عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وعلاقته بجودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية

إعداد الباحث

وسام محمد جابر الشدفان

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1441 هـ - 2020م

مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وعلاقته بجودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية

إعداد

وسام محمد جابر الشدفان

بكالوريوس أساليب تدريس العلوم – كلية العلوم التربوية / رام الله

المشرف: أ.د محمدعبد الفتاح شاهين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في بناء المؤسسات والموارد البشرية/ عمادة الدراسات العليا / كلية / جامعة القدس

1441 هـ - 2020م

جامعة القدس

عمادة الدارسات العليا

إجازة الرسالة

مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وعلاقته بجودة التعليم في مدارس

وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية

اسم الطالب: وسام محمد جابر الشدفان

الرقم الجامعي: (21712460)

المشرف: أ.د محمد عبد الفتاح شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ (2020/12/26) من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. **رئيس لجنة المناقشة:أ. د. محمدعبد الفتاح شاهين التوقيع:**.....
2. **ممتحناً داخلياً: أ.د. محمود أبو سمرة التوقيع:**.....
3. **ممتحناً خارجياً:أ.د.تيسير أبو ساكور التوقيع:**.....

القدس– فلسطين

1441 هـ– 2020م

الإهداء

إلى أغلى ما أملك في دنياي والدتي الحبيبة التي لم تدخر جهداً لإسعادي.

إلى قدوتي الأولى و نبراسي الذي ينير دربي، إلى من علمني أن أصمد أمام أمواج البحر الثائرة ، إلى من رفعت رأسي عالياً افتخاراً به ، والدي الغالي صاحب الوجه المبتسم.

إلى زوجتي الغالية ورفيقة دربي.

إلى أحباب قلبي أبنائي حلا..... كنانه .....عمرو .....بشار ...آسر

إلى إخوتي وأخواتي ... رمز المحبة والعطاء.

إلى الشعب الجزائري الأبي والمعطاء .

إلى القلب العربي النابض بالحرية مرزوق علي الغانم .

أقدم ثمرة هذا الجهد المتواضع، سائلاً المولى عز وجل أن ينفعني وإياهم به.

وسام محمد جابر الشدفان

إقرار

أُقر أنا معد الرسالة، أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأَنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأَن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد .

وسام محمد جابر الشدفان

التوقيع: .....

التاريخ: 2020/12/26 م

الشكر والعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، ففي هذا المقام أشكر الله أولاً فله الشكر وله الحمد، وانطلاقاً من قوله تعالى: " لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ " (إبراهيم: 7)، أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان للأستاذ الدكتور محمد عبد الفتاح شاهين، الذي تشرفت بإشرافه على هذه الدراسة؛ حيث لم يتوان في تقديم التسهيلات والتوجيهات لكل خطوة من خطوات الدراسة، كما أتوجه بخالص شكري وتقديري للأستاذ الدكتور محمود أبو سمرة لتفضله مناقشة هذه الدراسة، لأنال من فيض علمه وتوجيهاته البناءة، فجزاه الله كل خير، كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور تيسير أبو ساكور، ولا شك أن الدراسة تزداد قيمة بعد الإفادة من ملاحظاته القيمة، فجزاه الله عني خير الجزاء، ولا يفوتني أن أشكر معلمي مدارس وكالة الدولية في منطقة الخليل التعليمية، وأخص بالذكر الأستاذ إبراهيم الشدفان لما قدموه من تسهيلات لإنجاح هذه الدراسة، وأخيرا لا يفوتني أن أشكر الحضور الكرام الذين شرفوني بالحضور من أجل مساندتي، فلهم جميعاً جزيل الشكر والتقدير.

والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل

وسام محمد الشدفان

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة الكشف عن مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وعلاقته بجودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في منطقة الخليل التعليمية، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من (509) من معلمي مدارس وكالة الغوث في مدارس منطقة الخليل التعليمية، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (204) منهم (73) معلماً، و(131) معلمة، من مدراس منطقة الخليل التعليمية، وتم اختيارها بطريقة العينة الطبقية العشوائية، وأعدّ الباحث استبانتين للدراسة هما: استبانة مدى تطبيق منحى التعليم الجامع، واستبانة جودة التعليم، وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مدى تطبيق منحى التعليم الجامع على الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس لصالح (الإناث)، ولمتغير الخبرة في التعليم على الدرجة الكلية لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، ولمتغير جنس المدرسة على الدرجة الكلية لصالح المعلمين الذين يعملون في مدراس (مختلطة)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مدى تطبيق منحى التعليم تعزى لمتغير التخصص على الدرجة الكلية. كما تبين أن الدرجة الكلية لواقع جودة التعليم جاءت درجة مرتفعة، وجود فروق وفقا لمتغير الخبرة في التعليم على الدرجة الكلية ، لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، ولمتغير جنس المدرسة على الدرجة الكلية، لصالح المعلمين الذين يعملوا في مدراس (مختلطة)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات واقع جودة التعليم على الدرجة الكلية تعزى لمتغيري الجنس و التخصص، وتبين وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وجميع أبعاده وبين الدرجة الكلية لجودة التعليم وجميع أبعاد جودة التعليم.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة العمل على ضمان استمرارية تطبيق منحى التعليم الجامع، مع التأكيد على رفع مستوى الجودة في التعليم بما يتناسب ومتطلبات المجتمع الفلسطيني وحاجاته، والحرص على تصميم البيئات الصفية والمدرسية الصديقة والجامعة بحيث تناسب احتياجات جميع الطلبة، وكذلك إجراء المزيد من التدريب للإداريين والمعلمين على التعليم الجامع، ومشاركة أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع في دعم التعليم الجامع والقيام بأدوارهم.

The Extent of applying the Inclusive Education Approach and its Relationship to the Quality of Education in UNRWA schools from the Point of View of Primary School Teachers

Prepared : Wissam Mohammed Jaber Al-Shadfan

Supervisor : Prof. Dr. Mohamed Abdel-Fattah Shaheen

Abstract

This study aimed to investigate the extent of applying inclusive education approach and its relationship to the quality of education in UNRWA schools from the point of view of primary school teachers. The researcher followed the descriptive, analytical approach .The study population consisted of (509) teachers of UNRWA schools in the Hebron Education Area. The study sample consisted of (204) teachers, including (73) male teachers and (131) female teachers, from the Hebron Education Area schools, which was chosen by the stratified random sampling method. The researcher used two questionnaires which are: the extent of application of the inclusive education approach questionnaire and the level of education quality questionnaire. The results of the study showed; The overall score for the extent of applying the education approach is high; the existence of statistically significant differences in the averages of the extent to which the inclusive education approach is applied to the total score due to the gender variable in favor of (females), to the variable of experience in education on the total score in favor of teachers whose years of experience are (more than 10 years), and to the variable of school sex on the total score in favor of teachers who work in (mixed) schools, and there are no statistically significant differences in the averages of the extent of applying the education approach due to the variable of specialization on the total score. It was also found that the overall score for the quality of education was high; the existence of differences for the variable of experience in education on the total score, in favor of teachers whose years of experience are (more than 10 years), and for the variable of school sex on the total degree, in favor of teachers who work in (mixed) schools, and there are no statistically significant differences in the averages of the quality of education.

In light of the results of the study, the researcher recommended the necessity of working to ensure the continuity of the application of the inclusive education approach, with an emphasis on raising the level of quality in education commensurate with the requirements and needs of the Palestinian community, and keenness to design friendly and inclusive classroom and school environments to suit the needs of all students, as well as conducting more training For administrators and teachers on inclusive education and the participation of parents and community institutions in supporting inclusive education and fulfilling their roles.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

1.1المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهداف الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 محددات الدراسة

8.1 المصطلحات النظرية والإجرائية للدراسة

الفصل الأول

1. خلفية الدراسة

1.1 المقدمة

تميّزت المنظومة التربوية في العديد من دول العالم بالرهان على التربية المتّسمة بالجودة؛ حيث ركّز الاهتمام على تنمية إمكانات المتعلمين وقدراتهم الذهنية على أفضل وجه ممكن، بعد أن تأكد ما للثروة البشرية من أهمية في تطوير المجتمع؛ على اعتبار أنها أهم مورد تنموي على الإطلاق، ولعل الاهتمام بالعقل البشري، وإمكاناته، وأساليب تنميته وتطويره يبرز لنا من دون شك ملامح المنظومة التربوية المميزة لمستهل الألفية الثالثة، فهي منظومة تراهن على إثارة تفكير المتعلمين، ورعاية عقولهم وتطويرها؛ لتكون في مستوى تطلعات مجتمعاتها(عامر ومحمد،2008).

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

أما فلسطينيا فقد تبنت وزارة التربية والتعليم هذا المنحى في بداية عام (1994) تحت مسمى التعليم الدامج، الذي كان يقصد منه دمج ذوي الإعاقة مع الطلبة في المدارس النظامية، إلا أنه في العام (1997) تبنت الوزارة منحى التعليم الجامع، ومنذ ذلك الوقت يعد التعليم الجامع في فلسطين أحد المحاور الرئيسة في الخطط التربوية الإستراتيجية(فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، 2015).

أما بالنسبة لمدارس وكالة الغوث فقد صودق على المنحى عام (2013)، ودخل حيز التطبيق في بداية العام الدراسي (2015)، أما رؤية الأونروا فيما يتعلق بالحفاظ على حقوق اللاجئين الفلسطينيين، ومن ضمنها الحق في التعليم، وقد اعتبرت التعليم الجامع ركيزة أساسية من ركائز عملية إصلاح التعليم بهدف تحقيق برنامج تعليمي ذي جودة عالية، قادر على استثمار القدرات الكاملة للطلبة، وهذا يواكب التوجه العالمي نحو التعليم الجامع، وتعرف الأونروا التعليم الجامع على أنه منحى ينبع من حقوق الإنسان، ويؤكد على أن جميع الأطفال لهم الحق في التعليم، بغض النظر عن قدراتهم، أو إعاقاتهم، أو ظروفهم المختلفة ،أو النوع الاجتماعي سواء ذكر أو أنثى، وهذا يتطلب تطوير الأنظمة والطرائق والأساليب التعليمية التعلمية، لتصبح أكثر قدرة على تلبية احتياجات الأطفال(الأونروا، 2013-أ).

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

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

ومنحى التعليم الجامع الذي يحترم ويهتم بجميع الأطفال، ويلبي احتياجاتهم المختلفة، ويهتم بضرورة إزالة المعوقات التي تمنع إتاحة الفرصة للتعليم والمشاركة لكافة الطلبة، ولا يتعلق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، أو بالتعليم العلاجي فقط، بل يسعى إلى تلبية الاحتياجات التعليمية، والاجتماعية، والصحية، والنفسية لجميع الأطفال، في حين اعتبرت الأونروا التعليم الجامع بأنه النهج الذي تتبعه لضمان حصول جميع الأطفال اللاجئين الفلسطينيين على فرص متكافئة للتعلم في مدارسها، وحصولهم على الدعم الكافي لبلوغ كامل طاقاتهم، بغض النظر عن النوع الاجتماعي والقدرات، والإعاقة، والحالة الصحية، والاجتماعية، والاقتصادية والاحتياجات النفسية (الأونروا، 2013 – ب) .

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

وتعد الجودة أداة فعالة لتطبيق التحسين المستمر لجميع أوجه النظام التعليمي وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف الأقتصادية والاجتماعية والبناء الثقافي السائد والتطور التكنولوجي، لذا فإنه يهتم بأن تكون مخرجاته متفقة والمواصفات العالمية ،من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياسها وضبطها (دوش، 2018).

وأشار كل من مؤنس وجمعة (2013) إلى أن التعليم الجامع هو النهج الذي يقوم على تقديم خدمات تعليمية ،تتسم بجودة عالية لجميع الأطفال بدون استثناء، وبغض النظر عن الجنس، والعرق، واللون، والإعاقة والظروف الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو الصحية، أو السياسية التي تواجههم، مع ضمان تلبية احتياجاتهم المختلفة، أو إكسابهم المهارات اللازمة للحياة".

وقد ركز الفكر التربوي في الوقت الراهن على التربية المتسمة بالجودة، حيث الاهتمام بتنمية إمكانيات المتعلمين، وقدراتهم الذهنية، والارتقاء بالممارسات التربوية والتعليمية، واستثمار الفروق الفردية لدى المتعلمين، وهذا يقتضي مداخل تعليمية تعلميه متباينة (الإمام، 2005).

وهذا ما حفّز المعلمين أن يقدموا الطرائق الرامية إلى إشغال المتعلمين بشكل مباشر ونشط في عملية التعلم ذاتها, وإتاحة الفرصة لهم ليعبروا عن أفكارهم والتسامح مع أخطائهم، في جو تسوده الراحة والطمأنينة لاستثارة دافعيتهم ليفكروا، ويتعلموا، ويتأملوا، ويبدعوا من أجل تطوير شخصياتهم المتكاملة، والعمل على تنمية تفكيرهم وذكائهم من خلال تقديم أنشطة متكاملة في بيئة مثيرة للتعلم، مما يجعل المتعلم مفكراً ومحللاً وناقداً، بدلاً أن يكون ناقلاً للمعرفة (الشدفان، 2008).

والجودة في التعليم هي تلك العملية التي تهدف إلى الارتقاء بالعملية التعليمية، وتحقيق نقلة نوعية من خلال تطبيق حزمة من الإجراءات والأنظمة التعليمية، وتوثيق للبرامج التعليمية المُختلفة، وجدير بالذكر أن هذا الارتقاء في العملية التعليمية يتم من خلال رفع المستويات المُختلفة لدى الطلاب، سواء كانت هذه المستويات على الصعيد الجسمي، أو النفسي، أو حتى الاجتماعي والعقلي مما يؤدي إلى تحسين المستويات التعليمية لهؤلاء الطلاب وقدرتهم على القيام بالعمليات التعليمية المختلفة، ولا تقتصر جودة التعليم على الطلبة، بل تشمل أيضاً نواحي مختلفة كالمُعلم، والمنهاج الدراسي والمجتمع المدرسي، والبيئة المحيطة(عامر ،2014).

والجودة في التعليم مرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم والأدارة، وذلك من أجل ربط التعليم بحاجات المجتمع ،وبناء وتنمية ملكة الإبداع عند المتعلمين، ويحدث التعلم عندما يحدث تفاعل بين المتعلم وبيئته، ويمكن معرفة أن التعلم قد حدث عند ملاحظة التعديل والتغيير على سلوك المتعلم، ودور التربويين هنا إتاحة الفرصة لحدوث التفاعل كي يحدث التعلم، وبالتالي إحداث تغيير تربوي هادف، وهذا يعني توفير كل الشروط والبيئة الصالحة للتعلم ،مما يستوجب وضع معايير للعمليات بما يشمل نظام محدد للتأكد من جودة التعليم (ابراهيم ،2011).

ويتعلق مفهوم جودة التعليم بمجموعة المعايير والإجراءات والقرارات التي يهدف تنفيذها إلى تحسين البيئة التعليميّة، بحيث تشمل هذه المعايير المؤسسات التعليميّة بأطرها وأشكالها المختلفة، والهيئة التدريسيّة والإداريّة، وأحوال الموظفين الذين لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمنظومة التعليميّة.

وتسعى المؤسسات التعليمية لضمان جودة التعليم فيها، لاستثمار أمثل للموارد البشرية المنتمية إليها، ويتم ذلك بتنظيم بيئة قابلة للتطور باستمرار والعمل مع المحافظة عليهما معًا، وتطوير المهارات والمعارف والقدارت للطلبة، بهدف تطوير المؤسسة التعليمية معتمدة على تحسين معايير الجودة فيها، وقد يتم ذلك بتطبيق نظام المساءلة الذاتية(الأمير والعواملة،2011).

وتتبنى وكالة الغوث إطار ضمان الجودة من أجل تحقيق المزيد من التحسين لانجاز أهداف ذات قيمة عالية، علاوة على أنه يمثل أسلوباً لتعزيز المشاركة الفعالة للعاملين في مواقع العمل، وتدريب العاملين على تحمل المسئولية لتحقيق الروية المشتركة، وينبغي أن يتسم إطار الجودة بالمرونة والابتكار، وأن يستجيب لمشكلات التعليم والتعلم وقيادة العمل المدرسي بمختلف مجالاته وجوانبه، وضمان الجودة هو هدف تسعى إليه المؤسسة التعليمية، وهو في الوقت ذاته طريقة منظمة لتطوير ثقافة مؤسسة قائمة على تحسين الجودة بشكل متواصل، وذلك من خلال ما يسمى "بالمساءلة الذكية(الأونروا، 2006).

ويرى الباحث أن التعليم الجامع يضمن حصول جميع الطلبة على اختلاف مستوياتهم على فرص متكافئة في التعلم بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم ،وتقديم تعليم نوعي ومنصف وعادل ،وذي جودة والحرص على التحسن والتطور المستمر في العملية التعليمية.

كذلك يرى الباحث بأن تناول منحى التعليم الجامع وعلاقته بجودة التعليم على درجة عالية من الأهمية، وينبغي الوقوف على ما تم انجازه في ذلك، لا سيما في مدارس وكالة الغوث الدولية ،والتي تقدم خدمة التعليم لأبناء اللاجئين في المخيمات الفلسطينية، ولأن الباحث هو أحد العاملين في القطاع التعليمي في مدارس وكالة الغوث، فقد ارتأى القيام بالدارسة الحالية من أجل الكشف عن مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وعلاقته بجودة التعليم في مدارس وكالة الغوث، وجاءت أيضا لتكون إضافة – متواضعة – إلى الدراسات والبحوث التي تطرقت إلى موضوع منحى التعليم الجامع وعلاقته بجودة التعليم.

2.1. مشكلة الدراسة

يعتبر التعليم حقاً أساسياً من حقوق الطفل، كما نصت عليه المادة (28) من اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الأمم المتحدة،" لكل طفل الحق في التعليم، يجب أن يكون التعليم الأساسي، وأن يكون التعليم الثانوي والتعليم العالي متوفرا مجانيا، وينبغي تشجيع الأطفال على الذهاب إلى المدرسة للحصول على أعلى مستوى تعليمي ممكن، وعلى المدارس احترام حقوق الأطفال وعدم ممارسة العنف بأي شكل من الأشكال" (يونيسيف، 2020)، أما فلسطينيا فينص قانون الطفل الفلسطيني في الحقوق التعليمية أن لكل طفل الحق في التعليم المجاني في مدارس الدولة حتى إتمام مرحلة التعليم الثانوي، والتعليم إلزامي حتى إتمام مرحلة التعليم الأساسية العليا كحد أدنى وتتخذ الدولة جميع التدابير المناسبة لمنع التسرب المبكر للأطفال من المدارس" (قانون حقوق الطفل الفلسطيني، 2004)، ويهدف إلى ضمان تعليم جميع الأطفال اللاجئين الفلسطينيين، كما أن تبنّي مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية للمنحى الجامع إلى أقصى حد ممكن سيسهم بضمان تعليم الأطفال كافة، وتطوير قدراتهم الكاملة، وتشجع المدارس الجامعة البيئات الصديقة للطفل، والتعلم المتمركز حوله الذي يعزز التعليم، ورفاه جميع الأطفال، ويهتم التعليم الجامع بالأطفال الذين هم بحاجة إلى مساندة إضافية، ويتواجد في المدارس عدد قليل من الأطفال ممن هم بحاجة إلى دعم مكثف؛ مما يقتضي تحديد البديل التربوي المناسب لتلبية احتياجاتهم، ومن خلال عمل الباحث كمعلم للعلوم، واهتمامه بتطبيق منحى التعليم الجامع من أجل تقديم تعليم منصف وجامع وذو جودة، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ حسب أنماط التعلم المختلفة لديهم، واستخدام أنماط تفكير متنوعة، وتحديداً تسعى هذه الدراسة لمحاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما علاقة تطبيق منحى التعليم الجامع بجودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية؟

3.1. اسئلة الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس ينبغي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مدى تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والخبرة في التعليم، وجنس المدرسة)؟

السؤال الثالث: ما مدى جودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والخبرة في التعليم، وجنس المدرسة)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مدى تطبيق منحى التعليم الجامع ومدى جودة التعليم في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية؟

4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة ينبغي اختبار الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير الجنس .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير التخصص.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير جنس المدرسة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم تعزى لمتغير الجنس.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم تعزى إلى لمتغير الخبرة التعليم.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم تعزى لمتغير التخصص.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم تعزى لمتغير جنس المدرسة.

9. لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع وجودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية.

5.1. أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مدى تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية.
2. الكشف عن مستوى جودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية.
3. التعرف إلى علاقة منحى التعليم الجامع بجودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية.
4. معرفة فيما إذا كان هناك فروق حقيقية بين معلمي المرحلة الاساسيه في وكالة الغوث الدولية

في مدى تطبيق منحى التعليم الجامع تبعا لمتغير (الجنس، الخبرة في التعليم، التخصص، وجنس المدرسة).

5. بناء أدوات تساعد في الكشف عن مستوى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الاساسيه في وكالة الغوث الدولية وجودة التعليم في مدارسهم.

6.1 أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

1. قد تسهم في تقديم معرفة نظرية في تعريف الباحثين والمهتمين ومعلمي المرحلة الأساسية والتربويين بمنحى التعليم الجامع.
2. تسهم هذه الدراسة في تعريف معلمي المرحلة الأساسية والتربويين بمؤشرات جودة التعليم .
3. تعريف معلمي المرحلة الأساسية والمختصين التربويين بأهمية معرفة العلاقة بين تطبيق منحى التعليم الجامع وجودة التعليم.

الأهمية التطبيقية

1. يتوقع أن تفيد هذه الدراسة واضعي المناهج الدراسية في فلسطين ومؤلفي الكتب المدرسية المقررة في المرحلة الأساسية بما ينعكس على تطوير المناهج.

2. تساعد على تحسين استراتجيات التدريس، ومراعاة الفروق الفردية، وتحديد الاحتياجات التعليمية الفردية.

3. تساعد مؤسسات المجتمع المحلي التي تعنى بالتعليم بتطبيق منحى التعليم الجامع من خلال التواصل والتشبيك المدارس التي تطبق هذا المنحى .

الأهمية البحثية:

1. ترجع أهميه الدراسة إلى قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وعلاقته بجودة التعليم، لذا تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في فلسطين، وذلك في حدود علم الباحث .

2. تستكمل هذه الدراسة ما بدأه الباحثون الآخرون.

7.1 محددات الدراسة:

تمت هذه الدراسة في نطاق المحددات الآتية:

1. محدد بشري: وهم معلمو المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية
2. محدد مكاني: تقتصر على مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية.
3. محدد زماني: تمت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020.
4. محدد مفاهيمي: تتحدد الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات المستخدمة فيها، وفي ضوء استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانةي الدراسة.
5. محدد إجرائي: استخدم الباحث اداتين وتأكد من صدقهما وثباتهما.

8.1. التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

التعليم الجامع:

هو "منحى قائم على حقوق الإنسان، يؤكد على حق التعليم للجميع بغض النظر عن الإعاقة، أو الجنس، أو القدرات المختلفة، والذي يقوم على تحديد احتياجات الطلبة التعليمية والإضافية والمكثفة؛ من أجل تلبيتها ليحقق الطفل ذاته الكامنة" (الأونروا، 2013: 2- أ)

ويعرفه الباحث بأنه "التعليم الذي يضمن توفير فرص تعليمية لجميع الطلبة وفق إمكانياتهم وقدراتهم ، وينطلق من مبدأ أن لكل طفل الحق في التعليم ، ويعبر عنه إجرائيا : بالدرجة التي يحصل عليها معلمو المرحلة الأساسية في وكالة الغوث الدولية على الأداة التي أعدت لهذا الغرض".

جودة التعليم:

هي"مجموعة المعايير والإجراءات والقرارات التي يهدف تنفيذها إلى تحسين البيئة التعليميّة، بحيث تشمل هذه المعايير المؤسسات التعليميّة بأطرها وأشكالها المختلفة، والهيئة التدريسيّة والإداريّة وأحوال الموظفين الذين لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمنظومة التعليميّة"(الدهيم،2018 : 9)

ويعرفها الباحث بأنها "الحصول على أفضل النتاجات التعليمية، وكذلك العمل على التحسين المستمر في العملية التعليمية التعلمية ، ويُعبر عنها إجرائيا : بالدرجة التي يحصل عليها معلمو المرحلة الأساسية في وكالة الغوث الدولية على الأداة التي أعدت لهذا الغرض".

المرحلة الأساسية :

هي "التعليم الإلزامي الذي توفره الدولة لكل فرد، ويتحدد بفلسطين في الصفوف الدراسية من الصف الأول وحتى نهاية الصف التاسع، وتشمل هذه المرحلة طلبة تتراوح أعمارهم بين(6–14)"
(فلسطين، وزارة التربية والتعليم، 25:1998).

وكالة الغوث الدولية: **(United Nations Relief and Works Agency)(UNRWA)**

هي"وكالة إغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينين في الشرق الأدنى تابعة للأمم المتحدة، تم تأسيسها بموجب القرار رقم(302) الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في(8) كانون الأول (1949) بهدف تقديم برامج الإغاثة والتشغيل للاجئي فلسطين، وبدأت الوكالة عملياتها في الأول من شهر أيار عام (1950)، وتشتمل خدماتها على التعليم والرعاية الصحية والخدمات الاجتماعية والإغاثة والبنية التحتية ،وتحسين المخيمات ،والدعم المجتمعي، والإقراض الصغير، والاستجابة الطارئة، بما في ذلك أوقات النزاع للاجئين الذين يعيشون في قطاع غزة والضفة الغربية والأردن ولبنان الجمهورية العربية السورية، وفي غياب حل لمسألة لاجئي فلسطين، عملت الجمعية العامة وبشكل متكرر على تجديد ولاية الأونروا، وكان آخرها تمديد عمل الأونروا لغاية 30 حزيران 2023" (الأونروا، 2020: 1).

الفصل الثانـي

2. الخلفية النظرية والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 مفهوم التعليم الجامع

2.1.2 الجودة في التعليم

2.2. الدراسات السابقة

1.2.2المحور الأول: دراسات تناولت التعليم الجامع .

2.2.2 المحور الثاني: دراسات تناولت جودة التعليم.

3.2 التعليق على الدراسات السابقة.

1.3.2 التعليق على دراسات المحور الأول.

2.3.2 التعليق على دراسات المحور الثاني.

2. الخلفية النظرية والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

يتناول الباحث في الإطار النظري ما يرتبط مباشرةً بمتغيرات الدراسة، حيث تناول الباحث تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية، وجودة التعليم، ومن ثم الدرسات التي تناولت تطبيق منحى التعليم الجامع والجودة، ثم التعليق على الدرسات السابقة، وأهم ما تميزيت به الدراسة عن الدراسات السابقة.

مقدمة

يعد التعليم الجامع" تصميماً عالمياً لضمان المشاركة الكاملة والفعالة مع إمكانية الوصول وتقديم الدعم الفردي، وتوفير النظام التعليمي الذي يلبي الاحتياجات المتنوعة للطلبة، ويخلق بيئة تعلم غير تمييزية (Jokinen, 2018: 70)"

ويتعلّق التعليم الجامع بإحداث تغييرات جوهرية في نظام التعليم بأكمله، وهذا يعني أن يتم إدخال تغييرات على السياسات، وتخصيص موارد وممارسات تدريسية، ومناهج وتقييم، وبنية تحتية، بحيث يصبح التعليم مرناً وقادرا على التكيف مع احتياجات كل متعلم، وانطلاقاً من رؤية الأونروا فيما يتعلق بالحفاظ على حقوق اللاجئين الفلسطينيين ومن ضمنها الحق في التعليم (الأونروا، 2013 أ)

واعتبرت وكالة الغوث التعليم الجامع ركيزة أساسية من ركائز عملية إصلاح التعليم بهدف تحقيق برنامج تعليمي ذي جودة عالية، قادر على استثمار القدرا ت الكاملة للطلبة، وهذا يواكب التوجه العالمي نحو التعليم الجامع(الأونروا، 2012 أ).

ويعد التعليم الجامع نهجاً يقوم على تقديم خدمات تعليمية تتسم بجودة عالية لجميع الأطفال بدون استثناء، وبغض النظر عن الجنس، والعرق، واللون، والإعاقة، والظروف الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو الصحية أو السياسية مع ضمان تلبية احتياجاتهم المختلفة (مؤنس، وجمعة، 2013).

1.1.2 مفهوم التعليم الجامع INCLUSIVE EDUCATION :

"هو التعليم الذي يعتمد على أحقية العيش الطبيعي لجميع الطلبة في بيئة طبيعية متشابهة في الظروف البيئية نفسها، وتوفير التعليم لجميع الطلبة حسب قدراتهم وإمكانياتهم في بيئة مدرسية نظامية واحدة ومنهاج مدرسي متشابه" (UNESCO, 1994:11).

ويُعرف التعليم الجامع أيضا بأنه: " دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع الطلبة العاديين للاستفادة من الموارد المتاحة في النظام التعليمي من أجل تحقيق المساواة والمشاركة بين الطلبة حتى ينمو نموا طبيعيا " (أبو حشيش وسلمان ،2003 :250).

كما يُعرّف التعليم الجامع بأنه" ثقافة مدرسية ترحب بالاختلاف، وتراعي الاحتياجات الفردية، كما أنه التعليم الذي لا يستثني أحداً من الطلبة بغض النظر عن الجنس، أو الإعاقة، أو اللون، ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويلبي احتياجاتهم" (Corbett,2001:8).

وتعرف الأونروا التعليم الجامع على أنه "منحى ينبع من حقوق الإنسان، ويؤكد على أن جميع الأطفال لهم الحق في التعليم، بغض النظر عن قدراتهم، أو إعاقاتهم، أو ظروفهم المختلفة، أو النوع الاجتماعي، وهذا يتطلب تطوير الأنظمة والطرائق والأساليب التعليمية التعلمية، لتصبح أكثر قدرة على تلبية احتياجات الأطفال" (الأونروا، 2013: 2 أ).

لذا فإن التعليم الجامع نظام تعليمي يضمن الحق في تعليم جيد للجميع، يلبي احتياجات التعلم الأساسية، من خلال التركيز على الفئات المهمشة، بهدف تمكين جميع الأفراد من تنمية إمكاناتهم بالكامل، وهذا يتطلب تعديلات في المحتوى وأساليب العمل والاستراتيجيات. ويسعى التعليم الجامع إلى توفير مدارس صديقة للطفل، وهي التي تُعنى بالتعليم والصحة، وبالرفاه النفسي والاجتماعي لمختلف الأطفال، ومنهم الأطفال المعرضون للتهميش والإقصاء، وذو الاحتياجات الخاصة والمعاقين(الأونروا، 2013: 2 ب).

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

كما ويعرف التعليم الجامع بأنه "التعليم الذي يدور حول كيفية تطوير المدارس وتصميمها، والفصول الدراسية والبرامج، والأنشطة المناسبة لجميع الطلبة للتعلم والمشاركة سويا، فجميع الطلبة مرحب بهم في مدارسهم لجميع الفئات العمرية، سواء العادية، أو المحتاجة إلى دعم، ولهم حق المساهمة والمشاركة في جميع جوانب حياة المدرسة"(جمعية إيك الكندية، 2:2017).

كما أنه" التعليم الذي لا يستثني أحدا من الطلبة بغض النظر عن الفروق الفردية والصعوبات والإعاقات التي تواجههم، ويلبي الاحتياجات الفردية لكل منهم"(أبو مرزوق، 2007 :320).

والتعليم الجامع" يضم أربعة عناصر فهو عملية بحث عن أفضل الطرق التي من خلالها تتم الاستجابة للتنوع إلى جانب التعرف على كيفية التعلم من الاختلافات، ويرتبط باستخدام استراتيجيات متعددة لإثارة التفكير، كما يتضمن حق الطفل في الالتحاق بالمدرسة والتعبير عن رأية، والحصول على خبرات تعليمية

جيدة، ويتضمن المسؤلية الأخلاقية التي تدفع إلى إعطاء الأولوية إلى الأطفال الذين يتعرضون لخطر التهميش والإقصاء"(أوبرتي، 2004: 6).

مبررات تطبيق التعليم الجامع

لقد أوضحت اليونيسيف مبررا ت لتطبيق التعليم الجامع، وهي:

1. "**مبرر تعليمي:** إن مطالبة المدارس باستيعاب جميع الأطفال يعني أنه يتعين عليها استحداث أساليب وتطويرها، وطرق تدريس واستراتيجيات تعليمية محفزة للتعليم والتعلم، وتستجيب للاختلافات بين الأفراد ويستفيد منها جميع الطلاب على اختلاف قدرا تهم وامكانياتهم.
2. **مبرر اجتماعي:** إن المدارس الجامعة قادرة على تغيير المواقف والاتجاهات السلبية نحو التنوع عن طريق تعليم جميع الأطفال معا، ومن ثَم وضع الأسس لبناء مجتمع عادل يستوعب شرائح المجتمع كافة، غير قائم على التمييز والتهميش لفئات المجتمع.
3. **مبرر اقتصادي:** إن إنشاء مدارس تقدم التعليم لجميع الأطفال وصيانتها يعتبر أقل تكلفة من إقامة شبكة معقدة من المدارس التي تختص بمجموعات مختلفة من الأطفال"(اليونيسيف، 2013: 6).

ومبرر ديني" فالدين الإسلامي أقام المجتمع على دعائم قوية ثابتة، ومنها العدل بين الناس على اختلاف أجناسهم وطبقاتهم، وكذلك تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة"(مؤنس وجمعة، 2013: 6).

سياسة التعليم الجامع

سعت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية منذ نشأتها للنهوض بالعملية التربوية، وتحسين نوعية التعليم باعتباره حقّا إنسانياً غير قابل للإنتقاص، ولم تغفل الطلبة ذوي الإعاقة إذ تبنت في عام(1994) التعليم للجميع، وتبنّت في عام(1997)التعليم الجامع المهتم بجميع الطلبة خاصة بالمهمشين منهم دون تمييز للجنس أو الصعوبة أو الإعاقة، وبتحديد أكثر، فإن التعليم الجامع" تعليم لا يستثني أحدا من الطلبة بغض النظر عن الصعوبة، أو الإعاقة، أو الجنس، أو اللون، شرط مراعاة الفروق الفردية وتلبية الاحتياجات، وهذا يتطلب إجراء تغيرات جذرية لنظام التعليم تماشياً مع مباديء متفق عليها عالمياً "(فلسطين، وزارة التربية والتعليم، 2015: 6).

كما "تبنت الأونروا سياسة التعليم الجامع لكافة المدارس سنة(2013)، وذلك كركن أساسي من أركان عملية إصلاح التعليم، وقد تم تطويرها من أجل بناء الفهم الموحد والالتزام المشترك بالتعليم الجامع، وكمنحى للتعليم والتعلم لجميع أطفال اللاجئين الفلسطينيين، وتلتزم بتقديم تعليم جامع ذو جودة عالية يحترم حقوق جميع الأطفال ويقدر تنوعهم، ويسعى لإزالة جميع المعوقات التي تحول دون الحصول على

فرص متكافئة للتعلم والمشاركة لتمكين جميع الأطفال من بلوغ قدراتهم الكاملة بغض النظر عن النوع الاجتماعي، واختلاف القدرات والإعاقات، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والاحتياجات الصحية أو النفسية الاجتماعية"(مهنا،2018: 19)

الأسس التي يرتكز إليها التعليم الجامع

يتعلق التعليم الجامع بتغيير الإتجاهات نحو الطلبة، وتغيير طريقة عمل المعلمين ومديري المدارس ومقدمي خدمات المساندة والإداريين، وتقوم سياسة التعليم الجامع على:

1.الإيمان بقدرة كل طفل على التعلم، بغض النظر عن قدراته واستعداداته، كونه منحى يقوم على أساس حقوق الإنسان، وإنه عملية تحسين نظام التعليم والممارسات الصفية والمدرسية، وتلبية إحتياجات جميع الأطفال مع التركيز على الأطفال الأكثر عرضة للتهميش والإقصاء، كما تعمل سياسة التعلبم الجامع على تبني النموذج الإجتماعي للإعاقة.

2.الإقرار بالإحتياجات الفردية، وبضرورة توفير الدعم المناسب لتلبيتها، وأن التعليم الجامع يؤدي إلى تطوير المجتمعات الجامعة، وتعمل سياسة التعليم الجامع واستراتيجيته على دعم نظام تعليمي أكثر استجابة لإحتياجات الطلبة بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم وتطويره، بحيث يكون ذا جودة عالية ويتمركز حول الطفل.

3. تطبيق التعليم الجامع باعتباره قضية مشتركة يتضمن الممارسات الجامعة لجميع مستويات النظام التعليمي بدءاً من التخطيط الإستراتيجي إلى الممارسات الصفية، ومن السياسات إلى القوانين، ومن الوصف الوظيفي إلى مواد تدريب المعلمين وسيكون التعليم الجامع في الواقع معيارا للجودة في مدارس الأونروا .

4. تعزيز البيئه المدرسية الجامعة الصديقة للطفل،الصحية والآمنة والمحفزة ، كما يتعلق التعليم الجامع بالبيئة التعليمية الصديقة للطفل مع التركيز على الأطفال الأكثر عرضة للتهميش والإقصاء، ويعنى أيضاً بتحديد المعوقات التي تحول دون وصول كافة الطلبة إلى فرص متكافئة للتعلم والنمو والمشاركة وإزالتها، فإن قدرة الأطفال على التعلم تعتمد على مدى استجابة بيئتهم لبعض احتياجاتهم الأساسية فهم بحاجة أنهم محميون جسديا وعاطفيا، والمدرسة الجيدة تخلق بيئة مناسبة تشعر الطلبة بالامان والمحافظة على كرامتهم، لتفرغوا لاكتشاف افكارهم وتطوير امكاناتهم (الأونروا، 2013 د).

5. مراجعة الممارسات الحالية والأنظمة القائمة للتأكد من دعمها لصحة الطلبة ورفاهم، وتقديم الدعم النفسي لتعزيز الصحة النفسية الإجتماعية للطلبة، كما يقوم برنامج الأونروا للصحة المدرسية بإعادة النظرفي الممارسات الحالية من منظور التعليم الجامع من خلال وثيقة إستراتيجية الصحة المدرسية.

6. تمكين المعلمين من التعرف على الاحتياجات المتنوعة للطلبة وتلبيتها، وتطوير ممارسات صفية صديقة ومتمركزة حول الطفل، وتطوير قدراتهم المتعلقة بتحديد الإحتياجات المتنوعة للطلبة وتلبيتها؛

وتشجيع المعلمين على توظيف مختلف طرائق التدريس والمواد التعليمية وذلك لإثراء الخبرات التعلمية والإستجابة للإحتياجات المتنوعة للطلبة بما يتناسب وقدراتهم، وتعزيز هذا النهج من خلال برامج التطوير المهني المستمر للمعلمين، بالإضافة إلى حقيبة الأدوات التي ستمكن المعلمين من تحديد الإحتياجات المتنوعة للطلبة وتلبيتها.

7. تعزيز الدعم المدرسي للطلبة ذوي الإحتياجات الإضافية، فلا بد من تعزيز أنظمة المساندة للمدارس بتشكيل فرق مساندة الطلبة من أجل تنسيق الدعم لطلبة المدرسة، ومساعدة المعلمين على تحديد إحتياجاتهم التعليمية والصحية والنفسية الإجتماعية وتلبيتها، وسيتولى المختصون التربويين والمرشدون مساعدة فرق المساندة في التخطيط ،وتقديم الدعم المناسب للطلبة.

8. تطوير نظم الإحالة والدعم لتلبية أفضل لاحتياجات الطلبة المكثفة، وبالتالي فإن الأونروا ستقوم بتطوير مبادرات التربية الخاصة المتواجدة حاليا لتمكينها من تقديم الدعم للطلبة ذوي الإحتياجات المكثفة، وسيجري تعزيز التعاون بين المدارس ومراكز التأهيل المجتمعي لإيجاد سبل تكون أكثر انسجاما مع النهج الجامع لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة.

