الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية: مقارنة مع التجربة الأُسترالية

ميرا يعقوب إبراهيم طمس

202112916

اسماء لجنة الإشراف:

أ. د. وائل شرمان

أ. د. إبراهيم زريقات

أ. د. برهان حمادنة

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه

في برنامج التربية الخاصة

فلسطين، 2/ 2025

©الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

صفحة إجازة الأطروحة

الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية: مقارنة مع التجربة الأُسترالية

ميرا يعقوب إبراهيم طمس

202112916

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2025 / 2 / 25 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

	الاسم		التوقيع
1.	أ. د. وائل شرمان	المشرف الرئيس	
2.	أ. د. إبراهيم زريقات	عضو لجنة الأطروحة	
3.	أ. د. برهان حمادنة	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، 2/ 2025

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالبة: ميرا يعقوب إبراهيم طمس

الرقم الجامعي: 202112916

التوقيع: ميرا يعقوب ابراهيم طمس

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2025/3/11م

الإهداء

في المقام الأول لا يسعنا إلا أن نحمد الله على أفضاله الوفيرة اللامتناهية، فكل ما نحن عليه هو بفضله وكرمه، لذا أبدأ الإهداء بآيتين كريمتين من الكتاب المقدس: "كُلُّ عَطِيَّةٍ صَالِحَةٍ وَكُلُّ مَوْهِبَةٍ تَامَّةٍ هِيَ مِنْ فَوْق، نَازِلَةٌ مِنْ عِنْدِ أَبِي الأَنْوَارِ، الَّذِي لَيْسَ عِنْدَهُ تَغْيِيرٌ وَلاَ ظِلُّ دَوَرَانٍ" (يعقوب 1: 17) "لأَنَّنَا بِهِ نَحْيَا وَنَتَحَرَّكُ وَنُوجَدُ". (أعمال الرسل 17:28)

إلى من كان لي سنداً وعوناً، زوجي الحبيب، أتممتَ آمالي وأحلامي، فتزينتُ بألوانها الزاهية حلةً أنيقة، كنت أنت الداعم الذي منه أستقي قوتي للارتقاء إلى درجات العلى.

إلى والدي الحنون ووالدتي المعطاءة، أنتما لغة الحب التي لا تستوعبها المفردات، ولغة الأمل التي لا تضعفها الثغرات، ولغة الحياة التي لا تكف عن العطاء، ولغة النور التي يُعجز دثارها الظلمات، أقدامكما على رأسي ساجدة.

إلى والد زوجي، الذي رحل عن دنيانا لكن ذكراه ساكنة في قلوبنا. إلى والدة زوجي، صاحبة القلب الكبير التي احتوتني كابنة لها.

إلى أولادي، سر سعادتي، كأني أحلق في أعالي السحاب فأراكم نجوماً ساطعةً أسترشد بها. أغزل لكم أكاليل تحملها ملائكة السماء. كل واحدٍ ينادي اسمكم بحروف من نور. ومثلما يستمد قمر الليل نوره من الشمس والنجوم؛ أستمد قوتي منكم.

إلى أخواتي، أنتنّ الحروف التي كتبت أجمل القصص والذكريات في كتاب حياتي.

ميرا يعقوب إبراهيم طمس

الشكر والتقدير

لا يسعني عبر هذا المنبر إلا أن أعبّر عن شكري واحترامي لكل من بادر وقدم يد العون بشكل مباشر أو غير مباشر في إنجاز هذا العمل المتواضع.

وأود أن أعرب عن امتناني وشكري لمشرفي الرئيس البروفسور العزيز المعطاء الأستاذ الدكتور وائل شرمان على توجيهاته القيمة ودعمه المستمر طوال إعداد هذا البحث، فقد كان مثالاً يحتذى في العطاء وأكرمني بعلمه ومعارفه. والشكر موصول إلى أستاذيّ الفاضلين، الأستاذ الدكتور إبراهيم زريقات، والأستاذ الدكتور برهان حمادنة، على متابعتهما وملاحظاتهما القيمة واهتمامهما بإتمام هذا العمل. أسأل الله أن يجزيهما بخيراته.

وأتقدم بخالص الشكر من جامعتي، الجامعة العربية الأمريكية، وأخص دائرة التربية الخاصة على توفيرها مختلف الإمكانيات التي ساهمت في إنجاز هذا البحث. ومن كل من شارك في الدراسة الميدانية.

وأخيراً، أتقدم بالعرفان والاحترام من المدقق اللغوي الأستاذ مصعب أبو زيد، الذي لم يُقصر لحظة في تقديم يد العون.

ميرا يعقوب إبراهيم طمس

الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية: مقارنة مع التجربة الأُسترالية

ميرا يعقوب إبراهيم طمس

اسماء لجنة الإشراف:

أ. د. وائل شرمان

أ. د. إبراهيم زريقات

أ. د. برهان حمادنة

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية ومقارنتها مع التجربة الأسترالية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التربية الخاصة في المدارس الحكومية البالغ عددهم (18)، وجميع مرشدي التعليم الجامع في المدارس الحكومية البالغ عددهم (27)، وجميع مديري (مشرفين مقيمين) مدارس الأونروا البالغ عددهم (96)، وجميع مرشدي مدارس الأونروا البالغ عددهم (64). وزعت أدوات الدراسة إلكترونياً على جميع أفراد المجتمع. وقد تم تلقي ردود من مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الحكومية البالغ عددهم (34)، ومن مشرفي ومرشدي مدارس الأونروا البالغ عددهم (59)، ليمثلوا عينة الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثة ببناء أدوات الدراسة. الأداة الأولى، عبارة عن استبانة من (58) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: مجال البرامج والخدمات ويضم (15) فقرة، ومجال التقييم ويحتوي على (9) فقرات، ومجال القيادة والسياسات التعليمية ويضم (7) فقرات، ومجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية ويضم (20) فقرة، وأخيرًا مجال البيئة الفيزيقية الذي يحتوي على (7) فقرات. أما الأداة الثانية، فهي عبارة عن استبانة من (18) فقرة للكشف عن واقع تطبيق التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية. وتم استخراج دلالات الصدق والثبات لهما. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد، وتحليل التباين الرباعي، ومعاملات الارتباط، ومعاملات ألفا كرونباخ.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الحكومية، ومديري (مشرفين مقيمين) ومرشدي مدارس الأونروا جاء بدرجة مرتفعة. وأظهرت النتائج أيضا أن واقع التعليم الجامع من وجهة نظر مشرفي التربية الخاصة جاء بدرجة مرتفعة، أما من وجهة نظر مرشدي التعليم الجامع في المدارس الحكومية فجاء بدرجة متوسطة. أما واقع التعليم الجامع من وجهة نظر مديري (مشرفين مقيمين) ومرشدي مدارس الأونروا فجاء بدرجة متوسطة. وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) في متوسط استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الحكومية تعزى إلى سنوات الخبرة والمسمى الوظيفي، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a =0.05) تعزى للمتغيرين: النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي. ولوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a =0.05) في متوسط استجابات الكفاءة الذاتية لمديري مدارس الأونروا (مشرفين مقيمين) والمرشدين تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى إلى النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة. وأشارت النتائج أيضا، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) في متوسط استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في ما يخص نظام التعليم الجامع في المدارس الحكومية والأونروا تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي. وفي ضوءِ النتائج التي توصلت إليها الدراسةِ، أوصت الباحثة بإجراء دراسة للتعرف إلى الكفاءة الذاتية للمعلمين الذين يدرسون في المدارس الفلسطينية التي تتبنى سياسة التعليم الجامع.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية – التعليم الجامع – المدارس الفلسطينية – التجربة الأسترالية.

فهرس المحتويات

الرقم المحتوى الصفحة

الإقرار ..... أ

الإهداء ..... ب

الشكر والتقدير ..... ج

ملخص ..... د

قائمة الجداول ..... ي

قائمة الاشكال ..... م

قائمة الملحقات ..... ن

الفصل الأول: مقدمة الدراسة 1

1.1 المقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة 11

3.1 أهداف الدراسة 14

3.1 أسئلة الدراسة: 14

4.1 أهمية الدراسة 15

5.1 حدود الدراسة 17

6.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية 18

الفصل الثاني: مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة 20

1.2 الإطار النظري 20

1.1.2 المقدمة 20

2.1.2 التعليم الجامع 21

3.1.2 التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية الحكومية 34

4.1.2 التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا) 39
5.1.2 الإشراف والإرشاد التربوي الفلسطيني 42
6.12 الكفاءة الذاتية: 64
1.6.1.2 المقدمة 64
2.6.1.2 مفهوم الكفاءة الذاتية 64
3.6.1.2 أنواع الكفاءة الذاتية 66
4.6.1.2 مصادر الكفاءة الذاتية 69
7.1.2 التجربة الأسترالية 72
8.1.2 مقياس كفاءة المعلمين الذاتية في الممارسات الشاملة TEIP 87
2.2 الدراسات السابقة 93
1.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها: 110
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها 112
1.3 منهجية الدراسة 112
2.3 مجتمع الدراسة 113
3.3 عينة الدراسة 114
4.3 أدوات الدراسة 119
5.3 صدق الأداة 122
6.3 إجراءات الدراسة 126
7.3 الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها 128
الفصل الرابع: عرض النتائج 129
1.4 عرض نتائج السؤال الأول: ما واقع تطبيق نظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع؟ 129

2.4 عرض نتائج السؤال الثاني: ما درجة استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية؟..... 134

3.4 السؤال الثالث للدراسة: هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) في درجة استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع لنظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية باختلاف النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي؟ 159

4.4 عرض نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) في درجة متوسط استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية تعزى إلى النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي؟ 163

5.4 السؤال الخامس: ما الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية؟ 165

6.4 السؤال السادس: ما هي الحلول المقترحة لمواجهة الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية؟..... 171

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات..... 179

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة 179

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول 179

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني..... 181

2.5 في ما يلي مناقشة نتائج مجالات استبانة الدراسة (الكفاءة الذاتية)..... 183

2.2.5 مناقشة نتائج المجال الأول: مجال البرامج والخدمات التربوية للمدارس الفلسطينية..... 183

2.2.5 مناقشة نتائج المجال الثاني: مجال التقييم للمدارس الفلسطينية 185

3.2.5 مناقشة نتائج المجال الثالث: مجال القيادة والسياسات التعليمية للمدارس الفلسطينية..... 186

4.2.5 مناقشة نتائج المجال الرابع: مجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية للمدارس الفلسطينية 187

5.2.5 مناقشة نتائج المجال الخامس: مجال البيئة الفيزيقية للمدارس الفلسطينية..... 188

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: 189
4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: 191
5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه: 192
6.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس، ونصه: 194
7.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع، ونصه: 197
8.5 التوصيات 202
9.5 الدراسات المستقبلية:..... 203
المراجع..... 205
الملحقات..... 218
Abstract 239

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة

جدول رقم (1.2): توزيع المدارس حسب المديرية والجهة المشرفة وجنس المدرسة 2022–2023...44

جدول رقم (2.2): التوزيع النسبي للمدارس حسب توفير مراحيض وشواحط للطلبة ذوي الإعاقة حسب المديرية 46

جدول رقم (3.2) توزيع مراكز المرشدين التربويين ونسبة المدارس المغطاة بالإرشاد (مرشدون غير مرشدي التربية الخاصة) 47

جدول رقم (4.2) توزيع الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس (الأونروا) 48

جدول رقم (1.3) توزيع مجتمع الدراسة في المدارس الحكومية ومدارس وكالة (الأونروا).....114

جدول (2.3) توزيع عينة الدراسة لاستبانة الكفاءة الذاتية في المدارس الحكومية، ووكالة (الأونروا)، حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي 115

جدول رقم (3.3) توزيع عينة الدراسة لاستبانة التعليم الجامع في المدارس الحكومية، ووكالة (الأونروا) حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي.....117

جدول (4.3) معاملات صدق البناء لاستبانة الكفاءة الذاتية 123

جدول (5.3) معاملات صدق البناء لاستبانة التعليم الجامع 125

جدول (6.3) نتائج ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach'a alpha) لاستبانة الكفاءة الذاتية والتعليم الجامع لمشرفي التربية الخاصة في المدارس الفلسطينية. 125

جدول رقم (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التعليم الجامع (المدارس الحكومية).....129

جدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التعليم الجامع (مدارس وكالة الأونروا) 132

جدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الكفاءة الذاتية ككل في المدارس الحكومية (ن = 34).....134

جدول رقم (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الكفاءة الذاتية ككل في مدارس وكالة (الأونروا) (ن =59).....136

جدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال البرامج والخدمات (المدارس الحكومية) 137
جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال البرامج والخدمات (مدارس وكالة الأونروا) 139
جدول رقم (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال التقييم (المدارس الحكومية)..... 141
جدول رقم (8.4) 143
جدول رقم (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال القيادة والسياسات التعليمية (المدارس الحكومية) 145
جدول رقم (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال القيادة والسياسات التعليمية (مدارس وكالة الأونروا) 147
جدول رقم (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية (المدارس الحكومية)..... 149
جدول رقم (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية (مدارس وكالة الأونروا) 152
جدول رقم (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال البيئة الفيزيقية (المدارس الحكومية) 155
جدول رقم (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال البيئة الفيزيقية (وكالة الأونروا) 158
جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع لنظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي) 160
جدول (16.4): نتائج تحليل التباين الرباعي (4-way-ANOVA) للكشف عن الفروق بين درجة استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي مرشدي التعليم الجامع حول نظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية (الحكومية ووكالة الأونروا) تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي)..... 161

جدول (17.4): نتائج تحليل التباين الرباعي (4-way-ANOVA) للكشف عن الفروق بين درجة متوسط استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية تعزى إلى النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي.....164
جدول (18.4) الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مشرف التربية الخاصة (ن= 14) 165
جدول (19.4) الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مرشد التعليم الجامع (ن= 25) 167
جدول (20.4) الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في مدارس وكالة الأونروا من وجهة نظر مدير المدرسة (كمشرف مقيم) (ن = 56) 168
جدول (21.4) الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في مدارس وكالة الأونروا من وجهة نظر المرشد المدرسي (ن = 22).....170
جدول (22.4) مقترحات الحلول التي اقترحها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مشرف التربية الخاصة (14) 171
جدول (23.4) مقترحات الحلول التي اقترحها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مرشد التعليم الجامع (ن= 25) 173
جدول (24.4) مقترحات الحلول التي اقترحها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في مدارس وكالة الأونروا من وجهة نظر مدير المدرسة (كمشرف مقيم) (ن = 56) 174
جدول (25.4) مقترحات الحلول التي اقترحها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في مدارس وكالة الأونروا من وجهة نظر المرشد المدرسي (ن= 22).....176

قائمة الاشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة

الشكل رقم (1.1): الإعلانات والاتفاقيات الدولية نحو التعليم الجامع وحقوق الإنسان (UNESCO, 2021. p.1) 23

الشكل رقم (2.1) المنحى الجامع للأونروا (الأونروا، 2013ب، ص4)..... 41

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة

ملحق رقم (1): الاستبانة بصورتها الأولية 218

ملحق رقم (2): اسماء المحكمين 232

ملحق رقم (3): الاستبانة بصورتها النهائية 233

ملحق رقم (4): كتاب تسهيل المهام..... 237

الفصل الأول: مقدمة الدراسة

1.1 المقدمة

اكتسب الحِراك المهني والتطوري لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع والمعلمين اهتمامًا وطنيًا ودوليًا، لاسيما بعد اعتماد قانون تعليم الأطفال ذوي الإعاقة (IDEA) سنة 1997، وقانون عدم إهمال الطفل No Child Left Behind (NCLB)، وقانون كل طالب ينجح Every Student Succeeds Act (ESSA)، الأمر الذي أدى إلى مضاعفة المسؤولية على كل من يعمل في السلك التعليمي أو يشرف أو يرشد المعلمين الذين يتعاملون بشكل مباشر مع الطلبة، وساهم في إطلاق العنان للاطلاع على كفاءتهم الذاتية؛ كونها تشكّل رؤيةً واقعيةً وفهمًا جيدًا لإمكاناتهم المعرفية والانفعالية والاجتماعية، وأبعاد شخصيتهم المتمثلة في إيمانهم بذواتهم وقناعاتهم الذاتية بتحقيق المبتغى منهم، مما قد يقدم تفسيرًا لأنماط تفكيرهم، وبصيرتهم في التعامل مع حل المشكلات التي قد تعتريهم، ويعطي انطباعًا يعبر بشكل فعّال عن معتقداتهم وإدراكاتهم وقدرتهم على تحديد الأهداف وتنظيمها وتنفيذها بأداءٍ ناجحٍ، ويكشف عن مرونتهم في التعامل مع التحديات والمواقف المعقدة بصورة إيجابية (U. S. Department of Education, 2023 ؛Schwab et al., 2019).

وضعت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على عاتقها مهمّة إصلاح النظام التعليمي الفلسطيني، فور انتقاله من الهيمنة الإسرائيلية سنة 1994 إلى السلطة الفلسطينية، وحيازتها الصلاحيات الخاصة بالنظام التعليمي. وبغية معالجة العقبات والمعضلات التي ثبطت جودة الخدمات التعليمية؛ وضعت الوزارة نصب عينيها غاية النهوض بالعملية التعليمية التربوية على جميع الأصعدة، ومتابعة عمل المعلمين في الميدان. وفي سبيل بلوغ مستويات ملائمة تتناغم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين وتتوافق مع المعايير والاتفاقيات الدولية والقوانين الخاصة بالحق

في التعليم؛ تولّت الوزارة قيادة دفّة التعليم سعيًا وراء الإصلاح والحرص الشديد على الازدهار التربوي. أدى هذا الانتقال إلى تولي الوزارة زمام الأمور المتعلقة بقطاع التعليم الذي يُعدّ أكبر قطاع خدمي تشرف عليه السلطة الفلسطينية، الأمر الذي يُحمّل الوزارة المسؤولية عن إدارة المدارس الحكومية كافة وتمويلها تمويلًا يسد ثغرات التراجع أو النكوص التعليمي، عبر سياسات داعمة فعّالة تقدم نظامًا تربويًا أكاديميًا لمختلف الطلبة دون تحيّز أو استثناء، مستجيبة لاحتياجات كلّ من الطلبة والمعلمين والمجتمع المحلي (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2022).

تشرف وزارة التربية على سلم تعليمي قائم على مراحل عدة، تتمثل المرحلة الأولى في تلبية حاجات الأطفال المنتمين إلى الفئة العمرية الواقعة بين أربع وخمس سنوات، الملتحقين بمرحلة رياض الأطفال، أي مرحلة ما قبل المدرسة، وهي مرحلة غير إلزامية يعمل فيها مُزوّدو خدمات من القطاع الخاص لأهدافٍ ربحية أو غير ربحية، وحديثًا بدأت وزارة التربية تقديم خدمة رياض الأطفال بشكل محدود عبر إقامة رياض أطفال حكومية، ووفقًا لإحصاءات وزارة التربية، يبلغ عدد رياض الأطفال في الضفة الغربية وقطاع غزة 2198 روضة، منها 409 حكومية بنسبة 18%، و1780 روضة للقطاع الخاص بنسبة 82% (وزارة التربية والتعليم العالي، 2023).

أما المرحلة الثانية فتتمثل في المرحلة الأساسية التي باتت تمتد على مدار عشر سنوات دراسية بدلًا من تسع سنوات في النظام القديم الذي كان يُعرّف بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية، بينما باتت هذه المرحلة اليوم تضم مستويين: الأول يعرف باسم المرحلة التحضيرية التي تشمل الصفوف من الأول حتى الرابع الأساسي، أما الثاني فيضم مرحلة التمكين التي تشمل الصفوف من الخامس حتى التاسع الأساسي، وكلا المستويين إلزامي في فلسطين يبدأ الالتحاق بهما في عمر ست سنوات. تنتشر المرحلة الأساسية في أنواع مختلفة من المدارس، فهناك مدارس تُديرُها وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا)، ومدارس خاصة تُديرها جهاتٍ

ربحية وغير ربحية مسجلة لدى وزارة التربية، ومدارس حكومية تُديرُها وزارة التربية. أما المرحلة الثالثة من التعليم فهي المرحلة الثانوية التي تضم الصفين الحادي عشر، والثاني عشر، على مدار عامين دراسيين، وتتضمن الفروع: "الأدبي، العلمي، الشرعي، الريادة والأعمال، الزراعي، الصناعي، الفندقي، والاقتصاد المنزلي" (وزارة التربية والتعليم العالي، 2024).

علمًا أن بإمكان الطلبة الالتحاق بمرحلة التعليم الثانوي في المدارس الحكومية والخاصة فقط، كون مدارس (الأونروا) لا تضم المرحلة الثانوية (اليونيسف، 2018).

تشكل مدارس (الأونروا) جزءًا أساسيًا من المنظومة المجتمعية والتربوية والتعليمية، وقد وضعت لمساتها على بعض الإصلاحات التي يحتاجها نظام التعليم، وفق محاور تمتاز بالأهمية، وتشمل تلك الإصلاحات بعض الجوانب المتمثلة في العمل على تمكين مدارسها التي تشرف عليها، والتطرق إلى سُبّل تطوير المعلمين، وإدخال نظام التعليم الجامع، والاهتمام بالمناهج وطُرق تقييم الطلبة الملتحقين (الأونروا، 2012). وعليه، باتت (الأونروا) تسعى إلى توفير خدمة تعليم جامعة ومناسبة للطلبة الفلسطينيين اللاجئين. ومع استمرار جهودها في الاستثمار في جودة التعليم؛ تبنت (الأونروا) منحى التعليم الجامع كمنحى استراتيجي سنة 2013، وبقيت مواظبة في التزامها وتأكيدها على تنفيذ سياسة التعليم الجامع وتعزيز هذه السياسة ضمن إطار الخطة الإستراتيجية (2016–2021) (وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى [الأونروا]، 2013أ؛ الأونروا، 2013ب).

يبدو أن (الأونروا) ليست بمعزل عن الوضع التعليمي الفلسطيني القائم في المناطق التي تعمل فيها؛ فمن الواضح أنها تدرك ضرورة تحسين جودة التعليم، والاستثمار في إعداد المعلمين وتدريبهم، وتحديد الأولويات اللازمة لتفعيل تلك الجودة بما يتناسب مع الأهداف الإنمائية للألفية ذات الصلة بمنحى التعليم للجميع، وإدخال جملة من التطويرات التي تراعي استراتيجية الإصلاح

التعليمي ضمن نهجٍ يتصف بالشمولية والإجمالية، وقد يكون الاهتمام بالكفاءة الذاتية سواء للمعلمين أو المشرفين إحدى تلك الاستراتيجيات (الأونروا،2011–2015). وارتباطًا بما سلف، ما زالت التحديات والصعوبات تواجه نظام تطبيق التعليم الجامع في مدارس (الأونروا)، على الرغم من أنها سعت إلى تحقيق أهدافها من خلال البدء بتعديل النظام المدرسي وتحسينه، وإدخال الأدوات المناسبة التي تحاول الكشف عن احتياجات ومتطلبات الطلبة وتلبيتها، وبذل الجهود لتطوير مهارات المعلمين مهنيًا، والتطرق إلى مساعدتهم في الميدان، بالاعتماد على دليلٍ تم إعداده مُسبقًا لإرشادهم، والتركيز على متابعتهم من خلال مشرفين أو مرشدين يتمتعون بكفاءة ذاتية مناسبة وهادفة إلى تطويرهم تطويرًا واقعيًا وفعالًا ضمن الممارسات التربوية التعليمية التعلمية داخل الصفوف الجامعة (الأونروا، 2013ج؛ الأونروا، 2013د)، وقد يكون السبب هو الحاجة المُلحة إلى التغيير الجذري على مستوى عميق يشمل النظام بأكمله، سواء بإلقاء النظر على الكفاءة الذاتية للمشرفين والمرشدين الذين يتابعون المعلمين في الميدان بشكل مباشر، أو على صعيد السياسات المُتّبعة أو الممارسات الصفية والإدارية، وصولًا إلى البُنية التحتية التي يحتاجها منحى التعليم الجامع، والموارد والتكنولوجيا ضمن مظلة الإتاحة المكانية والمعلوماتية المتطورة التي يحتاجها النظام للارتقاء بالأهداف والوصول إلى النتاجات؛ فهذا التغيير يحمل في جُعبته الكثير من التحديات والصعوبات، لاسيما في التطبيق وتحويل الخطط والنظريات إلى تجارب واقعية؛ حتى ترتد على العمليات التعليمية والأنشطة والرؤى المستقبلية، ومدخلات العملية التعليمية وعناصرها البشرية والمادية والمعنوية (Sharma et al., 2022).

لعل العملية التعليمية التعلمية داخل المؤسسات المدرسية تحتاج نظرة متأنية من المتخصصين وأصحاب القرارات انطلاقًا من الأهمية البالغة التي تحتلها، كونها بمثابة جسر يعبر من خلاله الطلبة إلى متطلبات حياة ما بعد المدرسة. ونظرًا لحساسية هذه المرحلة، لابد أن يتمتع

مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع بكفاءة ذاتية عالية المستوى لضمان سيرورة عمل النظام التعليمي المناسب؛ فقد أوصى المؤتمر العربي السابع لوزراء التربية والتعليم العرب (2010) والأمم المتحدة (2016) بضرورة الارتقاء بها وتوفير السبل المناسبة لنهضتها، ضمن مناخ شامل وجامع قادر على استيعاب مشاركة كاملة وفعالة لجميع الطلبة الملتحقين دون استثناء بغض النظر عما يعتبرونه إعاقة أو مشكلات أو عجزًا أو صعوبات تعلّمية، بالإضافة إلى إقرار الشراكة الداعمة التي تعزز روح القوة والأرصدة القوية التي تساهم في الموارد بين كل من مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع، والمعلمين في الميدان (دولة فلسطين وزارة الخارجية والمغتربين، 2023).

ولضمان تحقيق الارتقاء التربوي بالتعليم الجامع للمتعلمين كافة، أصدر رئيس اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية قرار بقانون رقم (8) لسنة (2017) الذي شملت المادة (14) منه، تبني وزارة التربية والتعليم سياسة التعليم الجامع والمساند، التي بدورِها تكفّل تعلّم الطلبة دون استثناء، خصوصًا المهمشين وذوي الاحتياجات الخاصة، عبر تعزيز نظام تعليمي يلبي احتياجاتهم المختلفة، وتصميم بيئة تعليمية حاضنة بعيدة عن التحيّز أو التمييز، مبنية على أسس مرنة قادرة على إحداث التغييرات الجوهرية المناسبة داخل النظام التعليمي بأكمله، ليصبح نظامًا تعليميًا قادرًا على التكيّف مع احتياجات المتعلم، سواء على صعيد الموارد، والمناهج، وطرق التقييم، والبنية التحتية (أُفق، 2023؛ بوابة قادر الإلكترونية، 2024). في السياق، أشاد المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب (2010)، بأهمية جهود مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في متابعة أداء المعلمين والارتقاء به، وتنمية كفاياتهم المهنية في ضوء المتغيرات الحديثة، وكيفية تطبيق استراتيجيات التعليم بصورٍ تتناسب مع المتعلمين كافة خاصة الطلبة ذوي الاحتياجات

الخاصة، وهذا ما عمدت إليه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، عقب إصدار القرار بقانون المذكور آنفًا.

لا يقتصر دور وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على العمل بالقانون آنف الذكر، فقد سعت إلى وضع سياسات تساهم في حماية حقوق المتعلمين كافة خصوصًا أولئك المعرضين للتهميش أو الإقصاء كالطلبة ذوي الإعاقة على سبيل المثال، بما في ذلك طرح وتنفيذ آليات تقييم مناسبة لاحتياجاتهم، وتوفير كادر من المعلمين وأصحاب التخصص كالمشرفين والمرشدين (موسوعة القوانين وأحكام المحاكم الفلسطينية، 2023).

عمدت الوزارة إلى تبني مبدأ تكافؤ الفرص، كما جاء في سانت مارتن San Martin et (2021) al.، فقد تُلقى المسؤولية الرئيسة على مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع تجاه المعلمين في الميدان وكيفية تطبيق التعليم المناسب لجميع الطلبة الملتحقين على مقاعد الدراسة دون استثناء أو استبعاد أي أحد منهم نتيجة ممارسات صفية غير مناسبة أو عدم توافق المناهج الدراسية، ومن المنطقي كما رأت دراسة (العثمان، 2018؛ Al- Othman, 2018؛ & Henry Namhla, 2020)، التعرف إلى كفاءة المعلمين في الميدان قبل الشروع في تطبيق التعليم الجامع. وبموجبه، لابد من تطوير قدرات المعلمين وإعدادهم إعدادًا مناسبًا بما يتوافق مع التعليم الجامع ومبدأ تكافؤ الفرص، ومحاولة تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستديمة التي أدرجت رسميًا خلال مؤتمر الأمم المتحدةَ في نيويورك في أيلول سنة 2015، الذي يشدد على أهمية ضمان التعليم الجامع والشامل والمنصف للجميع مدى الحياة، الأمر الذي قد يتطلب استعدادًا تامًا في الكشف عن الكفاءة الذاتية الخاصة بمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع بما أنهم أصحاب الاتجاه المباشر من حيث متابعة المعلمين في الميدان (,[UNESCO] United Nation Educational Scientific and cultural Organization 2020). وبناءً

عليه، ولبذل الجهود الممكنة في سبيل إحراز متطلبات التعليم الجامع الناجح، قد يكون من المجدي جمع وحيازة بعض البيانات التي تتناول كفاءة مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع، وتوجيه الاهتمام إلى تجارب عالمية سابقة أحرزت تفوقًا ملموسًا في تمرير نظام التعليم الجامع ولعبت دورًا أساسيًا في تحديد جودة التعليم الجامع الذي يتلقاه الطلبة، وفي هذا الصدد، صَرّح شارما Sharma et al. (2022) بأن استقصاء الكفاءة الذاتية لأصحاب المسؤولية تجاه تمرير وتطبيق التعليم الجامع، قد ينمي المساهمة الفعّالة في تعزيز التعليم الجامع بشكلٍ فعّال ويرتقي بنتائج الطلبة، مشيرًا إلى الأثر الايجابي للكفاءة الذاتية وارتباطها بنجاعة التعليم الجامع، موصيًّا بضرورة مضاعفة مسارات البحث والمعرفة في هذا المجال في شتى الدول (Lozano et al. 2023). وعليه، لابد من إيلاء اهتماماتٍ بحثية في الكشف عن الكفاءة الذاتية من خلال التصريحات أو البيانات الآتية من المرشدين والمشرفين ذوي العلاقة عبر الصلة المباشرة مع المعلمين الذين يمارسون مهنة التعليم، ويُطبّقون التدريس ضمن منحى التعليم الجامع، كما أشار لوزانو وآخرون Lozano et al. (2023) إلى أن الكفاءة الذاتية العالية هي دلالة على التدريس الناجح ومفتاح لأبوابٍ قد تكون مغلقة. والتطرق لهذا الموضوع قد يساهم في توفير منظور جديد لفهم مدى كفاءة وفعالية المعلمين في التدريس – كونهم الجزء الرئيس في المنظومة التعليمية – ويعزز القاعدة المعلوماتية التي من الممكن الاستفادة منها لحل بعض الثغرات أو المشكلات المستترة (Schwab et al. 2018).

حظي مواطنو الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1975 بالاهتمام الأول والسبّاق في ما يخص إقرار قوانين أنظمة فيدرالية تكفل تكافؤ الفرص في ما يخص حقوقهم المختلفة، وفي سنة 1989 باتت اتفاقية الأمم المتحدة جزءًا من الاتفاق الدولي الذي يشير إلى الالتزام الحثيث تجاه أطفال العالم (اليونسف. د.ت). وحصل الطلبة الملتحقون في المدارس على العديد من حقوقهم بعد إبرام

الكونغرس الأمريكي ما يُعرف بقانون التعليم الخاص لكل الأطفال الذين يواجهون تحدي الإعاقة (EHA) الرمز المختصر للآتي: Education for All Handicapped Children Act، الذي عدلت تسميته لتصبح قانون التعليم للأفراد المعاقين (IDEA) اختصارًا للآتي Individuals with Disabilities Education Act لضمان حصول الطلبة ذوي الإعاقة كافة الذين تتراوح أعمارهم بين 3 إلى 21 عامًا على تعليمٍ مجاني يتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم المختلفة (U. S. Department of Education, 2023). واستكمالًا لمواكبة التطورات المتناغمة مع قوانين حقوق ذوي الإعاقة، وقع الرئيس الأمريكي جورج بوش سنة 1990 على القانون الأمريكي (ADA) المختصر للآتي American with Disabilities Act of 1990، الذي يعد القانون الأكثر شمولية في التشريعات التي تضمن المساواة في حق التعليم للأفراد الذين يواجهون تحدي الإعاقة دون أي تمييز (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2023). وبحلول سنة 1992 أصبح التوجه لاستخدام مصطلح البيئة الأقل تقييدًا Least Restrictive Environment (LRE) شائعًا كونه يوفر بيئة دمج مناسبة لذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين، ضمن مناخ تدريسي وبيئة تعليمية تحترم قدراتهم وتعمل على تحقيق أكبر قدر ممكن من احتياجاتهم، إما بدمجهم الكامل مع العاديين أو فصلهم فترة لا تتجاوز الساعتين ضمن إطار تعليمي خاص بغرف صفية مخصصة لهم، تمرر فيها المناهج الملائمة ضمن وسائل تعليمية مناسبة، وإن اقتضت الحالة مع أولئك الذين يواجهون إعاقات شديدة يمكن إحالتهم إلى مدارس خاصة قادرة على أن تقدم لهم العناية والرعاية المناسبة (National Center for Parent Information and Resources [CPIR], 2022).

وفي سياقٍ مشابه، أولت أستراليا الاهتمام ذاته لمواطنيها ذوي الإعاقة سنة 1981، بعد دراسة وتحديد احتياجاتهم، وتصنيفهم إلى فئات بهدف تسهيل تقديم الخدمات اللازمة لهم، والعمل

على دمجهم أكاديميًا واجتماعيًا. وفق ما يسعى إلى تحقيقه قانون احترام حقوق ذوي الإعاقة وحقهم في الحصول على التعليم والخدمات والمرافق والمشاركة التامة دون أي تمييز ضدهم (الأمم المتحدة، 2013). علمًا أن اهتمامها بدأ خلال الفترة الواقعة بين 1960–1970 عبر تطوير برامج من شأنها أن تلبي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وفي سنة 1972 عززت مفهوم التكامل التعليمي، بعد إصدار قانون التعليم العام، الذي يقضي بتوفير بيئة تعليم جامعة للطلبة ذوي الإعاقة داخل المدارس الحكومية والخاصة، ومع دخول سنة 1992 أقرت أستراليا قانون التمييز ضد الإعاقة، وهو القانون الذي يحمي حقوقهم التعليمية والمهنية (الأمم المتحدة، 2013). في السياق نفسه، وضع مسؤولون حكوميون في شؤون الإعاقة سنة 2008، إطارًا وطنيًا متناسقًا لتعزيز دعوة حماية حقوق ذوي الإعاقة، على مستوى الفرد والنظام، والعمل على تحديد تعاريف مشتركة، للوصول إلى النتائج المرجوة. إلى أن جرى تحديد الإطار الوطني العام سنة 2012، ومنذ ذلك الوقت شهدت السياسة المعنية بشؤون الإعاقة تطورًا مستمرًا شمل مستويات الحكومة والنظام المجتمعي، والرعاية الصحية والسكنية، والوطنية، والتعليم والتوظيف والعدالة الكاملة، انسجامًا مع القانون الذي يعترف بحقوق ذوي الإعاقة (ملخص استراتيجية الإعاقة الخاصة بأستراليا 2021–2031).

وفي سبيل استمرارية توفير الحماية اللازمة لهم ولحقوقهم، والتغلب على الحواجز التي قد تحول دون مشاركتهم الفعالة داخل المجتمع وفي أنشطة الحياة كافة، تم تعميم الاستراتيجية الخاصة بشؤون الإعاقة في أستراليا 2021–2031، كمثابة واقٍ أو ضامن يضمن لذوي الإعاقة الشعور بالأمان، والعيش بكرامة والتمتع بالمساواة، والمشاركة العادلة كأعضاء متساوين في المجتمع أمام القانون. بالإضافة إلى وضع الإطار الوطني 2023–2025 للدعوة لحماية حقوق

ذوي الإعاقة؛ بهدف استمرارية إلزام الحكومات الأسترالية في توفير المواءمات والخدمات والمعايير التي يحتاجها ذوو الإعاقة (الإطار الوطني للدعوة لحماية حقوق ذوي الإعاقة، 2023–2025).

تبنت الأمم المتحدة سنة 1993 قوانين تسعى لتعزيز مبدأ تكافؤ الفرص وترنو لدمج ذوي الإعاقة تعليميًا واجتماعيًا، كما تبنت اليونسكو شعار "الحق لكل طفل في تلقي التعليم المناسب له"، وذلك بعد الانتهاء من المؤتمر الدولي في سلامنكا سنة 1994 (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities [CRPD], 2016)، الأمر الذي دفع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية سنة 1997 إلى أن تتبنى شعار التعليم للجميع، والعمل على تطبيق برامج التعليم الجامع بشكل مبدئي وتجريبي، كونه بمثابة أداة تساهم في تعزيز فرص المشاركة المتساوية، وضمان انخراط مختلف الطلبة في منظومة التعليم العام، لاسيما هؤلاء الذين تعرضوا للإقصاء والاستبعاد، والتركيز على تحقيق مخرجات مرجوة (وزارة التربية التعليم العالي الفلسطينية، 2009).

أكدت منظمة اليونسكو أن نجاعة فرض التعليم الجامع وتحقيق ما يبتغيه الهدف الرابع من أهداف التنمية المستديمة بما في ذلك ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع؛ يتطلب تأهيل المعلمين تأهيلًا مهنيًا مناسبًا وجيدًا، ونوّهت بأن طموحات الهدف الرابع آنف الذكر يحتاج إلى كفاءة المعلمين واعتماد فرص التعلم الجيدة في كل السياقات والمستويات، ويشمل هذا الأمر تنمية الانتفاع بالتدريب الجيد، وإيلاء الاهتمام بالبحث والاستقصاء لدعم متطلبات نجاح نظام التعليم الجامع. (United nations relief and works agency for Palestine refugees in the near east [UNRWA], 2013).

كانت أستراليا واحدة من أولى الدول التي صادقت على بيان سلامنكا، واعتمدت فلسفة التعليم الجامع، وأشارت إلى أهمية تأثير الدورات التعليمية للطلبة المعلمين قبل الخدمة سواء طلبة البكالوريوس أو طلبة الدراسات العليا؛ كونها تعزز الدور الجوهري والإطار المعرفي والوعي

باحتياجات الطلبة المتنوعة، وتوفير الموارد اللازمة لتيسير وتطبيق نظام التعليم الجامع قبل الشروع بالخدمة (Boyle & Anderson, 2020).

