



جامعة الأزهر - غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم أصول التربية

واقع البيئة التعليمية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة

The Reality of the Educational Environment to Include the Students
with Disability at The Governmental Schools in Gaza Governorate

إعداد الباحثة
فرح وليد زبيدة

إشراف
الدكتور/ محمد هاشم آغا
أستاذ أصول التربية المشارك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية
من كلية التربية - جامعة الأزهر - غزة

1439هـ - 2018م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرْجٌ وَلَا

عَلَى الْمَرِيضِ حَرْجٌ وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ يُدْخِلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ

وَمَنْ يَتَوَلَّ يُعَذِّبْهُ عَذَابًا أَلِيمًا﴾

﴿سورة الفتح 17﴾

الإهداء

إلى جنةِ عُمري وريحانةِ القلبِ التي لا تَذُبُلُ.. مَتْلِي الأَعلى وَقُدُوتِي وردتي
أُمي الحبيبة

إلى رفيقِ العمرِ.. القلبِ الذي يَنْبُضُ بالوفاءِ.. مَنْ أَحاطني بِحُبِّهِ وصبرِهِ
وعلمِهِ.. زوجي الحبيب

إلى شقائقِ الرُوحِ، والنسيمِ الذي يلامسُ نبضي.. إخوتي إيهاب\ أحمد\ محمد
إلى مَنْ ألبسوني تاجَ الأمومةِ نبضاً، وأعادوني طفلةً بطهر براءَتِهِم ودفءِ
حنانِهِم ولداي آدم وأحمد

إلى من أشتَمُ فيها رائحةَ أُمي، التي احتضنتني بقلبِها الطيبِ الحنون، خالتي
وأمُّ زوجي الغاليةُ ولعمري الحبيبِ باقاتُ فلِ ياسمين

صديقاتي: شيماء الباز/ نائرة العقاد / سماح الغول.... بصادقتِكُم اشرقتْ
شمسُ المحبةِ والعَفْويَةِ في قلبي من جديد

وأخيراً هذا الإهداء الخاص...

إلى النبضِ الغائبِ، والعشقِ الأبدِيِّ، والدي وحببي وقطعةُ الروحِ التي ترقدُ تحت
الترابِ، هذا غِرْأُسُكَ يا أبي ومني الحصادِ، أهدي لك ثمارَ عمري رحمةً لِشَراكِ

يا من كنتَ قَمَري ورفيقي في كل الأوقاتِ،

رَحْمَاكَ ربي بأبي، أسكنه فردوسَ الجناتِ.

شكر وتقدير

أحمد الله عز وجل وأشكر فضله أن منّ على بالصحة والعافية والقوة والإصرار، وأن أعانني على السير في هذا الطريق حتى نهايته الطيبة.

أتقدم بجزيل شكري وعرفاني لهذا الصرح الأكاديمي ولطاقم العمل والعاملين وللجنود المجهولين في تيسير الدراسة، وتذليل الصعوبات، وتقديم الخدمات للطلبة بجامعة الغراء جامعة الأزهر ممثلة برئيسها الدكتور: عبد الخالق عبد الرحمن الفراء، وعميد كلية التربية الدكتور: محمد محمد عليان، كما وأتقدم بجزيل شكري وامتناني لقسم أصول التربية ممثلاً بأساتذتي الأفاضل كل باسمه ولقبه وعلى رأسهم أستاذي القدير الدكتور/ محمد هاشم آغا الذي تفضل بقبول الإشراف على هذه الرسالة، والذي كان بمثابة الاب الروحي لي وللطلبة كافة، ولما منحني من عطف وعلم وتوجيه لإتمام وتعزيز هذا العمل المتواضع، كما أتوجه بالشكر وعظيم الامتنان للأساتذة الكرام عضوي لجنة المناقشة لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة نفعتني الله بعلمكما، وأحاطني بحلمكما، وزودني بطيب جودكم عليّ بالجهد والوقت، لكم الفضل بعد الله تعالى لتحسين وتجويد هذه الرسالة وإخراجها بأبهى صورة، فجزاكم الله عني خير الجزاء.

كما ويشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لمن علمني الكثير فيما يتعلق بالبحث العلمي وكان له الفضل على علماً وعملاً وتعليماً الدكتور/ صلاح الدين أبو ناهية، والى من خصّنتني بصبرها ووقتها، واستفدت من ملاحظاتها الحكيمة وتوجيهاتها السديدة في تصويب مسار الدراسة الأستاذة تهاني أبو سلطان، والشكر موصول الى الأستاذ/ جهاد الباز لمساعدته لي في التدقيق اللغوي، فجزاهما الله عني وعن طلبة العلم خير ما يجزي به عباده الصالحين.

كما وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أصدقائي بالعلم ورفقاء دربي وزملائي المعلمين والمرشدين الذين ما بخلوا علىّ بالدعم والمساندة كي أقوم بإتمام هذا العمل المتواضع.

وختاماً إلى العباد المخلصين الذين أعانوني على إتمام هذه الرسالة بفائدة أو مشورة أو دعاء، فهم من يستحقون الشكر، سائلة الله العليّ القدير أن لا يضيع لهم أجراً وأن يجعله في ميزان حسناتهم أنه سميع الدعاء، وأن يغفر لي جدي وهزلي وخطئي وعمدي، فحسبي أنني حاولت واجتهدت، فإن وفقت فمن الله، وإن قصرت فمن نفسي والشيطان - فالكمال لله وحده- فما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

وَصَلَّى اللهُ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ وَمَنْ اتَّبَعَهُ وَسَلِّمْ.

الباحثة

ملخص الدراسة

واقع البيئة التعليمية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة

مقدمة من الطالبة/ فرح وليد زيدية إشراف الدكتور/ محمد هاشم آغا

هدفت التعرف إلى درجة ملاءمة البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المرشدين التربويين، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع البيئة التعليمية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة تعزى إلى (الجنس المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة، الدرجة العلمية)، وعرض تجليات أهم المعوقات التي من شأنها الحد من عملية وصول طلبة ذوي الإعاقة إلى نظام التعليم الدامج في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، والكشف عن أهم السبل التي قد تسهم في الحد من هذه المعوقات ثم وضع توصيات ومقترحات من شأنها تحسين البيئة التربوية لطلبة ذوي الإعاقة في نظام التعليم الدامج في المدارس الحكومية بمحافظة غزة. ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من المرشدين التربويين في مديرتي شرق وغرب غزة، وتم أخذ مجتمع الدراسة في محافظة غزة قدرت بمجموع (145) مرشداً ومرشدة تربويين للعام الدراسي 2017-2018 ميلادي، طبقت عليهم أداة الدراسة والتي تتمثل في (الاستبانة).

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

إن درجة ملاءمة البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المرشدين التربويين جاءت بدرجة تقدير كبيرة، وبوزن نسبي (72.81%)، وقد حصل المجال الاجتماعي على المرتبة الأولى بوزن نسبي (75.13%) بدرجة تقدير كبيرة، ويليه المجال الإداري على المرتبة الثانية بدرجة تقدير كبيرة بوزن نسبي (74.52%)، ثم مجال الخدمات حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (72.38%) بدرجة تقدير كبيرة، وفي المركز الرابع والأخير، المجال الأكاديمي حصل على وزن نسبي (71.06%) بدرجة تقدير كبيرة وإن احتل أدنى المجالات.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لتوفير بيئة تعليمية دامجة لطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغير الجنس ولقد كانت الفروق لصالح الذكور، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير (المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية ولقد كانت الفروق لصالح البكالوريوس.

وقد أظهرت النتائج العديد من المعوقات التي تواجه المدارس الحكومية لتصبح دامجة لطلبة ذوي الإعاقة من أهمها غياب الأدوات المساعدة والخدمات المتخصصة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة، وضعف التمويل اللازم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة، وسعت الدراسة لوضع أهم السبل التي من شأنها أن تحسن من البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة من أبرزها توفير الدعم المادي والمعنوي المتمثل بالاتجاهات والأدوات المناسبة، من خلال تقديم دورات ونشرات توعوية للمديرين والمعلمين للتعرف الى طرق التعامل مع ذوي الإعاقة.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة العديد من التوصيات أهمها:

1. دعم الممارسات الدامجة على أرض الواقع وتطبيقها، بتوفير معلمين مؤهلين ومدرسين جيداً في مجال الدمج بالمدارس الحكومية، وإعداد دليل المعلمين لدعم تنفيذ البرنامج، لضمان وجود بيئة تعليمية متكاملة بشرياً وفيزيائياً ومعلوماتياً.
2. وضع خطط تنفيذية سنوية من قبل الوزارة تضم نشاطات تدريبية للكادر البشري حول سياسات التعليم الجامع تتناول الموضوع بشكل شامل ومتخصص.
3. توسيع قاعدة الخدمات الداعمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، المادية منها والنفسية والاجتماعية وتحسين البنية التحتية للمدارس لتطبيق مستوى مقبول من المواءمة الفيزيائية والمعلوماتية.
4. تعزيز مشاركة أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس بعقد حلقات نقاش دورية لتذليل الصعوبات وتصميم برامج التدريب والمساندة الصفية من جهة، وتضافر الجهود في المشروعات البحثية من جهة اخرى

ABSTRACT

The Reality of the Educational Environment to Include the Students with Disability at The Governmental Schools in Gaza Governorate

Researcher\Farah Waleed Zeedia supervisor\Dr. mohammed Hashem Agha

The study aimed at recognizing the level of suitability of educational environment to be inclusive for students with disabilities at the governmental schools in Gaza governorate from educational councilors point of view, moreover, to explore level of significance at ($\alpha \leq 0.05$) between study sample perception due to the variables (sex, educational directorate, years of experience and academic degree), to identify the main obstacles that hinders the accessibility of schools to students with disabilities, and finally to recommend action points that would contribute to enhancing the inclusive education process at governmental schools in Gaza governorate, to that end, the researcher used the descriptive analytical methodology to approach study findings, nevertheless, the researched used a structured questionnaire as a primary data collection tool to draw data from 145 school councilors, however, the questionnaire divided to 4 sections (social, academic, services and administrative), that's all added to demographic data.

Main findings:

72.81% of councillors agreed on that the educational environment at governmental schools is inclusive for student with disabilities, in particular, 75.13% of them agreed on that the school social environment is good enough to provide inclusive environment, 74.52% regard administrative, 72.52% for service, and 71.06% for academic.

Results showed statistically significant differences between the perception of study sample regarding the suitability of educational environment due to sex in favour of males, moreover, results showed that there were no statistically significant differences due to educational area and years of services, however, results pointed to statistically significance differences regarding the scientific degree in favour of bachelor.

The study found many constraints facing government schools which have become a challenge for students with disabilities, the most important of which is the absence of specialized tools and services for the integration of students with disabilities, and poor funding for the integration of students with disabilities, the study sought to develop the most important ways in which the educational environment may be improved to integrate students with disabilities, notably the provision of material and moral support for trends and appropriate tools, through the provision of awareness-raising courses and bulletins for principals and teachers to identify ways of dealing with student with disabilities

Main recommendations:

1. To expand the provision of support services to students with disabilities, both physical and psychosocial services.
2. To develop annual operational plans by the Ministry which include training activities for the human genome on inclusive education policies that address the subject in a comprehensive and specialized manner.
3. To enhance the participation of families of students with disabilities through conducting discussion panels to improve the quality of training programs and research projects.
4. Support implementation of inclusive practices at governmental schools, through enhancing the capacity of teachers, and through development of guidelines for inclusive practices.

قائمة المحتويات

الرقم	العنوان	رقم الصفحة
	القرآن الكريم	ب
	الإهداء	ج
	الشكر والتقدير	د
	ملخص الدراسة	هـ
	ABSTRACT	ز
	فهرس المحتويات	ط
	قائمة الجداول	ل
	قائمة الملاحق	م
الفصل الأول الإطار العام للدراسة		
1.1	مقدمة الدراسة	2
1.2	مشكلة الدراسة	4
1.3	فروض الدراسة	5
1.4	أهداف الدراسة	6
1.5	أهمية الدراسة	6
1.6	مصطلحات الدراسة	7
1.7	حدود الدراسة	8
الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة		
2.1	المحور الأول: البيئة التعليمية	11
2.1.1	تمهيد	12
2.1.2	مفهوم البيئة التعليمية	12
2.1.3	أهمية البيئة التعليمية	16
2.1.4	مكونات البيئة التعليمية	18
2.1.5	البيئة التعليمية لذوي الإعاقة	22
2.1.6	عقبات البيئة التعليمية	36
2.2	المحور الثاني: الإعاقة	42
2.2.1	مفهوم الإعاقة	44
2.2.2	أنواع ذوي الإعاقة ومستوياتهم	47
2.2.3	أسباب الإعاقات وتعدادها	48
2.2.4	خصائص ذوي الإعاقة ومتطلباتهم	50

الرقم	العنوان	رقم الصفحة
2.2.5	العقبات التي تواجه ذوي الإعاقة	51
2.3	المحور الثالث: الدمج	59
2.3.1	مفهوم الدمج	62
2.3.2	أهداف الدمج وخلفياته	65
2.3.3	إيجابيات الدمج وسلبياته	67
2.3.4	عقبات الدمج	71
2.3.5	مستويات الدمج	76
2.3.6	أنماط الدمج وأساليبه	78
2.3.7	متطلبات الدمج	80
الفصل الثالث الدراسات السابقة		
3.1	الدراسات العربية	86
3.2	الدراسات الفلسطينية	101
3.3	الدراسات الأجنبية	111
3.4	تعقيب على الدراسات السابقة	118
الفصل الرابع الإجراءات التنفيذية للدراسة		
4.1	تمهيد	123
4.2	منهج الدراسة	123
4.3	مجتمع الدراسة	124
4.4	عينة الدراسة	124
4.5	الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق المعلومات العامة	125
4.6	أداة الدراسة	127
4.6.1	صدق الاستبانة	128
4.6.2	ثبات الاستبانة	133
4.7	إجراءات تطبيق أدوات الدراسة	134
4.8	المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة	135
الفصل الخامس نتائج الدراسة الميدانية "إجابة التساؤلات وتفسيرها"		
5.1	تمهيد	138
5.2	المحك المعتمد في الدراسة	138
5.3	الإجابة عن أسئلة الدراسة	138
5.3.1	الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة	139

الرقم	العنوان	رقم الصفحة
5.3.2	الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة	154
5.3.3	الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة	159
5.3.4	الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة	161
5.4	التوصيات	165
5.5	المقترحات	166
قائمة المصادر والمراجع		
1	المصادر	167
2	المراجع العربية	167
3	المراجع الأجنبية	174
4	مواقع الإنترنت	175

قائمة الجداول

رقم الصفحة	العنوان	رقم الجدول
124	توزيع مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية والجنس	4.1
125	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	4.2
125	توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية	4.3
126	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة	4.4
126	توزيع أفراد العينة حسب الدرجة التعليمية	4.5
127	توزيع أفراد العينة حسب المشاركة في الدورات التي تنظمها الوزارة حول سياسة الدمج	4.6
129	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول "الإداري" والدرجة الكلية للمجال.	4.7
130	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني "الأكاديمي" والدرجة الكلية للمجال.	4.8
131	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث "الخدمي" والدرجة الكلية للمجال.	4.9
132	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع "الاجتماعي" والدرجة الكلية للمجال.	4.10
132	معامل الفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة	4.11
133	طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة	4.12
134	يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة	4.13
138	المحك المعتمد بالدراسة	5.1
139	المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لجميع مجالات الاستبانة	5.2
142	المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال "الإداري"	5.3
145	المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال "الأكاديمي"	5.4
149	المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال "الخدمي"	5.5
152	المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال "الاجتماعي"	5.6
154	نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين "الجنس"	5.7
156	نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين "المنطقة التعليمية"	5.8
157	نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين "الدرجة العلمية"	5.9
158	نتائج اختبار "التباين الأحادي" سنوات الخدمة	5.10
159	المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المجال وكذلك ترتيبها في المجال	5.11

قائمة الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملاحق	رقم الجدول
178	أداة الدراسة في الصورة الأولى	1
182	قائمة أسماء المحكمين	2
183	أداة الدراسة في الصورة النهائية	3
188	وصف مجتمع الدراسة حسب البيانات دائرة التربية والتعليم	4
189	كتاب تسهيل مهمة الباحثة	5

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1.1 المقدمة
- 1.2 مشكلة الدراسة
- 1.3 فروض الدراسة
- 1.4 أهداف الدراسة
- 1.5 أهمية الدراسة
- 1.6 مصطلحات الدراسة
- 1.7 حدود الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة:

تعد مهنة التعليم من المهن الراقية والسامية، وتساعد في عملية التنمية والتقدم، لذا فإن الدول العربية تسعى جاهدة الى تقديم الحلول والخدمات الضرورية كافة ،لتحسين البيئة التعليمية لأبنائها، باعتبار أن تلك الخدمات مؤشراً موضوعياً لمواجهة التحديات وتذليل الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم على حد سواء، ولما كان الحق في التعليم هو حق إنساني لا جدال فيه، وجب دمج الفئات المهمشة كافة ضمن أنظمة التعليم، وتوفير بيئة سليمة يتكيف بها المتعلم حتى يتحقق الهدف في بناء جيل قادر على مواجهة تحديات الحياة، انطلاقاً من اعتبارهم مرآتنا للمستقبل وواجهة لنا بالحاضر.

وقد دعا العالم كارل روجرز الى "قبول الطالب كما هو" وهذا ما أكد عليه رواد المدرسة الإنسانية لقبول الفئات المهمشة كما هي والاعتراف باحتياجاتهم وعدم إقصائهم من التعليم والمجتمع لأي مسمى كان، فحقوق الطفل ذو الإعاقة لا تختلف عن حقوق البالغين والعاديين، ولكن للأسف هي الأكثر عرضة للتهميش (الفرحان، 1999:96).

وأشار المؤتمر الدولي للأمم المتحدة (United Nation 2007) في المادة (7) للأطفال ذوي الإعاقة إلى أن جميع الدول الموقعة على هذا المؤتمر يجب ان تكفل حقوق الأطفال بمن فيهم ذوي الإعاقة في فرص متكافئة في جميع مجالاتها، مما يساهم بالحد من الإقصاء لهم وحرمانهم من هذا الحق الأساسي، فقد يتمكن أقرانهم من الحصول عليه بينما هم لا يستطيعون ذلك بدون هذه الإجراءات، علاوة على ذلك تراجع صفة الانعزالية كأسلوب حياة لأصحاب ذوي الإعاقة لما لها من تأثير سلبي نفسياً عليهم (United Nation, 2007:8).

وقد كان لاحتلال الإسرائيلي لفلسطين في الانتفاضة الأولى والثانية آثار واضحة في زيادة نسبة أصحاب الإعاقات، شكلت ثلث ذوي الإعاقة في فلسطين بنسبة 29.8%، ويلاحظ ايضاً أن هذه النسبة ترتفع في محافظات غزة أكثر من الضفة الغربية خاصة لأسباب تعود الى الحرب (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2011: 138) وأشارت الإحصائيات الأخيرة للنتائج الأولية لتعداد السكان (2017) إلى أن نسبة الإعاقة في محافظات غزة ارتفعت الى 6.8% ، ليلجأ أعداد أطفال ذوي الإعاقة 35.657 طفل يتراوح أعمارهم ما بين 6-17 سنة (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2018).

ومن ناحية أخرى أشار تقييم أجرته مؤسسة هانديكاب انترناشونال (2015) إلى أن الأطفال من ذوي الإعاقة إلى الذين يتعرضون لتهميش مزدوج من مجتمعاتهم، أطفالاً معرضين لمخاطر عدة في مراحل حياتهم المبكرة، فالإعاقة تحد من قدراتهم للمشاركة بشكل عادل، مما يحد من قدرتهم إلى الوصول لخدمات التعليم الابتدائي، ووضح التقييم إلى أن ثلث ذوي الإعاقة والذين تتراوح أعمارهم بين 6-17 هم فعلاً اميون و31% منهم فقدوا فرصة الوصول للتعليم عندما كانوا صغاراً (هانديكاب انترناشونال، 2015: 5).

وإضافة إلى ذلك تقدر منظمة اليونسف (UNICEF 2016) بأن هناك 39.8% من الأطفال ذوي الإعاقة كانت إعاقاتهم سبباً بعدم تمكنهم للوصول الي التعليم الإلزامي محافظات غزة. (UNICEF, A2016:45).

وعلى الرغم من قصر تجربة دمج ذوي الإعاقة في المدارس العامة في محافظات غزة، إلا أنه قد أشارت إليه وزارة التربية والتعليم من خلال إطلاق استراتيجية التعليم الجامع في فلسطين عام (2015) بعد المصادقة على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المادة (24) والتي تنص على ضرورة التزام الدول الموقعة على الاتفاقية بتحسين وصول ذوي الإعاقة إلى الخدمات التعليمية، لإعمال هذا الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص. لذلك سعت وزارة التربية والتعليم العالي منذ نشأتها للنهوض بالعملية التربوية، وتحسين نوعية التعليم باعتباره حقاً إنسانياً غير قابل للانتقاص، ولم تغفل الوزارة عن الطلبة ذوي الإعاقة إذ تبنت في عام 1994 التعليم للجميع Education for All وفي عام 1997 التعليم الجامع Inclusive Education المهتم بجميع الطلبة خاصة المهمشين منهم من دون تمييز للجنس أو الإعاقة (وزارة التربية والتعليم، 2015: 9).

وبالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقة فقد أكدت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على تأمين بيئات ذات جودة عالية تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي (United Nation, 2007: 25).

ومما لا شك فيه أن الأطفال يتمتعون بقدرات مختلفة، ويتعلمون بطرق مختلفة وبسرعات مختلفة، وخصوصاً على نحو أفضل إذا كانوا يتعلمون بشكل فردي، من هذا المنطلق، ينبغي تهيئة بيئات جامعة، وصديقة للتعلم، وخالية من المعوقات، حتى يتمكن جميع الأطفال من النمو حتى أقصى قدراتهم وقابلياتهم الأكاديمية، والاجتماعية، والعاطفية، والجسدية، كذلك من المهم أن نتذكر أنه لا يمكن تنمية طاقة الطفل الأكاديمية بمعزل عن الجوانب الأخرى، لأنها جوانب مترابطة في تنمية الطفل (يونسكو، 2014: 1).

وأشارت العديد من الدراسات السابقة إلى بدأ الانتشار والاهتمام به من قبل المختصين والتربويين والباحثين في المجتمع المدني لوجود الدراسات التي لا يمكن حصرها، مثل دراسة العاجز وعساف (2014)، ودراسة الغاليات والصمادي (2015)، ودراسة الهاندي كاب انترناشونال (2015)، ودراسة غانم (2015)، دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008)، أو على مستوى المؤتمرات والمنتديات مثل (1994 THE SALAMANCA STATEMENT) المعروف باسم إعلان سالامانكا، وأيضاً ومنتدى داکار (يونسكو، 2000)، ومع هذا الضخ المتزايد للبحث العلمي اتجاه ذوي الإعاقة، إلا أن هذا التقدم ما زال قاصراً يواجه العديد من التحديات، أهمها الحاجة الملحة لوجود بيئة مناسبة لاحتضان هذه الفئة وإعطائهم الفرصة ليتعلموا كأقرانهم من الطلبة من دون إعاقة دون تمييز وتفرقة، وإرساء مبدأ الاتساق والتكامل من أجل تكافؤ الفرص والمساواة، ليغدو أسلوباً جديداً في المنتج التعليمي ذي جودة وليست خدمة تربية في نطاق التربية الخاصة فقط.

وقد أكدت وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين على أنه من الضروري إعطاء الطلبة ذوي الإعاقة حقهم في التعليم، من خلال دمجهم في البيئات التعليمية العادية مع أقرانهم، لما له من آثار إيجابية تعود على الطالب ذاته، وعلى أولياء الأمور لهذه الفئة، وضرورة طرح مساقات في دراساتهم الأكاديمية، ودورات تدريبية للمعلمين، ليتأهلوا للقيام بهذه المهمة، إذ لا بد من الأخذ بهذه الضرورات عند وضع استراتيجيات التعليم في الخطط التطويرية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية 2008: 7).

ومن هذا المنطلق يغدو موضوع فحص البيئة التعليمية وموائمتها لذوي الإعاقة في غاية الأهمية لتقييم مدى جاهزيتها لدمج طلبة ذوي الإعاقة بكل سلاسة، والابتعاد عن المعوقات، ثم بناء مستقبل لأبناء المجتمع كافة، بالتنسيق المستقبلي مع الجهات المرجوة لدعم هذا المشروع.

1.2 مشكلة الدراسة:

بالرغم من قيام وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية منذ تشكيلها وتسلمها مهام عملها في العام 1994م، بتطبيق إصلاحات جوهرية في منظومة العمل التعليمي والتربوي، طالت هذه الإصلاحات كافة أركان العمل التعليمي، إلا أن الزيارات الميدانية والدراسات والتقارير تشير إلى وجود العديد من المشاكل التي تؤثر على مستوى دمج طلبة ذوي الإعاقة بمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، من أهمها:

أجرت مؤسسة ديكونيا ناد والجمعية النرويجية (2011) لذوي الإعاقة في فلسطين دراسة توصلت إلى أن البنية التحتية غير مهيأة لأسباب اجتماعية لإعطاء الأولوية للأطفال من دون إعاقة. (Diakonina, 2011: 38).

بالإضافة إلى أنه لا يزال مفهوم التعليم الجامع في فلسطين حديث العهد، وبرغم أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أصدرت استراتيجية التعليم الجامع عام (2015) لتكون مرجعية لكافة المؤسسات التعليمية والمدارس لدمج الأطفال المهمشين، إلا أنه لا يزال هناك القليل من المعلومات حول مدى قدرة الوزارة التربية والتعليم لتوفير بيئة تعليمية تراعي الاحتياجات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية، بما في ذلك قدرات المدرسين وايضا سلوك الأطفال من غير إعاقة اتجاه اقرانهم من ذوي الإعاقة (وزارة التربية والتعليم، 2015:4).

وعلى الرغم من تبني وزارة التربية والتعليم هذا النهج، فإن البعض يرى أن عملية الدمج لا تزال تطغي عليها الجهود الفردية والممارسات السلبية لأن هناك 40% من المستطلعين للدراسة على يقين بأن دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العامة يقلل من جودة التعليم لأقرانهم من دون إعاقة. (هانديكاب انترناشونال، 2015: 92).

ويتضح مما سبق محدودية معرفة مدى جاهزية البيئة التعليمية التي تسهم في تمكين وتطوير قدرات ذوي الإعاقة وإطلاق العنان للإبداع لهم في حالة الدمج، وجهل في توظيف القرارات التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لدعم هذا النهج أو الخوف من الاستخدام الخطأ وغير الصحيح للممارسات المطلوبة، أو تأثير الدمج على مستوى المدرسة الأكاديمي من وجهة نظر الكادر البشري، وهذا ما دفع الباحثة إلى الوقوف والتأكد من واقع هذه البيئة التعليمية ومناسبتها لعملية الدمج من خلال دراسة علمية عملية إمبريقية، إذ إن نجاح توظيف مستحدثات التعليم الجامع يتوقف على درجة امتلاك المدارس البيئة التعليمية الكافية والمجهزه بشريا وماديا ومكانيا للاستخدام الأمثل لإنجاح العملية التعليمية، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع ملائمة البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المرشدين التربويين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسط وجهة نظر المرشدين التربويين لتوفير بيئة تعليمية دامجة لطلبة ذوي الإعاقة تعزى إلى (الجنس، المنطقة التعليمية، الدرجة العلمية، سنوات الخدمة)؟
3. ما المعوقات التي تحد من دمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

4. ما سبل تحسين دمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

1.3 فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات المرشدين التربويين لتوفير بيئة تعليمية دامجة لطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات المرشدين التربويين لتوفير بيئة تعليمية دامجة لطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شرق غزة - غرب غزة).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات المرشدين التربويين لتوفير بيئة تعليمية دامجة لطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس - دراسات عليا).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات المرشدين التربويين لتوفير بيئة تعليمية دامجة لطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

1.4 أهداف الدراسة:

1. التعرف الى درجة ملائمة البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة المرشدين التربويين العاملين في المدارس التابعة لمديريات محافظة غزة.
2. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسط تقديرات المرشدين التربويين لتوفير بيئة تعليمية دامجة لطلبة ذوي الإعاقة تعزى إلى (الجنس، المنطقة التعليمية، الدرجة العلمية، سنوات الخدمة).
3. الكشف عن أهم المعوقات التي من شأنها أن تحد من عملية وصول طلبة ذوي الإعاقة إلى نظام التعليم الدامج في المدارس الحكومية بمحافظة غزة.
4. وضع توصيات ومقترحات من شأنها تحسين عملية وصول طلبة ذوي الإعاقة إلى نظام التعليم الدامج في المدارس الحكومية بمحافظة غزة.

1.5 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1. تشكل نقطة انطلاق لمنحى بحثي يركز على الدّراسات المستقبلية المتعلقة بالبيئة التعليمية الدامجة بمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، كاستجابة منطقية للتحديات التي تفرضها مستجدات العصر الحالي وتداعياته.
2. تأتي مواكبة للتوجهات التربوية المعاصرة، والتي تدعو إلى الاهتمام بذوي الإعاقة، لمواكبة المتطلبات والتحديات الحالية والمستقبلية.
3. تأتي متزامنة مع بعض الجهود المبذولة من جانب وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للارتقاء بإرساء التكافؤ والمساواة لجميع الطلبة، وعليه تعتبر الأولى من نوعها التي تتناول هذه المتغيرات.
4. تساهم الاتجاهات المعاصرة من الناحية التطبيقية في السعي لوضع توصيات قد تساهم في إعطاء أبعاد أساسية للبيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة بمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
5. قد تساعد نتائج الدراسة في تطوير وتحسين اتجاهات كل من الكادر البشري من معلمين ومديرين والطلبة من غير الإعاقة وأيضا أولياء أمورهم في رفع الوعي بأهمية التعليم والتنوع الجامع الصديق للطفل في التعليم.
6. قد تساعد في إعطاء المعلومات في نطاق البيئة التعليمية للجهود المناصرة للتعليم الجامع سواء من وزارة التربية والتعليم أو مؤسسات المجتمع المدني، لتخدم فيما بعد وضع خطط استراتيجية لتمكين مبدأ التعليم الجامع.
7. كما وأن أهمية الدراسة هذه -بالإضافة لما سبق ذكره- تكمن في إمكانية الاستفادة منها لدى الفئات التالية: المديرون والمعلمون في جميع المدارس، معلمو غرف المصادر مشرفو التربية الخاصة مرشدو التعليم الجامع المسؤولون في قسم التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم في جميع المدارس معدو المناهج والكتب المدرسية مطورو البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة، ومزودو غرف المصادر لذوي الإعاقة أولياء الأمور للطلبة ذوي الإعاقة، وخبراء التقييم التربوي ومطورو الاختبارات. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2008: 4)
8. قد تساهم نتائج الدراسة في فتح مجال جديد أمام الباحثين للقيام بأبحاث جديدة تتناول البيئة التعليمية الخالية من الإقصاء بمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

1.6 مصطلحات الدراسة

من المصطلحات المهمة التي ترد في هذه الدراسة والتي عرفها الباحثون كما يلي:

1.6.1 البيئة التعليمية:

عرفها فهمي (2010) بأنها : "مجموعة الظروف والعوامل الخارجية الفيزيائية والبشرية التي تحيط بعملية تعلم الطفل والتي تؤثر في سرعة وفعالية عمليات التعلم لدى الطفل، وتشمل جميع

العناصر التي توفرها المدرسة لرعاية الطلبة، تشمل المكان المناسب، والمجهز بجميع الأدوات والتقنيات حديثة، والنهج الإثرائي، وتنظيم الجدول والمعلمين المتخصصين الذين يمتلكون طرائق تدريس متطورة وفق مهارات التفكير، بالإضافة الى مرشد طلابي متخصص، ويشرف على تلك الآلية فريق إداري لديه إمكانيات إشرافيه متخصصة في عملية التوعية للبرنامج والتقييم النهائي له باستخدام استمارة تقييمية دقيقة" (فهيمى 2010،:13).

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: " تكامل المكونات البشرية والمادية التي تتجمع في المنظومة المدرسية لرعاية طلبتها من ذوي الإعاقة، والمجهزة بجميع المستلزمات المادية والمتطلبات الفيزيائية مثل الطرق والأرضيات والوسائل المراعية للفروق الفردية وتقنيات حديثة؛ وأيضاً الكادر البشري المكون من: إدارة ومعلم يمتلك طرق تدريس متطورة، ومرشد تربوية خاصة مع دعم الكوادر البرنامجية، مع خدمات ليستطيع ذوي الإعاقة التكيف والاستمرارية في الدراسة."

1.6.2 الاشخاص ذوي الإعاقة:

عرفهم مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان (2015) بأنهم: كل من يعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسية، قد تمنعهم من التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين" (مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان، 2015).

تعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم: " هم الطلبة يمتلكون اعتلال جسدي بنسب متفاوتة، يؤثر على نشاطهم وتفاعلهم في المدرسة، لتحول لممارسة حياتهم اليومية بشكل طبيعي وسلس، ويترتب عليها الحاجة لتأهيلهم للانخراط في المجتمع وممارسة حياتهم اليومية ".

1.6.3 الدمج:

عرف عويس والعمرى (2015) بأنه: "هو إلحاق الطلبة ذوي الإعاقة والقابلين للتعلم مع أقرانهم من الطلبة من غير ذوي إعاقة في المدارس العادية ومشاركتهم في النشاط المدرسي المتنوع، الأمر الذي يؤدي إلى منحهم الحق لممارسة حياتهم والتفاعل مع الآخرين بصورة طبيعية، مع تهيئة الفرص لتعليمهم وفق قدراتهم بالمدارس العادية". (عويس والعمرى، 2015: 264)

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: " إتاحة الفرص للأطفال ذوي الإعاقة للانخراط في نظام التعليم الحكومي كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم بدمجهم مع أقرانهم زمنياً وتعليمياً واجتماعياً، وذلك بتعديل تجهيزات البيئة التعليمية والمنهاج والوسائل الدراسية التعليمية المناسبة حسب حاجة كل طالب على حده والتأهيل المناسب للكادر البشري " .

1.7 حدود الدراسة:

تم تحديد إطار هذه الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحد الموضوع:** اقتصرت الدراسة على تحديد درجة توافر البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة في المجالات التالية: (الأكاديمي، الإداري، الخدماتي، الاجتماعي).
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على المرشدين التربويين.
- **الحد المؤسسي:** اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- **الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة على محافظة غزة.
- **الحد الزمني:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017\2018.

الفصل الثاني

الإطار النظري

2.1 المحور الأول: البيئة التعليمية

2.2 المحور الثاني: الإعاقة

2.3 المحور الثالث: الدمج

الفصل الثاني

الإطار النظري

إن ما يشهده مجال التربية والتعليم من تطور وانتهاج كل ما تمتلكه القيادة التربوية من إمكانيات والتي تستثمرها في صالح التعليم، يوجهنا الى إعادة النظر في أمور أخرى كنا في الماضي نتحدث عنها بصيغه النفي والمستحيل، والآن اصبح واقعاً يتمثل في حق كل طالب في التعلم مهما كانت امكانياته وظروفه ابتداءً من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لسنة 1948 الذي يؤكد في المادة 26 أن "لكل شخص الحق في التعليم"، ومن هذا المنطلق اصبحت عملية التعليم واجباً على الدولة من اجل ابنائها، ومسؤولية على المعلم ليؤدي رسالته السامية التي لا يختلف على نتائجها وفوائدها أحد.

وحتى نعطي لهذا الطفل حقه لابد من تخطيط وبناء استراتيجيات مسبقة تضمن سلامة اجراء العملية التعليمية بكل نجاح وسلاسة والحصول على النتائج المرجوة، ومن اساسيات هذه الخطط هي التكيف للبيئة التعليمية السليمة حسب التوجهات التربوية الحديثة التي تدعو الى ثقافة مدرسية جديدة، تتلاءم مع ما يطراً عليها من تغيرات.

وهذا لما لها من أثر على قدرة التحصيل للطلبة وتنمية اتجاهات وممارسات ايجابية اتجاه المدرسة التي هي بتأكيد تزيد من انجازات الطالب؛ الأمر الذي جعل التركيز على البيئة التعليمية أمراً ضروريا للحاق بالتطورات التي توسم عصر المعرفة والتطورات الجوهرية.

قليلة هي البلدان العربية التي حذت خطوات جريئة ومبادرة طموحة من اجل الوصول الى بيئة صديقة للتعلم وصديقة لجميع الأطفال، مثل فلسطين متمثلة بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية لدمج الفئات المهمشة كأصحاب الإعاقة، وبالنظر إلى الوضع السياسي والأمني الصعب واستمرار الحلقة المفرغة من فعل ورد فعل، وبروز عقبات على الدوام، والمآسي التي يعانيتها كل فرد على المستوى الشخصي في ظل الصراع، فلا شك بأن هذه الإنجازات التي تتحقق حتى الآن تستحق الإشادة، مع الالتزام المستمر بالكفاح لضمان اتاحه الفرصة لكل طفل بتعلم وفق إنجازاته.

وقد قامت الباحثة بتقسيم محاور الإطار النظري إلى ثلاثة محاور يتمثل المحور الأول في البيئة التعليمية، أما المحور الثاني فقد تمثل في الإعاقة، ثم المحور الثالث والأخير والذي يتناول الدمج لذوي الإعاقة.

المحور الأول: البيئة التعليمية

2.1 المحور الأول: البيئة التعليمية

2.1.1 مفهوم البيئة التعليمية

2.1.2 أهمية البيئة التعليمية

2.1.3 مكونات البيئة التعليمية

2.1.4 البيئة التعليمية لذوي الإعاقة

2.1.5 عقبات البيئة التعليمية

تمهيد:

لقد بدأ استخدام مفهوم بيئة التعلم للطفل عندما تيقن اختصاصي التربية من أهمية وفعالية جميع مكونات البيئة التربوية بما تتضمنه من مكونات بيئية وبشرية، وتأثير هذه المكونات على العملية التعليمية للطفل منذ نشأته، وليدرك أن البيئة التعليمية ليست فقط المطلب الوحيد للمؤسسات التعليمية بل أيضاً تركز هذه التوجهات نحو مناهج متجددة وعلاقات قوية بين المعلم والطلبة، وأيضاً تنوع الأنشطة والوسائل التعليمية والقيم والاتجاهات والممارسات الإيجابية من أعضاء المنظومة المدرسية لتتفاعل كل هذه المكونات التعليمية مع البيئة التعليمية الصحية آمنة للطلاب، لنرى تداخل في هذه المكونات لتدعم بعضها البعض وتحقق فاعليتها وتجني مآربها، وتؤكد على صحة ودقة الأهداف التي وضعت من أجلها في الخطط والاستراتيجيات للعملية التعليمية.

إن المؤسسات التعليمية تحمل رسائل سامية للفئات المهمشة من الأطفال في أنظمة التعليم، بل تحاول أن توفر لهم جميع ما قد يلزمهم من مساعدات مادية لدفعهم إلى الالتحاق بالتعليم، ولكن قد يغفلوا عن بعض الأمور مثل خصائص وحاجات هذه الفئات التي يجب ان تؤخذ بالحسبان حتى تتخطى وتحصل على حقها في التعليم الإلزامي.

وتعد البيئة التعليمية في المؤسسات التعليمية التي لها بعداً حيويًا ديناميكيًا من عملية التعلم، لتغدو جزءاً من مكوناته الأساسية في التوجهات التربوية الحديثة للتعليم والثقافة الإيجابية للمنظومة المدرسية، وتتناول الدراسة في المحور الحالي الى أبعاد البيئة التعليمية من تعريف وأهمية ومكونات ومشكلات لبورة أهمية هذا المتغير بالدراسة.

2.1.1 مفهوم البيئة:

أولاً: تعريف البيئة لغة:

للبيئة مفهوم لغوي، فهي مشتقة من "بؤ" في اللغة العربية، كما جاء في لسان العرب، تعني المنزل أو المكان، وتبؤاً بمعنى نزل ومبءاة الغنم المكان الذي تتام فيه، وقد أجاز الرسول الكريم الصلاة في مبءاة الغنم (ابن منظور، 1980: 39)، وفي المعجم الوسيط: فالبيئة تعني (المنزل) بؤأهم منزلاً، وأبأئت المكان أي أقمت فيه. وتبؤاً لقومكما بيوتاً في مصر أي اتخذ مكاناً (مجمع اللغة العربية، 2004: 75)، وفي الصحاح: البيئة اسم مشتق من الفعل الماضي "باء" و"بؤأ" ومضارعه "يبؤء"، وأشهر معانيه التي تهمنا يرجع إلى الفعل باء الذي مضارعه "يتبؤأ" بمعنى ينزل ويقيم (الجوهري، 1975: 36)

وبذلك فإن البيئة من الناحية اللغوية يعنى المكانة أو المنزل أو الحال، وقد وردت فعل "باء" في القرآن الكريم باشتقاقاتها وعديد من ألفاظها منها: تبوء، وبأوا، تبوؤ، لنبوئهم، بوأنا، تبوعوا، يتبوء، تبوأ، باء، بوأكم، لنبوئهم والمتأمل في موارد لفظ القرآن الكريم، يميز بين صيغتين: الأولى المكان أو الأمر مع كائن: ليتعين ويتحدد له المكان، أو الصيغة الثانية مع الأمر الخاص به، وباستقراء الآيات التي وردت فيها اشتقاقات الكلمة تؤكد أن الفعل بوأ له منزلاً وبوأه منزلاً: هيأه ومكن له فيه. مثل قوله تعالى ﴿يُوسُفَ 56﴾: (وَكَذَلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الْأَرْضِ يَبُوءُ مِنْهَا حَيْثُ يَشَاءُ نُصِيبُ بِرَحْمَتِنَا مَنْ نَشَاءُ وَلَا نُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ).

وعليه فإن المعنى اللغوي للبيئة يتلخص في المكانة أو الحال التي تجعل تصف الفرد مكانيا، وأن مصطلح التمكين ورد في القرآن الكريم بدلالات متعددة، تشير إلى تعدد أنواعه الصرفية؛ وفي اللغة الإنجليزية فإن كلمة بيئة تشتق من الاسم environment بمعنى المكان وبيئة الشيء.

وترى الباحثة أن من المتعارف عليه أن النظام مجموعة من العناصر المتشابكة والمتعاضدة، وكل عنصر يؤثر ويتأثر بالعنصر الآخر، ولكل عنصر وظيفته وهدفه وكل العناصر لها وظيفتها وهدفها يتمثل في البنيان الاجتماعي.

ومما لا شك فيه أن البيئة تشكل النظام الكوني وتتمثل في كل ما يحيط بالإنسان ويؤثر ويتأثر بها ولا شك أن البيئة التعليمية جزء من هذا النظام الكوني، ويعرف قاموس علم الاجتماع البيئة على أنها "كل ما يثير سلوك الفرد والجماعة ويؤثر به" ويتبنى علماء النفس التعريف ذاته ولكن بإضافة المصادر الداخلية للمثيرات (الخميسي، 2000: 112).

ويشير مصطلح البيئة الى العديد من الجوانب والعوامل التي تؤثر في الأطفال، حيث تسهم كل من بيئة المنزل والجيران والروضة او المدرسة في توفير ظروف بيئية التي تشكل نوعا من "علم البيئة" (قنديل وبدوي، 2007: 22).

ولكن لم يعد مقبولا ان يبقى هذا المفهوم محصورا في العلوم الطبيعية ولكن اقتحم العلوم الإنسانية ليخرج لنا مجموعة من التعاريف منها:

أ- **البيئة الثقافية:** "هو كل ما انتجه عقل الإنسان من ماديات ولا ماديات خلال حياته في مكان معين منذ نشأته او ذلك الجزء من البيئة الذي صنعه الإنسان خلال حياته في مكان سواء أكان ماديا ام لا مادياً (الوكيل والمفتي، 2005: 81)".

ب- **البيئة التربوية:** "ذلك الجزء من البيئة الكلية الذي يؤثر في تشكيل شخصية الإنسان وتربيته من مختلف نواحي النمو العقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية والوجدانية وايضا الأخلاقية

الخ، وذلك بشكل مقصود أو غير مقصود، مخطط له أو عشوائي، مباشر أو غير مباشر، وبناتج السلبية أو الإيجابية على كل فرد من المجتمع." (الخميسي، 2000: 113).

ت- **البيئة النفسية:** "تتمثل بالمناخ السائد في حياة الإنسان وعلاقاته الاجتماعية وأنماط التواصل والاتصال بين البشر وكل ما له علاقة بالبعد النفسي فقد استطاع الإنسان منذ ظهوره حتى الآن ان يضع مغايرة عن البيئة الطبيعية في غمار محاولاته الدؤوبة للسيطرة على تلك البيئة وصنع ظروف الملائمة لوجوده واستمراره." (عطية، 2009: 266).

ث- **البيئة الاجتماعية:** "جانب من البيئة الكلية يتألف من اشخاص وجماعات متفاعلة وينطوي على التوقعات الاجتماعية ونماذج التنظيم الاجتماعي وجميع المظاهر الأخرى للمجتمع" (الخميسي، 2000: 112).

وتلاحظ الباحثة في النهاية أن هذه البيئات بتنوعها يطلق عليها البيئات المحلية، لأنها تنتمي على مجتمع موحد يسوده ثقافة واحدة، ويكمن الاختلاف في البيئات الأخرى في خصوصياتها وبدائلها.

ومن هنا يمكن النظر الى بيئة التعلم كما طرحها الحسيناوي (2008) ويفسرها على أن البيئة التعليمية من العوامل المؤثرة في نتائج الأداء لما لها من تأثير واضح على الطلبة، ومما يجدر إليه الإشارة أن البيئة التعليمية تختلف اختلافاً كلياً عن البيئة المحيطة او البيئة الثقافية إذ أن المقصود بالبيئة التعليمية الجو التعليمي الذي يعيشه المتعلم خلال التعلم (الحسيناوي، 2008: 204).

وعلى أية حال، فإن التصور الموجود أدى الى طرح مجموعة من المفاهيم الاصطلاحية المختلفة المقترنة بمصطلح البيئة وذلك لأنها غير ثابتة الحدود متداخلة بجميع المصطلحات السابقة وغيرها الكثير من المصطلحات؛ وهذا ما يسوق الباحثة إلى تعريف البيئة التعليمية محط الدراسة.

ثانياً: تعريف البيئة التعليمية اصطلاحاً:

احتل مفهوم البيئة مكانة مركزية في الدراسات التربوية المهمة بصيغ وأساليب التعليم المعاصرة وتطورها، الأمر الذي عدد من اتجاهات ومقاربات دراسة هذا المفهوم، إلا أن تعدد تلك الدراسات لم يحل إشكالية الاتفاق على مفهوم شامل جامع للبيئة التعليمية، إذ لم يتفق الباحثون والمفكرون على مفهوم واحد للبيئة التعليمية على الرغم من توفر الإحساس الضمني بما يشير إليه.

• **كما عرفها الكناني (2005)** بأنها: "تخطيط وتنظيم فضاءات الحيز المكاني الذي يلي حاجات ومتطلبات الطلبة بحيث تؤثر في فعاليتهم ونشاطاتهم التي يمارسونها في الموقف التعليمي، ويراعى فيها (الية جسم الانسان)، تضم مكونات البيئة التعليمية (الاثاث، الاضاءة، اماكن التهوية، المحافظة على درجة الحرارة...)" (الكناني، 2005: 7).

- **عرفها فهمي (2010) بأنها:** "مجموعة الظروف والعوامل الخارجية المادية والبشرية التي تحيط بعملية تعلم الطفل والتي تؤثر في سرعة وفعالية عمليات التعلم لدى الطفل، وتشمل جميع العناصر التي توفرها المدرسة لرعاية الطلبة، وتشمل المكان المناسب، والمجهز بجميع الأدوات والتقنيات الحديثة، والنهج الإثرائي، وتنظيم الجدول، والمعلمين المتخصصين الذين يمتلكون طرائق تدريس متطورة وفق مهارات التفكير، بالإضافة الى مرشد طلابي متخصص، ويشرف على تلك آلية فريق إداري لديه إمكانيات إشرافية متخصصة في عملية التوعية للبرنامج والتقييم النهائي له باستخدام استمارات تقييمية دقيقة" (فهمي 2010،:13).

ويرى العاجز والبنا (2009) الى ان بيئة التعليمية تتمثل فيما يلي:

- **المناخ المدرسي:** هي الخاصية البيئية العامة داخل مبنى مدرسي معين ولذلك تعتبر إطاراً عاماً وشاملاً لكل العلاقات والتفاعلات داخل المدرسة بين جميع العاملين فيها وجميع الإمكانيات المادية والبشرية.
 - **اما البيئة المدرسية:** هي عصب المناخ المدرسي حيث يدخل في تشكيلها مجموعة العمليات التي تحدث داخل حجرة الصف وفي المدرسة ككل.
 - **واما البيئة الصفية:** تشير الى التفاعل الحادث داخل حجرات الدراسة بين المعلم والطالب، وبين الطلبة بعضهم البعض (العاجز والبنا، 2009: 39).
- وأشار فهمي (2010) أن هناك التباساً بين مفهومي بيئة التعلم وبيئة الصفية حيث ان:
- **بيئة الصف** هي تلك الظروف الفيزيائية والنفسية التي يوفرها المعلم في الموقف التعليمي داخل الحجرة الصفية. وكلما كانت ذات جودة عالية تحققت الفاعلية المرجوة مما يساعد على اكتساب الخبرات.
 - **الا ان البيئة التعليمية:** أعم من البيئة الصفية، حيث تعتبر البيئة الصفية جزءاً منها وتمتد لتشمل كافة مصادر التعلم داخل الحجرة الصفية وخارجها بما تتضمنه من البيئة المادية المحيطة والمجتمع الذي يعيش به الأطفال، والتي تشمل مواقف الخبرة التي يكتسبها الطالب من المعارف والمهارات والاتجاهات (فهمي، 2010: 14).

في ضوء الآراء والتعريفات لمفهوم البيئة التعليمية فقد قامت الباحثة بوضع التعريف الإجرائي للدراسة والذي يتمثل في: " تكامل المكونات البشرية والمادية التي تتجمع في المنظومة المدرسية لرعاية طلبتها من ذوي الإعاقة، والمجهزة بجميع المستلزمات المادية والمتطلبات الفيزيائية مثل الطرق والأرضيات والوسائل المراعية للفروق الفردية وتقنيات حديثة؛ وأيضاً الكادر البشري المكون من: إدارة

ومعلم يمتلك طرق تدريس متطورة، ومرشد تربية خاصة مع دعم الكوادر البرنامجية، مع خدمات ليستطيع ذوي الإعاقة التكيف والاستمرارية في الدراسة."

2.1.2 أهمية البيئة التعليمية:

للبيئة التعليمية أثرها الواضح في عملية التعلم، فيقضى الطفل معظم يومه في المدرسة بمرفقاتها الخارجية والداخلية، ويتفاعل مع الكادر البشري، فهي وسيلة التربية لتحقيق أهدافها، فلا بد من إرضاء مطالبهم ليست الأكاديمية فقط وإنما متطلبات اكتساب الخبرات أيضاً، لتعمل على رفع فعالية العملية التعليمية ودفعها بقوة إلى الأمام وتنمية علاقاتهم الاجتماعية، وهنا لابد من توفير البيئات تحميهم من العنف أو سوء الاستخدام والاستغلال والاصابات والإهمال.

ومما لا شك فيه أن لم يعد البناء المدرسي مجرد مساحة معدة لإيوائهم، بل هو مجموعة فضاءات يؤدي كل منها دوره في تكامل وتنسيق مع الفضاءات الأخرى من أجل تسهيل النمو العقلي والانفعالي والجسدي والاجتماعي للطلبة وتحقيق النمو المتوازن مختلف جوانب الشخصية، وهنا من الضروري تحديد حجم النشاط الواجب تخصيصه لكل جانب من جوانب النمو لديهم وفقاً لحالتهم ومستواهم وظروفهم بحيث تمكنهم في النهاية من النمو في جميع الجوانب بطريقة مقاربة فلا يفضل جانب على آخر، وذلك للحد من تسرب الطلبة خارج المجتمع المدرسي.

ولأن يجب مراعاة سرعة وقدرات الأطفال المختلفة، وجب تعليمه بطرق مختلفة، وخصوصاً بتوظيف المناهج المعدلة ووسائل التعليم المتكيفة مع بيئاتهم حتى يتعلمون بشكل فردي، من هذا المنطلق، ينبغي تهيئة بيئات جامعة، وخالية من المعوقات، حتى يتمكن جميع الأطفال من النمو حتى أقصى قدراتهم وقابلياتهم الأكاديمية، والاجتماعية، والعاطفية، والجسدية (Diakonia, 2011: 18).

ولأن المدرسة هي المكان الذي يقضي فيه الطلبة معظم أوقاتهم وجزء كبير من حياتهم تستثمر في التعليم، فهذا المكان الذي يمارسون فيه اتصالاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية، ويكونون أصدقاءهم ويقيمون العلاقات، لذا فإن شعر الطالب بأنه لا ينتمي لهذه المؤسسة التعليمية بصله فلن يكون باستطاعته أن يصل في تعلمه إلى أقصى قدراته الكامنة.

لقد أكدت توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على أهمية أن تتوفر في المبنى التعليمي مختلف متطلبات العملية التربوية والتعليمية بحيث تكون ذات مواصفات وجودة عاليتين، وهذه المرافق ملبية لحاجات الطلبة بشكل عام بحسب جنسهم ومستوياتهم التعليمية. وأن يكون قابلاً للتوسع وفقاً لحاجات المستقبل ويراعي أوضاع الطلبة ذوي الإعاقة بشكل خاص، بالإضافة إلى وجود معايير الجودة الشاملة T.Q.M وتأكيداً على أهمية أن تكون صفات البيئة المادية للمدرسة من المرونة

بحيث تتسجم مع الظروف المحلية لكل مجتمع من جهة، وكذلك مع التطورات الجارية على الصعيد التربوي من جهة ثانية (معلولي، 2010: 106).

وفي ضوء ما تقدم أكد عطية (2009). أن عمل المؤسسة التعليمية بمفهوم الجودة في المباني يقتضي وضع جودة المباني تعني حداثتها وصلاحياتها، سعتها وجمالها، نظافتها وتوافر أماكن الراحة فيها

(عطية، 2009: 142).

وترى الباحثة أن البيئة الداخلية للحجرة الصفية تؤثر في انتظام الطلبة فيستطيع المعلم إدارة العملية التعليمية بسهولة وسلاسة وضبط سلوك الطلبة، مما يعزز استعدادهم للتعلم والتعليم وبأقصى درجات الجاهزية، نظراً لتلبية هذه البيئة رغباتهم النفسية وحاجاتهم وطبيعتهم لينالوا الرضا في العملية التعليمية؛ كما أن وجود فضاءات خارجية للبيئة التعليمية للطالب لها أثر كبير على الصحة العقلية والجسدية والنفسية، لأن اللعب مهم بوصفه مكوناً من مكونات البيئة التعليمية، فمع القليل من التوجيه من المعلم، قد تصبح الحصيلة التعليمية أكبر واغنى بتفعيل اللعب بمكونات هذه البيئة.

وقدم السعود (2010) أبعاد تصميمية فنية وتعليمية تركز على الثقافة والحالة النفسية والاقتصادية ووضح أثرها على تحقيق الاتزان الانفعالي للطلاب من خلال دفعه لممارسة بعض المجالات الفنية والتعليمية والتي تحفز على الاندماج وتفرغ الطاقة النفسية والجسمانية من خلال الحركة والمشاركة، وتحقيق إدماج الطالب مع أقرانه في بيئة العمل والمنافسة التلقائية، لرؤية مدى قدرته من خلال تلمس العلاقة بين تصميم البيئة المادية والقدرة على التعامل معها، قدرة هذه البيئة على أحداث الدافعية باعتبارها مدخلا لتنمية الإبداع لديه، وأحداث سلوك اجتماعي جيد ليقودنا للتنبؤ عن البيئة النفسية والمزاجية لأسرة الطالب، ليصف المناخ المناسب وتهيئته من قبل المعلم، أيضاً الإثارة غير المباشرة من خلال عناصر البيئة المحيطة (السعود، 2010: 158).

ومن هنا ترى الباحثة الاتجاهات التربوية الحديثة تشدد على عدم الانحياز إلى أساليب التعلم المحصورة بالإلقاء المباشر وغيرها من الطرق، إنما ينبغي الاهتمام بتنظيم البيئة التعليمية، والدقة في التعليم عن طريق استخدام الوسائل والإمكانيات المتوافرة ليتمكن الطفل من التعلم بنفسه في أغلب أوقات التعلم.

ويرى عطية (2009) بأن تتأسس الدعوة للاهتمام بتنظيم البيئة التعليمية، ويمكن توضيح أهمية البيئة التعليمية فيما يلي:

1. إن البيئة التعليمية المنظمة تمنح الطفل الحرية أكبر في اختيار نوع النشاط والمحتوى التعليمي الذي يجد بنفسه حاجة الية، واختيار الأسلوب الذي يفضل في عملية التعلم.

2. البيئة المنظمة تساعد الطفل على تصنيف الأشياء وإدراك العلاقات بينها وتكوين المفاهيم وتؤسس لعميات المعرفة الأخيرة كالمبادئ والتعميمات.
3. البيئة المنظمة تسهل عملية التعلم وتختزل الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلم، وبذلك تقلل كلفة التعليم ورفع إنتاجية العملية التعليمية.
4. البيئة المنظمة توفر استخداماً أفضل لموجودات البيئة وموادها في العملية التعليمية التعليمية.
5. توفر المساحات اللازمة لتحرك الأطفال، وتمكنهم من الانتقال من نشاط الى آخر دون عوائق أو إهدار في الوقت حتى يتسنى له اكتساب المهارات الذاتية والاعتماد على نفسه في اكتساب الخبرات.
6. تنمي مهارات التنظيم والترتيب والتذوق الجمالي لدي الأطفال، وفي نفس الوقت تقلل المشتتات التي تسبب في صرف انتباه المتعلمين من عناصر الموقف التعليمي، او مادة التعلم.
7. تمكن المتعلم من الربط بين مكونات البيئة التعليمية وعناصر البيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلم.
8. تساعد على توفير البيئة النفسية الملائمة لعملية التعلم. (عطية، 2009: 89)

وترى الباحثة ضرورة وضع تسهيلات داخل المدرسة لتسهيل حركة الطلبة، والتأكد من صحة المقعد، وكذلك لابد من تعاون الأسرة والمرشد التربوي والمعلم في المتابعة، كما لابد من تقديم العلاج الطبيعي إذا كان يحتاج إليه، وإيجاد أنشطة متنوعة لإتاحة هامش واسع لمشاركة ذوي الإعاقة.