الأهداف العامة لسياسة التعليم الجامع

تتركز أهداف التعليم الجامع وفقاً لإلتزامات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تجاه التعليم الجامع في:

1. العمل التعاوني لتحقيق التزامات فلسطين تجاه واجباتها الدولية في التعليم للجميع، وأهداف التنمية المستدامة، واتفاقية حقوق الطفل، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وغيرها.
2. رفع الوعي بأهمية التعليم الجامع الصديق للطفل، والتنوع في التعليم، وعدم التمييز، وتغيير الاتجاهات الخاصة بذلك.
3. زيادة فرص الوصول للتعليم من قبل الجميع عن طريق إحداث تغييرات في النظام لإزالة العقبات في البيئة ،والاتجاهات ،والسياسات ،والممارسات والموارد التي تمنع بعض الطلبة من الانتظام في المدرسة .
4. زيادة المشاركة الفعالة لجميع الطلبة في عملية التعلم، وتحسين مخرجات تعلمهم الاجتماعي والأكاديمي من خلال استخدام نهج عمل يتمحور حول الطفل، وتطوير مناهج مرنة ومواد تعليمية وتدريسية وآليات تقييم يمكن ملاءمتها حسب الاحتياجات الفردية للمتعلمين.
5. التمسك بالحقوق المتكافئة في التعليم من خلال تطوير نهج يسعى لإدخال تغييرات في النظام، وتقديم الدعم حسب الاحتياجات الفردية للفئات الأكثر عرضة لخطر الإقصاء من نظام التعليم أو داخله.
6. تطوير المعلمين والطواقم المساندة والإدارة المدرسية، بحيث يمتلك أفراده المهارات العملية والمعرفة النظرية اللازمة لتنفيذ التعليم الجامع النوعي والصديق للطفل ضمن نظام التعليم العام.

7. تعزيز الاستدامة والمساواة في المجتمع بشكل عام من خلال ضمان المشاركة الفعالة للمجتمعات المحلية، والأهل، وأولياء الأمور، والأطفال في تطوير بيئات التعليم الجامع الصديقة للطفل.
8. ضمان تغطية الجهود لمناصرة التعليم الجامع وتنفيذه للنطاق الكامل للتعليم من الطفولة المبكرة وحتى التعليم المهني والتعليم غير الرسمي وتعليم الكبار.
9. ضمان أن تكون كل بيئات التعليم خالية من العنف مع ضمان توفير الحماية لجميع الأطفال.
10. إدخال تحسينات عامة على جودة التعليم في مكونات نظام التعليم الفلسطيني كافة، عن طريق إبراز الروابط المتأصلة بين التعليم النوعي والتعليم الجامع (فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، 2015).

ويرى الجسار(2008) إن تطبيق التعليم الجامع في المدارس لا يعني إحداث تغيرات فنية أو تنظيمية سطحية، بل ينطوي على تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها: تعليم جميع الطلبة، تطوير النظام التربوي لجعله يتلاءم مع الطلبة، تطوير قدرات المعلمين واستثمار طاقاتهم، اعتماد طرق تدريس وأساليب تعلم تستجيب لحاجات الأطفال، وتعديل الاتجاهات نحو تغيير سياسة التعليم باعتباره حقاً للجميع، وأن كل طالب له احتياجات خاصة يجب أن تلبى، وأن المعلمين يجب أن يتحولوا إلى التعلم النشط لتسهيل عملية التدريس، والتركيز على التحصيل.

أما منظمة اليونسكو فقد أوضحت "أهداف التعليم الجامع فيما يلي:

أولا: توسيع الرعاية والتربية، وتحسينها في مرحلة الطفولة المبكرة، خاصة الأطفال الأكثر تأثرا وحرمانا

ثانيا: تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم جيد ومجاني وإلزامي.

ثالثا: تلبية حاجات التعلم للصغار والراشدين من خلال برامج التعلم، واكتساب المهارات اللازمة للحياة

رابعا: تحسين نوعية التعليم وضمان الامتياز للجميع، بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وصريحة"(اليونسكو، 2005: 3).

كما أن للتعليم الجامع أهدافا خاصة منها: تطوير قدرات المعلمين، والتعامل مع الطلبة، في قاعات الدراسة وقدرتهم على تطوير منهاج يتناسب مع القدرات الفردية بين الطلبة، وتطوير طرق وأساليب تعليمية ملبية للاحتياجات الخاصة لهم، وتطوير وسائل تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، والعمل على تعديل الاتجاهات نحو سياسة التعليم حق للجميع، والعمل ضمن مبدأ أن كل شخص لديه احتياجات تربوية خاصة(أبو مرزوق،2011).

وهناك أهداف أخرى تتمثل: توسيع الرعاية والتربية ،وتحسينها على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال، وضمان تلبية حاجات التعلم لكافة الصغار من خلال الانتفاع المتكافئ من البرامج الملائمة للمتعلم واكتساب المهارات اللازمة للحياة، ، وإزالة أوجه التفاوت بين الجنسين ، وتحقيق المساواة بينهما،

وتحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم، بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعليم لا سيما القراءة والكتابة والحساب، والمهارات الأساسية للحياة (عويضة وعويضة، 2015).

استراتيجية التعليم الجامع في وكالة الغوث

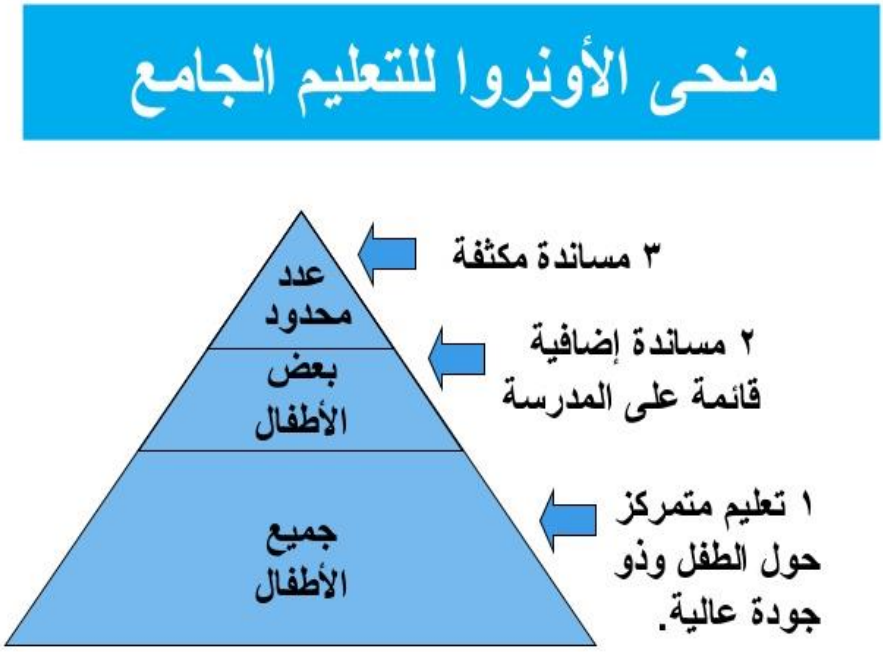
لقد التزمت الأونروا بتطبيق منحى التعليم الجامع ،وأكدت على التزامها بذلك من خلال بيانها الذي ينص على" تلتزم وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى بتقديم تعليم جامع ذي جودة عالية، يحترم حقوق جميع الأطفال ويقدر تنوعهم، من خلال إزالة جميع المعوقات التي تحول دون الوصول لفرص متكافئة للتعلم والمشاركة؛ من أجل تمكين جميع الأطفال اللاجئين الفلسطينيين من بلوغ قدراتهم الكاملة بغض النظر عن النوع الاجتماعي، واختلاف القدرات، أو الإعاقات، والحالة الاجتماعية الاقتصادية، والاحتياجات الصحية أو النفسية الاجتماعية"(الأونروا، 2013: 2 أ).

وقد اعتمدت الأونروا ستة مجالات لتطبيق استرا تيجية التعليم الجامع، وهي:

المنحى الجامع، والاحتياجات الفردية، والاحتياجات النفسية الاجتماعية، والاحتياجات التعليمية،والاحتياجات الصحية، والإعاقة، بالإضافة إلى حقيبة رزمة أدوات التعليم الجامع التشخيصية المكونة من(19) أداة مقسمة حسب المجالات (الأونروا،2013 ج)

المجال الأول : يتمحور المنحى الجامع حول الممارسات الصفية والمدرسية الجامعة من جهة، وحول معايير الصحة المدرسية من الناحية الأخرى، وإيجاد "ممارسات متمركزة حول الطفل، ومدارس صديقة للطفل، تهدف للاستجابة لاحتياجات الطلبة المتنوعة بصورة أفضل".

المجال الثاني: ويعنى بتحديد الاحتياجات الفردية لكل طفل، ويقسم المنحى الطلبة حسب احتياجاتهم إلى ثلاث مجموعات: كما في الشكل رقم (1) الذي يشير إلى نموذج دعم التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث.



الشكل رقم (1) نموذج دعم التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث(الاونروا، 2012: 27)

المجموعة الأولى: الطلبة ذوو الاحتياجات التعليمية العامة، وهذا يشمل "جميع الأطفال الذين هم بحاجة إلى تعليم عالي الجودة، ومتمركز حول الطفل في بيئة آمنة وجاذبة، وهذا يلبي احتياجات معظم الأطفال".

المجموعة الثانية : تضم الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية الذين قد "يحتاجون إلى دعم إضافي من معلميهم، وفريق المساندة، والكوادر المساندة، والمختصين التربويين".

المجموعة الثالثة: فهي القلة القليلة من الأطفال ذوي الاحتياجات المكثفة الذين "قد يحتاجون إلى دعم مكثف طويل المدى، أو دعم متخصص ما من خلال الأونروا، أو عبر جهة بديلة".

المجال الثالث: ويضم الاحتياجات النفسية/الاجتماعية ويعمل هذا المجال على الاستجابة للرفاه النفسي الاجتماعي، وذلك بتعزيز النمو الاجتماعي والنفسي والعاطفي لدى الأطفال من أجل ضمان نمو سوي متوازن من خلال تأمين الروابط الآمنة، وتكوين الصداقات، والشعور بالانتماء وقيمة الذات.

المجال الرابع: دراسة الاحتياجات التعليمية للطلبة، والعمل على تلبيتها. وتشمل هذه الاحتياجات الصعوبات التعلمية التي تحول دون تعلم الطلبة بنفس وتيرة التعلم العادية. ومن هذه الصعوبات صعوبات

القراءة، والكتابة والرياضيات، كما أنه يعنى أيضا بتلبية احتياجات الطلبة التعليمية للطلبة المتفوقين والمتميزين.

المجال الخامس: ويركز على الاحتياجات الصحية للطلبة، من خلال تحديد الأمراض الشائعة والمعدية والمزمنة، والعمل على الوقاية منها وعلاجها من خلال حملات التوعية الصحية، وتضمين ذلك في المنهاج الدراسي والأنشطة الطلابية المنهجية واللامنهجية.

المجال السادس: تحديد الإعاقات من خلال تشخيصها، وتوفير ما يلزم لمساعدة الطالب على أن يتماشى مع سياسة المدرسة ومتطلباتها، وتشمل الإعاقات ،الضعف البصري، والسمعي، والجسدي، وكذلك على الصعوبات الذهنية وصعوبات التواصل والنطق (الأونروا، 2013 ج).

آليات تقديم المساندة للطبة وفق منحى التعليم الجامع في وكالة الغوث الدولية :

تهدف استراتيجية التعليم الجامع إلى دعم عملية التخطيط والتطبيق، وتعبئة الموارد، بالإضافة إلى ضمان جودة أنظمة وممارسات التعليم الجامع، كما أنها في الوقت نفسه إحدى نتاجات استراتيجية الإصلاح التربوي، والمتمثل في حصول جميع الأطفال على فرص متساوية للتعليم ذي الجودة العالية بغض النظر عن النوع الإجتماعي، واختلاف القدرات ،والإعاقات ،والوضع الاقتصادي الاجتماعي، والاحتياجات الصحية والنفسية والاجتماعية، ولتحقيق هذا الهدف تتبع وكالة الغوث الدولية المنحى الجامع للتعليم في سياستها على تقديم المساندة للطلبة وفق ثلاثة مستويات:

1. تهدف وكالة الغوث الدولية إلى ضمان تقديم تعليم ذي جودة عالية لجميع الأطفال، يتمركز حول الطفل في بيئة آمنة ومحفزة ،وصديقة للطفل في جميع مدارسها .
2. إن لبعض الأطفال احتياجات تعليمية ونفسية واجتماعية وصحية إضافية، فإن وكالة الغوث تسعى إلى تعزيز المساندة القائمة على المدرسة في تحديد هذه الاحتياجات،إن فريق المساندة للطلبة سيعمل على تقديم خطط لتلبية هذه الاحتياجات، ويقوم بتقديم الإرشادات للمعلمين حول أفضل طرق تقديم الدعم للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الاضافية.
3. إن لعدد محدود من الأطفال احتياجات تعليمية مكثفة، لذا فإنهم يحتاجون لمساندة مكثفة طويلة الأمد يمكن تقديمها إما في مدارس وكالة الغوث الدولية بالتعاون مع برامجها الأخرى والشركاء، وإما من خلال الخدمات التي تقدمها مؤسسات المجتمع المحلي(الأونروا،2013 أ).

مبادئ التعليم الجامع :

هناك العديد من المبادئ التي يستند إليها التعليم الجامع، أبرزها ما يلي:

1. يؤمن التعليم الجامع بقدرة كل طفل على التعلم، مثمنا جميع الأطفال وطرق تعلمهم المختلفة: إذ لا يستطيع كل الطلاب التعلم بالطريقة نفسها، ولا يستطيع كل الطلاب التحصيل بنفس الطريقة ولكن جميع الطلاب يحتاجون إلى الدعم لبلوغ قدراتهم الكاملة.
2. يرتكز منحى التعليم الجامع على حقوق الإنسان: يركز على حق جميع الأطفال في الحصول على تعليم مجاني ذو جودة عالية وعلى حقهم بالتمتع بالحماية أثناء التعليم.
3. يعتبر التعليم الجامع عملية مستمرة لتحسين النظام التعليمي: وذلك من خلال تغيير الممارسات الصفية وتمكين المدارس والمعلمين ليصبحوا أكثر استجابة ومرونة في تلبية احتياجات جميع الأطفال .
4. يتمركز التعليم الجامع حول تلبية احتياجات جميع الأطفال مع التركيز بشكل الخاص على الأطفال العرضة للإقصاء والتهميش: يتطلب التعليم الجامع تحديد ومعالجة الاتجاهات والممارسات القائمة على التمييز والعمل على إزالة معوقات التعليم والمشاركة.
5. يمثل التعليم الجامع النموذج الاجتماعي للإعاقة : ويرى أن الناس قد يواجهون أنواعا مختلفة من الضعف أو العجز، ولكن المجتمع هو الذي يحول هذا الضعف إلى إعاقة من خلال الاتجاهات السلبية .
6. يعني التعليم الجامع بتحديد الاحتياجات الفردية، وبتقديم المساندة اللازمة لتلبيتها: ومن الضروري الكشف المبكر عن الاحتياجات التعليمية والنفسية الاجتماعية والصحية للأطفال وتقديم المساندة المناسبة .
7. تساهم المدارس الجامعة في تطوير مجتمعات قائمة على المنحى الجامع: إن التحاق جميع الأطفال في المدارس نفسها والصفوف الدراسية نفسها سيعزز الدمج الاجتماعي وقبول التنوع، وفي هذا الصدد، فإن الدمج الاجتماعي قد يكون أكثر أهمية في التحصيل الدراسي(الأونروا،2013: 3 أ).

خصائص التعليم الجامع :

يؤدي التعليم الجامع إلى تحسين نظام التعليم والممارسات الصفية التالية:

1. تعليم يؤمن بالاختلافات بين الطلبة سواء كانت العمر، الجنس، العرق، اللغة، الإعاقة.
2. تعليم يؤمن بأن جميع الطلبة باستطاعتهم أن يتعلموا.
3. تعليم يركز على نقاط القوة عند الطلبة ،ويعمل على تعزيزها وتقويتها.
4. تعليم يؤمن بالبحث عن ما يستطيع الطلبة عمله، وتلبية احتياجاتهم،وقدراتهم.
5. تعليم يؤمن بالشراكة بين أولياء الأمور والمجتمع.
6. تعليم بؤمن بالتنوع في طرق التدريس للوصول إلى كافة الطلبة (مؤنس وجمعة، 2013).

خصائص مدارس التعليم الجامع

هناك العديد من الخصائص التي تتميز بها المدارس الملتزمة بالتعليم الجامع وهي:

1. تضع خطة للانتقال خلال فترة من (3 – 5) سنوات للقيام بذلك بشكل صحيح، ومن ثم تهيئة المعلمين لتقبل التعليم الجامع، ويجب تطوير فريق دعم قائم على المدرسة، لمساعدة المعلمين على مواجهة تحديات تطبيق التعليم الجامع (عبد العليم، 2008)
2. وتعمل على إقامة شراكات حقيقية مع أولياء الأمور، لتلبية احتياجات طلبتهم، وعلى الطواقم التعليمية مناصرة التعليم الجامع وإبراز إيجابياته (Crawford, 2004)
3. قائمة على العدالة، وأن تشتمل على طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وجميع طلبتها يستفيدون من المنهج العام من خلال التدريس الفردي، وتدريس الأقران والتعلم التعاوني، وتقديم الخدمات المساندة في بيئة التدريس العادية (السرطاوي، 2000)، فالمدارس بحاجة إلى أن تعكس الالتزام بالتنوع والممارسات التي تعزز الوصول إلى التعليم الجامع(Porter & Smith, 2011)
4. تشجع المعلمين والطلبة على احترام الحقوق الفردية بين الطلبة، وأن يكون الاهتمام باكتساب المهارات الاجتماعية بنفس درجة الاهتمام بالمهارات الأكاديمية(القمش والسعايدة، 2008).
5. تكون بيئات هذه المدارس محفزة على التعليم والتعلم من ساحات وحدائق وملاعب، وغرف تخصصية تناسب جميع فئات الطلبة، وهذا يتطلب تعديل الوضع الفيزيقي، مثل المرافق، والحمامات، ومداخل المدرسة والصفوف ،والمقاعد (الحريري، 2007).
6. يمتلك المديرون فهما لمنحى التعليم الجامع، وأن يصبحوا قادة قادرين على التغيير بشكل حقيقي، وهذا يتطلب معرفة قدرات المعلمين والموظفين الآخرين واحتياجاتهم، وتكون أولى هذه الخطوات جعل البيئة المدرسية جامعة، ألا وهي قيادة التغيير ومواجهة تحديات ذلك؛ وهذا يستلزم تكوين فرق متعاونة تحمل فكر التعليم الجامع وتعمل على تضمين الممارسات المرجوة في الثقافة المدرسية، كما أنها تضمن الاستدامة والمساءلة الجماعية (اليونسكو، 2014).
7. معلم الصف الجامع ودوره في تطبيق هذا المنحى، فعلى المعلم أن يرحب بجميع الطلبة في المدرسة، ويقدر معارفهم ومهارا تهم، ويسمح لهم بالتعلم بما يتناسب معهم، ويُناسب النشاط بشكل فردي، أو ثنائي، أو مجموعات، وأن يكون على علم بالموارد الموجودة في المجتمع المحلي التي تخدم الطلبة في عملية التعليم والتعلم، ويتشاور دائما مع أولياء الأمور(اليونسكو، 2014).
8. التعرف إلى احتياجات الطلبة، ويكون بقدرة المعلم على تقييم الطلبة، وتشخيصهم القائم على أدوات قياس علمية ودقيقة، وإن لم يستطع ذلك فيمكنه الاستعانة بالأخصائيين وأولياء الأمور لتحديد احتياجات الطلبة الفردية، وتخطيط الدروس، وتطوير المواد والوسائل، وتكييفها(يحيى، 2011).

9. تعديل محتوى المنهاج، والتركيز على تعليم مهارات أساسية لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير بيئة صفية مناسبة لجميع الطلبة، وتغيير استراتيجيات التدريس، والتركيز على التدريس الفردي بتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، وتطوير اتجاهات إيجابية(بطرس، 2009).
10. تقديم التعزيز اللفظي والمادي للطالب في ضوء تقدمه الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي والانفعالي، وتعزيز عملية التفاعل الإيجابي بين الطلبة (Cate, & et al, 2018).
11. تكييف البيئة والمنهاج وطرق التدريس، وذلك بتوفير بيئة مناسبة لتلبية الاحتياجات الفردية، وتتناسب مع الأنشطة المخططة للدرس باستخدام أساليب التعليم الحديثة والتعلم النشط، وتنمية قدرات الطلبة وتلبية احتياجاتهم(مسعود وبدارن، 2009).
12. دمج كل طفل ذي إعاقة مع الطلبة العاديين من خلال تكوين مجموعات غير متجانسة، وتوفير أدوات وخبرات فنية متنوعة، وتفعيل التقييم المتنوع والمرتبط بالمنهاج، وإعطاء تغذية راجعة حول كيفية دعم الطلبة (القمش والسعايدة، 2008). وهناك إجراءات مناسبة لتعليم لطلبة ذوي النمط السمعي مثل: استخدام أشرطة التسجيل، وجلوس الطالب في مقعد يمكنه من الاستماع، وإعادة صياغة الأسئلة، وتنويع سرعة الكلام ونبرته، واستخدام الأغاني والأناشيد.أما الإجراءات للطلبة ذوي النمط البصري ؛ فهم بحاجة إلى رؤية الأشياء، ويستمتعون بالعروض البصرية باستخدام الحاسوب وغيره، وبحاجة لاستخدام الألوان(خصاونة وآخرون، 2015).
13. تقييم الطلبة ضمن منحى التعليم الجامع؛ تبنت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ودائرة التعليم في الأونروا التقييم النوعي الذي يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتعليم الجامع، ويدعم المبادئ التي ينادي بها من مراعاة للفروق الفردية، وتقييم كل فرد وفق قدراته (عمر وآخرون، 2010).

فالتقويم يكون نوعياً إذا قام الطلبة بأداء مهام ذات معنى، وتكون مماثلة لأنشطة التعلم وتتطلب مهارات تفكير عليا، ومن أدوات التقييم النوعي: الحقائب التقويمية، المقابلات، المشاهدات الصفية، المعارض والتجارب (Save the children, 2016).

14. الحقائب التقويمية: هي ملف إنجاز الطلبة، حيث يتم تجميع منظم لأعمال الطالب عبر فترة زمنية محددة، يتم مراجعتها وفق محكات معينة للحكم عليها(حميد، 2013).

ويشمل هذا التجميع مشاركات الطالب، ومحكات الحكم على جودة المحتوى، وأدلة تتعلق بتقييمه الذاتي للمحتويات، فهي أحد أهم اشكال التقويم النوعي في الصفوف غير المتجانسة، وتعبر عن جهد تشاركي بين المعلم والطالب، فهي تصمم وفق أهداف محددة (المياحي، 2011).

رزمة أدوات التعليم الجامع (حقيبة الأدوات:)

وقد عملت الأونروا على تجهيز أدلة متنوعة، وضعت تحت مسمى" حقيبة الأدوات "وتحتوي الحقيبة على دليل معلم سهل القراءة وتسع عشرة أداة تتسم بالعملية، وذلك لتحديد احتياجات الطلبة المتنوعة والاستجابة لها سواء كانت تلك الاحتياجات ترتبط برفاه الطلبة التعليمي ،والصحي ،والنفسي الاجتماعي، أو بالإعاقة، ولا يمكن التقليل من أهمية هذه الحقيبة، حيث إنها تستخدم كدليل عملي ومصدر للمعلومات لمزيد من الفهم والمساندة لاحتياجات الطلبة المتنوعة والإعاقات التي توجد بين الطلبة (الأونروا، 2013 ب) .

ومن الجدير بالذكر أنه لتحديد هذه الاحتياجات في المجالات الست، يوجد تسع عشرة أداة لذلك، كل واحدة منها مختصة بجانب معين من تحديد الاحتياجات، وكلها مجتمعة تشكل تكاملا في عناصر الرفاه النفسي والاجتماعي والجسدي والأكاديمي للطلبة، ويتم تلبية الاحتياجات الإضافية للطلبة وهي: الاحتياجات الفردية والنفسية/الاجتماعية، والتعليمية، والصحية، ومتطلبات الطلبة ذوي الإعاقة، التي يمكن للمدرسة توفيرها ضمن الموارد البشرية والمادية والمالية المتاحة (الأونروا، 2013 ج).

ويبين الجدول (1.2) توضيح لرزمة أدوات التعليم الجامع

الاداة	اسم الاداة	موضوع الاداة
.1	الممارسات الصفية والمدرسية الجامعة	المنحى الجامع
.2	معايير الصحة المدرسية	
.3	سجلات المعلم حول الطلبة ذوي الاحتياجات الاضافية	الاحتياجات الفردية
.4	الخطة التربوية الفردية	
.5	الاحتياجات النفسية / الاجتماعية	الاحتياجات النفسية / الاجتماعية
.6	ادارة السلوك	
.7	الطلبة المتاثرون بالنزاعات والازمات والطوارىء	
.8	مهارات ما قبل التعلم	الاحتياجات التعليمية
.9	صعوبات القراءة	
.10	صعوبات الكتابة	
.11	صعوبة الرياضيات	
.12	الطلبة الموهوبون والمتميزون	
.13	الأمراض الشائعة والمعدية	الاحتياجات الصحية
.14	الأمراض المزمنة	
.15	الضعف البصري	الاعاقة

.16	الضعف السمعي	
.17	الضعف الجسدي	
.18	الصعوبات الذهنية	
.19	مستويات التواصل والنطق واللغة	

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

الاحتياجات التعليمية للطلبة:

كثير من طلبة المدارس يعانون من صعوبات في التعلم، والتي قد تكون مرتبطة بمعيقات داخل المدارس لإتباعها لطرا ئق تعليم ليست فعالة، أو أن المنهاج مثقل ولا يدعم تطوير مهارا ت التعلم، أو صعوبات مرتبطة بمعيقات خارجية اجتماعية وبيئية مثل عدم الحصول على فرصة لاكتساب مهارات ما قبل المدرسة، أو الوضع الأسري الذي يؤثر سلبا على تحقيق التعلم، وقد تكون صعوبات التعلم في المهارا ت الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، وهناك صعوبات تعلم لها علاقة بقدرات الطفل وسماته ولعوامل عصبية ووراثية وغيرها، ومن الناحية الأخرى هناك أطفال يتمتعون بمواهب وامكانات استثنائية ولكنهم لا يحظون بالتقدير والدعم. والطفل المتأخر دراسيا هو طفل يتمتع بمستوى ذكاء عادي على الأقل، وقد تكون لديه بعض المواهب والقدرا ت التي تؤهله للتميز في مجال معين من مجالات الحياة، ورغم ذلك فقد يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدرا ته أو قدرات أقرا نه، وقد يرسب عاما أو أكثر في مادة دراسية أو أكثر، ومن ثم يحتاج إلى مساعدات أو برامج تربوية علاجية (سليمان، 2001)

تحديد الاحتياجات التعليمية الخاصة المتنوعة للمتعلمين :

يعاني بعض الطلبة من مشكلات جسمانية، أو ذهنية، أو شعورية، أو سلوكية، تسبب لهم صعوبة كبيرة بالتعلم مقارنة بالطلبة في مثل عمره، كما أن لديهم إعاقة تسبب صعوبة في استخدام الإمكانيات العادية المتوفرة في المدرسة.إذ يقع على عاتق الإدارة توفير مساعدة إضافية (لاوسون،2008) .

وإشارت سويدان والجزار (2009) إلى فئات الإعاقة :

1. الإعاقة البصرية، وهم فئتان: فئة المكفوفين، وفئة المبصرين جزئيا، ويعانون من صعوبات في الرؤة البعيدة .
2. الإعاقات السمعية: وهم إما صم ليست لديهم القدرة على السمع، أو يعانون من ضعف نسبي في حاسة السمع .
3. الإعاقات الجسدية أو الصحية: مثل الشلل المخي، الصرع، الربو، السكر، الحساسية .
4. الإعاقات العقلية : وهم فئة يعانون من انخفاض مستواهم العقلي عن أقرانهم.

5. الموهوبون: وهم يظهرون بعض الفهم لبعض المساحات، ويظهرون علامات ضعف في أشياء أخرى .
6. صعوبات التعلم الخاصة : وهم يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تتطلب فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة .
7. التوحد: وهم يعانون من صعوبة في التواصل أو العلاقات الاجتماعية، مع اهتمامات قليلة .

ولتوفير المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة، لا بد من القيام ببعض المهام:

أولاً : أبذل قصارى جهدك لإشراك الآخرين في الأمر، مثل أهل الخبرة والمعرفة، فكر في استخدام طريقة لتعليم الطلاب بعضهم البعض، حاول تدريب أحد الآباء إذا توفرت الفرصة، فكر إذا كان من المناسب الحصول على المساعدة من أحد المدرسين، حاول الاستفادة من إمكانية الاستعانة بمجهودات الطلاب الأكبر سناً(باكارد وريس،2008).

وقد حدد عبيد النتائج الرئيسية لتنسيق الاحتياجات التعليمية الخاصة:

1 يتمكن الطلاب من ذوي الاحتياجات التعليمية من تحقيق تقدم ملحوظ في أدائهم .

2.يعتاد المعلمون على تطبيق سياسة الاحتياجات التعليمية الخاصة التي تنتهجها المدرسة.

3. يفهم الآباء الأهداف الموضوعة لأبنائهم.

4. تتلقى الهيئات التعليمية المحلية وغيرها من الجهات المسؤولة المعلومات عن التقدم الذي يحرزه الطلاب من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة(عبيد،2012).

عوامل نجاح سياسة الاحتياجات التعليمية :

هناك بعض العوامل التي تسهل تطبيق هذه السياسية داخل المدرسة، والتي بمقتضاها يتم النظر إلى هذه السياسة على اعتبار أنها ليست مجرد ورقة مكتوبة، بل يتم تطبيقها بفاعلية وبشكل يومي، وعلى مستوى المدرسة ويتم وضعها بناء على التشاور مع المعلمين والطلبة، وتتم مراجعتها وتحديثها، وواضحة بالنسبة للطلبة والآباء وفريق العمل، وتهتم بتنمية الجوانب الإدارية، وتخبر المعلمين بما يجب عليهم القيام به، كما ترحب بتوحيد الأساليب وثباتها(جيبسون، وبلاندفورد، 2009).

الاحتياجات الفردية للطلبة:

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

الاحتياجات (الحاجة)كل فرد له شخصية مميزة ومواهب مختلفة وطرق تعلم مختلفة عن الآخرين، فهناك فروق فردية بين الأفراد، وهذه الفروق تحدد احتياجات الفرد مما يساعد على تلبية تلك الاحتياجات، وتقديم الدعم اللازم للأفراد (الأشول،2008: 112) .

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

والطلبة في مدارس الأونروا يصنفون حسب احتياجاتهم ونوع الدعم المقدم لهم، فمن الطبيعي أن لبعض الطلبة احتياجات فردية خاصة، وتختلف تلك الاحتياجات من طالب إلى آخر، ومن المهم الاهتمام بتلك الاحتياجات الفردية، فهناك طلبة بحاجة الى اهتمام فردي، والنظر إلى احتياجاتهم، ويتم تقديم وتنويع الدعم لهم حسب طبيعة النقص الموجود عند الطالب أو الدعم المحتاج إليه(الأونروا،2013 ج).

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

واعتمدت الأونروا الخطة التربوية الفردية لمساندة الطلبة الذين يحتاجون إلى مساندة إضافية تعليمية وصحية ونفسية/اجتماعية ،ولتقديم المساندة الإضافية لذوي الإعاقة في الأداة رقم(4 و 6) للاحتياجات الفردية في رزمة الأدوات والتي من بنودها :

– مساعدة المعلم في تحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى مساندة إضافية في صفه ومتابعتهم.

– تسهيل الحصول على المعلومات المتعلقة باحتياجات الطلبة.

– العمل كفريق مساندة الطلبة.

– حصر الطلبة الذين بحاجة الى دعم إضافي، أو لديهم إعاقة.

–خيارا ت الإحالة والدعم (الأونروا، 2013).

الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلبة:

وتعرف بأنها: " افتقاد الفرد لشيء نفسي اجتماعي كحاجة إلى الأمن، الحب، الانتماء، تقدير الذات، الإنجاز، الاستقلال، وحب الاستطلاع، يؤدي به للشعور بالتوتر مما يدفعه للقيام بسلوك معين لإشباع حاجته وخفض التوتر، وتحقيق الاستقرار والتوازن النفسي" (كلاب، 2014: 15).

وهي "مطالب نفسية فطرية وأساسية للوصول إلى السعادة والتكامل والنمو النفسي، وهي تتمثل في الحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الكفاءة والحاجة إلى الانتماء"(Deci & Ryan, 2001:118).

"وتعد الاحتياجات النفسية والاجتماعية من أهم العوامل التي تساعد الشخص على التكيف المجتمعي، لا سيما أن الكثير من خصائص الشخصية تتوقف على مدى إشباع الاحتياجات النفسية والاجتماعية التي تحقق للفرد التوافق النفسي والتوافق مع الآخرين، وتحقيق التوازن والاستقرار النفسي والاجتماعي، "ودراسة موضوع الاحتياجات النفسية والاجتماعية يظل ركيزة البحوث النفسية والاجتماعية لأنه يعد بمثابة الطاقة المحركة لمختلف دوافع السلوك الانساني"(الأسطل، 2014: 10).

"واشباع الاحتياجات النفسية والاجتماعية من الجوانب المهمة في الشخصية، إذ يبذل الفرد يوميا جهودا لتأمين حاجاته الجسمية والاجتماعية والنفسية، وهو بذلك يسعى إلى التوافق مع الحياة، وقد لا يكون التوافق الذي يسعى الفرد إليه حسنا بالنسبة للمعايير الاجتماعية، ولكنه على الرغم من ذلك توافق يهدف الي تأمين حاجة عضوية أو نفسية" (الكنج، 2:2010).

وخصصت الأونروا للاحتياجات النفسية والاجتماعية الأداة رقم (5 و6 و7) وفائدة هذه الأدوات :

- تحديد الطلبة الذين قد يحتاجون إلى دعم نفسي/اجتماعي إضافي.
- تساعد المعلم على المحافظة على ضبط الصف.
- تشجع وتعزز السلوك الجيد.
- تعمل على إشعار الطفل بانتظام الحياة ورويتنها اليومي بعد مرور الأزمة.
- توفر الأمان والحماية والدعم العاطفي للأطفال من قبل معلميهم.
- تركز على اللعب والترفيه والنشاطات الإبداعية.
- البدء بتطبيق ممارسات صفية تساعد الطلاب على التعافي والانتعاش.
- تدخلات متخصصة من قبل المرشد النفسي والاجتماعي (مهنا، 2018).

وتتجلى صعوبات التعلم في الصعوبات التي تظهر في جانب أو أكثر من الجوانب التالية:

1. القدرة على استخدام اللغة وفهمها.
2. القدرة على الإصغاء.
3. القدرة على التفكير.
4. القدرة على الكلام.
5. القدرة على القراءة.
6. القدرة على الكتابة.
7. القدرة على إجراء العمليات الحسابية.

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

ويهتم التعليم الجامع بتقديم الدعم اللازم للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من تدني في التحصيل الدراسي، بسبب عوامل أسرية أو خارجية، وتسعى مؤسسة الأونروا لتقديم المساعدة لهؤلاء الطلبة من خلال تبنيها لسياسة التعليم الجامع، وذلك من خلال حقيبة الأدوات الخاصة بالتعليم الجامع.

وخصص دليل المعلم الخاص بالاحتياجات الأدوات (8، 9، 10، 11، 12)

للاحتياجات التعليمية والتي تراعي:

– الاتصال: يكتسب من خلاله الطفل الثقة ،وحرية التعبير عن النفس والتجاوب مع الآخرين.

– الذاكرة: قوة الذاكرة يؤدي إلى تعليم فعال ونشط.

– التناسق البصري – الحركي: التآزر بين اليد والعينين كتقطيع الأشياء واستخدام القلم.

– الإدراك الصوتي: تمييز الحروف والألفاظ.

– التفكير: إجراء المقارنات والتعليل وحل المسائل.

– مهارات الخط والتمييز البصري والمكاني.

–التمييز السمعي.

– الذاكرة ومهارات معالجة المعلومات.

– فهم البنية اللغوية.

– مهارات التعبير والاستيعاب.

– مهارة تحتاج إلى تدريب وممارسة يومية.

– التركيز على الخط اليدوي مع القراءة.

– الهندسة والقياس.

– مفهوم العدد.

– الجمع والطرح.

– الضرب والقسمة.

– المسائل الرياضية.

– المواهب الأكاديمية.

– المواهب الإبداعية والفنية والعملية.

– مهارات التفكير الناقد والتفكير الخلاق.

– الدافعية والمهارات الدراسية.

– الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية(الأونروا، 2013: 17 ج).

الاحتياجات الصحية للطلبة:

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

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

وترى الأونروا أن جميع الطلبة بحاجة إلى بيئة تعليمية صحية، وجميعهم يحتاجون إلى تزويدهم بالمعرفة والمهارات والاتجاهات التي تحافظ على نظام حياة صحي بما في ذلك النظافة الشخصية، والتغذية السليمة وتجنب المخاطر الصحية مثل التدخين وتعاطي المواد المخدرة، وخصص دليل المعلم الخاص بالاحتياجات الأداة رقم (4، 6) للاحتياجات الصحية وتتعلق ببعض الامراض الشائعة لدى الطلبة وهي(الأنفلونزا / التهابات القصبة الهوائية، التهاب العين/ الملتحمة، التهاب الأذن، الحصبة الألمانية الجدري، التهاب السحايا، الجرب، الطفيليات المعوية، التقمل، التهاب الكبد، تسوس الاسنان بالإضافة للأمراض

المزمنة(الربو، السكري، الصرع، أمراض القلب، السمنة، فقر الدم، الثلاسيميا).ومن مسؤولية المعلم أن يعمل على ألا يتعرض هؤلاء الطلبة إلى التنمر والتمييز في المدرسة (الأونروا، 2013 ج).

دعم الطلبة ذوي الإعاقة:

يعاني بعض الطلبة في مدارسنا ومجتمعاتنا من ضعف، أو إعاقات جسدية، أو ذهنية، أو بصرية، أو سمعية أو صعوبات في اللغة والنطق، حيث يقوم منحى التعليم الجامع في الأونروا على الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة، وتعمل الأونروا على تقديم الدعم الكافي لهؤلاء الطلبة، وتوفيره من خلال تقديم وسائل المساعدة والأدوات اللازمة والاستعانة بالمختصين الصحيين سواء للاحتياجات السمعية، أو البصرية، أو الجسدية، أو العصبية، أو الذهنية.

وقد خصص دليل المعلم الخاص بالاحتياجات لدعم الطلبة ذوي الاعاقة مجموعة من الأدوات هي :

الأداة رقم (15) تستخدم إذا كان أحد طلبة الصف يعاني من ضعف أو إعاقة بصرية، وليس جميع الطلبة ذوي الضعف البصري

– الأداة رقم (16) تستخدم إذا كان أحد طلبة الصف يعاني من ضعف أو إعاقة سمعية، وليس جميع الطلبة ذوي الضعف السمعي

– إعاقات عظمية واعاقات عصبية.

– يعاني ذوو الإعاقات الجسدية من صعوبات في الحركة والتوازن والتحكم بالأعضاء، ومن صعوبات في النطق والمهارات الحركية.

– وهناك إعاقات عصبية قد تسبب صعوبات في الإدراك البصري والمكاني.

– الأداة رقم (17) تستخدم إذا كان أحد طلبة الصف يعاني من ضعف أو إعاقة جسدية، ليس جميع الطلبة ذوي الإعاقة يعانون من ذات الصعوبات وتلزمهم ذات الاحتياجات.

– تؤثر الإعاقات الذهنية على كافة نواحي النمو ابتداء من الولادة وحتى سن البلوغ.

– صعوبات في التركيز والذاكرة ومهارات التفكير والمحاكمات المنطقية.

– تشخيصها يحتاج إلى كشف طبي وتقييم نفسي متخصص.

– من الإعاقات الذهنية الشائعة ما يعرف بمتلازمة داون.

– الأداة رقم (18) تستخدم إذا كان أحد طلبة الصف يعاني من إعاقة، وليس جميع الطلبة ذوي الإعاقة يعانون من ذات الصعوبات وتلزمهم ذات الاحتياجات.

– يعاني بعض الأطفال من مشاكل في النطق واللغة تجعلهم غير قادرين على الكلام بطلاقة.

– هناك طلبة يعانون من صعوبات في الاتصال مثلا حالات التوحد.

– الأداة رقم (19) تستخدم إذا كان أحد الطلبة في الصف يعاني من إعاقة، وليس جميع الطلبة ذوي الإعاقة يعانون من ذات الصعوبات وتلزمهم ذات الاحتياجات(الأونروا، 2013 ج)

دور المعلم في تحقيق أهداف التعليم الجامع

يجمع معظم المهتمين في المجال التربوي على أن المعلم هو الذي يحدث التغيرات المطلوبة في سلوك الطلبة، ومن ثم لا تحدد كفاءة المعلم إلا بقدر ما يحدث من هذه التغيرات، ولا يأتي إلا من خلال تمتع المعلم بالعديد من المهارات والأداءات التدريسية التي تساعده على القيام بدوره المهني(النجار والسميري،2008).