2.1 مشكلة الدراسة

نظرًا لأهمية دور التعليم العالي في إعداد الطلبة المعلمين لمواجهة تحديات الميدان التعليمي، كالتعامل مع حاجات المجتمع، ومتطلبات مهنة المعلم، وما تحمله هذه المهنة من صعوبات، خاصة عندما يحمل النظام التعليمي راية التعليم الجامع. فإن جهود النظام التربوي – كما جاء في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2021–2023) – لمواكبة الظروف التي تعتري النظام، ستتضاعف، لاسيما مع ضعف التوازن الممنهج والموحد لمؤهلات الطلبة المعلمين بين مسارات برامج التعليم المختلفة داخل كليات التعليم العالي، الذي قد يخلق نوعًا من التعدد من حيث الكفايات والمعايير التأهيلية المناسبة للطلبة المعلمين الذين يستعدون لمواكبة مهنة التعليم وفقًا لمتطلبات التعليم الجامع، وتمشيًا مع الأولوية الوطنية لخطة التنمية الوطنية 2017–2022، والهدف الرابع من أهداف التنمية المستديمة الخاصة بالتعليم الجيد للجميع دون استثناء. وعليه، قد تتجلى قدرة النظام التعليمي بالتركيز على تعيين مشرفين ومرشدين أكفاء ومؤهلين بشكل كامل، وقادرين على تقديم المشورة والتوجيه، والدعم اللازم والمناسب للمعلمين في الميدان، وبشكلٍ ينسجم مع حاجات الطلبة ذوي الإعاقة، كبوصلة موجّهة لخريطة طريق تقود النظام نحو التطور الذي يحتاجه أفراد العملية التعليمية التعلمية، بصورة تتناسب مع منحى التعليم الجامع (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017؛ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2022؛ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2021–2023؛ Ministry of education and higher education,2017)

وعليه، فقد أظهرت مراجعة شاملة للأدبيات العلميّة المتاحة وبعض الدراسات السابقة وما ضمتهُ من نتائج جليّة؛ كدراسة كاثمبي وآخرين (Gathumibi, et al. (2015، ودراسة شريفة

Shareefa (2016)، ودراسة باعثمان والسديري (2018) أهمية الكشف عن الكفاءة الذاتية والكفاءة العلمية والعملية لكل من له علاقة مباشرة بحقل التعليم الجامع، سواء من المعلمين أو المشرفين الذين يقدمون التدريب والإرشاد والتأهيل بما يتوافق مع حاجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل معهم؛ كونه يؤثر بشكل مباشر على العملية التعليمية. وقد تعزز التجربة الأسترالية أهمية تمتع مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع بالكفاءة الذاتية، بما في ذلك ضرورة متابعة المعلمين وتطوير مهاراتهم بشكلٍ احترافي لضمان فعالية التعليم الجامع وتطبيقه الممارسات الشاملة التي تحتضن المتعلمين بمختلف حاجاتهم وقدراتهم، باعتباره مبدأً أساسيًا مكملًا لمبادئ التغيير الذي يرنو إلى الرُقي بالتعليم وضمان جودته وحصول الطلبة كافة على التعليم المناسب (Hanebutt & Mueller, 2021). لا شك في أن الحكومة الأسترالية قد شكّلت مفهومًا واضحَ المعالم نحو فهمٍ عميقٍ وواعٍ وراق لمفهوم فلسفة التعليم الجامع ونهجه الذي يوفر فرصًا متساوية للجميع، ويؤمن بقدرة الطلبة كافة على التعلم، القائم على مبدأ تلبية احتياجاتهم جميعًا ومراعاة تنوعهم وقدراتهم المختلفة، والاستثمار في مهارات المعلمين بهدف تطبيق ممارسات التعليم الجامع، وتنمية كفاءتهم الذاتية كحجر الأساس الذي حافظت عليه كل المؤسسات التعليمية والإرادة السياسية الداعمة للتعليم الجامع (Australian Government Department of Education, 2020). أما التزام الحكومات والمؤسسات والمجتمع ككل، فقد كان كفيلًا بإحداث التغييرات وتطبيق الممارسات الفعالة لتعزيز التعليم الجامع؛ كالتطرق إلى تبني استراتيجيات تدريسية مختلفة وتقييمات متنوعة، والتعاون المثمر بين المدرسة وأبناء المجتمع الذي يدعم التدخل المبكر وتوفير الدعم المناسب لأطفال المجتمع (Mayer et al. 2017). وعليه، ساهم ما ذكر سالفًا من عوامل في جذب انتباه الباحثة إلى تقصي المزيد من المعلومات عن الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية. وزاد من رغبتها في التقصي أيضًا، عن بعض

المعلومات التي قد حصلت عليها أثناء ممارسة مهنتها في ميداني التعليم والتشخيص وفقًا لاحتكاكها المباشر مع بعض المعلمين الذين عبّروا عن استيائهم، كونهم يعتبرون أنفسهم غير مؤهلين للتعامل أو تطبيق المهارات التي يحتاجها الطلبة المختلفون، أو كيفية تعليم جميع فئات الطلبة خاصةً الذين يواجهون تحديات الإعاقة بحالاتها المختلفة. إلى جانب تواصلها المباشر مع أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين عبروا عن استيائهم نتيجة استمرار التأخر الأكاديمي الملحوظ عند أبنائهم، أو جموده وعدم إحرازِه أي تقدم ملحوظ. وباعتبار الباحثة محاضرة تربوية، فقد استطاعت الحصول على بعض المعلومات التي تشير إلى أن المعلمين لم يتلقوا أي تدريب منذ سنة 2018 حتى يومنا هذا، الأمر الذي قد يفسر الركود الأكاديمي الذي أعَرَّبَ عنه بعض أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد يضاعف ما سبق أيضًا أهمية البحث في الكشف عن كفاءة مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع الذين يتابعون ويشرفون على سيرورة عمل المعلمين في المدارس.

ومن خلال اطّلاع الباحثة العلمي على الأدب التربوي وبعض التجارب العالمية كالتجربة الأسترالية، وخبرتها العملية في الميدان، تبلورت لديها فكرة الانتقال من الخطط المجردة إلى واقع حقيقي مُطبّق، ضمن معايير وأُسس منظمة قابلة للتطبيق والتقييم وفق ما ينادي به منحى التعليم الجامع.

علاوةً على ما سلف، جاءت هذه الدراسة لتلقي نظرة متأنية في الكشف عن الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية: مقارنة مع التجربة الأُسترالية.

3.1 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

التعرف إلى درجة الكفاءة الذاتية لمشرفي ومرشدي التعليم الجامع ومقارنتها مع التجربة الأسترالية، بالإضافة إلى:

- التعرف إلى واقع تطبيق نظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع.
- تحديد درجة استجابات الكفاءة الذاتية لدى مشرفي ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية.
- الكشف عن اختلاف درجة استجابات مشرفي ومرشدي التعليم الجامع لنظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي.
- الكشف عن اختلاف درجة استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي.
- التعرف إلى الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية.
- عرض عناصر التجربة الأسترالية في التعليم الجامع.
- مقارنة مستوى الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في فلسطين مع مستوى الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة في أستراليا؟

3.1 أسئلة الدراسة:

ما هي درجة الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع ومقارنتها مع التجربة الأسترالية؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما واقع تطبيق نظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية من وجه نظر مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع؟
- ما درجة استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية؟
- هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = 0.05) لدرجة استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في ما يخص نظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي؟
- هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = 0.05) بين درجة متوسط استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية تعزى للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي؟
- ما الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية؟
- ما عناصر محتوى التجربة الأسترالية حول التعليم الجامع في المدارس الأسترالية؟
- مقارنة مستوى الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في فلسطين مع مستوى الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة في أستراليا.

4.1 أهمية الدراسة

تركز الدراسة الحالية على الكشف عن الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع ومقارنتها مع التجربة الأسترالية. من وجهة نظر الباحثة، قد تنبع أهمية الدراسة مما تشير إليه من جوانب مختلفة تتمثل في الجوانب النظرية والبحثية والعملية.

فعلى الصعيد النظري:

1. قد تفيد الدراسة الحقل التربوي الفلسطيني، لاسيما أنها تحاول أخذ العِبر، وإلقاء الضوء على تجارب عالمية أخرى أحدثت تغييرات في المنظومة التعليمية وفقًا لمتطلبات التعليم الجامع، كالتجربة الأسترالية؛ بحيث يستعان بها كنموذج حي وناجح بهدف حل المشكلات التي قد يواجهها مشرفو ومرشدو التعليم الجامع والارتقاء به.
2. تطبيق نظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع.

وعلى الصعيد البحثي، قد تُمنح أهمية أخرى لهذه الدراسة كونها قد تكون استمرارًا لِبعض الدراسات الأجنبية، التي اتبعت ذات الشأن لكن بصورة منفصلة، ومن بينها دراسة شارما وآخرين Sharma et al. (2016) ودراسة شواب Schwab et al. (2018) ودراسة شارما وآخرين Sharma et al. (2022) فكلٍ منهم كان جُل اهتمامه إما التعرف إلى الكفاءة الذاتية للمعلم الذي يدرس الطلبة ضمن نظام التعليم الجامع، وآخر في التعرف إلى تصورات الأهل تجاه التعليم الجامع، والأخير وجّهَ اهتمامه نحو الكشف عن مشاعر الطلبة نحو الدمج ضمن التعليم الجامع. إلا إن هذه الدراسة جاءت محاولةً لتغطي جانبًا آخر، من الممكن أن بعض الدراسات الفلسطينية السابقة قد أغفلته، وذلك عبر البحث عن الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع على اعتبار أنهم الموجهون الرئيسون لهؤلاء المعلمين الممارسين مهنة التعليم، لاسيما التعليم تحت مظلة سياسة التعليم الجامع، السياسة التي تجمع وتضم مختلف الطلبة بمختلف احتياجاتهم. فيتم التطرق لهذا الموضوع، ضمن دراسة فلسطينية المنشأ؛ كمحاولة لسد فجواتٍ بحثية وتعزيز إطارٍ بحثيٍّ قد يساهم في دعم الباحثين في مجال التعليم الجامع.

وعلى الصعيد العملي، توَّفر نتائج هذه الدراسة معلوماتٍ مهمة من شأنها:

1. توسيع دائرة المعلومات البحثية والمعلوماتية المتوفرة، بشكلٍ تستفيد منها الجهات التربوية المسؤولة عن برامج التربية الخاصة وتطوير المنظومة التعليمية بالشكل المطلوب وفقًا لنظام التعليم الجامع.
2. فهم الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية وتبني استراتيجية مناسبة للتغلب عليها؛ وذلك بهدف تطوير حلول فعالة لتحسين تطبيق نظام التعليم الجامع، وتعزيز كفاءة مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع، وتحسين جودة التعليم داخل المدارس الفلسطينية.

5.1 حدود الدراسة

فيما يلي الحدود التي اقتصرت عليها الدراسة:

1. الحدود المكانية: أقسام التربية الخاصة والإرشاد في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية الموزعة في مختلف محافظات الضفة الغربية، بالإضافة إلى مدارس (الأونروا) الموزعة في المناطق الشمالية، والوسطى، والجنوبية في محافظات الضفة الغربية.
2. الحدود البشرية: جميع مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في أقسام التربية الخاصة والإرشاد، وجميع مشرفي ومرشدي التعليم في مدارس (الأونروا).
3. الحدود الزمانية: سيتم إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2023/ 2024).
4. الحدود المفاهيمية: المفاهيم والمصطلحات الرئيسة تُعرف كما عُرِفَّت مفاهيميًا وإجرائيًا في التعريفات التي سيتم تعريفها لاحقًا.
5. الحدود الإجرائية: مجتمع الدراسة المتمثل في جميع مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الحكومية ومدارس (الأونروا)، بالاستناد إلى أداة الاستبانة لجمع البيانات والخروج بالنتائج.

6.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

تعريف التعليم الجامع اصطلاحًا كما أشار إليه رئيس اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية (2017): "التعليم الذي لا يستثني أحدًا من الطلبة، بغض النظر عن الصعوبة، أو الإعاقة، أو الجنس، أو اللون، شرط مراعاة الفروق الفردية، وتلبية الاحتياجات، وفقًا لما يتطلب إجراء تغييرات جذرية لنظام التعليم، وبما يتماشى مع المبادئ الدولية المتفق عليها" (ص. 7).

أما إجرائيًا فالتعليم الجامع: درجة متوسطات استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية على استبيان التعليم الجامع الذي أعدته الباحثة بعد استخراج دلالات الصدق والثبات.

الكفاءة الذاتية: هي التصورات والرؤية وإيمان الشخص تجاه نفسه بصورة إيجابية تجعل منه شخصًا قادرًا على استنهاض قدراته أمام مواقف الحياة وأهدافها المختلفة، والحرص على إتمام المهمات بصورة ناجحة(Bandura, 1997) .

وتُعَرَّف الكفاءة الذاتية إجرائيًا بأنها: درجة متوسطات استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع على استبانة الكفاءة الذاتية التي أعدتها الباحثة بعد استخراج دلالات الصدق والثبات.

كما تُشير الباحثة إلى المشرفين والمرشدين التربويين: بأنهم القادة التربويون والموّجهون للعملية التربوية، وهم المنسقون داعمو الهيئة التدريسية والطلبة، والمبادرون في محاولاتهم حل المشكلات وإزالة الضبابية أو العقبات التي قد تواجه النظام، وذلك وفقًا لقاعدة معلوماتية علمية أصيلة ذات تخصص مباشر. وعليه لابد أن يتمتعوا بالكفاءة الذاتية والقدرة والمهارة في توجيه المعلمين ودعمهم وتنميتهم مهنيًا، بهدف الخروج بمخرجات منسجمة مع أهداف الإصلاح التربوي.

وتضيف الباحثة إن مشرف التربية الخاصة: هو المتخصص والشريك الأساسي في العملية التعليمية؛ الذي يقدم الدعم والتوجيه للمعلمين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة المدرسة. ويعتبر بمثابة الجسر بين النظرية والتطبيق، فلابد أن يسعى جاهدًا إلى توفير أفضل بيئة تعليمية ممكنة لكل طالب، سعيًا لضمان حصول جميع الطلبة على فرص متساوية للنجاح.

أما مرشد التعليم الجامع: فتشير الباحثة إلى أنه عنصر أساسي في تحقيق التعليم الجامع، يسعى جاهدًا لضمان حصول جميع الطلبة بغض النظر عن قدراتهم أو احتياجاتهم الخاصة،على تعليم عالي الجودة يلبي احتياجاتهم الفردية ويقدم فرصًا متساوية في التعلم والنجاح.

مشرفو (الأونروا) : هم المشرفون المقيمون في المدارس، الذين يشغلون منصب مدير المدرسة. تم اعتماد هذا التعريف الإجرائي، بسبب عدم وجود مشرف تربية خاصة في مدارس (الأونروا).

مرشدو (الأونروا): هم مرشدو المدارس، المتخصصون في علم النفس أو الإرشاد التربوي، الحاصلون على درجة علمية ذات صلة، ويمتلكون خبرة عملية لا تقل عن ثلاث سنوات. يخضع المرشدون لبرنامج تدريبي مكثف لتمكينهم من تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة في مدارس (الأونروا) وفقًا لمعايير التعليم الجامع.

الفصل الثاني: مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 المقدمة

يتناول الفصل الذي بين أيدينا بعض الدراسات والأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، بعد الاطلاع على ما أمكن من الدراسات ذات العلاقة المباشرة بالموضوع، وفقًا لمحاوره المختلفة، فتم الاطلاع على بعض الدراسات الأجنبية والعربية التي ضَمّت كُلًا من التعليم الجامع المرادف لمفهوم التعليم الشامل التي اعتمدته بعض الدراسات، ومفهوم الكفاءة الذاتية، والتجربة الأسترالية. وعليه، جرى اختيار الدراسات السابقة انطلاقًا من التعريفات التي طرحت ووضحت في الفصل الأول، موزعة ضمن ستّة محاور كالآتي:

أ. المحور الأول يتبنى موضوع التعليم الجامع.

ب. المحور الثاني يتناول الإشراف والإرشاد التربوي الفلسطيني.

ت. المحور الثالث يتطرق إلى موضوع الكفاءة الذاتية.

ث. المحور الرابع يستعرض التجربة الأُسترالية.

ج. المحور الخامس يتحدث عن مقياس الكفاءة الذاتية.

ح. المحور السادس يتطرق إلى الدراسات السابقة.

بما يشمل ربط الأدب التربوي ببعض الدراسات التي ساهمت في إثراء موضوع الدراسة الحالية، التي قد تشارك في استنباط المعارف الممكنة تحليلًا لموضوع الدراسة، وصولًا إلى نتائجها المرتقبة.

وفي ما يأتي استعراض ومراجعة لهذه الأدبيات ضمن المحاور المذكورة آنفًا:

2.1.2 التعليم الجامع

التعليم الجامع هو تعليم قائم على فرض قوانين المساواة والعدل بين الأفراد المتعلمين، يركز ويُصّر على مبدأ تكافؤ الفرص الخالية من أي استثناء لأي أحد بغض النظر عن أي تحدٍ أو مَطبٍ قد يعرقل أو يعيق عملية التعلم، وهو نهج اتبعه الكثيرون، ومن بينهم وكالة (الأونروا) عندما أشارت إلى أهمية ضمان تلقي الطلبة الفلسطينيين كافة التعليم ضمن مناخ تعليمي مدعوم بالطاقات والتسهيلات التي من شأنها تعزيز قدرات الطلبة والرقي بهم علمًا وحضارةً، بما يساهم في عملية الإصلاح التربوي (الهوبي، 2018). وهو ذلك النظام الذي يُسخّر الموارد المختلفة المتمثلة في الطاقات البشرية، والملتزمات المادية لإزالة المعيقات التي تحول دون تحقيق مطالب تعزيز عملية التعلم، النابعة من اختلافات المتعلمين من حيث قدراتهم وحاجاتهم وخصائصهم المختلفة، محاولًا فرض ثقافة الشمول ضمن مناخ تعليمي مناسب وجامع لكل المتعلمين، بمعنى أنه يشمل المتعلمين من غير ذوي الإعاقة والمتعلمين ذوي الإعاقة الذين يواجهون مشكلات قد تُقيّد فرصة مشاركتهم أو التحاقهم في العملية التعليمية نتيجة تحدي الإعاقة أو تحدياتٍ أخرى (العطل، 2016).

بدأت حيثيات ثقافة الشمول التي يتبعها نظام التعليم الجامع بالظهور صراحةً بين المؤسسات التعليمية التربوية، بعد المضي في أسلوب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل جزئي داخل المدارس، بالاعتماد على مساري التطور والتوّسع حتى بات الدمج يتصف بالشمولية داخل بيئات تربوية تعليمية، وصولًا إلى تبني نظام التعليم الجامع الذي لا يحرم أحدًا من تلقي التعليم المناسب، بمعنى أن على النظام أن يوفر بيئة تتناغم مع حاجات المتعلمين كافة، لاسيما هؤلاء الذين يواجهون حاجات تعليمية خاصة تُعيق أو تُعرقل إتمام المشاركة الكاملة والفعالة في العملية التعليمية (National Council for Special Education [NCSE], 2011). وعليه، لابد من

تغيير أو تعديل الممارسات التعليمية التعلمية داخل الصفوف المدرسية، وتمكين الهيئة التدريسية لمساعدة الطلبة على تلبية حاجاتهم المختلفة، فيرنو التعليم تعليمًا مرنًا يتصف بالاستمرارية الهادفة إلى رفع جودة النظام التعليمي (المؤتمر الدولي للتربية، الدورة الثامنة والأربعون، 2008). هذا النهج القائم على مبدأ تجنب الاستبعاد أو التهميش، يحتاج فريق عمل ذا كفاءة ذاتية عالية المستوى من المشرفين والمرشدين المتخصصين بمنحى التعليم الجامع والتربية الخاصة؛ الذين يتابعون عن كثبٍ أداء وكفاءة المعلمين والمعلمات في الميدان، الذين لابد أنهم قد تلقوا تدريبًا مناسبًا وجيدًا وتأهيلًا عالي المستوى، قادرًا على رفع مستوى الإنجاز للطالب والمدرسة على حدٍ سواء؛ كونه يضم في جعبته الطلبة الذين قد يواجهون مشكلات تتمثل في الاضطرابات النفسية أو الاجتماعية أو مشكلات تتمثل في الاحتياجات التعليمية التي يحتاجها المتعلم لإتمام عملية التعلم، كالطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد والموهوبين، أو الطلبة الذين قد تعتريهم مشكلاتٍ صحية كالإصابة بأمراضٍ مزمنة، أو قد يضم هذا النهج أيضًا طلبة يواجهون إعاقاتٍ مختلفة نظير الإعاقة البصرية أو السمعية أو الذهنية أو الجسدية أو اضطرابات النطق والتواصل واللغة، الأمر الذي قد يدل على أن التعليم الجامع يؤمن بمبدأ قدرة كل طالب على التعلم في حال توفر لديه الجو التعليمي المناسب لحاجاته والدعم اللازم لبلوغ قدراته الكامنة كافة مع الأخذ بالفروقات الفردية السائدة بين الطلبة واحترامها (UNRWA, 2013) .

منذ فترة ليست بالبعيدة، وتحديدًا سنة 1994، وردت في بيان سالامانكا نصوص داعمة تدعو إلى اللجوء النشط والمُعزز لمبدأ الشمولية، هذه النصوص تُقيد الدول وتُلّزمها بالمرور عبر سيرورة الشمول والمساواة بصورة إلزامية دون تأخير نحو ضم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كافة داخل المؤسسات التعليمية بشكلٍ منصفٍ وعادل، لأن لكل إنسان الحق في الحصول على تعليمٍ مناسبٍ بصورة يتشارك فيها مع الآخرين، ولا يشعر خلالها بأنه مختلف. ويوضح الشكل رقم (1)

الاتفاقيات والإعلانات الرئيسة الداعية إلى تنفيذ مسار التعليم الجامع الذي نشهده في أيامنا الحالية وتعميمه (UNESCO, 2021).

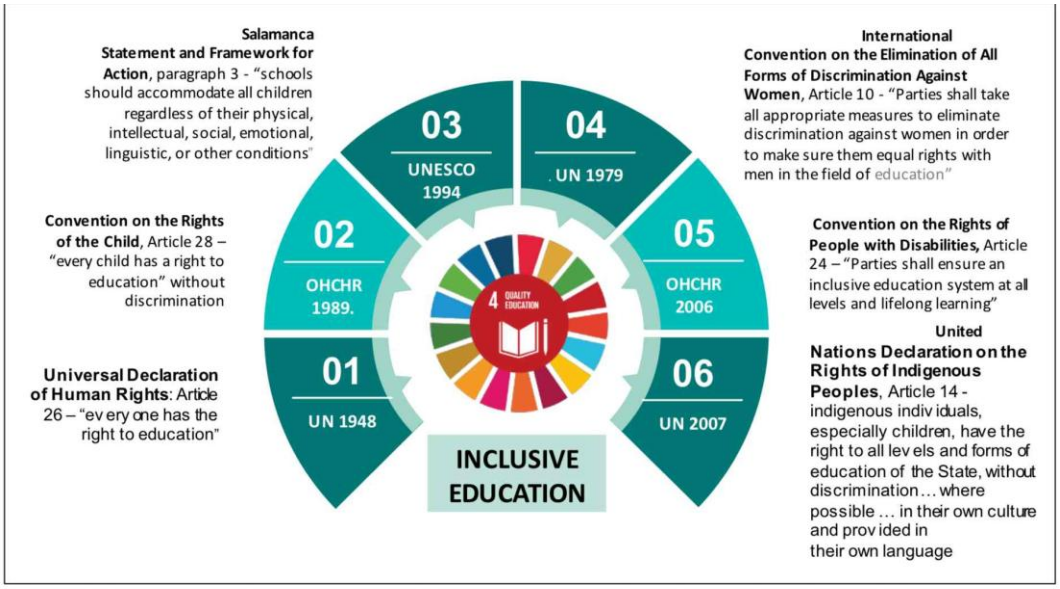

Figure 1. International Declarations and Conventions towards Inclusive Education and Human Rights

الشكل رقم (1.1): الإعلانات والاتفاقيات الدولية نحو التعليم الجامع وحقوق الإنسان (UNESCO, 2021. p.1)

يوضح الشكل المرفق آنفًا. الشكل رقم (1.1)، أولًا: مادة رقم (26) في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، التي تشير إلى حق كل إنسان في أن يكون جزءًا لا يتجزأ من المنظومة التعليمية وله الحق في التعلم دون تمييز، علمًا أن الأمم المتحدة أصدرته سنة 1948. ثانيًا: اتفاقية حقوق الطفل، التي ركزّت على حق كل طفل في الحصول على التعليم، الحق المشار إليه في اتفاقية رقم (28)، التي أعلنتها المفوضية السامية لحقوق الإنسان سنة 1989. ثالثًا: بيان سالامانكا المدرج سنة 1994 وإطار العمل المحدد ضمن الفقرة الثالثة، التي تلزم المدارس استقبالَ واستيعابَ الطلبة كافة، بغض النظر عن ظروفهم البدنية، أو الذهنية، أو الاجتماعية أو الانفعالية، أو اللغوية وغيرها من الظروف الأخرى. أما رابعًا: فيؤكد على حق المرأة في تلقيها تعليمها بشكلٍ منصف كالذي يتلقاه الرجل، وكان ذلك سنة 1979 بالتوقيع على المادة رقم (10)، المادة التي تؤيّد القضاء على أي ممارساتٍ داعمة للتمييز ضد المرأة. خامسًا: اتخذت المفوضية السامية لحقوق الإنسان سنة

2006 بعض الإجراءات الداعمة لصياغة اتفاقية حقوق الأفراد ذوي الإعاقة، وفي سنة 2007 فُتح الباب للتوقيع على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، عبر المادة رقم (24)، التي دخلت حيّز التنفيذ سنة 2008، لتضمن حق حصول ذوي الإعاقة كافة على نظامٍ تعليميٍ شامل وتلقيهم التعليم المناسب مدى الحياة، وكانت أستراليا آنذاك الدولة 146 التي تصادق عليها، أما في السياق الفلسطيني، فقد أصبحت فلسطين الدولة 189 التي توقّع عليها سنة 2014. وأخيرًا: تم اعتماد إعلان الأمم المتحدة بشأن حق الشعوب الأصلية في الحصول على الحقوق الأساسية، التي أشارت في المادة رقم (14) منها إلى حقهم في تلقي التعليم المناسب دون أي تمييز وعلى قدم المساواة مع الآخرين، وكان ذلك سنة 2007 (الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، 2021؛ الأمم المتحدة، 2019؛ UNESCO, 2021).

يبدو أن المؤسسات التعليمية سترحب وتقدم الخدمات اللازمة للطلبة الذين يواجهون تحديات الإعاقة، كون من حقهم الحصول على التعلم الذي بات مفتوحًا على مصراعيه، وأمسى أكثر إلزامية ومكفولًا بموجب لائحة القوانين الداعمة، كما يبدو جليا أن التعليم الجامع أصبح يمثّل الضوء المنير لذوي الإعاقة والرادع لممارسات التمييز ضدهم في ما يخص تلقيهم التعليم المناسب.

انسجامًا مع الاتجاهات العالمية نحو التعليم الجامع، حَملت فلسطين راية الحق الكامل للمواطنين كافة في تلقي التعليم المناسب من مبدأ تكافؤ الفرص لذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة الصادرة من الأمم المتحدة الذي يوفر مساحة كاملة لمشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقة بشكل فعّال داخل الحقل التعليمي، وانسجامًا مع هذا التوّجه، اتخذت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية قرارًا حاسمًا باتباع هذا النهج القائم على مبدأ التعليم الجامع، ليشمل المتعلمين كافة بمن فيهم ذوو الإعاقة والاحتياجات الخاصة ضمن البرامج التطوّرية للنظام التعليمي، الأمر الذي دفع الوزارة إلى تعزيز الاتصال والتواصل مع منظمة اليونسكو والمؤسسة السويدية النرويجية، والمضي قدمًا في

هذا الاتجاه عبر توقيعها على الاتفاقية الداعمة للتعليم الجامع (العطل، 2016). وعليه شُرِع بتطبيق التعليم الجامع سنة 1997 ليمر عقبها بمراحل عدة، تبلورت المرحلة الأولى في حقبة زمنية لم تتعد السنوات الثلاث؛ وهي مرحلة تجريبية وضعتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حصل خلالها 36 معلمًا ومعلمةً على تدريب من اليونسكو بهدف الإلمام بتطبيق نظام التعليم الجامع (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015).

باشرت الوزارة بتكثيف عملها، وتوسيع دائرة التخطيط والتنفيذ والتمويل، تمهيدًا للمرحلة الثانية التي بدأت سنة 2000 حيث اعتمدت الوزارة نظام التعليم الجامع كمبدأ أساسي في العملية التعليمية، وفرضته على مختلف المدارس الحكومية سواء في الضفة الغربية أو قطاع غزة، وخلالها جرى ضم دائرة التربية الخاصة والتربية العامة في إدارة واحدة تشتمل على نظام التعليم الجامع، وتكثيف ورش العمل والتدريبات اللازمة والخاصة؛ بهدف تكثيف جهود مشرفي التربية الخاصة، ومرشدي التعليم الجامع في متابعة وتوجيه وتعزيز دور المعلمين الملتحقين مهنيًا بالمدارس التي تشارك مشاركة كاملة في نظام التعليم الجامع، وعليه تم الانتقال إلى المرحلة الثالثة التي حققت انتشارًا أوسع لنظام التعليم الجامع، ومع مرور الوقت تضاعف التحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، وتضاعف معها الإقرار بأهمية تطوير نظام التعليم الجامع، بسبب وجود بعض الاجتهادات التي لا تزال تركز جهودها على التعليم الدامج، الأمر الذي دفع إلى اللجوء إلى الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم (2014–2019) بهدف الحد من سياسة التعليم المنفصل، وتحويله إلى سياسة تعليم جامع بشكل محوري (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015؛ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2015)

علاوة على ما سلف، وسّعت الوزارة بالشراكة مع تسع وكالات أممية مفهوم التعليم الجامع من خلال إعداد رزمة التعليم للجميع، الساعية إلى تمتين قدرة الوزارة وتقويتها، وتعزيز الكادر

التربوي برُمته، وتقوية العلاقات بين القطاع الخاص والعام والمجتمع المحلي. وعلى الرغم من كثرة المحاولات التي تسعى لتحويل النظام القائم إلى نظام جامع، فما زالت بعض المدارس تتبع مبدأ التعليم المدمج، ونلمس ذلك من خلال انتشار غرف المصادر، والغرف الصفية المدمجة لاستيعاب الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، إلا إن الوزارة التزمت بتوفير كتب مدرسية تحمل لغة بريل للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وتنفيذ مشاريع تدعم التكنولوجيا التعليمية للطلبة ذوي الإعاقات المختلفة (وزارة التربية والتعليم، 2021–2023).

انطلاقًا من اعتراف الحكومة الفلسطينية بأهمية قطاع التعليم كونه المصدر الأساسي للتغير والتنمية، أدرجت خطة التنمية المستديمة لسنة 2030 كهدف يعزز دور الهدف الرابع الذي يشير إلى توفير فرص التعلم للجميع بشكلٍ منصف وشامل مدى الحياة، الأمر الذي يحتاج إلى إتاحة خدماتية ومكانية مستمرة دون أي انقطاع داخل المؤسسات التعليمية، وضمان متابعة مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع، وتمكين وتدريب المعلمين وتأهيلهم تأهيلًا مناسبًا، مع إيلاء العناية الواجبة لضمان جودة نظام التعليم (وزارة التربية والتعليم 2021–2023).

تعتمد جودة نظام التعليم في أي دولة على مدى قدرتها على ضمان تعيين مرشدين ومشرفين يتصفون بمميزات الدافعية والكفاءة الذاتية، البعيدة عن ستار الملل أو الفتور، المليئة بالحياة والحيوية المطلوبة في عملية تقديم الدعم والإرشاد والتدريبات التي يحتاجها المعلمون في الميدان؛ على اعتبار أن المعلمين هم الجسر الداعم للطلبة، والعجلة التي تقود سيرورة العملية التعليمية، ومن خلالهم يتم تطبيق وممارسة عملية التعلم بطرق ملمّة كفيلة باحتواء المتعلمين بخصائصهم المتنوعة وقدراتهم المختلفة، وبوسعها تنفيذ الأهداف الستة للتعليم الجامع التي تسعى جميعها إلى تحقيق الهدف الأساسي والسامي وهو جودة التعليم القائم أساسًا على كفاءة المعلم الذاتية ومدى إيمانه بقدراته واستطاعته تقديم العلم والمعرفة للطلبة المتنوعين، في ضوء أن تحقيق ذلك يحتاج

فرض تدريبات قبل الخدمة وأثناءها للمعلمين كافة، إلى جانب إجراء تقييمات متنوعة أو دراسات مختلفة لاستقصاء كفاءة المشرفين والمرشدين الذاتية، وكيفية متابعتهم أداءَ المعلمين نحو الممارسات المتّبعة بصورة متواصلة دون ملٍ أو كلل (الحملة العالمية للتعليم، 2015).

إجراء التقييمات أو الدراسات من شأنه أن يُرمم الجسور والسُبل اللازمة لتحقيق أهداف التنمية المستديمة، لاسيما الهدف الرابع منه، الذي يوّجه الأنظار إلى ما أشير إليه في إعلان إنشيون وإطار العمل كما جاء في اليونسكو UNESCO (2016)، الذي ينص على "ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع"، على اعتبار أن التحاق الجميع بالنظام التعليمي وتلقي التعليم المناسب هو الغاية الرئيسة للتنمية والرؤية المستقبلية التي تساهم في تغيير حياة جميع الأفراد. وقد تكون وزارة التربية والتعليم الفلسطينية قد استلهمت من هذا المنبر عبر تأكيدها على تولي الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني مراقبة بيانات مؤشرات التنمية المستديمة، وبما أنها أخذت على عاتقها فرض نظام التعليم الجامع فقد باتت ملتزمة بمواصلة جاهزيتها ومساعيها أمام التحديات وفقًا للتعهد القائم على التصدي لأوجه الاستبعاد أو التهميش، أو انعدام التكافؤ والمساواة في مجال الانتفاع (وزارة التربية والتعليم، 2023)

يُقر نظام التعليم الجامع بشكلٍ أساسي بأن البيئة التعليمية داخل المدارس هي المصدر الأول لعرقلة سيرورة النظام التعليمي وليس الطالب، وبالتالي على النظام التعليمي أن يُدخل التعديلات والتغييرات داخله ليصبح نظامًا مرنًا متبلورًا حسب حاجات وقدرات الطلبة المنخرطين به، وهذا جاء مخالفًا لنظام الدمج الذي كان يهتم فقط بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عبر النظام التعليمي دون إحداث أي تعديل على النظام، وعلى الطالب أن يتأقلم ويتكيّف مع ظروف النظام (الأمم المتحدة، 2016). وفي هذا الصدد من الممكن بلورة الأهداف التي يسعى نظام

التعليم الجامع إلى تحقيقها في بناء هيئة تدريسية مُلمّة ومؤهلة قادرة على أن تتعامل مع المتعلمين كافة بغض النظر عن حاجاتهم، الأمر الذي يحتاج كفاءة ذاتية ومقدرة جليّة على تمرير وإثراء المناهج بصورة مناسبة للجميع، وتطوير استراتيجيات تدريس موائمة لهم، وتشييد علاقات التكامل والتبادل المُعَزّز بين مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع وأفراد الإدارة المدرسية، وأولياء أمور الطلبة بصورة مستمرة ومواظبة للقيام بالدور المنوط بهم، الذي يسعى بشكل أساسي إلى تحقيق مصلحة الطلبة ونجاح النظام التعليمي القائم (حمد الله، 2018).

يتبنى نظام التعليم الجامع بعض المبادئ المتمثلة في الاعتراف بقابلية كل فرد للتعلم، وبه يجب تجلية احترام الفروقات الفردية والقدرات المختلفة، وتمكين العملية التعليمية من تلبية تلك الفروقات والقدرات، على اعتبار أن التعليم الجامع عبارة عن عجلة مستمرة ومتطورة تحضن أبناء المجتمع بصورة شاملة وجامعة (NCSE,2011).

أضافت اللجنة المعنيّة بحقوق الإنسان بعض السمّات الرئيسة للتعليم الجامع، بدايةً من خلال اتباع نهج سِمّة النُظُم الكُلّية داخل المؤسسات التعليمية، التي تُعنى بإعطاء المسؤولية التامة للوزارات بهدف الاستثمار الأمثل في مواردها والسماح بإدخال التعديلات الثقافية والسياسية اللازمة التي يحتاجها النظام لتعزيز الممارسات التعليمية بطريقة تدعم وتنهض بالنظام التعليمي، والتأكيد على ترسيخ الثقافة والسياسات والممارسات كوسيلة للسعي إلى تحقيق الهدف السامي وراء اتباع التعليم الجامع الذي يدور حول تقديم التعليم للجميع دون استثناء، وبمختلف المستويات والمجالات، وهذا ما يدعم سِمّة البيئة التعليمية الكُلّية، ومن ثم الحث على إقرار النهج الشخصي الكُلّي، الذي بدوره يُقِرّ ويعترف بقدرة كل شخص على التعلم بمن فيهم الأفراد ذوو الإعاقة؛ النهج الذي يُبطل ممارسات الفصل بين المتعلمين داخل الأُطر التعليمية، ويلقي الضوء على تمرير نظامٍ مبني على خطط واضحة المعالم قائمة على أُسس داعمة وترتيبات تيسيرية معقولة وتعزيز نقاط القوة التي

يتمتع بها كل شخص، وتمرير التدخلات المبكرة الكفيلة بفرض فصول تعليمية متيسرة شاملة للجميع، ويقود نحو ضرورة تعيين معلمين ذوي كفاءة لِما يناط بهم من مسؤولية تعليمية اتجاه المتعلمين الملتحقين داخل النظام، ونوهت اللجنة المعنية بحقوق الإنسان بأن ما يُميّز التعليم الجامع هو احترام قيمة التنوع، فهو يتبع أسلوبًا فرديًا إزاء الطالب، ويُبجلّ حاجاته بغض النظر عن إعاقته أو جنسه أو ثقافته أو عِرقه، ويتلقى الدعم المناسب سواء من خلال الإجراءات التقييمية أو الامتحانات أو تأمين التأهيل المناسب الذي تتطلبه حياة ما بعد المرحلة الثانوية فور انتقاله للتعليم المهني أو الجامعي، ومن السمات الأخرى التي يتصف بها التعليم الجامع، سِمّة الإقرار بالشراكات المتمثلة برابطات المعلمين واتحادات الطلبة والمدرسة وجمعيات أولياء أمور الطلبة، وغيرها من الجماعات المهتمة بتيسير التعليم الجامع سواء كانت رسمية أو غير رسمية (الأمم المتحدة، 2016).

انسجامًا مع هذه السمات حَرِصت أحكام اتفاقية الأمم المتحدة على أن يتبعها جمّع من الدول الأطراف، وأن يكون هذا النظام مستمراً وشاملاً، وهذا يحتاج إلى متابعة مستمرة وحثيثة، ومتابعة رصد النظام التعليمي المعمول به، ورفض أشكال التمييز أو الفصل أو الاندماج، والسعي لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين خصوصًا ذوي الاحتياجات الخاصة (الأمم المتحدة، 2016).

