ضوء البرامج التربوية الفردية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في جمع ومناقشة البيانات الخاصة بالدراسة، وقد شمل مجتمع الدراسة مدارس التعليم الدامج في المملكة العربية السعودية، أما نتائج هذه الدراسة فقد أظهرت بأن المملكة العربية السعودية قد تبنت في خطة التنمية المستدامة

لعام (2030) ضمان جودة التعليم وشموليته لجميع الطلاب وكذلك تعزيز الفرص التعليمية وافتاحتها للجميع مدى الحياة، وقد شمل الهدف ذاته الطلبة الذين لديهم قصور أو إعاقات، كما تظهر النتائج بأن السعودية تُعدّ من الدول ذات الريادة في الاهتمام بالتعليم الدّامج، وتشير النتائج الإيجابية التي حصل عليها الباحث بأن ما يقارب (88%) من الطلاب الذكور الأطفال من ذوي الإعاقة، وأكثر من (70%) من الإناث من نفس الفئة قد حصلوا على التعليم الدّامج في مدارس المملكة، إلا أن النتائج السلبية التي أظهرتها النتائج تمثلت في نقص في برامج الاعداد والتدريب للمعلمين في تلك المدارس، كما أن تصميم المناهج التعليمية والبرامج التربوية بحاجة الى مزيد من الجهد والمتابعة، كما أنّه من بين النتائج الهامة لهذه الدراسة يظهر أن هناك ضرورةً بالغةً تفرض على المدارس تبني نموذجاً للتعليم الدّامج لا يكتفي بمجرد إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في فصول مدارس التعليم العام، لكنه يشتمل أيضاً برامج مستقطعة يتم تقديمها لتلبية الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الطلبة من خلال برامجهم التعليمية الفردية، كما تظهر النتائج الحاجة الماسّة لتوافر قيادات تربوية تمتلك كفاءةً عاليةً تؤمن ايماناً عميقاً بأهمية التعليم الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين.

وعلى صعيد الإدارة المدرسية فقد هدفت دراسة الشوفاني وآخرون (2023) إلى معرفة الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الأساسية العامة والخاصة ببلدية الأبيار في ليبيا من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، ومعرفة الاختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لعملية إدماج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالمدارس الأساسية وفقاً لمتغيري النوع والتخصص لدى الأخصائيين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت الاستبانة كأداة للوصول إلى المعلومات، حيث تم تطبيق استبانة مكونة من ثلاث مجالات (اجتماعي، أسري، تربوي تعليمي)، وقد تكونت عيّنة الدراسة من (120) أخصائي نفسي واجتماعي في مدارس التعليم الأساسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الإدارة المدرسية لها دورٌ كبير في إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الأساسية، كما دلّت النتائج على وجود اختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لعملية إدماج الطلبة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير النوع لدى الأخصائيين، وعدم وجود اختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لعملية إدماج الطلبة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير التخصص لدى الأخصائيين.

على صعيد آخر فقد هدفت دراسة الناصري وآخرون (2023) إلى التعرف إلى أبرز المعوقات التي تمنع من تطبيق التعليم الدّامج في المؤسسات التعليمية بالمغرب، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي كمنهج يتم من خلاله الحصول على البيانات الخاصة بموضوع الدراسة، وقد اعتمدت الدراسة على المقابلات مع مديري المدارس كأداة للحصول على البيانات والمعلومات من مديري المدارس الابتدائية في المغرب. تكون مجتمع الدراسة من مديري المؤسسات التعليمية بالمغرب، أما عيّنة الدراسة فتكونت من سبعة مديري لمدارس

ابتدائية عمومية مغربية، متوزعة على ثلاث جهات من جهات المغرب. أظهرت النتائج بأن هناك العديد من المعوقات التي تواجه تدبير المدرسة الدّامجة ومنها المعوقات الإدارية كالإجراءات الإدارية المعقدة التي تجعل أي محاولة لتدبير المدرسة الدّامجة أمراً صعباً بسبب تلك الإجراءات المعقدة، كما أنّ المديرين يرون أنفسهم منفذين لمجموعة من القرارات والإجراءات الإدارية المنصوص عليها، وأظهرت النتائج أنّ هناك معوقات مادية تواجه تدبير المدرسة الدّامجة تتمثل في عدم جاهزية البيئة المدرسية ومرافقها وغرفها الصفية وتجهيزاتها للتعليم الدّامج في المدارس الابتدائية العمومية، وتُظهر النتائج بأنّ من بين المعوقات للتعليم الدّامج معوقات ثقافية تتمثل في النظرة السلبية تجاه الأطفال ذوي الإعاقة، وكذلك تبني عدد كبير من أفراد المجتمع لسياسة عزل الطلبة ذوي الإعاقة، وبيّنت النتائج بأنّ هناك معوقات شخصية تتمثل في عدم تقبّل الإعاقة من قبل الشخص نفسه وعدم تقبّل الآخرين له، وهذه المعوقات الشخصية تعيق تدبير المدارس الدّامجة

أما فيما يتعلق باتجاهات المعلمين والمعلمات نحو التعليم الدّامج فقد هدفت دراسة القبالي (2023) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الدّامجة في العاصمة الأردنية عمّان، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أسلوب المنهج الوصفي المسحي لملاءمته طبيعة أهداف الدراسة، حيث تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الدّامجة وعددهم (356) معلماً ومعلمة بأسلوب العيّنة القصدية، وهذه المدارس هي المدارس الحاضنة لبرامج التعليم الدّامج الذي يقوم بتنفيذه فريق عمل متعدد التخصصات بالتعاون مع المنظمة الأمريكية (ميرسي كورب) في العاصمة الأردنية عمّان. وقد توصلت النتائج الكمية للدراسة إلى أن مستوى اتجاهات المعلمين والمعلمات جاء مرتفعاً نحو إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الدّامجة، وأشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى (لجنس المعلم، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، واتسم الاتجاه العام للمعلمين والمعلمات نحو إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الدّامجة بالإيجابية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم تلقي مديري المدارس الدّامجة لأي دورات متخصصة في التعليم الدّامج، وأظهرت النتائج أنّ غالبية مديري المدارس الدّامجة قد وصلوا الى سن التقاعد.

وهدف دراسة القطاونة (2022) إلى التعرف إلى أبرز المعوقات التي تواجه التعليم الدّامج في رياض الأطفال الدّامجة من وجهة نظر معلماتهم وأولياء أمورهم في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة، وقد تكونت الدراسة من (100) معلم وولي أمر، بواقع (60) معلمة و (40) ولي أمر. أظهرت نتائج الدراسة أنّ معوقات التعلم الدّامج من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة متوسطة بالمعدل الكلي، ورتبت المجالات تنازلياً حيث جاءت فقرات الأطفال أولاً وبدرجة مرتفعة، ثم مجال المباني والتجهيزات والذي جاء بدرجة مرتفعة أيضاً، ومن ثم جاء مجال المعلمة

بدرجة متوسطة يليه مجال أولياء الأمور بدرجة متوسطة، وجاء مجال الإدارة بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة كذلك. كما أظهرت النتائج بأن معوقات التعليم الدامج جاءت من وجهة نظر أولياء الأمور بدرجة متوسطة بالمعدل العام، وجاء مجال المعلمة بدرجة مرتفعة، ثم جاء مجال المباني والتجهيزات وبدرجة متوسطة، وجاء مجال أولياء الأمور بعد ذلك وبدرجة متوسطة، ثم جاء أخيراً مجال الأطفال ذوي الإعاقة وبدرجة متوسطة.

أما دراسة عبد النبي (2022) فقد هدفت إلى التعرف على واقع مواجهة مشكلات إدماج الطلبة ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس، وعلاقتها ببعض المتغيرات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبواسطة هذا المنهج وصفت الباحثة واقع مواجهة مشكلات إدماج الطلبة ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام بمنطقة نجران في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس، وذلك لمناسبة هذا المنهج لأهداف هذه الدراسة وتساؤلاتها. تكوّن مجتمع الدراسة من المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس بمدارس التعليم العام الدّامجة بمنطقة نجران والبالغ عددهن (166) معلمة و(37) قائدة و(3) مشرفات حسب إحصائية إدارة التربية الخاصة بمديرية التعليم بمنطقة نجران لعام (2021/2020). أما عينة الدراسة فكان قوامها (30) من المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس بمدارس التعليم العام الدّامجة بمنطقة نجران. كشفت نتائج الدراسة أنّ واقع مواجهة مشكلات إدماج الطلبة ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام بمنطقة نجران جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس وهو ما يعكس مدى وعي القيادات المدرسية والقائمين على رعاية الطلبة ذوي الإعاقة بمعايير التعليم الدّامج، ومدى اهتمام القيادات التربوية بذوي الإعاقة وذلك بتقديم التدريبات المناسبة للقائمين على رعايتهم. كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ محور واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية جاء في المرتبة الأولى يليه محور واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بقيادة المدارس، ومن ثم جاء محور واقع مواجهة المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية، يليه محور واقع مواجهة المشكلات المتعلقة باللوائح والقوانين للتعليم الدّامج. كما كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لواقع مواجهة مشكلات التعليم الدّامج بمدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

هدفت دراسة عثمان (2022) إلى التعرف إلى واقع التعليم الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين فيها، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على دور متغيرات الجنس، وسنوات الخدمة، والدورات التدريبية على استجابات معلمي المدارس الابتدائية في مدينة القدس نحو واقع التعليم الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كونه الأكثر ملاءمة لموضوع

الدراسة من وجهة نظر الباحثة. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية في مدينة القدس والبالغ عددهم (300) معلماً ومعلمة، وقد كان قوام عينة الدراسة (121) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أنّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع المجالات والمجال الكلي لواقع التعليم الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين فيها جاءت متوسطة، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين في المدارس الابتدائية في مدينة القدس نحو واقع التعليم الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة فيها تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الابتدائية في مدينة القدس نحو واقع التعليم الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة فيها تعزى لمتغير سنوات الخدمة والدورات التدريبية.

وقد هدفت دراسة محمد (2021) إلى التعرف على اتجاهات المديرين والمعلمين نحو التعليم الدّامج والمساوي للطلبة ذوي الإعاقة والصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الدّامج من وجهة نظر المديرين والمعلمين وفق متغيرات (الجنس، التحصيل الدراسي، سنوات الخدمة)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي في دراستها وقد تكونت عينة الدراسة من (1300) من المديرين والمعلمين حيث كان من بين عينة الدراسة (1000) معلم ومعلمة و(300) مدير ومديرة، وقد توصلت الباحثة إلى نتائج عديدة من أهمها أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري المدارس نحو التعليم الدّامج والمساوي للطلبة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير الجنس والتحصيل الدراسي وسنوات الخدمة، بينما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين وفقاً لمتغيرات الجنس والتحصيل الدراسي وسنوات الخدمة.

أما دراسة الهودلي وعمران (2021) فقد هدفت للكشف عن مستوى التحديات التي يواجهها المعلمون في إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس محافظة رام الله والبيرة، وسبل التغلب على التحديات التي تواجه المعلمين في إدماج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي وذلك لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة التي تهدف للتعرف على التحديات التي يواجهها المعلمون في إدماج الطلبة ذوي الإعاقة وسبل التغلب عليها في محافظة رام الله والبيرة. تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة رام الله والبيرة والبالغ عددهم (5450) معلماً ومعلمة حسب السجلات الرسمية لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية عام (2021/2020). وتكونت عينة الدراسة من (200) معلماً ومعلمة في مدارس محافظة رام الله والبيرة بنسبة (3.7%) وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى التحديات التي يواجهها المعلمون في إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس محافظة رام الله والبيرة جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات

درجات المستجيبين على الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجهة المشرفة، بينما يوجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات المستجيبين على الدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، كما أشارت نتائج المقابلة المفتوحة التي أجرتها الباحثة مع عددٍ من المعلمين إلى استخلاص أهم السبل للتغلب على التحديات التي تواجه المعلمين في التعليم الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة.

أما دراسة السفيناني (2021) فقد هدفت إلى معرفة واقع التعليم الدّامج لذوي الإعاقة بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية والقوى والعوامل المؤثرة فيه ووضع حلول مقترحة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث يُعدّ من أهم المناهج المستخدمة لهذا النوع من الدراسات، وقد ركزت الدراسة على موضوع التعليم الدّامج وتطويره لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وقد اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة للحصول على المعلومات من مجتمع الدراسة والذي تكوّن من المعلمين والمشرفين التربويين في جميع مناطق المملكة العربية السعودية، وقد اختارت الباحثة عيّنة من كل منطقة وقامت بتوزيع الاستبانة إلكترونياً. بيّنت نتائج الدراسة بأنّ خبرة المملكة العربية السعودية في موضوع التعليم الدّامج تعتبر حديثة رغم ما قدمته المملكة العربية السعودية من تشريعات وقوانين وحقوق تكفل للطلبة ذوي الإعاقة الرعاية والخدمات الصحية والتعليمية.

أما عابنة والخمرة (2019) فقد أجريا دراسة هدفت إلى التعرف على واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، والتعرف على الفروق في وجهات نظر المعلمين والمديرين حول واقع الخدمات والبرامج والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة تعزى لمتغيرات الجنس والمسمى الوظيفي والمؤهل العلمي والخبرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة، وقد شملت عينة الدراسة (22) مديراً ومديرة و(97) معلماً ومعلمة، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أنّ درجة فاعليّة البرامج والخدمات والممارسات المقدمة في المدارس الدّامجة في الأردن كانت متوسطة، وبأنّ هناك فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لأثر المؤهل العلمي حول واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة، بينما أظهرت الدراسة بأنّه لا توجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمسمى الوظيفي.

وهدف دراسة عبد الفتاح (2018) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو إدماج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت في فلسطين، ومعرفة مدى تقبلهم للتعليم الدّامج في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، الحالة الاجتماعية، نوع الإعاقة)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقامت بتطوير استبانة لاستخدامها كأداة للدراسة، وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من

(200) معلماً ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو إدماج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في المدارس تعزى لمتغير الجنس والحالة الاجتماعية، بينما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو إدماج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في المدارس تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة ونوع الإعاقة.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

قام مونونو (Monono, 2023) بدراسة هدفت إلى بحث دور القيادة المدرسية في رفع مستوى تحصيل جميع المتعلمين ضمن التعليم الدّامج في المدارس الثانوية بمنطقة فاكو في الإقليم الجنوبي الغربي من الكاميرون، واعتمد الباحث المنهج النوعي باستخدام أسلوب دراسة الحالة، وقد تم جمع البيانات من خلال المقابلات، وتكوّنت عيّنة الدراسة من عشرة من مديري المدارس تم اختيارهم بطريقة العيّنة القصدية، وتحليل البيانات التي حصل عليها الباحث باستخدام التحليل الاستقرائي للمحتوى الموضوعي. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج هامة، حيث أظهرت النتائج الدور المحوري للقيادة المدرسية في تعزيز مفاهيم جديدة حول التنوع والاختلاف في البيئة المدرسية، كما أظهرت النتائج أيضاً الأهمية الكبيرة التي تقوم بها الإدارة المدرسية في تشكيل اتجاهات إيجابية وداعمة نحو التعليم الدّامج، وبيّنت الدراسة الدور الكبير للقيادة المدرسية في بناء الجسور والعلاقات الإيجابية بين المدرسة الدّامجة والمجتمع المحيط بها، كما أظهرت الدراسة دور القيادة المدرسية في تطوير رؤية مشتركة للتعليم الدّامج. وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدد من التحديات التي تواجه القيادة المدرسية والتي أهمها: الاتجاهات والسلوكيات السلبية، وضعف التمويل للمدارس الدّامجة، ونقص المرافق والتجهيزات في تلك المدارس، وعدم تأهيل المعلمين بشكل جيد لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة، وضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة الدّامجة.

بينما هدفت دراسة سيجولا ودافيدوفا (Sijuola & Davidova, 2022) لتسليط الضوء على التحديات التي تعيق تطبيق التعليم الدّامج في الدول النامية، وقد اعتمدت هذه الدراسة منهج البحث الوصفي، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ موقف المجتمع تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة وضعف موقف الحكومة وعدم كفاية البنية التحتية وضعف التمويل هو ما يسبب انخفاض مستوى التعليم الدّامج في الدول النامية، وتساعد هذه النتائج دعاء التعليم الدّامج، والمنظمات الدولية، والحكومات على حد سواء، على تركيز جهودهم على هذه التحديات ووضع مناهج وخطط تربوية للتغلب عليها من أجل تحقيق هدفهم النهائي المتمثل في تطبيق برامج التعليم الدّامج.

أما دراسة أونال وبهادير (Ünal & Bahadır, 2019) فقد هدفت إلى التعرف إلى واقع التعليم الدامج من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية في مديرية التعليم الوطني بمدينة أكرساري في تركيا، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي من خلال تصميم دراسة الحالة، حيث تكوّنت العيّنة من (22) معلماً ومعلمة من (6) تخصصات مختلفة، وتم اختيارهم باستخدام العيّنة القصدية، على أن يكونوا من معلمي المدارس الثانوية الحكومية ولديهم طلبة من الفئات المهمشة أو ذوي الاحتياجات التعليمية في صفوفهم، وجمعت البيانات باستخدام المقابلات شبه المنظمة، ثم خلّلت وفق أسلوب تحليل المحتوى. وأظهرت النتائج أنّ لدى المعلمين فهماً عاماً لمفهوم التعليم الدامج، وأنهم يرون أهميته وضرورته، مع اعتقادهم بأنّ نجاحه يعتمد على آليات التطبيق. كما أشارت النتائج إلى الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة لكل من المعلمين والطلبة لتعزيز ممارسات التعليم الدامج، إضافةً إلى ضرورة تحسين البيئة المدرسية والإمكانات المادية لدعم نجاح تطبيقه.

أما دراسة ماغنوسون، وجورانسون، وليندجفست (Magnusson, Goransson, Lindqvist, 2019) فقد هدفت إلى النظر إلى التعليم الدامج بوصفه ظاهرة سياسية وسياساتية وليس مجرد ممارسة تربوية داخل المدرسة، حيث يرى الباحثون بأنّ مفهوم التعليم الدامج يتضمن مجموعة واسعة من الأفكار المتعلقة بأهداف التعليم وتنظيمه في السويد، وقد تم اختيار السويد كحالة دراسية بسبب التحولات التي شهدتها نظامها التعليمي ومن أهمها: الانتقال من نظام تعليمي شديد المركزية إلى نظام أكثر مرونة، والتحول من نموذج يقوم على العدالة الاجتماعية الجماعية إلى نموذج أكثر فردية، وزيادة تأثير آليات السوق والمنافسة بين المدارس، وظهور تحديات تتعلق بالمساواة والاندماج الاجتماعي داخل المدارس. استخدم الباحثون المنهج النوعي دراسة الحالة للتوصل إلى نتائج هذه الدراسة باستخدام أدوات مراجعة الأدبيات وتحليل السياسات التعليمية الوطنية في السويد وتحليل البيانات والتصريحات والوثائق الحكومية المتعلقة بالتعليم في السويد. وأظهرت نتائج هذه الدراسة بأنّ التعليم الدامج لا يمكن فهمه بمعزل عن السياق العام للسياسات التعليمية الوطنية ويتأثر بالتوجهات السياسية، كما أظهرت نتائج الدراسة بأنّ التوترات السياسية واختلاف الأولويات الحكومية تؤدي إلى ظهور تعريفات متعددة للتعليم العام والتربية الخاصة والتعليم الدامج، وتظهر النتائج بأنّ نجاح أو فشل تطبيق التعليم الدامج يعتمد على الأولويات السياسية وتخصيص الموارد والقرارات التنظيمية التي تتخذها الدولة.

أما دراسة موليادي (Mulyadi, 2017) فهدفت إلى مناقشة المضامين الأساسية والجوهرية لسياسة التعليم الدامج في أندونيسيا، وقد اعتمدت الدراسة على منهج التحليل النوعي واستخدمت الباحثة أسلوب تحليل الوثائق باعتباره من الأساليب الحديثة والمهمة في جمع البيانات وتحليلها، حيث أنّ الوثائق الرسمية تساعد في فهم الظروف الاجتماعية والتاريخية التي أنتجت فيها السياسات التعليمية، وقد ركزت الدراسة بصورة

أساسية على تحليل لائحة وزارة التربية الوطنية الأندونيسية رقم (70) لعام (2009) الخاصة بالتعليم الدامج، من خلال مراجعة موادها وبنودها المختلفة وتحليلها بصورة نقدية، كما استعانت الدراسة بمصادر ومراجع ذات صلة بالتعليم الدامج وبرنامج التعليم للجميع لدعم عملية التحليل وتفسير النتائج. توصلت الدراسة الى العديد من النتائج الهامة حيث ترى الدراسة أنّ مفهوم التعليم الدامج ما زال مثيراً للجدل ويُفهم بطرق مختلفة من دولة لأخرى ومن منطقة لأخرى داخل الدولة نفسها، كما تشير النتائج إلى أنّ العديد من القوانين واللوائح الأندونيسية ما زالت تحمل طابعاً تمييزياً يتعارض مع المبادئ الأساسية للتعليم الدامج، وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في مؤشر التنمية البشرية في أندونيسيا إلى جانب ارتفاع كبير في عدد المدارس التي تطبق التعليم الدامج خلال السنوات الأخيرة، وتُظهر النتائج أيضاً انخفاض معدلات الأمية وارتفاع نسب الالتحاق بالتعليم إلا أنّ الدراسة أكدت وجود بعض التحديات التي تواجه برامج التعليم الدامج والتي أهمها: نقص المعلمين المؤهلين، وضعف البنية التحتية للمدارس الدامجة، وقلة الموارد والدعم المجتمعي لتلك المدارس، واستمرار الاتجاهات التمييزية تجاه الطلبة ذوي الإعاقة.

وهدف دراسة جاكوب وأوليسايميك (Jacob & Olisaemeka, 2016) إلى توضيح مفهوم التعليم الدامج في القرن الحادي والعشرين وبيان معايير الأساسية والفرص التي يوفرها للمتعلمين ذوي الإعاقة، والتمييز بين مفهومي التعليم الدامج الجزئي والتعليم الدامج الكلي، وقد اعتمدت هذه الدراسة على مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالتعليم الدامج. وقد حدّدت هذه الدراسة مجموعة من المعايير الأساسية لنجاح التعليم الدامج من أهمها وضع الطلبة في صفوف مناسبة لأعمارهم، وإعداد الخطط التربوية الفردية الفعالة، وتطبيق التعليم التعاوني بين الطلبة والمعلمين، وتوفير الدعم التربوي المتخصص داخل الصفوف العادية، وتوفير الإشراف والمتابعة المستمرة، وتهيئة بيئة مدرسية إيجابية، وتعديل الاتجاهات السلبية نحو الإعاقة. أما فوائد التعليم الدامج فقد أشارت الدراسة بأن هذا النوع من التعليم يعمل على تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة وتنمية مهاراتهم الاجتماعية وزيادة ثقتهم بأنفسهم وتعزيز تقبل التنوع والاختلاف بين جميع الطلبة وتكوين صداقات وعلاقات اجتماعية إيجابية وإتاحة الفرص المتكافئة للتعلم والمشاركة.

هدفت دراسة ميتيكو، وأليمو، ومنغيسو (Mitiku, Alemu, & Mengsitu, 2014) إلى التعرف إلى أبرز التحديات والفرص المرتبطة بتطبيق التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية مع التركيز على واقع المدارس والمعلمين والإدارة التعليمية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي حيث تم جمع البيانات من عينة شملت (4) من مديري المدارس و(16) معلماً مختصاً في التربية الخاصة و(51) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة في المدارس الإثيوبية، واستخدمت الدراسة أدوات الاستبانة والمقابلات بهدف فهم العوامل التي تعيق نجاح التعليم الدامج والعوامل التي تساعد على تطبيقه. أظهرت نتائج الدراسة وجود العديد

من التحديات التي تعيق تنفيذ التعليم الدّامج ومن أهمّها: ضعف إعداد المعلمين للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، ونقص التدريب المهني المتخصص في استراتيجيات التعليم الدّامج، وقلة الموارد والإمكانات المادية داخل المدارس الدّامجة، وازدحام الصفوف الدراسية، وضعف البنية التحتية والتجهيزات المناسبة للإعاقة، ووجود اتجاهات سلبية أو ضعف الوعي المجتمعي تجاه التعليم الدّامج. وفي المقابل أظهرت نتائج الدراسة وجود فرص يمكن أن تسهم في نجاح التعليم الدّامج ومن أبرزها: تزايد الاهتمام العالمي بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ووجود تشريعات وسياسات داعمة للتعليم الدّامج، وإمكانية تطوير برامج تدريبية للمعلمين في المدارس الدّامجة، وتعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، واستخدام التكنولوجيا التعليمية المساندة.

2.2.3 التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة المشار إليها في هذه الدراسة بأنّ هذه الدراسات في معظمها هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات المعلمين حول التعليم الدّامج، كما هدفت الدراسات الأخرى إلى التعرف على التحديات والفرص التي تواجه التعليم الدّامج، وكذلك التعرف إلى واقع الخدمات والبرامج التعليمية المقدمة في مدارس التعليم الدّامج، أما من ناحية منهج الدراسة فقد تنوعت الدراسات في اعتماد منهج البحث، حيث كانت معظم الدراسات تعتمد المنهج الكمي الوصفي التحليلي فيما اعتمدت دراسات أخرى المنهج النوعي، بينما اعتمد عدد قليل من الباحثين على المزج بين المنهج الكمي والمنهج النوعي، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في اختيار المنهج المناسب لدراسته الحالية، فقد اعتمد الباحث المنهج النوعي منهجاً لدراسته الحالية، حيث ومن خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة رأى بأنّ هذا المنهج هو الأنسب للدراسة كونه يعتمد على الحصول على المعلومات من خلال المقابلات المباشرة مع كل العاملين في برامج التعليم الدّامج والمتأثرين به، كما واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختياره وتصميمه لأدوات البحث بشكل يخدم موضوع دراسته.

وأما عن موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، فيرى الباحث في حدود معرفته بأنّ دراسته تختلف عن الدراسات السابقة المنشورة، فغالبية الدراسات السابقة بحثت في اتجاهات المعلمين ومديري المدارس نحو التعليم الدّامج والتعرف إلى واقع الخدمات والبرامج المقدمة في مدارس التعليم الدّامج، بينما يأمل الباحث أن تشكل دراسته نقلةً نوعيةً في هذا المجال، وذلك لأنها تبحث في تطبيق المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وتهدف إلى صياغة دليل قيادي تربوي مقترح يعمل على تعزيز

المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع التعليم الدامج، واعتمادها المنهج النوعي ودراسة الحالة للكشف عن واقع تطبيق التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية. كما تشترك معها في استخدام المقابلات شبه المنظمة وتحليل المحتوى كأداة لتحليل البيانات، وفي التأكيد على أهمية تدريب المعلمين وتحسين البيئة المدرسية لدعم نجاح التعليم الدامج. إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة بأنها تُجرى في المدارس الحكومية الفلسطينية وتبحث في المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في تلك المدارس، وتعتمد التثليث المنهجي من خلال المقابلات الفردية، والمجموعة البؤرية، وتحليل الوثائق الرسمية، مما يوفر فهماً أكثر شمولاً للظاهرة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت الدراسة المنهج النوعي (Qualitative Research) باستخدام تصميم دراسة الحالة، لملاءمته لطبيعة المشكلة البحثية وسعيه إلى فهم الظاهرة في سياقها الواقعي، والكشف عن أبعادها المختلفة من خلال استقصاء خبرات المشاركين وتصوراتهم المتعلقة بالتعليم الدّامج وتعزيز المرونة الأكاديمية في المدارس الحكومية الفلسطينية. كما استندت الدراسة إلى التثليث المنهجي (Methodological Triangulation) من خلال توظيف ثلاث أدوات رئيسة لجمع البيانات، وهي: المقابلات شبه المنظمة مع المسؤولين وأولياء الأمور والعاملين في مراكز تأهيل وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، والمجموعة البؤرية التي ضمّت مديري المدارس والمعلمين والمرشدين التربويين، وتحليل الوثائق الرسمية المتعلقة بالتعليم الدّامج الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والحكومات الفلسطينية المتعاقبة والجهات ذات العلاقة.

وقد جرى تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) وفق مراحل الترميز المفتوح (Open Coding)، والترميز المحوري (Axial Coding)، وصولاً إلى الترميز الانتقائي (Selective Coding)، بهدف استخراج الموضوعات الرئيسية والفرعية، وبناء نموذج تفسيري يستند إلى نتائج الدراسة، ومن ثمّ تطوير دليل قيادي تربوي يعزز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

3.1 منهج الدراسة

لمعالجة مشكلة الدراسة وأسئلتها الفرعية وفحص نتائجها المختلفة وصولاً للتحقق من أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي اعتماداً على أسلوب البحث النوعي كونه الأسلوب الأفضل من وجهة نظر الباحث للوصول إلى المعلومات الدقيقة حول موضوع الدراسة، ومن ثم تحليل البيانات بعد أن تم جمعها من أفراد عينة الدراسة. والمنهج يهدف إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ومن ثم يعمل على وصفها، فهو يعتمد على دراسة الحالة لتوضيح الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصفها بدقة (ساعاتي، 2014).

إنّ دراسة الحالة تعتبر أحد أهم الطرق الشائعة في أسلوب البحث النوعي، حيث تستخدم دراسة الحالة عدد كبير من البيانات لإجراء دراسة لفرد أو جماعة أو منظمة أو حدث، ويجري الباحث دراسة الحالة عند رغبته في فهم أو شرح ظاهرة معينة. والفكرة الأساسية في دراسة الحالة هي أن تتم دراسة حالة واحدة أو عدد من الحالات بشكل مفصل ودقيق واستخدام كافة الوسائل المناسبة وقد يكون هناك تنوعاً في أهداف أو أسئلة دراسة الحالة، إلا أنّ الهدف العام هو الوصول إلى أكمل فهم ممكن لتلك الحالة (أبو سمرة والطيطي، 2019).

تم الاعتماد على مصدرين أساسيين في سبيل الحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، وهذه المصادر هي:

1. **المصادر الثانوية:** وهي المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال معالجة الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والتي تم تناولها بالتفصيل في الفصل الثاني من هذه الأطروحة.

2. **البيانات الأولية:** وهي المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال دراسة الجانب الميداني، حيث قام الباحث باستخدام أدوات الدراسة على عينة ممثلة من مجتمع الدراسة بهدف حصر النتائج اللازمة للبحث في موضوع الدراسة، ومن ثم تحليل هذه البيانات تحليلاً نوعياً باستخدام طرق تحليل البيانات النوعية بهدف الوصول لنتائج تسهم في حل مشكلة الدراسة من خلال تحليل المقابلات التي اعتمد عليها مع مسؤولي التعليم الدّامج في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وكذلك المقابلات مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، والمقابلات مع مسؤولي المراكز المتخصصة في التعليم الدّامج، إضافةً إلى تحليل نتائج المجموعة البؤرية التي اعتمدها الباحث في سبيل الحصول

على المعلومات اللازمة للدراسة، وختاماً تحليل الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

3.2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة المستهدف من جميع الأفراد والجهات ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بالتعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، ممن يمتلكون خبرات عملية ومعارف تخصصية حول واقع تطبيق التعليم الدامج، والسياسات والإجراءات المنظمة له، والتحديات التي تواجه تنفيذه في ضوء التوجهات التربوية الحديثة. وقد جاء تحديد مجتمع الدراسة انسجاماً مع طبيعة الدراسة الحالية التي اعتمدت المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، والذي يركز على اختيار المشاركين القادرين على تقديم بيانات عميقة وغنية تسهم في فهم الظاهرة محل الدراسة وتفسيرها بصورة شاملة.

ويضم مجتمع الدراسة مسؤولي التعليم الدامج والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومديري المدارس الدامجة في فلسطين، وكذلك شملت المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية الدامجة، إضافة إلى أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، كما شمل مجتمع الدراسة أيضاً المراكز المتخصصة بالتعليم الدامج، وذلك بهدف الحصول على رؤية شاملة حول واقع تطبيق التعليم الدامج من مختلف وجهات النظر المشاركة في الدراسة.

وانطلاقاً من طبيعة المنهج النوعي، لم يكن الهدف تمثيل المجتمع تمثيلاً احصائياً، وإنما اختيار المشاركين الأكثر قدرةً على تقديم معلومات ثرية ومتنوعة تعكس الواقع الحقيقي للتعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

3.3 عينة الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على العينة القصدية (Purposive Sampling)، وهي إحدى أكثر أساليب المعاينة استخداماً في البحوث النوعية، وتكون عدد الأفراد الذين شاركوا بالدراسة النوعية ممن هم على ارتباط مباشر بالتعليم الدامج في فلسطين من (4) مشاركين من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، إضافة إلى (11) مشاركاً من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة الفلسطينية، كما شملت عينة الدراسة أيضاً (6) مشاركين من المسؤولين في المراكز المتخصصة بالتعليم الدامج في فلسطين من أصل (3) مراكز متخصصة بالتعليم الدامج، فيما شملت العينة أيضاً (9) مشاركين من المدراء والمعلمين والمرشدين التربويين

والذين شاركوا في المجموعة البؤرية من أصل (6) مدارس دامجة، وقد تم اختيار هذه العينة بناءً على خبرتهم العملية في مجال التعليم الدامج ودورهم في تطبيقه في المدارس الحكومية الفلسطينية وتأثرهم بهذا التعليم ونواتجه، إضافةً إلى ذلك تم اعتماد (14) وثيقة من الوثائق الرسمية الصادرة عن الحكومة الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

3.4 سياق الدراسة

يشير سياق الدراسة في الدراسة النوعية إلى البيئة الاجتماعية والثقافية التي تجري فيها الدراسة، بما في ذلك الظروف المحيطة والعوامل المؤثرة على الدراسة، ويشمل هذا السياق الأشخاص المشاركين في الدراسة، والأماكن التي تحدث فيها الدراسة، وفترة الدراسة والعوامل البيئية والثقافية التي تؤثر على البيانات التي يتم جمعها. إن سياق الدراسة يساعد في فهم الظاهرة وذلك من خلال وضعها في إطارها الطبيعي، مما يساهم في تفسير النتائج بشكل أدق وأعمق. إن التركيز على سياق الدراسة في البحث النوعي هو ما يميزه عن البحوث الكمية، حيث يسعى البحث النوعي إلى فهم الظواهر من منظور الأشخاص المتأثرين بها، ولذلك فإن فهم السياق يعتبر جزءاً أساسياً من التحليل والتفسير (Warren & Bell, 2022).

أُجريت هذه الدراسة مع مجموعة من الأشخاص والذين لهم ارتباط مباشر بموضوع التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد استهدفت الدراسة بدايةً مجموعة من موظفي وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية المسؤولين عن التربية الخاصة والتعليم الدامج والذين تمت مقابلتهم في أماكن عملهم، كما استهدفت الدراسة مجموعة من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية للتعرف إلى آرائهم ومقترحاتهم حول التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، كما تم استهداف مجموعة من المشاركين في المجموعة البؤرية والتي شملت عدداً من المعلمين والمرشدين والمشرفين ومدراء المدارس للتعرف إلى أفكارهم وآرائهم ومقترحاتهم حول التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وأخيراً تم زيارة عدد من المراكز المتخصصة في التعليم الدامج للتعرف إلى وجهة نظرهم حول التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية ومعرفة مدى التعاون والمشاركة بين تلك المراكز والمدارس الفلسطينية الدامجة، والتحديات التي تواجه تطبيق التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

3.5 أدوات الدراسة

تم استخدام التثليث المنهجي (Methodological Triangulation) وذلك من خلال الاعتماد على ثلاث أدوات رئيسة لجمع البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع الدراسة وذلك من أجل تعزيز صدق البحث، فقد استخدم الباحث الأدوات الآتية:

3.5.1 المقابلات شبه المنظمة: قام الباحث بإجراء مقابلات شبه منظمة مع ثلاث فئات هامة مرتبطة بالتعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، حيث تم إجراء مقابلات (4) من مسؤولي التعليم الدّامج في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، كما تم إجراء مقابلات مع (11) من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، بالإضافة إلى (6) مقابلات مع العاملين والمسؤولين في المراكز المتخصصة في تأهيل وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة.

3.5.1.1 إجراءات المقابلة:

بعد الانتهاء من إعداد أسئلة المقابلات بصورتها النهائية، تم تحديد الأهداف المراد تحقيقها لكل فئة من فئات المقابلة، ففي فئة مقابلة مسؤولي التعليم الدّامج في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تكونت المقابلة من (7) محاور رئيسة للمقابلة، بحيث تكون كل محور من هذه المحاور من (3) إلى (4) أسئلة، وهذه المقابلة مرفقة في ملحق (2) في قائمة الملاحق الموجودة في ختام هذه الدراسة، أما فيما يخص المقابلة الخاصة بأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد تكونت هذه المقابلة من (6) محاور رئيسة، وتكوّن كل محور من محاور هذه المقابلة من سؤالين بهدف الوصول الى المعلومات التي توضح المحور المذكور، وهذه المقابلة مرفقة في ملحق (3) في قائمة ملاحق هذه الدراسة، وبالنسبة للمقابلة الأخيرة والتي خصصت للعاملين والمسؤولين في المراكز المتخصصة في تأهيل وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، فتكونت هذه المقابلة من (7) محاور رئيسة تهدف إلى التعرف على البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، وقد تكون كل محور من محاور هذه المقابلة من (3) الى (4) أسئلة، وهذه المقابلة مرفقة في ملحق (4) في قائمة الملاحق الموجودة في ختام هذه الدراسة، وقد قام الباحث بعرض محاور وأسئلة المقابلات على المشرف وعدد من الخبراء والمُحكّمين في هذا المجال والبالغ عددهم (5) والمرفقة أسماؤهم في الملحق (6) لتحكيم المقابلات وأسئلتها، وعمل الباحث على إجراء التعديلات المطلوبة من إضافة وحذف وفقاً لمقترحات المشرف والخبراء.

3.5.1.2 صدق أداة المقابلة

يقصد بصدق المحكمين: حكم أو آراء المحكمين على الصدق الظاهري وصدق المحتوى، ويقصد به عرض أداة الدراسة على مجموعة من الخبراء والمختصين للحكم على مدى ملاءمة فقراتها لقياس الظاهرة المستهدفة، ومدى وضوح صياغتها وانتمائها للمجالات التي أُعدت لقياسها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم. (أبو هاشم، 2007)، فقد قام الباحث بعرض أداة المقابلة على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (5) من الخبراء والمتخصصين، واستفاد من التعديلات والارشادات التي قام المحكمون بطلب تعديلها، وصولاً للصورة النهائية لأداة المقابلة المدرجة في قائمة الملاحق. وأجريت المقابلات بشكل شخصي ووجاهي مع كل فئة من فئات المقابلة، فقد تم إجراء (4) مقابلات مع موظفي ومسؤولي التربية الخاصة والتعليم الدامج في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، كما أجريت (11) مقابلة مع عينة من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، فيما تم إجراء (6) مقابلات مع العاملين والمسؤولين عن التعليم الدامج والتأهيل التربوي في ثلاثة مراكز متخصصة في رعاية وتعليم وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة.

بعد إجراء المقابلات مع الفئات الثلاثة المستهدفة وهم المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، وأولياء أمور الطلبة في المدارس، والمسؤولين في المراكز المتخصصة بتأهيل وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة، تم تسجيل المقابلات كتابة بعد أخذ الموافقة من المشاركين، ومن ثم تغريغ المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات بالطريقة السردية تبعاً لاستجابة كل فرد من أفراد العينة، وتم تحليل هذه البيانات وفق محاور معينة، وتحديد نقاط الاتفاق والاختلاف لأهم ما أجمع عليه أفراد العينة وذلك لاستخراج النتائج ومناقشتها وفق التحليل النوعي.

3.5.1.3 صدق نتائج المقابلات النوعية

استخدمت الآليات الآتية والتي أشارت إليها (زغير، 2020) وذلك للتحقق من صدق النتائج التي تم الحصول عليها من المقابلات النوعية:

1. الصدق الاجتماعي - التوافقي: تم الرجوع لمختصين في موضوع الدراسة ليؤكدوا على صحة ما تم تحليله وتفسيره، حيث عرضت النتائج على متخصصين في البحث العلمي والعلوم التربوية والتربية الخاصة، كما أن المشرف على أطروحة الدكتوراة كان متابعاً للنتائج وتفسيرها، وقد أجريت التعديلات المطلوبة بناء على التوجيهات والارشادات التي تم الحصول عليها.

2. العضو الفاحص: حيث حصل الباحث على تغذية راجعة من بعض من تمت مقابلتهم حول ما تم تحليله، وذلك للتأكد من أنّ ذلك يمثل أفكارهم حول التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، ومن ثم إجراء بعض التعديلات وفقاً لملاحظاتهم حول تحليل النتائج.

3.5.2 المجموعة البؤرية

قام الباحث بالاعتماد على أداة المجموعة البؤرية كأداة مهمة في سبيل الحصول على المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع الدراسة، فقد قام بتطوير أسئلة المجموعة البؤرية مستعيناً بالإطار النظري، وقد تمّ تحكيم المجموعة البؤرية من قبل (5) من المحكمين المتخصصين ممن يحملون رتباً علمية أقلها درجة الدكتوراة، وتكونت أداة المجموعة البؤرية من (6) محاور رئيسة كان لكل محور منها سؤالين يهدفان للتعرف إلى رأي إدارات المدارس الدّامة والمعلمين والمشرفين التربويين والمرشدين حول المحور، وهذه المقابلة مدرجة في ملحق (5) من قائمة الملاحق، وقد شارك في المجموعة البؤرية (9) من المدراء والمعلمين والمشرفين والمرشدين في المدارس الحكومية الفلسطينية، حيث تم استخدام تطبيق (WhatsApp) للتمكن من التّواصل مع المجموعة البؤرية وترتيب وقت ملائم لطرح الأسئلة الخاصة بها، وقد شملت هذه المجموعة (2) من مدراء المدارس، و(3) معلمين من معلمي المدارس الدّامة، فيما شملت أيضاً (2) من معلمي غرف المصادر، والمرشد الاجتماعي في إحدى المدارس الدّامة، ومشرفاً تربوياً في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

3.5.3 تحليل الوثائق

استخدمت أداة تحليل الوثائق للوصول إلى فهم أعمق لموضوع الدراسة، وتم تحليل عدد من الوثائق الرسمية الصادرة عن الحكومات الفلسطينية المتعاقبة في دولة فلسطين ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للحصول على البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، فقد شملت الوثائق الرسمية عدداً من المواضيع الهامة والمرتبطة بموضوع الدراسة ومن هذه المواضيع السياسات التربوية، والتشريعات التعليمية، والخطط الاستراتيجية، حيث تم الاطلاع على العديد من الوثائق الخاصة بالتعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وبعد التحليل والتدقيق لهذه الوثائق، اختيرت (14) وثيقة هامة من الوثائق الرسمية لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والحكومات الفلسطينية تتناول الموضوع، وقد درست هذه الوثائق بتمعّن وروية للتعرف من خلالها على أبرز ما أنتجته دولة فلسطين ممثلة بحكوماتها المتعاقبة ووزارة التربية والتعليم العالي فيها من سياسات وتشريعات وأطر عمل للتعليم الدّامج فيها، كما تطرقت هذه الوثائق إلى الاحصائيات

الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة والمدارس الدّامجة في فلسطين، وتناولت الوثائق الخطط وآليات التنفيذ للتعليم الدّامج.

3.6 إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وعيّنتها.
2. مراجعة الأدب النظري الخاص بموضوع الدراسة والدراسات السابقة المتعلقة بها، وذلك لزيادة المعارف والمعلومات والمناهج التي تم استخدامها في موضوع الدراسة.
3. تحديد أسئلة الدراسة وأدواتها.
4. وضع الأسئلة النوعية للمقابلات التي تم اعتمادها، وكذلك وضع الأسئلة النوعية للمجموعة البؤرية، والتأكد من صدقها والتحقق من موثوقيتها، وذلك من خلال الاستعانة بالأدب النظري الخاص بموضوع الدراسة.
5. عرض الأسئلة النوعية للمقابلات والمجموعة البؤرية على مجموعة من أساتذة الجامعات الفلسطينية المتخصصين في البحوث التربوية والبالغ عددهم (5)، وذلك لفحص صدق محتوى الأسئلة والتعديل عليها إلى أن أصبحت بصورتها النهائية والمرفقة في قائمة الملاحق في نهاية هذه الدراسة.
6. قام الباحث بتجميع الوثائق المطلوبة والخاصة بالتعليم الدّامج وذلك من خلال مواقع الحكومة الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بهدف تحليلها والاطلاع على مضامين هذه الوثائق من سياسات وتشريعات وقوانين ناظمة للتعليم الدّامج، إضافة إلى الاستراتيجيات الخاصة بتطبيق التعليم الدّامج والخطط المعدة لهذا التعليم وتحليل الوثائق وفرزها وتقسيمها حسب المواضيع المرتبطة بموضوع الدراسة بشكل يتيح له ربط هذه الوثائق مع الدراسة بطريقة منسقة ومرتبطة.
7. حددت المجموعة البؤرية من المعلمين والمدراء والمرشدين التربويين والاختصاصيين بهدف التواصل معهم والحصول منهم على المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة.
8. التحقق من البيانات النوعية وبنائها والتعامل معها شخصياً، حيث استخدم الترميز المفتوح المعتمد على تقسيم البيانات إلى مواضيع محددة ينبثق عنها مجموعة من الرموز الخاصة بكل موضوع، ومن ثم الانتقال إلى الترميز المحوري لربط الرموز الخاصة بكل موضوع بفئات محددة ليسهل ربط المواضيع وتحليلها، وفي الختام تم استخدام الترميز الانتقائي الذي يمثل الفئة الرئيسة التي تشكل جوهر الدراسة.

9. استخلاص النتائج وعرضها ومناقشتها نوعياً، والتوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات.

3.7 خطوات التحليل النوعي للدراسة

بعد الحصول على البيانات والمعلومات من خلال الأدوات المستخدمة وهي المقابلات مع الفئات المختلفة المعنوية بموضوع الدراسة، وكذلك المجموعة البؤرية التي شملت عدداً من مديري المدارس والمعلمين والمرشدين في المدارس الدّامجة، بالإضافة إلى تحليل عددٍ من الوثائق الهامة والصادرة عن الحكومات الفلسطينية المتعاقبة ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، تمت عملية التحليل النوعي من خلال الخطوات الآتية:

1. قُرأت البيانات الناتجة عن المقابلات التي أُجريت مع كل من مسؤولي التعليم الدّامج في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، ومسؤولي المراكز المتخصصة بتعليم ورعاية ذوي الإعاقة، وكذلك مقابلات المجموعة البؤرية عدة مرات وذلك بهدف فهم مضامين هذه المقابلات وتركيبها، وما ترمي إليه وذلك قبل البدء بعملية الترميز، ووضع اسم أو عنوان لكل جزء من البيانات الهامة التي تم الحصول عليها، سواء كان ذلك الجزء هو كلمة أو فقرة أو نص، حيث أنّ الترميز واستخراج الرموز يعتبر عملية مستمرة ومتوازية تسير في نفس الاتجاه.
2. حلّلت الوثائق الصادرة عن الحكومات الفلسطينية المتعاقبة ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية حول التعليم الدامج والتربية الخاصة أكثر من ثلاث مرات وذلك بهدف فهم هذه الوثائق وتحليل مضامينها وربطها بموضوع الدراسة، وقد وضع اسم أو عنوان لكل جزء من أجزاء البيانات التي حلّلت من الوثائق الرسمية تمهيداً لفرزها وترميزها.
3. أعاد الباحث قراءة البيانات التي حصل عليها من خلال المقابلات والمجموعة البؤرية وتحليل الوثائق عدة مرات وذلك في محاولة لتصنيفها في مجموعات في ضوء أسئلة البحث النوعية.
4. البحث عن المعنى الذي يتكون منه التصنيف، وكتابة الموضوعات المحورية التي تظهر المواضيع (Themes) بعد الترميز، ثم وضع العناصر من خلال الأشياء المشتركة في المعنى وليس اللفظ، مع استبعاد الأفكار البعيدة عن المواضيع، كما أشارت لذلك (Creamer, 2022).
5. تمت عملية الترميز من خلال التعامل مع البيانات الخام من المقابلات والمجموعة البؤرية وتحليل الوثائق وتفتيتها إلى رموز (Codes)، ومن ثم تجميع الرموز إلى فئات فرعية (Subcategories) ومن ثم فئات (Categories) ثم إلى مواضيع (Themes)، على شكل نموذج تم عمل مخطط له،

والذي يمثل طريقة عمل البحث النوعي، مع شروحات معمّقة للعلاقات في النموذج في طريقة التحليل النوعي للبيانات (Charmaz, 2006). وبعد تجهيز الترميز وعمل المحاور والفئات تمت مراجعة البيانات وذلك من أجل التصحيح والتعديل ونقل الترميز بما يلزم وصولاً إلى التشبع، من خلال ربط أسماء مفهومية إلى البيانات من خلال تموضعها في السياق للوصول إلى التنظير المؤطر والذي يهدف إلى صياغة أو تطبيق إطار منهجي ونظري محدد لفهم وتفسير الظواهر بعيداً عن الانطباع الشخصي والعشوائي، بناءً على منهجية عملية متسلسلة تقود إلى الفهم العميق (Urquhart, 2012).