كما اعتقد المعلمون أن الطلبة الذين لديهم احتياجات خاصة، أو صعوبة تعلم ،أو إعاقات يجب أن يقوم بتعليمهم معلمون مختصون في التربية الخاصة، وفي مدارس خاصة بهم، وقلة منهم يدركون أن المشاكل التعليمية لدى الطلبة قد تنشأ نتيجة طريقة التدريس أو النظام التربوي، أو مشاكل يواجهها الطلبة في منازلهم (الأونروا، 2012ب).

ويترتب على تطبيق التعليم الجامع تغيرات كبيرة في أدوات ومسؤوليات معلمي الصفوف، فهو يتضمن تكييف البيئة الصفية وتعديلها، وذلك لا يعني اختصار المنهاج أو تخفيف سرعته، فذلك تبسيط للأمور، حيث إن الصعوبات التعليمية لدى الكثير من الطلبة لا تقتصر بسرعة تقديم المهمات، ولكنها ترتبط بالقدرات اللغوية وأنماط التعلم والدافعية. (جيبسون وبلاند فورد ،2009).

وعليه ليس مقبولا أن يستمر المعلم باستخدام أسلوب معين في التدريس دون التساؤل عن فاعليته، ومدى مناسبته للطالب، فالأصل أن يتم تكييف الأساليب وتعديلها لتصبح ملائمة للطلبة لأن لكل طالب خصائصه الفريدة(الحديدي والخطيب،2003).

كما أن بعض الطلبة يحتاجون إلى إجراء مزيد من التعديلات الإضافية على مستوى غرفة الدراسة كي يمكنهم تحقيق استفادة أكثر من عملية التعلم، لذا نجد أن المعلمين الذين يحققون التعليم الجامع يتخذون باستمرار قرارات حول ما يجب تعديله ومواءمته وإعادة رسمه في منهجهم وطرق تدريسهم، وهنا يتحمل المعلمة مسؤولية تهيئة بيئة تعليمية يستطيع كل الأطفل التعلم(برادلي وسيرز وستلك،2000).

كما إن الاختلافات القائمة بين الطلبة فيما يتعلق باحتياجاتهم الفردية وقدراتهم إذا قابلها المعلمون بممارسات تقليدية وجامدة تمنع المعلمين من تطبيق البدائل التعليمية مما يقلل من فرص نجاح الطلبة،

وبالمقابل فإن استخدام عدد من طرق التدريس والخطط التربوية تزود المعلمين والطلبة بالخيارات التي تعزز التعلم(العطل،2016).

لا بد للمعلم أن ينظر ببصيرة حول جميع مهامه التي من شأنها أن تحدث تغيرات ملموسة تحقق المنحى الجامع للتعليم.وذلك في مجال التخطيط والمناهج الجامعة والممارسات الصفية والشراكة مع أولياء الأمور.

أولا : التخطيط الدراسي :

يعد التخطيط للتدريس من المهارات الأساسية التي تنطوي على تحديد الأهداف التعليمية واختيار المحتوى وتنظيم الخبرات بشكل منطقي، واختيار الأساليب والوسائل والأنشطة، فضلا عن وسائل التقويم التي تعين على التحقق من النجاح في تحقيق الأهداف(عبد الحميد،1994).

وعلى المعلم عند القيام بعملية التخطيط للدرس مراعاة ما يلي :

1. أن يجمع المعلومات اللازمة لتحديد الحاجات التربوية.
2. أن يقيم الأداء الحالي لطلبته .
3. أن يحدد لكل طلبته في الفصل أهدافا ملائمة وواقعية وقابلة للقياس .
4. أن يحدد أهدافا لجماعة الصف ولجماعات فرعية .
5. أن يشرك أولياء الأمور في تحديد الأهداف الخاصة.
6. أن يصمم نظاما للإجراءات التدريسية التي تتلاءم مع الفروق الفردية بين الطلبة.
7. أن يصمم طائفة من الاستراتيجيات التدريسية .
8. أن يبني خطة لاستخدام المصادر الإنسانية والموارد المتاحة .
9. أن يحدد جدولا زمنيا مرنا يتفق مع الحاجات التربوية والجسمية والاجتماعية والنفسية (منصور،1994).

ويتعين على المعلمين اتخاذ العديد من القرارات عند التخطيط للتدريس، بما يحقق التكيف مع جميع احتياجات الطلبة المتنوعة، ويبذل المعلمون جهدا أكبر في التخطيط للطلبة الذين يحتاجون دعما إضافيا، وذلك بإعداد خطط تربوية فردية خاصة تتمحور حول موضوع محدد، أو يمكن أن تكون خطة عامة تدعم الاحتياجات التعليمية، وتتضمن الأهداف والتغيرات في استراتيجيات التعليم بالإضافة إلى تغيرات في البيئة الصفية والمواد التربوية لتلبية احتياجات الطلبة(الأونروا، 2012 ب).

وتتضمن عملية التخطيط ثلاث مراحل : التخطيط القبلي، التخطيط التفاعلي، التخطيط البعدي، وتوجد خلال كل مرحلة عوامل يجب أن يتم تحليلها تشمل سلوك المعلم، والبيئة، وسلوكات الطلبة واحتياجاتهم. (Schumm, Vaughn & Haager 1995).

المناهج الجامعة :

يعد وجود منهاج جيد أساسا لنجاح العملية التعليمية، ولن يتم هذا النجاح إلا بتطبيق ذلك المنهاج الجيد، ولن يحدث ذلك إلا بوجود معلم فهم طبيعة طلبته وتنوعهم، واختلاف ثقافاتهم، فطوّع المنهاج من أجل تلبية رغباتهم وميولهم ،وحفزهم نحو التعليم(الجسار، 2008).

قد يشكل محتوى المنهاج تحديا رئيسا أمام المعلم، مثل التركيز على المحتوى الأكاديمي، ووضع أهداف غير واقعية لتتناسب واحتياجات الطلبة وتتجاوز قدراتهم، وضعف صلة المنهاج بالخلفيات الاجتماعية والثقافية لبعض الطلبة، لذلك لا بد للمعلم أن يقدم المنهاج لمجموعة منتنوعة من الطلبة لهم احتياجاتهم الفردية، كما يتمتع بمهارات تطويع المنهاج داخل البيئة الصفية، ويقدم أنشطة متنوعة من أجل التفاعل في العملية التعليمية، وهذا بدوره يلقي بالمسؤولية على المعلمين تحويل المناهج لتصبح ذات طابع جامع يتناسب مع الطلبة (Savolainen & Halinen,2009).

تكييف المناهج وتعديلها:

تقوم المناهج الجامعة على رؤية تعتبر أن عملية التعلم تحدث عندما يشترك الطلبة في إعطاء مغزى لتجاربهم، وهذا يؤكد دور المعلم كموجه وميسر أكثر من كونه ملقناً ومدرساً، وينبغي للمنهج الدراسي أن يكون مرنا بالقدر الكافي لتلبية احتياجات جميع الطلبة(اليونسكو،2003).

وقبل قيام المعلم بعملية التعديل للمنهاج يجب أن يدرك أنه ليس أمامه مهمة تطوير أو تغيير للمنهاج، بل عليه أن يختار بعض الإجراءات التي من شأنها أن تحول المنهج الحالي إلى منهج جامع، فليس التعديل غاية في حد ذاته بقدر ما هو استجابة واضحة لتنوع الطلبة داخل غرفة الصف، وعليه أن يتساءل باستمرار هل التعديل الذي يقوم به فعال؟ هل هو مناسب لغرفة الصف؟ هل هو موجه لتلبية حاجات الطلبة الفردية؟ هل يضمن مشاركة الجميع في عملية التعديل(العطل، 2016).

وعملية التعديل عملية شاملة لكل عناصر المنهاج: الأهداف، والمحتوى، وطريقة التدريس والتقويم، وقد استخدمت أساليب عديدة لإجراء تعديلات لمواءمة المنهاج كاستخدام مواد وأجهزة متنوعة، وتعديل مستويات المهارة،و تقديم مساعدة شخصية،و تعديل القواعد، وتعديل البيئة المادية(برادلي،2000).

ولمّا كانت مدارس الأونروا تلتزم بمناهج الدول المضيفة، فإن المعلمين بحاجة إلى تحليل هذه المناهج للقيام بإثرائها وتكييفها وتبني الاستراتيجيات المعدلة بما يتناسب واحتياجات الطلبة وسياق المجتمع، وعلى هذه المناهج أن تكون خالية من كل أنواع التمييز والتحيز على أساس النوع الاجتماعي، والتركيز بشكل أكبر على تطوير المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب في جميع المواد الدراسية، واستخدام مجموعة متنوعة من المواد التعليمية السمعية والبصرية والحسية، وطرائق التعلم النشط بطريقة تلبي احتياجات الطلبة وتقديم محتوى إضافي أو التوسع أفقيا وعموديا بالمعارف والمهارات لتلبية احتياجات

الطلبة الموهوبين، واتخاذ تدابير مرنة عند إجراء الامتحانات ،مثل إعطاء وقت إضافي للاختبار، أو إجرائه بشكل شفوي، والسماح باستخدام نظام بريل، أو طباعة الامتحان بخط كبير، أو استخدام التابلت وذلك لإعطاء الطلبة المعاقين فرصاً متساوية لإظهار مدى التقدم الذي حققوه، وعلى المعلمين توظيف التقييم التكويني لمتابعة مدى تقدم طلبتهم ،واستخدام طرق التقييم البديلة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في تقديم الامتحانات العادية وإصدار شهادات لتقدير جهودهم(الأونروا،2012 د).

الممارسات الصفية الادائية في إطار منحى التعليم الجامع

يتطلب منحى التعليم الجامع تحويل المدرسة والغرف الصفية إلى بيئة يشعر فيها الطلبة بالترحاب والطمانينية والراحة النفسية وتلبية الاحتياجات الفردية لجميع الطلبة، ولذلك فإن تبني المعلم للمنحى الجامع يعني أن جميع ممارساته داخل الغرفة الصفية لا بد وأن تكون في هذا الاتجاه، ويشمل ترتيب البيئة المادية في الغرفة الصفية وتنظيم جلوس الطلبة، وتوزيع الاثاث والتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية والاضاءة الكافية والتهوية الجيدة والتدفئة والاهتمام بالسبورة والجدران ،وأسلوب المعلم في استخدام اللغة داخل الغرفة الصفية والصحة النفسية والبدنية والعلاقات الاجتماعية (العطل،2016).

اللغة الجامعة

يقتصر ترسيخ منحى الجامع على التخطيط ،وتكييف المناهج، وترتيب البيئة المادية، وكل ما يصدر عن المعلم أثناء تفاعل الطلبة مع الموقف التعليمي، وعلى المعلم ان يبدأ بالتفكير جيداً في تفاعله مع الطلبة فالتحدث بإيجابية مع الطلبة وعدم وسمهم بصفات معينه هو أمر سهل إذا نظرنا للطاب أنه إنسان وليس فرداً يخضع لمعايير النجاح والرسوب في الامتحانات(الاونروا، 2012).

البيئة الصفية النفسية الاجتماعية

تتعلق البيئة الصفية النفسية بالجو العام الذي يسود غرفة الصف أثناء حدوث الموقف التعليمي، ويرتبط بها التفاعل مع المعلم وتفاعل الطالب مع الطالب وتفاعل الطالب والمعلم(قطامي وقطامي، 2002).

فالعلاقات الانسانية السوية والمناخ النفسي الاجتماعي الذي يتسم بالمودة والوئام ضرورات أساسية في غرفة الصف وتعاونهم، وتقبل بعضهم بعضا وتزداد دافعية الطالب في التعليم إذا شعر أنه عضو في جماعة وعلى المعلم أن يوفر هذا الجو في بيئة ملائمة (الحوري، 2000).

فريق مساندة الطلبة

لتطبيق منحى التعليم الجامع ينبغي على مدير المدرسة تشكيل فريق من مجموعة من العاملين في مدرسته الذين يتمتعون بالدافعية للعمل، والالتزام بالنهوض بتعلم الطلبة وتعزيز رفاههم، لذا، يُعتبر الفريق منبراً مفيدا لدعم تعلم الطلبة ورفاههم، ومناقشة احتياجاتهم والتخطيط لتلبيتها.

أعضاء الفريق

يُشكّل الفريق من مدير المدرسة، ونائبه، والمعلم المرشد،والمرشد الصحي، ومنسق حقوق الإنسان، ومعلمين من ذوي الخبرة، والذين يكون دورهم الأساسي القيام بـ :

- التعرف على الطلبة المعرضين لخطر التهميش والإقصاء (مثل التسرب، وضعف التحصيل) والتخطيط لإتخاذ إجراءات وقائية.
- اطلاع الموظفين والطلبة وأولياء الأمور على عمل الفريق وتشجيعهم على لفت انتباه الفريق إلى الطلبة الذين قد يحتاجون لدعم إضافي.
- إفساح المجال للمعلمين ليناقشوا مع الفريق احتياجات طلبتهم خلال العام الدراسي.
- الاحتفاظ بسجلات للطلبة الذين تم تحديدهم على أنهم من ذوي الاحتياجات التعلمية والصحية والنفسية/ الاجتماعية الإضافية من أجل متابعة تقدّمهم.
- تحديد مصادر الدعم المتوفرة خارج نطاق المدرسة، مثل المدراس المجاورة والمراكز الصحية والمنظمات المجتمعية والمؤسسات الحكومية.
- إيجاد الطرق الكفيلة بتقديم الدعم بصورة فردية للطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية في المدرسة.
- مساعدة المعلمين على تحديد احتياجات الطلبة.
- تقديم المشورة للمعلمين حول استراتيجيات تعليم الطالب واقتراح الطرق المناسبة لقياس التقدم.
- مساعدة المعلمين على وضع الخطة التربوية الفردية (مكتوبة) للطالب تبين الاحتياجات وأهداف التعلم وإجراءات الدعم.
- تحويل الطالب عند الضرورة إلى مصادر الخدمات المتوفرة مثل: فحوصات الكشف عن السمع التي تتم في المركز الصحي وجلسات الإرشاد التي تتم مع المرشد المدرسي والكشف الصحي الرسمي الذي يقوم به الطبيب أو المختص النفسي وترتيبات علاج النطق أو العلاج الطبيعي ومراكز مساندة التعلم أو مراكز التربية الخاصة وأنظمة التحويل الخاصة بالحماية وبالعنف القائم على النوع الاجتماعي.
- الاحتفاظ بمحاضر موجزة عن الاجتماعات لكي تتم متابعة عمل الفريق (سلامة، 2016).

مشاركة أولياء الأمور

تتعلق مشاركة أولياء الأمور بضمان التدخل في مجموعة واسعة من الأنشطة المرتبطة بالتعلم داخل المدرسة وخارجها، بإشراف من المدرسة كمساعدة الطفل في حل الواجبات أو حضور اليوم المفتوح، وهناك الأنشطة المرتبطة بالتعلم داخل المنزل والتي يمكن للطفل أن يتعلم منها خلال تفاعله مع والديه وأفراد أسرته، وقد تكون مرتبطة بالتعلم المدرسي بشكل مباشر أو غير مباشر، لكنها ليست تحت توجيه المدرسة كتشجيع الطفل على قراءة القصص أو ممارسة الهوايات (Harris, & Goodall, 2007) .

وتؤثر مشاركة أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية، وتفعيل دورهم بفاعلية في دعم تعلم أبنائهم بشكل كبير على التعليم، ونظراً لزيادة احتمال أن يرتفع إنجاز الطلبة، ويتحسن سلوكهم ومهاراتهم الاجتماعية عند مشاركة أولياء الأمور بشكل فعال، فإن تحقيق مشاركة أولياء الأمور يصبح هدفًا يستحق المتابعة، وأن المعلمين يستطيعوا عمل الكثير لتشجيع تحقيق قدر أكبر من مشاركة أولياء الأمور، بحيث يمكن مساعدة الطلبة على تحقيق إمكاناتهم التعليمية، وتؤثر تأثيرًا كبيرًا على تحصيل الطلبة من خلال دعم تعليمهم في المنزل ودعم أنشطتهم في المدرسة، وضمان الروابط القائمة بين الاثنين معًا، إن بناء علاقة ذات اتجاهين مع أولياء الأمور والتي تقوم على الثقة والاحترام الالتزام المتبادل بتحسين مُخرجات التعلم ليست مهمة سهلة وتتطلب بعض الوقت للقيام بها (الاونروا،2012).

وتعتبر توجهات المدرسة والعاملين فيها أمرًا أساسيًا في بناء علاقات جيدة مع أولياء الأمور وينبغي على جميع العاملين في المدرسة أن يتفقوا على أن لأولياء الأمور وللمجتمع المحلي أهمية بالغة، وأن عليهم العمل لتحسين جو المدرسة والترحيب بجميع الزائرين، ويجب احترامهم وتقديريهم واعتبارهم شركاء في الفريق (دريفت،2004).

– وهناك قواعد للتعامل مع أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة وأن يكون المعلمين مدركين لمشاعر أولياء الأمور، وأن يركزوا على قدرات الطالب واحتياجاته ويحترموا وجهات النظر والاحتياجات وإقامة الاجتماعات (سورفي، 2004).

– دعوة أولياء الأمور لمشاركة خبراتهم: توجد طريقة أخرى يمكن من خلالها تفعيل دور أولياء الأمور والمجتمع المحلي في الحياة المدرسية من خلال دعوة أولئك الذين لديهم خبرة في تخصص ما أو يعملون في وظائف مثيرة للاهتمام تتعلق بالمنهاج الدراسي إن بإمكان هؤلاء مشاركة الطلبة من جميع الأعمار في خبراتهم(الاونروا، 2012 ب).

والاهداف المشتركة للمعلمين وأولياء الأمور تكمن في تحقيق الرفاهية والحياه المثالية، واعداد منظور انساني يعمق حقوق الآخرين وحقوقهم الشخصية، وتنشئتهم على المسؤلية والمساءلة، وغرس وتعميق القيم الانسانية كالأمانة، والتعاون، ومراعاة شعور الاخرين (روجرز، 2011)

–تعريف أولياء الأمور بالبرامج في المدرسة واوجه نشاطها، وتنظيم مكتبه يستفيد منه الطلبة والمجتمع اصدار نشرات تعبر عن اغراص المدرسة وبرامجها ودعوة اولياء الأمور والتعرف على نشاطاتها، وإرسال خطابات لأولياء الأمور للمشاركة في حلها، وإشراك أولياء الأمور في النشاطات المنهجية واللامنهجية (البنا، 2010).

أساليب المدرسة التي تسهم في تحقيق المشاركة الإيجابية والفعالة بين الآباء والمعلمين:

هناك العديد من الأساليب التي تحقق المشاركة الفاعلة بين أولياء الأمور والمعلمين، وهي :

– أن تتسم برامج المدرسة بتقديم سلسلة من الأنشطة الترحيبية، والدعوة المستمرة للآباء للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية التي يمكن الاستفادة من خلالها من خبراتهم المتعددة، ووظائفهم التي يمارسونها، مثل المناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية المختلفة.

– تنمية مستمرة للعلاقة بين المعلم وأولياء الأمور من خلال اتباع نظام اتصال يعتمد على توجيه رسائل متعددة تبرز قدرة المعلم وخبرته في معالجة المشاكل الطلابية السلوكية.

– تتميز العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور بالفاعلية المستمرة عندما تركز على إظهار الجانب

الإيجابي لأداء الأبناء، ولا يتم استدعاء أولياء الأمور فقط عندما تصادف الطالب مشكلة سلوكية أو إبداء ملاحظات على مستواه الأكاديمي، وهنا تظهر أهمية تخطيط المدرسة لتنمية العلاقة وتفعيلها بحد ذاتها وللأهداف كافة – إخطار أولياء الأمور بمستوى أبنائهم أولاً بأول والتعاون معهم لحل مشكلاتهم.

– بناء حلقة تواصل مستمر مع أولياء الأمور وتنشيط العلاقة معهم ودعوتهم للمشاركة في الأنشطة والبرامج المختلفة والاحتفالات.

– تكريم الطلاب المتفوقين في التحصيل العلمي والمتميزين في الأنشطة المدرسية، وذلك بحضور أولياء أمورهم، وكذلك تكريم أولياء الأمور المتعاونين مع المدارس في المناسبات المختلفة.

– توجيه الاهتمام بعلاج المتأخرين دراسياً بمشاركة أولياء الأمور.

– تبني المدارس لأسلوب اليوم المفتوح وأسبوع تنمية العلاقة بين البيت والمدرسة، وإشراك أولياء الأمور في ذلك، وتفعيل دور مجالس الآباء والأمهات.

– تنظيم الندوات والمحاضرات وحملات التوعية لأولياء الأمور لتوضيح أهمية التعاون مع المدارس وفوائدها لأبنائهم الطلاب، وتوضيح الأضرار الناجمة عن عدم التعاون والتواصل مع المدارس التي تنعكس على أبنائهم (الخضراء،2015).

دور المعلمين في هذه الشراكة:

يتركز دور المعلمين في هذه الشراكة في النقاط الرئيسة التالية:

1. تفهم أهداف مشاركة أولياء الأمور وأسبابها.
2. تعلم مهارات الاتصال الفردي والجماعي لاستخدامها مع أولياء الأمور الموجودين في بيئات ثقافية متباينة، ويستخدم المعلم مجموعة متنوعة من أساليب الاتصال لتقديم التقارير للآباء وأولياء الأمور عن طريق إرسال الملاحظات، أو عن طريق البريد الإلكتروني أو التليفون أو عقد لقاءات، عن طريق التواصل، أو تحديد أيام معينة لمقابلة أولياء الأمور (Grant,2009) .
3. اكتساب مهارات في مجالات كتابة النشرات الدراسية التي سيقرأها أولياء الأمور، وفي تفسير الأهداف والمناهج حتى يفهمها الآباء، وتحديد الطرق التي يساعد بها الآباء أبناءهم ومدرسيهم ومدرستهم، وتنظيم وتيسير اجتماعات الآباء التي تخولهم بعض المسئوليات(الخضراء،2015).
4. إطلاع أولياء الأمور على مستوى أداء الأبناء في الصف، وعلى المعلم مناقشة أولياء الأمور عما يستطيعون تقديمه لرفع مستوى تحصيل أبنائهم (الخطيب، 2008).
5. الانخراط بشكل عضوي في مجتمعات التعلم (Learning Communities) فالمعلم المهني يمارس عمله على نحو تعاوني مع أولياء أمور الطلبة ويشركهم بالعمل المدرسي ويسعى الاستثمار امكانيات المدرسة والمجتمع المحلي (البيلاوي وآخرون، 2006).

القضايا المشتركة

تعتبر القضايا المشتركة أساسية بالنسبة للتعليم الجامع وتشكل منظورا لضمان تنفيذ ممارسات عالية الجودة ووفقا للمنحى الجامع :

اولا : الإعاقة: وتشمل كل من يعانون من إعاقة طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسية، قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الاخرين، وسيقوم برنامج الأونروا التعليمي بالتعامل مع المعاقين بمنحيين اثنين:

1. تحليل المعوقات البيئية المتعلقة بالاتجاهات السلبية والعمل على تغيير ما يعيق مشاركة الاطفال المعاقين من خلال تلبية احتياجتهم الفردية.
2. لكل طفل من الاطفال ذوي الاعاقة الحق في تعليم عالي الجودة في مدارس الوكالة ولكن هناك بعض الحالات لا بد من احالتها لخدمات البدائل الخاصة.

ثانيا : النوع الاجتماعي: إن سياسة التعليم الجامع وتماشيا مع سياسة الاونروا لتحقيق المساواة في النوع الاجتماعي واستراتيجية برنامج التعليم لدمج النوع الاجتماعي تسعى لتعزيز الفرص المتساوية في التعليم

ومشاركة الفتيان والفتيات وينبغي معالجة السلوكيات والممارسات والمواد التعليمية التي تفرض صورا نمطية وتحيزا يقوم على أساس النوع الاجتماعي.

ثالثا: الحماية: إن معايير الحماية الخاصة بالتعليم تنص "لا يحرم أي فرد من الوصول إلى فرص التعليم والتعلم لدى الأونروا بسبب التمييز، فلا بد من تعزيز وحماية حق جميع الاطفال في الحصول على التعليم في بيئة آمنة ومحفزة لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لتعزيز الرفاه والتعرف على حالات الإساءة" (الأونروا، 2010: 7).

رابعا: الشباب: يستند التعليم الجامع على منحى تعليمي متمركز حول الطفل والذي يدعم حق الأطفال والشباب في المشاركة بنشاط في تعلمهم وتقوم المدارس الجامعة بمشاركة الطلاب في صنع القرارات وتطوير البيئة المدرسية الآمنة والمحفزة، للأطفال والشباب الحق في أن يعاملوا باحترام كما وأنهم بحاجة إلى الدعم من قبل معلميهم وأولياء أمورهم ويسهم في تطوير مجتمعات أكثر تسامحاً، كما يعزز الفرص المتكافئة لجميع الشباب والأطفال ليصبحوا فاعلين في مجتمعهم، ولا بدمن الاهتمام باحتياجات الشباب والمراهقين الأكثر عرضة للتهميش،والاهتمام بقضايا التسرب وخدمات الإرشاد المهني للتدريب والتعليم التقني (الأونروا، 2012 هـ).

2.1.2 الجودة في التعليم

تواجه النظم التربوية تحدياً كبيراً؛ إنه تحسين جودة التعليم في المؤسسة، فالتحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، علاوة علي الطلب الاجتماعي القوي من أجل التنمية المستديمة أجبرت القائمين علي التعليم علي أن يستجيبوا لهذا المطلب، إن تحسين جودة التعليم أصبحت هدفاً رئيساً للنظم التعليمية حيث أكدت الكثير من الدراسات والمؤتمرات الدولية على ضرورة تقديم التعليم بجودة عالية"(البوهي، 2001).

وقد سعي التربويون إلي تكييف مفاهيم ومصطلحات الأيزو لتصبح ملاءمة للمؤسسات في الصناعة فقد أخذت به مؤسسات (ISO) التعليمية، ونظراً للنجاح الذي حازت عليه تطبيقات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الثمانينات من القرن العشرين، حيث طورت العديد من الجامعات مداخل لإدارة الجودة؛ من أجل تحسين جودة التعليم وحياة الطلبة والبرامج الأكاديمية، وسعت المؤسسات التربوية الأمريكية لإصلاح التعليم من خلال حركة المعايير التي بدأت في النمو مع بداية عقد التسعينات (التميمي، 2010).

وقد بدأت المملكة المتحدة بنقل مفهوم الجودة إلي مجال التعليم، فأنشأت هيئات متعددة تعنى بضمان الجودة وبتطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية، وقد ساهمت بشكل كبير في نقل مفهوم ضمان الجودة إلي الأونروا، حيث قامت وزارة التنمية البريطانية والمجلس البريطاني بتمويل مشروع المدرسة مركز للتطوير الممثل ببرنامج "إطار ضمان الجودة"(البيلاوي وأخرون، 2006).

مفهوم الجودة لغة: "من أجاد أي أتى بالجيّد من قول أو عمل، وأجاد الشيء صيّره جيّدا، والجيّد: نقيض الرديء، وجاد الشيء جوّده بمعنى صار جيداً" (ابن منظور،2003: 254).

فالجودة تحمل معنيين أولهما هو" كيفية أن تكون جيدًا أو سيئًا بشأن شيء ما"، أما المعنى الثاني فهو"التفوق والتميّز في شيء ما" غير أن التطبيق يفرض معنى ثالث وهو "الغرض أو الخدمة المناسبة التي لا يوجد بها عيب"(Doucet,2013:5) .

وجودة التعليم يُقصد بها مجموعة المعايير والإجراءات والقرارات التي يهدف تنفيذها إلى تحسين البيئة التعليميّة، بحيث تشمل هذه المعايير المؤسسات التعليميّة بأطرها وأشكالها المختلفة، والهيئة التدريسيّة والإداريّة وأحوال الموظفين الذين لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمنظومة التعليميّة، في هذا المقال سنتحدث بشكل مفصل عن جودة التعليم(Grace,2008: 8) .

وهناك مبدآن يميزان معظم المحاولات لتحديد مفهوم جودة التعليم: "حيث يحدد أولا من خلال التطور المعرفي للمتعلمين فهو الهدف الرئيسي الواضح لجميع الأنظمة التعليمية، ونتيجة لذلك، فإن نجاحها في هذا الصدد هو مؤشر لجودتها. والثاني يؤكد على دور التعليم في تعزيز القيم والمواقف المتعلقة بالمواطنة

الصالحة وانشاء الظروف المؤدية إلى التنمية الإبداعية والعاطفية. فالجودة حسب تعريف اليونسكو محصور بين مبدأين لكنه متعلق بالفرد أولا وأخيراً حيث المبدأ الأول يتمحور حول بناء المعرفة لديه والمبدأ الثاني دور تلك المعرفة في بناء مواطن صالح(UNESCO,2005:3).

ويعرف الزواوي جودة التعليم" أنها جملة الجهود المبذولة من جانب العاملين والمسئولين في المؤسسات التعليمية، بهدف رفع جودة المنتج التعليمي، وفقاً لما يتناسب مع متطلبات واحتياجات المجتمع وبما تتطلبه هذه الجهود من عدة مواصفات خاصة من الناحية التعليمية والتربوية" (الزواوي،2003 : 43).

وعرفتها القيسي على" أنها تعني ايجابية النظام التعليمي بمعنى أنه إذ نظرنا للتعليم على أنه استثمار قومي له مدخلاته ومخرجاته، فإن جودته تعني أن تكون هذه المخرجات شكلاً جيداً متفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل وتطوره ونموه واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء المجتمع" (القيسي،2011 : 190).

وعرفها شينغ شينغ (Xingxing) هي "معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه والانتقال من تكريس الماضي إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن" (Xingxing.2009 : 2)

وعرفها السعود، بأنها " قدرة المؤسسة التعليمية على تقديم خدمة بمستوى عالٍ من الجودة المتميزة، وتستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها(الطلبة، أولياء الأمور، أصحاب العمل، المجتمع)، وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم، وبما يحقق الرضا والسعادة لديهم، ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفاً لتقييم المخرجات، والتحقق من صفة التميز فيها"(السعود، 2002: 61).

وعرفها العاجز ونشوان بأنها "مجموعة العوامل والظروف التي يهيئها النظام التعليمي من أجل إتقان العمل، من خلال تهيئة المناخ التربوي الملائم للوصول إلى بناء جيل قادر على مواكبة ركب الحضارة، والاستفادة منها في إحداث التنمية الشاملة، وصنع حضارة أمته"(العاجز ونشوان، 5:2007).

وعرفها(Jchannsen) أنها الجهود المبذولة والنظام الذي يضمن التوافق مع مجموعة من الخصائص والمواصفات المطلوبة للتوافق مع احتياجات ومتطلبات المستفيدين من العملية التعليمية ومخرجاتها بحيث تكون هذه الجهود موجهة نحو التخطيط لادارة الجودة (Jchannsen,2000 :4).

أساسيات الجودة في التعليم:

أهم أساسيات الجودة في التعليم وهي:

1. تبني فلسفة الجودة من قبل النظم التعليمية لمواجهة التحديات، ولتتمكن من المنافسة في الاقتصاد العالمي، وتتحمل مسئولياتها لتحسين معاييرالأداء وخدمات الجودة.
2. العمل علي تحسين أداء الطلبة والخدمات التعليمية.
3. التقليل من نظم التفتيش علي المدرسة.
4. استحداث طرق تقلل من تكلفة التعليم.
5. المسئولية الجماعية من قبل الهيئة التدريسية والإدارة المدرسية والطلاب والآباء.
6. تزويد المدرسة بالموارد والتجهيزات التي تساعد في تحسين العملية التعليمية.
7. تنمية ثقافية الجودة داخل المؤسسة التربوية علي جميع المستويات الإدارية.
8. إيجاد حلول بديلة تسهم في إحداث تحسين الجودة.
9. إزالة الحواجز التي تسلب الطلبة وهيئات التدريس والإداريين حقوقهم وتؤدي إلي عجزهم عن أعمالهم(الخطيب، والخطيب، 2005)

آليات تحقيق جودة التعليم

تتحقق جودة التعليم من خلال تبني العديد من الاجراءات والطرق، منها:

1.تغيير المناهج العلميّة والمقررات الدراسيّة، وإدراج مناهج جديدة تهدف إلى إخراج جيل مفكّر وباحث ومثقف وواثق بنفسه وقوي الشخصيّة وقادر على التعبير عن رأيه بقوة، وبعيداً عن الضعف والجمود الناتج عن أساليب التعليم القديمة القائمة على الحفظ والتلقين دون إعمال العقل، كما يجب على هذه المناهج اعتماد أسلوب التعدد والتنوّع في الأسلوب التعليميّ بعيداً عن الأحاديّة في التعليم، وكذلك اتباع سياسة جودة المعلومة المقدمة، بدلاً من كميّة المعلومات المطروحة.

2. تحسين التعليم في المدن والقرى على حدٍ سواء؛ ليتسنّى للجميع الحصول على فرصة التعليم الجيّد، ويشمل ذلك توفير البنية التحتيّة الجيدة ودعمها بكل الوسائل اللازمة لتحقيق الجودة المطلوبة.

3.العناية بالموارد البشريّة، ويشمل ذلك العناية بشكلٍ كبير بالكادر التعليميّ، وتوفير كافة احتياجاته ومطالبه، مثل العائد المادي، وظروف العمل الجيدة بالإضافة إلى توفير كافة المستلزمات الضروريّة لهذا الكادر لمساعدته على تحقيق مفهوم جودة التعليم.

4. اتباع أسلوب الحكمة واللامركزيّة في الإدارة التعليميّة، بحيث يتم توزيع المهام الإداريّة الخاصة بالعمليّة التعليميّة على الأقسام الإداريّة وإناطة كل قسم بتحقيق الأهداف المرجوة، بعيداً عن أسلوب التحكم والتدخل في كل كبيرة وصغيرة بما يخص المؤسسة التعليميّة.

4. توفير المال الكافي بما يحقق الجودة في كافة مرافق المؤسسة التعليميّة، ويشمل ذلك توفير الأدوات والوسائل التكنولوجيّة الحديثة بما ينهض بالتعليم على أعلى مستوياته.

5.دراسة التجارب السابقة والناجحة في مجال تحقيق الجودة في التعليم بما في ذلك التجارب الأجنبيّة، ومحاولة التعلّم منها قدر الإمكان (Jeffrey,2015).

أهمية تطبيق نظام الجودة في التعليم

تكمن أهمية تطبيق الجودة في التعليم فيما يلي :

النهوض بالعمليّة التعليمية، ورفع كفاءة المعلمين والطلاب، وكل من لهم علاقة بالعمليّة التعليمية، وتحسين النظام الإداري، بحيث يكون قادراً على توضيح المهام والمسؤوليات المناطة بكل طرف، ومعالجة الشكاوى الصادرة عن أولياء أمور الطلبة، ومحاولة إرضائهم، بشكل يُقلّل من حجم هذه الشكاوى، وتوفير جو عمل يسوده التعاون، والتفاهم بين كافة الأطراف، وحلّ المشكلات بالطرق والأساليب الصحيحة بعيداً عن تلك التي قد تضرُّ أكثر مما قد تنفع، ورفع قيمة المؤسّسة التعليمية بين المؤسسات الأخرى، وجعلها قادرةً على المنافسة(Jonathan,2015).

وفي إطار التوجه نحو العولمة وتاثيراتها المحتملة على التعليم خاصة فيما يتعلق بترسيخ مفاهيم التنافسية في الاسواق المفتوحة، وما ستفرضه هذه الظاهرة من معايير لجودة المؤسسات وبرامجها ليس على المستوى الوطني فحسب بل على المستوى العالمي ، فان عدم الاهتمام بجودة البرامج والمؤسسات قد يؤدي الى تهميش هذه المؤسسات وربما اندثارها كليا ، فالعلاقة بين العولمة وضمان الجودة علاقة قوية حيث إن المؤسسات التي لا تحدد جودتها بناء على المعايير والاسس الدولية قد يؤدي بها الى التهميش (عبد المعطي، 2015).

1. دراسة متطلبات المجتمع واحتياجات أفراده والوفاء بتلك الاحتياجات.
2. أداء الأعمال بشكل صحيح وفي أقل وقت وجهد وتكلفة أيضا.
3. تنمية التفاعل والتواصل داخل جماعة العمل، واشباع حاجات المتعلمين و زيادته بالرضا
4. تحسين جودة المتعلم في الجوانب المعرفية، المهارية والأخلاقية.
5. الإسهام في حل المشكلات التي تعيق العملية التعليمية، وتحقيق الرقابة الفعالة والمستمرة لعملية التعلم والتعليم،
6. تحقيق مكاسب مادية وخبرات توعوية العاملين في المؤسسة وأفراد المجتمع التعليمي.

7. ضبط وتطوير النظام الإداري لأي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة،

كما أن تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي، (الزيادات، ومجيد ،2015).

أهداف الجودة في التعليم:

تتمثل الأهداف التي تسعى إليها جودة التعليم في تحسين جودة الأداء المدرسي لجميع العناصر وصولاً للمستوى التنافسي الملائم الذي نستطيع من خلاله الحصول على المراكز المتقدمة في الاختبارات الوطنية والمحلية والدولية، وقد ذكر ديمنج أن أهداف الجودة تتمثل في التالي:

1.تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني.

2. تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم.

3. توجيه الاهتمام نحو تحسين أداء جميع العاملين في المؤسسة.

4. اتخاذ كافة الاجراءات الوقائية لتلاشي الأخطاء قبل وقوعها.

5. الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان.

6. التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والاهلية التي تطبق نظام الجودة .

7. الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع .

8.ضبط شكاوي الطلاب وأولياء أمورهم .

9. زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى كل العاملين بالمؤسسة.

10. توفير جو من التفاهم والعلاقات الانسانية بين جميع العاملين بالمؤسسة.

11. تمكين إدارة المؤسسة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية والصحية.

12. العمل بروح الفريق.

13. تطبيق نظام الجودة بمنح المؤسسة الاعتراف والتقدير المحلي والعالمي.

14. التحفيز على التميز والابداع (ديمنج، 2009: 52).

ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية

تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيق ضمان الجودة في كل من مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وهذا يتطلب متابعة كافة مراحل عملها، بما يحقق معايير الجودة، وتناط هذه المسؤولية بإدارة الرقابة وضمان توكيد الجودة في وزارة التربية التعليم وبرنامج التعليم في الأونروا، ويقع على عاتق المختصين التربويين، تطبيق معايير ضمان الجودة، فهم الأكثر معرفة بواقع المدارس وإمكانياتها، وهم الأكثر معرفة بالنظريات التربوية والمستجدات الحديثة في مجال التدريب والتأهيل، إضافة إلى أنهم يقودون عمليات التقويم لأداء مديري المدارس والمعلمين، من أجل الوصول إلى مدارس ذات جودة تعليمية تحقق التميز بما ينسجم مع أهدافها(قدومي، 2014).

اكتسب مفهوم ضمان الجودة اهتماماً متزايداًعلى كافة المستويات الإدارية والتربوية والتعليمية، وقد تبنت العديد من الدول هذا المفهوم في خطتها الاصلاحية ومنها فلسطين، فقد طبقت سياسة ضمان الجودة على مستوى المدراس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية، بعد عملية الاصلاح التربوي الذي بدأ عام(2011 –2015) بغية تحسين الممارسات الصفية والاداء المدرسي، وقد تعددت الأسماء التي تحمل نفس المعنى، وبعض المؤسسات أطلقت مفهوم الاعتماد والجودة، وأخرى ضمان الجودة، وأخرى مدارس التميز، والمدارس النموذجية، ومدارس الجودة، وإطار ضمان الجودة، وقد تعدد تعريفات ضمان الجودة منها:

وقد عرف خضر إطار ضمان الجودة بأنه "التخطيط للتحسين من خلال المراجعة الذاتية المسندة، وتقوم عمليات المراجعة الذاتية على التأمل المعمق لعملية التخطيط ثم التنفيذ ثم التقويم، والاستناد إلى المساءلة الذكية من خلال الصديق الناقد "(خضر،2009 : 102).

وعرفت (UNESCO) ضمان الجودة بأنه" السياسات، والإجراءات، والعمليات التي تتبع للمحافظة على الجودة، حيث يتم مساءلة المؤسسة من قبل المستفيدين (UNESCO,2002: 133).