تَعَرَّضَ التعليم الجامع إلى وجهاتِ نظرٍ مختلفة، فكان هناك مَن يخالف النظام ومَن يؤيّده؛ وقد يعود السبب إلى أن بعض الأفراد يخشون التغيير ويدعمون فكرة فصل ذوي الاحتياجات الخاصة والتحاقهم بمؤسسات خاصة لهم تقدم الرعاية والخدمات المكثفة والمُهيّئة أصلًا لاحتياجاتهم، فقد أَعرَبَ مرشدو نظام التعليم الجامع في دراسة الجمل وجرادات (2021) على رفضهم تقبّل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة ذوي الإعاقة بدعوى أنهم يشكلون عبئًا على

كاهلهم وكاهل العملية التعليمية، وأشارت دراسة العتيبي (2019) إلى مواقف المعلمين السلبية، الذين اعتراهم الإرهاق ومشاعر عدم الرضا نتيجة وجود طلبة الاحتياجات الخاصة في صفوفهم، الأمر الذي يدفع المعلمين إلى تجاهلهم، وإبداء رأيهم من خلال مشاركة هذه الفئة من الطلبة في المجالات غير الأكاديمية. على خِلاف ما أدلى به بعض الباحثين الذين أشادوا بأهمية تنوّع الطلبة الملتحقين في الإطار التعليمي كونه يعزز تقبّل الآخرين، وينمي ثقة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بأنفسهم، ويساهم في إطلاق العنان عندهم، الأمر الذي يقود إلى تمتع كل من المعلمين ومشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع بكفاءة عالية المستوى؛ لتفادي الوقوع في شبكات المشكلات التحصيلية أو التأخر الأكاديمي عند الطلبة، مضيفين إن النظام التعليمي الذي يضم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاج إلى توظيف استراتيجيات علميّة مناسبة للمتعلمين كافة (الشمري، 2019؛ Hornby & Greaves, 2019). يجدر التنويه هنا إلى أن بعض الدراسات السابقة قد دعت سلفًا ضمن نتائجها الدولة ووزارة التربية والتعليم إلى مضاعفة الاهتمام بتوفير مختلف المستلزمات المتمثلة في تعديل المناهج، وتوفير الموارد والتقنيات الحديثة، والأدوات والوسائل للمساهمة في تمرير سيرورة العملية التعليمية التي يحتاجها الطلبة كافة داخل المدارس والجامعة، كونها عاملًا من العوامل التي تخفف من وطأة صعوبة تمرير المواد الدراسية بصورة سلسة للجميع، وفي المقابل تزيد من الكفاءة الذاتية التي تولّد التحديات والتحفيز، وبالتالي تقلل من تأثير متطلبات العمل والخصائص الانفعالية عند المعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالرضا والالتزام والانخراط في سبيل تحقيق الأهداف المراد تحقيقها (Sharma & Sokal, 2016).

وبالرجوع إلى ما خلصت إليه عدد من المؤتمرات كمؤتمر جومتيان في تايلند سنة 1990، وفي سالامانكا في إسبانيا سنة 1994، من ضرورة الخروج بالاجتهادات اللازمة في ما يخص عملية تعلم الجميع ضمن فرص متكافئة لاسيما للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، سعيًا لإيصال

التعليم لمختلف الأفراد دون تمييز، عن طريق الإصلاحات التربوية والخدمات التي على المؤسسات التعليمية توفيرها، والتسهيلات التي تستجيب لحاجات المتعلمين المختلفة بمن فيهم الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة، كونهم جزءًا لا يتجزأ من المجتمع لهم الحق في الحصول على التعليم المناسب لخصائصهم الفريدة، بوساطة برامج تراعي هذه الخصائص، وعليه لابد من تيسير السُبل الكفيلة بالتحاقهم ببيئة مدرسية عادية ومناخ مدرسي جامع يرفض ويتجنب مواقف التمييز، ويشجع الممارسات الداعمة للتنوع الممتلئة بالموارد الخالية من العوائق، واستحضار المعدات التقنية ضمن مساحات تعليمية مناسبة وهادئة داخل الفصول الدراسية، وتعيين مشرفين ومرشدين ملمين قادرين على تحمّل مسؤولية هذا النظام (الجمل وجرادات، 2019؛2020 ,.Schwab et al).

قد يكون من الصعب تحقيق مختلف ما ذكر سابقًا في حال لم تكن الدولة قادرة على تخصيص ميزانية مناسبة من شأنها تحقيق كل ما ذُكّر، بالإضافة إلى واجبها اتجاه تشريع مبدأ التعليم الجامع المساند لالتحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. علاوة على ذلك لابد من بذل الجهد اللازم لتشجيع مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في عمليات التخطيط والتنفيذ، الأمر الذي يتطلب عقولًا باحثةً وواعيةً وراقيةً؛ قادرةً على استحضار المعارف والخبرات الناجحة ونقلها من دول أخرى طَبَّقت هذا النظام داخل مؤسساتها التعليمية، إلى جانب الدور الرئيس والفعال للمتخصصين المُلمين بتطبيق استراتيجيات تكشف عن حالات الإعاقة المختلفة في وقتٍ مبكر (Office of the High Commissioner for Human Rights [UN], 2013).

في السياق، أكدت الأمم المتحدة (2021)، أن عملية إتمام نظام التعليم الجامع تحتاج إلى تنفيذ تدخلات في مجالات عدة على الصعيد الوطني، من بينها مجال التنظيم وشرعنة الإجراءات وتنفيذها في مجال الصحة والرعاية الاجتماعية، وتمهيد الطُرق المُيّسرة التي تُسهل التحاق الطالب

ذي الإعاقة بمدرسة كان من الممكن أن يكون جزءًا منها في حال لم يواجه تحدي الإعاقة، إلى جانب الحث على نشر وسائل الاتصال والتواصل المبنية على لغة الإشارة أي لغة الصمّ، ولغة بريل (لغة المكفوفين). ولابد من التطرق إلى مجال البيئة الملتحق بها الطالب داخل الإطار المدرسي، وعلى رأسها الإدارة المدرسية المشرفة التي لابد من أن تفرض قوانين الاحترام والدعم المطلق خلال تدريس الطلبة ذوي الإعاقة وتعيد النظر في طرق التدريس والتقييمات المُتبعة وتحفز استخدام الوسائل والإستراتيجيات الحديثة التي تسهل اختيار المحتوى وتمرير المادة التعليمية بطرق مثيرة للاهتمام لمختلف الطلبة لمواكِبة عصر التكنولوجيا، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في المناهج التدريسية والاهتمام بحشد العاملين المؤهلين في التعليم والتدريب، واستغلال المهارات التطبيقية، وتكثيف الدورات والعلاقات ضمن اتجاهين؛ الأول بين المشرفين والمرشدين التربويين ولجنة التعليم الجامع، والثاني يصب في التعاون القائم بين أفراد الاتجاه الأول وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم، وتعزيز مبدأ التنمية المشاركِة التعاونية من المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة، بهدف تقديم الخدمات والمساعدات الرامية لخلق الابتكارات الجديدة، وتقبّل ذوي الاحتياجات الخاصة، وتطوير مدرسة جامعة قادرة على احتوائهم، كونها الطريقة المثلى لإتمام غاية التعليم للجميع بدعم والتزام حكومي ووطني (المزين، 2018؛ الجمل وجريدات، 2020؛ Paseka & Schwab, 2019).

وتحليلًا للمبادئ السالفة، قد تكون مبررات تطبيق التعليم الجامع كما طرحها مهنا (2018) تناولت المبرر الأول والأساسي، وهو المبرر التعليمي الذي يُطالب مختلف المدارس باستيعاب الطلبة كافة ضمن نظام جامع يرتقي لتوظيف كادر مهني واستراتيجيات مناسبة، يلي ذلك المبرر الاجتماعي كونه المبرر الذي يبعث مواقف المجتمع السلبية إلى مواقف إيجابية داعمة لفرض التعليم الجامع، عدا أن التعليم الجامع يعتبر مبررًا اقتصاديًا كونه يستوعب مختلف الطلبة تحت

إطار تعليمي واحد، يخفف بدوره من وطأة العبء المادي الذي تتطلبه المدارس المنفصلة، ناهيك عن المبرر الديني الذي تَقُرُّهُ مختلف الأديان السماوية.

وباستقراء نتائج بعض الدراسات التي لفتت إلى أهمية النظر إلى نظام التعليم الجامع بأكثر من بُعد، وإلقاء الضوء على أهمية تجنب حجب تأثير المشرفين والمرشدين، إلى جانب دور أولياء الأمور في تعزيز هذا النظام ودفعه نحو التقدم والارتقاء، فقد أشارت دراسة ليندر وآخرين (Linder et al. (2019 إلى أهمية العلاقات المتبادلة بين أصحاب التخصص، والمدرسة والأهل كونهم المصدر الأكثر فاعلية في إكمال سيرورة العملية التعليمية، وتزويد المدرسة بالملاحظات المهمة التي تخص وضع ابنهم الصحي أو الاجتماعي وحتى النفسي. من جهةٍ أخرى، نوّه سكواب وباسيكا Schwab & Paseka (2019) في دراستهما بأن أولياء أمور الطلبة لهم الحق في إبداء آرائهم والإفصاح عن مواقفهم تجاه التعليم الجامع، علمًا أن هذا الحق أقرته ألمانيا سنة 1949 في المادة 6 (2) من القانون الأساسي Federal Ministry of Justice (2022)، وبيّنت دراستهما أن مواقف أولياء الأمور عبارة عن وصف للحالة الذهنية واستجاباتهم للمواقف المختلفة، التي يمكن ملاحظتها من خلال الممارسة والتأثير، إلى جانب أن الأخذ بوجهات نظر أولياء الأمور تعد أحد طرق وإجراءات تقييم النظام الجامع، كونه يوفر بيانات ضرورية صادرة من رؤية خارجية لممارسات التعليم الجامع.

أكدت دراسة سكواب وجولدان Schwab & Goldan (2018) أهمية تَعلِيَة صوت الطلبة، والأخذ بآرائهم على نطاقٍ أوسع. وتطرقت دراسة ليندر وآخرين Linder et al. (2019) إلى مهام وعلاقة المشرفين والمرشدين مع المعلمين، والتحقق من قدرتهم على إكمال عملهم بالصورة التي يحتاجها التعليم الجامع؛ كون ما يصدر من مواقفهم وآرائهم بمثابة مؤشرات دالة على مناخ المدرسة الجامعة، أي التي تطبق نظام التعليم الجامع، الأمر الذي قد يدفع إلى تقصي معوقات تمرير

النظام الذي قد يحد من تحقيق معايير الجودة، وبذلك لابد من الإسهاب في ما يخص مستجدات الميدان وإعداد معلمي المدارس، التي قد تكون معتمدة أصلًا على كفاءة مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع الذاتية داخل حقل التدريس.

انطلاقًا من امكانية الانتفاع من نظام التعليم الجامع ومبادئه وأهدافه وغيرها من المبررات والمحددات الناجحة لإقراره وتنفيذه، لابد من تحصين صلة العلاقات المتبادلة والثقة بين المدرسة الجامعة وبين من فيها من كادر وعلى رأسهم مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع أصحاب العلاقة المباشرة، في متابعة أداء المعلمين وتطويره ما يملكونه من كفاءة ذاتية وسمات التأثير على المعلمين الملتحقين في المدرسة الجامعة. وعليه، ينبغي الإسهاب في التطرق إلى محورٍ رئيسٍ يتمثل في الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع المُيسّرين للعملية التعليمية التي يقودها المعلمون في الميدان.

3.1.2 التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية الحكومية

إن الاستثمار في تعلم الطالب هو المصدر المنتج والسليم لبيئة ومجتمع صحي ومثقف، وقد يتعرقل تحقيق ذلك في حال لم يتطرق أصحاب المسؤولية وأصحاب القرارات إلى رصد سياسات وخطط على مستوى البرامج التعليمية والخدمات المُيسّرة، المتناولة حاجات سياسة التعليم الجامع، كتوفير مناهج متاحة، وبنية تحتية مناسبة، وتعليم ذي جودة عالية المستوى ومتابعة حثيثة من أصحاب التخصص ذوي الكفاءة الذاتية المناسبة والقادرة على متابعة سيرورة العملية التعلمية بمختلف جوانبها وزواياها.

أدرجت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2023) بعض البيانات المعتمدة على مسحٍ عامٍ لعدد المدارس الموّزعة في فلسطين، موضحة أنه: "يوجد في فلسطين 3190 مدرسة منها 2338 مدرسة حكومية و380 مدرسة تابعة لوكالة (الأونروا)، و472 مدرسة خاصة، أما على مستوى

المنطقة، فتوجد في الضفة الغربية 2394 مدرسة مقابل 796 مدرسة في قطاع غزة. وتتوزع المدارس في فلسطين حسب المرحلة بواقع 1919 مدرسة أساسية و1.271 مدرسة ثانوية" (ص.40). وأشارت الوزارة إلى أهمية تطوير نظام التعليم وفقًا لمنحى التعليم الجامع الذي يُرحب بجميع الطلبة دون استثناء، والمنحى المرن والمتنوع والمتاح والمتكيّف حسب حاجات واحتياجات الطلبة المختلفة.

ولأن الوزارة على علمٍ بحق التعليم لكل إنسان، وإدراكها التام لفلسفة التعليم الجامع ونهجه المتواصل الذي يُقدّر التنوع والاختلاف بين الطلبة، فقد باتت على عاتقها مسؤولية توفير وتحقيق هذا الحق. وفي هذا الإطار، سعت الوزارة جاهدةً إلى تقديم تعليم نوعي لكل طالب فلسطيني، ووضع إطار ممنهج يقضي بإجبار كل طفل على الالتحاق بالمدرسة، وأن يكون جزءًا فعّالًا ومتعلمًا في مجتمعه، كغاية أساسية للنهوض العلمي والمعرفي والارتقاء المجتمعي؛ لذلك تبنت الوزارة سنة 1994 مبدأ التعليم للجميع، وبعد ثلاث سنوات تبنت منحى التعليم الجامع، ثم اعتمدته بشكلٍ رسميّ سنة 2015. وبهدف التطوير والنهضة العلمية، أصدرت خطة استراتيجية للتعليم الجامع سنة 2017، وقدمت خطة استراتيجية لتطوير التعليم 2014–2019 بهدف إعداد الأساس لنظام التعليم الجامع، وفقًا لتحليل البيانات الواردة، وسعت إلى إقرار خطط مستقبلية أخرى بعيدة الأجل لتطوير التعليم وتشريعاته الخاصة، وترسيخه كمبدأ محوري (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015). واتخذت قرارًا بتشكيل الفريق الوطني لمتابعة وتحقيق أهداف التنمية المستديمة التي تعمل على تنفيذ احتياجات الوقت الحالي وتظافر الجهود الرامية نحو خلق مجتمع مستديم قادر على احتواء الجميع دون تمييز، بما في ذلك السعي إلى مسك ميزان العدالة والتوازن الاقتصادي والاجتماعي والبيئي المحقق للرفاهية (الفريق الوطني لمتابعة تنفيذ أهداف التنمية المستديمة، 2021). الأمر الذي يدفع إلى تمرير جملة من التعديلات المختلفة، والتغييرات الجذرية داخل نظام

التعليم، ومراجعة جدّية لمناهج التعليم، والخطط والمشاريع المناهضة لضمان التعليم المنصف والجامع، من خلال سياسات عامة واضحة المعالم تتماشى مع المبادئ الدولية المتفق عليها، والمدّرجة في خطة التنمية الوطنية 2023/2021، تحت شعار التنمية المستديمة التي تنشد لتحقيق وتوفير التعليم الجيد للجميع كحقٍ أصيل، كما تتعهد بإجراء التغييرات لخدمة أكثر الفئات المحرومة ومنها فئة ذوي الإعاقة، وضمان السير نحو تحقيق غايات التنمية المستديمة بحلول سنة 2030 وفقًا لمؤشرات المستوى الدولي في محاولة عدم الإخفاق أو تهميش التعليم الفلسطيني، أو منعه من مواكبة التقدم (وزارة التربية والتعليم، 2023؛ موسوعة القوانين وأحكام المحاكم الفلسطينية، 2023؛ الفريق الوطني لمتابعة تنفيذ أهداف التنمية المستديمة، 2021).

يستنبط التعليم الجامع سياسته من السياسة صاحِبّة كفيّ العدالة، الراميّة لبث العِلم والمعرفة لدى الطلبة كافة دون استثناء، التي تحترم تحديات الإعاقة، والفروقات الفردية وتلبي حاجات الطلبة بصرف النظر عن وضعهم الشخصي أو الاجتماعي، الأمر الذي يتطلب الاستعانة بالتشريعات الوطنية والدولية، ومساعي جليلة قائمة على أرضٍ صلبة ومتينة، تتضمن ترميم وتحسين مكونات نظام التعليم، وممارسات التدريس، وتخصيص الموارد اللازمة والمناهج المناسبة، وإزالة العقبات أمام التطبيق والتمرير، وتعديل في الاتجاهات، وتنمية الوعي المجتمعي نحوها، وخلق مشاركة حقيقية لأولياء أمور الطلبة، وتبني نهج مناسب، وآلية عمل مناسبة من مدخلات متوائمة، وتقييمات مرنة، ومخرجات ناجحة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

يتطلب نظام التعليم الجامع إدارة مدرسية ناجحة، ومتخصصين ذوي كفاءة ذاتية عالية المستوى، مُلمّة ومهتمة بتقديم الإرشاد والمتابعة اللازمة لعمل الطاقم المهني المتكون من المعلمين الذين يعملون في قلب النظام، وينفذونه (موسوعة القوانين وأحكام المحاكم الفلسطينية، 2023).

ولتيسير سياسة التعليم الجامع، عملت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عبر نهج ثنائي المسار: الأول، يدعم التغيير في النظام. والثاني، يدعو إلى تقديم الدعم الفردي المصمم بناءً على الاحتياجات الفردية لأكثر الفئات المعرضة للإقصاء. وفي هذا الصدد، كانت الوزارة على اطّلاعٍ مسبق بما يحتاجه هذا المسار من جهود، تسعى إلى الكشف عن الأسباب المؤدية لتهميش أو إقصاء بعض الطلبة من النظام أو داخله بمعنى التطرق للأسباب التي قد تتسبب في غياب مرونة المناهج وطرق التقييم، أو ركاكة نوعية أساليب ممارسة التعليم، أو غياب التدريب والمتابعة الكافية للمعلمين، أو المتمثلة في ضعف أو عدم تيسير البنية التحتية، ويتبعها العمل على معالجة تلك الأسباب، ودعم احتياجات الطلبة لاسيما الطلبة ذوي الإعاقة وتيسير انخراطهم الفعّال وتحصيلهم التربوي، والأكاديمي داخل نطاق المدارس الملتحقين بها. بالإضافة إلى خلق نوع من التكاتف بين المؤسسات التي تقدم خدمات الدعم الصحي والنفسي والاجتماعي، والتأهيلي، والتعليمي، ومرافق التربية الخاصة، والمجتمع المحلي وأولياء الأمور (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015؛ وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

وبناء على ذلك، كان لابد للوزارة من القيام ببعض الإجراءات، كتهيئة الأبنية المدرسية، وتعيين كوادر مؤلفة من مشرفي التربية الخاصة والمرشدين لمتابعة سيرورة التعليم الجامع، وتكليفهم متابعةَ تطبيق التعليم الجامع داخل المدارس، وتقديم ما يلزم من دعم ومساندة، وتتويج عملهم المتواصل والشمولي في تطوير قدراتهم وقدرات معلمي المدارس والهيئات الإدارية. والتزمت الوزارة إنشاءَ مصادر للتعليم الجامع في كل مديرية، تضم فريقًا مختلف التخصصات، يُجري التقييمات المنشودة، ويمرر التأهيلات والتدخلات التعليمية، وإن اقتضى الأمر يتم التحويل إلى مراكز التقييم الحكومية وغير الحكومية، ويشمل الفريق متعدد التخصصات كلا من اختصاصي العلاج الوظيفي، والطبيعي، والاجتماعي، والتربية الخاصة، واختصاصي النطق واللغة. هذه المراكز بدورها تقدم

الدعم الذي يهتم بإعداد الخطط التعليمية الفردية، الرامية إلى تيسير شمول الطلبة في العملية التعليمية؛ من خلال رفع العقبات وتلبية الاحتياجات، علمًا أن المعلم هو الذي يباشر التقييم لتحديد احتياجات الطالب من الدعم، وإن تطلبت الحاجة يمكنه أن يستعين بمساعدة معلم التربية الخاصة، تلي ذلك مناقشة لجنة الدعم والتحويل في المدرسة لاحتياجات الطالب المُحددة، وإن اقتضى الأمر يتم رفعها إلى مستوى الإشراف في المديرية أو الوزارة. في السياق نفسه، تكفلت الوزارة بإدراج مديري المدارس في خطط تدريب الكوادر التعليمية على التعليم الجامع، والتزمت بتدريب كوادر الدعم المحلي المتمثل بالمشرفين والمرشدين والمعلمين، ونقل التدريب ليصل الجامعات والكليات المختصة بإعداد المعلمين، معتبرة أن من المنطقي أن نلتمس التقدم والتحسين، من خلال تدريب وتأهيل المعلمين فكريًا وعمليًا لاعتماد النهج الجامع من بداية مسيرتهم المهنية، بدلًا من تعديله لاحقًا. وللحفاظ على استمرارية عمليتي التطوير والتوجيه، أناطت الوزارة الإشراف بقيادة التعليم الجامع، وهو الدور الذي صمم بهدف الإصلاح والدعم والتوجيه القيادي، وعليه أشارت الوزارة إلى ضرورة متابعة الإدارة المدرسية نظام التعليم الجامع، وأن يمتلك المشرفون خبرات التعليم الجامع ونقلها لإتمام عملية الإصلاح الشاملة والواحدة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015؛ وزارة التربية والتعليم العالي،2017).

بناءً على ما صدر من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بخصوص تطلعاتها القائمة إلى تعيين مشرفين قادرين على مواكبة عملهم المنشود وتحقيق أهداف التعليم الجامع، ومتابعة تقدّم المعلمين وتطوير قدراتهم في ممارسات التعليم الجامع، لابد من التطرق إلى بذل الجهود لتبني دراساتٍ تهتم بالكشف عن الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع وسبل تطويرها، وقد يكون الانكشاف على تجارب عالمية أخرى كالتجربة الأسترالية على سبيل المثال،

أمراً قد يفيد المكتبة الفلسطينية والإطار العلمي والعملي لوزارة التربية والتعليم العالي، وأصحاب القرارات والتخصصات.

4.1.2 التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا)

تعتبر وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)، منظمة دولية أُسست بموجب القرار رقم (302) الصادر من الجمعية العامة للأمم المتحدة في 8 كانون الأول 1948، للمساهمة المباشرة في تقديم يد العون والمساعدة، وتوفير فرص العمل لكل فلسطيني بات لاجئًا. وتهتم هذه المنظمة بتعزيز وتنمية الدعم المجتمعي والخدمات الإنسانية، وتحسين المخيمات وفقًا للخدمات والمجالات المتنوعة، المتمثلة في التعليم والصحة، والإغاثة والبُنية التحتية، والجانب المهني، والاستجابة لحالات النزاع المسلح أو الظروف الطارئة (الأونروا، د،ت).

تعد الأمم المتحدة واحدة من المنظمات الإنسانية الدولية، التي أسست على أثر الحرب العالمية الثانية، وتنشد أهدافها حفظ الأمن الدولي، والسِلم والإنماء، واحترام الحرية والحقوق الإنسانية التي تقتضي التساوي بين أبناء البشر، وتعتزم تحقيق التعاون الدولي في حل المسائل ذات الصبغة الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية. تلك الأهداف التي كانت ضمن خطوطٍ عريضةٍ واضحة المعالم مُدّرجة في ميثاقها الذي تم التوقيع عليه سنة 1946. الميثاق الذي أعطى حق الوصاية لدولٍ أجنبية تجاه بعض الدول العربية، التي كانت فلسطين من بينها، حيث فرضت على فلسطين الوصاية البريطانية، ومع دخول سنة 1947 أصدرت الأمم المتحدة قرار التقسيم (181)، وعليه باتت فلسطين مجزأة إلى ثلاثة أجزاء، أحدها للفلسطينيين والثاني لليهود والثالث تحت إشرافٍ دولي، وفي سنة 1948 سيطر الصهاينة على فلسطين، وفي سنة 1949 أسست الجمعية العامة

للأمم المتحدة (الأونروا) لإغاثة اللاجئين الفلسطينيين؛ في محاولة من زعماء دول العالم للتخفيف من وطأة الآثار السلبية والكارثية التي طالت أبناءها (الأمم المتحدة، د،ت).

باشرت (الأونروا) أولى أعمالها سنة 1950 في مقرّها التي اتخذته في منطقتي عمان وفيينا، ويتم تموّيلها من دول مانحة، كالولايات المتحدة وبريطانيا وكندا واليابان ودول الخليج وغيرها، بحيث تنفق التبرعات على برامج التعليم والصحة، والإغاثة والخدمات وتحسين البنية التحتية في المخيمات؛ لإسناد ودعم اللاجئين الفلسطينيين الموزعين في مناطق الضفة الغربية، وقطاع غزة، ولبنان، والأردن، وسورية (الأونروا، د،ت).

أكدت (الأونروا) استجاباتها لقرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة، والتزامها بالإعلان العالمي لدعم الحق في التعليم، خصوصًا حق التعليم للجميع، من خلال مواصلة جهودها في تبني سياسة التعليم الجامع، كوسيلة أساسية وداعمة لعملية الإصلاح التربوي. وعليه، اعتمدت (الأونروا) مبدأ التعليم الجامع سنة 2013، كركيزة أساسية ترتكز إليها عملية النهوض بالعملية التعليمية والإصلاح المنشود بتوفير حقلٍ تعليميٍّ مناسب لمختلف الفلسطينيين التي شاءت الأقدار أن يمسوا لاجئين في وطنهم العزيز. وتلتزم عبر سياستها بتوفير التعليم المناسب لمختلف الطلبة وتعزيز احترام مبدأ تكافؤ الفرص بشكلٍ متساوٍ لكل طالب، من خلال مضاعفة الجهود الممكنة لإزالة العقبات التي تحول دون تمريرٍ مناسبٍ لعملية التعلم، بغض النظر عن ظروف الطالب واحتياجاته (الأونروا، 2013).

اعتمدت (الأونروا) منحى خاصًا بها للتعليم الجامع، يقوم على ستة اتجاهات تتمثل في الاحتياجات الفردية، والنفسية، والاجتماعية، والتعليمية، والصحية، والإعاقة. يتمحور **الاتجاه الأول** حول الممارسات الصفية داخل الصفوف المدرسية الجامعة، بالإضافة إلى معايير الصحة المدرسية، التي تركز بصورة مقصودة على خلق بيئة صديقة للطالب، ومُيسرة لحاجاته المتنوعة. ويُصنّف

الاتجاه الثاني احتياجات الطلبة الفردية إلى ثلاثة مستويات لتقديم الدعم والرعاية وفق الحاجة التي تلزم، ويوضحها الشكل الآتي رقم (2). يشمل المستوى الأول الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية العامة، أي جميع الطلبة الذين هم بحاجة إلى تلقي تعليم عالي الجودة ضمن مناخ آمن وجذّاب متمركز على الطفل، وبه تتكفل الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية بالمسؤولية المطلقة عن تطبيق التعليم الجامع. ويضم المستوى الثاني بعض الطلبة الذين يحتاجون دعمًا إضافيًا من معلمين وكوادر مساندة، ويطلق عليهم مصطلح الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية، وهنا تُشكّل المدرسة فريق عمل مكوّنًا من المدير والمعلمين والمرشدين؛ ليتولى تطبيق مختلف السُبل المناسبة لتقديم خطط تربوية فردية مناسبة وداعمة للطلبة. أما المستوى الثالث والأخير، فيضم عددًا محدودًا من الطلبة ذوي الاحتياجات المكثفة، أي الطلبة الذين يحتاجون الدعم المكثّف وطويل الأجل من متخصصين عددهم محدود، تقدّم المدرسة دعمها من خلال خدمات التربية الخاصة البديلة، والشكل رقم (2) يمثّل الاتجاه الثاني لتطبيق التعليم الجامع وفقًا لاحتياجات الطلبة (الأونروا، 2013).

الشكل رقم (2.1) المنحى الجامع للأونروا (الأونروا، 2013ب، ص4)

أما **الاتجاه الثالث** الذي يقوم عليه منحى (الأونروا) للتعليم الجامع، فيُعنى بالاحتياجات النفسية الاجتماعية والعاطفية، وضمان نمو سوي متوازن للطلبة كافة. أما **الاتجاه الرابع**، فيهتم بتلبية حاجات بعض الطلبة الذين يواجهون تحديات تعليمية متمثلة في صعوبات القراءة أو الكتابة أو الحساب، وهم أصحاب فئة اضطراب التعلم المحدد، الذي قد يحول دون تلقي بعض الطلبة التعليم المناسب، بالإضافة إلى تلبية حاجات الطلبة التعليمية المصنفين على أنهم من المتفوقين والموهوبين. ويركز **الاتجاه الخامس** على مجال الاحتياجات الصحية وتقديم الوقاية الجيدة والرعاية المطلوبة. وأخيرًا **الاتجاه السادس**، الذي يهتم بالطلبة ذوي الإعاقة بأنواعها المختلفة وتقديم ما يلزم من تشخيصات مختلفة وتدخل مناسب (الأونروا، 2013ج).

يمكن توفير الاحتياجات آنفة الذكر من الموارد المادية، والأدوات التشخيصية والتقييمية، إلى جانب الموارد البشرية التي من الأفضل أن تتمتع بكفاءة ذاتية عالية المستوى، ويتم تعزيز العمل عليها، بناءً على فريق عمل مساند يتكون من مدير المدرسة كمشرف رئيس، والهيئة التدريسية كأعضاء ييسرون تحقيق الاحتياجات، والمرشدين مختلفي التخصصات، كالمرشد النفسي والتربوي والصحي، ومرشد التعليم الجامع الذي يتابع العمل ويقدم النصائح والإرشادات المتنوعة (الأونروا، 2013ب).

وعليه، لابد من الأخذ بعين الاعتبار الخطوات المحددة والمتسلسلة والمنظمة التي تسعى إلى الارتقاء والإصلاح التربوي والنهضة التعليمية وفقًا لخطط تم إعدادها وتطويرها في سبيل تطبيق برامج التعليم، والاهتمام بتقديم التغذية الراجعة والمستمرة من تدريبات وتدخلات تربوية علمية متناسبة مع النظم والهيكليات المتيسرة، وتعزيز أُفق التعاون مع مؤسسات داعمة، لتلبية احتياجات النظام وأبنائه.

5.1.2 الإشراف والإرشاد التربوي الفلسطيني

حرصت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ تأسيسها على النهوض بالعملية التربوية، وتحسين نوعية التعليم، وضمان حصول جميع الطلبة على حقهم في التعليم دون تمييز، ولذلك اتخذت خطواتٍ مهمة لدعم التعليم الجامع الشامل من خلال تبني مبادرتي "التعليم للجميع" سنة 1994، و"التعليم الجامع الشامل" سنة 1997، لضمان حصول مختلف الطلبة بغض النظر عن قدراتهم وإعاقتهم أو جنسهم أو عرقهم على فرصةٍ متساويةٍ للتعلم في مسلك التعليم، ومراعاة الفروقات الفردية بينهم وتلبية احتياجاتهم. ولتحقيق ذلك، كان لابد للوزارة من أن تجري بعض التغييرات الجذرية على النظام التعليمي، منها سد الثغرات، وتوفير الموارد اللازمة لدعم الطلبة ذوي الإعاقة أو ذوي الحاجات الخاصة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب التعليم الشامل، بالإضافة إلى تعيين كوادر من مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع، وتدريبهم وتعزيز قدراتهم وصقلها؛ ونقل خبراتهم للمعلمين لتلبية متطلبات تطوير النظام التعليمي وفقًا للنظام الجامع، بالإضافة إلى أن الوزارة تكفلت بإدراج مديري المدارس في خطط تدريب الكوادر التعليمية على التعليم الجامع، بهدف الارتقاء بهم نحو التمييز والتمتع بصفات القيادة الفعالة، وتعزيز الدافعية لتنفيذ نجاعة النظام عبر مدارسهم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016).

في فلسطين، أعلن المجلس الوطني الفلسطيني سنة 1988، كما ورد في وكالة وفا (2024)، في دورته المنعقدة في الجزائر عن قيام دولة فلسطين على حدود الرابع من حزيران 1967. وعليه، أقيمت السلطة الوطنية الفلسطينية كخطوة على طريق تحقيق الدولة المستقلة. وبعد ذلك، عمدت السلطة الوطنية إلى تقسيم أراضي الدولة الفلسطينية إداريًا إلى 16 محافظة، تشمل 11 محافظة في الضفة الغربية، المعروفة أيضًا باسم المحافظات الشمالية، و5 محافظات في قطاع غزة، المعروفة باسم المحافظات الجنوبية. ومن خلال الرجوع إلى الكتاب الإحصائي التربوي السنوي الفلسطيني للعام الدراسي (2022–2023)، يمكن ملاحظة وجود 18 مديرية؛ هي: جنين،

جنوب نابلس، نابلس، سلفيت، طولكرم، قلقيلية، بيرزيت، رام الله والبيرة، ضواحي القدس، القدس، بيت لحم، يطا، أريحا، شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل، قباطية وطوباس، ويوجد في كل مديرية مشرف واحد يُعرف بمشرف التربية الخاصة، و32 مرشداً للتعليم الجامع (وزارة التربية والتعليم، 2023). وتفيد نتائج المسح بوجود 3190 مدرسة في الأراضي الفلسطينية، منها 2394 مدرسة في الضفة الغربية، و2338 مدرسة حكومية، و380 مدرسة تابعة لـ (الأونروا)، وفي إحصائيات أكثر دقة، يوضح الجدول رقم (1.2) توزيع المدارس حسب المديرية والجهة المشرفة وجنس المدرسة 2023/2022، وجدول رقم (2.2) التوزيع النسبي للمدارس حسب توفير مراحيض وشواحط للطلبة ذوي الإعاقة حسب المديرية، ويُظهر جدول رقم (3.2) توزيع مراكز المرشدين التربويين ونسبة المدارس المغطاة بالإرشاد، علمًا أنهم مرشدون تربويون أي غير مرشدي التربية الخاصة، أما جدول رقم (4.2) فيبين توزيع الطلبة ذوي الإعاقة (دائرة التربية والتعليم، 2023–2024). وذلك لكل مديرية وفقًا للمدارس الحكومية ومدارس (الأونروا):

جدول رقم (1.2): توزيع المدارس حسب المديرية والجهة المشرفة وجنس المدرسة 2022–2023

المديرية	حكومية				(الأونروا)			
	ذكور	اناث	مختلطة	مجموع	ذكور	اناث	مختلطة	مجموع
جنين	69	61	29	159	3	3	0	6
جنوب نابلس	27	29	31	87	(–)	(–)	(–)	(–)
نابلس	75	73	37	185	7	6	2	15
سلفيت	27	29	19	75	(–)	(–)	(–)	(–)
طولكرم	54	55	33	142	3	3	0	6
قلقيلية	32	27	24	83	2	1	0	3
بيرزيت	26	25	22	73	0	1	0	1

رام الله والبيرة	45	45	43	133	4	5	2	11
ضواحي القدس	32	25	17	74	2	6	1	9
القدس	19	19	12	50	2	2	2	6
بيت لحم	45	40	45	130	3	4	1	8
يطا	23	23	49	95	(-)	(-)	(-)	(-)
اريحا	7	8	9	24	1	1	3	5
شمال الخليل	47	41	20	108	2	7	0	9
الخليل	73	80	5	156	1	1	0	2
جنوب الخليل	61	47	69	177	3	3	2	8
قباطية	43	42	10	95	1	3	0	4
طوباس	16	20	12	48	1	2	0	3
المحافظات الشمالية	721	689	486	1,896	35	48	13	96

جدول رقم (2.2): التوزيع النسبي للمدارس حسب توفير مراحيض وشواحط للطلبة ذوي الإعاقة حسب المديرية

التوزيع النسبي للمدارس حسب توفير مراحيض وشواحط للطلبة ذوي الإعاقة حسب المديرية				المجموع العام لتوزيع الطلبة ذوي الاعاقة لكلا الجنسين	
المديرية	حكومية	وكالة (الأونروا)		حكومية	وكالة (الأونروا)
جنين	64.2 %	50.0 %		516	–
جنوب نابلس	55.2 %	(–)		379	–
نابلس	57.8 %	66.7 %		549	491
سلفيت	52.0 %	(–)		182	–
طولكرم	70.4 %	66.7 %		709	–
قلقيلية	59.0 %	66.7 %		456	–
بيرزيت	64.4 %	100.0 %		262	–
رام الله والبيرة	65.4 %	36.4 %		570	–
ضواحي القدس	54.1 %	66.7 %		107	–
القدس	24.0 %	16.7 %		80	338
بيت لحم	76.2 %	75.0 %		434	–
يطا	64.2 %	(–)		332	–
اريحا	83.3 %	100.0 %		147	67
شمال الخليل	83.3 %	66.7 %		346	–
الخليل	63.7 %	100.0 %		1,311	284
جنوب الخليل	63.5 %	50.0 %		461	–
قباطية	69.5 %	0.0 %		371	–
طوباس	81.3 %	100.0 %		215	–
المحافظات الشمالية	64.3 %	59.4 %		7,427	

جدول رقم (3.2) توزيع مراكز المرشدين التربويين ونسبة المدارس المغطاة بالإرشاد (مرشدون غير مرشدي التربية الخاصة)				
عدد المرشدين	نسبة المدارس المغطاة بالإرشاد		عدد المرشدين	نسبة المدارس المغطاة بالإرشاد
حكومية			(الأونروا)	
89	56.6 %		6	85.7 %
56	64.4 %		(-)	(-)
104	56.2 %		17	100.0 %
59	78.7 %		(-)	(-)
92	65.5 %		5	83.3 %
62	74.7 %		3	100.0 %
43	68.5 %		1	100.0 %
89	72.9 %		6	54.5 %
62	81.1 %		9	100.0 %
54	98.0 %		4	66.7 %
90	69.2 %		4	50.0 %
53	67.4 %		(-)	(-)
22	91.7 %		8	100.0 %
74	68.5 %		10	100.0 %
99	63.1 %		2	100.0 %
111	63.5 %		5	62.5 %
70	74.7 %		0	0.0 %
36	75.0 %		3	100.0 %
1265	68.0 %		83	80.2 %

جدول رقم (4.2) توزيع الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس (الأونروا)

تقرير قالب مؤشر الإعاقة – مدارس (الأونروا)			
المؤشر: النسبة المئوية للطلاب الذين تم تحديد أنهم من ذوي الإعاقة ويتلقون الدعم الذي يلبي احتياجاتهم الخاصة الاحتياجات (مصنفة حسب الجنس) للعام الدراسي 2023–2024			
	ذكور	إناث	المجموع
الإعاقة (البصرية والسمعية، والجسدية والفكرية والتواصلية)	509	671	1180
عدد الطلبة الذين تم تحديدهم أنهم من ذوي الإعاقة	509	671	1180
عدد الطلبة ذوي الإعاقة الذين يتلقون الدعم	228	359	587
نسبة الطلبة الذين تم تحديد أنهم من ذوي الإعاقة الذين يتلقون الدعم	44.79 %	53.50 %	49.75%
بيانات الإعاقة أو الاحتياجات	2046	2454	4500
عدد الطلبة الذين تم تحديد أنهم من ذوي الحاجة	2046	2454	4500
عدد الطلبة الذين تم تحديد أنهم من ذوي الحاجة لتلقي الدعم	1292	1620	2912
النسبة المئوية للطلبة الذين تم تحديد أنهم بحاجة إلى تلقي الدعم	63.15 %	66.01 %	64.71%
بيانات الإعاقة أو الاحتياجات	2410	2949	5359
عدد الطلبة الذين تم التعرف إلى أنهم من ذوي الإعاقة أو الحاجة	2410	2949	5359
عدد الطلبة الذين تم التعرف إلى أنهم من ذوي الإعاقة أو الحاجة لتلقي الدعم	1458	1902	3360
النسبة المئوية للطلبة الذين تم تحديد أنهم من ذوي الإعاقة أو الذين يحتاجون إلى تلقي الدعم	60.50 %	64.50 %	% 62.70

ولفهم آليات عمل (الأونروا)، أجرت الباحثة لقاءً مع مدير برنامج التعليم في (الأونروا)، وحصلت منه على إحصائيات دقيقة حول توزيع المدارس وعدد الطلبة والكوادر التعليمية فيها. كما التقت نائبة مدير البرنامج، وتبين لها أن (الأونروا) تتبع نهجًا شاملًا في هذا المجال كجزءٍ لا يتجزأ من برامجها، بدءًا من التخطيط حتى التطبيق داخل الغرف الصفية، في سبيل دعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتم دمجهم في الفصول الدراسية وتقديم الدعم لهم من خلال لجان دعم الطلبة في كل مدرسة، التي تضم مرشدين مدرسيين يقومون بتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لجميع الطلبة، بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة.