6. تم جمع البيانات وتحليلها وبالتزامن، مع الترميز الأولي الوصفي السطحي المباشر من أجل الترميز المتعمق اللاحق، والتوصيف كقوالب للترميز التحليلي من أجل رفعه للوصول للتحليل المتعمق، من خلال طرح الأسئلة المتعمقة التحليلية وقراءة متأنية ومتخصصة لكل كلمة من أجل فهم الظاهرة. فالترميز يولد مرتين مرة في عقل الباحث، ومرة أخرى على الورق، وفي التحليل النوعي تعتبر البيانات هي من توجه الباحث وليس العكس، وبشكل استقرائي وليس استنتاجي، حيث يجب السير في كل الدراسة بنفس النمط وعدم المزوجة بين النمطين الاستقرائي والاستنتاجي (Timonen et al., 2018).

7. القيام بالترميز الميكروسكوبي وهو العمل على ترميز المعاني المهمة وأبعادها، مع الاهتمام بمواضيع الدراسة (Themes) على شكل أبعاد أو محاور، بحيث يتم تشبع المفاهيم، أي أنّ كل ترميز محوري أخذ حقه من الترميز المفتوح من الرموز والأكواد، وتوحي العلاقات فيما بينها بوجود تشبع في البيانات، بحيث لا يتكرر مضمونها، وصولاً إلى استخلاص نموذج مخطط واضح المعالم للنتائج المبنية على التحليل بعد تحليل كافة بيانات المبحوثين النوعية (Khan, 2014) من خلال المعلومات المستقاة من إجابات المقابلات مع الفئات المختلفة ذات الصلة بموضوع الدراسة والمجموعة البؤرية المركزة التي تمت مقابلتها، وتحليل الوثائق الرسمية ذات العلاقة بالدراسة.

8. القيام بالترميز الانتقائي (Selective Coding) والذي يمثل جوهر الدراسة وموضوعها الرئيسي وهو تعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وذلك بالاعتماد على ما حصل عليه الباحث من نتائج من خلال الترميز المفتوح والترميز المحوري.

9. عملية التحليل النوعية في الدراسة الحالية عبارة عن تفكيك وتفتيت وتحليل البيانات بقراءة جديدة أي إعادة بناء (Deconstruction) ثم بناء جديد (Construction) وإعادة صياغتها وتركيبها في قالب جديد لفهم أسئلة الدراسة والاجابة عليها في ضوء البيانات، وهذا هو صلب تحليل البيانات النوعية، وهو التحليل المؤسس على البيانات التي تحتاج إلى مراعاة العلاقات وربطها.

3.8 الإجراءات الأخلاقية للدراسة

قام الباحث بالالتزام بالإجراءات الأخلاقية للدراسة والتي تتمثل في النقاط الآتية:

1. التزم باستشارة المشرف على الدراسة حول أدوات المقابلة المختلفة وهي المقابلات والمجموعة البؤرية وتحليل الوثائق، وقام بالتعديل على هذه الأدوات وفق توصيات المشرف.
2. أخذ الموافقات الرسمية لإجراء المقابلات مع الفئات المختلفة المشاركة في موضوع الدراسة، وكذلك مقابلات المجموعة البؤرية.
3. سجّل المقابلات التي أجراها ورقياً وذلك استجابة لرغبة المشاركين في المقابلات.
4. تجنب ذكر أسماء المشاركين في المقابلات سواء المقابلات مع أولياء أمور الطلبة أو المقابلات مع مسؤولي التعليم الدّامج في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية أو مسؤولي وموظفي المراكز المتخصصة بالتعليم الدّامج ورعاية الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك استجابة لرغبة غالبية المشاركين في المقابلات.
5. حصل على المعلومات الخاصة بالمجموعة البؤرية من خلال مجموعة (Whatsapp) والتزم الباحث بعد تسجيل البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع الدراسة ورقياً بعدم نشر أي من أسماء المشاركين أو مواقع عملهم بناءً على رغبتهم.
6. تجنب الخوض في أحاديث جانبية عند إجراء المقابلات وذلك لاستغلال الوقت وعدم إضاعة وقت المشاركين في الدراسة.
7. التزم بأدبيات البحث العلمي خلال المقابلات، والالتزام بأدبيات الاقتباس والتصرف أثناء نقل الأفكار.
8. راعى حقوق الطبع وأدبيات الكتابة، وتقمص دور الباحث الحقيقي في البيانات التي تقدمها العينة النوعية.
9. رجع للإطار النظري والدراسات السابقة لتشكيل إطار عام عن التعليم الدّامج بشكل عام والمرونة الأكاديمية التي تعزز هذا النوع من التعليم

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تنوعت الأدوات التي استخدمت للحصول على المعلومات والنتائج الخاصة بموضوع الدراسة، فكانت الأداة الأولى المقابلات حيث أُجريت عدة مقابلات مع فئات متنوعة من المهتمين بموضوع الدراسة، فقد تم إجراء (11) مقابلة مع أهالي الطلبة ذوي الإعاقة، وإجراء (4) مقابلات مع الجهات المختصة عن التعليم الدّامج في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، و(6) مقابلات مع مسؤولي وموظفي المراكز المختصة بدعم وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة، أما فيما يتعلق بالأداة الثانية وهي المجموعة البؤرية فقد تم طرح مجموعة من الأسئلة التي تناولت التعليم الدّامج وكل ما يتعلق به على مجموعة من المعلمين والمرشدين والمديرين للتوصل إلى نتائج هذه الدراسة، فيما كانت الأداة الأخيرة المستخدمة هي تحليل الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ومديريات التربية والتعليم حول التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

وللحصول على نتائج الدراسة بناء على المعلومات التي تم جمعها من خلال الأدوات المستخدمة، تم تحليل البيانات تحليلاً ثيماتياً (Thematic Analysis) مبنياً على وحدة الموضوع، وقد كشفت نتائج الدراسة عن (8) مواضيع (Themes) تتمثل في السياسات والرؤية نحو التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، والتخطيط والتنفيذ للتعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة،

والموارد البشرية وبناء القدرات للمعلمين القائمين على برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، والمرونة الأكاديمية والدعم التربوي فيما يخص برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، والتعرف إلى أهم التحديات والصعوبات التي تواجه برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، والتعرف إلى اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، والتقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدّامج، والتعرف إلى خطط التطوير المستقبلي للتعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

أُستخدم الترميز المفتوح (Open Coding) والذي كان الخطوة الأولى في ترميز البيانات التي تم الحصول عليها من خلال أدوات الدراسة، وقد تم حصر مجموعة كبيرة من الرموز لكل المفاهيم المستخدمة في الدراسة، ومن خلال الترميز المفتوح تم تصنيف موضوعات الدراسة الأساسية (Themes) إلى (8) مواضيع يندرج تحت كل موضوع منها عدد من الرموز المرتبطة به، بعد ذلك أُستخدم الترميز المحوري (Axial Coding) والذي من خلاله تم تقسيم كل موضوع من موضوعات الدراسة الرئيسة إلى محاور مترابطة، حيث تم تجميع الرموز المرتبطة بكل محور من محاور الموضوع ودراستها وتحليل العلاقات فيما بينها وذلك في سبيل الوصول لفهم أكبر وأعمق لنتائج الدراسة، وفي الختام تم استخدام الترميز الانتقائي (Selective Coding) وذلك من خلال تحديد الفئة المركزية لكل موضوع من مواضيع الدراسة الرئيسة بالاعتماد على الترميز المفتوح والترميز المحوري، وتحديد الفئات الفرعية المرتبطة بالفئة المركزية لموضوع الدراسة وتحليلها تحليلًا عميقًا يؤدي في النهاية إلى فهم نتائج الدراسة، وهو ما يساعد في بناء نظرية أو نموذج تفسيري متكامل لموضوعات الدراسة.

4.1 الترميز المفتوح (Open Coding)

عرّف الغزالي (2013) الترميز المفتوح بأنه عملية تصنيف البيانات الخام إلى فئات أو مفاهيم أساسية، دون أن يتم تحديد أي فئات مسبقاً ويتم ذلك أثناء قراءة البيانات للمرة الأولى، بهدف تحديد الأنماط والأفكار الرئيسة التي تظهر في البيانات، بحيث يتم مراجعة البيانات النصية أو الملاحظات ثم يتم استخراج الكلمات أو العبارات الهامة، وتحديد فئات أو رموز لها وذلك للمساعدة على اكتشاف مفاهيم جديدة قد لا تكون متوقعة.

في البداية تم استخدام الترميز المفتوح (Open Coding) لتحليل نتائج الدراسة، وذلك كخطوة أولى من خطوات الترميز للبحث النوعي، حيث تم تجميع المفاهيم الواردة في الدراسة والتي تم الحصول عليها من خلال أدوات الدراسة المختلفة كالمقابلات مع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومسؤولي التربية الخاصة في الوزارة، والمقابلات مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية للتعرف الى وجهات نظرهم وانطباعهم حول برامج التعليم الدامج والخدمات المقدمة في المدارس الدامجة لأبنائهم، والمقابلات مع العاملين والمسؤولين في المراكز المتخصصة بتعليم وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة، كما تم تجميع المفاهيم الواردة في إجابات المجموعة البؤرية والتي ضمت عدداً من المعلمين والمديرين والمرشدين في المدارس الحكومية الفلسطينية الدامجة، كما تم أيضاً تجميع المفاهيم الواردة في الوثائق الصادرة عن الجهات الرسمية الحكومية والمتعلقة بالمفاهيم والاستراتيجيات والاحصائيات الخاصة بالتعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، ومن خلال الترميز المفتوح تم تقسيم موضوعات الدراسة الى (8) مواضيع رئيسة تغطي التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية بشكل كبير، وقد اندرج تحت كل موضوع من موضوعات الدراسة الرئيسية عدد كبير من الرموز والتي يمثل كل رمز منها مفهوماً من المفاهيم التي وردت في المقابلات والمجموعة البؤرية وتحليل الوثائق الصادرة عن الجهات الرسمية الفلسطينية كالحكومات الفلسطينية المتعاقبة، والقرارات الرئاسية المتعلقة بالتعليم الدامج، وكذلك الخطط والسياسات والقرارات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وقد تمت مراجعة الرموز المرتبطة بكل موضوع أكثر من مرة وذلك بهدف الوصول إلى رموز مترابطة بكل موضوع من مواضيع الدراسة.

4.1.1 الموضوع الأول (Theme One): السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج

تناول الموضوع الأول السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، حيث تُعدّ السياسات والتشريعات المتعلقة بالتعليم الدامج من أهم مواضيع هذه الدراسة، فالسياسات والتشريعات هي التي تُنظّم التعليم الدامج وترسم الخطوط العامّة الواجب اتباعها لتطبيق وتنفيذ التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، كما أن رؤية ورسالة المؤسسات التربوية تجاه التعليم الدامج لها أهمية كبيرة في تحفيز العاملين والقائمين على برامج التعليم الدامج في تلك المؤسسات، وبالتالي فلا بد أن تشمل رسالة ورؤية المؤسسات التربوية التعليم الدامج في تلك المؤسسات، وقد تمكن الباحث من تجميع الرموز المترابطة بهذا الموضوع من خلال الأدوات التي استخدمها في دراسته في جدول السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج،

حيث يوضح الجدول (4.1) الوارد أدناه الرموز التي تم حصرها للمفاهيم التي اندرجت تحت موضوع السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج.

جدول (4.1) السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج

الرقم	الرمز (Code)	التكرار
1	وضوح مفهوم التعليم الدامج	31
2	وضوح فلسفة التعليم الدامج	28
3	وجود تشريعات التعليم الدامج	31
4	وجود سياسات التعليم الدامج	27
5	وضوح مفهوم التعليم الجامع	27
6	وضوح مفهوم التأهيل التربوي	27
7	وضوح حقوق ذوي الإعاقة	29
8	وضوح مفهوم التربية الخاصة	24
9	وجود إطار العمل للتعليم الدامج	21
10	توافق التعليم الدامج مع سياسات الوزارة	21
11	مواءمة سياسات الوزارة مع الاتفاقيات الدولية	32
12	وضوح الرؤية	26
13	وضوح الرسالة	26
14	تحقيق العدالة التعليمية	20
15	وضوح الاتفاقيات الدولية	29

من خلال جدول (4.1) والخاص بالرموز المرتبطة بموضوع السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج، أظهرت نتائج التحليل النوعي أنّ موضوع السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج يشكل مرتكزاً أساسياً في بناء منظومة التعليم الدامج، فالسياسات الحكومية المتبعة للتعليم الدامج هي حجر الأساس الذي تقوم عليه برامج التعليم الدامج في فلسطين، كما أن الرؤية لوزارة التربية والتعليم والمدارس الدامجة تمثل الأهداف المرجوة من اعتماد التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وقد تركزت الرموز الخاصة بموضوع السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج حول مفاهيم عديدة كان أهمّها وضوح المفاهيم المرتبطة بالتعليم الدامج والتعليم الجامع

والتربية الخاصة، وكذلك وضوح الفلسفة التي يقوم عليها التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، كما تناولت وضوح الرؤية ووضوح الرسالة للمؤسسات التربوية في المجتمع الفلسطيني، وتناول الجدول (4.1) حقوق ذوي الإعاقة والعدالة الاجتماعية لما لها من أهمية في ضمان حق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العام وتحقيق العدالة بين جميع الطلبة في المدارس الحكومية الفلسطينية، وقد شمل هذا الموضوع وجود التشريعات والسياسات لبرامج التعليم الدّامج في فلسطين ومدى انسجامها واتساقها مع المرجعيات الوطنية والدولية النازمة لعملية التعليم الدّامج.

جاءت أعلى التكرارات كما ظهرت في الجدول (4.1) لصالح رمز مواءمة سياسات الوزارة مع الاتفاقيات الدولية وذلك بحصولها على (32) تكراراً، يليها رمز وضوح مفهوم التعليم الدّامج والذي حاز على (31) تكراراً مساوياً لرمز وجود تشريعات التعليم الدّامج بنفس العدد من التكرارات، فيما حصل رمز وضوح فلسفة التعليم الدّامج على (28) تكراراً، وحصل كل من رمز وضوح حقوق ذوي الإعاقة ورمز وضوح الاتفاقيات الدولية على (29) تكراراً، كما تشير النتائج أيضاً إلى أنّ رمز وجود سياسات التعليم الدّامج حاز على (27) تكراراً، فيما حصل رمز وجود إطار عمل للتعليم الدّامج على (21) تكراراً، ومن ثم جاء رمز توافق التعليم الدّامج مع سياسات الوزارة بـ (21) تكراراً.

أما فيما يتعلق برمز وضوح الرؤية ورمز وضوح الرسالة فقد حصل كل منهما على (26) تكراراً، فيما جاء رمز تحقيق العدالة التعليمية بـ (20) تكراراً، أما رمز مفهوم التربية الخاصة فقد جاء بـ (24) تكراراً، بينما حصل مفهوم التعليم الجامع على (27) تكراراً بالتساوي مع رمز مفهوم التأهيل التربوي.

4.1.2 الموضوع الثاني (Theme Two): التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة

كان الموضوع الثاني من مواضيع الدراسة هو التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة في المدارس الحكومية الفلسطينية الدّامجة، وهذا الموضوع من المواضيع الرئيسة والهامة من مواضيع الدراسة، حيث تم تجميع المفاهيم المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ لبرامج التعليم الدّامج وآليات تطبيقه في المدارس الحكومية الفلسطينية والخطط التربوية الفردية للطلبة في تلك المدارس، وكذلك الخدمات التعليمية والتربوية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والمدارس الدّامجة في فلسطين للطلبة ذوي الإعاقة، والخدمات العلاجية والخدمات التأهيلية المقدمة للطلبة في المدارس الدّامجة، ومعايير إدماج الطلبة في المدارس الدّامجة ومعايير اختيار المدارس الدّامجة، ويوضح الجدول (4.2) الوارد أدناه الرموز التي تم حصرها للمفاهيم التي اندرجت تحت موضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة.

جدول (4.2) التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة

الرقم	الرمز (Code)	التكرار
1	وضوح الخطط للتعليم الدامج	30
2	وجود آليات لتطبيق التعليم الدامج	18
3	وجود التنسيق بين الإدارات المختلفة	30
4	دعم الوزارة للمدارس الدامجة	16
5	توفير الموارد المادية لتنفيذ التعليم الدامج	12
6	توفير الموارد البشرية لتنفيذ التعليم الدامج	11
7	تحديد معايير اختيار المدارس الدامجة	14
8	تحديد معايير إدماج الأطفال في المدارس الدامجة	21
9	تحديد الخدمات العلاجية المقدمة	19
10	توفر الخدمات التأهيلية في المدارس الدامجة	9
11	تعاون المدارس الدامجة مع المراكز المتخصصة	26
12	دعم المجتمع المحلي للمدارس الدامجة	12
13	اعتماد الخطط التربوية الفردية (IEP)	13
14	آليات إعداد الخطط التربوية الفردية (IEP)	13
15	الأطراف المشاركة في إعداد الخطط التربوية الفردية (IEP)	11

يمثل موضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة البعد الإجرائي العملي للتعليم الدامج، حيث ينتقل الخطاب من مستوى الرؤية والسياسات إلى مستوى التطبيق الميداني داخل المدارس الحكومية الفلسطينية الدامجة، ويعكس هذا الموضوع والرموز المرتبطة به مدى ترجمة تلك التشريعات والسياسات إلى خطط وآليات لبرامج التعليم الدامج في فلسطين، وتقديم خدمات فعلية في المدارس الحكومية الفلسطينية تساعد في تطبيق برامج التعليم الدامج في تلك المدارس. وقد تناول هذا الموضوع وضوح الخطط المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لتطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، كما شمل هذا الموضوع التنسيق بين الإدارات المختلفة لضمان تطبيق برامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وشمل دور المجتمع المحلي في دعم تنفيذ وتطبيق برامج التعليم الدامج في تلك المدارس.

تشير التكرارات الواردة تحت موضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة إلى أنّ أعلى التكرارات جاءت لصالح وضوح الخطط للتعليم الدّامج والتي حازت على (30) تكراراً وذلك بالتساوي مع وجود التنسيق بين الإدارات المختلفة بنفس العدد من التكرارات، فيما كان تكرار تعاون المدارس الدّامجة مع المراكز المتخصصة (26) تكراراً، بينما كان تكرار تحديد معايير إدماج الأطفال في المدارس الدّامجة (21) تكراراً، كما حصل رمز تحديد معايير اختيار المدارس الدّامجة على (14) تكراراً، فيما حصل رمز تحديد الخدمات العلاجية المقدمة على (19) تكراراً، أما رمز وجود آليات لتطبيق التعليم الدّامج فقد جاء بـ (18) تكراراً. وأظهرت النتائج أنّ تكرار رمز توفر الخدمات التأهيلية في المدارس الدّامجة كان (9) تكرارات، بينما كان تكرار رمز دعم المجتمع المحلي للمدارس الدّامجة (12) تكراراً، فيما حصل رمز دعم الوزارة للمدارس الدّامجة على (16) تكراراً.

أظهرت نتائج الجدول (4.2) أنّ رمز توفير الموارد المادية حصل على (12) تكراراً، بينما كان تكرار رمز توفير الموارد البشرية (11) تكراراً، أما رمز اعتماد الخطط التربوية الفردية فقد حاز على (13) تكراراً، فيما حصل رمز آليات إعداد الخطط التربوية الفردية على (13) تكراراً، بينما حاز تكرار الأطراف المشاركة في إعداد الخطط على (11) تكراراً.

4.1.3 الموضوع الثالث (Theme Three): الموارد البشرية وبناء القدرات

يُعَدّ موضوع الموارد البشرية وبناء القدرات من المواضيع البالغة الأهمية في تطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، حيث أنّ الموارد البشرية هي الأساس الذي يقوم عليه تطبيق وتنفيذ التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، فالموارد البشرية القادرة والمؤهلة على تطبيق برامج التعليم الدّامج تساعد على تطبيق التعليم الدّامج والإشراف عليه بما يحقق مصلحة الطلبة ذوي الإعاقة، ويُمكن النظام التربوي في فلسطين من بلوغ غايته وأهدافه من تحقيق العدالة والمساواة بين الطلبة، ويمنح الطلبة ذوي الإعاقة حقهم الكامل في التعليم العام.

إنّ الموارد البشرية المؤهلة والمدرّبة بشكل جيد لها دورٌ رئيس وفَعّال في التطبيق الناجح للخطط والبرامج المُعدّة للتعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، ويوضح الجدول (4.3) الوارد أدناه أهم الرموز التي تم حصرها للمفاهيم التي اندرجت تحت موضوع الموارد البشرية وبناء القدرات.

جدول (4.3) الموارد البشرية وبناء القدرات

الرقم	الرمز (Code)	التكرار
1	تدريب الإداريين للمدارس الدّامجة	14
2	كفاءة المعلمين في التعليم الدّامج	10
3	التدريب الدوري للمعلمين الدّامجين	16
4	جاهزية معلمي المدارس الحكومية للتعليم الدّامج	11
5	فجوة المهارات لدى المعلمين	21
6	معايير تعيين المعلمين في المدارس الدّامجة	19
7	تعاون المعلمين العاديين مع معلمي التعليم الدّامج	14
8	متابعة الأداء المدرسي	16
9	توفر المرشدين الاجتماعيين في المدارس الدّامجة	4
10	توفر أخصائي التربية الخاصة في المدارس الدّامجة	4
11	توفر أخصائي علاج سلوكي في المدارس الدّامجة	5
12	توفر أخصائي علاج نطق في المدارس الدّامجة	3
13	توفر أخصائي علاج وظيفي في المدارس الدّامجة	5
14	توفر معلم غرف مصادر في المدارس الدّامجة	9

أظهرت نتائج التحليل النوعي أنّ موضوع الموارد البشرية وبناء القدرات يمثل أحد المرتكزات الأساسية في نجاح تطبيق التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وقد عكست التكرارات المسجلة للرموز المرتبطة بهذا الموضوع وجود تحديات بُنيوية ومهنية تتعلق بتأهيل الكوادر، ومعايير التعيين، والتطوير المهني المستمر، إضافةً إلى توافر التخصصات الداعمة داخل البيئة المدرسية.

وتبيّن النتائج الواردة في الجدول (4.3) بأنّ رمز فجوة المهارات لدى المعلمين جاءت في المرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات وذلك بـ (21) تكراراً، بينما حصل رمز معايير تعيين المعلمين في المدارس الدّامجة على (19) تكراراً، أما رمز التدريب الدوري للمعلمين الدّامجين فقد حاز على (16) تكراراً، فيما حصل رمز تدريب الإداريين للمدارس الدّامجة على (14) تكراراً.

أما رمز كفاءة المعلمين في التعليم الدّامج فقد جاءت بـ (10) تكرارات، فيما كان تكرار رمز جاهزية معلمي المدارس الحكومية للتعليم الدّامج (11) تكراراً، وقد جاء رمز متابعة الأداء المدرسي بتكرار (16)، كما أظهرت النتائج بأن رمز تعاون المعلمين العاديين مع معلمي التعليم الدّامج قد حصل على (14) تكراراً، فيما أظهرت النتائج انخفاضاً ملحوظاً في تكرارات الرموز المتعلقة بتوفر الكوادر التخصصية، حيث جاء تكرار رمز توفر أخصائي علاج نطق بـ (3) تكرارات، فيما حصل رمز توفر المرشدين الاجتماعيين على (4) تكرارات، بينما جاء رمز توفر أخصائي التربية الخاصة بـ (4) تكرارات، كما حاز رمز توفر أخصائي علاج سلوكي على (5) تكرارات، أما رمز توفر أخصائي علاج وظيفي فقد جاء بـ (5) تكرارات، كما أنّ تكرار رمز توفر معلم غرف مصادر قد جاء بـ (9) تكرارات.

4.1.4 الموضوع الرابع (Theme Four): المرونة الأكاديمية والدعم التربوي

تناول هذا الموضوع المرونة الأكاديمية والدعم التربوي ودورهما في تعزيز تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، فالمرونة الأكاديمية من المفاهيم الهامة في النظم التربوية الحديثة، حيث أنّها تساعد في إجراء التعديلات اللازمة لإنجاح الخطط التربوية في المدارس بما يخدم تحقيق الأهداف لتلك النظم التربوية. ويشمل موضوع المرونة الأكاديمية والدعم التربوي مفهوم المرونة الأكاديمية والمرونة التنظيمية، ويشمل أيضاً مرونة المناهج وأساليب التدريس وتنوعها في المدارس الدّامجة، وكذلك مرونة التقويم لبرامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية الدّامجة.

وتتناول موضوع المرونة الأكاديمية والدعم التربوي أيضاً دور القيادات التربوية في المدارس الفلسطينية الدّامجة في تعزيز المرونة الأكاديمية وتطبيقها في تلك المدارس، وكذلك دعم الإدارات المدرسية للمرونة الأكاديمية، كما تناول هذا الموضوع أيضاً الدعم النفسي للطلبة ذوي الإعاقة والشاركة الأسرية بين المدارس الدّامجة وأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة بما يحقق المرونة الأكاديمية المطلوبة لتطبيق برامج التعليم الدّامج بشكل ناجح وفعّال، وبما يخدم جميع الطلبة في المدارس الحكومية الفلسطينية الدّامجة بلا استثناء وبمختلف قدراتهم.

يوضح الجدول (4.4) الوارد أدناه الرموز التي تم حصرها للمفاهيم التي اندرجت تحت موضوع المرونة الأكاديمية والدعم التربوي وتكراراتها.

جدول (4.4) المرونة الأكاديمية والدعم التربوي

الرقم	الرمز (Code)	التكرار
1	وضوح مفهوم المرونة الأكاديمية	26
2	مرونة المناهج	6
3	تنوع أساليب التدريس	5
4	تكييف المناهج للطلبة	6
5	مرونة التقويم	5
6	دور القيادة التربوية	11
7	دعم الإدارة المدرسية للمرونة	14
8	التخطيط المرن	4
9	الدعم النفسي	18
10	البيئة الصفية المرنة	9
11	الشراكة الأسرية	26
12	تعزيز الدافعية	12
13	المرونة التنظيمية	10

أظهرت نتائج جدول (4.4) بأن رمز وضوح مفهوم المرونة الأكاديمية ورمز الشراكة الأسرية حازا على المرتبة الأولى من التكرارات وذلك بتكرار (26) لكل منهما، بينما سجل رمز الدعم النفسي تكراراً مرتفعاً نسبياً حيث حاز على (18) تكراراً، أما على المستوى الإداري فقد جاء رمز دعم الإدارة المدرسية للمرونة بـ (14) تكراراً، يليه رمز تعزيز الدافعية والذي جاء بـ (12) تكراراً، أما رمز دور القيادة التربوية فقد حصل على (11) تكراراً، فيما حاز رمز المرونة التنظيمية على (10) تكرارات.

في المقابل أظهرت النتائج الواردة من جدول (4.4) انخفاض تكرارات الرموز المرتبطة بالممارسات التدريسية والمنهجية المباشرة، حيث سجل رمز مرونة المناهج (6) تكرارات، فيما حصل رمز تكييف المناهج للطلبة على (6) تكرارات، بينما حاز كل من رمز تنوع أساليب التدريس ورمز مرونة التقويم على (5) تكرارات لكل منهما، أما التخطيط المرن فقد حصل على (4) تكرارات، فيما حصلت البيئة الصفية المرنة على (9) تكرارات.

4.1.5 الموضوع الخامس (Theme Five): التحديات والصعوبات

تطرق هذا الموضوع إلى التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيق برامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية الدّامجة، ومن أبرز هذه التحديات والصعوبات نقص الموارد البشرية والمادية، وصعوبات التكيف الاجتماعي، وصعوبات التعلم الأكاديمي، وتأثير الأوضاع السياسية والاقتصادية على تطبيق برامج التعليم الدّامج في فلسطين.

يوضح الجدول (4.5) الوارد أدناه الرموز التي تم حصرها للمفاهيم التي اندرجت تحت موضوع التحديات والصعوبات.

جدول (4.5) التحديات والصعوبات

الرقم	الرمز (Code)	التكرار
1	صعوبات التعلم الأكاديمي	30
2	صعوبات التكيف الاجتماعي	18
3	ملاءمة البيئة الصفية	12
4	التمييز أو التتمر	28
5	الكثافة الصفية	28
6	تأثير الظروف السياسية	25
7	تأثير الظروف الاقتصادية	29
8	التحديات الهيكلية	21
9	ضعف تقبل الأقران	27
10	نقص الموارد المادية	24
11	نقص الموارد البشرية	30
12	تحديات تطبيق التعليم الدّامج	20
13	تحديات السياسات والتشريعات	8
14	الاستمرارية في تقديم الخدمات	19

تظهر نتائج التحليل النوعي أنّ موضوع التحديات والصعوبات يمثل أحد أكثر الموضوعات كثافة من حيث التكرارات، مما يعكس حجم المعوقات التي تواجه تطبيق التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وقد توزعت هذه التحديات بين جوانب أكاديمية واجتماعية واقتصادية وهيكلية، بما يدل على أنّ صعوبات التعليم الدّامج ذات طبيعة متعددة الأبعاد.

في مقدمة هذه التحديات والصعوبات جاء كل من رمز صعوبات التعلم الأكاديمي ورمز نقص الموارد البشرية في المرتبة الأولى وبتكرارٍ مرتفع، فقد حصل كل منهما على (30) تكراراً، أما فيما يخص الظروف الاقتصادية المؤثرة على التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية فقد حصل رمز تأثير الظروف الاقتصادية على (29) تكراراً، وتلاه في الترتيب كل من رمز التمييز أو التمر ورمز الكثافة الصفية بتكرار (28) لكل منهما، فيما سجل رمز ضعف تقبل الأقران (27) تكراراً، كما جاء رمز تأثير الظروف السياسية بـ (25) تكراراً.

وفي السياق ذاته، أظهرت نتائج الجدول (4.5) بأن رمز نقص الموارد المادية قد جاء بتكرار (24)، فيما حاز رمز التحديات الهيكلية على (21) تكراراً، بينما سجل رمز تحديات تطبيق التعليم الدّامج (20) تكراراً، أما رمز الاستمرارية في تقديم الخدمات فقد حصل على (19) تكراراً، كما سجل رمز صعوبات التكيف الاجتماعي (18) تكراراً، في حين جاء رمز ملائمة البيئة الصفية بـ (12) تكراراً كتحديّ مرتبط بتهيئة الصفوف من حيث المساحة والتجهيزات، بينما سجل رمز تحديات السياسات والتشريعات أدنى التكرارات حيث حصل على (8) تكرارات فقط.

4.1.6 الموضوع السادس (Theme Six): اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو التعليم الدّامج

هدف موضوع اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو التعليم الدّامج في فلسطين إلى التعرف إلى اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية وتطلعاتهم وآمالهم، حيث تناول هذا الموضوع مستوى الرضا لدى أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأبنائهم الطلبة في المدارس الدّامة، وتفضيلاتهم حول نماذج التعليم الدّامج المتبعة في المدارس الدّامة، وتخوفاتهم من الأمور السلبية التي قد تحدث لأبنائهم الطلبة داخل الفصول الدراسية من تتمر وسخرية من أقرانهم، كما شمل هذا الموضوع الصعوبات التي يعاني منها أولياء الأمور تجاه تعليم أبنائهم في المدارس الدّامة.

يوضح الجدول (4.6) الوارد أدناه الرموز التي تم حصرها للمفاهيم التي اندرجت تحت موضوع اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو التعليم الدامج.

جدول (4.6) اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو التعليم الدامج

الرقم	الرمز (Code)	التكرار
1	تقبل مبدأ التعليم الدامج	30
2	الإيمان بالمساواة والعدالة	28
3	تعزيز الثقة بالنفس لدى الأبناء	31
4	تنمية المهارات الاجتماعية	27
5	قبول التنوع والاختلاف	27
6	الرضا عن الخدمات المقدمة	11
7	الشراكة والتعاون مع المدرسة الدامجة	12
8	الخوف من التتمر	27
9	تفضيل التعليم المنفصل الكلي	14
10	تفضيل التعليم المنفصل الجزئي	29
11	عدم الثقة بكفاءة المعلمين	26
12	التعاون مع المراكز الخاصة	28
13	ضعف وضوح مفهوم التعليم الدامج	26
14	تنمية المهارات الأكاديمية	20
15	توفر معلمي الظل	29
16	الصعوبات المالية	30

تظهر نتائج التحليل النوعي الواردة في جدول (4.6) بأن اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو التعليم الدامج تتسم بالتعقيد والتداخل بين القبول الإيجابي والتحفيزات المشروطة، حيث تعكس التكرارات المسجلة مزيجاً من الدعم القيمي للتعليم الدامج مقابل مخاوف عملية تتعلق بجودة التطبيق والخدمات المقدمة. وفي جانب الاتجاهات الإيجابية، جاء رمز تعزيز الثقة بالنفس لدى الأبناء في المرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات وذلك بحصوله على (31) تكراراً، كما سجل رمز تقبل مبدأ التعليم الدامج (30) تكراراً، بينما حصل رمز

الايمان بالمساواة والعدالة على (28) تكراراً، وحصل رمز تنمية المهارات الاجتماعية على (27) تكراراً بالتساوي مع رمز قبول التنوع والاختلاف، فيما جاء رمز تنمية المهارات الأكاديمية بـ (20) تكراراً.

في المقابل، كشفت النتائج عن مجموعة من الاتجاهات المتحفظة أو القلقة، حيث سجل رمز الخوف من التمر على الأبناء (27) تكراراً، فيما حصل رمز عدم الثقة بكفاءة المعلمين على (26) تكراراً، بينما حاز رمز ضعف وضوح مفهوم التعليم الدامج على (26) تكراراً. وأما فيما يتعلق بنوعية التعليم الدامج للطلبة في المدارس الحكومية الفلسطينية فقد حصل رمز تفضيل التعليم المنفصل الجزئي على تكرار مرتفع وهو (29) تكراراً، وذلك بالمقارنة مع رمز تفضيل التعليم المنفصل الكلي والذي جاء بـ (14) تكراراً. أما فيما يخص توفر معلمي الظل والتعاون مع المراكز الخاصة لتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة، فقد أشارت نتائج الجدول (4.6) إلى ارتفاع تكرار رمز توفر معلمي الظل حيث حصل على (29) تكراراً، فيما حصل رمز التعاون مع المراكز الخاصة على (28) تكراراً، بينما جاء رمز الصعوبات المالية بـ (30) تكراراً، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أنّ رمز الرضا عن الخدمات المقدمة قد حاز على (11) تكراراً، بينما حصل رمز الشراكة والتعاون مع المدرسة الدامجة على (12) تكراراً.

4.1.7 الموضوع السابع (Theme Seven): التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدامج

شمل موضوع التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدامج العديد من الرموز الهامة التي توضّح هذا الموضوع بكافة أبعاده، فقد تناول هذا الموضوع تنوع أدوات التقييم للطلبة في الصفوف المدرسية الدامجة ومدى ملائمة هذه الأدوات لبرامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، كما تناول هذا الموضوع أيضاً إشراك فريق متعدد التخصصات في متابعة وتقييم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الفلسطينية الدامجة، وكذلك شمل مؤشرات الأداء ومؤشرات قياس تقدم الطلبة في المدارس الحكومية الفلسطينية الدامجة، كما تعرّض موضوع التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية الدامجة إلى الخطط التربوية الفردية (IEP) ومدى استخدامها.

وتعرّض موضوع التقييم والمتابعة أيضاً لتحديات التقييم وقصص النجاح لبرامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، ويوضح الجدول (4.7) الوارد أدناه الرموز التي تم حصرها للمفاهيم التي اندرجت تحت موضوع التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدامج.

جدول (4.7) التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدامج

الرقم	الرمز (Code)	التكرار
1	تنوع أدوات التقييم	11
2	ملاءمة التقييم لاحتياجات الطلبة	12
3	آليات تقييم التعليم الدامج	8
4	التقييم المستمر	14
5	إشراك فريق متعدد التخصصات	8
6	مؤشرات الأداء	10
7	قياس فاعلية البرامج	12
8	المتابعة الميدانية	17
9	استخدام الخطط الفردية (IEP)	5
10	التغذية الراجعة للطلبة	16
11	إشراك أولياء أمور الطلبة	26
12	تحديات التقييم	27
13	مؤشرات قياس تقدم الطلبة	18
14	قصص نجاح	7
15	توثيق النتائج	19

تشير نتائج التحليل النوعي لهذا الموضوع إلى كثافة البيانات المرتبطة بموضوع التقييم والمتابعة، فقد برز رمز تحديات التقييم بـ (27) تكراراً، بينما جاء رمز إشراك أولياء أمور الطلبة في المرتبة الثانية في عدد التكرارات حيث حصل على (26) تكراراً، كما أظهرت النتائج ارتفاعاً ملحوظاً لثقافة المتابعة المبنية على الأدلة، حيث أنّ رمز توثيق النتائج قد جاء بتكرار (19)، فيما جاء رمز مؤشرات قياس تقدم الطلبة بتكرار (18)، بينما حصل رمز المتابعة الميدانية على (17) تكراراً. أما من ناحية التقييم المستمر والتغذية الراجعة فقد حصل على نسب متوسطة، حيث سجل رمز التقييم المستمر (14) تكراراً، فيما سجل رمز التغذية الراجعة للطلبة (16) تكراراً. أما فيما يتعلق بالخطط التربوية الفردية فقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول

(4.7) بأن رمز استخدام الخطط الفردية قد حصل على أدنى التكرارات وذلك بحصوله على (5) تكرارات فقط.

4.1.8 الموضوع الثامن (Theme Eight): التطوير المستقبلي للتعليم الدامج

تناول موضوع التطوير المستقبلي للتعليم الدامج عدة رموز هامة لتطوير التعليم الدامج، ويوضح الجدول (4.8) الوارد أدناه الرموز التي تم حصرها للمفاهيم التي اندرجت تحت موضوع التطوير المستقبلي للتعليم الدامج.

جدول (4.8) التطوير المستقبلي للتعليم الدامج

الرقم	الرمز (Code)	التكرار
1	تحسين الخطط المستقبلية للتعليم الدامج	26
2	تطوير السياسات الدامجة	32
3	تحسين المرونة الأكاديمية	33
4	تدريب المعلمين المستمر	29
5	تعزيز الكفاءات القيادية	34
6	توفير كوادر متخصصة	33
7	زيادة الدعم المالي	32
8	تطوير أدوات التقييم	26
9	تفعيل الخطط الفردية (IEP)	30
10	تحسين البنية التحتية للمدارس	22
11	تعزيز الشراكة مع الأسرة	24
12	بناء نظام متابعة وتقييم مستدام	27
13	البحث والتطوير التربوي	26
14	تقليل كثافة الصفوف	31
15	نشر ثقافة التعليم الدامج	26

أظهرت نتائج التحليل النوعي بأن القيادة والموارد البشرية تعتبر أولوية قصوى في عملية التطوير المستقبلي لعملية التعليم الدامج حيث جاء رمز تعزيز الكفاءات القيادية بتكرار (34)، فيما جاء رمز تحسين المرونة الأكاديمية بتكرار (33)، وجاء رمز توفير كوادر متخصصة بـ (33) تكراراً، أما رمزا تطوير السياسات الدامجة وزيادة الدعم المالي فقد حصلا على تكرار متساوٍ وهو (32) تكراراً لكل منهما، فيما جاء رمز تقليل كثافة الصفوف بـ (31) تكراراً. أما فيما يتعلق بالبعد المؤسسي والتمويلي، فقد بينت النتائج ارتفاع تكرارات رمزي تطوير السياسات الدامجة وزيادة الدعم المالي حيث جاء كل منهما بـ (32) تكراراً. كما أشارت النتائج بأن الرموز المرتبطة بتطوير آليات التقييم والمتابعة قد حصلت على تكرارات مرتفعة، فقد جاء تفعيل الخطط الفردية بـ (30) تكراراً، بينما جاء رمز بناء نظام متابعة مستدام بتكرار (27)، وحصل رمز تطوير أدوات التقييم على (26) تكراراً. وبالانتقال إلى البيئة المدرسية والثقافة المجتمعية فقد أظهرت النتائج أن رمز تحسين البنية التحتية حصل على (22) تكراراً، فيما حصل رمز نشر ثقافة التعليم الدامج على (26) تكراراً، بينما حصل رمز تعزيز الشراكة مع الأسرة على (24) تكراراً.

4.2 الترميز المحوري (Axial Coding)

عرّف الغزالي (2013) الترميز المحوري بأنه عملية الربط بين الفئات أو الرموز التي تم تحديدها في الترميز المفتوح، ومحاولة فهم العلاقة بين هذه العلاقات حيث يهدف الترميز المحوري إلى إيجاد العلاقة بين الفئات التي تم استخراجها وتحديد كيفية ارتباطها ببعضها البعض، ويتم ذلك بدمج الرموز التي تم تحديدها في الترميز المفتوح في فئات أو مجموعات مترابطة، مع تحديد كيف تؤثر كل فئة على الأخرى، حيث يساعد الترميز المحوري في تطوير إطار مفهومي يربط البيانات بشكل منطقي.

4.2.1 الموضوع الأول: السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج

من خلال الترميز المحوري فقد تم تقسيم الرموز التابعة لموضوع السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج إلى ثلاثة محاور رئيسية وهي:

4.2.1.1 المحور الأول: الإطار المفاهيمي والفلسفي للتعليم الدامج

حيث تضمّن محور الإطار المفاهيمي والفلسفي للتعليم الدامج خمسة رموز يوضحها الجدول (4.9) الوارد أدناه.

جدول 4.9 الإطار المفاهيمي والفلسفي

الرقم	الرمز	التكرار
1	وضوح مفهوم التعليم الدّامج	31
2	وضوح فلسفة التعليم الدّامج	28
3	وضوح مفهوم التعليم الجامع	27
4	وضوح مفهوم التأهيل التربوي	27
5	وضوح مفهوم التربية الخاصة	24

4.2.1.2 المحور الثاني: الإطار التشريعي والسياسات النازمة للتعليم الدّامج

تضمّن محور الإطار التشريعي والسياسات النازمة للتعليم الدّامج عدداً من الرموز المرتبطة بهذا المحور والتي يوضحها الجدول (4.10) الوارد أدناه.

جدول 4.10 الإطار التشريعي والسياسات النازمة

الرقم	الرمز	التكرار
1	وجود تشريعات التعليم الدّامج	31
2	وجود سياسات التعليم الدّامج	27
3	وجود إطار العمل للتعليم الدّامج	21
4	توافق التعليم الدّامج مع سياسات الوزارة	21
5	مواءمة سياسات الوزارة مع الاتفاقيات الدولية	32
6	وضوح الاتفاقيات الدولية	29

4.2.1.3 المحور الثالث: الرؤية القيمية والبعد الحقوقي للتعليم الدّامج

تضمّن محور الرؤية القيمية والبعد الحقوقي للتعليم الدّامج عدداً من الرموز الهامة والموضحة في الجدول (4.11) الوارد أدناه.

جدول 4.11 الرؤية القيمية والبعد الحقوقي

الرقم	الرمز	التكرار
1	وضوح حقوق ذوي الإعاقة	29
2	تحقيق العدالة الاجتماعية	20
3	وضوح الرؤية	26
4	وضوح الرسالة	26

4.2.2 الموضوع الثاني: التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة

من خلال الترميز المحوري لموضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة، تم تصنيف رموز هذا الموضوع إلى (4) محاور رئيسية، حيث اندرج تحت كل محور من هذه المحاور عدداً من الرموز، وهذه المحاور هي:

4.2.2.1 المحور الأول: التخطيط الاستراتيجي والتنظيمي للتعليم الدامج

تضمن محور التخطيط الاستراتيجي والتنظيمي للتعليم الدامج أربعة رموز هامة يوضحها الجدول (4.12) الآتي:

جدول 4.12 التخطيط الاستراتيجي والتنظيمي للتعليم الدامج

الرقم	الرمز	التكرار
1	وضوح الخطط للتعليم الدامج	30
2	وجود التنسيق بين الإدارات	30
3	تحديد معايير اختيار المدارس الدامجة	14
4	تحديد معايير إدماج الأطفال في المدارس الدامجة	21

4.2.2.2 المحور الثاني: آليات التنفيذ والدعم المؤسسي

تضمن محور آليات التنفيذ والدعم المؤسسي (4) رموز مرتبطة بهذا المحور، وهذه الرموز يوضحها الجدول (4.13) الوارد أدناه.

جدول 4.13 آليات التنفيذ والدعم المؤسسي

الرقم	الرمز	التكرار
1	وجود آليات لتطبيق التعليم الدامج	18
2	دعم الوزارة للمدارس الدّامجة	16
3	توفير الموارد المادية لتنفيذ التعليم الدامج	12
4	توفير الموارد البشرية لتنفيذ التعليم الدامج	11

4.2.2.3 المحور الثالث: الخدمات الداعمة والتأهيلية

ضم محور الخدمات الداعمة والتأهيلية أربعة رموز توضح هذا المحور، وهذه الرموز هي: تحديد الخدمات العلاجية المقدمة في المدارس الدّامجة، وتوفير الخدمات التأهيلية في تلك المدارس، وتعاون المدارس الدّامجة مع المراكز المتخصصة في رعاية وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة، ودعم المجتمع المحلي للمدارس الدّامجة، وهذه الرموز وتكراراتها يبينها الجدول (4.14) الوارد أدناه.

جدول 4.14 الخدمات الداعمة والتأهيلية

الرقم	الرمز	التكرار
1	تحديد الخدمات العلاجية المقدمة	19
2	توفر الخدمات التأهيلية في المدارس الدّامجة	9
3	تعاون المدارس الدّامجة مع المراكز المتخصصة	26
4	دعم المجتمع المحلي للمدارس الدّامجة	12

4.2.2.4 المحور الرابع: التخطيط التربوي الفردي (IEP)

تضمّن محور التخطيط التربوي الفردي (IEP) ثلاثة رموز رئيسة توضح هذا المحور، وهذه الرموز هي اعتماد الخطط التربوية الفردية، وآليات إعداد هذه الخطط، والأطراف المشاركة في إعداد الخطط التربوية الفردية، وهذه الرموز وتكراراتها يوضحها الجدول (4.15) الوارد أدناه.