2.1.3 مكونات البيئة التعليمية:

كلمة مكونات في اللغة العربية هي مفرد مكون، كما جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة أنها أسم فاعل من (كَوَّنَ)، (عمر، 2008: 1975)، وكَوَّنَ يَكُونُ، تَكْوِينًا، فهو مُكَوِّنٌ، والمفعول مُكَوَّنٌ كَوَّنَ فِكْرَةً عَنِ الْمَوْضُوعِ: شَكَّلَهَا أَي ما يُسْتَعْمَلُ لتكوين شيء ما، كون الشيء: ركة بالتأليف بين أجزائه، ويقصد بها أمر، أو شيء يطلب لتكوينه، وهو شيء أساسي لا غنى عنه. (ابن منظور، 1980: 806).

وبما أننا نعيش في عصر إنتاج المعرفة والنظريات المعاصرة التي تؤمن بتمحور مكونات التعليم حول الطفل، وعليه ترى الباحثة أن التعليم أصبح بالمؤسسات التعليمية غير محصور فقط على البيئة الفيزيائية فحسب، انما هو نظام اجتماعي ديناميكي لا يشمل سلوك المعلم لوحده او الطالب فقط، انما هو التفاعل بينهما، وبالإضافة الى تفاعل الطلبة بدرجة مساوية فيما بينهم، بدون أن نتغاضى عن دور البيئة الاجتماعية لهما.

وقد لا تقتصر البيئة التعليمية على ما هو مؤسسي كالمدرسة فقد تمتد خارج حجرات الدراسة والمؤسسات الاجتماعية والتربوية وتشمل كل من هو قريب من الطالب وأسرته وأقرانه ومصادر التعلم الذاتي التلقائي ايضاً، وقد اشار العاجز والبنا (2009) لوجود بعدين للبيئة التعليمية ألا وهما: بيئة النفس اجتماعية للصف والبيئة المادية ومنها نذكر: البيئة النفس اجتماعية للصف:

"تعبّر عن استجابة الطالب اللفظية عن مجموع إدراكاته لخصائص العلاقات الاجتماعية والوجدانية التي تحدث بين اعضاء الصف والأساليب التي يتبعها المعلم في تنظيم وضبط الصف وتحقيق الأهداف التعليمية ويمكن الحكم عليها من خلال قياس تعبيرات الطلبة اللفظية عن مدى احساسهم بالألفة داخل الصف ومدى تقبله نظام والأساليب التي يتبعها المعلم في تنظيم وضبط الصف وتحقيق الأهداف التعليمية مع وجود معاملات ايجابية داخل الفصل وتوفر أنشطة تعليمية ممتعة تنير رغبات الطلبة ". (العاجز والبنا، 2009: 42).

وأشار الكتيب الأول لليونسكو (2014) تشترك البيئة الجامعة الصديقة وتشجع التعلم ومديري المدارس، والإشراف، والإرشاد، والعائلات، والمجتمعات المحلية كل على حدة في مكونات البيئة التعليمية التي تحفز البيئة الجامعة الصديقة للتعلم في الصف وخارجه، فالتعلم مرتبط بتطلعاتهم للحياة، ودعت في الكتيب الثالث بإصداراتها المتعددة عن بيئة التعلم الصديقة إلى العمل على تحسين البيئة النفس اجتماعية للتعلم في داخل مدرستنا لما تلعبه من دور مهم في جذب الطلبة إليها. وتلبي حاجة الطلبة إلى التفاعل الإيجابي فيما بينهم أو مع معلمهم. كما أن تنظيم الأنشطة الرياضية والترفيهية والفنية التي يشارك فيها جميع الطلبة تعزز شعورهم بأن المدرسة توفر المكان الذي يتيح لهم التعبير عن طاقاتهم وتنمية مواهبهم، مع منع ممارسة العنف الجسدي واللفظي سواء من قبل الطلبة أو المعلمين. (يونسكو، 2014: 9-7).

وعطفاً على ما سبق تلتزم الباحثة العلاقة بين جميع الأفراد العاملين، سواء طلبة أو معلمين وكذلك الإدارة لتحقيق الديناميكية بالعمل حيث اللوائح والقوانين والنظم الخاصة بالإدارة والتي تنظم العلاقة.

وهذه الثقافة العلائقية تشمل منظومة القيم والمعايير والمبادئ التي تشكلت نتيجة تفاعل الأفراد بينهم وتسهم في حل مشاكلهم والتحديات التي يواجهونها، كما انها تشكل طريقة تفكير وتوضيح للمشاعر والتصرفات مما تسهم في تشكيل وحدة واحدة بأهدافها.

ولهذا التكامل المطلوب يبني العلاقات الايجابية المتينة بين الطالب وأقرانه والمعلم أو المعلمة، وأن تكون هذه العلاقة ممتاز بثبات والاستمرارية لتحقيق التوازن والتكامل المنشود، ولأن اي تقاطع او

تباين فيما تقدمه البيئتان من خبرات بتأكيد تؤثر في تربية الطفل بشكل سلبي ويؤدي الى اضطراب في سلوكه.

ويؤكد عطية (2009) لإحداث تعلم فعال فإنه يتطلب من الإدارة الصفية ما يلي:

1. توفير المناخ التعليمي الفعال القائم على العلاقات الإيجابية بين أطراف العملية التعليمية في الحجرة الصفية.
 2. توفير بيئة يكون فيها الطالب مطمئناً قادراً على التعبير عن حاجاته، وإظهار استجاباته.
 3. رفع المستوى المعرفي والمهاري والقدرة على التكيف الاجتماعي لدى الطلبة.
 4. توفير العناصر اللازمة للتنمية الشاملة لشخصية الطالب.
 5. حسن إدارة النشاط واستثمار الوقت بطريقة تحقق زيادة في نواتج التعلم.
 6. تحقيق أوسع مشاركة فعالة لجميع الطلبة بالحجرة الصفية.
 7. تنمية القدرة على إدارة الذات والاعتماد على النفس في التعلم لدى الطلبة.
- (عطية، 2009: 94).

واتفق معه العاجز والبنا (2009) و اضاف المهمات التالية للمعلم في الإدارة الصفية:

1. استثارة الدافعية لدى الطلبة والمحافظة عليها
2. توفير الخبرات التعليمية للطلبة وتنظيمها وتوجيهها
3. تنظيم البيئة الفيزيائية والمادية للحجرة الصفية وتقسيم الطلبة داخلها (العاجز والبنا، 2009: 78)

ثانياً البيئة الفيزيائية:

يمتاز أطفالنا في مرحلة ما قبل المدرسة بعدد من الخصائص والسمات، مثل اللعب وحب الاستطلاع والاكتشاف والتعلم من خلال المحسوسات، ويقتضي العمل معهم ومعرفة خصائصهم ومراحل نموهم وحاجاتهم، وذلك من أجل تحقيق النماء الإيجابي المتكامل لهم، لذا أصبح التركيز على المتعلم والتعرف على مستوى قدراته وحاجاته ومتطلباته وإساليب تعلمه أساساً لتخطيط تلك البيئة والعمل على تهيئة انماط متعددة من الخبرات والمواد التعليمية التي تدفعه وتسانده في تعلمه.

وتتحدد ملامح البيئة المادية كما أشار لها السعود (2010) من خلال مساحتها من الداخل والخارج لأعداد الطلبة، وجود كافة المقومات الضرورية ليتسنى للطفل فرص التفاعل مع اقرانه، مما يتيح لهم الحركة الهادفة ضمن النشاطات المختلفة الصفية منها او اللاصفية، وجميع العناصر المادية المتوافرة من إضاءة طبيعية من خلال الأبواب والنوافذ والإنارة والتهوية والتدفئة والأثاث المناسب للفئة العمرية، ولا يغفل عن الوسائل التعليمية ووسائل الاتصال المختلفة وكل ما يوفر الراحة والتطور للطلبة. (السعود، 2010: 122).

ويعبر عن البيئة الفيزيكية كما وضحها العاجز والبنا (2009) على أنها استجابة الطالب اللفظية عن مجموع تقديراته للخصائص المادية من ازدحام وضوضاء وموقع جلوس داخل الحجرة الصفية، والتي يتكون منها الموقف التعليمي داخل الحجرة الصفية. ويمكن التعرف عليها من خلال توافر مساحات مناسبة للجلوس للطلبة وحركتهم وحركة المعلم أيضا وشعورهم بالراحة والسعادة وعدم وجود أصوات ومشتتات خارج الصف ورضا الطلبة عن جلوسهم في مقاعدهم في الصف وتوافر إضاءة مناسبة وملائمة للجو الدراسي (العاجز والبنا، 2009: 42).

ويرى المعلولي (2010) بأن البيئة المادية المدرسية: هي الجانب الفيزيائي /المادي للمدرسة ويضم الموقع العام والذي يبتعد عن الشوارع العامة والأسواق والبرك والمستنقعات وأي مصدر من مصادر الإزعاج، ويضم الأبنية التي تتكون من صفوف وقاعات ومختبرات ومرافق صحية ومطاعم وتجهيزاتها وأدواتها، والفضاءات (الفراغات من ملاعب وباحات وحدائق) (معلولي، 2010: 105).

ونوه عطية (2009) إلى أن البيئة عناصر متعددة، حيث قام بتحديد كل منها بالآتي:

1. **العناصر المادية:** ويقصد بها المبنى والمرافق وساحاته بإضافة الى الألعاب وقاعات النشاطات التي تحتوي على المواد والتجهيزات والأجهزة وأركان تعليمية، ومواد تعلم وكل مكون مادي من مكونات البيئة التعليمية.
2. **العناصر البشرية:** ويقصد بها المعلمين والمعلمات وإدارة والعاملون فيها، وحتى الطلبة مع ذويهم وما يتخللها من علاقات اجتماعية وأخلاقيات عمل بين جميع هذه العناصر.
3. **العلاقات الاجتماعية السائدة في البيئة التعليمية بما فيها الخارجية وقاعات النشاط.**
4. **النمط الإداري والتسهيلات الإدارية والأنظمة التي تعمل بموجبها تحكم طبيعة العمل فيها.**
5. **الإجراءات والاستراتيجيات التي تعتمد عليها المعلمين والمعلمات لتنفيذ البرامج والأنشطة التعليمية.**
6. **محتوى التعليم والخبرات المقدمة في البيئة التعليمية للطلبة متمثلة في البرامج التعليمية والأنشطة التي تقدمها المدرسة. (عطية، 2009: 94-97).**

ومن خلال العرض السابق يجدر بالباحثة التنويه الى الفرق بين العناصر المادية والعناصر الفيزيكية في البيئة التعليمية:

- **العناصر المادية:** تعني جميع العناصر من اثاث وتجهيزات جيدة ومناضد نظيفة ملائمة لحجم وعمر الأطفال، والمتواجد في صفوف مساحتها واسعه تناسب اعداد الطلبة في مبانٍ مدرسية ذات نمط معماري مدروس، بإضافة البيئة الداخلية: للمباني تتكون من القاعات والمختبر والمكتبة ومرافق، وفضاءات خارجية تتكون من: ورش العمل والمقصف والمصلى

والوسائل التعليمية أيضاً مع التسهيلات اللازمة داخل المدرسة لتسهيل حركة الطلبة ذوي الإعاقة.

■ **العناصر الفيزيائية:** تعني كل ما يحيط الطلبة ويؤثر على عملية التعلم وتتمثل هذه العناصر بالإضاءة والصوت والألوان ودرجة الحرارة والرطوبة والتهوية وما له صلة بهذه العوامل.

وتشير الباحثة إلى وجود فضاءات خارجية تساعد الطالب التعلم بمحسوس وتنمية قدراته العقلية والجسدية والنفسية، وذلك لتحقيق التكامل والتوازن في تلبية احتياجات الطفل ومراعاة ميوله في جو صحي وسليم، أما البيئة الداخلية الصفية فلها أسس ثابتة لا بد من انتهاج التفكير الذي يضمن سلامتها بشكل خاص، وأمان موقع المبنى المدرسي بشكل عام، بأنه يتوافر بالقرب من المدرسة مراكز للخدمات العامة (صحية، شرطة، دفاع مدني)، مع إمكانية الوصول الى هذه المراكز بسلاسة وسرعة بدون مواجهة اي معوقات، وسلامة البيئة الصفية بشكل خاص.

وعطفاً على ما سبق يمكن القول إن مكونات البيئة التعليمية والتي تشكل مدخلات النظام التعليمي في تلك البيئة هي نسيج متناسق من مكونات المجتمع تؤدي دوراً مهماً في نجاح أي مؤسسة تعليمية في تحقيق أهدافها، كونها هذه المكونات الأساس لبناء الطالب، والبذرة لغرس القيم والمبادئ في بيئة متوازنة ومتكاملة الأطراف للحصول على نمو وازدهار يتماشى مع الهدف الأساسي ألا وهو التعليم موازياً له التربية.

2.1.4 البيئة التعليمية لذوي الإعاقة:

إن بيئة التعلم الآمنة والصديقة للمتعلم، تقدم بيئة مرحبة ومستجيبة لاحتياجات وخصائص الطلبة ذوي الإعاقة، حيث تضم هذه البيئة التربوية العديد من الأشخاص المشاركة فيها بأدوار مختلفة، لذا من الضروري تهيئة هذه البيئة مادياً وفيزيقياً، مع التركيز على الخدمات المناسبة التي يحتاجها أفراد هذه الفئة كأجهزة التعويضية وبرامج العلاج الطبيعي والوظيفي والصحي حتى تسمح لذوي الإعاقة بالتواجد في بيئة صحية خالية من العنف والعزل، ولتغدو آمنة نفسياً وجسدياً وعقلياً.

أولاً: القوانين والتشريعات الخاصة بالتعليم الجامع:

بدون السلطة السياسية يصعب أن يمتلك مدير المدرسة القدرة التنفيذية، فهي التي تضع الإطار التشريعية للأفراد ذوي الإعاقة على اعتبار التعليم الجامع هو الحل الأمثل لتمكين الأطفال ذوي الإعاقة الوصول إلى الفصول الدراسية، وقد أشار حنفي (2010) أن الكثير من الدول اجتهدت لتطبيق سياسة التعليم الجامع وخاصة في بريطانيا والسويد حيث تم إقرار العديد من القوانين والقرارات دون النظر للفروق الفردية ودمج الطلبة ذوي الإعاقة وأصدرت العديد من اللوائح مؤكدة على ضرورة

قيام المدرسة العادية بتهيئة البيئة المدرسية بحيث تصبح المدرسة أكثر مرونة لاستيعاب هؤلاء الأطفال وكذلك ضرورة أن تصبح طرق التدريس أكثر فعالية بالإضافة إلى تفعيل إدارة المصادر البشرية (حنفي، 2010: 244).

وفي ضوء ما أشار إليه فهمي (2010) لضرورة استخدام البيئة التعليمية بصورة متكاملة والتي تنقسم الى بيئة مادية وبشرية بحيث تصبح متفاعله تتوافق مع الفئة العمرية للطلبة، مما يساعد على زيادة التوافق لطفل ذوي الإعاقة للبيئة التي يعيش بها (فهمي، 2010: 76)، وعليه فإن مكونات البيئة التعليمية في المدارس العادية متشابهة، وهذا ما يدفع الباحثة للحديث عن البيئة البشرية والبيئة المادية وتتطلب توفر العناصر الآتية:

ثانياً: عناصر بشرية:

• الطالب:

إن المدرسة هي المكان الطبيعي لجميع الأطفال فالنجاح يتوج بتلبية الاحتياجات المختلفة للطلبة جميعهم في مجالات النمو جميعها، والبيئة التعليمية التي تتميز بمواصفات عالية أهم ما يميزها هو التحول من التعلم المتمركز حول المنهج الى التمرکز حول الطالب والنظر للعوامل التي تحيط به لما لها من دور مهم في التحصيل الأكاديمي، بغض النظر عن خلفيتهم أو أصله أو إعاقته، فالمدرسة بمثابة المجتمع بأفرادها جميعهم فيلتمس فيها الأمان والارتباط لتؤدي الى نجاح دمج ذوي الإعاقة.

كذلك هؤلاء الأطفال يحتاجون الى ان يتعرفوا على التغيرات والمسؤوليات الجديدة المترتبة على دخولهم البيئة التعليمية في المدارس العامة، واعطائهم الوقت الكافي للتكيف مع التغيرات الجديدة فقد يحتاجون الى توجيه وتنقيف تعليم أكثر لإعدادهم لبيئة الفصل العادي مثل: اتباع البرامج المحددة والتعرف على الموقع في المدرسة، وإيجاد شبكة من الأقران الداعمين (بطرس، 2015: 48).

والجدير بالذكر اهتمت دراسة (Mcdougall, et al 2001) نقلا عن حنفي (2008) بالكشف عن تأثير الثقافة المدرسية على اتجاهات الطلبة من غير ذوي الإعاقة نحو أقرانهم ذوي الإعاقة وذلك على عينة قوامها (1872) من الطلبة بدون إعاقة مستخدما المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات وأشارت النتائج الى أن حوالي 61% من الطلبة لديهم اتجاهات تتراوح بين المحايدة والإيجابية جداً وحوالي 21% من الطلبة لديهم اتجاهات تتراوح ما بين أقل من محايد إلى سلبية جداً (حنفي، 2008: 245-246).

ولهذا أكدت الدراسة على أهمية التوعية للطلبة والمعلمين للتعليم العام بخصائص ذوي الإعاقة واحتياجاتهم؛ ولضمان نجاح عملية الدمج يجب إعداد وتهيئة الطلبة للتغيرات مجموعة بمجموعه من الطلبة المختلفين عنهم في بيئة تعليمية ليسهم في إيجاد شبكة من الأقران الداعمين لنجاح الدمج حتى

يشعر الطلبة ذوي الإعاقة بأن آراءهم وأفكارهم موضع احترام وتقدير، وهذا من شأنه أن يزيد مشاركتهم ودعمهم لعملية الدمج، فالتقبل الاجتماعي من الطلبة بدون إعاقة لأقرانهم يعد عاملاً رئيسياً قد يبلور نجاح الدمج في التعليم العام.

ولأن دعم أقرانهم من الطلبة بدون إعاقة تسمح لحصول تقبل واتجاهات ايجابية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية وتحمل المسؤولية مع المعلم لمساعدة اقرانهم لبعضهم البعض يطرح على عاتق الطالب مسؤولية كبيرة وتعديل السلوكيات للأفضل التي قد تعمل على احداث تغير قوي له أثر بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة الذين يتميز كثير منهم بالانعزالية والسلبية من جهة، وانعكاسها على الأطفال العاديين بزيادة تقبل الفروق الفردية وتقديم المساعدة لأقرانهم من جهة أخرى.

• **القائمين على التربية:**

الإدارة التربوية هي حجر الأساس لإصلاح النظام المدرسي بشكل خاص والنظام التعليمي من موجهين ومشرفين ومسؤولين بمديرية التعليم بشكل عام وبشكل خاص المتخصصين بالتربية الخاصة بشكل عام، لتحقيق التحسن ليس فقط للطلبة بدون إعاقة ولكنها تسعى أيضا الى تحقيق التحسن لدى طلبة ذوي الإعاقة، بحيث يسهموا بصورة ايجابية في نجاح ادماجهم في التعليم، لذا فإن تواجد القيادات التربوية التي تجيد نجاح وتجويد التواصل والمشاركة بين أفراد المنظمة التعليمية، وتقديم مصادر كافية من الكوادر البرنامجية، والدفع لحصول طاقم الكادر البشري على التدريب الكافي كما ونوعا، مع مساندة المعلمين في عملهم ليساعد في تقديم بيئة ناجحة لطلبة ذوي الإعاقة.

وتأكيداً إلى ذلك فمن أهداف برنامج التطوير المدرسي الذي طُبِّقته الوزارة على المدارس ابتداءً من العام الدراسي (1997-1998م) هو إدارة العملية التعليمية في المدرسة عن طريق القيادة الجماعية والمسؤولية المشتركة التي يتقاسمها المدير والهيئة التدريسية

(الإدارة العامة للتخطيط، 2000: 24).

وعليه يجب أن يكون مدير المدرسة ملماً بالأسس النظرية لتعليم ذوي الإعاقة مما يفيد في توجيه العملية التربوية كالفلسفات والنظريات التي توجه النظام وخصائص الطلبة والسياسات التي تتبعها مديريات التعليم، وإن يكون لديه المعرفة الكافية بالقوانين واللوائح التي تنظم العمل ومتابعة خدمات الإرشاد، كما لا بد من أن يوفر مناخاً يسهل عملية التواصل ويطبق الإجراءات الإدارية ويوفر مستلزمات التكنولوجيا، ويتواصل مع أفراد المجتمع المحلي وينظم الندوات، ويتابع كل ما هو جديد لينمي مهارات المعلمين، والمراجعة السنوية لما يتخذ من إجراءات والتأكد من الالتزام بجميع النصوص القانونية وضمان تنفيذها وأخيراً توفير مناخ إيجابي للمعلمين وذلك لتمكين الرضا الوظيفي لهم مما يسهم كذلك في تحقيق نجاح لعملية الدمج.

• المعلمون:

رسالة معلمي الصف أو معلم التربية الخاصة أو معلم يمتلك إعاقة لا تختلف في اهتمامها بالفرد، وإخراجه من الظلمات إلى النور، وهدايتهم إلى سبيل الحق والعدل والخير من خلال تغذية عقولهم وأرواحهم بالتعليم وتهذيب الطباع بحسن التوجيه والقوة الحسنة ولذلك يجب أن يمتلك كل من معلم الصف والمعلم المساعد ومعلم التربية الخاصة سواء كان (معلم غرف مصادر أو معلم متجول أو معلم مستشار) بتوافر صفات قد تساعده في نجاحه بأداء هذه الرسالة.

وذكر بطرس (2015) مهام معلم الصف في بيئات التعلم الدامجة:

1. التركيز على تعليم مهارات أساسية لطلبة ذوي الإعاقة لا يتضمنها البرنامج التدريبي العادي وذلك بتعديل المحتوى للمنهج، وتطبيقها بأساليب وطرق فعالة، تمتاز بالتشويق تتناسب مع حالة الإعاقة، وتغير استراتيجيات التدريس مع طلبة ذوي الإعاقة والتركيز على التدريس الفردي، ولهذا يتم تقييم تحصيل الأطفال من المعارف والمهارات والقيم بواسطة الاختبارات الشفهية والتحريرية، واعداد الدرس بشكل يجنب المعلم الوقوع بالأخطاء.

2. توفير وتنظيم بيئة صفية تختلف عن بيئة الصفية العادية، على نحو تسمح لطلبة ذوي الإعاقة بالمشاركة في الأنشطة التعليمية إلى أقصى حد ممكن. كتطوير اتجاهات إيجابية نحو طلبة ذوي الإعاقة، وتقديم التعزيز اللفظي والمادي للطلاب ذوي الإعاقة وفق احتياجاته الخاصة في ضوء تقدمه الأكاديمي والسلوكي والانفعالي، وعدم التغافل عن تعزيز عملية التفاعل الإيجابي بين الطلبة بدون الإعاقة وقرانهم من الطلبة ذوي الإعاقة

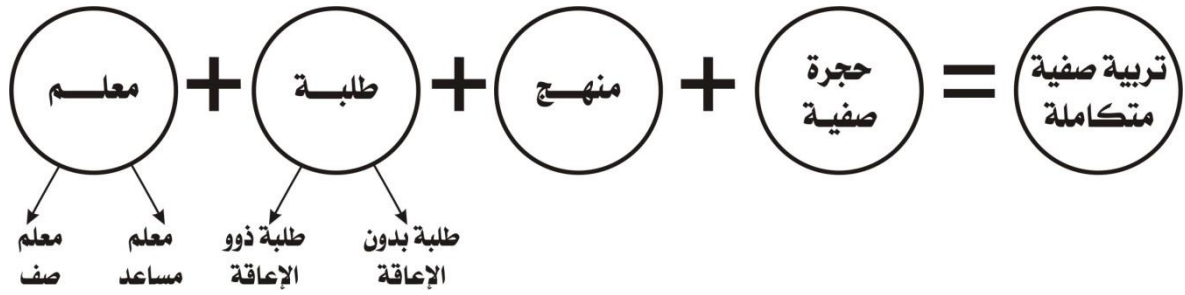
3. التركيز على نقاط الضعف التي يعاني منها طلبة ذوي إعاقة وتقوية الجوانب الإيجابية ونقاط القوة للطلاب وفي المقابل عدم تركيز جوانب القصور التي يعاني منها طلبة ذوي الإعاقة

4. ضرورة التنسيق الفاعل في الإدارة المدرسية لتذليل العقبات التي تعترض تقدم الطالب في مختلف الجوانب الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، مثل إقامة علاقات جيدة مع أولياء الأمور لذوي الإعاقة في ضوء البرامج التعليمية والتربوية المفتوحة له، والعمل كعضو فاعل في فريق متعدد التخصصات بالتنسيق بين معلم الصف ومعلم التربية الخاصة كلما دعت الضرورة (بطرس، 2015: 27)

وأضافة سليمان (2002) إلى كفايات المعلم الضرورية في الصفوف العادية لدمج طلبة ذوي الإعاقة كما يلي:

1. القدرة على ملاحظة وتسجيل سلوك الطلبة في المواقف الصفية المختلفة
2. التمتع بمستوى مقبول من المعرفة حول فئات ذوي الإعاقة وأسبابها وأبعادها التربوية والنفسية

3. معرفة خصائص النمو الطبيعي في مراحل الطفولة
4. معرفة مبادئ وأساليب تطوير البرامج التربوية الفردية
5. القدرة على تفسير أهم المعلومات الواردة في التقارير الطبية والنفسية والتربوية حول الطالب
6. بناء علاقات عمل مناسبة مع الجمعيات والمؤسسات التي تعني بتدريب وتربية الأطفال ذوي الإعاقة.
7. معرفة المبادئ الأساسية لصيانة المعدات والأدوات الخاصة والمكيفة التي يستخدمها طلبة ذوي الإعاقة (سليمان، 2002: 187)



(شرف، 2014: 75)

ويتضح من الشكل السابق أن الموقف التعليمي الجيد يحتاج إلى منظومة تربوية صفية متكاملة تتمثل بالمعلم، والحجرة الصفية الآمنة والملائمة التي تشبع احتياجاتهم، والمنهج الموائمة لأحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، والتأكيد على الحاجة الملحة لإملاك المعلم الكفايات التدريسية والإدارية للصف التي تواجهه، مما يتطلب إعداد لهذا المعلم ليصبح اتجاهاته ايجابية نحو الدمج وتكوين علاقات تعاونية مبنية على الثقة المتبادلة بين المعلم وطلبيه ذوي الإعاقة وذلك لإنجاح عملية الدمج.

• المرشد التربوي:

وهو أكثر الناس دراية وملاحظة للبيئة التعليمية حيث يلحظ البيئة الخارجية والداخلية لحجرة الصف لذا فقد اعتمدت الباحثة بأخذ وجهة نظرة، فهو الأكثر اطلاعا على هاتين البيئتين؛ ولقد حددت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية أدوار المرشد التربوي وقسمتها إلى قسمين تتمثل في أدوار أساسية وأخرى ثانوية وهذا ما يدفع الباحثة للحديث عن هذه الأدوار إلى:

✓ القسم الأول: أدوار أساسية وتتمثل في:

- الجانب الإداري:

وهنا يقوم المرشد بتوضيح طبيعة عمله للإدارة والهيئة التدريسية والطلبة وأولياء أمور في بداية العام، والتخطيط للاجتماعات فيما بينهم، وعقد الندوات والمحاضرات ووضع خطة عمل لكل فصل دراسي تتناسب مع احتياجاته وتنفيذها ومن ثم تقييمها، ويقوم المرشد بالبرامج الإرشادية التي تتعلق

بالطلبة وأنواع سلوكهم في الحجرة الصفية ومتابعة حالات الغياب المتكرر، أو أي حالات أخرى محولة من قبل الإدارة أو المعلمين أو حتى أوليا الأمور (الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2017: 13).

- الجانب الفني

حيث يقوم بإجراء مقابلات فردية للطلبة وتقديم الاستشارات لهم فيما يواجهون من صعوبات وقضايا تهمهم، وذلك في تواجد المرشد بمكتبة ساعتين يوميا (جرادات، 2008: 45)، كما أنه يجمع المعلومات عن الطلبة وينظمها في سجلا الطالب الإرشادي، والعمل على رفع التحصيل الدراسي من خلال زيادة واقعهم للدراسة وخفض مستوى القلق الامتحانات، كما يقوم بالتوجيه الجمعي في الصفوف لمدة 45 ساعة إسبوعيا لقضايا تهمهم ومناقشتهم بمعلومات لا تتوفر بالمناهج وذلك من خلال حصة أو حصتين يوميا، كما يمكن الشراكات المجتمعية فيقوم بالزيارات المنزلية عن الضرورة لأغراض ارشادية، وعمل برنامج استقبال للطلبة الجدد لتهيئتهم للتكيف مع الأجواء المدرسية، بالإضافة إلى العلاقة التكاملية بين كادر العاملين خصوصا المعلم بلقاءات شهرية (Christopler&Retol, 2011: 5)

✓ القسم الثاني: أدوار ثانوية وتتمثل في:

- مجالات النشاطات المدرسية

يقوم المرشد بالتعاون مع رؤساء الأنشطة المختلفة (العلمية، الثقافية، الاجتماعية، الصحية) بتوظيف الأنشطة المدرسية كأساليب وقائية وعلاجية ونمائية للحالات الفردية التي يتعامل معها فما يثري الدور المهم الذي تلعبه الأنشطة المدرسية في العملية التربوية كما يعمل على توظيف الأنشطة في تنمية ميولهم وقدراتهم وتوجهاتهم المهنية، ويترتب عليها امدادهم لاتخاذ قرارات سليمة في اختيار مهنة المستقبل (الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2017: 13).

- مجالات الخدمة الصحية

يتعرف المرشد من خلال الملاحظة وسجل الطالب الإرشادي عما يعانيه الطلبة من مشكلات جسمية، وصحية كضعف السمع أو البصر، وأمراض القلب والروماتيزم، لينسق مع المدرسين في توزيع أماكن جلوسهم في الحجرة الصفية، مع التركيز على التوعية الصحية مع التنسيق الدائم مع إدارة العمل والمعلمين في الكشف المبكر عن الأمراض المعدية ثم عزلها ووضع برامج وقائية لمواجهة انتشارها (سيسالم، 2013: 93).

- مجلس الضبط

ويعمل المرشد على تطبيق وتطوير بعض الاختبارات البسيطة لأهداف ارشادية، كما يعمل كمستشار لمجلس الضبط حول ظروف ووضع الطالب المحال ال مجلس الضبط حيث تعرض عليه

الحالة قبل اتخاذ القرار، ويتعامل بشكل هادئ وسلس مع شكاوى الطلبة حول أساليب التدريس داخل المدرسة (الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، 2017: 13).

ويتضح مما سبق أن المرشد التربوي دور مهم يتمثل في كونه مستشارا للإدارة والهيئة التدريسية، واعداد النشرات التربوي وعقد الندوات والمحاضرات، وتقديم البرامج الإرشادية الفردية والجمعية لجمع المعلومات لتحقيق الشراكة المجتمعية للمدرسة مع الأهالي وتقوية العاقات التكاملية مع زملائه المعلمين، كما له دورا في الخدمات الصحية والمرضية ووضع برامج وقائية صحية.

• الكوادر البرنامجية

أدى الاختلاف في احتياجات الطلبة في المدارس العادية الى تطور في خدمات الدعم وفي وسائل التوصيل هذه الخدمات لكل من الطالب والمعلم -الذين هم في أمس الحاجة الى التشجيع والمساعدة المثمرة -، ولهذا لابد من توافر فريق دعم في المدرسة، كما اتجهت الوزارة بتعيين كوادر (مرشدي تعلم جامع ودامج) وتنمية القدرات للعاملين من المعلمين والإداريين بالإضافة إلى تهيئة البيئة المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2015: 1). وتتضمن مراكز المصادر للتعليم الجامع فريقاً متعدد التخصصات (أخصائي علاج طبيعي، وأخصائي علاج وظيفي، وأخصائي نطق ولغة، وأخصائي اجتماعي، وأخصائي تربية خاصة) (وزارة التربية والتعليم، 2015: 38). وهذا الفريق يتكون من مجموعة من الأفراد يتجمعون للتفكير لإيجاد الحلول للمشكلات التي تطرأ قبل وفي اثناء تطبيق الدمج، وأضاف عليهم بطرس (2015) بأنهم: أخصائي أجهزة تعويضية، معلم تدريبات سلوكية طبيب أو ممرض، أخصائي تربية بدنية خاصة (بطرس، 2015: 92).

ويرى كل من عساف والآغا (2015) أن المدارس سوف تكسب مشروعية اجتماعية من خلال منحها لأولئك المتأثرين بالقرار الفرصة لإبداء الرأي والتصويت عند صنع القرارات، فصنع القرار التشاركي بالمدرسة هو مقياس حقيقي لديمقراطية إجراءات العمل المدرسي (عساف والآغا، 2015: 162).

وعليه ترى الباحثة أن تطوير خدمات الدعم تحتاج إلى فريق ولكن يمكن تعويض غياب أحد الأفراد في الفريق مثل أن يقوم أخصائي التربية البدنية (الرياضة) مكان أخصائي العلاج الطبيعي ومعلم التدريبات السلوكية فيما لو تم تنمية مهاراته من خلال دورات أثناء الخدمة.

- الوالدين (الأسرة) والبيئة المحلية

من أهم العناصر التي تقدم حافزا في إنعاش او اثباط عملية التعلم لدى الطلبة ذوي الإعاقة هم ذوهم وطريقة تعاطيهم حول تربية اطفالهم من جهة ونحو عاقتهم من جهة أخرى وأن الكثير من الدعم الذي يقدمه أهالي طلبة ذوي الإعاقة ناتج عن التأهيل مع ابنائهم ذوي الإعاقة والسبب قد يرجع

حسب دراسة مؤسسة هانديكاب انترناشونال (2015) هو عدم لإحساس بمواقفهم السلبية فهناك 81.8% من أهالي اطفال ذوي الإعاقة لا يذهبون الى المدارس بسبب مواقف سلبية اتجاههم منقلب البيئة المحلية عند تنشئة أطفالهم ذوي الإعاقة (هانديكاب انترناشونال، 2015: 96).

لذلك اشراك أولياء أمور الطلبة بدون الإعاقة والمجتمع المحلي وتفعيل دورهم لصالح الطلبة كافة، يؤدي للارتقاء بإنجازات الطلبة -والتي هي بتأكيد من أولوياتهم- كما أن المدرسة تهتم بمعرفة ظروف الطالب المنزلية لأن الحصول على معلومات تتعلق ببيئة الطالب المنزلية تساعد على اتخاذ القرارات الصحيحة وتوفير تفاعل ايجابي وبيئة تعليمية فعالة تشجع على التعلم، وعليه يمكن القول إن رفع الوعي التربوي لدى أولياء الأمور وتوجيههم الى الدور المطلوب منهم يسهم في مساعدة الأبناء على النجاح.

ويؤكد عطيه (2009) أن ما يحتاجه طلبة ذوي الإعاقة الدعم والمساندة من بعضهم البعض وكذلك من المنظمة التي سينتمون اليها ليتجاوزوا ردود الفعل الضرورية وغير المريحة فالبيئة التعليمية تمثل جميع مصادر المعلومات للطلبة وما يتصل بها سواء أكان التعلم داخل المدرسة أو خارجها، فإن البيئة المحلية والمنزلية هي جزء من البيئة التعليمية، فهي تتكامل مع المدرسة في إعداد الطفل وتربيته وهذا التكامل يحدث التوازن المطلوب في حياة الطفل ذوي الإعاقة وإي تقاطع او تباين فيما تقدمه البيئتان من خبرات يؤثر سلبا في تربية الطفل فتظهر على هيئة اضطرابات في سلوكياته" (عطية، 2009: 106).

وترى الباحثة أن غالبا ما يحتاجه اطفال ذوي الإعاقة من البيئة المحلية هي ضغوط من أجل التغيير حتى لو كانت الفكرة الجديدة تتلقى مشاعر متناقضة من التحدي والأمل والواقعية والإحباط او حتى عدم الكفاءة، لأن من شأن التشريعات والتعليمات التي طالبوا بها قد تسهم بتلبية البيئات المناسبة لتلك الفئة أكثر من اسهامها بمشاعر التعاطف والحزن نحو الطفل وغالبا كل ما يحتاجونه للتغيير هو دعم مادي قوي من قبل المشاركة المجتمعية وثقافة تغذي الكفاءة والأخلاق والمبادئ لتكوين مجتمعات داخل المدرسة تشبه تلك المجتمعات التي يعيش فيها اطفال ذوي الإعاقة في المستقبل.

ثالثا: العناصر المادية:

البيئة التعليمية المناسبة التي تراعي الفروق الفردية بين الطلبة من شأنها أن تزيد من فرص اكتساب المهارات وتحفيز الطلبة على التعلم، إلا ان هناك حاجة ماسة لتنظيمها لكي تتناسب واحتياجاتهم وتنظيم البيئة الصفية ليؤدي الى مشاركة جميع الطلبة من ضمنهم طلبة ذوي الإعاقة في الأنشطة الى اقصى حد ممكن بحضورهم مع أقرانهم بدون إعاقة في الحجرة الصفية.

وقد قسم الباحثان في دراسة هلال وعبد الرحمن (2012) مكونات البيئة المدرسية المادية كالآتي:

• **الموقع العام وتخطيط المبنى:**

المبنى المدرسي هو عمود الأساس التي تجري به عمليات التعلم والتعليم وهذا ما يعطيه حق الأهمية الوظيفية والديناميكية لكونه جزءا من البيئة التعليمية وتأثيرها الجلي على مخرجات العملية التعليمية وجودتها المراد تحقيقها، فأدى التقدم التربوي الى وضع مواصفات خاصة للموقع وللمبنى المدرسي تسهم في تحقيق رؤية المدرسة، وهنا يجب مراعاة الوظيفية في تصميم المبنى، والشروط الصحية المتمثلة بصلاحيته لتوفير الهدوء والنظام لتحقيق الأمن والسلامة والصحة وفق الإرشادات الموسومة من قبل وزارة التربية والتعليم.

وللحكم على مدى صلاحيته هذا العنصر هناك معايير لتقييم المبنى المعد لدمج ذوي الإعاقة التي قدمها عطية (2009) كالآتي:

1. أن يكون موقع المدرسة ملائما صحيا بعيداً عن المستنقعات وأماكن النفايات ودخان المصانع، وبعيدا عن الضجيج والضوضاء، وقريبة من مناطق سكن الطلبة، وأن يكون موقع المدرسة ملائماً بعيداً عن مصادر الخطر تتوافر به عناصر الأمن والسلامة.

2. أن يكون المبنى صالحا نظيفاً تتوافر له الظروف الصحية المطلوبة ذات سعة تكفي لعدد الملحقين بالمدرسة وملائماً للمساحات اللازمة لحركة كل طالب، ويحتوي على المرافق الصحية اللازمة الكافية لعدد الطلبة، والمرافق اللازمة للمدرسة من ساحات للعب خضراء او رملية، وبراعي تصميمه على توفير الهدوء وحرية الحركة، وتتوافر في المبنى إشارات للإرشاد للدلالة على كل مرفق من مرافق بطريقة برايل او لغة الإشارة.

3. أن يحتوي على مراكز نشاط وأركان محددة متنوعة، وتتصف أماكن للراحة والاسترخاء، لتكون أركان الأنشطة هادئة منفصلة عن الأركان ذات الأنشطة الصاخبة (عطية، 2009أ: 332)

وأضاف فهمي (2010) الى بعض المواصفات التربوية التي يجب مراعاتها عند تصميم وتنفيذ مبنى الروضة كبيئة لتعلم الطلبة وتقسيمها الى قسمين هما الموقع والمبنى المدرسي وتتضمن شروطهما ما يلي:

(1) الموقع: وتتضمن شروط ما يلي:

- أن يكون موقع المدرسة ملائماً بعيداً عن مصادر أخطار الطريق والأحياء الصناعية والأسواق.
- تحيط به المناظر الطبيعية الجميلة.

- أن تراعي به إمكانية نمو الأحياء السكنية وامتداد العمران.

(2) تخطيط المبنى: وتتضمن شروطه ما يلي:

1. أن تتوفر فيه المكونات الأساسية للمبنى المدرسي مثل الفصول الدراسية وحجرات الدراسات العملية مثل المكتبة والحجرات الصفية وملاعب وغرف إدارة ومعلمين وقاعات اجتماعات ومرافق عامة مثل: قاعات التغذية وصالات الألعاب والملاعب والمخازن وحديقة المدرسة ودوريات للمياه.

2. أن تكون المساحة مناسبة بحيث تتسع للمرافق وتسمح بإضافة مبان جديدة عند الحاجة.

3. أن تكون القاعات متسعة مرتفعة الجدران بحيث يخص كل طالب فيها مساحة لا تقل عن متر ونصف المتر المربع (فهيم، 2010: 81).

وترى الباحثة أنه لابد من وضوح رؤية ورسالة المدرسة في موقفها من عملية الدمج ولذوي الإعاقة والتعليم للجميع، ولتحقيق ذلك لابد من توفر شروط ومتطلبات الدمج من موقع وتصميم للمبنى وهذا ما يسهل تنفيذ هذه الرؤى.

• العوامل الفيزيائية:

لا شك ان الإنارة الضعيفة او الصاخبة، والألوان الحادة أو الباهتة، والحرارة العالية والرطوبة في فصل الصيف، والبرودة في فصل الشتاء، والرياح المتربة كل هذه العوامل تجعل من البيئة النفسية مريحة أو مشتتة للطاقات الإيجابية، فتؤثر في نتائج التعلم بالإضافة الى تأثيرها على البيئة الصحية لطالب ذوي الإعاقة، فمثلا على المعلم مراعاة احتياجات بعض الطلبة حسب حالاتهم الصحية والجسمية، مثل خلل صحي يمنع عنهم التعرض لأشعة الشمس المباشرة أو الأتربة داخل أو خارج الحجرة الصفية.

وتحدث العاجز والبنا (2009) عن العوامل الفيزيائية التي تؤثر في زيادة إثارة الدافعية لدى تعلم الطلبة كافة، واستمرارية راحتهم النفسية بشكل عام ولطلبة ولذوي الإعاقة بشكل خاص، وتيسير تحقيق أهداف التعلم وهي تشمل:

(1) الإضاءة: يؤثر توزيع لمبات الإضاءة ونظافتها على نوعية الإضاءة، بالإضافة الى لون الطلاء وحجم النوافذ ونوع الزجاج المستخدم مع موقع الحجرة الصفية بالمدرسة عليها، ولابد أن تكون الإضاءة مريحة ومناسبة ليتمكن الطلبة بالمقاعد الخلفية من رؤية السبورة بدون إصابة عيون الطلبة بالإرهاق ونفور الجو الصفي

(2) **التهوية ودرجة الحرارة:** لابد من توفر هواء نقي متجدد بالحجرة الصفية حتى في فصل الشتاء لمنع انتشار الأمراض وتوفير النشاط والحيوية للطلبة، ولذلك يتوجب على الا تكون بعيدة عن أشعة الشمس ولا مواجهة لها بشكل دائم.

(3) **الطلاء:** إن الطلبة يتفاعلون مع الألوان لا شعوريا، فمنها ما تشعرهم بالرضا والسعادة، ومنها الآخر ما تشعرهم بالضجر والرتابة، لذلك يفضل أن تكون ألوان الجدران فاتحة، وسقف الحجرة أبيض اللون لتعطي شعورا بالرحابة والاتساع.

(4) **زينة الحجرة الصفية:** لها دوراً في اعطاء الراحة النفسية للطلبة والتمتع بالتعلم الصفي، على الا تتميز بالتكلف والمغالة فيمكن توظيف بعض منها مثل اللوحات التعليمية الجميلة والمناظر الهادفة والستائر كحجب أشعه الشمس المزعجة مع الاهتمام الدائم بنظافة الحجرة الصفية لما تبعثه من راحة وهدوء على أعصاب الطلبة (العاجز والبناء، 2009: 44-45).

وترى الباحثة إن هذه المتطلبات تسهم في تحقيق الراحة النفسية للطلبة ذوي الإعاقة مما يسهم في جذب الطالب وتشويقه وتقريبه من هذه البيئة المحببة لنفسه مما يساهم بالاستمرار والبقاء في الدراسة وخفض نسبة التسرب فيما بعد.

• مكونات الداخلية والخارجية للمبنى المدرسي:

هناك العديد من المستلزمات اللازمة توافرها داخل المدرسة لتسهيل وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى الفراغات التعليمية وتشمل:

- غرفة النشاط وتجهيزاته:

▪ مواصفات غرفة الصف الدامجة لذوي الإعاقة:

1. توفير بابين لغرفة الصف وليس بابا واحدا مع توفير باب لغرفة الصف يمكن فتحه بشكل تدريجي إما اوتوماتيكي او ميكانيكي عن طريق مفتاح كهربائي او باب يدوي يفتح باتجاهين، أن تكون للأبواب مماسك طويلة.

2. أن تكون دورة المياه قريبة من الحجرة الصفية. وأن تكون هناك مغسلة منخفضة وبها حنفيات مياه يسهل فتحها وإغلاقها أن تكون أرضية الصف مغطاة لمنع الانزلاقات.

3. تتناسب المناضد مع جميع احتياجات ذوي الإعاقة الجسدية بحيث تكون مصممة تتناسب مع طول جذع الطالب، أن يكون ارتفاع الطاولة متناسبا يسمح بدخول الكراسي المتحركة لذوي الإعاقة الحركية.

4. أن تكون السبورة متحركة ومنخفضة بما فيه الكفاية (بطرس، 2015: 95)

■ أما بالنسبة إلى تجهيزات الحجرة الصفية:

وقد تعددت تجهيزات الحجرة الصفية في المدارس العادية حيث ضرورة توفر الوسائل التعليمية مما دفع كل من القمش والسعايدة (2014) بالإشارة الى:

■ **الوسائل البصرية:** الألواح والجداريات والمطبوعات والعينات، وتتضمن جهاز عرض الصور والأفلام وبرجكتور، والميكروسكوب، والعمل على تكييف هذه الوسائل حسب نوع وشدة الإعاقة.

■ **الوسائل السمعية:** التسجيلات الصوتية، المذياع، الأسطوانات، البرامج الناطقة، مكبرات الصوت، مختبرات اللغة، البطاقات السمعية بحيث تتناسب مستوى الطلبة ودركاتهم اللفظية.

■ **الوسائل الحسية:** ألعاب تعليمية المجسمات والعينات التي تستقطب حواس الطالب من احساس وروائح وتميز أطمع أو تفكيك مجسم أو حتى تركيبة أو ملمس ملمس المواد وهي إما أشياء انتزعت من البيئة الطبيعية أو أشياء صناعية موجودة في البيئة، وبهذا تعمل على تكامل الخبرات التي يكتسبها الطلبة من الملاحظة والتحليل والتركيب والمناقشة.

■ **الوسائل السمعية البصرية:** الهاتف التعليمي والتلفزيون التعليمي الذي يعمل على إيصال المعلومات المهمة للفرد وهو جالس في بيته، والفيديوهات المتفاعلة التي يتم الوصول إليها عبر شبكة الإنترنت، وأهم هذه الوسائل هي الحاسوب التي حاول المختصون أن يعملوا على تطوير الأجهزة التي يستخدمها ذوي الإعاقة من خلال ربطها بالحاسوب ولذلك قاموا بمعالجة وتكييف الأجهزة المتعلقة بذوي الإعاقة كما يلي:

(1) **ذو الإعاقة الحركية:** فقد عملوا الى توفير أجهزة تساعد على انجاز المهارات.

(2) **ذو الإعاقة البصرية:** تم تزويدهم بحواسيب تعلم القراءة وكتابة طريقة برايل من خلال تحويل المطبوع الى مواد مسموعة او تحويل المادة المكتوبة الى ذبذبات يستطيع ذو الإعاقة البصرية قراءتها او كتابتها، فقد تم ربط الحاسوب بجهاز برايل.

(3) **ذو الإعاقة السمعية:** تم استخدام الحواسيب في تحويل صوت مستخدم الحاسوب الى صورة يمكن مشاهدتها ومع ذلك تم إنتاج مجموعة من الحواسيب المفيدة لذوي الإعاقة البصرية والسمعية لتتناسب مع إعاقاتهم وهذه الحواسيب منها: كمبيوتر كزويل الناطق، جهاز "بالوميتر"، جهاز "امنيكوم"، جهاز الإتصال السمعي "زيكو"، جهاز نطق ال أصوات TRS-80، جهاز التعبير اللفظي، جهاز متعدد الجمل القصيرة، جهاز صوتي يدوي، جهاز الإتصال المسمى (القمش ووالسعايدة 2014: 225-240)

▪ **الكراسي والمناضد والأرفف والخزانات والسيورة:** تتأثر البيئة النفسية بجودة ونظافة التجهيزات وتنوعها وتنظيمها أيضا، فهي تؤسس لبيئة جميلة مريحة تلبي رضا الطلبة، وهنا ترى الباحثة أن عملية اختيار الأثاث المناسب للأغراض التي توضع لها من الأهداف المأمولة، وهي عملية تحتاج الى مهارة وخبرة، ولوجود بديهيات وأساسيات يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند اختيار الأثاث قام فهمي (2010) بتعدادها بشكلها الآتي ومنها:

1. أن يكون قويا ومتينا خاصة أنه يستخدم للأطفال صغار السن والبعض منهم ذو احتياجات جسمانية معينة.
2. مصنوعة من خامات ذات جودة عالية
3. مريحه وسهلة التنظيف
4. تسمح بالمرونة في التنظيم والترتيب
5. مساعدة الطالب على النمو والاعتماد على النفس (فهمي، 2010: 83).

"ولمنع ظهور سلوك غير ملائم فإن المعلم يحتاج لأن يكون على معرفة بما يجري داخل الحجرة الصفية، ومن طرائق تسهيل هذه المهمة هي ترتيب أثاث الفصل ومعداته بطريقة تسمح له بمشاهدة الطلبة جميعا أثناء جلوسهم أو تحركهم، بالإضافة الى ترتيب وتوسيع الممرات وإخلائها من اي معوقات قد تسبب الأذى أو الفوضى". (سيسالم، 2013: 197)

وعليه يمكن القول ان المواصفات التي تتواجد في الأثاث بالحجرة الصفية له تأثير على فاعلية ومرونة عملية التدريس اليومية، فبإمكان المعلم تنظيم الغرفة الصفية وفق ما يراه مناسباً لحالات الطلبة الصحية والجسدية ليضمن انفتاحا في انماط الاتصال والتواصل بين المعلم وطلبتة.

▪ **الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية:** وللحكم على مدى فاعلية بيئة التعلم علينا تقويم الأجهزة والمعدات التعليمية كما قدمها عطية (2009) من حيث:

1. وفرتها وكفايتها لعدد الطلبة.
2. تنوعها ومراعاتها للفروق الفردية للطلبة
3. متانتها وصلاحياتها للاستخدام المتكرر
4. ملائمتها لقدرات الطلبة ومستوى نضجهم.
5. توافر عناصر الأمن والسلامة عند الاستخدام
6. ملائمة المكان الذي وضعت فيه لطبيعة استخدامها.
7. ضمان عدم تعرضها للتلف والتعطيل عن العمل. (عطية، 2009: 323)

■ **المرافق المتخصصة: وتشمل:**

✓ **المكتبة:** يجب ان تمتاز بالخصائص التالية:

1. تحتوي على المساحة الكافية لاستيعاب حركته الطلبة.
 2. متكاملة بالتجهيزات والمواد الكافية للعمل فيها.
 3. تحتوي على مقاعد مريحة للقراءة
 4. أن تمتلك جميع شروط الأمن والامان والظروف الصحية المطلوبة.
 5. تتفصل عن الحجرات الصفية حتى لا تتأثر بالضجيج المدرسي.
 6. تحتوي على التوصيلات الكهربائية والإنارة والتهوية الكافية للقراءة السليمة
- (حنفي، 2008: 245)

✓ **حجرة الكمبيوتر:** يستخدم في إدارة العملية التعليمية من تقديم الأنشطة الجذابة للطلبة وتقديم الأنشطة العلاجية لبطيئين التعلم، واخرى إثرائيه للطلبة الأسرع بالتعلم وذلك بتقديم الأنشطة بطريقة تفاعلية تثير دافعية الطفل وتنقّفه إلكترونياً.

(برادلي وآخرون، 2000: 87)

■ **المرافق الخدمية: وتشمل:**

✓ **المطبخ:** "من منطلق اللعب الدرامي بأثاث المطبخ مثال لمركز التعلم المؤلف والذي يساعد الطلبة -وخصوصا صغار السن- ببناء الثقة ببيئة الحجرة الصفية لتساعد الطلبة على الشعور بأنهم في منزلهم" (قنديل وبدوي، 2007: 178).

✓ **دورات المياه (الحمامات)** وقدم القمش والسعايدة (2014) مواصفات لدورات المياه لذوي الإعاقة لتناسب حالتهم الصحية والجسدية كما يلي:

1. توفير حمامات ذات كرسي مرتفعة لكي يتسنى استعمالها.
2. توفير مساند من القضبان على الجانبين لتهيأ الحركة
3. توفير مرايا ذات ارتفاع منخفض لتهيئة المدى المناسب للرؤية.
4. توفير مجففات كهربائية ذات ارتفاع مناسب لتيسير الاستخدام
5. توفير مغسلة بارتفاع مناسب لكي يسهل استخدامها.
6. إمكانية فتح الحمامات من الخارج ليسهل إنقاذ أو مساعدة ذوي الإعاقة إذا تطلب الأمر (القمش والسعايدة، 2014: 125).

■ **الفراغات المفتوحة (الملعب/الفناء - الحديقة):** "إن هذه الفراغات لا تشكل مكانا لتفريغ الطاقات للطلبة فحسب إنما يمكن توظيفها كبيئة تعلم خصبة لما يحتويه الهواء الطلق من

عناصر طبيعية محسوسة للطالب، ولذلك يجب العناية بمرافق المدرسة مثل الحدائق ومسرح العرائس وصالات الألعاب (الجمباز) والحديقة، لمالها من أهمية في دينامية عمل المدرسة " (فهمي، 2010: 81).

ما لا شك فيه أن هذه الشروط تسهم بلا أدنى شك في تحقيق البرنامج التربوي للطلبة ذوي الإعاقة في دمجهم بالتعليم العام فإذا توافرت جميع المتطلبات السابقة بالجودة المنشودة، فإنه سوف يرفع من فاعلية عملية الدمج وتدفع صلاحية هذه العملية للأفق الواقعية وتمنع إي تعرقل قد يضعه المعارضون لعملية الدمج.

2.1.5 عقبات البيئة التعليمية:

للتوازن بين الطفل والبيئة التعليمية يعتبر أمرا رئيسيا حتى تتبلور الخبرات التربوية لدى للطلبة ولأن البيئة المادية التعليمية لمدارس التعليم الأساسي مازالت في منأى عن التطورات التي يشهدها التعليم، الأمر الذي يدعو للتساؤل عن مدى العشوائية في الحجرة الصفية قد تترك النشاط الصفّي بل اليوم الدراسي برمته للطالب، وتجعله متأرجحا بين النظام والانظام مما يؤثر على تفاعل الطلبة سلبا خلال دخولهم او حتى خروجهم من الحجرة الصفية خاصة والبيئة المدرسية عامة.

وحدد عطية (2009) الكثير من العقبات التي تحد من نجاح عملية تنظيم واستجابة البيئة التعليمية للمعايير والأسس المبنية عليها، ومن هذه المعوقات:

1. صغر المساحة موقع المدرسة مما يؤدي الى الإخلال من معايير المساحة اللازمة لحركة الطلبة.
2. سوء تصميم المباني المدرسية وتسببها في حالة الإرباك والضوضاء.
3. سوء الموقع وتعرض الطلبة للتلوث الضوضائي والبيئي.
4. عدم توافر الإمكانيات المادية اللازمة لتوفير الأجهزة والألعاب والمواد اللازمة لأنشطة التعلم.
5. عدم تقسيم قاعات الأنشطة الى أركان لصغر مساحتها وعدم توافر الإمكانيات المادية.
6. عدم توافر عناصر الأمن والسلامة والبيئة الصحية الملائمة.
7. ضعف الكفايات المهنية اللازمة للتعليم في المدارس لدى الكثير من المعلمين والمعلمات.
8. ضعف التعاون بين المعلمين والأدارة التربوية والجهات المسؤولة.
9. عدم الاستفادة من المستحدثات التربوية وتكنولوجيا التعليم الحديثة في عمليتي تنظيم الصف والتعليم.
10. عدم الاستفادة من أساليب التقويم العملية لعناصر البيئة التعليمية ونواتج التعلم.

11. موقف الآباء من عملية التعلم في المدرسة قائم على تعليم أبنائهم فقط القراءة والكتابة، متجاهلين مهارات أخرى والاتجاهات والميول وتنمية الحواس والبناء الجسمي والعقلي والوجداني للطالب.

12. عدم إشراك المعلمين في دورات تدريبية حول تنظيم بيئة التعلم. (عطية، 2009: 260).