كما عرفها ثابت "منحى نظامي يقوم على بناء الجودة في مكونات النظام التعليمي نفسه أي مدخلاته ومخرجاته لضمان أن الموارد تتفق وتوجه وفق الخطط والاهداف والمعايير ومؤشرات الاداؤ المتفق عليها"(ثابت، 2007 : 4)

وتعرفه (Cheny) مجموعة الاجراءات التي من شأنها التأكيد من أن عمليات الرقابة تتم طبقا لخطة مسبقة على خدمة قد استوفت الشروط و المواصفات المعينة او بانه الاجراءات المخططة والمنهجية لاعطاء ثقة كافية بأن المنهج التعليمي أو العملية التعليمية المؤداه تستوفي مطالب الجودة والعطاء (Cheny,2008:209).

وعرفت (الأونروا، 2008) ضمان الجودة بأنه" منحى نظامي يقوم على بناء الجودة في مكونات النظام نفسه، أي مدخلاته وعملياته ومخرجاته، لكي يضمن أن الموارد تنفق وتوجه وفق الخطط والمعايير ومؤشرات الأداء المتفق عليها بهدف تحقيق المزيد من التحسين وبصورة مستمرة، لإنجاز أهداف ذات قيمة عليا للأفراد وللمؤسسة"(الأنروا، 2008: 25).

عرفه كريمة أنه "يعني الكيفية التي يكون عليها الشيءجيدة أو سيئة أي حالة خصائصها التي تجعلها مؤهلة أو غير مؤهلة، ويعني القدرة على تشبيع حاجات منتوج لهيئة معينة ،وهو مايمكن تحسينة أما بالنسبة للفرد فهي الخصائص التي يشارك بها الأشخاص الآخرين، وهي كل ما ينسب إليه مثل الاسم ومكان الولادة ونشاطه وحالات عمله، أي ما يعمله كالآخرين ومنجزاته، أي ما يميزه عن الآخرين" (كريمة،2012: 146).

أهمية ضمان الجودة في التعليم:

إن أهمية ضمان الجودة في التعليم تكمن)

في أنه:

-يسهل تحقيق المعايير.

-يفيد إشراك المستفيدين في المحاسبة.

-يساعد الطلبة على الاختيار.

-يسهم في تحسين العملية التعليمية /التعلمية.

-يسهم في تحسين العملية الإدارية.

-يساعد في نشر الممارسات الجيدة.

- .يؤدي إلى تحسين في النظام التعليمي بشكل عام(Belatwati&Zuhairi,2007:2).

الملامح الإجرائية لمفهوم ضمان الجودة في التعليم :

تشير الأدبيات التربوية إلى الملامح الإجرائية لمفهوم ضمان الجودة تتحدد في النقاط الآتية :

1. الاهتمام بإجراءات جودة البرامج والعمليات التعليمية وتصميمها ، والتي تلبي احتياجات جميع المستفيدين ومتطلباتهم وتوقعاتهم.
2. الاهتمام بتحسين الأداء بصفة مستمرة من خلال أداء العمل الصحيح بشكل صحيح من أول مرة ،لتجنب حدوث الأخطاء والمشكلات .

3. لا تقتصر عمليات ضمان الجودة على عمليتي التخطيط ووضع الاستراتيجية لتنفيذ رسالة المؤسسة ورؤيتها وأهدافها فقط ، وإنما تهتم كذلك بآليات تنفيذ الأنشطة والبرامج التعليمية.
4. ضرورة مشاركة جميع أعضاء المؤسسة التعليمية في تحسين الأداء بصفة مستمرة .
5. الاهتمام بإجراءات تقويم جميع عناصر العملية التعليمية، بهدف مراقبة أداء المؤسة التعليمية ولضمان مخرجات ذات جودة عالية
6. تبني معايير أكاديمية مستمدة من رسالة المؤسسة ورؤيتها .
7. الوفاء بالمستويات المعيارية المقبولة بصفة مستمرة من خلال المراجعة المخططة والمنظمة للأنشطة والبرامج التعليمية (عبد الله، 2014)

الأهداف الخاصة لضمان الجودة في التعليم :

لقد أصبح ضمان الجودة بالتعليم من الأهداف المهمة ، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها :

اتساع نطاق العولمة، وزيادة أعداد المسجلين بالتعليم، ومحدودية التمويل، وانتشار التعليم الخاص، ومن الأهداف الأخرى :

1. حاجة التعليم لتطبيق ضمان الجودة في العناصر التالية :
2. تحسين مخرجات العملية التربوية .
3. وسيلة إرضاء الطالب واعتباره المحور الأساس في العملية التربوية .
4. استجابة لضرورة إجراء التحسينات في العملية التربوية بطريقة منظمة .
5. استثمار إمكانيات جميع الأفراد العاملين في العملية التربوية وطاقاتهم.
6. الحاجة لتغيير نمط الثقافة التعليمية الإدارية في المؤسسة التعليمية.
7. مواكبة المؤسسات التعليمية والجامعات لعولمة نظام الجودة، حيث أصبح سمة من سمات العصر.
8. اتصف نظام الجودة بالشمولية والمنظومية.
9. إرتباط الجودة بالإنتاجية في كافة مجالات العمل بالمؤسسات التعليمية
10. تلبية تطلعات الخريجين الحاضرة والمستقبلية(خلف الله، 2008).

ويتكون إطار ضمان الجودة من قسمين:

الأول : يتضمن (الدليل، وبرنامج التدريب للمشرفين التربويين ومديريري المدارس، وفرق التطوير من أجل تطبيق ضمان الجودة في المدارس).

القسم الثاني يتكون من وثيقة تتضمن مجالات ،وهي: شؤون التلاميذ والتعليم والتعلم، وشؤون المنهاج، والموار البشرية ،والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية ،إلى جانب أداء وكالة الغوث

وعرفته كارولين بونتفراكت(2017) بأنه منحى نظامي لترسيخ ممارسات برامج الإصلاح التربوي، وبناء الجودة في مكونات النظام، والمحافظة على استمراريتها وإثرائها، ويستند على أسس ومعايير محددة، تعكس نجاح المدرسة في اجتياز هذه المعايير والارتقاء بجودة التعليم(الأونروا،2017: 1).

ولضمان استدامة الممارسات الجديدة فإن إطار ضمان الجودة سيستخدم لقياس الجوانب الرئيسية لجودة التعليم بدءا من عمليتي التعليم والتعلم إلى القضايا الإنسانية، وكذلك القضايا المشتركة مثل النوع الاجتماعي، والحماية، والحيادية، والشمولية(الأونروا، 2018).

وإطار ضمان الجودة هو نهج شامل ومتكامل لضمان توفير تعليم جامع ومنصف وذي جودة في مدارس وكالة الغوث الدولية، ويوفر توجيهات حول عملية ضمان الجودة في مراحلها الثلاث قبل زيارة المدرسة وأثناء الزيارة وبعدها، أما الأدوات فهي من أجل المساعدة في عملية جمع الأدلة من أجل تقديم تغذية راجعة بناءة وشاملة للمدارس بعد كل زيارة (الأونروا، 2017).

تتبنى وكالة الغوث نظام ضمان الجودة من أجل تحقيق المزيد من التحسين لانجاز أهداف ذات قيمة عالية، علاوة على أنه يمثل أسلوبا لتعزيز المشاركة الفعالة للعاملين في مواقع العمل، وتدريب العاملين على تحمل المسئولية لتحقيق الروية المشتركة، وفي هذا السياق ترى الأونروا أن ضمان الجودة يعنى مزيدا من مشاركة العاملين في تحقيق الجودة مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف المختلفة للمدارس، الأمر الذي يعني أن إطار الجودة ينبغي أن يتسم بالمرونة والابتكار، وضمان الجودة هدف تسعى إليه المؤسسة التعليمية ،وهو في الوقت ذاته طريقة منظمة لتطوير ثقافة مؤسسة قائمة على تحسين الجودة بشكل متواصل وذلك من خلال ما يسمى "بالمساءلة الذكية"(الأونروا، 2006).

وهي عبارة عن نظام مهني إنساني لتقويم الأداء المؤسسي وتحسنيه باستمرار كآلية لتحقيق فكرة المساءلة الذكية، وتستخدم المراجعة الذاتية المسندة وفلسفتها الإدارية. والمراجعة الذاتية المسندة آلية عملية ذات إجراءات محددة لتخطيط وتنفيذ ومراجعة الأداء المدرسي وتحسينه من خلال الاستخدام الماهر لأساليب الاستقصاء، والتفكير التأملي، والمراجعة المستمرة، وجمع الأدلة وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة(ثابت، 2007).

محتويات إطار ضمان الجودة :

يشتمل أطار ضمان الجودة على مايلي:

1. المجالات الخمس مع مؤشرات الأداء، وعددها ستة وخمسون مؤشراً .
2. التوجيهات والأدوات بما في ذلك نموذج وتوجيهات حساب معدلات نسب البقاء والتسرب، ونموذج المشاهدات الصفية، ونموذج جمع وتحليل بيانات ما قبل زيارة ضمان الجودة للمدرسة، ونموذج تقرير زيارة ضمان الجودة للمدرسة(الأونروا، 2017).

مجالات إطار ضمان الجودة :

المجال الأول: نتاجات الطلبة، ويتناول جميع ما يتعلق بالطلبة (معدل البقاء، التسرب، التحصيل، ذوي الاحتياجات الإضافية)، ويشتمل على ثماني مؤشرات.

المجال الثاني: التطور الشخصي والاجتماعي، يتناول شؤون الطلبة، الاتجاهات، الانضباط، المشاركة في الأنشطة، الجوانب الصحية والبيئة، ويشتمل على ستة مؤشرات.

المجال الثالث: مجال التعليم والتعلم والتقييم: يتناول كل ما يتعلق بالمعلمين ،وتحسين الممارسات الصفية والكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلمون من أجل متابعة طلبتهم وتقييمهم، ويتناول أيضا جوانب التطور المهني والتقييم الذاتي، ويشتمل على خمسة عشر مؤشرا .

المجال الرابع: مجال بيئة آمنة وسليمة، تعزيز مبادئ التعليم الجامع والآمن والسلامة، ويتناول قيم وكالة الغوث الدولية ومبادئ حقوق الإسان والقيم الفلسطينية، ويحتوي على سبعة مؤشرات.

المجال الخامس: مجال القيادة والإدارة : ويتناول كفايات الإدارة وهي: اتخاذ القرار،

والتخطيط الاستراتيجي، وعمليات تحسين المدرسة، ويشتمل على عشرة مؤشرات .

الهدف العام لإطار ضمان الجودة:

التقييم الشامل لأداء المدرسة وفق أدلة ووثائق للتوصل إلى تقرير لكل مجال من مجالات التركيز

(1. ممتاز 2. جيد 3. مقبول 4. ضعيف)، وتحمل جميع مؤشرات الأداء تحت كل مجال من المجالات الخمسة نفس الوزن النسبي، لذلك يعتمد تقدير كل مجال على معدل المؤشرات .

ومن الجدير بالذكر أن التقييم النهائي للمدرسة لا يعتبر عملية حسابية فقط، بل يجب أن يستند إلى حكم مهني بين أعضاء فريق الزيارة الخمسة (الاونروا ، 2017).

وحدة ضمان جودة المدارس Schools Quality Assurance Unit

أهدافها ومهماتها وإجراءات عملها:

لقد تم إنشاء وحدة ضمان جودة المدارس في برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث استجابة لمتطلبات إستراتيجية الاصلاح التربوي التي تبنتها وكالة الغوث (الأونروا) في العام (2011)، وتم تعيين رئيس لهذه الوحدة ،وكذلك (25) منسقا للعمل فيها من شهر فبراير للعام(2015) .

ويسعى فريق ضمان الجودة إلى الارتقاء بجودة التعليم، وتطويره بشكلٍ مستمر، وتوظيف إمكانات البحث العلمي وكافة الإمكانات البشرية والمادية من خلال تقديم الدعم المتواصل، والمتابعة الحثيثة؛ لضمان الجودة الشاملة للتعليم، وعليه تهدف وحدة ضمان الجودة إلى تحقيق مستوى متميز من الأداء المدرسي، والتحسين المستمر في جميع مجالاته؛ للحصول على مخرجات تعليمية تتوافق مع المعايير المتفق عليها(الأونروا ، 2017).

كما أن الجودة تهدف الى تحقيق التحسين والتطوير المستمر لاعلى المستويات الممكنة من الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات ، كما ان ظهور الجودة جاء من منطلق انها استراتيجية شمولية لتطوير الانتاجية وتحقيق ما يسمى بالجودة المستمرة والتحسين المستمر كونها تركز على الاداء والممارسات العلمية بالاسلوب الصحيح والمثالي، والاخذ في الاعتبار تجنب تبديد الموارد ،أو سوء استغلالها، ودعم الابتكار والتجديد بشكل مستمر (Roope ,2015).

أهداف وحدة ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث:

تتلخص أهداف وحدة ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث في النقاط الأساسية التالية

1. نشر ثقافة الجودة في مدارس وكالة الغوث.
2. إعداد معايير ومؤشرات أداء لكل جوانب الأداء المدرسي وتطويرها، والحرص على المهنية العالية.
3. متابعة الأداء المدرسي الشامل، والدعم الفني المتواصل
4. التطوير المهني المستمر لأعضاء الوحدة والعاملين في الميدان، بما يتعلق بالمهام المنوطة بهم والمستجدات التربوية
5. الاستفادة من توصيات الدراسات والبحوث المختلفة بما يضمن جودة الأداء المدرسي.
6. التعاون مع وحدات ضمان الجودة في المؤسسات المحلية والإقليمية، وتبادل الخبرات، ونشر التجارب التربوية الناجحة.
7. تزويد أصحاب القرار برؤية علمية متكاملة عن واقع الأداء المدرسي لاتخاذ القرارات المناسبة.

مهام فريق وحدة ضمان جودة المدارس:

1. متابعة خطط الإدارة المدرسية وفاعليتها .
2. متابعة الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي .
3. مراقبة أداء المعلمين وتقييمه.
4. مراقبة التحصيل الدراسي للطلبة وتقييمه ، وكذلك ومهاراتهم المتعددة .
5. متابعة انضباط الطلبة .
6. مراقبة البيئة المدرسية من مرافق وتجهيزا وتقييمها.

إجراءات عمل فريق الجودة

- لقاءات مع الإدارة المدرسية والعاملين .
- لقاءات مع الطلبة .
- زيارات مدرسية وصفية.
- جولة ميدانية في المبنى المدرسي .
- تفقد السجلات والملفات الخاصة بالإدارة .
- تفقد سجلات المعلمين وخططهم اليومية .
- الاطلاع على الأعمال الكتابية ،والأنشطة المختلفة الخاصة بالطلبة .
- الاطلاع على الخطط المدرسية المختلفة وتفقدها .
- الاطلاع على نتائج تحصيل الطلبة في الاختبارات المختلفة
- ملاحظة سلوكيات الطلبة وانضباطهم، ومتابعة السجلات الخاصة بذلك.
- متابعة الأنشطة المتعلقة بذوي الحاجات الخاصة والتعليم الجامع.
- مراقبة مدى تطبيق وتبني برامج الوكالة ومبادراتها الخاصة بإصلاح التعليم
- متابعة التطوير المهني للعاملين وأثره في الميدان.
- التحقق من جدوى التفاعل الإيجابي بين المدرسة والمجتمع.
- التأكد من جودة مصادر التعلم وتوظيفها في المدرسة.
- الاطلاع على أداء المدرسة في المسابقات المحلية والدولية(الأونروا ، 2017).

3.1.2 العلاقة بين التعليم الجامع وجودة التعليم:

ويرى الباحث أن التعليم الجامع يضمن حصول جميع الطلبة على اختلاف مستوياتهم على فرص متكافئة في التعلم بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم ،وتقديم تعليم نوعي ومنصف وعادل وذي جودة ،والحرص على التحسن والتطور المستمر في العملية التعليمية، وأن تناول منحى التعليم الجامع وعلاقته بجودة التعليم على درجة عالية من الأهمية، حيث يتمحور المنحى الجامع حول تحسين الممارسات الصفية والمدرسية الجامعة من جهة، من خلال التعلم النشط ،وجعل المتعلم محور العملية التعليمية ،وحول تحسين معايير الصحة المدرسية من الناحية الأخرى، لذا يرى الباحث علاقة بين منحى التعليم الجامع الذي يقدم تعليم نوعي وذا جودة ويهدف التعليم الجامع للاستجابة لاحتياجات الطلبة المتنوعة بصورة أفضل" ويعنى بتحديد الاحتياجات الفردية، والاحتياجات النفسية/الاجتماعية والاستجابة للرفاه النفسي الاجتماعي.

ويقسم المنحى التعليم الجامع الطلبة حسب احتياجاتهم إلى ثلاث مجموعات: الطلبة ذوو الاحتياجات التعليمية العامة، وهم بحاجة إلى تعليم عالي الجودة، ومتمركز حول الطفل في بيئة آمنة وجاذبة، وهذا يلبي احتياجات معظم الأطفال والطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية الذين قد يحتاجون إلى دعم إضافي من معلميهم، والطلبة ذوي الاحتياجات المكثفة الذين وهم فئة قليلة قد يحتاجون إلى دعم مكثف، أو دعم متخصص من خلال الأونروا، إضافة تلبية الاحتياجات في صعوبات القراءة، والكتابة والرياضيات، كما أنه يعنى أيضا بتلبية احتياجات الطلبة المتفوقين، والاحتياجات الصحية والإعاقات من خلال تشخيصها (الأونروا، 2013 –ج).

لقد أصبح مفهوم الجودة من أحدث المفاهيم التي ظهرت إلى حيز التطبيق في القطاع التربوي، ويرتكز هذا المفهوم على أن جودة الإتقان تتم في جميع مراحل العمل، هي عملية تتصف بالتحسين المستمر من خلال استثمار قدرات المتعلمين إلى أقصى ما تستطيع به تلك القدرات، لتحقيق الجودة والتحسين المستمر في العملية التعليمية والتعلمية، تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة، والجودة في التعليم مرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم والأدارة، وذلك من أجل ربط التعليم بحاجات الفرد وتنمية الإبداع لديه، ويحدث التعلم عندما يحدث تفاعل بين المتعلم وبيئته (ابراهيم ،2011).

يرى الباحث أن التحسين المستمر في الممارسات الصفية في بيئة أمنة وجامعة تراعي الفروق الفردية ،وتقديم تعليم نوعي وذي جودة من خلال تحسين استراتيجيات التدريس، واتباع التعليم الجامع والتعلم النشط الذي يركز على المتعلم، وتكييف المناهج والتغلب على صعوبات القراءة والكتابة والحساب ومشاركة المجتمع المحلي، يؤدي إلى جودة في التعليم مما يحسن من نتاجات الطلبة، ويطور شخصياتهم، ويحسن عملية التعليم والتعلم ،ويحسن من القيادة والادارة وجعلها تشاركية، وهذا مما حدى بالباحث للكشف عن قوة العلاقة بين التعليم الجامع وجودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية.

2.2 الدراسات السابقة

لتحقيق أهداف الدراسة استعرض الباحث العديد من الدراسات السابقة والأدب التربوي، للاستفادة منهما في إعداد الإطار النظري للدراسة، وإعداد أدوات الدراسة وتفسير نتائجها. وبعد مراجعة الدراسات السابقة فإن الباحث صنفها حسب علاقتها المباشرة بمتغيرات الدراسة وذلك إلى محورين فقط، هما:

المحور الأول: دراسات تناولت منحى التعليم الجامع.

المحور الثاني: دراسات تناولت جودة التعليم.

1.2.2 المحور الأول: دراسات تناولت منحى التعليم الجامع، وهي كما يلي:

دراسة سلمان (2019) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي، ولتحقيق ذلك تم اختيار المنهج الكمي والكيفي، تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (228) معلماً ومعلمة، استخدمت الاستبانة والمقابلة مع عينة متيسرة مع ثمانية من الإداريين، وأظهرت النتائج أن البيئة المدرسية بحاجة إلى تطوير، وأن المنهاج وأساليب التقييم لا تتناسب مع التعليم الجامع، كما أنه لا يوجد تمويل، ولم يتم توفير الموارد والوسائل الكافية للتعليم الجامع، أما بالنسبة للمعلمين والإداريين في بداية تطبيق التعليم الجامع فلم يكونوا مدربين وكانت اتجاهاتهم سلبية، ورغم أن قدرا تهم واتجاهاتهم تطورت مع تطبيق منحى التعليم الجامع إلا أنهم ما زالوا بحاجة إلى التمكين، كذلك فإن المدرِبين غير متخصصين، ولم يتم دراسات تقييمة لمنحى التعليم الجامع، في المقابل رأى الإداريون والمعلمون أن اتجاهات الطلبة ومشاركتهم تحسنت، وأن أولياء الأمور أصبحت اتجاهاتهم إيجابية، كما أن نصاب المعلم الكبير من الحصص وأعداد الطلبة الكبيرة في الصفوف، وقد تمثلت أهم المقترحات لتحسين تطبيق التعليم الجامع، وضرورة توفير التدريب للمعلمين من قِبَل متخصصين، وتخفيض نصاب الحصص، والتقليل من أعداد الطلبة، وتكييف المنهاج وأساليب التقييم وتعديل المباني المدرسية لتتناسب مع التعليم الجامع.

دراسة مهنا (2018) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة توظيف استراتيجية التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، وعلاقتها برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانتين تتعلق الاستبانة الأولى بمحور التعليم الجامع والاستبانة الثانية بمحور الكفاءة المهنية،وتكونت عينة الدراسة الأصلية من (441) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج: أن درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لاستراتيجية التعليم الجامع من وجهة نظر المعلمين بدرجة موافقة كبيرة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية لاستراتيجية التعليم الجامع تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس، ولا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات

الخدمة، أما مستوى الكفاءة المهنية لمعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية درجة موافقة كبيرة جدا، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الكفاءة المهنية للمعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، ووجود علاقة طردية ذات دالة إحصائية بين درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لاستراتيجية التعليم الجامع ومستوى الكفاءة المهنية لدى معلميهم .

دراسة العطل (2016) هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمنحى الجامع للتعليم والتعلم وسبل تطويرها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانة وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة والبالغ عددهم (257) مديراً ومديرة، وأظهرت النتائج: أن درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمنحى الجامع بدرجة كبيرة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، نوع المدرسة جنس طلبة المدرسة)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الفئة أقل من(5) سنوات، على الدرجة الكلية، وأشارت نتائج المقابلات لتحسين درجة الممارسة إلى: تدريب المعلمين لإعداد الخطط الفردية، وتحليل محتوى المناهج في ضوء منحى التعليم الجامع، واثرائها، ويوصي الباحث مشاركة أولياء الأمور وتزويدهم باستراتيجيات تقديم الخدمة التعليمية المناسبة لأبنائهم في المنزل، وتشكيل فريق مساندة، وتطوير نظام للتقويم يراعي الفئات المختلفة للطلبة في ضوء مفاهيم التعليم الجامع.

دراسة جرادات (2013) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجهات نظر مسئولي لجنة التعليم الجامع بالمدارس الحكومية في السياسة المدرسية المتبعة فيها وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الميداني لدراسة العالقة بين المتغيرات، وذلك بتحويل اجابات افراد مجتمع الدراسة الى تعبير نمطي قابل للقياس لتحليل العالقة ، والحصول على النتائج احصائيا وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة حيث تم توزيعها على مدارس التربية والتعليم في الخليل وشمال الخليل ، وتمت معالجتها احصائيا باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :السياسات المدرسية لمدرسة التعليم الجامع من وجهة نظر المعلمين هي ذات أهمية في بعد الممارسات ثم الثقافات ثم السياسات وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند في متوسطات تقديرات المعلمين للسياسات المدرسية لمدرسة التعليم الجامع تعزى لمتغير المديرية .

دراسة أبو حشيش وسلمان (2005) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الاتجاهات الحديثة في عمليات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وواقع التخطيط التربوي للتعليم الجامع التابع لوزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة، كما هدفت الدراسة التعرف إلى واقع المناهج التعليمية لبرنامج التعليم الجامع التابع لوزارة التربية والتعليم العالي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (199) معلماً ومعلمة، وقد طور استبانة لتقويم فعالية البرنامج، وأظهرت النتائج: أنه يوجد العديد من الإيجابيات بالبرنامج التي تأخذ بعين الاعتبار حالات المعاقين وحاجاتهم، ومراعاة الفروق الفردية، وهناك حاجة أكبر لاستخدام الإمكانات المادية ومشاركة المجتمع المحلي، ووجد أن محتوى المنهج الدراسي يراعي التنوع في طرائق التدريس ومرونة الأهداف، ويحرص على إقامة علاقات إيجابية بين الطلبة، ويوجد العديد من الإيجابيات في أساليب الإشراف التربوي المستخدمة مثل التركيز على الطالب كمحور العملية التعليمية، وأن دور المعلم كمرشد وموجه وأن هناك بعض الأساليب الإشرافية تحتاج لمزيد من الجهود للتوافق مع الاتجاهات الحديثة في الإشراف، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التخطيط التربوي لصالح الذكور، وكذلك مجال الإشراف التربوي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مجال المناهج الدراسية، ولا يوجد فروق لمتغير المؤهل والتدريب، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية.

الدراسات الأجنبية التي تناولت منحى التعليم الجامع:

دراسة داس وكويني ودساي (Das , Kuyini & Desai,2013) بحثت هذه الدراسة المهارة الحالية لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية المنتظمة في دلهي في الهند، من أجل تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في بيئات التعليم الجامع، وقد شملت عينة الدراسة (223) من معلمي المدارس الابتدائية و(13) من معلمي المدارس الثانوية، وقد طور الباحثان استبانة مكونة من عدة مجالات تقيس المهارات اللازمة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة في بيئات التعليم الجامع ، كما واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أن (70%) من معلمي المدارس العادية لم يتلقوا تدريبا كافيا في مجال التربية الخاصة ولا أي خبرة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة وأن (78%) من المعلمن لم يحصلوا على تقديم الدعم المناسب داخل صفوفهم وأنه على الرغم من أن كلا من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية صنفوا أنفهسم من ذوي الاختصاص المحدود أو المنخفض للعمل مع ذوي الإعاقة فلم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات المهارة لديهم.

دراسة هوليا وزايف(Hulya & Zarife, 2012) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تأثير ممارسات التعليم الجامع في مرحلة ما قبل المدرسة على العلاقات بين الأقران التي تتراوح أعمارهم بين (5–6) سنوات، وتضمنت عينة الدراسة مجموعتين من الأطفال الذين يحضرون إلى رياض الأطفال التي تحكمها وزارة التربية الوطنية في منطقة كاراتي– تركيا، وتصنف مدارس رياض الأطفال إلى مجموعتين :مدارس تمارس التعليم الجامع، ومدارس لا تمارس التعليم الجامع، حيث تكونت المجموعة الأولى من (124) طفلاً منهم (57) من الذكور و (67) من الإناث وهي التي ترتاد المدارس التي لا تطبق التعليم الجامع، بينما تكونت المجموعة الثانية من (146) طفلاً منهم (94) من الذكور و (52) من الإناث وهي المجموعة التي ترتاد المدارس وهي المجموعة التي تطبق التعليم الجامع، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصف التحليلي في تلك اللدراسة، كما طور الباحثان استبانة لقياس سلوك الأطفال، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: التعليم الجامع له تأثير إيجابي على مستوى السلوك الاجتماعي للأطفال ومهارات التعامل مع الآخرين والتكيف مع الغير، ومهارات إدارة الغضب وضط النفس، ولا يوجد فرق كبير في درجة العلاقات بين الأقران ومتغيرات المهارات الاجتاعية للأطفال في كلا المجموعتين بناء على القياسات الأولى التي اتخذت قبل ممارسة التعليم الجامع.

دراسة كوركماز(Korkamaz,2011) هدفت هذه الدراسة إلى دارسة تصورات ورؤى معلمي المرحلة الابتدائية حول تنفيذ التعليم الابتدائي الجامع في المدارس الابتدائية تركيا، واشتملت عينة الدراسة على(66) معلما من معلمي المدارس الابتدائية، كما طور الباحث استبانة مكونة من ثمانية أسئلة مفتوحة وجهت للمعلمين الذين يعملون في المدارس الابتدائية من المرحلة الأولى إلى المرحلة الخامسة أن يكتبوا آراءهم وخبراتهم حول تنفيذ التعليم الجامع في المدارس الابتدائية، وخلصت نتائج الدراسة إلى: إن معلمي المدارس

الابتدائية كان لديهم موقف إيجابي بخصوص التعليم الجامع أساسه الفلسفي والنفسي، وأن معلمي المدارس الابتدائية يواجهون بعض الصعوبات في إنجاز فصول دراسية جامعة مثل الفصول الدراسية المزدحمة بالطلبة، كذلك مستويات الإعاقة لدى الطلبة تنعكس بشكل مباشر على الإدارة الصفية الجامعة، وفاعلية التعليم الجامع لا تعتمد فقط على طبيعة المعلمين، ولكن أيضا على طبيعة مديري المدارس، فبعض المديرين يقوم بتقييم فاعلية المعلمين في التعليم الجامع الفصول الدراسية العادية بنفس الطريقة.

دراسة سيلفكا (Slavisa,2010) تناولت هذه الدراسة نقطتين محوريتين في التعليم الجامع، الذي هو جزء لا يتجزأ من إصلاح التعليم الحالي في البوسنة والهرسك وهما الجوانب التشريعية مقابل الواقع اليومي في مدارس التعليم الابتدائي، وقد أجريت الدراسة على عينة مسحية مكونة من (150) من معلمي المدارس الابتدائية الذي يعملون في البوسنة والهرسك، وقد كان الهدف هو دراسة الواقع من المنفذين بشكل مباشر لإصلاح التعليم والتعليم الجامع، وهما معلمو المدرسة الابتدائية، تحديدا في مجالات معرفة المعلمين لمتطلبات التعليم الجامع ومساهمته في التخطيط والتصميم والتنفيذ، ومستوى الشراكة في المواضيع ذات الصلة في التعليم الجامع، واستعداد المدرسة للتعليم الجامع، والتقييم لتنفيذ التعليم الجامع، واستخدام الباحث استبانة معدة من خمسة مجالات تحتوي (53) فقرة، وقد أشارت النتائج إلى اعتبار معرفة المعلمين لمتطلبات التعليم الجامع ومساهمته في التخطيط والتصميم والتنفيذ، ومستوى الشراكة للمواضيع ذات الصلة للتعليم، واستعداد المدرسة للتعليم الجامع ، والتقييم لتنفيذ التعليم الجامع، وقضايا أساسية لتطبيق التعليم الجامع في المدارس الابتدائية الإلزامية في الهرسك– نيريتفا كانتون–، وبالتالي قدمت هذه الدراسة نوعاً من المبادئ التوجيهية لتحسين التعليم الجامع والمستمدة مباشرة من التجارب اليومية والمشاكل والمقترحات والملاحظات، للمعلمين.

دراسة مانيسا (Manisah,2006) دراسة تجريبية على تصورات المعلمين تجاه التعليم الجامع في ماليزيا هدفت الدراسة إلى فحص مواقف المعملين واتجاهاتهم نحو التعليم الجامع في ماليزيا، حيث أن السمة المميزة للتعليم الجامع هي رضا المعلمين وقبول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (235) معلما من معلمي التربية الخاصة في مدارس الابتدائية والثانوية، واستخدم الباحث أداة الاستبانة للتعرف إلى مواقف المعلمين تجاه التعليم الجامع، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم معالجة البيانات باستخدام برامج الرزم الإحصائية للعلوم(spss) وقد توصلت الدراسة إلى النتئاج الآتية: المعلمون لديهم مواقف إيجابية نحو التعليم الجامع وذلك في مجال تعزيز التفاعل الاجتماعي والتفاعل بين الطلبة، والتعليم الجامع يقلل من الصورة النمطية السلبية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعاون بين معلمي التربية الخاص مهم جدا، وينبغي أن يبنى على مبادئ توجيهية واضحة بشأن تنفيذ التعليم الشامل.

دراسة أبو حشيش وسلمان (2005) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الاتجاهات الحديثة في عمليات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وواقع التخطيط التربوي للتعليم الجامع التابع لوزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة، كما هدفت الدراسة التعرف إلى واقع المناهج التعليمية لبرنامج التعليم الجامع التابع لوزارة التربية والتعليم العالي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (199) معلماً ومعلمة، وقد طور استبانة لتقويم فعالية البرنامج، وأظهرت النتائج: أنه يوجد العديد من الإيجابيات بالبرنامج التي تأخذ بعين الاعتبار حالات المعاقين وحاجاتهم، ومراعاة الفروق الفردية، وهناك حاجة أكبر لاستخدام الإمكانات المادية ومشاركة المجتمع المحلي، ووجد أن محتوى المنهج الدراسي يراعي التنوع في طرائق التدريس ومرونة الأهداف، ويحرص على إقامة علاقات إيجابية بين الطلبة، ويوجد العديد من الإيجابيات في أساليب الإشراف التربوي المستخدمة مثل التركيز على الطالب كمحور العملية التعليمية، وأن دور المعلم كمرشد وموجه وأن هناك بعض الأساليب الإشرافية تحتاج لمزيد من الجهود للتوافق مع الاتجاهات الحديثة في الإشراف، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التخطيط التربوي لصالح الذكور، وكذلك مجال الإشراف التربوي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مجال المناهج الدراسية، ولا يوجد فروق لمتغير المؤهل والتدريب، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية.

1.1.2.2التعليق على الدراسات السابقة في المحور الأول:

1. اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف : كدراسة مهنا (2018)؛ ودراسة سلمان (2019) ؛ ودراسة العطل (2016)؛ ودراسة (Hulya & Zarife, 2012) ؛ ودراسة (Slavisa,2010)؛ وهناك دراسات تناولت كشف اتجهات وتصورات كدراسة جرادات (2013) ؛ ودراسة أبو حشيش وسلمان (2005) ؛ ودراسة (Das , Kuyini & Desai,2013) ؛ ودراسة (Manisah,2006) ؛ ودراسة (Korkamaz,2011).
2. اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اتباعها للمنهج الوصفي، كما توجد دراسات اتبعت المنهج التجريبي كدراسة (Hulya & Zarife, 2012)؛ ودراسة(Manisah,2006)، كما اتفقت في استخدام أداة الاستبانة، أما دراسة سلمان (2019) فقد استخدمت الاستبانة بالإضافة إلى المقابلة، وكذلك الفئة المستهدفة: المعلمون، فيما استهدفت بعض الدراسات المديرين، وتستهدف الدراسة الحالية عينة من معلمي المرحلة الاساسية في وكالة الغوث.
3. أظهرت دراسة مهنا(2018) أن درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمنحى التعليم الجامع بدرجة تقدير كبيرة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسة تعزى لمتغيرات(المؤهل العلمي، نوع المدرسة جنس طلبة المدرسة)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدرسة لدرجة الممارسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الفئة أقل من(5) سنوات. ودراسة العطل (2016) أن درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لاستراتيجية التعليم الجامع من وجهة نظر المعلمين درجة موافقة كبيرة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لاستراتيجية التعليم الجامع تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس، ولا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

أهم ما تميزت به الدراسة :

لقد تميزت الدراسة الحالية بالكشف عن مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وعلاقته بجودة التعليم، وتعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في فلسطين على عينة من معلمي المرحلة الاساسية في وكالة الغوث.

2.2.2 المحور الثاني: دراسات تناولت جودة التعليم، كما يلي :

دراسة حلس (2019) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أكثر الصعوبات التي تواجه تطبيق إطار ضمان الجودة بمدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة من وجهة نظر مديري المدارس ومنسقي وحدة ضمان الجودة وسبل التغلب عليها، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينه الدراسة من (207) من المديرين والمديرات، و(17) منسقا، واستخدام الاستبانة من إعداد الباحثة والمقابلة، وتوصلت الدراسة إلى أن الصعوبات التي تواجه تطبيق إطار ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي" الصعوبات المتعلقة بالموراد البشرية والصعوبات المتعلقة بعملية التقييم" تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق في مجالات الصعوبات المتعلقة بمؤشرات ضمان الجودة ومفاهيميه، والصعوبات التي تواجه عمليات التنفيذ، والصعوبات المتعلقة بالموارد المادية لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغيرات المرحلة التعليمية وسنوات الخدمة، وتوجد فرق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة تعزى لنوع المدرسة لصالح مدارس الإناث، ومتغير المنطقة التعليمية لصالح منطقة خان يونس التعليمية، واوصت الدراسة بضرورة زيادة الثقة بين طواقم الجودة ومديري المدارس، وتشكيل حلقات الجودة داخل كل منطقة تعليمية.

دراسة قرواني (2019) هدفت هذه الدارسة إلى تقصي دور مديري المدارس ومديراتها في تحقيق جودة التعليم في المدارس الأساسية في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ولتحقيق أهداف الدراسة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق الباحث استبانة من إعداده على عينة مكونة من (79) معلما ومعلمة، أختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد أشارت نتائج الدراسة وجود دور مرتفع جدا لمديري المدارس ومديراتها في تحقيق جودة التعليم، كما أظهرت عدم وجود فروق في استجاباتهم نحو دور مديري المدارس ومديراتها في تحقيق جودة التعليم تعزى إلى متغيرات العمر، والتخصص، وسنوات الخدمة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق جودة التعليم تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وقد أوصى الباحث بضرورة اختيار المديرين والمديرات بناء على أسس الكفاءة المهنية والإشرافية والإدارية، وتعزيز الدور الإشرافي بغية رفع جودة التعليم، وتنظيم الدورات التأهيلية.

دراسة المقيد (2018) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقته بمستوى أداء المعلمين، **واستخدم الباحث المنهج** الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التي دخلت برنامج الاعتماد المدرسي في محافظات غزة، وهي (50) مدرسة، والبالغ عددهم (1403) معلماً ومعلمة، وتمثلت عينة الدراسة في (302) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانتين: الأولى لقياس واقع تطبيق معايير نظام الجودة، والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية في محافظات غزة، والاستبانة

الثانية: لقياس مستوى أداء المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية ومحافظات غزة قد جاء بدرجة كبيرة ، كما توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة بواقع تطبيق معايير نظام الجودة تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ولمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الأساسية ، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وأن مستوى أداء المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات غزة كان بدرجة كبيرة، وتوجد علاقة ارتباطية طردية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق معايير نظام الجودة، والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية في محافظات غزة.

دراسة علوش وسلمان (2018) هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه تطبيق معايير إدارة الجودة في مديريتي تربية الرصافة الثانية والثالثة، واقتراح الحلول المناسبة لها، وتكونت عينة الدراسة من (42) من المشرفين والإداريين، تم إعداد استبانة من قبل الباحثين لدراسة معوقات تطبيق معايير دراسة الجودة، وأظهرت النتائج وجود معوقات حقيقية تواجه عملية تطبيق معايير إدارة الجودة، أهمها قلة المعلومات والخبرة بإمكانية تطبيق برامج الجودة بين مديري المدارس والكوادر التدريسية فيها واقترح الباحثون عددا من التوصيات أهمها تطوير برامج تدريبية لكافة الكوادر التدريسية فضلاً عن توفير الدعم المادي اللازم لتحقيق متطلبات الجودة .

دراسة مسلم (2018) هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، واختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات: الجنس والتخصص والمؤهل وسنوات الخبرة، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار المنهج الوصفي، وتم تطوير استبانة مكونة من (63) فقرة طبقت على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها(298) معلما ومعلمة، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها، أشارت نتائج الدراسة: إن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيه بين متوسطات استجابة المعلمين لدرجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن تعزى لمتغيرات الدراسة.

دراسة الفيفي والتويجري (2018) هدفت الدراسة التعرف إلى مؤشرات معيار ضمان الجودة وتحسينها وواقع تطبيقها في إدارة مدارس التعليم العام لمنطقة عسير، ومن ثم التوصل إلى تصور مقترح لإدارة ضمان الجودة وتحسينها، وتكونت عينة الدراسة من (129) مديراً، وتكون استبانة الدراسة في صورته النهائية من(40) فقرة موزعة على خمسة أبعاد(مؤشرات الالتزام المؤسسي لتحسين الجودة ونطاق عمليات ضمان الجودة، وإدارة عمليات ضمان الجودة، واستخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية والتحقق المستقل من المعايير، وأوضحت نتائج الدراسة أن مؤشر الالتزام المؤسسي لتحسين الجودة احتل المرتبة

الأولى، ثم مؤشر نطاق عمليات ضمان الجودة في المرتبة الثانية، بينما احتل مؤشر التحقق المستقل من المعايير المرتبة الأخيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لتقدير أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية بدرجة متوسطة.