جدول 4.15 التخطيط التربوي الفردي

الرقم	الرمز	التكرار
1	اعتماد الخطط التربوية الفردية (IEP)	13
2	آليات إعداد الخطط التربوية الفردية	13
3	الأطراف المشاركة في إعداد الخطط التربوية الفردية	11

4.2.3 الموضوع الثالث: الموارد البشرية وبناء القدرات

صنّفت الرموز الخاصة بموضوع الموارد البشرية وبناء القدرات إلى ثلاثة محاور رئيسة مترابطة وذلك باستخدام الترميز المحوري، وهذه المحاور هي محور إعداد وتأهيل الكوادر التربوية، ومحور الكفاءة المهنية وجاهزية المعلمين، ومحور الدعم التخصصي داخل المدرسة الدّامجة، حيث شكّلت هذه المحاور والرموز المندرجة تحت كل محور تخصيصاً أدق لموضوع الموارد البشرية وبناء القدرات، وهذا التخصيص له فوائد عديدة في فهم كل محور من محاور الموضوع وربطه بالمحاور الأخرى، مما يتيح القدرة على تحليل أعمق لدور الموارد البشرية وبناء القدرات في عملية التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

4.2.3.1 المحور الأول: إعداد وتأهيل الكوادر التربوية

تضمن محور إعداد وتأهيل الكوادر التربوية أربعة رموز رئيسة، فقد تم تجميع الرموز المتعلقة بهذا المحور من تدريب خاص بالتعليم الدّامج لكل من المعلمين والإداريين في المدارس الدّامجة، وكذلك رموز معايير تعيين المعلمين الدّامجين ومتابعة الأداء المدرسي الدّامج، وهذه الرموز يوضحها الجدول (4.16) الوارد أدناه.

جدول 4.16 إعداد وتأهيل الكوادر التربوية

الرقم	الرمز	التكرار
1	تدريب الإداريين للمدارس الدّامجة	14
2	التدريب الدوري للمعلمين الدّامجين	16
3	معايير تعيين المعلمين في المدارس الدّامجة	19
4	متابعة الأداء المدرسي	16

4.2.3.2 المحور الثاني: الكفاءة المهنية وجاهزية المعلمين

شمل هذا المحور عدداً من الرموز التي تناولت كفاءة المعلمين للتعليم الدامج ومهاراتهم نحو هذا التعليم، وكذلك جاهزية المعلمين للتعليم الدامج والتعاون بين المعلمين لتحقيقه، وهذه الرموز يوضحها الجدول (4.17) الوارد أدناه.

جدول 4.17 الكفاءة المهنية وجاهزية المعلمين

الرقم	الرمز	التكرار
1	كفاءة المعلمين في التعليم الدامج	10
2	جاهزية معلمي المدارس الحكومية للتعليم الدامج	11
3	فجوة المهارات لدى المعلمين	21
4	تعاون المعلمين العاديين مع معلمي التعليم الدامج	14

4.2.3.3 المحور الثالث: الدعم التخصصي داخل المدرسة الدامجة

تضمن محور الدعم التخصصي داخل المدارس الدامجة (6) رموز رئيسة، وهذه الرموز يوضحها الجدول (4.18) الوارد أدناه.

جدول 4.18 الدعم التخصصي داخل المدرسة الدامجة

الرقم	الرمز	التكرار
1	توفر المرشدين الاجتماعيين	4
2	توفر أخصائي التربية الخاصة	4
3	توفر أخصائي علاج سلوكي	5
4	توفر أخصائي علاج نطق	3
5	توفر أخصائي علاج وظيفي	5
6	توفر معلم غرف مصادر	9

4.2.4 الموضوع الرابع: المرونة الأكاديمية والدعم التربوي

بعد تحليل رموز المرونة الأكاديمية والدعم التربوي وتكراراتها، تم تصنيفها في أربعة محاور مترابطة وهي:

4.2.4.1 المحور الأول: الإطار المفاهيمي والتنظيمي للمرونة الأكاديمية

تضمّن هذا المحور عدداً من الرموز الهامة والمتعلقة بالإطار المفاهيمي للمرونة الأكاديمية والمرونة التنظيمية والتخطيط المرن، حيث تم تحديد الرموز الواردة ضمن هذا المحور، وهذه الرموز يوضحها الجدول (4.19) الوارد أدناه.

جدول 4.19 الإطار المفاهيمي والتنظيمي للمرونة الأكاديمية

الرقم	الرمز	التكرار
1	وضوح مفهوم المرونة الأكاديمية	26
2	المرونة التنظيمية	10
3	التخطيط المرن	4

4.2.4.2 المحور الثاني: التكيف الأكاديمي داخل الصف

تضمن محور التكيف الأكاديمي داخل الصف (5) رموز رئيسة شملت عدة مفاهيم أساسية كمرونة المناهج وتكيفها للطلبة، وتنوع أساليب التدريب ومرونة التقويم والبيئة الصفية المرنة، وهذه الرموز وتكراراتها يوضحها الجدول (4.20) الوارد أدناه.

جدول 4.20 التكيف الأكاديمي داخل الصف

الرقم	الرمز	التكرار
1	مرونة المناهج	6
2	تكيف المناهج للطلبة	6
3	تنوع أساليب التدريب	5
4	مرونة التقويم	5
5	البيئة الصفية المرنة	9

4.2.4.3 المحور الثالث: القيادة والدعم المؤسسي للمرونة

تضمن هذا المحور الرموز المرتبطة بدور القيادة التربوية في التعليم الدامج، وكذلك تضمن دعم الإدارة المدرسية للمرونة، وهذه الرموز وتكراراتها يوضحها الجدول (4.21) الوارد أدناه.

جدول 4.21 القيادة والدعم المؤسسي للمرونة

الرقم	الرمز	التكرار
1	دور القيادة التربوية	11
2	دعم الإدارة المدرسية للمرونة	14

4.2.4.4 المحور الرابع: الدعم النفسي والاجتماعي والتحفيزي

تضمن محور الدعم النفسي والاجتماعي والتحفيزي (3) رموز رئيسة، وهذه الرموز يوضحها الجدول (4.22) الوارد أدناه.

جدول 4.22 الدعم النفسي والاجتماعي والتحفيزي

الرقم	الرمز	التكرار
1	الدعم النفسي	18
2	الشراكة الأسرية	26
3	تعزيز الدافعية	12

4.2.5 الموضوع الخامس: التحديات والصعوبات

بعد تحليل رموز موضوع التحديات والصعوبات وتكراراتها، صُنِّفَتْ بخمسة محاور وذلك بالاعتماد على الترميز المحوري، وهذه المحاور الرئيسة هي:

4.2.5.1 المحور الأول: التحديات الأكاديمية والتربوية

تضمن محور التحديات الأكاديمية والتربوية أربعة رموز أساسية، كصعوبات التعلم وصعوبات التكيف، وضعف تقبل الأقران، وهذه الرموز وتكراراتها يوضحها الجدول (4.23) الوارد أدناه.

جدول 4.23 التحديات الأكاديمية والتربوية

الرقم	الرمز	التكرار
1	صعوبات التعلم الأكاديمي	30
2	صعوبات التكيف الاجتماعي	18
3	ضعف تقبل الأقران	27
4	ملاءمة البيئة الصفية	12

4.2.5.2 المحور الثاني: التحديات الاجتماعية والسلوكية

تضمن محور التحديات الاجتماعية والسلوكية الرموز التي يوضحها الجدول (4.24) الوارد أدناه.

جدول 4.24 التحديات الاجتماعية والسلوكية

الرقم	الرمز	التكرار
1	التمييز أو التهميش	28
2	ضعف تقبل الأقران	27

4.2.5.3 المحور الثالث: التحديات الهيكلية والموارد

تضمن محور التحديات الهيكلية والموارد خمسة رموز أساسية يوضحها الجدول (4.25) الوارد أدناه.

جدول 4.25 التحديات الهيكلية والموارد

الرقم	الرمز	التكرار
1	نقص الموارد البشرية	30
2	نقص الموارد المادية	24
3	الكثافة الصفية	28
4	التحديات الهيكلية	21
5	الاستمرارية في تقديم الخدمات	19

4.2.5.4 المحور الرابع: التحديات السياقية (السياسية والاقتصادية)

تضمن هذا المحور الرموز الواردة في الجدول (4.26) أدناه.

جدول 4.26 التحديات السياقية

الرقم	الرمز	التكرار
1	تأثير الظروف السياسية	25
2	تأثير الظروف الاقتصادية	29

4.2.5.5 المحور الخامس: التحديات المرتبطة بالسياسات والتطبيق

تضمن محور التحديات المرتبطة بالسياسات والتطبيق الرموز الواردة في الجدول (4.27).

جدول 4.27 التحديات المرتبطة بالسياسات والتطبيق

الرقم	الرمز	التكرار
1	تحديات تطبيق التعليم الدامج	20
2	تحديات السياسات والتشريعات	8

4.2.6 الموضوع السادس: اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدامج

بعد تحليل الرموز الخاصة بموضوع اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدامج وتكراراتها، صنف هذا الموضوع في خمسة محاور مترابطة وذلك ليسهل تحليلها وتفسيرها، وهذه المحاور الرئيسية هي:

4.2.6.1 المحور الأول: الاتجاهات الإيجابية والقيم الداعمة للتعليم الدامج

تضمن هذا المحور (6) رموز أساسية تناولت الاتجاهات الإيجابية والقيم الداعمة للتعليم الدامج، ومن أهم هذه الرموز تقبل مبدأ التعليم الدامج، والايمان بالمساواة والعدالة، وتنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية، وقبول التنوع والاختلاف، وتعزيز الثقة بالنفس لدى الأبناء، وهذه الرموز وتكراراتها يوضحها الجدول (4.28) الوارد أدناه.

جدول 4.28 الاتجاهات الإيجابية والقيم الداعمة للتعليم الدامج

الرقم	الرمز	التكرار
1	تقبّل مبدأ التعليم الدّامج	30
2	الإيمان بالمساواة والعدالة	28
3	تعزيز الثقة بالنفس لدى الأبناء	31
4	تنمية المهارات الاجتماعية	27
5	قبول التنوع والاختلاف	27
6	تنمية المهارات الأكاديمية	20

4.2.6.2 المحور الثاني: المخاوف والتحفظات الاجتماعية والتربوية

تضمن محور المخاوف والتحفظات الاجتماعية والتربوية ثلاثة رموز أساسية، وهذه الرموز يوضحها الجدول (4.29) الوارد أدناه.

جدول 4.29 المخاوف والتحفظات الاجتماعية والتربوية

الرقم	الرمز	التكرار
1	الخوف من التتمّر	27
2	عدم الثقة بكفاءة المعلمين	26
3	ضعف وضوح مفهوم التعليم الدّامج	26

4.2.6.3 المحور الثالث: تفضيلات نماذج التعليم

تضمن محور تفضيلات نماذج التعليم ثلاثة رموز رئيسة، وهذه الرموز هدفت للتعرف على تفضيلات المشاركين في الدراسة نحو نماذج التعليم الدّامج المختلفة كالتعليم المنفصل الجزئي، والتعليم المنفصل الكلي، ومدى توقّر معلمي الظل للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة، وهذه الرموز وتكراراتها يوضحها الجدول (4.30) الوارد أدناه.

جدول 4.30 تفضيلات نماذج التعليم

الرقم	الرمز	التكرار
1	تفضيل التعليم المنفصل الجزئي	29
2	تفضيل التعليم المنفصل الكلي	14
3	توفر معلمي الظل	29

4.2.6.4 المحور الرابع: الشراكة والتعاون مع المؤسسات

تضمن محور الشراكة والتعاون مع المؤسسات ثلاثة رموز أساسية كالشراكة والتعاون مع المدرسة الدّامجة، والتعاون مع المراكز الخاصة، وكذلك مدى الرضا عن الخدمات المقدمة، وهذه الرموز وتكراراتها يوضحها الجدول (4.31) الوارد أدناه.

جدول 4.31 الشراكة والتعاون مع المؤسسات

الرقم	الرمز	التكرار
1	الشراكة والتعاون مع المدرسة الدّامجة	12
2	التعاون مع المراكز الخاصة	28
3	الرضا عن الخدمات المقدمة	11

4.2.6.5 المحور الخامس: العوامل الاقتصادية المؤثرة

تضمن محور العوامل الاقتصادية المؤثرة رمزاً وحيداً وهو الصعوبات المالية، ويبين الجدول (4.32) الوارد أدناه رمز الصعوبات المالية والتكرار الذي حصل عليه.

جدول 4.32 العوامل الاقتصادية المؤثرة

الرقم	الرمز	التكرار
1	الصعوبات المالية	30

4.2.7 الموضوع السابع: التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدّامج

بعد تحليل الرموز الواردة ضمن موضوع التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدّامج وتكراراتها، صنّفت هذه الرموز في خمس محاور رئيسة مترابطة ليسهل تحليلها وتفسيرها كمحور منظومة التقييم وأدواته، ومحور المتابعة الميدانية والتوثيق، ومحور المشاركة والتشاركية في التوثيق، ومحور استخدام الخطط الفردية، وأخيراً محور تحديات التقييم، وهذه المحاور الخمسة المترابطة التي تم التوصل إليها باستخدام الترميز المحوري والرموز الخاصة بكل محور منها موضحة فيما هو آت:

4.2.7.1 المحور الأول: منظومة التقييم وأدواته

تضمن محور منظومة التقييم وأدواته (6) رموز رئيسة كتنوع أدوات التقييم وملاءمة التقييم وآلياته، وكذلك مؤشرات الأداء ومؤشرات قياس تقدم الطلبة، وهذه الرموز والتكرارات الخاصة بكل رمز منها يوضحها الجدول (4.33) الوارد أدناه.

جدول 4.33 منظومة التقييم وأدواته

الرقم	الرمز	التكرار
1	تنوع أدوات التقييم	11
2	ملاءمة التقييم لاحتياجات الطلبة	12
3	آليات تقييم التعليم الدّامج	8
4	التقييم المستمر	14
5	مؤشرات الأداء	10
6	مؤشرات قياس تقدم الطلبة	18

4.2.7.2 المحور الثاني: المتابعة الميدانية والتوثيق

تضمن محور المتابعة الميدانية والتوثيق (4) رموز رئيسة كالمتابعة الميدانية لبرامج التعليم الدّامج وتوثيق النتائج الخاصة بالتعليم الدّامج، وقياس فاعلية برامج التعليم الدّامج، وهذه الرموز وتكراراتها يوضحها الجدول (4.34) الوارد أدناه.

جدول 4.34 المتابعة الميدانية والتوثيق

الرقم	الرمز	التكرار
1	المتابعة الميدانية	17
2	توثيق النتائج	19
3	قياس فاعلية البرامج	12
4	قصص نجاح	7

4.2.7.3 المحور الثالث: المشاركة والتشاركية في التقييم

تضمن محور المشاركة والتشاركية في التقييم (3) رموز رئيسة، وهذه الرموز تنوعت بين إشراك أولياء أمور الطلبة، وإشراك فريق متعدد التخصصات، والتغذية الراجعة للطلبة، وهذه الرموز يبينها الجدول (4.35) الوارد أدناه.

جدول 4.35 المشاركة والتشاركية في التقييم

الرقم	الرمز	التكرار
1	إشراك أولياء أمور الطلبة	26
2	إشراك فريق متعدد التخصصات	8
3	التغذية الراجعة للطلبة	16

4.2.7.4 المحور الرابع: استخدام الخطط التربوية الفردية (IEP) في التقييم

تضمن هذا المحور الرمز الوارد في الجدول (4.36) الوارد أدناه.

جدول 4.36 استخدام الخطط التربوية الفردية في التقييم

الرقم	الرمز	التكرار
1	استخدام الخطط الفردية (IEP)	5

4.2.7.5 المحور الخامس: تحديات التقييم

تضمن محور تحديات التقييم الرمز الوارد في الجدول (4.37).

جدول 4.37 تحديات التقييم

الرقم	الرمز	التكرار
1	تحديات التقييم	27

4.2.8 الموضوع الثامن: التطوير المستقبلي للتعليم الدامج

بعد تحليل الرموز الخاصة بموضوع التطوير المستقبلي للتعليم الدامج وتكراراتها، صنّف هذا الموضوع الى (5) محاور رئيسة، حيث تعكس هذه المحاور رؤية تطويرية شاملة للتعليم الدامج، وهذه المحاور هي:

4.2.8.1 المحور الأول: التطوير الاستراتيجي والسياساتي

تضمن محور التطوير الاستراتيجي والسياساتي (4) رموز رئيسة، وهذه الرموز موضحة في الجدول (4.38) الوارد أدناه.

جدول 4.38 التطوير الاستراتيجي والسياساتي

الرقم	الرمز	التكرار
1	تطوير السياسات الدامجة	32
2	تحسين الخطط المستقبلية للتعليم الدامج	26
3	نشر ثقافة التعليم الدامج	26
4	البحث والتطوير التربوي	26

4.2.8.2 المحور الثاني: تطوير الكوادر والقيادة

تضمن محور تطوير الكوادر والقيادة (3) رموز أساسية، وهذه الرموز وتكراراتها يوضحها الجدول (4.39) الوارد أدناه.

جدول 4.39 تطوير الكوادر والقيادة

الرقم	الرمز	التكرار
1	تعزيز الكفاءات القيادية	34
2	تدريب المعلمين المستمر	29
3	توفير كوادر متخصصة	33

4.2.8.3 المحور الثالث: تطوير البيئة الأكاديمية والبنية التحتية

تضمن محور تطوير البيئة الأكاديمية والبنية التحتية (3) رموز أساسية، وهذه الرموز يوضحها الجدول (4.40) الوارد أدناه.

جدول 4.40 تطوير البيئة الأكاديمية والبنية التحتية

الرقم	الرمز	التكرار
1	تحسين المرونة الأكاديمية	33
2	تقليل كثافة الصفوف	31
3	تحسين البنية التحتية للمدارس	22

4.2.8.4 المحور الرابع: تطوير منظومة التقييم والمتابعة

تضمن محور تطوير منظومة التقييم والمتابعة (3) رموز رئيسية، وهذه الرموز يوضحها الجدول (4.41) الوارد أدناه.

جدول 4.41 تطوير منظومة التقييم والمتابعة

الرقم	الرمز	التكرار
1	تطوير أدوات التقييم	26
2	تفعيل الخطط الفردية (IEP)	30
3	بناء نظام متابعة وتقييم مستدام	27

4.2.8.5 المحور الخامس: الدعم المالي والشراكة المجتمعية

تضمن محور الدعم المالي والشراكة المجتمعية رمزين أساسيين، وهذان الرمزان يوضحهما الجدول (4.42) الوارد أدناه.

جدول 4.42 الدعم المالي والشراكة المجتمعية

الرقم	الرمز	التكرار
1	زيادة الدعم المالي	32
2	تعزيز الشراكة مع الأسرة	24

4.3 الترميز الانتقائي (Selective Coding)

عرّفه الغزالي (2013) بأنه المرحلة الأخيرة في الترميز النوعي، حيث يتم تحديد الفئة المركزية أو الموضوع الرئيس للدراسة، ويهدف الترميز الانتقائي إلى تحديد الفئة الرئيسة التي تمثل جوهر الدراسة ومن ثم ربط البيانات الأخرى بها لتوضيح المعاني، مما يساهم في تفسير متكامل للظاهرة المدروسة.

4.3.1 الموضوع الأول: السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج

يُعدّ محور السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج أحد أهم الركائز الأساسية التي تقوم عليها ممارسات عملية الدامج في النظم التربوية الحديثة، حيث أن هذه السياسات تشكل الإطار الناظم والموجه لعملية التخطيط والتنفيذ والتقييم لبرامج التعليم الدامج.

وانطلاقاً من تحليل البيانات النوعية من خلال تطبيق مراحل الترميز الثلاث المفتوح والمحوري والانتقائي وصولاً إلى بناء نموذج تفسيري يعكس طبيعة العلاقات بين المفاهيم المرتبطة بالتعليم الدامج، فقد أظهر الترميز الانتقائي أنّ هذا الموضوع لا يمكن فهمه من خلال عناصر منفصلة، بل من خلال شبكة مترابطة من المفاهيم والتشريعات والرؤى المؤسسية التي تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف التعليم الدامج.

الفئة المركزية (Core Category): في ضوء تحليل البيانات المتوفرة، تم التوصل إلى الفئة المركزية الآتية: تكامل السياسات والرؤية المؤسسية يعتبر مدخلاً هاماً لتحقيق التعليم الدامج وتعزيز العدالة التعليمية.

حيث تعكس هذه الفئة المركزية جوهر البيانات والمعلومات الواردة في الموضوع الأول من موضوعات هذه الدراسة، فقد بيّنت النتائج أنّ نجاح التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية يعتمد اعتماداً كبيراً على مدى انسجام السياسات النّازمة في فلسطين مع الرؤية التربوية الفلسطينية لتعزيز وتمكين التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وعلى مدى وضوح المفاهيم والتشريعات المرتبطة بالتعليم الدّامج.

الفئات المرتبطة بموضوع السياسات والرؤية المؤسسية: برزت من خلال النتائج التي تم الحصول عليها من خلال استخدام كل من الترميز المفتوح والترميز المحوري عدة فئات مرتبطة بالسياسات والرؤية المؤسسية وهي:

1. وضوح المفاهيم والأسس النظرية.
2. الإطار التشريعي والسياسات النّازمة.
3. المواءمة مع الاتفاقيات والمعايير الدولية.
4. الرؤية المؤسسية والقيم التربوية.

4.3.2 الموضوع الثاني: التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة

يمثل موضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات أحد أهم الأعمدة الأساسية في تفعيل التعليم الدّامج في النظام التربوي، حيث ينتقل النظام التربوي والتعليمي من مستوى إقرار السياسات والتشريعات والقوانين النّازمة للتعليم الدّامج وتبني الرؤية والرسالة لأهداف التعليم الدّامج إلى مستوى التطبيق العملي والتنفيذي لبرامج التعليم الدّامج داخل المدارس، ويعكس هذا الموضوع مدى قدرة المؤسسات التعليمية الفلسطينية على ترجمة التوجهات النظرية إلى ممارسات فعلية تستجيب لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة في المجتمع الفلسطيني.

وقد أظهر تحليل البيانات النوعية من خلال الترميز المفتوح والمحوري وصولاً إلى الترميز الانتقائي، أنّ هذا الموضوع يتسم بدرجة عالية من التعقيد والتكامل، حيث تتداخل فيه عناصر التخطيط والتنسيق المؤسسي، وتوفير الموارد، وتقديم الخدمات التربوية والتأهيلية.

الفئة المركزية (Core Category): في ضوء تحليل البيانات الواردة في الدراسة، فقد تم التوصل إلى الفئة المركزية الآتية: **تكامل التخطيط المؤسسي وتوفير الموارد والخدمات كمدخل لتفعيل التعليم الدّامج.**

عكست هذه الفئة جوهر النتائج الواردة في موضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات في التعليم الدّامج، حيث تشير النتائج إلى أنّ نجاح التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية يعتمد بشكل كبير على مدى التكامل بين التخطيط الفعّال، وآليات التنفيذ، وتوفير الموارد، وجودة الخدمات المقدمة.

الفئات المرتبطة بموضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة: برزت من خلال النتائج عدة فئات مرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة في التعليم الدّامج وهي:

1. التخطيط الاستراتيجي وآليات التنفيذ.
2. الدعم المؤسسي وتوفير الموارد.
3. معايير الاختيار والتنظيم.
4. الخدمات التربوية والتأهيلية.
5. الشراكة المجتمعية.
6. التخطيط التربوي الفردي (IEP).

4.3.3 الموضوع الثالث: الموارد البشرية وبناء القدرات

تعتبر الموارد البشرية الركيزة الأساسية في نجاح تطبيق أي نظام تعليمي، وينطبق ذلك بالضرورة على التعليم الدّامج وبصورة أوضح، حيث يعتمد التعليم الدّامج على كفاءة الكوادر التربوية وقدرتها على التعامل مع التنوع في قدرات الطلبة داخل الصفوف الدراسية، وخصوصاً إذا كانت تحتوي هذه الصفوف على طلبة من ذوي الإعاقة، ولا يقتصر النجاح في عملية التعليم الدّامج على المعلمين فقط، بل يشمل الإداريين والأخصائيين والمرشدين، وجميع العاملين في البيئة المدرسية.

أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية الواردة في الترميز المفتوح والترميز المحوري وصولاً إلى الترميز الانتقائي، بأن دور الموارد البشرية في التعليم الدّامج له أبعاد متعددة، حيث يشمل التدريب، والكفاءة المهنية، والتخصص، والتكامل بين الأدوار المختلفة.

الفئة المركزية (Core Category): في ضوء تحليل البيانات الواردة في الدراسة، فقد تم التوصل إلى الفئة المركزية التالية: **تكامل كفاءة الموارد البشرية وتخصصها وتطويرها المهني كمدخل لنجاح التعليم الدّامج.**

عكست هذه الفئة المركزية جوهر النتائج، فقد أشارت النتائج إلى أنّ فعالية التعليم الدّامج تعتمد بشكل كبير على وجود كوادر مؤهلة ومدربة على برامج التعليم الدّامج، كما تشير إلى ضرورة تعاون الكوادر لتحقيق النجاح في تطبيق التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وضرورة أن تكون هذه الكوادر مدعومة بأدوار تخصصية واضحة.

الفئات المترابطة بموضوع الموارد البشرية في التعليم الدّامج: برزت من خلال النتائج باستخدام كل من الترميز المفتوح والترميز المحوري عدة فئات مرتبطة بالموارد البشرية في التعليم الدّامج وهي:

1. التدريب والتطوير المهني.
2. الكفاءة المهنية والتحديات المرتبطة بها.
3. التعاون المهني داخل المدرسة.
4. التخصصات الداعمة (الأخصائيون).

4.3.4 الموضوع الرابع: المرونة الأكاديمية والدعم التربوي

تُعَدّ المرونة الأكاديمية من المفاهيم الحديثة التي برزت في سياق تطوير الأنظمة التعليمية بشكل عام، وبشكل خاص في البيئات التعليمية الدّامجة التي تتسم بالتنوع في قدرات الطلبة واحتياجاتهم، وتشير المرونة الأكاديمية الخاصة بالتعليم الدّامج إلى قدرة النظام التعليمي على التكيف مع هذا التنوع من القدرات من خلال تعديل المناهج، وأساليب التدريس، وطرق التقويم، بما يضمن تحقيق تعلم فعّال لجميع الطلبة دون استثناء.

وقد أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية من خلال الدراسة عبر مراحل الترميز المختلفة، بأنّ المرونة الأكاديمية في التعليم الدّامج لا تقتصر على جانب واحد، بل تمثل منظومة متكاملة تشمل أبعاداً تربوية، وإدارية، ونفسية، وتنظيمية.

الفئة المركزية (Core Category): في ضوء تحليل البيانات الواردة من الدراسة، تم التوصل إلى الفئة المركزية الآتية: تكامل الأبعاد التربوية والتنظيمية والداعمة كمدخل لتعزيز المرونة الأكاديمية في التعليم الدّامج.

عكست هذه الفئة المركزية جوهر النتائج، حيث تشير إلى أنّ تحقيق المرونة الأكاديمية يتطلب تفاعلاً متكاملاً بين عناصر متعددة داخل البيئة التعليمية.

تحليل الفئات المترابطة بموضوع المرونة الأكاديمية في التعليم الدّامج: برزت من خلال النتائج باستخدام كل من الترميز المفتوح والترميز المحوري عدة فئات مرتبطة بالمرونة الأكاديمية في التعليم الدّامج وهي:

1. وضوح مفهوم المرونة الأكاديمية.
2. مرونة المناهج والتدريس والتقويم.
3. القيادة التربوية والدعم الإداري.

4. البيئة التعليمية الداعمة.

5. الشراكة الأسرية

6. المرونة التنظيمية

4.3.5 الموضوع الخامس: التحديات والصعوبات

مثّل موضوع التحديات والصعوبات أحد أهم الأبعاد الأساسية الحاسمة في فهم واقع التعليم الدّامج في فلسطين، حيث يكشف هذا الموضوع عن الفجوة بين السياسات والتطبيق، ويُبرز العوامل التي تعيق تحقيق التعليم الدّامج الفعّال داخل المؤسسات التعليمية، وتزداد أهمية هذا الموضوع في البيئات التي تتسم بظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية معقدة، مما يفرض تحديات إضافية أمام تطبيق التعليم الدّامج.

وقد أظهر تحليل نتائج البيانات النوعية، عبر مراحل الترميز المختلفة بأنّ التحديات التي تواجه التعليم الدّامج متعددة الأبعاد، وتشمل الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية، والتنظيمية، والاقتصادية، والسياسية.

الفئة المركزية (Core Category): في ضوء تحليل البيانات الواردة في الدراسة، تم التوصل إلى الفئة المركزية الآتية: **تعدد التحديات البنيوية والسياقية كمعيق لتفعيل التعليم الدّامج واستدامته.**

عكست هذه الفئة المركزية جوهر النتائج، حيث أشارت إلى أنّ التعليم الدّامج يتأثر بمجموعة مترابطة من التحديات التي تتجاوز حدود المدرسة الدّامجة لتشمل السياق العام.

الفئات المترابطة بموضوع التحديات والصعوبات: برزت من خلال النتائج من خلال استخدام كل من الترميز المفتوح والترميز المحوري عدة فئات مرتبطة بالتحديات والصعوبات التي تواجه التعليم الدّامج وهي:

1. التحديات الأكاديمية والتعليمية.

2. التحديات الاجتماعية والنفسية.

3. التحديات الصفية والتنظيمية.

4. التحديات الاقتصادية والموارد.

5. التحديات السياسية.

6. التحديات المؤسسية.

4.3.6 الموضوع السادس: اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدامج

تعتبر اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة من العوامل الحاسمة في نجاح التعليم الدامج، حيث أن موقف الأسرة واتجاهات أولياء الأمور تؤثر بشكل مباشر على اندماج الطلبة في المدارس الدامجة وتحقيق الاستفادة القصوى من الخدمات التعليمية المقدمة، وتلعب الأسرة دوراً محورياً في دعم العملية التعليمية الدامجة، سواء من خلال التعاون مع المدرسة أو من خلال توفير بيئة داعمة للتعلم في المنزل.

وقد أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية عبر مراحل الترميز المختلفة، أنّ اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدامج تتسم بالتنوع والتباين، حيث تتداخل فيها الاتجاهات الإيجابية مع المخاوف والتحديات، مما يعكس طبيعة التجربة الواقعية للتعليم الدامج.

الفئة المركزية (Core Category): في ضوء تحليل نتائج البيانات في الدراسة، اتضحت الفئة المركزية الآتية: تباين اتجاهات أولياء الأمور بين الدعم المشروط والمخاوف المرتبطة بجودة التعليم الدامج.

عكست هذه الفئة المركزية جوهر النتائج، حيث تشير إلى أنّ أولياء الأمور لا يتبنون موقفاً موحداً، بل تتأثر اتجاهاتهم بعدة عوامل تتعلق بجودة الخدمات، وكفاءة المعلمين، والبيئة المدرسية.

الفئات المترابطة بموضوع اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدامج: برزت من خلال النتائج باستخدام كل من الترميز المفتوح والترميز المحوري عدة فئات مرتبطة باتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدامج وهي:

1. الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الدامج.
2. الفوائد المدركة من التعليم الدامج.
3. المخاوف والتحديات المدركة.
4. تفضيلات أنماط التعليم.
5. الشراكة والتعاون مع المؤسسات التعليمية.
6. العوامل الداعمة والمعيقة.

4.3.7 الموضوع السابع: التقييم والمتابعة في التعليم الدامج

يُعدّ موضوع التقييم والمتابعة من العناصر الجوهرية الضامنة لجودة التعليم الدامج واستدامته، إذ تمكّن هذه العمليات من قياس مدى تحقق الأهداف التربوية، وتحديد نقاط القوة والضعف، واتخاذ قرارات مبنية على الأدلة لتحسين الممارسات التعليمية المتبعة في عملية إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة. كما

يسهم التقييم الفعّال في دعم الطلبة ذوي الإعاقات المتنوعة من خلال توفير تغذية راجعة مستمرة وتكييف العملية التعليمية بما يتناسب مع قدراتهم. وقد أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية، عبر مراحل الترميز المختلفة، أنّ التقييم والمتابعة في التعليم الدّامج يشكّلان منظومة متكاملة تشمل أدوات التقييم، وآليات التنفيذ، ومؤشرات القياس، والتغذية الراجعة، إضافة إلى التحديات المرتبطة بالتطبيق.

الفئة المركزية (Core Category): في ضوء تحليل نتائج البيانات الواردة في الدراسة، تم التوصل إلى الفئة المركزية الآتية: **تكامل منظومة التقييم المستمر والمتابعة التشاركية كمدخل لتحسين جودة التعليم الدّامج.**

عكست هذه الفئة المركزية جوهر النتائج، حيث أشارت إلى أنّ فعالية التعليم الدّامج تعتمد على وجود نظام تقييم شامل، مستمر، وتشاركي، يركز على تحسين التعلم وليس فقط قياسه.

الفئات المترابطة بموضوع التقييم والمتابعة في التعليم الدّامج: برزت من خلال النتائج باستخدام كل من الترميز المفتوح والترميز المحوري عدة فئات مرتبطة بالتقييم والمتابعة في التعليم الدّامج وهي:

1. أدوات التقييم وملاءمتها.
2. آليات التقييم والتنفيذ.
3. مؤشرات القياس وفاعلية البرامج.
4. التقييم التشاركي والتغذية الراجعة.
5. توثيق النتائج ونشر الخبرات.
6. التحديات المرتبطة بالتقييم.

4.3.8 الموضوع الثامن: التطوير المستقبلي للتعليم الدّامج

يمثّل التطوير المستقبلي للتعليم الدّامج بُعداً استراتيجياً يسعى إلى الانتقال من تشخيص الواقع إلى استشراف التحسين المستدام، ولا يقتصر هذا الموضوع على معالجة التحديات الحالية، بل يتجاوز ذلك نحو بناء رؤية تطويرية قائمة على تعزيز الكفاءة المؤسسية، وتحسين جودة الممارسات التربوية، وضمان استدامة التعليم الدّامج في المستقبل.

وقد أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية، عبر مراحل الترميز المختلفة، أنّ التطوير المستقبلي للتعليم الدّامج يعتمد على مجموعة من المسارات المتكاملة التي تشمل السياسات، والموارد البشرية، والتمويل، والبنية التحتية، والتقييم، والثقافة المجتمعية.

الفئة المركزية (Core Category): في ضوء تحليل البيانات الواردة في الدراسة، تم التوصل إلى الفئة المركزية الآتية: بناء منظومة تطوير مستدامة متعددة الأبعاد لتعزيز جودة التعليم الدامج واستدامته.

عكست هذه الفئة المركزية جوهر النتائج، حيث أشارت إلى أنّ تطوير التعليم الدامج يتطلب رؤية شمولية تتكامل فيها الجوانب التخطيطية، والبشرية، والمالية، والتنظيمية.

الفئات المترابطة بموضوع التطوير المستقبلي للتعليم الدامج: برزت من خلال النتائج باستخدام كل من الترميز المفتوح والترميز المحوري عدة فئات مرتبطة بالتطوير المستقبلي للتعليم الدامج وهي:

1. تطوير السياسات والتخطيط المستقبلي.
2. تعزيز المرونة الأكاديمية.
3. تنمية الموارد البشرية والقيادية.
4. الدعم المالي والبنية التحتية.
5. تطوير التقييم والمتابعة.
6. الشراكة المجتمعية والثقافة الدامجة.
7. البحث والتطوير التربوي.

4.4 دليل قيادي تربوي مقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة

وفي ضوء نتائج الدراسة، وفي ضوء مراجعة الأدب النظري، ونتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بالتعليم الدّامج وتحدياته ومتطلباته وسبل تعزيزه، فقد تم بناء دليل قيادي تربوي مقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، في ضوء التوجهات التربوية الحديثة على النحو الآتي:

اسم الدليل: دليل (عائد الفواعة، 2026) لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة.

4.4.1 تمهيد:

شهد النظام التربوي والتعليمي في فلسطين العديد من التحولات المتسارعة وذلك نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية، الأمر الذي فرض على المؤسسات التربوية الفلسطينية ضرورة تبني نماذج قيادية حديثة قادرة على الاستجابة لمتطلبات التنوع الطلابي في المدارس الفلسطينية. ويعتبر التعليم الدّامج أحد أهم وأبرز الاتجاهات التربوية الحديثة والمعاصرة، فالتعليم الدّامج يسعى لتحقيق العدالة التعليمية من خلال توفير الفرص التعليمية المتكافئة لجميع الطلبة بمن فيهم الطلبة ذوي الإعاقة. وحتى يتمكن النظام التعليمي من التكيف مع الفروق الفردية بين الطلبة في المدارس الحكومية الفلسطينية، برز مفهوم المرونة الأكاديمية كمدخل استراتيجي يتيح للنظام التربوي والتعليمي تطوير المناهج وتنويع استراتيجيات التدريس وتبني أساليب التقييم المرنة.

تُعَدّ المرونة الأكاديمية من المفاهيم الهامة في العمل التربوي، ونظراً لأهميتها في المجال التربوي بشكل عام، وفي مجال التعليم الدّامج بشكل خاص، فقد رأى الباحث بالاعتماد على نتائج الدراسة والأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم الدّامج أنّ لهذه المرونة دور فعّال في تعزيز التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية وتطويره، كما أنّ لهذه المرونة بالغ الأثر في تحسين آليات التعليم الدّامج وبرامجه ومناهجه المعتمدة بما يخدم فئة الطلبة ذوي الإعاقة في المجتمع الفلسطيني.

جاء هذا الدليل المقترح بوصفه إطاراً متكاملًا يهدف إلى تمكين القيادات المدرسية من تفعيل ممارسات تعليمية دامجة قائمة على المرونة الأكاديمية، كاستجابة ضرورية لما حصل عليه الباحث من نتائج لهذه الدراسة، فمن خلال نتائج الدراسة اتضح أنّ المرونة الأكاديمية تؤثر بشكل كبير على تطوير وتحسين برامج

التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وبناءً على ذلك فقد جاء هذا الدليل ليكون مصدراً علمياً يوجه القيادات التربوية والقيادات المدرسية إلى تطوير البرامج والخطط والوسائل بما يضمن تحسين وجودة التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، كما يؤمل بأن يشكل هذا الدليل مرجعاً هاماً ومفيداً للقائمين على برامج التعليم الدّامج سواء في المدارس الدّامجة أو في مديريات التربية والتعليم.

4.4.2 أهداف الدليل

هدف هذا الدليل المقترح إلى تزويد القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ومديرياتها والقيادات المدرسية في كافة محافظات الوطن، بمجموعة من المبادئ والتوجيهات العلمية التي تمكنهم من تطبيق وتنفيذ التعليم الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، وتمكين هذه القيادات من تبني استراتيجيات مرنة تحقق فلسفة التعليم الدّامج في فلسطين، ولهذا يؤمل من هذا الدليل أن يحقق الأهداف الآتية:

1. تعزيز تبني مفهوم المرونة الأكاديمية في المدارس الحكومية الفلسطينية الدّامجة.
2. دعم وتشجيع القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ومديرياتها على اتخاذ قرارات مرنة وشاملة تعمل من خلالها على تعزيز وتطوير برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.
3. تمكين القيادات المدرسية في المدارس الحكومية الفلسطينية من اتخاذ قراراتٍ تربويةٍ مرنة تساعد المدرسة الدّامجة ومعلميها على إنجاح برامج التعليم الدّامج بما يخدم فئة الطلبة ذوي الإعاقة في تلك المدارس.
4. تطوير بيئة تعليمية دامجة قائمة على العدالة وتكافؤ الفرص لجميع الطلبة في المدارس الحكومية الفلسطينية الدّامجة، وتحسين مخرجات التعلم لجميع الطلبة دون استثناء.

4.4.3 أهمية الدليل

تمثلت أهمية الدليل المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في كونه يعتبر أداة استراتيجية تساعد القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وكذلك القيادات المدرسية في المدارس الدّامجة، ومعلمي الصفوف الدّامجة في تلك المدارس، وكذلك المراكز المتخصصة والمتعاونة مع المدارس الدّامجة، وأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في تلك المدارس. ويستند هذا الدليل إلى مكونات المرونة الأكاديمية باعتبارها الأساس الذي يبنى عليه هذا الدليل بهدف تكييف وتسهيل مهمة التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية بما يخدم الطلبة ذوي الإعاقة، وبما يكفل

تحقيق تعليم دامج وفعال يؤدي إلى نجاح عملية التعليم الدامج وتطويره في ضوء التوجهات التربوية الحديثة. ويتوقع من هذا الدليل أن يساعد على تهيئة وتكييف التعليم الدامج وبرامجه وتطوير أدواته من خلال استخدام مكونات المرونة الأكاديمية بما يضمن تحقيق العدالة للطلبة ذوي الإعاقة ويكفل لهم الحقوق التي أقرتها السياسات والتشريعات والقوانين المحلية والدولية. كما يؤمل من هذا الدليل أن يساهم في تعزيز ثقافة تقبل التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية على كافة المستويات من طلبة ومعلمين وأولياء أمور، كما يؤمل أن يساهم الدليل في صنع قيادات تربوية قادرة على صناعة النجاح وجعل عملية التعليم الدامج بناءً وهادفة وتحقق الغاية المرجوة منها.

إنّ هذا الدليل المقترح يُعدّ استجابة علمية وعملية لحاجة القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والقيادات المدرسية للمدارس الدامجة إلى بناء دليل قيادي تربوي قادر على تعزيز المرونة الأكاديمية نحو التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، وتحقيق التغيير الإيجابي داخل المؤسسات التربوية الراعية والداعمة والمشاركة في عملية التعليم الدامج من خلال الاعتماد على مكونات المرونة الأكاديمية.

4.4.4 منطلقات الدليل المقترح

ينطلق بناء هذا الدليل المقترح من مجموعة من المنطلقات الهامة، وهذه المنطلقات هي:

1. ينطلق هذا الدليل المقترح من فلسفة تربوية تقوم على اعتماد مبدأ إنساني ألا وهو أنّ التعليم حق للجميع، وأنّ تحقيق العدالة التعليمية يتطلب من القيادات التربوية تبني ممارسات تربوية وقيادية مرنة تتناغم وتنوع الطلبة في المجتمع الفلسطيني.
2. استند بناء هذا الدليل المقترح إلى نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع التعليم الدامج، حيث يُعدّ التعليم الدامج إطاراً تنظيمياً وأخلاقياً يضمن إشراك جميع الطلبة في العملية التعليمية.
3. استند بناء هذا الدليل المقترح على الإطار النظري والأدبيات التربوية المتعلقة بالتعليم الدامج والمرونة الأكاديمية، حيث تمثل المرونة الأكاديمية الأداة التنفيذية لتحقيق أهداف التعليم الدامج من حيث تحقيق العدالة التعليمية وضمان حقوق الطلبة ذوي الإعاقة.
4. استند بناء هذا الدليل المقترح أيضاً على نتائج البحث النوعي والذي ابتدأ بالترميز المفتوح، مروراً بالترميز المحوري، وصولاً إلى الترميز الانتقائي كما ورد سابقاً في هذا الفصل.

5. استند بناء الدليل المقترح إلى خصوصية التحديات والإمكانات التي يعيشها المجتمع الفلسطيني، وذلك في ظل الأزمات المالية المتعاقبة، والضغوطات السياسية والاقتصادية التي يعيشها المجتمع الفلسطيني.

4.4.5 الإطار المفاهيمي للدليل

اعتمد الدليل القيادي التربوي المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في ضوء التوجهات التربوية الحديثة على المفاهيم الأساسية الآتية:

1. **المرونة الأكاديمية:** يعرف مفهوم المرونة الأكاديمية في هذا الدليل المقترح بأنه قدرة النظام التعليمي على التكيف مع احتياجات الطلبة المختلفة وذلك من خلال التعديلات المرنة على المناهج الدراسية والمحتوى التعليمي بما يلائم الطلبة على اختلاف قدراتهم، وكذلك التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس المتبعة في المدارس، إضافةً إلى استخدام أساليب متعددة لتقييم الأداء. وبالتالي فإن المرونة الأكاديمية يمكن اعتبارها عنصراً أساسياً من عناصر تحسين جودة التعليم وتطويره لجعله متاحاً لجميع الطلبة رغم اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم.
2. **التعليم الدامج:** يعرف التعليم الدامج في هذا الدليل المقترح بأنه نموذج تعليمي يعتمد على مبدأ إشراك جميع الطلبة بغض النظر عن قدراتهم أو إعاقاتهم في البيئة التعليمية المدرسية بهدف إزالة الحواجز التعليمية المانعة من ضمهم للبيئة التعليمية، وكذلك يهدف التعليم الدامج لتحقيق العدالة والمساواة بين جميع الطلبة في المجتمع، وتعزيز المشاركة الفاعلة لجميع الطلبة على اختلاف قدراتهم في بيئة تعليمية دامجة تعمل على تلبية احتياجاتهم التعليمية، وتساعدتهم على الانخراط في مجتمعاتهم من خلال تنمية مهاراتهم الاجتماعية والثقافية، وتسهم في تشجيع الطلبة على تقبل التنوع والاختلاف بينهم.
3. **القيادة التربوية الدامجة:** تعرف القيادة التربوية الدامجة في هذا الدليل المقترح بأنها قدرة القادة التربويين على قيادة المؤسسة التربوية نحو تحقيق التعليم الدامج، وذلك من خلال تبني القادة التربويين لرؤية شمولية تحقق المساواة والعدالة لجميع الطلبة، وتدعم ثقافة تنوع الطلبة داخل المدرسة وتسعى لترسيخها بين مكونات المدرسة من إدارة ومعلمين وعاملين وطلبة، وتمكين المعلمين من القيام بأدوارهم في تنفيذ برامج التعليم الدامج وتحفيزهم وتشجيعهم على تبني أهدافه، إضافةً إلى قدرة هؤلاء القادة التربويين على قيادة التغيير داخل المؤسسات التعليمية لتطبيق التعليم الدامج وقدرتهم على الحد من مقاومة التغيير داخل مؤسساتهم التعليمية.

4.4.6 مرتكزات الدليل المقترح في السياق الفلسطيني

ارتكز الدليل القيادي التربوي المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في ضوء التوجهات التربوية الحديثة على عدد من المرتكزات في السياق الفلسطيني، وهذه المرتكزات هي:

1. السياسات والتشريعات التربوية الخاصة بالتعليم الدامج والصادرة عن كل من الحكومات الفلسطينية المتعاقبة ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
2. محدودية الموارد المخصصة للمدارس الحكومية الفلسطينية، ومدى دعم المجتمع المحلي للمدارس الدامجة في فلسطين.
3. أعداد الطلبة الكبيرة في المدارس الحكومية، وكثافة أعداد الطلبة في الصفوف المدرسية الحكومية.
4. الثقافة المجتمعية الفلسطينية تجاه التعليم الدامج، ومدى تقبل المجتمع الفلسطيني لتطبيق هذا النوع من التعليم في المدارس الحكومية الفلسطينية.

4.4.7 المحاور الرئيسة للدليل المقترح

قام هذا الدليل المقترح على مجموعة من المحاور الرئيسة، ويمكن تحديد هذه المحاور بالآتي:

المحور الأول: القيادة التربوية الدامجة

حتى تتمكن المدرسة الدامجة من القيام بتنفيذ بناء وفعال لبرامج التعليم الدامج فلا بد من توفر قيادة تربوية تعي الحاجة الماسة لتطبيق التعليم الدامج في المدرسة وتبناه، بحيث يكون لدى هذه القيادة القدرة على بناء رؤية مدرسية قائمة على جعل التعليم الدامج هدفاً رئيساً لها. كما أنّ هذه القيادة التربوية تمتلك القدرة على التخطيط الاستراتيجي المرن الذي يذلل العقبات أمام تطبيق برامج التعليم الدامج في المدارس الفلسطينية، إضافةً إلى قدرة هذه القيادات التربوية الدامجة على قيادة التغيير وإدارته بما يحقق الأهداف المرجوة بتطبيق التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

المحور الثاني: المرونة في المناهج التعليمية

لتطبيق برامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية فلا بد من جعل المناهج التعليمية مرنة وذلك لتكييف هذه المناهج الدراسية بما يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في المدارس الدامجة، حيث أنّ هذه المرونة في المناهج الدراسية والمحتوى التعليمي تساعد المعلمين على تنفيذ برامج التعليم الدامج بكفاءة وفاعلية.