في ضوء ما سبق، وبالإضافة إلى تقدمه بعض الدراسات والوثائق الرسمية استطاعت الباحثة صياغة مجموعة من النقاط التي تعكس واقع ومشاكل البيئة التعليمية في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وهذه النقاط هي:

الأولى : قلة الخدمات الإرشادية المقدمة من مديري المدارس للفئات التي تحتاجها وفي المجالات الضرورية، وعدم السعي لاستخدام مناهج إرشادية علاجية متعددة الأنظمة، لتحديد سبل الوقاية والعلاج المبكر والفاعل للآثار النفسية والجسدية والاجتماعية الناتجة عن الحروب (الأمانة العامة لمجلس الوزراء، 2010: 31).

الثانية : وقدرت اليونسف في تقريرها (UNICEF 2016) بأن المعوقات قد لا تكون فقط مادية بل قد تكون في العناصر البشرية المحيطة بالبيئة التعليمية، أولها هي كل من المعلمين والمعلمات ذوو الكفاءة العالية الذين يتفاعلون مع البيئات التعليمية ويخلقون أجواء صحية تعليمية لطلبتهم لتغيير مساري حياتهم للأفضل، إلا ان المعلمين ذوو الكفاءة الأقل أو الحاصلين على أجور قليلة قد يعكس ذلك على تحويل نظام التعليم الى نظام سلطوي فوضوي ورفع مستوى عدم المساواة بين الطلبة، ومن المعوقات الأخرى هي غياب التخطيط والتمويل يدفع الى اكتظاظ الفصول الدراسية، مما يؤدي الى عدم كفاية الموارد وضعف البنية التحتية، وهنا نتطلع الدول إلى الصعود على مؤشر الأداء التعليمي من خلال المعلمين، بإضافة إلى المجتمعات تحتاج إلى إيقاظ الوعي ونشر الثقافة لاتصال التعليم في صياغة مستقبل الدولة، وبوضع مستقبل الدولة بعين الاعتبار (UNICEF, 2016: 6).

الثالثة : سلط فهمي (2010) الضوء على معوق مهم الا وهو الكثافة العالية للطلبة الذين داخل غرفة محدودة مما يعيق تنظيم بيئة التعلم في الحجرة الصفية (فهمي، 2010: 66) فهناك بعض المعلمين يعانون من صعوبة القدرة على التحكم بإدارة الحجرة الصفية نتيجة عن الكثافة العالية داخلها، وهذا أمر شائع بين المدارس العامة في الدول النامية، ففي بعض الأحيان يمكن ان يصل تعداد الطلبة إلى 100 طالب وطالبة بالفصل واحد، وربما بسبب عدم القدرة على التحكم بضخ أعداد الطلبة سنوياً، وعدم وجود ضوابط خارجية وداخلية لدى الطلبة، علاوة بأن المدرس يمكنه ان لا يأخذ الإجراءات اللازمة لبناء علاقة إيجابية مع الطلبة لتعزيز الإيجابية في البيئة التعليمية، وهذا يعزى إلى النموذج الإداري السلطوي الذي يتبعه بعض المعلمين

بإدارتهم للفصول. فبعض المعلمين يمكنه ان يستعمل سياسة العقاب ليوقف السلوك غير ملائم للطلبة، وبذلك يزرع الخوف في قلوبهم، مع بث العبودية العمياء من خلال العنف الجسدي دون الاهتمام بالجانب التعليمي التربوي، لنشر الخوف والضبط، وبالنتيجة دون هدف تربوي أو تعليمي مما يجعل مهمة المدرس اسوأ وأصعب، وذلك يعود بالسوء على نهج المعلمين بالتعليم والإدارة وتربية النشء الذين تحت يديه (UNESCO,2006: 18).

الرابعة : يمكن أن تنتج المعوقات بسبب سلوكيات بشرية غير سوية أو غير عادية أو طبيعية يجب تجنبها كالسرقة والعبث والحرق والعنف وغيره سواء من بعض أطراف البيئة التعليمية الطالب أو المدرس أو من بعض أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة.. إلخ. وهذا يتطلب تحقيق الحماية وعامل "الأمن والامان" في البيئة المدرسية. ومن المخاطر أيضا الحوادث الطبيعية أو دون القصد، أو الناتجة عن خلل في قرار إداري في تطبيقه، أو في التخطيط، أو في التصميم المعماري أو في عمل تفاصيل وفي ملء الفراغات المعمارية ومن أمثلة هذه المخاطر التصادمات والوقوع وغيرها. وكلها تؤدي في النهاية إلى عدم وجود "الامن والامان" في البيئة التعليمية" (الانباري والنجاري 2015: 118).

وعلى ذلك أخذت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2015) على عاتقها بحل هذه المشكلة من خلال مبادرة قائمة بالتزامات سياسية كان البند الثالث يؤكد على الاستعداد لزيادة الوصول إلى التعليم للجميع عن طريق إحداث تغييرات في النظام لإزالة العقبات في البيئة والاتجاهات والسياسات والممارسات والموارد التي تمنع بعض الطلبة من الانتظام في المدرسة المحلية مع أقرانهم (وزارة التربية والتعليم، 2015: 33).

وترى الباحثة لإيجاد التوازن بين الطفل والبيئة التعليمية وتبلور الخبرات التربوية لدى الطلبة يتطلب من المعلم أن يتعامل بذكاء مع الطلبة ذوي الإعاقة ويبدأ بتعليمهم بعض المهارات البسيطة وتجاهل لبعض السلوكيات غير المرغوب فيها إلا في حالة الوصول لنتائج مؤذية، وأن يكون المعلم حليماً ومراعياً البطء في التعلم الذي قد يخلفه بعض الإعاقات، وتقديم أنشطة متنوعة مراعيّاً لقدراتهم وخصائص إعاقاتهم عند القيام لأي مهام وذلك لزيادة احترامهم وتقديرهم لذواتهم.

تعقيب على المحور الأول

إن التصور الموجود أدى الى طرح مجموعة من المفاهيم المقترنة بمصطلح البيئة وذلك لأنها غير ثابتة الحدود.

ومن فنون القيم الاجتماعية السليمة التأكيد على استثمار بيئات الاطفال وترتيب عناصرها لتخدم هذا المتطلب، وهذا بحد ذاته قيمة اجتماعية، وذلك لتساعد الطفل على التعلم بقراءة بيئته بشكل واضح، وأن يلمس من ثم نلتمس منه التغيير والتطوير في بيئته بتطبيق القيم والخبرات التي تلهمة وتساعده في رحلة الحياة.

ولأن رحلة التعليم تبدأ منذ أن يلتحق بها الطالب فيتم إضافة اليوم الدراسي الى أساسيات تفاصيل يومه، وتصبح بيئته المدرسية هي كل ما يوعي عليها، لتكون نسيجاً كلياً لحياة الطفل ويحفظ تفاصيلها وحين يقضي معظم يومه فيها فتؤثر بشكل جلي على تنشئته، لأنها بمثابة تمهيد لمسار العملية التربوية وقنطرة عبور بالطفل من جو الأسرة الى جو المدارس العامة النظامية، ومن هنا يمكن أن يتضح مدى أهمية هذه البيئة من أثر على تشكيل وإعداد شخصية الطفل نفسياً وجسدياً واكاديمياً من الوهلة الأولى لالتحاقه بالمسار التعليمي الإلزامي، ويجعله على درجة مقبولة بل وعالية من الاتزان النفسي.

ويلاحظ مما سبق أن البيئة التعليمية أصبحت جل اهتمام التربويين في هذا العصر وكيفية تهيئتها لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تطمح لها المجتمعات وعلى رأسها بناء مواطن صالح، وعندما نقصد بالبيئة التعليمية الإيجابية يجب ان نتحدث عن مكونات هذه المنظومة المتكاملة كما سبق ذكرها حيث لا تقتصر على التعليم وأساليب التعلم فقط، انما غرس وممارسة القيم والاتجاهات والعادات بتربية اعضاء المجتمع الصالحين في بيئة تعليمية تربوية صحية وآمنة.

ومن هنا يمكن النظر إلى مشكلات البيئة التعليمية بطريقة فلسفية أشمل لتتجسد في تلك المكونات، اعتباراً أنها قد تسهم بتجسيد قاعدة لأساسيات البنية التحتية للبيئة التعليمية وذلك متضمناً لما يلي:

1. تمسك القيادات التربوية برسائل تعليمية واضحة تعبر عنها البيئة التعليمية وتظهر بجلاء في البيئة المادية المحسوسة لطالب، ولكن يجب أن تتبلور بتوقعات ورؤى واضحة لكل مدرسة تتمثل في الكادر البشري بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام عن الأدوار التي يجب توديعها في هذه البيئة.

2. الاهتمام بالمتطلبات النفسية للطلبة عند تصميم المرافق الداخلية الخارجية للبناء المدرسي لما له من أثر على قبول الطالب للمدرسة والإقبال عليها وذلك حسب الفئة العمرية.

3. الاهتمام بتصميم مبان تلهم الطلبة وتثير وتستحث النفس اتجاه التعلم والتعليم وذلك لتوفير جو ملائم للإبداع والنمو الصحي والسليم نفسيا وجسديا.
4. تعدد مساحات التعلم في البيئة المدرسية قد يسهم في رفع فرصة نجاح العملية التعليمية، بتعدد القاعات والمساحات لما له أثر على قدرة الطالب على الاستيعاب والتمتع بعملية التعلم.
5. البيئة التعليمية الصحية الآمنة الخالية من العنف، تضمن للمتعلم استمرارية وفاعلية في التعلم.
6. هناك بعض التوجهات تؤكد على أن عملية التعلم قد تمتد خارج اسوار المدرسة لتصل الى محيط المجتمع المحلي وتتفاعل مع مكوناته لتغدو اهداف التعلم مكتسبة ومطبقة في مجتمع الطالب.
7. أن تكون البيئة التعليمية نشطة وبنائية تساعد على التعلم بأنفسهم وتطوير المعرفة ببنائها بأيديهم المجردة بكل ما هو متاح في البيئة التعليمية الفعالة.
8. لابد من توافر جميع عناصر البيئة التعليمية في المؤسسات التعليمية وتكون شرطا من شروط الحصول على الترخيص للمدارس سواء كانت عامة أم خاصة.

المحور الثاني

الإعاقة

2.2 المحور الثاني: الإعاقة

- 2.2.1 مفهوم الإعاقة.
- 2.2.2 أنواع ذوي الإعاقة ومستوياتهم
- 2.2.3 أسباب الإعاقات وتعدادها.
- 2.2.4 خصائص ذوي الإعاقة ومتطلباتهم
- 2.2.5 العقبات التي تواجه ذوي الإعاقة

تمهيد

إن الإنسان يخلق محسوم القدر ومكرماً، وعندما يأتي الى هذه الحياة يجب عليه ألا يسخط من شيء لأن الله قدر فأعطاه، ثم كرمه ليقدم واجباته بكل بهجة وطمأنينة لما منحه الله من نعم.

ولهذا أمرنا الله عز وجل ورسوله الكريم إلى التعامل مع أفراد ذوي الإعاقة كبقية أفراد المجتمع لتوحيد العدل والمساواة بين جميع البشر ليتباينوا بالتقوى فقط فقال تعالى في ﴿سورة المائدة 8﴾: (اغْدُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ) ، وهكذا كان المجتمع النبوي، يتضافر عليه السلام في مواساة ذوي الإعاقة، ويتعاون في تكريمهم، ويتحد في تشريفهم، وكل ذلك اقتداء بالمنهج الإسلامي العادل، فرواه مسلم في الثاني من الفوائد المنتقاة لأبي القاسم الأزجي :رقم (103) عن معاذ بن جبل رضي الله عنه قال :قال صلى الله عليه وسلم : " مَنْ وُلِّيَ مِنْ أَمْرِ النَّاسِ شَيْئًا فَاحْتَجَبَ عَنْ أُولَى الضَّعْفَةِ وَالْحَاجَةِ ، احْتَجَبَ اللَّهُ عَنْهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ " .

تبدلت في الآونة الأخيرة مواقف المجتمعات من ذوي الإعاقة، مع تبدل النظرة الفلسفية لهم، فقد لجأت بعض المجتمعات قديماً إلى عزل ذوي الإعاقة اجتماعياً وهجرهم، والابتعاد عنهم، كأنهم شرٌّ من شرور الحياة، وتبعاً لقوانين (جستتيان) لا يتمكن ذوو الإعاقة من التملك والإرث، كما أن قوانين (لوكورجوس) الروماني، و(وسولون) الأثيني، كانت تسمح بالتخلص ممن بهم نقص جسدي، فكانت السلال تباع قديماً بشكل علني في أسواق (اسبطة) و(أثينا)؛ ليوضع فيها الأطفال المشوهون خارج حدود البلاد؛ فيموتوا جوعاً أو تلتتهم الحيوانات المفترسة"

(الحطاب،2015: 303).

فيواجه ما يقدر بنحو بليون شخص يتعايشون مع الإعاقة العديد من الحواجز التي تعيقهم للمشاركة الفاعلة وتحقيق التكافؤ والمساواة في المجتمع بشكل عام، وبشكل خاص كثيراً منهم لا يتحقق حقهم في التعليم، الأمر الذي يعيق وصولهم إلى حقوق أخرى ويخلق عقبات هائلة أمام الوصول إلى إمكاناتهم والمشاركة الفعالة في مجتمعاتهم (HI,2017:1).

أما في العالم العربي حسب التقديرات العالمية فقد تصل كحد أدنى يقدر بنسبة 3% الى أربعة ملايين ونصف من ذوي الإعاقة، وكحد أقصى يبلغ 10% من مجموع ذوي الإعاقة في عالمنا العربي قد تصل الى 15 مليون (حبايب وحسن،2005: 4).

إن نسبة الطلبة ذوي الإعاقة شكلوا 4.5 % من المجموع الكلي للطلبة في المدارس الحكومية في الوطن (الإحصاء الفلسطيني2011: 43). ولترتفع هذه النسبة في الإحصائيات الأخيرة إلى 6%

فقط في محافظات غزة ما بين عام 2007-2017، من هذه النسبة شكلوا طلبة ذوي الإعاقة 35.657 طالب وطالبة 27.2% منهم يتسربون خارج السلم التعليمي

(الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2018).

اما إمكانية الوصول لطلبة ذوي الإعاقة فإن أولياء أمورهم في نتائج الدراسة التي أجرتها مؤسسة (diakonia/nad) أظهر 18.5% أنهم لم يتلقوا أي نوع من أنواع التعليم، وكانت الأسباب التي عللوا بها هو افتقار الخدمات مراكز التعليمية المتخصصة لدمج أبنائهم هي السبب الذي يحول بين التحاق أبنائهم بتلك المدارس، وجاءت الدراسة لتظهر ما نسبته 15.6% من هؤلاء الطلبة لم يقبلوا بالمدارس العادية و 11.5% كان سببا لعدم رغبتهم بتسجيل أبنائهم بتلك المدارس، والجدير بالذكر أن هذا الافتقار بتلك المراكز التعليمية المتخصصة بالمدارس العادية النظامية جاء بنسبة أكبر في الضفة الغربية مقارنة بغزة، ففي غزة أكدوا بنسبة 8.4% على وجود مشكلة بعدم الجاهزية وصعوبة الوصول بطريقة أخرى، ولكن في الضفة الغربية جاء بنسبة أعلى فقد أكد الأهالي بنسبة الخمس أي 19.9% لعدم إمكانية الوصول استنادا على هذا السبب، والجدير بالذكر أنهم قد ذكروا أسباباً أخرى منها عدم صلاحية وسلامة البيئة التعليمية لأبنائهم وإعطاء حق الأولوية في التسجيل للطلبة بدون إعاقة (diakonia/nad، 2011: 8).

ومن خلال استقراء الواقع فإن التنمية تحتاج الى تضافر جميع الجهود لتحقيق اهدافها وبما ان التنمية البشرية جزءا أساسيا من التنمية المستدامة فإننا لا نستطيع فصل الأشخاص ذوي الإعاقة وتبرير فصلهم بسبب عدم القياس الصحيح لقدراتهم واتخاذ مبدأ الإجحاف والفصل بسبب وصفهم كعقبة ولكن بالدمج والتدريب والتعليم نحقق التنمية الاجتماعية أولا والذاتية لكل فرد من هذه الفئة ثانيا، لتتضافر الجهود والقدرات واستثمار جميع المواهب من أجل مصلحة الوطن.

وفي ضوء ذلك تقدم الباحثة في هذا الفصل تعريفاً لذوي الإعاقة، وللإعاقة وأنواعها المختلفة وأسبابها واحتياجاتها، وكذلك المشكلات المصاحبة للإعاقة سواء أكانت نفسية أم اجتماعية، أم تعليمية.

2.2.1 مفهوم الإعاقة:

ما زال تحديد ماهية الإعاقة يشكل مشكلة، نظراً إلى إختلاف لمفهوم الإعاقة وفقاً لحدثها وخصائصها ومازال من الصعب حصر المفاهيم لتوحيدها لتلائم جميع الإعاقات، وذلك يرجع لوجود فروق فردية واضحة بكل من هذه الإعاقات، ونظراً لرجوع الباحثة لكثير من الأدب التربوي الذي تطرق الى تعريف الإعاقة أو الأشخاص ذوي الإعاقة بألفاظ مغايرة الا ان هناك اجماعاً بأنه مهما كانت الإعاقة فإنها تعد حاجزا لبعض المهام الحياتية التي قد تختلف بطريقة التعاطي له بها لذلك، إن

محاولة تحديد الإعاقة هو أمر معقد ومثير للجدل غالباً. وهنا تستعرض الباحثة ما قدمته لنا المنظمات والدراسات التربوية من تعاريف عن مفهوم الإعاقة:

أولاً تعريف الإعاقة لغة:

الإعاقة لغة وفق المعجم متن اللغة يقصد بها كإسم هي عاقّة عوقاً عن العمل: حبسه وصرفه عما أراد أي ثبطه، ونقول عاقني عائق عَوْقٌ عَوْقٌ وعَوِقٌ وعاق (رضا، 1958: 248)، وكما جاء في لسان العرب عاقّة، عَيْقاً تعني منعه وشغله وصرفه (ابن منظور، 1980: 640)، وعاقه عن كذا يَعْوِقُهُ عَوْقاً واعتاقه مثل: عوائق الدهر أي الشواغل والتعويق والتعويق هي التثبيط (مجمع اللغة العربية، 2004: 153)، وفي الصحاح: إعاق يعيق إعاقه فهو معيق ومفعول مُعاق وإعاقة أي أخره أو اثبطه عن الشيء فهو متعوق، وفسرت أيضاً بأنها ضررٌ يصيب أحد الأشخاص ينتج عن اعتلال بأحد الأعضاء أو عجز كلي أو جزئي (الجوهري، 1975: 1577) فقال تعالى: (قَدْ يَعْلَمُ اللَّهُ الْمُعَوِّقِينَ مِنْكُمْ وَالْقَائِلِينَ لِإِخْوَانِهِمْ هَلُمَّ إِلَيْنَا وَلَا يَأْتُونَ الْبَأْسَ إِلَّا قَلِيلًا) ﴿18 سورة الأحزاب﴾ ويقصد بالمعوقين في هذه الآية الكريمة: هؤلاء ناسٌ من المنافقين، كانوا يثبطون أنصار النبي - صلى الله عليه وسلم، ولم ترد في القرآن الكريم ككلمة تصف أشخاص ذوي الإعاقة.

ثانياً تعريف الإعاقة اصطلاحاً:

اما التعريف الاصطلاحي للإعاقة فقد تطرقت له العديد من الدراسات في الأدب التربوي نذكر منها:

- **عرفت جامعة القدس المفتوحة (2008) الإعاقة:** "يعبر عن الخلل أو الإصابة التي تحول دون قيام الفرد بوظائف عقلية أو جسدية بصورة سليمة" (الحديدي ومسعود، 2008: 41)
- **عرفت الأمم المتحدة United Nation (2013) الإعاقة:** وتنص اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على أن الإعاقة تحدث بسبب التفاعل بين الأشخاص الذين لديهم صعوبات وبين العقبات الموجودة في الاتجاهات والبيئة التي تحول دون مشاركتهم الكاملة والفعالة في مجتمعهم على قدم المساواة مع الآخرين (United Nations، 2013).

ففي مجال الإعاقة تطورت المصطلحات المستخدمة في السياق العالمي ومرت بمراحل وتغييرات عدة. وعلى الصعيد الوطني مرت المصطلحات التي تتعلق بالإعاقة بمراحل مختلفة، موازية ومتأثرة أيضاً بالتغييرات العالمية على صعيد الحراك العالمي لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على النحو التالي:

أ- **المفهوم الطبي للإعاقة:** "يعتبر من أقدم التعاريف التي تناولت الإعاقة العقلية حيث ركز علماء الطب على أسباب الإعاقة أو الأسباب المؤدية (اللالا وآخرون، 2012: 30).

ب- **المفهوم الطبي للإعاقة:** "إصابة بدنية أو عقلية أو نفسية تسبب ضرراً لنمو الفرد البدني أو العقلي أو كلاهما وقد تؤثر في حالته النفسية وفي تطور تعليمه وتدريبه، وبذلك يصبح الفرد من ذوي الإعاقة" (الخطيب، 2016).

ج- **المفهوم الحقوقي للإعاقة:** "الإعاقة قضية عادلة، وإن الحقائق والأفكار أقوى من الكلمات المعبرة عنها، لكن هذه الحقائق والأفكار لا يمكن أن تصبح قوية حتى تُعرف، وفي معظم الأحيان يتطلب ذلك صياغتها بشكل ملائم، بوسائل محددة جداً للجماهير المتلقية لها، فمن دون (لغة ملائمة) تصبح الحقائق والأفكار وحتى القضية بحد ذاتها بلا جدوى، غير قادرة على توليد الفكر، وإيصال المعاني" (أكيندي، 2016).

فالتصنيفات المستجدة تتماشى مع الرؤية والفكر الحديث للإعاقة التي تحت مسؤولية المجتمع للمشاركة وتحفزه ليضع يضع في المسؤولية، وتتاقض المقاربة الطبية التي ترى أن المشكلة تكمن في الإعاقة، لهذا تم تبني تعبير، شخص أو إنسان مع إعاقة وهنا يتم التركيز على الشخص كونه إنساناً أولاً وبالمقابل يعطى حيزاً للإعاقة ووجودها، ويجب الإشارة إلى أن البعض من ذوي الإعاقة قد يشعر بحرج من تصنيفه من فئة ذوي الإعاقة وقد يرجع السبب لنوع إعاقته، مثلاً السمعية لا تجعله عاجزاً ولا تضعه في خانة القصور لأنه يمكن استخدام لغة الإشارة كلغة رئيسية فهو يعاني قصوراً، وليس إعاقة بالضرورة، لأنه لا يواجه أي معوقات في البيئة والمواقف، ولكن المعوقات التي تواجه طالب ذوي الإعاقة يذهب إلى مدرسة غير مجهزة على كرسي متحرك فإن ذلك يعتبر إعاقة لإمكانية الوصول، ولهذا يفضل البعض مصطلح ذوي احتياجات خاصة والبعض الآخر يفضل استعمال مصطلح مغاير، وهو ذوو القدرات المختلفة.

وأكد القمش والسعايد (2014) نقلاً عن Bradly et.al.1997:

- مصطلح الإعاقة ليس مرادفاً لمصطلح العجز ويستخدم هذا المصطلح لوصف حالة أو حاجز فرض عن طريق المجتمع أو البيئة أو الشخص نفسه، ويمكن استخدام مصطلح الإعاقة عند الاستشهاد بالقوانين والحالات المحددة، ولكن لا ينبغي أن يستخدم لوصف العجز مثلاً أن السلام تمثل إعاقة له، أو هو أعيق بالحجرة الصفية غير المجهزة.
- أما مصطلح العجز فهو مصطلح عام يستخدم للتعبير عن أوجه القصور الوظيفي الذي يحد من قرارات الفرد مثال على ذلك القدرة على المشي أو السمع أو التعلم أو حمل الأشياء،

ويمكن أن يرجع ذلك الى حالة جسمية أو عقلية أو حسية ويمكن استخدام هذا المصطلح كسمة أو صفة، ولهذا يمكن أن نقول مثلاً الأفراد العاجزون عقلياً وجسدياً أو الرجل العاجز (القمش والسعايد ، 2014 : 20).

وتتفق الباحثة مع القمش والسعايد على أن الإعاقة هي قصور في النشاط الوظيفي لأحد أعضاء الجسم تحول دون تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد.

وعليه تشير الباحثة لتعريفها الإجرائي للأشخاص ذوي الإعاقة والذي يتمثل في: " هم الطلبة يمتلكون إعتلال جسدي بنسب متفاوتة، يؤثر على نشاطهم وتفاعلهم في المدرسة ،لتحول لممارسة حياتهم اليومية بشكل طبيعي وسلس ، ويترتب عليها الحاجة لتأهيلهم للإنخراط في المجتمع وممارسة حياتهم اليومية " .

2.2.2 أنواع ذوي الإعاقة ومستوياتهم:

يجري بشكل متزايد استخدام تفسير الإعاقة الوارد في "التصنيف الدولي لتأدية الوظائف والإعاقة والصحة" في وثائق الهيئات الحكومية والمنظمات غير الحكومية، حيث ينص التصنيف الدولي على أن الإعاقة تشير إلى صعوبات في أي من مجالات تأدية الوظائف الثلاث الآتية:

- الضعف أو القصور (مشاكل في وظيفة جسمية أو تغييرات في بنية الجسم).
- قيود النشاط (صعوبات في القيام بأنشطة).
- قيود المشاركة (مشاكل في المشاركة في أي مجال من مجالات الحياة، مثل مواجهة التمييز في العمل) (منظمة الصحة العالمية WHO، 2011).

لذلك فقد اجتمعت معظم الدراسات والكتب المتخصصة بالدمج على تصنيف الإعاقة القابلة للدمج وفق إطار الدمج بالمؤسسات التعليمية الى فئات الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الإعاقة الشائعة وتتضمن:

1. الإعاقة البصرية: وهم فئتان: فئة المكفوفين، وفئة المبصرين جزئياً يعانون من صعوبات كبيرة في الرؤية البعيدة.
2. الإعاقة السمعية: وهم إما صم ليست لديهم القدرة على السمع، أو يعانون من الضعف النسبي لحاسة السمع.
3. الإعاقة الجسدية: مثل شلل الدماغ، الصرع، الربو، السكري، الحساسية.
4. الإعاقة العقلية: وهم فئة يعانون من انخفاض مستواهم العقلي عن أقرانهم.

5. **الموهوبون والعباقرة:** وهم مجموعة من الطلبة يظهرون بعض الفهم لبعض المساحات، ويقابلها علامات ضعف في أشياء أخرى.
6. **صعوبات التعلم الخاصة:** وهم يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها.
7. **التوحد:** وهم من يعانون من صعوبة في التواصل والعلاقات الاجتماعية من اهتمامات ضيقة وضئيلة (سويدان والجزار، 2009: 17).

2.2.3 مستويات الإعاقة:

صُنفت حسب شدتها من قبل الحديدي 1994 ونقلها طاهر (2016):

1. **الإعاقة البسيطة:** هي أدنى مستوى من الاختلاف عن الطبيعي والطلبة الذين لديهم هذا المستوى من الإعاقة أكثر قابلية للتعلم والدمج في المدارس العادية من الطلبة الذين لديهم من المستويات الأخرى من الإعاقة
2. **الإعاقة المتوسطة:** تفرض قيوداً أشد من الإعاقة البسيطة وتلقي معظم الطلبة من ذوي الإعاقة المتوسطة تعليمهم في مدارس خاصة أو صفوف خاصة مرفقة بالمدارس العادية وتركز برامجهم على المهارات الأكاديمية الأساسية وعلى المهارات الحياتية اليومية الوظيفية.
3. **الإعاقة الشديدة:** تمنع هذه الإعاقة التلميذ من الاستفادة من البرامج التربوية العادية أو حتى البرامج الخاصة بوجه عام، فإن الدمج في هذه الفئة ينطوي على صعوبات كبيرة وتركز المهارات الحياتية اليومية الوظيفية وبرامج العناية بالذات ومهارات التواصل وليس على المهارات الأكاديمية
4. **الإعاقة الشديدة والمتعددة:** لا يتجاوز نمو الأطفال الذين يعانون من هذا المستوى من الإعاقة بضع سنوات وتركز برامجهم على المهارات الحياتية اليومية الوظيفية، وإمكانية دمجهم تكون بغاية الصعوبة وغير واردة (طاهر 2016: 746)

ويلاحظ مما سبق أن هناك تصنيفات تتبثق عن كل مستوى من الخصائص والاحتياجات التي تؤثر على نجاح الحصول على فرصة تعليمية ملائمة لمتطلبات الإعاقة التي يمتلكها الطالب، مع الأخذ بالاعتبار ألا تكون لديهم إعاقة متعددة، أو عدم امتلاك مهارات للتواصل مما يدفعهم إلى الانسحاب والانعطاف أو بعض المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية بسبب عدم تفهم ذويهم للإعاقة أو التعايش معها بشكل صحي، ومن هنا يمكن التأكيد على الدور الاجتماعي للوالدين والبيئة المحلية في تقبلهم لهؤلاء الأطفال ويعملان على مساعدتهم وفق أسس تربوية سليمة.

2.2.4 أسباب الإعاقات وتعدادها:

يشير أول تقرير عالمي حول الإعاقة، اشترك في إعداده كل من منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي، إلى أنّ أكثر من مليار نسمة في العالم يعانون من شكل ما من أشكال العجز، تشير آخر إحصاءات جهاز الإحصاء المركزي الفلسطيني في عام 2011 إلى أن عدد المواطنين الذين يعانون من الإعاقة في فلسطين 113 ألف شخص؛ منهم 75 ألفاً في الضفة الغربية (بنسبة 2.7% من مجمل السكان فيها)، و 38 ألفاً في قطاع غزة (بنسبة 2.5 من مجمل السكان هناك) (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2011).

يشير التقرير الإحصائي حول الإعاقة الصادر عن الجمعية الوطنية لرعاية المعوقين بمحافظة غزة في أغسطس (2012) أن عدد الأشخاص ذوي الإعاقة ازداد إلى (42911) شخصاً منهم (26730) دون سن 18 عام وهو ما يشكل 3% من إجمالي عدد السكان في محافظات غزة (الجمعية الوطنية لتأهيل المعوقين، 2013:10).

وتتعدد الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى حالة الإعاقة حيث تشير وزارة الشؤون الاجتماعية إلى العوامل الوراثية أو الخلقية حيث تعتبر السبب الرئيسي الأول للإعاقة في المجتمع الفلسطيني حسب ما اشارت اليه الدراسات التي قام بها الجهاز الاحصائي الفلسطيني في عام 2006. وعرضت UNICEF يونسيف (2016) أسباب الإعاقة ونسبتها في دولة فلسطين نقلا عن الجهاز المركزي الفلسطيني (2012) في تلك النقاط التي رُتبت تنازليا كما يلي:

1. إعاقة ناتجة عن عيب خلقي عند الولادة بنسبة 29.6%
2. الامراض على اختلاف انواعها: حيث بلغت نسبة الاعاقة بسبب الأمراض 24%.
3. حوادث في اثناء ولادة الطفل بنسبة 15%.
4. إعاقة ناتجة عن اسباب وراثية بنسبة 12.2%
5. الإعاقة الناتجة عن اصابات حوادث السير او العمل، حيث أن غياب تطبيق قانون العمل والعمال من حيث طبيعة العمل والفئة المستهدفة قد شكل تربة خصبة للإعاقة. وبلغت نسبتها 5.8 % (UNICEF, A 2016:22)
6. الاحتلال الاسرائيلي واجراءاته التعسفية، حيث عمدت قوات الاحتلال وبشكل مدروس على إطلاق النار على الأطراف في جسم الانسان من اجل اعاقته، حيث اصيب خلال الانتفاضة نحو 23 ألف و 336 مواطناً اصابات شديدة وتسببت في الإعاقات (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2011).

لتقدر هذه النسبة للإعاقات بسبب هجمات جيش الاحتلال بنسبة 1.6%.

(UNICEF, A 2016:22) .

وقد يظهر الاختلاف في النسب من حيث انتشار الإعاقة، وقد يعود إلى غياب إحصائيات دقيقة في ظل الأوضاع الصعبة التي يعاني منها الفلسطينيون، وما يترتب على ذلك من تنوع الإصابات التي أدت إلى إعاقة جزئية أو كلية بمختلف الأنواع، مما تسبب في زيادة عدد ذوي الإعاقة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017: 11).

2.2.5 خصائص ذوي إعاقة ومتطلباتهم:

كلمة متطلبات في اللغة العربية، كما جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة من (ط ل ب)، متطلبات الحياة: أي مقتضياتها وحاجياتها، ومتطلبات: مفردتها (متطلب)، ويقصد بها أمر، أو عمل يطلب تحقيقه، وهو شيء أساسي لا غنى عنه (عمره، 2008: 1407)، وفي اللغة الإنجليزية، كما جاء في معجم لونغمان Longman، فالمتطلب Requirement هو الشيء الذي هو شرط مطلوب وأساسي وعلية يجب توافره لإنجاز الشيء (Mayor, 2010: 1230).

إن النظرة النمطية السلبية من قبل المجتمع نحو هذه الفئة مازالت تحاصرها وتحد من التنمية والوصول إلى التطور والمعاصرة للمستجدات التربوية، فلا بد من النظر إلى الأمور من جديد من زاوية مغايرة لنجد الحلول التي تناسب خصوصية وفلسفة المجتمع التي يعيش بها الأشخاص ذوي الإعاقة.

والجدير بالذكر أن مبادئ حقوق الإنسان في المساواة وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع ضمنت لأشخاص ذوي الإعاقة حقهم الأصل وكفلته الشرائع السماوية، فبدأ الإسلام بهذه النظرة المغايرة إلى كونه إنساناً وكأنناً مكرماً لقوله تعالى ﴿سورة الأعراف 70﴾: (وَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ)، وأمرنا الله عز وجل بكتابة الكريم الا نميز، فكرم هذا الآدمي ولم يميزه بين أفراد مجتمعه لا بلونه ولا بجنسه لقول الرسول صلى الله عليه وسلم (إِنَّ اللَّهَ لَا يَنْظُرُ إِلَى أَجْسَادِكُمْ وَلَا إِلَى صُورِكُمْ وَلَكِنْ يَنْظُرُ إِلَى قُلُوبِكُمْ) رواه مسلم. وإنما مقياس الأفضلية عند الله هي التقوى ﴿سورة الحجرات 13﴾ (إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) وكان التأثير الواضح بتوجيه تعاليم الإسلام بعدم استثناء ذوي الإعاقة عن بقية بني آدم، إذ كرمت البشرية كلها.

وعلى صعيد وزارة التربية والتعليم فقد اهتمت منذ تأسيسها بالطلبة من ذوي الإعاقة، فأنشأت قسماً للتربية الخاصة ضمن الإدارة العامة للتعليم العام، ليعتني بهذه الفئة ودمجهم في النظام التعليمي العام، وتقديم الدعم النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي، وتوفير البيئة الملائمة لهم، وقد كان من أولويات هذا القسم تخطيط واعداد برامج لذوي الإعاقة ليتم تنفيذها في مدارس فلسطين.

(وزارة التربية والتعليم العالي، 2014: 11)

وانسجاماً مع المبدأ العالمي حول الدمج، ودعم حق المشاركة والتمكين وعدم التمييز في التعليم، فقد قامت معظم دول العالم بإصلاح النظم التربوية وتجديدها وكان ذلك من خلال اجراءات متنوعة ذكر الخطيب (2010) أهمها:

1. إعادة التفكير في النظام التربوي، بحيث يتم تعديله من نظام جامد الى نظام مرن يراعي الحاجات الفردية.

2. إعادة النظر في المفاهيم التربوية والتنظيم الصفّي المدرسي، بحيث يتم توظيف ما قدمته البحوث العلمية حول التعليم الفعّال والمدارس الفعّالة.

3. التأكيد على حق جميع الطلبة في التعلم ضمن إطار المنهج المدرسي العام، وعدم التركيز على جوانب الضعف في اداء الطلبة لذوي الإعاقة.

4. إعادة التفكير بالتنوع والاختلاف بين الطلبة في الحجرة الصفية بحيث يتم تقبلهما والاحتفاء بهما بدلاً من رفضهما، مع اعادة النظر في معايير الممارسة الميدانية على أن تسمح بتوفير الفرص الكامنة لجميع الطلبة للتعلم بنجاح (الخطيب، 2010: 89)

وترى الباحثة أن جزءاً من المجتمع قد يغفل عن الجوانب الإيجابية للتكافل الاجتماعي رغم امكانياتهم لتجسيدها على أرض الواقع من خلال فهمهم ليكونوا مساهمين وفاعلين، لذا لا بد من إجهاض الصورة الذهنية السلبية اتجاه ذوي الإعاقة والنظر إليهم بإيجابية تسمح بالقضاء على جميع ما يعيق استثمار هذه الطاقات البشرية.

2.2.6 العقبات التي تواجه ذوي الإعاقة:

إن المجتمع الفلسطيني كغيره من المجتمعات يواجه مشكلات وتحديات فيما يخص الأشخاص ذوي الإعاقة، وقد تتدخل في تعقيد وتأثر الجهود نظراً للوضع الاقتصادي السيء الناتج عن الانقسام والحصار ليضرب في البنية التحتية للعملية التربوية.

وهنا نرى أن الأطفال من ذوي الإعاقة يواجهون حول العالم صعوبة في الوصول إلى المدارس 10 مرات أكثر من أقرانهم من غير الإعاقة، وفي حال وصولهم إليها يتعرضون إلى التسرب من المدارس في مرحلة مبكرة مقارنة بأقرانهم، ويعزى هذا الأمر غالباً إلى عدم مواءمة البنية التحتية للمدارس لاستقبالهم إضافة إلى ضعف الوعي من مجتمعاتهم والمدرسين عن احتياجاتهم التعليمية.

(Plan international , 2017)

"يصعب التعرف إلى الحاجات التعليمية للطلبة بصورة عامة من ذوي الإعاقة والأطفال منهم بصورة خاصة، حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها، فنجاح الدمج يعتمد إلى حد

كبير على استخدام برامج تربوية مناسبة لمواجهة حاجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الصفوف العادية، فكل طالب قدراته العقلية وامكاناته الجسمية، وحاجاته النفسية، والاجتماعية الفريدة فوضعهم في المدرسة العادية ليس كافياً لتحقيق الدمج" (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014: 11-12)

"ويشير قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 4 لعام (1999) إلى حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (وواجباتهم) في التمتع بالحياة الحرة، وفي العيش الكريم، والوصول إلى الخدمات على أساس متساوٍ مع المواطنين من غير ذوي الإعاقة، ويحظر الحرمان من الحقوق على أساس الإعاقة. ومع ذلك، لاتزال هناك ثغرات في السياسات والتشريعات، وتحديات تواجه التنفيذ، مما يجعلهم من الطلبة المهمشين بشكل خاص معرضين لخطر عدم الوصول إلى التعليم أو عدم إكمال تعليمهم".

(وزارة التربية والتعليم، 2015: 16)

ومن هذا المنطلق ومع وجود القوانين وإقرارها وعليه فإن الوزارة تتيح خدماتها التعليمية لجميع الطلبة وخاصة ذوي الإعاقة القابلين للتعلم، وتساهي جميع المواطنين والمواطنات في التمتع بالخدمات التعليمية، وتمنع منعاً باتاً أي شكل من أشكال التمييز، سواء أكان بسبب الجنس أم الأصل أم اللغة أم الدين أم العقيدة، حيث تقوم الوزارة بتوفير الخدمات التعليمية لجميع المواطنين من دون تمييز وفق ما جاء في اتفاقية الأمم المتحدة في ديسمبر (2006) بشأن حقوق الأشخاص مع الإعاقة وبروتوكول المتداول (UNITED NATION)؛ لكن ومع ذلك تتواجد المشكلات التي تحد من وصول حصول طلبة ذوي الإعاقة على خدماتهم.

ويمكن تقسيم العقبات التي تواجه اشخاص ذوي الإعاقة الى الآتي:
أولاً: عقبات نفسية:

إن إنجاب طفل ذي إعاقة تعد تجربة مؤلمة للأهل، وقد تكون للبعض الوصمة الاجتماعية التي تلاحق الطفل ذي الإعاقة لا يكسرهما الا نفسية قوية واهل داعمون للطفل، لأنه كلما يلاحق الطفل من ذوي الإعاقة بنظرات سلبية فإن ذلك يعزز عنده الانعزالية والانسحاب من المجتمع، فالمنافسة اليومية التي يتلقاها طلبة ذوي الإعاقة من اقرانهم بدون إعاقة قد يشكل مجهوداً عظيماً من الضغط النفسي على ذوي الإعاقة.

وفي دراسة غراب (2007) للمشكلات النفسية التي يواجهها أشخاص ذوي إعاقة بغزة فقد حصلت مشكلة الخجل على أعلى الأوزان النسبية يليها مشكلة القلق، ومشكلة العزلة الاجتماعية، ومشكلة عدم الدافعية نحو الدراسة وحصلت مشكلة العدوانية على المرتبة الأخيرة.

(غراب، 2007: 556).

قد أكدت الدراسة بخش (1995) بأن عدم تكييف طلبة ذوي إعاقة مع اقرانهم في البيئة المدرسية قد يخلق ضرراً نفسياً قد يترد سلباً على الأداء الأكاديمي مما يعمق حالة الفشل، ويجهض أي إمكانية لتعليمهم والاستفادة من الطاقات البشرية الفاعلة داخل المجتمع بدلاً أن تكون عبئاً. (بخش، 1995: 544)

وعلى تشير الباحثة إلى أن الإعاقة التي تصيب هذه الفئة إعاقة في الأعضاء، وهي التي أدت إلى قصور وظيفي بنسب متفاوتة بين كل منهم، لكن الإعاقة الحقيقية هي بطريقة التفكير التي يهجها كل فرد يدفع هذه الفئة إلى الشعور بهذه المشاكل، لتتكون لدى هؤلاء الأشخاص السلبيين الذين لديهم إعاقة العقول لا إعاقة الأعضاء كما قال سبحانه وتعالى عن إعاقة النفوس: ﴿سورة الأحقاف 26﴾. (وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي مَا إِن مَكَّنَّاكُمْ فِيهِ وَجَعَلْنَا لَهُمْ سَمْعًا وَأَبْصَارًا وَأَفْئِدَةً فَمَا أَغْنَىٰ عَنْهُمْ سَمْعُهُمْ وَلَا أَبْصَارُهُمْ وَلَا أَفْئِدَتُهُمْ مِنْ شَيْءٍ إِذْ كَانُوا يَجْحَدُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَحَاقَ بِهِمْ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ)

يوضح الخطيب (2006) أن من هذه المشاكل الأساسية في فلسطين هي ردود أفعال المجتمع عامة والأهل خاصة اتجاه الإعاقة ونظرتهم لها سواء بالعجز والاعتماد على الغير مما يولد عبئاً، أو نظرة شفقه تدفع ذوي الإعاقة وذويهم إلى السلبية، وهنا يرتكز بشكل أساسي على وعي ذوي الإعاقة الذاتي وإدراك حقيقة الإعاقة لما لها من دور في زيادتها وبأهمية تلبية المتطلبات التربوية والمهنية من أجل نفسه وذويه ومن أجل خدمة المجتمع (الخطيب 2006: 256).

ثانياً: عقبات اجتماعية:

لأن الكثير من الأهالي تحيطهم الكثير من التوجسات بعدم الأمان عند تنشئة أطفالهم من ذوي الإعاقة فقد صرح 70.2% من الأشخاص ذوي إعاقة بأن الأهل كانوا طرفاً في عدم دعمهم في الالتحاق بالتعليم النظامي بحيث يوجد 30.7% من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة يبيحون بعدم رغبتهم بتشجيع ابنائهم بالالتحاق بالمدارس العامة عوضاً عن المدارس المتخصصة لذوي الإعاقة وقد يعزى ذلك للعامل الاجتماعي والوصمة التي قد تكون حاجساً لبعض أهالي ذوي الإعاقة، وعلى الرغم من هذه النسب إلا أن 55.1% شجعوا أبناءهم في ارتياد المدارس الحكومية و 21.3% فضلوا المدارس المتخصصة للأشخاص ذوي إعاقة (diakonia/nad:2011:27-25)

"أما اتجاهات القائمين على العملية التربوية بالمدارس فإن لديهم صعوبة في تغيير اتجاهات القائمين على تربية الطلبة نحو الغرض من المدرسة لهذه الفئة، وكيفية تحقيقها لأهداف واسعة النطاق تمتد لتشمل تربية ذوي الإعاقة في ثناياها، ويتطلب ذلك العديد من الإجراءات يتمثل أهمها في إعداد المعلمين إعداداً مناسباً، ويتطلب ذلك أيضاً العمل على تغيير اتجاهات كل من له علاقة بالعملية التربوية من معلمي ومديري المدارس ومشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع والمرشدين

التربويين وأولياء الأمور بحيث يساهمون بصورة إيجابية في نجاح إدماجهم في التعليم أو اعدادهم للاندماج في المجتمع أيضاً " (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2008: 13)

وقد أوضحت دراسة عوادة (2007) بأن ما نسبته 21.6 % من أفراد العينة من ذوي الإعاقة في فلسطين تعزو أسباب عدم إكمال تعليمهم لعدم تقبل المحيط الاجتماعي، وقد احتلت الأسباب الأسرية السبب الثاني في أسباب عدم إكمال الدراسة حيث كانت نسبة الأفراد الذين يعزوها لذلك بنسبة 18.4% (عوادة، 2007: 80)

وترى الباحثة أن الأمور التي يجب ان نلبيها اجتماعيا كحاجة من الاحتياجات الخاصة بأشخاص ذوي اعاقة حذف مصطلحات متداخلة ومألوفة في تسمية هذه الفئة باللقاب منها "معاق" او "عاهة" او "معتوهين" او "غير العاديين" من كافة القوانين والتعاملات الحكومية، واستبداله بمصطلح " ذوي الإعاقة " هو مبتغى شخصي لتلك الفئات من أبنائنا، وايضا عالمي لنشر ثقافة التضامن لا الشفقة او العجز على أن يتم تحديد المصطلحات بوضع تعريفات محددة واضحة لكل فئة من فئات ذوي الإعاقة تحدد ملامحها، والصفة الطبية، والتعليمية. تزامنا مع التضخم السكاني في فلسطين عامة وغزة خاصة يتوجب وجود قاعدة بيانات وطنية.

ليضيف كل من سرطاوي وزيدان (2000) على ان هذه المسميات لها جوانب سلبية وتتبعها وصمة العار الاجتماعية التي تولد مع اطفال ذوي الإعاقة، فهنا نرى بعضهم يسمونهم "بأبله" او "الأحمق " او "الكسيح" او حتى لو كانت من باب الإحسان والشفقة فقد يصبه "بأقل حظا" كأن الله ابتلاهم بهذه الدنيا بهذه الإعاقة وغالبا وضع الطلبة في بيئة تعليمية ملائمة ليعيد إطلاق التسمية السليمة (سرطاوي، زيدان: 2000: 29)

وعليه تتمنى الباحثة ضرورة عدم إطلاق بعض المسميات على ذوي الإعاقة لأن ذلك يؤدي الى انسحابهم من المجتمع، والاتجاه نحو مشاكل نفسية أشرنا اليها مثل الانطوائية والعذوانية، كما ان مشاعر الشفقة ويمكنهم من شعور العزلة أو التجاهل الاجتماعي يجرح مشاعرهم ويقلل من شأنهم بشكل غير مباشر، لذا من الضروري تشجيع الأسرة بإلحاق ابنائهم ذوي الإعاقة في برامج المؤسسات التربوية بهدف التمكين المجتمعي.

ونلتمس من المبادرات التي قدمتها هيومان انكلوجن (HI) خلق بيئة مواتية لدعم التعليم الجامع، من خلال تشريع السياسات والاستراتيجيات الشاملة لعدة القطاعات التي تحد من الاستبعاد، ومن أهمها قطاع التعليم من خلال وضع سياسات (ECCE) وموارد إضافية لدعم الأطفال ذوي الإعاقة في الذهاب إلى المدرسة، أي خطط الحماية الاجتماعية وبرامج التأهيل المجتمعي ورعاية الطفولة المبكرة والتعليم أو حتى البرامج الصحية. (HI: 2017: 6)

وترى هنا الباحثة أن من المؤكد أنه يوجد فرق بين مفهوم ذوي الإعاقة ومفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة توضحه فيما يلي:

○ يوجد فرق بين مفهوم ذوي الإعاقة ومفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة، فمفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة أعم وأشمل من مفهوم ذوي الإعاقة لتضم ليس فقط اصحاب الإعاقة بل تضم أيضاً الموهوبين والمتفوقين لتعبر عن الاحتياجات التي تتطلب من خدمات يحتاجونها كالأدوات المساعدة التي تأهلهم للانخراط بالمجتمع وممارسة حياتهم اليومية مثل الأشخاص من غير ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن وبغض النظر عن طريقة استعمال هذا المصطلح، من المهم أن نتذكر أن الأطفال هم أطفال قبل كل شيء، سواء إن كان لديهم إعاقة أو بدون إعاقة.

2.2.6.1 عقبات تعليمية تربوية:

تنبت وزارة التربية والتعليم نهجنا جامعاً للتعليم، انطلاقاً من إيمانهم بأن تقديم التعليم النوعي لكل مواطن في فلسطين سيتحقق بإصلاح نظامنا التعليمي ليصبح نظاماً تعليمياً جامعاً وصديقاً للتعلم المرحّب بجميع المتعلمين بحيث يدعمهم في بيئات التعلم العامة، ويقدم فرص التعلم المستجيبة لاحتياجاتهم (عبر أساليب التعليم والتعلم، والمناهج، ونظم التقييم المرنة والمتوائمة، ضمن بنية تحتية سهلة الوصول وآمنة ومرحبة) ويسعى بفعالية لمواجهة جميع أشكال التمييز في التعليم ووقفها. (وزارة التربية والتعليم، 2015: 4)

ومن خلال بعض الدراسات والوثائق الرسمية التي اطلعت عليها الباحثة استطاعت صياغة مجموعة من النقاط التي تعكس واقع ومشاكل تعيق العملية التعليمية لذوي الإعاقة في مدارس العامة، وهذه النقاط هي:

1. التسرب: إن التفاعل الاجتماعي السلبي الناتج عن اتجاهات غير مرغوب بها نحو ذوي الإعاقة من قبل المجتمع عامة وطلبة المدارس خاصة أدت الى شعور الطالب بأن هناك فجوة بين ما ينقصه الكثير من التقدير والاحترام وبين ما يؤدي للأسف الى التسرب من المدارس وتحقق الهدر التعليمي.

ورغم وجود قانون الطفل الفلسطيني رقم 7 (2004) الذي ينص أحد مواد الحد من التسرب والآخر لضمان وصول اطفال ذوي الإعاقة للتعليم العام (وزارة التربية والتعليم، 2015: 14) ليشكل هذا القانون مرجعية قانونية للطلبة ذوي الإعاقة، إلا أنه لا تزال نسبة التسرب لدى طلبة ذوي الإعاقة حسب ما ورد في دراسة للمؤسسة النرويجية ديكونياناد (2011) تصل الى 44% من الذكور ذوي الإعاقة تسربوا من المدارس مقارنة بنسبة 28.1% للإناث في مدينة غزة وشمالها، وتزيد هذه النسبة

لتصل إلى 75% في جنوب قطاع غزة (Diakonia: 2011:27-28) وفي إحصائيات أخرى حديثة لعام (2017) أكدت أن 27.2% من أطفال ذوي الإعاقة ما بين عمر 6-17 في محافظات غزة يقعون ضحية التسرب، 26% منهم ذكور و 21% منهم من الإناث

(الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2018).

2. **الممارسات الدامجة السلبية:** وأوضحت دراسة ديكونيا أيضاً أن ما نسبته 97.2% من ذوي الإعاقة قد صرحوا باعتقادهم الجازم بأن لهم الحق في الحصول على فرصة للتأهيل بخدمات التعليم، فقد أكد 18.5% منهم بأنهم لم يستفيدوا من الخدمات التعليمية، 22.5% منهم في غزة، و 15.5% منهم بالضفة الغربية، علاوة على ذلك تشير الدراسة إلى أن الفتيات أكثر عرضة للتسرب المهني (Diakonia:2011:23)

3. **عدم وجود قاعدة بيانات:** الطلبة ذوي الإعاقة شكلوا أقل من 1% فقط من المجموع الكلي للطلبة في المدارس الحكومية، في حين أن المسح الذي أجراه الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني سنة 2011 وجد أنهم يشكلون 7% من مجموع السكان في فلسطين، وتوحي هذه الأرقام بأن هناك العديد من الأطفال ذوي الإعاقة الذين يبدو أنهم لا ينتظمون في المدارس الحكومية في فلسطين (وزارة التربية والتعليم، 2015: 22) وعلى ذلك، يجب أن توجد قاعدة بيانات يجري تحديثها بدقة لتسجيل المعلومات عن الأطفال ذوي الإعاقة.

4. **معوقات بشرية:** على الرغم من أن نسبة صغيرة فقط من الطلبة ذوي الإعاقة يحتاجون مجهوداً أو يستهلك التركيز عليهم من وقت المعلمين، إلا أن بعض المعلمين يشعرون بالقلق إزاء قضايا الصحة والسلامة المهنية، على سبيل المثال. فإنهم يخشون من أن يزيد الطالب ذوي الإعاقة من مسؤوليات العمل ويشكلون أعباء على واجباتهم المهنية.

(Anthony et al.2007: 2)

وترى الباحثة أنه حتماً لابد من وجود نشرات تتضمن عدداً من الإرشادات العملية حول كيفية تعليم طلبة ذوي الإعاقة المختلفة لتحقيق شمولية التعليم، لأن طلبة ذوي الإعاقة لا يشكلون مجموعة متجانسة، حيث أنه لا يوجد هناك (حل واحد يناسب الجميع). لذلك من المهم أن نجرب استراتيجيات مختلفة لإيجاد تلك التي تنجح في تحقيق مستوى موحد بالنتائج التعليمية بين جميع الطلبة.

2.2.6.2 عقبات الحواجز البيئية:

عند تطبيق مفهوم التكامل بالعملية التعليمية، لتحقيق الترابط بطريقة سلسلة للتفعيل، فلا بد من حصر البيئة التعليمية بشكل عام بتخطيط للبرامج وطرق تنفيذها لتحقيق مبتغى الترابط والتكامل، ومع

المكونات المادية بشكل خاص لتلبي احتياجات وخصائص الطلبة بالإضافة إلى زيادة الطلب على التعليم الناتج من تضخم عدد السكان السنوي.

ويقرّ قانون الطفل الفلسطيني رقم 7 (2004) على حق الأطفال الفلسطينيين من ذوي الإعاقة في التعليم والتدريب بنفس أماكن التعليم المعدة لأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، (المادة (41) من قانون رقم 7). (وزارة التربية والتعليم، 2015: 14)

إضافة إلى ذلك منذ (2008) وعلى صعيد التربية والتعليم العالي فقد اهتمت منذ تأسيسها بالطلبة ذوي الإعاقة فأنشأت قسماً للتربية الخاصة، ضمن الإدارة العامة للتعليم العام ليعتني بهذه الفئة في دمجهم ضمن النظام التعليمي العام وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي والأكاديمي، وتوفير البيئة المادية لهم. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2008: 23).

2.2.6.3 عقبات طبية:

ولقد أشار التقرير السنوي لمنظمة الصحة العالمية (W.H.O) إلى تدهور صحة طفل ما قبل المدرسة نتيجة لعدم وعيه بعوامل الصحة والسلامة والأمان والوقاية، وافتقاده للسلوكيات الصحية، وعدم توافر بيئة صحية آمنة في كثير من الدول العربية (فهيم، 2010: 38)

والنقص الناتج لعدم وجود معلومات كافية عن أشخاص ذوي إعاقة، يعمل على الحد من الاستفادة من قبلهم على الخدمات الصحية أو حتى المواصلات المقدمة من وزارة الصحة، مما يؤدي إلى ارتفاع التكاليف وعدم وجود تأمينات صحية تغطي هذه الاحتياجات (UNICEF, A, 2016:11) وقد عانى ذوي الإعاقة من الإهمال المتعمد، خاصة في الفترة التي كانت تخضع فيها القطاعات الصحية، والاجتماعية، والتنمية لما يسمى بالإدارة المدنية الإسرائيلية، ومنذ تأسيس السلطة الوطنية الفلسطينية عام 1994 بدأ الاهتمام بذوي الإعاقة ودمجهم في المجتمع. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2008: 3)

وعليه تكشف النسب إجرام الاحتلال بحق المواطن الفلسطيني الذي كان سبباً مباشراً في رفع نسبة ذوي الإعاقة بهجماته الباغية على المدنيين وخاصة في حرب (2014) فقد كانت نسبة 7.6% من هذه الإعاقة الناتجة عن الهجمات عقلية، وايضا 4.6% من الإعاقة الحركية كان سببها هذه الاعتداءات، 4.2% من نسبة الإعاقة البصرية تتحمل وزرها الاحتلال الإسرائيلي.

(UNICEF, A, 2016: 22-23)

ويلاحظ مما سبق أن عملية دمج ذوي الإعاقة في المدارس ليست بالأمر الهين ومع ذلك فإن مشوار الألف ميل يبدأ بخطوة، وبدلاً من أن "تلعن الظلام لابد من أن نشعل شمعة"، فهذه المقولة للزعيم الصيني ماو تسي تونغ وهذا ما رأيناه اليوم متجلياً في الصين بعظمتها الاقتصادية والعسكرية،

لذا لابد من مواجهة هذه التحديات بالإرادة والاعتماد على الله عز وجل ثم على المجتمع لتقديم كافة التسهيلات لخدمة هذه الفئة والتي ستعود بالخير على نفسها ومن ثم على مجتمعتها.

تعقيب على المحور الثاني:

يعد الإطلاع على موضوع الإعاقة يبين للباحثة أن هناك تشتت وارتباك حول مفهوم الإعاقة من قبل بعض التربويين والمنظمات التي تمثل أشخاصاً ذوي إعاقة، مثل متى وكيف تفند إعاقة الإنسان كما طرحتها منظمة الصحة العالمية، ولكن ما هو متفقٌ عليه عند المهتمين في هذا المجال أن هناك قصور يفرض وجود متطلبات يطالب بها المجتمع والبيئة أشخاصاً من ذوي الإعاقة للتأقلم.