دراسة العنزي (2016) هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى إلمام معلمي المرحلة الأساسية في مدارس عرعر بثقافة جودة التعليم، والتعرف إلى الصعوبات التي يواجهها معلمو المرحلة الابتدائية في تطبيق ثقافة جودة التعليم في المدارس الابتدائية في مدينة عرعر السعودية، استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(450) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان، وتوصلت النتائج إلى أن معظم أفراد العينة اتفقوا، على مجموعة من الصعوبات التي تواجههم في تطبيق جودة التعليم، وأن هناك مستوى مرتفع في ثقافة الجودة يتمتع بها معلمو مدينة عرعر، لتطبيق الجودة التعليمية يجب توفير المتطلبات الإلكترونية، والتخطيط السليم، والتنظيم الفعال، وتدريب المعلمين على التقنيات والأجهزة والمعدات الحديثة، وتوفير بيئة مناسبة في المدرسة، وتحسين جودة التعليم بشكل مستمر، وفتح المجال للأفكار الإبداعية، وتوفير تدريب مستمر للمعلمين على أساليب طرق التدريس، ونشر مفاهيم الجودة بين المعلمين، ومسايرة التطورات الحديثة، وهناك مجموعة من الصعوبات منها: ضعف مساهمة أولياء الأمور في الأنشطة، وقلة توافر الأجهزة، وإن من العوامل التي تساعد على تطبيق جودة التعليم توفر البيئة المدرسية، وإشراك المعلمين في البرامج التدريبية في مجال الجودة.

دراسة الغامدي (2014) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة. وتكونت عينة الدراسة من (128) مشرفاً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من العاملين في إدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية في مجالات الدراسة(شؤون الطلاب، التعليم والتعلم، المنهاج، الموارد البشرية، التخطيط والقيادة، المجتمع المحلي، الموارد المادية، وإدارة التربية والتعليم) كانت بدرجة متوسطة. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معايير تطبيق ضمان الجودة في المدارس السعودية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، ومن توصيات هذه الدراسة تشكيل فرق عمل (ضمان الجودة في المدارس)،لإصدار التشريعات والتوجيهات التي تساند وتؤيد وتوصف عمليات تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس، تطبيق معايير ضمان الجودة مرحلياً على مدارس محددة، كأنموذج؛ لبقية المدارس.

دراسة الحواجري (2014) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تطبيق برنامج ضمان الجودة على فاعلية تنفيذ الخطط الاستراتيجية لدى مدراء مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت عينة الدراسة من (156) حيث تم اختيار العينة بطريقة الحصر الشامل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة لتقدير مدى تطبيق برنامج ضمان الجودة، واستبانة لقياس فاعلية التخطيط الاستراتيجي، ، وأشارت نتائج الدراسة: أن مستوى تطبيق برنامج ضمان الجودة في مدراس وكالة الغوث الدولية كان متوسطا، ومستوى فاعلية تنفيذ التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن كان كبيرا، كما يوجد أثر ذي دلالة إحصائية لتطبيق برنامج ضمان الجودة على فاعلية تنفيذ الخطط الاستراتيجية في مدارس وكالة الغوث الدولية في المملكة الأردنية الهاشمية، ويوجد أثر ذي دلالة إحصائية لعناصر برنامج ضمان الجودة (الالتزام بالمعايير، رضا العملاء، التغذية الراجعة) على المشاركة في الإعداد والتنفيذ، ويوجد أثر ذي دلالة إحصائية لعناصر برنامج ضمان الجودة (الالتزام بالمعايير، رضا العملاء، التغذية الراجعة) على التركيز على الأهداف، ويوجد أثر ذي دلالة إحصائية لعناصر برنامج ضمان الجودة (الالتزام بالمعايير، رضا العملاء، التغذية الراجعة) على إمكانية التنفيذ في إطار زمني محدد.

جبر والطيطي (2012) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع جودة التعليم في المدارس الأساسية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في فلسطين ومتطلبات تطبيقها من وجهة نظر المشرفين التربويين والادارات المدرسية، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمديرات والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظات (نابلس،رام الله، الخليل، طولكرم، بيت لحم) والبالغ عددهم(833)، منهم(660) مديراً ومديرة و(173) مشرفاً تربوياً، وتم اختيار عينة الدراسة البالغ عددها (146) مديراً ومديرة و(80) مشرفاً تربوياً بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم إعداد استبانة لمتطلبات تطبيق جودة التعليم، كما استخدم الباحثان المنهج الوصفي كمنهج للدراسة لمناسبته لمثل هذه الدراسات، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة نحو واقع تطبيق جودة التعليم في المدارس الاساسية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في فلسطين، كانت ضعيفة ، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق تبعًا لمتغيرات المديرية، والمسمى الوظيفي، والخبرة، إضافة إلى عدم وجود فروق تبعا لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي.

دراسة ابو شاويش(2010) هدفت الدراسة التعرف إلى دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية (المراجعة الذاتية المسندة– التخطيط الاستراتيجي– التمكين– التوثيق) لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة، من وجهة نظرهم، ووجهة نظر المشرفين التربويين، والبحث عن سبل تحسين هذا الدور، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة، أما عينة الدراسة فتكونت من جميع أفراد

مجتمع الدراسة (221 مديراً ومديرة، و49 مشرفاً تربوياً)، واظهرت النتائج أن برنامج إطار ضمان الجودة له دور إيجابي في تنمية كفايات مديري المدارس الإدارية: المراجعة الذاتية المسندة، التخطيط الاستراتيجي، التمكين، التوثيق،جيث كانت الدرجة عالية نسبياً، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين وتقديرات المشرفين التربويين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة– التخطيط الاستراتيجي التمكين– التوثيق، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات(المراجعة الذاتية المسندة– التخطيط الاستراتيجي– التمكين) تعزى لمتغير الجنس لصالح المديرين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية الكفايات تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة .

دراسة ثابت (2007) هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين وسبل التغلب عليها، ومن أجل ذلك تم إعداد استبانة وتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٨٦) مشرفا تربويا و(٢٨١) مديراً، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الصعوبات المرتبطة بالموارد البشرية، والموارد المادية، والتدريب، والمفاهيم والنماذج المستخدمة في إطار ضمان الجودة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات كل من المديرين والمشرفين للصعوبات المرتبطة ببعد التدريب بينما لم تسجل فروقات ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الثلاثة الأخرى كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المديرين للصعوبات تعزى لنوع المدرسة (إعدادي، ابتدائي)، إلى جانب ذلك توصل الباحث إلى مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن تسهم في التغلب على الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار ضمان الجودة أو الحد منها.

دراسة العاجز ونشوان (2007) هدفت الدراسة التعرف إلى المعيقات التي تحول دون تطبيق الجودة في مدارس وكالة الغوث، في غزة، والتعرف إلى أثر معوقات تطبيق الجودة في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر أفراد العينة في ضوء متغيرات: المؤهل، الدورات التدريبية، الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (50) مشرفا، و(150) مديراً، واستخدم الباحثان استبانة من إعدادهما، وتوصلت الدراسة أن المعيقات المتعلقة بالإدارة التعليمية جاءت بدرجة مرتفعة لأفراد العينة، بينما المعيقات المتعلقة بالبيئة جاءت أيضا بدرجة مرتفعة، أما المعيقات المتعلقة بالمقررات جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت أن المعيقات المرتبطة بالمعلم والمجتمع المحلي مرتفعة، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للخبرة والمؤهل وطبيعة العمل في الجودة، بينما توجد فروق في الدورات التدريبية لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

الدراسات الأجنبية التي تناولت جودة التعليم:

دراسة زونيرا سجاد (Zunaira Sajjad ,2017) هدفت الدراسة التعرف إلى العقبات التي تحول دون تنفيذ إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية الحكومية الاتحادية في باكستان، واستخدم الباحث المنهج المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (156) مؤسسة تعليمية، وتوصلت الدراسة إلا أهم النتائج التالية : عدم ربط الترقية والزيارات في الأجور، تليها قيود الوقت والموارد غيركافية للتنفيذ، وإدارة الجودة الشاملة وفرت النتائج فرصة للسلطات المعنية للتركيز على المناطق الضعيفة التي تحتاج إليها، والاهتمام ووضع خطط للتغلب على هذه العقبات.

دراسة سينول وداغي (Senol &Dagi,2017) هدفت هذه الدراسة الكشف عن الطرق التي يمكن أن تحسن نوعية التعليم من وجهة نظر المعلمين والأداريين في مدارس نيقوسيا القبرصية التركية، ودور مديري المدارس في تحقيق جودة التعليم واصلاحه، واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة شبه الرسمية التي أجريت على عينة مكونه من (22) معلماً ومعلمة، و(15) مديراً ومديرة ، وبتحليل البيانات بأسلوب تحليل المحتوى، أظهرت الدراسة أن المعلمين قد أكدوا على حاجة التدريب أثناء الخدمة للمعلمين والمديرين، وعلى أهمية توجيهات المديرين وإرشادهم للمعلمين في حين أكد المديرين على ضرورة استخدام المعلمين لأساليب التعليم الفعال، والعلاقات الجيدة بين المعلمين والمديرين ،وأهمية العلاقة بين التوجية والإرشاد من قبل المديرين والمعلمين.

دراسة مومو واسجيوبار (Momoh, & Osagiobare ,2015) هدفت الدراسة إلى البحث في تنفيذ مبادئ معايير ضمان الجودة والفعالية الإدارية في منطقتي إيدو والدلتا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (240) من المديرين، و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أنه ليس جميع معايير ضمان الجودة في إيدو والدلتا تم تنفيذها في المدارس الثانوية العامة، ومستوى الفعالية الإدارية للمديرين مرتفع وتجربة ساهمت بشكل كبير في أدائهم .

دراسة كوتراید ویونس واناف (kotrideYunos&Aanaf,2014)هدفت الكشف عن دور المديرين في ضمان جودة التعليم في المدارس الثانوية في نيجيريا، من خلال فحص دور المدير في الموارد المادية، وتوفير البيئة الفيزيقية للتعلم وصيانتها، والمناهج المدرسية، والاشراف التربوي، وضبط النظام، واستخدمت الدراسة أسلوب التحليل الكيفي، وقد أظهرت الدراسة أن على المديرين شغل دور مركزي في اصلاح جودة التعليم وأن عليهم العمل على الاستجابة لمتطلبات التعليم الفعال والاستجابة لتغيير المناهج، وأن التغيير في النظام التعليمي أمر حيوي في ضوء ثورة المعلومات والتغيرات التكنولوجية ، والحاجة إلى تطبيق آليات لضمان تحقيق التغيير المتوقع والمطلوب.

دراسة جيمس (James ,2010) هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديت التي تواجه ضمان الجودة وضباط المعايير في الإشراف على التنفيذ من المدرسة الابتدائية في المناهج في غانا، وتكونت عينة الدراسة من (5) من ضباط ضمان الجودة والمعايير، و (20) من المديرين، و(40) معلما من(20) مدرسة ابتدائية عامة في منطقة غاتانجا كينيا واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية : الاستبانة والمقابلة، وجاءت أهم النتائج : أن معظم معلمي المدارس الابتدائية في منطقة جاتانجا موقفهم إيجابي تجاه دور مشرفي ضمان جودة التعليم، ومع ذلك بعض المعلمين لديهم مواقف سلبية، ونتيجة لذلك فشلوا في التنفيذ، كما توصلت أن الشرفين لم يكن لديهم أي تحديات كبيرة تتعلق بموقف المعلمين، هذا على النقيض ما في الماضي، عندما كان المدرسون يخشون من المشرفين، واعتبروهم من الباحثين عن الخطأ، أن بعض المدارس لا يتم زيارتها في كثير من الأحيان،هذا واعتبروهم من الباحثين عن الخطأ، أن بعض المدارس لا يتم زيارتها في كثير من الأحيان، هذا سبب عدم وجود وسائل موثوقة النقل وعدم توفر الموارد الكافية لمسؤولين من المعلمين والمدرسين .

دراسة تورمن (Toremen, 2009) ممارسات إدارة الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية التركية " ضمان الجودة في التعليم " هدفت الدراسة تحديد نطاق تطبيق إدارة الجودة في المدارس الابتدائية التركية في ضوء مفاهيم ورؤى المعلمين، ومدى ارتباط هذه الرؤى بالمتغيرات المختلفة في مدينة " مالاطيا " وتكونت عينة الدراسة من (356) من العاملين في هذه المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: هناك بعض المشكلات مع مؤشرات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ولا سيما بخصوص بعد تغير الإدارة، كما كانت هناك اختلافات واضحة في رؤى المعلمين عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة، اعتمادا على متغيرات الفرع، ومستوى التعليم، بينما لم تكن هناك اختلافات تذكر بخصوص متغر النوع (ذكر، أنثى).

دراسة هولبيو وويتنس (Hulpiau & Waeytens,2001) هدفت إلى تطوير الجودة في التعليم وكيفية تطبيقها إلى استقصاء معايير الجودة في قسم الرياضيات، ولتحقيق هذا الهدف تشكل فريق بحث مكون من (18) باحثا، وتم تحديد المجالات كمحاور لمعايير الجودة، وهي التخطيط، والتنظيم، والبرامج التعليمية، والتعلم، والتدريس، وصممت أداة معايير الجودة بهدف فحص مدى توافرها في القسم، وتعتمد الأداة على التقييم الذاتي لتقرير مدى توافر معايير الجودة في قسم الرياضيات، حيث تم استخدام معايير جودة في جامعات عديدة، واستغرق استقصاؤها (9) أشهر، ومن أبرز ما جاءت به النتائج أنه يتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس أساليب تدريس حديثة.

ودراسة جانيسك(Janicek,2003) هدفت إلى التعرف إلى مفاهيم ضمان الجودة وتقييمها في التعليم المستمر، والتدريب، حيث أشارت أنه لا توجد مجموعة من المفاهيم الأساسية لضمان الجودة التي ترتكز

عليها، ومنها الجودة ونظمها، وضبط الجودة وتحسينها، وأوضحت الدراسة أن نظم الجودة تتضمن كل العمليات اللازمة لضمان جودة الخدمة، والبرامج التعليمية، وتوصيل الخدمة للمستفيدين، ووضعت الدراسة نموذجا لتحديد مستوى التدريب وزيارات المراقبة، والدراست المقارنة ,والتقييم الذاتي، وأظهرت النتائج أن ضمان الجودة يتطلب الاعتماد على التحسين المستمر ، والتقييم الشامل، والمشاركة الكاملة للافراد العاملين، واعتماد عملية التقييم على رسالة المؤسسة وأهدافها .

أما دراسة تشنج (Cheng,2003) هدفت إلى التعرف على أن الإصلاح التعليمي لتحقيق جودة التعليم يتم في ثلاثة موجهات مختلفة تستند على توجهات فكرية متنوعة، ومعايير الجودة، والفعالية في المؤسسة التعليمية، وقد أدى ذلك إلى وجود نماذج مختلفة من الاستراتيجيات والمداخل لضمان جودة التعليم، يركز بعضها على الأداء المؤسسي الداخلي، ويركز البعض الآخر على عملية التعليم والتعلم، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إحداث التكامل بين هذه المداخل حتى يتسنى تحقيق ضمان الجودة في التعليم في ظل ما يطرأ على المؤسسات التعليمية من متغيرات متعلقة بالعولمة والثورة المعرفية .

1.2.2.2 التعليق على الدراسات السابقة في المحور الثاني:

1. اتفقت معظم الدراسات السابقة في أهدافها مع الدراسة الحالية من حيث تطبيق الجودة في التعليم كدراسة المقيد(2018)، ودراسة مسلم(2018) ،ودراسة الفيفي والتويجري(2018)، ودراسة العنزي (2016) ودراسة الغامدي (2014) ، ودراسة جبر والطيطي(2012)، ودراسة أبو شاويش(2010) ، ودراسة قرواني(2019)،وتناولت بعض الدراسات المعيقات التي تواجه تطبيق إطار ضمان الجودة: كدراسة حلس(2019)؛ ودراسة علوش وسلمان(2018)، ودراسة ثابت(2007)، ودراسة العاجزونشوان (2007).
2. استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي، والاستبانة، كأداة للدراسة عدا دراسة حلس (2019) فقد استخدمت أداة الاستبانة والمقابلة؛ ودراسة(Senol&Dagi,2017) استخدمت المقابلة؛ ودراسة (Zunaira Sajjad ,2017) استخدمت المنهج المسحيودراسة (kotrideYunos&Aanaf,2014) استخدمت المنهج الكيفي، وتباينت الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة، فقد استهدفت عينة من معلمي الأساسية الدنيا، والمشرفين التربويين ،ومديري المدراس ،ومؤسسات تعليمية وباحثين.
3. اتفقت نتائج دراسة الغامدي (2014) ودراسة الحواجري (2014) في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة وبدرجة متوسطة، ودراسة مسلم (2018)، ودراسة الفيفي والتويجري(2018)، بينما نتائج دراسة قرواني (2019) أظهرت وجود دور مرتفع جدا لمديري المدارس ومديراتها في تحقيق جودة التعليم، ووجود فروق في تحقيق جودة التعليم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث وكذلك دراسة المقيد(2018) أظهرت أن واقع تطبيق معايير نظام الجودة قد جاء بدرجة كبيرة، كما توجد فروق في واقع تطبيق معايير نظام الجودة تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، أما نتائج دراسة جبر والطيطي(2012) بينت أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة نحو واقع تطبيق جودة التعليم في المدارس الاساسية كانت درجة ضعيفة، ووجود فروق تبعًا لمتغيرات المديرية، والمسمى الوظيفي، والخبرة، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي.

4. وقد تميزت الدراسة الحالية

تعد هذه الدراسة من الدراسات الأولى في فلسطين التي تناولت مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وعلاقتة بجودة التعليم من وجهة نظر معلمي مدراس وكالة الغوث الدولية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في :

- بناء الإطار النظري الخاص بالتعليم الجامع وجودة التعليم .
- بناء أداتا الدراسة المتمثلة في استبانة منحى التعليم الجامع واستبانة جودة التعليم.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير ومقارنة نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث:

3 . الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أداتا الدراسة

5.3 متغيرات الدراسة

6.3 الطريقة والإجراءات

7.3 المعالجة الإحصائية

3. الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها، وتصميم أدوات الدراسة التي استخدمها الباحث من أجل تحقيق أهدافها، كذلك يبين طرق التحقق من صدق الأدوات وثباتها، ووصفاً لإجراءات تنفيذ الدراسة بدءاً من إجراءات التطبيق لأدوات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمه في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهجية الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وعلاقته بجودة التعليم في مدارس منطقة الخليل التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية.

2.3. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية والبالغ عددهم (509) من المعلمين والمعلمات من مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل.

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (204) معلماً ومعلمة، منهم (73) معلماً، و(131) معلمة، تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية العشوائية بنسبة (40%) من مجتمع الدراسة.

ويبين جدول رقم (1.3) خصائص العينة الديموغرافية :-

جدول رقم (1.3) **خصائص العينة الديموغرافية**

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	**ذكر**	73	%36
	أنثى	131	%64
	المجموع	204	%100
التخصص	**مواد علمية**	92	%45
	مواد أدبية	112	%55
	المجموع	204	%100
سنوات الخبرة	**اقل من 5 سنوات**	15	%7
	من 5-10 سنوات	43	%21
	أكثر من 10 سنوات	146	%72
	المجموع	204	%100
جنس المدرسة	**ذكور**	62	%30
	إناث	100	%49
	مختلطة	42	%21
	المجموع	204	%100

4.3. أداتا الدراسة :

استخدم الباحث أداتين في دراسته:

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانتين:

1. استبانة تطبيق منحى التعليم الجامع.
2. استبانة تطبيق جودة التعليم.

1.4.3 بناءاستبانة منحى التعليم الجامع.

بعد الرجوع إلى الإطار النظري الخاص بموضع التعليم الجامع والدراسات السابقة، مثل سياسة التعليم الجامع في فلسطين من إعداد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2015)، والدليل الفني – الممارسات الإيجابية الجامعة في المدارس من إعداد صندوق الأوبك للتنمية الدولية(2016)، وسياسة التعليم الجامع واسترتيجيات التعليم الجامع، ودليل المعلم في التعليم الجامع (الأونروا، 2012) ، قام الباحث ببناء استبانة تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية.

وقد تكونت الاستبانة من (48) فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسة وهي **البعد الأول:** (تنظيم البيئة الصفية المادية والمعنوية، ويتكون من(9) فقرات)، و**البعد الثاني:** (استراتيجيات التدريس، ويتكون من(10) فقرات)، و**البعد الثالث:** (توفير الوسائل التعليمية ويتكون من(7) فقرات)، و**البعد الرابع** (تكييف المناهج الدراسية، ويتكون من(8) فقرات)، و**البعد الخامس:**(الاحتياجات الصحية، ويتكون من(7) فقرات)، و**البعد السادس** (مشاركة الأهالي في التعليم الجامع ويتكون من (7) فقرات)، وأصبحت الاستبانة تتكون في صورتها النهائية من (48) فقرة، موزعة على ستة أبعاد رئيسية، والجدول (2.3) يوضح أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد مدى تطبيق منحى التعليم الجامع.

جدول (2.3) أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد مدى تطبيق منحى التعليم الجامع.

الرقم	البعد	فقرات البعد	عدد الفقرات
البعد الأول	تنظيم البيئة الصفية	1- 9	9
البعد الثاني	استراتيجيات التدريس	10 – 19	10
البعد الثالث	توفير الوسائل التعليمية	20 – 26	7
البعد الرابع	تكييف المناهج الدراسية	27 – 34	8
البعد الخامس	الاحتياجات الصحية	35 – 41	7
البعد السادس	مشاركة الاهالي في التعليم	42 – 48	7
الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع		1 – 48	48

1.1.4.3 تصحيح استبانة منحى التعليم الجامع

تم تصـميم اسـتبانة مدى تطبيق منحى التعليم الجامع على أسـاس مقياس(ليكرت الخماسـي)، وقد بنيت الفقرات بالإتجاه الايجابي، وأعطيت الأوزان للفقرات، كما هو آت:(عالية جداً: خمس درجات، عالية: أربع درجات، متوسطة: ثلاث درجات، ضعيفة: درجتان، ضعيفة جداً: درجة واحدة)، وقد استند الباحث في تفسـيره لنتائج الأداة لأسـلوب ليكرت الذي يحدد درجة اسـتجابة المبحوث على الاسـتبانة في ضـوء درجة موافقته أو عدم موافقته على بنود الاســـتبانة، وتتحدد الدرجة بإعطاء أوزان مختلفة للاســـتجابة، بحيث يستجيب المبحوث على ميزان أو متصل رتبي متدرج يشتمل على خمس رتب.

وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد درجة (مدى تطبيق منحى التعليم الجامع)، وفق قيمة المتوسـط الحسابي، تم حساب المدى (5−1 =4)، ثم تم تقسيمها على (5) للحصول على طول الخلية الصحيح (5/4 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضـافة هذه الدرجة إلى أقل قيمة في الاسـتبانة (أو بداية الاسـتبانة وهى الواحد الصحيح) ، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، والجدول (3.3) يوضح درجات التقدير.

جدول (3.3): درجات التقدير لمتوسطات تطبيق التعليم الجامع .

الرقم	المتوسطات	درجة التقدير
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 1 – 1.79	منخفضة جدا
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 1.80 – 2.59	منخفضة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 2.60 – 3.39	متوسطة
4	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 3.40 – 4.19	مرتفعة
5	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 4.20 – 5	مرتفعة جدا

2.1.4.3 صدق استبانة منحى التعليم الجامع

للتأكد من صدق استبانة منحى التعليم الجامع استخدم الباحث طريقتين:

أولاً– صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق الاستبانة بصورتها الأولية في الدراسة الحالية بعرضها على (9) من المحكمين المختصين والمهتمين بالبحث العلمي (مرفق قائمة بأسماء المحكمين) –ملحق رقم (1)– للتأكد من ملاءمة كل فقرة من فقرات الاستبانة، ومدى صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه، وملاءمة صياغة كل فقرة لغوياً ووضوحها بالنسبة للمبحوث، وملاءمة كل فقرة من فقرات الاستبانة لمستوى المبحوث، وإضافة

العبارات، أو تعديلها، إذا احتاج الأمر، وهي التي شأنها أن تجعل الاستبانة أكثر صدقاً، وإبداء أية ملاحظات أخرى بشكل عام، وبعد جمع آراء المحكمين، كان هناك اتفاق بينهم على صلاحية الاستبانة ومقروئيتها، باستثناء بعض الفقرات التي تم تعديلها، بناء على ملاحظاتهم، حيث أصبحت استبانة تطبيق منحى التعليم الجامع بصورتها النهائية، تتكون من (48) فقرة، والملحق رقم (2) يوضح ذلك.

ثانياً- صدق الاتساق الداخلي:

من ناحية أخرى فقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وتم احتساب مصفوفة إرتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل بعد، وذلك كما هو واضح في الجدول(4.3) والذي بين أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لكل بعد دالة إحصائياً، ما يشير إلى تمتع الاستبانة بصدق البناء، وأنها تشترك معاً في قياس منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الاساسية.

جدول رقم (4.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة تطبيق منحى التعليم الجامع مع الدرجة الكلية لكل بعد.

تنظيم البيئة الصفية			استراتيجيات التدريس			توفير الوسائل التعليمية		
الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
1	0.734**	0.000	10	0.662**	0.000	20	0.787**	0.000
2	0.592**	0.001	11	0.575**	0.001	21	0.740**	0.000
3	0.839**	0.000	12	0.571**	0.002	22	0.816**	0.000
4	0.539**	0.004	13	0.614**	0.001	23	0.756**	0.000
5	0.527**	0.006	14	0.778**	0.000	24	0.826**	0.000
6	0.681**	0.000	15	0.760**	0.000	25	0.870**	0.000
7	0.722**	0.000	16	0.787**	0.000	26	0.754**	0.000
8	0.700**	0.000	17	0.773**	0.000			
9	0.609**	0.001	18	0.753**	0.000			
			19	0.506**	0.006			
تكييف المناهج الدراسية			الاحتياجات الصحية			مشاركة الاهالي في التعليم		
الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
27	0.716**	0.000	35	0.848**	0.000	42	0.803**	0.000
28	0.625**	0.000	36	0.832**	0.000	43	0.671**	0.000
29	0.686**	0.000	37	0.749**	0.000	44	0.712**	0.000
30	0.778**	0.000	38	0.721**	0.000	45	0.853**	0.000
31	0.797**	0.000	39	0.728**	0.000	46	0.793**	0.000
32	0.775**	0.000	40	0.896**	0.000	47	0.811**	0.000
33	0.423*	0.000	41	0.756**	0.000	48	0.838**	0.000
34	0.726**	0.000						

تظهر النتائج في الجدول رقم (4.3) أن جميع قيم معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل بعد دالة إحصائياً، ما يشير إلى تمتع الاستبانة بصدق البناء، وأنها تشترك معاً في قياس منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الاساسية.

3.1.4.3 ثبات استبانة منحى التعليم الجامع

تم التأكد من ثبات استبانة تطبيق منحى التعليم الجامع في الدراسة الحالية، حيث قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية خارج حدود عينة الدراسة تكونت من (30) معلماً ومعلمة، منهم (12) معلما، و(18) معلمة من معلمي المرحلة الاساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية

وقد تم حساب الثبات لاستبانة تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الاساسية بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الثبات: ألفا كرونباخ: (Cronbach's Alpha) ، والجدول رقم (5.3) يوضح درجات الثبات لكل بعد.

جدول رقم(5.3): نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاستبانة منحى التعليم.

الرقم	البعد	فقرات البعد	عدد الفقرات	قيمة الفا
البعد الأول	تنظيم البيئة الصفية	1 – 9	9	0.838
البعد الثاني	استراتيجيات التدريس	10 – 19	10	0.864
البعد الثالث	توفير الوسائل التعليمية	20 – 26	7	0.898
البعد الرابع	تكييف المناهج الدراسية	27 – 34	8	0.826
البعد الخامس	الاحتياجات الصحية	35 – 41	7	0.891
البعد السادس	مشاركة الأهالي في التعليم	42 – 48	7	0.890
الدرجة الكلية لمنحى التعليم الجامع		1 – 48	48	0.959

تشـــير المعطيات الواردة في الجدول(5.3) إلى أن اســـتبانة تطبيق منحى التعليم الجامع وجميع أبعادها تتمتع بدرجة عالية إلى عالية جداً من الثبات، حيث تراوحت درجات الثبات على أبعاد الاســـتبانة بين (0.838) وبين (0.890)، معبرة عن درجة عالية إلى عالية جداً من الثبات، بينما بلغت قيمة ألفا على الدرجة الكلية لاســـتبانة تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية (0.959) معبرة عن درجة عالية جداً من الثبات.

2.4.3 استبانة جودة التعليم.

بعد إطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة، وعلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع جودة التعليم، وقد تمثلت في دراسة الغامدي(2014)، دليل إطار ضمان الجودة الخاص بمدارس الاونروا، الأونروا (2006)، قام الباحث بإعداد استبانة تطبيق جودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية.

وقد أعد الباحث استبانة تطبيق جودة التعليم والتي تكونت من (43) فقرة، وتم التعديل على غالبية الفقرات الموجودة لتتناسب مع الدراسة الحالية، وذلك بعد عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والمختصين، ملحق رقم (1)، وتتكون الاستبانة من مجموعة فقرات جميعها ايجابية، موزعة على ستة أبعاد رئيسة وهي: البعد الأول(المناخ المدرسي ويتكون من(7) فقرات)، والبعد الثاني(الإجراءات الادارية ويتكون من(8) فقرات)، والبعد الثالث (المناهج ويتكون من(7) فقرات)، والبعد الرابع(طرائق التدريس ويتكون من(8) فقرات)، والبعد الخامس(التقويم ويتكون من(7) فقرات)، والبعد السادس(المجتمع المحلي ويتكون من (6) فقرات). ويوضح والجدول (6.3) أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد استبانة جودة التعليم.

جدول (6.3) أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد استبانة جودة التعليم.

الرقم	البعد	فقرات البعد	عدد الفقرات
البعد الأول	المناخ المدرسي	1 – 7	7
البعد الثاني	الاجراءات الادارية	8 – 15	8
البعد الثالث	المناهج	16 – 22	7
البعد الرابع	طرائق التدريس	23 – 30	8
البعد الخامس	التقويم	31 – 37	7
البعد السادس	المجتمع المحلي	38 – 43	6
الدرجة الكلية لجودة التعليم		1 – 43	43

1.2.4.3 تصحيح استبانة جودة التعليم

تتضمن هذه الاستبانة في تقدير الشخص لنفسه بطريقة ذاتية، أي كما يرى نفسه، وقد بنيت الفقرات، حسب سلم خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت:(عالية جداً: خمس درجات، عالية: أربع درجات، متوسطة: ثلاث درجات. ضعيفة: درجتين وضعيفة جداً: درجة واحدة). وقد استند الباحث في تفسيره لنتائج الأداة لأسلوب (ليكرت) الذي يحدد درجة المبحوث على الاستبانة في ضوء درجة موافقته أو عدم موافقته على بنود الاستبانة، وتتحدد الدرجة بإعطاء أوزان مختلفة للاستجابة، بحيث يستجيب المبحوث على ميزان أو متصل رتبي متدرج يشتمل على خمسة رتب.

وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد درجة (جودة التعليم)، وفق قيمة المتوسط الحسابي تم حساب المدى (5−1 =4)، ثم تم تقسيمها على (5) للحصول على طول الخلية الصحيح (5/4 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه الدرجة إلى أقل قيمة في الاستبانة (أو بداية الاستبانة وهى الواحد الصحيح) ، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، والجدول (7.3) يوضح ذلك.

جدول (7.3): درجات التقدير لمتوسطات تطبيق جودة التعليم .

الرقم	المتوسطات	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 1 – 1.79	منخفضة جدا
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 1.80 – 2.59	منخفضة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 2.60 – 3.39	متوسطة
4	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 3.40 – 4.19	مرتفعة
5	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 4.20 – 5	مرتفعة جدا

2.2.4.3. صدق استبانة جودة التعليم:

أولاً– صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق الاستبانة بصورتها الأولية في الدراسة الحالية بعرضها على (9) من المحكمين المختصين والمهتمين بالبحث العلمي (مرفق قائمة بأسماء المحكمين)، –ملحق رقم (1)– للتأكد من ملاءمة كل فقرة من فقرات الاستبانة، ومدى صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه، وملاءمة صياغة كل فقرة لغوياً ووضوحها بالنسبة للمبحوث، وملاءمة كل فقرة من فقرات الاستبانة لمستوى المبحوث، وإضافة العبارات، أو تعديلها، أو حذفها، إذا احتاج الأمر، وهي التي شأنها أن تجعل الاستبانة أكثر صدقاً، وإبداء أية ملاحظات أخرى بشكل عام، وبعد جمع آراء المحكمين، كان هناك اتفاق بينهم على صلاحية الاستبانة ومقروئيتها، باستثناء بعض الفقرات التي تم تعديلها، أو حذفها بناء على ملاحظاتهم، حيث أصبحت استبانة تطبيق جودة التعليم بصورتها النهائية، تتكون من (43) فقرة، والملحق رقم (2) الذي يتضمن استبانة الدراسة بصورتها النهائية.

ثانياً– صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب مصفوفة إرتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل بعد على عينة الدراسة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (8.3) ،والذي بين أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لكل بعد دالة إحصائياً، ما يشير إلى تمتع الاستبانة بصدق البناء، وأنها تشترك معاً في قياس جودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية.

جدول رقم (8.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة تطبيق جودة التعليم مع الدرجة الكلية لكل بعد.

المناخ المدرسي			الاجراءات الادارية			المناهج		
الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
1	.895**0	0.000	8	.726**0	0.000	16	.883**0	0.000
2	.759**0	0.000	9	.812**0	0.000	17	.614**0	0.000
3	.710**0	0.000	10	.812**0	0.000	18	.792**0	0.000
4	.732**0	0.000	11	.796**0	0.000	19	.873**0	0.000
5	.832**0	0.000	12	.763**0	0.000	20	.730**0	0.000
6	.843**0	0.000	13	.831**0	0.000	21	.813**0	0.000
7	.835**0	0.000	14	.857**0	0.000	22	.778**0	0.000
			15	.739**0	0.000			
طرائق التدريس			التقويم			المجتمع المحلي		
الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
23	.735**0	0.000	31	.736**0	0.000	38	.823**0	0.000
24	.816**0	0.000	32	.641**0	0.000	39	.658**0	0.000
25	.829**0	0.000	33	.749**0	0.000	40	.709**0	0.000
26	.668**0	0.000	34	.502**0	0.005	41	.814**0	0.000
27	.642**0	0.000	35	.545**0	0.002	42	.699**0	0.000
28	.707**0	0.000	36	.758**0	0.000	43	.902**0	0.000
29	.863**0	0.000	37	.628**0	0.000			
30	.699**0	0.000						

تشير المعطيات الواردة في الجدول(8.3) أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لكل بعد دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الاستبانة بصدق عالٍ وأنها تشترك معاً في قياس جودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الاساسية.

3.2.4.3 ثبات استبانة جودة التعليم :

للتأكد من ثبات استبانة تطبيق جودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الاســـاســـية تم حســـاب الاتســـاق الداخلي بحســـاب معادلة الثبات كرونباخ ألفا: (Cronbach Alpha)، والجدول رقم (9.3)يوضح درجات الثبات لكل بعد.

جدول رقم (9.3): نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا لاستبانة تطبيق جودة التعليم.

الرقم	البعد	فقرات البعد	عدد	قيمة الفا
البعد الأول	المناخ المدرسي	1 - 7	7	0.905
البعد الثاني	الاجراءات الادارية	8 - 15	8	0.914
البعد الثالث	المناهج	16 - 22	7	0.894
البعد الرابع	طرائق التدريس	23 - 30	8	0.882
البعد الخامس	التقويم	31 - 37	7	0.765
البعد السادس	المجتمع المحلي	38 - 43	6	0.859
الدرجة الكلية لجودة التعليم		1 - 43	43	0.964

تشير المعطيات الواردة في الجدول (9.3) إلى أن استبانة الدراسة بأبعادها المختلفة تتمتع بدرجة عالية إلى عالية إلى عالية جداً من الثبات، حيث تراوحت درجات الثبات على أبعاد الاســـتبانة بين (0.905) وبين (0.859)، معبرة عن درجة عالية الى عالية جداً من الثبات، بينما بلغت قيمة ألفا على الدرجة الكلية لاســـتبانة تطبيق جودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الاساسية (0.964) معبرة عن درجة عالية جداً من الثبات.

5.3 متغيرات الدراسة

-المتغيرات الديمغرافية:

- الجنس.
- التخصص : (مواد علمية، مواد ادبية).
- الخبرة في التعليم : (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- جنس المدرسة: وتشمل (ذكور، إناث، مختلطة).

- المتغير المستقل:

مدى تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية

- المتغير التابع:

جودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية.

6.3 الخطوات الإجرائية:

تم تطبيق الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة بهدف الاستفادة منه.
2. إعداد أداتي الدراسة بصورتها الأولية المتمثلة في استبانة تطبيق منحى التعليم الجامع واستبانة تطبيق الجودة في التعليم .
3. عرض الأداتين على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (9) محكمين من ذوي الاختصاص في كل من التربية وأساليب التدريس، كما في ملحق رقم (1) .
4. تعديل أداتي الدراسة بصورتها النهائية باتفاق (2) من المحكمين فأكثر للفقرة الواحدة.
5. الحصول على كتاب تسهيل المهمة من عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس، لإجراء الدراسة خلال العام (2021/2020)ملحق (3).
6. أخذ موافقة من رئيس برنامج التعليم في وكالة الغوث لإجراء الدراسة، ملحق رقم(4).
7. تحديد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (509) معلماً ومعلمة من مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية، وقد تم اختيار العينة الطبقية العشوائية المكونة من(204) من المعلمين والمعلمات، وتم حصرها في (73) معلماً، و(131) معلمة من مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية،
8. تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (30) معلماً ومعلمة من مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية خارج حدود العينة.
9. تم تطبيق استبانتي الدراســـــة على العينة الاستطلاعية لحساب الثبات عـــن طريق حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا- كرونباخ (Cronbach's Alpha).
10. إعداد الاستبانتين الكترونيا من خلال برنامج نماذج مايكروسوفت، وإرسال الرابط الالكتروني لعينة الدراسة من خلال إدراة التعليم في منطقة الخليل التعليمية.
11. تم استجابة عينة الدراسة -معلمي وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية- وذلك بالقيام بتعبئة المقاييس الكترونيا ،وتمت عملية التصحيح الكترونيا.
12. تفريغ البيانات من خلال الحاسوب ،وجمع البيانات وترميزها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .
13. عرض النتائج ومناقشتها ،ووضع التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية.

7.3 المعالجة الاحصائية:

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات بالأساليب الآتية:

- استخراج الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)

حساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق استخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) للتحقق من الثبات

استخدم الباحث(t)(Independent Sample –t.test) للمجموعتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance)، واختبار توكي (Tukey) وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية في الحاسوب SPSS (SPSS – PC)Statistical Package for Social Sciences

وقد تم اعتماد المفتاح الآتي بناء على قيم المتوسط الحسابي لكل فقرة لتحديد كل من درجة تطبيق التعليم الجامع، وتطبيق جودة التعليم:

الرقم	الدرجة	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 1 – 1.79	منخفضة جدا
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 1.80 – 2.59	منخفضة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 2.60 – 3.39	متوسطة
4	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 3.40 – 4.19	مرتفعة
5	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 4.20 – 5	مرتفعة جدا

الفصل الرابع

4. نتائج الدراسة

1.4 نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول

2.4 نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني

3.4 نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث

4.4 نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع

5.4 نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس.

4 نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل وصفاً لنتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث، بعد تحليل الاستجابات على استبانة مدى تطبيق منحى التعليم الجامع، واستبانة مدى تطبيق جودة التعليم والعلاقة بينهما مصنفة حسب تسلسل أسئلتها وفرضياتها.

1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول:

نص السؤال الأول: "ما مدى تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية"؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع بأبعاده المختلفة لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية، وذلك كما هو واضح في الجدول (1.4).

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أبعاد مدى تطبيق منحى التعليم الجامع مرتبة تنازليا.