المحور الثالث: استراتيجيات التدريس المرن

للممكن من تطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، يتوجب على القادة التربويين استخدام استراتيجيات مرنة تساعد المعلمين والإداريين على تحقيق تعليم دامج وفعال، ومن أهم هذه الاستراتيجيات:

1. **استراتيجية التعليم النشط والتعاوني:** بحيث يتم تجميع الطلبة في مجموعات صغيرة لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، مما ينمي لدى الطلبة المهارات الاجتماعية والاعتماد المتبادل والايجابي.
2. **استراتيجية التعليم المتمايز:** حيث أنّ هذه الاستراتيجية تقوم على تصميم تجربة تعليمية تناسب كل طالب على حدة، ويعتمد هذا الأسلوب على طرق التدريس والأنشطة بما يتماشى مع أساليب التعلم المختلفة، ومستويات استعداد الطلبة واهتماماتهم الشخصية، وذلك بدلاً من تقديم محتوى واحد لجميع الطلبة، ويركز التعليم المتمايز على خلق بيئة تعليمية تفاعلية تمكّن كل طالب من تحقيق أقصى إمكاناته.

المحور الرابع: التقييم المرن

حيث لا بد من استخدام أساليب تقييم مرنة وأدوات تقييم متنوعة لإنجاح التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، بهدف المقدرة على قياس تقدم الطلبة في العملية التعليمية بشكل عادل، ويمكن ذلك بالاعتماد على إجراءات متنوعة ومنها:

1. **التقييم البديل:** حيث يركز التقييم البديل على قياس مهارات الطالب وقدراته من خلال مهام واقعية وأدائية كالمشاريع وملفات الأعمال بدلاً من الاختبارات التقليدية.
2. **التقييم المستمر:** هو أداة تربوية تدعم التعلم وتنمية المهارات وتستخدم لمراقبة تقدم الطلبة باستمرار، بحيث تقدم هذه الأداة تغذية راجعة مفصلة عن أداء الطلبة مما يساهم في تحديد الجوانب التي تم تحقيقها والجوانب التي تحتاج إلى اهتمام أكبر أولاً بأول.

المحور الخامس: التنمية المهنية للمعلمين

لتحقيق النجاح في تطبيق برامج التعليم الدّامج يتعين على القادة التربويين العمل على تطوير كفايات المعلمين ومهاراتهم وذلك من خلال اعتماد التدريب المستمر للمعلمين القائمين على تنفيذ التعليم الدّامج في المدارس وتطوير كفاياتهم المهنية، ويتم ذلك من خلال عقد دورات تدريبية بشكل مستمر تتماشى مع التطورات والتوجهات التربوية الحديثة، وعقد ورش عمل تخصصية تساعد المعلمين على الارتقاء والتطور

مما يساهم في تحسين جودة التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، كما أنّ تبادل الخبرات بين المعلمين الدّامجين في المدارس سيؤدي أيضاً إلى المساهمة في نجاح التعليم الدّامج وتطويره.

المحور السادس: إدارة الموارد

تسهم إدارة الموارد في تحقيق تعليم دامج وفّعال في المدارس الدّامجة، حيث أنّ إدارة الموارد تشمل توظيف الكوادر البشرية الفاعلة في تطبيق برامج التعليم الدّامج، ومن أهم هذه الكوادر الأخصائيين في العلاج السلوكي والوظيفي والنفسي، كما تشمل إدارة الموارد أيضاً العمل على استثمار التكنولوجيا في التعليم الدّامج، وكذلك تحسين البيئة المدرسية بما يخدم متطلبات النجاح للتعليم الدّامج في تلك المدارس.

المحور السابع: الشراكة المجتمعية

تهدف الشراكة المجتمعية إلى تعزيز دعم المجتمع للتعليم الدّامج، حيث أنّه من خلال هذه الشراكة مع المجتمع تستطيع المؤسسات التربوية في فلسطين تعزيز دعم المجتمع لبرامج التعليم الدّامج من خلال زيادة الوعي المجتمعي والثقافة المجتمعية باتجاه التعليم الدّامج وأهميته في استيعاب وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة في فلسطين، كما ان التعاون مع المؤسسات المحلية في المجتمع الفلسطيني يسهم مساهمة فاعلة في تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية. ومن أوجه الشراكة المجتمعية لتعزيز التعليم الدّامج في فلسطين إشراك أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في برامج التعليم الدّامج وجعلهم شركاء في نجاح وتطوير مهارات أبنائهم التعليمية والاجتماعية، وإشراك المجتمع المحلي في دعم المدارس الدّامجة.

4.4.8 آليات تنفيذ الدليل

لتنفيذ هذا الدليل المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، فلا بد من استخدام الآليات الآتية:

1. إعداد الخطط التربوية اللازمة لتطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وبما يخدم عملية إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المجتمع الفلسطيني.
2. العمل على تشكيل فريق التعليم الدّامج في المدارس الدّامجة بحيث يشمل الفريق قيادة دامجة واعية وقادرة على إدارة برامج التعليم الدّامج، إضافة إلى المعلمين الدامجين والمتخصصين في تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الفلسطينية.
3. تحديد مؤشرات أداء واضحة للتعرف من خلالها على مستويات الأداء لتطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدّامج في المدارس الفلسطينية.

4. تنفيذ الخطط التربوية والتي تم اعدادها مسبقاً لتطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.
5. متابعة تنفيذ برامج التعليم الدّامج المطبقة في المدارس الحكومية الفلسطينية بشكل دوري، وذلك للتعرف على مدى الالتزام بالخطط التربوية النازمة لعملية التعليم الدّامج.
6. تقييم النتائج التي يتم الحصول عليها من خلال مؤشرات الأداء، والعمل على تحسين جوانب الضعف والقصور في هذه النتائج.

4.4.9 أدوات القياس والتقييم

استخدم هذا الدليل المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة عدداً من الأدوات لقياس وتقييم التعليم الدّامج في المدارس الفلسطينية، ومن أهم هذه الأدوات:

1. استبانات المرونة الأكاديمية: حيث يتم اعداد استبانات مخصصة حول المرونة الأكاديمية، بحيث يتم التعرف من خلالها على مدى استخدام المرونة الأكاديمية في التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، من حيث مرونة المناهج، ومرونة الاستراتيجيات التعليمية ومرونة التقييم.
2. بطاقات ملاحظات الأداء: حيث تستخدم بطاقات ملاحظات الأداء للتعرف إلى أداء المعلمين والطلبة في المدارس الدّامجة.
3. الخطط التربوية الفردية (IEP): حيث تعتبر الخطط التربوية الفردية (IEP) من أهم الأدوات التي تساعد في قياس وتقييم برامج التعليم الدّامج، نظراً لدورها الهام في تقييم أداء الطلبة ومتابعتهم.
4. سجلات متابعة الطلبة: تستخدم سجلات متابعة الطلبة للتعرف إلى مدى تجاوبهم وتقديمهم وتطورهم في العملية التعليمية، والتعرف إلى مدى تطوير مهاراتهم الاجتماعية، ومن خلال هذه السجلات يمكن معرفة مستويات التقدم والتطور خلال مدة تعلمهم.
5. المقابلات مع الإدارة والمعلمين: تستخدم المقابلات مع المعلمين والإدارة كأداة هامة من أدوات القياس والتقييم لبرامج التعليم الدّامج، فمن خلال هذه المقابلات يتم الحصول على تغذية راجعة حول تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

4.4.10 مؤشرات نجاح الدليل

للتأكد من نجاح هذا الدليل في تعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، تستخدم عدد من المؤشرات الهامة وهي:

1. نسبة تطبيق المرونة الأكاديمية في برامج التعليم الدّامج: حيث تعتبر نسبة تطبيق المرونة الأكاديمية في برامج التعليم الدّامج كمرونة المناهج، ومرونة استراتيجيات التدريس، ومرونة التقويم مؤشراً هاماً من مؤشرات نجاح هذا الدليل
2. تحسين مستوى تحصيل الطلبة: يعتبر تحسين مستوى تحصيل الطلبة مؤشراً هاماً على مدى النجاح في تطبيق الدليل المقترح حيث أنّ تحسن نتائج الطلبة في التحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية تشير إلى مدى نجاح الدليل المقترح.
3. زيادة درجة رضا المعلمين باتجاه التعليم الدّامج: تعتبر زيادة درجة رضا المعلمين باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية مؤشراً هاماً من المؤشرات التي يمكن الاعتماد عليها في قياس نجاح هذا الدليل المقترح.
4. زيادة مستوى مشاركة الطلبة في برامج التعليم الدّامج: حيث أنّ زيادة مستوى المشاركة في برامج التعليم الدّامج من الطلبة تشير إلى مدى نجاح الدليل المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج.

4.4.11 النموذج التطبيقي للدليل

لتوضيح الدليل المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، يقترح الدليل تنفيذ السيناريو التطبيقي في إحدى المدارس الحكومية الفلسطينية وفق المراحل الآتية:

1. مرحلة التخطيط: تهدف مرحلة التخطيط إلى تحليل واقع المدرسة المستهدفة للتعرف على الاحتياجات المطلوبة لتطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدّامج، حيث يتم تحديد الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ التعليم الدّامج للمدرسة المستهدفة، ومن ثم وضع الخطط اللازمة لتطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدّامج في تلك المدرسة.
2. مرحلة التنفيذ: بعد إعداد الخطط التربوية المبنية على تحليل الواقع المدرسي ومتطلباته، تبدأ مرحلة تنفيذ هذه الخطط حيث أنّ أولى خطوات التنفيذ تكون بتهيئة البيئة المدرسية الدّامجة لتكون جاهزة لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة فيها من حيث التجهيزات المادية اللازمة والمساعدة في تطبيق برامج التعليم الدّامج، يلي ذلك بناء قيادة مدرسية واعية ومدركة لأهمية التعليم الدّامج في المدرسة وقادرة على القيام بتطبيق وتنفيذ برامجها المختلفة، كما أنّ تدريب المعلمين في المدرسة الدّامجة على تطبيق المرونة الأكاديمية في المناهج الدراسية المعتمدة واستراتيجيات التدريس يساعد المعلمين الدّامجين

على أداء واجباتهم بكفاءة وفعالية حيث يُعدّ التدريب من أهم الخطوات اللازمة لبدء مرحلة التنفيذ. وتقوم المدرسة الدّامجة في مرحلة التنفيذ بتطبيق البرامج والأنشطة المعدة مسبقاً وحسب الخطط المعتمدة من قبل القيادات التربوية، وتستخدم في هذه المرحلة استراتيجيات التدريس المرنة بما يخدم التنوع والاختلاف بين الطلبة في المدارس الدّامجة.

3. مرحلة المتابعة: في هذه المرحلة من مراحل تنفيذ الدليل، تقوم القيادات التربوية بمتابعة أداء الطلبة وقياس تقدمهم وتطورهم التعليمي والاجتماعي، كما تشمل المتابعة أيضاً متابعة أداء المعلمين الدّامجين ومدى التزامهم بالقيام بالواجبات المنوطة بهم على الوجه الأكمل الذي يؤدي إلى النجاح في تطبيق برامج التعليم الدّامج، ويفترض في هذه المرحلة أيضاً أن تقوم وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بمتابعة القيادات المدرسية والإشراف عليها للتأكد من التزامها بالمعايير والضوابط الناظمة للتعليم الدّامج في المدرسة الدّامجة. وتؤدي عملية المتابعة إلى توفير تغذية راجعة عن أداء الطلبة والمعلمين والقيادات المدرسية مما يوفر للجهات المختصة بتنفيذ وتطبيق برامج التعليم الدّامج البيانات والمعلومات اللازمة لتدارك أي خطأ أو نقص، وهو ما يساهم في تطوير الوضع القائم في المدارس الدّامجة نحو الأفضل.

4. مرحلة التقييم: تُعدّ مرحلة التقييم من أهم مراحل تنفيذ الدليل المقترح، ففي هذه المرحلة والتي تكون في نهاية الفصل الدراسي يتم قياس نتائج تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدرسة الدّامجة، وبناءً على قياس هذه النتائج وتحليلها يمكن التوصل إلى جوانب الضعف والقوة في أداء القائمين على برامج التعليم الدّامج في المدرسة، سواء أكان ذلك على مستوى تقدم الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم التعليمي والاجتماعي، أم على مستوى أداء المعلمين الدّامجين والتزامهم بالمعايير والضوابط الناظمة للتعليم الدّامج وتطبيقهم لاستراتيجياته وأهدافه، وعلى مستوى توفر الخدمات المادية اللازمة لتسهيل مهمة التعليم الدّامج في هذه المدرسة. وتهدف مرحلة التقييم إلى الوقوف على الصورة الحقيقية لتطبيق برامج التعليم الدّامج بهدف تطوير الأداء من خلال معالجة النواقص والتغلب على الأخطاء والتجاوزات في عملية التنفيذ.

4.4.12 التحديات المتوقعة في البيئة الفلسطينية

نظراً للظروف الصعبة التي يعيشها المجتمع الفلسطيني في ظل الاحتلال، فإن الكثير من التحديات يتوقع أن تقف عائقاً أمام تنفيذ هذا الدليل المقترح، وعليه فإن الباحث تعرّض لأهم هذه التحديات واقترح حلولاً لها تساهم في تنفيذ هذا الدليل، وهذه التحديات هي:

1. نقص الموارد والإمكانات: تعاني السلطة الوطنية الفلسطينية من أزمة مالية خانقة، وهذه الأزمة قد ألقت بظلالها على كل مكونات المجتمع الفلسطيني، ومن أهم هذه المكونات النظام التعليمي وما يعانيه من شح في الموارد والإمكانات، وهذه الأزمة المالية تجعل من الصعب توفير الموارد المادية والبشرية اللازمة لدعم تطبيق وتنفيذ التعليم الدامج في فلسطين، ولتجاوز هذه المشكلة يُقترح بأن يتم الاعتماد على مؤسسات المجتمع المحلي والمؤسسات الإقليمية والدولية لدعم أنشطة برامج التعليم الدامج، مما يساهم في توفير الموارد اللازمة لتطبيق التعليم الدامج في فلسطين.
2. ضعف التدريب المتخصص: ما من شك بأن التعليم الدامج بحاجة إلى تدريب متخصص للمعلمين والقائمين على تطبيقه، ويلاحظ جلياً من خلال نتائج الدراسة بأن هناك نقص كبير في برامج التدريب المتخصصة لهذا النوع من التعليم، وللتغلب على ذلك يُقترح بضرورة تكثيف عقد الدورات التدريبية وورش العمل الخاصة بالتعليم الدامج في المدارس التي يتم اعتمادها لهذا النوع من التعليم، وذلك لرفع كفاءة المعلمين الدامجين وزيادة مقدرتهم على تنفيذ برامج التعليم الدامج في فلسطين.
3. كثافة أعداد الطلبة في المدارس الحكومية: تعاني غالبية المدارس الحكومية الفلسطينية إن لم يكن كلها من اكتظاظ في أعداد الطلبة، وهذه الأعداد تنعكس صورتها في داخل الغرف الصفية التي تعاني من كثافة الطلبة فيها، وهذه الكثافة الصفية تعيق المعلمين الدامجين من تطبيق برامج التعليم الدامج، وللتغلب على هذا التحدي يُقترح بأن يتم اللجوء الى استراتيجيات التدريس المرنة كالتعليم النشط والتعاوني، والتطبيق التدريجي للتعليم الدامج في المدارس.
4. مقاومة التغيير من قبل المعلمين: إن أي تغيير داخل المؤسسات التربوية قد يقابل بمقاومة له، حيث أن هذا التغيير قد يضيف واجبات ومهام على الطاقم الإداري والتعليمي، ولهذا يلجأ العديد من الموظفين إلى مقاومة التغييرات الجديدة في المؤسسات التعليمية، وللتغلب على مقاومة التغيير المتوقعة في المدرسة الدامجة ، يُقترح بأن يتم توضيح الأهداف الإنسانية والأخلاقية لاعتماد التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وأن يعتمد الإداريون في تلك المدارس على اعتماد الإدارة التشاركية بحيث يشارك المعلمون والإدارة في اتخاذ القرارات الإدارية الهادفة لتطبيق برامج التعليم الدامج وتطويره.

4.4.13 التقييم والمتابعة

إن نجاح الدليل القيادي التربوي المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة يعتمد على ضرورة القيام بتقييم ومتابعة سير برامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية وذلك من خلال:

1. التقييم الدوري والمستمر لمدى تطبيق الدليل المقترح، وذلك بالاعتماد على التقييم القبلي والبعدي للأداء للبرامج والخطوات التي يعتمد عليها الدليل لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج.
2. مراجعة الخطط المعدة لبرامج التعليم الدّامج وتحديثها، وذلك بالاعتماد على النتائج التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، وكذلك بالاعتماد على البيانات والتقارير الدورية حول الأداء لسير برامج التعليم الدّامج.
3. استخدام التغذية الراجعة حول تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الدّامجة لتحسين وتطوير التعليم الدّامج، سواء أكانت هذه التغذية الراجعة صادرة من خلال المعلمين أو أولياء الأمور أو الطلبة أنفسهم.
4. الاعتماد على إجراء المقابلات مع المعلمين الدّامجين خلال سير برامج التعليم الدّامج وذلك للوقوف على مواطن الضعف لتفاديها، ولمعرفة مواطن القوة لتعزيزها وتطويرها مما يؤدي في النهاية لتحسين الأداء.

4.4.14 التأكد من صدقية الدليل المقترح

للتحقق من صلاحية وملاءمة هذا الدليل المقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، فقد تم عرض هذا الدليل المقترح على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال القيادة والإدارة التربوية وعددهم خمسة خبراء من الأساتذة الجامعيين والمرفقة أسماؤهم في الملحق (6) المدرج في قائمة الملاحق. وقد عمل الباحث على إجراء التعديلات والتوجيهات المطلوبة التي أوصى بها فريق الخبراء.

4.4.15 الخاتمة:

يُؤمل بأن يكون الباحث قد قدّم بهذا الدليل المقترح إطاراً علمياً يساعد القيادات التربوية في المدارس الحكومية الفلسطينية على تطبيق برامج التعليم الدّامج بكفاءة وفعالية، كما يُؤمل أن يساهم هذا الدليل المقترح في تعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، وهو ما سيؤدي إلى تفعيل وتطوير برامج التعليم الدّامج بهدف تحقيق التعليم العادل لجميع الطلبة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

قام الباحث في هذا الفصل بمناقشة نتائج التحليل النوعي لموضوعات الدراسة المختلفة، حيث تم مناقشة نتائج الترميز المفتوح والترميز المحوري والترميز الانتقائي لكل موضوع من موضوعات الدراسة، وذلك بهدف الوصول إلى صورة واضحة للتعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، والتعرف إلى أبرز التحديات والعقبات التي تواجه تطبيق برامج التعليم الدامج في تلك المدارس.

5.1 مناقشة نتائج الموضوع الأول: السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج

5.1.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح: ما من شك بأن موضوع السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج يعتبر بمثابة حجر الأساس في بناء منظومة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، فهذا الموضوع يمثل إطاراً مرجعياً هاماً تنطلق منه كل الممارسات التربوية وآليات التنفيذ في المدارس الحكومية الفلسطينية الدامجة، وقد أظهرت نتائج التحليل النوعي لهذا الموضوع بأنه يحظى بكثافة ترميزية عالية، وهو ما يعكس أهمية بُعد السياسات والتشريعات في تصورات المشاركين حول واقع التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية. ومن خلال ملاحظة التكرارات المرتبطة بموضوع السياسات والتشريعات والرؤية والرسالة، تشير هذه التكرارات إلى أن البعد التشريعي والحقوقى يملك حضوراً قوياً لدى وزارة التربية والتعليم العالي في دولة فلسطين، في حين أنّ الإطار التنفيذي والعملياتي يملك حضوراً متوسطاً وهو ما يشير إلى أهمية ضرورة

تحليل العلاقة بين المرجعيات النظرية للتعليم الدّامج وتحديات التطبيق العملي لهذا التعليم في المدارس الحكومية الفلسطينية.

ويظهر التحليل النوعي لجدول (4.1) والذي يتناول موضوع السياسات والرؤية نحو التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية والرموز المرتبطة به بأنّ الرموز تركزت حول وضوح المفاهيم ووجود التشريعات والسياسات ومدى الاتساق مع المرجعيات الوطنية والدولية، وقد جاءت أعلى التكرارات المندرجة تحت موضوع السياسات والرؤية نحو التعليم الدّامج لصالح موازنة سياسات الوزارة مع الاتفاقيات الدولية (32) تكراراً، يليها وضوح مفهوم التعليم الدّامج (31) تكراراً، وكذلك وجود تشريعات التعليم الدّامج (31) تكراراً، ومن ثم وضوح حقوق ذوي الإعاقة ووضوح الاتفاقيات الدولية حيث حاز كل منهما على (29) تكراراً، وتشير هذه النتائج إلى إدراك المشاركين لأهمية الأساس القانوني والمرجعي للتعليم الدّامج، خاصة في ظل التزامات دولة فلسطين وعلى رأسها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بالاتفاقيات الدولية، وارتباطها بمرجعيات حقوقية مثل الأمم المتحدة، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ويعكس هذا الوعي أنّ مفهوم التعليم الدّامج لم يعد يُفهم فقط كإجراء إداري فقط، بل كتحول فلسفي قائم على العدالة والحق في التعليم. وقد أشار المشاركون من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بأنّ التعليم الدّامج والتربية الخاصة في فلسطين يحظيان بحضور لافت في سياسات وتشريعات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وقد أجمع المشاركون الذين تمت مقابلتهم من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على ذلك، فقد قال المشاركون (م2): "إنّ السياسات والتشريعات والتوجيهات الخاصة بإدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الفلسطينية واضحة ومتوافقة مع سياسات التعليم الدّامج المتبعة في العديد من الدول الإقليمية والدولية، كما أنّ هذه السياسات والتشريعات تُطرح دوماً في الخطط الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية".

أظهرت النتائج الواردة في جدول (4.1) بأنّ تكرار وجود سياسات التعليم الدّامج كان (27) تكراراً، يليه تكرار وجود إطار العمل للتعليم الدّامج وتكرار توافق التعليم الدّامج مع سياسات الوزارة حيث حصل كل منهما على (21) تكراراً، وهذا يدل على أنّ التعليم الدّامج في فلسطين يتمتع بإطار تنظيمي رسمي، إلّا أنّ انخفاض التكرار نسبياً مقارنة بالمفاهيم الحقوقية قد يشير إلى فجوة بين النظريات والتطبيق، كما يشير إلى وجود تفاوت ملحوظ في وضوح الإجراءات التنفيذية داخل المؤسسات التعليمية. إنّ هذه النتائج توافقت مع الوثائق الصادرة عن الحكومة الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والخاصة بالتعليم الدّامج حيث أنّ وثيقة رقم (1) من الوثائق التي اعتمد عليها الباحث والتي كانت تحت مسمى قرار بقانون لسنة 2017 بشأن التربية والتعليم العام، والتي أقرها سيادة رئيس دولة فلسطين في العام (2017) والتي جاء فيها

تحت مادة رقم (14) بعنوان التعليم الجامع (الدّامج): تتبنى الوزارة سياسة التعليم الجامع (الدّامج) والتعليم المساند الذي يلبي احتياجات الطلبة، بتوفير:

1. تعليم نوعي للطلبة الأكثر عرضة للإقصاء والتهميش، مثل الطلبة ذوي الإعاقة.
2. الأبنية المدرسية المواءمة، والمصادر التعليمية، وطواقم التعليم المؤهلة والمتخصصة.
3. المناهج التعليمية الملاءمة وآليات التقييم المرنة والمستجيبة للاحتياجات الفردية للطلاب، لتقديم التعليم النوعي له.

أما تكرارات رموز وضوح الرؤية ووضوح الرسالة فقد جاءت بـ (26) تكراراً لكل منهما، فيما حصل رمز تحقيق العدالة التعليمية على (20) تكراراً، ويشير ذلك إلى أنّ البعد القيمي حاضر في الخطاب التربوي، غير أن تحقيق العدالة التعليمية جاء بأقل تكرار، وهو ما يدل على وجود تحديات عملية تعيق تفعيل الكامل لمبادئ العدالة في الواقع المدرسي.

إنّ تكرارات وضوح الرؤية والرسالة للتعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية أشارت إلى أنّ المشاركين في هذا البحث النوعي قد رأوا بأن التعليم الدّامج يمتلك رسالة ورؤية واضحة المعالم والأهداف، فقد أشار المشاركون (م1) من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى أنّ "رسالة التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية تتمثل في توفير بيئة شاملة وعادلة تضمن حق جميع الطلبة في فلسطين بمختلف فئاتهم في التعليم العام الحكومي وإزالة كافة العقبات التي تعترض هذا الحق"، أما المشاركون (م4) من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية فقد أوضح بأن "رؤية التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية هي بناء نظام تعليمي شامل يعمل على ضمان حق جميع الطلبة في التعلم والمشاركة الكاملة في البيئة المدرسية الحكومية دون تمييز أو تحيز، بحيث تعمل المدارس الدّامجة على توفير متطلبات التعليم الدّامج الأكاديمية والاجتماعية". أما فيما يتعلق بتحقيق العدالة التعليمية والتي جاءت بأقل تكرار فقد ركز غالبية أولياء أمور الطلبة بأنّ تحقيق العدالة التعليمية في المدارس الدّامجة ما زال بعيد المنال، وقد ذكر المشاركون (م7) من أولياء أمور الطلبة في المدارس الدّامجة بأنّ طلبة التعليم الدّامج لا يحصلون على حقوقهم المكفول بالقوانين والتشريعات الفلسطينية بالتعليم العادل، حيث قال: "إنّ ولدي في المدرسة الدّامجة لا يحصل على الخدمات التعليمية الكافية والمراعية لحالته، فهو يحصل على التعليم كطالب عادي، وهذا لا يتناسب وحالته الخاصة فهو بحاجة إلى مساعدة خاصة ليتم تحقيق العدالة التعليمية له ولأمثاله من الطلبة".

أما فيما يخص مفاهيم التربية الخاصة والتعليم الجامع فتظهر النتائج الواردة في جدول (4.1) بأن رمز التربية الخاصة حصل على (24) تكراراً، فيما حصل رمز مفهوم التعليم الجامع على (27) تكراراً بالتساوي مع رمز مفهوم التأهيل التربوي، وهو ما يشير إلى تبني وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية فلسفة شمولية أكثر اتساقاً مع الاتجاهات التربوية الحديثة، حيث أن الوزارة أصبحت تتبنى مفهوم التعليم الجامع كمفهوم أشمل وأكثر عمقا وشمولية من التربية الخاصة ما يمثل تحولاً في خطاب وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية التربوي تجاه الطلبة ذوي الإعاقة، كما أصبح مفهوم التأهيل التربوي مفهوماً مستخدماً بشكل واسع مما يشير إلى أنّ هناك وعي لدى المسؤولين في الحكومة الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي والمجتمع بضرورة تطبيق برامج التأهيل التربوي للطلبة ذوي الإعاقة، وقد ورد في وثيقة (2) من الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في العام (2015) تحت عنوان السياسة بإيجاز ما يلي: "وضعت هذه السياسة في سياق التشريعات الوطنية والدولية لتحديد التزام وزارة التربية والتعليم العالي بالتعليم الجامع. إنّ التعليم الجامع يتعلق بإحداث تغييرات جوهرية في نظام التعليم بأكمله، تبعاً لمبدأ التصميم العام، وهذا يعني أن يتم إدخال تغييرات على السياسات، وتخصيص موارد وممارسات تدريس، ومناهج تقييم، وبنية تحتية ... إلخ، بحيث يصبح التعليم مرناً وقادراً على التكيف مع احتياجات كل متعلم".

بشكل عام يمكننا القول أنه وبالاعتماد على تفسير نتائج الجدول (4.1) والمتعلقة بموضوع السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج تبين بأن السياسات والتشريعات التي تتبناها دولة فلسطين ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية متماسكة من حيث الإطار النظري والقانوني والتشريعي، وتتوافق هذه السياسات والتشريعات مع المرجعيات الدولية والإقليمية حول التعليم الدامج وسياساته وتشريعاته، كما أنّ الرؤية والرسالة التي تتبناها مؤسسات التعليم الدامج الفلسطينية واضحة ومفهومة ومحددة، حيث أنها تبين بوضوح الغاية والأهداف المرجوة من تبني التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، أما فيما يتعلق بتحقيق مبادئ العدالة التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة، فقد أظهرت النتائج أنّ هناك تحديات كبيرة أعاقَت تفعيل مبادئ العدالة التعليمية في المدارس الدامجة الفلسطينية، وهو ما يدعو إلى ضرورة تحسس هذه المعوقات والتغلب عليها للوصول إلى تحقيق العدالة التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية.

إنّ مناقشة النتائج للموضوع الأول تبين بأنّ هذه النتائج تتفق مع دراسة الزبون (2024) والتي اعتبرت التعليم الدامج حقاً أساسياً لجميع الأفراد في المجتمع، وسلطت الضوء على أهمية التعليم الدامج ودوره في تحقيق العدالة الاجتماعية، وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلبة بغض النظر عن اختلافاتهم، كما تطرقت إلى أهم السياسات والتشريعات المعتمدة لتعزيز التعليم الدامج، وكذلك الرسالة والرؤية للمدارس الدامجة.

5.1.2 التحليل النوعي للترميز المحوري: من خلال الترميز المحوري فقد تم تقسيم الرموز التابعة لموضوع السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج الى ثلاثة محاور رئيسة وهي:

5.1.2.1 المحور الأول: الإطار المفاهيمي والفلسفي للتعليم الدامج

أشارت النتائج المرتبطة برموز الإطار المفاهيمي والفلسفي للتعليم الدامج الواردة في الجدول (4.9) إلى اهتمام كبير بتوضيح الأسس النظرية والفلسفية للتعليم الدامج، حيث يرتبط وضوح المفاهيم بتماسك التطبيق الميداني، كما يظهر أنّ التعليم الدامج لا يُنظر إليه فقط كإجراء تنظيمي فقط، بل كتحول فكري يرتبط بفلسفة التعليم الدامج وإعادة تعريف أدوار التربية الخاصة.

5.1.2.2 المحور الثاني: الإطار التشريعي والسياسات النازمة للتعليم الدامج

أما فيما يخص الرموز المتعلقة بإطار التشريعات والسياسات النازمة للتعليم الدامج، فيلاحظ من خلال قراءة النتائج وتحليلها والواردة في الجدول (4.10) بأنّ هذه الرموز تعكس العلاقة بين التعليم الدامج والبنية التنظيمية الرسمية، حيث يتضح أنّ التعليم الدامج يستند إلى تشريعات وسياسات واضحة أقرتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، كما يظهر اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بمواءمة السياسات الوطنية مع الاتفاقيات الدولية ذات الصلة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مما يعزز البعد الحقوقي والمؤسسي للتعليم الدامج.

5.1.2.3 المحور الثالث: الرؤية القيمية والبعد الحقوقي للتعليم الدامج

أشارت نتائج الجدول (4.11) إلى الرؤية القيمية والبعد الحقوقي للتعليم الدامج، فقد أشارت الرموز الواردة في هذا المحور إلى أن التعليم الدامج في المدارس الفلسطينية يُنظر إليه كمدخل هام لتحقيق العدالة التعليمية وضمان حقوق الطلبة ذوي الإعاقة، كما أن وضوح الرؤية والرسالة المؤسسية يعكس وجود توجه استراتيجي يربط التعليم الدامج برسالة ورؤية النظام التعليمي الفلسطيني وأهدافه بعيدة المدى.

5.1.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي: انطلاقاً من تحليل البيانات النوعية من خلال تطبيق مراحل

الترميز الثلاث المفتوح والمحوري والانتقائي وصولاً إلى بناء نموذج تفسيري يعكس طبيعة العلاقات بين المفاهيم المرتبطة بالتعليم الدامج، فقد أظهر الترميز الانتقائي أنّ هذا الموضوع لا يمكن فهمه من خلال عناصر منفصلة، بل من خلال شبكة مترابطة من المفاهيم والتشريعات والرؤى المؤسسية التي تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف التعليم الدامج، وفي ضوء تحليل البيانات التي حصل عليها الباحث من خلال الدراسة، تم التوصل إلى أنّ الفئة المركزية لهذا الموضوع هي تكامل السياسات والرؤية المؤسسية يعتبر مدخلاً هاماً

لتحقيق التعليم الدّامج وتعزيز العدالة التعليمية، وتعكس هذه الفئة المركزية جوهر البيانات والمعلومات الواردة في الموضوع الأول من موضوعات هذه الدراسة، حيث بيّنت هذه النتائج أنّ نجاح التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية يعتمد اعتماداً كبيراً على مدى انسجام السياسات النازمة في فلسطين مع الرؤية التربوية الفلسطينية لتعزيز وتمكين التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وعلى مدى وضوح المفاهيم والتشريعات المرتبطة بالتعليم الدّامج.

وترتبط الفئة المركزية لموضوع السياسات والرؤية نحو التعليم الدّامج بمجموعة من الفئات المترابطة، وهذه الفئات هي:

5.1.3.1 وضوح المفاهيم والأسس النظرية

بيّنت نتائج الدراسة بأنّ وضوح المفاهيم المرتبطة بالتعليم الدّامج يمثل نقطة الانطلاق الأساسية في بناء سياسات فعالة لتنظيم وتطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، فمن خلال الجدول (4.1) برزت مجموعة من الرموز ذات التكرارات المرتفعة، كوضوح مفهوم التعليم الدّامج، ووضوح فلسفة التعليم الدّامج، ووضوح مفهوم التعليم الجامع، ووضوح مفهوم التأهيل التربوي، وأخيراً وضوح مفهوم التربية الخاصة، وهو ما يشير إلى وجود فهم مشترك لهذه المفاهيم يسهم في تقليل التباين في تفسير التعليم الدّامج بين العاملين في الميدان التربوي، كما يعزز من قدرة القائمين على العملية التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ومديرياتها ومدارسها على تطبيق برامج التعليم الدّامج بشكل متسق. فكلما كانت المفاهيم أكثر وضوحاً، انعكس ذلك إيجاباً على صياغة السياسات وتطبيقها.

5.1.3.2 الإطار التشريعي والسياسات النازمة

تظهر النتائج أنّ وجود التشريعات والسياسات الواضحة للتعليم الدّامج في أنظمة الدولة المعنية يُعدّ عاملاً حاسماً في تفعيل برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وقد تمثل ذلك في رموز وجود تشريعات التعليم الدّامج، وجود سياسات التعليم الدّامج، وجود إطار عمل للتعليم الدّامج، وتوافق التعليم الدّامج مع سياسات الوزارة، فالسياسات النازمة والتشريعات القانونية التي تتبناها دولة فلسطين ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لا تقتصر على كونها وثائق رسمية، بل تمثل أدوات تنفيذية تضمن استمرارية تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، كما يعمل وجود إطار عمل واضح على تنظيم الأدوار والمسؤوليات بين أطراف العملية التربوية المعنية بالتعليم الدّامج في فلسطين، وهو ما يحد من الاجتهادات الفردية التي قد تؤثر سلباً على جودة التطبيق.

5.1.3.3 المواءمة مع الاتفاقيات والمعايير الدولية

أظهرت النتائج الواردة في الدراسة أهمية البعد الدولي في تشكيل سياسات التعليم الدامج في فلسطين، حيث برزت رموز مواءمة سياسات الوزارة مع الاتفاقيات الدولية ووضوح الاتفاقيات الدولية المعنية بالتعليم الدامج بشكل واضح في الدراسة، ويعكس ذلك توجه النظام التعليمي الفلسطيني نحو الاستفادة من الخبرات العالمية وتبني المعايير الدولية في مجال التعليم الدامج وتطبيقها في برامج وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نحو التعليم الدامج، كما أنّ هذه المواءمة تساهم في تعزيز جودة السياسات الفلسطينية النازمة للتعليم الدامج كونها تستفيد من خبرات الدول المتقدمة في السياسات والاتفاقيات المعنية بالتعليم الدامج، كما تدعم هذه المواءمة تحقيق معايير العدالة والمساواة في التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

5.1.3.4 الرؤية المؤسسية والقيم التربوية

أظهرت نتائج الدراسة بأنّ الرؤية المؤسسية تمثل البعد القيمي الذي يوجه السياسات التربوية نحو تحقيق أهدافها، ومن أهم الرموز التي برزت في نتائج الدراسة وضوح الرؤية، ووضوح الرسالة، وتحقيق العدالة التعليمية، وختاماً وضوح حقوق ذوي الإعاقة. وتشير هذه النتائج إلى أنّ التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية والتربوية لا يُعدّ مجرد إجراء تنظيمي، بل هو توجه قيمي يعكس التزام النظام التعليمي بمبادئ العدالة وتكافؤ الفرص، كما أنّ وضوح الرؤية والرسالة يساهم في توحيد الجهود وتوجيهها نحو أهداف مشتركة يسعى النظام التعليمي لتحقيقها.

5.1.3.5 التكامل بين الفئات

أظهرت نتائج الترميز الانتقائي للدراسة بأنّ كل من فئات وضوح المفاهيم والأسس النظرية والإطار التشريعي والسياسات النازمة، والمواءمة مع الاتفاقيات والمعايير الدولية والرؤية المؤسسية والقيم التربوية لا تعمل بشكل منفصل، بل تتكامل جميعاً ضمن منظومة واحدة، حيث أنّ وضوح المفاهيم يعتبر أساساً لبناء السياسات التربوية، كما أنّ التشريعات توفر الإطار القانوني والتنظيمي لتطبيق السياسات التربوية، بينما تساهم المواءمة مع الاتفاقيات والمعايير الدولية في رفع جودة السياسات النازمة لبرامج التعليم الدامج في فلسطين، في حين توجه الرؤية المؤسسية والتنفيذ لبرامج التعليم الدامج نحو تحقيق العدالة، وبالتالي فإنّ أي خلل في أحد هذه المكونات قد يؤثر على فعالية التعليم الدامج ككل.

ويرى الباحث من خلال مناقشة النتائج لموضوع الدراسة الأول بأنّ دولة فلسطين قد أجادت في رسم وتبني السياسات والتشريعات النازمة للتعليم الدامج، وقد تم اعتماد هذه السياسات والتشريعات من خلال القرارات

الحكومية الفلسطينية، وهذه السياسات والتشريعات تتفق مع السياسات والتشريعات النازمة للتعليم الدامج في العديد من الدول الإقليمية والدولية، وهو ما يشير إلى أنّ المستوى الرسمي الفلسطيني يأخذ موضوع رعاية الطلبة ذوي الإعاقة ومحاولة إدماجهم في المدارس الحكومية وتأهيلهم على محمل الجد، وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي تناولت السياسات والتشريعات للتعليم الدامج.

5.2 مناقشة نتائج الموضوع الثاني: التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة

5.2.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح: يمثل موضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة البُعد الإجرائي العملي للتعليم الدامج، حيث أنّه يشكل التطبيق الميداني والعملي لموضوع الرؤية والسياسات والتشريعات للتعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية. وإذا كان الموضوع الأول قد كشف عن قوة الإطار المفاهيمي والتشريعي للتعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، فإنّ موضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة لطلبة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية يعكس مدى ترجمة تلك المرجعيات والسياسات والتشريعات إلى خطط وآليات وخدمات فعلية تحقق أهداف هذه السياسات والتشريعات.

تشير التكرارات الواردة في الجدول (4.2) لرموز موضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة، إلى وجود توازن نسبي بين التخطيط والتنسيق المؤسسي، ويقابل ذلك ضعف واضح في جانب الموارد والخدمات التأهيلية، وهو ما يكشف عن فجوة تنفيذية تحتاج إلى تحليل معمق لتوضيح مكان الضعف والخلل في الموارد والخدمات التأهيلية، وتظهر النتائج بأن أعلى التكرارات في موضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة جاءت لصالح رمز وضوح الخطط للتعليم الدامج ورمز وجود التنسيق بين الإدارات المختلفة، فقد نال كل منهما على (30) تكراراً، وتبيّن هذه التكرارات بأن المشاركين في الدراسة يرون وضوحاً جيداً في التخطيط المؤسسي للتعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وهو ما يدل على أنّ التعليم الدامج في فلسطين لا يدار بصورة عشوائية، بل يستند إلى تخطيط استراتيجي منظم، إلّا أنّ وضوح هذه الخطط يتطلب بالتأكيد تحليل ارتباط الخطط باليات تنفيذها لفهم مدى تطبيق الخطط المرسومة في واقع مدارس التعليم الدامج الفلسطينية، كما تظهر النتائج التي حصل عليها الباحث أيضاً بأن هناك تعاوناً وتنسيقاً بين الإدارات المختلفة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في سبيل تطبيق وتنفيذ التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، حيث يشكل التنسيق المؤسسي أحد أهم عناصر نجاح التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الدامج الفلسطينية، كما أنّ حصول رمز التنسيق بين الإدارات المختلفة على (30) تكراراً يعكس وعياً كبيراً لدى المشاركين بأهمية التكامل بين كل من الإدارة المدرسية والإشراف التربوي وأقسام التربية الخاصة والجهات العلاجية المرتبطة بالتعليم الدامج، وهذا يشير إلى أنّ التعليم الدامج في المدارس

الحكومية الفلسطينية يُنظر إليه كعملية تشاركية واسعة لا كمسؤولية تتبناها جهة واحدة فقط. وقد أشارت الوثيقة رقم (3) من وثائق وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بأن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية قامت بإعداد خطة لتنفيذ السياسات والتشريعات الخاصة بالتعليم الدامج في فلسطين حيث أصدرت الوزارة الخطة تحت عنوان "إستراتيجية تنفيذ سياسة التعليم الجامع وخطتها التنفيذية" وذلك في كانون الأول من العام (2016)، حيث أنّ هذه الاستراتيجية هدفت لترجمة السياسات والتشريعات الفلسطينية النازمة للتعليم الدامج في فلسطين إلى تطبيق عملي في المدارس الفلسطينية الدامجة، كما أنّ هذه الاستراتيجية أشارت إلى مشاركة سياسة التعليم الدامج مع جميع الإدارات العامة في الوزارة، وعقد نقاشات لتحديد علاقة السياسة بعمل كل إدارة، وهو ما يشير بوضوح إلى اهتمام الوزارة بالتنسيق مع الإدارات المختلفة للتعليم الدامج.

برزت في الجدول (4.2) عدة رموز مرتبطة بتحديد المعايير ومنها تحديد معايير إدماج الأطفال بتكرار (21)، وتحديد معايير اختيار المدارس الدامجة بتكرار (14)، ويدل ذلك على وجود إطار تنظيمي يحدد شروط إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، سواء من حيث جاهزية المدرسة الدامجة أو احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة، إلّا أنّ انخفاض التكرار النسبي لمعايير اختيار المدارس الدامجة والذي جاء بـ (14) تكراراً يشير إلى تفاوت في تطبيق هذه المعايير أو عدم وضوحها الكامل على مستوى الميدان، ويمكن تفسير هذه النتائج بأنّ تحديد معايير إدماج الطلبة أكثر وضوحاً من عملية اعتماد المدارس نفسها كمدارس دامجة. وقد أشار المشاركون (م3) من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بأن قسم التربية الخاصة في الوزارة يقوم بإجراء التقييم اللازم للطلاب المنوي إدماجه في المدارس الدامجة الفلسطينية ليحدد إمكانية قبول هذا الطالب ضمن المدارس الدامجة، وقد يكون هذا الإدماج كلياً أو جزئياً أو بشرط وجود مرافق (معلم ظل) يرافق الطالب للمدرسة الدامجة، كما أنّ خيار عدم قبول الطالب يبقى وارداً في حال الخوف من أن يشكل إدماج الطالب خطراً على باقي الطلبة في المدرسة. أما فيما يتعلق بمعايير اختيار المدارس الدامجة فقد أشار المشاركون (م4) من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بأن المدارس الدامجة في فلسطين تحدد بأقرب مدرسة لبيئة ومكان سكن الطالب، فلا يوجد تحديد لمدارس معينة لتكون هي المدارس الدامجة للطلاب وبالتالي فإنّ أقرب مدرسة حكومية لمكان سكن الطالب تكون هي المدرسة الدامجة للطلاب المنوي إدماجه في نظام التعليم الدامج.

يُعد اختيار الخدمات التأهيلية والعلاجية الجانب الأكثر حساسية في التطبيق العملي للتعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وقد جاء تكرار رمز تحديد الخدمات العلاجية المقدمة بـ (19) تكراراً، فيما جاء تكرار رمز توفر الخدمات التأهيلية في المدارس الدامجة بـ (9) تكرارات، ويشير هذا التفاوت إلى أنّ تحديد نوع الخدمات التي يحتاجها الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية متحقق من الناحية

النظرية، إلا أنّ توفر هذه الخدمات فعلياً داخل المدارس الدّامجة لا يزال محدوداً وبشكل كبير جداً، وهو ما يعكس وجود فجوة حقيقية بين التخطيط والتطبيق للتعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، حيث يلاحظ القصور في تطبيق الخدمات التأهيلية المتخصصة في المدارس الفلسطينية الدّامجة. وقد ذكر المشارك (م2) من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بأنّ "تحديد الخدمات العلاجية سواء أكانت علاجاً وظيفياً أم سلوكياً وغيرها من الخدمات العلاجية للطلبة ذوي الإعاقة ممكنة من خلال التقارير الطبية وملاحظة السلوك للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة، إلا أنّ توفير هذه الخدمات هو الأمر الصعب وخاصة في ظل الظروف المالية الصعبة التي تعيشها السلطة الوطنية الفلسطينية"، أما المشارك (م9) من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية فقد ذكر بأنّه "لا تقدم لطفله أي خدمات علاجية خاصة، وأنّ الخدمات العلاجية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية تكاد تكون معدومة"، فيما أكد المشارك (م15) من المراكز المتخصصة بالتعليم الدّامج بأنّ "توفر الخدمات العلاجية في المدارس الحكومية ضعيف جداً ولا يرقى إلى أبسط ما تقدمه المراكز العلاجية الخاصة".

أما فيما يتعلق بالشراكات والدعم الخارجي، فقد جاء تكرار رمز تعاون المدارس الدّامجة مع المراكز المتخصصة بـ (26) تكراراً، فيما كان تكرار رمز دعم المجتمع المحلي للمدارس الدّامجة (12) تكراراً، بينما كان تكرار رمز دعم وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لمدارس التعليم الدّامج (16) تكراراً، ويشير ارتفاع تكرار تعاون المدارس الدّامجة مع المراكز المتخصصة إلى اعتماد هذه المدارس على الشراكات مع المراكز المتخصصة لتعويض نقص الخدمات المقدمة داخلها، هو ما يؤكد بأنّ المدارس الدّامجة الفلسطينية تعاني نقصاً وشحاً في توفير الخدمات العلاجية والتأهيلية لطلبة التعليم الدّامج، إلا أنّ هذا التعاون بين المدارس الدّامجة والمراكز المتخصصة رغم ما يشير إليه من نقص في توفير الخدمات العلاجية في المدارس، يعكس نموذجاً تشاركياً يعتمد على التكامل بين المدرسة الدّامجة والمؤسسات المجتمعية، وقد أشار المشارك (م4) من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى أنّ "تعاون المدارس الدّامجة مع المراكز المتخصصة يعود إلى عدم قدرة المدارس الدّامجة لتحمل أعباء علاج الطلبة وظيفياً وسلوكياً، فالمدارس الدّامجة غير مؤهلة لتقديم هذه العلاجات ولا يمكن تحمل أعباءها خصوصاً وأنّ المدارس الدّامجة ليست مدارس مخصصة في المحافظات، وإنما كل مدرسة حكومية قريبة من الطالب تعتبر مدرسة دامجة"، أما التكرار المتوسط لدعم وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية فهو يشير إلى دعم محدود وغير كافٍ من حيث الموارد المتاحة المقدمة للمدارس الدّامجة واستدامتها، فهذه المدارس تحتاج إلى دعم أكبر من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لتتمكن من تلبية احتياجاتها وتوفير الموارد اللازمة لتقوم بواجباتها على النحو الأمثل بما يخدم طلبة التعليم الدّامج ويحقق لهم الفائدة المرجوة، وقد أجمع كل المشاركين في المجموعة

البؤرية على أنّ دعم الوزارة للمدارس الدّامجة هو دعم متوسط ولا يتناسب مع السياسات والتشريعات التي أقرتها واعتمدتها وزارة التربية والتعليم العالي في استراتيجياتها لتنفيذ وتطبيق التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، أما فيما يتعلق بدعم المجتمع المحلي للتعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، فيشير انخفاض التكرار لهذا الرمز إلى ضعف انخراط المجتمع المحلي في دعم التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، سواء من الناحية المادية أو المعنوية، وهو ما يؤثر حتماً في نجاح التعليم الدّامج وتطويره في المدارس الدّامجة في المجتمعات المحلية الفلسطينية. وقد ذكر المشاركون (م22) من المجموعة البؤرية بأنّ "المجتمعات المحلية المحيطة بالمدارس لا تقوم بواجباتها تجاه دعم إدماج الطلبة في المدارس الحكومية الفلسطينية، فالمدارس الدّامجة تعاني شحاً في الموارد المادية اللازمة لإدماج الطلبة، فالكل يعلم الأزمات المالية المتلاحقة والتي تعاني منها الحكومة الفلسطينية وبالتالي على المجتمعات المحلية المحيطة بالمدارس أن تسهم في توفير الموارد اللازمة لإدماج الطلبة فيها".