ولمتابعة الطلبة الملتحقين، أكد مدير برنامج التعليم، أن (الأونروا) تعتمد نظامًا متدرجًا لدعم الطلبة، حيث تصنف احتياجاتهم إلى ثلاث فئات. الأولى، تشمل الطلبة الذين يحتاجون إلى دعم عام من المعلم لتلبية احتياجاتهم المتنوعة. الفئة الثانية، تضم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وبدورها تطلق عليهم مصطلح الاحتياجات الإضافية، كالطلبة الذين يواجهون تحديات عسر التعلم أو بطء التعلم، وغيرهم من الطلبة الذين يحتاجون دعمًا إضافيًا من كل من المعلم داخل الصف والمرشد المدرسي. أما الفئة الثالثة، فتضم الطلبة الذين يواجهون تحديات اجتماعية أو نفسية، فيحالون إلى المرشد المدرسي، وتطلق عليهم (الأونروا) مصطلح الاحتياجات المُكثّفة. مضيفةً، إن المرشد النفسي ليس مرشد تعليم جامع، ولا يحمل أي شهادات لها علاقة بالتربية الخاصة. وإنما، يشترط في المرشد التربوي أن يكون حاصلًا على درجة علمية في علم النفس أو الإرشاد التربوي، مع خبرة عمل لا تقل عن ثلاث سنوات. كما، يجب عليه اجتياز برنامج تدريبي متخصص لتزويده بالمهارات والمعارف اللازمة لممارسة عمله في مدارس (الأونروا). يأتي ذلك، في إطار سعي (الأونروا) لتطبيق نهج التعليم الجامع الذي يهدف إلى تقديم الدعم الأكاديمي والنفسي والاجتماعي للطلبة.

تقوم (الأونروا)، كما ذكرت نائبة مدير برنامج التعليم، بتشخيص الطلبة الذين يحتاجون إلى تشخيص وتحديد احتياجاتهم، وبناء خطة فردية لكل طالب يحتاج دعمًا إضافيًا، أما المستوى الثالث من الاحتياجات، وهو الاحتياجات المكثفة، كالطلبة ذوي الإعاقة، فالمعلم داخل الغرفة الصفية لا يستطيع إعطاءهم احتياجاتهم بشكل كامل، لذلك يقوم المعلم بإحالتهم إلى المرشد المدرسي، أو إلى برنامج آخر من برامج (الأونروا) خارج المدرسة، مثل برنامج الإغاثة الاجتماعية أو برنامج الصحة، أو إحالة ذوي الإعاقة الذهنية والتوحد إلى مؤسسات خاصة متخصصة لمتابعة احتياجات هذه الفئة من الطلبة.

أشار مدير برنامج التعليم إلى أن جميع المعلمين والمرشدين المدرسيين يتعاونون لدعم الطلبة، وفي الحالات التي تتجاوز قدرات المدرسة، وتتطلب رعاية متخصصة، تتبع (الأونروا) نظامًا للإحالة إلى برامج خارجية متخصصة. كما يوجد في كل مدرسة فريق يسمى فريق مساندة الطلبة، يتكون من المعلم ومربي الصف والمرشد المدرسي، وفي الحالات الصعبة يتم تشكيل فريق عمل لبناء خطة مكثفة علاجية شاملة، لإيجاد حلول مناسبة لهذه الحالات، ومعرفة كيفية التعامل معها. وعلى الرغم من وجود 67 مرشدًا مدرسيًا، فإن هناك حاجة لزيادة عددهم لتلبية احتياجات الطلبة في 96 مدرسة.

وبالانتقال إلى المشرفين، أشار مدير برنامج التعليم، إلى أن وكالة (الأونروا) تعتمد على فريق من المشرفين الأكاديميين المدربين على استراتيجية وسياسة التعليم الجامع، كل منهم مسؤول عن مادة دراسية محددة. وعلى الرغم من عدم وجود مسمى وظيفي خاص بمشرفي التربية الخاصة، فإن جميع المشرفين كما ذكر مدير البرنامج، يساهمون في دعم مبادئ التعليم الجامع؛ من خلال متابعة تطبيق المعلمين داخل غرفة الصف للخطة الفردية لكل طالب ذي احتياجات خاصة، من خلال زيارة الفصول ومراجعة الخطط والبرامج التعليمية وطُرق تمرير الحصص

الدراسية، والتأكد من حصول كل طالب على فرصة المشاركة الكاملة في العملية التعليمية. وتوثيق احتياجات الطلبة في نظام معلوماتي متكامل، مما يسهل على المشرفين التعرف إلى وجود طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ومتابعة تقدمهم وتقديم الدعم اللازم لهم. ونوهت بأن نظام إدارة معلومات التعليم، يساهم في ضمان حصول جميع الطلبة، بمن في ذلك الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة مثل المكفوفين أو ذوي الإعاقات الحركية على الدعم اللازم.

اعتمادًا على ما تم الحصول عليه من معلومات تخص المشرفين، أشار مدير البرنامج ونائبة المدير، إلى أنه لا يوجد مشرف تربية خاصة في مدارس (الأونروا)، ولا يوجد مشرف لكل مدرسة، وإنما يتم تخصيص مشرفين لكل مادة أو مرحلة دراسية على مستوى المنطقة؛ عددهم 15 مشرفًا، موزعين ضمن ثلاث مناطق جغرافية؛ خمسة مشرفين في منطقة شمال الضفة الغربية التي تضم نابلس، وطولكرم، وجنين، وقلقيلية، والقرى، والمخيمات المحيطة بها. وخمسة مشرفين آخرين لمنطقة الوسط التي تضم شرقي القدس، ورام الله، وأريحا. وخمسة مشرفين آخرين لمنطقة الجنوب التي تضم بيت لحم والخليل.

فعلى سبيل المثال، يتولى مشرف اللغة العربية دعم جميع معلمي اللغة العربية في المنطقة من خلال مراقبة الحصص وكتابة التقارير. وجميعهم يتحملون مسؤولية دعم مبادئ التعليم الجامع، المتمثل في متابعة المعلمين في الميدان والتأكد من تطبيق الخطط الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومشاركتهم في العملية التعليمية.

تبذل معظم وزارات التربية والتعليم في الدول المتقدمة قصارى جهودها في سبيل مهننة التعليم وتطوير منظومتها، بصورة تتماشى مع التقدم العالمي المتسارع، وتعتبر وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إحدى تلك الوزرات التي تسعى جاهدة إلى تحسين مخرجات المنظومة التعليمية التعلمية وفقًا لمعايير– سيتم التطرق إليها لاحقًا– باعتبارها مرجعية وصفية لمهنة الإشراف التربوي،

وخطوطًا إرشادية تُمثّل المستوى النوعي للأداء، يتم الاستناد إليها في إصدار الحكم على جودة الأداء ووصف السلوك، والممارسات التي من شأنها أن تعبّر عن أنماط التفكير ومهارات حل المشكلات والأخذ بالقرارات المناسبة، والتطوير والاستفادة التي قد تصب في مصلحة وجودة نظام الإشراف التربوي وعلى وجه الخصوص مشرفي التربية الخاصة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2017).

يلعب مشرف التربية الخاصة دورًا مهمًا في ضمان جودة التعليم لذوي الإعاقة أو ذوي الاحتياجات الخاصة، ويُسهم من خلال مهامه ومسؤولياته في دعم وتطوير مهارات العاملين في مجال التربية الخاصة، وتعزيز التعاون بين مختلف الجهات المعنية، وتحسين مخرجات التعليم. وضمن هذا الخصوص، صادقت الأمانة العامة لمجلس الوزراء سنة 2017 على بطاقة الوصف والتوصيف الوظيفي لمشرف/ة التربية الخاصة، لضمان تقديم خدمات تعليمية شاملة، وفعالة للطلبة ذوي الإعاقة أو الاحتياجات الخاصة، ويشغل هذا المنصب خريجو البكالوريوس كحدٍ أدنى، في أحد التخصصات الآتية: التربية الخاصة أو التربية الابتدائية، أو علم النفس أو تربية الطفل. ضمن شروط تتمثل في خبرة عمل ميدانية لا تقل عن خمس سنوات، وخبرة لا تقل عن ثلاث سنوات مع ذوي الاحتياجات الخاصة. وعليه، أشارت وزارة التربية والتعليم العالي (2017) إلى أن من مهام ومسؤوليات مشرفي التربية الخاصة. أولًا، الإشراف المهني ومتابعة عمل مرشدي التعليم الجامع على مستوى المديرية، ومتابعة معلمات غرف المصادر بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة. ثانيًا، مراجعة خطط مرشدي التعليم الجامع، تمهيدًا لرفعها للجهات ذات العلاقة. ثالثًا، جمع التقارير المتعلقة بالعمل، ومناقشتها مع مرشدي التعليم الجامع، وإقرارها، ورفعها للجهات ذات العلاقة. رابعًا، عقد لقاءات مناطقية لمرشدي التعليم الجامع، لتبادل الخبرات ومناقشة أفضل الممارسات. خامسًا، التواصل مع رؤساء أقسام التربية الخاصة والإرشاد، لتزويدهم بالتغذية الراجعة بخصوص

عمل مرشدي التعليم الجامع. سادسًا، إجراء التقييم المهني لمرشدي التعليم الجامع ومعلمات غرف المصادر، سعيًا لتحقيق الأهداف الأساسية التي يسعى لتحقيقها من يشغل منصب مشرف التربية الخاصة، وهي ضمان تقديم تعليم عالي الجودة للطلبة ذوي الإعاقة أو طلبة الاحتياجات الخاصة من خلال الإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية المُعدّة خصيصًا لهم، وتوفير بيئة تعليمية داعمة وملائمة، ومتابعة تقدمهم الدراسي وتقييمهم بشكل دوري. بالإضافة إلى دعم وتطوير مهارات مرشدي التعليم الجامع ومعلمات غرف المصادر، من خلال برامج تدريبية منتظمة، وتوفير فرص تبادل الخبرات، وتقديم الدعم والتوجيه اللازمين لهم. وتعزيز التعاون بين مختلف الجهات المعنية بالتربية الخاصة؛ مثل الإدارة المدرسية، وأولياء الأمور، والجمعيات الخيرية، والمؤسسات المتخصصة، لضمان توفير مختلف الخدمات اللازمة للطلبة ذوي الإعاقة أو الاحتياجات الخاصة، وتحسين مخرجات تعليمهم من خلال تحليل البيانات وتقييم برامج التربية الخاصة، وتطوير خطط وبرامج جديدة تُلبي احتياجاتهم بشكل أفضل، والعمل على دمجهم في المجتمع بشكل فعال. وبوجه عام، يسعى مشرف التربية الخاصة إلى خلق بيئة تعليمية شاملة وداعمة تُتيح لذوي الطلبة، خصوصًا طلبة الاحتياجات الخاصة أو ذوي الإعاقة تحقيق إمكاناتهم الكاملة والوصول إلى النجاح في جميع مجالات الحياة.

رجوعًا إلى ما ذُكر آنفاً، فقد أشارت وزارة التربية والتعليم العالي (2018) إلى أن الإشراف التربوي عبارة عن رؤية وعملية تشاركية تآزريّة وتعاونية وتفاعلية بين كل من المعلم والطالب والمنهج والمشرف التربوي وكل من لديه علاقة مباشرة بإحداث تغييرات إيجابية في العملية التعليمية، لتحقيق الهدف الأسمى وهو تطوير قدرات المعلمين المهنية، وتحسين أداء الطلبة. من جهتها، وانطلاقًا من أهمية المعرفة والدور الريادي للمشرف التربوي، أوضحت وزارة التربية والتعليم العالي (2018) أن المشرف التربوي لابد أن يكون خبيرًا تربويًا قادرًا على تقديم الدعم والمشورة

والخبرة سواء للإدارة المدرسية أو المعلمين، لغاية دفعهم نحو التميّز والارتقاء في التعليم النوعي الذي يأخذ بعين الاعتبار حاجات الطلبة وأهدافهم التعليمية التعلمية.

كما نوّهت جبر (2023)، إلى أن الإشراف التربوي قد تخطى النمط التقليدي القديم المرتبط بمصطلح التفتيش، الذي كان يبث مشاعر القلق والترقب في أنفس المعلمين، حيث تطور هذا المصطلح ليأخذ شكلًا أشبه بسلسلة من العمليات التبادلية التفاعلية بين أفراد منظومة التعليم والتعلم، وأضحى رحلة تفاعلية إنسانية واجتماعية تضم المعلم والمشرف والمنهج والطلبة والإدارة المدرسية. في حين أشارت إلى أن الإشراف التربوي في المقام الأول، يهدف إلى تمكين قدرات المعلم، وبلوغه أقصى إمكاناته، وتطوير مهاراته الشخصية والمهنية، التي لابد أن تنعكس إيجابيًا على كفاءته التعليمية وجهده المبذول نحو الارتقاء بالعملية التربوية برمتها، حيث تبدأ عملية الإشراف التربوي بتقييم نقاط القوة والضعف في الممارسات التعليمية، يليها تحديد خطط مدروسة لمعالجة نقاط الضعف، وتطوير الممارسات نحو الأفضل، والحصول على نتاجات من شأنها تحسين جودة التعليم، التي في الغالب تتحقق من خلال معلمين ذوي كفاءة عالية ومهارة مميّزة، يتمتعون بروح التحفيّز والتشجيع وخلق بيئات تسمح بولادة الإبداع والابتكار، وغالبًا يصل المعلم لهذه الكفاءة بوساطة الإشراف التربوي الذي يعتبر استثمارًا حقيقيًا في مستقبل العملية التعليمية التعلمية، وبناء معلمين متميزين قادرين على إعداد جيل كامل من الطلبة ذوي العلاقة المباشرة في نهضة الأمة والمجتمع (جبر، 2023).

تلعب معايير مهنة المشرف التربوي، دورًا أساسيًا في منظومة التعليم والتعلم، كونها بمثابة منارة أو أداة مساعدة، وبوصلة يهتدي بها المشرف وتساعده في انجاز أعماله وممارساته الإشرافية المخولة له، فهي توفر إطارًا نظريًا وقاعدة معلوماتية تساهم في رسم وتوضيح معالم مساراته الإشرافية التطبيقية لعملية الإشراف التربوي. وبما أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية كانت واضحة

في التعريف التي قدمته للإشراف التربوي، فمن الممكن الاستنتاج أن الإشراف التربوي يتجاوز سمة المراقبة أو تقييم أداء المعلم، وصولًا إلى الاتسام بصفة التعاون المشترك والمنظم، كعملية ديناميكية تفاعلية تنسج خيوطها من خلال التفاعل بين جميع أطراف العملية التعليمية، المتمثلة في المشرف التربوي والمعلم والطالب والمنهاج، وكل ذي صلة برحلة مشتركة نحو تحسين أداء الطلبة وتحقيق التعليم النوعي الذي يلبي احتياجات العصر، وتنمية قدرات المعلمين المهنية وصقل خبراتهم وإحداث التغييرات المنشودة، والاهتمام بتبادل الخبرات والتعلم من التجارب الناجحة، والعمل على إغناء المناهج، ومضاعفة التقييمات والاختبارات، والدراسات والبحوث، المتنوعة والاستفادة من نتائجها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018).

يتبوأ الإشراف التربوي مكانة ذات حساسية عالية في الميدان التربوي؛ كونه بمثابة أرضيّة صلبة وداعمة ترتكز إليها تطورات العمل التربوي المتعددة، المنوط بها متابعة المعلمين في الميدان وصقلهم مهنيًا ونفسيًا، من خلال الزيارات المستمرة وحلقات النقاش وورش العمل المختلفة، والدورات التدريبية في ضوء احتياجاتهم ومتطلباتهم، إلى جانب أن الإشراف التربوي يهتم بخلق نوع من الاتصال والتواصل الفعال مع الإدارة المدرسية التي تمهد له الطريق في متابعة شؤون المعلمين والطلبة والمناهج، بصورة تسمح بالكشف عن الثغرات في العملية التربوية أو مشكلاتها ووضع الحلول الممكنة لها وصولًا إلى الارتقاء التربوي. ولابد من الأخذ بعين الاعتبار أن المشرفين هم القائمون على متابعة عمل المعلمين في الميدان، وأن عمل المعلمين يعتمد بشكلٍ أساسي على كفاءة المشرفين الذاتية؛ ومقدار متابعتهم المستمرة للمعلمين، وحثهم المثمر، والتشجيع الدؤوب على تحقيق الأهداف بصورة ناجحة، والتغذية الراجعة التقويمية التكوينية التي تسعى لتطوير كل من المعلم والمنظومة التعليمية أو التغذية الراجعة التقييمية التي من شأنها أن تعطي قرارات تصب في مصلحة النظام التعليمي، كونها تقدم قرارات نهائية متعلقة بأداء المعلم وتطوره. وبالتالي، يصبح

المشرف قادرًا على تقرير مصير المعلمين سواء باستمرارهم في العمل أو ترقيتهم، وذلك بالاعتماد المطلق على المعايير والبيانات لاتخاذ مثل تلك القرارات (إبراهيم وآخرون، 2018).

وبالرجوع إلى معايير مهنة الإشراف التربوي، فقد اتخذت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية كما جاء في وزارة التربية والتعليم العالي (2018)، خطوة مهمة تجاه تعزيز مهنة الإشراف التربوي، من خلال وضع مسودة لمعايير تلك المهنة بعد مناقشتها ودراستها من خبراء ومتخصصين ولجنة مختصة من التربويين ورؤساء أقسام وممثلي الإدارة العامة للتعليم، واستعراض تجارب دولية وعربية رائدة في مجال الإشراف التربوي؛ لأخذ التغذية الراجعة الحكيمة، والوقوف على الملاحظات المختلفة والعمل بمقتضاها وتعديل اللازم منها وصولًا إلى شكلها الحالي الذي يضم أربعة مجالات هي: المجال الأول وهو القيادة والإشراف، والثاني التطور المهني، أما المجال الثالث فيتناول تطوير العمليَّة التَّعليميّة التّعلميَّة، والرابع يشير إلى الاتّصال والتّواصل.

يهتم المجال الأول، مجال القيادة والإشراف ببعض المعايير، فالمعيار الأول يتمثل في كيفية بناء الخطط التربوية، ويأتي بعد أن يتبع المشرف منهجية علمية واضحة المعالم من شأنها تحليل الواقع التربوي للمدارس والمعلمين، وخلق أُلفة تكاملية مع الأقسام ذات العلاقة، وعليه يتم تبني خطط تربوية متنوعة قابلة للتطبيق وتحقيق الأهداف التربوية، ولابد أن يكون مستعدًا لأي ظروفٍ طارئة أو تدخلٍ عاجلٍ لتنفيذ حصص صفية نموذجية أو زيارات عديدة ومتكررة وفقًا للحاجة التربوية، آخذًا بعين الاعتبار، أهمية التأمل التام لممارساته وخططه وتعديلها وتطويرها وفقًا للمستجدات وأولويات المهنة والظروف السائدة، كما من المفيد والجميل أن يتمتع بروح النشاط والطاقة الإيجابية التي لا تبخل في طرح أي أفكار تربوية نيّرة، أو تقديم يد العون للمعلمين وإرشادهم في تعديل خططهم إن لزم الأمر وتطويرها بشكل قابل للتطبيق المرن والمناسب والناجح. وعليه، وبعد إنجاز المعيار الأول، يؤمل من المشرف التربوي، أن يقدم الخطط ونماذج تحليل

الواقع، وأجندة الزيارات والاجتماعات داخل ملف الإنجاز بشكلٍ واضحٍ ومنظم. أما المعيار الثاني، فيركز على ضرورة تنفيذ زيارات إشرافية متكررة ومستمرة للمعلمين في الميدان سواء كانوا من المبتدئين أو المتمتعين بالخبرة والتميّز، أو المستجدّين أو ذوي الأداء المتدنّي؛ حيث تفرض طبيعة عمل المشرف تقديم الإشراف والمتابعة الحثيثة ضمن بروتوكولات تركز على أهمية المتابعة سواء بالزيارات الصفية أو اللقاءات والجلسات القبلية والبعدية، والاجتماعات والدورات وغيرها من عمليات الاتصال والتواصل التي تساهم في تقييم وقياس مستويات أداء المعلمين والطلبة، وتقديم جلسات لرصد الملاحظات، وتقديم التغذية الراجعة، وحث المعلمين وتشجيعهم على الإبداع والابتكار ضمن أفكار تربوية تصب في مصلحة تطور الطالب وتقدّمه، وكتابة التقارير الوصفية وفقًا للأسس العلمية، وتعزيز استخدام ممارسات تربوية إثرائية وإجرائية. وبعد التعريج على الزيارات الميدانية المختلفة، يتم الانتقال إلى المعيار الثالث الذي يشير إلى الإجراءات، بمعنى توظيف أساليب الإشراف التربوي، وتطبيق الأنماط الإشرافية ورصدها والاستثمار فيها، بأساليب إشرافية فعالة وملائمة للمواقف التعليمية التعلمية المختلفة. أما المعيار الرابع، فهو قيادة عمليات التطوير المدرسي، القائمة على تشخيص الواقع الحالي للمدرسة، وتحليله وفقًا لمنهجية علمية قابلة للتطبيق والتقييم، والعمل على بناء خطط إجرائية منسجمة مع حاجات أفراد المجتمع المدرسي، بهدف تحقيق استثمار مادي وبشري. وعليه، لابد للمشرف من الاحتفاظ بنشاطاته وممارساته كافة، سواء على صعيد تحليل الخطط الإجرائية والعلاجية، والدراسات التحليلية لواقع المدارس، أو ملفات المبادرات التربوية والخبرات الناجحة داخل ملف الإنجاز بهدف الاستفادة منها لاحقًا.

قد تحتاج قيادة عمليات التطوير المدرسي من المشرف أن يتصف بالذكاء الاجتماعي والانفعالي، بسبب كثرة عمله المباشر مع المعلمين، ومساعدتهم على الاطلاع على المستجدات العلمية والعملية التربوية، وحثهم معنويًا وسلوكيًا من خلال ورش العمل المختلفة، والاستثمار في

خبراتهم المتميزة وتعميمها بهدف الاستفادة منها وتبادلها مع الآخرين، وتقديم الاقتراحات المناسبة للتغلب على العقبات والتحديات. تحتاج هذه المهمّات إلى تحمّل المسؤولية المهنية، وهذا ما يشير إليه المعيار السادس، وذلك بفتح مسارات طرح البدائل والحلول للمعيقات أو التحديات أثناء سيرورة العمل المهني، وتهيئة الظروف المساهمة في تعزيز شخصيات قيادية ذات مسؤولية داعمة ومشاركة في صنع القرارات (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018).

وبالانتقال إلى المجال الثاني، وهو مجال التطور المهني، الذي يتبع معيار مواكبة المستجدات التربوية، من خلال متابعة المشرف المستجدات وتوظيف استراتيجيات وأساليب تعليمية تعلمية حديثة مع المعلمين، وتطويرها، ومشاركة المشرف في الندوات والمؤتمرات واللقاءات الإثرائية، وإجراء البحوث والدراسات والاستفادة من نتائجها، والتمتع بروح قبول النقد البنّاء ووجهات النظر المختلفة، والاستفادة من التجارب الناجحة والأفكار الابتكارية. وعليه، لابد للمشرف من أن يتبع معيار توظيف مهارات التدريب وفقًا لمسار علمي منهجي، بحيث يكون قادرًا على تحديد احتياجات المعلمين والمديرين، ويصبح ملمًا بتطوير التدريبات المختلفة، والاستفادة من مخرجاتها ونتائجها، الأمر الذي يعزز معيار توظيف أنواع التفكير والتأمل الذاتي في مهماته المرتبطة بتطوير ممارساته المهنية المستقبلية، وتشجيع المعلمين على التأمل الذاتي أثناء عملهم بهدف الارتقاء، وصولًا لتقييم الذات وتعديل الأخطاء والاستفادة منها. أما المجال الثالث فيشير إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية، التي تبدأ بمعيار إثراء المقررات التعليمية، وبناء المناهج، ويكمن دور المشرف باستحداث علاقات تبادلية وتكاملية مبنية على أسس الاحترام المتبادل بينه وبين المعلمين، وفتح المجال أمامهم في المشاركة التعاونية الإثرائية المرتكزة إلى تحليل المقررات الدراسية ورصد الثغرات وطرح البدائل، والمبادرة في توظيف برمجيات لدروس تنمي الجانب التفاعلي النشط عند الطالب. الأمر الذي يعزز معيار تفعيل دور البرامج والمشاريع التربوية في

المدارس، وخلق نوع من التشاركية بينها، في سبيل نقل الخبرات والوصول إلى الاستثمار المادي، والبشري، والبيئي الداعم لتطوير العملية التعليمية التعلمية. ولإحداث التغييرات المنشودة في النظام التعليمي، لابد للمشرف من الإلمام بالطرق التي يتبعها المعلمون في الميدان خاصةً توظيف استراتيجيات التقييم لتربوي، مركزًا على أهمية استخدام أدوات قياسية تقييميّة موضوعية وشمولية ومتنوعة ذات فعالية تتناسب مع حاجات الطلبة، وتراعي خصائصهم المختلفة، ومن ثم المبادرة إلى وضع خطط علاجية تطويرية بمساعدة إدارة المدرسة والجهات ذات الصلة. وأخيرًا، المجال الرابع الذي يهتم بتوظيف مهارات الاتصال والتواصل، مع بيئة المدرسة وكل من له علاقة مباشرة في عملية تطوير النظام التعليمي التعلمي، فالمشرف يكون مشرفًا مؤثرًا عندما ينجح في توظيف شبكات العلاقات الاجتماعية والتربوية. استنادًا إلى ما أشارت إليه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من حيث إن على المشرف التربوي اتباع المعايير المذكورة أعلاه، وتوثيق مهماته وإنجازاته داخل ملف الإنجاز، من أعمال، وتقارير، واجتماعات، وملفات، وواجباتٍ تربوية، وتحليل ملفات الخطط الإجرائية والعلاجية، والدراسات التحليلية لواقع المدارس وما إلى ذلك (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018).

وبعد الاطلاع على المعايير المحددة للمشرف التربوي، من الممكن الخروج باستنتاجات تُبرر أهمية اللجوء إلى استخدام التنوّع في أساليب الإشراف التربوي. فعلى سبيل المثال، قدم أحمد وآخرون (2018)، بعض مبررات هذا التنوع، مشيرين إلى أن أساليب الإشراف التربوية تتغير وتتنوع باختلاف الفلسفة التربوية والمواقف التعليمية، واحتياجات المعلمين والطلبة. فقد تُصنّف أساليب الإشراف التربوي ضمن فئتين رئيستين: الأولى تمارس بالعمل المباشر، أي من خلال المراقبة الصفية لأداء المعلمين وتفاعل الطلبة، وتقييم أداء المعلمين وسيرورة عملهم ومراجعة الخطط، والأخذ بملاحظات الطلبة وأولياء الأمور. وبالتالي، يقوم المشرف التربوي بتوجيه المعلمين

وتقديم النصائح البنّاءة والتوجيهات اللازمة لتحسين الممارسات التعليمية، الأمر الذي يتطلب استمرارية متابعة المعلمين الإيجابية لتقييم مدى تقدمهم في تنفيذ التوصيات المقدمة. أما الفئة الثانية، فتشير إلى الأساليب غير المباشرة، التي تعتمد على ورش العمل والندوات المختلفة، واللقاءات الفردية والجماعية، والبحث العلمي والتربوي، وتوفير الموارد، كل ذلك في سبيل مناقشة احتياجاتهم ودعمها، وتطوير الممارسات التعليمية وتحسينها لتصب في نهاية المطاف في مصلحة الطلبة وتحسين جودة التعليم، والمنظومة التعليمية التعلمية. وبناءً على ما سَلَّف، ولتطوير أساليب إشرافية تربوية فعّالة، لابد من فهم السبب الجذري وراء الإشراف، الذي تتحدد ملامحه بناءً على جودة أداء المعلم وفعاليته، فمن خلال فهم واستيعاب كفاءة أداء المعلم داخل صفوف الدراسة، نصبح قادرين على تحديد المعلومات وجمع البيانات التي ينبغي التركيز عليها بشكل أساسي في الإشراف (أحمد وآخرون، 2018).

وحول أهمية دور الإشراف التربوي، المتمثل في تعزيز المنظومة التعليمية وتطوير عمل المعلمين مهنيًا، أشارت الإدارة العامة للشؤون التربوية والتأهيل (2016) إلى أن دور مدير المدرسة لا يختلف عن نظرائه المشرفين، فهو يستحق اهتمامًا خاصًا يُقدّر مكانته السامية ودوره المحوري في تحسين المستوى التعليمي، باعتباره مشرفًا تربويًا مقيمًا داخل المدرسة، وعلى اطلاعٍ شاملٍ على احتياجات المعلمين والطلبة وأولياء أمورهم، الأمر الذي يتطلب أن يتمتع هذا المشرف المقيم بالكفاءة الذاتية الداعمة للعملية التربوية، التي تدعم استمرارية عمله في عقد الدورات التطويرية والتدريبية للمعلمين في الميدان.

وبالانتقال إلى الإرشاد التربوي، فقد قدم كل من وزارة التربية والتعليم العالي (2017) والمركز الفلسطيني للإرشاد (2021) تعريفًا يرى أن الإرشاد التربوي بمثابة جسر متين وصلب يستخدمه المرشد لمساعدة الطلبة على فهم ذواتهم وإدراك قدراتهم وحاجاتهم ومهاراتهم، واتباع طرق

مختلفة لحل المشكلات التي قد تعتريهم، ودعمهم وصولًا لتحقيق أهدافهم المنشودة بما يتوافق مع القيم المجتمعية، في غاية وصولهم إلى التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي وفقًا لإمكانياتهم الشخصية والبيئة المتاحة. بمعنى، أن الإرشاد التربوي عبارة عن نظام معين ومخطط وطريق واضح المعالم يُساند من خلاله المرشد التربوي الطالب في المسيرة التعليمية والتربوية والتطور الشخصي في مختلف مراحله العمرية، ليصبح فردًا مُتمكّنًا ومساهمًا إيجابيًا في المجتمع. وبالتالي، المرشد التربوي هو شخص مهني من المتوقع أن يُلِم بأساليب الخدمة الإرشادية وطرق تقديمها داخل المدارس. ولرفد قدرات ومهارات المرشد؛ لابد من الارتكاز إلى معايير واضحة كخطوات تربوية هادفة ومرجعية يعتمد عليها المرشد ويرتقي من خلالها بمهنته. تحقيقًا لذلك؛ تناول المعيار الأول أهمية الإلمام بسياسة الإرشاد التربوي وغاياته وتطبيقه ضمن استراتيجيات ناجحة قابلة للتطبيق على أرض الواقع. أما المعيار الثاني، فيشير إلى قدرة المرشد على تطبيق مجالات الإرشاد التربوي المتمثلة في الجانب السلوكي والتربوي والاجتماعي والنفسي والصحي وفقًا للمراحل النمائية والتغييرات المرافقة لهذه المراحل، إلى جانب سرعة البديهة في الكشف المبكر والتدخل المناسب في الحالات التي تحتاج متابعة أو تحويلا لمختصين. المعيار الثالث، وهو القدرة على تطبيق أساليب العمل الإرشادي الجماعي والفردي، وعقد اللقاءات المختلفة مع المعلمين وأولياء الأمور. أما المعيار الرابع، فهو قدرة المرشد على تبني أدوات قياسية لتحديد احتياجات الطلبة، إعداد وبناء الخطط المناسبة لهم، بمشاركة أولياء الأمور والإدارة. هذه المعايير تحتاج من المرشد أن يطبّق المعيار الخامس، الذي يركز على مهارة إدارة وتنظيم الوقت والتخطيط الجيد سواء في اللقاءات أو توظيف الأدوات، واختيار الأنشطة الإرشادية، ويلي ذلك أهمية امتلاك المرشد مهارة العمل مع الحالات الفردية التي تحتاج جمعًا وصفيًا للبيانات والمعلومات المتعلقة بالمسترشد وتحدد طبيعة مشكلته بهدف تنفيذ خطة تدخل مناسبة، الأمر الذي يهتم به المعيار السادس. وفي شأنٍ

مشابه يشير المعيار السابع، إلى مهارة إدارة العمل مع المجموعات الإرشادية، ثم المعيار الثامن، وهو القدرة على إدارة الأزمات وسرعة التدخل من خلال تمرير خطة طوارئ تتلاءم مع الموقف وضغوط العمل. أما المعيار التاسع والأخير، فيشير إلى أهمية تمكن المرشد من توظيف عمليات الاتصال والتواصل الفعالة مع من له علاقة تربوية تعليمية تعلمية، سواء أعضاء الهيئة التدريسية، الإدارة، أولياء الأمور والطلبة، حتى مؤسسات المجتمع المحلي المحيطة بالمدرسة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

أدركت وزارة التربية والتعليم العالي (2017) أهمية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية، فأنشأت وظيفة "مرشد التعليم الجامع" لمتابعة شؤونهم وتقديم الدعم اللازم لهم. يُكلف مرشد التعليم الجامع بمجموعة من المهام المُنّظمة، لضمان حصول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تعليم شامل ذي جودة عالية، تشمل هذه المهام؛ أولًا: التخطيط والمتابعة، من خلال المُشاركة في إعداد الخطة السنوية للقسم وتنفيذها. وإعداد التقارير الدورية (شهرية، فصلية، سنوية) حول الأنشطة، الإنجازات، والتحديات. ثانيًا، نشر الوعي، من خلال تعزيز الوعي بكيفية التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لدى المعلمين، والعاملين في المدرسة، وأولياء الأمور. ثالثًا: متابعة شؤون الطلبة، من حيث متابعة قضايا التحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وانتقالهم بين المؤسسات التعليمية، وتحديث بياناتهم في المديرية. رابعًا: تقديم الدعم، من خلال التعاون مع المعلمين والمرشدين لتوفير الدعم اللازم لطلبة غرف المصادر والصفوف المدمجة ماديًا ومعنويًا، ومشاركة اختصاصيي مركز المصادر/التربية الخاصة في بناء ومتابعة الخطط والبرامج المساندة. خامسًا: تعزيز المشاركة، من خلال تشجيع مشاركة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة التربوية، وتوظيف المناسبات لتعزيز الوعي وإبراز قدراتهم. سادسًا: متابعة التحصيل الدراسي، بمعنى متابعة تحصيل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام الطرق والأدوات المناسبة. سابعًا:

التحويل إلى مؤسسات مختصة، أي المُشاركة في تحويل الطلبة عند الحاجة للمؤسسات المختصة بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة. ثامنًا: خلق بيئة داعمة، والحث على المُشاركة في إيجاد بيئة ملائمة للجميع في المدرسة من خلال مؤسسات المجتمع المحلي. تاسعًا: تسهيل تعاون المؤسسات العاملة في مجال التأهيل مع الأهل لمتابعة الطلبة خارج المدرسة. عاشرًا: التنسيق مع المؤسسات التأهيلية لتطوير آليات الكشف المبكر عن الإعاقة والتدخل المبكر. ولضمان كفاءة مرشد التعليم الجامع، حددت الوزارة بعض المتطلبات المهنية والعلمية التي تتمثل في. أولًا، المؤهلات العلمية، وعليه لابد أن يشغل هذا المنصب خريجو البكالوريوس كحد أدنى في تخصص التربية الخاصة أو التربية الابتدائية أو تربية الطفل. ثانيًا، الخبرة العملية، بحيث لا تقل عن 3 سنوات مع ذوي الاحتياجات الخاصة. سعيًا لإبراز الدور المساهم لمرشد التعليم الجامع في المنظومة التعليمية، حتى يكون دوره محوريًا يضمن حصول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تعليم شامل يلبي احتياجاتهم الفردية، ويساهم في دمجهم في المجتمع، وتقديم خدمات تعليمية شاملة ذات جودة عالية لهذه الفئة من الطلبة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

وتلخيصًا لما سَلَّف، يحتل كل من مشرف التربية الخاصة ومرشد التعليم الجامع، دورًا مهمًا في تحسين أداء المنظومة التعليمية التعلمية، وتطوير مهارات الطلبة وتوجيههم نحو مستقبل أفضل؛ كون مشرف التربية الخاصة يعمل على تحسين جودة التعليم بشكل عام، يتابع ويوجّه ويدعم ويقيم أداء مرشد التعليم الجامع والمعلمين، والبرامج المدرسية وفعاليتها، ويكتب تقارير شاملة عنها، ويساهم في تطوير المناهج الدراسية وخطط الدروس. بينما يساعد مرشد التعليم الجامع الطلبة ويحثهم على النجاح وفقًا لحاجاتهم الفردية، يقدّم لهم المشورة في محاولة لحل المشكلات المتعلقة بالقضايا الأكاديمية والشخصية، ويساهم في تطوير الخطط التعليمية الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وإن اقتضى الأمر، يعمل مع أولياء أمور الطلبة والمعلمين على معالجة

المشكلات وتقديم برامج تركز على الصحة النفسية والوعي المجتمعي والوقاية من أي مخاطر قد تحدق بالطلبة كالمخدرات وغيرها من الأمور الخطرة.

6.1.2 الكفاءة الذاتية:

1.6.1.2 المقدمة

"الإيمان بالنفس، الذي يسمى أيضًا الكفاءة الذاتية، هو الشعور الذي ينتابك عندما تتقن، نوعًا معينًا من المهارات وبمساعدتها تكون قادرًا على تحقيق أهدافك المحددة". هي مقولة تنسب إلى عالم النفس الكندي ألبرت باندورا، الذي يرى من خلالها أن الكفاءة الذاتية، هي الطريقة التي يفكر فيها الشخص ويتصرف بناءً عليها، كونها تشير إلى إيمان ومعتقدات الفرد تجاه قدراته في إتمام أي مُهمّة أمامه، فيغدو محققًا لِما يرغب بصورة ناجحة، تاركًا وراءه أثرًا في حياته وحياة الآخرين، وتعتبر الكفاءة الذاتية أحد موجهات سلوك الإنسان من وجهة نظر النظرية المعرفية الاجتماعية التي قادها ألبرت باندورا في سبعينيات القرن الماضي (Bandura, 1977).