ترتيب البعد	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الأول	تنظيم البيئة الصفية	204	4.01	0.42	مرتفعة
الثاني	استراتيجيات التدريس	204	3.98	0.45	مرتفعة
الخامس	الاحتياجات الصحية	204	3.94	0.59	مرتفعة
الرابع	تكييف المناهج الدراسية	204	3.92	0.47	مرتفعة
الثالث	توفير الوسائل التعليمية	204	3.88	0.51	مرتفعة
السادس	مشاركة الاهالي في التعليم	204	3.59	0.63	مرتفعة
الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم		204	3.89	0.41	مرتفعة

يتضح من الجدول (1.4) أن الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.89) وانحراف معياري قدره (0.41).

كما تبين أن أعلى المتوسطات لأبعاد مدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في بعد (تنظيم البيئة الصفية) بمتوسط حسابي قدره (4.01) معبر عن درجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثانية بعد (استراتيجيات التدريس) بمتوسط حسابي قدره (3.98) معبر عن درجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثالثة بعد (الاحتياجات الصحية) بمتوسط حسابي قدره (3.94) معبر عن درجة مرتفعة كذلك، وجاء في المرتبة الرابعة بعد (تكييف المناهج الدراسية) بمتوسط حسابي

قدره (3.92) معبر عن درجة مرتفعة كذلك، وجاء في المرتبة الخامسة بعد (توفير الوسائل التعليمية) بمتوسط حسابي قدره (3.88) معبر عن درجة مرتفعة. في حين جاء في المرتبة السادسة والأخيرة بعد (مشاركة الأهالي في التعليم) بمتوسط حسابي قدره (3.59) معبر عن درجة مرتفعة كذلك.

وكون العينة ممثلة للمجتمع، وتم اختيارها عشوائيا، فهذا يعني أن المتوسط الحسابي للعينة يمثل المتوسط الحسابي للمجتمع، وينطبق عليه وفق ما يعرف بالتقدير النقطي.

ولمزيد من تفصيل النتائج وفقا لكل بعد من أبعاد استبانة الدراسة فقد تم عرضها على النحو التالي :

1. تنظيم البيئة الصفية المادية والمعنوية :

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول وفقاً لبعد البيئة الصفية استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع البيئة الصفية (المادية والمعنوية) من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية على الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول(2.4).

جدول (2.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد تنظيم البيئة الصفية (المادية والمعنوية) مرتبة تنازليا .

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	أشجع الطلبة على بناء علاقات إنسانية ودية مع المعلم وفيما بينهم .	204	4.25	0.64	مرتفعة جداً
3	أستخدم لغة إيجابية سلسة مع طلبتي أثناء التدريس .	204	4.24	0.58	مرتفعة جداً
2	أشجع الطلبة على الاستجابة لمعايير الانضباط الصفي الذاتي.	204	4.10	0.57	مرتفعة
4	أحرص على زيادة فرص التفاعل الصفي متعدد الاتجاهات داخل الصف.	204	4.04	0.57	مرتفعة
7	أنظم جلوس الطلبة داخل الصف بما يتناسب ومتطلبات الموقف التعليمي.	204	4.04	0.68	مرتفعة
5	أوظف الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع الطلبة على الإنجاز .	204	3.90	0.69	مرتفعة
9	أشكل مع المرشد المدرسي فريق عمل مساندا للطلبة .	204	3.87	0.82	مرتفعة
6	أوظف المصادر الداعمة للبيئة النفس اجتماعية لتعزيز اتجاهات الطلبة نحو المدرسة .	204	3.86	0.65	مرتفعة
1	أنظم بيئة صفية محفزة لاحتياجات تعلم الطلبة .	204	3.81	0.64	مرتفعة

يتضح من الجدول (2.4) أن أهم فقرات بعد واقع البيئة الصفية (المادية والمعنوية) من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في الفقرة رقم (8) والتي تنص على (أشجع الطلبة على بناء علاقات إنسانية ودية مع المعلم وفيما بينهم

) بمتوسط حسابي قدره (4.25)، معبر عن درجة مرتفعة جداً، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) (أنظم بيئة صفية محفزة لاحتياجات تعلم الطلبة) بمتوسط حسابي قدره (3.81) معبر عن درجة مرتفعة.

2. استراتيجيات التدريس

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول وفقاً لبعد استراتيجيات التدريس استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد استراتيجيات التدريس من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية على الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول(3.4).

جدول (3.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد استراتيجيات التدريس مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
14	أقدم التغذية الراجعة الإيجابية الفورية للطلبة .	204	4.22	0.57	مرتفعة جداً
15	أهتم بتنمية عملية التفكير من خلال العصف الذهني.	204	4.15	0.62	مرتفعة
13	أوظف استراتيجيات التعلم النشط بما يتناسب مع متطلبات المواقف التعليمية .	204	4.11	0.67	مرتفعة
16	أمنح الطلبة وقتا كافيا لإنجاز مهامهم التعليمية استجابة لقدراتهم المتفاوتة.	204	4.06	0.61	مرتفعة
17	أعمل على تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب لجميع الطلبة بغض النظر عن قدراتهم .	204	3.98	0.65	مرتفعة
19	أوظف استراتيجيات التعلم من خلال اللعب والدراما لتشجيع الطلبة على الاكتشاف .	204	3.95	0.73	مرتفعة
12	أحلل المهمات التعليمية إلى مهمات فرعية ليسهل على جميع فئات الطلبة التعامل معها.	204	3.92	0.67	مرتفعة
18	أراعي عند تخطيط الانشطة التعليمية احتياجات الطلبة الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة .	204	3.86	0.65	مرتفعة
10	أحتفظ بسجل خاص بالاحتياجات التعليمية للطلبة .	204	3.80	0.72	مرتفعة
11	أبني خططا فردية بما يراعي الفروق الفردية بين الطلبة .	204	3.78	0.75	مرتفعة

يتضح من الجدول (3.4) أن أهم فقرات بعد استراتيجيات التدريس من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في الفقرة رقم (14) والتي تنص على (أقدم التغذية الراجعة الإيجابية الفورية للطلبة) بمتوسط حسابي قدره (4.22)، معبر عن درجة مرتفعة جداً، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (11) (أبني خططا فردية بما يراعي الفروق الفردية بين الطلبة) بمتوسط حسابي قدره (3.78) معبر عن درجة مرتفعة.

3. توفير الوسائل التعليمية :

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول وفقاً لبعد توفير الوسائل التعليمية استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد توفير الوسائل التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية على الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول(4.4).

جدول (4.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد توفير الوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
21	أوظف الوسائل التعليمية (السمعية ، البصرية) استجابة للاحتياجات التعليمية للطلبة.	204	3.99	0.67	مرتفعة
20	أعد الوسائل التعليمية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف .	204	3.96	0.65	مرتفعة
23	أتيح فرص الاكتشاف والفهم للطلبة من خلال التنويع في الوسائل التعليمية.	204	3.91	0.64	مرتفعة
25	أمنح الطلبة الوقت الكافي للتفاعل مع الوسيلة التعليمية بفاعلية .	204	3.90	0.62	مرتفعة
24	أستخدم وسائل تعليمية بمواصفات تستجيب لاحتياجات الطلبة التعليمية .	204	3.87	0.61	مرتفعة
22	أمنح الطلبة فرص التعلم الذاتي من خلال الوسائل التعليمية التي أوفرها لهم.	204	3.84	0.68	مرتفعة
26	أوظف التكنولوجيا والبرامج التفاعلية النشطة وفقا لأنماط تعلم الطلبة	204	3.70	0.76	مرتفعة

يتضح من الجدول (4.4) أن أهم فقرات بعد توفير الوسائل التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في الفقرة رقم (21) ،والتي تنص على (أوظف الوسائل التعليمية (السمعية، البصرية) استجابة للاحتياجات التعليمية للطلبة) بمتوسط حسابي قدره (3.99)، معبر عن درجة مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (26) (أوظف التكنولوجيا والبرامج التفاعلية النشطة وفقا لأنماط تعلم الطلبة) بمتوسط حسابي قدره (3.70) معبر عن درجة مرتفعة.

3. تكييف المناهج الدراسية

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول وفقاً لبعد تكييف المناهج الدراسية استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد تكييف المناهج الدراسية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية على الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول(5.4).

جدول (5.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد تكييف المناهج الدراسية مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
28	أبسط لغة المحتوى التعليمية بما يتناسب مع قدرات الطلبة .	204	4.20	0.61	مرتفعة جداً
32	أربط المحتوى ببيئة المتعلم ليسهل عليه فهمه .	204	4.13	0.61	مرتفعة
29	أحدد صعوبات تعلم الطلبة كي أتمكن من التعامل معها.	204	3.92	0.69	مرتفعة
34	أحرص على تعديل الأهداف في ضوء مخرجات التعلم المقصودة لتلبية احتياجات المتعلم الفردية	204	3.89	0.59	مرتفعة
31	أحول المحتوى التعليمي إلى صور أو رموز ليسهل التعامل معها من جميع الطلبة .	204	3.87	0.68	مرتفعة
27	أهيىء الفرص أمام الطلبة لإنجاز مهامهم التعليمية في ضوء متطلبات الفروق الفردية بينهم	204	3.85	0.57	مرتفعة
30	أمنح الطلبة فرص تطبيق ما تعلموه في مواقف واقعية .	204	3.78	0.68	مرتفعة
33	أراعي النوع الاجتماعي في ضوء أوجه التفاوت بين الجنسين.	204	3.69	0.90	مرتفعة

يتضح من الجدول (5.4) أن أهم فقرات بعد تكييف المناهج الدراسية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في الفقرة رقم (28) والتي تنص على (أبسط لغة المحتوى التعليمية بما يتناسب مع قدرات الطلبة) بمتوسط حسابي قدره (4.20)، معبر عن درجة مرتفعة جداً، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (33) (أراعي النوع الاجتماعي في ضوء أوجه التفاوت بين الجنسين) بمتوسط حسابي قدره (3.69) معبر عن درجة مرتفعة.

5. الاحتياجات الصحية

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول وفقا لبعد الاحتياجات الصحية استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الاحتياجات الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية على الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول(6.4).

جدول (6.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الاحتياجات الصحية مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
39	أشجع الطلبة على الاهتمام بنظافة المرافق المختلفة في المدرسة .	204	4.31	0.65	مرتفعة جداً
38	أهتم بتوفير بيئة فيزيقية (تهوية ، إنارة) مناسبة للطلبة .	204	4.11	0.67	مرتفعة
36	أتابع التزام الطلبة بالإرشادات والتوجيهات الصحية المقدمة لهم .	204	4.07	0.67	مرتفعة
37	أقدم إرشادات للطلبة للتغلب على بعض المشكلات الصحية التي يعاني منها البعض .	204	4.01	0.71	مرتفعة
40	أتابع مع إدارة المدرسة إجراءات معالجة المشكلات الصحية للطلبة .	204	3.88	0.79	مرتفعة
35	أشارك إدارة المدرسة في تنفيذ البرامج الصحية في المدرسة .	204	3.83	0.83	مرتفعة
41	أتعاون مع المؤسسات ذات العلاقة لمعالجة بعض المشكلات الصحية للطلبة .	204	3.39	0.99	متوسطة

يتضح من الجدول (6.4) أن أهم فقرات بعد الاحتياجات الصحية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في الفقرة رقم (39) والتي تنص على (أشجع الطلبة على الاهتمام بنظافة المرافق المختلفة في المدرسة) بمتوسط حسابي قدره (4.31)، معبر عن درجة مرتفعة جداً، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (41) (أتعاون مع المؤسسات ذات العلاقة لمعالجة بعض المشكلات الصحية للطلبة) بمتوسط حسابي قدره (3.39) معبر عن درجة متوسطة.

6.مشاركة الأهالي :

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول وفقا لبعد مشاركة الأهالي استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد مشاركة الأهالي في التعليم الجامع من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية على الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول(7.4).

جدول (7.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد مشاركة الأهالي في التعليم الجامع مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
48	أطلب من أولياء الأمور متابعة تنفيذ أبنائهم لواجباتهم المنزلية .	204	3.89	0.71	مرتفعة
46	أمنح أولياء الأمور الفرصة للتحدث بحرية عن مشكلات أبنائهم .	204	3.84	0.82	مرتفعة
45	أتواصل مع أولياء أمور الطلاب لمعالجة المشاكل السلوكية لأبنائهم .	204	3.71	0.80	مرتفعة
47	أزود أولياء الأمور بنماذج من إنجازات أبنائهم.	204	3.65	0.79	مرتفعة
43	أتابع مع أولياء أمور الطلاب مستويات تقدم التحصيل الدراسي لأبنائهم .	204	3.60	0.78	مرتفعة
44	أدعو أولياء الأمور للمشاركة في الفعاليات والأنشطة التعليمية والترفيهية في المدرسة .	204	3.34	0.86	متوسطة
42	أنظم لقاءات دورية مع أولياء أمور الطلبة لمناقشتهم في منحى التعليم الجامع .	204	3.14	0.90	متوسطة

يتضح من الجدول (7.4) أن أهم فقرات بعد مشاركة الأهالي في التعليم الجامع من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في الفقرة رقم (48) ،والتي تنص على (أطلب من أولياء الأمور متابعة تنفيذ أبنائهم لواجباتهم المنزلية) بمتوسط حسابي قدره (3.89)، معبر عن درجة مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (42) (أنظم لقاءات دورية مع أولياء أمور الطلبة لمناقشتهم في منحى التعليم الجامع) بمتوسط حسابي قدره (3.14) معبر عن درجة متوسطة.

2.4 نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

نص الســـؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأســـاســـية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والخبرة في التعليم، وجنس المدرسة)؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات التالية:

1.2.4 نتائج اختبار الفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم الباحث اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول (8.4).

جدول (8.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين المتوسطات الحسابية الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعا لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تنظيم البيئة الصفية	ذكور	73	3.97	0.52	-1.113	202	0.267
	اناث	131	4.04	0.35			
استراتيجيات التدريس	ذكور	73	3.88	0.53	-2.338	202	0.020*
	اناث	131	4.04	0.39			
توفير الوسائل التعليمية	ذكور	73	3.79	0.60	-1.970	202	0.050*
	اناث	131	3.93	0.45			
تكييف المناهج الدراسية	ذكور	73	3.80	0.53	-2.549	202	0.012*
	اناث	131	3.98	0.42			
الاحتياجات الصحية	ذكور	73	3.97	0.64	0.436	202	0.663
	اناث	131	3.93	0.56			
مشاركة الاهالي في التعليم	ذكور	73	3.45	0.73	-2.506	202	0.013*
	اناث	131	3.68	0.55			
الدرجة الكلية	ذكور	73	3.81	0.50	-2.031	202	0.044*
	اناث	131	3.93	0.35			

دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). **** دالة إحصائياً بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).**

يتبين من الجدول (8.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وباقي الأبعاد الأخرى، باســـتثناء بعدي (تنظيم البيئة الصـــفية، والاحتياجات الصحية) حيث كانت الفروق لصالح (الإناث)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية (الذكور)، (3.81)، بينما بلغ

المتوسط الحسابي لدى (الإناث) (3.93)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (2.031−) وبناء عليه، رفضت الفرضية الصفرية الأولى على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع، والأبعاد: (استراتيجيات التدريس، توفير الوسائل التعليمية، تكييف المناهج الدراسية ،مشاركة الاهالي في التعليم) بينما قبلت على بعدي (تنظيم البيئة الصفية، والاحتياجات الصحية).

2.2.4. نتائج اختبار الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم الباحث اختبار ت (t-test) ، كما هو واضح في الجدول (9.4).

جدول (9.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين المتوسطات الحسابية الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعا لمتغير التخصص.

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تنظيم البيئة الصفية	مواد أدبية	92	3.97	0.44	-1.346	202	0.180
	مواد علمية	112	4.05	0.40			
استراتيجيات التدريس	مواد أدبية	92	3.96	0.44	-0.723	202	0.471
	مواد علمية	112	4.00	0.46			
توفير الوسائل التعليمية	مواد أدبية	92	3.89	0.54	0.299	202	0.765
	مواد علمية	112	3.87	0.50			
تكييف المناهج الدراسية	مواد أدبية	92	3.88	0.44	-1.090	202	0.277
	مواد علمية	112	3.95	0.49			
الاحتياجات الصحية	مواد أدبية	92	4.05	0.57	2.346	202	0.020*
	مواد علمية	112	3.86	0.59			
مشاركة الاهالي في التعليم	مواد أدبية	92	3.58	0.60	-0.333	202	0.739
	مواد علمية	112	3.61	0.65			
الدرجة الكلية	مواد أدبية	92	3.89	0.40	-0.039	202	0.969
	مواد علمية	112	3.89	0.43			

*** دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).** **** دالة إحصائياً بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).**

يتبين من الجدول (9.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير التخصص على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وباقي الأبعاد الأخرى، باستثناء بعد (الاحتياجات الصحية) حيث تبين وجود فروق على هذا البعد لصالح (مواد أدبية)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية الذين تخصصاتهم (مواد أدبية)، (3.89)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الذين تخصصاتهم (مواد علمية) (3.89)، كما تبين

أن قيمة (ت) المحسوبة (0.039−) وبناء عليه قبلت الفرضية الصفرية الثانية على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وباقي الأبعاد الأخرى، بينما رفضت على بعد (الاحتياجات الصحية).

3.2.4. نتائج اختبار الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم، وذلك كما هو واضح في الجدول (10.4).

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم.

المتغير	الخبرة في التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنظيم البيئة الصفية	أقل من 5 سنوات	15	3.90	0.52
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.86	0.51
	أكثر من 10 سنوات	146	4.07	0.36
استراتيجيات التدريس	أقل من 5 سنوات	15	3.85	0.47
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.96	0.49
	أكثر من 10 سنوات	146	4.00	0.44
توفير الوسائل التعليمية	أقل من 5 سنوات	15	3.63	0.43
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.84	0.51
	أكثر من 10 سنوات	146	3.912	0.52
تكييف المناهج الدراسية	أقل من 5 سنوات	15	3.73	0.45
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.85	0.46
	أكثر من 10 سنوات	146	3.95	0.47
الاحتياجات الصحية	أقل من 5 سنوات	15	3.74	0.69
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.70	0.54
	أكثر من 10 سنوات	146	4.04	0.57
مشاركة الاهالي في التعليم	أقل من 5 سنوات	15	3.32	0.66
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.41	0.68
	أكثر من 10 سنوات	146	3.68	0.60
الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع	أقل من 5 سنوات	15	3.70	0.42
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.77	0.43
	أكثر من 10 سنوات	146	3.94	0.40

يتضح من الجدول (10.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختلاف عدد سنوات خبرتهم. ولفحص دلالة الفروق تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي، كما هو وارد في الجدول (11.4).

جدول(11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تبعا لمتغير الخبرة في التعليم.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تنظيم البيئة الصفية	بين المجموعات	1.688	2	0.844	5.049	0.007**
	داخل المجموعات	33.61	201	0.167		
	المجموع	35.298	203			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	.349	2	0.175	0.856	0.427
	داخل المجموعات	41.001	201	0.204		
	المجموع	41.35	203			
توفير الوسائل التعليمية	بين المجموعات	1.235	2	0.617	2.372	0.096
	داخل المجموعات	52.323	201	0.260		
	المجموع	53.558	203			
تكييف المناهج الدراسية	بين المجموعات	.943	2	0.471	2.143	0.120
	داخل المجموعات	44.198	201	0.220		
	المجموع	45.141	203			
الاحتياجات الصحية	بين المجموعات	4.414	2	2.207	6.800	0.001**
	داخل المجموعات	65.227	201	0.325		
	المجموع	69.641	203			
مشاركة الاهالي في التعليم	بين المجموعات	3.557	2	1.779	4.673	0.010**
	داخل المجموعات	76.504	201	0.381		
	المجموع	80.061	203			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.607	2	0.804	4.889	0.008**
	داخل المجموعات	33.038	201	0.164		
	المجموع	34.646	203			

*** دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).** **** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).**

يتضح من الجدول (11.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وباقي الأبعاد الأخرى، باستثناء أبعاد (استراتيجيات التدريس، وتوفير الوسائل التعليمية، وتكييف المناهج الدراسية) فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع (4.889) عند مستوى الدلالة (0.008)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى

التعليم الجامع وأبعاده (تنظيم البيئة الصفية، والاحتياجات الصحية، ومشاركة الأهالي في التعليم)، قام الباحث باستخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (12.4).

جدول (12.4): نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم.

المتغير	الخبرة في التعليم	أقل من 5 سنوات	بين 5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
تنظيم البيئة الصفية	أقل من 5 سنوات		0.04582	-0.16631
	بين 5 – 10 سنوات			-0.21213*
	أكثر من 10 سنوات			
الاحتياجات الصحية	أقل من 5 سنوات		0.04186	-0.29432
	بين 5 – 10 سنوات			-0.33619*
	أكثر من 10 سنوات			
مشاركة الاهالي في التعليم	أقل من 5 سنوات		-0.08483	-0.35232
	بين 5 – 10 سنوات			-0.26749*
	أكثر من 10 سنوات			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات		-0.07306	-0.24726
	بين 5 – 10 سنوات			-0.17421*
	أكثر من 10 سنوات			

يتضح من الجدول (12.4) أن الفروق كانت دالة لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وأبعاده (تنظيم البيئة الصفية، والاحتياجات الصحية، ومشاركة الأهالي في التعليم)، تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم أن الفروق كانت بين المعلمين الذين سنوات خبرتهم (بين 5 – 10 سنوات) وبين المعلمين الذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية الثالثة على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وأبعاده (تنظيم البيئة الصفية، والاحتياجات الصحية، ومشاركة الاهالي في التعليم)، في حين تم قبولها على باقي الأبعاد الاخرى.

4.2.4. نتائج اختبار الفرضية الرابعة:

نص الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير جنس المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع تبعاً لمتغير جنس المدرسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (13.4).

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

المتغير	جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنظيم البيئة الصفية	ذكور	62	3.94	0.53
	اناث	100	4.01	0.34
	مختلطة	42	4.12	0.37
استراتيجيات التدريس	ذكور	62	3.87	0.49
	اناث	100	3.97	0.40
	مختلطة	42	4.17	0.46
توفير الوسائل التعليمية	ذكور	62	3.79	0.52
	اناث	100	3.86	0.46
	مختلطة	42	4.05	0.59
تكييف المناهج الدراسية	ذكور	62	3.73	0.47
	اناث	100	3.96	0.41
	مختلطة	42	4.10	0.52
الاحتياجات الصحية	ذكور	62	3.88	0.64
	اناث	100	3.94	0.57
	مختلطة	42	4.05	0.54
مشاركة الاهالي في التعليم	ذكور	62	3.39	0.67
	اناث	100	3.66	0.55
	مختلطة	42	3.74	0.68
الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع	ذكور	62	3.77	0.44
	اناث	100	3.90	0.35
	مختلطة	42	4.04	0.45

يتضح من الجدول (13.4) وجود فروق ظاهريه بين متوسطات درجات تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختلاف جنس مدراسهم. ولفحص دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (14.4).

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق بين متوسطات درجات تطبيق منحى التعليم الجامع تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات	متوسط	قيمة ف	الدلالة
تنظيم البيئة الصفية	بين المجموعات	0.828	2	0.414	2.415	0.092
	داخل المجموعات	34.470	201	0.171		
	المجموع	35.298	203			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	2.299	2	1.150	5.918	0.003**
	داخل المجموعات	39.050	201	0.194		
	المجموع	41.350	203			
توفير الوسائل التعليمية	بين المجموعات	1.801	2	0.900	3.497	0.032*
	داخل المجموعات	51.757	201	0.257		
	المجموع	53.558	203			
تكييف المناهج الدراسية	بين المجموعات	3.717	2	1.858	9.018	0.000**
	داخل المجموعات	41.424	201	0.206		
	المجموع	45.141	203			
الاحتياجات الصحية	بين المجموعات	.722	2	0.361	1.053	0.351
	داخل المجموعات	68.919	201	0.343		
	المجموع	69.641	203			
مشاركة الاهالي في التعليم	بين المجموعات	4.027	2	2.014	5.323	0.006**
	داخل المجموعات	76.033	201	0.378		
	المجموع	80.061	203			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.904	2	0.952	5.844	0.003**
	داخل المجموعات	32.742	201	0.163		
	المجموع	34.646	203			

*** دالة إحصائيا عند مستوى (α ≤0.05).** **** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α ≤0.01).**

يتضح من الجدول (14.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) بين متوسطات مدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير جنس المدرسة على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وباقي الأبعاد الأخرى، باستثناء بعدي (تنظيم البيئة الصفية، والاحتياجات الصحية) فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع (5.844) وقد بلغ مستوى الدلالة (0.003)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وباقي الأبعاد الأخرى، باستثناء بعدي (تنظيم البيئة الصفية، والاحتياجات الصحية) قام الباحث باستخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (15.4).

جدول (15.4): نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاهات الفروق تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

المتغير	جنس المدرسة	ذكور	اناث	مختلطة
استراتيجيات التدريس	ذكور		-0.09842	-0.30123*
	اناث			-0.20281*
	مختلطة			
توفير الوسائل التعليمية	ذكور		-0.07396	-0.26410*
	اناث			-0.19014
	مختلطة			
تكييف المناهج الدراسية	ذكور		-0.22968*	-0.36742*
	اناث			-0.13774
	مختلطة			
مشاركة الاهالي في التعليم	ذكور		-0.27147*	-0.35780*
	اناث			-0.08633
	مختلطة			
الدرجة الكلية	ذكور		-0.13431	-0.27366*
	اناث			-0.13935
	مختلطة			

يتضح من الجدول (15.4) أن الفروق كانت دالة لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وأبعاد (استراتيجيات التدريس، وتوفير الوسائل التعليمية، وتكييف المناهج الدراسية، ومشاركة الأهالي في التعليم)، تبعاً لمتغير جنس المدرسة أن الفروق كانت بين المعلمين الذين يعملون في مدراس (ذكور) وبين المعلمين الذين يعملون في مدراس (مختلطة) لصالح المعلمين الذين يعملون في مدراس (مختلطة)، كما وكانت على بعد (استراتيجيات التدريس) بين مدارس (الاناث) والمدراس (المختلطة) لصالح (المختلطة)، وكانت على بعدي (تكييف المناهج الدراسية، ومشاركة الاهالي في التعليم) بين مدارس (الذكور) ومدراس (الاناث) لصالح (الاناث)، وهذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الرابعة على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وأبعاده (استراتيجيات التدريس، وتوفير الوسائل التعليمية، وتكييف المناهج الدراسية، ومشاركة الأهالي في التعليم)، في حين تم قبولها على باقي الأبعاد الأخرى.

3.4. نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث:

نص السؤال الثالث: "ما مدى جودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية"؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودة التعليم بأبعادها المختلفة لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية، وذلك كما هو واضح في الجدول (16.4).

جدول(16.4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أبعاد جودة التعليم مرتبة تنازلياً.

ترتيب البعد	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الثاني	الإجراءات الإدارية	204	4.02	0.60	مرتفعة
الرابع	طرائق التدريس	204	4.02	0.47	مرتفعة
الأول	المناخ المدرسي	204	3.97	0.61	مرتفعة
الخامس	التقويم	204	3.84	0.51	مرتفعة
السادس	المجتمع المحلي	204	3.68	0.64	مرتفعة
الثالث	المناهج	204	3.52	0.57	مرتفعة
الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم		204	3.84	0.47	مرتفعة

يتضح من الجدول (16.4) أن الدرجة الكلية لمدى جودة التعليم جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.84) وانحراف معياري قدره (0.47). كما تم تبين أن أكثر أبعاد جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في بعد (الإجراءات الإدارية) بمتوسط حسابي قدره (4.02) معبر عن درجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثانية بعد (طرائق التدريس) بمتوسط حسابي قدره (4.02) معبر عن درجة مرتفعة، ثم جاء في المرتبة الثالثة بعد (المناخ المدرسي) بمتوسط حسابي قدره (3.97) معبر عن درجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الرابعة بعد (التقويم) بمتوسط حسابي قدره (3.84) معبر عن درجة مرتفعة كذلك، وجاء في المرتبة الخامسة بعد (المجتمع المحلي) بمتوسط حسابي قدره (3.68) معبر عن درجة مرتفعة كذلك، وجاء في المرتبة السادسة بعد (المناهج) بمتوسط حسابي قدره (3.52) معبر عن درجة مرتفعة كذلك.

وكون العينة ممثلة للمجتمع، وتم اختيارها عشوائيا، فهذا يعني أن المتوسط الحسابي للعينة يمثل المتوسط الحسابي للمجتمع، وينطبق عليه وفق ما يعرف بالتقدير النقطي.

ولتفصيل النتائج السابقة تم عرضها وفقاً لأبعاد الاستبانة على النحو التالي :

1. المناخ المدرسي:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث وفقا لبعد المناخ المدرسي استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المناخ المدرسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية على الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول(17.4).

جدول (17.4): الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المناخ المدرسي مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	تهتم المدرسة بشكل فاعل بحقوق الإنسان للطلبة.	204	4.23	0.74	مرتفعة جداً
3	توظف المدرسة إجراءات لحماية الطلبة من العنف .	204	4.21	0.70	مرتفعة جداً
1	يوجد في المدرسة مدونة سلوك شاملة وجامعة يتم توظيفها بفاعلية .	204	4.05	0.88	مرتفعة
5	تنفذ المدرسة باستمرار برنامجا صحيا يشمل تعزيز نمط حياتي صحي.	204	3.93	0.76	مرتفعة
7	تتخذ المدرسة إجراءات ناجحة لتجنب وجود طعام غير صحي في المقصف.	204	3.90	0.83	مرتفعة
6	تتسم بيئة المدرسة ومرافقها بنظافتها الدائمة.	204	3.87	0.75	مرتفعة
4	معظم الطلبة يشاركون بفاعلية في تحسين مستوى الانضباط المدرسي .	204	3.64	0.80	مرتفعة

يتضح من الجدول (17.4) أن أهم فقرات بعد المناخ المدرسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في الفقرة رقم(2) والتي تنص على(تهتم المدرسة بشكل فاعل بحقوق الإنسان للطلبة) بمتوسط حسابي قدره(4.23)، معبر عن درجة مرتفعة جداً، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (4) (معظم الطلبة يشاركون بفاعلية في تحسين مستوى الانضباط المدرسي) بمتوسط حسابي قدره (3.64) معبر عن درجة مرتفعة.

2.الإجراءات الإدارية :

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث وفقاً لبعد الإجراءات الإدارية استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجراءات الإدارية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية على الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول(18.4).

جدول (18.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات لبعد الإجراءات الإدارية مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
12	تحرص إدارة المدرسة على تنفيذ مبادئ التعليم الجامع .	**204**	**4.20**	**0.70**	مرتفعة جداً
9	لدى المدرسة خطة تطويرية مترابطة تهدف إلى قيادة التحسين في المدرسة .	**204**	**4.06**	**0.72**	مرتفعة
8	لدى المدرسة توجه استراتيجي يعزز رؤيةً طموحةً ، تعكس القيم الجوهرية للوكالة.	**204**	**4.03**	**0.69**	مرتفعة
15	تعد المدرسة خطة طوارئ شاملة وإجراءات أمن وسلامة لتوفير تعليم ذي جودة.	**204**	**4.02**	**0.72**	مرتفعة
11	يعزز مدير المدرسة باستمرار ثقافة التعاون بمهنية بين المعلمين.	**204**	**4.00**	**0.75**	مرتفعة
14	يعتمد مدير المدرسة على روح المساءلة لضمان أداء المدرسة بشكل ممتاز.	**204**	**4.00**	**0.71**	مرتفعة
10	تظهر القيادة المدرسية مستوى عاليا من التمكين والتنسيق عند اتخاذ القرارات .	**204**	**3.94**	**0.79**	مرتفعة
13	توفر المدرسة فرص التطور المهني للمعلمين بانتظام .	**204**	**3.94**	**0.74**	مرتفعة

يتضح من الجدول (18.4) أن أهم فقرات بعد الإجراءات الإدارية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في الفقرة رقم (12) والتي تنص على (تحرص إدارة المدرسة على تنفيذ مبادئ التعليم الجامع) بمتوسط حسابي قدره (4.20)، معبر عن درجة مرتفعة جداً، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرات رقم (10، و13) (تظهر القيادة المدرسية مستوى عاليا من التمكين والتنسيق عند اتخاذ القرارات، وتوفر المدرسة فرص التطور المهني للمعلمين بانتظام) بمتوسط حسابي قدره (3.94) معبر عن درجة مرتفعة.

3. المناهج الدراسية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث وفقا لبعد المناهج الدراسية استخرجت الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناهج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأســـاســـية في مدارس وكالة الغوث الدولية على الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول(19.4).

جدول (19.4): الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المناهج مرتبة تنازليا .

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط	الانحراف	الدرجة
18	يتم تحليل المناهج وفق إطار عمل الأونروا لتحسين المناهج .	204	3.67	0.71	مرتفعة
20	تُعدّ التكنولوجيا جزءا لا يتجزأ من المناهج .	204	3.65	0.76	مرتفعة
22	ترتكز المناهج على أسس التعلم البنائي .	204	3.62	0.74	مرتفعة
21	تراعي المناهج النوع الاجتماعي .	204	3.61	0.74	مرتفعة
16	تتصل المناهج بالخلفيات الثقافية والاجتماعية للطلبة .	204	3.48	0.72	مرتفعة
19	تعمل المناهج على تنمية التفكير الإبداعي للطلبة .	204	3.39	0.77	متوسطة
17	يتناسب محتوى المناهج مع قدرات الطلبة ومستوياتهم .	204	3.22	0.74	متوسطة

يتضح من الجدول (19.4) أن أهم فقرات بعد المناهج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في الفقرة رقم (18) ،والتي تنص على (يتم تحليل المناهج وفق إطار عمل الأونروا لتحسين المناهج) بمتوسط حسابي قدره (3.67)، معبرا عن درجة مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (17) (يتناسب محتوى المناهج مع قدرات الطلبة ومستوياتهم) بمتوسط حسابي قدره (3.22) معبرا عن درجة متوسطة.

4. طرائق التدريس :

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث وفقا لبعد طرائق التدريس استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطرائق التدريس من وجهة نظر معلمي المرحلة الأســـاســـية في مدارس وكالة الغوث الدولية على الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول(20.4).

جدول (20.4): الأعداد، والمتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية لبعد طرائق التدريس مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
23	أمتلك القدرة على ممارسة استراتيجيات التعلم النشط .	204	4.16	0.60	مرتفعة
24	أتحقق من المعلومات والخبرات السابقة لدى المتعلمين.	204	4.12	0.60	مرتفعة
27	استخدم استراتيجيات التعلم التعاوني .	204	4.10	0.64	مرتفعة
25	أصمم أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .	204	4.09	0.61	مرتفعة
29	أقوم بانتظام بمراجعة ممارساتي التدريسية وتأملها.	204	4.01	0.56	مرتفعة
28	أشجع الطلبة على استثمار مصادر التعلم الذاتي المتاحة .	204	4.00	0.62	مرتفعة
26	أوظف المصادر التعليمية التعلمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	204	3.90	0.75	مرتفعة
30	أشجع طلبتي على بناء مجتمعات تعلم خاصة بهم .	204	3.76	0.71	مرتفعة

يتضح من الجدول (20.4) أن أهم فقرات بعد طرائق التدريس من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في الفقرة رقم (23) والتي تنص على (أمتلك القدرة على ممارسة استراتيجيات التعلم النشط) بمتوسط حسابي قدره (4.16)، معبر عن درجة مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (30) (أشجع طلبتي على بناء مجتمعات تعلم خاصة بهم) بمتوسط حسابي قدره (3.76) معبر عن درجة مرتفعة.

5. التقويم

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث وفقا لبعد التقويم استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التقويم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية على الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول(21.4).

جدول (21.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التقويم مرتبة تنازليا .

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
31	أوظف وسائل التقويم التي تحقق الأهداف التربوية .	**204**	**4.08**	**0.56**	مرتفعة
37	تعد المدرسة الخطط العلاجية لمعالجة نقاط ضعف الطلبة في ضوء نتائجهم .	**204**	**3.97**	**0.67**	مرتفعة
33	يتم تقويم المعلمين وفقا لكفايات معروفة لديهم .	**204**	**3.92**	**0.69**	مرتفعة
32	تعتمد إدارة المدرسة المساءلة الذاتية لتحسين العملية التعليمية .	**204**	**3.87**	**0.65**	مرتفعة
36	تنوع المدرسة وسائل التقويم المختلفة .	**204**	**3.80**	**0.67**	مرتفعة
34	يظهر الطلبة مستويات تحصيل عالية في التقييم.	**204**	**3.66**	**0.68**	مرتفعة
35	يحرص الطلبة على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة .	**204**	**3.58**	**0.71**	مرتفعة

يتضح من الجدول (21.4) أن أهم فقرات بعد التقويم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في الفقرة رقم (31) والتي تنص على (أوظف وسائل التقويم التي تحقق الأهداف التربوية) بمتوسط حسابي قدره (4.08)، معبر عن درجة مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (35) (يحرص الطلبة على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة) بمتوسط حسابي قدره (3.58) معبر عن درجة مرتفعة.

6. المجتمع المحلي

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث وفقا لبعد المجتمع المحلي استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المجتمع المحلي الجامع من وجهة نظر معلمي المرحلة الأســـاســـية في مدارس وكالة الغوث الدولية على الفقرات، وذلك كما هو واضح في الجدول(22.4).

جدول (22.4) الأعداد، والمتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية لبعد المجتمع المحلي مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
39	يسهم التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي في تحسين تحصيل الطلبة .	204	3.93	0.75	مرتفعة
38	تزود المدرسة أولياء الأمور بمعلومات حول تقدم أبنائهم باعتبارهم شركاء.	204	3.83	0.74	مرتفعة
41	تشرك المدرسة أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم الطلبة .	204	3.65	0.82	مرتفعة
42	تشارك المدرسة المجتمع المحلي في توفير الاحتياجات التعليمية .	204	3.61	0.80	مرتفعة
40	يساعد المجتمع المحلي في حل مشكلات المدرسة المختلفة .	204	3.55	0.82	مرتفعة
43	تشارك المدرسة في تنفيذ برامج ومشروعات اجتماعية تخدم المجتمع المحلى.	204	3.49	0.86	مرتفعة

يتضح من الجدول (22.4) أن أهم فقرات بعد المجتمع المحلي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تمثلت في الفقرة رقم (39) والتي تنص على (يسهم التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي في تحسين تحصيل الطلبة) بمتوسط حسابي قدره (3.93)، معبر عن درجة مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (43) (تشارك المدرسة في تنفيذ برامج ومشروعات اجتماعية تخدم المجتمع المحلى) بمتوسط حسابي قدره (3.49) معبر عن درجة مرتفعة.

4.4 نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع:

الســـؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والخبرة في التعليم، وجنس المدرسة"؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم اختبار الفرضيات التالية:

1.4.4. نتائج اختبار الفرضية الخامسة:

نص الفرضـــية الخامســـة :لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة استخدم الباحث اختبار ت (t-test) ، كما هو واضح في الجدول (23.4).

جدول (23.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسـطات الحسـابية الكلية لجودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المناخ المدرسي	ذكور	73	3.92	0.67	-1.025	202	0.306
	اناث	131	4.01	0.57			
الإجراءات الإدارية	ذكور	73	3.98	0.61	-0.838	202	0.403
	اناث	131	4.05	0.59			
المناهج	ذكور	73	3.53	0.65	0.140	202	0.889
	اناث	131	3.51	0.53			
طرائق التدريس	ذكور	73	3.92	0.57	-2.181	202	0.030*
	اناث	131	4.07	0.39			
التقويم	ذكور	73	3.79	0.66	-1.099	202	0.273
	اناث	131	3.87	0.40			
المجتمع المحلي	ذكور	73	3.65	0.74	-0.470	202	0.639
	اناث	131	3.69	0.58			
الدرجة الكلية	ذكور	73	3.80	0.56	-1.042	202	0.298
	اناث	131	3.87	0.41			

دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). **** دالة إحصائياً بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).**

يتبين من الجدول (23.4) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأســـاســـية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لجودة التعليم وباقي الأبعاد الاخرى باســـتثناء بعد (طرائق التدريس)، حيث تبين وجود فروق على هذا البعد لصالح (الإناث)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لجودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية (الذكور)، (3.80)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى (الاناث) (3.87)، كما تبين أن قيمة

(ت) المحسوبة (1.042−) وقد بلغ مستوى الدلالة (0.298). وبناء عليه، قبلت الفرضية الصفرية الخامسة على الدرجة الكلية لجودة التعليم وباقي الأبعاد الاخرى، بينما قبلت على بعد (طرائق التدريس).