وهنا لابد أن نعي أن من أهم واجباتنا الاجتماعية أن نوسم تفاعلاتنا بتقديم التسهيلات للتأقلم، لا بطرح الشروط والعقبات في طريقهم فقط، وذلك لهدف التعايش بشكل فعال والقدرة على التكيف وفق رغباتهم وليس وفق ضغوط المجتمع والبيئة واحتياجاتهم.

وتمتاز الإنسانية في التعاطي مع موضوع الإعاقة بتذليل الكثير من المشكلات التي يواجهها أشخاص ذوي الإعاقة، ولا يقصد أن تدرج تحت بند الشفقة والإحسان، إنما الاعتراف بحقوقهم والأخذ بأيديهم نحو ممارسات إيجابية من جميع الأقطاب حتى يكون منصفاً بما فيه الكفاية في وطننا.

وهنا نلمس في أطفالنا غير الملتحقين بالمدارس غصة من عدم الإنصاف، فعندما يسجل الطالب من ذوي الإعاقة في المدارس الخاصة التي غالبا ما تكون بعيدة عن عائلاتهم وأصدقائهم، ولكن بالمقابل إذا التحق عدد متزايد من الأطفال من ذوي الإعاقة بالمدارس العادية حيث يلعبون ويتعلمون وينمون مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، فإن الإنصاف وتكافؤ الفرص يتم تحقيقها، ولتأمين حصول جميع الطلبة على تعليم جيد النوعية في المدارس العادية، فعلى أن لا نغفل من ضرورة إعادة النظر بعين ناقدة إلى سياسات المدرسة وممارساتها للتأكد من أنها تدفع باتجاه تنمية جميع المتعلمين ومشاركتهم بمن فيهم ذوي الإعاقة.

المحور الثالث

الدمج

2.3 المحور الثالث: الدمج

2.3.1 مفهوم الدمج

2.3.2 أهداف الدمج وخلفياته

2.3.3 إيجابيات الدمج وسلبياته

2.3.4 عقبات الدمج

2.3.5 مستويات الدمج

2.3.6 أنماط الدمج وأساليبه

تمهيد

لقد تعددت الآراء ووجهات النظر بشأن دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العادية فهناك من يناصره على حين يوجد من ينتقده ،للتذبذب الآراء مع تقديم مبررات لهذه التوجهات، وفي الآونة الأخيرة بدأ أسلوب الدمج يحظى باهتمام وقبول الكثيرين من رواد التربية سواء عالمياً أو عربياً، وامثالاً لمبدأ تكافؤ الفرص ثم المساواة التي هي المسعى الأساسي، لا بد من السعي للنيل بحقوق هؤلاء الأطفال ولأن المدرسة العادية هي المكان التربوي الطبيعي الذي يمكن أن ينشأ فيه جميع الطلبة للقضاء على المشكلات النفسية والاجتماعية والإقتصادية الناتجة عن عزلهم، لذا يجدر دمجهم دون النظر إلى نوع إعاقاتهم سواء كان من فئة : ذوي صعوبات التعلم أو ذوي الإعاقة الحركية والبصرية والسمعية.

ولكي يتم تطبيق عملية دمج بشكل ناجحاً لابد من توضيح الغاية والهدف من الدمج بشكل عام لجميع الفئات المجتمع،لذا جاء هنا البحث للفت الأنظار لما هو مهم،وهذا ما يسوق الباحثة للحديث عن التوجهات لدمج طلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة بدون إعاقة بالتعليم العام.

توجهات سياسة التعليم الدامج:

سبق الإشارة إلى ارتفاع نسبة الأطفال ذوي الإعاقة الناتج عن الحروب المتتالية الواقعة عليه في فلسطين، وفي ظل الحصار المفروض عليه والذي انعكس على الوضع الإقتصادي والاجتماعي مما دفع الكثير منهم ألا ينتظم بالمدارس، وإن معدلات التسريفي صفوفهم مرتفعة مما يتطلب مزيداً من الدراسة والتوجهات والبيئة، وما يجب القيام به ليصبح التعليم أكثر ملاءمة وإستجابة لإحتياجات ذوي الإعاقة، فلقد خصصت فلسطين 5% من موازنه التعليم لتحسين جودته بشكل خاص وفقاً لتقرير المراقبة العالمي لسنة(2013-2014)(23: UNESCO & UNGEL, 2014)

والجدير بالذكر فقد التزمت وزارة التربية والتعليم العالي - منذ أن تسلمت السلطة الفلسطينية الوطنية مسئولياتها في الضفة الغربية ومحافظات غزة عام 1994 بمبدأ التعليم للجميع، بإعتباره حقاً من حقوق الإنسان غير قابل للمصادرة، مستندة على فلسفتها ذات الطابع الإسلامي ومنفتحة على الإتجاهات العالمية بإعتبار أن التعليم حق من حقوق الإنسان غير قابل للمصادرة.

وجاء قانون الطفل الفلسطيني رقم (7) 2004 مادة (41) ليقر بحق الأطفال الفلسطينيين من ذوي الإعاقة في التعليم والتدريب بنفس أماكن التعليم المعدة لأقرانهم من غير ذوي الإعاقة،وقد جاء القانون المعدل (2005) الذي يكفل بحق كل الأفراد بالوصول إلى التعليم، وذلك لمنع التسرب وتساوي الفرص، وضمان وصول ذوي الإعاقة إلى التعليم العام.

وضعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2015) هذه السياسة في سياق التشريعات الوطنية والدولية لتحديد التزام وزارة التربية والتعليم العالي بالتعليم الجامع بشرط مراعاة الفروق الفردية، وتلبية الاحتياجات وذلك لتحقيق تكافؤ الفرص مما دفع بتوجهاتها نحو إجراء تغييرات أساسية إنطلاقاً من مبادئ متفق عليها عالمياً وتلبية متطلبات تحقيق هدف (التعليم للجميع)، كما اتجهت الوزارة بتعيين كواد (مرشدي تعلم جامع ودامج) وتنمية القدرات للعاملين من المعلمين والإداريين بالإضافة إلى تهيئة البيئة المدرسية، وقد تم تنويع هذا العمل في السنوات القليلة الماضية ببناء هذه السياسة على أمل أن تحقق هذه الإنجازات لصالح الطلبة ذوي الإعاقة بشكل خاص من خلال توفير متطلبات التطبيق الناجح لهذه السياسة بما يرتبط به من فضاءات مرحبة لمستقبل باهر وإدخال تغييرات على السياسات التربوية وتخصص موارد وممارسات تدريس، ومناهج، وتقييم، وبنية تحتية ليتم التكيف مع احتياجات كل متعلم. (وزارة التربية والتعليم، 2015: 1).

ويظهر هذا القانون مسئولية الدولة أيضاً بتوفير صفوف أو مدارس أو مراكز خاصة للأطفال ذوي "حالات الإعاقة الاستثنائية" - وهو مصطلح لم يتم تعريفه في القانون، لذلك كان وجود سياسات للتعليم الدامج في فلسطين التي صرحت عنها وزارة التربية والتعليم في تشرين أول 2015 ضروريا لتوضيح مصير المسيرة التعليمية لذوي الإعاقة على المسار الصحيح.

(وزارة التربية والتعليم، 2015: 3-18)

لذا ترى الباحثة ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم العالي بموائمة المؤسسات التربوية بما يتناسب واحتياجات ذوي الإعاقة حول التعديلات البيئية والتحسينات التي يجب إجراؤها، وهذا ما بدا واضحاً في الآونة الأخيرة حول تسليط الضوء نحو مفهوم التعليم الدامج وتطبيقه والدعوات المحلية والدولية حول تضافر القوى للمؤسسات الإنسانية والتربوية لتحقيق التكافؤ والمساواة كما بينت اليونسكو (2014) لأخذ الخطوات الأولى نحو تطبيقه لنهج في جميع مناحي الحياة مبدأ المساواة وعدم العزل والتفريق مهما كانت الأسباب.

ومن الدول النامية التي تبنت الأطر الداعمة لذوي الإعاقة متأخراً قدمها فورين وآخرون (2015) مثل تحمل كل من فان واتو وعود بإستخدام جميع المدارس ممارسات الدمج للوفاء بحاجات التعليم الدامج لكل طالب وذلك قبل حلول عام 2020، وفيجي قامت بتطبيق إطار يدعم جودة التعليم لذوي الإعاقة منذ (2011)، ونيوي في (2012) تقدم نظام وبرامج تعليمية تناسب ذوي الإعاقة، وغينيا وبابو الجديدة صرحت بأن حق كل طفل من ذوي الإعاقات ان يلتحق بمدارس العامة كمأرب لا يمكن اسقاطه وذلك منذ 1994، وأكدت باقي الدول المنتسبه على أهمية التعليم للجميع وأن التنمية المستدامة لا تأتي الا بتحقيق التعلم للجميع (فورين، وآخرون 2015: 306)

لذا فإن الباحثة في هذا الفصل تركز على الدمج باعتباره مصطلحاً مصاحباً لقضية الإعاقة، حيث قد تم تناول أهداف الدمج، ومميزاته وأهميته، وإيجابياته وسلبياته، والأساليب المتبعة في دمج ذوي الإعاقة داخل المجتمع.

2.3.1 مفهوم الدمج:

إن سياسة الدمج لا تقتصر فقط على المجال التربوي - رغم أنه يسيطر جل الإهتمام المجتمعي في هذه الآونة وفي هذه الرؤية أيضاً ليتعدى إلى المجالات الاجتماعية والمهنية والتربوية، وغير ذلك من أوجه النشاط الإنساني، فأسلوب الدمج يتضمن ويتواجد في العمل المؤسسي مثل الدمج التنظيمي (كاظم، 2010: 47)، ومن أكثر التعريفات التي لاقت تقبلاً كبيراً من قبل الباحثين حول مفهوم الدمج التنظيمي هو الذي يشير إلى الارتباط النفسي بين الفرد والمنظمة التي يعمل فيها

ولكن التطورات الجذرية فرضت التحديات مما دفع التغيير في المنظومة التعليمية بدفع عجلة هذه المنظومة للتسارع لتصبح معاصرة وجديدة، فيجب أن تطلق لنفسها العنان وتخرج خارج التقاليد والسهل وتهتم بالفئات المهمشة من أطفال الأسر الفقيرة، والإناث، وأطفال ذوي الإعاقة.

وعليه قد بدأ مصطلح الدمج يعبر عن فكرة تكافؤ الفرص التعليمية - في الظهور مع بداية التسعينات كجزء من رد الفعل تجاه مصطلح الإدماج الذي كان يطلق على البرامج المقدمة للأطفال من ذوي الحقوق الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، ومصطلح (Mainstreaming) الذي تم تعميمه بعد ذلك للتعبير عن كافة البرامج المقدمة لكافة فئات الأطفال علي اختلاف أعمارهم (النقيب، 2012: 343).

وعليه يمكن القول بأن هدف الدمج هو إعداد مواطنين مدركين لحقوقهم وواجباتهم، وأن مفهوم الإدماج قائم على العلاقة التكاملية والإيجابية بين الفرد بالإعاقة وبدون إعاقة والمجتمع، وهذه العلاقة تتجسد في مجموعة علاقات اجتماعية وسلوكية بين جميع الأطراف.

أولاً: تعريف الدمج لغة:

والدمج لغة حسب ما ورد في معجم الوجيز هو دَمَجَ وأندَمَجَ الشيء بالشئ أي دخل فيه واستحكم ويقال أدمج الأمر أي احكمه وتدامجوا على الشيء أي اتفقوا (مجمع اللغة العربية، 1989: 233) وفي المعجم الوسيط يقال دَمَجَ الليل دُمُوجاً بمعنى أظلم، و (أدمَجَ) الشيء أي لفه في ثوب، و (الدامج) المجتمع ويقال ليلٌ دامجٌ مظلم (مجمع اللغة العربية، 2004: 295) وهي دَمَجَ في يَدْمُجُ دَمَجًا دُمُوجًا فهو دامج والمفعول مَدْمُوجٌ فيه، ودُمُوجٌ دَمَجَ هما مصدر دمج وكل هذه الصيغ تأتي بمرادف جعل منهما شيء واحد أو وحدهما بإحكام أو جعل بينهما امتزاج (عمره، 2008: 766-767).

ثانياً: تعريف الدمج اصطلاحاً:

والإدماج يختلف عليه المؤلفون في جميع الأصعدة سواء التربوية أو السكولوجيا أو السوسولوجيا، فعرفت الباحثة جواد (2013) الدمج في علم السيكولوجيا بأنه سلوك جديد يتنافس مع مجموعة سلوكيات الشخص والذات (جواد، 2013: 4) وبحكم الأهمية البالغة التي يحظى بها موضوع الدمج التربوي على كافة الأصعدة، وبحكم ما يتضمنه من مفاهيم تربوية، ونفسية، واجتماعية، وفنية مختلفة فقد ظهرت له تعريفات كثيرة، لعل من أبرزها :

1. **عرف الديب (2010) الدمج:** "إتاحة الفرص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في نظام التعليم الخاص كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم مواجهة، ويهدف الدمج بشكل عام إلى الاحتياجات التربوية الخاصة للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن إطار المدرسة العادية ووفقاً لأساليب ومناهج ووسائل دراسية تعليمية مناسبة، ويشرف على تقديمها جهاز تعليمي متخصص إلى الكادر التعليم في المدرسة العامة".
(الدیب 2010: 495)

2. **بينما عرفت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2015) التعليم الدامج:** "يشير إلى عملية إدخال الأطفال المستبعدين (وهم في العادة من ذوي الإعاقة) إلى نظام التعليم العام، في حين لا يتضمن التعليم الدامج إحداث تغييرات جوهرية على أساليب التعليم والتعلم، أو على نظام التعليم ككل. بلي التي تنتظر من الطفل أن يتكيف و"يتدبر" مع نظام التعليم القائم، دون اتخاذ خطوات لتغيير النظام (أي تغيير طريقة التدريس التي يتبعها المعلمون، أو تغيير المنهاج، الخ)، ويمكن أن يكون الطفل موجوداً في مدرسة تمارس التعليم الدامج وأن ينتظم في الدوام، لكنه سيظل مستبعداً من المشاركة والتحصيل". (وزارة التربية والتعليم، 2015: 8)

3. **وأخيراً عرف الجواد (2015) الدمج:** "هو تقديم كافة الخدمات والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة بعيدة عن العزل وهي بيئة الفصل الدراسي العادي بالمدرسة العادية، أو في فصل دراسي خاص بالمدرسة العادية أو فيما يسمى بغرف المصادر والتي تقدم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة لبعض الوقت". (جواد، 2015: 475).

○ **ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن التعليم الدامج يستند على المبادئ التالية:**

- أن الفئة المستهدفة هي ذوو الاحتياجات الخاصة من ذوي الإعاقة .
- تركز على تقديم الخدمات التعليمية بالإضافة الى الحاجة الملحة لمواءمة البيئة التعليمية لإستقبال هذه الفئة وإنهاء العزل .

- تحقيق تكافؤ الفرص والمساواة والمشاركة وإتاحة الفرص الاجتماعية والأكاديمية وإزالة أي مظهر من مظاهر التمييز.

وهذا ما يؤكد على أن عملية الدمج متوافقة مع القيم الأخلاقية للمجتمع التي يجب أن تدعمها وتساندها حتى تؤول الى تحقيق جميع أهداف الدمج، وهذا ما يسوق الباحثة للحديث عن أهداف الدمج بشكل أوضح.

○ والجدير بالذكر اختلاف الآراء حول الفرق بين التعلم الدامج والجامع:

التعليم الجامع يشير إلى عملية إدخال الأطفال المستبعدين (وهم في العادة من ذوي الإعاقة) إلى نظام التعليم العام. ولكن التعليم الدامج لا يتضمن إحداث تغييرات جوهرية على أساليب التعليم والتعلم أو على نظام التعليم الكلي. بل ينتظر من الطفل أن يتكيف و"يتدبر" مع نظام التعليم القائم، دون أن تتخذ الخطوات لتغيير النظام (أي تغيير طريقة التدريس التي يتبعها المعلمون، أو تغيير المنهاج، الخ). يمكن أن يكون الطفل موجوداً في مدرسة تمارس التعليم الدامج وأن ينتظم في الدوام، ولكنه سيظل مستبعداً من المشاركة والتحصيل. إن التعليم الدامج في أحيان كثيرة يكون خطوة وسطية في الطريق نحو بناء التعليم الجامع (وزارة التربية والتعليم، 2015: 68)

وقد حدد كل من (Klimenko & Kalashnikova & Zvoleyko 2016) في دراستهم على لتعليم الجامع هو ممارسة خطوات إجرائية تعليمية للأطفال ذوي الإعاقة مع الأطفال بدون إعاقة جنباً إلى جنب، وذلك باستخدام عملية الدمج، والتي تتبلور بالمخرجات لتعليم المشترك لطلبة ذوي الإعاقة وطلبة بدون إعاقة جنباً الى جنب، لمنحهم حقوق متساوية وفرص متكافئة كجزء اصيل من العدالة الاجتماعية (Kalashnikova et al, 2016: 6470).

وتحدثت مؤسسة الهاندي كاب انترناشونال (HI 2012) عن وجود فروق جوهرية في طبيعة كل من:

- **نظام التعليم الخاص (special education system):** والذي يكون فيه الطلبة ذوي الإعاقة يتلقون تعليمًا في بيئة تعليمية منفصلة مثل مدرسة خاصة أو مركز خاص ويكون غالباً معزولاً عن المجتمع، أو عن أقرانه الآخرين، أو من مدارس التعليم العامة العادية. حيث أن الكثير من البلدان، ليس هناك تضافر في الجهود المشتركة ليتم تصنيفهم ضمن شؤون الرعاية الاجتماعية وليست من تخصص وزارة التربية والتعليم.

- **نظام التعليم الاندماجي (Integrated education system):** أن الطلبة ذوي الإعاقة يتلقون تعليمهم في المدارس العادية لكن في صفوف خاصة بهؤلاء الطلبة مع الطلبة آخرين

من ذوي إعاقة مختلفة. وعادة يكون هنا تواصل محدود أو لا يوجد تواصل لهؤلاء الطلبة مع أقرانهم الطلبة بدون إعاقة.

- **النظام التعليمي الشامل (Inclusive education system):** النظام التعليمي كامل يأخذ المقاييس اللازمة لتقديم التعليم المناسب لجميع الطلبة ليتعلموا مع بعضهم البعض. وتبلور التواصل يتم من خلال خدمات داعمة للنظام العادي والخاص (HI,2012:11) .
وقدمت (DIFD 2017) للحكومة البريطانية تعريفا خاصا لكل من التعليم الجامع والتعليم الدامج بوصفه أيضا بالإدراج حيث أن:

- **التعليم الإدراجي: (Integrative education):** فيها الطلبة ذوي الاعاقة يذهبون الى مدارس وصفوف خاصة في المدارس العادية.

- **التعليم الشامل (Inclusive education):** هو عبارة عن المدارس التي تم تحويلها لكي تحقق احتياجات جميع الطلبة.

ويبدو الاختلاف بين المصطلحين له علاقة بإمكانية الوصول والكمية الخدمات، لنرى مؤسسة (Save the children) تقدم التعليم الدامج بأنه يميل الى التركيز على الاطفال ذوي الاعاقة الذين يرتادون المدارس. بينما التعليم الجامع يركز على ان الاطفال ذوي الاعاقة الذين يحصلون على فرصة التعليم وتحقيق التكافؤ .

لنؤكد مؤسسة (Save the children) بان التعليم الجامع هو عبارة عن اعادة هيكلة الثقافة والقوانين والاجراءات في المدارس لكي تتمكن من تحقيق التنوع بين الطلبة. كافة بما فيهم طلبة ذوي الاعاقة حتى يحصلوا على هذه الخدمات التي تقدمها المدرسة، واستثمار طاقاتهم أقصى ما يمكن.
(DIFD,2017: 4)

وعطفاً على ما سبق فقد تظهر اختلافات في المصطلحات ولكن أهمية ومميزات التعليم الدامج واحد متفق عليها من أغلب الباحثين والكاتبين لما تضيف على حياة اشخاص ذو الإعاقة وتدفع للممارسات الحقيقية التي تساعد بدفع عجلة التطوير في الموارد البشرية.

1.3.1 أهداف الدمج وخلفياته:

جاءت المفاهيم حول التعليم الدامج موحدة نوعا ما متفقين على الحق في الحصول على فرصة متكافئة مع أقرانهم بدون إعاقة لتفتح لنا مجالا للبحث والتنقيب عن درر وأهداف هذا الموضوع ويصبح محط أنظار الباحثين في التربية عامة وفي التربية الخاصة على وجه الخصوص.

أولاً: أهداف الدمج:

تهدف عملية الدمج لذوي الإعاقة في المدارس العادية إلى ما يلي:

1. تحقيق مبدأ الحق في التعليم خلال التعليم المتكافئ والمتساوي مع أقرانهم بدون إعاقة.
 2. انخراط ذوي الإعاقة في الحياة العادية والتفاعل مع الآخرين.
 3. التخلص من الأفكار الخاطئة للطلبة والمجتمع حول خصائص أقرانهم وإمكاناتهم وقدرات ذوي الإعاقة.
 4. التقليل من الكلفة المرتفعة في إقامة مؤسسات التربية الخاصة.
 5. إتاحة الفرصة للطلبة العاديين للتعرف الى الطلبة ذوي الإعاقة عن قرب وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014: 42)
- وتضيف الباحثة إلى ما سبق ذكره ترسيخ الايمان بالله تعالى الذي جعل التوازن قانونا أساسيا في الحياة، فلا اعتراض على حكمه، والتسليم بقضائه وقدره ليتم اعمار الأرض على الوجه الذي يرضي عنه الله سبحانه وتعالى.

ثانياً: خلفية الدمج:

ومن خلال مراجعة مستفيضة للأدبيات في مجال الدمج التربوي، فإن دمج الأطفال ذوي الإعاقة له أصول أخلاقية، وتاريخية، وتربوية وتتمثل خلفية الدمج فيما يلي:

إن عملية الدمج في المدارس العامة هي فرصة نقدمها للأطفال ذوي الإعاقة ليتمكنوا من ممارسة حقهم بالتعليم وتطبيقاً لحقهم الذي تم اعتماده في الأمم المتحدة عام 1993، والتي تناولت حقوقهم التعليمية بمزيد من التفصيل ، من خلال المؤتمر الدولي للأمم المتحدة UNITED NATION (2007) في المادة (7) للأطفال ذوي الإعاقة ألزمت جميع الدول الموقعة على هذا المؤتمر أن تكفل حقوق الأطفال ذوي الإعاقة في فرص متكافئة في الحياة في جميع مجالاتها، بهدف تحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة ليؤكدوا على ممارسة الطالب والطالبة لحياته الطبيعية، دون الشعور بالإحباط والانتواء بسبب إعاقته التي تغدو حاجزا يقيد مدى حياته، بل ندفع له الأمل بأن يعيش طفولته وان يبدع ويخرج الطاقات التي تلبى منذ الصغر في المؤسسات التعليمية حتى تنظم هذه الطاقات.

ويتعين على العالم أن يزيل غشاء الجهل بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الآن لوقف التهميش الشديد لهؤلاء الأطفال من التعليم، وتقلص الفجوة الهائلة بين أقلية الأطفال الذين لا يتلقون أي تعليم، وأغلبية الطلبة الذين يتلقون التعليم الأساسي. وعلينا أيضا أن نعالج على نحو عاجل العجز في الجودة التي تترجم بالافتقار إلى التعليم الملائم. (HI,2017: 6)

ولأن عملية الدمج لا تبدأ بدخول الطالب الصف الأول الأساسي بدون دعم أسرته أو بدون تأهيل مسبق فحتى لو وجدت التجهيزات المادية والفيزيائية بدون تأهيل وتدريب على استخدامها فإن عملية الدمج تصبح بغاية الصعوبة والتعقيد على المعلم والطالب، وحتى لو اتاحت فرصة الدمج فإن هناك بعض الأهالي لا يبدون رغبتهم بتحمل المسؤولية والتي قد تكون شاقة في بداية التأهيل ومن ثم الدمج.

ومن دون الوصول إلى نظام داعم شامل، لن يلتحق الكثير من الأطفال ذوي الإعاقة بالمدرسة أبداً، أو سيترونها، أو سيقفون فيها ولكن دون التمكن، لذا يجب أن يعطي الدعم الفردي من قبل معلم الصف بالدرجة الأولى، كما يحتاج أيضاً إلى المساعدة من معلمين مختصين أو مرشدين من داخل المدرسة أو مرشدين متنقلين، لتأمين حصول الأطفال المعنيين على الدعم النوعي المبني على احتياجاتهم التعليمية الفردية. (يونسكو، 2014: 1)

ومما لا شك فيه بأن ذوي الإعاقة البسيطة هم أكثر تأثراً واستفادة من أسلوب الدمج، وهم ما يطلق عليهم: بطيئو التعلم، ضعف السمع، ضعف البصر، ومن يعانون من صعوبات تعلم أو مشكلات سلوكية بسيطة أو متعددي الإعاقة البسيطة، وهم الفئات الخاصة التي لا تلقى العناية والرعاية التربوية المناسبة (غانم، 2015: 259)

فقد أشارت النقيب (2012) أن الخدمات التربوية والنفسية والتي تقدم لدعم بعض فئات الأطفال ذوي الحقوق الخاصة لتحقيق أهداف وضعها ليس فقط المتخصصون بل أيضاً الآباء لدعمهم في سائر جوانب النمو. (النقيب، 2012: 343)

وترى الباحثة ضرورة التيقن بأن الأطفال عاطفيون، حيث يحاطون بعاطفة الوالدين مما يدفع لأن يكونوا أكثر تقديراً لذواتهم، ويقدرّون قيمة أنفسهم، لذلك يجب أن نوضح أن هناك إجراءات مسبقة لتذليل الصعوبات التي قد تواجه الطالب لدمجه في المدارس وتقديم الحماية لجميع الطلبة أيضاً.

2.3.2 إيجابيات الدمج وسلبياته:

أولاً: إيجابيات الدمج:

تؤكد الأدبيات على أن هناك عدة عوامل تؤدي إلى الشعور بالقوة، وزيادة الشعور بالفعالية، عند التماس النتائج وفعاليتها، وبالتالي التأكيد على نجاح الدمج، وهي:

1- **التحصيل الأكاديمي:** وجود الأطفال ذوي الحقوق الخاصة مع ذويهم داخل حجرات النشاط وإعطاء الفرص لهم من قبل المعلمين يستتبعه تميزاً وردود فعل إيجابية من قبل هؤلاء

الأطفال، فضلا عن اندماجهم وتفاعلهم مع أقرانهم، وكذا أداءهم للمهام الموكلة إليهم بصورة جيدة. (برادلي وآخرون، 2000: 30)

2- **التكيف الاجتماعي:** قبول وتشجيع ودمج ذوي الحقوق الخاصة له دور في خلق مناخ اجتماعي يسهم في التعليم بصورة فعالة، مع التأسيس لمجتمع أكثر شمولية حيث ينتمي إليه الجميع، بالإضافة الى ان الدمج يسهم في نمو اتجاهات إيجابية لدى الأطفال العاديين في النمو نحو قبول الآخر من ذوي الحقوق الخاصة ومساعدتهم. (بطرس، 2015: 64)

3- **مفهوم الذات:** ونعني به مفهوم الطفل لذاته، دعم الدمج مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فقد أصبحت حقوق الأطفال حجة مهمة في صنع السياسات التعليمية في العديد من البلدان التي بدأت تتحول إلى صيغة التعليم الشامل، إذ ثبت ما له من تأثيرات إيجابية سواء على الأطفال العاديين في النمو - حيث الإنجاز الأكاديمي يرتفع - وذوو الحقوق الخاصة؛ بما يضيف من أثار إيجابية اجتماعية ونفسية. (النقيب، 2012: 346)

4- **مهارات التوجه والحركة:** كل الدراسات حاولت أن تقارن بين مجموعة من ذوي الإعاقة البصرية الذين يدرسون في المدارس العادية مع أقرانهم المبصرين، ومجموعة أخرى يدرسون في مدارس خاصة مثل معاهد النور، وحاولت أن تقارن بينهما لتعرف مدى تأثير البيئة التعليمية أو المكان التعليمي في المدرسة العادية أو في المدرسة المنفصلة على المتغيرات التي ذكرناها وهي التحصيل العلمي والتكيف الاجتماعي ومفهوم الذات ومهارات التوجيه والحركة (موسى 2011) .

5- **التكاليف:** فأكد بخش (1995) أن تكاليف مباني التربية الخاصة تكلف الكثير من التكاليف الباهظة من المصادر من كوادر بشرية ومتخصصين والتي يمكن ان نتقادی هذا الهدر باستخدام عملية الدمج بالإضافة الى توفير مدارس التربية الخاصة عادة في المدن الرئيسية ذات الكثافة السكانية العالية (بخش، 1995: 550)

6- **التطوير المهني:** ولا تقتصر على الطالب فقط بل تمت المدرسين بفرصة تنمية مهارات جيدة والاطلاع المستمر وتطوير مهاراتهم المهنية لتلبية متطلبات المجتمع في قطاع التعليم وتمكينها بالمناخ العمل التعاوني المدعوم. (سيسالم، 2013: 24)

وتؤكد الأدبيات على أن التعليم الجامع لطلبة ذوي الإعاقة له عدة نتائج إيجابية تنعكس على فعاليته على الجانب الشخصي للطالب ذوي الإعاقة، وهي:

1. تزيد البيئة المبنية على مفهوم الدمج التربوي من القدرة التحصيلية للطلبة ذوي الإعاقة (برادلي وآخرون: 2000: 29)

2. يساعد الدمج في تخليص الأطفال ذوي الإعاقة وذويهم من الشعور بالذنب والإحباط والوصمة التي يمكن أن تلحقهم نتيجة وجودهم في معهد التربية الخاصة (يحي، 2006: 22)
 3. الابتعاد عن المركزية بالتعامل مع ذوي الإعاقة ومشاركة جميع المؤسسات المحلية بمسؤولية تعليمهم والاستفادة من تجاربهم. (يحي، 2006: 22)
 4. البقاء مع أسرهم طول فترة التعليم لتمكينهم فيما بعد من اعالة العائلة.
 - (الصمادي، 2010: 788)
 5. يساهم الدمج في إعداد الطلبة ذوي الإعاقة ويؤهلهم للعمل والتعامل مع الآخرين في بيئة أقرب إلى المجتمع الكبير وأكثر تمثيلاً له. (عبيد، 2012: 109)
 6. الصداقة غالباً ما تنشئ وتنمو بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل الدراسي العادي والتي لا يتوفر لها المناخ المماثل في المدارس الخاصة المنعزلة (سيسالم، 2013: 48)
 7. البيئة الحاضنة لمفهوم الدمج التربوي تعمل على زيادة التقبل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة وقرانهم من دون الإعاقة لإزالة الحواجز ويزداد التواصل الاجتماعي بينهم وتعديل الاتجاهات السلبية. (جواد، 2015: 482)
 8. البيئة الحاضنة لمفهوم الدمج التربوي تعمل على ايجاد بيئة تعليمية واقعية يتعرض فيها طلبة ذوي إعاقة لنفس الخبرات التعليمية التي يتلقاها اقرانهم من الطلبة من دون الإعاقة. (غانم، 2015: 260)
- ويتضح مما سبق إدراك أهمية أسلوب الدمج وذلك من خلال الإضاءات للتربويين حيث تم ترتيبهم زمانياً وأكدت على المميزات بشكل جلي، مما يعني ان ثقافة الدمج أصبحت منتشرة بوضوح.
- وعليه فإن أهمية الدمج تتمثل في تنمية مدارك ذوي الإعاقة من البيئة المحيطة بهم وتكوين علاقات اجتماعية حيث الأنشطة التي تسهم في سد العجز والنقص بالقيام بدورهم بالأسرة أو المجتمع ليصبحوا فاعلين، وقادرين على تحمل المسؤولية والالتزام بقوانين النظام وإعدادهم لكسب رزقهم، مساهمين في تنمية المجتمع مما يغير النظرة السلبية اتجاههم ومع هذه الإيجابيات إلا هناك سلبيات لإسلوب الدمج وهذا ما دفع الباحثة للتحدث عن هذه السلبيات.

ثانياً: سلبيات الدمج:

إن الدمج سلاح ذو حدين فكما أن له إيجابيات كثيرة فإن له بعض السلبيات، أيضاً وهو قضية جدلية لها ما يساندها وما يعارضها، وتتمثل سلبيات الدمج فيما يلي:

1. صعوبة توفر معلمين مؤهلين ومدرسين جيداً في مجال الدمج في المدارس العادية الأمر الذي قد يؤدي إلى محدودية تواجد برامج الدمج في جميع المدارس، مهما تحققت له من إمكانيات.
 2. قد يعمل الدمج على زيادة الفجوة بين الأطفال ذوي الإعاقة والأطفال بدون إعاقة، خاصة أن المدارس العادية تعتمد على النجاح الأكاديمي بالامتحانات النهائية فهي المقياس الوحيد في الحكم على الطالب ذوي الإعاقة.
 3. قد تكمن عدم رغبة أولياء الأمور بتقلص الخدمات المقدمة لأبنائهم من ذوي الإعاقة من سلبيات الدمج، والتي قد تتقلص أو تتغير عند الانتقال من مدرسة تربية خاصة الى مدرسة عادية عامة، لأن دمجهم في المدارس العادية قد يحرمهم من تفريد التعليم الذي كان متوافراً لهم.
 4. الدمج يعزز العزلة لطفل ذوي الإعاقة عن المجتمع المدرسي، وخاصة عند تطبيق فكرة الدمج في الصفوف الخاصة أو غرف المصادر أو الدمج المكاني فقط، الأمر الذي يستدعي إيجاد برامج لا منهجية مشتركة بين الطلبة للتخفيف من العزلة.
 5. قد يساهم الدمج في تدعيم فكرة المفهوم السلبي لتقدير الذات وفكرة الفشل والدونية عند الأطفال ذوي الإعاقة، خاصة إذا كانت المنهاج وضغوط المعلمين لطلبتهم تفوق قدرات طالب ذوي الإعاقة وإمكانياته، وتطبيق المعيار الذاتي في التقييم والذي يقوم على أساس مقارنة أداء الطفل ذوي الإعاقة مع ما هو متوقع منه وليس مقارنة مع أداء المجموعة الصفية.. (السعيد وآخرون، 2006: 122)
 6. الاتجاهات السلبية التي قد توجد لدى الطلبة والمعلمين في الفصول العادية قد تجعل من عملية الدمج تجربة سلبية للأطفال ذوي الإعاقة لأن الحقيقة التاريخية بأن الأطفال ذوي الإعاقة دائماً اعتبروا مختلفين مما ترتب عليه إحساس المعلمين بعدم قدرتهم وبأنهم غير مؤهلين لتعليم هؤلاء الطلبة.
 7. مباني التعليم العام قد تكون غير مهيأة لتلك الفئة مما قد يشكل صعوبات للأطفال ذوي الإعاقة.
 8. ندرة وجود نظام مرن لتقييم الطاب ذوي الإعاقة غير قائم فقط على الامتحانات النهائية، وذلك ليتماشى مع الخطط الفردية الخاصة لكل حالة منهم. (بطرس، 2015: 39-40)
- وتؤكد الباحثة أن الحاجة لمعرفة مدى جاهزية البيئة التعليمية وملائمتها لتشمل طلبة ذوي الإعاقة ضمن الفصول الدراسية المعلمين نتاجاً طبيعياً للتغيرات التي يجب ان نقوم بها قبل تطبيق مبدأ التعليم الجامع، لما تحمل في طياتها من ايجابيات جمة في تخطي الحواجز النفسية والمادية بين

الطلبة من دون الاعاقة والطلبة ذوي الاعاقة، وأيضاً دعم الإبداع والتمكين المهني ما بعد المدرسة، لتطوير قدراتهم من أجل الوصول لمستوى تكافؤ في الفرص يسمح لهم بالمستقبل ليصبحوا مستقلين ليتحكموا ويقرروا أكثر في حياتهم، والذي يعتبر الحد الأدنى من حقوقهم لمواجهة تحديات العصر الحالي الذي يتميز بتدفق المستحدثات التكنولوجية.

2.3.3 عقبات الدمج:

كل فرد في المجتمع في المنظومة التربوية هو عنصر أساسي في رفع هذا البرنامج إلى القمة بالتعاون الإيجابي والإيمان بالرسالة الإنسانية التي تتخللها طيات هذا البرنامج الذي يستقطب محط الاهتمام العالمي في العقود الأخيرة الماضية، وبالرغم من التحديات التي تواجه التطبيق فإن جذور "التعليم الجامع" هو الحق في التعلم.

وترى الباحثة أن العقبات هي قيود ومحددات تحول دون تحقيق أهداف الدمج بكفاية وفاعلية، ويمكن النظر إلى المعوقات على أنها المسبب للفجوة بين مستوى الدمج المتوقع والممارسات الدامجة الفعلية أو على أنها الانحراف في الأداء عن المعيار المحدد مسبقاً.

وتؤكد الأدبيات على أن الدمج كحال أي عملية تطبيق داخل التنظيمات، حيث تواجه جملة من العقبات والتحديات والتي إذا لم تواجهها الإدارة أدت ذلك إلى فشل العملية بأكملها، ويمكن الإشارة إلى أول الثغرات التي تواجه الأطفال ذوي الإعاقة منها عقبات بشرية وعقبات مؤسسية، وهذا يسوق الباحثة للحديث عن هذه العقبات وهي:

أولاً: عقبات بشرية:

المعلم من أهم عناصر النظام التعليمي، وأحد الركائز الأساسية في العملية التربوية، وهو المسؤول الأول عن تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، وأحداث التغيير في سلوك المتعلمين، وفي ظل التغيرات التي تشهدها الحياة العصرية بات من الضرورة تمكين ليس المعلم فقط إنما الكادر البشري كافة، من تطوير المهارات والصفات التي تزيد من فاعليتهم المهنية، ولا شك أن توظيف متطلبات مستحدثات التعليم الجامع في البيئة التعليمية، يمكن أن يساعد على زيادة قدرة المعلم والطالب ذوي الإعاقة، والتكيف والتوافق مع متطلبات العصر وتداعياته.

فنبه بخش (1995) بأن عملية الدمج لا تتم إلا بعد طرح أسئلة جوهرية عن مدى نوع ودرجة الإعاقة لدى الطالب المدمج وهل من شأن هذه الإعاقة أنها ستحول بينه وبين عملية الدمج، وهل يوجد من المصادر ما يكفي لعملية الانتقال والتكيف مع متطلبات العملية التربوية، ومن المؤكد أن طريقة الدمج كلي أم جزئي تحدد مصير نجاح هذه العملية. (بخش، 1995: 543).

ونوهت اليونسكو (2014) في اصدارها الثالث لتعليم اطفال ذوي الإعاقة في البيئة الجامعة أن المعلمين ومديري المدارس والإدارة التربوية، والأهالي للطلبة بدون إعاقة إذا كانوا يميزون الأطفال الذين يعتبرون مختلفين عن غالبية أقرانهم، أو يساورهم القلق حيال تبعات إلحاق الأطفال ذوي الإعاقة في مدارسهم. فهم يتخوفون من تأثير هذا الأمر على أداء الطلبة الآخرين في مدارسهم إذ يجدون أنفسهم في منافسة مع المدارس الأخرى لاستقطاب التلاميذ والتمويل والدعم (وهذا هو واقع مدارس كثيرة حول العالم). (يونسكو، 2014: 2)

وصرحت اليونسف في تقريرها (UNICEF2016) إلا ان المعلمين ذوو الكفاءة المنخفضة أو الحاصلين على أجور قليلة قد يعكس ذلك على تحويل نظام التعليم الى نظام سلطوي فوضوي ورفع مستوى عدم المساواة بين الطلبة خصوصا المعرضين للتهميش كالطلبة ذوي الإعاقة. (UNICEF,2016:60)

هناك محاولات للإصلاح التعليمي لنظم التعليمية، تشمل معظم عناصر العملية التعليمية سواء المعلم أو المناهج الدراسية، أو الإدارة المدرسية، أو غيرها من العناصر الأخرى، وعلى الرغم من شمول تلك المحاولات لمعظم عناصر العملية التعليمية، إلا أنها تؤكد على أن المعلم هو المحور الأساس في أي إصلاح تربوي، حيث نتوقف على جودته وتمكينه فعالية الأداء المدرسي ونجاح الإصلاحات التربوية المختلفة، ولذا كان الاهتمام به وبتوجيهه وتمكينه من أهم الأمور التي تكاد تفوق أهميتها كل القضايا الأخرى المتعلقة بالتمويل والإدارة والتكنولوجيا وغيرها (عشبية، 2006: 247).

ثانياً: عقبات في البيئة:

- أفادت مؤسسة الهانديكاب انترناشونال بأن بيئة التعليم بشكل عام والتي يتعذر الوصول إليها قد تكون متعلقة بالبيئة المادية من مباني ومرافق تعليمية غير قابلة للوصول، وذلك يعزى إلى الافتقار إلى إمكانية الوصول وجاهزيتها لاستقبال ذوي الإعاقة من المعدات المتخصصة اللازمة لدعم العديد من الطلبة ذوي الإعاقة فقد تتبنى الأطراف المسؤولة حجة المعدات المكلفة، أو متعلقة البيئة المحلية مثل صعوبة المواصلات والنقل للطلبة في المناطق الريفية وعدم وجود وسائل النقل المناسبة، أو متعلقة بالبيئة الفيزيائية متمثلة بعدم وجود إضاءة طبيعية في الحجرات الصفية (HI:2012: 14).

- من ناحية أخرى، أكدت اليونسكو (2014) مجموعة من المعوقات التي تتركز على محدودية أو انعدام إمكانية الوصول إلى برامج التدخل المبكر والذي قد يضاعف آثار الإعاقة، إلا إذا أُتيحت إمكانية الوصول إلى برامج تدخل مبكر ذات جودة (أنظمة الدعم)، ونوهت إذا لم تكن

مقاربات التعليم والمواد التعليمية/التعلمية والمواد صديقة للتعلم متواجدة فإنها لن تستجيب لتنوع الاحتياجات والقدرات لدى الطلبة بشكل عام وذوي الإعاقة بشكل خاص.

(يونسكو، 2014: 10).

- وتؤكد الباحثة أن من أجل بناء هذه المجتمعات لأبد من إرساء هذه الحقوق التي كانت حصيلة طويلة من النضال من أجلها تبلورت بمواثيق وتلخصت بالشرائع التي أقرت بها الدول العصرية، بما فيها الدول العربية ولاعتبارها بديهية وأساسية مثل المساواة وتكافؤ الفرص لأبناء المجتمع في التعليم.

- وهناك نسب قدمتها دراسة من هانديكاب انترناشونال (2015) ومنظمة اليونسف (2016) تقدر منظمة اليونسف بأن هناك 39.8%-31% أميون، لتشير بوضوح إلى مدى هشاشة القوانين والتشريعات التي تحمي هؤلاء الأطفال، وما يتعرضون له من تمييز وتجاهل لحقهم في التعليم (11: UNICEF, 2016)، لنجد هدراً في رأس المال البشري الذي قد يسهم بخدمة مجتمعه واقتصاده القومي، وهذا يشير إلى مدى صعوبة وصول ذوي الإعاقة إلى نظام التعليم وينذر بمستقبل سيء لهم ويحد من قدرة مجتمعاتهم للتطور؛ وأكدت 74% من الأهالي طلبة ذوي الإعاقة في دراسة أجرتها مؤسسة ديكونيا ناد (Diakonia/nad) بأنهم على قناعة أن وزارة التربية والتعليم لا توفر بيئة تعليمية مناسبة لذوي الإعاقة، وأهالي ذوي الإعاقة يجدون أيضاً المدارس العامة لا تقدم بيئة تعليمية دامجة (وفي المقابل لا تتكرر الدور المهم الذي قد يلعبه أبنائهم جراء التحاقهم بتلك المدارس). (Diakonia/nad، 2011: 29).

- وبغض النظر إذا لم تتفهم المجتمعات احتياجات وخصائص ذوي الإعاقة كما طرحها سليمان (2002) فإنه يتم عزلة، وإذا لم تنظم البيئة المدرسية وبيئة الصف -عندها لا تكون هذه البيئات جامعة، أو صديقة للتعلم، أو حتى عندما لا يكون الوصول إليها في متناول ذوي الإعاقة الجسدية يصبح فقط هم والمجتمع المسؤولون عن إعاقة وعجز وربما الخطر أحياناً، وأخيراً فإن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية تلعب دوراً رئيسياً حاسماً يحد من دمج ذوي الإعاقة (سليمان، 2002: 178).

- على النطاق المحلي لدولة فلسطين فإن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) تضيف أن هناك صعوبة في إعداد المناهج الدراسية وأيضاً التقييم الملائم والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح لذوي الإعاقة فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية، والاجتماعية، والتربوية، ومهارات الحياة اليومية إلى أقصى قدر تؤهلهم له إمكانياتهم وقدراتهم، وبما يساعدهم على التعلم، والتوافق الاجتماعي سواء داخل المدرسة أو خارجها، والتمكين المجتمعي والانخراط فيما بعد في سوق العمل، فإذا كانت هذه المناهج صارمة فإنها لن تستجيب لتنوع القدرات

والاحتياجات والظروف لدى الطلبة، أما إذا كان هذا النظام يقيس حصرياً أو بالدرجة الأولى المستوى الأكاديمي للمتعلمين وفقاً لمعايير عامة، بدلاً من قياس التقدم الفردي – فالنظام الأفضل هو الذي يقيس ويقيم التطور الأكاديمي، والاجتماعي، والعاطفي، والجسدي. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2008: 13).

- أما بالنسبة لغرف المصادر والمباني المدرسية، فقد قامت الوزارة (2008) وبدعم من المؤسسة السويدية للإعاقة الفردية بتوفير غرف مصادر بشكل محدد لا تغطي جميع مدارس الوزارة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك صعوبة في تعديل جميع المرافق الخاصة بالمدارس، لأنه بحاجة إلى جدوى اقتصادية خاصة به تفوق قدرة وزارة التربية والتعليم العالي، بالإضافة إلى أن هناك بعض المدارس القديمة والمستأجرة التي لا يمكن إجراء تعديلات عليها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014: 54).

ثالثاً: العقبات اللوائح القانونية والمؤسسية:

يتجسد هذه العقبة في عدم تطبيق السياسات الدامجة، قد يكون ذلك ليس اغفالا من الأهل بحقوقهم في تلقي تعليم متكافئ لأبنائهم من ذوي الإعاقة، ولكن المرجح بأن المؤسسات التعليمية لا تقبل طلبة ذوي الإعاقة ظناً منها بأن ذلك يؤدي الى نتائج ضارة ليظهر العجز في التعليم والتعلم لدى هذه الفئة ويعيق استمرارية العملية داخل الصفية، او خوفاً على مستوى المدرسة العام.

أكدت اليونسكو (2014) السياسات والنظم القانونية والتنظيمية – إذا كانت هذه النظم تتيح التمييز والعزل والإقصاء فإنها قد تحدث الكثير من الضرر بعملية تنفيذ عملية الدمج منذ البداية. (يونسكو، 2014: 10).

فالمعوقات المؤسسية تتمثل على هيئة ممارسات سلبية من قبل المدارس تحول لإتمام عملية الدمج في الضفة وغزة، كما ذكرت صحيفة الحقائق في يونيو في العام 2016. (UNICEF. b2016: 28).

إلا أن السياسات في وزارة التربية والتعليم موجودة لخدمة الدمج منذ (2015) حيث نصت على أنها ستكفل خطة لتطوير المناهج استمرار العمل على تطوير المناهج التعليمية بحيث تكون مرنة ومستجيبة لاحتياجات الطلبة ذوي القدرات والمهارات والكفاءات المختلفة. ويتمثل الهدف النهائي في امتلاك المعلمين الحرية والقدرة على ملائمة المنهاج حسب الاحتياجات المحددة للطلبة في الحجرة الصفية (وزارة التربية والتعليم، 2015: 35).

رابعاً: عقبات أخرى:

- نهبت مؤسسة (diakonia) بأن أهالي طلبة ذوي الإعاقة يتم رفض ابنائهم من ذوي الإعاقة بنسبة 34.8% عند التوجه للمدارس العامة أثناء عملية التسجيل سواء بغزة أو بالضفة الغربية لتظهر المشكلة بأنها في الممارسات وليس بالسياسات (Diakonia:2011, 27-28).
- أعربت مؤسسة الهانديكاب انترنشانول على المعوقات قد تكون بسبب عدة ثغرات في السياسات والممارسات منها مشكلة تشتت تقسيم المسؤوليات بين الوزارات لينتج عنها هدر وتبخر الجهود لعدم وجود تنسيق مؤسساتي (HI:2015,1)
- وقد أشار الموسى (2011) إن الدمج وسيلة وليس غاية، وهو وسيلة لتمكين أطفال ذوي إعاقة على الإنتاج في هذه الحياة، فالسؤال الذي يطرحه هو لماذا أعزل الطالب فترة من الزمن في مراكز التربية الخاصة ثم أعيده إلى المجتمع بعد انتهائه من السلم التعليمي، لماذا لا أجعله يبدأ مع الأطفال من البداية ويتعلم منهم ويتعلمون منه، ويكونون اتجاهات ومفاهيم صحيحة في التفاعل مع أقرانه ويتعلم منهم ويؤثر ويتأثر بهم. (الموسى، 2011)
- وأكدت اليونسكو (2014) أن التواصل وغياب الكفاءة الاجتماعية قد يكون معوقاً إذا كانت لغة الطفل الأولى مختلفة عن لغة غالبية زملائه، و/أو في لونه، و/أو ذو إعاقة يجعله مختلفاً ومعرض لكونه منبوذاً بسبب اختلافه مما يعرضه إلى إساءة المعاملة، ولأن الأطفال الذين يعانون إساءة المعاملة النفسية، و/أو الجسدية، هم عرضة لاختبار حواجز خطيرة تعيق التعلم، والتنمية، والمشاركة. وذلك يؤثر تلقائياً على ضعف التحفيز وشعور بعدم الأمان، وتدني في تقدير الذات، وعدم الثقة بالنفس. (يونسكو، 2014: 10)
- ومن الضروري ألا ننسى نصيب الفتيات (الجنود) من ذوي الإعاقة قد يرتفع في صفوف النساء والفتيات من ذوي الإعاقة وفق ما جاء في Human Rights Watch فقد تسوء معاملتهم لدرجة سيئة جداً في دول العالم الثالث بشكل عام، وفي فلسطين كانت الصعوبات التي تواجهها فتيات ذوي الإعاقة أعلى بنسبة 25.9% من الذكور ذوي الإعاقة حسب دراسة UNICEF لعام (2016). (UNICEF, A2016: 22)
- وأفادت السيدة هدى نواهضه مشرفة التعليم الجامع في مديرية تربية جنين في دراسة غانم (2015) عن واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جنين تنقيد بنوع الإعاقة ودرجتها، وتتمثل بدمج الطلبة من ذوي الإعاقة من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الثاني عشر لتجد بعض الحالات واضحة الإعاقة ولا تسبب مشكلة بدمجها (كالإعاقة الحركية)، ولكن بعض الحالات غير واضحة

الإعاقة فتخضع للتشخيص من قبل فريق الصحة/اللجنة الطبية لتحديد مستوى شدة الإعاقة والأخذ بالتوصيات، ليتم توجيه الطالب للمكان المناسب لإعاقته (غانم، 2015: 268).

وعليه يمكن وضع بعض الإشارات الضوئية التي تسهم في إنجاح عملية الدمج، كتفاعل مدير المدرسة مع الطلبة ذوي الإعاقة، وتقبل المعلم في الفصل العادي وتعاونه مع مشرف التربية الخاص، وتقبل طلبة الفصل العادي لهم وتفاعلهم وتوفر المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة واتجاهات الأسرة الإيجابية وتقبلها لطفلها وزيادة الدافعية لدى أبنائهم من ذوي الإعاقة، ومساعدتهم بالمشاركة في الأنشطة وخاصة اللامنهجية ومعرفة حاجاتهم، ومساعدتهم في استعمال مصادر متنوعة وتأمين الوسائل المساعدة لهم

والجدير بالذكر أن مستويات الدمج تختلف من دولة لأخرى حيث يعتمد ذلك على إمكانيات وقدرات الدولة كما لا بد وأن يتذكر الجميع أن الإعاقة تختلف في درجتها وشدها لذا نجد في بعض الدول من ذوي الإعاقة من يلتحق بشكل كامل في الصفوف العادية وهذا ما يطبق عليه بالدمج الكلي، ومنهم من يلتحق بصفوف خاصة وهذا ما يطلق عليه بالدمج الجزئي حيث يشاركون بالأنشطة ولكن لا يشاركون زملاءهم في اختبارات التحصيل وهذا ما يسوق الباحثة للتطرق لمستويات الدمج.

2.3.4 مستويات الدمج:

- ينقسم اتجاه الدمج إلى أربعة مستويات تتمثل بالآتي:

أولاً: الدمج الكلي-أكاديمي: وهو دمج طلبة ذوي الإعاقة بالمدارس العامة في الفصول العادية مع اقرانهم الطلبة بدون إعاقة، وتهيئة الظروف المناسبة لإنجاح فكرة الدمج من خلال تقديم خدمات مساندة وخدمات تربية خاصة مصاحبة لليوم الدراسي بنفس الغرفة الصفية تحت إشراف المختصين، ليتيح امامهم المشاركة الفعالة مع اقرانهم بدون إعاقة في جميع الأنشطة صفية او غير صفية بشرط ان تفيد الطفل ذوي الإعاقة. (الحديدي ومسعود، 2008: 38)

ثانياً: الدمج الجزئي-مكاني: وهو دمج طلبة ذوي الإعاقة بالمدارس العامة في فصول منفصلة تتضمن معلمين تربية خاصة ومعلمين من المدرسة ليشتركوا مع الطلبة بدون إعاقة في ساحات المدرسة فقط فلا يتعدى وجود ذوي الإعاقة مع الطلبة بدون الإعاقة في نفس المدرسة مع الفصل التام بينهما في الدروس والأنشطة. (السعيد وآخرون، 2006: 181)

ثالثاً: الدمج الوظيفي: ويتطلب هذا النوع من الدمج أن يشارك الأطفال ذو الإعاقة البصرية في البرامج التعليمية نفسها مع الأطفال العاديين لبعض الوقت، ثم يتم سحب هؤلاء الأطفال من قاعات النشاط العادية حيث يتلقون نوعاً من التعليم الفردي المتخصص أو المساعدة من معلم متخصص (منصور وعواد، 2012: 313)

رابعاً: الدمج الاجتماعي: دمج الأفراد غير العاديين في الحياة الاجتماعية وتبدو عملية الدمج في مظهرين رئيسيين هما : الأول الدمج في مجال العمل وتوفير الفرص المهنية المناسبة للأفراد غير العاديين للعمل كأفراد منتجين في المجتمع وقبول ذلك اجتماعياً ويعرف هذا المفهوم بالدمج في مجال العمل، الثاني دمج الأفراد في مكان السكن والإقامة، وخاصة بعد تأهيل الأفراد غير العاديين مهنيًا واجتماعيًا للعيش بشكل مستقل في الأحياء السكنية والتجمعات السكنية العادية وتقبل ذلك لدى الأفراد العاديين واتفق (الديب، 2010: 496) وجامعة القدس المفتوحة بهذا التعريف بالتعريف السابق (جامعة القدس المفتوحة، 2008: 39)، أما جواد (2015) فقد صنف الدمج الاجتماعي في العمل والسكن بالدمج الوظيفي (جواد، 2015: 482)

وهكذا نرى مفهوم التعليم الجامع قد أصبح يحظى بتفسير أوسع في فلسطين، لذلك، فقد كان يجري أيضاً تطوير عناصر للبنية التحتية التعليمية القائمة على العزل، على سبيل المثال، تم إنشاء "غرف صفية مدمجة" ملحقة بالمدارس الاعتيادية لاستيعاب الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وهذا يتيح لهؤلاء الطلبة مزيداً من الفرص للتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم، لكنه لا ييسر لهم التعلم معهم في غرفة صفية واحدة، والبنية التحتية المتمثلة في الغرف الصفية المدمجة وغرف المصادر تخدم الطلبة حتى الصف الرابع حالياً، فيما تدعم مراكز المصادر المدرسة بأكملها. (وزارة التربية والتعليم، 2015: 27)

ولعل المعلمين في فلسطين كانت اتجاهاتهم غالباً ايجابية حسب ما ظهر في الدراسات السابقة، لكن من اللافت أن اتجاهات المعلمين لدمج ذوي الإعاقة في محافظة الخليل كانت جيدة جداً ومبشرة، فوجد الباحثان النجار والجندي (2014) هذه النتيجة منطقية ومقبولة في نظر الباحثين كون البيئة الاجتماعية تقدر العمل الاجتماعي التطوعي وتقدره بالإضافة إلى أن هذا النوع من النشاط متأصل في المجتمع الفلسطيني أنه مرتبط بمفاهيم اجتماعية عديدة مثل الكرم وحب الخير للآخرين والإيثار (النجار والجندي، 2014: 12)

وهذا ما يؤكد على تمسك المعلم والمرشد الفلسطيني بالقيم الأخلاقية والتربوية فيما لو تم إشباع احتياجاته من تقدير معنوي ومادي لما تحمله هذه المهنة من استشراف للأجيال الصاعدة وتقديم كل ما يحملون في جعبتهم ليفيدوا أطفالنا رواد الغد.

لذا من الضروري دعم المعلم بالبرامج التعليمية الدامجة التي توفر جميع العناصر الداعمة لكل من المعلم والمدير المدرسة، وتنويع هذه الأساليب بما يناسب إمكانية كل مدرسة واحتياجاتها، والتي سيتم الحديث عنها في أنماط الدمج وأساليبه.

2.3.5 أنماط الدمج وأساليبه:

لتنوع أساليب الدمج المعاصرة أثر أساسي في مخرجات العملية التعليمية التعلمية، لما تحمله في طياتها من إجراءات وخصائص، الأمر الذي عدد من أساليب ومقاربات دراسة هذا الأنماط باستخدام التعمق والتحليل في كل حالة، حتى لا تفقد مصداقيتها بتذليل الصعاب على طلبة ذوي الإعاقة في عملية الدمج.