2.6.1.2 مفهوم الكفاءة الذاتية

يرى ألبرت باندورا أن الكفاءة الذاتية والدوافع الكامنة بمثابة المحرك الرئيس لأداء وإتمام السلوك القائم على المعرفة الاجتماعية والقدرة على تنظيم الذات، مما يؤدي إلى تنفيذ وإحداث السلوك المرغوب؛ لذلك يعتبر هذا المفهوم امتدادًا لنظرية التعلم الاجتماعي. ويرى باندورا أنها تشير إلى مدى إيمان الشخص بقدرته على التعامل مع المواقف المختلفة المنوطة به وتحقيق الأهداف التي يطمح إلى الوصول إليها، مفترضًا أن الكفاءة الذاتية قد تساعد الشخص على التنبؤ بمدى المثابرة التي سيتم بذلها في السلوك واستمراريته، ويتوقع متى وكيف سيبدأ به، ومقدار الجهد الذي سيعتري السلوك، مضيفًا إن انكشاف الفرد على خبرات وتجارب الآخرين في أداء المهمات المختلفة يساهم في تعزيز الكفاءة الذاتية، فهو يستنبط من تجاربهم نموذجًا يتعلم منه كيفية الوصول الناجح،

لاسيما تلك التجارب الصعبة، وإن تكررت التجارب وتكررت القدرة على الإنجاز الناجع، زادت الكفاءة الذاتية كونها تعرضت إلى نجاحات متكررة ساهمت في إيمان الشخص بقدراته، ناهيك عما يستقبله من مديح يعزز عمله وأداءه، الأمر الذي يزيد من بذل المجهود المضاعف والمثابرة بهدف المحافظة على مستوى الأداء الحالي، وتجنب الشعور بالتوتر الذي قد يقلل من الكفاءة الذاتية للشخص، فكلما ارتفعت الاستثارة الانفعالية عند الشخص؛ ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية عنده وبالتالي ارتفعت القدرة على الإنجاز، ويمكن تلخيص ما سبق، بأنها مصادر قد تغذي أو تهدم الكفاءة الذاتية عند الفرد، وأن تفاعل هذه المصادر كفيل بإعطاء حكمٍ ما إذا كان الفرد يمتلك الكفاءة الذاتية أو لا يمتلكها (Bandura et al., 1982؛ Bandura, 1977).

إن استخدام مصطلح الذات يشير إلى اللغة التعبيرية عن النفس أو الشخصية أو الأنا التي يصف بها الفرد نفسه، ويُعرِب عن قدراته التي تشكلت نتيجة خبراته المباشرة وغير المباشرة، نتيجة ما تم اكتسابه من بُنى معرفية لخصائص شخصيته ومقوماتها وتفاعلها اجتماعيًا مع البيئة المحيطة (محمد وعلي، 2021). يرى باندورا أن إحداث السلوك يعتمد على كل من الدوافع الداخلية للفرد المتمثلة في العوامل المعرفية والشخصية، والدوافع الخارجية أي البيئة المتمثلة بالمواقف والخبرات المحيطة به، وعليه فقد عمم مبدأ الحتمية التبادلية الثلاثية، وهو المبدأ الذي يتبع النظرية الاجتماعية ويأخذ المنحى التفاعلي والتبادلي بمعنى التفاعل الديناميكي بين البيئة والفرد وسلوكه، كمبدأ يعبّر عن كينونة الفرد وأفعاله، مع التنويه بأنها قد لا تتصف بذات القوة المتكافئة، وقد لا تحدث في وقتٍ متزامن. وبناءً على ما افترضه باندورا فإن التعلم الفعّال يحدث في الوقت الذي ينخرط فيه الفرد ضمن سياق اجتماعي، ويكون مُلمًا بالاندماج في التفاعلات الديناميكية والمتبادلة بينه وبين المحيط البيئي والسلوك (Bandura, 1998).

وبالتالي، العوامل المعرفية والشخصية كفيلة بإحداث سلوك معين الأمر الذي يفسر الكفاءة الذاتية عند الأفراد، وبناءً على ما جاء في البلال (2020) فإن الكفاءة الذاتية كما طرحتها نظرية شيل وميرفي عبارة عن ميكانيزمات تنشأ نتيجة امتلاك الفرد المعارف والانفعالات اللازمة لإحداث السلوك، وتأثيرها على السلوك والأحداث البيئية، وامتلاكه الإيمان الكافي لإتمام هذا السلوك، الذي أصلًا قد حصل على تعزيزٍ مسبق من البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد ومن معتقداته المسبقة حول إمكانية إتمام المهمات بناءً على تجارب ناجحة قد سَلَفَت.

وطبقًا لِما أفادَ به باندورا في ما يخص مبدأ الحتمية المتبادلة، يُفيد التنويه بعدم وجود أفضلية لأي من العوامل التي يحتويها مبدأ الحتمية المتبادلة، كون كل عامل له متغيراته الخاصة، وعليه فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة المتمثلة في شخصية وسلوك الفرد والبيئة المحيطة به، بهدف معالجة معلوماته، وتقدير قدراته، وضبط انفعالاته، وتنظيم السلوك المُختار، وتحديد الجهد المبذول الذي يعتري قدراته، وبالتالي يغدو ملمًا بكفاءته الذاتية، واختياره الأهداف المنشودة، والحث على تحقيقها (حليمة، 2020).

3.6.1.2 أنواع الكفاءة الذاتية

تكرر آنفًا ذِكر بعض المصطلحات التي تتمحور حول مفهوم العمليات المعرفية، أو الرغبة الداخلية التي تقود القدرة، ومفاهيم أخرى تشير إلى العمليات العاطفية كضبط الانفعالات، لكن لو أمعَنَا التدقيق بهذه المفاهيم، لوجدنا حلقة ربط بينها قد تشير إلى تأثير المعتقدات الذاتية بشكل مباشر على كفاءة الشخص وقدرته على إنجاز مهام معينة. وعليه أشارت السيّد (2021) إلى الأنواع الأربعة الرئيسة للكفاءة الذاتية المتمثلة أولًا في العمليات المعرفية، فكلما زاد إدراك الفرد لهدف أو أمر معين نتيجة ما يملكه من حصيلة معرفية وتمكّنه من تنظيم الممارسات التي تصب في القدرة على التنبؤ بالنتائج؛ زاد التقييم الذاتي لقدراته، وبالتالي زادت كفاءته الذاتية في تحقيق

المبتغى. ثانيًا، العمليات التحفيزية التي بها يُحفّز الفرد ذاته ويوّجه أفعاله بشكل استباقي، كونه مُلّمًا بما يستطيع القيام به متوقعًا النتائج المترتبة عن الإجراءات المرتقبة. ثالثًا، العمليات العاطفية الكفيلة إما بإثارة الشعور بالقلق الذي قد يعرقل الإنجاز ويؤثر سلبًا على الكفاءة الذاتية، أو التحكم به والقضاء عليه وصولًا إلى ارتقاء الكفاءة الذاتية. رابعًا، عمليات الاختيار التي يختار خلالها الفرد بعض الأنشطة والمواقف متعمدًا ذلك الاختيار، ومتجنبًا غيره مع سبق الإصرار بدافع اعتقاده أنه يتجاوز قدراته وإمكانياته؛ وذلك في سبيل تخطي الوقوع بالفشل (Ackerman, 2018).

وفي سياقٍ مشابه، ترى دراسة عبيدات والجراح (2020) أن التعامل مع الأفراد ليس بالأمر السهل، فالتعامل بين الراشدين قد يكون أكثر صعوبةً، فهناك من يستطيع أن يحقق النجاح، وآخر قد يخفق، والأمر يعود إلى مدى فهم الأفراد خصائص الأفراد الآخرين وانفعالاتهم، مشددة على أن من الضروري الكشف عن أكثر المتغيرات إسهامًا في الكفاءة الذاتية والقدرة على العطاء، كالتطرق إلى دراسة العلاقة التوسطية بين انفعالات المرشد والمشرف وسماته الشخصية كتأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الكفاءة الذاتية، حيث تمت الإشارة إلى أن خصائص الأفراد ذوي الكفاءة العالية تعتمد على سماتهم الشخصية المتمثلة في سمة الانبساطية، التي تشير إلى تفاعل الفرد مع العالم الخارجي والتعامل مع الخبرات والانفعالات. وسمة المقبولية، التي تشير إلى مدى الانسجام مع الآخرين ودرجة الإيثار التي يتمتع بها، وسمة الضمير المُتيقظ من خلال تحمل مسؤولية العمل والإنجاز، وسمة التعلم من الآخرين من خلال ملاحظة خبراتهم، والانكشاف على تجاربهم الجديدة والناجحة جميعها قد تكون كفيلة بإحراز أداء مهني مناسب، وتكيّف يتناسب مع احتياجات الآخرين المختلفة.

اختصارًا لأهم ما جاء في محور الكفاءة الذاتية، من الممكن الولوج إلى التأثير المباشر والإيجابي لكفاءة الفرد الذاتية في العديد من الجوانب التنظيمية، كأنها بمثابة عجلة من المحفزات

التي تقود الفرد نحو العمل الدؤوب الممتزج بالولاء والرضا والسعي نحو الكمال، الذي يتم بعد تحديد جملة من الأفكار والمشاعر الانفعالية وتحفيز النفس لمباشرة العمل وكيفية التصرف الحكيم بما يتناسب مع الموقف، علمًا أن تجارب الفرد السابقة وخبراته تلعب دورًا أساسيًا في تنمية وتعزيز الكفاءة الذاتية، وبذلك يصبح الفرد مُلمًا بكيفية التحكّم بانفعالاته وأفكاره، إلى جانب تحديد مقدار الجهد والمثابرة أمام التحديات واختيار الأمثل، وبالتالي ضبط السلوك الموّجه نتيجة ما يمتلكه من معارف وخبرات سابقة هادفة إلى الإنجاز بأسلوب يتصف بالدقة والإتقان (ويرديان، 2021). ويمكن إيجاز ما سبق بما طرحه باندورا من أن الكفاءة الذاتية تعتمد بوجه الخصوص على التفاعل الديناميكي للفرد وسلوكه، ثم قدرته الفعليّة على إتمام السلوك، ومقدار ما يتعلمه بالنمذجة وملاحظة أداء الآخرين والتعلم منهم، بالإضافة إلى مقدار ما يحصل عليه من تعزيزات سواء إيجابية مُيسّرة أو سلبية، وما يمتلكه من توقعاتٍ مسبقة للسلوك تولي نحو ثقة الفرد بقدراته على إتمام السلوك المطلوب، في المقابل الشخص الذي يتعرض لإخفاقات متكررة، قد يَتَحَيّز بالكفاءة الذاتية منخفضة المستوى، وستعتريه مشاعر التوتر متجنبًا مواجهة التحديات ومن ثم التخلي عن تحقيق الغايات بسرعة لافتة للنظر (Lightsey, 1999).

وفي ضوء ما سبق، تعد الكفاءة الذاتية أحد العوامل المؤثرة في إتمام المهمات المطلوبة، التي يحتاجها الأفراد بمختلف المِهن والأصعدة لاسيما مهنة التدريس؛ فقد يقع على كاهل الفرد مسؤولية غرس وتقوية الجذور التربوية والنفسية لمهارات التدريس وفقًا لكفاءته الذاتية التي لابد أن تحتل أداءً في مستوى عالٍ من الكفاءة المطلوبة، لتمرير حيثيات العملية التعليمية المتمثلة في تكييّف المنهاج وتمريره تمريرًا مناسبًا، وبث التنظيم والموازنة في العوامل الخارجية والداخلية المتداخلة في العملية التعليمية، وتمرير إجراءات التدريس المناهضة والمُحفزة لتعلم جميع الطلبة،

التي قد تضمن مناخًا تعليميًا مناسبًا يعزز الأهداف المنشودة وسيرورة العمل الدؤوب (بادي، 2022).

4.6.1.2 مصادر الكفاءة الذاتية

يستقي الفرد كفاءته الذاتية من أربعة مصادر، أشارت إليها القرالة (2021)، تتناول إنجازاته التي كُلِّف بها مسبقًا وتُشغل حيّزًا في أولوياته المهنية، فإما أن يسعى جاهدًا لتحقيقها أو يعمد إلى تجنبها، وفي حال نجح في إتمام تلك المهمّات، ستؤول به مشاعر الرضا والسعي إلى إنجازٍ مُضاعف من مهماتٍ جديدة متشابهة، وعليه من الممكن استخلاص أن إنجازات الأداء هي أول مصادر الكفاءة الذاتية التي لابد للفرد من تحقيقها. تليها الخبرات البديلة التي لابد أن ينكشف عليها الشخص من خلال ملاحظته واتباعه نماذج ناجحة لأشخاصٍ أو مشرفين ومرشدين آخرين، الأمر الذي يقوده نحو تعلم سلوك جديد يهتدي به لإتمام مهماته التعليمية المختلفة، وفي حال تلقى الشخص تحفيزًا خارجيًا وتعزيزًا مدعومًا بلغة لفظية وغير لفظية سواء من الهيئة التدريسية أو رب العمل، فإن هذا يؤدي لاكتساب المصدر الثالث الذي يشير إلى تأثير الاستثارة الانفعالية المطلوبة لإحداث المزيد من التقدم، ورفع مستوى العطاء والقدرة المُغذية للكفاءة الذاتية، وبالتالي يصل الشخص إلى مرحلة يصبح من خلالها قادرًا على فرض الأحكام المناسبة لقدراته أو توقعاته حيال أداء سلوكيات مختلفة ضمن مواقف تعليمية مختلفة سواء كانت تتسم بالغموض أو الوضوح، فتصبح أحكامه بمثابة المصدر الرابع والأخير، التي تنعكس على أسلوب تمرير المادة التعليمية واختيار الأنشطة وتحديد الجهد المطلوب لإنجاز السلوك (Nina et al. 2020).

وبناءً على ما سبق، ومن خلال ربط المصادر الأربعة التي أكدها باندورا (1989) Bandura في أداء مهنة التدريس، من الممكن الإشارة إلى أن تفاعلها، كفيل بإعطاء حكمٍ ما إذا كان الشخص يمتلك الكفاءة الذاتية أو لا يمتلكها، وتبدأ بتجارب الإتقان المستمرة؛ وتعني نجاحه

المستمر في إتمام مُهمّة معينة، قد تزيد من إيمانه بقدراته وكفاءته الذاتية نحو تكرار هذه المُهمّة مستقبلًا بإتقان، وتكرار المهمات يساهم في زيادة خبراته، وكيفية التعامل مع المواقف المختلفة، وإذا اهتم بتوسيع دائرة المعرفة ومضاعفة خبراته، سيتخذ لنفسه مسارات التطور متجهًا نحو ملاحظة خبرات الآخرين والتعلم منها بشكلٍ مقصود، فيغدو قادرًا على تكوين صورة نمطية وتخمينٍ مسبق عن قدراته في إتمام مهمات مثيلة وجديدة، بوسائل واستراتيجيات متنوعة، قادرة على استيعاب شريحة مختلفة من أبناء المجتمع.

بات إعداد المعلمين هدفًا من أهداف التنمية المستديمة، وينبغي إيلاء ومضاعفة البرامج التدريبية وورش العمل التي من شأنها إنماء الممارسات التدريسية المساهمة في رفع مستوى وأداء المعلم، وصولًا إلى مرحلتي تحليل وتقييم ممارساته المُتبعة، وصقل تلك الممارسات وتحسين نوعية عمليتي تعليم المعلم، وتعلم الطالب، واستخلاص أوجه القصور التي قد تعتري المتعلم لغاية تحديد أساليب التعلم المناسبة والتعرف إلى كيفية تطبيقها بأفضل الطرق الممكنة (UNESCO, 2020). وعليه، فقد تحتل الكفاءة الذاتية حيزًا جوهريًا داخل النظرية المعرفية الاجتماعية التي تلقي الأنظار نحو دور مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في متابعة وتوجيه قدرة المعلم على ضبط سلوكه نتيجة ما يملك من معتقدات وخصائص تتمثل في شخصيته، وبالتالي قد يحصل على قدرة التحكم في انفعالاته وأفكاره، ووفقًا لهذا الأمر فإن الطريقة التي يفكر بها ويشعر بها تؤثر في سلوكه وطريقة تصرفاته، فنراه إما ممتنعًا أو متجنبًا أداء مهماته، أو مسيطرًا على مقوماته المعرفية، ومعززا نقاط قوة الدافعية المُسيّرة لعمليات التنظيم الذاتي الخاصة بتمرير درسٍ ما، مما يمكنه من ضبط وقته، وإنجاز الأداء المطلوب باختيار أنسب الطرق والإستراتيجيات التعليمية المناسبة والمتنوعة لمختلف الطلبة؛ وبالتالي يبذل الجهد المطلوب في سبيل إحراز التقدم والنجاح،

فكلما زاد النجاح زادت نسبة الكفاءة الذاتية وإدراك الشخص أن كفاءته الذاتية تساهم في زيادة الاهتمام بالأداء الأكاديمي والدافعية الداخلية نحو المهنة (الصيعدي، 2022).

استلهامًا لما قدمته الزغبي (2014) من نتائج عبر دراستها، فإن تطوير الجانب المعرفي وتزويد الشخص بالمفاهيم المرتبطة بخصائص الأفراد الذين يتعامل معهم، وإدراك نقاط القوة والضعف عندهم، عبارة عن خريطة مفاهيمية وخريطة ذات أبعادٍ واضحة، يصبو نحوها بغيّة تكوين إطار مفاهيمي واضح، يعزز من العملية التعليمية، وطريقة تمرير المتابعة والتوجيه والتدريس المناسب للفئة التي يعمل معها، الأمر الذي قد يكشف عن قناعته الذاتية، ويضاعف اعتقاده في قدرته على ممارسة المهنة. وفي هذا الصدد لابد من تهيئة الفرد وشحذ إدراكاته برصيد مسؤولياته الجدّية أمام ما سيعتريه من مواقف وصعوبات مختلفة تتصف بها مهنة مشرف التربية الخاصة ومرشد التعليم الجامع. وتَقَصّيًا لنتائج الزغبي (2014)، فإن تلقي المعلم التدريب المناسب، والتعرض لنماذج وخبراتٍ متعددة، قد يكون لها تأثيراتٍ واضحة المعالم، والتسلّح بالبنية المعرفية اللازمة لخوض تحديات كلٍ من مهنة المعلم، والفروقات الفردية وخصائص المتعلمين المختلفة، ناهيك عن تحديات نظام التعليم الجامع الذي يجمع الطلبة من مختلف القدرات والحاجات والإعاقات ضمن نظام تعليمي واحد؛ عبارة عن مراصد ومداخل معرفية قد تتشكل داخل ذهنه، وتساعد في نقل أثر التعلم وبلوغ مستويات جيدة من شأنها تعزيز العملية التعليمية، وحصول جميع الطلبة على التعليم المناسب لهم. لهذا لابد من إحاطة الشخص علمًا، وشحذ إدراكاته مسبقًا، ليصبح ملمًا بما إن كان يمتلك شغف الكفاءة الذاتية لخوض أزمات مهنة التعليم الجامع، أم سيتجه إلى التراجع والعزوف عنها، أم سيصل إلى مرحلة فقد الاكتراث بالتزامات ومستجدات الميدان التعليمي التي تتوافق مع متطلبات التعليم الجامع.

وتأكيدًا على ما توصل إليه باندورا في نظرية الكفاءة الذاتية التي حصدت اهتمام العلماء والمختصين، نتيجة ارتباطها بالنظرية المعرفية الاجتماعية، لابد من تعزيز إمكانية الانتفاع بها وبلوغ مستويات ملائمة ومرتبطة بمهنة التعليم، بسبب ما تكتسبه من أهمية ودور فعال في الأداء وتحقيق الإنجازات، التي تصب في مصلحة الطالب، وهذا ما يحتاجه نظام التعليم الجامع، من مرشدين ومشرفين ومعلمين ذوي كفاءة ذاتية عالية المستوى، قادرين على شحذ طاقاتهم وقدراتهم في سبيل تحقيق المبتغى، وتنمية المنظومة التعليمية وتعزيز تعلم الطلبة دون استثناء، كون التعليم الجامع نظامًا يضم في جعبته شريحة مختلفة من الطلبة، منهم طلبة من غير ذوي الإعاقة وآخرون يواجهون تحديات الإعاقة أو أولئك الطلبة المصنفون ضمن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يحتاج كل منهم إلى هيئة تدريسية، وإشراف وإرشاد تربوي يتمتع بكفاءة ذاتية عالية المستوى وعمل دؤوب وتعاوني مستمر قائم على قيادة واعية ذات تخطيطٍ واضح المعالم، وتنظيمٍ حكيمٍ ومنسّق، يقود النظام التعليمي نحو النمو والتطور.

7.1.2 التجربة الأسترالية

اجتمع العديد من قادة العالم مرات عدة للبحث في أفضل السبل الرامية إلى توافق دولي ورؤية مستقبلية نحو عالم واعد متكامل ومتساوٍ، يتمتع جميع الأفراد فيه بفرص متساوية لتحقيق إمكاناتهم الكامنة، بدءًا من ميثاق الأمم المتحدة ثم الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ثم مؤتمر القمة المعني بالتنمية المستديمة الذي عُقد سنة 2015، وخلاله تبنت الدول الأعضاء ومنها دولة أستراليا، خطة التنمية المستديمة لسنة 2030 التي تضم 17 هدفًا، ومنها الهدف الرابع الذي يشير إلى "ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2020).

تشدد الرسائل التي يُدرجها التقرير العالمي لرصد التعليم، على ضرورة توزيع فرص التعليم على نحو متكافئ بين الطلبة، وتحقيق التمسك الاجتماعي والاحتفاء بالتنوع، الذي ينادي به التعليم الجامع المُمهد لبناء مجتمعات شاملة وديمقراطية، وقد تكون هذه الرسائل بمثابة نداء لابد من الإصغاء إليه؛ يبوح بأن نظم التعليم وسياقاتها لن تكون شاملة إلا بقدر ما يجعلها القائمون عليها كذلك، سعيًا نحو ضمان انتفاع الجميع بالتعليم الذي ينبغي أن يكون ركيزة تقوم عليها الشمولية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2020). وقد يشمل هذا النداء الدعوة إلى جمع وتحصيل بيانات ومعلومات أفضل، وإن لم تتوافر تعذّر علينا إدراك الواقع وحصر مشكلاته. ولا يسع المعنيين فهم الواقع إلا بالتعلم والانكشاف على تجارب ناجحة أخرى، وأخذ العِبر منها استعدادًا لتطوير العملية التعليمية.

تؤمن دولة أسترالية بحق ذوي الإعاقة في العيش في مجتمع يتسم بالمساواة ضمن أُطره المتعددة المختلفة، ومنها الحق في الحصول على تعليمٍ مناسبٍ لهم. ولا تُبرر أستراليا الحرمان من تلقي الحقوق كافة على أساس الإعاقة التي يواجهها، فهي اليوم تُحظر الإقصاء، أو الإيداع القسري بمراكز أو مؤسسات على أساس الإعاقة؛ متخذة على عاتقها مبدأ أن المؤسسة المعزولة ليست مرآة واقعية تعكس الصورة الحقيقية للمجتمع، وإنما هي بمثابة صندوقٍ مغلق يحد من التنوع والانفتاح، أو مقارعة الأفكار والآراء المختلفة (الأمم المتحدة، 2014).

تقع مسؤولية النظام التعليمي في أستراليا على عاتق الولايات والأقاليم الفردية. بمعنى أن لكل ولاية قانونها التعليمي الخاص بها، وعلى الرغم من وجود تشابه نوعًا ما في فحوى قوانين التعليم الخاصة بشؤون ذوي الإعاقة، إلا إن استقلالية صُنّاع القرار داخل كل ولاية، وطبيعة الاتساع الجغرافي التي تمتاز به دولة أستراليا، قد يخلق نوعًا من الاختلاف، وما يعزز هذا الاختلاف أيضًا غياب وجود تفويض قانوني فيدرالي واحد يضم قضية تعليم ذوي الإعاقة في أستراليا، علمًا أن

الحكومة الأسترالية لا تزال مواظبة على إجراء المراجعات اللازمة بخصوص مسألة تعليم ذوي الإعاقة على المستوى الوطني، وتعمل على تقديم اقتراحات فذّة لتنفيذ التعديلات والتغييرات المهمة. تاريخيًا، كان ينظر إلى ذوي الإعاقة بعدسات المنحى الطبي، على اعتبار أن الإعاقة عبارة عن عجز يتطلب الرعاية والعلاج، ومع التقدم العلمي وسن القوانين الداعمة لحقوق ذوي الإعاقة، أصبح ينظر إليهم بطريقة أخرى أكثر إنصافًا، مما ترتب عليه تحويل ممارسات الرعاية إلى ممارسات تعليمية، وعليه بدأت عمليات تعليم ذوي الإعاقة داخل المستشفيات أو المؤسسات، ثم بادر بعض المعنيين إلى فتح مدارس خاصة لاستقبال الطلبة وفصل مفهوم الرعاية عن مفهوم التعليم الذي كان يهدف إلى تحقيق أقصى قدر ممكن من الاستقلالية بدلًا من إدامة التبعية (Dally et al. 2019).

باشرت بصمات التغيير تظهر في أستراليا أوائل سبعينيات القرن العشرين، وكان مبدأ التطبيع "normalization principle" المناهض لحقوق وخدمات الأشخاص ذوي الإعاقة آنذاك، ممهدًا لإنارة شُعلة التغيير نحو تبني فلسفة خلق بيئات شاملة ومنهج يُفكك الحواجز التي قد تقيّد مشاركتهم في مختلف جوانب المجتمع، كالتعليم والتوظيف والأنشطة المجتمعية، ويحترم حقوقهم، ويعزز دمجهم في مختلف مناحي الحياة، نظرًا لتهيئة سابقة للظروف المحيطة، التي من شأنها أن تسمح لهم بالعيش بكرامة ومساواة وفقًا لحاجاتهم وقدراتهم الفردية (Hanebutt & Mueller, 2021).

الأخذ بالنموذج الأمثل للشمول الكامل، والانتقال إلى نظم تلبي حاجات الطلبة كافة، بمن فيهم الطلبة ذوو الإعاقة، ليس بالعمل الهين، والتمهيد لاتخاذ الإجراءات المناسبة وصولًا إلى مجتمع يتسم قدر الإمكان بسمات المساواة أمرٌ يتطلب الكثير من الجهد والتعب، ويحتاج تحديدًا مسبقًا لمعايير واضحة المعالم وقابلة للتطبيق، ونهجًا متينًا ومرنًا، وتصديًا حكيمًا للتحديات المختلفة. لذا، قد يتعين على واضعي السياسات وصانعي القرارات، والمهتمين في منحى التعليم

الجامع، التعرف إلى خبرات أخرى، والتحديات التي واجهتها أو مازالت تواجهها من معضلات أو توترات. كون فرض الشمول من قمة الهرم وصولًا إلى القاعدة قد لا يحقق النتائج المتوخاة (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2020).

ومما واكب وتيرة التغييرات المستمرة، ما جاء من نصوص قد وردت في بيان سالامانكا، الذي عقد سنة 1994 في إسبانيا، لمناقشة قضايا التعليم ودورها في تحقيق مبدأ "التعليم للجميع" الذي يهتم بتوفير فرص التعليم لمختلف الطلبة دون تمييز أو تهميش لأسبابٍ متعلقة بظروفٍ صحية أو عرقية أو إعاقة، وعليه يتم احترام التنوع، ودمج ذوي الإعاقة في النظام التعليمي العام بدلًا من عزلهم، لضمان تحقيق التعليم الجامع (Hanebutt & Mueller, 2021).

لم تكن التغييرات المنهجية في الممارسات التعليمية الشاملة خالية من الإشكاليات أو التحديات، فهي كانت محفوفة بالتوترات والجدل واختلاف وجهات النظر. إلا إن أستراليا حاولت قدر الإمكان تحويل التركيز من نهج مقاسٍ واحد يناسب الجميع إلى نهجٍ فردي يلبي الحاجات والمتطلبات الفردية لكل متعلم، وعليه كان مبدأ التنوع والتفرد أولى عمليات التغيير نحو الممارسات الشاملة، التي تسلط الضوء على تنوع الطلبة والحاجة إلى تخصيص التعليم. ومن ثم الانتقال إلى مبدأ المساواة والإتاحة المكانية وتيسير الوصول، من خلال خلق بيئة تضمن فرص المشاركة الكاملة لذوي الإعاقة في ما يخص المدرسة وأساليب التعلم. وأخذ مبدأ التعاون والعمل الجماعي الذي ينصب تركيزه الداعم على الممارسات الشاملة من خلال مبادرات جماعية ومشاركة تفاعلية بين المدرسة ومتخصصي الدعم وأولياء أمور الطلبة؛ تضمن تبادل الخبرات والموارد والاستراتيجيات المناسبة لتلبية الحاجات المختلفة والمتنوعة عند مختلف الطلبة لاسيما ذوي الإعاقة. الأمر الذي يعود بالنفع ويعزز مبدأ بيئات التعلم الإيجابية والتوجه نحو ثقافة التقبّل والانتماء داخل المدرسة والمجتمع (Mayer et al. 2017).

أدركت أستراليا أن التعليم الجامع، وتحقيق مبادئه الداعمة للممارسات الشاملة، يحتاج إلى تطوير المعلمين مهنيًا كمبدأ آخر من مبادئ عمليات التغيير، وانخراطهم المستمر في دورات ملمّة بطرق تكييف استراتيجيات التدريس واستخدام التقنيات المساعدة، التي تبني المعارف وتصقل المهارات لخدمة مختلف الطلبة بشكلٍ فعّال، لا سيما مهارات التقييم المناسبة لهؤلاء الطلبة كمبدأ آخر؛ مهارات التقييم التي أخذت بالتشكّل وفقًا لقياس التقدم والنمو بدلًا من التركيز فقط على الأشكال التقليدية للتقييم (Hanebutt & Mueller, 2021).

تُترجم المبادئ آنفة الذكر، إلى سياسات وتشريعات تعزز مفهوم المدرسة الجامعة، حيث تسعى إلى توفير بيئة تعليمية عادلة ومنصفة ومكافحة للتمييز، تضمن إمكانية الوصول، وتكافؤ الفرص لجميع المتعلمين. تستند هذه السياسات إلى مبادئ المساواة، والعدالة الاجتماعية، واحترام الفروق الفردية. وتهدف إلى تجاوز النماذج التعليمية التقليدية القائمة على الفصل والتجانس، لتعوضها بنموذج تعليمي يعتمد على التعليم الجامع والتفكير النقدي، يراعي احتياجات المتعلمين المتنوعة. (Hanebutt & Mueller, 2021).

وعلى الرغم مع الإجراءات الداعمة لتطبيق منحى التعليم الجامع، وممارسات التغيير، فإن تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الشديدة كانت بمثابة تحدٍ عالي المستوى، ففي البداية اهتمت المدارس باحتواء الطلبة ذوي الإعاقة القادرين على التعلم أو القادرين على تلقي التدريب فقط، في ظل غيابٍ تام لذوي الاحتياجات العميقة. لكن، مع دخول سنة 1981 بدأت كل ولاية في أستراليا تتبنى سياسة خاصة بها تهتم بالطلبة ذوي الإعاقة ودمجهم في المدارس، كان التطبيق بطيئًا نوعًا ما، لكنه سمح بتسجيل الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس وتعلّمهم في فصول منفصلة، ثم منحهم فرصة المشاركة والانضمام إلى الآخرين داخل البيئة العامة (Hanebutt & Mueller, 2021).

أنشأت بعض الولايات التابعة لحكومة أستراليا الغربية، مرافق تعليمية خاصة داخل المدارس العامة، أطلق عليها مصطلح "مراكز دعم التعليم" الذي يشير إلى مصطلح " Education Support Centres (ESC)"؛ وهي مراكز تدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أكاديميًا، يتم تصنيفها ضمن فئة التعليم الخاص أو التعليم الداعم، يديرها مديرٌ منفصل، ومجموعة من المعلمين المدربين والمتخصصين المهتمين بتقديم دعم فردي وبرامج تعليمية متخصصة لضمان تقديم تعليم شامل للجميع. استمر هذا النظام داخل أستراليا حتى سنة 2006 (Campbell, 2016).

شهدت أستراليا لاحقًا تطورًا ملحوظًا في مجال التعليم الشامل، حيث تضاعفت الجهود المبذولة لدمج الطلبة، منتقلةً من نهج الفصل إلى نهج الدمج الشامل للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. هذا التحول، الذي بات يُطلق عليه مصطلح "عصر التعميم"؛ زاد بشكل ملحوظ من معدلات التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بالمدارس العامة، كونه يسعى إلى الانتقال من نظام تعليم يفصل الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس خاصة أو فصول دراسية منفصلة إلى نظام يهدف إلى دمجهم في الفصول الدراسية العادية مع أقرانهم غير المعاقين. وعلى الرغم من هذا التقدم الملحوظ، فلا تزال هناك حاجة إلى مزيد من الجهود لضمان حصول جميع الطلاب على فرص تعليمية متساوية. ففي حين تسعى المدارس العامة إلى توفير بيئة تعليمية داعمة للجميع، فإن بعض الطلبة قد يحتاجون إلى برامج دعم مكثفة إما داخل الفصول الدراسية وإما في إطار برامج خارجية (Campbell, 2016).

بات النظر باتجاه عملية الدمج متزايدًا، وتم تيسيره بشكلٍ أكبر من خلال التشريعات الفيدرالية الأسترالية، التي صدر بموجبها سنة 1992 قانون التمييز على أساس الإعاقة 'Disability Discrimination Act (DDA)' الذي يكفل حماية حقوق ذوي الإعاقة ويمنع التمييز ضدهم في مختلف مناحي الحياة، على مختلف الأصعدة، التعليمية أو المهنية أو التنقل وغيرها من المجالات الأخرى، ويلزم الهيئات والمؤسسات باتخاذ التدابير المناسبة لتطبيق هذا القانون وتعزيز

المساواة المطلوبة. وبناءً على ما ينادي به هذا القانون، كان لابد للمدارس من إحداث التغييرات اللازمة لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة. هذا الانفصال المؤقت دفع بعض المهنيين إلى اقتراح أن للطلبة الحق في الالتحاق بالمدارس العامة في ذات التيار التعليمي الرئيس طوال الوقت، مع تجنب الخيارات التي تدفع بهم نحو الانسحاب لتلقي تعليمٍ منفصل (Coughlin, 2020).

بناءً على توصيات الحكومة الفيدرالية، لعبت معظم الولايات القضائية الأسترالية دورًا استباقيًا فيما يخص الممارسات الشاملة، المتعلقة بتلبية حاجات الطلبة؛ والتزمت معظم المدارس بتحسين النتائج والحث على تعزيز تنفيذ التعليم الجامع كخيار أفضل. وعليه عزمت أستراليا مع نهاية سنة 2004 على المضي قدمًا في توفير معايير الإعاقة للتعليم الذي يشير إليه قانون Disability Standards for Education (DSfE)، بموجب قانون التمييز على أساس الإعاقة (DDA)؛ وغايته توفير معايير وإرشادات تضمن حقوق ذوي الإعاقة التعليمية داخل الإطار التعليمي، وألزمت المؤسسات التعليمية من مدارس وجامعات وكليات بهذه المعايير، وخلق بيئة تعليمية شاملة ومناسبة لمختلف الطلبة وذوي الإعاقة. وتتضمن المعايير ما يلي: أولًا، إتاحة وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى المرافق والخدمات التعليمية والمعلومات بشكلٍ متساوٍ كباقي الطلبة من غير ذوي الإعاقة. ثانيًا، العمل على تحديد متطلبات البنية التحتية وتكييفها تكييفًا مناسبًا للإعاقات بمختلف أنواعها. ثالثًا، بث روح المشاركة الكاملة وتوفير فرص التفاعل الاجتماعي والتعليمي والتقبّل. رابعًا، تطوير المناهج الدراسية وطرق التقييم المتبعة. خامسًا، توفير الدعم الإضافي المستمر والمتنوع لضمان تلبية احتياجات الطلبة؛ بما يشمل توفير موارد تعليمية إضافية قد يحتاجها الطالب والمعلم الميسّر للعملية التعليمية، وتوفير التعليم الفردي، والدعم السلوكي، والتوجيه والإرشاد المتعلق بالقضاء على الأذى النفسي أو الجسدي أو إيذاء الطلبة ذوي الإعاقة (Hanebutt & Mueller, 2021).

شكّلت هذه المعايير توّجهًا جديدًا للمدارس في أستراليا، فقد كانت بمثابة رسالة تتجسد في تشريعاتٍ قانونية، تحظر التمييز على أساس الإعاقة وتركز على ضرورة توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة للطلبة ذوي الإعاقة، لذا كان على المدارس الوقوف عليها وتنفيذها؛ تحقيقًا للمساواة. وترتب عليها تطوير المناهج الدراسية، وتعديل طرق التقييم المتبّعة، وفتح أبواب التسجيل والقبول لمختلف الطلبة، وتقديم الدعم المساهم في مشاركة كاملة وشاملة لمختلف الطلبة، وتوفير خدمات مختلفة لدعم الطلبة. ووفقًا لهذه التشريعات، عمدت كل ولاية في أستراليا إلى رسم وتطوير رؤية للتعليم الجامع في سياقها الخاص، مجتهدةً بفرض التقبّل والتنوع على نطاق المجتمع، وذلك من خلال العمل على نشر تصورات إيجابية عن الطلبة ذوي الإعاقة، وتعميق الوعي المجتمعي في محاولة لتغيير النمطية السائدة من عادات وسلوكيات مجتمعية قائمة على قوالب مجمدة ومبنية على هيئة أشكال مختلفة من الوصم، والتحيّز والممارسات الضارة (Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], 2011)

مَثّلَت سنة 2009 بداية التدخل الفيدرالي الكبير في تعليم المعلمين في أستراليا، بعد أن كان لكل ولاية أسلوبها المهني الخاص، ومسؤوليتها التنظيمية في نطاق ولايتها القضائية، ويمكن اعتبار هذا التدخل خطوة من شأنها زيادة التأثير الإيجابي والاهتمام الموّحّد نحو عملية التعليم ومهنة المعلمين وتأهيلهم. وعليه، عملت الحكومة الأسترالية على إنشاء برنامج الشراكة الوطنية لتحسين جودة المعلمين والارتقاء بهم، مخصصة مبلغاً قيمته 550 مليون دولار يتم الاستثمار فيه مدة زمنية لا تتعدى السنوات الخمس؛ لمعالجة بعض المجالات المهمة والمنشودة في عملية الإصلاح التربوي، المتمثلة في استقطاب أفضل الخريجين للتدريس، وتطوير المعايير الوطنية وتحسين جودة تعليم المعلمين، وتحسين معدل الاحتفاظ بالقادة والمعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية، من خلال مكافأتهم وتقديم التعزيز الإيجابي لهم وتشجيعهم على تطوير جانبي الخبرة والمعرفة لديهم

(Mayer et al. 2017). وفي شأن متصل، أنشأت الحكومة الأسترالية معهدًا للتعليم وقيادة المدارس سنة 2011، يحمل اسم (AITSL)؛ الرمز المختصر للآتي Australian Institute for Teaching and school Leadership؛ وهو معهد يشرف على معايير مهنية وطنية للمعلمين وعمليات اعتماد برامج تعليم المعلمين في أستراليا؛ لضمان تأهيل المعلمين تأهيلًا عالي المستوى، والارتقاء بمهاراتهم وقدراتهم التي تصب في مصلحة العملية التعليمية وجودة التعليم.

وتحتوي هذه المعايير على ثلاثة مجالات رئيسة، تتمثل في: أولًا، تحسين جودة التعليم، الذي يتطلب معرفة المعلمين وإلمامهم بمحتوى الموضوعات التي تشملها المناهج وطرق تمريرها، بالإضافة إلى قدرتهم على التخطيط والتنفيذ والتقييم. ثانيًا: زيادة المساواة في التعليم، وضمان تلقي مختلف المتعلمين المعرفة والعلم بغض النظر عن خلفيتهم أو حاجاتهم الخاصة. ثالثًا: التمتع بالأخلاق رفيعة المستوى ذات الطابع المهني، والذكاء الاجتماعي والانفعالي المناسب للتعامل مع الطلبة المتنوعين (Mayer et al. 2017؛ AITSL, 2011).

قد يبدو واضحًا أن وزارة التربية والتعليم الأسترالية لم تغفل الدور الأساسي والمهم للمعلمين؛ فهي كانت على يقين بأهمية تغيير وتعديل دورهم داخل المدارس العادية، وتحويله إلى دور يدعم التحرك نحو تحويل المدارس إلى مدارس جامعة أكثر شمولًا. في السابق كان التوجه الأكبر في معظم المدارس يدور حول استخدام نموذج تدخل الانسحاب، الذي يشير إلى نظام الدمج، وهو النظام الذي يضم بعض الطلبة القادرين على التعلم، وعليه ينسحب بعض الطلبة إلى غرفٍ صفية منفصلة تسمى غرف الموارد؛ لتلقي الدعم من معلمين متخصصين بالاحتياجات الخاصة، إلى جانب توظيف مساعدين تعليميين للعمل بشكل فردي مع بعض الطلبة (Forlin, 2006).