2.4.4. نتائج اختبار الفرضية السادسة:

نص الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية السادسة استخدم الباحث اختبار ت (t-test) ، كما هو واضح في الجدول (24.4).

جدول (24.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لجودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعا لمتغير التخصص.

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المناخ المدرسي	مواد أدبية	92	3.97	0.58	-0.143	202	0.887
	مواد علمية	112	3.98	0.63			
الإجراءات الإدارية	مواد أدبية	92	4.05	0.57	0.552	202	0.582
	مواد علمية	112	4.00	0.62			
المناهج	مواد أدبية	92	3.54	0.57	0.416	202	0.678
	مواد علمية	112	3.50	0.57			
طرائق التدريس	مواد أدبية	92	4.04	0.50	0.451	202	0.652
	مواد علمية	112	4.01	0.45			
التقويم	مواد أدبية	92	3.84	0.53	-0.143	202	0.886
	مواد علمية	112	3.85	0.49			
المجتمع المحلي	مواد أدبية	92	3.72	0.66	0.778	202	0.438
	مواد علمية	112	3.65	0.62			
الدرجة الكلية	مواد أدبية	92	3.86	0.47	0.399	202	0.690
	مواد علمية	112	3.83	0.46			

دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$). **** دالة إحصائياً بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$).**

يتبين من الجدول (24.4) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير التخصص على الدرجة الكلية لجودة التعليم وباقي الأبعاد الاخرى، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لجودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية الذين تخصصاتهم (مواد أدبية)، (3.86)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الذين تخصصاتهم (مواد علمية) (3.83)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0.399) عند مستوى الدلالة (0.690)، وبناء عليه، قبلت الفرضية الصفرية السادسة على الدرجة الكلية لجودة التعليم وباقي الأبعاد الاخرى.

3.4.4. نتائج اختبار الفرضية السابعة:

نص الفرضـــية الســـابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

للتحقق من صحة الفرضية السابعة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودة التعليم تبعاً لمتغير الخبرة ، وذلك كما هو واضح في الجدول (25.4).

جدول(25.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجودة التعليم تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم.

المتغير	الخبرة في التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المناخ المدرسي	أقل من 5 سنوات	15	3.7048	0.72
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.7641	0.69
	أكثر من 10 سنوات	146	4.0636	0.54
الإجراءات الإدارية	أقل من 5 سنوات	15	3.7250	0.71
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.8140	0.70
	أكثر من 10 سنوات	146	4.1156	0.53
المناهج	أقل من 5 سنوات	15	3.4286	0.69
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.3488	0.55
	أكثر من 10 سنوات	146	3.5783	0.56
طرائق التدريس	أقل من 5 سنوات	15	3.9083	0.55
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.9302	0.46
	أكثر من 10 سنوات	146	4.0582	0.47
التقويم	أقل من 5 سنوات	15	3.8857	0.42
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.6611	0.54
	أكثر من 10 سنوات	146	3.8894	0.50
المجتمع المحلي	أقل من 5 سنوات	15	3.6000	0.74
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.5155	0.75
	أكثر من 10 سنوات	146	3.7352	0.59
الدرجة الكلية لواقع جودة التعليم	أقل من 5 سنوات	15	3.7087	0.54
	بين 5 – 10 سنوات	43	3.6723	0.50
	أكثر من 10 سنوات	146	3.9067	0.44

يتضح من الجدول (25.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختلاف عدد سنوات خبرتهم. ولفحص دلالة الفروق تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (26.4).

جدول (26.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق بين متوسطات درجات جودة التعليم تبعاً للخبرة في التعليم.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المناخ المدرسي	بين المجموعات	4.154	2	2.077	5.938	0.003**
	داخل المجموعات	70.301	201	0.350		
	المجموع	74.455	203			
الإجراءات الإدارية	بين المجموعات	4.463	2	2.231	6.525	0.002**
	داخل المجموعات	68.739	201	0.342		
	المجموع	73.202	203			
المناهج	بين المجموعات	1.881	2	0.940	2.947	0.055
	داخل المجموعات	64.148	201	0.319		
	المجموع	66.029	203			
طرائق التدريس	بين المجموعات	0.747	2	0.373	1.691	0.187
	داخل المجموعات	44.373	201	0.221		
	المجموع	45.120	203			
التقويم	بين المجموعات	1.764	2	0.882	3.494	0.032*
	داخل المجموعات	50.734	201	0.252		
	المجموع	52.498	203			
المجتمع المحلي	بين المجموعات	1.704	2	0.852	2.105	0.125
	داخل المجموعات	81.349	201	0.405		
	المجموع	83.053	203			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.116	2	1.058	5.033	0.007**
	داخل المجموعات	42.250	201	0.210		
	المجموع	44.366	203			

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من الجدول (26.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير الخبرة على الدرجة الكلية لجودة التعليم، باستثناء أبعاد (المناهج، وطرائق التدريس، والمجتمع المحلي) فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية لجودة التعليم (5.033) عند مستوى الدلالة (0.007)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة على الدرجة الكلية لجودة التعليم وابعاد (المناخ المدرسي، والإجراءات الإدارية، والتقويم)، قام الباحث باستخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (27.4).

جدول (27.4): نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه دلالة الفروق تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم.

المتغير	الخبرة في التعليم	أقل من 5 سنوات	بين 5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
المناخ المدرسي	أقل من 5 سنوات		-0.05936	-0.35884
	بين 5 – 10 سنوات			-0.29948*
	أكثر من 10 سنوات			
الإجراءات الإدارية	أقل من 5 سنوات		-0.08895	-0.39058*
	بين 5 – 10 سنوات			-0.30163*
	أكثر من 10 سنوات			
التقويم	أقل من 5 سنوات		0.22458	-0.00372
	بين 5 – 10 سنوات			-0.22830*
	أكثر من 10 سنوات			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات		0.03643	-0.19798
	بين 5 – 10 سنوات			-0.23442*
	أكثر من 10 سنوات			

يتضـــح من الجدول (27.4) أن الفروق على الدرجة الكلية لجودة التعليم وابعاد (المناخ المدرســـي، والإجراءات الإدارية، والتقويم)، تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم كانت بين المعلمين الذين ســـنوات خبرتهم (بين 5 – 10 سـنوات) وبين المعلمين الذين سـنوات خبرتهم (أكثر من 10 سـنوات) لصـالح المعلمين الذين سـنوات خبرتهم (أكثر من 10 سـنوات)، ايضـا كانت على بعد (الإجراءات الإدارية) بين (أقل من 5 سنوات) وبين (أكثر من 10 سنوات) لصالح (أكثر من 10 سنوات)، وهذا يدعو إلى رفض الفرضية الصـــفرية الســـابعة على الدرجة الكلية لجودة التعليم وابعاد (المناخ المدرســـي، والإجراءات الإدارية، والتقويم)، في حين تم قبولها على باقي الأبعاد الأخرى.

4.4.4. نتائج اختبار الفرضية الثامنة:

نص الفرضـــية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم تعزى لمتغير جنس المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية الثامنة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودة التعليم تبعاً لمتغير جنس المدرسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (28.4).

جدول (28.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجودة التعليم تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

المتغير	جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المناخ المدرسي	ذكور	62	3.82	0.70
	اناث	100	4.02	0.53
	مختلطة	42	4.08	0.60
الإجراءات الإدارية	ذكور	62	3.97	0.61
	اناث	100	4.01	0.60
	مختلطة	42	4.13	0.58
المناهج	ذكور	62	3.45	0.64
	اناث	100	3.51	0.53
	مختلطة	42	3.65	0.55
طرائق التدريس	ذكور	62	3.91	0.53
	اناث	100	4.05	0.40
	مختلطة	42	4.12	0.52
التقويم	ذكور	62	3.78	0.63
	اناث	100	3.83	0.37
	مختلطة	42	3.95	0.60
المجتمع المحلي	ذكور	62	3.63	0.72
	اناث	100	3.64	0.56
	مختلطة	42	3.85	0.69
الدرجة الكلية لواقع جودة التعليم	ذكور	62	3.76	0.53
	اناث	100	3.84	0.39
	مختلطة	42	3.96	0.52

يتضح من الجدول (28.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختلاف جنس مدراسهم. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو في الجدول (29.4).

جدول(29.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق بين متوسطات جودة التعليم تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المناخ المدرسي	بين المجموعات	2.205	2	1.102	3.067	0.049*
	داخل المجموعات	72.250	201	0.359		
	المجموع	74.455	203			
الإجراءات الإدارية	بين المجموعات	.679	2	0.339	0.941	0.392
	داخل المجموعات	72.523	201	0.361		
	المجموع	73.202	203			
المناهج	بين المجموعات	1.032	2	0.516	1.596	0.205
	داخل المجموعات	64.997	201	0.323		
	المجموع	66.029	203			
طرائق التدريس	بين المجموعات	1.180	2	0.590	2.700	0.070
	داخل المجموعات	43.939	201	0.219		
	المجموع	45.120	203			
التقويم	بين المجموعات	.784	2	0.392	1.523	0.221
	داخل المجموعات	51.715	201	0.257		
	المجموع	52.498	203			
المجتمع المحلي	بين المجموعات	1.608	2	0.804	1.984	0.140
	داخل المجموعات	81.445	201	0.405		
	المجموع	83.053	203			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.050	2	0.525	2.436	0.090
	داخل المجموعات	43.316	201	0.216		
	المجموع	44.366	203			

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من الجدول (29.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير جنس المدرسة على الدرجة الكلية لجودة التعليم وباقي الأبعاد الأخرى، باستثناء بعدي (المناخ المدرسي) فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية لجودة التعليم (2.436) عند مستوى الدلالة (0.090)،

ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة على بعد (المناخ المدرسي)، قام الباحث باستخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (30.4).

جدول (30.4): نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

المتغير	جنس المدرسة	ذكور	اناث	مختلطة
المناخ المدرسي	ذكور		-0.20401	-0.26136*
	اناث			-0.05735
	مختلطة			

يتضح من الجدول (30.4) أن الفروق كانت دالة لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق على الدرجة الكلية لجودة التعليم وأبعاد (المناخ المدرسي)، تبعاً لمتغير جنس المدرسة أن الفروق كانت بين المعلمين الذين يعملون في مدراس (ذكور) وبين المعلمين الذين يعملوا في مدراس (مختلطة) لصالح المعلمين الذين يعملون في مدراس (مختلطة)، كما وكانت على بعد (الإجراءات الإدارية) بين مدارس (الاناث) والمدراس (المختلطة) لصالح (المختلطة)، وكانت على بعدي (طرائق التدريس، والمجتمع المحلي) بين مدارس (الذكور) ومدراس (الاناث) لصالح (الاناث)، وهذا يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية الرابعة على الدرجة الكلية لجودة التعليم وباقي الأبعاد الأخرى في حين تم رفضها على بعد (المناخ المدرسي).

5.4 نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس:

نص السؤال الخامس: "هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مدى تطبيق منحى التعليم الجامع ومدى جودة التعليم في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية"؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية التاسعة:

نص الفرضية التاسعة : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وبين متوسطات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية.

للتحقق من صحة الفرضية التاسعة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) للعلاقة بين مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وجودة التعليم، وذلك كما هو واضح في الجدول(31.4).

جدول (31.4): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وبين مدى جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية .

المتغير	الدرجة الكلية لجودة التعليم	
الدرجة الكلية لتطبيق منحى التعليم الجامع	معامل الارتباط	0.771
	الدلالة الاحصائية	.000

* دالة إحصائيا عند مستوى (α ≤0.05). ** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α ≤0.01).

يتضح من الجدول (31.4) وجود علاقة مرتفعة ودالة احصائيا وإيجابية بين تطبيق منحى التعليم الجامع وبين جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية، حيث كانت قيمة معامل الارتباط لبيرسون بين الدرجات الكلية(0.771)، وهو معامل ارتباط موجب ومرتفع، بمستوى دلالة إحصائية(0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، لذلك تم رفض الفرضية الصفرية التاسعة.

الفصل الخامس

5 . مناقشة نتائج الدراسة

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث .

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

5.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

2.5 التوصيات –مقترحات مستقبلية

5. مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج فرضيات الدراسة بشكل تفصيلي للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، وتفسيرها في حدود الإطار النظري للدراسة، ونتائج الدراسات السابقة التي أمكن الحصول عليها، كما يستعرض هذا الفصل مجموعة التوصيات، والمقترحات التي خرج بها الباحث في ضوء ذلك.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول: ما مدى تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية؟

أشارت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم كانت مرتفعة، وتبين أن ترتيب درجات أبعاد استبانة مدى منحى التعليم الجامع على التوالي (تنظيم البيئة الصفية–استراتيجيات التدريس والاحتياجات الصحية، تكييف المناهج الدراسية، توفير الوسائل التعليمية، مشاركة الأهالي في التعليم).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية البيئة الصفية الأمنة والجاذبة والمحفزة لاحتياجات تعلم الطلبة، فالمعلم يعمل على بناء بيئة جاذبة، قائمة على علاقات انسانية ودية بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، مما يحبب الطلبة بالحضور الى البيئة الصفية والمدرسية، وعدم الاحساس بالملل والضجر ،وتقوم البيئة على إثارة التأمل ومهارة التفكير، وتزيد من دافعية التعلم ،وأن تنظيم بيئة صفية محفزة لاحتياجات تعلم الطلبة يعمل على لمس أذواق الطلبة المتنوعة ،وبث روح السعادة والبهجة، حيث ينمي الثقة بالنفس، وقوة الشخصية ويشعرهم بقيمتهم وأهميتهم، ويولد روح التنافس، ولا يحدث ذلك إلا بتبني استراتيجيات منحى التعليم الجامع من قبل المعلمين.

وتلعب استراتيجيات التدريس دورا مهما في تحقيق أهداف التعلم ،لأنها تراعي الخصائص النمائية للمتعلمين ومراعاة الفروق الفردية من أجل تقديم تعلمي جامع وذي جودة لجميع الطلبة دون استثناء، لذا فإن التعليم الجامع يركز على تشخيص قدرات الطلبة ومستوياتهم من خلال التقييم الذاتي، والمراجعة الفورية بين الحين والآخر، وبناء الخطط الفردية للطلبة الذين يحتاجون تقديم خدمات تعليمية مكثفة من قبل معلم متمكن من منحى التعليم الجامع واستراتيجيات التعلم النشط .

وتولي الإدارة التعليمية ومديرو المدارس والعاملون اهتماماً كبيراً بصحة الطفل، حيث يشجعون الطلبة على الاهتمام بنظافة المرافق المدرسية والنظافة الشخصية، وغسل الأيدي باستمرار حسب البرتوكول الصحي ويتعاون المعلمون مع مؤسسات المجتمع المحلي ولجان العمل الصحي من أجل تقديم الخدمات الصحية

وتوفير بيئة صحية آمنة وجاذبة لجميع الطلبة، وضرورة العمل على التشبيك مع مؤسسات المجتمع المحلي كون هذه النتيجة جاءت بدرجة متوسطة .

أما دواعي تكييف المناهج الدراسية فهي ضرورة ملحة لاستجابات الطلبة على اختلاف احتياجاتهم التعليمية في ضوء الوظيفة الأساسية للمناهج التي تتمحور في تنمية الطلبة ضمن إطار قدراتهم واستعداداتهم في مختلف المجالات العقلية، والمعرفية، والجسمية، والنفسية، والاجتماعية، ويتطلب ذلك اهتماما خاصا بتحليل المناهج وتبسيط لغة ومحتوى المنهاج على نحو يسمح بلتبية الاحتياجات التعليمية للطلبة ومراعاة النوع الاجتماعي في المناهج والاختبارات، وهذا ما يمارسه معلمو وكالة الغوث بدرجة مرتفعة.

توفير الوسائل التعليمية يساعد على تبسيط المعلومات، وجعلها حية و واضحة في ذهن الطالب؛ مما يساعد في إيصال المعلومات والمهارات للطلبة، وتعمل على إشراك الحواس في عملية التعليم والتعلم ، مما يساعد على إثارة اهتمام الطلبة، والتغلب على بعض الصعوبات التعليمية، لذا يوظف معلمو وكالة الغوث الوسائل التعليمية بما فيها التكنولوجيا، والمواقع التعليمية التفاعلية بدرجة مرتفعة.

تؤثر مشاركة الأهالي في العمل المدرسي إيجابا على الجانب العقلي والسلوكي، وتسهم في خلق مناخ إيجابي في المدرسة وعلاقات إنسانية تعاونية تعزز من الشعور بالالتزام والانتماء، لذا فالمعلم هو المسؤول الأساسي في تعزيز مشاركة الأهالي، وعليه أن يكون قادرا على تمكين الأهل من المشاركة، والاستعداد، والاستماع لآرائهم ومقترحاتهم، بعد أن اقتصرت مشاركة الأهل في تقييم سلوكيات الأبناء، حيث أصبحت مشاركتهم قيمة تربوية هامة، ويعد الأهل مصدرا للمعلومات التي تحتاجها المدرسة، لذا فإن معلمي وكالة الغوث ينظمون لقاءات دورية مع الأهالي ومجلس أولياء الأمور لمناقشتهم في متابعة شؤون أبنائهم، وتقييم تعلم أبنائهم على اختلاف مستوياتهم التعليمية، مما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية، وتقديم تعليم نوعي وجامع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مهنا (2018) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمنحى الجامع بدرجة تقدير كبيرة، ودراسة (العطل، 2016) أن درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لاستراتيجية التعليم الجامع من وجهة نظر المعلمين درجة موافقة كبيرة.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والخبرة في التعليم، وجنس المدرسة؟

1.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير الجنس .

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وباقي الأبعاد الأخرى، حيث كانت الفروق لصالح (الإناث)، باستثناء بعدي (تنظيم البيئة الصفية، والاحتياجات الصحية)

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء الفروق بين الجنسين خاصة أن كليهما تلقى تدريبا، وقد طبقا استراتيجة التعليم الجامع في مدارسهم، فالمعلمة قد تواجه الضغوط باستراتيجية "الميل والصداقة" كما أنها قد تهتم بمشاعر الآخرين، مما يجعل صفها بيئة جاذبة وصديقة للطفل، كما تقوم بالتركيز على التفاصيل بشكل كبير، وتسعى للقيام بالمهام الموكلة إليها بشكل أسرع، كما تقوم بمعالجة القضايا متعددة المهام بشكل إبداعي، وقد تكون شخصيتها مرتبطة بالضوابط والالتزام بالتعليمات والأنظمة، وتحمل مسؤولية العمل والانضباط الإيجابي الذاتي في تقديم خدماتها التعليمية، والنفسية، والتوجيهية، والإرشادية.

أما نتيجة لا توجد فروق في بعدي (تنظيم البيئة الصفية، والاحتياجات الصحية) فيفسر الباحث ذلك أن المعلمين والمعلمات يتقنون دورهم في تنظيم البيئة الصفية، كما يقومون بتلبية الاحتياجات الصحية وهما يقظون لتلك الاحتياجات الصحية، واتباع البرتوكول الصحي الذي تدرب عليه جميع المعلمين والمعلمات فجاءت هذه النتيجة .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العطل (2016) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لاستراتيجية التعليم الجامع تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولكن تحتلف مع دراسة مهنا (2018).

2.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير التخصص.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير التخصص على الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وباقي الأبعاد الأخرى باستثناء بعد (الاحتياجات الصحية) حيث تبين وجود فروق لصالح (مواد أدبية).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى دور خطة الإصلاح التربوي التي اشتملت على تطبيق منحى التعليم الجامع واستراتيجياته، والتطوير المهني لجميع المعلمين والمعلمات على اختلاف تخصصاتهم، العلمية والأدبية من خلال تقديم برنامج تدريبي للتطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة –تحويل الممارسات الصفية– (School Based Teacher Development (SBTD)) وهو برنامج ينفذ في المدرسة، حيث يتيح لهم الممارسة المهنية مع تقديم الدعم والتوجية من المدير، والمختصيين التربيوين، وإشراف الأقران.

أما نتيجة (الاحتياجات الصحية) لصالح (مواد أدبية)، فيمكن تفسيرها في ضوء الحرص الزائد من قبل المعلمين والمعلمات الذين تخصصهم مواد أدبية تجاه الاحتياجات الصحية عند التعرف إليها، وقد تكون عادية.

لا توجد نتيجة دراسات سابقة يمكن مقارنتها مع هذه النتيجة، وتبقى هذه النتيجة وحيدة في حدود علم الباحث

3.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم على الدرجة الكلية وأبعاد:(تنظيم البيئة الصفية، والاحتياجات الصحية، ومشاركة الاهالي في التعليم)، تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، باستثناء أبعاد (استراتيجيات التدريس، وتوفير الوسائل التعليمية، وتكييف المناهج الدراسية).

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى دور الخبرة في الممارسات التربوية حيث تتطلب مهنة التعليم تطويرا مهنيا باستمرار مما يجعل المعلمين أكثر اهتماما في تنظيم البئية الصفية المثيرة ،والأمنة، والجاذبة ،والصديقة للطفل الملبية لاحتياجات الطلبة التعليمية في ضوء استراتيجيات منحى التعليم الجامع وتلبية الاحتيجات الصحية، والتي تعد أكثر إلحاحا عند تقديم خدمات التعليم الجامع، ومشاركة أولياء أمور الطلبة في التعليم والتقييم والدعم وحل المشكلات، ولا يتأتي ذلك إلا من معلم أو معلمة ذي خبرة واقعية وتجارب على مدى (أكثر من 10 سنوات) لذا جاءت هذه النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم على الدرجة الكلية وأبعاد:(تنظيم البيئة الصفية، والاحتياجات الصحية، ومشاركة الاهالي في التعليم)، لصالح الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، أما أبعاد:(استراتيجيات التدريس، وتوفير الوسائل التعليمية، وتكييف المناهج الدراسية) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند في متوسطات مدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم، ويفسر الباحث

ذلك أنّ المعلمين مؤهلون تربويا على استخدام استراتيجات تدريس متنوعة، ويقومون بإعداد وسائل تعليمية مناسبة، كما يقومون بإثراء المنهاج وفق رؤية الأونروا لإطار المنهاج، والقيام بعملية تكييف المناهج الدراسية، متل الكتابة على البطاقات، واللوحات، واستخدام المواد السمعية والبصرية، والأجهزة الالكترونية للعرض، وما تطبيق استراتيجات منحى التعليم الجامع إلا استمرار وتنظيم لجهودهم في عملية التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العطل،2016) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة وتختلف مع نتيجة دراسة مهنا (2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدرسة لدرجة الممارسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الفئة أقل من(5) سنوات.

4.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تعزى لمتغير جنس المدرسة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير جنس المدرسة على الدرجة الكلية وأبعاد(استراتيجيات التدريس، وتوفير الوسائل التعليمية) لصالح المعلمين الذين يعملون في مدراس (مختلطة)، وكانت على بعدي (تكييف المناهج الدراسية، ومشاركة الأهالي في التعليم) لصالح (الإناث)، باستثناء بعدي (تنظيم البيئة الصفية، والاحتياجات الصحية).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المدارس المختلطة تحوي تباينات مختلفة في جنس الطلبة، وكذلك المعلمين والمعلمات مما قد يؤدي إلى اختلاف الخبرات وتبادلها كما أنها تعد مدارس صغيرة من حيث عدد الطالبات أو الطلاب في الصف، مما يسمح بتقديم خدمات تعليمية ضمن منحى التعليم الجامع باستخدام استراتيجية تعلم نشطة، وتوفير الوسائل التعليمة لجميع مستويات الطلبة، ومراعاة النوع الاجتماعي، وتقديم الدعم النفسي ،وتحقيق الرفاه للطلبة، أما بعدا (تكييف المناهج الدراسية، ومشاركة الأهالي في التعليم) لصالح (الاناث)، حيث أن المعلمات لديهن الدافعية لتطبيق تكييف المنهاج ومشاركة الأهل، وذلك من خلال انضباطهن في العمل، والالتزام بجميع التفاصيل التي تنبثق عن منحى التعليم الجامع، وقدرتهن على الابتكار.

أما كون لا توجد فروق في بعدي (تنظيم البيئة الصفية، والاحتياجات الصحية) فيفسر الباحث أن برنامج الصحة المدرسية من البرامج الأساسية للرعاية الصحية الأولية، ويعتبر برنامجا وقائيا أكثر منه علاجيا، ويمتد ليشمل جميع النواحي الحياتية للطالب جسمية، نفسية، اجتماعية، تثقيفية، وبيئية، وترى الأونروا أن جميع الطلبة بحاجة إلى بيئة تعليمية صحية، وجميعهم يحتاجون إلى تزويدهم بالمعرفة والمهارات والاتجاهات التي تحافظ على نظام حياة صحي بما في ذلك النظافة الشخصية، والتغذية السليمة، وتجنب المخاطر الصحية، وتقدم هذه الخدمات لجميع مدراس الإناث والذكور والمختلطة، بغض النظر عن جنس المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مهنا (2018) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسة تعزى لمتغيرات نوع المدرسة.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث: ما مدى جودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية؟

إن الدرجة الكلية لجودة التعليم جاءت بدرجة مرتفعة، كما تم تبين أن أكثر أبعاد جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية ، حيث جاء في المرتبة الأولى بعدا (الإجراءات الإدارية، وطرائق التدريس)، وجاء في المرتبة الثانية بعد (المناخ المدرسي)، وجاء في المرتبة الثالثة بعد (التقويم)، وجاء في المرتبة الرابعة بعد (المجتمع المحلي)، وجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بعد (المناهج)، وجميعها درجة مرتفعة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اللامركزيّة في الإدارة التعليميّة، واستخدام أسلوب القيادة الموزعة بحيث يتم توزيع المهام الإداريّة الخاصة بالعمليّة التعليميّة على الفرق والمجموعات، وتفويض السلطة، واتخاذ القرار، والتخطيط الاستراتيجي، وعمليات تحسين المدرسة ومرافقها بما فيها تحسين البيئية الصفية، كما أن اعتماد استراتيجية منحى التعليم الجامع والتعلم النشط ،والعصف الذهني، والمناقشة والحوار، والتعلم التعاوني والتفاوض الاجتماعي ،والدراما، واستخدام استراتيجيات التفكير الناقد، والتفكير الابداعي والتعلم البنائي في جو تسوده الراحة والطمأنينة، وكذلك اتباع سياسة جودة المعلومة المقدمة، بدلاً من كميّة المعلومات المطروحة، ومشاركة أولياء الأمور في تحسين نتاجات أبنائهم، وتعديل سلوكاتهم وتقيمهم، فكان لا بد من التخطيط للتحسين من خلال المراجعة الذاتية المسندة، التي تقوم على التأمل المعمق لعملية التخطيط ثم التنفيذ ثم التقويم، والإستناد إلى المساءلة الذكية، وإثراء المناهج وتكييفها.

إضافة إلى عمل فريق ضمان جودة المدارس الذي نشر ثقافة الجودة في مدارس وكالة الغوث، وقام بإعداد مجلات التركيز للجودة الشاملة ومؤشراتها وتطويرها، ومتابعة الأداء المدرسي الشامل، والدعم الفني المتواصل، مما أدى إلى التحسن المستمر في جودة التعليم المستمرة .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قرواني (2019) في وجود دور مرتفع جدا لمديري المدارس ومديراتها في تحقيق جودة التعليم، ودراسة المقيد(2018) أظهرت أن واقع تطبيق معايير نظام الجودة قد جاء بدرجة كبيرة

وتختلف مع نتائج دراسة الغامدي (2014) ودراسة الحواجري (2014) ، ودراسة مسلم (2018)، ودراسة الفيفي والتويجري(2018)، ودراسة جبر والطيطي(2012) التي بينت أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة نحو واقع تطبيق جودة التعليم في المدارس الاساسية كانت درجة ضعيفة.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

نص السـؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأسـاسـية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصـص، والخبرة في التعليم، وجنس المدرسة)؟

1.3.5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم تعزى لمتغير الجنس.

أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لجودة التعليم

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى برنامج التدريب للمشرفين التربويين ومديري المدارس، وفرق التطوير من أجل تطبيق ضمان الجودة في المدارس واستخدام الدليل، والتعريف بمجالات الجودة وهي شؤون التلاميذ والتعليم والتعلم، وشؤون المنهاج، والموار البشرية والقيادة والتخطيط والمجتمع المحلي والموارد المادية، بالاضافة تطبيق مهرات القيادة نحو المستقبل وتطبيق برامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة، وتطبيق التعليم الجامع واستراتيجياته، وكذلك المهام المنوطة بفريق الجودة من خلال تطويره أدوات الزيارات، وتوضيح جوانب الجودة ومؤشراتها ولضمان استدامة الممارسات الجديدة، وتوضيح أطار ضمان الجودة وبناء الخطط التطويرية ومشاركة المعلمين والمعلمات على حد سواء في التحسين والتطوير المستمر لجميع جوانب العملية التربوية لذا جاؤت هذه النتيجة، أما نتيجة الفروق في بعد (طرائق التدريس) لصالح (الإناث)، فيمكن تفسيرها ربما يحدث ضمن التزامهن بالتنوع والتطوير في طرائق التدريس .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جبر والطيطي(2012) حيث بينت عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس، وتختلف مع نتيجة دراسة قرواني (2019)، ودراسة المقيد(2018)اللتين أظهرتا وجود فروق في تحقيق جودة التعليم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث .

2.3.5 مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم تعزى لمتغير التخصص.

أشارت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير التخصص على الدرجة الكلية لجودة التعليم وباقي الأبعاد الأخرى.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ترسيخ وكالة الغوث الدولية لممارسات برامج الإصلاح التربوي، وبناء الجودة في مكونات النظام بدءا من عمليتي التعليم والتعلم إلى القضايا الإنسانية، لذا استهدفت وكالة الغوث جميع المعلمين والمعلمات على اختلاف تخصصاتهم لتطوير الجانب المعرفي والمهاري في تطبيق منحى التعليم الجامع، وتحويل الممارسات الصفية واستخدام استراتيجات التعلم النشط والدعم النفسي الاجتماعي، وحقوق الإنسان، والعمل معا على مجالات التركيز للجودة ومؤشراتها لذا كانت هذه النتيجة.

لا توجد نتيجة دراسات سابقة يمكن مقارنتها مع هذه النتيحة، وتبقى هذه النتيجة وحيدة في حدود علم الباحث.

3.3.5 مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

نص الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

تشير النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم على الدرجة الكلية وأبعاد (المناخ المدرسي، والإجراءات الإدارية، والتقويم)، لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، باستثناء أبعاد (المناهج، وطرائق التدريس، والمجتمع المحلي).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة أكثر تنظيمًا وتخطيطًا، وهذا يضمن إتقانهم وتوافقهم مع معايير الكفاءة، التي تمكنهم من الاستمرار في توسيع نطاق الخبرات طوال حياتهم المهنية، والخبرة ترتبط بشكل إيجابي مع مكاسب التحصيل العلمي للطلاب طوال الفترة المهنية للمعلم، ومع الخبرة المتميزة للمعلمين، يصبح الطلاب أكثر كفاءةً في مختلف جوانب العملية التعليمية، كما أن فاعلية المعلمين تزداد بمعدل أكبر عندما يُعلِّمون في بيئة عمل داعمة وجماعية.

فالمعلمون قد قاموا بتوفير المناخ المدرسي الإيجابي من خلال إجراءات إدارية تشمل التخطيط، والتنفيذ والتقويم، لذلك جاءت هذه النتيجة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جبر والطيطي(2012) التي أظهرت وجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم.

4.3.5 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

نص الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم تعزى لمتغير جنس المدرسة.

وتشير النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير جنس المدرسة على الدرجة الكلية،

لصالح المعلمين الذين يعملون في مدراس (مختلطة)، وبعد (الإجراءات الإدارية) لصالح (المختلطة)، وبعدي (طرائق التدريس، والمجتمع المحلي) لصالح (الإناث)، باستثناء بعدي (المناخ المدرسي).

يعزو الباحث هذه النتيجة ربما لتعزيز المشاركة الفعالة للعاملين في مواقع العمل، وتدريب العاملين على تحمل المسئولية لتحقيق الرؤية المشتركة، في تحقيق الجودة مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المدارس المختلطة التي تتسم بالمنافسة في تقديم أفضل جودة في التعليم تتسم بالمرونة والابتكار

لتطوير ثقافة مؤسسة قائمة على تحسين الجودة بشكل مستمر، وأما نتيجة بعدي (طرائق التدريس، والمجتمع المحلي) لصالح (الإناث)، فقد تفسر في ضوء التزامهن وانضباطهن في العمل، وتطبيق طرائق تدريس متنوعة، وأما نتيجة عدم وجود فروق في بعد المناخ المدرسي نتيجة الاهتمام بالبيئة المادية والنفسية والاجتماعية والانضباط الإيجابي والذاتي التي من أولويات المدارس في وكالة الغوث الدولية في الحفاظ على مناخ إيجابي جاذب داخل المدرسة.

لا توجد نتيجة دراسات سابقة يمكن مقارنتها مع هذه النتيجة، وتبقى هذه النتيجة وحيدة في حدود علم الباحث

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مدى تطبيق منحى التعليم الجامع ومدى جودة التعليم في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية؟

1.4.5 نتائج الفرضية التاسعة:

نص الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع وجودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية ودالة إحصائيا وإيجابية بين الدرجة الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع وجميع أبعاد مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وبين الدرجة الكلية لجودة التعليم وجميع أبعاد جودة التعليم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تطبيق منحى التعليم الجامع الذي يسعى لتقديم فرص متكافئة في التعلم مما يضمن حصول جميع المتعلمين على اختلاف مستوياتهم على تعليم نوعي ومنصف وعادل وذي جودة لجميع الأطفال بدون استثناء، بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم مع ضمان تلبية احتياجاتهم من خلال الارتقاء بالممارسات التعليمية، واستثمار الفروق الفردية لدى المتعلمين، وهذا يقتضي مداخل تعليمية تعلمية كممارسات التعلم النشط، وتقديم أنشطة في بيئة آمنه محفزة ومثيرة للتعلم وجاذبه وصديقة للمتعلم، وإتاحة الفرصة لهم كي يعبروا عن آرائهم، من أجل تطوير شخصياتهم المتكاملة، كما يرى الباحث أن تحويل

الممارسات الصفية والمدرسية المتمركزة حول الطفل وتطبيق معايير الصحة المدرسية، والممارسات التي تهدف للاستجابة لاحتياجات الطلبة المتنوعة من خلال تحديد الاحتياجات الفردية، فهناك الطلبة ذوو الاحتياجات التعليمية العامة، وهم بحاجة إلى تعليم عالي الجودة، ومتمركز حول الطفل في بيئة آمنة وجاذبة، وهذا يلبي احتياجات معظمهم، والطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية الذين قد "يحتاجون إلى دعم إضافي، وذوي الاحتياجات المكثفة الذين يحتاجون إلى دعم مكثف أو دعم متخصص، والعمل على الاحتياجات النفسية/الاجتماعية من خلال الاستجابة للرفاه النفسي الاجتماعي، وتلبية الاحتياجات التعليمية للطلبة، كصعوبات القراءة، والكتابة والرياضيات، وتلبية احتياجات الطلبة التعليمية للموهوبين، وتلبية الاحتياجات الصحية للطلبة، والإعاقات، كما ان تقديم المساندة للطبة وفق منحى التعليم الجامع في وكالة الغوث الدولية في مجال التعليم والتعلم والتقييم في بيئة آمنة وسليمة والقيادة التربوية، وتوفير تعليم جيد وجامع ومنصف وعادل وفعال وذي معنى ،مما حسن من نتاجات الطلبة وتطورهم الشخصي والاجتماعي، قد أدى إلى تحقيق التحسين والتطوير المستمر والجودة المستمرة التي تركز على الأداء المثالي في المناخ المدرسي والإجراءات الإدارية والمناهج وطرائق التدريس وأساليب التقويم ومشاركة المجتمع المحلي، لذا جاءت هذه النتيجة: وجود علاقة قوية ودالة إحصائيا وإيجابية بين تطبيق منحى التعليم الجامع وجميع أبعاده وبين جودة التعليم وجميع أبعادها، ولا توجد نتيجة دراسات سابقة يمكن مقارنتها مع هذه النتيجة وتبقى هذه النتيجة وحيدة في –حدود علم الباحث.

2.5 التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

1. ضرورة العمل على ضمان استمرارية تطبيق منحى التعلمي الجامع، مع التأكيد على رفع مستوى الجودة في التعليم بما يتناسب ومتطلبات المجتمع الفلسطيني وحاجاته.
2. ضرورة المتابعة المستمرة للمعلمين في تطبيق استراتيجيات منحى التعليم الجامع.
3. ضرورة الحرص على تصميم البيئات الصفية والمدرسية الصديقة والجامعة بحيث تناسب احتياجات جميع الطلبة.
4. إجراء المزيد من التدريب للإداريين والمعلمين على التعليم الجامع واستخدام الأدوات، وتحديثها، وتفعيل استخدامهم لها، ومتابعة تشخيص الطلبة ذوي الاحتياجات المكثفة.
5. مشاركة أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع في دعم التعليم الجامع والقيام بأدوارهم.
6. العمل على إثراء المناهج وتكييفها، ليناسب احتياجات جميع الطلبة.
7. تضمين أساليب التقييم لتناسب جميع الطلبة ضمن منحى التعليم الجامع.

مقترحات دراسات مستقبلية

1. إجراء دراسة لتقصي أثر استراتيجيات التعليم الجامع على نتاجات الطلبة ونسبة بقائهم في المدرسة.
2. إجراء دراسة للتعرف إلى أثر استخدام منحى التعليم الجامع في تحسين جودة التعليم في مدارس الاونروا.
3. إجراء دراسة فاعلية تطبيق منحى التعليم الجامع في تحسين القراءة والكتابة والحساب.
4. إجراء دراسة للكشف عن مدى تطبيق منحى التعليم الجامع في تحسين بيئة تعلم آمنة وحامية.
5. إجراء دراسة لقياس ممارسات فريق الجودة في تحسين الجودة المستمر في التعليم

المراجع والمصادر

المراجع العربية

القرآن الكريم

إبراهيم، لينا (2011). **الجودة الشاملة في التعليم**، مكتبة المجتمع العربي،عمان.

ابن منظور، جمال الدين.(1992). **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة مصر.

أبو حشيش، بسام وسلمان، محمد.(2005). تقويم فاعلية برنامج التعليم الجامع التابع لوزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة، **مجلة عالم التربية، مصر،1** (16)، 241-292.

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

أبو شاويش، بشير.(2010). **دور برنامج" إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة** (درجة ماجستير غير منشورة) في أصول التربية / الإدارة التربوية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية- غزة، فلسطين.

أبو مرزوق، سمر.(2007). **برنامج التعليم الجامع بين الفكرة والتطبيق في قطاع غزة**، ورقة علمية مقدمة الى المؤتمر العلمي الاول15-16 يوليو2007 " **التربية الخاصة بين الواقع والمأمول**"، جامعة بنها، مصر.

أبو مرزوق، سمر.(2011). برنامج التعليم الجامع (الدمج) بين الفكرة والتطبيق في مدارس قطاع غزة، **دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الأول "نحو حياة افضل للجميع العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة"**، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها، في الفترة 17-18/يوليو/2012، بنها، مصر.

الأسطل، ياسر.(2014). **التدخلات النفسية المستخدمة من قبل المرشدين مع حالات العنف المبني على النوع الاجتماعي**، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية الجامعة الاسلامية، غزة ، فلسطين.

الأشول، عبد الرزاق.(2008).الكفايات المهنية للمعلم،ط(1)، جامعة صنعاء، اليمن.

الإمام، محمد.(2005). **مؤشرات الذكاء المتعدد: دراسة مقارنة لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين والمتفوقين دراسياً**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان،الأردن.

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

الأمير، محمود والعواملة، عبد الله.(2011). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7**(1)، 59-76.

أوبرتي، ريناتو.(2004). **التعليم الجامع، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الثامن والأربعون للتعليم الجامع طريق المستقبل**، دبي.

الأونروا.(2006). **دليل إطار ضمان الجودة الخاص بمدارس الاونروا**، ج1، الرئاسة العامة، عمان، الأردن.

الأونروا.(2008). **دليل تنفيذ المراجعة الذاتية المسندة في مدارس الأونروا**، دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة، عمان.