وتوجد ثلاث أنماط شائعة من خدمات التربية الخاصة وهي:

أولاً: برنامج غرفة المصادر:

تعريف غرف المصادر في السياق الفلسطيني: هي غرفة صفية مجهزة بطريقة خاصة وملحقة بالمدارس العامة، يعمل فيها معلم مختص في التربية الخاصة. يأتي الطلبة إلى غرفة المصادر بشكل فردي أو في مجموعات لبعض الوقت، فيما يشاركون في الدروس الأخرى في الغرفة الصفية العامة وتم تأسيس ثلاثة عشر مركزاً للمصادر في رام الله والخليل وغزة، يعمل في كل منها خمسة اختصاصيين يساعدون في إعداد الخطط التربوية الفردية وفي تزويد الطلبة بالاحتياجات اللازمة، كما تم تشكيل 108 غرف مصادر في المدارس، يعمل في كل منها معلم مختص (وزارة التربية والتعليم، 2015: 26-68)

وتتمثل مهام معلم غرف المصادر الموجهة للطلبة ذوي إعاقة على النحو التالي:

1. القيام بعمليات التقييم والتشخيص بقصد تحديد الاحتياجات الأساسية لكل طفل، وإعداد الخطط التربوية الفردية والعمل على تنفيذها.
2. تدريس الطلبة ذوي الإعاقة المهارات التي لا يستطيع المعلم العادي تدريسها
3. مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة على التغلب على المشكلات الناجمة عن الإعاقة مثل اكتساب المهارات التواصلية والاجتماعية التي تمكنهم من النجاح ليس في المدرسة فقط إنما في الحياة بوجه عام.
4. تعريف الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بالمعينات البصرية والسمعية والتقنية ومساعدتهم على الاستفادة القصوى من تلك المعينات
5. تقديم النصائح والإرشاد لكل من المعلم العادي وأولياء الأمور للطلبة ذوي إعاقة فيما يتعلق بطرق تدريس المناهج والاستراتيجيات المناسبة، وأساليب التقييم المختلفة للطلبة، ولزيادة الوعي لدى أولياء الأمور بإعاقة أبنائهم. (بطرس، 2015، 26)

ويتضح مما سبق أهمية غرفة المصادر من تغطية الاحتياجات الأساسية للطفل والتقويم والتشخيص والتغلب على المشكلات الناجمة من الإعاقة واكتساب المتعلمين المهارات اللازمة لهم.

ثانياً: برنامج المعلم المتجول:

غرف المعلم المتجول في السياق الفلسطيني: هو توفير الخدمات المساندة للأطفال ذوي الإعاقة بالمدرسة العادية، بواسطة معلمين متجولين يقومون بزيارات المدارس وفق جدول منظم وذلك لتقديم خدمات التربية الخاصة (الديب، 2010: 498)

ولهذا قدمت الوزارة الوعود لإنشاء مركز مصادر للتعليم الجامع في كل مديرية، لتلبية الاحتياجات الفردية. وتتضمن مراكز المصادر للتعليم الجامع فريقاً متعدد التخصصات (أخصائي علاج طبيعي، وأخصائي علاج وظيفي، وأخصائي نطق ولغة، وأخصائي اجتماعي، وأخصائي تربية خاصة). يقوم الفريق بإجراء التقييمات يلي تقييم المعلم في لجنة تسمى "الدعم" والتحويل في المدرسة، وتنفيذ التدخلات التعليمية والتأهيلية، ومن ثم ترفع إلى مستوى الإشراف في المديرية أو الوزارة، ليتم السعي لتأمين دعم إضافي من المجتمع المدني والوزارات الأخرى حسب الاقتضاء الحاجة، وسيكون للطلاب والأهل دور مركزي على مدار العملية ككل. (وزارة التربية والتعليم، 2015: 38)

وعليه تتضح تطوير الوزارة نظاماً لتقييم وتحديد الاحتياجات التعليمية للطلبة ووضع خطط تعليمية فردية تبين الدعم المحدد الذي يحتاجه الطالب لضمان وصوله إلى التعليم ومشاركته وتحصيله فيه في نطاق مدرسته العامة المحلية. عن طريق استخدام نظام لدعم أي طلبة لديهم احتياجات تعليمية محددة، لتحقيق الشمول والمشاركة الفعالة في مدارسهم المحلية العامة.

ثالثاً: برنامج المعلم المستشار:

المعلم المستشار في السياق الفلسطيني: هو معلم يقدم المساعدة داخل الفصل العادي، وقد يقوم بهذه المهمة المدرس العادي باستشارة معلم استشاري متخصص أو بمساعد في التربية الخاصة، وتشمل هذه المساعدة الوسائل التعليمية أو الأجهزة التعويضية أو إعداد برامج خاصة.

(الديب، 2010: 498)

وبذلك يقوم معلم الصف بإعداد الخطط الخاصة بهذا الطفل وتطبيقها أثناء ممارسته للعملية التعليمية للوصول بذلك بأكبر فائدة تربوية ونفسية واجتماعية ضمن البيئة المدرسية العادية (بخش، 1995: 549).

ومن دون الوصول إلى نظام دعم شامل، لن يلتحق الكثير من الأطفال ذوي الإعاقة بالمدرسة، أو سيترونها، أو سيبقون فيها ولكن من دون التمكن من بلوغ أقصى قابلياتهم. يجب أن يعطي الدعم الفردي من قبل معلم الصف بالدرجة الأولى، غير أنه قد يحتاج أيضاً إلى المساعدة من

معلمين مختصين او مساندين من داخل المدرسة أو معلمين منتقلين، لتأمين حصول الأطفال المعنيين على الدعم النوعي المبنيّ على احتياجاتهم التعليمية الفردية (ينوسكو، 2014: 1)

وقد تم تعيين 26 مرشداً للتعليم الجامع وأربعة مشرفين على التربية الخاصة للعمل في المحافظات المختلفة (وزارة التربية والتعليم، 2015: 26)

لكن رغم هذه التصريحات الا أن نتائج الزيارات الميدانية أكدت ان هناك قصور حاد بعدد المرشدين لغرف المصادر في مديرية غرب غزة، وحظيت مديرية شرق غزة بعدد قليل من غرف المصادر ومتخصصين في التربية الخاصة.

2.3.6 متطلبات الدمج:

يعد الدمج عملية مركبة تعتمد اطرافها على بعضها البعض فإذا تداعى طرف فقد يهدد ذلك صلابة هذا البرنامج، لذلك يتطلب من القيادات التربوية قبل الشروع بالتطبيق أن تقوم بالتخطيط السليم الدقيق للتأكد من نجاح البرنامج، وحتى يحصل طلبة ذوي الاعاقة على مستوى تعليم لا يقل عن البرامج المطبقة في المدارس العادية إيلائهم بالاهتمام الدقيق للحاجز المحتملة التي قد يواجهها الطفل والتي تعيق التعلم، والتنمية، والمشاركة؛ ولابد من التيقن ان عملية الدمج لن تؤثر على مستوى المدرسة الأكاديمي، ولا على الطلبة بدون إعاقة وطموحهم التعليمي ولا يجب أن يشكل حتى عبئاً إضافياً على المعلم في المدرسة العادية.

وعليه فإن الدمج يتطلب من البداية انتقاء الأطفال ذوي الإعاقة الصالحين للدمج، لأن الأطفال ذوي إعاقة يصنفون لفئات لها خصوصية تحكم عملية التعلم التي سوف تقدم لهم في البيئة التعليمية الصفوف العادية ومن أهمها درجة الإعاقة ونوعها، وهذه المرحلة تعتبر الأكثر حساسية للطفل وذويهم لما قد يعانون من انسحاب أو بعض المشكلات النفسية أو السلوكية بسبب عدم تفهم أو تقبل الوالدين لخصائص الإعاقة من جهة والفائمين على العملية التعليمية من جهة أخرى ولذلك يتوجب توافر شروط في الأطفال القابلين للدمج يطرحها بطرس (2015) كما يلي:

- أن يكون الطفل ذوي الإعاقة من نفس المرحلة العمرية من الأطفال بدون إعاقة.
- أن يكون الطفل قادراً على الاعتماد على نفسه.
- أن يكون الطفل من نفس سكان المنطقة المحيطة بالمدرسة وتتوافر له وسيلة مواصلات آمنة من وإلى مدرسته.
- أن يتم اختيار الطفل من قبل لجنة متخصصة للحكم على قدراته على مسايرة برنامج الدراسة للتكيف معها.
- ألا تكون إعاقته من الدرجة الشديدة وألا تكون لديه إعاقة متعددة.

- القدرة على التعلم في مجموعات تعليمية كبيرة عند عرض مواد تعليمية (بطرس، 2015: 48)

لهذا فمن الضروري العمل من خلال سياسة الدمج على إعادة تنظيم المدارس والتشريعات التي تدفع لتطبيق السليم لها لتوفر مختلف أشكال التعليم بما يتلاءم مع القدرات المتباينة لأفراد المجتمع داخل نظام تعليمي واحد يلبي احتياجات الجميع، لذا لابد من مراعاة الجوانب التالية:

أ- **الخطط الفردية:** الأطفال ذوي الإعاقة لا يشكلون مجموعة واحدة متجانسة ويجب فحص اهلية الطفل للدمج. فكل فرد تختلف درجة إعاقته وخصائصها لذا تتبلور الاحتياجات الفردية لتتطلب اعداد خطط يومية للطلبة بدون اعاقه ولكن باستشارة المتخصصين الأنفة ذكرهم من معلم متجول او استشاري او تربية خاصة وما يتبعه من فريق عمل، لأن هؤلاء الأطفال يختبرون حواجز عوائق مختلفة علما بأن بعض هذه الخطط مرتبط بإعاقاتهم، والبعض الآخر ليس مرتبطاً بها فهناك البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية. (بطرس، 2015: 45)

ب- **اولياء امور ذوي الإعاقة:** الكثير من أهالي طلبة ذوي الإعاقة يحتاجون تأهيل مع ابنائهم ذوي الإعاقة لأنهم يشعرون بعدم الأمان عند تنشئة طفل ذوي الإعاقة. لذلك، يجب تشجيع الأهل على النظر إلى أطفالهم كأطفال قبل كل شيء، مع تعلم اكتشاف قابلياتهم وتقديرها، بدلاً من التركيز على إعاقاتهم. وينبغي تمكينهم ليتقوا بمواهبهم الفطرية كأهل، ورغم ذلك فإنهم يحتاجون ايضا الى تلقي بعض التقنيات والمهارات الأساسية من علاج وظيفي ودعم نفسي لأبنائهم قبل التركيز على البعد الأكاديمي من أجل التواصل مع أطفالهم ودعمهم في نموهم بشكل أفضل. إذا نظمت البيئة الصفية بحيث تسمح بأقصى قدر ممكن من التواصل والتفاعل والتعلم لجميع الطلبة في الصف، فقد تتسم بشكل رائع لفرصة قوية للتعبير عن آرائهم وأفكارهم ويقابله من الكادر البشري الكثير من التعزيز والدعم ليحفزهم ذلك لمزيد من التعلم. وعدم إغفال فرص التواصل بين التربويين وأفراد المجتمع وخاصة ذويهم للتعلم حول الأهداف المتوقعة. (القمش والسعايدة، 2014: 70)

ت- **البيئة البشرية:** النظريات المعاصرة تؤمن بتمحور التعليم حول الطفل ولكن يبقى الأهم أن نثق بمواهبنا الفطرية كمعلمين وإداريين وأن نركز على جميع القدرات والطاقات التي يتمتع بها طلابنا وطالباتنا، ونراقب الطلبة ونصغي إليهم، وأن نسمح لهم بتعليمنا، وأن نلجأ إلى الابتكار ليتجسد لطلبتنا كقصص نجاح لا أعباء.

وأضاف بطرس (2015) أنه يجب أن يقوم إعداد القائمين على التربية على تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية من معلمين وإداريين وموجهين وعمال وتهيئتهم لفهم الغرض من الدمج

وكيف تحقق المدرسة أهدافها في تربية ذوي الإعاقة بحيث يستطيعوا الإسهام بصورة إيجابية في نجاح إدماجهم في التعليم وإعدادهم للانندماج في المجتمع. (بطرس، 2015: 46)

ث- **البيئة المادية:** تهيئة بيئة يشعر فيها جميع الأطفال بأنهم مقدرون بشكل متساو واختبار مجموعة من البيئات التي تقلص تأثير القصور، كالمباني التي لا تحتوي إلا على السلم، فعند التخطيط لمبان مدرسية جديدة، وعند وضع التصميمات، علينا أن نحرص على أن نتيح للجميع الوصول إليها بشكل متساو بحيث لا تشكل طرقاً ملفتة وبديلة لطريقة حتى لإظهار العزل أو الفصل حتى بطريقة الدخول (WATSON & MACCTHREN، 2009: 2)

ج- **التقييم:** تحديد المستوى الذي سوف يتم على أساسه التقييم كالممارسات والتطبيقات التربوية سواء على نطاق مؤسسي أم على نطاق الطالب. (برادلي وآخرون، 2000: 238)

ح- **التخطيط:** وذلك بالتخطيط المسبق للبرامج التربوية وإعداد المناهج الدراسية التي تتيح لذوي الإعاقة فرص التعليم، وتوفير المتطلبات لإنجاح برامج دمج ذوي الإعاقة وإنشاء غرف صفية مزودة بالمواد التعليمية والوسائل الخاصة بالمعوقين وكذلك اجراء التعديلات الفردية بالبرامج كالمواصلات مثلاً أو اجراء تعديلات خفيفة في البناء المدرسي كإيجاد الممرات الخاصة بذوي الإعاقة الحركية أو الجسدية وإزالة العقبات وتوفير فصول دمج في محيط سكنهم، فالموقع سواء كان في مدينه أوفي ضاحية أو في الريف هو الذي يحدد احتياجات الحد الأدنى أو الأقصى اللازمه لبناء المدرسه او النسبة المئوية للاستفادة من الموقع في البناء أو للخدمات المختلفة. وله دور فعال في تحقيق الدمج التربوي. (سليمان، 2002: 187).

وترى الباحثة أن إزالة المعوقات التي تعوق المشاركة والتعليم بالنسبة لجميع الأطفال المحرومين عامة وأطفال ذوي الإعاقة خاصة هي من أهم المتطلبات التي يجب أن نتقدم قبيل إتخاذ اي إجراءات تأهيلية أو مساعدة.

وذلك استناداً على الإيمان بقدرة كل طفل على التعلم كونه منحى يقوم على أساس حقوق الإنسان، وعلية إذا تم تناول الموضوع من منظور تربوي وتعليمي نرى التعليم الدامج كقضية حقوقية مرتبطة بالعدالة الاجتماعية، التي هي ركيزة أساسية من ركائز كفاح الشعب الفلسطيني من أجل الحرية والعدالة.

التعقيب على المحور الثالث:

أصبح مفهوم الذات للفرد يتكون نتيجة التفاعلات التي تنتج أثر تفاعله مع البيئة والمحيطين به، وذلك من خلال الأدوار الاجتماعية فكل الأفراد من الذين يتعاملون مع الطفل من والدين ومعلمين وأقران يزداد تأثيرهم على صقل شخصيته التي سيرتكز عليها بالكبر بالإضافة الى نظرة الآخرين والاستحسان الاجتماعي منهم، ولهذا فإن أطفال ذوي الإعاقة لديهم الخصوصية المنفردة بوصف البيئة

المحيطة لهم وتأثيرهم بعملية صقل شخصيتهم، فأطفال ذوي الإعاقة يدركون العالم من حولهم بأنه مهدد لهم عندما يتلقون الرفض من البيئة المحلية لهم، وعليها لا يتلقون إشباعات سوية للتعرف على بيئتهم وذواتهم، ولذلك يتضمن مفهوم الذات وجهة نظر الفرد نحو ذاته لها تأثير كبير سواء بالسلب أو بالإيجاب ويتأثر بمكانة الفرد الاجتماعية وتفاعلاته مع الآخرين وأحكامهم عليه وعلى أشخاص ذوي الإعاقة البدء بأنفسهم أولاً ثم الانتظار من المجتمع لإعطائهم كل ذي حقي حقة.

ولذلك فهناك جوانب ايجابية تفرز على المجتمع المحلي نتيجة التعامل مع ذوي الإعاقة ليتعامل بعض الأفراد من منطلق الإحسان من اتجاه اشخاص ذوي الإعاقة، وتتمثل في عدة مبادئ ركيزتها الأساسية على التكافل الاجتماعي:

أولاً: المساواة

ان الخطوة الأولى وربما الرئيسية في إنشاء نظام دمج جيد ان توضع فلسفة عامة للمدرسة تقوم على اسس الديمقراطية والمساواة والانتماء وضمان التعليم الجيد لجميع الطلبة لتحقيق الشمولية التي تراعي احتياجات كل طالب.

ثانياً: العدالة الاجتماعية

إن طلبة ذوي الإعاقة يتطلعون ليس فقط الى الدمج ولكنهم الى اشياء أكثر عمقا كعدالة بين جميع طلبة الفصل وان يكون لهم قيمة داخل الفصول الدراسية وخارجها، لذلك تم التركيز على كيفية الدمج والتي تطرقت إليه الباحثة في المحور الثالث

ثالثاً: التضامن

هو الشعور الذي يبرزه الآخريين لذوي الإعاقة مما يزيد من عزيمتهم ويحفز قدراتهم ويشعرهم بروح التفاؤل والمحبة بالتضامن له تأثير إيجابي لا منأى عنة على الجانب النفسي وله مردود عملي لذوي الإعاقة فيزيد من فرص نجاح عملية الدمج بالشكل الذي نطمح اليه.

رابعاً: الكرامة

هي أسمى الحقوق التي يجب منحها للإنسان بشكل عام، ولذوي الإعاقة بشكل خاص، فحرمانهم من الكرامة والإمكانيات يأتي من الفهم الخاطئ لمفهوم الإحسان، فالكرامة تمنحه الحق ليعيش مكرماً في المجتمع فيحصل على كافة حقوقه ليقدم واجباته بكل بهجه وطمأنينة على فرصه الحياتية فالإنسان قد يعيش ويعاني من اعاقة في اي جزء من أعضائه لكنه لا يعيش مسلوب الكرامة.

خامساً: الدمج

ان نظام الدمج الجيد يتمحور حول الطالب ككل ولا يركز فقط على الجانب الأكاديمي، ليتطرق الى الأبعاد النفسية والاجتماعية والاقتصادية والسلوكية والجسدية والمعرفية.

وعلى تروى الباحتة أنه ففصل أن ففءاً الءمء فف المراحل المبكرة مع ءوففر الطففب والمءءص؁ بءلاف لو بءأت عملفة الءمء فف المراحل الأءرى -وإن كان هءا فمكن أن فءم -ولكن فف المراحل الأولى من الطفولة المبكرة قء ءءرء نءائء اسرع وافضل؁بالإضافة الى انه فمكن أن هءه المرحلة وأفضا المراحل الأولى من ءفا الطفل ءلعفمفة هف ءف فكءسب الطفل ففها مهاراء القراءء والءءابة الأساسفان والمهاراء الاءءماعفة الأءرى ءف ءءبءق منها اءجاهاءه واءجاهاء الأءرفن نءوه؁ وهف أفضاً مرحلة المصارءة والمكاشفة؁ فف هءه المرحلة لا فءرءءون الأطفال عن مساءلة زملاءهم عن الإعاقة ءف فعانون منها بءافع الفضول؁ لءلك نءاول بهءا الصءء أن نوءء ءقبل لطفلة ءوف الإعاقة مع زملاءهم من ءو الإعاقة منذ البءافة وءفاعلمهم معهم؁ وإن نعرضهم لءءارب ءفا منذ صغره؁ مع ضرورة الاءمام بالءانب الطفب والعلمف بءلك الفءرة.

وءرى الباحتة أن طفلة ءوف الإعاقة فءءاءون الءعم من المنظمة ءف سفنءمون لفها ومن الأفراء المءفطفن بهم؁ لفنأقلما وفصبعوا أفرداً منءءفن وفءءاوزون ءمفع المعوقات البشرفة أولاً ءم البفئة ءانفاً ومن ءم المعوقات الأءرى ولهءا المعنى فإن البفئة المءلفة والمناهء والتءهفزازاء والأنظمة ءءشرفعة هف ءزه من البفئة ءلعفمفة؁ فف ءءكامل مع المدرسة فف اءءاء الطفل وءرفبئه وهءا ءءكامل فءءء ءءوازن المطلوب فف ءفا الطفل ءوف الإعاقة وإف ءقاع أو ءبافن ففما ءقءمة البفئان من ءبراء فؤءر سلبا فف ءرفبة الطفل فءظهر على هفئة اضطرابات فف سلوكفائه.

وعلى فإن الباحتة ءءءء على إرهاصاء الوضع الفلسطفنف للءلعفم؁ لطفبعئه ءاصة وظروفه الصعبة؁ لءا لابد مواءهة هءه ءءءفاء بأسالفب مءروسة ومن ءزافء عءء الطلبة لءوف الإعاقة؁ومع مءءوءفة الإمكانياء ءبقف مواءهة مءطلباء الءمء فف ءافة ءءقفء؁ ولءلك فءطلب ءءكفر ءءاء بءوففر ءلول واقعة للءغلب علفها وءوسفع قاعءة ءءماء المقءمة لهم من ءفء وضع ءطء؁ وإنشاء المءارس والمراكز الملاءمة لاءءفافاءهم وءأهفل الكاءر القاءر على ءعامل معهم فف ظل ءقافة عامة ءعءرف بءقوق ءوف الإعاقة بصورة عامة وءعطف أهمية ءاصة للواقع الفلسطفنف وما فعانفه العاملون فف المءارس ءراء الظروف بصورة ءاصة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- 3- 1 الدراسات السابقة العربية
- 3- 2 الدراسات السابقة الفلسطينية
- 3- 3 الدراسات السابقة الأجنبية
- 3- 4 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد:

لقد شغل موضوع الدمج والبيئة التعليمية العديد من الباحثين والتربويين، الذين تعمقوا في هذا المجال، وتستعرض الباحثة هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة؛ وفيما يلي عدد من الدراسات التي تناولت الموضوع:

3.1 القسم الأول: الدراسات عربية:

1- دراسة العوجة وإسماعيل (2017) بعنوان: تقويم واقع مدارس الدمج من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.

هدفت التعرف الى واقع مدارس الدمج من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص في سوريا، بالإضافة إلى تعرف على أبرز المقترحات التي يضعها المعلمون لتطوير مدارس الدمج، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات ومعلمين من التعليم الأساسي في مدينة حمص، وتم أخذ عينة البالغ عددها (20) معلماً ومعلمة مدارس الدمج في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، طبقت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها :-

تقديم اقتراحات من قبل معظم المعلمين حول تطوير واقع مدارس الدمج شملت ازدياد الاهتمام بمدارس الدمج من حيث توفير المستلزمات اللازمة لعملية الدمج من أثاث وتوفير وسائل تعليمية مناسبة لتعليم ذوي الحاجات الخاصة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين درجات استجابات المعلمين على استبانة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ووفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة حول واقع مدارس الدمج .

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

1) الاهتمام بمدارس الدمج من مستلزمات وأدوات ووسائل تهدف إلى تطوير عملية الدمج واجراء التقويم دوري وتنويع الأنشطة.

2) وعقد لقاءات دورية ومستمرة بين الكادر الإداري والتربوي وبين أولياء أمور التلاميذ للوقوف على آخر المستجدات والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة.

2- طاهر (2016) بعنوان: قياس مستوى ميل معلمي التربية الخاصة نحو دمج المعاقين في المدارس الابتدائية.

هدفت التعرف إلى مستوى ميل المعلمين للتربية الخاصة نحو دمج المعاقين في المدارس الابتدائية لمديرية تربية بغداد واختبار بعض الفرضيات في بعض المتغيرات وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات ومعلمين للمدارس الابتدائية، وتم أخذ عينة بطريقة عشوائية والبالغ عددها (100) معلماً ومعلمة، طبقت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها :-

تمتع المقياس الذي أعده الباحث بخصائص سيكومترية مما ساعد في قياس وجود ميل لدى المعلمين والذي بدا بوضوح أعلى من المتوسط، مع وجود فروق واضحة في قياس الميل نحو الدمج في متغير الجنس لصالح الذكور.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

ضمن المرحلة الحالية إمكانية استخدام المقياس الذي أعده الباحث من قبل المرشدين والتربويين وإدارات المدارس لقياس الميل نحو الدمج، أما ضمن المرحلة القادمة إجراء دراسات على قياس ميل أولياء الأمور ومقارنتها بالدراسة الحالية وذلك لزيادة الوعي في صفوفهم وصفوف ابنائهم من ذوي إعاقة أو ابنائهم بدون إعاقة.

3- دراسة غفور (2016) بعنوان: دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية في مدارس مدينة السليمانية.

هدفت هذه التعرف إلى وجهة نظر المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأساسية كدراسة ميدانية في مدارس مدينة السليمانية، بالإضافة للتعرف الى الجانب النفسي والتعليمي والاجتماعي لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة - حسب وصف الباحث - في المدارس العادية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع برامج التعلم الدامج المنفذة في المدارس العادية التي تقدم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الاعاقة، تكونت عينة الدراسة من (250) معلم ومعلمة المتواجدون في (17) مدرسة من المدارس المطبق عليها برامج الدمج والبالغ نسبتها (16.19%) من المدارس العادية التي تطبق برامج الدمج ذوي الاحتياجات الخاصة، طبقت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

هناك اتجاهات سلبية للفكرة ككل، وبشكل خاص من الجانب التعليمي يليه النفسي يليه الاجتماعي، الذي لم يكن نسبيا انما يميل الى الإيجابية الى حد ما، وبرروا ذلك بأن من الأفضل تفريد التعليم لهم بمدارس متخصصة كمدارس التربية الخاصة او عن طريق صفوف ملحقة بالمدارس العادية كنوع من الدمج الجزئي.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

(1) العمل على تفعيل دور المدارس من خلال وتوفير الوسائل والأجهزة التوضيحية وكلما يصلح لتسهيل العملية التعليمية.

(2) العمل على ملائمة ومرونة المناهج، موائمة الأبنية المدرسية،، وإعداد وتأهيل المعلمين لاستقبال ذوي الاحتياجات الخاصة، او إعادة تأهيلهم من خلال فتح دورات مكثفة للمعلمين لكيفية التعامل مع ذوي احتياجات الخاصة.

(3) فتح أقسام تخصصية في الجامعات لتخريج كادر معلمين متخصص في التربية الخاصة
(4) واخيراً رفع الوعي لدى أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمور الطلبة العاديين بأهمية عملية الدمج للجانب المادي من جوانب ايجابية كثيرة على نطاق الفردي لذوي احتياجات الخاصة او للمجتمع بشكل عام.

4- دراسة الخطاب (2015) بعنوان: التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين وغير المدمجين في الأردن.

هدفت للتعرف الى مقارنة الفروق بين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين، وغير المدمجين باختلاف درجاتهم على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي في مدارس الدمج حسب متغيري الجنس، ودرجة الإعاقة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتكون مجتمع هذه الدراسة طلاب وطالبات من ذوي الإعاقة البصرية في الصفوف (الثامن، التاسع والعاشر) إلى مجموعتين، مدمجين في المدارس العادية في محافظة مأدبا، وغير مدمجين في أكاديمية المكفوفين في عمان ؛ وتكونت عينة الدراسة من (50) طالب وطالبة ؛ طبقت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

(1) عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة المدمجين وغير المدمجين على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي طبقت على 5 مقاييس.

(2) عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المدمجين، وغير المدمجين حسب متغيرات الجنس، ودرجة الإعاقة، والصف.

• **أوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -**

(1) إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع التكيف النفسي الاجتماعي عند الطلبة ذو الإعاقة بصرية المدمجين، وغير المدمجين؛ نظرا لتركيز معظم الدراسات على الفروق بين المكفوفين، والمبصرين فقط.

(2) العمل على تفعيل برنامج دمج ذوي الإعاقة بصرية في مدارس العاصمة؛ نظرا لانعدامها ولنجاحها في بقية محافظات المملكة.

(3) العمل على تأهيل المعلمين، والمعلمات في المدارس العادية؛ لمساعدتهم في كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة بصرية المدمجين في مدارسهم.

(4) تنمية قدرة ذوي الإعاقة البصرية على التكيف النفسي الاجتماعي، والتأقلم مع المجتمع.

5- دراسة العمري وعويس (2015) بعنوان: اتجاهات مديري ومعلمي المدارس العادية الحكومية للمرحلة الأساسية نحو دمج المعاقين في مدارس محافظة عجلون.

هدفت للتعرف الى اتجاهات معلمي ومديري المدارس الحكومية الأساسية في مدارس محافظة عجمون نحو دمج المعاقين في المدارس العادية، ومدى تقبلهم لعملية الدمج وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع افراد ذوي الإعاقة في المدارس المشمولة لبرامج الدمج التربوي لأشخاص ذو الاعاقة في تلك المدارس، وطبقت على عينة بلغت (117) معلم ومعلمة ومدير ومديرة، واستخدم الباحثان أداة الدراسة وهي (الاستبانة).

• **وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -**

وجود اتجاهات ايجابية من قبل افراد العينة اتجاه عملية الدمج وحسب الفروض في الدراسة كانت لصالح الذكور وفي متغير الجنس، ولصالح مديري المدارس في متغير الوظيفة.

• **وأوصت الدراسة لعديد من التوصيات أهمها: -**

(1) تهيئة واعداد معلمي الصفوف العادية لفكرة الدمج وتعريفهم بفئات التربية الخاصة وذوي الإعاقة.

(2) تدريب المعلمين على استراتيجيات التعليم التعاوني والذي من شأنه إنجاح هذه الفكرة.

(3) إعداد دورات تدريبية لمعاملين في المدارس العادية حول قضية دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية.

4) توفير الإمكانيات اللازمة المتعلقة بالبيئة المدرسية مثل إزالة الحواجز والعوائق وتوفير التجهيزات التي تسهل في عملية الدمج.

6- دراسة الغاليليات والصمادي (2015) بعنوان: تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن.

هدفت للتعرف إلى تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع برامج التعلم الدامج المنفذة في المدارس الحكومية والخاصة التي تقدم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة باستثناء صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (50) برنامجاً للتعليم الدامج تتبع لقطاعات حكومية وخاصة في محافظة العاصمة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتطوير مقياس لضبط الجودة في برامج التعليم الدامج تكون من (200) مؤشر، طبقت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

1) اتفاق ابعاد معايير الجودة للعينة مع معايير جودة مجلس الأطفال ذوي الإعاقة والمعايير التربوية للإعاقة بأستراليا ومعايير التربية الخاصة بولاية البرتا في دولة كندا، ومعايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذو الإعاقة في الأردن ومعايير جودة التعليم الشامل لإنهاء العزل (اليونسكو) ومعايير جودة التعليم الدامج الخاصة بتحالف نيوجرسي للتعليم الجامع ومعايير المجلس الوطني للمعايير النموذجية.

2) أن درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة لهم في الأردن كانت تتراوح بين متوسطة والمتدنية، ماعداً بعد التقييم، إذ كان بدرجة مرتفعة .

• وأوصت الدراسة لعديد من التوصيات أهمها: -

1) قيام وزارة التربية والتعليم بتطوير آليات عمل للمتابعة والإشراف المتخصص على برنامج التعليم الدامج .

2) إجراء دراسة لتقييم برامج التعليم الدامج في ضوء متغيرات عدد الطلبة ذوي الإعاقة المستفيدين من البرامج وجنسهم والمنطقة الجغرافية للبرامج ومستوى الدعم المقدم لها.

3) إجراء دراسة لتقييم برامج التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين والعاملين وأسر الأطفال ذوي الإعاقة المستفيدين وذلك في ضوء متغيرات الجنس والدرجة العلمية.

7- دراسة الزعبي والحسن (2014) بعنوان: مؤشرات البيئة المدرسية الدامجة وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ المعوقين.

هدفت التعرف مؤشرات البيئة المدرسية الدامجة في المدارس صديقة الطفولة بمدينة الحسكة من وجهة نظر المعلمين، أيضا هدفت الى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذو الإعاقة، بإضافة الى التعرف إلى العلاقة بين مؤشرات البيئة المدرسية الدامجة واتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذو الإعاقة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وظهر مجتمع الدراسة جميع المدارس صديقة الطفولة في مدينة الحسكة بلغت (17) مدرسة، وتم أخذ عينة استطلاعية بلغت (89) معلما ومعلمة، طبقت عليهم أدوات الدراسة وهي (الاستبانة). الأولى للتعرف على مؤشرات البيئة المدرسية الدامجة في المدارس صديقة الطفولة بمدينة الحسكة، والثانية لكشف عن اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذو الإعاقة في المدارس صديقة الطفولة بمدينة الحسكة.

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

(1) إن مؤشرات البيئة المدرسية الدامجة غير منفذة في جميع المدارس صديقة الطفولة بمدينة الحسكة.

(2) وجود اتجاهات ايجابية لدى أفراد العينة نحو دمج التلاميذ ذو الإعاقة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة الكشف عن اتجاهاتهم نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة تعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة) .

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

(1) ضرورة التنسيق بين الفريق المحلي لمشروع المدرسة صديقة الطفولة ومنسق دمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة العادية ولجان التعليم الإلزامي على مستوى المحافظة لتوحيد الجهود الرامية إلى تنفيذ الخطط التطويرية الإجرائية للمدارس المشمولة بمشروع المدرسة صديقة الطفولة المتضمن المعايير ومؤشراتها.

(2) تفعيل الفريق المدرسي في المدارس المشمولة بالمشروع الذي يضم مدير المدرسة ومجموعة من المعلمين والمشكل بموجب كتاب وزارة التربية من أجل تنفيذ المعايير ومؤشراتها وفق خطة تطويرية محددة

(3) تكليف الموجهين التربويين والاختصاصيين بتكثيف الإشراف الإداري والفني على المدارس صديقة الطفولة.

8- دراسة جواد (2013) بعنوان: دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمجتمع.

هدفت للتعرف الى أهمية عملية الدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمجتمع، مع إطلاع على البرامج المطبقة في المدارس العادية مع تحديد الإيجابيات والسلبيات الناتجة لتطبيق لهذا البرنامج؛ وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد ذوي الإعاقة في المدارس المشمولة لبرامج الدمج التربوي أشخاص ذو الإعاقة في تلك المدارس، طبقت عليهم أدوات الدراسة وهي: (الملاحظة العلمية) و (المقابلة) و (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

- 1) تبين في ضوء اجراء البحث بأنه الفئة العمرية (8-9) سنوات والتي كانت تبلغ نسبتهم من العينة 56% انها تحتاج لرعاية وزيادة المهارات التعليمية والاجتماعية، وهي مرحلة عمرية مهمة لتحديد مدى استمرارية نجاح عملية الدمج فيما بعد في المجتمع.
- 2) انخفاض مستوى تعليم اولياء الأمور لذوي الإعاقة كانت سبب في إخفاق الطلبة ذوي الاعاقة في مستواهم الأكاديمي، ولكن بمقابل 76% منهم يؤيدون برامج الدمج.
- 3) صرح طلبة ذوي الإعاقة بتفاعلهم في المدارس بنسبة 62%، بإضافة الى تحسن من الأعلى الى الأقل حسب الترتيب التالي: نفسي تربوي اجتماعي أكاديمي وهذا مؤشر لعملية نجاح عملية الدمج التربوي.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

- 1) إعداد المعلم وتأهيله في مجال الدمج التربوي بشكل جيد لضمان نجاح عملية الدمج.
- 2) وضع برامج ارشادية وتوعية لأولياء الأمور لتحقيق فاعلية البرامج التربوية للدمج.
- 3) تغيير اتجاهات المجتمع نحو الإعاقة من منظور شفقة وعجز، وصعوبة إعالتهم لعجزهم من خلال الإعلام والإعلان والتواصل الاجتماعي والانخراط المجتمعي.

9- دراسة النقيب (2012) بعنوان: دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات رياض الأطفال: رؤية فلسفية.

هدفت التعرف الى فلسفة الدمج في مؤسسات رياض الأطفال من حيث ماهية الدمج، ونشأته، ومبررات اختياره كواحد من أهم الصيغ للتعامل مع بعض فئات الأطفال ذوي الحقوق الخاصة، واستراتيجيات تقديم الخدمات التربوية في سياق الدمج. بالإضافة الى التعرف لمسئوليات آباء الأطفال ذوي الإعاقة في سياق الدمج، وتوعية معلمات رياض الأطفال بوحدة من أهم الصيغ التربوية المعاصرة لرعاية بعض فئات الأطفال ذوي الحقوق الخاصة ثم وضع تصور لدعم فلسفة دمج بعض

فئات ذوي الحقوق الخاصة في مؤسسات رياض الأطفال بمصر؛ وقد استخدمت الباحثة المنهج التحليلي.

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

وضع ملامح التصور المقترح في ضوء الفلسفة المحددة للدمج في رياض الأطفال مع الأخذ بعين الاعتبار لسياقات ومشكلات الدمج فيها مع تقديم استراتيجيات لأولياء الأمور تفيد في عملية الدمج وقد تمثلت أبرز ملامح التصور المقترح بالمدخلات متضمنة: أهم الفئات المستهدفة في إطار التصور، بالإضافة الي متطلبات تطبيق هذا التصور للمتعلمين، والمعلمين، وللمنهج، وبيئة الروضة، غرف النشاط، الأسرة والمجتمع المحلي، ومؤسسات رياض الأطفال والمخرجات على صعيد الأطفال وبيئة الروضة والمجتمع.

10- دراسة منصور وعواد (2012) بعنوان: تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول.

هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال بسورية في ضوء خبرة بنغلادش ونيبال، واعتمدت الدراسة على أسلوب بيرداي في المقارنة، وتم وفق الخطوات التالية وهي: وصف وتحليل واقع الدمج في سورية، ثم وصف وتحليل خبرات ناجحة للدمج في بنغلادش ونيبال، ثم المناظرة بين دولتي المقارنة لتحديد نقاط التشابه والاختلاف، وأخيراً المقارنة التي تضمنت تحليل وتفسير نقاط التشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة، وتكون مجتمع الدراسة من أطفال روضة تشرين بمدينة حلب.

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

وضع ملامح التصور المقترح في ضوء خبرة دولتي المقارنة مع الأخذ بعين الاعتبار لإمكانيات سوريا ومشكلات الدمج فيها، وقد تمثلت أبرز ملامح التصور المقترح بالمدخلات متضمنة: الأهداف، المتعلمين، المعلمين، المنهج، بيئة الروضة، غرف النشاط، الأسرة والمجتمع المحلي، كذلك العمليات متضمنة استخدام استراتيجيات تربوية فعالة ومتنوعة مثل لعب الأدوار، سرد القصص، الاهتمام بالتعليم الفردي والجماعي، العمل ضمن مجموعات غير متجانسة، والمخرجات على صعيد الأطفال وبيئة الروضة والمجتمع.

11- دراسة هلال (2012) بعنوان: تحديث البيئة المدرسية للأطفال المعاقين حركياً في ضوء مفهوم الإرجونوميكا: (الهندسة البشرية).

هدفت التعرف الى واقع البيئة المدرسية في جانبها المادي بمدارس الدمج، ومدى ملاءمتها لاحتياجات الاطفال ذوي الإعاقة الحركية، ايضا التعرف الى المعوقات والمشكلات التي تعاني منها

مدارس الدمج، لينبثق عنها إعداد تصور مقترح أعدته الباحثة للبيئة المدرسية- المادية للأطفال المعاق. حركياً بمدارس الدمج في ضوء مفهوم الإرجونوميكا (الهندسة البشرية) وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من أطفال ما قبل المدرسة ذوي الإعاقة. الحركية من عمر 4-6 سنوات، وتم أخذ عينة استطلاعية من المدارس اقتصر فقط على المدارس الحكومية والتجريبية والخاصة التي تطبق الدمج في مرحلة ما قبل المدرسة بمحافظة القاهرة تكونت من (6) مدارس، طبقت عليهم كل على حدة أداتان الدراسة وهي (الاستبانة) بالإضافة الى (بطاقة استمارة) رصد لواقع البيئة المدرسية، وفق معايير الإرجونوميكا من إعداد الباحثة.

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

- (1) عدم ملائمة الموقع العام للمدارس التي تطبق الدمج لاحتياجات ذوي الإعاقة الحركية.
- (2) القصور الشديد في التجهيزات المادية للروضات التي تطبق الدمج.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

- (1) يجب اهتمام الدولة مباشرة بالمباني المدرسية اللازمة للأطفال ذوي الإعاقة حركياً لما لهذه المباني من تأثير فعال على الأداء التعليمي والتربوي للطفل ذوي الإعاقة الحركية
- (2) اختيار موقع المباني للأطفال ذوي الإعاقة الحركية طبقاً لمعايير ودراسات تحليلية مسبقة للموقع بما تلائم مع نوع إعاقة الطفل.
- (3) القضاء على التفاوت والاختلاف الشديد بين المدارس في مستويات العناصر المادية المتاحة لها حتى يمكن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية

12- دراسة الصمادي (2010) بعنوان: اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين بمحافظة عرعر.

هدفت التعرف الى اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مدينة عرعر، وتم أخذ عينة استطلاعية بطريقة قصدية طبقية وقد بلغ نسبة عينة الدراسة 20% من مجموع مجتمع الدراسة والبالغ عددها (142) معلماً. طبقت عليهم أداة الدراسة ذات الثلاث أبعاد (النفسي والأكاديمي والاجتماعي) وهي (الاستبانة).

• توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

وتوصلت الدراسة منة خلال استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة. إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج، وإن هناك فروقاً في الاتجاهات على الأبعاد التي يحتويها الاستبانة، إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

• أوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

إجراء دورات تدريبية لكافة المعلمين العاملين في الصفوف الثلاثة الأولى للتعرف على الطلبة ذوي الإعاقة من كافة الجوانب لما لذلك من أهمية في توفير التعامل السليم مع كل حالة. توفير البيئة الدراسية التي تسهل مهمة الطالب ذوي إعاقة والمعلم للوصول لأحسن حالة من الدمج. إصدار التشريعات في وزارة التربية والعمل بها لتوفير أفضل الظروف لتنفيذ برامج الدمج. وقد تم التوصية من خلال هذه الدراسة بضرورة إجراء دراسات للتعرف على اتجاهات الدمج تشمل القطاع الإداري والمعلمين كل حسب تخصصه.

13- دراسة الدبابنة والحسن (2009) بعنوان: دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين.

هدفت التعرف إلى وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو عملية تعليم هؤلاء الطلبة في المدارس العادية ضمن مسار الدمج الشامل في الأردن، إضافة إلى تحديد الفروق في وجهات النظر، بالإضافة إلى إدراكات المعلم للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة جميع المعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس وزارة التربية والتعليم العادية ومدارس الصم من الصف الثاني الأساسي وحتى المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2008 / 2007 في المملكة الأردنية الهاشمية، وتم أخذ عينة والبالغ عددها (150) معلم ومعلمة، طبقت عليهم أداة الدراسة تمثلت (بالاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

أن وجهات النظر كانت إيجابية على ثماني فقرات ومحايدة علي سبع وثلاثين وسلبية على ثلاث فقرات، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة، ولمتغير مكان التدريس لصالح المدارس العادية، ولمتغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية أخرى لا ترتبط بتخصص التربية الخاصة، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً تبعاً لمتغير ادراكات المعلمين للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

- 1) مراعاة وزارة التربية والتعليم لنتائج هذه الدراسة عند التخطيط لتطوير عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، وتنظيم دورات تأهيل لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بهدف تحسين اتجاهاتهم ووجهات نظرهم نحو الدمج وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة.
- 2) توفير التسهيلات المادية المعنوية داخل نظام المدارس والغرف الصفية لتلائم حاجات الطلبة الفردية.
- 3) تضمين مناهج تخصصات التربية الخاصة تدريبات خاصة وأنشطة تهدف إلى تهيئة المعلمين للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في غرفة الصف.
- 4) وتضمن دليل المعلم إرشادات للمعلم لكيفية تقديم وعرض المنهاج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

14- دراسة الغامدي (2009) بعنوان: تطوير البيئة التعليمية لدمج ذوو الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة.

هدفت التعرف إلى مبررات ودواعي الأخذ بمتطلبات تطوير البيئة التعليمية لدمج اشخاص ذو الإعاقة في مدارس التعلم العام الحكومي للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة، وأيضاً التعرف على درجة توافر هذه المتطلبات في البيئة التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة، بإضافة وجهه نظر مديري المدارس في الدمج، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات ومديرات المدارس الحكومية للبنات القائمة على دمج اشخاص ذو الإعاقة في تلك المدارس في مدينة مكة المكرمة، طبقت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

- 1) اتجهت استجابات مجتمع الدراسة الى الموافقة بدرجة عالية على مبررات الأخذ بمتطلبات البيئة التعليمية للدمج في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- 2) مالت اتجاهات مجتمع الدراسة نحو ممارسة معايير الجودة بدرجة (أحياناً \ نادراً) وبمستوى جودة (متوسط \ منخفضة) غالباً.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

- 1) التواصل مع اصحاب القرار لاعتماد معايير الجودة للمؤسسات التعليمية حسب التجارب المعاصرة، مع مراعاة ظروف وخصائص البيئة الاجتماعية والتربوية بسعودية لتسهم في رفع الجودة وعملياتها بكافة المنظومة التعليمية بهذه المؤسسة.

(2) إنشاء وحدات لضمان الجودة بإدارة الإشراف التربوي في كل مدينة تعمل على نشر ثقافة الجودة مع الإشراف والمتابعة على اجراء التقويم الذاتي في جميع المدارس وخاصة التي تحتوي على دمج اشخاص ذو الإعاقة.

15- دراسة حنفي (2008) بعنوان: متطلبات دمج الطلاب في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسماعين.

هدفت الى لمحاولة إلقاء الضوء علي أحدث التوجهات التربوية في مجال تربية وتعليم الصم في المنطقة العربية، وهو عملية دمج الطلبة الصم في المدرسة العادية، والتعرف على الخيار التربوي الأكثر ملائمة لدمج الصم في البيئة العربية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (211) من العاملين في مجال تربية وتعليم الطلبة الصم والسماعين، واستخدمت الدراسة استمارة البيانات الأولية، وقائمة متطلبات دمج الطلبة الصم في المدرسة العادية كأداتي للدراسة.

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

أن الفوائد الناجمة عن دمج الطلبة الصم مع أقرانهم السماعين في المدرسة العادية لها فوائد اجتماعية، نفسية، أكاديمية، تخدم الصم والسماعين وأسر كل منهما، وذلك بشرط توافر متطلبات الدمج، وتبني فلسفة مجتمعية، مدرسية، أسرية... الخ، قوامها استيعاب وتقبل مجتمع الصم كجزء من مجتمع السماعين وبناء شراكة أسرية مع المدارس العادية.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

(1) توفير المستلزمات المكانية والتجهيزية التي تساعد على تفعيل دمج الطلبة الصم في المدرسة العادية.

(2) تفعيل دور الأسرة في العملية التعليمية الطلبة الصم والسماعين.

(3) عقد ورش تدريبية للغة الإشارة في مدارس التعليم العام سواء التي يوجد بها برامج دمج أو التي لا يوجد بها بهدف تهيئة البيئة المدرسية، وعقد لقاءات بين أسر الطلبة الصم والسماعين.

16- دراسة سليمان (2002) بعنوان: إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة.

هدفت التعرف الى مفاهيم ونظريات وقضايا واستراتيجيات إدارة البيئة في برنامج التدخل المبكر العلاجية التربوية المندمجة في مرحلة الطفولة المبكرة، بما يحقق احتياجات الطفل ذوي اعاقة وذلك للكشف عن فلسفاتها ونظرياتها، والتعرف على نماذج بيئات تكييف بيئات الدمج المختلفة وأخيرا وضع تصور مقترح يوضح فلسفات جديدة لدمج المبكر لذوي الإعاقة؛ وقد استخدم الباحث المنهج

الوصفي التحليلي. طبقت الدراسة الزيارات الميدانية والمقابلات غير المقننة التي أجرتها الباحثة على بعض الجمعيات والمدارس ومركز التدخل المبكر في مصر والولايات المتحدة.

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

(1) العمليات متضمنة استخدام استراتيجيات تربوية فعالة ومتنوعة مثل برامج اللعب، التعلم التعاوني وبرامج تعليم الأقران.

(2) المناظرة بين دولة مصر الشقيق مع الولايات المتحدة في انجازات الدمج والتي وضحت خطوات مصر الوئيدة مقارنة مع الولايات المتحدة لتحديد نقاط التشابه والاختلاف، وأخيراً المقارنة التي تضمنت تحليل وتفسير نقاط التشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

(1) خلق بيئة تعليمية تشبه بيئة التعلم للروضة العادية بدون اغفال لاحتياجات هؤلاء الأطفال لما له اثر على نفسية الطالب واولياء امور .

(2) استخدام اساليب التعزيز والحث والتنبية مع اثراء البيئة التعليمية ومساعدة اقرانهم اطفال بدون إعاقة قد تسهم في دفع عجلة التطور عملية الدمج بسهولة وسلاسة.

17- دراسة بخش (1995) بعنوان: أثر تكيف الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع بيئة أقرانهم من غير ذوي الإعاقة على درجة تحصيلهم الدراسي.

هدفت للتوصل إلى الأسلوب أو المزيج الأمثل من الأساليب الملائمة والفعالة التي من شأنها المساعدة علي تطوير الخدمات التعليمية والتربوية المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وبآلاتي الانتقال بها من الاطار التقليدي الذي هي عليه في المملكة إلى الاطار الحديث الذي يضمن تعليم هذه الفئة من الأطفال بطريقة أكثر فعالية وأكثر قدرة علي دمجهم كجزء متفاعل داخل المجتمع كغيرهم من الأفراد العاديين، وتسهم في تقريبهم من أسلوب الحياة العادية قدر الإمكان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال مراجعة ما أمكن الحصول عليه من دراسات وتقارير ومراجع أخرى مختلفة تناولت موضوع تعليم هذه الفئة من الأطفال في المجتمعات المتقدمة والنامية.

• وقد توصلت الدراسة إلى نتيجتين رئيسيتين:

(1) أظهرت وجود حاجة ملحة لتغيير النمط الذي يتم من خلاله التعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة والقائم على أساس عزل هذه الفئة من الأطفال عن أقرانهم العاديين.

(2) ضرورة تغيير الطرق والأساليب التي يتم فيها تدريس الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على بلورة مجموعة من الأساليب الحديثة والمتطورة التي تستند في توجهاتها إلى مجموعة التجارب والخبرات الناجحة المتاحة في هذا المجال، وبحيث

تأتي هذه الطرق والأساليب التعليمية الحديثة منسقة مع الاحتياجات التعليمية الفعلية لهذه الفئة من الأطفال ومناسبة في نفس الوقت لقدراتهم الذهنية.

18- دراسة جمعية المرأة والمجتمع بعنوان: دمج المعاقين بالتعليم الأساسي في مصر.

هدفت التعرف الى استطلاع توجهات المعلمين تربية خاصة ومعلمين في المدارس العامة وبعض أولياء الأمور للطلبة بدون إعاقة وأولياء أمور طلبة ذو الإعاقة؛ وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي في البحث، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين التربية خاصة ومعلمين في المدارس العامة وبعض أولياء الأمور الطلبة بدون إعاقة وأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، وتم أخذ عينة والبالغ عددها (80) حالة. طبقت عليهم أداة الدراسة وهي (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

أن 60 % من العينة كانت مؤيدة لعملية الدمج بمقابل 40% معارضة، وأكبر فئة كانت مؤيدة لعملية الدمج هي أولياء أمور لطلبة ذوي إعاقة.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

1) مشاركة جميع صانعي القرارات لصياغة السياسات الإجرائية الداعمة لدمج ذوي الإعاقة في التعليم العام.

2) مراجعة السياسات وشروط الالتحاق للأطفال ذوي إعاقة سواء لتعليم العام أو التربية الخاصة.

3) العمل على تفعيل ودعم (الكود) الخاص بالشروط الهندسية للمبنى المدرسي التي تراعي احتياجات وخصائص الطلبة ذوي الإعاقة.

4) العمل على زيادة السعة التعليمية للمدارس التربية الخاصة والمدارس العامة لتتناسب التوزيع الجغرافي والسكني لكل منطقة.

3.2 القسم الثاني: الدراسات الفلسطينية:

1. دراسة غانم (2015) بعنوان: واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين.

هدفت التعرف إلى معرفة واقع الخدمات التربوية، المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع بعض العاملين في مديرية تربية جنين، وبعض المعلمين بإضافة إلى ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من العاملين والمعلمين في مديرية تربية جنين، وتم أخذ عينة تكونت من (32%) من العينة في جنين قدرت بمجموع (109)، طبقت عليهم أداة الدراسة وهي (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

(1) متوسط مدى إدراك العينة لأهمية تقديم الخدمات التربوية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، والتمثلة في (كفايات معلمي الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، بيئة التعلم المدرسية وغرفة الصف، الأنشطة والوسائل التعليمية، استراتيجيات وطرق التدريس)

(2) بينت نتائج الدراسة متوسط مدى إيمان المعلمين في التعامل الحسن مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأهمية توفير بعض الاحتياجات الأساسية لهم.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين للتعامل مع الطلبة، وتوفير بعض المستلزمات الخاصة بهم من خلال توفير موازنة لهم من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني لتلبية احتياجاتهم.

2. دراسة العاجز وعساف (2014) بعنوان: جهود مدير المدرسة الأساسية بمحافظة غزة في تحسين الأساليب التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.

هدفت التعرف إلى درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة لجهود مدير المدرسة الأساسية بمحافظة غزة في تحسين الأساليب التربوية لطلبة ذوي الإعاقة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات العاملين بالمدارس التابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين بمحافظة غزة وتم أخذ عينة مكونة من (700) معلما ومعلمة، طبقت عليهم أداة الدراسة وهي (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لجهود مدير المدرسة في تحسين الأساليب التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة كانت (84.31%) وهي عالية نسبياً، وقد احتل المجال الأول (الجهود الإدارية) على المركز الأول يليه المجال الثالث (الجهود الفنية) على المركز الثاني يليه المجال الرابع (الجهود الاجتماعية) على المركز الثالث، يليه المجال الخامس (الجهود الإبداعية) على المركز الرابع وأخيراً المجال الثاني (الجهود التنظيمية) على المرتبة الأخيرة.

• أوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

1) تنسيق الجهود التي تقدم أوجه الرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة من هيئات ومؤسسات لمساعدة مدير المدرسة في تحسين الأساليب التربوية لهم.

2) تخصيص ميزانية منفردة خاصة برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتحسين الأساليب التربوية المقدمة لهم تستند إلى خطة سنوية موثقة.

3) العمل على توفير المستلزمات المكانية والتجهيزية التي تساعد على تفعيل عمل الإدارة المدرسية في تحسين الأساليب التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.

4) العمل على إيجاد بيئة تشريعية وثقافية داعمة، تجرم التقصير في حق ذوي الاحتياجات الخاصة. توفير الكادر المتخصص والمؤهل لتنفيذ أنشطة وأساليب تربوية خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال التنسيق بين الإدارات التربوية وكليات التربية لوضع برامج للتربية الخاصة على أن يتم فرز وتوظيف واحداً من الخريجين في كل مدرسة على الأقل..

3. بحث النجار والجندي (2014) بعنوان: اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم / جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم من وجهة نظرهم.

هدفت التعرف إلى اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا والمرحلة الأساسية العليا، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم أخذ عينة استطلاعية مكونة من (222) معلماً ومعلمة، وتمثلت أداة الدراسة (بالاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

1) أن اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم كانت بشكل عام متوسطة.

(2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة.

• أوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

(1) ضرورة تفعيل سياسة عامة وممنهجة لتنفيذ برامج مخططة ومدرسة للدمج، وضرورة حث الجهات المعنية بعمل مزيدا من الندوات وورش العمل التي من شأنها تزيد من اتجاهات المعلمين الايجابية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة.

(2) ضرورة عمل مزيدا من الدراسات والأبحاث الخاصة بدمج المعاقين في المدارس العادية لتسهيل عملية التحاقهم في العملية التعليمية.

(3) العمل على إشراك المعلمين والمعلمات بدورات متخصصة خاصة بذوي الإعاقة لزيادة اتجاهاتهم الايجابية نحو المعاقين.

(4) ضرورة تهيئة كافة المدارس العادية لتحسين عملية دمج المعاقين فيها وتذليل كافة الصعوبات والتي من الممكن أن تحول دون التحاقهم فيها.

4. دراسة العاجز وعساف (2014) بعنوان: تصور مقترح لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي الفلسطيني.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدرجات التقديرية لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة غزة لمتطلبات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم الأساسي الفلسطيني، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات موزعين على المديرية بواقع أربع مدارس من كل مديرية، وتم أخذ عينة مكونة من (432) معلما ومعلمة، طبقت عليهم أداة الدراسة وهي (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

الدرجة الكلية لتقدير معلمي التعليم الأساسي بمحافظة غزة لمتطلبات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قد بلغت (23.70 %) وهي درجة متوسطة نسبياً، حيث احتل مجال (متطلبات مرتبطة بالبيئة المدرسية) المرتبة الأولى بين المجالات، بينما احتل مجال (متطلبات مرتبطة بالطلبة وأولياء أمورهم) المرتبة الثانية، واحتل مجال (متطلبات مرتبطة بالعاملين) المرتبة الأخيرة.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

(1) إجراء مسح ميداني دوري وشامل لحصر حالات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد مشكلاتهم واحتياجاتهم، وتوفير التشخيص التربوي لهم

- (2) زيادة أنشطة الرعاية النفسية، وبرامج التوعية المجتمعية المختلفة حول عملية الدمج
- (3) توفير الكادر المؤهل ومتخصص في مجال الإعاقة، وإجراء دورات التدريب التخصصية بما يتناسب وضرورة الاهتمام بقضايا ومشكلات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة
- (4) تطبيق قوانين حقوق الطلبة ذوي الإعاقة التي تم إقرارها في المجلس التشريعي، ومحاولة تطويرها بما يتناسب واحتياجاتهم.