يُعدّ توفير الموارد المادية والبشرية من أبرز مواطن التحدي لنجاح عملية إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، وقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول (4.2) بأنّ التكرارات كانت منخفضة نسبياً لكل من رمز توفير الموارد المادية والذي جاء بـ (12) تكراراً، بينما كان تكرار توفير الموارد البشرية (11) تكراراً، ويشير هذا الانخفاض إلى أنّ التخطيط والتنسيق لعملية التعليم الدّامج لا يقابلها توفر كافٍ في الموارد المادية والبشرية، وهو ما يحدّ بشكل كبير من فاعلية تنفيذ وتطبيق عملية التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، خاصةً في ظل الحاجة الماسّة إلى معلمين مؤهلين في مجالات التربية الخاصة إضافةً إلى ضرورة توفير مختصين في العلاج الوظيفي والسلوكي وغيرها من الاختصاصات الهامة التي تحتاجها المدارس الفلسطينية الدّامجة، كما أنّه لا بدّ لهذه المدارس من توفير العديد من الموارد المادية كالتجهيزات الصفية المساندة لعملية التعليم الدّامج لتساعد المعلمين على توفير تعليم فعّال لطلبة التعليم الدّامج في تلك المدارس، فالتعليم الدّامج يحتاج إلى العديد من الوسائل والتجهيزات التي تساعد المعلمين في التواصل البناء مع الطلبة ذوي الإعاقة. أشار المشاركون (م4) من مسؤولي التربية الخاصة والتعليم الدّامج في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بأنّ "المدارس الدّامجة غير مؤهلة لتقديم هذه العلاجات الوظيفية والسلوكية للطلبة ذوي الإعاقة فيها ولا يمكن تحمل أعباءها"، في حين ذكر المشاركون (م15) من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الدّامجة بأنّ "المدارس الدّامجة لا تتوفر لديها الموارد البشرية والمادية اللازمة لنجاح التعليم الدّامج وإنّما تقوم هذه المدارس فقط باستيعاب الطلبة ومحاولة إدماجهم اجتماعياً وعلى نحو محدود جداً"، أما المشاركون (م17) من موظفي المراكز المتخصصة برعاية الطلبة ذوي الإعاقة فقد قال: "إنّ المدارس الحكومية الدّامجة لا تتوفر لديها موارد بشرية مؤهلة تساعد على نجاح التعليم

الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة، وإنّ أولياء أمور الطلبة يضطرون إلى متابعة أبنائهم في المراكز المتخصصة بعلاج وتأهيل هؤلاء الطلبة"، أما المشاركون (م7) من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة فقد قال: "إنّ طفلي وعدد من أمثاله لا يتلقون العلاجات اللازمة لأن هذه العلاجات لا تتوفر في المدارس الدّامجة وإنّ توافرها في مراكز خاصة لا يعني بالضرورة إمكانية الاستفادة منها وذلك نظراً لتكلفة هذه العلاجات في تلك المراكز".

ويرى الباحث بأنّ المدارس الدّامجة في فلسطين تحتاج إلى توظيف كوادر مؤهلة للتعامل مع مختلف الإعاقات في تلك المدارس، كما أنّ اعتبار كل مدرسة قريبة من مكان سكن الطالب هي المدرسة الدّامجة لذلك الطالب يعني بأنّ الطالب يتم استيعابه في المدرسة دون أن تكون هذه المدرسة قادرة ومؤهلة على رعاية الطالب وتعليمه وتدريبه، كما يرى بأنّ تعاون المجتمعات المحلية مع المدارس الدّامجة له الكثير من الأهمية حيث أنّ هذه الشراكة والتعاون بين المجتمعات المحلية والمدارس الدّامجة يمكن أن تسهم بشكل كبير في توفير الموارد المادية والبيئية المدرسية الدّامجة مما يساعد على تطبيق تعليم دامج وفعال في تلك المدارس.

أما فيما يخص الخطط التربوية الفردية (IEP) والتي تعتبر أحد أهم أدوات التعليم الدّامج عالمياً لما لها من أهمية كبيرة في المساهمة في تطوير وتحسين السلوكيات الاجتماعية والأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة، فقد ارتبطت هذه الخطط تاريخياً بالتشريعات الدولية الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، خاصة ضمن الإطار الذي تبنته اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تحت مظلة الأمم المتحدة، وبالنظر لأهمية الخطط التربوية الفردية في دراستنا الحالية فقد اشتمل موضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة على رمز اعتماد الخطط التربوية الفردية، ورمز آليات إعداد الخطط التربوية الفردية، إضافة إلى رمز الأطراف المشاركة في إعداد الخطط التربوية الفردية، وقد أظهرت لنا النتائج الواردة في الجدول (4.2) بأن رمز اعتماد الخطط التربوية الفردية حصل على (13) تكراراً، وكذلك رمز آليات إعداد الخطط التربوية الفردية بنفس التكرار، فيما كان تكرار الأطراف المشاركة في إعداد الخطط (11) تكراراً، وتشير هذه النتائج إلى أنّ مفهوم الخطة التربوية الفردية وآلية إعدادها ضعيف بشكل عام، فهذه الخطط لا تتبناها المدارس الحكومية الدّامجة بشكل خاص وإنما تعمل على توجيه الأهالي للاستفادة من الخطط الفردية من خلال المراكز المتخصصة التي تتعاون معها المدارس الدّامجة، كما أن درجة المشاركة بالخطط الفردية متعددة التخصصات لا تزال محدودة بشكل كبير ولافت.

ذكر المشاركون (م11) من أولياء أمور الطلبة بأنّ "طفله لم يتلقى أي خطط فردية خاصة بتأهيله ومتابعة حالته من خلال المدارس الدّامجة"، فيما أكد المشاركون (م20) من موظفي المراكز المتخصصة بأنّ طلبة

التعليم الدّامج في المدارس الفلسطينية لا يحصلون على خطط تربوية فردية في مدارسهم وهو ما يتناسب مع عدم وجود أشخاص مؤهلين لهذا النوع من الخطط في تلك المدارس، وأنّ الخطط التربوية الفردية يستفيد منها بعض الطلبة الذين يلجأ أولياء أمورهم للمراكز المتخصصة".

بشكل عام تشير النتائج التي حصل عليها الباحث حول موضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة إلى أنّ منظومة التعليم الدّامج في فلسطين تمر بمرحلة نضج في التخطيط لموضوع التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية أظهرته النتائج المرتبطة بهذا الموضوع والواردة في جدول (4.2)، ويقابل هذا النضج تحديات كبيرة في التنفيذ والتطبيق للخطط المعتمدة، فبالرغم من وضوح الخطط ووجود التنسيق بين الأطراف المشاركة في إعداد الخطط، إلا أن نقص الموارد البشرية والمادية ومحدودية الخدمات التأهيلية داخل المدارس وضعف الدعم المجتمعي مثلت عوائق كبيرة حالت دون الوصول إلى تعليم دامج فعّال ومستدام للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية.

ومن هنا فإن الباحث يرى بأن المدارس الحكومية الفلسطينية الدّامجة لا تعتمد على تنفيذ الخطط الفردية مع الطلبة ذوي الإعاقة فيها، وذلك لنقص الكوادر القادرة على تنفيذ هذه الخطط الفردية، ونقص التدريبات اللازمة للمعلمين ليكونوا قادرين على إعدادها وتنفيذها، كما يرى الباحث بأنّ عدم اعتماد مدارس حكومية بعينها كمدارس دامجة يسهم في صعوبة توظيف الكوادر المؤهلة لتطبيق الخطط الفردية فيها.

اتفقت مناقشة نتائج الموضوع الثاني مع دراسة الزهراني (2024) والتي بيّنت نتائجها ضرورة التخطيط المسبق للتعليم الدّامج بحيث يتم التركيز بداية على عمليات التوعية والتدريب، وإجراء تعديلات بناءً على مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة قبل إدماجهم وتزويد معلمهم بالوسائل والأدوات والأجهزة التي تعينهم في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس، كما تظهر ضرورةً بالغة تفرض على المدارس تبني نموذجاً للتعليم الدّامج لا يكفي بمجرد إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في فصول التعليم الدّامج، لكنه يشمل برامج مستقطعة يتم تقديمها للطلبة من خلال برامجهم التعليمية الفردية، كما تظهر النتائج الحاجة الماسّة لتوافر قيادات تربوية تمتلك كفاءة عالية وتؤمن ايماناً عميقاً بأهمية التعليم الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام.

5.2.2 التحليل النوعي للترميز المحوري: من خلال الترميز المحوري لموضوع التخطيط والخدمات المقدمة، فقد تم تجميع هذه الرموز في أربع فئات محورية رئيسة وهي:

5.2.2.1 المحور الأول: التخطيط الاستراتيجي والتنظيمي للتعليم الدامج

ففيما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي والتنظيمي للتعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد أشارت النتائج الواردة في الجدول (4.12) إلى وجود مستوى مرتفع من الوضوح في التخطيط، كما أنّ تحديد معايير اختيار المدارس ومعايير إدماج الأطفال يدل على وجود توجه نحو تنظيم العملية وفق ضوابط واضحة، مما يقلل من العشوائية ويعزز العدالة في التطبيق، ويظهر هنا أنّ التخطيط لا يقتصر على الجانب الإداري، بل يمتد ليشمل معايير تربوية وتنظيمية دقيقة.

5.2.2.2 المحور الثاني: آليات التنفيذ والدعم المؤسسي

أما فيما يتعلق بآليات التنفيذ والدعم المؤسسي، فيلاحظ من خلال النتائج في الجدول (4.13) وجود فجوة نسبية بين التخطيط والتنفيذ؛ فعلى الرغم من وضوح الخطط المعدة للتعليم الدامج في فلسطين إلا أنّ تنفيذ هذه الخطط لم يكن على الوجه المطلوب، كما أنّ التكرارات المرتبطة بالموارد المادية والبشرية جاءت منخفضة نسبياً مما يشير إلى أنّ التحدي الأبرز لا يكمن في صياغة السياسات بقدر ما يكمن في توفير الإمكانيات اللازمة لتطبيقها، كما يعكس رمز وجود آليات لتطبيق التعليم الدامج مستوى متوسطاً من التنظيم التنفيذي، كما أنّ انخفاض تكرار دعم الوزارة وتكرار توفير الموارد يدل على حاجة كبيرة إلى تعزيز البنية الداعمة لضمان الاستدامة لتطبيق وتنفيذ التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

5.2.2.3 المحور الثالث: الخدمات الداعمة والتأهيلية

يبين الجدول (4.14) والذي يتعلق بمحور الخدمات الداعمة والتأهيلية أنّ التعاون مع المراكز المتخصصة يمثل أحد أبرز عناصر الدعم، ما يعكس أهمية الشراكات الخارجية في سد الفجوات داخل المدرسة، وفي المقابل جاء توفر الخدمات التأهيلية داخل المدارس بتكرار منخفض جداً، مما يشير إلى محدودية الخدمات المتخصصة المقدمة ميدانياً، واعتماد المدارس بشكل أكبر على الدعم الخارجي، كما يعكس دعم المجتمع المحلي مستوى متوسطاً من المشاركة المجتمعية، وهو عنصر أساسي لتعزيز نجاح التعليم الدامج على المدى الطويل.

5.2.2.4 المحور الرابع: التخطيط التربوي الفردي (IEP)

أما فيما يتعلق بالتخطيط التربوي الفردي (IEP)، فقد أظهرت نتائج الجدول (4.15) بأنّ الخطط التربوية الفردية تُستخدم كأداة تنظيمية لدعم الطلبة ذوي الإعاقة، إلا أنّ التكرارات المتوسطة تعكس أنّ التطبيق لهذه الخطط قد لا يكون شاملاً أو منتظماً في جميع الحالات، كما أنّ انخفاض تكرار المشاركة في إعداد الخطط

الفردية يشير إلى محدودية مشاركة بعض الفاعلين الرئيسيين كأولياء الأمور للطلبة ذوي الإعاقة أو الأخصائيين التربويين في عملية إعداد الخطة، مما قد يؤثر على فعالية وجودة هذه الخطط إن وجدت.

5.2.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي: أظهر تحليل البيانات النوعية التي تم الحصول عليها من خلال الترميز المفتوح والمحوري وصولاً إلى الترميز الانتقائي، أنّ هذا الموضوع يتسم بدرجة عالية من التعقيد والتكامل، حيث تتداخل فيه عناصر التخطيط والتنسيق المؤسسي، وتوفير الموارد، وتقديم الخدمات التربوية والتأهيلية، وفي ضوء تحليل البيانات الواردة في الدراسة، فقد تم التوصل إلى أنّ الفئة المركزية لهذا الموضوع هي تكامل التخطيط المؤسسي وتوفير الموارد والخدمات كمدخل لتفعيل التعليم الدامج، حيث تعكس هذه الفئة جوهر النتائج الواردة في موضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات في التعليم الدامج، وتشير النتائج إلى أنّ نجاح التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية يعتمد بشكل كبير على مدى التكامل بين التخطيط الفعّال، وآليات التنفيذ، وتوفر الموارد، وجودة الخدمات المقدمة.

وترتبط بالفئة المركزية لموضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة، مجموعة من الفئات المترابطة وهذه الفئات هي:

5.2.3.1 التخطيط الاستراتيجي وآليات التنفيذ

تظهر النتائج الواردة في الدراسة بأن وجود تخطيط واضح وآليات محددة للتنفيذ يُعدّ من العوامل الحاسمة في نجاح التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، حيث تبرز رموز وضوح الخطط للتعليم الدامج ووجود آليات لتطبيق التعليم الدامج ووجود التنسيق بين الإدارات المختلفة، وتشير هذه النتائج إلى أنّ التخطيط لا يقتصر على وضع أهداف عامة وحسب، بل يتطلب وجود آليات تنفيذية واضحة وتنسيق فعال بين مختلف المستويات الإدارية المعنية بالتعليم الدامج في وزارة التربية والتعليم العالي ومديرياتها ومدارسها، كما أنّ التنسيق بين الإدارات المختلفة يسهم إلى حد كبير في توحيد الجهود وتقليل الازدواجية في العمل.

5.2.3.2 الدعم المؤسسي وتوفير الموارد

تبين النتائج الواردة في الدراسة وجود تحديات وفرص مرتبطة بتوفير الموارد تمثلت أبرزها في دعم الوزارة للمدارس الدامجة، وكذلك توفير الموارد المادية لتنفيذ برامج التعليم الدامج بالإضافة إلى توفير الموارد البشرية لتنفيذ التعليم الدامج، وتعكس هذه النتائج أهمية الدور الذي تلعبه الجهات المركزية في دعم المدارس، سواء من خلال التمويل أو توفير الكوادر البشرية المؤهلة، كما تشير النتائج أيضاً إلى أنّ نقص الموارد يمثل أحد أبرز التحديات التي قد تعيق تطبيق برامج التعليم الدامج بشكل فعّال.

5.2.3.3 معايير الاختيار والتنظيم

أظهرت نتائج الدراسة أهمية وجود معايير واضحة لتنظيم عملية إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية من خلال ظهور رمز تحديد معايير اختيار المدارس الدّامجة ورمز تحديد معايير إدماج الأطفال في المدارس الدّامجة، وتشير هذه المعطيات إلى أنّ نجاح التعليم الدّامج يعتمد بشكل رئيسي على اختيار بيئات تعليمية مناسبة، بالإضافة إلى تحديد معايير واضحة لقبول الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة، بما يضمن تحقيق التوازن بين احتياجات الطلبة وقدرات المدارس على تقديم برامج التعليم الدّامج المناسبة.

5.2.3.4 الخدمات التربوية والتأهيلية

برز محور الخدمات التربوية والتأهيلية كأحد أهم مكونات التعليم الدّامج، حيث برز كل من رمز تحديد الخدمات العلاجية المقدمة، ورمز توفر الخدمات التأهيلية في المدارس الدّامجة، ورمز تعاون المدارس الدّامجة مع المراكز المتخصصة برعاية وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة، وتشير النتائج إلى أنّ تقديم خدمات متكاملة (تربوية وعلاجية وتأهيلية) يمثل شرطاً أساسياً لنجاح برامج التعليم الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة. كما أنّ التعاون مع المراكز المتخصصة برعاية وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة يساهم مساهمة فاعلة في سد الفجوات الموجودة داخل المدارس الدّامجة.

5.2.3.5 الشراكة المجتمعية

أظهرت النتائج أهمية دور المجتمع المحلي في دعم التعليم الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة، حيث تمثل ذلك في رمز دعم المجتمع المحلي للمدارس الدّامجة، ورغم انخفاض تكرار هذا الرمز نسبياً، إلا أنه يعكس أهمية إشراك المجتمع في دعم جهود التعليم الدّامج وتعزيز استدامته.

5.2.3.6 التخطيط التربوي الفردي (IEP)

تبرز نتائج الدراسة أهمية الخطط التربوية الفردية (IEP) في عملية التعليم الدّامج بوصفها أداة أساسية من أدوات برامج التعليم المخصص للطلبة ذوي الإعاقة، ومن أبرز الرموز التي ظهرت في الدراسة رمز اعتماد الخطط التربوية الفردية، ورمز آليات إعداد الخطط التربوية الفردية، ورمز الأطراف المشاركة في إعداد الخطط التربوية الفردية. وأشارت هذه النتائج إلى أنّ التعليم الدّامج يتطلب استجابة فردية لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك من خلال تصميم خطط تعليمية متخصصة تعتمد على التعاون بين المعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور.

5.2.3.7 التكامل بين الفئات

أظهرت نتائج الترميز الانتقائي لموضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة للتعليم الدامج بأن نجاح التعليم الدامج يتطلب تكاملاً بين مجموعة من العناصر الهامة، حيث يشكل عنصر التخطيط الاستراتيجي أساساً هاماً لتطبيق برامج التعليم الدامج، كما أن عنصر الموارد البشرية والمادية يوفر الدعم اللازم لتنفيذ الخطط التربوية، فيما يعمل عنصر المعايير على تنظيم التعليم الدامج، بينما يقدم عنصر الخدمات الدعم المباشر للطلبة ويعزز عنصر الشراكة المجتمعية استدامة برامج التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة، في حين أن عنصر الخطط الفردية يحقق الاستجابة الضرورية لاحتياجات الطلبة، وبالتالي فإن غياب أي عنصر من هذه العناصر سيؤدي بالضرورة إلى إضعاف فعالية برامج التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة.

يرى الباحث في ضوء نتائج موضوع التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة بأن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية قد حرصت على إعداد الخطط لتنفيذ برامج التعليم الدامج، وقد أصدرت العديد من الخطط الاستراتيجية لهذا الموضوع، إلا أنه يوجد فجوة كبيرة بين التخطيط والتنفيذ، فهذه الخطط تحتاج إلى موازنات وموارد مالية وبشرية لتطبيقها وإنجاحها، ولعل الأزمات المالية المتعاقبة التي يعيشها الشعب الفلسطيني وحكوماته المتعاقبة لها بالغ الأثر في عدم تمكن الجهات المسؤولة من توفير الموارد اللازمة لتطبيق برامج التعليم الدامج، إلا أنه بالإمكان توفير الحد الأدنى الذي يمكن من تنفيذ بعض الخدمات التي تساعد في تطبيق برامج التعليم الدامج، حيث يرى الباحث بأن تخصيص مدارس بعينها لتكون مدارس دامجة في المحافظات الفلسطينية سيسهم في توفير الخدمات والموارد البشرية والمادية لهذه المدارس بشكل كبير، كما أن هذا التخصيص يقلل الأعباء المالية على السلطة الفلسطينية كونها تهتم بمجموعة معينة من المدارس الدامجة وتوفر لها احتياجاتها الخاصة ومواردها اللازمة.

5.3 مناقشة نتائج الموضوع الثالث: الموارد البشرية وبناء القدرات

5.3.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح: أظهرت نتائج التحليل النوعي الواردة في الجدول (4.3) أن موضوع الموارد البشرية وبناء القدرات يمثل أحد المرتكزات الأساسية في نجاح تطبيق التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية الدامجة، وتعكس التكرارات المسجلة للرموز المرتبطة بهذا الموضوع وجود تحديات بنيوية ومهنية تتعلق بتأهيل الكوادر، ومعايير التعيين، والتطوير المهني المستمر، إضافة إلى توافر التخصصات الداعمة داخل البيئة المدرسية، وأشارت النتائج المتعلقة بالتأهيل والتدريب المهني بأن فجوة المهارات لدى المعلمين جاءت في المرتبة الأولى من حيث التكرار حيث حصلت على (21) تكراراً، وهو ما يشير إلى إدراك واسع لوجود نقص في المهارات المتخصصة المرتبطة باستراتيجيات التعليم الدامج، وإدارة

الصفوف المتنوعة، والتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، وقد ذكر المشاركون (م13) من أولياء أمور الطلبة بأنّ "المعلمين في المدارس الدّامجة لا يملكون المهارة اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، فهم يتعاملون مع الطلبة ذوي الإعاقة كما يتعاملون مع بقية الطلبة، وهو ما يدل على عدم امتلاكهم الكفايات اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة"، كما أشار المشاركون (م1) من مسؤولي التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى أنّ "الوزارة تقوم بتوفير التدريب لمعلمي غرف المصادر في المدارس الدّامجة، إلّا أنّ هذا التدريب ليس كافياً، والسبب في ذلك هو نقص الإمكانيات المادية لدى الوزارة".

كما برز رمز معايير تعيين المعلمين في المدارس الدّامجة بتكرار (19) كتحدٍ مؤسسي يواجه القائمين على التعليم الدّامج، حيث تشير البيانات إلى الحاجة الماسّة إلى معايير أكثر تحديداً ترتبط بالكفايات اللازمة لعملية إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة، وليس الاعتماد فقط على المؤهل الأكاديمي العام، وفي ذات السياق جاء رمز التدريب الدوري للمعلمين الدّامجين بتكرار (16) ورمز تدريب الإداريين للمدارس الدّامجة بتكرار (14)، ليعكس أهمية التطوير المهني المستمر، ليس فقط للمعلمين بل أيضاً للإدارات المدرسية في المدارس الدّامجة نظراً لدورهم القيادي في دعم بيئة دامجة فعّالة وقادرة على تحقيق الهدف من التعليم الدّامج للطلبة ذوي الإعاقة. وقد أشار غالبية المشاركين في المجموعة البؤرية بأنّ المعلمين والإدارات المدرسية في المدارس الحكومية الدّامجة لا يتلقون أي تدريبات خاصة فيما يتعلق بالتعليم الدّامج وطرق تنفيذه وتحسينه، وقد ذكر المشاركون (م22) من المجموعة البؤرية بأنّ الوزارة لا تقوم بأي تدريبات خاصة للمعلمين في المدارس الدّامجة وإنما تعتمد على النشرات والمراسلات التربوية الخاصة بالتعليم الدّامج فقط، فيما أشار المشاركون (م24) من المجموعة البؤرية إلى أنّ المعلمين والإداريين في المدارس الدّامجة لم يتم دعوتهم لأي برنامج تدريبي طوال فترة تواجده في المدرسة الدّامجة والممتدة نحو 3 سنوات. أما فيما يتعلق بتعيين المعلمين في المدارس الدّامجة والمعايير المتبعة لذلك، فقد أشارت النتائج إلى أنّه لا توجد معايير واضحة ومتبعة لتعيين المعلمين في المدارس الدّامجة، وإنّ تعيين المعلمين في المدارس الدّامجة يتبع نفس المعايير والضوابط المتبعة في المدارس العادية، وقد ذكر المشاركون (م3) من وزارة التربية والتعليم بأنّ الوزارة لا توجد لديها معايير مخصصة وواضحة تخص تعيين المعلمين في المدارس الدّامجة، وإنّ التعيين الوحيد الذي تهتم به هو معلم غرف المصادر والذي لا تتمكن الوزارة من تعيينه في كل المدارس الحكومية وذلك نظراً لأنّ غرف المصادر غير متوفرة في كل المدارس.

أما فيما يتعلق بكفاءة المعلمين في التعليم الدّامج فقد جاءت بتكرار (10)، وهو ما يعكس التباين الواضح في مستويات الاستعداد المهني لدى المعلمين في المدارس الدّامجة، كما تشير النتائج أيضاً أنّ تكرار جاهزية معلمي المدارس الحكومية للتعليم الدّامج جاء بـ (11) تكراراً، وهو ما يشير إلى عدم جاهزية المعلمين بشكل

عام للقيام بالتعليم الدّامج وتطبيقه في المدارس الدّامجة. وقد أشار المشاركون (م6) من أولياء الأمور إلى أنّ مستوى المعلمين في المدارس الدّامجة لا يرقى إلى ما هو مطلوب منهم في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، فهم يتعاملون مع الطلبة في الفصول الدراسية بنفس المستوى دون مراعاة للفروقات الخاصة بالإعاقة، وهو ما يجعلهم غير قادرين على إيصال المعلومات للطلبة ذوي الإعاقة، وأنّ أكثر ما يستطيعون القيام به هو مراعاة الطلبة ذوي الإعاقة من الناحية الاجتماعية فقط. أما المشاركون (م25) من المجموعة البؤرية فقد أشار إلى أنّ المعلمين يقومون بما يستطيعون القيام به من محاولة توصيل المعلومات للطلبة بشكل عام والطلبة ذوي الإعاقة بشكل خاص، إلّا أنّ أعداد الطلبة الكبيرة في المدارس الحكومية لا تسمح لهم بزيادة الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة في المدارس، وقد أكد المشاركون (م12) من أولياء الأمور إلى أنّ بعض المعلمين يقومون بالاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة من حيث توصيل المعلومة والاهتمام بهم من الناحية النفسية والاجتماعية ولكن هذا الاهتمام غير كافٍ للطلبة كونه نابع بدافع الشفقة أكثر من كونه سياسة متبعة.

إنّ التعاون والمتابعة المؤسسية لها أثر كبير في جودة وتطوير العملية التربوية بشكل عام والتعليم الدّامج بشكل خاص، وقد جاء رمز متابعة الأداء المدرسي بـ (16) تكراراً، ليؤكد أهمية وجود نظام رقابي وتقييمي مستمر لضمان جودة تطبيق التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، كما أظهر رمز تعاون المعلمين العاديين مع معلمي التعليم الدّامج بحصوله على (14) تكراراً، بأنّ العمل التشاركي يمثل عنصراً أساسياً في نجاح تجربة تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، إلّا أنّه لا يزال بحاجة إلى تعزيز وتفعيل بطريقة إدارية ومنظمة بحيث يصبح التشارك والتعاون بين معلمي التعليم الدّامج وبقية المعلمين في المدرسة تعاوناً ملهماً على نجاح تجارب التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (4.3) انخفاضاً ملحوظاً في تكرارات الرموز المتعلقة بتوفر الكوادر التخصصية في المدارس الدّامجة، حيث جاء تكرار رمز توفر أخصائي علاج نطق بـ (3) تكرارات فقط، وحصل رمز توفر المرشدين الاجتماعيين على (4) تكرارات، ورمز توفر أخصائي التربية الخاصة على (4) تكرارات أيضاً، فيما كان جاء رمز توفر أخصائي علاج سلوكي بـ (5) تكرارات، بينما حصل رمز توفر أخصائي علاج وظيفي على (5) تكرارات، وحصل رمز توفر معلم غرف المصادر على (9) تكرارات، ويشير هذا التباين إلى وجود نقص واضح في الكوادر المتخصصة داخل المدارس الحكومية الدّامجة، وهو ما يحدّ من فاعلية التدخلات الفردية والخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة، وهذا النقص الواضح في الكوادر المؤهلة للتعامل مع طلبة التعليم الدّامج يؤدي حتماً إلى ضعفٍ في أداء المدارس الدّامجة لواجباتها الرئيسية، وعدم قدرتها على تقديم الخدمات الدّامجة بصورة تلبي الاحتياجات الأساسية للتعليم الدّامج.

يمكن تفسير نتائج هذا الموضوع بشكل عام بأنّ التحدي الأساسي في تطبيق التعليم الدّامج لا يكمن فقط في السياسات أو التخطيط، بل يكمن في القدرة التنفيذية البشرية داخل المدرسة الدّامجة، فوجود فجوة مهارية واضحة لدى العاملين، والضعف في التخصصات المساندة لتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة، يشير إلى أنّ التعليم الدّامج يُطبق أحياناً ضمن بيئة بشرية غير مكتملة الاستعداد، كما تعكس النتائج أنّ الاستثمار في التدريب المستمر ووضع معايير تعيين واضحة للمعلمين الدّامجين في المدارس الحكومية الفلسطينية، إلى جانب تعزيز العمل التشاركي بين المعلمين والعمل كفريق متكامل، يمثل مدخلاً أساسياً لتعزيز المرونة الأكاديمية داخل المدارس الدّامجة.

تتفق مناقشة نتائج الموضوع الثالث مع دراسة ميتيكو وأليمو ومنغيسكو (2014) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود العديد من التحديات التي تعيق تنفيذ التعليم الدّامج من أهمها: ضعف إعداد المعلمين للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، ونقص التدريب المهني المتخصص في استراتيجيات التعليم الدّامج، وقلة الموارد والإمكانات المادية داخل المدارس الدّامجة، وازدحام الصفوف الدراسية، وضعف البنية التحتية والتجهيزات المناسبة للإعاقة، ووجود اتجاهات سلبية أو ضعف الوعي المجتمعي تجاه التعليم الدّامج.

5.3.2 التحليل النوعي للترميز المحوري: تم تصنيف رموز هذا الموضوع باستخدام الترميز المحوري في ثلاث محاور رئيسة مترابطة وهي:

5.3.2.1 المحور الأول: إعداد وتأهيل الكوادر التربوية

تشير النتائج الواردة في الجدول (4.16) إلى وجود اهتمام نسبي ببناء القدرات من خلال التدريب المستمر للمعلمين، ووضع معايير لتعيين المعلمين الجدد في المدارس الدّامجة، ويعكس ارتفاع تكرار معايير تعيين المعلمين توجهاً واضحاً نحو ضبط جودة الكادر التعليمي قبل وأثناء الخدمة. كما أنّ التدريب الدوري للعاملين في برامج التعليم الدّامج، ومتابعة الأداء يشيران إلى وجود آلية لتحسين الأداء المهني لدى هؤلاء العاملين، إلا أنّ التكرارات المتوسطة تدل على أنّ هذه الجهود قد لا تكون شاملة أو منتظمة في جميع المدارس الدّامجة.

5.3.2.2 المحور الثاني: الكفاءة المهنية وجاهزية المعلمين

يعتبر هذا المحور من أكثر المحاور دلالة في موضوع الموارد البشرية وبناء القدرات، حيث تظهر نتائج التحليل النوعي للجدول (4.17) ارتفاع تكرار فجوة المهارات لدى المعلمين، مما يشير إلى وجود تحديات حقيقية في الكفاءة المهنية والمهارات لدى معلمي التعليم الدّامج في المدارس الفلسطينية الدّامجة، كما أنّ

انخفاض تكرار كفاءة المعلمين والتي جاءت بـ (10) تكرارات، وكذلك انخفاض جاهزية معلمي المدارس الحكومية للتعليم الدامج بحصوله على (11) تكراراً يعزز هذا الاستنتاج، إذ يبدو أنّ مستوى الاستعداد لا يزال دون المستوى المطلوب لتحقيق تعليم دامج فعّال في المدارس الحكومية الفلسطينية، وفي المقابل يشير وجود تعاون بين المعلمين العاديين ومعلمي التعليم الدامج إلى توجه إيجابي نحو العمل التشاركي للتعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، إلّا أنّ هذا التعاون لا يزال محدوداً ويحتاج إلى دعم مهني منهجي لتعويض فجوة المهارات.

5.3.2.3 المحور الثالث: الدعم التخصصي داخل المدرسة الدامجة

يُظهر الجدول (4.18) بأنّ هذا المحور قد حاز على أدنى التكرارات مقارنة ببقية المحاور، ما يشير إلى ضعف واضح في توفر الكوادر التخصصية داخل المدارس الحكومية الفلسطينية الدامجة، ويُعدّ انخفاض توفر التخصصات المختلفة سواءً بالعلاج الوظيفي والسلوكي والنطق وغيرها من التخصصات الهامة دليلاً واضحاً على وجود فجوة في الخدمات الداعمة المتخصصة في المدارس الدامجة، الأمر الذي قد يؤثر على جودة الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في تلك المدارس، كما أنّ وجود معلم غرف المصادر بتكرار منخفض يشير إلى اعتماد نسبي على نموذج غرف المصادر كبديل جزئي عن وجود فريق متكامل متعدد التخصصات.

ويرى الباحث بأن موضوع الموارد البشرية وبناء القدرات يتطلب تكاملاً بين التدريب والدعم التخصصي، وعند الربط بين المحاور السابقة، يتضح بأنّ بناء القدرات لا يقتصر على تدريب المعلمين الدامجين فقط، بل يتطلب كفاءة مهنية عالية لدى هؤلاء المعلمين، وسد فجوة المهارات وتوفير فريق متعدد التخصصات داخل المدرسة الدامجة، ومتابعة وتقييم مستمر للأداء، وتشير النتائج إلى أنّ الحلقة الأقوى تكمن في محاولات التدريب ووضع المعايير الناظمة لتعيين المعلمين الدامجين، بينما الحلقة الأضعف تتمثل في توفير الكوادر التخصصية الداعمة.

5.3.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي: أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية الواردة في الترميز المفتوح والترميز المحوري وصولاً إلى الترميز الانتقائي، بأنّ دور الموارد البشرية في التعليم الدامج له أبعاد متعددة، حيث يشمل التدريب، والكفاءة المهنية، والتخصص، والتكامل بين الأدوار المختلفة، وفي ضوء تحليل البيانات الواردة في الدراسة، فقد تم التوصل إلى أنّ الفئة المركزية لهذا الموضوع هي تكامل كفاءة الموارد البشرية وتخصصها وتطويرها المهني كمدخل لنجاح التعليم الدامج، حيث تعكس هذه الفئة المركزية جوهر النتائج التي حصل عليها الباحث، فقد أشارت النتائج إلى أنّ فعالية التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية

تعتمد بشكل كبير على وجود كوادرات مؤهلة ومدربة على برامج التعليم الدامج، كما تشير هذه النتائج أيضاً إلى ضرورة تعاون هذه الكوادرات لتحقيق النجاح في تطبيق التعليم الدامج في المدارس الدامجة، وضرورة أن تكون هذه الكوادرات مدعومة بأدوار تخصصية واضحة، ويرتبط بالفئة المركزية لموضوع الموارد البشرية في التعليم الدامج مجموعة من الفئات المترابطة، وهذه الفئات هي:

5.3.3.1 التدريب والتطوير المهني

أظهرت النتائج الواردة في الدراسة بأن التدريب للإداريين والمعلمين الدامجين يمثل أحد أهم العوامل المؤثرة في نجاح التعليم الدامج، حيث تشير هذه النتائج إلى أن التعليم الدامج يتطلب إعداداً مستمراً للكوادرات التربوية العاملة في المدارس الدامجة وعدم الاعتماد فقط على التدريب الأولي، كما أن تدريب الإداريين لا يقل أهمية عن تدريب المعلمين، نظراً لدورهم في دعم وتوجيه التعليم الدامج داخل المدارس.

5.3.3.2 الكفاءة المهنية والتحديات المرتبطة بها

تبين نتائج الدراسة وجود فجوة كبيرة بين متطلبات التعليم الدامج والمهارات المتوفرة لدى بعض المعلمين، حيث تعكس هذه النتائج تحدياً رئيساً يتمثل في عدم توافق مهارات بعض المعلمين في المدارس الدامجة مع متطلبات التعليم الدامج وبرامجه المختلفة، مما يستدعي تطوير معايير واضحة للتعين لهؤلاء المعلمين بحيث لا يتم تعيين إلا من تنطبق عليه المعايير اللازمة والضامنة لكفاءته وقدرته على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.

5.3.3.3 التعاون المهني داخل المدرسة

أظهرت النتائج الواردة في الدراسة أهمية العمل التشاركي بين الكوادرات التربوية المختلفة في المدارس الدامجة، حيث تبين النتائج أن التعليم الدامج يعتمد على فريق العمل الجماعي بين المعلمين الدامجين، حيث لا يمكن لمعلم واحد تحقيق أهداف برامج التعليم الدامج بمفرده، كما أن متابعة الأداء للتعليم الدامج تسهم في تحسين جودة التعليم وضمان استمراريته وتطويره بما يحقق النتائج المرجوة منه.

5.3.3.4 التخصصات الداعمة (الأخصائيون)

أبرزت النتائج الواردة في الدراسة وجود نقص نسبي في توفر الكوادرات المتخصصة داخل المدارس الدامجة، حيث أشارت هذه النتائج إلى أن التعليم الدامج يتطلب فريقاً متعدد التخصصات في المدارس الدامجة لضمان نجاح تطبيق برامج التعليم الدامج، إلا أن انخفاض التكرارات الخاصة بوجود التخصصات اللازمة يعكس

ضعف توفر هذه الكوادر في معظم المدارس الدّامجة، مما قد يؤثر على جودة الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.

5.3.3.5 التكامل بين الفئات

أظهرت نتائج الترميز الانتقائي أنّ الموارد البشرية في التعليم الدّامج تقوم على تكامل عدة عناصر، حيث يشكّل التدريب الأساس الهام لتطوير الكفاءة المهنية للعاملين في المدارس الدّامجة، بينما تحدد معايير التعيين والتوظيف جودة وكفاءة الكوادر البشرية العاملة، ويسهم التعاون المهني بين العاملين في برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في تحسين الأداء للتعليم الدّامج، بينما يدعم وجود التخصصات المختلفة العملية التعليمية من خلال تقديم سلّة خدمات متكاملة تساعد على تحقيق الاستفادة القصوى من برامج التعليم الدّامج في المدارس الدّامجة.

يرى الباحث بأنّ موضوع الموارد البشرية وبناء القدرات يعتبر من أهم مواضيع الدراسة، فالموارد البشرية هي المحرك الأساسي والعامل الأهم في نجاح وتطوير عملية التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وقد أظهرت نتائج هذا الموضوع بأنّ المدارس الفلسطينية الدّامجة بحاجة ماسّة إلى توظيف كوادر مؤهلة وقادرة على التعامل مع فئة الطلبة ذوي الإعاقة، ويرى الباحث بأنّ تحديد مدارس معيّنة للتعليم الدّامج في كل محافظة من محافظات الوطن سيجعل إمكانيّة تعيين فريق متخصص للمدرسة الدّامجة أمراً متاحاً رغم ما تعانيه السلطة الفلسطينية من أزمات مالية، كما أنّ اعتماد برامج التدريب والتأهيل للمعلمين الدّامجين في تلك المدارس يصبح أسهل وأقل تكلفة على السلطة الوطنية الفلسطينية.

5.4 مناقشة نتائج الموضوع الرابع: المرونة الأكاديمية والدعم التربوي

5.4.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح: تعكس نتائج التحليل النوعي للترميز المفتوح لموضوع المرونة الأكاديمية درجة التباين بين مستوى الوعي النظري لمفهوم المرونة الأكاديمية لدى العاملين في برامج التعليم الدّامج في المدارس الفلسطينية، ومستوى ممارستها الفعلية داخل البيئة المدرسية، فقد أظهرت النتائج الواردة في جدول (4.4) بأنّ رمز وضوح مفهوم المرونة الأكاديمية ورمز الشراكة الأسرية قد حصلا على المرتبة الأولى بتكرار متساوٍ وهو (26) تكراراً لكل منهما، مما يدل على إدراك مرتفع لأهمية المرونة الأكاديمية ودورها في برامج التعليم الدّامج من جهة، وأهمية التعاون مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة من جهة أخرى، حيث يعتبر هذا التعاون عنصراً داعماً لنجاح عملية التعليم الدّامج، وتشير هذه النتائج إلى أنّ المدارس الدّامجة تنظر إلى المرونة الأكاديمية باعتبارها إطاراً فكرياً وتنظيماً يتطلب شراكة مجتمعية فاعلة لتطبيقه وتفعيله.

ومن خلال الأسئلة التي قام الباحث بعرضها على المجموعة البؤرية فقد كانت هناك إجابات واضحة تبين عدم توافق الوعي بأهمية مفهوم المرونة الأكاديمية وتطبيقها على أرض الواقع، وقد أشار المشاركون (م25) إلى أن تطبيق المرونة الأكاديمية في المدارس الدّامجة ضعيف جداً من حيث مرونة المناهج وأساليب التدريس ومرونة التقويم، وأنّ هذه المدارس بحاجة إلى تفعيل المرونة الأكاديمية ليتحقق النجاح في عملية تطبيق برامج التعليم الدّامج في تلك المدارس، وهو ما أكدّه المشاركون (م30) الذي أضاف بأن المناهج واستراتيجيات التعليم المتبعة في المدارس الدّامجة لاتزال بعيدة عن التكيف بما يلائم قدرات الطلبة واختلافاتهم في المدارس الدّامجة.

أظهرت النتائج أيضاً بأنّ الدعم النفسي قد حصل على تكرار مرتفع نسبياً، حيث حصل رمز الدعم النفسي على (18) تكراراً، وهو ما يعكس الوعي بأهمية البعد الانفعالي في تعزيز اندماج الطلبة في برامج التعليم الدّامج، خاصة في البيئات الصفية الدّامجة التي تتطلب استجابات تراعي الفروق الفردية والاحتياجات الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة، وتشير هذه النتيجة إلى أنّ المناخ النفسي الإيجابي يشكل ركيزة أساسية هامة لتفعيل المرونة الأكاديمية في المدارس الدّامجة.

أما فيما يتعلق بالمستوى الإداري، فقد بينت النتائج الواردة في الجدول (4.4) بأنّ رمز دعم الإدارة المدرسية للمرونة الأكاديمية قد حصل على (14) تكراراً، يليه رمز تعزيز الدافعية والذي جاء بـ (12) تكراراً، فيما حصل رمز دور القيادة التربوية على (11) تكراراً، بينما حصل رمز المرونة التنظيمية على (10) تكرارات، وتشير هذه النتائج إلى أنّ القيادة المدرسية تمثل عنصراً حاسماً ورئيساً في تمكين الممارسات المرنة لتطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، سواء أكان ذلك من خلال إعادة تنظيم الموارد المتاحة، أم من خلال تشجيع المبادرات التعليمية التي تساعد في تسهيل مهمة التعليم الدّامج. كما أن للقيادة المدرسية دور هام في دعم المعلمين وتشجيعهم لتطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة ومرنة تسهل التعليم الدّامج في المدارس، ويعكس ذلك وجود بيئة تنظيمية تسمح بدرجة من التكيف، وإن كانت تحتاج إلى مزيد من التفعيل.

وفي هذا المجال رأى عدد من أولياء الأمور بأنّ المسؤولية الكبرى في عدم تطبيق المدارس للمرونة الأكاديمية تقع على عاتق مديري المدارس، فقد ذكر المشاركون (م9) بأنّه لم يرى تغييراً يذكر في مستوى تدريس ابنه في المدرسة، وأنّ المعلمين ومدير المدرسة لا يسعون لتكييف المفاهيم والمناهج بما يناسب ابنه، وأنّ الشيء الوحيد الذي يقومون به هو العمل على وضع علامة النجاح للطلاب في المسابقات المختلفة، أمّا المشاركون (م14) فقد ذكر بأنّه عندما قام بمراجعة مدير المدرسة التي يدرس فيها ابنه ليفهم آليات التعليم الدّامج

المتبعة في المدرسة، تبين له بأن مدير المدرسة تطرق إلى الناحية الاجتماعية للتعليم الدامج فقط، وأن إمكانيات المدرسة وقدرات العاملين فيها لا تسمح بأكثر مما يتم فعله في تلك المدارس.

في المقابل تظهر النتائج أيضاً أن تكرارات الرموز المرتبطة بالممارسات التدريسية والمنهجية المباشرة قد كانت منخفضة، حيث سجل رمز مرونة المناهج (6) تكرارات بالمساواة مع رمز تكيف المناهج للطلبة، فيما جاء رمز تنوع أساليب التدريس بـ (5) تكرارات وذلك بالتساوي مع رمز مرونة التقويم، أما رمز التخطيط المرن فقد حصل على (4) تكرارات فقط، ويشير هذا الانخفاض في تلك الرموز إلى أن تطبيق المرونة الأكاديمية في الجوانب الإجرائية والتنفيذية في المدارس الدامجة لا يزال محدوداً نسبياً مقارنة بوضوح مفهوم المرونة الأكاديمية ذاته. أما فيما يتعلق برمز البيئة الصفية المرنة فقد حصل على (9) تكرارات وهو يشير إلى وجود بعض الجهود لتهيئة الصفوف الدراسية لتكون أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، لكن هذه الجهود لم تصل بعد إلى مستوى يعكس تحولاً شاملاً في الممارسات الصفية للمدارس الدامجة.

بشكل عام تكشف النتائج التي حصل عليها الباحث من خلال الترميز المفتوح لموضوع المرونة الأكاديمية بأن المرونة الأكاديمية تمتلك قاعدة مفاهيمية قوية لدى العاملين في برامج التعليم الدامج يدعمها شراكة أسرية ودعم نفسي ملحوظ، إلا أن التحدي الرئيس يتمثل في ترجمة هذا الوعي بمفهوم المرونة الأكاديمية إلى إجراءات عملية واضحة تشمل تطوير المناهج الدراسية لجعلها أكثر تكيفاً ومرونة، وتفعيل التخطيط المرن لبرامج التعليم الدامج، والتنوع في أساليب التدريس والتقويم، وبناءً عليه فإن تحقيق مرونة أكاديمية فعالة يتطلب تكاملاً بين البعد المفاهيمي والتنفيذي، ضمن إطار قيادي وتنظيمي داعم يعزز استدامة التعليم الدامج وجودته.

يرى الباحث بأن موضوع المرونة الأكاديمية مهم جداً في تكيف المنهج والممارسات والأساليب والاستراتيجيات التعليمية لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، ومن خلال النتائج توصل الباحث إلى أن تطبيق المرونة الأكاديمية في المدارس الحكومية محدود جداً إن لم يكن معدوماً، ولهذا فإنه من الضروري جداً تعزيز مفهوم المرونة الأكاديمية باعتبارها المؤثر الرئيس في تكيف وتطوير المناهج والاستراتيجيات وآليات التقويم والمتابعة لآليات تطبيق برامج التعليم الدامج.