ومع الزخم في اتباع مبدأ التعليم الجامع، بدأ دور المعلم الداعم يأخذ نهجًا مختلفًا في مختلف الولايات الأسترالية، فتمثل التغيير الأول ببقاء معلم الدعم داخل الفصول الدراسية العادية بهدف

توفير الدعم أو المساندة الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، أو من خلال تقديم المساعدة التدريسية للطلبة المحتاجين بشكل متعاون مع معلم الفصل العادي، وسرعان ما تحول هذا الأسلوب القائم على التعلم التعاوني، ليأخذ شكلًا أوسع لإنتاج عمليات ديناميكية للتغيير المعرفي، وتطبيق النظرية الاجتماعية للعالم فيجوتسكي، والأخذ بالمشاركة الفعالة بين المعلم العادي ومعلم الدعم، ليصبح أسلوبًا مقبولًا قائمًا على تمرير الخبرة المعرفية والمهنية من معلم الدعم إلى المعلم العادي بدلًا من الطالب، الأمر الذي دفع إلى الارتقاء المهني والمعرفي للمعلمين العاديين، والتحاقهم بدورات الدعم والتحسين الساعية لتلبية احتياجات جميع الطلبة داخل الفصول الدراسية، مما يترتب عليه مجموعة من التعديلات اللازمة في المناهج الدراسية وكيفية تمريرها وفقًا للممارسات الشاملة. ومن خلال هذا التحول النوعي، تشق وزارة التربية والتعليم الأسترالية مسارًا داعمًا وتعتمد أسلوبًا جديدًا من التفكير والتدخل المناسب، يستدعي تنفيذه إيجاد التدابير والتدخلات المبتكرة، لإعداد المعلمين قبل الخدمة؛ بمعنى تدريب المعلمين الطلبة داخل الجامعات أو الكليات على مهارات التعليم والتدريس، ومعالجة مواقف ومخاوف المعلمين قبل الخدمة في ما يتعلق بالتدريس داخل البيئات الجامعة، حيث تم تبني استراتيجية تجمع بين عمليتي التعلم والتدريب، والاتصال المباشر مع الأطفال ذوي الإعاقة، ومشاركة أولياء أمورهم وأصدقائهم والتعاون معهم؛ بهدف كسر حواجز الخوف أو القلق، واكتساب اتجاهاتٍ إيجابية، وتعزيز مبدأ التقبل، وتحقيق حاجات الطلبة ذوي الإعاقة وحقوقهم وفقًا لِما ينادي به التعليم الجامع، وتعزيز فعالية إدراج هذه الحقوق وتحقيقها (Australian Government Department of Education, 2020).

لم تقف جهود الوزارة هنا، وإنما بقيت مثابرة في تطوير مهارات المعلمين أثناء الخدمة، فالفصول الدراسية أضحت صفوفًا تضم أنواعًا مختلفة من الطلبة، ولا تضم الطلبة ذوي الإعاقة فقط، وإنما أيضًا أولئك الطلبة المستبعدين لأسبابٍ مختلفة، ولابد أن يتوقع كل معلم أنه سيتعامل

مع مختلف الطلبة بمختلف ظروفهم، والاستعداد المسبق للتعامل معهم. الأمر الذي ألزم الهيئات الإدارية والجامعات إعادة النظر في شهادات المعلمين، والمعايير الخاصة بهم، وكفاءتهم المهنية والذاتية. وعليه، تم الترويج والاستعجال بخصوص ثلاثة مجالات مهمة من شأنها تطوير رؤية أسترالية لتدريب المعلمين وصولًا إلى تحسين جودة التعليم وتطوير مهنة التدريس وفقًا لنظام التعليم الجامع. تتمثل في، أولًا: ضرورة سن قوانين تعترف بالعلاقة الطردية بين كفاءة المعلم وتحصيل الطلبة، فكلما زادت كفاءة المعلم ومهاراته في تمرير الممارسات الشاملة والمناسبة للطلبة؛ حقق النجاح والتقدم والتحصيل تقدمًا ملحوظًا عند الطلبة. ثانيًا: التركيز على التطوير المهني والمستمر للمعلمين، بحيث يكون تطورًا ذاتيًا قائمًا على المراقبة الذاتية وتقييم الذات، والتغذية الراجعة لتحديد مجالات التحسين والتطور الأدائي على المدى الطويل، الأمر الذي يحتاج إلى المشاركة المستمرة في الدورات التدريبية، والتبادل المهني والخبرات، والحث على القراءة والبحث. ثالثًا: تبني استراتيجيات طويلة الأمد لرفع معايير التدريس، كون الإصلاح التربوي وفهم أهدافه وأحكامه فهمًا جيدًا، لا يتحقق بوتيرة سريعة أو فترة زمنية قصيرة، وإنما يتطلب فهمًا عميقًا، وإدراكًا جليلًا، والتزامًا طويل الأجل من أرباب العمل والجهات الفاعلة في المجتمع المحلي وذوي الإعاقة أو الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم، ومسؤولين حكوميين، وإداريين، ومعلمين (Australian Government Department of Education, 2023).

وفي أعقاب هذه الرؤية، خصصت الحكومة الأسترالية ميزانية لدعم برامج التأهيل التربوي على صعيد القادة والهيئة الإدارية والتدريسية، تهتم بتقديم ما يلزم من ورش عمل تدعو إلى تطوير الممارسات الشاملة ضمن الإطار العملي الذي يحتاجه نظام التعليم الجامع، وتحسين البنية التحتية حتى لا تحول دون تحقيق الوصول الجيد والمناسب لذوي الإعاقة. (الأمم المتحدة، 2010).

لا يتكيّف المعلمون مع الفصول الدراسية الجامعة دفعةً واحدةً، فقد يمرون بعملية تدريجية تتضمن مراحل مختلفة. وفي هذا الصدد، أشارت بعض الدراسات، كدراسة أودونغيو وشالميرز O'Donoghue & Chalmers (2000)، إلى كيفية تكيّف المعلمين داخل الفصول الدراسية الجامعة وتحدياتها، وأن التكيّف عادةً يبدأ بالتغييرات التنظيمية البسيطة، وصولًا إلى التعديلات الأكثر تعقيدًا في تمرير أساليب التدريس ومحتوى المناهج. وأضاف رودويز وبيزتا Rudewicz & Beszta (2019) إن عددًا من المعلمين اتبعوا استراتيجية الانتقال المنظم؛ بمعنى مرور المعلمين بمراحل انتقالية تدريجيًا؛ المراحل المتمثلة في التكيّف الانتقالي لتنظيم الفصل الدراسي، وإجراء التغييرات الصغيرة، كوضع قواعد جديدة للتهيئة لاستقبال الطلبة المختلفين، أو إعادة توزيع أماكن الطلبة وفقًا لحاجات زملائهم ذوي الإعاقة. وبعد الانتهاء من إعادة تنظيم الفصل الدراسي، يتم الانتقال إلى مرحلة تكييف أساليب التدريس والتقييم، من خلال اتباع استراتيجيات وأساليب تتماشى مع تلبية احتياجات الطلبة المختلفة، وصولًا إلى التكيّف الانتقالي لمحتوى المناهج، وتطوير محتواه بصورة مناسبة وأكثر شمولية.

يتطلب تحقيق مبدأ التعليم للجميع، الكثير من الجهود المتضافرة على جميع مستويات المجتمع، التي ترافقها رحلة من التعديلات والتطويرات والخطط، والمشاريع التمويلية الرأسمالية، والإنفاق المناسب الذي يغطي المستلزمات والموارد المختلفة، للتمكن من تحقيق النتائج المرجوة، التي قد لا تتحقق إلا بزرع أفكار وإيمان أفراد المجتمع بقيمة وميّزة التنوع والالتزام بتحقيق المساواة المطلقة، والبدء من خلال المؤسسات التعليمية الحاضنة لأطفال المجتمع كنقطة انطلاق نحو التميّز والتحضّر والتنمية المستديمة، والأخذ بمقولة منظمة إنقاذ الطفولة التي وردت في اليونسكو UNESCO (2021): "الأطفال الذين يتعلمون معًا، يتعلمون العيش معًا".

في سياقٍ ذي علاقة، رَغِبَ المعهد الأسترالي للتعليم والقيادة المدرسية، برسم مسارات موحدّة لمهنة الإدارة المدرسية، وفقًا لمعيار مهني وطني؛ يُعتبر بيانًا عامًاً يحدد الأمور التي من المتوقع أن يُلّم بها المدير ويدركها وينفذها في سياق عمله، هذا المعيار قد يأخذ دور المنارة التي ترشد خطوات القادة التربويين نحو التميز.

يزخرُ هذا المعيارُ بمتطلبات القيادة الرشيدة والممارسات التعليمية المُثمرة والإدارة الفاعلة، ليصبح بوصلة هاديةً لمديري المدارس في رحاب المؤسسات التعليمية. ينبض هذا المعيار بروح التكامل، وهو معيار وليس معايير؛ يعترف بصعوبة السياق الذي يعمل فيه مديرو المدارس، فيقدم نموذجًا فريدًا يجسد الخصائص والقدرات المشتركة للقادة الناجحين، مُتّكئًا إلى ثلاثية القيادة الثابتة المتمثلة في: أولًا، الرؤية والقيم. ثانيًا، المعرفة والفهم. ثالثًا، سمات الشخصية وإبداعاتها المُلهمّة للمهارات الاجتماعية التفاعلية. ويرفع هذا المعيار راية التميّز في خمسةِ مجالاتٍ أو أركانٍ تُشكل أساس القيادة التربوية الناجحة للممارسة المهنيةِ، التي تصب قيادة التعليم والتعلم، باعتبارها أولاً، بوصلة توجه رحلة الطلبة جميعهم دون تمييز وصولًا إلى التميّز. وثانيًا تصب في أهمية تطوير الذات والتمسك بعملية تطوير الآخرين وصولًا إلى الإبداع والابتكار. وثالثاً تشمل المُحرك الفعّال نحو التطور وفقًا لقيادة التحسين والتغيير. تليه، قيادة إدارة المدرسة التي لابد أن تتصف بالبناء المتين لبيئة تعليمية محفزة، وأخيرًا لابد من خلق بيئة شراكة فاعلة لتحقيق أهداف مشتركة من خلال إشراك المجتمع المحلي والعمل معه.

يدرك هذا المعيار جيدًا أن رحلة القيادة التربوية لا تخلو من التحدياتِ، فيُقدم لمديري المدارس مرجعية شاملة لمعارفهم وخصائصهم وخبراتهم ومهاراتِهم، ليساعدهم على اكتشاف نقاط قوتهم وصقل مهاراتهم، متسلّحين بإلهامِ التطوير المستمر. وعلى الرغم من أن هذا المعيار يمثل خريطة طريق موحدة لمديري المدارس، فإنه قد يتيح مجالًا للتفاوت في التركيز على بعض عناصره

بحسب سياق العمل والخبرة، ليصبح مرشدًا مخصصًا لكل قائد تربوي، يساعده على تحقيق التميز في سياقه الخاص، وداعمًا في كيفية إعداد وتوجيه الممارسين وتوظيفهم والإشراف عليهم (المعيار المهني الوطني لمديري المدارس، 2011؛ Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014 [AITSL]).

يُعدّ التعليم الشامل في أستراليا نموذجًا يُحتذى به لضمان حصول جميع الطلبة على فرص متساوية في التعليم؛ فالحكومة الأسترالية، كما جاء في Australian Government (2023) Department of Education، تؤكد أهمية المساواة في تلقي فرص التعلم، وتشدد على حق الجميع في تلقي تعليمٍ مناسب، بمن في ذلك أولئك الطلبة الذين يتعرضون لتحديات الإعاقة. وقد ينبع التزامها هذا من إيمانها الراسخ بأن التعليم هو بوابة المعرفة وتحقيق الإمكانات الكاملة لكل شخص، الأمر الذي أدى بها إلى السعي جاهدةً لخلق نظام مدرسي جامع يساعد في تلبية احتياجات جميع الطلبة. وعليه، رفعت أستراليا شعارات التعليم الشامل الداعم المتمثلة في: أولًا، مبدأ التنوع؛ الذي يتحقق بتوفير بيئة تعليمية متاحة قادرة على استقطاب واحتواء الاحتياجات المختلفة للطلبة ذوي القدرات المختلفة. ثانيًا، مبدأ التمكين؛ الذي يُقدّم الأدوات التي قد يحتاجها الطلبة ذوو الإعاقة، ويمنحهم القدرة على اتباع مسارهم التعليمي المناسب، واختيار الأساليب التعليمية المتوافقة مع قدراتهم وحاجاتهم. ثالثًا مبدأ المشاركة؛ الذي يحترم حق جميع الطلبة في الانخراط في المجالات الاجتماعية والأنشطة التعليمية على قدم المساواة.

من رحم التنوّع تنبثق إمكانيات لا حصر لها، لذا فقد أدركت الحكومة الأسترالية أنها لابد لها من أن تخوض في مبادرات تدعم ذوي الإعاقة وتكفل حقوقهم في تلقي التعليم المناسب، من خلال تبني نهج تعليمي تعلّمي متاح للجميع يحمل اسم "التصميم الشامل للتعلم"، أي UDL، وهو الرمز المختصر لعبارة Universal Design For Learning؛ كفلسفة تربوية ثورية صُممت لتأسيس

دعائم التعليم المشرق لبيئة تعليمية متكيّفة تراعي التنوع الفريد لكل طالب يرغب في الالتحاق. ويعني هذا تطوير وتصميم منتجات وبيئات قابلة للاستخدام من الجميع، دون الحاجة إلى تصميم متخصص لفئة معينة من الطلبة، لتضم المنتجات مناهج ومواد دراسية مُحفّزة ومصممة لمختلف الطلبة، معتمدة على المبادئ الآتية:

1. ضمان تلقي مختلف الطلبة الخبرة التعليمية المفهومة والملائمة، ولتحقيق ذلك من الضروري إتاحة المواد التعليمية وتنسيقها عبر الإنترنت.
2. المرونة في وصول الطلبة إلى المعلومات التعليمية، من خلال تكييف المواد عبر برامج تعليمية تخدم احتياجات الطلبة في تلقي العلم والمعرفة في أوقاتٍ مختلفة.
3. إدراج مواد تعليمية تتيح الفهم المُيسّر بطرق منطقية ومتسلسلة.
4. إتاحة المواد التعليمية بطرق متعددة تناسب ذوي الإعاقة البصرية والسمعية.
5. توفير إرشادات إلكترونية وغير إلكترونية من شأنها تقديم المساعدة والإرشاد.
6. حصول الطلبة على فترات استراحة بهدف تغيير وضعهم البدني.
7. الاستعانة بالتكنولوجيا في تمرير الأهداف التعليمية (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training [ADCET], 2024).

اجتهد العديد من الباحثين والمتخصصين الأستراليين في التربية الخاصة، في تطوير مقاييس مختلفة تهتم بجمع بياناتٍ ومعلوماتٍ عن الكفاءة الذاتية لكل من يعمل داخل النظام التعليمي الجامع، كما في دراسة شارما وآخرين (2011) .Sharma et al وشارما وآخرين Sharma et al. (2019) اللتين استطاعتا بناء مقياس هدفه التعرف إلى كفاءة المعلمين الذاتية في الممارسات الشاملة TEIP وSF –TEIP بصورته المختصرة. وقد عرّب المقياس TEIP- AR النهدي Al-Nahdi (2019) الذي يتناول حيثياته المحور الآتي.

8.1.2 مقياس كفاءة المعلمين الذاتية في الممارسات الشاملة TEIP

مقياس كفاءة المعلم الذاتية في الممارسات الشاملة (TEIP)، هو مقياس صُمّم لقياس معتقدات المعلمين بقدراتهم الخاصة على التنفيذ الفعال للممارسات الشاملة في الفصل الدراسي. وهو مقياس صممه يومش شارما Umesh Sharam، وهو أستاذ في كلية تدريس المناهج والتعليم الجامع في جامعة موناش الأسترالية، يشغل منصب عميد. أبدى شارما اهتمامًا كبيرًا بعالم الإعاقة والتعليم الجامع داخل أستراليا، وكثرت أبحاثه في هذا المجال العلمي، وصولًا إلى دول أخرى، كالهند، وكندا، وباكستان، والصين وبنغلادش، وفيجي، وجزر سليمان، وفانواتو، وساموا، والولايات المتحدة ونيوزيلندا. وقد كتب أكثر من 150 مقالًا أكاديميًا وكتبًا تغطي جوانب التعليم الجامع، وعُين مؤخرًا قائدًا ميدانيًا للأبحاث التي تهتم بمجال كفاءة المعلمين في تنفيذ التعليم الجامع، ودعم السلوك الإيجابي، واستراتيجيات المناهج الشاملة، والتعليم الخاص والتعليم الجامع، وممارساتها المختلفة (MONASH University, 2024).

يرى شارما وآخرون Sharma et al. (2019)، أن فلسفة التعليم الجامع تنبثق من الاعتقاد بأن الجميع يتعلمون بطرق مختلفة ومعدلات مختلفة، وأنها تهدف إلى تكييف الممارسات التعليمية لتلبية احتياجات كل طالب، بدلًا من توقع أن يتكيف الطلبة مع نظام تعليمي موحد. وبموجب فلسفة الإدماج، تصبح المدرسة مسؤولة عن توفير بيئة تعليمية داعمة تضمن تعلم جميع الطلبة وإنجازهم، وعندما يواجه طالب صعوبات أو تحديات، تتحول المسؤولية في التغلب على هذه التحديات إلى المدرسة والمعلمين أو القائمين على سيرورة عمل النظام التعليمي السائد، الأمر الذي يؤكد أهمية تدريب المعلمين أو المشرفين على كيفية تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، وتوفير الموارد والدعم اللازمين، وإعادة النظر في المنهج الدراسي وطرق التقييم، مشيرًا إلى الاعتقاد السائد سابقًا ومفاده أن الإدماج يقتصر على وضع الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية المتنوعة في الفصول

العادية. لكن، المفهوم الحديث للإدماج يتجاوز ذلك بكثير، فقد بات يحمل مفهوم التعليم الجامع؛ ليشمل خلق بيئة تعليمية شاملة وجامعة تُتيح لجميع الطلبة المشاركة الكاملة في الحياة المدرسية، والشعور بالانتماء، وتحقيق النجاح على مختلف المستويات. لذا فإن عملية الإدماج الكاملة تحت وطأة التعليم الجامع، وتنفيذه بفعالية، عبارة عن واجب أو مُهمّة معقدة تتطلب تغييرات جوهرية في ممارسات التعليم (Sharma et al., 2011; Krischler et al., 2019; Nina et al. 2020).

يرى شارما أيضًا أن التعليم الجامع يعد نهجًا تربويًا مهمًا، قد يضمن حصول مختلف الطلبة على تعليم شامل وعادل. لكن تطبيقه يتطلب التزامًا كبيرًا، وفهمًا عميقًا لاحتياجات الطلبة المتنوعة، واجتهادًا مستمرًا في تمرير دراسات مختلفة تسعى للكشف عن كفاءة المعلمين الذاتية كونها الدافع الأساسي نحو العطاء المستمر والتنمية (Sharma et al., 2020).

اهتم شارما بنظرية الكفاءة الذاتية للعالم ألبرت باندورا، التي تشير إلى ثقة المعلم بقدرته على التأثير في التعليم، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على الطلبة، كون المعلم يكون مُلمًا بكيفية تمرير بيئة تعليمية مناسب للطلبة كافةً، وكون الأحكام التي يتخذها المعلم في ممارساته في تطبيق مهارات التدريس المختلفة الهادفة لتعزيز دافعية الطلبة على التعلم، تساهم بشكل فعال في تحقيق أهداف التعليم الشامل. وبناءً على هذا، يرى شارما أنه في سياق التعليم الشامل، يُظهر المعلم ذو الكفاءة الذاتية العالية في تنفيذ الممارسات الشاملة ثقة أكبر بقدرته على تعليم طالب ذي احتياجات تعليمية خاصة بفعالية داخل الفصل العادي، وعليه يتوقع منه نتائج إيجابية لجهوده، وقد نستشعر تلك النتائج بتعدد مبادراته في طرح المواقف والتجارب المتعلقة بتنفيذ استراتيجيات تعليمية متنوعة تضمن مشاركة مختلف الطلبة. في المقابل، يُظهر المعلم ذو الكفاءة الذاتية المنخفضة في الممارسات الشاملة شكوكًا أكبر في قدرته على مساعدة طالب ذي احتياجات تعليمية خاصة.

مفترضًا أن إمكانيات هذا المعلم قد تكون محدودة في دمج هذا الطالب. وبالتالي، قد يُحجم عن تجربة استراتيجيات جديدة خوفًا من الفشل (Sharma et al., 2011; Sharma et al., 2019).

ومن هذا المنبر، اقتضت حاجة شارما تطوير مقياس كفاءة المعلم الذاتية، وهو مقياس "كفاءة المعلم للممارسات الشاملة" The Teacher Efficacy for Inclusive Practices scale (TEIP)؛ الذي يهدف إلى قياس كفاءة المعلم الذاتية في التدريس داخل الفصول الجامعة، لضمان تعلم جميع الطلبة، بمن في ذلك الطلبة ذوو الاحتياجات التعليمية الخاصة. احتوى المقياس على 18 بندًا، تم تطبيقه على عينة من 607 معلمين من أربعة بلدان مختلفة (كندا، أستراليا، هونغ كونغ، الهند)، وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بمستوى عالٍ من الموثوقية، حيث بلغ معامل ألفا للمقياس الكلي 0.89، بينما تراوحت معاملات ألفا للعوامل الثلاثة بين 0.85 و0.93، ويشير ذلك إلى أن المقياس يُقدم أداة موثوقة لقياس تصورات المعلمين قبل الخدمة لكفاءتهم الذاتية في التدريس في الفصول الدراسية الشاملة، وذلك في مختلف البلدان التي شملتها الدراسة، بالإضافة إلى أنه تمّ استخدامه في أكثر من 95 دراسة علمية خلال 10 سنواتٍ من نشره، وتُرجم إلى أكثر من 13 لغة، وأظهرت الدراسات ثبات هيكله ذي العوامل الثلاثة في مختلف البلدان وعينات المعلمين (Sharma et al., 2011). وعلى الرغم من هذا، فقد أشار شارما Sharma (2023)، إلى أنه في بعض الدراسات، كانت هناك حاجةٌ إلى إجراء تعديلاتٍ طفيفةٍ على المقياس كإزالة بعض العناصر لتحسين ملاءمة المقياس لتحليل العوامل التأكيدية. غير أنه يُعدّ طويلًا كونه يحتوي على 18 بندًا، مما قد يُشكل عبئًا على المشاركين ويُقلّل من دقة الإجابات، بينما تُعدّ المقاييس القصيرة أكثر كفاءةً وأقل عرضةً للإجابة بلا مبالاة؛ الأمر الذي دفعه إلى صوغه بشكلٍ قصيرٍ من مقياس TEIP يتضمن 12 بندًا فقط. وفي سنة 2023 أعاد شارما تعديل مقياس TEIP وتطويره وتقصيره والتحقق منه عبر دراسة جديدة تحمل اسم "تطوير والتحقق من نموذج

قصير لكفاءة المعلم للممارسات الشاملة" أي Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP--SF). مشيرًا إلى أنه، على الرغم من شيوع استخدام مقياس TEIP، فإن بعض الدراسات لم تتمكن من تكرار هيكله الأصلي بدقةٍ كما لا يوجد حاليًا شكلٌ قصيرٌ من هذا المقياس، مما يُحدّ من كفاءة القياس. وعليه، هدفت دراسته إلى تقييم هيكل عامل مقياس TEIP وخصائصه النفسية بشكلٍ منهجي، وتحديد العناصر التي قد تُشكل إشكاليةً وتطوير شكلٍ قصيرٍ أكثر إيجازًا من المقياس، وتقييم أبعاده ومعياره وصلاحياته المتقاربة باستخدام ثلاث عيناتٍ من المعلمين في ثلاث دولٍ مختلفةٍ (486 في سويسرا، 189 في أستراليا، و 276 في كندا) (Sharma et al., 2023).

تم تطوير TEIP SF (كفاءة المعلم الذاتية للممارسات الشاملة – نموذج قصير) من خلال عملية بحث تهدف إلى إنشاء نسخة أكثر إيجازًا وكفاءة من مقياس TEIP الأصلي. وبناءً على الورقة البحثية التي أعدها لوزانو وآخرون (2023) .Lozano et al؛ نعرض تفصيلًا للخطوات الرئيسة التي ينطوي عليها تطوير المقياس. المتمثلة في: أولًا، فحص مقياس TEIP الأصلي؛ تقييم بنية العوامل والخصائص السيكومترية لمقياس TEIP كامل الطول، حيث تضمن ذلك تحليل البيانات من عينة من المعلمين لمعرفة مدى جودة تجميع العناصر معًا بناءً على ما قاموا بقياسه. علمًا أن المقياس الأصلي كان يهدف إلى قياس ثلاثة مجالات فرعية لكفاءة المعلم الذاتية للممارسات الشاملة، وهي الكفاءة في ممارسة التعليم ضمن نظام التعليم الجامع، وقدرة المعلم على تصميم وتنفيذ خطط تعليمية تلبي احتياجات جميع الطلبة، (EII) Effectiveness in Inclusive Instruction، والكفاءة في التعاون، بمعنى قدرة المعلم على خلق بيئة تعليمية تعاونية، وتشجيع التفاعل بين الطلبة، وبناء علاقات إيجابية معهم (EC) Effectiveness in Collaboration، ثم الكفاءة في إدارة السلوك، التي تشير إلى قدرة المعلم على إدارة السلوك

الصفي بشكل فعال، ومعالجة السلوكيات غير المقبولة، وخلق بيئة تعليمية آمنة للجميع (EMB) Effectiveness in Behavior Management. يلي الخطوة الأولى آنفة الذِكر، الذي جاءت في دراسة لوزانو وآخرون Lozano et al. (2023)، تحديد بعض العناصر التي كان من الممكن أن تُشكّل إشكالية، ومنها العناصر التي قد تتداخل في المعنى أو لا تُمثل بوضوح مجالًا فرعيًا محددًا أو الضعيفة إحصائيًا، أو لا ترتبط جيدًا بالنطاق العام أو النطاقات الفرعية؛ لإزالتها. ثالثًا، تطوير النموذج القصير، بناءً على التحليل، حيث اختار الباحثون مجموعة فرعية من العناصر التي التقطت جوهر كل مجال فرعي بشكل أفضل مع الحفاظ على الوضوح والإيجاز. ونتج عن ذلك مقياس الكفاءة الذاتية المُصغّر TEIP SF، الذي من المحتمل أن يحتوي على ما يقرب من نصف عدد العناصر مقارنة بـ TEIP الأصلي. وعليه، تم الانتقال إلى الخطوة الأخيرة التي تم من خلالها التحقق من صحة مقياس TEIP SF، من خلال اختباره على عينة من المعلمين في بلدان مختلفة، وضم هذا الإجراء فحصًا للأبعاد والتأكد مما إذا كانت العناصر تقيس بنية أساسية واحدة (كفاءة المعلم الذاتية للممارسات الشاملة) أو عوامل متميزة متعددة، بالإضافة إلى فحص المعيار والصلاحية المتقاربة من خلال التحقق من درجات TEIP SF إذا ما كانت مرتبطة بدرجات من مقاييس أخرى راسخة للكفاءة الذاتية للمعلم، مما يدعم فكرة أنه يقيس ما هو مقصود منه. وأظهرت النتائج أنّ مقياسTEIP-SF، وهو الشكل القصير من المقياس، يستخدم فقط نصف العناصر مقارنةً بمقياس TEIP الكامل الطول، كما يظهر تلائمًا أفضل ويكشف عن تمييزٍ أوضح للعوامل الخاصة بالمجال (Sharma, 2023; Lozano et al. 2023).

توسعًا لِما سبق، فقد تمت ترجمة المقياس إلى لغاتٍ متعددة، من بينها اللغة العربية، بِفضل جهود النهدي Alnahdi (2019) ، وتُعرف الترجمة العربية لمقياس كفاءة المعلم للممارسات الشاملة (TEIP) باسم مقياس TEIP–AR. لقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين العاملين في الفصول

الدراسية الشاملة في البلدان الناطقة باللغة العربية. يتكون المقياس من 18 عنصرًا مقسمة إلى ثلاثة مقاييس فرعية؛ متمثلة في التعليمات الشاملة، التي بدورها تظهر معتقدات المعلمين في قدرتهم على تصميم وتنفيذ استراتيجيات تعليمية تلبي احتياجات جميع المتعلمين، ثم التعاون الذي يشير إلى معتقدات المعلمين في قدرتهم على التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة الآخرين لدعم التعليم الجامع، وأخيرًا، إدارة السلوك الذي ينوّه بمعتقدات المعلمين في قدرتهم على إدارة سلوك جميع المتعلمين في الفصل الدراسي الجامع (Alnahdi, 2019).

وبما أن الكفاءة الذاتية للمعلمين تلعب دورًا مهمًا في نجاح التدريس ضمن التعليم الجامع، وتُعدّ موضوعًا قد يكون ذا أهميةٍ بالغةٍ للبحث في مجال التعليم، فقد يكون من المجدي الاطلاع على مقاييس مختلفة من مقاييس الكفاءة الذاتية والاستفادة منها في بناء أداة جديدة تتناسب مع السياق المحلي والاحتياجات الخاصة بالبيئة الفلسطينية؛ فالمدارس الفلسطينية خالية من معلمي التعليم الجامع، ومع ذلك تضم مشرفي التربية الخاصة الذين يشرفون على عمل المعلمين في الميدان، وعلى مرشدي التعليم الجامع لما لهم من علاقة مباشرة مع الطلبة الذين يواجهون تحديات مختلفة. بالإضافة إلى أنه في مجال التعليم الجامع، يعتبر قياس الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع أمرًا ضروريًا لضمان تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية. فالمشرفون والمرشدون هم الأشخاص الذين يتولون مهمة توجيه وإرشاد المعلمين والطلبة ويعملون على تحسين البيئة التعليمية، لذا يجب أن يتمتعوا بالكفاءة اللازمة لأداء مهامهم بكفاءة وفعالية.

يتوقع بعد الرجوع إلى الأدوات المختلفة التي أثبتت فعاليتها في الدراسات السابقة كدراسة كل من الغليلات والصمادي (2015)، ودراسة القريني (2018)، ودراسة القبالي ومحاسيس (Alqabali & Mahasees, 2023)، أن يتم بناء أداة قياس جديدة لقياس الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع، وفقًا للبيئة الفلسطينية، ويؤمل بعد استخدام أداة القياس،

تحديد نقاط القوة والضعف لدى المشرفين والمرشدين، وبالتالي تحديد المجالات التي تحتاج لتطوير تمهيدًا لتحسينها. ومن خلال تحسين هذه المجالات، يمكن تعزيز جودة الخدمات التعليمية المقدمة وتحقيق أهداف التعليم الجامع بنجاح. الأمر الذي قد يساهم في قياس الكفاءة الذاتية للمشرفين والمرشدين وتحفيزهم على الاستمرار في التعلم وتطوير مهاراتهم. فعندما يدركون أهمية تقييم أدائهم وتحسينه، سيكون لديهم دافع أكبر للتطور والنمو في مهنتهم وبناء قدراتهم الشخصية والمهنية، مما يسهم في تقديم خدمات تعليمية متميزة ومؤثرة على الطلبة والمجتمع بشكل عام، وعليه سيتم الاستفادة من مقياس الكفاءة الذاتية النسخة العربية TEIP-AR، والمقاييس التي استخدمتها كل من الغليلات والصمادي (2015)، والقريني (2018)، والقبالي ومحاسيس (Alqabali & Mahasees, 2023) في دراساتهم، وتعديل اللازم منها وإجراء الإجراءات المهمة وفقًا لمتطلبات الأمانة العلمية، وجعل المقياس مناسبًا لعينة الدراسة الحالية.

قد يكون من المهم أن يتم بناء أداة أخرى للكشف عن واقع التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية لتساعد في توفير خريطة طريق واضحة لتطوير العملية التعليمية وتحقيق جودة تعليمية أفضل لمختلف الطلبة، من خلال اتخاذ قرارات مدروسة مبنية على أدلة قوية، بالإضافة إلى تحديد الفجوات بين النظام التعليمي المحلي والتجربة الأسترالية الناجحة، مما يتيح تبني أفضل الممارسات العالمية وتطوير استراتيجيات تدخل مبتكرة لتحسين ممارسات التدريس وتعلم الطلبة.

2.2 الدراسات السابقة

خلت المكتبة الفلسطينية من الدراسات التي تهتم بمحور كفاءة مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع ومقارنته مع التجربة الأسترالية على حد علم الباحثة. وعليه، سيتناول هذا القسم المخصص لتقديم دراسات سابقة لها علاقة بموضوع الدراسة، عرض دراساتٍ عربية وأجنبية

بشكلٍ عام ومتصل دون الفصل بينها، تتناول المواضيع الرئيسة التي تهتم بها هذه الدراسة، المتمثلة في التعليم الجامع، الكفاءة الذاتية، التجربة الأسترالية. كالآتي:

دراسة رزيقة (2015)، التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين تقدير الذات والكفاءات التدريسية لعينة مقصودة قوامها 300 معلم ومعلمة من ولايتي الجزائر وبومرداس، باستخدام مقياسين، الأول لقياس مستوى تقدير الذات عند المعلم، والثاني لقياس مستوى الكفاءات التدريسية، وتوصل الباحث إلى أن المعلم الذي يتمتع بتقديرٍ عالٍ للذات، حقق مطالب هرم الحاجات النفسية الخاصة بماسلو، وبذلك اكتسب المقدرة على إدارة السلوك وضبطه والتحكم بالانفعالات والمعتقدات. وبالتالي، يمكن نعته بالمعلم الناجح تدريسيًا، القادر على التخطيط والتنفيذ، وضبط المواقف المختلفة التي قد يتعرض لها داخل الفصل الدراسي، وعليه أشار الباحث إلى أن التخطيط للتدريس يعد من الكفاءات الأساسية في إعداد المعلم، بالإضافة إلى أنه يجنب الوقوع في الأخطاء وتحاشي الارتجالية في طرح المادة التعليمية، وكلما استطاع أن يكون ناجحًا في هذا المجال كانت لديه كفاءة ذاتية عالية المستوى، وكأن سمة النجاح تزيد من كفاءته الذاتية. ومع ذلك فقد لاحظ الباحث، أنه ليس من الضروري أن يمتلك المعلم تقديرًا ذاتيًا عاليًا نسبيًا حتى تكون لديه كفاءة ذاتية عالية المستوى، بمعنى تقدير الذات ليس شرطًا أساسيًا لتمتع المعلم بالكفاءة الذاتية، فقد ينجح بتنفيذ الدروس بأساليب واستراتيجيات جيدة مع أنه قد لا يمتلك الكفاءة الذاتية. وعليه، يوضّح الباحث أن مستوى تقدير الذات لا يرتبط ارتباطًا طرديًا بين المعلم وكفاءته الذاتية، وأن العلاقة الودية والإنسانية بين المعلم والطلبة تساهم في نجاح عملية التعلم.

وبالرجوع إلى سمة الشخصية، فقد أضاف عبيدات والجراح (2020)، في دراستهما السمات الشخصية التي تؤثر بشكل مباشر على المعلم وكفاءته الذاتية، حيث هدفت دراستهما إلى الكشف عن العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لسمات الشخصية في الكفاءة الذاتية للمعلمين من

خلال الذكاء الانفعالي. لجأ الباحثان إلى الاستعانة بمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين، وبها تم الرجوع إلى عينة متيسرة تتكون من 288 معلمًا ومعلمة في إربد، والتوصل إلى أن السمات الشخصية والانكشاف على خبرات الآخرين يحتلان دورًا فعالًا في تمرير العملية التعليمية ويؤثران بشكل مباشر على كفاءة المعلمين الذاتية.

أما دراسة القرالة (2021) فقد اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، مستعينة بأداة الاستبانة لجمع بيانات بحثها، الذي كان يهدف إلى التعرف إلى أثر الضغوط المهنية على الكفاءة الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الكرك، من عينة تَضُم 284 معلمًا ومعلمة، وأوجزت أن الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلمون الصادرة من عبء العمل وظروفه، وتحديات المواقف الجديدة، والرواتب غير المرضية نوعًا ما؛ جميعها ساهمت في التأثير على الكفاءة الذاتية عند أفراد العينة المشاركة، كعلاقة طردية أثرت على خصائص الشخصية المتمثلة في تقدير الذات، وبالتالي على المعتقدات التربوية وكيفية تطوير العملية التعليمية التي يحتاجها الطلبة، وعليه تجدر الإشارة إلى أن الخصائص الانفعالية والمواقف التعليمية الجديدة التي تساهم في تعزيز جوانب الخبرة، تؤثر على معتقدات المعلمين من حيث قدرتهم على الإنجاز أو اتمام المهمات الملقاة على عاتقهم.

وبالمثل، اهتم عيسى والفالح (2018)، بالتعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، والعلاقة بينهم من وجهة نظرهم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، والتحقق من أثر المتغيرات المتمثلة في النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والالتحاق بدورات تدريبية، والدخل المالي الشهري، لعينة قوامها 73 ذكرًا و27 أنثى. اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي، واستخدما أدوات الاستبانة لجمع البيانات وتحليلها، وتوصلا إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين مرتبط بسنوات الخبرة كعلاقة طردية، ومرتبط بكثرة الدورات التي يحصل عليها المعلمون، علمًا أن الإناث أظهرن حافزًا أكبر نحو الإنجاز لإثبات

أنفسهن مقارنة مع الذكور، وأن الخصائص الانفعالية كالاحتراق النفسي مرتبطة بطبيعة المعلم أكثر من ارتباطها بمستوى دخله.

يبدو أن متغيرات الخبرة، وتلقي دورات بشكل مستمر، تساهم في تحقيق الكفاءة الذاتية عند المعلمين. فقد بينت دراسة الراجح (2017) – التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمات مادة الرياضيات من خلال اتباع المنهج الوصفي في سبيل استقصاء النتائج، عبر أداة الاستبانة لعينة قوامها 246 معلمة من معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية – أن الاهتمام الملحوظ الذي تُقدّمه وزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض تجاه المعلمات؛ أسفر عن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية عندهن، الذي بدوره يعزى إلى كثرة ورش العمل والدورات التدريبية المبنية على أُسس احترام الطلبة من حيث قدراتهم المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وبناء الإستراتيجيات التدريسية المتنوعة، والتدرب على مهارة إدارة الصف وضبطه، والتعلم من خلال ملاحظة أداء معلمات أخريات حققن النجاح والقدرة على إتمام المهارات التدريسية كنماذج يمكن الاقتداء بها، وروح العمل التعاوني ضمن بيئة اجتماعية ناجحة يمكن التعلم منها، بالإضافة إلى الدعم والتشجيع الذي تتلقاه المعلمات ممن حولهن، كانت تلك جميعها ممارسات تدريبية قد أُعدّت لأجلهن بهدف الارتقاء بهن، وتعزيز مفهوم القدرة والنجاح في سبيل تحقيق الكفاءة الذاتية. وأشارت نتائج هذه الدراسة أيضًا إلى تأثير سنوات الخبرة على المعلمات بشكل يزيد من مستوى كفاءتهن الذاتية.