5. دراسة العاجز وعساف (2013) بعنوان: أنماط رعاية الطلبة المعوقين بمدارس التعليم العام بمحافظة غزة وسبل تحسينها.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط رعاية الطلبة ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام بمحافظة غزة وسبل تحسينها، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات يعملون في مجال رعاية الطلبة ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام بمحافظة غزة، وتم أخذ عينة مكونة من (88) معلماً ومعلمة، طبقت عليهم أداة الدراسة وهي (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

الدرجة الكلية لواقع أنماط رعاية الطلبة ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام بمحافظة غزة يقع عند (68.236%) وهي درجة ضعيفة نوعاً ما، حيث احتل مجال (الرعاية الصحية) المرتبة الأولى بين المجالات، واحتل مجال (الرعاية النفسية) المرتبة الأخيرة.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

- (1) تنسيق الجهود التي تقدم الرعاية من قبل الجهات والهيئات والوزارات المسؤولة عن تقديم أوجه الرعاية التكاملية الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية.
- (2) التنسيق بين الجهات الإعلامية بما يخدم قضية ذوي الإعاقة مع التأكيد على التعاون ما بين القطاع العام والخاص في تقديم الرعاية لهم.

6. دراسة جرادات (2010) بعنوان: التجربة الفلسطينية في دمج ذوي الإعاقة الجسدية والحركية في المدرسة الحكومية.

هدفت للتعرف الى برامج وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في دمج الإعاقة الجسدية والحركية في الفصول الدراسية. بالإضافة للتعرف الى واقع ممارسات عمليات الدمج للإعاقة الجسدية والحركية في المدارس الحكومية، وانبثق هدف الكشف عن المعوقات البيئية والابنية المدرسية التي تواجه دمج الاعاقة الحركية، وذلك لبيان التجربة الفلسطينية والية تطوير عمل المؤسسات والبرامج العاملة مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد استخدمت في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من

المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم التي دخلت في برنامج التعليم الجامع من 1997 - م 2007، بإضافة الى الطلبة ذوي الإعاقة الحركية في المدرسة الحكومية .

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

(1) ضم برنامج التعليم الجامع ضمن الهيكل الجديدة الى دائرة الارشاد التربوي والتربية الخاصة في العام 2005-2006م بعد أن كان ضمن هيكلية الادارة العامة للتعليم العام.

(2) تأهيل المدارس من الناحية الفيزيائية والبنية التحتية، فكل مدرسة تبنى من جديد يتوفر فيها هذه التعديلات والعمل على تعديل المدارس القائمة بالتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي.

(3) سعى مرشدو التعليم الجامع على توفير المستلزمات التقنية اللازمة لخدمة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من كراسي متحركة وكر وعكازات.

(4) التنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي والبرامج العاملة للمساعدة في تقديم الخدمات للطلبة بتوفير أجهزة ومواد مساندة.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

(1) تعزيز العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي والاستفادة من دورها في عملية الدمج والتأهيل المدرسي.

(2) التركيز على التعلم النشط وتعلم الأقران والتعلم التعاوني والعمل في مجموعات واعتماد أسلوب الملاحظة والمشاهدة وتنويع أساليب التعليم.

(3) فتح مركز مصادر في كل مديرية لتعميم التجربة والاستفادة من أخصائي العلاج الوظيفي للطلبة ذوي الإعاقة الحركية.

(4) اجراء الدراسات تحليله تابعة للموضوع، بإضافة الى اجراء دراسات مقارنة بنفس الموضوع مع الدول الأخرى، إجراء دراسات تنبثق عنها تصورات مقترحة لمدارس المستقبل لهذه الفئة.

7. دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) بعنوان: دراسة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين

هدفت للتعرف إلى طبيعة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية، وتحديد الفروق في تلك الصعوبات التي تعود إلى متغيرات (المسمى الوظيفي، الجنس، التأهيل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في التدريس) كما هدفت إلى تحديد أكثر فئات الإعاقة صعوبة للدمج في الصفوف العادية، بالإضافة للتعرف إلى مقترحات العاملين في المدارس الحكومية الأساسية للتغلب على الصعوبات التي تواجه الدمج، وقد استخدمت في هذه الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المدارس الحكومية الأساسية التي تحتوي الصفوف من (1-10) وتحتوي على مرشد تربوي وطلبة ذوي إعاقة، وتم أخذ عينة استطلاعية ممثلة بلغ حجمها (358) من العاملين في هذه المدارس، وطبقت عليهم أداة الدراسة وهي (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

- 1) وجود توعية واتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي إعاقة. وتأكيد النتائج على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين.
- 2) عدم كفاية التدريب الذي تلقاه المعلمون للتعامل مع الطلبة ذوي إعاقة، وقلة عدد الكوادر المؤهلة للتعامل مع الطلبة ذوي إعاقة.
- 3) عدم ملائمة الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس للطلبة ذوي الإعاقة.
- 4) قلة أدوات التقييم التربوي الخاصة بفئة الطلبة ذوي إعاقة والتي تقوم الوزارة بتعميمها على الميدان.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

- 1) تحديد معايير دمج الطلبة المعاقين في المدارس الحكومية الأساسية
 - 2) زيادة عدد غرف المصادر.
 - 3) تشجيع الجامعات الفلسطينية على طرح تخصصات للتربية الخاصة بفئاتها المختلفة.
8. دراسة جرادات (2008) بعنوان: واقع مرشدي التعليم الجامع والتربية الخاصة في مديريات التربية (سلوكيات وممارسات)

هدفت للتعرف الى السلوكيات والممارسات العملية لمرشد التعليم الجامع في المديرية. بالإضافة لتعرف على دور مرشد التعليم الجامع والخدمات والأعمال الفنية والإدارية والالتزامات المهنية التي يقوم بها في المدارس ومع المؤسسات والمجتمع المحلي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باتباع منهج تحليل المضمون، بالاستناد الى الوثائق الرسمية والكتب الصادرة عن وزارة التربية والتعليم والمديريات التابعة لها. وتكون مجتمع الدراسة من مرشدي برنامج التعليم الجامع على كادر وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتم أخذ عينة تكونت من (36) مرشدة ومرشدا تربويا موزعين على مديريات التربية والتعليم في الضفة-المحافظات الشمالية وغزة، طبقت عليهم أداة الدراسة وهي (الملاحظة غير المباشرة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

الأهداف التي يسعى مرشد التعليم الجامع الى تحقيقها هي الأهداف العامة والخاصة لبرنامج التعليم الجامع كما رسمتها الادارة العامة للبرنامج بالتعاون مع فريق التعليم الجامع لتطبيق مبدائي حق التعليم للجميع وتكافؤ الفرص.

المهام والمسئوليات المنوطة بمرشد التعليم الجامع متعددة اهمها :نشر الوعي والمعرفة حول حقوق الطفل، ودعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدرسة، ورفع قدرات وتغيير اتجاهات الهيئات التدريسية والادارية في المدرسة، والتأثير في السياسات والاجراءات على مستوى المديريات والمدارس، والتعاون والتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي، والعمل مع أهالي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

1) بناء نظام معلوماتي حول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة-قاعدة بيانات محوسبة، بإضافة الى بناء نظام تحويل شامل للطلبة، وايضا بناء نظام تقييم لأداء وتحصيل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ودرجة تكيفهم مع الجو المدرسي.

2) توفير الامكانيات المادية والميزانية المحددة للبرنامج في المديريات لتسهيل تقديم الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

3) تغيير المسمى الوظيفي لمرشد التعليم الجامع ومعلم التربية الخاصة الى مسمى مشرف تربية خاصة وتعليم جامع.

9. دراسة عواده (2007) بعنوان: دمج المعاقين حركيا في المجتمع المحلي بيئيا واجتماعيا.

هدفت لتعرف إلى واقع اشخاص ذو الإعاقة بمحافظة نابلس، واساليب التي تسهل من اندماجهم في المجتمع المحلي ومدى توافر هذه التسهيلات البيئة سواء كانت على المستوى العمراني أو المعماري. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من مسؤولي المؤسسات المجتمع المدني الفلسطيني في نابلس واشخاص ذو الإعاقة، وتم أخذ عينة استطلاعية تكونت من (185) اشخاص ذو الاعاقة ومسؤولون المؤسسات المجتمع المدني الفلسطيني في نابلس تكونت من (26) مؤسسة طبقت عليهم كل على حدة أداة الدراسة وهي (الاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

- (1) مستوى التعليم لدى اشخاص ذو اعاقة من عينة البحث منخفضة حيث ترتفع نسبة الاميين فيها الى (14.1%) بينما كان نسبة عدد الأفراد الذين أنهوا سنوات تعليمهم الإلزامي 12 سنة كاملة هي (36.8%).
- (2) إن الأسباب الفيزيائية كانت بنسبة (13%) والتي إحتلت الترتيب الرابع في أسباب عدم إكمال الدراسة من وجهة نظراشخاص ذو الاعاقة.
- (3) ومن وجه نظر العاملين بمؤسسات المجتمع المدني (92.6%) يؤيدون دمج اشخاص ذو الإعاقة في العمل وايضا نسبة (65.4%) منهم يؤيدون التسهيل الفيزيائي والتوعية المجتمعية وتقديم المنح والدعم المادي والتوعية الأسرية كسبيل للدمج؛ ولكن بحقيقة (47%) فقط تسهيلات فيزيائية لدمج في المؤسسات وهي بأمس الحاجة الى تأهيل.
- (4) المتطلبات المتعلقة اشخاص ذو الإعاقة في مؤسساتنا غير ملبية، وهذا يدل على أن التخطيط لفئة اشخاص ذو الإعاقة في عدد من المؤسسات لم يكن بالحسبان حيث أن من ضمن عينة الرصد تمثلت في وزارات ومدارس، وهذا يعني بأن فئة اشخاص ذو الإعاقة لم تحظى بحظ جيد في التخطيط الإستراتيجي للمؤسسات الحكومية والأهلية وهذا يطرح توصية بإدماج موضوع أشخاص ذو الإعاقة في التخطيط للمؤسسات الإستراتيجي.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

- (1) التأكيد على أهمية تحسين البيانات والإحصاءات المتعلقة بالحقائق واقع اشخاص ذو الإعاقة لأغراض رسم السياسات والتخطيط والتقييم من منظور الإعاقة. وحث صناع القرار ذوي العلاقة على لمواصلة تقديم الخطط التي تنهج على مبدأ بيئات خالية من الصعوبات لأشخاص ذو الإعاقة.
- (2) بناء بنية تحتية في جميع مرافق المؤسسات التعليمية وغيرها هندسيا بما يناسب احتياجات اشخاص ذو اعاقة وهذه المسؤولية تقع على عاتق صناع القرار.
- (3) تغيير الإتجاهات السلبية التي يتبناها مؤسسات المجتمع اتجاه اشخاص ذو الإعاقة والتي تعمل على اقصائهم اجتماعيا وحرمانهم من فرص عمل بسبب التمييز اتجاههم وذلك بتقديم الدعم الصحي والمادي، وارساء مفهوم الدمج بمجتمع ميدانيا.

10. دراسة أبو قمر ومصالحة (2006) بعنوان: اتجاهات التلاميذ المعاقين بصريا وذويهم نحو برنامج الدمج المتبع في مدارس محافظات غزة.

هدفت التعرف الى اتجاهات التلاميذ ذوي إعاقة بصريا وذويهم نحو برنامج الدمج للتلاميذ المعاقين بصريا، اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من لطلبة المعاقين بصريا بإضافة الى لذويهم بغزة، واستخدم الباحثان مقياسان للاتجاهات نحو برنامج الدمج احدهما موجه لطلبة المعاقين بصريا والآخر موجه لذويهم وتكونت عينة الدراسة من (80) طالب وطالبة موزعين بتساوي المدموجين في المدارس العادية وذويهم.

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

كشفت الدراسة ان اتجاهات الطلبة ذوي اعاقة بصرية نحو الدمج كانت ايجابية بينما كان اتجاه ذويهم يميل الى الوسطية كما اظهرت نتائج الدراسة ايضا وجود فروق ذات دلالة احصائية نحو برنامج الدمج لصالح الطلبة وذويهم، وعدم وجود فروق في الاتجاه نحو برنامج الدمج يعزى لعامل المؤسسة التربوية المشرفة سواء كانت وكالة الغوث الدولية ام وزارة التربية والتعليم.

• أوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

- 1) عقد دورات تثقيفية لأولياء الأمور للطلبة ذوي إعاقة بصرية حول برنامج الدمج واهمية والفوائد التي يجنيها ابناءهم من جراء الالتحاق بالبرنامج.
- 2) مساعدة الطلبة ذوي إعاقة بصرية وخاصة الإناث المدموجات على حل المشكلات التي تواجههن في المدارس العادية.
- 3) العمل على تأهيل المعلمين في المدارس العادية لمساعدتهم في كيفية التعامل مع الطلبة ذوي إعاقة بصرية المدموجين في مدارسهم.
- 4) حث للجامعات الفلسطينية بضرورة مجارة التوجهات العالمية المعاصرة في مجال التربية الخاصة وذلك من خلال فتح تخصصات مؤهلة للعمل في هذا المجال.

11. دراسة حبايب وعبد الله (2005) بعنوان: اتجاهات المديرون والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية (التعليم العام).

هدفت للتعرف إلى اتجاهات مديري المدارس والمعلمين نحو دمج الإعاقة البصرية والسمعية والحركية في المدارس العادية ضمن التعليم العام وذلك حسب المتغيرات (المسمى الوظيفي، الجنس، التأهيل العلمي، مكان الإقامة، سنوات الخدمة في التدريس الوظيفة الحالية)؛ المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من المديرين والمعلمين والمدارس في مديرية تربية نابلس، وتم أخذ

عينة استطلاعية تكونت من (20%) من العينة في نابلس قدرت بمجموع (248) معلم ومعلمه ومن ضمنهم (22) مدير ومديرة، وتمثلت أداة الدراسة (بالاستبانة).

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

هناك اتجاهات ايجابية لدى المعلمين ومديرين المدارس العادية نحو دمج الإعاقة البصرية والسمعية والحركية، وكانت الإعاقة الحركية هي التي حصلت على حق الأولوية في الدمج من وجهة نظر افراد العينة بمتوسط يبلغ (1.47) تليها السمعية ثم البصرية.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

1) ركز الباحثان على اهمية ترسيخ تشريعات وقوانين من قبل الجهات المسؤولة لضمان مبدأ تكافؤ الفرص.

2) ضرورة تبني وزارة التربية والتعليم سياسات التعليم الجامع القاضي بإلحاق الأطفال بتعلم المدارس العادية مالم يكن هناك اسباب قاهرة

3.3 القسم الثالث: الدراسات الأجنبية:

1. The National Council for Special Education, (2009):” Creating inclusive learning environments in Irish schools: Teacher perspectives”

خلق بيئة تعليمية جامعة في المدارس الأيرلندية، دراسة تقييمية لتوجهات المدرسين.

هدفت الدراسة إلى جمع معلومات حول وجهات نظر المدرسين حول الممارسات الدامجة الحالية لخلق بيئة تعليمية جامعة والصعوبات التي تواجه المدرسة لتطبيق هذه الممارسات، من أجل استخلاص أفضل الممارسات لدمج ذوي الإعاقة.

• وقد شملت الدراسة الأسئلة الآتية:

1) ما هو رأي وتوجه المدرسين تجاه الصعوبات التي تواجه تطوير بيئة دامجة لذوي الإعاقة للالتزام بنص القانون الإيرلندي والذي يدعو إلى وصول كافة الأطفال إلى خدمات التعليم الأساسية؟

2) ما هي ممارسات المدرسة التي تحسن مشاركة الأطفال المهمشين؟

3) ما هي العوامل التي تحد من قدرة المدارس لتوفير بيئة تعليمية جامعة لذوي الإعاقة؟

4) وقد استخدم الباحثون منهجية جمع بيانات كيفية لجمع البيانات مثل المقابلات للمدرسين في عينة الدراسة من المدارس الخاصة بغرب إيرلندا.

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

هناك تفاوت بين قدرات المدارس في غرب إيرلندا بما يتعلق بالممارسات الدامجة والصعوبات التي تواجه المدرسين لتوفير بيئة تعليم جامعة للأطفال ذوي الإعاقة، من ناحية أخرى، اشارت نتائج الدراسة إلى ان العديد من المعوقات تحول دون اتمام الوصول إلى بيئة تعليم جامعة لذوي الإعاقة، ومن أبرز هذه المعوقات هي التوجهات السلبية للمدرسين تجاه الأطفال ذوي الإعاقة إضافة إلى عدم وجود الوقت الكافي للتعاون والتنسيق ما بين المدرسين لإنشاء بيئة تعليمية جامعة لذوي الإعاقة.

2. The Ministry of Education in the public service department of New Zealand, (2013):” Teaching and learning environments to support students with special education needs or disabilities، fact sheet”

ورقة حقائق حول بيئة التعلم لدعم الطلاب الذين يحتاجون بيئة تعليم خاصة او لديهم إعاقة، وزارة التربية والتعليم نيوزيلندا.

تلخص ورقة الحقائق هذه مجموعة من نتائج دراسات اجريت بهدف فهم أكبر لخصائص بيئة التعلم الجامعة للأطفال ذوي الإعاقة بهدف تحسين وصول كافة الأطفال المهمشين بما فيهم ذوي

الإعاقة إلى خدمات التعليم الأساسية في نيوزيلندا، وتقدم الورقة مجموعة من الإرشادات لمزودي خدمات التعليم الراغبين في تطبيق مناهج التعليم الجامع في مدارسهم.

• وأظهرت ورقة الحقائق العديد من المعلومات أهمها: -

- (1) توفير مكان تعليمي بمساحة مناسبة لتنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة لكل الأطفال في المدرسة، ومراعاة الموائمة الفيزيائية للأطفال ذوي الإعاقة بهذا الخصوص.
- (2) نظام التدفئة يجب ان يراعي الحالات الصحية للطلبة، ويراعي الاحتياجات الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة.
- (3) اظهرت العديد من الدراسات ان الإضاءة الجيدة لها تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي للطلبة داخل الفصل، يجب الانتباه إلى توفير إضاءة مناسبة داخل الفصل لتحسين عملية التعلم.
- (4) التهوية داخل الفصل هي عنصر مهم يجب مراعاته كون العديد من الأطفال وخصوصا ممن لديهم مشكلات صحية ربما لا يستطيعون التركيز في حال انهم لا يشعرون بأنهم يحصلوا على الهواء بشكل نقي ومتجدد.
- (5) اظهرت الدراسات ايضا بأن للبيئة الخارجية للفصل إثر كبير على مدى تركيز الطلبة، لذا تشير نتائج هذه الدراسات إلى ضرورة اتخاذ التدابير اللازمة لمنع المؤثرات الصوتية الخارجية من التأثير على بيئة التعلم داخل الفصول،
- (6) البنية التحتية للمدرسة ومدى جاهزيتها لاستقبال ذوي الإعاقة (مثال: الحمامات، المكتبات، غرف المعامل) لها إثر كير في توفير بيئة تعليمية للأطفال ذوي الإعاقة.
- (7) اشارت الدراسة إلى أن المساحات الخضراء وساحة الألعاب تساهم في توفير بيئة تعليمية ملائمة في حال تم موائمتها لتصبح سهلة الاستخدام للأطفال ذوي الإعاقة.

3. The Ministry of Education of Slovenia (2016): “Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Slovenia:(A Qualitative Exploration)”

توجهات مدرسي التعليم الابتدائي تجاه التعليم الجامع لذوي الإعاقة في سلوفينا : (دراسة استكشافية نوعية)

تطرقت الدراسة إلى التعرف على توجهات مدرسي المدارس الابتدائية تجاه دمج الأطفال ذوي الإعاقة في البرامج التعليمية الاعتيادية، وهدفت إلى تشجيع المدرسين لإيضاح وجهة نظرهم ومشاركة خبراتهم حول التعليم الدامج في سلوفينا كونه من المتوقع ان يساهم بتطوير العمل في مجال التعليم الجامع لذوي الإعاقة.

وقد ركز الباحثون على عملية جمع بيانات نوعية من خلال مقابلات معمقة ومجموعات بؤرية مع المدرسين وغيرهم من الفئات المستهدفة، وتم تحليلها للحصول على نتائج الدراسة.

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

أظهرت نتائج الدراسة العديد من المحاور رئيسة تتعلق بقدرات وتوجهات المدرسين في النظام التعليمي السلوفيني لتوفير بيئة دامجة للأطفال ذوي الإعاقة، وهي كالآتي:

(1) الخلفية التعليمية للمدرسين والخبرة المهنية: أشار غالبية المعلمون المستهدفون بالدراسة انهم لم يتلقوا بتعليميهم الجامعي ما يكفي من معلومات ومهارات تساعدهم في فهم أكبر للبيئة التعليمية الجامعة للأطفال ذوي الإعاقة، وأشار آخرون إلى عدم توفر مهارات كافية لديهم للتعليم الجامع أثناء عملهم.

(2) أشار المعلمون بأنهم بحاجة دائمة للتعاون مع مهنيين من تخصصات مختلفة لتمكينهم من إجراءات الجامعة للأطفال ذوي الإعاقة، وقد وصف المعلمون هذا التعاون بأنه مثمر ويؤدي غرضه ولكن هناك عوائق كثيرة تحد من تطبيق مثل هذا التعاون.

(3) انقسمت عينة الدراسة عند فحص توجهات المدرسين إلى مناصرين ممن لديهم توجه إيجابي لتعزيز التعليم الجامع في المدارس، وآخرون ممن لديهم انطباع سلبي حول هذا الأمر، ولم يكونوا متشجعين لتبني نهج التعليم الجامع لما فيه من صعوبات فنية.

(4) أظهرت نتائج الدراسة بأن النظام التعليمي في دولة سلوفينا لم يتم تحويله تماما إلى النموذج الجامع، تدريب المدرسين والدعم العمل غالبا غير كافٍ والتعاون ما بين المهن المختلفة غالبا ما ينطوي على كثير من الصعوبات.

(5) اما بالنسبة للمجتمع فإن دمج الأطفال من ذوي الإعاقة يعكس جودة التعليم للنظام المدرسي وله انعكاسات على الحياة المجتمعية، وقد أظهرت الدراسة الحاجة إلى مزيدا من البحث والتطوير لأيجاد حلول ومنهجيات لتعزيز دمج الأطفال ذوي الإعاقة ضمن المدارس العامة.

4. Australian research Alliance for child and Youth (2014):” Inclusive Education for Students with Disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice”.

التعليم الدامج للطلاب ذوي الإعاقة: مراجعة لأفضل الممارسات العملية والنظرية المبنية على البراهين

هذا التقرير تم إصداره بواسطة التحالف الأسترالية لأبحاث الطفل والشباب لصالح قسم التعليم والتوظيف. التعليم الدامج يعرف كمساحة مركزة لاستكشاف ما وجدته الأبحاث ليس فقط في تحسين حضور الأطفال ذوي الإعاقة ولكن أيضا على تحصيلهم الدراسي، هذا التقرير يستعرض نظرة شاملة

للتعليم الدامج في الوسط الدولي والأسترالي تحديداً، وبقدم تحليل عن منهجية التعليم الدامج لدى الحكومة الأسترالية، علاوة على ذلك، يقدم هذا التقرير أدبيات مرتكزة على البراهين بما يتعلق بالتعليم الجامع للأطفال ذوي الإعاقة في مختلف دول العالم، ويتطرق تحديداً في أستراليا.

• ويحاول الباحثون الإجابة عن ثلاث أسئلة رئيسة:

- (1) ما هو وضع أستراليا بما يتعلق بدمج الأطفال ذوي الإعاقة ليستفيدوا من خدمة التعليم كأقرانهم من الأطفال من غير إعاقة؟
- (2) ما هي السياسات الأسترالية والدولية لتحسين المخرجات التعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة او الاحتياجات التعليمية؟
- (3) ما هي البرامج المطبقة حالياً وما هي الاحتياجات التعليمية التي تتطلع هذه البرامج لتلبيتها؟
- (4) وقد استعان الباحثون للإجابة على هذه الأسئلة بمراجعة ما يقارب 150 من المقالات المنشورة والأبحاث ذات الجودة المقبولة من المراكز التعليمية الأسترالية المعتمدة والتي لها علاقة بموضوع البحث.

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

- (1) وجود ممارسة دامج ذات جودة بدولة أستراليا، والتي هي تركز بالأساس على منهجية المدارس المرحبة بكل الأطفال ومنهجية الدعم الصفّي، وظهرت النتائج أيضاً بأن هناك ممارسات جيدة تشمل تحسينات على الثقافات، البيئة، السياسات والممارسات وتطور هيكلية الدعم، وأنظمة الدعم المالية لتعزيز دمج الأطفال ذوي الإعاقة ليتمتعوا بفرص متساوية كأقرانهم من غير إعاقة.
- (2) إلى اعتماد سياسة موائمة المناهج باستخدام المعايير الدولية، واستخدام تكنولوجيا التعليم واتباع منهجية الخطط الفردية المرتكزة على احتياج كل طالب على حدة، والتركيز على جودة التعليم على كافة الطلبة.
- (3) ضعف بالبيانات المستندة على البراهين بما يتعلق بالتأثير الذي تحدثه هذه الممارسات الأنفة الذكر على مخرجات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة من ناحية أخرى، أوضحت المراجعات بأن كافة السلطات القضائية الأسترالية تتمتع بسياسات دامج لدعم الطلبة ذوي الإعاقة، مع وسائل تطبيقية داعمة لهم.

5. Rasskazov & Muller (2017): “Characteristics of the Model of Methodological Training of Teachers for Working in the Conditions of an Inclusive Educational Environment “.

خصائص نموذج التدريب المنهجي للهيئة التدريسية للعمل في البيئة التعليمية الدامجة

هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص برنامج تدريبي على 28 من الهيئة التدريسية في جامعة خومويوغرا وفحص الخصائص التي يتمتع بها كل من المعلمين وعناصر البرنامج التدريبي على المعلمين، واعتمد منهج الدراسة على قراءة مستفيضة لأدبيات علم الدمج.

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

(1) التغير في الوعي العام اتجاه اطفال ذوي الإعاقة (ذو احتياجات خاصة للتعليم) كانت تتراوح بنسبة 13% فقط، وتعتبر هذه نسبة ضعيفة ليستند عليها لتمكين المعلمين في قطاع التعليم الدامج.

(2) التحسن الذي طرأ على قدرة وسعة المعلمين من خلال البرنامج المطبق عليهم لتحسين قدراتهم على التطوير والتعلم الذاتي وايضا التطبيق العملي لترسيخ مبدأ الدمج في البيئة التعليمية كانت تتراوح 16% فقط.

(3) الأثر الذي نتج عن الدعم المؤسسي النفسي وأصول التربية لتربية وتعليم الأطفال كان يتجه نحو 21% على المعلمين في الهيئة التدريسية.

(4) التطور الناتج عن هيكلية التداخل للشراكة المجتمعية للمعلمين كانت أثرها يقدر بنسبة 23 %

(5) التطور الشخصي على المعلم الذي ترتب عن البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية ومهارات التواصل المثالي الذي حصلوا عليه من خلال التدريب للتعرف على حياة الأطفال ذوي الإعاقة او الاحتياجات الخاصة قدرت بأعلى نسبة وهي 27%.

6. Diakonia. Riyada (2011): Evidence Based Research Study: Access to Formal Education for People with Disability”

دراسة مبنية على الأدلة والبراهين: الوصول الى التعليم العام للأشخاص ذوي اعاقة في الضفة وغزة.

هدفت للتعرف لحق ذوي الإعاقة للوصول الى التعليم العادي العام في الضفة الغربية وقطاع غزة باستخدام طريقة البحث بأدلة والبراهين، بالإضافة الى تحديد نسبة ذوي الإعاقة القادرين على الوصول الى التعليم ومنها والتعرف الصعوبات والتحديات التي ظهرت امام اشخاص ذوي الاعاقة أثناء الوصول الى التعليم مع التركيز على دور برنامج التأهيل المجتمعي لمنظمات ذوي الإعاقة في

تسهيل الوصول الى التعليم العام. وقد استخدم فريق البحث مجموعة من الأدوات الكمية والكيفية للبحث العلمي المتفق عليها من قبل برامج استشارية متخصصة بالبحث، وكانت الأدوات الكيفية عبارة عن قائمة اسئلة متعددة ومتخصصة حسب الفئة وجهت الى مجتمع الدراسة من خلال المقابلات والمجموعات المركزة، وتكون مجتمع الدراسة من أشخاص ذوي إعاقة، أولياء أمور اشخاص ذوي الإعاقة، ومجموعات مركزة لأربع فئات هم (مشرفين، أخصائيين اجتماعيين، أفراد من المجتمع)، اما الأدوات الكمية طبقت على عينة مكونة من (1004) من أشخاص ذوي إعاقة وأولياء الأمور أعضاء من المجتمع موزعه على الضفة وغزة بنسبة 62% و38% على التوالي.

• وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

- (1) خرج عن تطبيق الأدوات الكيفية الى تطبيق برنامج تدريبي مكثف الى مجتمع الدراسة من أولياء امور وأعضاء المجتمع وذلك لزيادة الوعي، وذلك بعد ان اثبتت الدراسة وجود قصور في وعي اهالي ذوي إعاقة نحو مفهوم الإعاقة وحقوقهم.
- (2) صرح 70.2% من الأشخاص ذوي إعاقة بأن الأهل كانوا طرفا في عدم دعمهم في الالتحاق بتعليم النظامي بحيث 30.7% من اولياء امور الطلبة ذوي إعاقة يصرحوا بعدم رغبتهم بتشجيع ابنائهم بالالتحاق بمدارس العامة عوضا عن المدارس المتخصصة لذوي الإعاقة وقد يعزى ذلك للعامل الاجتماعي والوصمة التي قد تكون هاجس لبعض الأهالي من ذوي الإعاقة.
- (3) 44% من الذكور من ذوي الإعاقة تسربوا من المدارس مقارنة بنسبة 28.1% للإناث في شمال غزة ومدينة غزة، بينما تزيد هذه النسبة لتصل إلى 75% في جنوب قطاع غزة
- (4) عدد الأسر التي لديها فرد واحد بأسرة ذوي إعاقة هم بنسبة 70%، اما 20.9% فهم متعدّدو الإعاقة، ونظرا لظروف الصعبة التي يمر بها الأشخاص ذوي إعاقة يجعل وجود ذوي إعاقة متعدّد الإعاقة أكثر صعوبة بنسبة للوالدين لتلبية احتياجات ابنائهم.
- (5) أكد 18.5% منهم بأنهم لم يستفيدوا من الخدمات التعليمية، 22.5% منهم في غزة، و15.5% منهم بالضفة الغربية.
- (6) 96.3% أكد وعلى ان هناك ثغرات في سياسات والقوانين التعليم الجامع بإضافة الى العجز الذي يسيطر على الجانب القانوني الحكومي لتطبيق إمكانية الوصول
- (7) 90% من أشخاص ذوي الإعاقة هم مصنّفين من البطالة، وذلك يعزى لوجود علاقة محتمة بين فرص العمل والتعليم.

• وأوصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: -

- (1) زيادة الوعي للمجتمع بشكل عام وإلى اهالي ذوي الإعاقة بشكل خاص وذلك بخصوص حقوق أبنائهم وخاصة حق الحصول على فرصة التعلم لما لها اهميه على حياتهم، ويمكن تطبيق هذا الهدف باستخدام حملات توعية مكثفة.
- (2) زيادة كفاءة البرامج الحكومية المقدمة لذوي الإعاقة واهاليهم، والتحقق وتنسيق برامج الضمان من قبل الوكالات الحكومية. بإضافة لتدعيم القوانين والسياسات التي تدعم هذا الإطار. وتمكين ذوي الإعاقة من الحصول على الحق في نص القوانين والمشاركة في وضعها
- (3) يتوجب على الحكومة تطبيق حق ذوي الإعاقة بعمل من خلال نص القوانين التي تدعم هذه الممارسات ومن اهمها فرض نسبة 5% من فرص العمل في المجتمع تكون لصالح ذوي الإعاقة. ولابد من ان تكون المؤسسات الحكومية قدوة في تطبيق هذه النسبة من خلال التعيين للوظائف الحكومية المتنوعة.
- (4) التخطيط السليم من قبل الحكومة عند بناء المرفقات الحكومية بحيث تخدم امكانية الوصول لذوي الإعاقة والتمتع بالحصول على خدماتهم الحكومية
- (5) التعاون المشترك بين البلديات والسلطات الحكومية وذلك بزيادة CBR في هذا الصدد.

3.4 تعقيب على الدراسات السابقة

اشتمل العرض السابق لدراسات عربية وأجنبية تناولت عملية الدمج لذوي الإعاقة حيث ركزت هذه الدراسات على اتجاهات الكادر البشري بشكل عام، كما كشفت بعض الدراسات الصعوبات الاجتماعية والبيئية والنفسية التي تواجه اشخاص ذو الإعاقة ومدى جاهزيتها لأصحاب الإعاقة منها الحركية، وتوصلت بعضها إلى أن أكثر الصعوبات والعقبات التي تواجهها ذوي الإعاقة هي لأسباب فيزيائية، وهنا ستقوم الباحثة ببيان أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث (موضوع الدراسة، منهج الدراسة، أداة الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة) بالإضافة إلى تسليط الضوء على أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.

أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أولاً: من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة العربية والأجنبية في استخدامها للمنهج الوصفي بإسلوبه التحليلي مثل: دراسة العوجة وإسماعيل (2017) ودراسة طاهر (2016) ودراسة جواد (2015) ودراسة العمري وعويس (2015) ودراسة الغاليلات والصمادي (2015) ودراسة غانم (2015) ودراسة الزعبي والحسن (2014) ودراسة العاجز وعساف (2014) ودراسة النجار والجندي (2014) ودراسة العاجز وعساف (2013) ودراسة جرادات (2010) ودراسة منصور وعواد (2012) ودراسة هلال (2012) ودراسة الصمادي (2010) ودراسة الدبابنة والحسن (2009) ودراسة حنفي (2008) ودراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) ودراسة عواده (2007) ودراسة أبو قمر ومصالحة (2006) ودراسة حبايب وعبد الله (2005) ودراسة سليمان (2002) ودراسة بخش (1995) و أيضاً دراسة جمعية المرأة والمجتمع.

ومن ناحية أخرى استخدمت دراسات أخرى المنهج الوصفي المسحي مثل: دراسة غفور (2016) ودراسة جواد (2013) ودراسة الغامدي (2009)، ودراسات أخرى استخدمت المنهج المسحي والارتباطي معاً مثل: دراسة الحطاب (2015)، وجزء منها اعتمد على المنهج التحليلي لمراجعة وتحليل الأدبيات مثل (2017) Rasskazov & Muller ودراسة النقيب (2012) ودراسة جرادات (2008).

ثانياً: من حيث أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة للدراسة، وقد اتفقت مع معظم الدراسات السابقة العربية والأجنبية في استخدام الاستبانة كأداة رئيسية مثل : دراسة العوجة وإسماعيل (2017) ودراسة طاهر (2016) ودراسة غفور (2016) ودراسة جواد (2015) ودراسة العمري وعويس (2015)

ودراسة الغاليات والصمادي (2015) ودراسة غانم (2015) ودراسة الزعبي والحسن (2014) ودراسة العاجز وعساف (2014) ودراسة النجار والجندي (2014) ودراسة العاجز وعساف (2013) ودراسة جرادات (2010) ودراسة منصور وعواد (2012) ودراسة الصمادي (2010) ودراسة الدبابنة والحسن (2009) ودراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) ودراسة عواده (2007) ودراسة أبو قمر ومصالحة (2006) ودراسة حبايب وعبد الله (2005) ودراسة بخش (1995) و أيضاً دراسة جمعية المرأة والمجتمع.

وجزء منها اعتمد على المنهج النوعي منها: بالاعتماد على أداة المقابلة والملاحظة والاستبانة معاً مثل: دراسة جواد (2013)، ومنها من اعتمد على مقابلات معمقة ومجموعات بؤرية مثل: (2016): The Ministry of Education of Slovenia ودراسة Diakonia. Riyada (2011)، ومنها بالاعتماد على أداة الاستبانة و بطاقة استمارة لرصد لواقع البيئة المدرسية مثل: دراسة هلال (2012)، ومنها بالاعتماد بطاقة استمارة وقائمة متطلبات دمج الطلبة ذوي الإعاقة مثل: دراسة حنفي (2008)، بالإضافة إلى أداة الملاحظة غير المباشرة لدراسة جرادات (2008)، ومزجت دراسة سليمان (2002) بين الزيارات الميدانية و المقابلات غير المقننة كأداتي للقياس.

ثالثاً: من حيث مجتمع وعينة الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية في اختيار مجتمع الدراسة من وجه نظر المرشدين التربويين فقط في دراستين فلسطينيتين وهما: دراسة جرادات (2008) ودراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008)، حيث تكون مجتمع الدراسة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) على جميع العاملين في المدارس الحكومية الأساسية بالإضافة الى الطلبة من ذوي الإعاقة.

اختلفت عينة الدراسة في الدراسات السابقة، فقد اعتمدت بعض الدراسات على أخذ عينات عشوائية من المعلمين مثل: دراسة العوجة وإسماعيل (2017) ودراسة طاهر (2016) ودراسة غفور (2016) ودراسة جواد (2015) ودراسة الزعبي والحسن (2014) ودراسة العاجز وعساف (2014) ودراسة النجار والجندي (2014) ودراسة العاجز وعساف (2013) ودراسة منصور وعواد (2012) ودراسة الصمادي (2010) ودراسة الدبابنة والحسن (2009) ودراسة حنفي (2008) ودراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) ودراسة بخش (1995) و أيضاً دراسة جمعية المرأة والمجتمع، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات الأخرى من حيث المجتمع والعينة حيث اشتمل مجتمع الدراسة وعينتها في تلك الدراسات على آراء العاملين في المؤسسات التعليمية من معلمين ومدرسين المدارس معاً مثل : دراسة العمري وعويس (2015) ودراسة الغامدي (2009) ودراسة حبايب وعبد الله (2005).

اختلفت عينة الدراسة في الدراسات السابقة، فقليل اعتمد على أخذ عينات عشوائية من أعضاء هيئة التدريس الجامعي مثل (Diakonia. Riyada 2011)، وقليل اعتمد على أخذ عينات عشوائية من القيادات الإدارية والتربوية مع أشخاص ذوي إعاقة وأولياء أمورهم مثل: Rasskazov & Muller (2017) : ودراسة جمعية المرأة والمجتمع ودراسة غانم (2015) التي استبدلت طلبة ذوي الإعاقة وذويهم بالمعلمين، وقليل اعتمد على أخذ عينات عشوائية من طلبة ذوي الإعاقة دراسة الخطاب (2015) ودراسة جواد (2013) ودراسة هلال (2012) دراسة أبو قمر ومصالح (2006) لكن أضافة الأخيرة الطلبة بدون إعاقات الى عينة الدراسة، وقليل اعتمد على البرامج للتعليم الدامج كعينة للدراسة مثل: دراسة الغاليلات والصمادي (2015) ودراسة جرادات (2010)، وطبقت دراسة سليمان (2002) الأداة على بعض المؤسسات الخدمائية لذوي الإعاقة من الجمعيات والمدارس ومركز التدخل المبكر في مصر و الولايات المتحدة، ودراسة عواده (2007) على أشخاص ذو الاعاقة ومسؤولون المؤسسات المجتمع المدني.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة استفادة الباحثة ما يلي:

أ- بناء فكرة الدراسة من خلال التركيز على الموضوع المواد دراسته وبناء الإطار النظري من خلال أدبيات ومتغيرات الدراسة للبيئة التعليمية للدمج في المجال الإداري والأكاديمي والاجتماعي والخدمي.

ب- تعريف مصطلحات الدراسة

ت- اختيار منهج الدراسة والأداة المناسبة للدراسة الحالية.

ث- استفادة أيضا من اختيار العينة الدراسة وتحديد.

ج- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

ح- بناء الاستبانة وصياغة الفقرات وتطويرها.

خ- اختيار المتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة).

د- عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ما يلي:

بدأ جليا في الدراسات العربية والفلسطينية عدم التطرق الى دراسة البيئة التعليمية قبل عملية الدمج، اذ أخذت الوزارة على عاتقها بتطبيق سياسات التعليم الجامع دون فحص مسبق لمدى

صلاحيتها لاستقبال اطفال ذوي اعاقة مما ادى الى نضوح مشكلات اساسها عدم فحص دقيق مسبق لإمكانيات وبنية التحتية للمؤسسات التعليمية ومكوناتها المادية والبشرية وهذا ما ميز هذه الدراسة، ومن هذا المنطلق ورغم التطورات الكبيرة والنهضة العلمية وانتشار الوعي، الا انه لا يزال الميدان التربوي الفلسطيني شحيح الدراسات -حسب اطلاع الباحثة- التي تتعمق بصورة كبيرة في هذا الحقل، وخاصة في التفاصيل المادية والفيزيائية التي يتوجب وجودها في البيئة الفيزيائية، والشروط التأهيلية لكل من المعلم والطالب ذوي الإعاقة التي يجب أن يمتلكهما لتسهيل عملية الدمج بكل سلاسة

وتميزت الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها اعتمدت على جميع افراد مجتمع الدراسة التي تمثل بالمرشدين التربويين لكونهم الأكثر دراية والتماساً لواقع عملية الدمج التربوي في المدارس الحكومية، وفحص البيئة التعليمية بشكل متكامل حسب محاور الدراسة، وبهذا تصبح دراسة البيئة التعليمية امراً مهماً محتماً قبل الشروع بإطلاق المبادرات والالتزامات بدون خطوات اجرائية على ارض الواقع حتى لا يكون مصيرها (نجحت على الورق وفشلت على أرض الواقع) ، يجب التصفح والتأكد لتعطي ارقاما يمكن من خلالها رصد الثغرات ،ومن ثم معالجتها لدمج اطفال ذوي اعاقة بكل سلاسة بدون قيود إدارية أو تشريعية ،ومع تنسيق مستقبلي باستخدام معلومات البحث مع الجهات المهمة لخدمة طلبة الإعاقة.

الفصل الرابع

الإجراءات التنفيذية لدراسة

- 4.1 تمهيد
- 4.2 منهج الدراسة
- 4.3 مجتمع الدراسة
- 4.4 عينة الدراسة
- 4.5 الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق المعلومات العامة
- 4.6 أدوات الدراسة
 - 4.6.1 صدق الاستبانة
 - 4.6.2 ثبات الاستبانة
- 4.7 إجراءات تطبيق أدوات الدراسة
- 4.8 المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

4.1 تمهيد:

تناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك وصف لمنهج الدراسة، والأفراد مجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك الأداة المستخدمة وكيفية بنائها وتطويرها، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة في تقنين أدوات الدراسة وتطبيقها، وأخيراً المعالجات الإحصائية التي اعتمدت الباحثة عليها في تحليل البيانات، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

4.2 منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة (واقع البيئة التعليمية لدمج طلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة)، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه: "المنهج الذي يمكن من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها" (أبو حطب وصادق، 2010: 104-105).

وقد تم استخدام مصدرين أساسيين للمعلومات:

أ- المصادر الثانوية: لمعالجة الإطار النظري للدراسة تم الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب، والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات، والمقالات، والتقارير، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة (واقع البيئة التعليمية لدمج طلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة)، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.

ب- المصادر الأولية: لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة تم جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، صممت خصيصاً لهذا الغرض، وقد تم تفرغ وتحليل البيانات باستخدام برنامج: SPSS (Statistical Package For Social Science) الإحصائي واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات تخدم موضوع الدراسة.

4.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في المدارس الحكومية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في المناطق التالية: (غرب غزة، شرق غزة) والبالغ عددهم وفقاً لبيانات دائرة التربية والتعليم في غزة (160) مرشداً ومرشدة للعام الدراسي (2017-2018) وفقاً لبيانات دائرة التربية والتعليم في غزة (2016-2017) انظر الى الملحق (4).

الجدول (4.1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية والجنس

المجموع	الجنس		المنطقة التعليمية
	ذكور	إناث	
77	38	39	غرب غزة
83	36	47	شرق غزة
160	74	86	المجموع

* (وفقاً لبيانات دائرة التربية والتعليم في غزة، 2016-2017)

وترى الباحثة أن هذه النسبة تعكس توزيع الجنس في كل منطقة من محافظة غزة في مجتمع الدراسة.

4.4 عينة الدراسة :

اجرت الباحثة عينتين للدراسة كما يلي:

4.4.1 عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) مرشداً ومرشدة تربوية من المرشدين التربويين في محافظات غزة بالطريقة العشوائية البسيطة بغرض التأكد من صلاحية أداة الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات، والتحقق من صلاحيتها للتطبيق على العينة الأصلية وقد تم استبعادهم من التحليل النهائي.

4.4.2 عينة الدراسة الكلية:

تم توزيع لاستبانة على مجتمع الدراسة جميعه والبالغ عدده (160)، حيث تم استرداد (150) استبانة أي بنسبة (93.75%) من مجتمع الدراسة وقد تم استبعاد (5) استبانات لعدم جدية الإجابة من قبل المبحوثين، ليصبح العدد النهائي الصالح للتحليل (145) أي بنسبة (90.06%) من مجتمع الدراسة وهي نسبة مناسبة لإجراء المعالجات الإحصائية عليها. ويتضح من خلال النقاط التالية توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المعلومات العامة للأفراد فيها:

4.5 الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق المعلومات العامة

4.5.1 توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

يبين جدول (4.2) أن نسبته (44.1%) من عينة الدراسة ذكور بينما نسبة (55.9%) إناث.

جدول (4.2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	64	44.1
أنثى	81	55.9
المجموع	145	100.0

وترى الباحثة أن هذه النسبة تعكس توزيع الذكور والإناث في مجتمع الدراسة وتعزو الباحثة ذلك إلى التوجه إلى تأنيث الإرشاد خاصة في المرحلة الأساسية على اعتبار أن المرشدات أقدر على التعامل مع الطفل أكثر من المرشد، وهذا أدى إلى زيادة نسبة المرشدات على نسبة المرشدين، بالإضافة إلى أن التعيين في هذه المرحلة أكثر من تعيين الذكور.

4.5.2 توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية:

جدول (4.3) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
شرق غزة	75	51.7
غرب غزة	70	48.3
المجموع	145	100.0

وترى الباحثة أن هذه النسبة تعكس توزيع شرق غزة وغرب غزة في مجتمع الدراسة وتفسر الباحثة ذلك إلى أن المناطق السكنية شرق مدينة غزة مكتظة وتتكدس بالمرحلة العمرية الفتية في شرق غزة بحيث تنتسج قاعدة الهرم السكاني المتمثلة بالأفراد صغار السن دون الخامسة عشرة من العمر والذين يشكلون نسبة مرتفعة مقارنة بالفئات العمرية الأخرى، والتي تمثل مجمل عدد سكان محافظة غزة بشكل خاص، والتي تمثل بنسبة (42.8%) في محافظات غزة بشكل عام حسب ما ورد في جهاز الإحصاء الفلسطيني (الإحصاء الفلسطيني، 2016: 14).

4.5.3 توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة:

يبين جدول (4.4) أن نسبة (13.8%) من أفراد عينة الدراسة سنوات الخدمة لديهم أقل من 5 سنوات، بينما نسبة (44.8%) تتراوح سنوات خدمتهم من 5-10 سنوات، بينما (41.4%) سنوات خدمتهم 10 سنوات فأكثر.

جدول (4.4) يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	20	13.8
من 5 - 10 سنوات	65	44.8
أكثر من 10 سنوات	60	41.4
المجموع	145	100.0

وترى الباحثة أن هذه النسب تعكس سنوات الخدمة في مجتمع الدراسة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الوضع السياسي الذي أعقب العام 2007 في غزة أسفر عن وجود عدد كبير من الموظفين الجدد والذي أدى إلى استقطاب أكبر عدد من الخريجين لتعويض نقص الغير قائمين على أعمالهم في تلك الفترة، الأمر الذي عكس واقع آليات التعيين التي دفعت الى توظيف أكبر عدد ممكن لتعويض الفجوة في الكادر البشري، وعليها ارتفعت هذه النسبة لمن هم أقل من 10 سنوات.

4.5.4 توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية:

يبين جدول (4.5) أن ما نسبته (75.9%) من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم الدراسي بكالوريوس، و(24.1%) مؤهلهم العلمي دراسات عليا.

جدول (4.5) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	110	75.9
دراسات عليا	35	24.1
المجموع	145	100.0

وترى الباحثة أن هذه النسبة تعلو بالمؤهل العلمي البكالوريوس في مجتمع الدراسة وتعزو الباحثة ذلك إلى الآتي:

آليات التعيين المعمول بها في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تؤكد على أن طلبات التوظيف فقط للحاصلين على شهادات البكالوريوس فما فوق، ولا تسمح لحاملي شهادات الدبلوم كما كان في السابق منذ سنوات.

4.6 أداة الدراسة:

تعتبر الاستبانة إحدى الوسائل الهامة المستخدمة في جمع بيانات ومعلومات البحوث الوصفية وتعرف الاستبانة بأنها: "أداة توضع في إطار أو نظام موحد يعد لهذا الغرض ويقوم المستجيب عادة

بالإجابة عن الأسئلة بنفسه وذلك باختيار أحد البدائل المحددة " (أبونا، 2016: 178) وقد استخدمت الباحثة الاستبانة للتعرف إلى "واقع البيئة التعليمية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة"

وقسمت الاستبانة إلى قسمين رئيسيين هما:

1- القسم الأول: وهو عبارة عن المعلومات العامة عن المستجيب (الجنس، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي)

2- القسم الثاني: والتي تشمل (44) فقرة موزعة على (4) مجالات تتمثل بما يلي:

- المجال الإداري (11) فقرة.
- المجال الأكاديمي (16) فقرة.
- المجال الخدماتي (11) فقرة.
- المجال الاجتماعي (6) فقرات.

4.6.1 خطوات بناء الاستبانة:

في إطار بناء الاستبانة استعانت الباحثة بالرجوع للعديد من المصادر لصياغة الاستبانة وتكوينها، وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثة للوصول للشكل النهائي للاستبانة.

أ- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها.

ب- تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبانة.

ت- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال

ث- تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية، وقد تكونت من (4) مجالات و(50) فقرة. انظر الملحق رقم (1).

ج- تم تعديل الاستبانة بناءً على توجيهات المشرف.

ح- تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية تألفت من

(15) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في: (الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، جامعة

الأقصى، جامعة القدس المفتوحة، جامعة غزة، وزارة التربية والتعليم العالي) والملحق (2) يبين

أسماء أعضاء لجنة التحكيم وأماكن عملهم.

خ- في ضوء آراء المحكمين تم استبعاد بعض الفقرات في عدد من المجالات وإضافة بعض

الفقرات، ونقل وتعديل بعضها الآخر ليبقى عدد فقرات الاستبانة (44) فقرة لينتقلص عدد

الفقرات بعد إدخال التعديلات المطلوبة.. انظر الملحق رقم (3).

د- تم إعطاء لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) أعطيت الأوزان التالي (1-2-3-4-5) والملحق رقم (3) يبين الاستبانة في صورتها النهائية.

4.6.2 صدق الاستبانة:

يقصد بصدق الاستبانة: "التأكد من أنها سوف تقيس ما وضعت لقياسه، كما يقصد بالصدق شمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات وآخرون، 2001: 179).

وقد تم التأكد من صدق الاستبانة كما يلي:

4.6.2.1 صدق آراء المحكمين "الصدق الظاهري":

يقصد بصدق المحكمين "هو أن يختار عدداً من المحكمين المتخصصين في مجال الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة" (الجرجاوي، 2010: 107) حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية الموضحة في ملحق رقم (1) على مجموعة من المحكمين، تألفت من (16) محكماً من المختصين في مجال التربية، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية - أنظر الملحق رقم (3).

4.6.2.2 صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة عشوائية من معلمي المدارس الثانوية بلغت (30) مرشداً ومرشدة تربوية، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

جدول (4.7) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال "الإداري" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للاارتباط	مستوى الدلالة
1.	تلتزم إدارة المدرسة بسياسة وزارة التربية والتعليم حول التعليم الجامع	0.428	دالة عند 0.05
2.	تتسم الأنظمة والقوانين الخاصة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة بالوضوح	0.646	دالة عند 0.01
3.	تعتمد إدارة المدرسة على إجراءات واضحة وسهلة لقبول الطلبة ذوي الإعاقة	0.629	دالة عند 0.01
4.	تقوم إدارة المدرسة بتقييم الحالة الصحية للطلبة ذوي الإعاقة عند إجراءات القبول	0.391	دالة عند 0.05
5.	تقوم الإدارة بتدريب الكادر البشري على الإجراءات الدامجة للطلبة ذوي الإعاقة	0.642	دالة عند 0.01
6.	تستند إدارة المدرسة في قبولها للطلبة ذوي الإعاقة على إمكاناتها المادية والبشرية	0.507	دالة عند 0.01
7.	توجه الإدارة المعلمين لوضع خططهم الدراسية بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة	0.713	دالة عند 0.01
8.	تتواصل إدارة المدرسة مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة بشكل دوري	0.509	دالة عند 0.01
9.	تجري إدارة المدرسة عملية تقييم ومراجعة ذاتية لتطوير الإجراءات الدامجة للطلبة ذوي الإعاقة	0.501	دالة عند 0.01
10.	تتطلع إدارة المدرسة على تجارب الدول الأخرى فيما يتعلق بدمج الطلبة ذوي الإعاقة	0.601	دالة عند 0.01
11.	يوجد لدى المدرسة مناهج موائمة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة (مثال: كتب دراسية مكبرة، تسجيلات صوتية للمناهج الدراسية.... إلخ)	0.583	دالة عند 0.01

**** ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463**

*** ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361**

يوضح جدول (4.7) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال "الإداري" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وعند مستوى دلالة (0.01) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (4.8) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال "الأكاديمي" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للاارتباط	مستوى الدلالة
1.	يتوفر لدى المعلمين فهم واضح عن الإعاقة	0.708	دالة عند 0.01
2.	يتوفر لدى المعلمين اتجاهات إيجابية تجاه الطلبة ذوي الإعاقة	0.628	دالة عند 0.01
3.	يستطيع المعلمون تحديد قدرات الطلبة ذوي الإعاقة ومعرفة احتياجاتهم	0.742	دالة عند 0.01
4.	يحفز المعلمون الطلبة من ذوي الإعاقة على المشاركة الفاعلة	0.760	دالة عند 0.01
5.	يمنح المعلمون الطلبة ذوي الإعاقة فرصة للتعبير عن آراءهم مثل زملائهم من غير ذوي الإعاقة	0.760	دالة عند 0.01
6.	يستخدم المعلمون أنشطة تعليمية متلائمة مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة	0.590	دالة عند 0.01
7.	يراعي المعلمون الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة وزملائهم من غير ذوي الإعاقة	0.685	دالة عند 0.01
8.	يقوم المعلمون بمتابعة تقدم مستوى الطلبة ذوي الإعاقة من خلال سجلات خاصة بهم	0.583	دالة عند 0.01
9.	يتوفر لدى المعلمين قدرة فنية لتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة	0.790	دالة عند 0.01
10.	يسهم المعلمون في ترسيخ الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة بدون إعاقة اتجاه زملائهم من ذوي الإعاقة.	0.830	دالة عند 0.01
11.	يحرص المعلمون على الربط بين أساليب التدريس المستخدمة والمعايير الخاصة بالتعليم الجامع للطلبة ذوي الإعاقة	0.855	دالة عند 0.01
12.	يشارك المعلمون الطلبة ذوي الإعاقة في حل المشكلات التي تعيق انجازاتهم	0.857	دالة عند 0.01
13.	يعتمد المعلمون على التعزيز الإيجابي للطلبة ذوي الإعاقة	0.671	دالة عند 0.01
14.	يتبع المعلمون وسائل تقويم متنوعة بعيداً عن التحصيل الأكاديمي	0.627	دالة عند 0.01
15.	يمارس المعلمون التعليم الثنائي (تعلم الأقران) بين الطلبة ذوي الإعاقة وزملائهم	0.843	دالة عند 0.01
16.	يوظف المعلمون الوسائل الحسية والبصرية والسمعية في الشرح لتيسير عملية الشرح	0.732	دالة عند 0.01

** الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

* الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يوضح جدول (4.8) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال "الأكاديمي" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وعند مستوى دلالة (0.01) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (4.9) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال "الخدماتي" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للاارتباط	مستوى الدلالة
1.	تتوفر في سجلات المدرسة معلومات حول الاحتياجات التفصيلية للطلبة ذوي الإعاقة ليتم إدماجهم بالفصول الدراسية	0.639	دالة عند 0.01
2.	الطرق المؤدية للمدرسة ممهدة وتساعد الطلبة ذوي الإعاقة للوصول إلى المدرسة	0.598	دالة عند 0.01
3.	يمكن للطلبة ذوي الإعاقة الدخول والخروج من البوابة الرئيسية للمدرسة بسهولة	0.855	دالة عند 0.01
4.	تتميز أرضية المدرسة بأنها مستوية وغير زلقة	0.761	دالة عند 0.01
5.	تتوفر دورات مياه مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة	0.788	دالة عند 0.01
6.	يمكن للطلبة ذوي الإعاقة الوصول بسهولة إلى غرفة المدير والمرشد التربوي	0.809	دالة عند 0.01
7.	يمنح طلبة ذوي الإعاقة مساحات مناسبة للجلوس في الحجرة الصفية	0.796	دالة عند 0.01
8.	تتواصل المدرسة مع كافة المؤسسات ذات العلاقة لتنفيذ دورهم لتمكين التعليم الجامع	0.505	دالة عند 0.01
9.	توفر المدرسة خدمة الدعم النفسي لمن يحتاجها من الطلبة ذوي الإعاقة	0.584	دالة عند 0.01
10.	تتوفر بالمدرسة غرفة مصادر لتقديم خدمات مساندة للطلبة ذوي الإعاقة	0.485	دالة عند 0.01
11.	توفر المدرسة بيئة صفية صحية (مثال: تهوية جيدة، الإضاءة جيدة، ستائر لحجب الشمس، ألوان مبهجة للجدران)	0.726	دالة عند 0.01

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يوضح جدول (4.9) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال "الخدماتي" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وعند مستوى دلالة (0.01) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (4.10) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال "الاجتماعي" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	مستوى الدلالة
1.	يشارك الطلبة ذوو الإعاقة بالأنشطة الاجتماعية (مثال: الرحلات المدرسية، زيارة زملائهم المرضى، المناسبات الوطنية التي تنظمها المدرسة ... إلخ)	0.618	دالة عند 0.01
2.	تشجع المدرسة الطلبة على التواصل ومساعدة زملائهم من ذوي الإعاقة	0.761	دالة عند 0.01
3.	تنظم المدرسة لقاءات مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة بشكل دوري	0.767	دالة عند 0.01
4.	تشارك أسر الطلبة ذوي الإعاقة في تنفيذ بعض البرامج المساندة للتعليم الصفي	0.655	دالة عند 0.01
5.	تكافئ المدرسة الطلبة ذوي الإعاقة أمام زملائهم	0.874	دالة عند 0.01
6.	تهتم المدرسة بتوفير بيئة صديقة لحقوق الطلبة ذوي الإعاقة	0.818	دالة عند 0.01

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يوضح جدول (4.10) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال "الاجتماعي" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وعند مستوى دلالة (0.01) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

وللتحقق من الصدق البنائي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (4.11) يوضح ذلك.