تتفق نتائج هذا الموضوع مع دراسة الهودلي (2021) والتي أوصت بضرورة تكيف ومواءمة المناهج الدراسية وتوفير المصادر والوسائل التعليمية المناسبة والتي تراعي الإعاقات الخفيفة التي يمكن إدماجها بسهولة، وأوصت الدراسة بضرورة عقد ورشات عمل وندوات ودورات تدريبية للمعلمين لزيادة معارفهم وتحسين

مهاراتهم في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، وأوصت الدراسة بضرورة تعيين معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية والخاصة.

كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة جاكوب وأوليسايمكا (2016) والتي أوصت بضرورة تدريب المعلمين على تطبيق برامج التعليم الدامج وتطوير المناهج لتلبية أنماط التعلم المختلفة والسماح للمتعلمين بالتعلم وفق سرعتهم الخاصة، وتوظيف معلمي غرف مصادر والمتخصصين في التربية الخاصة وتقديم الدعم لهم.

5.4.2 التحليل النوعي للترميز المحوري: قام الباحث بتصنيف رموز موضوع المرونة الأكاديمية والدعم التربوي إلى أربعة محاور مترابطة وهي:

5.4.2.1 المحور الأول: الإطار المفاهيمي والتنظيمي للمرونة الأكاديمية

تشير النتائج الواردة في الجدول (4.19) إلى أنّ رمز وضوح مفهوم المرونة الأكاديمية جاء بتكرار مرتفع وهو ما يعكس إدراكاً نظرياً جيداً لأهمية المرونة الأكاديمية كمدخل داعم لتطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدامج، بينما جاء رمز التخطيط المرن بتكرار منخفض، مما يدل على فجوة واسعة بين الفهم النظري للمرونة الأكاديمية والتطبيق العملي لهذه المرونة في المدارس الدامجة، كما أشار رمز المرونة التنظيمية إلى وجود بعض التعديلات الإدارية لتسهيل عملية التعليم الدامج في المدارس الدامجة، لكنها لا تزال في مستوى متوسط ولا يرقى إلى توفير متطلبات نجاح تطبيق التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة. ويتضح من هذا المحور بأنّ المرونة الأكاديمية مفهومة كمبدأ، إلّا أنّ ترجمتها إلى إجراءات تنظيمية منهجية لا تزال بحاجة إلى الكثير من عمليات التطوير.

5.4.2.2 المحور الثاني: التكيف الأكاديمي داخل الصف

تعكس نتائج الجدول (4.20) مستوى التكيف الفعلي داخل البيئة الصفية والذي جاء منخفضاً نسبياً، فعلى الرغم من وضوح مفهوم المرونة الأكاديمية، إلّا أنّ تطبيقه عبر المناهج الدراسية بتكييفها وجعلها أكثر مرونة، وطرق التدريس وتنوعها، وأساليب التقويم ومرونتها لا يزال محدوداً بشكل لافت، ويشير ذلك إلى أنّ الممارسات الصفية المرنة لم تتحول بعد إلى ثقافة تعليمية راسخة لدى المدارس الدامجة، فالممارسات المرنة الموجودة حالياً في المدارس الدامجة رغم محدوديتها تعتمد على اجتهادات فردية أو مبادرات محدودة. كما تشير نتائج هذا المحور إلى أنّ البيئة الصفية المرنة تعكس وجود محاولات محدودة لتحسين المناخ التعليمي في البيئة الصفية، إلّا أنها ليست منتشرة على نطاق واسع.

5.4.2.3 المحور الثالث: القيادة والدعم المؤسسي للمرونة

تبيّن نتائج الجدول (4.21) والخاصة بمحور القيادة والدعم المؤسسي للمرونة الأكاديمية بأنّ الإدارة المدرسية للمدارس الدّامجة تلعب دوراً متوسط القوة في دعم المرونة الأكاديمية في المدارس الدّامجة، حيث أنّ دعم الإدارة المدرسية يفوق دور القيادة التربوية، وهو ما يشير إلى أنّ الدعم الإداري يعتبر إجرائياً أكثر من كونه تحويلياً. ويشير ذلك إلى أنّ فاعلية المرونة الأكاديمية تعتمد بدرجة كبيرة على مدى تبني القيادة المدرسية لها كممارسة استراتيجية، وليس فقط كإجراء تنظيمي بحت.

5.4.2.4 المحور الرابع: الدعم النفسي والاجتماعي والتحفيزي

تشير نتائج الجدول (4.22) والخاصة بمحور الدعم النفسي والاجتماعي والتحفيزي إلى أنّ هذا المحور يعتبر أحد أقوى جوانب موضوع المرونة الأكاديمية، حيث حصل رمز الشراكة الأسرية على تكرار مرتفع، مما يدل على إدراك لأهمية الأسرة كشريك أساسي في دعم المرونة الأكاديمية في المدارس الدّامجة، كما أنّ رمز الدعم النفسي يعكس وعياً بأهمية تهيئة الطلبة نفسياً واجتماعياً لنجاح التعليم الدّامج.

أما رمز تعزيز الدافعية والذي جاء بتكرارات متوسطة فيشير إلى ضرورة الاهتمام بتحفيز الطلبة نحو التعليم الدّامج، ويعتبر تعزيز الدافعية عنصراً حاسماً في تحقيق نتائج تعليمية إيجابية داخل بيئة صفية مرنة. ويتضح من خلال نتائج هذا المحور بأنّ الجانب النفسي والاجتماعي يشكل حضوراً أقوى من الجانب الأكاديمي الإجرائي، وهو ما يدل على أنّ الدعم العاطفي يتقدم على التكيف المنهجي في التطبيق الفعلي لبرامج التعليم الدّامج.

5.4.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي: أظهرت نتائج الترميز الانتقائي لموضوع المرونة الأكاديمية والدعم التربوي بأنّ الفئة المركزية لهذا الموضوع هي تكامل الأبعاد التربوية والتنظيمية والداعمة كمدخل لتعزيز المرونة الأكاديمية في التعليم الدّامج، ويرتبط بهذه الفئة المركزية عدة فئات مترابطة بها، وهذه الفئات المترابطة هي:

5.4.3.1 وضوح مفهوم المرونة الأكاديمية

أظهرت النتائج بأنّ وضوح مفهوم المرونة الأكاديمية يمثل نقطة الانطلاق الرئيسة في تطبيقها، وتشير هذه النتيجة إلى أنّ الفهم المشترك لمفهوم المرونة الأكاديمية بين العاملين في الميدان التربوي على اختلاف وظائفهم وأعمالهم يسهم بشكل كبير في توجيه الممارسات التعليمية في المدارس الدّامجة نحو تحقيق التكيف والاستجابة لاحتياجات الطلبة.

5.4.3.2 مرونة المناهج والتدريس والتقويم

بيّنت النتائج التي تم الحصول عليها محدودية تطبيق مرونة المناهج والتدريس والتقويم في المدارس الدّامجة الحكومية، رغم أنّ وجود ممارسات مرتبطة بتكليف العملية التعليمية في المدارس الدّامجة يعتبر أساساً لنجاح التعليم الدّامج في تلك المدارس، حيث أنّ المرونة الأكاديمية يجب أن تتجسد عملياً من خلال تعديل المحتوى التعليمي بما يناسب تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، كما أنّ استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، وتطبيق أساليب تقويم مرنة تتناسب مع قدرات الطلبة المختلفة يعتبر أمراً ضرورياً يساهم في نجاح التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الدّامجة.

5.4.3.3 القيادة التربوية والدعم الإداري

أظهرت النتائج الواردة في الدراسة أنّه يتوجب أن يكون للقيادة التربوية دورٌ محوري في تعزيز المرونة الأكاديمية، حيث تشير هذه النتائج إلى أنّ القيادة التربوية تمثل عاملاً حاسماً في توجيه السياسات والممارسات نحو تحقيق المرونة، من خلال تبني خطط تربوية مرنة ودعم المبادرات التي تستجيب لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس، وألا يقتصر الدعم الإداري على تسيير إجراءات تنفيذ التعليم الدّامج في المدارس الدّامجة.

5.4.3.4 البيئة التعليمية الداعمة:

تشكل البيئة التعليمية الداعمة عنصراً أساسياً في تحقيق المرونة الأكاديمية في المدارس الدّامجة، حيث تشير النتائج الواردة في الدراسة حول هذا الموضوع إلى أنّ البيئة التعليمية التي توفر الدعم النفسي للطلبة، وتعمل على تعزيز دافعية الطلبة باتجاه التعليم الدّامج، تساهم بشكل كبير في تحقيق التعليم الدّامج الفعّال. كما أنّ البيئة الصفية المرنة في المدارس الدّامجة تساعد القائمين على تطبيق برامج التعليم الدّامج على استيعاب الفروق الفردية بين الطلبة.

5.4.3.5 الشراكة الأسرية:

أظهرت نتائج الدراسة أهمية دور الأسرة في دعم المرونة الأكاديمية في تطبيق برامج التعليم الدّامج، حيث يشير ارتفاع تكرار الشراكة الأسرية إلى أنّ التعاون بين المدرسة والأسرة يساهم مساهمةً كبيرة في تعزيز استجابة الطلبة للتعليم الدّامج، ويدعم الجهود المبذولة داخل المدرسة لتحقيق المرونة الأكاديمية.

5.4.3.6 المرونة التنظيمية:

تظهر النتائج الخاصة بموضوع المرونة الأكاديمية والدعم التربوي بأنّ المرونة الأكاديمية لا تقتصر على الجوانب التربوية فحسب، بل أنها تشمل أيضاً البُعد التنظيمي، حيث برز رمز المرونة التنظيمية بـ (10) تكرارات خلال الدراسة، وتشير هذه النتيجة إلى أهمية وجود نظام إداري مرّن يسمح باتخاذ قرارات سريعة تساهم في الاستجابة لمتطلبات تنفيذ برامج التعليم الدّامج، وتعديل الإجراءات بما يتناسب مع هذه المتطلبات.

5.4.3.7 التكامل بين الفئات:

أظهرت نتائج الترميز الانتقائي بأنّ المرونة الأكاديمية يمكن تحقيقها من خلال تكامل مجموعة من الفئات الأساسية بحيث يشكل وضوح مفهوم المرونة الأكاديمية الأساس النظري لهذه المرونة، بينما تشكل مرونة المناهج الدراسية والأساليب التدريسية المرونة التطبيق العملي لهذه المرونة.

ولتطبيق المرونة الأكاديمية لأبد من دعم القيادة التربوية لها من خلال التخطيط والإدارة، كما تسهم البيئة التعليمية الداعمة في تعزيز التعليم الدّامج للطلبة، فيما تدعم الشراكة الأسرية استمرارية التعلم خارج المدرسة مما يوفر تكاملاً بين المدرسة والأسرة لنجاح برامج التعليم الدّامج.

ويرى الباحث من خلال نتائج موضوع المرونة الأكاديمية بأنّ هذه المرونة ليست حاضرة في مدارس التعليم الدّامج بشكل فعّال، فهذه المدارس لا يتم فيها تطبيق مرونة المناهج ولا تستخدم فيها استراتيجيات التدريس المرنة على النحو المطلوب، ويمكن القول بأنّ المرونة الأكاديمية والدعم التربوي لهذه المرونة يتطلب توفر إطار إداري يعمل على تحقيقها، وبالتالي فإنّ المرونة التنظيمية توفر ذلك الإطار الإداري اللازم لتحقيق المرونة الأكاديمية، كما أنّ غياب أي من هذه الفئات يؤدي إلى إضعاف مستوى المرونة الأكاديمية.

5.5 مناقشة نتائج الموضوع الخامس: التحديات والصعوبات

5.5.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح: أظهرت نتائج التحليل النوعي للترميز المفتوح والوارد في الجدول (4.5) بأنّ موضوع التحديات والصعوبات يمثل أحد أكثر الموضوعات كثافة من حيث التكرارات، مما يعكس حجم هذه التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وقد توزعت هذه التحديات والصعوبات بين جوانب أكاديمية، واجتماعية، واقتصادية، وهيكلية، وهو ما يشير إلى أنّ الصعوبات والتحديات التي تعترض تطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدّامج ذات طبيعة متعددة الأبعاد.

جاء في مقدمة التحديات كل من صعوبات التعلم الأكاديمي ونقص الموارد البشرية في المرتبة الأولى من حيث التكرارات، حيث حصل كل منهما على (30) تكراراً، وهو ما يشير إلى أنّ أبرز العوائق التي تواجه التعليم الدّامج تتمثل في ضعف قدرة بعض الطلبة على مجاراة المتطلبات الأكاديمية من جهة، وعدم توفر وكفاية الكوادر المتخصصة والمؤهلة لتطبيق وتنفيذ الخطط لبرامج التعليم الدّامج من جهة أخرى، ويعكس هذا الارتباط أنّ التحديات الأكاديمية لا تنفصل عن محدودية الدعم البشري داخل المدرسة.

أشار العديد من أولياء الأمور إلى أنّ من أهم المعوقات التي تقف في وجه تطور أبنائهم الطلبة في مدارس التعليم الدّامج هو نقص الكوادر البشرية المؤهلة للتعامل مع هذا الجانب من الطلبة، فقد رأت المشاركة (م8) بأنّ المدرسة الدّامجة الخاصة بابنتها ينقصها العديد من الكوادر البشرية اللازمة للتعامل مع طالبات التعليم الدّامج، وأنّ المعلمات رغم عطفهن ورعايتهن للطالبات إلّا أنّهنّ بحاجة إلى وجود أخصائيات قادرات على التعامل مع حالات الطالبات المختلفة بما يخدم تطوير التعليم الدّامج ويرتقي بمستوى الطالبات.

أمّا فيما يتعلق بالظروف الاقتصادية والظروف السياسية وتأثيرهما على برامج التعليم الدّامج، فقد حصل رمز تأثير الظروف الاقتصادية على (29) تكراراً، وهو ما يشير إلى أنّ الأوضاع الاقتصادية تؤثر بصورة مباشرة في توفير الوسائل التعليمية، والخدمات المساندة، والدعم الأسري للطلبة ذوي الإعاقة، كما جاء رمز تأثير الظروف السياسية بتكرار (25) ليؤكد أنّ السياق السياسي الفلسطيني العام يلعب دوراً مؤثراً في استقرار العملية التعليمية واستمراريتها، وهو ما يؤثر حتماً على برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

ويؤكد المشارك (م1) من وزارة التربية والتعليم بأنّ من أهم التحديات والمعوقات التي تواجه التعليم الدّامج وتطويرة في الوقت الحالي هي الأوضاع الاقتصادية الصعبة التي يعانيها الشعب الفلسطيني والسلطة الفلسطينية، وأنّ هذه الظروف الاقتصادية الصعبة قد جعلت توفير الخدمات المساندة وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة للمدارس الدّامجة أمراً صعباً، كما أنّ هذه الأوضاع قد أثرت بشكل لافت على توظيف معلمي غرف المصادر وجعلت من إمكانية توظيف كوادر بشرية مؤهلة في المدارس الدّامجة أمراً صعب المنال.

حصل رمز التمييز أو التتميز ورمز الكثافة الصفية على (28) تكراراً لكل منهما، مما يدل على أنّ البيئة الصفية المكتظة والكثافة العددية داخل المدارس الدّامجة، إلى جانب بعض الممارسات السلبية بين الطلبة كالتنمر على الطلبة ذوي الإعاقة والسخرية منهم، تشكل تحدياً جوهرياً أمام تحقيق بيئة دامجة آمنة لجميع الطلبة ومحفزة لهم على مواصلة رحلتهم الأكاديمية، وسجل رمز ضعف تقبل الأقران (27) تكراراً، مما يعكس استمرار وجود الاتجاهات السلبية تجاه الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الدّامج، والنقص في

الوعي والثقافة بأهمية تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وهو ما قد يؤثر في اندماج الطلبة ذوي الإعاقة اجتماعياً ونفسياً.

أشار عدد من المعلمين من خلال المجموعة البؤرية إلى أنّ كثافة أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية في المدارس الحكومية تحدّ من إمكانية القيام بما هو مطلوب منهم تجاه طلبة التعليم الدّامج، فقد ذكر المشاركون (م24) بأنّ كثافة عدد الطلبة في الصف الذي يقوم بالتدريس فيه تجعل من الصعوبة بمكان القيام بأي نشاط أو استراتيجية تعليمية تخدم الطلبة ذوي الإعاقة، أما المشاركون (م22) فقد أشار إلى أنّ الممارسات السلبية والتنمر على الطلبة ذوي الإعاقة يُعدّ من التحديات الكبيرة في التعليم الدّامج، حيث يرى بأنّ عدم تقبّل الأقران من الطلبة العاديين يُضعف عملية التعليم الدّامج وذلك لأنّ المعلم سيأخذ وقتاً في تغيير نظرة الطلبة وتحسينها تجاه الطلبة ذوي الإعاقة، كما يشير أيضاً إلى أنّه يرى أنّ العلاقة بين كثافة أعداد الطلبة والتصرفات السلبية علاقة طردية وأنّه كلما انخفضت أعداد الطلبة كلما انخفضت الممارسات السلبية وأصبح بالإمكان معالجتها.

وفي السياق ذاته، أظهرت نتائج الجدول (4.5) بأن رمز نقص الموارد المادية حصل على (24) تكراراً، فيما حصل رمز التحديات الهيكلية على (21) تكراراً، مما يشير إلى محدودية البنية التحتية والتجهيزات الداعمة لتطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، إضافة إلى بعض الإشكالات التنظيمية داخل النظام التعليمي. كما سجل رمز تحديات تطبيق التعليم الدّامج (20) تكراراً، مما يعكس وجود صعوبات إجرائية في تحويل السياسات والخطط المعتمدة إلى ممارسات وإجراءات عملية.

أما فيما يتعلق برمز الاستمرارية في تقديم الخدمات فقد جاء بـ (19) تكراراً، وهو ما يدل على أنّ بعض الخدمات الداعمة لا تُقدّم بصورة منتظمة أو مستدامة وإنما بشكل متقطع وباجتهاد فردي غالباً، وقد سجل رمز صعوبات التكيف الاجتماعي (18) تكراراً، وهو ما يشير إلى أنّ المقدرة على الاندماج ضمن البيئة المدرسية والتكيف الاجتماعي في هذه البيئة، تُعدّ من أهم التحديات والصعوبات التي تواجه بعض الطلبة في المدارس الدّامجة.

حصل رمز ملائمة البيئة الصفية على (12) تكراراً، وهو ما يعتبر تحدياً يرتبط بتهيئة الصفوف من حيث المساحة والتجهيزات، بينما سجل رمز تحديات السياسات والتشريعات أدنى تكرار بحصوله على (8) تكرارات فقط، ما قد يدل على أنّ المشكلة لا تكمن في غياب السياسات والتشريعات بقدر ما تكمن في آليات التنفيذ والتطبيق لتلك السياسات والتشريعات النازمة للتعليم الدّامج.

وبوجه عام، تكشف نتائج هذا الموضوع بأنّ التحديات التي تواجه التعليم الدّامج مترابطة ومتداخلة، حيث تتقاطع العوامل الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية مع الجوانب الهيكلية والتنظيمية، وعليه فإنّ معالجة هذه الصعوبات تتطلب تدخلاً شاملاً يتضمن تعزيز الموارد البشرية والمادية، وتطوير البيئة الصفية، ونشر ثقافة تقبل الاختلاف، إضافةً إلى ضمان استمرارية الخدمات ضمن إطار مؤسسي مستقر يدعم استدامة التعليم الدّامج وجودته.

اتفقت نتائج هذا الموضوع مع دراسة ميتينكو وأليمو ومنغيسو (2014) حيث بيّنت الدراسة بأنّ أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الدّامج تتمثل في ضعف إعداد المعلمين للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، ونقص التدريب المهني المتخصص في استراتيجيات التعليم الدّامج، وقلة الموارد والإمكانات المادية داخل المدارس الدّامجة، وازدحام الصفوف الدراسية، وضعف البنية التحتية والتجهيزات المناسبة للإعاقة، ووجود اتجاهات سلبية أو ضعف الوعي المجتمعي تجاه التعليم الدّامج.

5.5.2 التحليل النوعي للترميز المحوري: بعد تحليل الرموز الخاصة بموضوع التحديات والصعوبات وتكراراتها، تم تصنيفها في خمس فئات محورية رئيسة وهي:

5.5.2.1 المحور الأول: التحديات الأكاديمية والتربوية

تضمن هذا المحور عدداً من الرموز والتي تناولت التحديات الأكاديمية والتربوية والتي وردت في الجدول (4.23)، حيث أشارت النتائج إلى أنّ صعوبات التعلم الأكاديمي والتي جاءت بتكرار مرتفع تمثل التحدي الأبرز داخل البيئة الصفية الدّامجة، وهو ما يعكس الحاجة إلى استراتيجيات تدريسية أكثر تكييفاً للتغلب على هذه الصعوبات، كما أنّ ضعف تقبل الأقران وصعوبات التكيف الاجتماعي يكشفان عن أبعاد اجتماعية تؤثر مباشرة على فعالية تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، فيما أظهرت النتائج بأنّ ملائمة البيئة الصفية جاءت بتكرارٍ منخفض مما يشير إلى أنّ البيئة المادية والتنظيمية لا تزال تشكل عائقاً جزئياً أمام إمكانية تحقيق تعليم دامج فعال.

5.5.2.2 المحور الثاني: التحديات الاجتماعية والسلوكية

أشارت النتائج الواردة في الجدول (4.24) بأنّ التحديات الاجتماعية والسلوكية تمثل أحد أبرز التحديات، حيث يعكس انتشار التمييز أو التمر في المدارس الدّامجة وجود فجوة ثقافية واجتماعية داخل البيئة المدرسية، وترتبط هذه الظاهرة مباشرة بظاهرة ضعف تقبل الأقران، مما يشير إلى أنّ نجاح التعليم الدّامج

لا يعتمد فقط على الترتيبات الأكاديمية وتنفيذ البرامج الخاصة بهذه الترتيبات، بل يعتمد أيضاً على بناء ثقافة مدرسية قائمة على نشر الاحترام والتنوع وتقبل الآخرين.

5.5.2.3 المحور الثالث: التحديات الهيكلية والموارد

أظهرت نتائج هذا المحور والواردة في الجدول (4.25) أنّ التحديات البنيوية تمثل عقبة رئيسة أمام تطبيق التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد جاء رمز نقص الموارد البشرية في أعلى التكرارات، مما يعكس تأثيره المباشر على جودة الخدمات المقدمة لطلبة التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية. كما أنّ رمز الكثافة الصفية المرتفعة يشير إلى أنّ تلك الكثافة تؤثر على قدرة المعلم على تقديم الدعم الفردي الفعال للطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الدّامجة في المدارس، أما رمز نقص الموارد المادية ورمز التحديات الهيكلية فيشير إلى أنّ البنية التحتية للمدارس الدّامجة لا تزال بحاجة إلى تطوير شامل لتهيئتها وملاءمتها لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة، فيما أشار رمز الاستمرارية في تقديم الخدمات إلى وجود صعوبات في الحفاظ على دعم منتظم ومستدام لعملية التعليم الدّامج.

5.5.2.4 المحور الرابع: التحديات السياقية (السياسية والاقتصادية)

تعكس نتائج الجدول (4.26) تأثير السياق العام على تطبيق التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، حيث تظهر النتائج ارتفاع تأثير الظروف الاقتصادية مما يشير إلى أنّ الموارد الاقتصادية للدولة والتمويل الممنوح لبرامج التعليم الدّامج يمثلان عاملاً حاسماً في نجاح تطبيق برامج التعليم الدّامج. كما أنّ الظروف السياسية تؤثر أيضاً على استقرار المؤسسات واستمرارية برامجها، كما تؤثر على إمكانيات توفير الدعم اللازم لها، ومن هنا يظهر جلياً بأنّ التعليم الدّامج لا يعمل في فراغ، بل يتأثر بالبيئة المجتمعية والاقتصادية المحيطة.

5.5.2.5 المحور الخامس: التحديات المرتبطة بالسياسات والتطبيق

تشير النتائج الواردة في الجدول (4.27) إلى أنّ التحديات التي تعترض طريق النجاح لتطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية لا تكمن أساساً في وجود السياسات بل في تطبيقها الفعلي، فالسياسات والتشريعات الخاصة بالتعليم الدّامج كثيرة وهي مفهومة وواضحة النصوص كما تبين لنا في الوثائق الصادرة عن السلطة الوطنية الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، فقد أشار انخفاض تكرار رمز تحديات السياسات والتشريعات إلى أنّ الإطار القانوني مقبول نسبياً، أما التكرار المتوسط لرمز تحديات تطبيق التعليم الدّامج فيدل على وجود فجوة بين النصوص التنظيمية والممارسة، وهو ما يبين بشكل

واضح أنّ المشكلة في تطبيق التعليم الدّامج تكمن في التنفيذ العملي لا في التشريعات والسياسات الناظمة له.

5.5.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي

أظهرت نتائج الترميز الانتقائي لموضوع التحديات والصعوبات بأنّ الفئة المركزية لهذا الموضوع هي تعدد التحديات البنيوية والسياقية كعميق لتفعيل التعليم الدّامج واستدامته ويرتبط بهذه الفئة المركزية عدة فئات مترابطة بها، وهذه الفئات المترابطة هي:

5.5.3.1 التحديات الأكاديمية والتعلّمية

أظهرت النتائج الواردة في الدراسة بأنّ الطلبة ذوي الإعاقة في البيئات الدّامجة يواجهون صعوبات تعليمية واضحة، حيث تشير هذه النتائج إلى أنّ بعض الطلبة يعانون من صعوبة في متابعة المحتوى التعليمي، خاصة في ظل عدم تكييف البيئة الصفية بما يتناسب مع احتياجاتهم. وتعكس هذه الفئة الحاجة الماسّة إلى تطوير استراتيجيات تدريسية أكثر مرونة وملاءمة لتلبية احتياجات الطلبة.

5.5.3.2 التحديات الاجتماعية والنفسية

برزت التحديات الاجتماعية كأحد أبرز المعوقات لتطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وتشير النتائج الواردة في الدراسة إلى أنّ البيئة الاجتماعية داخل المدرسة قد لا تكون داعمة للتعليم الدّامج وثقافته على الدوام، حيث يواجه بعض الطلبة ممارسات سلبية تؤثر على اندماجهم الأكاديمي والنفسي والاجتماعي. وتؤكد لنا هذه النتائج الأهمية البالغة لتعزيز ثقافة تقبل التنوع داخل المدارس الدّامجة وضرورة نشر الوعي بأهمية فئة الطلبة ذوي الإعاقة في المجتمع الفلسطيني.

5.5.3.3 التحديات الصفية والتنظيمية

أظهرت نتائج الدراسة وجود تحديات مرتبطة بتنظيم البيئة التعليمية، ومن أبرز هذه التحديات الكثافة الصفية والتحديات الهيكلية، وتعكس هذه النتائج بأنّ أعداد الطلبة الكبيرة داخل الصفوف الدّامجة، إلى جانب بعض المشكلات التنظيمية الهيكلية في المدارس الدّامجة، تحدّ من قدرة المعلمين والعاملين في تلك المدارس على تقديم تعليم فردي يلبي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، ويقلل من إمكانية تنفيذ الخطط التربوية الفردية لهؤلاء الطلبة.

5.5.3.4 التحديات الاقتصادية والموارد

بيّنت النتائج التي تم الحصول عليها في الدراسة بأنّ نقص الموارد المادية والبشرية قد شكّل تحدياً كبيراً أمام تطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدّامج في المدارس الفلسطينية، حيث تعاني هذه المدارس من نقص في العاملين المتخصصين في التعليم الدّامج، كما تعاني أيضاً من شحّ في الموارد المادية التي تساعد على توفير تعليم دامج فعّال، وتشير هذه النتائج إلى أنّ التعليم الدّامج يتطلب موارد إضافية قد لا تكون متوفرة في بعض المدارس، مما يؤثر على جودة الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة. كما أنّ الظروف الاقتصادية العامة في الأراضي الفلسطينية وما يعانيه الاقتصاد الفلسطيني من أوضاع صعبة قد لعب دوراً هاماً في تحديد قدرة النظام التعليمي على دعم تنفيذ وتطبيق برامج التعليم الدّامج في فلسطين.

5.5.3.5 التحديات السياسية

أظهرت نتائج الدراسة بأنّ الظروف السياسية لها دورٌ كبير في تطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدّامج في فلسطين، فلا يخفى على أحد ما تعانيه فلسطين من أوضاع سياسية غير مستقرة الأمر الذي يؤثر على المجتمع الفلسطيني في كافة مجالات حياته، ومن أبرز هذه المجالات العملية التعليمية بشكل عام والتعليم الدّامج بشكل خاص، وتعكس هذه النتيجة أنّ البيئة السياسية غير المستقرة قد تؤثر على استمرارية العملية التعليمية، وتحدّ من إمكانية تطوير برامج تعليمية دامجة بشكل مستدام.

5.5.3.6 التحديات المؤسسية

أظهرت النتائج الواردة في الدراسة وجود تحديات مرتبطة بالبنية المؤسسية المشرفة على التعليم الدّامج، حيث تمثلت في تحديات التطبيق لبرامج التعليم الدّامج، وكذلك تحديات السياسات والتشريعات النازمة للتعليم الدّامج، وتحدي الاستمرارية في تقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس. وتشير هذه النتائج إلى أنّ بعض التحديات تنبع من ضعف في تطبيق برامج التعليم الدّامج أو عدم استقرار السياسات والتشريعات النازمة للتعليم الدّامج، بالإضافة إلى صعوبة الحفاظ على استمرارية الخدمات الداعمة لهذا النوع من التعليم في المدارس الحكومية الفلسطينية.

5.5.3.7 التكامل بين الفئات

أظهرت نتائج الترميز الانتقائي بأنّ التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيق برامج التعليم الدّامج في فلسطين مترابطة ومتداخلة، حيث تؤثر التحديات الأكاديمية على قدرة الطلبة ذوي الإعاقة على التعلم، كما تؤثر التحديات الاجتماعية على اندماج هؤلاء الطلبة داخل البيئة المدرسية الدّامجة، أما التحديات التنظيمية فهي

تحدّ من فعالية عملية التدريس الفعّال في المدارس الدّامجة، فيما تؤثر التحديات الاقتصادية والسياسية على توفير الموارد البشرية والمادية للتعليم الدّامج واستدامة برامجه، وتتّكسّ التحديات المؤسسية لمؤسسات التعليم الدّامج على جودة تنفيذ وتطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، وبالتالي فإنّ هذه التحديات مجتمعة تشكّل منظومةً معقّدة تعيق تحقيق التعليم الدّامج بشكل فعّال.

يرى الباحث بأنّ التحديات والصعوبات التي تعيق تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية متعددة ومتشابكة، وهذه التحديات والصعوبات تتشابه غالبيتها مع التحديات والصعوبات التي تواجه التعليم الدّامج في العديد من الدول الإقليمية والدولية، إلّا أنّ الواقع الفلسطيني وما يعانيه من الاحتلال قد أضاف تحديات أخرى أضافت أعباءً جديدة على القائمين على تطبيق برامج التعليم الدّامج في فلسطين. ولكن يمكن القول بأنّ العديد من التحديات والصعوبات يمكن التغلب عليها وتجاوزها بنسب كبيرة، فتحديد مدارس دامجة معيّنة في المحافظات الفلسطينية وتعزيز المرونة الأكاديمية في تلك المدارس، يساعد بشكل لافت في حل مشاكل توظيف الكوادر البشرية وتوفير الإمكانيات المادية، كما أنّ العمل على نشر ثقافة التعليم الدّامج في المجتمع يساعد في تحسين الصورة لهذا النوع من التعليم، ويعزز تقبّل الآخرين في المدارس الدّامجة.

5.6 مناقشة نتائج الموضوع السادس: اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو التعليم الدّامج

5.6.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح: أظهرت نتائج التحليل النوعي للترميز المفتوح الوارد في الجدول (4.6) بأنّ اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة نحو التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية تتسم بالتعقيد والتداخل بين القبول الإيجابي لهذا النوع من التعليم والتحفّظات المشروطة تجاهه، حيث أنّ التكرارات التي تم الحصول عليها لهذا الموضوع تعكس مزيجاً من الدعم القيمي لبرامج التعليم الدّامج، مقابل مخاوف عملية تتعلق بجودة تطبيق هذه البرامج في المدارس الحكومية الفلسطينية والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة.

بيّنت النتائج الواردة في هذا الموضوع حول الاتجاهات الإيجابية بأنّ رمز تعزيز الثقة بالنفس لدى الأبناء قد جاء في المرتبة الأولى بـ (31) تكراراً، وهو ما يشير إلى إدراك أولياء الأمور لأهميّة الأثر النفسي الإيجابي للتعليم الدّامج في دعم استقلالية أبنائهم وتعزيز تقديرهم لذواتهم، كما سجل رمز تقبّل مبدأ التعليم الدّامج (30) تكراراً، فيما سجل رمز الإيمان بالمساواة والعدالة (28) تكراراً، وهو ما يعكس ترسّخ ثقافة أخلاقية وتربوية بحق جميع الطلبة بمختلف فئاتهم في التعليم العام ضمن بيئة مشتركة تقوم على مبدأ تكافؤ الفرص وتحقيق العدالة لجميع الطلبة.

أما فيما يتعلق برمز تنمية المهارات الاجتماعية ورمز قبول التنوع والاختلاف فقد حصل كل منهما على (27) تكراراً، وتشير هذه النتائج إلى وعي وإدراك أولياء الأمور لأهمية تطبيق برامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في تعزيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الطلبة وتقبل الاختلاف والتنوع بينهم. أما فيما يتعلق برمز تنمية المهارات الأكاديمية فقد جاء بـ (20) تكراراً، وهو ما يشير إلى وجود اعتقاد لدى عينة الدراسة بأن التعليم الدامج قد يُسهم في تحسين المستوى الدراسي للطلبة ذوي الإعاقة إذا ما تم توافر الدعم المناسب لهذا النوع من التعليم.

وتظهر النتائج الواردة في الجدول (4.6) أيضاً وجود مجموعة من الاتجاهات المتحيزة أو القلقة تجاه تطبيق برامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد سجل رمز الخوف من التمرّ على الأبناء (27) تكراراً، فيما سجل رمز عدم الثقة بكفاءة المعلمين (26) تكراراً، بينما حصل رمز ضعف وضوح مفهوم التعليم الدامج على (26) تكراراً، وتعكس هذه المؤشرات وجود فجوة معرفية لدى بعض أولياء الأمور حول التعليم الدامج، إضافةً إلى قلق مرتبط بجودة البيئة الصفية الدامجة وكفاءة الكادر التعليمي في المدارس الدامجة في التعامل مع احتياجات أبنائهم، والتخوف من تعرض أبنائهم ذوي الإعاقة للتمرّ والسخرية من قبل زملائهم في المدارس الحكومية الفلسطينية الدامجة.

أما فيما يتعلق بتفضيلات أولياء الأمور لنوع التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد بيّنت النتائج بأن رمز تفضيل التعليم المنفصل الجزئي جاء بتكرار مرتفع وهو (29) تكراراً، مقارنة برمز تفضيل التعليم المنفصل الكلي والذي حصل على (14) تكراراً، مما يدل على أنّ أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة يفضلون نموذجاً هجيناً يجمع بين التعليم الدامج والدعم المتخصص خارج الصف العادي، ويتكامل ذلك مع ارتفاع تكرار رمز توفر معلمي الظل والذي حصل على (29) تكراراً، ورمز التعاون مع المراكز الخاصة والذي جاء بـ (28) تكراراً، حيث تشير هذه التكرارات إلى توجه أولياء الأمور نحو البحث عن دعم إضافي مواز لما تقدمه المدارس الدامجة.

حصل رمز الصعوبات المالية في النتائج الواردة في الجدول (4.6) على (30) تكراراً، مما يدل على أنّ العبء الاقتصادي يمثل عاملاً مؤثراً في تحديد اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدامج ومتطلبات نجاحه، وخاصة فيما يتعلق بتوفير خدمات مساندة كالجوء إلى المراكز الخاصة بتدريب وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة، أو فيما يتعلق بتوفير معلمي ظل لمرافقة الطلبة في المدارس الدامجة. وجاء رمز الرضا عن الخدمات المقدمة للطلبة في المدارس الدامجة بـ (11) تكراراً، فيما حصل رمز الشراكة والتعاون مع المدرسة الدامجة على (12) تكراراً، مما يشير إلى أنّ مستوى الرضا عن الخدمات المقدمة في المدارس الدامجة للطلبة ذوي

الإعاقة فيها والشراكة ما بين هذه المدارس وأولياء الأمور لا يزال بحاجة إلى تعزيزٍ وتفعيلٍ أكبر للوصول إلى درجاتٍ مقبولة.

وقد ذكر المشارك (م12) بأنه يدرك أهمية إدماج طفله في المدارس الدّامجة بما يحقق له التطور الاجتماعي والأكاديمي، ولكن التعليم الدّامج في المدارس الحكومية بحاجة إلى تطوير حيث لا يأخذ الطالب كل ما يحتاجه من خدمات مما يدفع الأهالي إلى زيارة المراكز الخاصة لتأهيل أبنائهم سلوكياً ووظيفياً، وهو ما يشكل عبئاً مالياً على أسر الطلبة ذوي الإعاقة وخاصة في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة.

وبوجه عام، تكشف نتائج هذا الموضوع بأن أولياء الأمور للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية يميلون من حيث المبدأ إلى دعم برامج التعليم الدّامج انطلاقاً من تحقيق قيم المساواة لأبنائهم الطلبة وتعزيز الثقة بالنفس لدى هؤلاء الأبناء، إلّا أنّ مواقفهم تتأثر بشكل كبير بمدى توفر الدعم المتخصص لبرامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، كما تتأثر أيضاً بكفاءة المعلمين في المدارس الدّامجة، ومدى الحماية من التنمر لأبنائهم في تلك المدارس، إضافةً إلى الاعتبارات الاقتصادية التي تؤثر على قدرتهم على توفير المتطلبات المساندة للتعليم الدّامج، وعليه فإنّ تعزيز الاتجاهات الإيجابية يتطلب تطوير برامج توعوية تجاه التعليم الدّامج، وتحسين جودة الخدمات المدرسية، وتفعيل الشراكة مع الأسرة، وتوفير دعم متخصص مستدام يطمئن أولياء الأمور إلى فعالية البيئة الدّامجة وجودتها.

تتفق نتائج هذا الموضوع مع دراسة مونونو (2023) حيث أظهرت النتائج الدور المحوري للقيادة المدرسية في تعزيز مفاهيم جديدة حول التنوع والاختلاف في البيئة المدرسية، كما أظهرت النتائج أيضاً الأهمية الكبيرة التي تقوم بها الإدارة المدرسية في تشكيل اتجاهات إيجابية وداعمة نحو التعليم الدّامج، وبيّنت الدراسة الدور الكبير للقيادة المدرسية في بناء الجسور والعلاقات الإيجابية بين المدرسة الدّامجة والمجتمع المحيط بها، وأظهرت الدراسة أيضاً دور القيادة المدرسية في تطوير رؤية مشتركة للتعليم الدّامج. وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدد من التحديات التي تواجه القيادة المدرسية والتي أهمها: الاتجاهات والسلوكيات السلبية، وضعف التمويل للمدارس الدّامجة، ونقص المرافق والتجهيزات في المدارس الدّامجة، وعدم تأهيل المعلمين بشكل جيد لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة، وضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة الدّامجة.

5.6.2 التحليل النوعي للترميز المحوري: بعد تحليل الرموز وتكراراتها، تم تصنيفها في خمس فئات محورية مترابطة وهي:

5.6.2.1 المحور الأول: الاتجاهات الإيجابية والقيم الداعمة للتعليم الدامج

أشارت النتائج الواردة في الجدول (4.28) إلى وجود اتجاهات إيجابية قوية لدى أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، حيث حصل رمز تعزيز الثقة بالنفس ورمز تقبل مبدأ التعليم الدامج على أعلى التكرارات، وهو ما يعكس إدراكاً بأن برامج التعليم الدامج لا تقتصر على التحصيل الأكاديمي فقط، بل تسهم تلك البرامج في بناء شخصية الأطفال ذوي الإعاقة وتنمية مهاراتهم الاجتماعية. كما أظهرت النتائج أيضاً بأن الإيمان بالمساواة والعدالة وقبول التنوع والاختلاف يعكسان بعداً قيمياً أخلاقياً يدعم فلسفة التعليم الدامج ويشجع على تطبيق برامجه في المدارس الحكومية الفلسطينية.

5.6.2.2 المحور الثاني: المخاوف والتحديات الاجتماعية والتربوية

تشير النتائج الواردة في الجدول (4.29) بأنه على الرغم من وجود الاتجاهات الإيجابية الداعمة لتطبيق برامج التعليم الدامج من قبل أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، إلا أنه تظهر لديهم مخاوف واضحة، والتي كان أبرزها الخوف من التمر، وهو ما يعكس القلق من البيئة الاجتماعية المدرسية، كما أن عدم الثقة بكفاءة المعلمين القائمين على تطبيق برامج التعليم الدامج، وضعف وضوح مفهوم التعليم الدامج لدى العديد من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، يشير إلى وجود فجوة في التواصل والتوعية حول التعليم الدامج بين المدرسة الدامجة والأسرة، وتظهر في هذا المحور الازدواجية في الموقف؛ فالدعم القيمي للتعليم الدامج في المدارس يقابله قلق وتخوف حول جودة تنفيذ وتطبيق برامج التعليم الدامج.

5.6.2.3 المحور الثالث: تفضيلات نماذج التعليم

تشير النتائج الواردة في الجدول (4.30) إلى أن عدداً كبيراً من أولياء الأمور يفضلون نموذج الإدماج الجزئي لأبنائهم في برامج التعليم الدامج، وهو ما يعكس رغبتهم في تحقيق التوازن بين إدماج الطلبة في المدارس والحماية الأكاديمية والاجتماعية لأبنائهم، كما أن ارتفاع تكرار رمز توفر معلمي الظل يدل على اعتماد الأسر للطلبة ذوي الإعاقة على دعم فردي إضافي لضمان نجاح إدماج أبنائهم في المدارس الحكومية الفلسطينية.

أما فيما يتعلق بالتعليم المنفصل الكلي والذي جاء بتكرار أقل، فهو يشير إلى أن التعليم الدامج مفضل عموماً لدى أولياء الأمور على حساب التعليم المنفصل الكلي، لكن هذا التعليم الدامج لا بد أن يتم بشروط وضمانات تحقق العدالة والمساواة للطلبة وتمنحهم الفائدة المرجوة من تطبيق برامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

5.6.2.4 المحور الرابع: الشراكة والتعاون مع المؤسسات

أظهرت النتائج في الجدول (4.31) وجود ضعف نسبي في الشراكة المباشرة بين أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة والمدرسة الدّامجة وذلك بحصول رمز الشراكة والتعاون مع المدرسة الدّامجة على (12) تكراراً فقط، وفي المقابل أظهرت النتائج مستوى عالٍ من التعاون مع المراكز الخاصة، حيث حصل رمز التعاون مع المراكز الخاصة على (28) تكراراً، وهذا يدل على أنّ بعض الأسر للطلبة ذوي الإعاقة قد تلجأ إلى بدائل خارج المدرسة لتعويض ما تراه نقصاً في الخدمات المقدمة لأبنائها في المدارس الدّامجة، كما أن انخفاض رمز الرضا عن الخدمات يعزز وجود فجوة كبيرة بين توقعات أولياء الأمور وجودة الخدمات المقدمة لأبنائهم في المدارس الدّامجة.

5.6.2.5 المحور الخامس: العوامل الاقتصادية المؤثرة

تمثل الصعوبات المالية أحد أبرز المؤثرات في مواقف أولياء الأمور للطلبة ذوي الإعاقة، حيث جاء تكرار رمز الصعوبات المالية مرتفعاً بحصوله على (30) تكراراً، وهو ما يشير إلى أنّ تكلفة معلمي الظل، والخدمات الخاصة، والدعم الخارجي، والتعاون مع المراكز الخاصة التي تساعد في تأهيل الطلبة ذوي الإعاقة تشكل عبئاً مالياً كبيراً على أولياء الأمور مما يؤثر على استمرارية تطبيق برامج التعليم الدّامج.

5.6.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي: تعتبر اتجاهات أولياء الأمور للطلبة ذوي الإعاقة من العوامل الرئيسية والحاسمة في نجاح تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، حيث أنّ موقف الأسرة يؤثر بشكل مباشر على اندماج الطلبة واستفادتهم من الخدمات التعليمية المقدمة لهم في المدارس الدّامجة، وتلعب الأسرة دوراً محورياً في دعم العملية التعليمية، سواء من خلال التعاون مع المدرسة أو من خلال توفير بيئة داعمة للتعليم في المنزل. وقد أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية عبر مراحل الترميز المختلفة، بأنّ اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدّامج تتسم بالتنوع والتباين، حيث تتداخل فيها الاتجاهات الإيجابية مع المخاوف والتحديات، مما يعكس طبيعة التجربة الواقعية للتعليم الدّامج.

أظهرت نتائج التحليل النوعي للترميز الانتقائي لموضوع اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو التعليم الدّامج بأنّ الفئة المركزية لهذا الموضوع هي تباين اتجاهات أولياء الأمور بين الدعم المشروط والمخاوف المرتبطة بجودة التعليم الدّامج، وتعكس هذه الفئة المركزية جوهر النتائج، ويرتبط بالفئة المركزية لهذا الموضوع مجموعة من الفئات وهي:

5.6.3.1 الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الدامج

أظهرت النتائج الواردة في الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى أولياء الأمور للطلبة ذوي الإعاقة، حيث تشير هذه النتائج إلى أنّ العديد من أولياء الأمور يدركون أهمية التعليم الدامج في تعزيز القيم الإنسانية، مثل العدالة والمساواة، وتقبل التنوع والاختلاف، بالإضافة إلى دور هذا النوع من التعليم في تنمية الجوانب النفسية والاجتماعية لدى الأبناء.

5.6.3.2 الفوائد المدركة من التعليم الدامج

بيّنت النتائج الواردة في الدراسة بأنّ أولياء الأمور للطلبة ذوي الإعاقة يرون أنّ التعليم الدامج يسهم في تحسين جوانب متعددة من شخصية الطالب، كتنمية المهارات الاجتماعية وتعزيز الثقة بالنفس إلى جانب تنمية المهارات الأكاديمية.

5.6.3.3 المخاوف والتحديات المدركة

تشير النتائج الواردة في الدراسة إلى أنّ بعض أولياء الأمور لديهم العديد من التحفظات والتخوفات الناتجة عن تجارب سابقة أو تصورات معيّنة حول ضعف جودة الخدمات المقدمة لأبنائهم، كالخوف من تعرض أبنائهم للسخرية والتهمز، وعدم الثقة بأداء بعض المعلمين الدامجين، مما يؤثر على مستوى تقبلهم للتعليم الدامج.

5.6.3.4 تفضيلات أنماط التعليم

أظهرت نتائج الدراسة وجود تباين في تفضيلات أولياء الأمور لأنماط التعليم الدامج، حيث تعكس هذه النتائج أنّ بعض أولياء الأمور يميلون إلى نماذج تعليمية أكثر تحفظاً، خاصة في ظل المخاوف المرتبطة بجودة التعليم الدامج.

5.6.3.5 الشراكة والتعاون مع المؤسسات التعليمية

تظهر النتائج بأنّ هناك تعاوناً بين الأسرة والمؤسسات التعليمية الدامجة، حيث تشير هذه النتائج إلى أنّ أولياء الأمور يسعون إلى دعم أبنائهم من خلال التعاون مع جهات متعددة، كالمدارس الدامجة، والمراكز المتخصصة بتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة خاصة في ظل وجود بعض التحديات والقصور داخل المدارس الدامجة.

5.6.3.6 العوامل الداعمة والمعيقة

تشير النتائج الواردة إلى أنّ توفر الدعم الفردي للتعليم الدّامج، مثل معلمي الظل، يسهم في تعزيز ثقة أولياء الأمور بالتعليم الدّامج لأبنائهم الطلبة في المدارس الدّامجة، بينما يؤثر ضعف الرضا عن الخدمات المقدمة في تلك المدارس سلباً على اتجاهاتهم نحو التعليم الدّامج.