الأونروا.(2010).الاستراتيجية المتوسطة الاجل للوكالة (الاونروا 2010_ 2015)،عمان، الأردن.

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

الأونروا .(2012 ب). **برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة: تحويل الممارسات الصفية، المجمع التدريبي الخامس" المنحى الجامع للتعليم والتعلم**، بيادر وادي السير، عمان، الاردن.

الأونروا .(2012 ج). **برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة: تحويل الممارسات الصفية، المجمع التدريبي السادس" تفعيل دور أولياء في عملية الارتقاء بأنجازات الطلبة**، بيادر وادي السير، عمان، الاردن.

الأونروا .(2012 د). **إطار عمل الأونروا لتحليل وتطبيق جودة المنهاج**، دائرة التربية والتعليم الرئاسة العامة الاونروا، عمان، الأردن.

(الاونروا، 2012 هـ).**التربية على حقوق الانسان وحل النزاعات والتسامح، رزمة أدوات المعلم**، دائرة التربية والتعليم الرئاسة العامة الاونروا، عمان، الأردن.

الأونروا.(2017). **إطار التوجيهات والأدوات**، وحدة ضمان الجودة،دائرة التربية والتعليم الرئاسة العامة الاونروا، عمان، الأردن.

الأونروا.(2017). **دليل المدرسة النموذجية**، وحدة ضمان الجودة،دائرة التربية والتعليم الرئاسة العامة الاونروا، عمان، الأردن.

الأونروا.(2018). **نشرة توضيحية**، وحدة ضمان الجودة، دائرة التربية والتعليم، القدس، فلسطين,

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

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

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

(الأونروا، 2013 د) **برنامج القيادة من أجل المستقبل المجمع التدريبي الثالث تحسين التعليم والتعلم** دائرة التربية والتعليم الرئاسة العامة الاونروا، عمان، الأردن.

باركارد، نيك وريس، فيل.(2008).**توظيف تكنولوجيا المعلومات في المدارس (دليل عملي للمدرسين)**، ترجمة: خالد العامري، ط(2)، الناشر الأجنبي كوجان بيدج، إعداد قسم الترجمة بدار الفاروق، القاهرة، مصر.

الباري، نواف .(2009). **الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الايزو** ، دار اليازوري للنشر والتوزيع عمان، الأردن .

برادلي، ديان وسيرز، ماغين وسوتلك، ديان .(2008). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة** ، ترجمة عبد العزيز الشخص، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.

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

البنا، هالة.(2010). **العلاقة بين أولياء أمور الطلبة والإدارة المدرسية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البوهي، فاروق.(2001). **الإدارة التعليمية والمدرسية**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهر، مصر.

البيلاوي، حسن وآخرون.(2006).**الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيق**، ط(1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

التميمي، فواز.(2010). الجودة في التعليم، **رسالة المعلم وزارة التربية والتعليم 3**(48)، 67-69.

ثابت، زياد. (2007). الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها، **بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني " مدخل للتميز**، الذي عقدته الجامعة الإسلامية في الفترة من ٣١ أكتوبر ٢٠٠٧ غزة. فلسطين.

جبر، معين الطيطي، محمد.(2012). واقع جودة التعليم في المدارس الاساسية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في فلسطين ومتطلبات تطبيقها من وجهة نظر المشرفين التربويين والإدارات المدرسية "**مجلة جامعة الأزهر** ،سلسلة العلوم الإنسانية، **14**(1)،1-34 .

جرادات، ادريس. (2013). وجهات نظر مسئولي لجنة التعليم الجامع بالمدارس الحكومية في السياسة المدرسية المتبعة فيه، **مجلة جامعة الازهر، سلسلة العلوم الإنسانية ،15**(2)،1-34.

الجسار، سلوى.(2008). **التعليم الجامع استيعاب لكل الفئات واستجابة لجميع الاحتياجات**، الموسم الثقافي التربوي الخامس عشر" التعليم الجامع طريق التربية الى المستقبل"14، وزارة التربية والتعليم، الكويت.

جمعية ايك الكندية (2017) **التعليم الجامع، كندا،**
(http:// www inclusiveeducation.ca2/8/2020).

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

جيبسون، سواني وبلاندفورد، سونيا.(2009). **إدارة العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة**، ترجمة: خالد العامري، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر.

الحريري، رافدة.(2007).**التقويم التربوي الشامل للمؤسسة**، ط(1)، دار الفكر، عمان، الأردن.

حسين، سلمان.(2019). **واقع تطبيق منحى التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث في فلسطين في ضوء النموذج المنطقي**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة بيزيت، بيزيت، فلسطين.

حلس، راوية(2019) **الصعوبات التي تواجه تطبيق إطار ضمان الجودة من وجهة نظر مديري المدارس ومنسقي وحدة ضمان الجودة في وكالة الغوث وسبل التغلب عليها**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الاقصى، غزة، فلسطين.

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

الحواجري، بسام .**(2014).أثر تطبيق برنامج ضمان الجودة على فاعلية تنفيذ الخطط الاستراتيجية لدى مدراء مدارس وكالة الغوث الدولية** .(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية،الأردن.

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

خضر،غازي. (2009). درجة تأثير المشكلات الواردة في تطبيق مشروع إطار ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها، **مجلة المناهج جامعة عين شمس، القاهرة**،(146)، 102-128.

الخضراء، عبد العزيز.(2015). أهمية تواصل أولياء الأمور مع المدرسة، **الغد الاردنية**

(https:// www alghad.com/2/9/2020).

الخطيب، أحمد.(2008). **إعداد المعلم نماذج واستراتيجيات**، جدارا للكتاب العالمي، عمان، وعالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح(2005): **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية**، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال والحديدي، منى.(2003).**مناهج واساليب التدريس في التربية الخاصة**، ط(2)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

الخطيب، جمال.(2010). **مقدمة في الاعاقة العقلية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

خلف الله ، محمد . 2008), تطبيق معيير الجودة في التعليم ، مجلة الأزهر، 17.

دريفت، كوليت.(2004). **متطلبات التعليم المبكر للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، ترجمة: خالد العامري، ط(1)، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

الدهيم، لولوه (2018). **الجودة**، المملكة العربية السعودية

(https:// www shms-prod.s3.amazonaws.com/media/editor/10/10/2020)

دوش، أمينة.(2018). معايير الجودة التربوية بين حتمية التبني ومعوقات التطبيق في المدرسة الجزائرية، جامعة20 أوت 1955 سكيكدة، **مجلة آفاق علمية 11**(1)،405- 426.

ديمنج، وربيرتهاغستوم.(2009). **أدارة الجودة الشاملة أسس ومبادىء وتطبيقات**، ترجمة (هند رشدي)، كنوز للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر.

روجرز، بيل.(2011).**إدارة السلوك داخل المدرسة**، ترجمة: قسم الترجمة بدار الفاروق، ط(1)، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر.

الزواوي، خالد.(2003). **الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي**، ط(1)، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

الزيادات، محمد، ومجيد، سوسن.(2015). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

السعود، راتب.(2002). إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية الأردن، 18** (2) 30-105.

سلامة، محمد.(2016). **التعليم الجامع، فريق مساندة الطلبة**، وحدة التنمية المهنية والمنهاج في وكالة الغوث، القدس.

سليمان، عبد الرحمن.(2001). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة**، ط (1)، مكتبة زهراء الشروق، القاهرة.

سورفي.(2004). **ذو الاحتياجات الخاصة في المراحل الدراسية المبكرة**، ترجمة: خالد العامري، ط(1)، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

سويدان، أمل والجزار، منى.(2009). **تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة**، ط(2)، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

الشدفان، إبراهيم.(2008). **أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف الخامس في العلوم وتنمية التفكير الإبداعي لديهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

صندوق الأوبك للتنمية الدولية.(2016). **الدليل الفني، الممارسات الايجابية الجامعة في المدارس**- كندا

طارق، عامر.(2014). **الجودة الشاملة والاعتماد في التعليم**: اتجاهات معاصرة، ص22.

الحوري، غضاب.(2000). تنظيم البيئة الصفية. **مجلة رسالة المعلم، 40**(2)،47-55.

العاجز، فؤاد ونشوان، جميل.(2007). معوقات تطبيق الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، **بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز**، 30- 31 أكتوبر، .الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عامر، طارق ومحمد، ربيع.(2008). **توظيف أبحاث الدماغ في التعلم**، دار اليازوري العلمية للنشـــر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبدالله، محمد.(2014). تطوير نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في ضوء أهم الخبرات الأجنبية، تصور مقترح، **دراسات تربوية ونفسية جامعة الزقازيق مصر**،83، ص 29-114.

عبد المعطي، هشام.(2015). أثر الجودة والاعتماد المدرسي على تطوير وتحسين المؤسسات التعليمية، **ورقة مقدمة في المؤتمر السنوي السابع لأثر الجودة والاعتماد المدرسي في التعليم**، المنظمة العربية لضمان الجودة، في الفترة(8_9) ديسمبر2015، الدار البيضاء "كازيبلانكا"، المملكة المغربية.

عبيد، ماجدة.(2012).**الخدمات المساندة في التربية الخاصة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

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

علوش، جليل وسلمان، سلمان .(2018). معوقات تطبيق معايري إدارة جودة التعليم في مديريتي تربية الرصافة الثانية والثالثة، بغداد، العراق، **مجلة الفتح 14**(75)، 334-353.

عمر، محمود، السبيعي، تركي، فخرو، حصى وتركي أمنه.(2010). **القياس النفسي والتربوي**، ط(1)، دار المسيرة، عمان، الاردن.

العنزي، فهد.(2016). ثقافة جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الاساسية في مدينة عرعر السعودية، **مجلة التربية جامعة الازهر** مصر، **35**(169)،421-464.

عويضة، سناء وعويضة، علاء.(2015).التعليم الجامع في ضوء برنامج التطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة، **ورقة علمية مقدمة لليوم الدراسي" التطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة في ضوء تجربة مدارس وكالة الغوث بمنطقة الشمال**، في فبراير/2015، غزة، فلسطين.

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

الغامدي، محمد.(2014). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة، **مجلة دراسات العلوم التربوية، 41**(2)، 974 -994.

الفيفي، نورا، والتويجري، أريج.(2018). معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها وواقع تطبيقها في إدارة مدارس التعليم العام لمنطقة عسير، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**،39، جامعة بابل،267-285.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي.(1998). **خطة المنهاج الفلسطيني الأول**، الإدارة العامة للمناهج، رام الله.

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

(http:// www.moehe.gov.ps 27/7/2020).

قانون الطفل الفلسطيني.(2004). رقم (7) لسنة 2004م،

(http:// www muqtafi.birzeit.edu/pg/getleg.asp?id=14674/10/8/2020).

قدومي، منال.(2014). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لمجال المشاركة المجتمعية في العمل المدرسي ووسبل تطويرها من وجهة نظر المشرفين التربويين، **جرش للبحوث والدراسات، 2**(15) ،99-116.

قرواني، خالد.(2019). دور مديري المدارس في تحقيق جودة التعليم في المدارس الأساسية في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين في فلسطين، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 11**(29) 145-159.

(http:// wwwjournals.qou.edu/index.php/nafsia1/11/2020).

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

القيسي، هناء.(2011). **فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي**، ط(1)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

كريمة، صيام.(2012) أشكالية ضمان الجودة في إعداد برامج تكوين المكونين بالمدارس العليا ، مجلة البحوث التربوية والتعليمية بوزريعة، 1، 141-167

كلاب، نسرين.(2014). **اشباع الحاجات النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين الأيتام المقيمين في المؤسسات الإيوائية وغير الايوائية بمحافظات غزة**، دراسة مقارنة،(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

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

لاوسون، سارة.(2008).**كيف تساعد طفلك على الاستفادة القصوى من المدرسة**، ترجمة: قسم الترجمة بدار الفاروق، ط(2)، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

المجلس النرويجي للاجئين.(2013). **دليل تدريب المدربين حول التعليم الجامع والصديق للطفل**،غزة.

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

مسلم، رامي .(2018). **درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية، في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين**،(رسالة ماجستير غير منشورة) **قسم الإدارة والمناهج**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الأردن.

المقيد، أسامة.(2018). **واقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وعلاقته بمستوى أداء المعلمين**(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.

منصور، طلعت.(1994). استراتيجية التربية الخاصة، والكفاءات اللازمة لمعلم التربية الخاصة **مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر** (2)، 59-99.

مهنا، طارق .(2018). **توظيف استراتيجية التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، قسم أصول التربية_الإدارة التربوية، الجامعة الأسلامية، غزة، فلسطين.

مؤنس، خالد وجمعة، أمجد.(2015). ملامح التعليم الجامع والصديق في شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم، **ورقة علمية مقدمة لليوم الدراسي" التأصيل الاسلامي في علم النفس**" الذي نظمه قسم

علم النفس بكلية التربية في الجامعة الاسلامية، وقسم علم النفس بكلية التربية في جامعة الأقصى بتاريخ26 / نوفمبر (2013)، غزة، فلسطين.

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

النجار، محمد، والسميري، نجاح.(2008).الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء التدريسي لدى معلمي مدارس التعليم الجامع بمحافظات غزة، **مجلة كلية التربية من جامعة عين شمس**، القاهرة ،(30)،417-467.

يحيى، خولة.(2006). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

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

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

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

يونسيف (2020) **اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الامم المتحدة – نسخة الاطفال**

(https://www.unicef.org/10/8/2020).

اليونسكو.(2000). **التعليم للجميع**، المنتدى العالمي للتربية داكار، السنغال.
(http://www.unesco.org/new/ar/archives/education22/11/2020).

اليونسكو.(2015). **دروس من التعليم للجميع (EFA) والأهداف الإنمائية للألفية للتعليم** (2016-2030)، الحملة العالمية للتعليم للجميع.
(http://www.campaignforeducation.org/10/8/2020).

المراجع الأجنبية:

Belawati,Tian, & Zuhairi, Amin(2007): The Practice of Quality Assurance

System in Open and Distance Learning: Acase Study at Universitas Terbuka, **International Review of Research in Open and DistanceLearning, 8**, (1), p149

Cate, I, Markova, M, Krischler, M, Krolak, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. **Insights into Learning Disabilities, 15**(1), pp49-63.

Cheng, Y. (2003). Quality Assurance in education: Internal, Interface and future**, Journal ,Quality Assurance in Education,11**(4),pp202-213.

Cheny, Y . (2008).Quality Assurance in education: Internal, Interface future**Journal of Quality in education, 2** (4), P 209.

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

Crawford, C. (2004). **Gathering momentum: Mobilizing to transform community living in BC**. Toronto, Canada: The Roeher Institute.

Das, A. K., Kuyini, A. B.,& Desai, I. P.(2013).Inclusive Education in India:Are the Teachers Prepared?. International **Journal of Special Education, 28**(1), pp27-36.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva,B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country:**A cross-cultural study of self-determination. Personality and social psychology bulletin,27**(8),pp930-942.

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

Doucet, C.(2013). **qualite. Algerie**, (3)edition :ITCIS.p 5

Hulpiau, V., Waeytens, K. (2001). **Improving quality of education: what makes it actually work**? A case study,

(**http://www.leeds.ac.uk/educol/documents,2/12/2020)**

Goos, M., Lincoln, D., Coco, A., Frid, S., Galbraith, P., Horne, M., et al. (2004). **Home, school and community partnerships to support children's numeracy**. Australia: Department of Education, Science and Training.

Grace, G .(2008). "What is quality ducation?,

(http://www.timesofmalta.com, 20/10/2020).

Grace, G .(2008). Quality Standards in Education,

(http://www .the commonwealth-educationhub.net,20/10/2020).

Grant, L. (2009).**Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies**,

(http:// www.Futurelab.org.uk/projects/home-school relationships,9/12/2020)

Halgunseth, L.; Peterson, A., Stark, D. & Moodie, S. (2009). **Family engagement, diverse families, and early childhood education programs**: An integrated review of the literature. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, The Pew Charitable Trust.

Harris, A., & Goodall, J. (2007). **Engaging parents in raising achievement: Do parents know they matter?**. UK: University of Warwick and Department for Children, Schools and Families.

Hulya, H, Zarif, I. (2012) .The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6 year olds with typical development. International**, Journal of Special Education 3** ، (27), 169-175 .

James, K.(2010).**challenges facing quality assurance and standards officers In supervising Implementation of primary school curriculum ln gatanga district**, KENYA Department of Educational Management, Policy and Curriculum Studies Kenyatta University.

Janicek, L.(2003).**Improvement of Education and Quality Implications**. P.7.

Jchannsen C. (2000) . Total quality management in a Knowledge

management prespecttive**" Journal of Documentation**, 56 (1)pp60-105.

Jeffrey D. Sachs (2015) "**How to achieve a quality education for all**,

(http://www:weforum.org,5/9/2020)

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

Jonathan. N .(2015**).** The Importance of Quality Education,

(http://www .the economics21.org/html/importance-quality-education-1375.html 20/9/2020).

Kotride, Y, Yunos, J &Anaf, Y. (2014) . The Role of Principals in Sustaining Management of Quality Secondary Schools Education in Nigeria. Journal of Education. Vol. 1,no. 2pp53-60.

Korkmaz, I. (2011). Elementary Teachers' Perceptions about Implementation of Inclusive Education. **Online Submission, 8**(2),pp 177-183.

Manisah, A. (2006). An empirical study on teacher's perceptions towards Inclusive Education in Malays. International **Journal of Special Education, 3**(21), pp36-44.

Momoh,U. Osagiobare,E.(2015).Implementation of Quality Assurance Standards and Principals' Administrative Effectiveness in Public Secondary Schools in Edo and Delta States Peer reviewed Peer reviewed. **World Journal of Education Showing ,5**(3)pp107-114.

Porter, G, &,Smith, D. (2011). **Exploring Inclusive Educational Practices through Professional Inquiry.** The Netherlands: Sense Publishers.

Roope,S.(2015).**Implementing Quality Management System for an Engineering and Services Company**,Thesis in Engineering Quality,Helsinki Metroplia University,pp5-12.

Savolainen,H.&, Halinen,I.(2009).**Discussion paper on curriculum and inclusion, Policy Guidelines on Inclusion**: in Education, 2009 paris: Unesco, p6.

Save the Children. (2016). **Inclusive Education project**: A Partnership between Birzeit University and Save the Children. Project Coordinator Dr. Anwar Abdel Razeq. Birzeit University College of Eduation Department of Curriculum and Instruction.

Schumm, J. Vaughn, S.& , Haager, D. (1995).General education teacher planning: What can students with learning disabilities expect**? Exceptional Children**,61,pp352-335

Slavica, P. (2010). Inclusive Education: Proclamations or Reality (Primary School Teachers' View). **Online Submission, 7**(10), pp62-69.

Senol, H.& Dagi, G. (2017). IncreasingService Quality in Education: Views of Principals and Teachers.Eurasia **Journal of Mathematics, Science and Technology.Vol. 13**, Issue8 pp. 4857-4871

Toremen, F., et al. (2009). Total Quality Management practices in Turkish Primary Schools", **Quality Assurance in Education: An International Perspective**,.17(1), pp 30-40.

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

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

UNESCO(2002): **Papers on High Education**, Quality Assurance and

the Development of Course Programmes, Bucharest,P33.

Zunaira Sajjad .(2017) .Analysis of Challenges to Total Quality Management Implementation in FGEIs (C/G) in Pakistan, **European Journal of Business and Management** , 9(13), 2017.

Xingxing Z. (2009) ."'infrastrraecture and carequality management practices, how do they affect quality? "international Jurnai of quality,Reliability management "Soft" and "hard" TQM elements on Quality management results "International **Jurnal of quality, Reliability management, 26**(2).pp2-3

الملاحق

ملحق رقم (1) قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	مكان العمل
1	محمود أبو سمرة	بروفيسور إدارة تربوية	جامعة القدس
2	محمد عجوة	دكتوراة	جامعة الخليل
3	تيسير ابو ساكور	دكتوراة	جامعة الخليل
4	ابراهيم المصري	دكتوراة	جامعة الخليل
5	عايد الحموز	دكتوراة	جامعة الاستقلال
6	عادل ريان	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
7	توفيق إبراهيم مطر	ماجستير أساليب تدريس	وكالة الغوث
8	ابراهيم جابر الشدفان	ماجستيرمناهج وطرق تدريس	وكالة الغوث
9	آلاء البدوي	ماجستير أساليب تدريس	وكالة الغوث

ملحق (2) الصورة النهائية لمقاييس الدراسة: منحى التعليم الجامع وجودة التعليم

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

المعلم الفاضل/ ة حفظه/ا الله

يقوم الباحث بإجراء دراسة بحثية حول "**مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وعلاقته بجودة التعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في بناء المؤسسات والموارد البشرية جامعة القدس، وتحتوي استبانة منحى التعليم الجامع على (48) فقرة موزعة على ستة ابعاد واستبانة تطبيق جودة التعليم على (43) فقرة موزعة على ستة مجالات .

يرجى التكرم بقراءة بنود الاستبانتين بتمعن والإجابة عليهما بشكل دقيق وموضوعي مع العلم أن البيانات ستستخدم لأغراض الدراسة فقط.

وشكراً لحسن تعاونكم

الباحث : وسام الشدفان

إشراف:أ.د محمد عبدالفتاح شاهين

القسم الأول: معلومات عامة:

1. الجنس: أ. □ ذكر ب. □ أنثى

2. التخصص : □ أ. مواد أدبية ج. □ مواد علمية

3. الخبرة في التعليم: أ□ أقل من 5 سنوات ب. □ من 5–10 سنوات ج.□ أكثر من10سنوات.

4.جنس المدرسة : أ. □ ذكور ب. □إناث ج. □ مختلطة

القسم الثاني : أ . استبانة منحى التعليم الجامع

الرقم	الفقرة	بدرجة				
أولاً	تنظيم البيئة الصفية (المادية والمعنوية)	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
.1	أنظم بيئة صفية محفزة لاحتياجات تعلم الطلبة .					
.2	أشجع الطلبة على الاستجابة لمعايير الانضباط الصفي الذاتي.					
.3	أستخدم لغة إيجابية سلسة مع طلبتي أثناء التدريس .					
.4	أحرص على زيادة فرص التفاعل الصفي متعدد الاتجاهات داخل الصف.					
.5	أوظف الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع الطلبة على الإنجاز .					
.6	أوظف المصادر الداعمة للبيئة النفس اجتماعية لتعزيز اتجاهات الطلبة نحو المدرسة .					
.7	أنظم جلوس الطلبة داخل الصف بما يتناسب ومتطلبات الموقف التعليمي.					
.8	أشجع الطلبة على بناء علاقات إنسانية ودية مع المعلم وفيما بينهم .					
.9	أشكل مع المرشد المدرسي فريق عمل مسانداً للطلبة .					
ثانياً	إستراتيجيات التدريس					
.10	أحتفظ بسجل خاص بالاحتياجات التعليمية للطلبة .					
.11	أبني خططا فردية بما يراعي الفروق الفردية بين الطلبة .					
.12	أحلل المهمات التعليمية إلى مهمات فرعية ليسهل على جميع فئات الطلبة التعامل معها.					
.13	أوظف استراتيجيات التعلم النشط بما يتناسب مع متطلبات المواقف التعليمية .					
.14	أقدم التغذية الراجعة الإيجابية الفورية للطلبة .					
.15	أهتم بتنمية عملية التفكير من خلال العصف الذهني.					
.16	أمنح الطلبة وقتا كافيا لإنجاز مهامهم التعليمية استجابة لقدراتهم المتفاوتة.					
.17	أعمل على تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب لجميع الطلبة بغض النظر عن قدراتهم .					
.18	أراعي عند تخطيط الانشطة التعليمية احتياجات الطلبة الموهوبين وذوي الاختياجات الخاصة .					
.19	أوظف استراتيجيات التعلم من خلال اللعب والدراما لتشجيع الطلبة على الاكتشاف .					
ثالثاً	توفير الوسائل التعليمية					
.20	أعد الوسائل التعليمية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف .					
.21	أوظف الوسائل التعليمية (السمعية ، البصرية) استجابة للاحتياجات التعليمية للطلبة.					
.22	أمنح الطلبة فرص التعلم الذاتي من خلال الوسائل التعليمية التي أوفرها لهم.					

.23	أتيح فرص الاكتشاف والفهم للطلبة من خلال التنويع في الوسائل التعليمية.					
.24	أستخدم وسائل تعليمية بمواصفات تستجيب لاحتياجات الطلبة التعليمية .					
.25	أمنح الطلبة الوقت الكافي للتفاعل مع الوسيلة التعليمية بفاعلية .					
.26	أوظف التكنولوجيا والبرامج التفاعلية النشطة وفقا لأنماط تعلم الطلبة					
رابعاً	**تكييف المناهج الدراسية**					
.27	أهيىء الفرص أمام الطلبة لإنجاز مهامهم التعليمية في ضوء متطلبات الفروق الفردية بينهم					
.28	أبسط لغة المحتوى التعليمية بما يتناسب مع قدرات الطلبة .					
.29	أحدد صعوبات تعلم الطلبة كي أتمكن من التعامل معها.					
.30	أمنح الطلبة فرص تطبيق ما تعلموه في مواقف واقعية .					
.31	أحول المحتوى التعليمي إلى صور أو رموز ليسهل التعامل معها من جميع الطلبة .					
.32	أربط المحتوى ببيئة المتعلم ليسهل عليه فهمه .					
.33	أراعي النوع الاجتماعي في ضوء أوجه التفاوت بين الجنسين.					
.34	أحرص على تعديل الأهداف في ضوء مخرجات التعلم المقصودة لتلبية احتياجات المتعلم الفردية					
خامساً	**الاحتياجات الصحية**					
.35	أشارك إدارة المدرسة في تنفيذ البرامج الصحية في المدرسة .					
.36	أتابع التزام الطلبة بالإرشادات والتوجيهات الصحية المقدمة لهم .					
.37	أقدم إرشادات للطلبة للتغلب على بعض المشكلات الصحية التي يعاني منها البعض .					
.38	أهتم بتوفير بيئة فيزيقية (تهوية ، إنارة) مناسبة للطلبة .					
.39	أشجع الطلبة على الاهتمام بنظافة المرافق المختلفة في المدرسة .					
.40	أتابع مع إدارة المدرسة إجراءات معالجة المشكلات الصحية للطلبة .					
.41	أتعاون مع المؤسسات ذات العلاقة لمعالجة بعض المشكلات الصحية للطلبة					
سادساً	**مشاركة الأهالي في التعليم الجامع**					
.42	أنظم لقاءات دورية مع أولياء أمور الطلبة لمناقشتهم في منحى التعليم الجامع .					
.43	أتابع مع أولياء أمور الطلاب مستويات تقدم التحصيل الدراسي لأبنائهم .					
.44	أدعو أولياء الأمور للمشاركة في الفعاليات والأنشطة التعليمية والترفيهية في المدرسة .					
.45	أتواصل مع أولياء أمور الطلاب لمعالجة المشاكل السلوكية لأبنائهم .					
.46	أمنح أولياء الأمور الفرصة للتحدث بحرية عن مشكلات أبنائهم .					
.47	أزود أولياء الأمور بنماذج من إنجازات أبنائهم.					
.48	أطلب من أولياء الأمور متابعة تنفيذ أبنائهم لواجباتهم المنزلية .					

ب. استبانة تطبيق جودة التعليم

الرقم	الفقرات	بدرجة				
أولاً	**المناخ المدرسي**	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
.1	يوجد في المدرسة مدونة سلوك شاملة وجامعة يتم توظيفها بفاعلية .					
.2	تهتم المدرسة بشكل فاعل بحقوق الإنسان للطلبة.					
.3	توظف المدرسة إجراءات لحماية الطلبة من العنف .					
.4	معظم الطلبة يشاركون بفاعلية في تحسين مستوى الانضباط المدرسي .					
.5	تنفذ المدرسة باستمرار برنامجا صحيا يشمل تعزيز نمط حياتي صحي.					
.6	تتسم بيئة المدرسة ومرافقها بنظافتها الدائمة.					
.7	تتخذ المدرسة إجراءات ناجحة لتجنب وجود طعام غير صحي في المقصف.					
ثانياً	**الإجراءات الإدارية**					
.8	لدى المدرسة توجه استراتيجي يعزز رؤيةً طموحةً ، تعكس القيم الجوهرية للوكالة.					
.9	لدى المدرسة خطة تطويرية مترابطة تهدف إلى قيادة التحسين في المدرسة .					
.10	تظهر القيادة المدرسية مستوى عاليا من التمكين والتنسيق عند اتخاذ القرارات .					
.11	يعزز مدير المدرسة باستمرار ثقافة التعاون بمهنية بين المعلمين.					
.12	تحرص إدارة المدرسة على تنفيذ مبادئ التعليم الجامع .					
.13	توفر المدرسة فرص التطور المهني للمعلمين بانتظام .					
.14	يعتمد مدير المدرسة على روح المساءلة لضمان أداء المدرسة بشكل ممتاز.					
.15	تعد المدرسة خطة طوارئ شاملة وإجراءات أمن وسلامة لتوفير تعليم ذي جودة.					
ثالثاً	**المناهج الدراسية**					
.16	تتصل المناهج بالخلفيات الثقافية والاجتماعية للطلبة .					
.17	يتناسب محتوى المناهج مع قدرات الطلبة ومستوياتهم .					
.18	يتم تحليل المناهج وفق إطار عمل الأونروا لتحسين المناهج .					
.19	تعمل المناهج على تنمية التفكير الإبداعي للطلبة .					
.20	تُعدّ التكنولوجيا جزءا لا يتجزأ من المناهج .					

.21	تراعي المناهج النوع الاجتماعي .					
.22	ترتكز المناهج على أسس التعلم البنائي .					
رابعاً	**طرائق التدريس**					
.23	أمتلك القدرة على ممارسة استراتيجيات التعلم النشط .					
.24	أتحقق من المعلومات والخبرات السابقة لدى المتعلمين.					
.25	أصمم أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .					
.26	أوظف المصادر التعليمية التعلمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.					
.27	استخدم استراتيجيات التعلم التعاوني .					
.28	أشجع الطلبة على استثمار مصادر التعلم الذاتي المتاحة .					
.29	أقوم بانتظام بمراجعة ممارساتي التدريسية وتأملها.					
.30	أشجع طلبتي على بناء مجتمعات تعلم خاصة بهم .					
خامساً	**التقويم**					
.31	أوظف وسائل التقويم التي تحقق الأهداف التربوية .					
.32	تعتمد إدارة المدرسة المساءلة الذاتية لتحسين العملية التعليمية .					
.33	يتم تقويم المعلمين وفقا لكفايات معروفة لديهم .					
.34	يظهر الطلبة مستويات تحصيل عالية في التقييم.					
.35	يحرص الطلبة على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة .					
.36	تنوع المدرسة وسائل التقويم المختلفة .					
.37	تعد المدرسة الخطط العلاجية لمعالجة نقاط ضعف الطلبة في ضوء نتائجهم .					
سادساً	**المجتمع المحلي**					
.38	تزود المدرسة أولياء الأمور بمعلومات حول تقدم أبنائهم باعتبارهم شركاء.					
.39	يسهم التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي في تحسين تحصيل الطلبة .					
.40	يساعد المجتمع المحلي في حل مشكلات المدرسة المختلفة .					
.41	تشرك المدرسة أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم الطلبة .					
.42	تشارك المدرسة المجتمع المحلي في توفير الاحتياجات التعليمية .					
.43	تشارك المدرسة في تنفيذ برامج ومشروعات اجتماعية تخدم المجتمع المحلى.					

ملحق (3) **كتاب تسهيل مهمة**

بسم الله الرحمن الرحيم

معهد التنمية المستدامة

Institute of Sustainable Development

٢٠٢٠/٨/٢٥

لـمـن يـــهمـه الأمـر

حضرة السيد رئيس برنامج التعليم في وكالة الغوث الضفة الغربية المحترم

الموضوع: تسهيل مهمه

تحية طيبة وبعد،،،

يفيد برنامج بناء المؤسسات وتنمية الموارد البشرية – جامعة القدس بأن **الطالب وسام محمد جابر الشدفان الرقم الجامعي (٢١٧١٢٤٦٠) هو** احد طلاب معهد التنمية المستدامة في جامعة القدس ويقوم حالياً بإعداد دراسة بحثية بعنوان:

"مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وعلاقته بجودة التعليم في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر معلمي المرحلة الاساسية"

وعليه يرجى مساعدته بالحصول على المعلومات اللازمة لهذه الدراسة بما تسمح أنظمتكم به، علماً بأن المعلومات والبيانات التي يحصل عليها الطالب تعامل بسرية تامه ولأغراض البحث العلمي فقط، وقد أعطي هذه الوثيقة بناء على طلبه .

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام والتقدير،،،

مدير الفرع

د.سمير النموره

الدراسات العليا / حرم دورا
Higher Studies/ Dura campus

Jerusalem – Abu Deis
Tel / Fax: 009722790345
P.O.Box: 51000, 20002
email: Info@srd.alquds.edu

القدس- أبوديس
تلفاكس ٠٠٩٧٢٢٧٩٠٣٤٥
ص.ب: ٥١٠٠٠ او ٢٠٠٠٢
البريد الالكتروني: Info@srd.alquds.edu

ملحق رقم (4) الموافقة على تسهيل المهمة

TITI, Jafar ٢٢ سبتمبر
SHADFAN, Wissam, +١١

الزميل وسام الشدفان المحترم

تمت الموافقة على تطبيق استبانة رسالة الماجستير الخاصة بك ، بشرط ان تكون بشكل الكتروني، يرجى تجهيز الرابط ومن ثم أرساله للمدارس.

الزملاء والزميلات مديري المدارس منطقة الخليل المحترمات/ين

تحية طيبة وبعد،

يرجى تسهيل مهمة الزميل وسام الشدفان.

مع الاحترام

Jafar I. Titi | HEBRON AREA EDUCATION OFFICER
unrwa | department of education | west bank
t & f: +972 2 2221444 | **m:** +972 562940977 | **e:** j.titi@unrwa.org
unrwa.org | facebook | youtube | twitter | linkedin | instagram

فهرس الملاحق

ملحق (1) : قائمة المحكمين.....137
ملحق (2) الصورة النهائية لمقاييس الدراسة 138
ملحق (3) كتاب تسهيل المهمة..... 143
ملحق (4) الموافقة على كتاب تسهيل المهمة.....144

فهرس الأشكال

الشكل (1) : نموذج دعم التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث..... 17

فهرس الجداول

جدول (1.2) توضيح لرزمة أدوات التعليم الجامع	22
جدول رقم (1.3) خصائص العينة الديموغرافية	69
جدول (2.3) أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد مدى تطبيق منحى التعليم الجامع.	70
جدول (3.3): درجات التقدير لمتوسطات تطبيق التعليم الجامع .	71
جدول رقم (4.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة تطبيق منحى التعليم الجامع مع الدرجة الكلية لكل بعد.	72
جدول رقم(5.3): نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاستبانة تطبيق منحى التعليم.	73
جدول (6.3) أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد استبانة جودة التعليم.	74
جدول (7.3): درجات التقدير **لمتوسطات تطبيق جودة التعليم** .	75
جدول رقم (8.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة تطبيق جودة التعليم مع الدرجة الكلية لكل بعد.	76
جدول رقم (9.3): نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاستبانة تطبيق جودة التعليم.	77
جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أبعاد مدى تطبيق منحى التعليم الجامع مرتبة تنازليا.	80
جدول (2.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد تنظيم البيئة الصفية (المادية والمعنوية) مرتبة تنازليا .	81

جدول (3.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد استراتيجيات التدريس مرتبة تنازلياً.	82
جدول (4.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد توفير الوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً.	83
جدول (5.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد تكييف المناهج الدراسية مرتبة تنازلياً.	84
جدول (6.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الاحتياجات الصحية مرتبة تنازلياً.	85
جدول (7.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد مشاركة الأهالي في التعليم الجامع مرتبة تنازليا.	86
جدول (8.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين المتوسطات الحسابية الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعا لمتغير	87
جدول (9.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين المتوسطات الحسابية الكلية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعا لمتغير	88
جدول (10.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم.	89
جدول(11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق بين متوسطات تطبيق منحى التعليم الجامع تبعا لمتغير الخبرة في التعليم.	90
جدول (12.4): نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم.	91
جدول (13.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق منحى التعليم الجامع تبعاً لمتغير جنس المدرسة.	92
جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق بين متوسطات درجات تطبيق منحى التعليم الجامع تبعاً لمتغير جنس المدرسة.	93

جدول (15.4): نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاهات الفروق تبعاً لمتغير جنس المدرسة	94
جدول(16.4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أبعاد جودة التعليم مرتبة تنازلياً.	95
جدول (17.4): الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المناخ المدرسي مرتبة تنازلياً.	96
جدول (18.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات لبعد الإجراءات الإدارية مرتبة تنازلياً.	97
(19.4): الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المناهج مرتبة تنازليا .	98
جدول (20.4): الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد طرائق التدريس مرتبة تنازليا.	99
جدول (21.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التقويم مرتبة تنازليا .	100
جدول (22.4) الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المجتمع المحلي مرتبة تنازليا	101
جدول (23.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لجودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمتغير الجنس.	102
جدول (24.4): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لجودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية تبعا لمتغير التخصص.	103
جدول(25.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجودة التعليم تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم.	104
جدول (26.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق بين متوسطات درجات جودة التعليم تبعاً للخبرة في التعليم.	105

جدول (27.4): نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه دلالة الفروق تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم.	106
جدول (28.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجودة التعليم تبعاً لمتغير جنس المدرسة.	107
جدول(29.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق بين متوسطات جودة التعليم تبعاً لمتغير جنس المدرسة.	108
جدول (30.4): نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير جنس المدرسة.	109
جدول (31.4): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين مدى تطبيق منحى التعليم الجامع وبين مدى جودة التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية	110

فهرس المحتويات

	الإهداء	
	إقرار	أ
	شكر وعرفان	ب
	الملخص	ج
	الملخص بالإنجليزية	د
	الفصل الأول: خلفية الدراسة	1
1.1	المقدمة	1
2.1	مشكلة الدراسة	5
3.1	اسئلة الدراسة	5
4.1	فرضيات الدراسة	6
5.1	أهداف الدراسة	7
6.1	أهمية الدراسة	7
7.1	محددات الدراسة	8
8.1	التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة	9

	الفصل الثاني: الخلفية النظرية والدراسات السابقة	10
.2	الإطار النظري	10
1.1.2	مفهوم التعليم الجامع	10
2.1.2	الجودة التعليم	39
3.1.2	العلاقة بين التعليم الجامع وجودة التعليم	51
2.2	الدراسات السابقة	52
1.2.2	**المحور الأول** : دراسات تناولت التعليم الجامع .	52
1.1.2.2	التعليق على الدراسات السابقة **في المحور الأول**	58
2.2.2	**المحور الثاني** :دراسات تناولت جودة التعليم	59
1.2.2.2	التعليق على الدراسات السابقة **في المحور الثاني**	67
	الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	68
1.3	منهجية الدراسة	68
2.3	مجتمع الدراسة	68
3.3	عينة الدراسة	68
4.3	أداتا الدراسة	69
1.4.3	بناء استبانة منحى التعليم الجامع	70

1.1.4.3	تصحيح استبانة منحى التعليم الجامع	71
2.1.4.3	صدق استبانة منحى التعليم الجامع	71
3.1.4.3	ثبات استبانة منحى التعليم الجامع	73
2.4.3	استبانة جودة التعليم	74
1.2.4.3	تصحيح استبانة جودة التعليم	74
2.2.4.3	صدق استبانة جودة التعليم	75
3.2.4.3	ثبات استبانة جودة التعليم	77
5.3	متغيرات الدراسة	77
6.3	خطوات إجراء الدراسة	78
7.3	المعالجة الاحصائية	79
	الفصل الرابع : نتائج الدراسة	80
1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	80
2.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	87
3.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	95
4.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	102
5.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	109

5	**الفصل الخامس : مناقشة النتائج**	111
1.5	مناقشة نتائج السؤال الاول	111
2.5	مناقشة نتائج السؤال الثاني	112
3.5	مناقشة نتائج السؤال الثالث	116
4.5	مناقشة نتائج السؤال الرابع	117
5.5	مناقشة نتائج السؤال الخامس	119
2.5	التوصيات	121
3.5	قائمة المصادر والمراجع	122
	المراجع العربية	122
	المراجع الاجنبية	132
	فهرس الملاحق	145
	فهرس الاشكال	146
	فهرس الجداول	147
	فهرس المحتويات	151