جدول (4.11) مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة

المجال	الدرجة الكلية	المجال الأول: الإداري	المجال الثاني: الأكاديمي	المجال الثالث: الخدماتي	المجال الرابع: الاجتماعي
المجال الأول: الإداري	**0.674	1			
المجال الثاني: الأكاديمي	**0.946	**0.572	1		
المجال الثالث: الخدماتي	**0.820	*0.400	**0.670	1	
المجال الرابع: الاجتماعي	**0.640	*0.430	**0.633	*0.383	1

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 و 0.01) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

4.6.3 ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة هو أن يعطي الاستبانة نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها عدة مرات متتالية، ويقصد بها أيضاً إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها أو ما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة (الرجاوي، 2010: 97) وقد تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال طريقتين وذلك كما يلي:

أ- معامل ألفا كرونباخ "Cronbach alpha":

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (30) مرشداً ومرشدة تربويين بطريقة عشوائية وبعد تطبيق الاستبانة تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، والنتائج موضحة جدول (4.12)

جدول (4.12) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1.	الإداري	11	0.745
2.	الأكاديمي	16	0.940
3.	الخدمي	11	0.889
4.	الاجتماعي	6	0.843
	جميع مجالات الاستبانة	44	0.945

وتشير النتائج الموضحة في جدول (4.12) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (0.745- 0.940) بينما بلغت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.945) وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائياً.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (4.13).

جدول (4.13) يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل

المجال	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الإداري	11*	0.840	0.841
الأكاديمي	16	0.817	0.899
الخدمي	11*	0.838	0.871
الاجتماعي	6	0.855	0.922
جميع مجالات الاستبانة	44	0.731	0.845

*تم استخدام معادلة جتمان لان النصفين غير متساويين

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (4.13) أن معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.845) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلة للتوزيع. لتطمئن الباحثة لتطبيقها على عينة الدراسة فقد تأكدت من صدق وثبات الاستبانة مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحياتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

4.7 إجراءات تطبيق أدوات في الدراسة:

بعد انتهاء الباحثة من الإطار النظري والدراسات السابقة استطاعت تحديد اجراءات الدراسة وهي على النحو الآتي:

- أ- إعداد الإطار النظري الذي سيكون مقدمة لاختيار مجالات أدوات الدراسة.
- ب- جمع وإعداد الدراسات السابقة للاستفادة منها في فروض الدراسة وأدوات الدراسة وعينة الدراسة.
- ت- أعدت الباحثة أدوات الدراسة بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة لتطبيقها على عينة الدراسة حيث تم إعداده وتقنيته على البيئة الفلسطينية.
- ث- بدأت الباحثة بإعداد الادوات وتحديد المجالات بالاتفاق مع المشرف علي هذه المجالات ليتم صياغة عبارات لكل مجال من هذه المجالات واطلاع المشرف عليها، ثم عرضها على المحكمين لتحكيمها في الملحق رقم (2) وبعد انتهاء من تحكيم الاستبانة لخصت الاستبانة بعدة عبارات لكل مجال ليتغير عدد الفقرات من (50) فقرة الى (44) فقرة بعد عرضها على المشرف وإبداء الموافقة عليها، وبآلآتي أصبحت الأدوات جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية الملحق رقم (3).

ج- قامت الباحثة بمخاطبة عمادة الدراسات العليا بجامعة الأزهر بغزة لمخاطبة وزارة التربية والتعليم للسماح للباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة وتزويدها بالإحصاءات اللازمة لتطبيق البحث، وكان للباحثة ذلك في المحلق رقم (5).

ح- بعد ذلك قامت الباحثة بتحديد عينة الدراسة، حيث تم اختيار جميع المرشدون التربويون في محافظة غزة.

خ- طبقت الباحثة الأداة على أفراد العينة والتي بلغ قوامها (160) مرشداً ومرشدة تربوية حيث استردت الباحثة (145) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، وقد حرصت الباحثة على أن يجيب المرشدين التربويين على الأداة.

د- وبعد الانتهاء من التطبيق صححت الباحثة الاستبانة ورصدت الدرجات عليها وفقاً لأساليب تصحيح الاستبانة.

ذ- قامت الباحثة بمعالجة الدرجات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بهدف الحصول على النتائج المتعلقة بفروض هذه الدراسة ثم التحقق منها، وقد تم تحليل النتائج وتفسيرها من قبل الباحثة.

ر- وبناء على تلك النتائج وتفسيرها خرجت الباحثة بمجموعة من الاستنتاجات حيث قدمت بناء عليها بعدة توصيات للاستفادة منها في ميدان التعليم.

ز- قامت الباحثة بتلخيص الدراسة باللغتين العربية والانجليزية.

4.8 المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي (SPSS) Stochastic Package for Social Science، لتحليل البيانات ومعالجتها، وقد اتبعت الباحثة أساليب الإحصاء وصفيًا أو تحليليًا على النحو التالي:

- (1) النسب المئوية والتكرارات "Frequencies & Percentages": لوصف العينة للدراسة.
- (2) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري.
- (3) "Cronbach alpha" اختبار ألفا كرونباخ، وكذلك "split half method" التجزئة النصفية لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- (4) "Pearson correlation coefficient formula" معامل ارتباط بيرسون لقياس معامل الارتباط، ويقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد استخدم لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة والعلاقة بين المتغيرات.

5) اختبار "ت" (T Table) في حالة عينتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة، وقد استخدم مع متغير الجنس والدرجة العلمية والمنطقة التعليمية .

6) "ANOVA One-way Analysis of variance" اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات وقد استخدم مع متغير سنوات الخدمة.

وبعد عرض الطريقة والإجراءات، التي تضمنت تحديد هدف الدراسة الميدانية، وتحديد منهج الدراسة، واختيار العينة، وإعداد أداة الدراسة وتقنياتها، وعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة، تتناول الدراسة في فصلها التالي نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة الميدانية "إجابة التساؤلات وتفسيرها"

5.1 تمهيد

5.2 المحك المعتمد في الدراسة

5.3 الإجابة عن أسئلة الدراسة

5.3.1 الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة

5.3.2 الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة

5.3.3 الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة

5.4 التوصيات

5.5 المقترحات

5.1 تمهيد:

ستقوم الباحثة بعرض نتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة التي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف الى واقع البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

5.2 المحك المعتمد في الدراسة:

لقد تم تحديد المحك المعتمد في الدراسة من خلال تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي، من خلال حساب المدى بين الدرجات (4=1-5)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (0.8=4/5)، وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس)، وهي الواحد صحيح (1)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية (2012، Ozen etal)، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (5.1) يوضح المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1.00 – 1.80	من 36% فأقل	قليلة جداً
من 1.81 – 2.60	أكثر من 36% – 52%	قليلة
من 2.61 – 3.40	أكثر من 52% – 68%	متوسطة
من 3.41 – 4.20	أكثر من 68% – 84%	كبيرة
من 4.21 – 5.00	أكثر من 84% – 100%	كبيرة جداً

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حددت الباحثة درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

5.3 الإجابة عن أسئلة الدراسة:

قامت الباحثة بالإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تحليل البيانات والتركيز على أعلى فقرتين وتفسير نتائجها ومقارنتها بالدراسات السابقة، وسيتم الإجابة عن السؤال الرئيس (ما هو واقع البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة؟) من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية للدراسة بالترتيب كما يلي:

5.3.1 السؤال الأول: ما درجة ملائمة البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لمجالات الاستبانة الأربعة، والجداول التالية توضح تلك التكرارات:

جدول (5.2) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من مجالات الاستبانة وكذلك ترتيبها في الاستبانة

م	المجال	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة T	قيمة المعنوية	الترتيب	درجة الموافقة
1	المجال الأول: الإداري	5943	40.986	6.312	74.52	15.234	0.000	2	كبيرة
2	المجال الثاني: الأكاديمي	8243	56.848	10.333	71.06	10.311	0.000	4	كبيرة
3	المجال الثالث: الخدماتي	5772	39.807	7.904	72.38	10.370	0.000	3	كبيرة
4	المجال الرابع: الاجتماعي	3268	22.538	4.012	75.13	13.620	0.000	1	كبيرة
	الدرجة الكلية للاستبانة	23226	160.179	24.040	72.81	14.115	0.000		كبيرة

يتضح من الجدول (15) ترتيب المجالات حسب أوزانها النسبية فقد كانت كالتالي:

المجال الاجتماعي حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي (75.13%) ويمكن تفسير ذلك بأن المجال الاجتماعي حصل على المرتبة الأولى لاعتباره الأكثر فعالية لطبيعة النزعة الاجتماعية لدى الإنسان مما يدفعه للتعايش في وسط يمكن أن يتفاعل معه، ومن ناحية تربوية فإن سياسات التعليم الجامع بشكل عام قائمة على القيم الاجتماعية لترتكز على المناحي الاجتماعية المحصودة من دمج طلبة ذوي الإعاقة، وتأثرها بالبيئة الاجتماعية للوصول بها إلى الملموس، ولأن البيئة الاجتماعية تحتل أهمية كبيرة في المجال التربوي التعليمي فهي المصدر الأول للتربية، لتبني فلسفة مجتمعية تترجم بالممارسات من أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، أو زملائهم في الحجرة الصفية أو حتى البيئة المحيطة بهم .

وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة غفور (2016)، ودراسة الحطاب (2015)، ودراسة حنفي (2008)، ودراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008)، ودراسة عواده (2007) على أن ما تقدمه ثقافة المجتمع من تدعيمات تهيئ نمواً إيجابياً لشخصية الطلبة ذوي الإعاقة.

من ناحية أخرى، حصل المجال الإداري على المرتبة الثانية بوزن نسبي (74.52%) مما يدل على أن هناك دوراً لدى مديري المدارس الحكومية بسبب تبنيهم لإستراتيجية النهج التعليمي الجامع

لكافة الطلبة بما فيهم ذوي الإعاقة، والتي أطلقتها وزارة التربية والتعليم عام 2016، إضافة بأن عملية شمول ذوي الإعاقة تتأثر بشكل رئيسي في ترحيب مدير المدرسة في استقبال طلبة ذوي الإعاقة كالترحيب مدير المدرسة في استقبال طلبة ذوي الإعاقة، والإجتهاد على تطبيق ممارسات داعمة لتوفير بيئة تعليمية سليمة تدعم كلاً من المعلم والطالب ذوي الإعاقة.

وهذا يتفق مع ما أوصت به دراسة العمري وعويس (2015)، ودراسة حبايب وعبد الله (2005) بالحقاق الأطفال بتعلم المدارس العادية وفق الإجراءات الإدارية المناسبة لترسيخ مبدأ تكافؤ الفرص، ودراسة العاجز وعساف (2014) ودراسة الغامدي (2009) Rasskazov & Muller (2017) والتي اتجهت هذه الدراسات للاستجابات بدرجة عالية على مبررات الدمج والأخذ بمتطلبات البيئة التعليمية.

تلي ذلك المجال الخدماتي الذي حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (72.38%) مما يمكن تفسير ذلك بأن هناك فعليا جهود المبذولة لتعزيز خدمات المساندة لذوي الإعاقة، وهناك حاجة لتعزيز هذه الخدمات لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من الوصول إلى الفصول الدراسية، لضمان الحد الأدنى من المواءمة المعلوماتية والفيزيائية، الأمر الذي يؤثر على مدى وصول الطلبة ذوي التصنيفات المختلفة للإعاقة إلى المدارس.

وهذا يتفق مع (2011) Diakonia. Riyadh ودراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) من حيث الأثر، ودراسة العاجز وعساف (2013) ودراسة عواده (2007) من حيث النسبة، ودراسة هلال (2012) في مجملها، وهذا ما جاء مغايراً لدراسة جرادات (2010) والتي تظهر التجربة الفلسطينية للدمج وما قدمته لطلبة ذوي الإعاقة، أما الدراسة النيوزلاندية The Ministry of Education is the public service department of New Zealand (2013) فقدمت نتائج رائعة بما يتعلق بالمجال الخدماتي.

وفي المركز الرابع والأخير، المجال الأكاديمي الذي حصل على وزن نسبي (71.06%) في نهاية ترتيب المجالات ويتضح بأن مردوداته كمجال أقل مما يجب أن تمتاز به من الإيجابية والفاعلية، ووجود هذا المجال في أدنى ترتيب يعكس الحاجة إلى بناء قدرات المعلمين بهذا الصدد، وربما جاء ترتيب المجالات بهذا الشكل لأنها بُحثت من وجهة نظر المرشدين التربويين، واهتمامات المرشد التربوي دائناً تأخذ منحي اجتماعي إنساني بدرجة أكبر من الجانب الأكاديمي، لذلك جاء المجال الأكاديمي في المرتبة الأخيرة.

وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة النقيب (2012)، ودراسة جواد (2013)، ودراسة غفور (2016)، وما أوصت به دراسة الزعبي والحسن (2014)، ودراسة العوجة وإسماعيل (2017).

أما الدرجة الكلية للاستبانة فقد حصلت على وزن نسبي (72.81%) وهذا يعني موافقة بدرجة كبيرة على فقرات الإستبانة بشكل عام، ويدل ذلك على أن آراء المرشدين تتجه نحو وجود فرصة جيدة لتعزيز الإجراءات لإيجاد بيئة تعليمية شاملة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية، وهي قابلة للتحسين في هيكليتها وإجراءاتها، وتعكس درجة الموافقة رغبة المرشدين في التطبيق والتطوير في سياسات التعليم الجامع على أرض الواقع، بالإضافة إلى تفعيل أدوار ومسؤوليات الكادر البشري بشكل عام ومسؤوليات المرشد التربوي بشكل خاص في تمكين عملية الدمج ضمن الإمكانيات المتاحة، للحصول على فرص مجدية، ومشاركتهم كأعضاء فاعلين في العملية التعليمية، من أجل بناء الفهم الموحد والإلتزام المشترك القائم أساساً على حقوق الإنسان لضمان حق التعلم والتعليم لجميع الأطفال الفلسطينيين.

وتعزو الباحثة ذلك إلى :

- هناك جهود حقيقية تبذلها الوزارة في لتحقيق نظرتها التأملية تهدف لرفع مستوى الإبداع لدى طلبتها عامة، وفي تطبيقها بيئة تعليمية دامجة لطلبة ذوي الإعاقة خاصة، لتسهم هذه الجهود في تحسين شمول الدمج لذوي الإعاقة بدرجات متفاوتة.
- تركيز البيئة التعليمية على أهمية الكوادر البشرية وعلى رأسهم مدير المدرسة والمعلم لما لهما من دور محوري في خلق هذه البيئة التعليمية الدامجة، وعليها يطرح التسهيلات للطلبة ذوي الإعاقات لتوفير تعليم عالٍ ذي جودة مطابقة لما يتلقاه الطلبة من غير الإعاقة في المدارس الحكومية.
- الإقبال الذي ظهر لدى المرشدين في الرغبة الحقيقية في خلق بيئة تعليمية خالية من الإقصاء رغم القصور في الإمكانيات، وتلقي دورات من وزارة التربية والتعليم تدفع عجلة نجاح الدمج في المدارس الحكومية
- بدء وزارة التربية والتعليم بتأسيس غرف مصادر مجهزة في المدارس مقتصرة على بعض الإعاقة، وأيضاً تزويد بعض المدارس في مديرية شرق غزة ببعض المعلمي التربية الخاصة لمساندة المرشدين في تحقيق أهداف سياسات الدمج
- وتتفق نتائج هذه الدراسة في مجملها مع دراسة غفور (2016) ودراسة غانم (2015)، ودراسة العاجز وعساف (2014) دراسة جواد (2013) لتقدم توصيات مشابهة، ودراسة العاجز وعساف (2013) والتي قدمت نفس المجالات كأنماط رعاية لطلبة ذوي الإعاقة، وأيضاً دراسة النقيب (2012) والصمادي (2010) ودراسة عواده (2007).

ولتفسير النتائج المتعلقة بدرجة ملائمة البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المرشدين التربويين، قامت الباحثة بإعداد الجداول الموضحة لمجالات الاستبانة بالشكل الآتي:

أولاً: تحليل فقرات المجال الإداري:

تركز فقرات هذا المجال على الجانب الإداري والتنظيمي للمدرسة بما يتعلق بالإجراءات الدامجة للطلبة ذوي الإعاقة، ومدى التزام الإدارة بسياسة التعليم الجامع التي طرحتها الوزارة من وجهة نظر المرشدين.

جدول (5.3) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول: الإداري وكذلك ترتيبها

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة T	قيمة المعنوية	الترتيب	درجة الموافقة
1	تلتزم إدارة المدرسة بسياسة وزارة التربية والتعليم حول التعليم الجامع	636	4.386	0.591	87.72	28.223	0.000	1	كبيرة جداً
2	تتسم الأنظمة والقوانين الخاصة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة بالوضوح	599	4.131	0.784	82.62	17.372	0.000	2	كبيرة
3	تعتمد إدارة المدرسة على إجراءات واضحة وسهلة لقبول الطلبة ذوي الإعاقة	597	4.117	0.768	82.34	17.510	0.000	3	كبيرة
4	تقوم إدارة المدرسة بتقييم الحالة الصحية للطلبة ذوي الإعاقة عند إجراءات القبول	557	3.841	0.887	76.83	11.419	0.000	4	كبيرة
5	تقوم الإدارة بتدريب الكادر البشري على الإجراءات الدامجة للطلبة ذوي الإعاقة	495	3.414	0.846	68.28	5.887	0.000	10	كبيرة
6	تستند إدارة المدرسة في قبولها للطلبة ذوي الإعاقة على إمكاناتها المادية والبشرية	521	3.593	0.990	71.86	7.218	0.000	6	كبيرة
7	توجه الإدارة المعلمين لوضع خططهم الدراسية بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة	510	3.517	0.951	70.34	6.550	0.000	8	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة T	قيمة المعنوية	الترتيب	درجة الموافقة
8	تتواصل إدارة المدرسة مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة بشكل دوري	551	3.800	0.917	76.00	10.500	0.000	5	كبيرة
9	تجري إدارة المدرسة عملية تقويم ومراجعة ذاتية لتطوير الإجراءات الدامجة للطلبة ذوي الإعاقة	510	3.517	0.965	70.34	6.452	0.000	7	كبيرة
10	تتطلع إدارة المدرسة على تجارب الدول الأخرى فيما يتعلق بدمج الطلبة ذوي الإعاقة	458	3.159	1.039	63.17	1.839	0.068	11	متوسطة
11	يوجد لدى المدرسة مناهج موائمة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة (مثال: كتب دراسية مكبرة، تسجيلات صوتية للمناهج الدراسية.... إلخ)	509	3.510	1.113	70.21	5.524	0.000	9	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	5943	40.986	6.312	74.52	15.234	0.000		كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن درجات تقدير جميع أفراد الدراسة للمجال الأول (الإداري) تراوحت بين موافقة (كبيرة جداً) و (متوسطة) وبوزن نسبي تراوح بين (87.72%) و (63.17%) أما الدرجة الكلية للمجال فقد حصل على وزن نسبي (74.52%).

حيث كانت أعلى فقرة في المجال الفقرة رقم (1) والتي نصت على "تلتزم إدارة المدرسة بسياسة وزارة التربية والتعليم حول التعليم الجامع" فقد احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (87.72%) بدرجة موافقة (كبيرة جداً)، وتغزو الباحثة ذلك إلى:

- التزام وزارة التربية والتعليم باستراتيجيتها التي وضعتها للتعليم الجامع، الذي يكفل حق التعلم للجميع بما فيهم الأشخاص ذوو الإعاقة منذ العام (2015) وذلك عقب توقيع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في العام (2014).
- التزام إدارة المدارس بتعليمات وزارة التربية والتعليم بضرورة تطبيق ما ورد في استراتيجية التعليم الجامع.
- تنامي الوعي لدى مديري المؤسسات والعاملين بها بضرورة شمول الطلبة ذوي الإعاقة وتحقيق الفرصة في تلقي تعليم جيد مثل أقرانهم من غير ذوي الإعاقة دون عزلة أو إقصاء.

وهذا ما أوضحت دراسة العاجز وعساف (2014) لجهود مدير المدرسة، ودراسة Rasskazov & Muller (2017).

إضافة لذلك، فقد احتلت الفقرة رقم (2) والتي نصت على " تتسم الأنظمة والقوانين الخاصة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة بالوضوح " المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (82.62%) بدرجة موافقة (كبيرة). وتعز الباحث ذلك إلى:

- سعي وزارة التربية والتعليم العالي منذ نشأتها للنهوض بالعملية التربوية، وتحسين نوعية التعليم ووضع خطط واستراتيجيات لهذا الغرض.
- إطلاق وزارة التربية والتعليم الاستراتيجية على موقعها الإلكتروني وتوزيعها بشكل مطبوع على المديرية المختلفة، افضت إلى فهم واضح لدى العاملين من مديريين ومدرسين حول منهجية الوزارة الهادفة للوصول إلى فرص متكافئة للطلبة المهمشين.

كما أوضحتها نتائج دراستي جرادات (2008) وعام (2010) على أن القوانين والاستراتيجيات جيدة ومتواجدة للتعليم الجامع في فلسطين بشكل عام، وبرغم ذلك فقد اختلفت هذه النتيجة مع دراستي الهانديكاب انترناشونال (2015) ومنظمة اليونسف (2016) والتي تشير إلى مدى هشاشة القوانين والتشريعات التي تحمي هؤلاء الطلبة، وما يتعرضون له من تمييز وتجاهل لحقهم للتعليم، لنجد هدراً في رأس المال البشري الذي قد يسهم بخدمة مجتمعه واقتصاده القومي.

وقد جاءت الفقرة رقم (5) في المرتبة العاشرة والتي نصت على " تقوم الإدارة بتدريب الكادر البشري على الإجراءات الدامجة للطلبة ذوي الإعاقة" بوزن نسبي قدره (68.28%) بدرجة موافقة (كبيرة)، وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- محدودية الخطط التنفيذية السنوية من قبل الوزارة ،والتي تضم نشاطات تدريبية للمعلمين حول سياسات التعليم الجامع، ويرجع ذلك إلى ضعف الموازنات المخصصة لتنفيذ هذه التدريبات.
- محدودية الموازنات كافية لتوفير معلمين بدلاء في حال التحاق المدرسين في برامج بناء القدرات.
- غزارة الضغوط والمهام الإدارية والفنية لمدير المدرسة على مدار اليوم الدراسي.
- فقدان الثقة في قدرات مؤسسات المجتمع المدني لتقديم تدريبات متكاملة للكادر البشري في المدارس الحكومية، واتجاه أولويات مؤسسات المجتمع المدني الدولية والمحلية لدعم الوزارة في مجالات أخرى غير المتعلقة بالتعليم الجامع.

وهذا ما أشارت إليه دراسة (The Ministry of Education of Slovenia 2016) ، ودراسة العاجز وعساف (2014) لجهود مدير المدرسة.

تلي ذلك الفقرة رقم (10) والتي نصت على " تتطلع إدارة المدرسة على تجارب الدول الأخرى فيما يتعلق بدمج الطلبة ذوي الإعاقة " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (63.17%) بدرجة موافقة (متوسطة). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الوزارة تفتقر إلى الإمكانيات التي تساهم في تعزيز وصول إدارات المدارس إلى منصات التعليم من خلال الإنترنت لتبادل الخبرات حول أفضل الممارسات للتعليم، مثل توفير أجهزة حاسوب متصلة بالإنترنت، أو دفع اشتراكات لدوريات علمية تمكن المديرين من الاطلاع على تجارب الدول الأخرى بما يتعلق بالتعليم الجامع وهذا ما لا تستطيع الوزارة أن تقدمه في الوقت الحالي لاحتياجاته المختلفة.

وهنا ما أشارت إليه دراسة. غانم (2015) جردات (2010) دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) بنتائجها، ودراسة منصور وعواد (2012) بمجملها كدراسة مقارنة والتي دعت لاستخدام تقنيات تعليمية مساعدة، بالإضافة لاستخدام استراتيجيات كثيرة في التعلم.

ثانيا: تحليل فقرات المجال الأكاديمي:

يتناول هذا المجال تقييمًا لقدرات توجهات المعلمين حول الطلبة ذوي الإعاقة وكيفية دمجهم في الفصول الدراسية من وجهة نظر المرشدين التربويين، وقد احتوت الفقرات على العديد من نماذج الأسئلة حول الممارسات التي يقوم بها المعلمون لدعم الطلبة ذوي الإعاقة وتمكينهم من المشاركة الفاعلة داخل الفصول.

جدول (5.4) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني

الأكاديمي وكذلك ترتيبها

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة T	قيمة المعنوية	الترتيب	درجة الموافقة
1	يتوفر لدى المعلمين فهم واضح عن الإعاقة	534	3.683	0.872	73.66	9.432	0.000	7	كبيرة
2	يتوفر لدى المعلمين اتجاهات إيجابية تجاه الطلبة ذوي الإعاقة	543	3.745	0.840	74.90	10.680	0.000	3	كبيرة
3	يستطيع المعلمون تحديد قدرات الطلبة ذوي الإعاقة ومعرفة احتياجاتهم	505	3.483	0.944	69.66	6.161	0.000	10	كبيرة
4	يحفز المعلمون الطلبة من ذوي الإعاقة على المشاركة الفاعلة	539	3.717	0.831	74.34	10.395	0.000	5	كبيرة
5	يمنح المعلمون الطلبة ذوي الإعاقة فرصة للتعبير عن آراءهم مثل زملائهم من غير ذوي الإعاقة	550	3.793	0.935	75.86	10.218	0.000	2	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة T	قيمة المعنوية	الترتيب	درجة الموافقة
6	يستخدم المعلمون أنشطة تعليمية متلائمة مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة	497	3.428	0.903	68.55	5.700	0.000	12	كبيرة
7	يراعي المعلمون الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة وزملائهم من غير ذوي الإعاقة	541	3.731	0.884	74.62	9.959	0.000	4	كبيرة
8	يقوم المعلمون بمتابعة تقدم مستوى الطلبة ذوي الإعاقة من خلال سجلات خاصة بهم	475	3.276	0.932	65.52	3.566	0.000	15	متوسطة
9	يتوفر لدى المعلمين قدرة فنية لتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة	464	3.200	0.887	64.00	2.716	0.007	16	متوسطة
10	يسهم المعلمون في ترسيخ الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة بدون إعاقة اتجاه زملائهم من ذوي الإعاقة.	535	3.690	0.870	73.79	9.544	0.000	6	كبيرة
11	يحرص المعلمون على الربط بين أساليب التدريس المستخدمة والمعايير الخاصة بالتعليم الجامع للطلبة ذوي الإعاقة	501	3.455	0.897	69.10	6.108	0.000	11	كبيرة
12	يشارك المعلمون الطلبة ذوي الإعاقة في حل المشكلات التي تعيق انجازاتهم	520	3.586	0.887	71.72	7.962	0.000	8	كبيرة
13	يعتمد المعلمون على التعزيز الإيجابي للطلبة ذوي الإعاقة	557	3.841	0.831	76.83	12.197	0.000	1	كبيرة
14	يتبع المعلمون وسائل تقويم متنوعة بعيدا عن التحصيل الأكاديمي	480	3.310	0.894	66.21	4.181	0.000	14	متوسطة
15	يمارس المعلمون التعليم الثنائي (تعلم الأقران) بين الطلبة ذوي الإعاقة وزملائهم	487	3.359	0.933	67.17	4.628	0.000	13	متوسطة
16	يوظف المعلمون الوسائل الحسية والبصرية والسمعية في الشرح لتيسير عملية الشرح	515	3.552	0.957	71.03	6.943	0.000	9	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	8243	56.848	10.333	71.06	10.311	0.000		كبيرة

يشير الجدول اعلاه إلى أن درجات تقدير جميع أفراد الدراسة للمجال الأول (الأكاديمي) تراوحت بين موافقة (كبيرة) و (متوسطة) وبوزن نسبي تراوح بين (76.83%) و (64.00%) أما الدرجة الكلية للمجال فقد حصل على وزن نسبي (71.06%).

وقد سجلت الفقرة رقم (13) والتي نصت على "يعتمد المعلمون على التعزيز الإيجابي للطلبة ذوي الإعاقة" بوزن نسبي قدره (76.83%) على أعلى مرتبة، وتعزو الباحثة ذلك إلى الأسباب التالية:

- وعي المعلمين لهيكلته الأساسية لتعديل السلوك ولأن التعزيز الإيجابي يزيد من فرصة تكرار السلوك المناسب في المستقبل.
- التعزيز الإيجابي يصب في مصلحة عملية الدمج لرفع تقدير الذات وتقليل فرص الانسحاب والتسرب.
- الآثار المرغوبة الملموسة كزيادة المردود في العملية التعليمية، والحفاظ على البيئة الصفية وانضباطها
- رفع فرصة تقبل الطلبة بدون إعاقة على التفاعل الإيجابي مع زملائهم ذوي الإعاقة، لتقوية علاقات الصداقة والتفاعل الصفي والجماعي.

وهذا ما اتفقت مع ما جاءت به دراستا العاجز وعساف (2014) و (2013) والتي تمثلت الأولى بالجهود الاجتماعية لمدير المدرسة في تحقيق التعزيز بأوجهه المختلفة لذوي الإعاقة والدراسة الأخرى بالرعاية النفسية لطلبة ذوي الإعاقة والتي اظهرت أثرا ايجابيا بدرجة كبيرة، واختلفت مع دراسة غفور (2016) التي كانت سلبية تميل للإيجابية.

ثم تلتها الفقرة (5) والتي نصت على "يمنح المعلمون الطلبة ذوي الإعاقة فرصة للتعبير عن آرائهم مثل زملائهم من غير ذوي الإعاقة" بوزن نسبي قدره (75.86%)، ويمكن تفسير ذلك بأن لدى المعلمون توجهات إيجابية تجاه الطلبة ذوي الإعاقة، وأنهم يؤمنون بضرورة منح الفرصة لهم للمشاركة والتعبير عن الرأي، وإن كانت قدرات المدرسة محدودة للوصول لتعليم جامع، ولكن التوجهات وسلوكيات الكادر التدريسي تصنف بالإيجابية.

وتعزو الباحثة هذا الأمر إلى سببين رئيسيين:

- لا زالت النظرة اتجاه الأطفال ذوي الإعاقة تنطوي على الشفقة والإحسان لدى المرشدين، وهي الثقافة المجتمعية السائدة بما يسمى بالتمييز الإيجابي، والتي نتجت عن شعور افراد المجتمع بضرورة مساندة الأشخاص ذوي الإعاقة لكونهم لا يستطيعون الاعتماد على أنفسهم من منظور إنساني واجتماعي.

- قلة عدد الطلبة ذوي الإعاقة داخل الفصول الدراسية تدفع بالعلمين للتركيز على توفير مساحة لهم للتعبير عن آرائهم والتأكد من استيعابهم للدروس داخل الفصل رغم الأساليب التقليدية المتبعة في التدريس. وهذا ما اتفقت مع نتائج دراسة جواد (2013) بنسب مرتفعة.

من ناحية أخرى، سجلت الفقرة رقم (8) والتي نصت على "يقوم المعلمون بمتابعة تقدم مستوى الطلبة ذوي الإعاقة من خلال سجلات خاصة بهم" المرتبة الخامسة عشرة بوزن نسبي قدره (65.52%)، والفقرة رقم (9) والتي نصت على "يتوفر لدى المعلمين قدرة فنية لتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة" المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (64.00%) وهما أدنى فقرات في هذا المجال، وتعرّضت الباحثة هذا الأمر إلى:

- غياب المعلومات المتعلقة بالمشاكل التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة في قاعدة بيانات ليتم الاستفادة من هذه المعلومات في خلال حياة الطلبة المدرسية، ولا يقوم المعلمون بتدوين هذه المشاكل في الملفات الخاصة بالطلبة سواء الفيزيائية منها أو الاجتماعية، أو حتى الخدمات المتخصصة التي يحتاجها الطلبة ذوي الإعاقة لتمكينهم من المشاركة في الفصول الدراسية.

- عشوائية الجهود المبذولة لإيجاد خطط دعم فردية للطلبة ذوي الإعاقة تعتمد على التعمق والتحليل في كل حالة، مراعيًا الأهداف والخبرات التي تلائم رغبات واهتمامات الطلبة، بالإضافة لاعتباره عبئاً على المهام اليومية للمعلم حيث تقديس للقولب التعليمية والسلوكية والتي يتعرض طلبتنا والتي تنظر إلى التعليم كهدف بحد ذاته.

- قلة التدريبات الفنية تخصصية للمعلمين تدعم مهاراتهم لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وإنما كانت مواضيع التدريب التي تلقوها من خلال الوزارة عامة، مثل تدريبات حول مفهوم الإعاقة وتصنيفاتها.

- عملية تمكين المعلمين في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية شبة متعثرة، الأمر الذي يتطلب جهوداً حثيثة من حيث إعادة هيكلة المدارس وعملياتها وأنظمتها ومناخها التنظيمي.

- قدرات المعلمين على التقييم غالباً ما تمتاز بالعفوية والذاتية، وكذلك المهام الموكلة لهم في عملية الدمج ليست سهلة، وبخاصة أن المعلمين غير قادرين على تطبيق نظرية الاتساق والتكامل في انجاح عملية الدمج لاعتقادهم أنها احتياجات مادة فقط.

وتتفق النتائج مع دراسة التصور المقترح للعاجز وعساف (2014) وفسرها بقلة الدورات وندرة المتخصصين في هذا المجال في قطاع غزة، بالإضافة إلى دراسة العوجة وإسماعيل (2017)، ودراسة غفور (2016)، وأوصت به دراسة جرادات (2008).

ثالثا: تحليل فقرات المجال الخدماتي:

تركز فقرات هذا المجال على تقييم انطباق المرشدين حول الخدمات التي تقدمها المدارس لتسهيل وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى الفصول الدراسية، وقد ضمت العبارات ادناه تقييم للبيئة الفيزيائية والمعلوماتية التي توفرها المدرسة لضمان وصول الطلبة بمختلف تصنيفات إعاقاتهم إلى المدارس.

جدول (5.5) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال

الثالث الخدماتي وكذلك ترتيبها

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة T	قيمة المعنوية	الترتيب	درجة الموافقة
1	تتوفر في سجلات المدرسة معلومات حول الاحتياجات التفصيلية للطلبة ذوي الإعاقة ليتم إدماجهم بالفصول الدراسية	530	3.655	0.989	73.10	7.980	0.000	5	كبيرة
2	الطرق المؤدية للمدرسة ممهدة وتساعد الطلبة ذوي الإعاقة للوصول إلى المدرسة	507	3.497	1.149	69.93	5.202	0.000	10	كبيرة
3	يمكن للطلبة ذوي الإعاقة الدخول والخروج من البوابة الرئيسية للمدرسة بسهولة	561	3.869	1.036	77.38	10.102	0.000	2	كبيرة
4	تتميز أرضية المدرسة بأنها مستوية وغير زلقة	559	3.855	1.093	77.10	9.423	0.000	3	كبيرة
5	تتوفر دورات مياه مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة	522	3.600	1.282	72.00	5.634	0.000	7	كبيرة
6	يمكن للطلبة ذوي الإعاقة الوصول بسهولة إلى غرفة المدير والمرشد التربوي	549	3.786	1.156	75.72	8.191	0.000	4	كبيرة
7	يمنح طلبة ذوي الإعاقة مساحات مناسبة للجلوس في الحجرة الصفية	529	3.648	1.071	72.97	7.291	0.000	6	كبيرة
8	تتواصل المدرسة مع كافة المؤسسات ذات العلاقة لتفعيل دورهم لتمكين التعليم الجامع	515	3.552	0.927	71.03	7.163	0.000	9	كبيرة
9	توفر المدرسة خدمة الدعم النفسي	567	3.910	0.905	78.21	12.118	0.000	1	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة T	قيمة المعنوية	الترتيب	درجة الموافقة
	لمن يحتاجها من الطلبة ذوي الإعاقة								
10	تتوفر بالمدرسة غرفة مصادر للتقديم خدمات مساندة للطلبة ذوي الإعاقة	418	2.883	1.336	57.66	-1.057	0.292	11	متوسطة
11	توفر المدرسة بيئة صفية صحية (مثال: تهوية جيدة، الإضاءة جيدة، ستائر لحجب الشمس، ألوان مبهجة للجدران)	515	3.552	1.118	71.03	5.945	0.000	8	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	5772	39.807	7.904	72.38	10.370	0.000		كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن درجات تقدير جميع أفراد الدراسة للمجال الأول (الخدماتي) تراوحت بين موافقة (كبيرة) و (متوسطة) وبوزن نسبي تراوح بين (78.21%) و (57.66%) أما الدرجة الكلية للمجال حصل على وزن نسبي (72.38%).

وقد احتلت الفقرة رقم (9) التي نصت على " توفر المدرسة خدمة الدعم النفسي لمن يحتاجها من الطلبة ذوي الإعاقة " المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (78.21%)، وتفسر الباحثة هذه النسبة بأن:

- لدى المدارس الحكومية القدرة على تقديم خدمة الإحالة إلى الدعم النفسي في حال احتياج أحد طلبة ذوي الإعاقة هذا الأمر.
 - تقدم العديد من منظمات المجتمع المدني خدمات الدعم النفسي للطلبة ضمن مشروعات، بالتنسيق مع الوزارة، مما يجعل خدمة الدعم النفسي متوافرة لمن يحتاجها على مدار العام وفي مراكز منتشرة عبر القطاع.
 - الفلسفة التربوية للوزارة اليوم اسهمت في تبلور اتجاهاته الايجابية والنظرة الاستشرافية لنتائج الدعم النفسي، بسبب الضغوط النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة نتيجة الوضع الفلسطيني ذي الطبيعة الخاصة والظروف الصعبة وما تتركه من عواقب نفسية.
- واتفقت نتائج الدراسة مع (Diakonia. Riyadh (2011) وتعارضت مع نتائج دراسة العاجز وعساف (2013) والتي احتلت (الرعاية النفسية) نسب متوسطة.

بينما احتلت الفقرة رقم (3) التي نصت على " يمكن للطلبة ذوي الإعاقة الدخول والخروج من البوابة الرئيسية للمدرسة بسهولة " المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (77.38%)، وتفسر الباحثة هذه

النسبة بأن غالبية المرشدين أشاروا إلى أن مداخل المدارس هي مهينة لدخول وخروج الطلبة ذوي الإعاقة، وبرغم ذلك لا زال هناك الكثير من المطلوب عمله لجعل هذه المداخل مهينة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية وليس فقط الإعاقة الحركية والسمعية، لتؤكد هذه المتطلبات مع دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008).

من ناحية أخرى، فقد احتلت الفقرة رقم (2) والتي نصت على " الطرق المؤدية للمدرسة ممهدة وتساعد الطلبة ذوي الإعاقة للوصول إلى المدرسة " المرتبة العاشرة بوزن نسبي قدره (69.93%)، والفقرة رقم (10) التي نصت على " تتوفر بالمدرسة غرفة مصادر لتقديم خدمات مساندة للطلبة ذوي الإعاقة " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (57.66%)، وتفسر الباحثة هذه النسبة كما يلي:

- هناك تباين في مستوى شمول الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية، لوجود بعض المدارس التي تتمتع ببيئة دامجة بمستوى جيد، بينما الغالبية تعد مهترئة البنية التحتية، وعليه قد لا يتوافر فيها الحد الأدنى من المواءمة لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة.
 - معظم الطرق المؤدية إلى المدارس هي غير ممهدة بسبب ضعف الموازنات لدى بلدية غزة والتي هي الجهة المسؤولة عن رصف الطرقات وتمهيدها.
 - توفير بيئة تعليمية واقعية في المدارس الحكومية، تمكن من أولياء أمور طلبة ذوي الإعاقة من تجنب المعوقات البيئية المحلية مثل صعوبة المواصلات من الأماكن البعيدة إلى المؤسسات المتخصصة بالإعاقة.
 - لا يتوافر في غالبية المدارس غرف مصادر خاصة للطلبة ذوي الإعاقة، وغرف المصادر الموجودة تكون غير محدثة.
 - تزويد بعض المدارس في مديرية شرق غزة فقط ببعض معلمي التربية الخاصة مع إلحاق غرف مصادر مجهزة لحالات صعوبات التعلم فقط، لتجعل من عملية قبول الطلبة أكثر صعوبة.
 - يتوجب من غرفة المصادر الكثير من المتطلبات الداعمة لطالب ذوي الإعاقة باختلاف إعاقاتهم ودرجاتها، ولصعوبة توفير هذه المستلزمات وقصورها لمراعاة احتياجات الطلبة النمائية تبقى غرفة المصادر -إن وجدت- عنصراً غير فعال في المدرسة.
- واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة العوجة وإسماعيل (2017) دراسة الغاليليات والصمادي (2015) دراسة العاجز وعساف (2014) ودراسة هلال (2012).

رابعاً: تحليل فقرات المجال الاجتماعي:

تركز فقرات هذا المجال على تقييم آراء المرشدين حول مجهود إدارة المدرسة في تفعيل شبكة اجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة من خلال تعزيز مشاركتهم وأسرههم في الأنشطة الاجتماعية.

جدول (5.6) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع الاجتماعي وكذلك ترتيبها

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة T	قيمة المعنوية	الترتيب	درجة الموافقة
1	يشترك الطلبة ذوو الإعاقة بالأنشطة الاجتماعية (مثال: الرحلات المدرسية، زيارة زملائهم المرضى، المناسبات الوطنية التي تنظمها المدرسة ... إلخ)	547	3.772	0.970	75.45	9.589	0.000	4	كبيرة
2	تشجع المدرسة الطلبة على التواصل ومساعدة زملائهم من ذوي الإعاقة	573	3.952	0.793	79.03	14.443	0.000	1	كبيرة
3	تنظم المدرسة لقاءات مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة بشكل دوري	536	3.697	0.884	73.93	9.483	0.000	5	كبيرة
4	تشترك أسر الطلبة ذوي الإعاقة في تنفيذ بعض البرامج المساندة للتعليم الصفي	489	3.372	0.971	67.45	4.616	0.000	6	متوسطة
5	تكافئ المدرسة الطلبة ذوي الإعاقة أمام زملائهم	572	3.945	0.872	78.90	13.044	0.000	2	كبيرة
6	تهتم المدرسة بتوفير بيئة صديقة لحقوق الطلبة ذوي الإعاقة	551	3.800	0.940	76.00	10.250	0.000	3	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3268	22.538	4.012	75.13	13.620	0.000		كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن درجات تقدير جميع أفراد الدراسة للمجال الاجتماعي تراوحت بين موافقة (كبيرة) و (متوسطة) وبوزن نسبي تراوح بين (79.03%) و (67.45%) أما الدرجة الكلية للمجال فحصلت على وزن نسبي (75.13%).

وقد أشارت النتائج إلى أن أعلى فقرة في المجال كانت الفقرة رقم (2) والتي نصت على "تشجع المدرسة الطلبة على التواصل ومساعدة زملائهم من ذوي الإعاقة " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (79.03%)، وتفسر الباحثة هذه النتائج إلى:

- لتبني الوزارة سياسات التعليم الجامع، واعتبارها ركناً أساسياً من عملية إصلاح التعليم، ولدى الغالبية العظمى للمدرسين في غالبية المدارس الحكومية لديها الفهم الموحد والاتجاه المشترك لتحقيق التعليم الجامع اتجاه الطلبة ذوي الإعاقة، وتتعكس هذه التوجهات بشكل واضح على أداء المعلمين لتعزيز سلوك الطلبة من غير ذوي الإعاقة تجاه الطلبة ذوي الإعاقة بهدف دعمهم اجتماعياً وتنمية مهارات التواصل لدى زملائهم بدون إعاقة، والتشجيع على المشاركة، والكشف عن الطاقات الكامنة وتنمية روح التعاون. لتتفق مع دراسة جواد (2013).
 - تأثيراتها الفعالة على الطلبة بدون إعاقة من زيادة في إنجازهم الأكاديمي تعزيز مفهوم الذات، وتأكيد ثقافة تكافؤ الفرص لدى جميع الطلبة.
 - خلق جو اجتماعي يسهم في وجود بيئة خالية من العنف ومرحبة ومشجعة بالقبول بطلبة ذوي الإعاقة.
- من ناحية أخرى، ظهرت الفقرة رقم (4) والتي نصت على "تتشرك أسر الطلبة ذوي الإعاقة في تنفيذ بعض البرامج المساندة للتعليم الصفي" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (67.45%) والتي تفسرها الباحثة بأن:
- تتأثر سلبية الأسرة بالبيئة المحيطة من فقر ونزاع وعنف وما له من عواقب من اكتئاب وخوف وقلق وانسحاب، فبعض الأهالي لا يستشعرون ما هو في مصلحة أبنائهم من ذوي الإعاقة، أو كيفية الإسهام بتعليمهم.
 - انشغال الأهالي بالأمر بالأمور الحياتية اليومية والتي تنقل كاهلهم بجانب أعمالهم ورعاية أبنائهم ذوي الإعاقة.
 - هناك القليل من المجهود الذي تبذله الإدارات المدرسية للتواصل مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة بهدف دعم أبنائهم داخل المدارس، وقد يعزى ذلك الضغوط في خلال اليوم الدراسي التي تتحملها الإدارة المدرسية، والعوائق التنظيمية وعوائق تتعلق بالموارد المتوفرة.
 - سلبية الكادر البشري بأساليب التوعية، لأهمية استثمار جهود الأسر بوضع برامج مناسبة لأبنائهم داخل الحجرة الصفية، ليتربص بضعف المشاركة والحضور إلى المدرسة ويرجع ذلك إلى عدم تفهم الكادر البشري لأهمية الأسرة تربوياً، أو تجاربها السابقة مع نموذج الأهالي المهمل لتدني مستواهم الثقافي أو التعليمي. والتي اتفقت تماماً مع دراسة جواد (2013).
 - إشراك أولياء الأمور في تصميم وتنفيذ بعض البرامج يتطلب سياسة وطنية متكاملة، وهذا يحتاج إلى وقت طويل وتكاليف كبيرة لإجراء تغييرات مادية وهيكلية، لضمان انتفاع جميع الأهالي والكادر البشري من البرامج المقدمة.

وهذا ما أوصت به كل من دراسة النقيب (2012) ودراسة عواده (2007)، أما دراسة العاجز وعساف (2014) تقدمت متطلبات مرتبطة بالطلبة وأولياء أمورهم في التصور المقترح للباحثين في المراتب الأولى لنتائج الدراسة.

5.3.2 السؤال الثاني هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط وجهة نظر المرشدين التربويين لتوفير بيئة تعليمية دامجة لطلبة ذوي الإعاقة تعزى إلى (الجنس، المنطقة التعليمية، الدرجة العلمية، سنوات الخدمة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرضيات التالية:

الفرض الأول:

نص الفرض الأول من فروض الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط وجهة نظر المرشدين التربويين لتوفير بيئة تعليمية دامجة لطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول الآتي يوضح

ذلك:

جدول (5.7) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: الإداري	ذكر	64	41.688	6.008	1.191	0.236	غير دالة إحصائيا
	أنثى	81	40.432	6.527			
المجال الثاني: الأكاديمي	ذكر	64	57.703	10.751	0.885	0.378	غير دالة إحصائيا
	أنثى	81	56.173	10.006			
المجال الثالث: الخدماتي	ذكر	64	42.297	7.128	3.501	0.001	دالة عند 0.01
	أنثى	81	37.840	7.973			
المجال الرابع: الاجتماعي	ذكر	64	22.953	4.207	1.109	0.269	غير دالة إحصائيا
	أنثى	81	22.210	3.846			
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	64	164.641	23.587	2.007	0.047	دالة عند 0.05
	أنثى	81	156.654	23.951			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (143) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (143) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في المجال الإداري والأكاديمي والاجتماعي وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيهما تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة ذلك الى أن:

- تبني الوزارة مفهوم الجندرة لتضع معايير موحده للعاملين داخل مؤسساتها التعليمية.
- جميع المرشدين يتلقون نفس التدريبات التي تطرحها الوزارة لتتلاقى ترحيباً وتشجيعاً من إدارة المدارس.
- كلا الجنسين حريصان على تمكين طلبة ذوي الإعاقة أكاديميا واجتماعيا على حد سواء.
- تشابه ظروف العمل في كلا المدارس الحكومية وتقديم القدرة نفسها من الرعاية سواء للذكور أو الإناث.

كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في المجال الخدماتي والدرجة الكلية للاستبانة وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيهما تعزى لمتغير الجنس ولقد كانت الفروق لصالح الذكور.

وتعزو الباحثة ذلك الى أن:

- تمكن معظم المرشدين من الاستفادة من علاقاتهم الاجتماعية والمؤسسية من توفير خدمات أكثر، لتتجسد لديهم رؤية إيجابية شاملة بدرجة أكبر بما يتعلق بالبيئة التعليمية الدامجة.
- التأثير النفسي الشديد لدى المرشحات النابع من دور العاطفة البارز يجعل من الصعب تقبل هذه الفئة والتفكير بمتطلباتهم بشكل مجرد، أكثر من الشفقة عليهم وحسب.

وتتفق دراسة طاهر (2016) العمري وعويس (2015)، واختلفت لصالح متغير الجنس في دراسة النجار والجندي (2014) ودراسة العاجز وعساف (2013)، لكن دراسة غفور (2016) أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس.

الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني من فروض الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط وجهة نظر المرشدين التربويين لتوفير بيئة تعليمية دامجة لطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شرق غزة - غرب غزة).

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. Test" والجدول (20) يوضح ذلك:

جدول (5.8) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

المجال	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: الإداري	75	40.800	6.125	0.367	0.714	غير دالة إحصائية
	70	41.186	6.546			
المجال الثاني: الأكاديمي	75	57.120	11.031	0.327	0.744	غير دالة إحصائية
	70	56.557	9.600			
المجال الثالث: الخدماتي	75	39.840	8.663	0.052	0.959	غير دالة إحصائية
	70	39.771	7.063			
المجال الرابع: الاجتماعي	75	22.760	4.321	0.689	0.492	غير دالة إحصائية
	70	22.300	3.669			
الدرجة الكلية للاستبانة	75	160.520	26.107	0.176	0.861	غير دالة إحصائية
	70	159.814	21.793			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (143) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (143) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيهما تعزى لمتغير المنطقة التعليمية. وتعزو الباحثة ذلك الى أن تطبيق جميع برامج التدريب في مديرية غزة تنطبق بشكل موازٍ ومطابق لكل من شرق وغرب غزة وإن اختلفت فترات التنفيذ وأوقاتها.

الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث من فروض الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط وجهة نظر المرشدين التربويين لتوفير بيئة تعليمية دامجة لطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس - دراسات عليا).

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. Test" والجدول (21) يوضح ذلك:

جدول (5.9) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الدرجة العلمية

المجال	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: الإداري	بكالوريوس	110	41.455	5.978	1.592	غير دالة
	دراسات عليا	35	39.514	7.159		إحصائية
المجال الثاني: الأكاديمي	بكالوريوس	110	57.509	9.600	1.369	غير دالة
	دراسات عليا	35	54.771	12.284		إحصائية
المجال الثالث: الخدماتي	بكالوريوس	110	40.591	6.850	2.144	دالة عند
	دراسات عليا	35	37.343	10.293		0.05
المجال الرابع: الاجتماعي	بكالوريوس	110	22.982	3.662	2.401	دالة عند
	دراسات عليا	35	21.143	4.747		0.05
الدرجة الكلية للاستبانة	بكالوريوس	110	162.536	21.642	2.118	دالة عند
	دراسات عليا	35	152.771	29.526		0.05

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (143) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (143) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في المجال الإداري والأكاديمي وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيهما تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

وتعزو الباحثة ذلك الى أن: طبيعة الفلسفة العامة للتربية التي تؤكد على أهمية التأهيل التربوي في غزة خاصة، تدعم جميع الطلبة سواء بالإعاقة أو بدون إعاقة يجتمع عليها، وفي ظل ثقافة (هرمية المنظومة التعليمية) تبقى الالتزام الإداري هو حل لكل المعوقات وخاصة المعوقات التنظيمية، على أرض الواقع رغم الدرجات العلمية، وهذا يعني تكبد الوزارة المزيد من الأحمال على عاتقها، لتشارك بنفس الدلالة الإحصائية لدراسة وزارة التربية والتعليم (2008)، ولتصور المقترح لدراسة العاجز وعساف (2014).

كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في المجال الخدماتي والاجتماعي والدرجة الكلية للاستبانة وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيهما تعزى لمتغير الدرجة العلمية ولقد كانت الفروق لصالح البكالوريوس. وتعزو الباحثة ذلك أن ارتفاع عدد أفراد العينة من حملة شهادات البكالوريوس، لتظهر هذه الفروق واضحة لوجود دلالة إحصائية. واتفقت دراسة غانم (2015) لصالح المؤهل العلمي للبكالوريوس أيضاً.

الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع من فروض الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط وجهة نظر المرشدين التربويين لتوفير بيئة تعليمية دامية لطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

جدول (5.10) مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: الإداري	بين المجموعات	59.254	2	29.627	0.741	0.479	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	5678.718	142	39.991			
	المجموع	5737.972	144				
المجال الثاني: الأكاديمي	بين المجموعات	236.458	2	118.229	1.109	0.333	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	15138.204	142	106.607			
	المجموع	15374.662	144				
المجال الثالث: الخدماتي	بين المجموعات	124.348	2	62.174	0.995	0.372	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	8872.245	142	62.481			
	المجموع	8996.593	144				
المجال الرابع: الاجتماعي	بين المجموعات	37.404	2	18.702	1.164	0.315	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2280.637	142	16.061			
	المجموع	2318.041	144				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	1369.301	2	684.650	1.188	0.308	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	81854.037	142	576.437			
	المجموع	83223.338	144				

ف الجدولية عند درجة حرية (2،142) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.66

ف الجدولية عند درجة حرية (2،142) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.02

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة. وتعزو الباحثة ذلك لعمق أثر سياسات التعليم الجامع على جميع المرشدين التربويين وفاعليته لبزوغ اتجاهات ورغبات حقيقية لتوفير بيئة تعليمية دامجة. واتفقت مع دراسة النجار والجندي (2014) والعاجز وعساف (2013) والعمرى وعويس (2015)، وعلى عكس ذلك فقد جاءت هذه النتائج مغايرة لدراسة غفور (2016).

1.3.3 الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: ما المعوقات التي تحد من دمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة من خلال الاستبانة بوضع مجموعة من المعوقات وقد طالبت عينة الدراسة بتقييم مدى تأثير كل معوق على عملية التعليم الجامع للطلبة ذوي الإعاقة، وقد أظهرت النتائج باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية الأرقام الآتية:

الجدول (5.11) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال وكذلك ترتيبها في المجال

م	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة T	قيمة المعنوية	الترتيب	درجة الموافقة
1	ضعف التمويل اللازم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة	295	2.034	1.133	67.82	2.492	0.014	2	متوسطة
2	غياب الوعي بأهمية الممارسات الدامجة للطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة	230	1.586	1.077	52.87	-2.389	0.018	5	متوسطة
3	ضعف القدرات الفنية لدى المدرسة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة لدى الوزارة والمدرسة	242	1.669	1.080	55.63	-1.460	0.146	4	متوسطة
4	ضعف وعي أهالي الطلبة ذوي الإعاقة بضرورة إرسال أبنائهم إلى المدارس الحكومية	248	1.710	1.142	57.01	-0.945	0.346	3	متوسطة
5	غياب الأدوات المساعدة والخدمات المتخصصة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة	300	2.069	1.039	68.97	3.119	0.002	1	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	1315	9.069	3.620	60.46	-19.728	0.000		متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (5) والتي نصت على "غياب الأدوات المساعدة والخدمات المتخصصة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (68.97%)، وتفسر الباحثة هذا الأمر بأن من أحد أهم أركان التعليم الجامع هو توفير الخدمات

المساعدة والتي تساعد الطلبة ذوي الإعاقة من الوصول إلى الفصول المدرسية (مثال: الكتب المكبرة لذوي الإعاقة البصرية، المساعد الشخصي لذوي الإعاقة الذهنية وغير ذلك من الخدمات المساعدة)، وهي هي عنصر حيوي يمكن الطلبة ذوي الإعاقة من الحضور بشكل منتظم ويساعدهم للمشاركة بشكل فعال.