5.6.3.7 التكامل بين الفئات

أظهرت نتائج الترميز الانتقائي لموضوع اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الدّامج بأنّ اتجاهات أولياء الأمور تتشكل نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل، حيث تعزز القيم الإيجابية تقبّل أولياء الأمور لبرامج التعليم الدّامج، كما تؤثر جودة الخدمات المتوفرة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة على مستوى الرضا والقبول لأولياء الأمور نحو التعليم الدّامج، فيما تلعب المخاوف دوراً هاماً في تشكيل المواقف السلبية تجاه التعليم الدّامج، كما تؤثر البدائل التعليمية وأنماط التعليم الدّامج على قرارات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة باتجاه التعليم الدّامج، وتسهم الشراكة مع المؤسسات كالمراكز الخاصة بتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة في دعم العملية التعليمية، وبالتالي فإنّ اتجاهات أولياء الأمور ليست ثابتة، بل ديناميكية وتتغير وفقاً للتجربة الواقعية.

يرى الباحث بأنّ اتجاهات أولياء أمور الطلبة في المدارس الدّامجة قد تنوعت بين الرضا والتخوف تبعاً للتجربة الخاصة لكل أسرة، فالتعليم الدّامج في المدارس الحكومية يعاني نقصاً واضحاً في الكوادر المؤهلة للتعامل مع فئة الطلبة ذوي الإعاقة، ولهذا فقد كانت اتجاهات التخوف وعدم الثقة هي السمة الأبرز للعديد من أولياء الأمور، كما ساعدت الممارسات السلبية كالتمييز والاستهزاء في تعزيز هذه الاتجاهات، أما الاتجاهات الإيجابية تجاه التعليم الدّامج فقد كانت بدافع الأمل في تحسين المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة في تلك المدارس.

5.7 مناقشة نتائج الموضوع السابع: التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدّامج

5.7.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح: تشير نتائج التحليل النوعي لهذا الموضوع والواردة في الجدول (4.7) إلى كثافة البيانات المرتبطة بموضوع التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدّامج، وهو ما يدل على وعي المشاركين لأهمية هذا الموضوع في إنجاح برامج التعليم الدّامج، فقد حصل رمز تحديات التقييم على (27) تكراراً، وهو ما يشير إلى أنّ عملية التقييم لبرامج التعليم الدّامج لا تزال تواجه بعض المعوقات التطبيقية والتي تؤثر بشكل كبير في فاعليتها، ويعكس ذلك وجود ضغط في الأعباء التدريسية في الصفوف الدّامجة،

ونقص أدوات القياس الملائمة لتقييم الطلبة في مدارس التعليم الدّامج، كما أنّ محدودية برامج التدريب في مجال التقييم الدّامج تُعدّ من أهم التحديات التي تواجه عملية التقييم والمتابعة للتعليم الدّامج، إضافةً إلى أنّ كثافة الصفوف المدرسية تعيق عملية التقييم والمتابعة للتعليم الدّامج.

أظهرت نتائج التحليل النوعي للترميز المفتوح لموضوع التقييم والمتابعة أنّ رمز إشراك أولياء أمور الطلبة جاء في المرتبة الثانية حيث حصل على (26) تكراراً، وهو ما يعكس تحولاً في ثقافة التقييم والمتابعة من كونه اجراءً مدرسياً داخلياً إلى كونه عملية تشاركية بين المدرسة وأولياء الأمور، ويؤكد ذلك على أنّ المدرسة الدّامجة تتبنى توجهاً يعزز العلاقة والتعاون بين المدرسة والأسرة انسجاماً مع ما تتبناه وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في تعزيز الشراكة المجتمعية في التعليم.

أشارت النتائج أيضاً إلى أنّ هناك ارتفاعاً ملحوظاً في ثقافة المتابعة المبنية على الأدلة، حيث أنّ رمز توثيق النتائج جاء بـ (19) تكراراً، فيما جاء رمز مؤشرات قياس تقدم الطلبة بـ (18) تكراراً، بينما حصل رمز المتابعة الميدانية على (17) تكراراً، وهذه التكرارات للرموز المذكورة تدل على وجود توجه نحو بناء نظام متابعة قائم على المؤشرات الكميّة والنّوعية، ولا يعتمد فقط على الانطباعات العامة، وهو ما يشير إلى أنّ المدارس الدّامجة تحاول إضفاء طابع منهجي مدروس لعملية المتابعة والتقييم.

أما من ناحية التقييم المستمر والتغذية الراجعة فقد سجل رمز التقييم المستمر (14) تكراراً، فيما سجل رمز التغذية الراجعة للطلبة (16) تكراراً، وهي نسب متوسطة تدل على أنّ إدراك أهمية التقييم التكويني في دعم تعلم الطلبة وخاصة في البيئة الدّامجة التي تتطلب مرونةً واستجابةً مستمرة لاحتياجات الطلبة لازال دون المستوى المطلوب.

وختاماً فقد لوحظ من النتائج الواردة في الجدول (4.7) والتي تم الحصول عليها لموضوع التقييم والمتابعة بأنّ هناك فجوة في تفعيل الخطط التربوية الفردية (IEP)، فقد جاء رمز استخدام الخطط الفردية بأدنى التكرارات حيث حصل على (5) تكرارات فقط وهذا مؤشر بالغ الدلالة، حيث أنّه يفترض أن تشكل الخطة التربوية الفردية الأساس في تقييم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، وهذا الانخفاض في التكرارات يشير إلى ضعف في إعداد الخطط التربوية الفردية أو متابعتها، وكذلك عدم ربط الخطط فعلياً بعمليات القياس والتقييم اليومية للطلبة، مما يشير إلى أنّ المدارس الدّامجة تركز على التقييم التقليدي أكثر من التقييم الفردي.

أشار المشاركون (م23) إلى أنّ عمليات التقييم والمتابعة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية تتم ولكنها بشكل محدود وغير دوري، وهو ما أكدّه المشاركون (م11) من أولياء أمور الطلبة حيث أفاد بأنّ تقويم تطوّر

ابنه لا يتم بشكل دوري وهو ما يصنع فجوة بين الأسر والمدارس الدّامجة في تقييم أوضاع أبنائهم، وأنّه كولي لأمر الطالب يأمل بأن تكون التّقويمات دورية ومستمرة ويتم إبلاغ أولياء الأمور بها بشكل دوري.

اتفقت نتائج هذا الموضوع مع العديد من الدراسات السابقة من حيث أنّ المدارس بحاجة الى مزيد من برامج المتابعة والتقييم لضمان تطوّر وتقدم عملية التعليم الدّامج، فقد أشار بني خالد والعظّامات (2024) إلى ضرورة تبني الجهات المسؤولة معايير محددة وواضحة وتطوير نظام مساءلة ومتابعة لضبط جودة الخدمات المقدمة في المدارس الدّامجة وقيام وزارة التربية والتعليم بتطبيق معايير الجودة في التعليم الدّامج، كما أوصت الدراسة بضرورة العمل على زيادة فاعلية برامج وخدمات التعليم الدّامج في المدارس الدّامجة في ضوء المعايير الوطنية، وضرورة تصميم برامج تدريبية للمعلمين في المدارس الدّامجة باستخدام استراتيجيات تستند إلى المعايير المتفق عليها لتطوير التعليم الدّامج، وأوصت الدراسة بإجراء العديد من الدراسات على المدارس والمراكز مع تحديد نوع الإعاقة في ضوء متغيرات ووجهات نظر مختلفة.

5.7.2 التحليل النوعي للترميز المحوري: بعد تحليل الرموز الواردة في جدول الترميز المفتوح لموضوع التقييم والمتابعة وتكراراتها، تم تصنيفها في خمس محاور مترابطة وهي:

5.7.2.1 المحور الأول: منظومة التقييم وأدواته

تشير النتائج التي حصل عليها الباحث من الجدول (4.33) إلى وجود اهتمام نسبي ومحدود بتنوع أدوات التقييم وملاءمتها لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة، إلّا أنّ آليات تقييم التعليم الدّامج قد جاءت بتكرار منخفض جداً حيث حصل رمز آليات تقييم التعليم الدّامج على (8) تكرارات فقط، وهو ما يدل على ضعف في الإطار المنهجي المنظم لعملية التقييم، ويُعدّ رمز مؤشرات قياس تقدم الطلبة والذي حصل على (18) تكراراً من أبرز الجوانب الإيجابية، حيث يعكس توجهاً نحو متابعة التحسن الفردي، كما أنّ رمز التقييم المستمر يشير إلى إدراك أهمية المتابعة الدورية بدلاً من الاقتصار على التقييم الختامي، إلّا أنّ تباين التكرارات يدل على أنّ المنظومة لا تزال بحاجة إلى المزيد من الجهد والتنظيم المؤسسي لتكون بصورة أفضل وتلبي تقييم ومتابعة برامج التعليم الدّامج بكفاءة عالية.

5.7.2.2 المحور الثاني: المتابعة الميدانية والتوثيق

يعكس هذا المحور اهتماماً ملحوظاً بالمتابعة الميدانية والتوثيق، فقد أشارت النتائج الواردة في الجدول (4.34) ارتفاع تكرارات المتابعة الميدانية وتوثيق النتائج، مما يدل على وجود آليات رقابية وتوثيقية لعمليات تطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، غير أنّ انخفاض رمز تكرار قصص

النجاح يشير إلى ضعف في نشر التجارب الإيجابية وتوظيفها في تطوير السياسات التربوية وتشجيع التعليم الدّامج، كما أنّ رمز قياس فاعلية البرامج والذي جاء بمستوى متوسط يعكس توجهاً نحو التقييم المؤسسي، لكنه لا يزال في دون المستوى المطلوب.

5.7.2.3 المحور الثالث: المشاركة والتشاركية في التقييم

أشارت النتائج الواردة في الجدول (4.35) إلى أنّ رمز إشراك أولياء الأمور في عمليات التقييم والمتابعة والذي حصل على (26) تكراراً كان من أعلى التكرارات في هذا المحور، مما يعكس إدراكاً لأهمية الشراكة الأسرية في متابعة تقدم وتطور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة، وفي مقابل ذلك تظهر النتائج بأنّ رمز إشراك فريق متعدد التخصصات قد جاء منخفضاً حيث حصل على (8) تكرارات فقط، وهو ما يشير إلى محدودية العمل التشاركي المهني في عملية التقييم، كما أنّ رمز التغذية الراجعة للطلبة والحاصل على (16) تكراراً يعكس توجهاً إيجابياً متوسطاً نحو تمكين أهالي الطلبة من فهم تقدم أبنائهم الأكاديمي في مدارس التعليم الدّامج.

5.7.2.4 المحور الرابع: استخدام الخطط التربوية الفردية (IEP) في التقييم

بيّن الجدول (4.36) انخفاض استخدام الخطط الفردية في التقييم، فقد حصل رمز استخدام الخطط الفردية في تقييم الطلبة على (5) تكرارات فقط، ويشير ذلك إلى فجوة واضحة وكبيرة بين التخطيط الفردي والتقييم الفعلي، ومن المفترض أن تشكل الخطط الفردية أداة مركزية في متابعة تقدم الطلبة، إلا أنّ النتائج تعكس محدودية توظيفها كمؤشر أساسي للتقييم.

5.7.2.5 المحور الخامس: تحديات التقييم

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (4.37) بأنّ رمز تحديات التقييم قد حصل على أعلى تكرار في موضوع التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدّامج، وهو ما يدل على أنّ نظام التقييم والمتابعة للتعليم الدّامج يواجه صعوبات كبيرة، سواء على مستوى الأدوات المستخدمة، أو الكوادر القائمة على عمليات التقييم، أو الموارد المتاحة المساعدة في عمليات التقييم والمتابعة، أو وضوح المؤشرات، ويعكس ذلك كله الحاجة إلى تطوير إطار شامل ومتكامل لتقييم التعليم الدّامج يضمن العدالة والملاءمة والموضوعية.

5.7.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي: أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية، عبر مراحل الترميز

المختلفة، بأنّ التقييم والمتابعة في التعليم الدّامج يشكّلان منظومة متكاملة تشمل أدوات التقييم، وآليات التنفيذ، ومؤشرات القياس، والتغذية الراجعة، إضافة إلى التحديات المرتبطة بالتطبيق. وفي ضوء تحليل

نتائج البيانات الواردة في الدراسة، تم التوصل إلى أنّ الفئة المركزية لموضوع التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدّامج تتمثل في تكامل منظومة التقييم المستمر والمتابعة التشاركية كمدخل لتحسين جودة التعليم الدّامج، وتعكس هذه الفئة المركزية جوهر النتائج، وترتبط بهذه الفئة المركزية مجموعة من الفئات المترابطة التي حصل عليها الباحث من خلال استخدام كل من الترميز المفتوح والترميز المحوري، وهذه الفئات هي:

5.7.3.1 أدوات التقييم وملاءمتها

أظهرت النتائج الواردة في الدراسة حول موضوع التقييم والمتابعة أهميّة تنوع أدوات التقييم وملاءمتها لاحتياجات الطلبة، حيث تشير هذه النتائج إلى أنّ التعليم الدّامج يتطلب استخدام أدوات تقييم متعددة تتناسب مع الفروق الفردية بين الطلبة في المدارس الدّامجة، كما تؤكد النتائج أيضاً على أهمية استخدام الخطط التربوية الفردية في توجيه عملية التقييم والمتابعة للطلبة ذوي الإعاقة.

5.7.3.2 آليات التقييم والتنفيذ

بيّنت نتائج الدراسة وجود ممارسات متنوعة ومختلفة في تطبيق برامج التقييم والمتابعة للطلبة في مدارس التعليم الدّامج، حيث تعكس هذه النتائج أنّ برامج التقييم والمتابعة في التعليم الدّامج لا تقتصر على الاختبارات التقليدية، بل تشمل عمليات مستمرة من المتابعة والتقويم الميداني، مما يساهم في تحسين العملية التعليمية بشكل مستمر.

5.7.3.3 مؤشرات القياس وفاعلية البرامج

أظهرت النتائج الواردة في الدراسة أهميّة استخدام مؤشرات واضحة لقياس الأداء وتقييمه، حيث برزت في الدراسة رموز مؤشرات الأداء، وقياس فاعلية البرامج، ومؤشرات قياس تقدم الطلبة، حيث تشير نتائج هذه الرموز إلى أنّ وجود مؤشرات دقيقة يساهم في تقييم مدى نجاح البرامج التعليمية، ويتيح اتخاذ قرارات مبنية على بيانات واقعية.

5.7.3.4 التقييم التشاركي والتغذية الراجعة

تشكّل هذه الفئة أحد أهم عناصر التقييم والمتابعة للتعليم الدّامج، حيث تشير النتائج إلى أنّ التقييم الفعّال يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك الطلبة، وأولياء الأمور، والكوادر التربوية المشرفة على تطبيق برامج التعليم الدّامج، مما يعزز من جودة العملية التعليمية.

5.7.3.5 توثيق النتائج ونشر الخبرات

أظهرت نتائج الدراسة ضرورة وأهمية توثيق الممارسات التعليمية، حيث تشير النتائج إلى أنّ توثيق التجارب الناجحة يساهم في تبادل الخبرات وتحسين الممارسات التعليمية، كما يعزز من نشر ثقافة التعليم الدامج وتقبله في المجتمع.

5.7.3.6 التحديات المرتبطة بالتقييم

أظهرت النتائج الواردة في الدراسة وجود مجموعة من التحديات التي تواجه عمليات التقييم والمتابعة للتعليم الدامج، حيث بيّنت النتائج وجود صعوبات في تطبيق التقييم والمتابعة بشكل فعال، سواء من حيث الأدوات أو الإجراءات أو الموارد، مما يؤثر على جودة مخرجات برامج التقييم والمتابعة.

5.7.3.7 التكامل بين الفئات

أظهرت نتائج الترميز الانتقائي لموضوع التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدامج بأنّ التقييم والمتابعة في التعليم الدامج يقومان على تكامل مجموعة من العناصر، حيث أنّ أدوات التقييم المتنوعة توفر قياساً شاملاً لقدرات الطلبة في المدارس الدامجة، في حين تدعم آليات التقييم المستمر تحسين العملية التعليمية في المدارس الدامجة، بينما توفر مؤشرات الأداء أساساً لاتخاذ القرارات المناسبة لتطوير وتحسين برامج التعليم الدامج، فيما يعزز التقييم التشاركي من جودة نتائج التعليم الدامج كونه يؤخذ من مصادر متعددة مرتبطة بالتعليم الدامج، ويساهم توثيق النتائج في تطوير الممارسات وتحسين النظرة المجتمعية للتعليم الدامج، بينما تؤثر التحديات التي تعترض عمليات التقييم والمتابعة على فعالية هذه العمليات، وبالتالي فإنّ غياب هذا التكامل يؤدي إلى ضعف في جودة برامج التقييم والمتابعة للتعليم الدامج في المدارس الدامجة.

يرى الباحث بأنّ موضوع التقييم والمتابعة بالغ الأهمية في التعليم الدامج وآليات تطبيقه، فهذا النوع من التعليم يتعامل مع طلبة مختلفي القدرات وبالتالي فإنّ آليات المتابعة العادية لا يمكن أن تصلح لهذا النوع من التعليم، وعليه فإنّ استخدام التقييم المرن سيؤدي إلى وضوح الصورة حول التعليم الدامج، كما أنّ الاستمرارية في المتابعة والتقييم ستضع القائمين على تطبيق برامج التعليم الدامج والمشاركين فيه والمتأثرين به في صورة تطوّر الطلبة ذوي الإعاقة أولاً بأول مما يتيح إمكانية التعديل والتطوير والتحسين.

5.8 مناقشة نتائج الموضوع الثامن: التطوير المستقبلي للتعليم الدامج

5.8.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح: أظهرت نتائج التحليل النوعي للترميز المفتوح لموضوع التطوير المستقبلي للتعليم الدامج، والواردة في الجدول (4.8)، بأنّ القيادة والموارد البشرية تعتبر أولوية قصوى في

عملية التطوير المستقبلي للتعليم الدامج حيث حصل رمز تعزيز الكفاءات القيادية على (34) تكراراً، فيما جاء رمز تحسين المرونة الأكاديمية بـ (33) تكراراً، أما رمز توفير كوادر متخصصة فقد حصل على (33) تكراراً، بينما حصل رمز تطوير السياسات الدامجة وزيادة الدعم المالي على تكرارٍ متساوٍ وهو (32) تكراراً، فيما جاء رمز تقليل كثافة الصفوف بـ (31) تكراراً، وهذا يشير إلى أنّ المشاركين يرون أنّ مستقبل التعليم الدامج يعتمد على بناء منظومة قيادية ومهنية قوية، وليس فقط على تعديلات إجرائية شكلية، ويدل ذلك على إدراك المشاركين في الدارسة بأنّ القيادة المدرسية تعتبر عنصراً رئيساً في إدارة التنوع داخل المدرسة الدامجة، كما أنّ لهذه الإدارة دور حاسم في تحقيق العدالة التعليمية للطلبة.

تظهر النتائج الواردة في جدول (4.8) أيضاً أنّ ارتفاع رمز تحسين المرونة الأكاديمية، يعكس توجهاً واضحاً نحو إعادة تصميم المناهج الدراسية وأساليب التدريس لتكون أكثر استجابة للفروق الفردية بين الطلبة في المدارس الدامجة، وهو ما يتسق مع توجهات الإصلاح التربوي الحديثة المعتمدة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، مما يجعل المرونة الأكاديمية محوراً استراتيجياً من محاور التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

أما فيما يتعلق بالبعد المؤسسي والتمويلي، فقد بينت النتائج ارتفاع رمزي تطوير السياسات الدامجة وزيادة الدعم المالي، وهو ما يشير ذلك إلى أنّ التطوير المستقبلي يُنظر إليه كتحويل هيكلي شامل يتطلب دعماً تشريعياً وتمويلياً مستداماً، وليس قائماً على مبادرات فردية مؤقتة. أما بخصوص تطوير آليات التقييم والمتابعة، فقد جاء تفعيل الخطط الفردية بتكرارٍ عالٍ وهو (30) تكراراً، فيما حصل رمز بناء نظام متابعة مستدام على (27) تكراراً، وحصل رمز تطوير أدوات التقييم على (26) تكراراً، وهو ما يعكس وعياً بأهمية الانتقال من التقييم التقليدي إلى نظام قائم على المؤشرات والخطط التربوية الفردية.

وبالانتقال إلى البيئة المدرسية والثقافة المجتمعية فقد أظهرت النتائج الواردة بأنّ رمز تحسين البنية التحتية قد حصل على (22) تكراراً، فيما حصل رمز نشر ثقافة التعليم الدامج على (26) تكراراً، بينما حصل رمز تعزيز الشراكة مع الأسرة على (24) تكراراً، وقد جاءت تكرارات هذه الرموز رغم أهميتها بشكل أقل من رموز الإدارة والموارد البشرية وهو ما يدل على أنّ المشاركين يرون أنّ التحدي الأكبر يكمن في الإدارة والموارد البشرية أكثر من البنية المادية.

أشار عدد من المشاركين في المجموعة البؤرية إلى ضرورة التطوير المستقبلي للتعليم الدامج، فقد أشار كل من المشارك (م23) والمشارك (م27) إلى أنّ المدارس بحاجة إلى تطوير مستقبلي في عدة مجالات وأهمها تعزيز القيادات المدرسية وتوفير الكوادر المؤهلة للتعليم الدامج، وكذلك تحسين المرونة الأكاديمية من حيث

المناهج والاستراتيجيات التعليمية والتقييم، أما المشاركون (م19) من موظفي المراكز فقد رأى بأن المدارس الدّامجة بحاجة ماسة إلى تدريب طواقمها العاملة مع الطلبة ذوي الإعاقة بما يساعدهم على التطوّر الاجتماعي والأكاديمي، أما المشاركون (م14) من أولياء الأمور فقد ذكر بأنّ من أهم ما يجب تحسينه هو الثقافة المجتمعية لتقبل الطلبة ذوي الإعاقة وتشجيعهم وتحسين نظرة زملائهم لهم، وضرورة نشر الوعي بتقبل الطلبة ذوي الإعاقة وعدم التمر عليهم أو الاستهزاء بهم.

اتفقت نتائج هذا الموضوع مع العديد من الدراسات السابقة، فقد اتفقت مع دراسة مولياي (2017) والتي ترى أهمية تطوير فهم شامل لمفاهيم التعليم الدّامج لأنّ نجاح السياسات يعتمد بشكل مباشر على وضوح هذه المفاهيم لدى القائمين على تنفيذ هذه السياسات، وتوصي الدراسة بضرورة الانتقال من التركيز على الموارد والمناهج فقط إلى التركيز على العدالة الاجتماعية وحقوق الانسان، كما دعت الدراسة بالآلا يقتصر التعليم الدّامج على الطلبة ذوي الإعاقة فقط، بل من الضروري أن يشمل كل الفئات المعرضة للتمييز والاقصاء بسبب الجنس أو الدين أو العرق أو اللغة.

أما دراسة مونونو (2023) فأظهرت الدور المحوري للقيادة المدرسية في تعزيز مفاهيم جديدة حول التنوع والاختلاف في البيئة المدرسية، كما أظهرت النتائج أيضاً الأهمية الكبيرة التي تقوم بها الإدارة المدرسية في تشكيل اتجاهات إيجابية وداعمة نحو التعليم الدّامج، وبيّنت الدراسة الدور الكبير للقيادة المدرسية في بناء الجسور والعلاقات الإيجابية بين المدرسة الدّامجة والمجتمع المحيط بها، كما أظهرت دور القيادة المدرسية في تطوير رؤية مشتركة للتعليم الدّامج.

بينما بيّنت دراسة الناصري وآخرون (2023) بأنّ هناك العديد من المعوقات التي تواجه تدبير المدرسة الدّامجة ومنها المعوقات الإدارية كالأجراءات الإدارية المعقدة التي تجعل أي محاولة لتدبير المدرسة الدّامجة أمراً صعباً بسبب تلك الإجراءات المعقدة، كما يرى المديرون أنفسهم منفذين لمجموعة من القرارات والإجراءات الإدارية المنصوص عليها، وأظهرت النتائج بأنّ هناك معوقات مادية تواجه تدبير المدرسة الدّامجة تتمثل في عدم جاهزية البيئة المدرسية ومرافقها وغرفها الصفية وتجهيزاتها للتعليم الدّامج في المدارس الابتدائية العمومية، وتظهر النتائج بأنّ من بين المعوقات أيضاً معوقات ثقافية تتمثل في النظرة السلبية تجاه الأطفال ذوي الإعاقة، وكذلك تبني عدد كبير من أفراد المجتمع لسياسة عزل الطلبة ذوي الإعاقة، كما أنّ هناك معوقات شخصية تتمثل في عدم تقبل الإعاقة من قبل الشخص نفسه وكذلك عدم تقبل الآخر وهذه المعوقات الشخصية تعيق تدبير المدارس الدّامجة، وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة توفير التجهيزات اللازمة لتحسين البيئة المدرسية وتجهيزها بما يلزم لتكون مهيأة لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة وإدماجهم في بيئة مناسبة

ومجهزة بالوسائل والأدوات التي تضمن لهم تعليم دامج فعّال، كما أوصت بأن يتم العمل على تحسين صورة التعليم الدامج لدى المجتمع المغربي وأن يتم تسليط الضوء على أهمية التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة ليكونوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم، وأوصت بتحسين وتطوير الإجراءات الإدارية الخاصة بالتعليم الدامج مما يساعد على تمكين المديرين والعاملين في المدارس الدامجة من إدماج الطلبة دون مواجهة تعقيدات إدارية وإجرائية.

5.8.2 التحليل النوعي للترميز المحوري: بعد تحليل الرموز الواردة في الترميز المفتوح وتكراراتها، تم تصنيفها في خمس محاور أساسية تعكس رؤية تطويرية شاملة، وهذه المحاور هي:

5.8.2.1 المحور الأول: التطوير الاستراتيجي والسياساتي

تشير النتائج الواردة في الجدول (4.38) إلى ارتفاع تكرار رمز تطوير السياسات الدامجة، وهو ما يدل على إدراك أهمية تحديث الأطر التنظيمية والسياسات النازمة للتعليم الدامج لمواكبة التحديات المتلاحقة، كما أنّ تحسين الخطط المستقبلية لبرامج التعليم الدامج والاهتمام بالبحث والتطوير حول التعليم الدامج وبرامجه، يعكسان توجهاً نحو بناء نظام ديناميكي قائم على التقييم المستمر والتطوير المعرفي.

أما فيما يتعلق بنشر ثقافة التعليم الدامج، فإنّ النتائج تؤكد أنّ التطوير المستقبلي يجب ألا يقتصر على السياسات النازمة فقط، بل يشمل تغيير الاتجاهات المجتمعية والمؤسسية نحو التعليم الدامج لتحسين صورته وتقبله بين أطراف المجتمع كافة.

5.8.2.2 المحور الثاني: تطوير الكوادر والقيادة

يعتبر هذا المحور من أقوى محاور التطوير المستقبلي للتعليم الدامج، حيث يبيّن الجدول (4.39) أنّ تعزيز الكفاءات القيادية والذي جاء بتكرارٍ عالٍ يدل على إدراك الدور المحوري للقيادة في نجاح التعليم الدامج، كما أنّ توفير الكوادر المتخصصة بتطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدامج والذي حصل على (33) تكراراً، يعكس استجابة مباشرة للتحديات السابقة المتعلقة بنقص الموارد البشرية المؤهلة لتنفيذ برامج التعليم الدامج، كما أنّ التدريب المستمر للمعلمين يؤكد على أهمية بناء قدرات مستدامة قادرة على تنفيذ الواجبات المنوطة بها بشكل فعّال.

5.8.2.3 المحور الثالث: تطوير البيئة الأكاديمية والبنية التحتية

تعكس نتائج هذا المحور والتي يبينها الجدول (4.40) تركيزاً واضحاً على ضرورة تحسين البيئة الصفية والتنظيمية لتكون أكثر استجابة للتنوع والاختلاف في المدارس الدامجة، فارتفاع تكرار رمز تحسين المرونة

الأكاديمية يدل على رغبة في تحويل المرونة الأكاديمية إلى ممارسة منهجية فعلية تساعد في تطوير عملية التعليم الدامج، كما أنّ رمز تقليل كثافة الصفوف والذي جاء بـ (31) تكراراً، يمثل استجابة مباشرة لأحد أبرز التحديات الهيكلية السابقة والتي أشارت إلى أنّ كثافة الصفوف تعتبر معيقاً أمام تحسين جودة الخدمات المقدمة للطلبة في المدارس الدامجة، وأنّ تطوير البنية التحتية للمدارس الدامجة يساهم في تحسين أداء برامج التعليم الدامج.

5.8.2.4 المحور الرابع: تطوير منظومة التقييم والمتابعة

أظهرت نتائج الجدول (4.41) بأنّ هذا المحور يعكس توجهاً نحو تعزيز فاعلية القياس والمتابعة للتعليم الدامج، مع تركيز واضح على ضرورة تفعيل الخطط التربوية الفردية كأداة مركزية في تحسين جودة الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، كما أنّ بناء نظام متابعة مستدام يشير إلى أهمية الانتقال من التقييم المرحلي إلى التقييم المؤسسي المستمر مما يطور ويحسن جودة الأداء للتعليم الدامج.

5.8.2.5 المحور الخامس: الدعم المالي والشراكة المجتمعية

تظهر نتائج الجدول (4.42) إلى أنّ ارتفاع رمز زيادة الدعم المالي يشير إلى إدراك عينة الدراسة بأنّ تطوير التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية يتطلب استثماراً مالياً مستداماً لتحقيق الأهداف المرجوة من تطبيق برامج التعليم الدامج، كما أنّ تعزيز الشراكة مع الأسرة الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة، يعكس استجابة للتحديات السابقة المتعلقة بثقة أولياء الأمور بمدارس التعليم الدامج ومشاركتهم في عمليات التعليم والتقييم والمتابعة لأبنائهم.

5.8.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي: أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية الواردة في الدراسة، عبر مراحل الترميز المختلفة، بأنّ التطوير المستقبلي للتعليم الدامج يعتمد على مجموعة من المسارات المتكاملة التي تشمل السياسات، والموارد البشرية، والتمويل، والبنية التحتية، والتقييم، والثقافة المجتمعية، وفي ضوء تحليل البيانات الواردة في الدراسة، تم التوصل إلى أنّ الفئة المركزية لموضوع التطوير المستقبلي للتعليم الدامج هي بناء منظومة تطوير مستدامة متعددة الأبعاد لتعزيز جودة التعليم الدامج واستدامته، وتعكس هذه الفئة المركزية جوهر النتائج، حيث تشير إلى أنّ تطوير التعليم الدامج يتطلب رؤية شمولية تتكامل فيها الجوانب التخطيطية، والبشرية، والمالية، والتنظيمية، ومن خلال النتائج التي حصل عليها الباحث باستخدام كل من الترميز المفتوح والترميز المحوري ترتبط بالفئة المركزية لموضوع التطوير المستقبلي للتعليم الدامج عدة فئات وهي:

5.8.3.1 تطوير السياسات والتخطيط المستقبلي

أظهرت النتائج الواردة في الدراسة أهمية تطوير الإطار السياساتي والتخطيط المستقبلي للتعليم الدّامج، حيث تشير النتائج إلى أنّ استدامة التعليم الدّامج يتطلب مراجعة مستمرة للسياسات وتحديثها وتطويرها بما يتوافق مع المتغيرات التربوية والمجتمعية المحلية والعالمية، إضافةً إلى تطوير خطط استراتيجية بعيدة المدى تهدف إلى تحسين جودة برامج التعليم الدّامج وآلياته ومخرجاته.

5.8.3.2 تعزيز المرونة الأكاديمية

تعتبر المرونة الأكاديمية أحد أهم أولويات التطوير المستقبلي للتعليم الدّامج، حيث أنّ ارتفاع تكرار رمز تحسين المرونة الأكاديمية في الدراسة يشير إلى الإدراك المتزايد لأهمية المرونة الأكاديمية في الاستجابة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة، مما يستدعي ضرورة تطوير المناهج الدراسية لتناسب وتلائم التنوع والاختلاف لدى الطلبة، وكذلك التنوع في أساليب التدريس بما يخدم الطلبة ذوي الإعاقة، وأيضاً ضرورة التنوع في طرق التقويم والمتابعة بشكل مستمر.

5.8.3.3 تنمية الموارد البشرية والقيادية

أظهرت النتائج الواردة في الدراسة من خلال مراحل التحليل المختلفة أهمية الاستثمار في الكوادر البشرية العاملة في المدارس الدّامجة، حيث تشير هذه النتائج إلى أنّ تطوير التعليم الدّامج وتحسين جودة الخدمات المقدمة من خلاله يعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة المعلمين في المدارس الدّامجة، وكذلك على القادة التربويين لتلك المدارس، بالإضافة إلى ضرورة توفر التخصصات المختلفة الداعمة والقادرة على تقديم خدمات متكاملة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدّامجة.

5.8.3.4 الدعم المالي والبنية التحتية

أظهرت نتائج الدراسة الأهمية الكبيرة لتوفير الموارد اللازمة للتطوير المستقبلي لبرامج التعليم الدّامج، حيث تبين هذه النتائج أنّ البيئة التعليمية الدّامجة المناسبة تتطلب استثمارات مالية كافية لتوفير المتطلبات المادية والبشرية للتعليم الدّامج، بحيث يشمل ذلك تطوير المباني المدرسية وتأهيلها لتناسب استيعاب الطلبة ذوي الإعاقة، وتقليل أعداد الطلبة داخل الصفوف بما يخدم ويمكّن المعلمين من أداء وظيفتهم بفعالية واتقان، وتعيين وتوظيف الكوادر البشرية المتخصصة.

5.8.3.5 تطوير التقييم والمتابعة

تبيّن النتائج الواردة في الدراسة ضرورة تحسين أدوات التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدّامج وتطويرها، حيث تشير هذه النتائج إلى أنّ تطوير التعليم الدّامج يتطلب نظام تقييم متكامل ومستدام، يركز على تحسين التعلم وقياس التقدم بشكل مستمر بما يقدم صورة كاملة وواضحة عن أداء برامج التعليم الدّامج لدراساتها واستخلاص النتائج والعبر منها.

5.8.3.6 الشراكة المجتمعية والثقافة الدّامجة

تشير نتائج الدراسة إلى أنّ نجاح برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، لا يعتمد فقط على المدرسة الدّامجة، بل يتطلب دعماً مجتمعياً واسعاً يعزز تقبّل التنوع والاختلاف، وهو ما يؤكد أهمية البعد المجتمعي في التطوير المستقبلي للتعليم الدّامج.

5.8.3.7 البحث والتطوير التربوي

أظهرت النتائج أهمية البحث العلمي في دعم عملية التطوير المستقبلي للتعليم الدّامج، حيث أنّ رمز البحث العلمي حول التعليم الدّامج حصل على تكرار مرتفع، وتعكس هذه النتيجة الحاجة إلى تبني منهجيات علمية في تطوير التعليم الدّامج، من خلال إجراء دراسات مستمرة وبحوث علمية متطورة حول موضوعات التعليم الدّامج المختلفة، مما يساهم في تحسين الممارسات والإجراءات المتبعة في تطبيق وتنفيذ برامج التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

5.8.3.8 التكامل بين الفئات

أظهرت نتائج الترميز الانتقائي أنّ التطوير المستقبلي للتعليم الدّامج يقوم على تكامل مجموعة من العناصر الرئيسية، حيث يوفر تطوير السياسات والتشريعات النازمة للتعليم الدّامج الإطار الاستراتيجي لهذا النوع من التعليم، فيما تعزز المرونة الأكاديمية جودة الممارسات التعليمية المستخدمة في المدارس الدّامجة، وتساهم الموارد البشرية في المدارس الدّامجة في تنفيذ وتطبيق هذه الممارسات.

ويدعم التمويل تحسين البنية التحتية وتأهيلها لتناسب البيئة التعليمية الدّامجة، فيما يضمن التقييم المستمر والمتابعة لبرامج التعليم الدّامج تحسين الأداء وتقديم الخدمات للطلبة بشكل أفضل، كما تعزز الشراكة المجتمعية استدامة برامج التعليم الدّامج وتوفير الدعم المعنوي والمادي لها، فيما يدعم البحث العلمي التطوير المستمر لبرامج التعليم الدّامج من خلال البحوث الكمية والنوعية حول موضوعات التعليم الدّامج المختلفة، وبالتالي فإنّ أي خلل في أحد هذه المكونات قد يؤثر على فعالية برامج التطوير المستقبلي للتعليم الدّامج.

وختاماً يرى الباحث بأن التطوير المستقبلي للتعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية يعتمد على تعزيز المرونة الأكاديمية وبرامج التقييم والمتابعة، كما أنّ المدارس الحكومية الفلسطينية بحاجة إلى تعديلات في البيئة المدرسية لتناسب أكثر مع هذا النوع من التعليم، كما أنّ كثافة أعداد الطلبة بحاجة ماسّة إلى تخفيضها وخصوصاً في المدارس الدّامجة لتمكين المعلمين من تطوير الوسائل والاستراتيجيات التعليمية بما يخدم الطلبة ذوي الإعاقة ويمنح المعلمين الفرصة لأداء مهامهم بكفاءة وفعالية.

الاستنتاجات:

بالاعتماد على نتائج الدراسة ومناقشة تلك النتائج، فقد توصل الباحث إلى مجموعة من الاستنتاجات الهامة والتي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

1. أشارت النتائج الواردة في الدراسة بأن السياسات والتشريعات النازمة للتعليم الدامج موجودة ومقرّة في سياسات الحكومات الفلسطينية المتعاقبة ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ولكن هذه السياسات والتشريعات وردت تحت اسم التعليم الجامع في تلك الوثائق، كما بيّنت النتائج وضوح الرؤية ووضوح الرسالة للتعليم الدامج، وأنّ التشريعات والسياسات النازمة للتعليم الدامج تتفق مع المعايير والاتفاقيات الدولية حول التعليم الدامج وبرامجه.

2. أظهرت النتائج بأن التخطيط للتعليم الدامج في الحكومات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية متواجد وبقوة في الاستراتيجيات التعليمية والتربوية، ولكن هناك فجوة كبيرة بين ما يتم التخطيط له وبين ما يتم تنفيذه بخصوص برامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، ويظهر ذلك جلياً عند ملاحظة توجه أولياء الأمور للخدمات الداعمة والتأهيلية خارج المدارس مما يدل على نقص وقصور في أداء هذه المدارس حول الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة فيها، كما أنّ تطبيق الخطط التربوية الفردية (IEP) كان محدوداً بشكل كبير إن لم يكن معدوماً، مما يدل على عدم التوافق بين التخطيط والتنفيذ لبرامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

3. فيما يتعلق بالموارد البشرية وبناء القدرات، تظهر النتائج بأنّ الموارد البشرية المؤهلة للقيام ببرامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية محدودة للغاية، حيث أنّ هذه المدارس تعاني نقصاً كبيراً في الطواقم المؤهلة والقادرة على التعامل مع هذه الفئة من الطلبة، كما أنّ توظيف معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية قليل جداً، وتعاني هذه المدارس مشكلة عدم وجود مختصين بالعلاج الوظيفي والسلوكي في المدارس الدامجة وهو ما يشير إلى نقص واضح في الكوادر المؤهلة للتعامل مع حالات الطلبة ذوي الإعاقة في تلك المدارس، أما فيما يتعلق بالبرامج التدريبية المخصصة للمعلمين القائمين على برامج التعليم الدامج فهي موجودة ولكنها بحاجة إلى تعزيز وتطوير حيث أظهرت النتائج انخفاض كفاءة المعلمين في المدارس الدامجة مما يشير إلى ضرورة مراجعة البرامج التدريبية وتطويرها ومتابعة تنفيذ ما يتم التدريب عليه في المدارس الدامجة من خلال الإشراف على أداء المعلمين القائمين على برامج التعليم الدامج.

4. تشير النتائج الواردة في الدراسة بأنّ المرونة الأكاديمية قد تم تضمينها ضمن الخطط الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، إلا أنّ التخطيط المرن كان محدوداً مما يدل على وجود

فجوة كبيرة بين المفهوم النظري للمرونة الأكاديمية والتطبيق العملي لهذه المرونة، فقد أظهرت النتائج محدودية مرونة المناهج بما يتناسب مع ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، كما أنّ أساليب التدريس بعيدة عن المرونة الأكاديمية وإن كان هناك بعض الممارسات الإيجابية التي يمارسها بعض المعلمين بشكل فردي. وتشير النتائج أيضاً إلى ضرورة تبني الإدارة المدرسية لمفهوم المرونة الأكاديمية ودعمه وتطبيقه والإشراف عليه وتبنيّه لكي يتم تحقيق نتائج إيجابية للتعليم الدامج في المدارس الدامجة في فلسطين.

5. بالنسبة للتحديات والصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية فقد أظهرت النتائج بأنّ صعوبات التعلم الأكاديمي تمثل التحدي الأبرز داخل البيئة الصفية الدامجة، كما أنّ عدم ملاءمة البيئة الصفية يعتبر من أبرز التحديات التي تواجه تطبيق برامج التعليم الدامج في فلسطين. أما فيما يتعلق بالتحديات الاجتماعية فإنّ التمرّ وعدم تقبّل الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة يعتبران من أبرز التحديات الاجتماعية التي تواجه تطبيق التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية. وبرز أيضاً تحدي عدم توفر البيئة المادية المؤهلة لاستيعاب الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية، وكذلك الأعداد الكبيرة في صفوف الطلبة والتي تحد من أداء المعلمين تجاه الطلبة ذوي الإعاقة في تلك المدارس.

6. فيما يتعلق باتجاهات أولياء الأمور للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة فقد بيّنت النتائج بأنّ غالبية الأهالي يرون بأنّ التعليم الدامج يسهم مساهمة كبيرة في تحسين أوضاع أبنائهم على المستوى الأكاديمي والاجتماعي، إلّا أنّ لديهم العديد من التحفظات والمخاوف أبرزها تخوفهم من تعرض أبنائهم للتمرّ والاستهزاء والسخرية. وفيما يتعلق بتطبيق التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الفلسطينية فقد أشار العديد من أولياء الأمور إلى تفضيلهم للتعليم الدامج لأبنائهم الطلبة على حساب فصلهم في صفوف ومدارس خاصة بالطلبة ذوي الإعاقة، إلّا أنّ عدداً منهم يرى ضرورة أن يتم تأهيل الطلبة في مدارس منفصلة وخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة لتهيئتهم للتعليم الدامج في مراحل لاحقة.

7. أشارت النتائج إلى أنّ منظومة التقييم والمتابعة لآليات تطبيق وتنفيذ التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية تعاني من ضعف في الإطار المنهجي المنظم وهي بحاجة إلى تطوير بحيث يصبح التقييم المستمر بشكل دوري بدلاً من التقييم الختامي مما يسهم في تحسين المتابعة والتقييم للتعليم الدامج، وأشارت النتائج أيضاً إلى أنّ مستوى مشاركة أولياء الأمور في عملية التقييم مرتفعة بشكل عام، إلّا أنّ مشاركة فريق متعدد التخصصات في التقييم قد كان منخفضاً مما يدل على عدم وجود فريق متكامل يقوم على عملية التقييم للطلبة، كما تبين النتائج غياب الخطط الفردية في التقييم

وهو ما يجعل هذا التقييم منقوصاً ولا يعطي الصورة الحقيقية لتقدم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الدّامجة.

8. تشير نتائج الدراسة إلى أنّ تطوير السياسات الدّامجة يتم بصورة جيدة من خلال تبني وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للاستراتيجيات والبرامج الهادفة لتعزيز التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية، إلّا أنّ تنفيذ الخطط والاستراتيجيات التطويرية للتعليم الدّامج لم يرقى إلى المستوى المطلوب.

التوصيات:

بالاعتماد على نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث من خلال التحليل النوعي للمقابلات والمجموعة البؤرية والوثائق الصادرة عن الجهات المسؤولة عن التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية فقد توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات وهي:

أولاً: يوصي الباحث بضرورة تعزيز مفهوم التعليم الدامج في المجتمع الفلسطيني، وضرورة تعزيز ثقافة التنوع والاختلاف في أوساط الطلبة والعاملين في حقل التربية والتعليم، وضرورة أن تكون السياسات والتشريعات التي تنتهجها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية فيما يخص التعليم الدامج واضحة ومفهومة للعاملين في المدارس والمعلمين والإدارات المدرسية، لما في ذلك من أثر إيجابي على تبنيها من قبلهم والعمل بها لما فيه مصلحة الطلبة جميعاً، والطلبة ذوي الإعاقة بشكل خاص.

ثانياً: يوصي الباحث بضرورة تعزيز دور الإدارة المدرسية في تطبيق برامج التعليم الدامج وذلك من خلال تدريب مديري المدارس على التعامل مع حالات التعليم الدامج ومتابعتها، وكذلك تدريبهم على الاشراف على المعلمين الدامجين ومتابعة سير عملية التعليم الدامج وتطورها في المدرسة الدامجة.

ثالثاً: يوصي الباحث بضرورة توفير البرامج التدريبية المستمرة للعاملين في المدارس الدامجة من معلمين وموظفين وإداريين حول استراتيجيات التعليم الدامج وأساليب التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة بما يطور من أداء العاملين في هذا المجال، ويحقق النجاح للتعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية.

رابعاً: يوصي الباحث بضرورة تهيئة البيئة المدرسية من الناحية المادية والتقنية، وتوفير غرف المصادر ومستلزماتها، لتكون مناسبة لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة فيها، كما يوصي الباحث بضرورة تخفيض أعداد الطلبة في الصفوف المدرسية الدامجة ليتمكن المعلمون من رعاية الطلبة ذوي الإعاقة وتطبيق التعليم الدامج فيها.

خامساً: يوصي الباحث بضرورة تعزيز المرونة الأكاديمية في المدارس الدامجة بما يسهم في الاستجابة لاحتياجات جميع الطلبة بمختلف قدراتهم، وذلك من خلال اعتماد مرونة المناهج الدراسية وإمكانية تكييفها بما يخدم جميع الطلبة في المدرسة، وكذلك استخدام المعلمين لاستراتيجيات تدريس مرنة تناسب جميع الطلبة في المدرسة الدامجة، إضافةً إلى اعتماد آليات تقويم ومتابعة مرنة يتحقق من خلالها متابعة تطور التعليم الدامج في المدارس الحكومية.

سادسا: ضرورة توفير الكوادر المتخصصة والداعمة للتعليم الدّامج، من خلال توظيف معلمي التربية الخاصة والمرشدين والاختصاصيين في مجالات العلاج الوظيفي والسلوكي والنفسي في المدارس الدّامجة، حيث أنّ توظيف هذه الكوادر يخدم الطلبة في إمكانية وضع الخطط التربوية الفردية المناسبة لهم، مما يطور عملية التعليم الدّامج ويرتقي بها.

سابعا: يوصي الباحث باعتماد الجهات المسؤولة عن التعليم الدّامج لبرامج وأنظمة متابعة وتقويم دورية لقياس فاعلية تطبيق برامج التعليم الدّامج في المدارس وتحسين مخرجاته، وضرورة تطوير مؤشرات وطنية لقياس مستوى المرونة الأكاديمية في المدارس الدّامجة.

ثامنا: يوصي الباحث بتعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة الدّامجة بما يخدم تطوّر الطلبة ذوي الإعاقة، ويحقق النجاح في عملية التعليم الدّامج، كما يوصي بأن تشمل هذه الشراكة أيضا مؤسسات الحكم المحلي والمراكز المتخصصة لما فيه من أثر كبير في تقدم الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم من جميع النواحي الاجتماعية والأكاديمية والنفسية، ويعزز مشاركتهم في المجتمع.