كذلك الأمر مع دراسة الزغبي (2014)، لكن المختلف فيها أنها اعتمدت المنهج التجريبي القائم على الملاحظة المباشرة للمشاركين، في محاولة للكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على النظرية التي تبناها العالم باندورا، التي تشير إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى عينة قوامها 49 طالبة من الطالبات معلمات التربية الخاصة، موزعات على مجموعتين، الأولى تجريبية تحتوي 26 مشاركة، والضابطة 23 مشاركة. وتوصلت الباحثة

إلى الأثر الواضح للعمل بشكلٍ مباشرٍ مع فئة من طلبة ذوي التربية الخاصة، محددة أنهم طلبة من ذوي اضطراب التعلم المحدد. حاولت الباحثة أثناء إعداد البرنامج التدريبي، تفسير الجانب المعرفي للمشاركات من خلال إطارٍ نظري كامل وواضح وعميق، يحتوي على أهم التفسيرات والمفاهيم النظرية، والمعارف والجوانب العلمية الخاصة بتفسير تحدي الإعاقة التي يواجها الطلبة ذوو اضطراب التعلم المحدد؛ لتشكيل نضجٍ معرفيٍ تام. وعليه، تلقت الطالبات المعلمات المشاركات التدريب والخبرة التي ساهمت في تعزيز نقاط القوة عندهن، وارتقت بهن نحو مشاعر الثقة والقدرة على إتمام المهمات؛ مُوضحة أن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية عند الطالبات المعلمات يُعزى ضمنيًّا إلى البنية المعرفية التي تم تلقيها والتدرب عليها أثناء تمرير الأنشطة المتدرجة في البرنامج، وبالتالي تم تشكيل مفهومٍ أعمق نحو كفاءتهن الذاتية، وقدرتهن على تقييم الظروف التعليمية، وكيفية ضبط المواقف المناسبة لإتمام المهام المختلفة وفقًا لقدراتهن وسلوكهن، حيث لمست الباحثة ميل المشاركات إلى بث المزيد من العطاء والجهد، والمثابرة في تخطي العقبات، لاسيما التحديات التي تقع على عاتقهن كطالبات معلمات للطلبة ذوي التربية الخاصة، وهذا ما أكده باندورا عبر نظريته التي أكدت أهمية العمليات المعرفية، كونها بمثابة عجلة تقود إلى الكفاءة الذاتية؛ فهي تتناول في طياتها معتقدات الفرد بقدراته تجاه تحقيق الأهداف أو عَدَمِها.

بالانتقال إلى دراسة شطناوي وآخرين (2022) التي اشتملت على عينة عشوائية قوامها 100 معلم ومعلمة وهي قرابة 83% من المجتمع الكلي للدراسة، وأفراد هذه العينة يُدَرِّسون طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بمدرسة الأمل الواقعة في محافظة القدس، علمًا أنها مدرسة تضم فقط طلبة التربية الخاصة. صمم الباحثون أداة الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لقياس الكفاءة الذاتية لعينة الدراسة التي اتصفت بالمنهج الوصفي المسحي، وتم التوصل إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المتعلقة بإدارة الانفعال والتنظيم الذاتي، والدافعية الشخصية لدى العينة جاء مرتفعًا

جدًا، ويرد الباحثون هذه النتيجة إلى آلية العمل التي تتبعها المدرسة، مشيرين إلى أن الكفاءة الذاتية عند المعلمين والمعلمات متقاربة جدًا بسبب إدراكهم أهمية تطوير قدراتهم العلمية بشكل مستمر، التي قد تقود إلى تحقيقٍ أكبر للأهداف المنشودة. وأضاف الباحثون إن الكفاءة الذاتية عند المعلمين والمعلمات جاءت متساوية نوعًا ما على الرغم من اختلاف سنوات الخبرة، وقد يعود هذا الأمر وفق الباحثين إلى البيئة التي ينتمي إليها أفراد العينة، واستخدام الأساليب نفسها التي تُمرر داخل الفصل الدراسي، بطريقة ناجحة تساهم في رفع مستوى كفاءتهم الذاتية، الأمر الذي يؤهلهم إلى مواجهة الصعوبات وتقليص حجم التحديات، وزيادة رصيد الخبرات الناجعة المؤدية إلى رفع مستوى الكفاءة الذاتية عندهم.

وفي دراسة أخرى، حاول البراهيم (2018)، الكشف عن الكفاءة المهنية وعلاقتها بأسلوب العزو السببي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة رأس تنورة، من خلال اتباع المنهج الوصفي الارتباطي، والاستعانة بعينة عشوائية قوامها 73 معلمًا ذوي خبرة مهنية، يعملون في مدارس ثانوية تضم الفرعين العلمي والتشريعي، توصل خلالها البراهيم (2018) إلى أن أفراد العينة المشاركة في الدراسة يدركون ما يمتلكونه من معتقدات تجاه قدراتهم، الأمر الذي سمح بتقييمٍ موضوعي لكفاءتهم الذاتية، مشيرًا إلى أن التمكّن المعرفي والمهني للمعلم وتخصصه العلمي، وسنوات الخبرة تمكّنه من تمرير مهماته، وفقًا لنضج المعرفة وفهم انفعالات الطلبة وحاجاتهم المختلفة، وتعزيز سِعة مداركه وأفقه، وحصوله على مضخات الحفز والتعزيز، وأنها كانت جميعها عوامل مساهمة في اكتساب الثقة بالنفس، وتقدير قيمة المهنة والاعتزاز بها، والإيمان بالقدرات التي يحتاجها النظام التعليمي بهدف الارتقاء بجودة العملية التعليمية.

لاحظت الباحثة، على حد علمها، بعد البحث المُطوّل عبر المواقع الإلكترونية والمجلات المتنوعة، الحاجة الملحة إلى إجراء المزيد من الأبحاث في السياق العربي الفلسطيني في ما يخص

الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس التي تدعم سياسة التعليم الجامع؛ كون الكفاءة الذاتية قد تلعب دورًا حاسمًا في توفير الدعم اللازم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم من المشاركة الفعالة في العملية التعليمية. ومع ذلك، فقد اهتدت الباحثة إلى بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت مواقف المعلمين والطلبة وأولياء الأمور تجاه التعليم الجامع، إلا إن هذه الدراسات لم تتطرق بشكل كافٍ إلى الكفاءة الذاتية للمشرفين والمرشدين الذين هم في الخطوط الأمامية لتنفيذ برامج التعليم الجامع. وتم تناولها كالآتي:

دراسة بن عمار وآخرين (2023) .Bin Ammar et al، التي حملت عنوان العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة، وهي دراسة تناولت العوامل التي قد تؤثر على مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في تقديم الخدمات الانتقالية التي من شأنها نقل المعارف ومهارات التعلم للطلبة الذين يواجهون تحديات الإعاقة، من خلال فحص بعض المتغيرات المستقلة المتمثلة في اتجاهات المعلمين، وخبراتهم التدريسية ومستوى إعدادهم ودرجاتهم الأكاديمية، ومستوى الموارد المتاحة في المدرسة التي يُدرسون فيها، علمًا أن البحث احتوى على عينة من 231 معلمًا من معلمي التربية الخاصة للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وأشارت نتائجها إلى أن متغير الاتجاهات كان من أفضل المؤشرات للكفاءة الذاتية عند المعلمين، يليه متغير إعدادهم للخدمات الانتقالية، الذي احتل أهمية مرتبطة بالكفاءة الذاتية لديهم، وأضاف الباحثون أيضًا إن من المصادر التي تعزز الكفاءة الذاتية عند المعلمين: أولًا، التحاقهم بدورات وتدريبات مكثفة. ثانيا، تزويد المعلمين بالمعلومات والمصادر والمهارات اللازمة لتطوير الجانب المعرفي وتحسين جودة التعليم، لكل من المعلمين في الميدان والمعلمين الطلبة وإعدادهم إعدادًا متلائمًا مع متطلبات نظام التعليم الجامع، مشيرين إلى أن ما ذُكر قد يُنمي عامل الخبرة التدريسية والكفاءة الذاتية عندهم، وهذا الأمر يقع على عاتق مسؤولية المدرسة التي

عليها أيضًا أن توفر الأساليب والموارد المساهمة في تمرير العملية التعليمية المناسبة لجميع الطلبة.

وفي ما يخص تخصص المعلمين والبُنية المعرفية بخصائص الطلبة ذوي الإعاقة وطرق التعامل معهم، توصل شواب والنهدي Schwab & Alnahdi (2021) في دراستهما إلى أن مواقف المعلمين تجاه التعليم الجامع مرتبطة ترابطًا وثيقًا بقدرتهم على تطبيق استراتيجيات التدريس الفعالة على الطلبة ذوي الإعاقة، وأن تخصصاتهم التي أثرت الجانب المعرفي بما فيه التعرف إلى المفاهيم التربوية الخاصة بميدان التربية الخاصة، مكّنت من إظهار مواقف إيجابية تجاه نظام التعليم الجامع مقارنة مع المعلمين الآخرين. وهذا ما قد يدعم نتائج دراسة العنزي (2022)، التي تشير إلى أهمية تخصص المعلمين الذين يدرسون ضمن نظام التعليم الجامع إلى جانب متغير الدرجة العلمية الخاصة بهم، الذي كان لصالح أصحاب فئة الدراسات العليا التي تُزوّد المعلم بالمعارف العلميّة الأكثر عمقًا مقارنةً مع أصحاب درجة البكالوريوس، وبالتالي قد يكونون على دراية أفضل بتوظيف وتطبيق وتمرير التدريس المناسب لمختلف الطلبة، بالإضافة إلى أهمية التدريب المستمر لتنميتهم مهنيًا ومعرفيًا وتوسيع دائرة الخبرة، وبالتالي يمكن تعزيز جانب الكفاءة الذاتية عندهم. ففي هذه الدراسة اهتم الباحث بأن يتعرف إلى أهمية بعض الكفايات اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الجامع من وجهة نظر المتخصصين في التربية الخاصة، وفقًا لمنهجية الوصف التحليلي، معتمدًا على أداة الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات المهمة للدراسة، من عينة قوامها 107 أفراد متخصصين في التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

رغب بعض الباحثين بعمل دراسة، الهدف منها مقارنة نتائجها بين معلمي دولتي أستراليا وإيطاليا وكيفية استجاباتهم ضمن نظامين تعليميين مختلفين، فقد حاول شارما وآخرون (2018) Sharma et al. الكشف عن مواقف المعلمين أثناء الخدمة واهتماماتهم وفعاليتهم ونواياهم في

التدريس ضمن الفصول الدراسية الجامعة لمجموعة من المعلمين في دولتي أستراليا وإيطاليا، مستعينين بأداة الاستبانة المتكونة من خمسة أجزاء، لعينة قوامها 153 معلمًا من أستراليا و156 معلمًا من إيطاليا. أظهرت النتائج أن المعلمين الإيطاليين أكثر إيجابية في التزامهم وعزمهم على تمرير التدريس في الفصول الجامعة مقارنة مع المعلمين الأستراليين، وقد يعود ذلك وفق الباحثين إلى التدريب المناسب الذي تلقاه المعلمون، الذي ساهم في رفع مستوى الالتزام إلى تمرير عملية التدريس المناسبة لمختلف الطلبة خاصة الطلبة ذوي الإعاقة، مشيرين إلى أهمية الإثراء المعرفي، والمهاري، والسلوكي وكيفية التعامل مع ذوي الإعاقة... الذي حصل عليه معلمو دولة إيطاليا وساهم في رفع مستوى الخبرات عندهم. تجدر الإشارة في ما يخص هذا المحور أن نظام التعليم كما أشار إليه الباحثون في إيطاليا يتمتع باهتمام مسبق من المحافل التشريعية في الدولة، بعد إقرار أول تفويض من هذا القبيل سنة 1971 وهو التفويض الذي عزز التعليم الجامع، وشمل تضمين مرافق الرعاية الاجتماعية فترة طويلة، وتقديم دعم إضافي من خلال معلمي دعم التعلم في المدارس لتشمل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. جميع ما سبق أسباب داعمة للنتائج التي تم التوصل إليها التي كانت لصالح معلمي إيطاليا مقارنة مع نظرائهم في أستراليا. وعليه أوصى الباحثون الدولة أن تضمن حصول مختلف المعلمين على دعمٍ مناسبٍ وجيد من قادة المدارس والنظام والوزارة، وقد يكون من المفيد تصميم برامج تعليمية مهنية تغطي مختلف الجوانب المتعلقة بالنظام التعليمي، وتغطية المعلومات حول أفضل الطُرق التي من الممكن تبنيها ضمن نظام التعليم الجامع.

وفي ما يخص مخاوف المعلمين من تمرير التدريس ضمن نظام التعليم الجامع، فقد أكد شارما وآخرون Sharma et al. (2018)، أنه لابد من تشجيع المدارس على تبني نظام التعليم الجامع وضم المتعلمين كافة، ولا ينبغي تصنيفها فقط من باب الأداء الأكاديمي، وإنما لابد من

تصنيفها تصنيفًا قائمًا على أساس جودة دمج المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن نظامها التعليمي الجامع، علمًا أن هذا المنبر لكي يكون سهلًا، يحتاج تطويرًا وإصلاحًا جذريًا للسياسات المُتبعة، والارتقاء بالنظام حتى يصبح نظامًا يعتاد وجود طلبة مختلفين بشكلٍ اعتيادي، لكن من المرجح أن يضم معه تأثيرات عالية المستوى في تعزيز التزام المدارس بقبول مختلف المتعلمين، بدلًا من الاستمرار برؤية تعلم الطلبة المختلفين كمسؤولية إضافية أو مُرهقة.

في الشأن المتعلق بمخاوف المعلمين تجاه تعليم الطلبة ضمن نظام التعليم الجامع، فقد قارنت دراسة للباحثين شوافس وسالويتا Schaffus & Saloviita (2016)، بين دولتي فنلندا وألمانيا، وأظهرت الدور الفعّال للتدريب الذي يتلقاه معلمو دولة فنلندا، الذي يقلل من مخاوفهم من التعامل أو تدريس الطلبة ضمن نظام التعليم الجامع الذي يجمع طلبة من ذوي الإعاقة وغير الإعاقة في الفصول التدريسية نفسها، وفي هذا الصدد أشارت الدراسة إلى أن معلمي دولة ألمانيا لم يحصلوا على الدعم الكافي واللازم لتطويرهم مهنيًا بما يتمشى مع حاجات نظام التعليم الجامع، وعليه فقد تُعزى النتيجة إلى الهياكل المختلفة للتنظيم التعليمي، وأن مستوى الدعم لتنفيذ الممارسات الشاملة قد يكون غير كاف، وبالتالي قد يكون إعداد ودعم المعلمين أثناء الخدمة أمرًا لابد منه بهدف تعزيز الممارسات الداعمة لمختلف الطلبة دون استثناء، الأمر الذي يصب إيجابيًا في كيفية تعزيز جانب القدرة والمقدرة عند المعلمين.

أما دراسة النهدي Alnahdi (2020)، فقد تناولت كفاءة المعلمين الذاتية في التدريس في الفصول الدراسية التي تتبع نظام التعليم الجامع في مدارس المملكة العربية السعودية، ضمن منهجية دراسية تتبع التصميم الوصفي الكمي لعينة من المعلمين قوامها 214 معلمًا، أعربوا من خلال مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين TEIP في تنفيذ الممارسات الصفية الشاملة، عن مخاوفهم بشأن بعض القدرات التي على المعلم أن يتمتع بها، كمتطلبات ناجحة لتمرير نظام التعليم الجامع

بصورة فعّالة ومناسبة لمختلف المتعلمين، خاصة في مجال إدارة السلوك وضبطه، كالتعامل على سبيل المثال مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية العدوانيين جسديًا، أو منع السلوك التخريبي، ومع ذلك فقد أظهرت بعض النتائج أن المعلمين الذين يمتلكون خبرة كافية وكفاءة ذاتية عالية قادرون على توقع السلوك وضبطه قبل حدوثه. من جهة أخرى أظهرت النتائج بعض المؤشرات الإيجابية تجاه اعتقاد بعض المعلمين المشاركين بقدراتهم التي تضمن العمل ضمن مناخ التعليم الجامع. ومع ذلك أشارت إلى الحاجة المُلحة لمزيد من التدريبات العملية بصورة أشمل وأوسع من الدورات التي تهتم برفع مستوى المجال المعرفي عند المعلمين. أما بخصوص إشراك الأهل ضمن الأنشطة المدرسية، فقد أبدى المعلمون المشاركون ميلًا إلى تقديم المساندة الأسرية، دون انخراط كامل للأهل في الأنشطة المدرسية، الأمر الذي قد يشير إلى غياب روح العمل التعاوني بين المعلمين. وعليه أشار الباحثون إلى أهمية إعداد المعلمين وتدريبهم على المهارات التي من شأنها أن تعزز روح العمل التعاوني وتساهم في رفع مستوى الثقة وإشراك الأهل ضمن الأنشطة المدرسية.

في سياقٍ مشابه، لدراسة النهدي وبادا Alnahdi & Yada (2021)، التي جاءت للكشف عن اتجاهات المعلمين السعوديين واليابانيين والكفاءة الذاتية في التعليم الجامع، أخذت الدراسة عنوانًا يُعبّر عن هدف الدراسة، وهو مقارنة اتجاهات المعلمين السعوديين واليابانيين أثناء الخدمة نحو التعليم الجامع والكفاءة الذاتية في الممارسات الشاملة، حيث تم تبني عينة قوامها 185 معلمًا سعوديًا، و953 معلمًا يابانيًا. واستعان الباحثون بأداة الاستبانة (TEIP) وهو الاسم المختصر لـ The Teacher Efficacy for Inclusive Practice scale التي اهتمت بجمع بيانات متعلقة بالكفاءة في التدريس، والفعالية في كل من التعاون، وإدارة السلوك، لجمع البيانات الكمية التي أشارت إلى أنه لا توجد فروقات دالة إحصائيًا بين مواقف المعلمين في اليابان والسعودية تجاه دمج

الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف التي تتبع نظام التعليم الجامع، إلا إن النتائج أيضًا أشارت إلى أهمية تطوير وتدريب المعلمين قبل الخدمة في مهنة التعليم وأثناءها بهدف توسيع خبراتهم، ومدارك المعرفة المفاهيمية الخاصة بنظام التعليم الجامع الذي يحتوي عددًا مختلفًا من الطلبة غير ذوي الإعاقة وذوي الاحتياجات الخاصة، وعليه لا بد من تطوير الجانب المعرفي عند المعلمين الذي من شأنه أن يكون عاملًا مهمًا في رفع مستوى كفاءة المعلمين الذاتية.

سعت دراسة قام بها شارما وآخرون Sharma et al. (2023) إلى التحقق من مواقف المعلمين والكفاءة الذاتية لديهم، والنية للتدريس ضمن فصول التعليم الجامع، على الرغم من أن الهدف الرئيس لهذه الدراسة استكشاف بُعدٍ إضافي للتعليم الجامع، وهو الكفاءة الجماعية. وعليه استخدم الباحثون مقياس TEIP، وكان المشاركين في الدراسة عبارة عن 1523 معلمًا من كندا واليونان وإيطاليا وسويسرا، وزعت عليهم الاستبانة التي تقيس كفاءة المعلمين تجاه التعليم الجامع، وتم جمع البيانات من خلال استخدام مسح عبر الإنترنت من خمسة أجزاء: الأول، عبارة عن مقياس المواقف تجاه التعليم الجامع. الثاني، يحاول قياس آراء المشاركين في نيتهم تجاه التدريس في فصول التعليم الجامع. الثالث، يقيس كفاءة المعلم للممارسات الشاملة. أما الرابع، فيحاول جمع آراء المعلمين في ما يخص قدرة أقرانهم على التأثير في كيفية نجاح الأنشطة الصفية الروتينية في خلق بيئة صفية شاملة. أما الأخير فكان لجمع معلومات ديمغرافية خاصة بالمشاركين. قد يتضح من دراسة شارما أنها حاولت أن تدرس المعلمين والتعليم الجامع من زوايا مختلفة، من خلال الكشف عن مواقف المعلمين تجاه التعليم الجامع، والكفاءة الذاتية، والنية للتدريس ضمن نظام التعليم الجامع، بالإضافة إلى الفعالية الجماعية نحو الممارسات الشاملة التي تحاول التعرف إلى آراء المعلمين حول كفاءة زملائهم في التدريس. ومن اللافت أن نتائج المحور المتعلق بمواقف المعلمين وكفاءتهم الذاتية، ونواياهم للتدريس ضمن نظام التعليم الجامع، جاءت إيجابية بشكل كبير

في دولة إيطاليا؛ كونها تبنت نظام التعليم الجامع منذ فترة طويلة من الزمن، ثم تأتي كندا واليونان تليهما سويسرا، إلا إن تصنيف معلمي إيطاليا المتعلق بالكفاءة الذاتية لأقرانهم جاء منخفضًا مقارنة بالمعلمين من البلدان الأخرى، وعليه أبدى الباحث استغرابه من هذه النتيجة، متسائلًا عما إذا كان الأمر يعزى لثقافة المعلمين الإيطاليين أو أمرٍ آخر، مؤكدًا أهمية عمل دراسات أخرى تصب في الموضوع نفسه، لاسيما المتعلقة بدراسة العلاقة بين الكفاءة الجماعية، ومواقف المعلمين وفعالية المعلم وتأثيرها على نية التدريس ضمن نظام التعليم الجامع.

في سياقٍ آخر، اهتم شارما وآخرون Sharma et al. (2022) بفحص تصور أولياء الأمور نحو مناخ التعليم الجامع، وفقًا لعينة قوامها 190 من أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في نظام التعليم الجامع، وأظهرت النتائج فروقات في ما يخص تصورات أولياء الأمور، بناءً على نوع المدرسة التي ينتمي إليها ابنهم، مشيرين إلى أن التصورات الإيجابية كانت أكثر لصالح المدارس المستقلة مقارنةً بالمدارس الحكومية، مضيفين إن هذه النتيجة تتعلق بإمكانيات المدرسة من حيث تسهيل سيرورة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الجامعة، التي قد توفر الموارد الداعمة، وتُوظف طاقمًا تدريسيًا مُلّمًا معرفيًا ومهنيًا، يلتحق بدورات دائمة لتنمية قدراتهم ومعرفتهم بخصوص تمريرٍ أفضل الممارسات الداعمة لنظام التعليم الجامع.

وبالمثل، فحص شويب وباسيكا Schwab & Paseka (2020) اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم الجامع وتصوراتهم للممارسات ومصادر التدريس الشاملة، من خلال دراسة استقصائية تمثيلية على مستوى ألمانيا، شاركت فيها عينة تحتوي على 2000 مشارك، 70% أمهات و30% ذكور، بالاستعانة بالمقابلات الهاتفية شبه المنظمة. استطاع الباحثان جمع البيانات وتحليلها والخروج بالنتائج التي أشارت إلى اختلاف مواقف الآباء ضمن ثلاثة أبعاد: الأول، تمحور حول تقبل أولياء الأمور نظام التعليم الجامع، وأشارت النتائج إلى أن أقلية صغيرة جدًا فقط تقبل هذا

النظام، على اعتبار أن وجود طلبة مختلفين قد يؤثر سلبًا أو قد يحد من الحصول على تعليم عالي المستوى لأبنائهم. وأضافت نتائج البُعد الأول أن الميل الإيجابي نحو التعليم الجامع يعتمد على نوع الإعاقة، حيث تبيّن أن الطلبة ذوي الإعاقة الحسية والجسدية قد حظوا بدعم أكبر من الطلبة الذين يواجهون مشكلات سلوكية وإعاقات معرفية شديدة، وأن وجود طلبة من ذوي الإعاقة الذهنية واضطرابات السلوك قد يعرقل عمل العملية التعليمية، ويساهم في مضاعفة التحديات التي قد تكون على عاتق المعلمين، وبالتالي هذا الأمر قد يؤثر سلبًا على استعدادهم وقدراتهم في تمرير التدريس المناسب والجيد للجميع. أما البُعد الثاني فتناول الممارسات الشاملة التي تُنظم عملية التعلم من وجهة نظر أولياء الأمور، الأمر الذي وَضَحَ أن أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة أظهروا ميولًا إيجابية تجاه التعليم الجامع وممارساته الشاملة بالمقارنة مع الآباء الذين لا يحضر أطفالهم فصولًا جامعة، وأضافت النتائج أيضًا إن الممارسات التدريسية تعتمد على تخصص المعلمين، أي أن المعلمين الذين يُدرسون وفقًا لنظام التعليم الجامع أكثر خبرةً، وتأهيلًا، وإدراكًا، ومعرفةً بخصائص الطلبة المتعلمين وحاجاتهم، كونهم الأكثر وعيًا بنقاط ضعف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة التي تحتاج إلى تعزيز ودعم، وهم الأكثر عطاءً وتحفيزًا لاستخدام طرق وممارسات تدريسية مناسبة تسعى إلى نجاح جميع الطلبة، خاصةً الفئة الأضعف منهم، ومع ذلك فقد أشارت النتائج أيضًا إلى ضعف عامل التعاون والتنسيق بين المعلمين. أما البُعد الأخير فقد كان يدور حول الموارد المتاحة المتمثلة في الموارد ذات الثقافة الشاملة التي تدعم تَقَبّل ذوي الإعاقة، والسياسة الشاملة الداعمة لتوفير مختلف المستلزمات التي تساعد على تطبيق التعليم الجامع بشكل صحيح وناجح ومناسب يدعم إرساء قيم شاملة، علمًا أن أولياء أمور الطلبة قد ركزوا اهتمامهم على مهارة المعلم على اعتبار أن مهنة المعلم وتطبيق الممارسات التدريسية المناسبة أكثر أهمية من الموارد.

وفي نتائج متشابهة تقريبًا بخصوص مواقف أولياء الأمور نحو دمج الطلبة كافة ضمن مظلة التعليم الجامع، اهتمت دراسة ورف وستيفز Wurf & Stevens (2020)، بجمع مواقف ثمانية آباء أطفال يواجهون تحدي الإعاقة، و36 من آباء الأطفال العاديين نحو التعليم الجامع موزعين على ثلاث مدارس ابتدائية في أستراليا. ومن خلال أداة الاستبانة وجمع البيانات، قدم آباء الأطفال ذوي الإعاقة ميولًا ومواقف إيجابية أعلى من آباء الأطفال العاديين، إلا إن الفرق لم يكن كبيرًا جدًا من حيث مواقف الآباء. وإذا تمت المقارنة بين نتائج هذه الدراسة ودراسة شويبب وباسيكا (2020) Schwab & Paseka، فإننا نجد أن الآباء في دراسة ورف وستيفز (2020) Stevens & Wurf، أشاروا إلى ضعف كفاءة المعلمين ومهاراتهم في تمرير الممارسات التدريسية المناسبة لمختلف المتعلمين أصحاب الخصائص المختلفة، وردّوا ذلك إلى غياب التدريب الكافي والتنسيق الجيد في إدارة الصف وتمرير المواد الدراسية، والتواصل غير المتسق بين المدرسة والأهل حول التطور الأكاديمي الخاص بطفلهم، إلى جانب نقص الموارد المساهمة في نهضة العملية التعليمية، على عكس ما جاء في دراسة شويب وباسيكا (2020) Schwab & Paseka. وإذا دققنا في الأمر يمكن ربط هذه النتيجة بنتائج دراسة شارما (2018) .Sharma et al التي أشارت إلى أن المعلمين الذين يُدرسون في مدارس أستراليا يحتاجون إلى صقل معارفهم ومهاراتهم وأدائهم المناسب في عملية دمج الطلبة كافة ضمن نظام التعليم الجامع. وعلى الرغم من النتائج التي توصل إليها ورف وستيفز Wurf & Stevens (2020) المذكورة سالفًا، فإن التعليم الجامع حظي بدعمٍ قويٍ من أولياء الأمور كونه يحترم حق أطفالهم ذوي الإعاقة في التعلم مع أقرانهم داخل المدارس العادية، وما له من آثار مفيدة ومتعددة تصب في مصلحة الطلبة بشكل عام، ومصلحة الطلبة ذوي الإعاقة بشكل خاص، كونه قادرًا على أن يُعدّ الطلبة إعدادًا مناسبًا لمواجهة العالم الحقيقي، ويُفسح المجال أمامهم للمشاركة الفاعلة مع الآخرين، والتعرف إلى الفروقات الفردية لمختلف الأقران،

وبالتالي قد يكون عاملًا مهمًا في تعزيز وتدريب المعلمين وتنمية قدراتهم، ثم توجيه أفكار المجتمع تجاه قبول نظام التعليم الجامع الشامل لمختلف المتعلمين داخل المدارس الأُسترالية.

نتائج دراسة شارما Sharma et al. (2018) ودراسة ورف وستيفز Stevens (2020) Wurf، ألقت الضوء على ضعف المعلمين في مدارس أستراليا، إلا إن نتائج دراسة وودكوك وآخرين Woodcock et al. (2022)، جاءت معاكسة، وإذا رجعنا إلى السنة التي تم فيها تمرير الدراستين، فقد نستنتج أن المعلمين أبدوا نوعًا من التقدم الملحوظ وفقًا لنتائج وودكوك وآخرين Woodcock et al. (2022)، ففيها حاول الباحثون استكشاف كيفية استيعاب جميع الطلبة ضمن بيئة التعليم الجامع، من خلال فحص الكفاءة الذاتية عند المعلمين وطرق ممارستهم التدريسية الشاملة، وبهدف تحقيق ذلك أجرى الباحثون مقابلات فردية شبه منظمة مع كل معلم من المعلمين المشاركين وهم عبارة عن 140 معلمًا يعلمون في المدارس الابتدائية في أستراليا، ضمت سؤالًا رئيسًا واحدًا يركز على كيفية احتواء مختلف الطلبة داخل الصف الدراسي، مع ذِكر بعض الإستراتيجيات المستخدمة لتسهيل هذا الاحتواء. وتتفرع من السؤال الرئيس، ثمانية أسئلة حول التعليم الجامع، وأجاب كل مشارك عن استبانة تقيس الكفاءة الذاتية وهي استبانة TSES الاسم المختصر لمقياس Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy's teacher self-efficacy scale، المتعلق بمعتقدات المعلمين حول قدراتهم في توجيه الطلبة وإشراكهم في العملية التعليمية بشكل فعّال. إذ وضحت النتائج أن إعلام المعلمين مسبقًا عبر ورشات العمل أو لقاءات الإثراء المعرفي بخصوص ماهية نظام التعليم الجامع، قد لا يكون كافيًا لتعزيز ثقة المعلمين وقدرتهم على التدريس بفعالية عالية وجامعة لمختلف المتعلمين، وإنما تفعيل جانب التطبيق والممارسة الفعلية على أرض الواقع هي التي قد تساعد المعلمين على استقصاء كفاءتهم الذاتية وقدراتهم على التدريس. وفيما يتعلق بالممارسات الشاملة التي أشار إليها الباحثون على أنها عبارة عن تمرير

الأنشطة التعلّميّة المتنوعة المخطط لها والصالحة للتنفيذ، التي تستجيب لتنوّع واختلاف قدرات الطلبة، واحترام نقاط القوة والضعف عندهم، والأخذ بها، وبالطرُق الداعمة لمشاركة الجميع دون استثناء ووفقًا لحاجاتهم، جاءت لصالح المعلمين ذوي الكفاءة العالية أصحاب الخبرة الأكبر، كونهم يطبقون ممارسات صفية قادرة على ضم مختلف الطلبة داخل الصف، فضلًا عن تبني استراتيجيات التدريس المتمايز، والتعلم التعاوني، وحث الطلبة على مراقبة أدائهم ذاتيًا نحو التعلم، مما منحهم المزيد من الثقة والمسؤولية تجاه تحقيق أهدافهم وطموحاتهم الخاصة. من جهةٍ أخرى، أشارت النتائج إلى أن المعلمين أصحاب الكفاءة الذاتية المنخفضة قد أبدوا القبول، والترحيب بوجود الطلبة ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية. وعليه، أشار الباحثون إلى وجود علاقة ترابطية بين كفاءة المعلم الذاتية واستخدامه ممارسات التدريس الشاملة.

حاول ولسون Wilson et al. (2020)، البحث عن إجابات متعلقة بتساؤل يدور حول العوامل التي قد تؤثر بشكل مباشر على كفاءة المعلمين الذاتية وتساهم في نموها، من خلال تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية للمعلمين المرتبطة بممارسات التدريس الشاملة التي قد تتأثر بتصورات المناخ المدرسي. تكونت العينة المشاركة في هذه الدراسة من 148 معلمًا في المدارس الابتدائية العادية في أسكتلندا. ولجمع البيانات، قام المشاركين بتعبئة استبانات تقيس خبرات الإتقان، والبيئة المدرسية ضمن مناخ التعليم الجامع، والكفاءة الذاتية والممارسات التدريسية الشاملة. تم الحصول على بعض النتائج التي تجيب عن تساؤلات الباحثين، والمتمثلة في أهمية نقل المعارف والخبرات بين المعلمين أنفسهم، ودعم التدريب المناسب للمعلمين سواء قبل أو أثناء الخدمة الذي يحقق التجربة الحقيقية، بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية وروح العمل والتعاون، ومراعاة المناخ المدرسي بأكمله بهدف دعم بيئة مدرسية إيجابية، قادرة على تطبيق ممارسات التدريس الشاملة. وعليه أشار الباحثون إلى تأثير دور البيئة المدرسية الداعمة للعملية التعليمية، ومعتقدات المعلمين تجاه قدراتهم

في تمرير ممارسات التدريس الشاملة، وروح العمل التعاوني، والأخذ بزمام المبادرة التعاونية لمصلحة مختلف الطلبة القائم على الكفاءة الجماعية التي من شأنها أن تساهم في تنمية الكفاءة الذاتية عند المعلمين.

1.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

تناولت معظم الدراسات العربية والأجنبية السابقة منحى الكفاءة الذاتية للمعلم من جوانب مختلفة، فبعضها درس بعض المتغيرات التي من شأنها أن تؤثر بشكل مباشر على كفاءة المعلم الذاتية، كمتغير الخصائص الانفعالية، أو تعرض المعلم لدورات وورش تساهم في إثراء الجانب المعرفي عنده، ومتغير العلاقات الاجتماعية كجوانب داعمة لزيادة عامل الخبرة والممارسة والتعلم من خبرات ونماذج الآخرين، بينما ألقت دراسات أخرى الضوء على تخصص المعلمين، فيما تناولت القليل من الدراسات العربية كل هذه الجوانب بشكل مشترك وتأثيرها على كفاءة المعلم، وقدرتها على تمرير الممارسات التدريسية الشاملة وفقًا لِما يحتاجه نظام التعليم الجامع. على عكس معظم الدراسات الأجنبية التي اهتمت بالشأن نفسه، فأغلبيتها أبدت اهتمامًا ملحوظًا بالكشف عن كفاءة المعلمين ذاتيًا وتأثير هذه الكفاءة على الممارسات التدريسية الواجب ممارستها ضمن بيئة صفية تضم فئاتٍ مختلفة من الطلبة سواء الطلبة ذوي الإعاقة أو الطلبة من ذوي غير الإعاقة، وتحقق ذلك أيضًا من خلال إبحار العديد من الدراسات في استقصاء متغيرات الخبرة والجانب الانفعالي والمعرفي والاجتماعي وكثرة الدورات وطرق تمرير الأساليب التدريسية وتوفر الموارد التي يحتاجها نظام التعليم الجامع، ومساهمتها في تعزيز ورُقي هذا النظام، كما اهتمت بعض الدراسات بدور الأهل ومشاركتهم التي تصب في مصلحة أطفالهم. وما يلفت النظر أيضًا أن الباحثة لم تهتد إلى دراسة تأخذ مواقف الطلبة على وجه الخصوص في ما يخص التعليم الجامع.

من جهةٍ أخرى، اتبعت معظم الدراسات السابقة منهجًا واحدًا في تطبيق الدراسة، يتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، وعبرت أغلبيتها عنه بالطريقة الكمية وأداة الاستبانات، بينما عبّرت القليل منها عن ذلك بالطريقة الكيفية والمقابلات، أما المنهج التجريبي فقد اعتمدت عليه نسبة أقل من الدراسات.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمّن الفصل الخاص بمنهجية الدراسة وإجراءاتها، وصفاً لمنهجية الدراسة التي تم اعتمادها، والإجراءات التي تم اتباعها من أجل التحقق من أهداف هذه الدراسة. ومن أجل ذلك تم تحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة الممثلة له، وتطوير الأدوات المناسبة وتطبيقها بعد التحقق من صدقها وثباتها، ثم جرى تبني الوسائل الإحصائية الملائمة للدراسة، والانتقال إلى إطار تحليل البيانات ومعالجتها ومن ثم التوصل إلى النتائج، وذلك من خلال الآتي:

1.3 منهجية الدراسة

لا تعتمد ركائز البحث العلمي فقط على موهبة الباحث العلمية أو استطاعته الواسعة الإبحار في ثنايا المعرفة، مع أهمية ذلك. وإنما باتت تلك الركائز تعني بشكلٍ واضحٍ، المضي قدماً بالتزام الباحث وتبنيه منهجاً علمياً محدداً. وعليه، فإن منهج البحث عبارة عن قاعدة أساسية يستعين بها الباحث بهدف تنظيم الأفكار بطريقة متسلسلة وصريحة، تساعده على الانطلاق نحو البراهين والحقائق المجهولة، معتمداً قانون البحث وفنياته لدراسة ظاهرة معينة أو تقييمها تقييماً علمياً.

تختلف مناهج البحث باختلاف طبيعة المشكلة المراد دراستها والتعمق فيها، لذا لابد للباحث من أن يحدد المنهج المناسب وفقاً لطبيعة موضوع الدراسة، بطريقة صائبة وملاءمة، بهدف تجنب الوقوع في الخطأ الذي قد يُسيء إلى الدراسة ويعرقل الوصول إلى النتائج التي لابد أن تتصف بالدقة.

وفي هذه الدراسة سيتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعدّ من إحدى الطرق التي تفسر وتصف موضوع الدراسة قيد البحث، من خلال جمع بيانات الظاهرة بشكلٍ واسعٍ ودقيق، وتحديد خصائصها، وتحليلها تحليلاً موضوعياً، وتقديم وصف لطبيعتها ونوعية العلاقة بين

متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها، في سبيل بلوغ العوامل ذات الأثر الكامن في الظاهرة، الأمر الذي يدفع نحو اختيار أدوات منهجية مساعدة ومناسبة.

والجدير بالملاحظة أن ما يميز المنهج الوصفي هو سعيه إلى الحصول على بيانات مُفصلّة عن الواقع الفعلي، وقدرته على تفسير العوامل المرتبطة بطريقة قد تمهد إلى التنبؤ المستقبلي بالظاهرة موضوع الدراسة.

وعليه، ولتحقيق أَهداف الدراسة الحالية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ كونه من وجهة نظر الباحثة أنسب المناهج إلى طبيعة هذه الدراسة، إذ يهتم بجمع المعلومات والحقائق المدروسة وتصنيفها، خاصة المرتبطة بسلوك العينة، أو سلسلة من الأحداث، أو منظومة فكرية، أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا، أو المشكلات التي يرغب الباحث في دراستها، لغرض تفسيرها وتحليلها وتقييم طبيعتها، والتنبؤ بها وضبطها والتحكم فيها (حريزي، وغربي، 2013: 26). وقد يمكّننا المنهج الوصفي التحليلي من جمع البيانات اللازمة عن مجتمع الدراسة وتحليلها منطقياً، ومقارنة الظواهر، واكتشاف الفروقات، وتأويلها تأويلاً تربوياً في ضوء الإطار النظري بهدف بلوغ نتائج علمية قد تكون مساهمة في الكشف عن الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية: مقارنة مع التجربة الأُسترالية (تيسير، 2023).