واتفقت تمام مع دراسة هلال (2012) وأوصت دراسة العاجز وعساف (2014) ودراسة جرادات (2008) دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) بدعم الجانب المادي والفيزيقي. من ناحية أخرى، حازت الفقرة رقم (2) والتي نصت على " غياب الوعي بأهمية الممارسات الدامجة للطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة " المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (52.87%)، وتفسر الباحثة هذا الرقم بأنه:

- نسبة كبيرة من المرشدين التربويين يرون أن هناك نسبة مقبولة من الوعي لدى العاملين في المدارس الحكومية وتبني سياسات التعليم الجامع دون ترجمة هذه القنوات الى ممارسات ايجابية إمكانية تحول إلى وصول طلبة ذوي الإعاقة إلى المدارس الحكومية ومشاركتهم في العملية التعليمية مثل أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، أو خوف من استخدامها الخطأ، لذلك لا يشكل غياب الوعي بقضايا الأشخاص ذوي الإعاقة عاملاً محبطاً في عملية التعليم الجامع. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة جرادات (2010)
- غياب التقييم البعدي للتدريبات التي يتلقاها العاملون لرصد التطبيق الحقيقي على أرض الواقع، ولتتبدد نتائج التدريب بعد حين.
- خوف بعض الإدارات المدرسية على مستوى المدرسة الأكاديمي العافي حال استقبالها طلبة ذوي إعاقة، ظناً منها أنها عبء فني ومادي وأكاديمي.
- ضعف ومحدودية وجود بيئة تعليمية مناسبة لاستقبال طلبة ذوي الإعاقة وجهل في توظيف القرارات التي وضعتها الوزارة لدعم هذا النهج
- 96.3% في دراسة (2011) Diakonia. Riyadh أكدوا على ان هناك ثغرات في سياسات وقوانين التعليم الجامع بالإضافة الى العجز الذي يسيطر على الجانب القانوني الحكومي لتطبيق إمكانية الوصول على أرض الواقع.

وترى الباحثة أن الكشف ثم الحد من المعوقات يؤول إلى فاعلية البيئة التعليمية الدامجة، ولذلك قدم أفراد العينة مجموعه من المعوقات من أهمها:

- تمثل ضعف الإمكانيات وتباين الاتجاهات والمعوقات المعلوماتية والتنظيمية لطلبة ذوي الإعاقة من الخدمات التعليمية العامة، وخصوصاً إذا ما طبقت في صفوف تكتظ بأعداد كبيرة

من الطلبة، وغياب الوسائل التعليمية الكافية لطلبة ذوي الإعاقة لينتج عنها الاحتراق المهني للكادر البشري في المدارس.

- رفض بعض المديرون المدارس لذوي الإعاقة كممارسات سلبية دامجية لعدم قناعتهم بعدم إمكانية الحالات الخاصة بممارسة حقها في التعليم بالمدارس الحكومية وتمسكهم بالمركزية في اتخاذ القرارات.
- قصور تعيين معلم تربية خاصة يزيد من العبء التدريسي على المعلم، وانخراط المعلمين بأعمالهم وكَم المنهاج المشاركة الإيجابية التي بدت واضحة في الدراسات السابقة مما يعوق من عملية الدمج.
- عدم تعاون الأسرة بشكل كافٍ، ليظهر التسرب لدى الطلبة، ويرجع ذلك إلى سلبية أولياء امور الطلبة ذوي الإعاقة ويعزى ذلك الجمود الفكري لبعضها للنتائج المترتبة على النسيج الاجتماعي لعملية الدمج، لينتج عنها عزوف بين علاقات أولياء امور الطلبة ذوي الإعاقة والمدرسة.
- في مقابل اكتظاظ الصفوف بالطلبة نجد أن أعداد طلبة ذوي الإعاقة ضئيل مقارنة بنسبته إلى الطلبة الآخرين بدون إعاقة، مما يعمل على تبيد وعشوائية الجهود المبذولة.
- ضعف تبصر الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي في مردودات نشر الوعي لذوي الإعاقة ويعزى ذلك لعزل الفكر الجديد المرتبط بالتحليل والتركيب للنتائج المترتبة
- غياب المعلومات الكافية عن المعايير الدولية لموائمة البيئة المادية للمدارس الدامجية لذوي الإعاقة.

1.3.4 الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على: ما سبل تحسين دمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

من خلال النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية، تمثل العوائق المادية والبشرية عامل أساسي في عدم قدرة طلبة ذوي الإعاقة من التمتع بحقوقهم الأساسية للوصول للخدمات الاجتماعية والخدمات التعليمية العامة، والتي كفلها قانون الإعاقة الفلسطيني والاتفاقية الدولية لحقوق الأفراد ذوي الإعاقة، وتتفاوت هذه المعوقات بعددها ونوعيتها تبعاً للعديد من العوامل، ويبقى التحدي بكيفية إزالة هذه العوائق لتمكين الأطفال ذوي الإعاقة من التمتع بحقوقهم على قدم المساواة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وخصوصاً الخدمات الرئيسية وعلى رأسها التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية الأخرى.

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة ببلورة سبل التحسين لدمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة والتركيز على أهمها، مستنداً بذلك على الأمور التالية:

- نتائج الدراسة الحالية.
- نتائج الدراسات السابقة التي وردت في الفصل الثالث من هذه الدراسة، والاتجاهات الحديثة في التعليم الجامع، والتجارب الناجحة في عدد من الدول العربية والأجنبية.
- حضور دورة تدريبية مكثفة بعنوان "نهج واستراتيجيات التعليم الجامع" ضمن مشروع "تحسين وصول الأشخاص ذوي الإعاقة إلى الخدمات الأساسية في المناطق الأكثر تهميشاً في قطاع غزة والضفة الغربية" في عام 2016 وحصول الباحثة على شهادة حضور من قبل مؤسسة هانديكاب انترناشونال، بالإضافة إلى جلسات النقاش مع عدد من المرشدين التربويين من ذوي الخبرة في هذا المجال والعاملين في قسم الإرشاد في وزارة التربية والتعليم.
- المقترحات التي قدمها أفراد العينة.

ولتحقيق ذلك يجب العمل على:

- الوضع الفلسطيني للتعليم ذو طبيعة خاصة وظروف صعبة لذا لا بد من مواجهة هذه التحديات بأساليب مدروسة ولعل تزايد عدد الطلبة لذوي الإعاقة، ومع محدودية الإمكانيات لمواجهة متطلبات الدمج، فإن ذلك يتطلب التفكير الجاد بتوفير حلول واقعية للتغلب عليها وتوسيع قاعدة الخدمات المقدمة لهم من حيث وضع الخطط، وإنشاء المدارس والمراكز الملائمة لاحتياجاتهم وتأهيل الكادر القادر على التعامل معهم.
- إعداد الخطط السنوية في دائرة الإرشاد وتنفيذ ومتابعة المشاريع الهادفة لتحقيق الصحة النفسية للطلبة. ذوي الإعاقة.
- توفير الدعم المادي والمعنوي المتمثل بالاتجاهات والأدوات المناسبة، من خلال تقديم دورات ونشرات توعوية للمديرين والمعلمين للتعرف الى طرق التعامل مع ذوي الإعاقة.
- إعادة البنية التحتية للمدارس في المباني ومواقعها لتهيئتها لاستقبال ذوي الإعاقة ليتوافر الحد الأدنى لسهولة التنقل مثل: غرف مصادر، مصاعد كهربائية، شواطئ، دورات مياه وبرادات لشرب المياه المناسبة لكل الإعاقة.
- إطلاق مبادرة للمعلمين والمرشدين ذوي الصفات الريادية في تحفيز التطبيق العملي للدمج وتوظيف مهاراتهم الجيدة في الاطلاع المستمر وإجراء البحث والتجريب والتطبيق التربوي السليم للتعليم الجامع، لتطوير مهارات الكادر البشري المهنية في إيجاد بيئة تعليمية دامجة وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لمن يظهرون تقدماً مهنيّاً.

- تفقد تطبيق عملية الدمج بشكل دوري من قبل المديرية والوزارة، وخاصة في بداية العام عند البدء بعملية تسجيل الطلبة ذوي الإعاقة بالمدارس، ثم تقديم التقارير الفصلية والسنوية الواردة من المديريات وإعداد تقرير موحد يشمل جميع المديريات لكتابة التقارير من قبل قسم الإرشاد التربوي، ثم تعميم النتائج والتجارب الناجحة.
- تبديد العوائق التنظيمية في المدارس الحكومية، لزيادة فرص نجاح عمل الدمج وخصوصاً إذا ما طبقت في صفوف تكتظ بأعداد كبيرة من الطلبة، بتخفيف الأعباء الواقعة على المعلم بشكل عام، ومن ثم تزويد معلم تربية خاصة لكل صف يحتوي على طلبة ذوي إعاقة، وضمان عمل الكادر البشري مع بعضهم البعض بروح الفريق.
- تقييم العوائق التشريعية واللوائح المؤسسية لتجنب الثغرات القانونية التي تحد من إمكانية الوصول لطلبة ذوي الإعاقة للمدارس الحكومية.
- تحسين السياسات التي تضمن الكشف المبكر عن الإعاقة، ثم تحديد احتياجاتهم، لتقديم الخدمات الأساسية والتأهيل الأولي لذوي الإعاقة لتتم عملية دمجهم بسلاسة.
- حصر أعداد طلبة ذوي الإعاقة وتقييم وضع الإعاقة بشكل متكامل ودراستها وتحديد مدى قبولها داخل المدرسة، لتساعد فيما بعد في اعطاء المعلومات في نطاق البيئة التعليمية لجهود المناصرة للتعليم الجامع سواءً من وزارة التربية والتعليم أو مؤسسات المجتمع المدني، لتخدم فيما بعد بوضع خطط استراتيجية لتمكين مبدأ التعليم الجامع.
- تكديس المنهاج الحالي يكمن حله في تطوير المناهج بما يتناسب وقدراتهم، وتوفير مناهج موائمة لاحتياجات ذوي الإعاقة الخاصة، وبما يتمشى ومستوى الأداء لديهم.
- تضافر جميع الجهود لتحقيق اهداف عملية الدمج بما فيها من مؤسسات المجتمع المدني، من خلال تقديم دورات توعوية تأهيلية والتزويد بالإمكانيات المادية والفنية.
- استثمار وجود نخبة من المدارس لديها جاهزية لتعلم ما هو جديد بما يخص التعليم الجامع في التطبيق ضمن الأطر والتشريعات على نطاق مدرستهم أولاً ثم رصد وتطوير النماذج والآليات والتقنيات المستخدمة لنشر تجاربهم على المدارس الأخرى لتبديد المعوقات.
- تمكين الكادر البشري من المواطنة الرقمية التي تسهم على الاطلاع على تجارب الدول الأخرى من خلال الوسائط الرقمية، والبحوث المشتركة بينهم أو الاطلاع على الدوريات العلمية الإلكترونية.
- الاهتمام بزرع ثقافة البيئة المرحبة الصديقة للتعلم في المناهج الجامعية، والتدريس التخصصي بالجامعات بما يخص التعليم الجامع.

- استضافة مختصين في مجال الإعاقة للوقوف على الدمج وتقديم النصح من خلال توظيف التخطيط الاستراتيجي لتأسيس بيئة تعليمية دامجة لذوي الإعاقة وتحديد الاحتياجات اللازمة والبرامج والأنشطة، لتحقيق ذلك باستخدام التفكير العلمي.
- التأكد من أن جميع بيئات التعليم تكون خالية من العنف ومرحبة لطلبة ذوي الإعاقة من خلال التقييم والفحص والتعزيز بأنشطة اللاصفية والمسابقات
- لتعزيز سلوك الطلبة من غير ذوي الإعاقة تجاه طلبة ذوي الإعاقة بهدف دعمهم اجتماعيا وتنمية مهارات التواصل لدى زملائهم بدون إعاقة
- تهيئة الطلبة نفسياً لاستقبال طلبة ذوي الإعاقة، وتقديم الدعم النفسي المستمر لهم.
- اختيار البدائل لحل مشكلة التمويل بالموارد الحكومية كضرائب، او المصادر الخاصة كمبرعات، او حتى المصادر الخارجية.

1.4 التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بالتوصيات الآتية:

أولاً المجال الأكاديمي:

1. رفع كفاءة قدرات المعلمين والمرشدين التربويين بمهارات التعليم الجامع الفنية، والتعامل مع مشكلات طلبة ذوي الإعاقة باستخدام منهجية التأهيل المبني على المجتمع.
2. تنمية قدرات المعلمين والمرشدين التربويين في تقييم طلبة ذوي الإعاقة، ثم حصر الخطط الفردية لتوحيدها لتلائم جميع أنواع الإعاقة لمحو الفروق الفردية الواضحة لكل من هذه الإعاقات.
3. دعم الممارسات الدامجة على أرض الواقع وتطبيقها، بتوفير معلمين مؤهلين ومدرسين جيدين في مجال الدمج بالمداس الحكومية، وإعداد دليل المعلمين لدعم تنفيذ البرنامج، لضمان وجود بيئة تعليمية متكاملة بشريا وفيزيائيا ومعلوماتيا.
4. توظيف الخدمات والأدوات المتخصصة التي يحتاجها الطلبة ذوي الإعاقة لتمكينهم من المشاركة في الفصول الدراسية باستخدام التعمق والتحليل في كل حالة.

ثانياً المجال الإداري:

1. تغيير وتعديل الصيغة التربوية المعتمدة حالياً اتجاه طلبة ذوي الإعاقة لتسهم في تعزيز الفكر التربوي الإيجابي وتقديم مناخ مدرسي صحي آمن خالي من العنف لتتيح فرص للتفاعل ومحاكاة الأحداث الجارية بالمجتمع للتأكيد على مبادئ التسامح والمساواة، ولابد من النظر الى الأمور من جديد من زاوية مغايرة لنجد الحلول التي تناسب خصوصية وفلسفة المجتمعات التي يعيش بها طلبة ذوي الإعاقة، والبدء بنشر مسمى ذوي الإعاقة بدلاً من المسميات السلبية الأخرى، في ظل ثقافة عامة تعترف بحقوق ذوي الإعاقة بصورة عامة وتعطي أهمية خاصة للواقع الفلسطيني وما يعانيه العاملون في المدارس جراء الظروف بصورة خاصة.
2. وضع خطط تنفيذية سنوية من قبل الوزارة تضم نشاطات تدريبية للكادر البشري حول سياسات التعليم الجامع تتناول الموضوع بشكل شامل ومتخصص.
3. توظيف مستحدثات التعليم الجامع يتوقف على درجة امتلاك المدارس لبيئة تعليمية مجهزة ماديا وبشريا للاستخدام الأمثل وبالاتي نجاح العملية التعليمية وذلك بإقامة شبكات اتصال ومكتبات الكترونية مصغرة بين مجموعات المدارس الدامجة.

ثالثاً المجال الخدماتي:

1. توسيع قاعدة الخدمات المقدمة الداعمة للطلبة ذوي الإعاقة، المادية منها والنفسية والاجتماعية وتحسين البنية التحتية للمدارس لتطبيق مستوى مقبول من المواءمة الفيزيائية والمعلوماتية.
2. وجوب العناية ومتابعة عمل مركز المصادر وغرف المصادر وتوفيرها بالمدارس كافة لتلبي المتطلبات الداعمة لطلبة ذوي الإعاقة باختلاف إعاقاتهم ودرجاتها، ومواجهة صعوبة توفير هذه المستلزمات.

رابعاً المجال الاجتماعي:

1. توعية مجتمعية بتعزيز الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني للحد من النظرة السلبية في المجتمع المحلي للتفاعل مع قضايا أبنائهم من ذوي الإعاقة بشكل عام، وحققهم بالتعليم بشكل خاص.
2. زيادة وعي طلبة ذوي الإعاقة بحقوقهم، بتقديم دورات تأهيلية مستمرة لمواكبة احتياجاتهم المدرسية اليومية والتأهيل المهني ما بعد المدرسة من خلال الإعلام والإعلان ووسائل التواصل الاجتماعي.
3. تعزيز مشاركة أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس بعقد حلقات نقاش دورية لتذليل الصعوبات وتصميم برامج التدريب والمساندة الصفية من جهة، وتضافر الجهود في المشروعات البحثية من جهة أخرى.

1.5 المقترحات

تتمثل المقترحات بإجراء البحوث الآتية:

- تصور مقترح للبيئة التعليمية الدامجة لذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية للوطن.
- سبل تطوير الممارسات الدامجة للتعليم الجامع باستخدام المقارنة المرجعية.
- تصور مقترح للبيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة في مدارس وكالة الغوث.

المصادر والمراجع:

1. المصادر:
- القرآن الكريم والسنة النبوية
2. المراجع:
- اولا: المراجع العربية:
1. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (1980): لسان العرب. القاهرة. مصر، دار المعارف.
2. أبو حطب، فؤاد؛ آمال، صادق؛. (2010). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة. مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
3. أبو قمر، باسم، ومصالحة، عبد الهادي. (2007). اتجاهات المعاقين بصرياً وذويهم نحو برنامج الدمج المتبع في مدارس محافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، 15(1)، الصفحات ص 593-621.
4. أبو ناهية، صلاح الدين؛. (2016). تصميمات البحوث الكمية. القاهرة. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
5. الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة (2017): تميمات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، غزة. فلسطين.
6. الإدارة العامة للتخطيط (2000): الإدارة التعليمية في التجربة الفلسطينية، ورقة عمل مقدمة إلى اجتماع خبراء البلدان العربية في الإدارة التربوية في الإمارات العربية، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، أبو ظبي.
7. إسماعيل العوجة. (2017). تقويم واقع مدارس الدمج من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث، 39(9)، الصفحات 45-72.
8. الأمانة العامة لمجلس الوزراء (2010): "تحو تطوير نوعية التعليم الفلسطيني"، نشرة صادرة عن الإدارة العامة لجودة الأداء الحكومي، رام الله. فلسطين.
9. الأنباري محمد ؛ النجاري.، ماجد (2015). تقييم إجراءات الأمن والأمان داخل البيئة المدرسية في مدينة الحلة. مجلة جامعة بابل للعلوم الصرفة والتطبيقية، 23(1)، الصفحات 117-138.
10. بخش، أميرة طه؛. (1995). أثر تكييف الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع بيئة أقرانهم العاديين على درجة تحصيلهم الدراسي. دراسة مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني (الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة الموهوبون-المعاقون). 2، الصفحات 542-562. القاهرة: مركز الارشاد النفسي جامعة عين شمس.

11. برادلي، ديان ، مارغريت، سوتلك، ديان؛. (2000). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة**. العين، الإمارات العربية المتحدة: (ترجمة زيدان سرطاوين عبد العزيز الجبار، عبد العزيز الشخص)، دار الكتاب الجامعي.
12. بطرس، بطرس؛. (2015). **سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة**. ط2. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
13. الحديدي، منى ، مسعود، وائل ؛. (2008). **المعاق والأسرة والمجتمع**. عمان، الأردن: جامعة القدس المفتوحة.
14. جرادات، إدريس ؛. (2008). **واقع مرشدي التعليم الجامع والتربية الخاصة في مديريات التربية: سلوكيات وممارسات**. شمال الخليل، فلسطين: مركز السنابل للدراسات والتراث الشعبي.
15. جرادات، إدريس؛. (2010). **التجربة الفلسطينية في دمج ذوي الإعاقة الجسدية والحركية في المدرسة الحكومية. دراسات نفسية وتربوية**. (2)، الصفحات 19-42.
16. الجرجاوي، زياد؛. (2010). **القواعد المنهجية لبناء الإستبان**. ط2. غزة. فلسطين: مطبعة أبناء الجراح.
17. الجزار، منى سويدان، أمل. (2009). **تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة**. ط1. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
18. الجمعية الوطنية لتأهيل المعوقين. (2013). **تقرير إحصائي حول الإعاقة بمحافظات غزة، قسم المعلومات، غزة. فلسطين**.
19. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2011). **المسح الديمغرافي 2006**. التقرير النهائي، فلسطين.
20. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2016). **أحوال السكان الفلسطينيين المقيمين في فلسطين**. فلسطين.
21. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2018). **النتائج الأولية للتعداد العام للسكان والمساكن والمنشآت في (2017)**. فلسطين.
22. جواد، انتصار محمد؛. (2013). **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمجتمع**. مجلة آداب المستنصرية، الجامعة المستنصرية (62)، الصفحات 1-24.
23. جواد، جعفر جابر؛. (2015). **اتجاهات المعلمين نحو دمج الموهوبين بمدارس العاديين في مدينة بغداد**. مجلة لارك للفلسفة والإنسانيات والعلوم الاجتماعية، 7(17)، الصفحات 466-494.

24. الجوهري، صحاح العلامة (1975): **الصاحح في اللغة والعلوم**: معجم وسيط، دار الحضارة العربية، بيروت.
25. حبايب، علي حسن، عبد الله، عثمان؛. (2005). اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية (التعليم العام). رسالة ماجستير. نابلس، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية، جامعة القدس المفتوحة.
26. الحسن محمد؛ الزعبي أحمد. (2014). مؤشرات البيئة الدامجة وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ المعوقين. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 23(3)، الصفحات 351-372.
27. الحسن، خلود؛. (2009). دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 5(1)، الصفحات 1-14.
28. الحسناوي، نهى؛. (2008). تأثير جو البيئة التعليمية (البراعة-الإنجاز) في تعلم مهارتي الطبخة والتصويب من الأسفل بكرة السلة. **مجلة الرياضة المعاصرة**، 9(7)، الصفحات 203-222.
29. الخطاب، لين؛. (2015). دراسة بعنوان: التكيف النفسي والاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين وغير المدمجين في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 3(11)، الصفحات 303-313.
30. حنفي، علي. (2010). متطلبات دمج الطلاب في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسمعيين. **مركز الملك فهد الثقافي**، الصفحات 145-184.
31. حنفي، علي؛. (2008). رصد الواقع واستشراف المستقبل في فترة 16-17 يوليو. **المؤتمر الدولي السادس لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة** (صفحة 244). جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
32. الخطيب، جمال؛. (2006). **الإعاقة الجسمية وصحية**. فلسطين: دار شروق للنشر وتوزيع.
33. الخطيب، جمال؛. (2010). **مقدمة في الإعاقة العقلية**. ط1. عمان. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
34. الخميسين، السيد سلامة؛. (2000). **التربية وقضايا البيئة المعاصرة وقراءات عن الدراسات البيئية للمعلم**. ط1. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
35. الديب، رندا. (2010). المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ورقة عمل مقدمة المؤتمر العلمي الأول (صفحة 493). مصر: جامعة بنها، كلية التربية، قسم الصحة النفسية.
36. رضا، أحمد. (1958). **معجم متن اللغة**. بيروت. لبنان. دار مكتبة الحياة.

37. زقوت، أبو حمد. (2013). جودة الخدمات المقدمة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة في قطاع غزة من وجهة نظر المستفيدين. Saarbrücken: LAP Lambert Academic publishing.
38. السعود، خالد محمد؛. (2010). المعايير الفنية الخاصة بتصميم رياض الأطفال. ط1. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
39. السعيد، سعيد؛ عبد الوهاب، فاطمة؛ القادر، عبد القادر؛. (2006). برامج التربية الخاصة ومناهجها: بين الفكر والتطبيق والتطوير. ط1. القاهرة. مصر. عالم الكتب
40. سليمان، نجدة؛. (2002). إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر للأطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة. مستقبل التربية العربية- المركز العربي، 8(24)، الصفحات 176-242.
41. سيسالم، كمال سالم؛. (2013). الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله. ط5. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
42. شرف، عبد العليم؛. (2014). فلسفة التدريس العادل. ط1. القاهرة. مصر: دار آفاق العربية.
43. الصمادي، علي محمد؛. (2010). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. مجلة الجامعة الإسلامية، 18(2)، الصفحات 758-804.
44. طاهر، محمد؛. (2016). قياس ميل معلمي التربية الخاصة نحو دمج المعاقين في المدارس الابتدائية. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، 22(96)، الصفحات 770-739.
45. العاجز، فؤاد؛ البناء، محمد. (2009). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. ط4. غزة. فلسطين: دار المقداد للطباعة.
46. العاجز، فؤاد؛ عساف، محمود؛. (2013). أنماط رعاية الطلبة المعوقين بمدارس التعليم العام بمحافظات غزة وسبل تحسينها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(3)، ال صفحات 199-237.
47. العاجز، فؤاد؛ عساف، محمود؛. (إبريل، 2014). تصور مقترح لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 22(2)، ال صفحات 1-33.
48. العاجز، فؤاد؛ عساف، محمود؛. (أكتوبر، 2014). جهود مدير المدرسة الأساسية بمحافظة غزة في تحسين الأساليب التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 22(4)، ال صفحات 73-106.

49. العالولي، ريمون. (2010). جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية. *مجلة جامعة دمشق*، 26(1)، الصفحات 105-106.
50. عامر، بدر؛. (بلا تاريخ). دمج المعاقين بالتعليم الأساسي في مصر. *جمعية المرأة والمجتمع*.
51. عبيد، مصطفى. (2003). *مهارات البحث العلمي*. فلسطين: أكاديمية الدراسات العالمية.
52. عبيدات، ذوقان؛ عش، عبد الرحمن؛ عبد الحق، كايد؛. (2001). *البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه*. ط7. عمان. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
53. عبيدة، ماجدة؛. (2012). *الخدمات المساندة في التربية الخاصة*. ط1. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
54. عساف، محمود عبد المجيد والأغا، صهيب كمال (2015): *أخلاقيات مهنة التعليم: دليل المعلم في التطوير المهني*، غزة. فلسطين، مكتبة سمير منصور.
55. عشبية، فتحي درويش (2006): "تمكين معلّمي التعليم العام في مصر على ضوء خبرات بعض الدول"، *مجلة عالم التربية*، سنة 7، عدد 19، القاهرة، ص 245-329.
56. عطية، محسن علي؛. (2009 أ). *تنظيم بيئة التعلم*. ط1. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
57. عطية، محسن علي؛. (2009 ب). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
58. عمر، مختار (2008): *معجم اللغة العربية*، القاهرة، مصر. عالم الكتب.
59. عوادة، رنا أحمد. (2007). دمج المعاقين حركياً في المجتمع المحلي بيئياً واجتماعياً. رسالة ماجستير. نابلس، فلسطين: جامعة النجاح.
60. عويس، بثينة؛ العمري، محمد؛. (2015). نحو دمج المعاقين في مدارس محافظة عجلون. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 47، الصفحات 262-280.
61. الغاليات، أحمد، والصمادي، جميل؛. (2015). تطوير معايير لضمان جودة التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*. 42(3)، الصفحات 963-983.
62. الغامدي، منال أحمد. (2009). تطوير البيئة التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

63. غانم، بتول مصلح. (2015). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين. *مجلة جامعة الأقصى*، 19(1)، الصفحات 257-292.
64. غراب، هشام أحمد محمود؛. (2007). المشكلات النفسية لدى الأطفال المعوقين في المدارس الجامعة من وجهة نظر معلمهم بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها. *مجلة الجامعة الإسلامية*، 15(1)، الصفحات 533-560.
65. غفور، زركار؛. (2016). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين-دراسة ميدانية في مدارس مدينة السلیمانية. *مجلة الآداب* (115)، الصفحات 453-492.
66. الفرعان، محمد؛. (1999). *الخطاب الفلسفي التربوي الغربي*. ط1. بيروت، لبنان: الشركة العالمية للكتاب.
67. فهمي، عاطف؛. (2010). *تنظيم بيئة تعلم الطفل*. ط1. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
68. فويرن، كريس؛ شارما، أوميش، لوريمان، تيم، سبرونت، بيث. (2015). تطوير مؤشرات التعليم الدامجي لذوي الإعاقة في جزر المحيط الهادي (زين العابدين سيد محمد مترجم). *مجلة مستقبلات - مركز مطبوعات اليونسكو*، 45(2)، الصفحات 299-319.
69. قطامش، رحي. (2004). تقرير حول حقوق المعاقين الفلسطينيين، حقوق المعاقين في فلسطين. رام الله، فلسطين: الاتحاد العام للمعاقين الفلسطينيين.
70. القمش، مصطفى؛ السعيدة، ناجي؛. (2014). قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة. ط1. عمان، الأردن: دار ميسرة.
71. قنديل، متولي؛ بدوي، رمضان؛. (2007). *بيئات تعلم الطفل*. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
72. كاظم، فائق؛. (2010). دور الدمج التنظيمي في تعزيز التزام العاملين (دراسة تحليلية في كلية الإدارة والاقتصاد والقانون/ جامعة بغداد). *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية*، جامعة القادسية، 12(3)، الصفحات 61-44.
73. الكناني، ماجد؛. (2005). بيئة تعليمية متعددة الأغراض لتدريس مادة التربية الفنية في مدارس المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 11(52)، الصفحات 391-414.
74. اللالا، زياد؛ اللالا، صائب؛ الزبيري، شريفة؛ الجلامدة، فوزية؛ حسونة، مأمون؛ الشрман، وائل؛ العلي، وائل؛ القبالي، يحيى؛ العايد، يوسف؛ (2012). *أساسيات التربية الخاصة*. عمان الأردن: دار ميسرة.

75. مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمجمعات وإحياء التراث (1989): معجم الوجيز، القاهرة. مصر، دار التحرير للطباعة والنشر
76. مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمجمعات وإحياء التراث (2004): معجم الوسيط، ط4، القاهرة. مصر المكتبة الشروق الدولية.
77. معلولي؛ ريمون؛ (2010). جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية (دراسة مسحية- ميدانية في مدارس التعليم الأساسي - مدينة دمشق) *مجلة جامعة دمشق*، 26(1)، الصفحات 97- 135.
78. منصور، سمية، ؛ عواد، رجاء؛. (2012). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرات بعض الدول (دراسة مقارنة). *مجلة جامعة دمشق*، 28(1)، الصفحات 301- 356.
79. منظمة الصحة العالمية؛. (2011). *صحيفة وقائع*. نيويورك.
80. مؤسسة هانديكاب انترناشونال. (2015). *تقييم المعوقات والاحتياجات: الفرص والامكانيات المتاحة للأطفال ذوي الإعاقة للوصول إلى التعليم في مدينتي غزة ورفح*. فلسطين.
81. النجار، عبد الله، ؛ الجندي، مراد؛. (2014). اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم من وجهة نظرهم. بحث مقدم إلى مؤتمر "المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية والقانونية تجاه رعاية وتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع الفلسطيني". جامعة القدس المفتوحة.
82. النقيب، إيمان العربي محمد؛. (2012). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات رياض الأطفال: رؤية فلسفية. *مجلة الطفولة والتربية*، الصفحات 339-376.
83. هلال، محسوب؛ عبد الرحمن، سعد. (2012). تحديث البيئة المدرسية للأطفال المعاقين حركياً في ضوء مفهوم الإرجونوميكا: الهندسة البشرية. *مجلة البحث العلمي بالتربية*، 13(4)، الصفحات 1913- 1893.
84. وزارة التربية والتعليم العالي. (2014). دليل معلم التربية الخاصة والتعليم الجامع. فلسطين.
85. وزارة التربية والتعليم العالي. (2017). الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم 2016\2017. غزة. فلسطين: الإدارة العامة للتخطيط.
86. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2008). دراسة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين. فلسطين.
87. وزارة التربية والتعليم. (2015). سياسات التعليم الجامع في فلسطين. فلسطين.
88. الوكيل، حلمي؛ المفتي، محمد. (2005). أسس بناء المناهج وتطبيقها. ط1. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

89. وهبي، صالح. (2004). **البيئة من منظور إسلامي**. عمان، الأردن: دار الفكر المعاصر.
90. يحي خولة (2006). **البرامج التربوية للأفراد ذو الحجات الخاصة**. ط1. عمان. الأردن دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
91. يونسكو. (2000). **إطار عمل داكار " التعليم للجميع - الوفاء بالتزاماتنا الجماعية التقرير النهائي "**، المنتدى العالمي للتربية. داكار، السنغال.
92. يونسكو. (2014). **قبول التنوع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعليم**. (ترجمة برنامج الأمير سلطان عبد العزيز) بيروت، لبنان: مكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Anthony , Shaddock; Loretta , Giorcelli; Sue , Smith;. (2007). **Students with disabilities in mainstream classrooms: A resource for teachers**. Australian: Employment and Workplace Relations.
2. ARACY. (2013). **Inclusive Education for Students with Disability**. Sydne : Australian Government Department of Education.
3. Australian research Alliance for child and Youth, March 2014. **Inclusive Education for Students with Disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice**. Austrlia.
4. Christopler, B., Retol, A. & Sam, D.(2011) : **The Important of peersupport for Teaching Staff When Including Children With Special Needs**, ERIC. No. EJ958929.
5. Diakonia/nad. (2011). **Access to formal education for people with disability**. Riyadh consulting and training west bank, gaza strip.
6. Education Ministry of New Zealand. (2013). **Teaching and learning environments to support students with special education needs or disabilities" Fact sheet"**. New Zealand: Education Ministry of New Zealand.
7. Elena V. Zvoleyko, S. A. (2016). **Socialization of students with disabilities in an inclusive educational environment**. INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION, 11(14), pp. 6469-6481.
8. Handicap . (2015). **HI's Inclusive Education 2015 Policy Paper: Education for All? Lyon: Handicap international**.
9. Handicap international (HI). (2012). **Policy Paper Inclusive education Technical Resources Division**. Lyon: Handicap international.

- 10.Ozen G,YAMAN MM AND ACAR G(2012)Determination of the employment status of graduates of recreation department .**the online journal**
- 11.Philipp Dementievich Rasskazov, Olga Yurievna Muller. (2017, August 26). Characteristics of the Model of Methodological Training of a Teacher for Working in the Conditions of an Inclusive Educational Environment. **Universal Journal of Educational Research**, 4(5), pp. 551-556.
- 12.Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Slovenia: A Qualitative Exploration, **Journal of Universal Excellence**, March 2016, number 1, pp. 30–46.
- 13.Shevlin M, Kearns H, Ranaghan M, Twomey M, Smith R and, Winter E. (2009). **Creating inclusive learning environments in Irish schools: Teacher perspectives**. IRELAND: The National Council for Special Education.
- 14.Shirley, b., Phillip , F., & Jonathan, S. (2013). **classroom management Principles to Practice**. Canada: Routeledge.
- 15.UNESCO &UNGEL(2014)**EFA Global monitoring report 2013-**
- 16.UNESCO (2014), **Teaching and learning achieving quality for all EFA Glopal Monotoring Report**.
- 17.UNESCO(1994) **The Salamanca statement and faramework for action on special needs education: ACCESS AND QUALITY** Salamanca, Spain, 7- 10 June 1994
- 18.UNESCO. (2006). **Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators**. Bangkok: UNESCO.
- 19.UNICEF. (2016). **A fair chance for every child**. NY, USA: UNICEF.
- 20.UNICEF. (A2016). **Every child count: understanding of children with disabilities in state of Palestine. Gaza & West Bank**: UNICEF.
- 21.United Nations. (2007). **International Convention on the Rights of Persons with Disabilites**. NY,USA: UN. of recreation and sport ,vol 1,issue 2
- 22.Webster (1992): **New World Dictionary, Warner Book, Inc., New York**.

ثالثاً: مواقع الإنترنت:

1. DIFD. (8 AUG, 2017). *uk GOVERNMENT*. تم الاسترداد من <http://cutt.us/itYMz>
2. HI. (2017 ,8 3) *campaignforeducation*. PDF: تم الاسترداد من <http://cutt.us/bzyFT>
3. Human Rights Watch. (11 July,5:49 2017 PM). *Submission to the CRPD Committee: Draft General Recommendation* من تاريخ الاسترداد 21 7، 2017، <http://cutt.us/b4WGY/12:34am> الساعة

4. plan-international. (28 أغسطس 2017). *inclusive-education-children-disability* من الساعة 11:40 am <http://cutt.us/AXVPG11:40> تاريخ الاسترداد 7 11، 2017،
5. *Students 4 best evidence* (2. Agust, 2017). تم الاسترداد من <http://www.students4bestevidence.net/systematic-reviews-health-care-practical-guide-review/>
6. *The Evolution of Physical Therapy Learning*. تاريخ الاسترداد 7 25، (بلا تاريخ). PUBLISHERS: Jones & Bartlett 2017PDF: www.jblearning.com/samples/0763740691/40691_CH01_FINAL.pdf الساعة 12:34am
7. UNESCO. (2015) *Education for All: Education for All: تاريخ الاسترداد 8 3، 2017، من* <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/11:4> الساعة 11:4pm
8. United Nations. (2007) PDF: *International Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. تاريخ الاسترداد 3 7، 2017. www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf. الساعة 11:4pm
9. United Nations. (2013، 12 18) PDF: *General Assembly*. تاريخ الاسترداد 3 6، 2017. <http://cutt.us/AlpZw11:12> الساعة 11:12pm
10. WHO. (2011). تاريخ الاسترداد 7 9، 2017. <http://www.who.int/disabilities/en> الساعة 11:36pm
1. إسلام محمد. (21 أغسطس 2013). *مهارات التدريس*. تاريخ الاسترداد 8 17، 2017، من مقالات: <http://teachingskills.org/2013/08/21/successful-classroom-environment/> الساعة 4:45 PM
2. أكيندي، بدير؛. (29 فبراير، 2016). *الإعاقة .. تعاريف ومصطلحات*. تاريخ الاسترداد 7 26، 2017، من منبر هسبريس: <http://www.hespress.com/opinions/296750.html/> الساعة 12:34am
3. *التربية الخاصة*. (26 7، 2017). تم الاسترداد من ويكيبيديا: <https://ar.wikipedia.org/wiki/>
4. الخطيب، حسيني؛. (يوليو، 2016). *مفهوم الإعاقة والمعاق (المعوق)*. تاريخ الاسترداد 7 26، 2017، من الميادين: <http://www.almayadeen.net/articles/blog/38524/> الساعة 9:34am
5. مركز المرأة للإرشاد القانوني والإجتماعي. (ديسمبر، 2006). *أضواء على واقع النساء والفتيات الفلسطينيات في التعليم*. تاريخ الاسترداد 3 7، 2017، من مركز المرأة للإرشاد القانوني والإجتماعي: <http://www.wclac.org/publications/adwa.jpg>
6. موسى، ناصر؛. (12 6، 1415هـ). *ندوة عن دمج الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية في الرياض*. من شبكة لألوكة الإجتماعية تاريخ الاسترداد 7 11، 2017م،: <http://www.alukah.net/social/0/32391/> الساعة 10:40am

قائمة الملاحق

1. أداة الدراسة في الصورة الأولية
2. قائمة أسماء المحكمين
3. أداة الدراسة في الصورة النهائية
4. وصف مجتمع الدراسة حسب البيانات دائرة التربية والتعليم
5. كتاب تسهيل مهمة الباحثة
6. أسماء المدارس التي تم تطبيق الدراسة فيها

ملحق رقم (1)

أداة الدراسة في الصورة الأولية



جامعة الأزهر - غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم أصول التربية

السيد الدكتور: حفظة الله،،،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،

الموضوع: تحكيم استبانة

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات دراسة للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية بعنوان: "واقع البيئة التعليمية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة"، وتهدف إلى الكشف عن واقع البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، وفي ضوء ما تتمتعون به سيادتكم من خبرة واسعة، فإن الباحثة تتشرف بأن تضع بين أيديكم هذه الاستبانة بهدف تحكيمها وتطويرها وإبداء آرائكم حول وضوح العبارات ودقة صياغتها وملائمتها لموضوع الدراسة والمجالات التي وردت فيها قبل تطبيقها ميدانياً والتي تشمل (50) فقرة موزعة على (4) مجالات تتمثل بما يلي:

1. المجال الإداري (17) فقرة.

2. المجال الأكاديمي (13) فقرة.

3. المجال الخدماتي (11) فقرة.

4. المجال الاجتماعي (9) فقرة.

اسم المحكم	الدرجة العلمية	طبيعة العمل	مكان العمل

شاكرين لكم حسن تعاونكم ومع خالص التحية والتقدير...

الجوال/0598837327

الباحثة/ فرح وليد زيدية

المجالات والفقرات: الرجاء وضع إشارة (x) في المكان الذي تراه مناسباً وأمام كل فقرة.

الرقم	المجالات/ العبارات	الوضوح		الانتماء	
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية
المجال الأول: المجال الإداري:- هي قدرة الإدارة على فهم عملها وممارسة نشاطها بما يتلاءم مع تحقيق أهداف الدمج وبما يكفل تحقيق البيئة التعليمية المناسبة لذوي الإعاقة					
1	الأنظمة والقوانين الخاصة بدمج الإعاقة بالمدرسة واضحة				
2	إجراءات قبول طلبة ذوي الإعاقة سهلة				
3	تضع الإدارة التدريب خياراً استراتيجياً لإعداد الكادر البشري				
4	تراعي المدرسة القدرات والاهتمامات لطلبة ذوي الإعاقة				
5	توفر المدرسة الرعاية النفسية				
6	تتلاءم الصفوف الدراسية مع عملية الدمج (تهوية، إضاءة جيدة)				
7	يتم متابعة سير الطلبة من خلال تقارير ومجلات خاصة بهم				
8	تتوفر أدوات وخبرات فنية تتلاءم مع قدرات ذوي الإعاقة				
10	تعتمد المدرسة في قبولها للطلبة بناءً على متطلبات متوفرة بالمدرسة				
11	تشجع الإدارة المعلمين على مراجعة برامجهم وخططهم الدراسية بما يتلاءم مع الفروق الفردية بين الطلبة				
12	تتواصل المدرسة مع أسر ذوي الإعاقة				
13	تجري المدرسة عملية تقويم ومراجعة ذاتية لتطوير العمل				
14	تخضع المدرسة للتطوير وضمان الإستمرارية				
15	يتفهم العاملان لإحتياجات ذوي الإعاقة				
16	تجري المدرسة عملية تقويم ومراجعة ذاتية للتطوير				
17	تتوفر بالمكتبة أجهزة (سمعية، بصرية، حسية)				
عبارات أخرى ترونها مناسبة:					
المجال الثاني: المجال الأكاديمي :- ويتمثل في الأنشطة والأساليب والإجراءات التي يتبعها المعلمون داخل الحجرة الصفية وخارج البيئة الصفية لدمج ذوي الإعاقة					
18	يحدد المعلمون خصائص طلبة ذوي الإعاقة ويعرف احتياجاتهم				
19	يحفز المعلمون الطلبة من ذوي الإعاقة على المشاركة الفاعلة				
20	يستخدم المعلمون استراتيجية التعليم النشط				
21	يتعامل المعلمون مع الأخطاء في العمل على أنها فرص للتعلم				
22	تتنوع الأنشطة التعليمية بما يتلاءم مع طبيعة واحتياجات وقدرات ذوي الإعاقة				
23	يستخدم المعلمون أساليب متنوعة في التدريس				
24	يستخدم المعلمون وسائل ونماذج تسمح لأطفال ذوي الأعاقة بالتعلم				

				باستخدام الحواس	
25				تعتبر الأنشطة اللاصفية جزء من ثقافة (المعلم أو المدرسة)	
26				يسهم المعلمون في ترسيخ القيم والمعتقدات الجيدة لدى الطلبة بدون إعاقة إتجاه طلبة ذوي الإعاقة.	
27				يحرص المعلمون على الربط بين أساليب التدريس المستخدمة والمعايير الخاصة بالتعلم الدامج	
28				يشارك المعلمون طلبة ذوي الإعاقة في تقييم المشكلات التي تعيق انجازاتهم	
29				يعتمد المعلمون على التعزيز الإيجابي ركيزة أساسية من البيئة التعليمية الجيدة	
30				يتبع المعلمون وسائل تقويم متنوعة لا تعتمد على التحصيل الأكاديمي فقط	
				عبارات أخرى ترونها مناسبة:	
المجال الثالث : المجال الخدماتي: - ويتمثل في توفير الخدمات المساندة لتلبية احتياجات طلبة ذوي الإعاقة					
31				الطريق المؤدية للمدرسة ممهدة ويسهل الوصول إليها	
32				يمكن للطلبة الوصول والخروج من البوابة الرئيسية بسهولة	
33				تمتع المدرسة بأرضيات خشنة غير زلقة	
34				تتوفر دورات مياه مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة	
35				يمكن وصول طلبة ذوي الإعاقة بسهولة إلى (المدير، المرشد، المقصف،..... إلخ)	
36				يتوفر بالمدرسة مرشد (مقيم،تجوال) للتعامل مع ذوي الإعاقة	
37				تتوفر بالمدرسة غرفة مصادر لتقديم خدمات مساندة للطلبة	
38				توجد بالمدرسة (ماكينة طباعة بطريقة برايل،عدسة مكبرة)	
39				يمكن للطلبة ذوي الإعاقة وذوهم الاستفادة من الخدمات الإرشادية أو التربوية التي يقدمها المرشد	
40				يوجد مترجم إشارة مثبت داخل المدرسة	
41				توفر المدرسة لوحات ارشادية بلغة الإشارة أو لغة برايل حول الفصول الدراسية والمرافق المدرسية	
				عبارات أخرى ترونها مناسبة:	
المجال الرابع : المجال الإجتماعي					
وهو نظام، ومهنة إنسانية تعمل على حل مشكلات طلبة ذوي الإعاقة وتنمية قدراتهم وميولهم والوصول بهم إلى مستوى من الحياة المدرسية يتفق مع رغباتهم الخاصة لتحقيق التكيف الإجتماعي لهم.					
42				يتعامل العاملون مع ذوي الإعاقة باحترام	

				يشارك ذوي الإعاقة في الرحلات	43
				تتني المدرسة على سلوكيات الطلبة بدون إعاقه لمساعدة أقرانهم ذوي الإعاقة	44
				يستثمر العاملون الفرص المتاحة لتكوين علاقات قائمة على مكارم الأخلاق	45
				تعقد المدرسة لقاءات مع أسر ذوي الإعاقة	46
				يتم تنظيم وتبادل المعلومات والإستشارات مع الأسرة	47
				يستخدم المشرفون عبارات إيجابية لتحفيز ذوي الإعاقة	48
				تتيح المدرسة هامشاً واسعاً لمشاركة ذوي الإعاقة بالأنشطة اللاصفية	49
				يتابع المرشد طلبة ذوي الإعاقة في تقييم المشكلات التي تعيق إنجازاتهم	50
				عبارات أخرى ترونها مناسبة:	

ملحق رقم (2)
أسماء السادة المحكمين
مرتبة ترتيباً هجائياً

الرقم	الإسم	المسمى الوظيفي	مكان العمل
1-	د.أحمد محمود الحواجري	مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة	وزارة التربية والتعليم
2-	د.إياد علي الدجني	رئيس قسم التعليم الأساسي	الجامعة الإسلامية
3-	أ.خالد عمر فضة	رئيس قسم الإرشاد والتربية الخاصة	وزارة التربية والتعليم
4-	د.رائد حسين الحجار	نائب الرئيس الشؤون الأكاديمية	جامعة الأقصى
5-	أ.د. زياد علي الجرجاوي	عميد الدراسات العليا	جامعة القدس المفتوحة
6-	د. سليمان حسين المزين	أستاذ مشارك أصول التربية	الجامعة الإسلامية
7-	د.صهيب كمال الآغا	أستاذ مشارك أصول التربية	جامعة الأزهر
8-	د.فايز علي الأسود	أستاذ مشارك أصول التربية	جامعة الأزهر
9-	د. فايز كمال شلдан	أستاذ مساعد أصول التربية	الجامعة الإسلامية
10-	أ.د. فؤاد علي العاجز	عميد الدراسات العليا	الجامعة الإسلامية
11-	د. محمد عثمان الآغا	أستاذ مساعد أصول التربية	الجامعة الإسلامية
12-	د.محمود إبراهيم خلف الله	أستاذ مساعد أصول التربية	جامعة الأقصى
13-	د.محمود إسماعيل الحمضيات	عميد كلية التربية	جامعة غزة
14-	د.مروان وليد المصري	أستاذ مساعد الإدارة التربوية	جامعة القدس المفتوحة
15-	د.ناجي رجب سكر	أستاذ مساعد أصول التربية	جامعة الأقصى

ملحق رقم (3)

أداة الدراسة في الصورة النهائية



جامعة الأزهر - غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم أصول التربية

أخي المرشد أختي المرشدةحفظكم الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية كمنطاب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية بعنوان:

"واقع البيئة التعليمية لدمج طلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة"، وتهدف إلى الكشف عن مدى

ملائمة واستعدادية المدراس الحكومة لتوفير بيئة تعليمية دامجة للطلبة ذوي الإعاقة، وفي ضوء ما تتمتعون به سيادتكم

من خبرة واسعة، فإن الباحثة تتشرف بأن تضع بين أيديكم هذه الاستبانة المرفقة والتي تشمل (44) فقرة موزعة على

(4) مجالات تتمثل بما يلي:

5. المجال الإداري (11) فقرة.

6. المجال الأكاديمي (16) فقرة.

7. المجال الخدماتي (11) فقرة.

8. المجال الاجتماعي (6) فقرة.

لذا أرجو منكم التكرم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية ودقة، والإجابة عنها بكل جدية وصدق وموضوعية وذلك بوضع

إشارة (/) أمام ما تزونة لكم، مع العلم بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي

وستعامل (بسرية تامة).

شاكرين لكم حسن تعاونكم ومع خالص التحية والتقدير...

الباحثة/ فرح وليد زبيدية

الجزء الأول: البيانات الأولية: أرجو التكرم بوضع إشارة (√) في المربع المناسب:

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2. المنطقة التعليمية: ☐ شرق غزة ☐ غرب غزة

3. الدرجة العلمية: ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

4. سنوات الخدمة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

الجزء الثاني: المجالات والفقرات: الرجاء وضع إشارة (√) في المكان الذي تراه مناسباً وأمام كل فقرة:

الرقم	المجالات/ العبارات	درجة التقدير				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
يركز هذا المجال على القدرات الإدارية داخل المدرسة لتوفير بيئة دامجة للطلبة ذوي الإعاقة -المجال الأول: المجال الإداري:						
1	تلتزم إدارة المدرسة بسياسة وزارة التربية والتعليم حول التعليم الجامع					
2	تتسم الأنظمة والقوانين الخاصة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة بالوضوح					
3	تعتمد إدارة المدرسة على إجراءات واضحة وسهلة لقبول الطلبة ذوي الإعاقة					
4	تقوم إدارة المدرسة بتقييم الحالة الصحية للطلبة ذوي الإعاقة عند إجراءات القبول					
5	تقوم الإدارة بتدريب الكادر البشري على الإجراءات الدامجة للطلبة ذوي الإعاقة					
6	تستند إدارة المدرسة في قبولها للطلبة ذوي الإعاقة على إمكانياتها المادية والبشرية					
7	توجه الإدارة المعلمين لوضع خططهم الدراسية بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة					
8	تتواصل إدارة المدرسة مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة بشكل دوري					
9	تجري إدارة المدرسة عملية تقييم ومراجعة ذاتية لتطوير الإجراءات الدامجة للطلبة ذوي الإعاقة					
10	تتطلع إدارة المدرسة على تجارب الدول الأخرى فيما يتعلق بدمج الطلبة ذوي الإعاقة					
11	يوجد لدى المدرسة مناهج موائمة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة (مثال: كتب دراسية مكبرة، تسجيلات صوتية للمناهج الدراسية..... إلخ)					

المجال الثاني: المجال الأكاديمي :- يركز هذا المجال على الأنشطة والأساليب والإجراءات التي يتبعها المعلمون داخل وخارج الحجرة الصفية لدمج ذوي الإعاقة					
1	يتوفر لدى المعلمين فهم واضح عن الإعاقة				
2	يستطيع المعلمون تحديد قدرات الطلبة ذوي الإعاقة ومعرفة احتياجاتهم				
3	يحفز المعلمون الطلبة من ذوي الإعاقة على المشاركة الفاعلة				
4	يمنح المعلمون الطلبة ذوي الإعاقة فرصة للتعبير عن آرائهم مثل زملائهم من غير ذوي الإعاقة				
5	يستخدم المعلمون أنشطة تعليمية متلائمة مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة				
6	يراعي المعلمون الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة وزملائهم من غير ذوي الإعاقة				
7	يقوم المعلمون بمتابعة تقدم مستوى الطلبة ذوي الإعاقة من خلال سجلات خاصة بهم				
8	يتوفر لدى المعلمين قدرة فنية لتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة				
9	يسهم المعلمون في ترسيخ الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة بدون إعاقة اتجاه زملائهم من ذوي الإعاقة.				
11	يحرص المعلمون على الربط بين أساليب التدريس المستخدمة والمعايير الخاصة بالتعليم الجامع للطلبة ذوي الإعاقة				
12	يشارك المعلمون طلبة ذوي الإعاقة في حل المشكلات التي تعيق انجازاتهم				
13	يعتمد المعلمون على التعزيز الإيجابي للطلبة ذوي الإعاقة				
14	يتبع المعلمون وسائل تقويم متنوعة بعيدا عن التحصيل الأكاديمي				
15	يمارس المعلمون التعليم الثنائي (تعلم الأقران) بين الطلبة ذوي الإعاقة وزملائهم				
16	يوظف المعلمون الوسائل الحسية والبصرية والسمعية في الشرح لتيسير عملية الشرح				
المجال الثالث: : المجال الخدماتي:- ويركز هذا المجال على الخدمات المساندة التي تساهم في سهولة وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى المدارس					
1	تتوفر في سجلات المدرسة معلومات حول الاحتياجات التفصيلية للطلبة ذوي الإعاقة ليتم إدماجهم بالفصول الدراسية				
2	الطرق المؤدية للمدرسة ممهدة وتساعد الطلبة ذوي الإعاقة للوصول إلى المدرسة				
3	يمكن للطلبة ذوي الإعاقة الدخول والخروج من البوابة الرئيسية للمدرسة بسهولة				
4	تتميز أرضية المدرسة بأنها مستوية وغير زلقة				
5	تتوفر دورات مياه مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة				
6	يمكن للطلبة ذوي الإعاقة الوصول بسهولة إلى غرفة المدير والمرشد التربوي				

7	يمنح طلبة ذوي الإعاقة مساحات مناسبة للجلوس في الحجرة الصفية				
8	تتواصل المدرسة مع كافة المؤسسات ذات العلاقة لتفعيل دورهم لتمكين التعليم الجامع				
9	توفر المدرسة خدمة الدعم النفسي لمن يحتاجها من الطلبة ذوي الإعاقة				
10	تتوفر بالمدرسة غرفة مصادر لتقديم خدمات مساندة للطلبة ذوي الإعاقة				
11	توفر المدرسة بيئة صفية صحية (مثال: تهوية جيدة، الإضاءة جيدة، ستائر لحجب الشمس، ألوان مبهجة للجدران)				
المجال الرابع : المجال الاجتماعي ويركز على الوصول بالطلبة ذوي الإعاقة إلى مستوى من الحياة المدرسية يتفق مع رغباتهم الخاصة لتحقيق التكيف الاجتماعي لهم.					
1	يشارك الطلبة ذوو الإعاقة بالأنشطة الاجتماعية (مثال: الرحلات المدرسية، زيارة زملائهم المرضى، المناسبات الوطنية التي تنظمها المدرسة)				
2	تشجع المدرسة الطلبة على التواصل ومساعدة زملائهم من ذوي الإعاقة				
3	تنظم المدرسة لقاءات مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة بشكل دوري				
4	تشارك أسر الطلبة ذوي الإعاقة في تنفيذ بعض البرامج المساندة للتعليم الصفي				
5	تكافئ المدرسة الطلبة ذوي الإعاقة أمام زملائهم				
6	تهتم المدرسة بتوفير بيئة صديقة لحقوق الطلبة ذوي الإعاقة				

الجزء الثالث:

1. قم بتقييم المعوقات التي تحد من قدرة المدرسة على توفير بيئة دامجة للطلبة ذوي الإعاقة
(0 - عائق ضئيل، 3- عائق كبير)

البند	التقييم (0-3)
1) ضعف التمويل اللازم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة	
2) غياب الوعي بأهمية الممارسات الدامجة للطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة	
3) ضعف القدرات الفنية لدى المدرسة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة لدى الوزارة والمدرسة	
4) ضعف وعي أهالي الطلبة ذوي الإعاقة بضرورة إرسال أبنائهم إلى المدارس الحكومية	
5) غياب الأدوات المساعدة والخدمات المتخصصة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة	

حواجز أخرى:

- 1)
- 2)

2. ماهي سبل تحسين عملية دمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية لوزارة التربية والتعليم بفلسطين؟

..... (3)

..... (4)

..... (5)

نهاية الاستبانة، شكرا جزيلا لكم

ملحق رقم (4)

وصف مجتمع الدراسة حسب البيانات دائرة التربية والتعليم محافظة غزة

المجموع	الجنس		المنطقة التعليمية
	ذكور	إناث	
77	38	39	غرب غزة
83	36	47	شرق غزة
160	74	86	المجموع

* (وفقاً لبيانات دائرة التربية والتعليم في غزة، 2016-2017)

ملحق رقم (5)
كتاب تسهيل مهمة الباحثة

Ref :

Date:

ج ٧٨٤ ٢٠١٧/١١/١٤
٢٠١٧/١١/١٤

الرقم :

التاريخ :

حفظه الله...

السيد/ معالي وزير التربية والتعليم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

الموضوع: تسهيل مهمة

تهديكم عمادة الدراسات العليا - جامعة الأزهر - غزة أطيب تحياتها،
ودعماً منها لبرامج الدراسات العليا يُرجى التكرم بتسهيل مهمة
الباحثة/ فرح ونيد زيدية، المسجلة لدرجة الماجستير في التربية تخصص
أصول تربية، وذلك بهدف تطبيق أدوات الدراسة (استبانة) على المرشدين
النفسيين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي، وعنوان رسالتها:

واقع البيئة التعليمية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة

مع الاحترام

ولمزيد،

عميد الدراسات العليا

الدكتور أمين توفيق حمد



نسخة ل: ملف الطالب.



جامعة الأزهر - غزة

غزة - فلسطين

عمادة الدراسات العليا

Deanship of
Postgraduate Studies

Al-Azhar University
Gaza - Palestine

P.O.Box : 1277 - Gaza
Telephone: +970 8 2832 925
+970 8 2641 885
+970 8 2641 886
Fax : +970 8 2641 888
E-mail :
Graduate Studies:
pgs@alazhar.edu.ps

www.alazhar.edu.ps