تاسعا: يوصي الباحث بأن يتم اعتماد مدرسة أو مدرستين في كل محافظة للتعليم الدّامج بحيث يتم توفير الكوادر اللازمة لهذه المدارس، وكذلك تهيئتها من الناحية الماديّة وذلك كتجربة لتوفير مدارس مؤهلة بالشكل الأمثل لتكون أنموذجاً في التعليم الدّامج، حيث تكون هذه المدارس معدّة لتهيئة الطلبة قبل انتقالهم إلى المدارس الأخرى الأقل تهيئة وتجهيزاً من الناحية المادية والبشرية، مع التأكيد بأن اعتماد مدارس بعينها لتأهيلها وتوفير الموارد البشرية والمادية لها، لا يُعدّ عزلاً للطلبة ذوي الإعاقة، فهم في تلك المدارس يتعايشون مع أقرانهم من الطلبة العاديين، ولكن هذه التوصية جاءت من باب تخفيف الأعباء المادية على القائمين على برامج التعليم الدامج، وتسهيلاً لرفد هذه المدارس بكل ما تحتاجه من موارد.

عاشرا: يوصي الباحث باعتماد الدليل القيادي المقترح الذي قام بإعداده لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدّامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، حيث يأمل الباحث بأن يكون هذا الدليل مرشداً وملهماً للعاملين في مجال التعليم الدّامج.

حادي عشر: يوصي الباحث بضرورة اجراء دراسات مستقبلية حول التعليم الدّامج وتطبيقه في المدارس الحكومية الفلسطينية لما في ذلك من أهمية تثري هذا الموضوع وتعزز مفاهيمه وأهدافه في المجتمع.

المراجع العربية:

- أبو سمرة، محمود، والطيطي، محمد. (2019). *مناهج البحث العلمي: من التبيين إلى التمكين*. دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو هاشم، السيد محمد. (2007). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS*. جامعة الملك سعود، الرياض.
- البكري، ابتهاج. (2024). سياسات تربوية مقترحة لتحسين ترتيب الجامعات الفلسطينية في التصنيف العالمي (QS) استنادًا إلى تجارب الجامعات المرموقة (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة القدس.
- بني خالد، إبراهيم، والعظامات، عمر. (2024). درجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) في مدارس التعليم الدامج في الأردن *Educational Sciences*, 51(1)، 395-413.
- جرادات، إدريس. (2011). واقع مرشدي التعليم الجامع في المديریات: سلوكيات وممارسات. دراسة مقدمة للمؤتمر العالمي للدراسات العليا في مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية والهندسية، جامعة النجاح الوطنية.
- حسونة، هبة، والعنيزات، صباح. (2024). تقييم برامج التعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال في ضوء المعايير الأخلاقية العالمية من وجهة أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*, 6(1)، 30-39.
- الخطيب، جمال محمد، والحديدي، منى صبحي. (2018). *مقدمة في التربية الخاصة* (ط. 9). دار الفكر.
- الخطيب، جمال. (2021). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الفكر، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال محمد. (2018). *الإدارة والسياسات التربوية المعاصرة*. دار الفكر، عمان، الأردن.
- الخشرمي، سحر. (1424هـ). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية: دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود*, 16(2).

- الطويل، هاني عبد الرحمن. (2019). *الإدارة التربوية والسلوك المنظمي: سلوك الأفراد والجماعات في النظم (ط. 5)*. دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن .
- الزبون، معن حمدان سلامة. (2024). *التعليم الدامج: رؤية للمستقبل*. مجلة رماح للبحوث والدراسات، 115(1)، 546-533.
- الزهراني، مرزوق بن علي. (2024). *متطلبات دمج الطلاب الذين لديهم إعاقات في مدارس التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية*. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، 5(59)، 196-178.
- زغير، رهام. (2020). *واقع برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية: دراسة نوعية*. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(3)، 724-708.
- ساعاتي، فهد. (2014). *مناهج البحث العلمي في الإدارة الرياضية*. دار العربي للنشر والتوزيع، بغداد، العراق .
- السعود، راتب سلامة. (2024). *السياسات التربوية في الدول العربية: مفاهيم وآفاق*. طارق للخدمات المكتبية، عمّان .
- السفيناني، أبرار عبد الله عابد. (2021). *واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه*. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 32، 277-257.
- سيسالم، كمال سالم. (2013). *الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله (ط. 5)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان .
- الشوفاني، حامد، ومخلف، عيسى، وطاهر، بدور. (2023). *دور الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأساسية من وجهة نظر الأخصائي النفسي والاجتماعي*. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 37(11).
- الصباح، سهير، وشناعة، هشام. (2010). *واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين*. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 24(8)، 2226-2187.
- الطويل، هاني عبد الرحمن. (2019). *الإدارة التربوية والسلوك المنظمي: سلوك الأفراد والجماعات في النظم (ط. 5)*. دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن .

- عابدين، محمد. (2011). *الإدارة المدرسية الحديثة*. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .
- عابنة، غيث محمد، والخمرة، حاتم أنس. (2020). واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(5).
- عبد النبي، فادية رزق عبد الجليل. (2022). واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام بمنطقة نجران. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 11(2)، 449-475.
- عثمان، فيفيان. (2022). واقع الدمج التربوي لطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين فيها. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 42، 438-460.
- عساف، محمود، وشنن، علي. (2020). تطوير أداء قيادات التعليم: منظور العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والتنمية المستدامة. *مكتبة سمير منصور، غزة، فلسطين*.
- العجمي، محمد حسنين. (2008). *الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- العدوية، منيرة. (2018). سياسة التعليم الدامج في سلطنة عمان. ورقة عمل مقدمة في حوار سياسات التعليم الدامج .
- عقاب، أريج أحمد عبد الفتاح. (2018). اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع أقرانهم في مدارس محافظة سلفيت الحكومية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس المفتوحة
- علي، كريم ناصر. (2006). *الإدارة والإشراف التربوي* (ط. 1). دار الشروق، عمان، الأردن .
- الغزالي، هاني. (2013). *البحث النوعي: مفاهيمه وأساليبه*. الدار العربية للعلوم ناشرون .
- الفار، شهناز. (2013). *كفايات القيادة التحويلية لمديري المدارس: برنامج تدريبي مقترح*. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .
- الفلاحات، فايزة، والسعايدة، أمجد، والسفاسفة، إيناس، والرحامنة، محمد. (2022). *الدليل التدريبي لبرنامج الدمج والتنوع في التعليم*. وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن .

- القبالي، يحيى أحمد. (2023). اتجاهات المعلمين نحو التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة في العاصمة عمان. *مجلة العلوم الإنسانية العربية*، 4(2)، 82-98.
- القطاونة، يحيى حسين عثمان. (2022). المعوقات التي تواجه التعليم الدامج في رياض الأطفال الدامجة لذوي الإعاقة. *Educational Sciences*، 49(3)، 347-359.
- محاسيس، سامي. (2018). التجربة الأردنية في مجال التعليم الدامج. ورقة عمل مقدمة في حوار سياسات التعليم الدامج .
- محمد، زهراء هشام. (2021). التعليم الدامج والمساوي للتلامذة من ذوي الإعاقة: دراسة مسحية في الاتجاهات والصعوبات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المستنصرية.
- مراد، حسام. (2019). متطلبات تطوير نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية . *مجلة كلية التربية، جامعة دمياط*، 34(73).
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (2011). *المعجم الوسيط* (ط. 5). مكتبة الشروق الدولية، القاهرة .
- المركز التربوي للأبحاث والإنماء. (2012). *الخطة الوطنية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة*. وزارة التربية والتعليم العالي، لبنان .
- المعهد الدولي الخاصة بالحقوق المدنية والسياسية. (2023). *الملخص الشامل: الأردن والالتزامات الوطنية والدولية بشأن الحق المتساوي لكل الأطفال بالحصول على تعليم جيد في بيئة دامجة ومرحبة بالتعلم*. عمان، الأردن .
- منظمة ميرسي كورب، ووزارة التربية والتعليم. (2021). *الدليل الإجرائي للتعليم الدامج*. عمان، الأردن .
- الموسى، ناصر بن علي. (1435هـ/2014). تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام. ورقة عمل مقدمة للمعرض والمنتدى الدولي للتربية الخاصة .
- الناصري، فاضل، ولمهيبي، أحمد، ووردي، أسماء. (2022). معوقات تدبير المدرسة الدامجة بالمغرب. *المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي*، 10، 1-31.

- هيئة المعرفة والتنمية البشرية . (2017) .إطار سياسة التعليم الدامج في دبي .دبي، الإمارات العربية المتحدة .
- الهودلي، خلود محمود، وعمران، محمد. (2021). التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التغلب عليها في مدارس محافظة رام الله والبيرة .المجلة العربية للنشر العلمي، 37، 467-494.
- وزارة التربية والتعليم .(2021) .الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم .(2021-2023) رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم .
- وزارة التربية والتعليم الأردنية .(2025) .الإطار الوطني للدمج والتنوع في التعليم في الأردن . عمان: وزارة التربية والتعليم، بدعم من منظمة اليونسكو .
- وزارة التربية والتعليم، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة .(2019) .الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج .(2020-2030) عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education systems. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5–20.
- Alzahrani, N. (2020). The development of inclusive education practice: A review of literature. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 68–83. <https://doi.org/10.20489/intjecse.722380>
- Anderson, J. E. (2015). *Public policymaking* (8th ed.). Cengage Learning.
- Atkinson, A. (2007). *Resource guide: Crisis management and emergency response in Virginia schools*. Virginia Department of Education.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis of hope or discourse*. Institute of Education, University of London.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Creamer, E. G. (2022). *Advancing grounded theory with mixed methods*. Routledge.
- Encyclopaedia Britannica. (2023). *Special education*. Encyclopaedia Britannica.
- Fallon, C. M. (2010). *School factors that promote academic resilience in urban Latino high schools* [Doctoral dissertation].
- Gaad, E. (2011). *Inclusive education in the Middle East*. Routledge.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideas and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Jacob, U. S., & Olisaemeka, A. N. (2016). Inclusive education in the 21st century: Parameters and opportunities for learners with special needs. *European Scientific Journal*, 12(10).
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *International Journal of Education*, 12(2), 57–65.
- Karagiannis, A. (1994). The waves of special education over the last two hundred years: Significance and implication for inclusive schools [Paper presentation]. Excellence and Equity in Education International Conference, Toronto, Canada.
- Khan, S. N. (2014). Qualitative research method: Grounded theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11), 224–233.
- Mag, A. G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: New challenges for university teachers. *MATEC Web of Conferences*, 121, 12011.

- Magnusson, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: The case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 67–77.
- Mahoney, J., & Hall, C. A. (2021). Strategies for integrated collaborative inclusion relationships. In *Building integrated collaborative relationships for inclusive learning settings* (pp. 100–130). IGI Global.
- Mitiku, W., Alemu, Y., & Mengsitu, S. (2014). Challenges and opportunities to implement inclusive education. *Asian Business Consortium*, 1(2).
- Monono Mbua, E. (2023). Principal leadership: Raising the achievement of all learners in inclusive education. *American Journal of Education and Practice*, 7(1), 1–25. <https://doi.org/10.47672/ajep.1313>
- Mulyadi, A. W. E. (2017). Policy of inclusive education for all in Indonesia. *Policy & Governance Review*, 1(3), 201–212.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing.
- Parveen, A., & Qounsar, T. (2018). Inclusive education and the challenges. *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(2), 64–68.
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education. K4D, Knowledge, Evidence and Learning for Development*.
- Ünal Şimşek & Bahadır Kılcan, (2019). Inclusive education through the eyes of teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 27–37.
- Sijuola, R., & Davidova, J. (2022). Challenges of implementing inclusive education: Evidence from selected developing countries. *Rural Environment Education Personality*, 15.
- Stone, J., & Collicott, J. (1994). Supportive inclusive education: Creating layers of support [Paper presentation]. *Excellence and Equity in Education International Conference*, Toronto, Canada.
- Timonen, V., Foley, G., & Conlon, C. (2018). Challenges when using grounded theory: A pragmatic introduction to doing GT research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1–10.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Flexible learning pathways: A more relevant future for all*. UNESCO.
- Urquhart, C. (2012). *Grounded theory for qualitative research: A practical guide*. Sage.

- Vandercook, T., Fleetham, D., Sinclair, S., & Tetlie, M. (1988). Cath, Jess, Jules and Ames: A story of friendship. *IMPACT*, 2, 18–19.
- Warren, V., & Bell, A. (2022). The role of context in qualitative case study research: Understanding service innovation. In *SAGE Research Methods Cases Part 1*. SAGE Publications.
- Wehman, P. (1990). School to work: Elements of successful programs. *Teaching Exceptional Children*, 23, 40–43.

الملاحق

ملحق رقم 1: وثائق التعليم الدامج

وثيقة رقم 1: قرار بقانون رقم (8) لسنة 2017 م بشأن التربية والتعليم العام

[https://info.wafa.ps/userfiles/server/%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%B1%20%D8%A8%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%B1%D9%82%D9%85%20\(%208\)%20%D9%84%D8%B3%D9%86%D8%A9%202017.pdf](https://info.wafa.ps/userfiles/server/%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%B1%20%D8%A8%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%B1%D9%82%D9%85%20(%208)%20%D9%84%D8%B3%D9%86%D8%A9%202017.pdf)

وثيقة رقم 2: سياسة التعليم الجامع في فلسطين (2015).

<https://moe.edu.ps/uploads/%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%20%D9%81%D9%8A%20%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%861.pdf>

وثيقة رقم 3: استراتيجية تنفيذ سياسة التعليم الجامع وخططها التنفيذية (2016).

<https://moe.edu.ps/uploads/%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D8%A9%20%D8%AA%D9%86%D9%81%D9%8A%D8%B0%20%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B91.pdf>

وثيقة رقم 4: استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين (2008).

<https://www.moe.edu.ps/uploads/%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D8%A9%20%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%A8%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%D9%86.pdf>

وثيقة رقم 5: الاستراتيجية القطاعية للتعليم (2021 - 2023).

<https://www.moe.edu.ps/uploads/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B7%D8%A7%D8%B9%D9%8A%D8%A9%20%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%202021-2023.pdf>

وثيقة رقم 6: الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم (2017 - 2022).

<https://www.moe.edu.ps/uploads/%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%B7%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D8%A9%202017-2022.pdf>

وثيقة رقم 7: استراتيجية تطوير التعليم في فلسطين (2025 - 2027).

https://www.moe.edu.ps/uploads/20250708135448_1.pdf

وثيقة رقم 8: الدليل المساند لفريق الدعم والإرشاد النفسي وقت الازمات والطوارئ (2018).

<https://moe.edu.ps/uploads/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%A7%D9%86%D8%AF%20%D9%84%D9%81%D8%B1%D9%8A%D9%82%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B9%D9%85%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%95%D8%B1%D8%B4%D8%A7%D8%AF%20%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%8A.pdf>

وثيقة رقم 9: المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر (2018).

<https://moe.edu.ps/uploads/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%87%D9%86%D9%8A%D8%A9%20%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%20%D8%BA%D8%B1%D9%81%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B5%D8%A7%D8%AF%D8%B1.pdf>

وثيقة رقم 10: دليل المرشد التربوي (2018).

<https://moe.edu.ps/uploads/%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%B4%D8%AF%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A.pdf>

وثيقة رقم 11: دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين (2013).

<https://moe.edu.ps/uploads/%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9.pdf>

وثيقة رقم 12: تقرير التقييم للخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم (2017-2022).

https://www.moe.edu.ps/uploads/20250325113727_1.pdf

وثيقة رقم 13: تقرير المتابعة والتقييم 2021.

<https://www.moe.edu.ps/uploads/20230201205843.pdf>

وثيقة رقم 14: تقرير المتابعة والتقييم 2024.

[https://www.moe.edu.ps/uploads/%D8%AA%D9%82%D8%B1%D9%8A%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%B9%D8%A9%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%8A%D9%8A%D9%85%202024%20\(1\).pdf](https://www.moe.edu.ps/uploads/%D8%AA%D9%82%D8%B1%D9%8A%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%B9%D8%A9%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%8A%D9%8A%D9%85%202024%20(1).pdf)

ملحق رقم 2: مقابلة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

مقابلة مع المسؤولين عن التعليم الدامج في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

يقوم الباحث بدراسة بعنوان دليل قيادي تربوي لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، ويأمل الباحث مشاركة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والاقسام المتخصصة في هذا المجال في إثراء هذه الدراسة، وفي سبيل ذلك فقد قام بإعداد هذه الأسئلة التي تهدف الى التعرف الى واقع التعليم الدامج في المدارس الفلسطينية، والتعرف أيضا الى السياسات التربوية المعتمدة التي تساعد على تمكين وتعزيز التعليم الدامج في المدارس الفلسطينية، والتعرف الى آليات تعزيز المرونة الأكاديمية في المدارس الحكومية بما يخدم تنفيذ عملية التعليم الدامج، كما تهدف هذه المقابلة أيضا الى التعرف الى أبرز الصعوبات والتحديات التي تواجه وزارة التربية والتعليم العالي بأقسامها المختلفة في تعزيز التعليم الدامج وتطبيقه في المدارس التابعة للوزارة.

أولاً: السياسات والتشريعات

1. كيف تعرف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية مفهوم التعليم الدامج؟
2. ما هي أبرز السياسات والتشريعات التربوية التي تنظم تطبيق التعليم الدامج في المدارس الفلسطينية الحكومية؟
3. إلى أي مدى ترى أن السياسات والتشريعات التي تتبناها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية حول التعليم الدامج تتفق مع الاتفاقيات الدولية الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؟

ثانياً: التخطيط والتنفيذ

1. ما هي الآليات التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في تطبيق التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
2. كيف يتم اختيار المدارس المؤهلة لتطبيق برامج التعليم الدامج؟
3. ما هو دور وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لتطبيق التعليم الدامج في المدارس الفلسطينية؟
4. كيف يتم التنسيق بين الإدارات المختلفة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لدعم التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

ثالثاً: الموارد البشرية وبناء القدرات

1. ما هي المعايير التي يتم على أساسها تعيين الكوادر البشرية والمعلمين في مدارس التعليم الدامج؟
2. ما هي البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين والإداريين في مدارس التعليم الدامج من قبل الوزارة؟
3. ما دور قسم الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في متابعة تطبيق التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
4. كيف ترى مدى كفاية تواجد المرشدين الاجتماعيين وأخصائيو التربية الخاصة في مدارس التعليم الدامج؟

رابعاً: المرونة الأكاديمية

1. كيف تنظر وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية الى مفهوم المرونة الأكاديمية في سياق التعليم الدامج؟
2. ما السياسات والإجراءات التي تتبناها الوزارة لدعم المرونة الأكاديمية في المناهج وأساليب التدريس والتقويم في مدارس التعليم الدامج؟
3. ما هو دور القيادات التربوية في تعزيز المرونة الأكاديمية داخل المدارس الدامجة؟

خامساً: التحديات والصعوبات

1. ما هي أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
2. ما هي أبرز الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية والمرتبطة بالبنية التحتية وتوفير الموارد المادية والبشرية؟
3. كيف ترى تأثير الاتجاهات المجتمعية في تطبيق التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
4. كيف تتعامل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية مع مقاومة التغيير أو ضعف الوعي بالتعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

سادساً: التقييم والمتابعة

1. كيف يتم تقييم فاعلية برامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
2. ما هي مؤشرات الأداء المعتمدة لقياس نجاح التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
3. كيف ترى إشراك أولياء أمور طلبة مدارس التعليم الدامج في عملية التقييم والمتابعة؟

سابعاً: التطوير المستقبلي

1. ما هي خطط وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لتطوير التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
2. ما هي أهم المقترحات التي ترونها ضرورية لتعزيز المرونة الأكاديمية في المدارس الدامجة؟
3. ما هي أهم توصياتكم للباحثين وصناع القرار لتعزيز التعليم لدامج وتطويره في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

ملحق رقم 3: مقابلة أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في المدارس الحكومية

مقابلة أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الفلسطينية

يقوم الباحث بدراسة بعنوان دليل قيادي تربوي لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، ويأمل الباحث مشاركة أولياء أمور الطلبة في المدارس الدامجة حول التعليم الدامج، وفي سبيل ذلك فقد قام بإعداد هذه الأسئلة التي تهدف الى التعرف الى تجربة الأسرة وأولياء الأمور في التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية ومعرفة التحديات والاحتياجات للتعليم الدامج واستعراض مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عن الخدمات التعليمية الاجتماعية المقدمة للطلبة في مدارس التعليم الدامج وفق المحاور الآتية:

المحور الأول: حالة الطفل ذو الإعاقة

1. ما نوع الإعاقة لدى طفلك ومنذ متى تم تشخيص الطفل؟
2. ما هي أهم العلاجات والخدمات التي يتلقاها الطفل؟

المحور الثاني: رأي ولي الأمر حول التعليم الدامج

1. كيف ترى فكرة دمج طفلك في الصفوف المدرسية العادية من الناحيتين الأكاديمية والاجتماعية؟
2. كيف ترى التوقعات والآمال من المدرسة الدامجة بخصوص الخدمات المقدمة لطفلك؟

المحور الثالث: التحديات والصعوبات التي تواجه عملية الدمج

1. كيف تصف الصعوبات التي واجهها طفلك خلال عملية الدمج؟
2. كيف ترى البيئة المدرسية الدامجة ومدى مناسبتها لاستيعاب طفلك؟

المحور الرابع: الدعم المدرسي والإداري لعملية الدمج

1. كيف تقيم تعاون المدرسة الدامجة ممثلة بإدارتها ومعلميها في تلبية احتياجات طفلك؟
2. كيف ترى الخطط الفردية والجماعية المعدة لمساعدة طفلك في عملية الدمج؟

المحور الخامس: أثر عملية الدمج على طفلك

1. كيف ترى التطور في مهارات طفلك الاجتماعية والأكاديمية في المدرسة الدامجة؟
2. كيف ترى تعامل الطلبة العاديين مع طفلك وأثر ذلك في مساعدته على التطور؟

المحور السادس: أهم المقترحات التي تراها كولي أمر

1. ما هي أبرز الاقتراحات التي ترى ضرورة وجودها في المدرسة الدامجة لدعم طفلك وأسرته؟
2. ما هي اقتراحاتك بشأن التدريبات الخاصة بالمعلمين وأولياء أمور الطلبة التي تساعد في التكامل مع دور المدرسة الدامجة؟

ملحق رقم 4: مقابلة المراكز المتخصصة في تأهيل الطلبة ذوي الإعاقة

مقابلة مع المسؤولين في المراكز المتخصصة لتأهيل طلبة التعليم الدامج

يقوم الباحث بدراسة بعنوان دليل قيادي تربوي لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، ويأمل الباحث مشاركة المسؤولين في المراكز المتخصصة بتأهيل طلبة التعليم الدامج في إثراء هذه الدراسة، وفي سبيل ذلك فقد قام بإعداد هذه الأسئلة التي تهدف الى التعرف الى رأي المسؤولين في المراكز المتخصصة بتأهيل طلبة التعليم الدامج وفق المحاور الآتية:

أولاً: الرؤية والسياسات

1. كيف يعرف المركز مفهوم التعليم الدامج؟
2. ما هي السياسة المتبعة أو إطار العمل للتعليم الدامج؟
3. الى أي مدى تتوافق برامجكم مع سياسات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في تعزيز وتطوير التعليم الدامج؟

ثانياً: الخدمات والبرامج المقدمة

1. ما أنواع الخدمات التعليمية والتأهيلية التي يقدمها المركز لدعم التعليم الدامج؟
2. ما هي الفئات المستهدفة من خدمات المركز (إعاقات، صعوبات تعلم، توحد، اضطرابات سلوكية،)؟
3. هل تقدم الخدمات داخل المدارس أم داخل المركز فقط ولماذا؟
4. كيف يتم اعداد الخطط التربوية الفردية (IEP) للطلاب؟ ومن يشارك في اعدادها؟

ثالثاً: الموارد البشرية وبناء القدرات

1. ما التخصصات المهنية المتوفرة في المركز (معلم تربية خاصة، علاج نطق، اخصائي نفسي، علاج سلوكي، علاج وظيفي)؟
2. هل يتلقى العاملون تدريباً دورياً حول استراتيجيات التعليم الدامج؟

3. ما مدى جاهزية معلمي المدارس الحكومية للتعامل مع الطلبة المدمجين من وجهة نظركم؟

رابعاً: الشراكات والتنسيق

1. ما طبيعة التعاون بين المركز والمدارس الحكومية أو الخاصة؟

2. هل يوجد تنسيق مع وزارة التربية والتعليم أو مديرياتها وكيف يتم ذلك؟

3. ما هو دور الأسرة في برامج الدمج التي ينفذها المركز؟

خامساً: التحديات والصعوبات

1. ما هي أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الدامج في المركز؟

2. من وجهة نظرك هل التحديات تتعلق بالموارد المادية والبشرية أم بالسياسات المتبعة؟

3. كيف تؤثر الظروف السياسية والاقتصادية في فلسطين على عملكم في مجال الدمج؟

سادساً: التقييم والمتابعة

1. كيف يتم تقييم فاعلية برامج التعليم الدامج التي يقدمها المركز؟

2. ما هي مؤشرات الأداء المعتمدة لقياس نجاح التعليم الدامج في المركز؟

3. كيف ترى إشراك أولياء أمور طلبة التعليم الدامج في عملية التقييم والمتابعة؟

4. هل لديكم قصص نجاح وتجارب مميزة في دمج الطلبة في المدارس الحكومي؟

سابعاً: التطوير المستقبلي

1. ما هي خطط المركز المستقبلية لتطوير برامج التعليم الدامج؟

2. ما هي أهم الاحتياجات التي ترونها ضرورية لتعزيز دور المراكز المتخصصة في دعم عملية الدمج؟

3. ما هي أهم توصياتكم للباحثين وصناع القرار لتعزيز التعليم لدامج وتطويره في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

ملحق رقم 5: مقابلة المجموعة البؤرية

المجموعة البؤرية حول التعليم الدامج

يقوم الباحث بدراسة بعنوان دليل قيادي تربوي لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، ويأمل الباحث مشاركة مدراء المدارس الدامجة والمعلمين فيها في إثراء هذه الدراسة، وفي سبيل ذلك فقد قام بإعداد هذه الأسئلة التي تهدف الى التعرف على رأي إدارة المدرسة الدامجة والمعلمين حول التعليم الدامج وفق المحاور الآتية:

المحور الأول: السياسات التربوية والرؤية حول التعليم الدامج

1. كيف ترى رؤية المدرسة ورسالتها حول تطبيق التعليم الدامج؟
2. كيف ترى السياسة التربوية المعتمدة لدى المدرسة حول التعليم الدامج وما مدى وضوحها وتعميمها لدى العاملين في المدرسة؟

المحور الثاني: البيئة المدرسية الدامجة

1. كيف تقيم البيئة المدرسية من فصول مدرسية ومرافق وممرات وخدمات وجاهزيتها بشكل جيد لاستقبال الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؟
2. كيف ترى الخطط المعدة لتحسين البيئة المدرسية بما يخدم عملية التعليم الدامج؟

المحور الثالث: التدريب والدعم

1. كيف تقيم برامج التدريب المقدمة للعاملين في المدرسة الدامجة لتمكينهم من أداء دورهم في تحسين أداء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على المستوى الأكاديمي والمستوى الاجتماعي؟
2. كيف ترى التعاون بين المدرسة والمؤسسات الخارجية (مراكز متخصصة، وزارة التربية والتعليم، منظمات رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة) لدعم عملية الدمج؟

المحور الرابع: المناهج والتقييم

1. كيف ترى تعديل المناهج والأنشطة لتناسب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؟
2. كيف ترى الخطط الفردية والجماعية وأساليب التقييم المستخدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الدامجة؟

المحور الخامس: التواصل مع أولياء الأمور

1. كيف تقيم تواصل المدرسة مع أولياء الأمور لضمان مشاركتهم في عملية الدمج؟
2. كيف ترى ضرورة إشراك أولياء الأمور في إعداد وتنفيذ الخطط الفردية والجماعية لطلبة التعليم الدامج بما يخدم الطلبة؟

المحور السادس: التحديات والصعوبات

1. ما هي أبرز التحديات والصعوبات التي تواجه المدرسة الدامجة في تطبيق عملية الدمج؟
2. ما هي اقتراحاتك لتجاوز الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم الدامج في المدرسة ولتحسين عملية التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

ملحق رقم 6: أسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الجامعة
1	الأستاذ الدكتور محمد عوض شعيبيات	جامعة القدس
2	الدكتور جعفر أبو صاع	جامعة القدس
3	الدكتور يوسف حرفوش	جامعة القدس
4	الدكتور يونس جعفر	جامعة القدس المفتوحة
5	الدكتور أحمد حمارشة	جامعة فلسطين التقنية (خضوري)

فهرس الجداول

65	جدول 4.1 السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج
67	جدول 4.2 التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة
69	جدول 4.3 الموارد البشرية وبناء القدرات
71	جدول 4.4 المرونة الأكاديمية والدعم التربوي
72	جدول 4.5 التحديات والصعوبات
74	جدول 4.6 اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو التعليم الدامج
76	جدول 4.7 التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدامج
77	جدول 4.8 التطوير المستقبلي للتعليم الدامج
79	جدول 4.9 الإطار المفاهيمي والفلسفي
79	جدول 4.10 الإطار التشريعي والسياسات النازمة
80	جدول 4.11 الرؤية القيمية والبعد الحقوقي
80	جدول 4.12 التخطيط الاستراتيجي والتنظيمي للتعليم الدامج
81	جدول 4.13 آليات التنفيذ والدعم المؤسسي
81	جدول 4.14 الخدمات الداعمة والتأهيلية
82	جدول 4.15 التخطيط التربوي الفردي
82	جدول 4.16 إعداد وتأهيل الكوادر التربوية
83	جدول 4.17 الكفاءة المهنية وجاهزية المعلمين
83	جدول 4.18 الدعم التخصصي داخل المدرسة الدامجة
84	جدول 4.19 الإطار المفاهيمي والتنظيمي للمرونة الأكاديمية
84	جدول 4.20 التكيف الأكاديمي داخل الصف
85	جدول 4.21 القيادة والدعم المؤسسي للمرونة
85	جدول 4.22 الدعم النفسي والاجتماعي والتحفيزي
86	جدول 4.23 التحديات الأكاديمية والتربوية
86	جدول 4.24 التحديات الاجتماعية والسلوكية
86	جدول 4.25 التحديات الهيكلية والموارد
87	جدول 4.26 التحديات السياقية

87	جدول 4.27 التحديات المرتبطة بالسياسات والتطبيق
88	جدول 4.28 الاتجاهات الإيجابية والقيم الداعمة للتعليم الدامج
88	جدول 4.29 المخاوف والتحفظات الاجتماعية والتربوية
89	جدول 4.30 تفضيلات نماذج التعليم
89	جدول 4.31 الشراكة والتعاون مع المؤسسات
89	جدول 4.32 العوامل الاقتصادية المؤثرة
90	جدول 4.33 منظومة التقييم وأدواته
91	جدول 4.34 المتابعة الميدانية والتوثيق
91	جدول 4.35 المشاركة والتشاركية في التقييم
91	جدول 4.36 استخدام الخطط التربوية الفردية في التقييم
92	جدول 4.37 تحديات التقييم
92	جدول 4.38 التطوير الاستراتيجي والسياساتي
93	جدول 4.39 تطوير الكوادر والقيادة
93	جدول 4.40 تطوير البيئة الأكاديمية والبنية التحتية
93	جدول 4.41 تطوير منظومة التقييم والمتابعة
94	جدول 4.42 الدعم المالي والشراكة المجتمعية

فهرس الملاحق

181	ملحق رقم (1): وثائق التعليم الدامج
184	ملحق رقم (2): مقابلة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
187	ملحق رقم (3): مقابلة أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في المدارس الحكومية
189	ملحق رقم (4): مقابلة المراكز المتخصصة في تأهيل الطلبة ذوي الإعاقة
191	ملحق رقم (5): مقابلة المجموعة البؤرية
193	ملحق رقم (6): أسماء المحكمين

فهرس المحتويات

أ	إقرار
ب	الإهداء
ت	الشكر والتقدير
ث	مصطلحات الدراسة
ح	ملخص الدراسة
د	Abstract
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأسئلتها
1	1.1 المقدمة
4	1.2 مشكلة الدراسة وأسئلتها
6	1.3 أهداف الدراسة
6	1.4 أهمية الدراسة
7	1.5 التعريفات الإجرائية والاصطلاحية للدراسة
10	1.6 حدود الدراسة
11	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
11	2.1 الأدب النظري
12	2.1.1 المحور الأول: السياسات التربوية ودورها في بناء النظم التربوية
15	2.1.2 المحور الثاني: التعليم الدامج
24	2.1.3 المحور الثالث: دور الإدارة التربوية والقيادة التربوية في التعليم الدامج
28	2.1.4 المحور الرابع: التعليم الدامج في الدول العربية
37	2.1.5 المحور الخامس: التعليم الدامج في فلسطين
39	2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة
39	2.2.1 الدراسات العربية
46	2.2.2 الدراسات الأجنبية
49	2.2.3 التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها
51	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها
52	3.1 منهج الدراسة

53	3.2 مجتمع الدراسة
53	3.3 عينة الدراسة
54	3.4 سياق الدراسة
55	3.5 أدوات الدراسة
55	3.5.1 المقابلات شبه المنظمة
55	3.5.1.1 إجراءات المقابلة
56	3.5.1.2 صدق أداة المقابلة
56	3.5.1.3 صدق نتائج المقابلات النوعية
57	3.5.2 المجموعة البؤرية
57	3.5.3 تحليل الوثائق
58	3.6 إجراءات الدراسة
59	3.7 خطوات التحليل النوعي للدراسة
61	3.8 الإجراءات الأخلاقية للدراسة
62	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
63	4.1 الترميز المفتوح
64	4.1.1 الموضوع الأول: السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج
66	4.1.2 الموضوع الثاني: التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة
68	4.1.3 الموضوع الثالث: الموارد البشرية وبناء القدرات
70	4.1.4 الموضوع الرابع: المرونة الأكاديمية والدعم التربوي
72	4.1.5 الموضوع الخامس: التحديات والصعوبات
73	4.1.6 الموضوع السادس: اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو التعليم الدامج
75	4.1.7 الموضوع السابع: التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدامج
77	4.1.8 الموضوع الثامن: التطوير المستقبلي للتعليم الدامج
78	4.2 الترميز المحوري
78	4.2.1 الموضوع الأول: السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج
78	4.2.1.1 المحور الأول: الإطار المفاهيمي والفلسفي للتعليم الدامج
79	4.2.1.2 المحور الثاني: الإطار التشريعي والسياسات النازمة للتعليم الدامج
79	4.2.1.3 المحور الثالث: الرؤية القيمية والبعد الحقوقي للتعليم الدامج

80	4.2.2 الموضوع الثاني: التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة
80	4.2.2.1 المحور الأول: التخطيط الاستراتيجي والتنظيمي للتعليم الدامج
80	4.2.2.2 المحور الثاني: آليات التنفيذ والدعم المؤسسي
81	4.2.2.3 المحور الثالث: الخدمات الداعمة والتأهيلية
81	4.2.2.4 المحور الرابع: التخطيط التربوي الفردي
82	4.2.3 الموضوع الثالث: الموارد البشرية وبناء القدرات
82	4.2.3.1 المحور الأول: إعداد وتأهيل الكوادر البشرية
83	4.2.3.2 المحور الثاني: الكفاءة المهنية وجاهزية المعلمين
83	4.2.3.3 المحور الثالث: الدعم التخصصي داخل المدرسة الدامجة
84	4.2.4 الموضوع الرابع: المرونة الأكاديمية والدعم التربوي
84	4.2.4.1 المحور الأول: الإطار المفاهيمي والتنظيمي للمرونة الأكاديمية
84	4.2.4.2 المحور الثاني: التكيف الأكاديمي داخل الصف
85	4.2.4.3 المحور الثالث: القيادة والدعم المؤسسي للمرونة
85	4.2.4.4 المحور الرابع: الدعم النفسي والاجتماعي والتحفيزي
85	4.2.5 الموضوع الخامس: التحديات والصعوبات
85	4.2.5.1 المحور الأول: التحديات الأكاديمية والتربوية
86	4.2.5.2 المحور الثاني: التحديات الاجتماعية والسلوكية
86	4.2.5.3 المحور الثالث: التحديات الهيكلية والموارد
87	4.2.5.4 المحور الرابع: التحديات السياقية (السياسية والاقتصادية)
87	4.2.5.5 المحور الخامس: التحديات المرتبطة بالسياسات والتطبيق
87	4.2.6 الموضوع السادس: اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو التعليم الدامج
87	4.2.6.1 المحور الأول: الاتجاهات الإيجابية والقيم الداعمة للتعليم الدامج
88	4.2.6.2 المحور الثاني: المخاوف والتحديات الاجتماعية والتربوية
88	4.2.6.3 المحور الثالث: تفضيلات نماذج التعليم
89	4.2.6.4 المحور الرابع: الشراكة والتعاون مع المؤسسات
89	4.2.6.5 المحور الخامس: العوامل الاقتصادية المؤثرة
90	4.2.7 الموضوع السابع: التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدامج
90	4.2.7.1 المحور الأول: منظومة التقييم وأدواته

90	4.2.7.2 المحور الثاني: المتابعة الميدانية والتوثيق
91	4.2.7.3 المحور الثالث: المشاركة والتشاركية في التقييم
91	4.2.7.4 المحور الرابع: استخدام الخطط التربوية الفردية في التقييم
92	4.2.7.5 المحور الخامس: تحديات التقييم
92	4.2.8 الموضوع الثامن: التطوير المستقبلي للتعليم الدامج
92	4.2.8.1 المحور الأول: التطوير الاستراتيجي والسياساتي
92	4.2.8.2 المحور الثاني: تطوير الكوادر والقيادة
93	4.2.8.3 المحور الثالث: تطوير البيئة الأكاديمية والبنية التحتية
93	4.2.8.4 المحور الرابع: تطوير منظومة التقييم والمتابعة
94	4.2.8.5 المحور الخامس: الدعم المالي والشراكة المجتمعية
94	4.3 الترميز الانتقائي
94	4.3.1 الموضوع الأول: السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج
95	4.3.2 الموضوع الثاني: التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة
96	4.3.3 الموضوع الثالث: الموارد البشرية وبناء القدرات
97	4.3.4 الموضوع الرابع: المرونة الأكاديمية والدعم التربوي
98	4.3.5 الموضوع الخامس: التحديات والصعوبات
99	4.3.6 الموضوع السادس: اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو التعليم الدامج
99	4.3.7 الموضوع السابع: التقييم والمتابعة لبرامج التعليم الدامج
100	4.3.8 الموضوع الثامن: التطوير المستقبلي للتعليم الدامج
102	4.4 دليل قيادي تربوي مقترح لتعزيز المرونة الأكاديمية باتجاه التعليم الدامج في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة
102	4.4.1 تمهيد
103	4.4.2 أهداف الدليل
103	4.4.3 أهمية الدليل
104	4.4.4 منطلقات الدليل المقترح
105	4.4.5 الإطار المفاهيمي للدليل
106	4.4.6 مرتكزات الدليل المقترح في السياق الفلسطيني
106	4.4.7 المحاور الرئيسية للدليل المقترح

108	4.4.8 آليات تنفيذ الدليل
109	4.4.9 أدوات القياس والتقويم
109	4.4.10 مؤشرات نجاح الدليل
110	4.4.11 النموذج التطبيقي للدليل
111	4.4.12 التحديات المتوقعة في البيئة الفلسطينية
112	4.4.13 التقييم والمتابعة
113	4.4.14 التأكد من صدقية الدليل
113	4.4.15 الخاتمة
114	الفصل الخامس: مناقشة النتائج
114	5.1 مناقشة نتائج الموضوع الأول: السياسات والرؤية نحو التعليم الدامج
114	5.1.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح
118	5.1.2 التحليل النوعي للترميز المحوري
118	5.1.2.1 المحور الأول: الإطار المفاهيمي والفلسفي للتعليم الدامج
118	5.1.2.2 المحور الثاني: الإطار التشريعي والسياسات النازمة للتعليم الدامج
118	5.1.2.3 المحور الثالث: الرؤية القيمية والبعد الحقوقي للتعليم الدامج
118	5.1.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي
119	5.1.3.1 وضوح المفاهيم والأسس النظرية
119	5.1.3.2 الإطار التشريعي والسياسات النازمة
120	5.1.3.3 المواءمة مع الاتفاقيات والمعايير الدولية
120	5.1.3.4 الرؤية المؤسسية والقيم التربوية
120	5.1.3.5 التكامل بين الفئات
121	5.2 مناقشة نتائج الموضوع الثاني: التخطيط والتنفيذ والخدمات المقدمة
121	5.2.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح
126	5.2.2 التحليل النوعي للترميز المحوري
127	5.2.2.1 المحور الأول: التخطيط الاستراتيجي والتنظيمي للتعليم الدامج
127	5.2.2.2 المحور الثاني: آليات التنفيذ والدعم المؤسسي
127	5.2.2.3 المحور الثالث: الخدمات الداعمة والتأهيلية
127	5.2.2.4 المحور الرابع: التخطيط التربوي الفردي

128	5.2.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي
128	5.2.3.1 التخطيط الاستراتيجي وآليات التنفيذ
128	5.2.3.2 الدعم المؤسسي وتوفير الموارد
129	5.2.3.3 معايير الاختيار والتنظيم
129	5.2.3.4 الخدمات التأهيلية والتربوية
129	5.2.3.5 الشراكة المجتمعية
129	5.2.3.6 التخطيط التربوي الفردي
130	5.2.3.7 التكامل بين الفئات
130	5.3 مناقشة نتائج الموضوع الثالث: الموارد البشرية وبناء القدرات
130	5.3.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح
133	5.3.2 التحليل النوعي للترميز المحوري
133	5.3.2.1 المحور الأول: إعداد وتأهيل الكوادر البشرية
133	5.3.2.2 المحور الثاني: الكفاءة المهنية وجاهزية المعلمين
134	5.3.2.3 المحور الثالث: الدعم التخصصي داخل المدرسة الدامجة
134	5.3.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي
135	5.3.3.1 التدريب والتطوير المهني
135	5.3.3.2 الكفاءة المهنية والتحديات المرتبطة بها
135	5.3.3.3 التعاون المهني داخل المدرسة
135	5.3.3.4 التخصصات الداعمة (الأخصائيون)
136	5.3.3.5 التكامل بين الفئات
136	5.4 مناقشة نتائج الموضوع الرابع: المرونة الأكاديمية والدعم التربوي
136	5.4.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح
139	5.4.2 التحليل النوعي للترميز المحوري
139	5.4.2.1 المحور الأول: الإطار المفاهيمي والتنظيمي للمرونة الأكاديمية
139	5.4.2.2 المحور الثاني: التكيف الأكاديمي داخل الصف
140	5.4.2.3 المحور الثالث: القيادة والدعم المؤسسي للمرونة
140	5.4.2.4 المحور الرابع: الدعم النفسي والاجتماعي والتحفيزي
140	5.4.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي

140	5.4.3.1 وضوح مفهوم المرونة الأكاديمية
141	5.4.3.2 مرونة المناهج والتدريس والتقويم
141	5.4.3.3 القيادة التربوية والدعم الإداري
141	5.4.3.4 البيئة التعليمية الداعمة
141	5.4.3.5 الشراكة الأسرية
142	5.4.3.6 المرونة التنظيمية
142	5.4.3.7 التكامل بين الفئات
142	5.5 مناقشة نتائج الموضوع الخامس: التحديات والصعوبات
142	5.5.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح
145	5.5.2 التحليل النوعي للترميز المحوري
145	5.5.2.1 المحور الأول: التحديات الأكاديمية والتربوية
145	5.5.2.2 المحور الثاني: التحديات الاجتماعية والسلوكية
146	5.5.2.3 المحور الثالث: التحديات الهيكلية والموارد
146	5.5.2.4 المحور الرابع: التحديات السياقية (السياسية والاقتصادية)
146	5.5.2.5 المحور الخامس: التحديات المرتبطة بالسياسات والتطبيق
147	5.5.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي
147	5.5.3.1 التحديات الأكاديمية والتعليمية
147	5.5.3.2 التحديات الاجتماعية والنفسية
147	5.5.3.3 التحديات الصفية والتنظيمية
148	5.5.3.4 التحديات الاقتصادية والموارد
148	5.5.3.5 التحديات السياسية
148	5.5.3.6 التحديات المؤسسية
148	5.5.3.7 التكامل بين الفئات
149	5.6 مناقشة الموضوع السادس: اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو التعليم الدامج
149	5.6.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح
151	5.6.2 التحليل النوعي للترميز المحوري
152	5.6.2.1 المحور الأول: الاتجاهات الإيجابية والقيم الداعمة للتعليم الدامج
152	5.6.2.2 المحور الثاني: المخاوف والتحديات الاجتماعية والتربوية

152	5.6.2.3 المحور الثالث: تفضيلات نماذج التعليم
153	5.6.2.4 المحور الرابع: الشراكة والتعاون مع المؤسسات
153	5.6.2.5 المحور الخامس: العوامل الاقتصادية المؤثرة
153	5.6.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي
154	5.6.3.1 الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الدامج
154	5.6.3.2 الفوائد المدركة من التعليم الدامج
154	5.6.3.3 المخاوف والتحديات المدركة
154	5.6.3.4 تفضيلات أنماط التعليم
154	5.6.3.5 الشراكة والتعاون مع المؤسسات التعليمية
155	5.6.3.6 العوامل الداعمة والمعيقة
155	5.6.3.7 التكامل بين الفئات
155	5.7 مناقشة نتائج الموضوع السابع: التقييم المتابعة لبرامج التعليم الدامج
155	5.7.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح
157	5.7.2 التحليل النوعي للترميز المحوري
157	5.7.2.1 المحور الأول: منظومة التقييم وأدواته
157	5.7.2.2 المحور الثاني: المتابعة الميدانية والتوثيق
158	5.7.2.3 المحور الثالث: المشاركة والتشاركية في التقييم
158	5.7.2.4 المحور الرابع: استخدام الخطط التربوية الفردية في التقييم
158	5.7.2.5 المحور الخامس: تحديات التقييم
158	5.7.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي
159	5.7.3.1 أدوات التقييم وملاءمتها
159	5.7.3.2 آليات التقييم والتنفيذ
159	5.7.3.3 مؤشرات القياس وفاعلية البرامج
159	5.7.3.4 التقييم التشاركي والتغذية الراجعة
160	5.7.3.5 توثيق النتائج ونشر الخبرات
160	5.7.3.6 التحديات المرتبطة بالتقييم
160	5.7.3.7 التكامل بين الفئات
160	5.8 مناقشة نتائج الموضوع الثامن: التطوير المستقبلي للتعليم الدامج

160	5.8.1 التحليل النوعي للترميز المفتوح
163	5.8.2 التحليل النوعي للترميز المحوري
163	5.8.2.1 المحور الأول: التطوير الاستراتيجي والسياساتي
163	5.8.2.2 المحور الثاني: تطوير الكوادر والقيادة
163	5.8.2.3 المحور الثالث: تطوير البيئة الأكاديمية والبنية التحتية
164	5.8.2.4 المحور الرابع: تطوير منظومة التقييم والمتابعة
164	5.8.2.5 المحور الخامس: الدعم المالي والشراكة المجتمعية
164	5.8.3 التحليل النوعي للترميز الانتقائي
165	5.8.3.1 تطوير السياسات والتطوير المستقبلي
165	5.8.3.2 تعزيز المرونة الأكاديمية
165	5.8.3.3 تنمية الموارد البشرية والقيادة
165	5.8.3.4 الدعم المالي والبنية التحتية
166	5.8.3.5 تطوير التقييم والمتابعة
166	5.8.3.6 الشراكة المجتمعية والثقافة الدامجة
166	5.8.3.7 البحث والتطوير التربوي
166	5.8.3.8 التكامل بين الفئات
168	الاستنتاجات
171	التوصيات
173	المراجع العربية
178	المراجع الأجنبية
181	الملاحق
194	فهرس الجداول
196	فهرس الملاحق
197	فهرس المحتويات