2.3 مجتمع الدراسة

يضم مجتمع الدراسة جميع مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في أقسام التربية الخاصة والإرشاد التي تديرها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وجميع مشرفي ومرشدي التعليم في مدارس وكالة (الأونروا). ويوضح الجدول (1.3) مجتمع الدراسة الحالية وخصائصه:

جدول رقم (1.3) توزيع مجتمع الدراسة في المدارس الحكومية ومدارس وكالة (الأونروا).

الفئة	**المدارس الحكومية**	**مدارس (الأونروا)**	**المجموع**
مشرفو التربية الخاصة	18	–	18
مرشدو التعليم الجامع	27	–	27
مشرف مقيم	–	96	96
مرشد مدرسي	–	64	64
المجموع الكلي	45	160	205

*** إحصاءات العام الدراسي (2022/2021) (وزارة التربية والتعليم، 2022).**

أما مجتمع الدراسة الخاص بمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع الذين يعملون في مدارس وكالة (الأونروا). فقد تبيّن – بناءً على بيانات (الأونروا) المتوفرة، وما أفاده به مدير برنامج التعليم ونائبة مدير البرنامج – عدم وجود أيّ مشرفي تربية خاصة أو مرشدي تعليم جامع في مدارس (الأونروا). وعليه، تم اعتماد مدير المدرسة أي المشرف المقيم فيها على أنه مشرف تربية خاصة، واعتماد مرشد المدرسة فيها كمرشد للتعليم الجامع، وذلك بعد التعرف إلى مهامهم، التي بدورها تهدف إلى تطبيق سياسة التعليم الجامع والاهتمام بدمج الأطفال بمن فيهم ذوو الإعاقة.

3.3 عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة مجتمع الدراسة بأكمله، وبسبب عدم استجابة جميع أفراد العينة، فقد تم تحليل البيانات المستخلصة من المشاركين الذين أجابوا عن أدوات الدراسة (الكفاءة الذاتية والتعليم الجامع)، التي تشمل العينة المتاحة للدراسة كما في الجدولين (2,3).

جدول (2.3) توزيع عينة الدراسة لاستبانة الكفاءة الذاتية في المدارس الحكومية، ووكالة (الأونروا)، حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي

المتغير	الفئة	الحكومية (34)		وكالة (الأونروا) (59)	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	13	38.2	24	40.7
	أنثى	21	61.8	35	59.3
	المجموع	34	100.0	59	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	22	64.7	32	54.2
	دراسات عليا	12	35.3	27	45.8
	المجموع	34	100.0	59	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	2	5.9	3	5.1
	من 5 إلى 10 سنوات	4	11.8	5	8.5
	أكثر من 10 سنوات	28	82.4	51	86.4
	المجموع	34	100.0	59	100.0
المسمى الوظيفي	مشرف التربية الخاصة	16	47.1		
	مرشد التعليم الجامع	18	52.9		
	مدير مدرسة (مشرف مقيم)			41	69.5
	مرشد مدرسي			18	30.5
	المجموع	34	100.0	59	100.0

يتبين من الجدول (3) ما يلي:

- بالنسبة إلى متغير النوع الاجتماعي، تبين أن فئة "الإناث" جاءت بأعلى تكرار في المدارس الحكومية وبلغت (21) وبنسبة مئوية (61.8%)، أما في وكالة (الأونروا) فقد بلغ عدد الإناث (35) وبنسبة مئوية بلغت (59.3%)، بينما جاءت فئة "الذكور" بأقل تكرار في المدارس

الحكومية وبلغ العدد (13) بنسبة مئوية بلغت (38.2%). أما في وكالة (الأونروا) فقد بلغ عدد الذكور (24) وبنسبة مئوية (40.7%).

- متغير المؤهل العلمي، تبين أن فئة المؤهل "بكالوريوس فأقل" جاءت في أعلى تكرار في المدارس الحكومية وبلغ العدد (22) بنسبة مئوية (64.7%) أما في وكالة (الأونروا) فقد بلغ العدد (32) وبنسبة مئوية (54.2%)، بينما جاءت فئة المؤهل "دراسات عليا" بأقل تكرار وبلغ العدد في المدارس الحكومية (12) بنسبة مئوية (35.3%) وفي وكالة (الأونروا) بلغ العدد (27) بنسبة مئوية (45.8%).
- بالنسبة إلى متغير سنوات الخبرة، تبين أن فئة "أكثر من 10 سنوات" جاءت بأعلى تكرار في المدارس الحكومية وبلغ العدد (28) بنسبة مئوية (82.4%)، وفي وكالة (الأونروا) بلغ العدد (51) بنسبة مئوية (86.4%)، بينما جاءت فئة "أقل من 5 سنوات" بأقل تكرار في المدارس الحكومية (2) بنسبة مئوية بلغت (5.9%)، أما في وكالة (الأونروا) فقد بلغ العدد (3) بنسبة مئوية (5.1%).
- بالنسبة إلى متغير المسمى الوظيفي، تبين أن تكرارات مسمى "مرشد التعليم الجامع" في المدارس الحكومية بلغ (18) بنسبة مئوية (52.9%)، وأن مسمى "مشرف التربية الخاصة" كان بأقل تكرار وبلغ العدد (16) بنسبة مئوية (47.1%). أما في مدارس وكالة (الأونروا) فقد بلغ تكرار مسمى "مدير مدرسة (مشرف مقيم)" (41) بنسبة مئوية (69.5%)، بينما جاء مسمى "مرشد مدرسي" بتكرار (18) ونسبة مئوية (30.5%).

جدول رقم (3.3) توزيع عينة الدراسة لاستبانة التعليم الجامع في المدارس الحكومية، ووكالة (الأونروا) حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي

المتغير	الفئة	الحكومية (n=39)		وكالة (الأونروا) (n=78)	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	20	51.3	28	35.9
	أنثى	19	48.7	50	64.1
	المجموع	39	100.0	78	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	24	61.5	40	51.3
	دراسات عليا	15	38.5	38	48.7
	المجموع	39	100.0	78	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	1	2.6	5	6.4
	من 5 إلى 10 سنوات	9	23.1	7	9.0
	أكثر من 10 سنوات	29	74.4	66	84.6
	المجموع	39	100.0	78	100.0
المسمى الوظيفي	مشرف التربية الخاصة	14	35.9	–	–
	مرشد التعليم الجامع	25	64.1	–	–
	مدير مدرسة (مشرف مقيم)	–	–	56	71.8
	مرشد مدرسي	–	–	22	28.2
	المجموع	39	100.0	78	100.0

يتبين من الجدول (3.3) ما يلي:

– بالنسبة إلى متغير النوع الاجتماعي في المدارس الحكومية، يلاحظ أن فئة (ذكر) كانت الأعلى تكراراً وبلغ العدد (20) بنسبة مئوية (51.3%)، بينما كانت فئة (أنثى) الأقل تكراراً وبلغ العدد (19) بنسبة مئوية (48.7%)، وفي ما يتعلق بوكالة (الأونروا) يلاحظ أن فئة (أنثى) كانت

الأعلى تكراراً وبلغ العدد (50) بنسبة مئوية (64.1%)، بينما فئة (ذكر) كانت الأقل تكراراً وبلغ العدد (28) بنسبة مئوية (35.9%).

– بالنسبة إلى متغير المؤهل العلمي في المدارس الحكومية، يلاحظ أن فئة (بكالوريوس فأقل) كانت الأعلى تكراراً وبلغ العدد (24) بنسبة مئوية (61.5%)، بينما كانت فئة (دراسات عليا) الأقل تكراراً وبلغ العدد (15) بنسبة مئوية (38.5%)، أما في وكالة (الأونروا) فيلاحظ أن فئة (بكالوريوس فأقل) كانت الأعلى تكراراً وبلغ العدد (40) بنسبة مئوية (51.3%)، بينما كانت فئة (دراسات عليا) الأقل تكراراً وبلغ العدد (38) بنسبة مئوية (48.7%).

– بالنسبة إلى متغير سنوات الخبرة في المدارس الحكومية، يلاحظ أن فئة (أكثر من 10 سنوات) هي الأعلى تكراراً وبلغ العدد (29) بنسبة مئوية (74.4%) أما فئة (أقل من 5 سنوات) فكانت الأقل تكراراً وبلغ العدد (1) بنسبة مئوية (2.6%)، وفي وكالة (الأونروا) يلاحظ أن فئة (أكثر من 10 سنوات) هي الأعلى تكراراً وبلغ العدد (66) بنسبة مئوية (84.6%)، أما فئة (أقل من 5 سنوات) فكانت الأقل تكراراً وبلغ العدد (5) بنسبة مئوية (6.4%).

– بالنسبة إلى متغير المسمى الوظيفي في المدارس الحكومية، يلاحظ أن فئة (مرشد التعليم الجامع) كانت الأعلى تكراراً وبلغ العدد (25) بنسبة مئوية (64.1%)، أما فئة (مشرف التربية الخاصة) فكانت الأقل تكراراً وبلغ العدد (14) بنسبة مئوية (35.9%)، وفي وكالة (الأونروا) يلاحظ أن فئة (مدير مدرسة – مشرف مقيم) كانت الأعلى تكراراً وبلغ العدد (56) بنسبة مئوية (71.8%)، أما فئة (مرشد مدرسي) فكانت الأقل تكراراً وبلغ العدد (22) بنسبة مئوية (28.2%).

4.3 أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، قامت الباحثة ببعض الخطوات وهي:

1. الاطلاع على بعض المعايير العالمية، كالمعايير التربوية للإعاقة في أستراليا (Disability Standard for Education)، ومعايير المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children).

2. الاطلاع على استبانة طوّرها (Sharma, 2018; Sharma, 2022; Sharma, 2023)، وهو أستاذ بكلية تدريس المناهج والتعليم الجامع، والقائد الميداني للأبحاث في أستراليا ضمن مجال التعليم الخاص، امتدت برامجه البحثية في مجال الإعاقة والتعليم الجامع إلى الهند وباكستان والصين ودول متعددة أخرى (Monash University, 2023). وهي استبانة موجّهة إلى معلمي التعليم الجامع، تم أخذ بعض فقراتها وتعديلها ومواءمتها لتصبح مناسبة لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع وفقاً للبيئة الفلسطينية.

2. الاطلاع على دراسة كل من الغليلات والصمادي (2015)، ودراسة القريني (2018)، ودراسة القبالي ومحاسيس (Alqabali & Mahasees, 2023)، والرجوع إلى أدوات البحث، والاستفادة منها استفادة تفيد موضوع الدراسة الحالية.

3. تصميم أداتين للدراسة، الأولى تقيس الكفاءة الذاتية لدى مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع، والأداة الثانية تم تصميمها للتعرف إلى واقع التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية. وذلك بعد مراجعة الأدبيات التي تضم بعض المعايير العالمية آنفة الذكر، وبعض الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، والاطلاع على استبانة كل من القريني (2018) وشارما (2023) Sharma للكشف عن الكفاءة الذاتية لدى مشرفي ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية وسُبّل تطويرها في ضوء التجربة الأُسترالية، وتتكون الاستبانة من ثلاثة أجزاء، وهي:

الجزء الأول، يحتوي على المعلومات الديموغرافية الخاصة بالمشاركين، وتشمل: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي، الجهة المسؤولة على المدرسة التي يعمل فيها المشارك.

الجزء الثاني: يشمل فقرات الاستبانة وبنودها حول الموضوع، وهي (59) فقرة مقسمة إلى خمسة مجالات، بتصميم سِلّم ليكرت الرباعي حسب الأوزان الآتية، بدرجة كبيرة (4)، بدرجة متوسطة (3)، بدرجة ضعيفة (2)، بدرجة غير متوفرة (1)، موّزعة كالآتي:

- المجال الأول: مجال البرامج والخدمات: ويشير إلى مستوى قدرة مشرفي التربية الخاصة، ومرشدي التعليم الجامع، على فهم وتطبيق المعايير والمهارات المتعلقة بتصميم وتنفيذ وتقييم البرامج والخدمات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.
- المجال الثاني: وهو مجال التقييم: مجموعة من المهارات والمعارف والخبرات التي تسمح للأفراد بجمع المعلومات وتحليلها لتقييم قيمة أو جودة أو فعالية شيء ما.
- المجال الثالث: مجال القيادة والسياسات التعليمية: وهو المجال الذي يشير إلى المهارات والمعارف والخبرات التي يحتاجها المشرفون والمرشدون لإدارة وتوجيه وتحفيز النُظم التعليمية، واتخاذ القرارات الفعالة، وخلق بيئة تعليمية إيجابية داعمة للتعلم.
- المجال الرابع: مجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية: وهو المجال الذي يشير إلى كفايات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع نحو تطبيق التعاون اللازم بين كل من له علاقة بممارسات التعليم والتعلم، والممارسات المهنية والأخلاقية التي لها علاقة مباشرة بمهنتهم.

- المجال الخامس والأخير: وهو مجال البيئة الفيزيقية: ويشير إلى المكونات المادية للمكان التي تسهل على الطلبة ذوي الإعاقة التنقل والتفاعل مع محيطهم بأمان وفعالية، والخدمات التي يتم توفيرها للأشخاص ذوي الإعاقة لمساعدتهم على المشاركة بشكل كامل في الحياة المجتمعية.

الجزء الثالث: يحتوي على سؤالٍ واحدٍ يستطيع المشاركون من خلاله، الإجابة عنه بحرية مطلقة داخل جدول مخصص للإجابة، يشير إلى أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية، مع تقديم بعض المقترحات كحلولٍ لها.

أما الاستبانة الثانية، فهي استبانة تم تصميمها للكشف عن واقع تطبيق التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية؛ وتتكون من جزأين.

الجزء الأول: يضم المعلومات الديمغرافية للمشاركين.

الجزء الثاني: يتكون من بند يحمل 18 فقرة.

وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في بناء الأدوات:

- تحديد الهدف العملي من الاستبانة.
- تحديد التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث.
- الاطلاع على الأدب التربوي والبحوث المتخصصة ذات العلاقة.
- عرض الاستبانة على متخصصين مختلفين من تخصص العلوم التربوية والأخذ بملاحظاتهم.
- التوصل إلى الصورة النهائية لأداة البحث.
- تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونه من (25) فرداً من مجتمع الدراسة، من أجل الكشف عن مدى ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه والمقياس

ككل؛ تم الكشف عن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات مع الدرجة الكلية للمجال نفسه.

5.3 صدق الأداة:

تم استخدام نوعين من الصدق كما يلي:

أ: صدق المحتوى (الظاهري):

بعد الانتهاء من بناء أدوات الدراسة، عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وبلغ عددهم 14 محكماً متخصصاً في مجال التربية الخاصة، والإرشاد النفسي التربوي، والقياس والتقويم التربوي، كما موضح في الملحق رقم (1)؛ للاسترشاد بآرائهم. وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي في مدى مناسبتها من حيث: مدى قياس العبارة للمحور، مدى ملاءمة العبارة للمحور الذي تنتمي إليه، وضع التعديلات والاقتراحات بالحذف أو الإضافة أو التعديل في العبارات اللازمة لأداة الدراسة، التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة. على سبيل المثال، تم تعديل الفقرة رقم 29 في استبانة الكفاءة الذاتية لتصبح: "أمتلك الخبرة والمعرفة اللازمتين لإدارة برامج وخدمات فعالة لذوي الإعاقة وأولياء أمورهم". كما تم حذف الفقرة رقم 4 من الاستبانة نفسها كونها غير مناسبة للمرشدين، حيث إنها موجهة إلى المشرفين فقط. بالإضافة إلى نقل الجزء الثالث من الاستبانة الى استبانة التعليم الجامع. وبشكل عام، تم إجراء تعديلات طفيفة على صوغ بعض الفقرات في استبانة التعليم الجامع.

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، أجرت الباحثة التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وأخرَجت الاستبانة بصورتها النهائية، حيث أصبحت استبانة الكفاءة الذاتية تحتوي على (58) فقرة بدلاً من (59) وبقيت المجالات الخمس كما هي، وبالتصميم نفسه الذي يحمل تصميم سِلّم ليكرت الرباعي. أما في استبانة التعليم الجامع فقد أصبحت تتكون من ثلاثة

أجزاء، الجزء الثالث يحتوي على سؤالٍ واحدٍ يستطيع المشاركون من خلاله، الإجابة عنه بحرية مطلقة داخل جدول مخصص للإجابة، يشير إلى أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية، مع تقديم بعض المقترحات كحلولٍ لها. موضح في ملحق رقم (2).

ب: **صدق البناء:**

بعد التأكد من صدق المحتوى (الظاهري) لأدوات الدراسة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (25) مشرفَ تربيةٍ خاصة، ومرشدَ تعليمٍ جامع في المديريات الحكومية ووكالة (الأونروا)، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تلك العبارة، كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول (4.3) معاملات صدق البناء لاستبانة الكفاءة الذاتية

الرقم	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس	الرقم	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس	الرقم	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس
1- مجال البرامج والخدمات							المجال ككل	.951**
1	.764**	.734**	6	.866**	.823**	11	.799**	.814**
2	.845**	.797**	7	.688**	.643**	12	.856**	.862**
3	.782**	.707**	8	.818**	.766**	13	.844**	.827**
4	.809**	.740**	9	.773**	.739**	14	.709**	.636**
5	.785**	.707**	10	.826**	.812**	15	.778**	.752**
2- مجال التقييم							المجال ككل	.926**
16	.930**	.880**	19	.762**	.727**	22	.918**	.853**
17	.785**	.755**	20	.825**	.749**	23	.798**	.703**
18	.934**	.837**	21	.897**	.798**	24	.897**	.883**
3- القيادة والسياسات التعليمية							المجال ككل	.758**

25	.825**	.652**	27	.786**	.573**	29	.843**	.786**
26	.928**	.764**	28	.915**	.734**	30	.752**	.331
						31	.511**	.291
4- التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية							المجال ككل	.924**
32	.539**	.587**	39	.674**	.636**	46	.441*	.317
33	.719**	.704**	40	.529**	.434*	47	.686**	.620**
34	.748**	.694**	41	.585**	.569**	48	.807**	.715**
35	.456*	.493*	42	.695**	.660**	49	.738**	.611**
36	.664**	.594**	43	.459*	.465*	50	.786**	.703**
37	.805**	.787**	44	.530**	.479*	51	.806**	.752**
38	.669**	.658**	45	.527**	.362			
5- البيئة الفيزيقية							المجال ككل	.742**
52	.705**	.452*	55	.733**	.514**	58	.406*	.557**
53	.793**	.538**	56	.599**	.454*			
54	.815**	.587**	57	.754**	.470*			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يظهر من الجدول (4.3) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.406 – 0.934)، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). أما معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل فتراوحت بين (0.742 – 0.951)، وكان أبرزها لمجال البرامج والخدمات، وأدناها لمجال البيئة الفيزيقية، وهذا يدل على أن جميع الفقرات تتمتع بدرجة صدق مقبولة لانتمائها إلى المجال الذي وجدت فيه أو المقياس ككل، وبالتالي الاحتفاظ بجميع الفقرات دون حذف.

جدول (5.3) معاملات صدق البناء لاستبانة التعليم الجامع

الرقم	الارتباط مع المقياس	الرقم	الارتباط مع المقياس	الرقم	الارتباط مع المقياس
1	.727**	7	.696**	13	.904**
2	.866**	8	.627**	14	.460*
3	.611**	9	.627**	15	.564**
4	.572**	10	.607**	16	.431*
5	.456*	11	.779**	17	.554**
6	.891**	12	.614**	18	.529**

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يظهر من الجدول (5.3) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل تراوحت بين (0.431 – 0.904) وجميعها دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبالتالي الاحتفاظ بجميع فقرات مقياس التعليم الجامع دون حذف.

ثبات الأداة:

ثبات الأداة يعني مدى الحصول على النتائج نفسها تقريباً فيما لو تمت إعادة تطبيق أداة القياس على مجتمع الدراسة نفسه في أحوال مماثلة (تيسير، 2023). حيث تم تطبيق معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach'a alpha) على جميع مجالات أدوات الدراسة، جدول (6.3) يوضح ذلك.

جدول (6.3) نتائج ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach'a alpha) لاستبانة الكفاءة الذاتية والتعليم الجامع لمشرفي التربية الخاصة في المدارس الفلسطينية.

المقياس /المجال	ألفا كرونباخ (Cronbach'a alpha)
1- مجال البرامج والخدمات	0.958
2- مجال التقييم	0.956

3- القيادة والسياسات التعليمية	0.907
4- التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية	0.926
5- البيئة الفيزيقية	0.802
مقياس الكفاءة الذاتية ككل	0.977
مقياس التعليم الجامع ككل	0.913

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لمحاور استبانة الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة تراوحت بين (0.802-0.958) وكان أبرزها لمجال البرامج والخدمات، وأدناها لمجال البيئة الفيزيقية، وأن معامل الثبات العام لاستبانة الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة بلغ (0.977)، وهو مؤشر مرتفع يدل على درجة ثبات عالية لمقياس الكفاءة الذاتية، أما مقياس التعليم الجامع فقد بلغ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach'a alpha) (0.913)، وهذا يدل على درجة ثبات عالية لمقياس التعليم الجامع، وأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في جمع البيانات لتطبيق الدراسة.

6.3 إجراءات الدراسة:

- صوغ مقترح بحثي شامل يحدد المشكلة البحثية وأهدافها وأسئلتها، ثم عرضه على مجموعة من الخبراء لتقييمه وتقديم الملاحظات اللازمة عليه.
- إجراء استعراض شامل للأدب التربوي المتعلق بالكفاءة الذاتية، والتعليم الجامع، والتجربة الأسترالية في هذا المجال. وشمل ذلك الدراسات السابقة، والممارسات المتبعة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة بهدف تسيير عمل الباحثة الميداني، ويمكن الرجوع إلى ملحق رقم (1).

- إجراء زيارات ميدانية إلى مديرية التربية والتعليم للتعرف إلى واقع عمل المشرفين والمرشدين، والحصول على بيانات عن عددهم وتوزيعهم. وإجراء مقابلات مع مديرة دائرة التربية الخاصة ونائبة مدير برنامج التعليم في مدارس الأونروا لفهم آليات العمل والإجراءات المتبعة.
- بناء أدوات الدراسة (الاستبانات) بناءً على الاستعراض الأدبي والتعرف إلى سياق الدراسة، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة والقياس والتقويم لتقييمها واقتراح التعديلات اللازمة.
- طبقًا للإجراءات المتبعة، تم تحويل أدوات الدراسة إلى الإدارة العامة للتطوير والبحث العلمي لإجراء التقييمات اللازمة قبل توزيعها على المشاركين في الدراسة.
- أدت الإجراءات الروتينية المطلوبة من الإدارة العامة للتطوير والبحث العلمي، التي شملت مراجعة أدوات الدراسة وتدقيقها، إلى إطالة مدة الحصول على الموافقات اللازمة، مما أدى إلى تأخير في توزيع الاستبانات على عينة الدراسة.
- بعد الحصول على الموافقة تم تعميم الاستبانات إلكترونياً على عينة الدراسة، وجمع البيانات الناتجة.
- تحليل البيانات الكمية باستخدام البرامج الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج في ضوء الأهداف البحثية.
- الوصول إلى مجموعة من النتائج حول مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة، والعوامل المؤثرة فيها، واقتراح سبل تطويرها.

7.3 الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، عن طريق الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.VS:25)؛ وذلك بعد ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب، وثم استخرجت النتائج وفقًا للأساليب الإحصائية الآتية:

- الإحصاء الوصفي: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية لجميع الفقرات والمجالات والكلي.
- الإحصاء الاستدلالي: تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن الفروق في استبانة الكفاءة الشخصية تبعاً لمتغيرات الدراسة، وتحليل التباين الرباعي (4- way -ANOVA) للكشف عن الفروق في الدرجة الكلية تبعاً لمتغيرات الدراسة، والدرجة الكلية لاستبانة التعليم الجامع.
- معاملات الارتباط (Pearson Correlation) للكشف عن ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل للتأكد من صدق البناء لأدوات الدراسة.
- معاملات ألفا كرونباخ (Cronbach'a alpha) لاستخراج مؤشرات الاتساق الداخلي للمجالات والمقاييس.
- تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe') للمقارنات البعدية للكشف عن مواقع الفروق تبعاً لمتغير الخبرة.

الفصل الرابع: عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وهدفت إلى الكشف عن درجة الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية.

1.4 عرض نتائج السؤال الأول: ما واقع تطبيق نظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية من وجهة نظر المسميات الوظيفية للعينة المشمولة في الدراسة في المدارس الحكومية ووكالة (الأونروا)، لجميع فقرات واقع التعليم الجامع والمقياس ككل، كما هو مبين في الجداول الآتية.

- **واقع التعليم الجامعي (المدارس الحكومية)**

جدول رقم (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التعليم الجامع (المدارس الحكومية)

واقع التعليم الجامع (الحكومية)	مشرف التربية الخاصة			مرشد التعليم الجامع		
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1. تتوفر مناهج متخصصة وواضحة ومعتمدة من وزارة التربية والتعليم العالي لبرنامج التعليم الجامع.	3.07	1.00	مرتفعة	2.80	0.91	متوسطة
2. تتوفر غرف مصادر تتصف بالبيئة الصحية والجامعة لتنفيذ أسلوب تفريد التعليم.	3.64	0.63	مرتفعة	3.12	0.67	مرتفعة
3. يتوفر فريق متعدد التخصصات لتلبية حاجات الطلبة ذوي الإعاقة.	3.07	0.73	مرتفعة	2.56	0.87	متوسطة
4. يتوفر مناخ تعليمي مناسب لفريق متعدد التخصصات لتنفيذ أهداف برامج التعليم الجامع.	3.29	0.61	مرتفعة	2.76	0.72	متوسطة

5. يوجد مناخ دراسي مناسب لحصول الطلبة ذوي الإعاقة على المواءمات الدراسية المناسبة لحاجاتهم وقدراتهم.	3.14	0.66	مرتفعة	2.84	0.69	متوسطة
6. يتم استقطاب خبراء في التربية الخاصة لإجراء دورات تدريبية وورش عمل لها علاقة ببرنامج التعليم الجامع.	3.21	0.70	مرتفعة	2.56	0.96	متوسطة
7. يشارك أولياء الأمور في اللجان الخاصة بدمج وتعليم أبنائهم الطلبة من ذوي الإعاقة.	3.14	0.95	مرتفعة	2.52	0.77	متوسطة
8. يشارك جميع طلبة المدرسة بمن فيهم ذوي الإعاقة في اجتماعات الفريق متعدد التخصصات.	2.93	0.83	متوسطة	2.44	0.77	متوسطة
9. يتم العمل على توطيد أواصر التعاون بين طلبة المدرسة وذوي الإعاقة داخل غرفة الصف وخارجها.	3.14	0.53	مرتفعة	3.04	0.73	مرتفعة
10. يُمنح أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة دوراً فعالاً للمشاركة بإعداد الخطة التربوية الفردية لأبنائهم.	3.00	0.78	متوسطة	2.40	0.91	متوسطة
11. تُجمع آراء الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم عن الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.	2.86	0.86	متوسطة	2.48	0.82	متوسطة
12. تلتحق الهيئة التعليمية بالدورات التي لها علاقة بالتعليم الجامع.	3.36	0.63	مرتفعة	2.80	0.76	متوسطة
13. يُشكّل نظام التعليم الجامع عبئاً إضافياً على مسؤوليات المدرسة.	3.07	0.92	مرتفعة	2.76	0.78	متوسطة
14. يصمم المبنى المدرسي بطريقة تناسب الطلبة ذوي الإعاقة، كوجود (الممرات المُيسّرة، المداخل المكيفة، الأرضيات المناسبة، الحمامات المجهزة، الإضاءة الجيدة).	3.29	0.73	مرتفعة	3.04	0.73	مرتفعة
15. توجد داخل المدرسة معينات تربوية، وأجهزة وأدوات مساندة بشكل مستمر كـ(الأدوات السمعية والبصرية، خدمات الترجمة الفورية والنصية).	2.79	0.80	متوسطة	2.48	0.96	متوسطة
16. تتوفر داخل المدرسة أماكن ترفيه ولعب مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة.	2.86	0.95	متوسطة	2.32	0.90	متوسطة
17. تتوفر بشكل مستمر خدمات النقل لضمان وصول الطلبة ذوي	2.79	0.97	متوسطة	2.16	1.03	متوسطة

الإعاقة إلى وجهاتهم المختلفة.						
18. توجد متابعة مستمرة لتوفير خدمات التأهيل المهني لضمان اكتساب الطلبة المهارات اللازمة للعمل.	3.07	0.73	مرتفعة	2.68	0.85	متوسطة
المجال ككل	**3.10**	**0.56**	**مرتفعة**	**2.65**	**0.51**	**متوسطة**

يظهر من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لواقع التعليم الجامع للمسمى الوظيفي مشرف التربية الخاصة للمجال ككل بلغ (3.10) وبدرجة مرتفعة. وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.79–3.64)، حيث جاءت الفقرة رقم (2)، التي تنص على "تتوفر غرف مصادر تتصف بالبيئة الصحية والجامعة لتنفيذ أسلوب تفريد التعليم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.64) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (15)، التي تنص على "توجد داخل المدرسة معينات تربوية، وأجهزة وأدوات مساندة بشكل مستمر كـ(الأدوات السمعية والبصرية، خدمات الترجمة الفورية والنصية)" والفقرة رقم (17)، التي تنص على "تتوفر بشكل مستمر خدمات النقل لضمان وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى وجهاتهم المختلفة" بمتوسط حسابي (2.79) وبدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لمرشد التعليم الجامع فبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.65) وبدرجة متوسطة. وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.16–3.12)، حيث جاءت الفقرة رقم (2)، التي تنص على "تتوفر غرف مصادر تتصف بالبيئة الصحية والجامعة لتنفيذ أسلوب تفريد التعليم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.12) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (17)، التي تنص على "تتوفر بشكل مستمر خدمات النقل لضمان وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى وجهاتهم المختلفة" بمتوسط حسابي (2.16) وبدرجة متوسطة.

- **واقع التعليم الجامع (مدارس الأونروا)**

جدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التعليم الجامع (مدارس وكالة الأونروا)

واقع التعليم الجامع (مدارس وكالة الأونروا)	مدير مدرسة (مشرف مقيم)			مرشد مدرسي		
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1. تتوفر مناهج متخصصة وواضحة ومعتمدة من وزارة التربية والتعليم العالي لبرنامج التعليم الجامع.	2.88	0.94	متوسطة	2.95	0.65	متوسطة
2. تتوفر غرف مصادر تتصف بالبيئة الصحية والجامعة لتنفيذ أسلوب تفريد التعليم.	2.38	0.98	متوسطة	2.41	0.80	متوسطة
3. يتوفر فريق متعدد التخصصات لتلبية حاجات الطلبة ذوي الإعاقة.	2.48	0.85	متوسطة	2.41	0.73	متوسطة
4. يتوفر مناخ تعليمي مناسب لفريق متعدد التخصصات لتنفيذ أهداف برامج التعليم الجامع.	2.70	0.85	متوسطة	2.77	0.61	متوسطة
5. يوجد مناخ دراسي مناسب لحصول الطلبة ذوي الإعاقة على المواءمات الدراسية المناسبة لحاجاتهم وقدراتهم.	2.77	0.71	متوسطة	2.82	0.73	متوسطة
6. يتم استقطاب خبراء في التربية الخاصة لإجراء دورات تدريبية وورش عمل لها علاقة ببرنامج التعليم الجامع.	2.57	0.85	متوسطة	2.45	0.80	متوسطة
7. يشارك أولياء الأمور في اللجان الخاصة بدمج وتعليم أبنائهم الطلبة من ذوي الإعاقة.	2.73	0.77	متوسطة	2.68	0.89	متوسطة
8. يشارك جميع طلبة المدرسة بمن فيهم ذوي الإعاقة في اجتماعات الفريق متعدد التخصصات.	2.84	0.83	متوسطة	2.41	0.80	متوسطة
9. يتم العمل على توطيد أواصر التعاون بين طلبة المدرسة وذوي الإعاقة داخل غرفة الصف وخارجها.	3.32	0.74	مرتفعة	3.27	0.88	مرتفعة

10. يُمنح أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة دوراً فعالاً للمشاركة بإعداد الخطة التربوية الفردية لأبنائهم.	2.70	0.69	متوسطة	2.64	0.85	متوسطة
11. تُجمع آراء الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم عن الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.	2.95	0.70	متوسطة	2.68	0.72	متوسطة
12. تلتحق الهيئة التعليمية بالدورات التي لها علاقة بالتعليم الجامع.	3.38	0.78	مرتفعة	3.09	0.75	مرتفعة
13. يُشكّل نظام التعليم الجامع عبئاً إضافياً على مسؤوليات المدرسة.	2.98	0.82	متوسطة	2.50	0.96	متوسطة
14. يصمم المبنى المدرسي بطريقة تناسب الطلبة ذوي الإعاقة، كوجود (الممرات المُيسّرة، المداخل المكيفة، الأرضيات المناسبة، الحمامات المجهزة، الإضاءة الجيدة).	2.98	0.94	متوسطة	2.77	0.69	متوسطة
15. توجد داخل المدرسة معينات تربوية، وأجهزة وأدوات مساندة بشكل مستمر كـ(الأدوات السمعية والبصرية، خدمات الترجمة الفورية والنصية).	2.43	0.83	متوسطة	2.27	0.83	متوسطة
16. تتوفر داخل المدرسة أماكن ترفيه ولعب مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة.	2.09	0.90	متوسطة	2.14	0.89	متوسطة
17. تتوفر بشكل مستمر خدمات النقل لضمان وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى وجهاتهم المختلفة.	2.04	0.95	متوسطة	2.05	0.95	متوسطة
18. توجد متابعة مستمرة لتوفير خدمات التأهيل المهني لضمان اكتساب الطلبة المهارات اللازمة للعمل.	2.55	0.85	متوسطة	2.41	0.73	متوسطة
المجال ككل	**2.71**	**0.49**	**متوسطة**	**2.60**	**0.40**	**متوسطة**

يظهر من الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي لواقع التعليم الجامع للمسمى الوظيفي مدير مدرسة (مشرف مقيم) للمجال ككل بلغ (2.71) وبدرجة متوسطة. وتراوحت المتوسطات

الحسابية بين (2.04–3.38)، حيث جاءت الفقرة رقم (12) التي تنص على "تلتحق الهيئة التعليمية بالدورات التي لها علاقة بالتعليم الجامع" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.38) وبدرجة مرتفعة. وفي المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (17) التي تنص على "تتوفر بشكل مستمر خدمات النقل لضمان وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى وجهاتهم المختلفة" بمتوسط حسابي (2.04) وبدرجة متوسطة.

أما بالنسبة للمرشد المدرسي فبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.60) وبدرجة متوسطة. وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.05–27.3)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) التي تنص على "يتم العمل على توطيد أواصر التعاون بين طلبة المدرسة وذوي الإعاقة داخل غرفة الصف وخارجها" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.27) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (17) التي تنص على "تتوفر بشكل مستمر خدمات النقل لضمان وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى وجهاتهم المختلفة" بمتوسط حسابي (2.05) وبدرجة متوسطة.

2.4 عرض نتائج السؤال الثاني: ما درجة استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية من وجهة نظر المسميات الوظيفية للعينة المشمولة في الدراسة في المدارس الحكومية ووكالة (الأونروا)، لكل من مجالات الكفاءة الذاتية، وفقرات كل مجال والمقياس ككل، كما هو مبين في الجداول الآتية.

- **مجالات الكفاءة الذاتية ككل في المدارس الحكومية:**

جدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الكفاءة الذاتية ككل في المدارس الحكومية (ن = 34)

المسمى الوظيفي	مشرف التربية الخاصة (16)			مرشد التعليم الجامع (18)		
المجال	**المتوسط**	**الانحراف**	**الدرجة**	**المتوسط**	**الانحراف**	**الدرجة**

	الحسابي	المعياري		الحسابي	المعياري	
البرامج والخدمات	3.68	0.30	مرتفعة	3.30	0.38	مرتفعة
التقييم	3.59	0.52	مرتفعة	3.35	0.40	مرتفعة
القيادة والسياسات التعليمية	3.66	0.40	مرتفعة	3.39	0.40	مرتفعة
التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية	3.66	0.40	مرتفعة	3.39	0.40	مرتفعة
البيئة الفيزيقية	3.63	0.40	مرتفعة	3.40	0.47	مرتفعة
المجالات ككل	3.66	0.38	مرتفعة	3.36	0.37	مرتفعة

يتبين من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الكفاءة الذاتية ككل وفقاً للمسمى الوظيفي (مشرف التربية الخاصة) جاءت بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.38) وكانت الدرجة مرتفعة. والمجال رقم (1): "البرامج والخدمات" جاء بأعلى متوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري بلغ (0.30) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاء المجال رقم (5): "البيئة الفيزيقية" بأقل متوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري بلغ (0.40) وكانت الدرجة مرتفعة، وجاءت المجالات ككل بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.38) وكانت الدرجة مرتفعة.

بينما جاء المتوسط الحسابي للمجالات ككل (3.36) وانحراف معياري (0.37) وكانت الدرجة مرتفعة، وفقاً للمسمى الوظيفي "مرشد التعليم الجامع". وجاء في المرتبة الأولى المجال رقم (5): "البيئة الفيزيقية" بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.47) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاء المجال رقم (1): "البرامج والخدمات" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.30) وانحراف معياري (0.38) وكانت الدرجة مرتفعة.

- **مجالات الكفاءة الذاتية ككل في مدارس وكالة (الأونروا)**

جدول رقم (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الكفاءة الذاتية ككل في مدارس وكالة (الأونروا) (ن =59)

المسمى الوظيفي	مدير مدرسة (مشرف مقيم) (41)			مرشد مدرسي (18)		
المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
البرامج والخدمات	3.31	0.50	مرتفعة	3.07	0.46	مرتفعة
التقييم	3.24	0.51	مرتفعة	2.90	0.61	متوسطة
القيادة والسياسات التعليمية	3.54	0.39	مرتفعة	3.36	0.44	مرتفعة
التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية	3.54	0.39	مرتفعة	3.36	0.44	مرتفعة
البيئة الفيزيقية	3.51	0.47	مرتفعة	3.20	0.44	مرتفعة
المجالات ككل	3.40	0.40	مرتفعة	3.18	0.40	مرتفعة

يتبين من الجدول (4.4) للمسمى الوظيفي "مدير مدرسة (مشرف مقيم)" أن المتوسط الحسابي للمجالات ككل بلغ (3.40) وانحراف معياري (0.40) وكانت الدرجة مرتفعة. وأن المجالين رقم(3): "القيادة والسياسات التعليمية" ورقم (4): "التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية" جاءا بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (0.39) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاء المجال رقم (2): "التقييم" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.24) وانحراف معياري (0.51) وكانت الدرجة مرتفعة.

وأخيراً، بلغ المتوسط الحسابي للمجالات ككل (3.18) وانحراف معياري (0.40) وكانت الدرجة مرتفعة. وجاء المجالان رقم (3،4) للمسمى الوظيفي "مرشد مدرسي" اللذان نصا على: "القيادة والسياسات التعليمية" و"التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية" بمتوسط حسابي (3.36)

وانحراف معياري (0.44) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاء المجال رقم (2) الذي نص على: "التقييم" بأقل متوسط حسابي بلغ (2.90) وانحراف معياري (0.61) وكانت الدرجة متوسطة.

وفي ما يلي عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال:

- **مجال البرامج والخدمات التربوية (المدارس الحكومية)**

جدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال البرامج والخدمات (المدارس الحكومية)

	مشرف التربية الخاصة			مرشد التعليم الجامع		
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1. لدي المعرفة بمكونات البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة من حيث البناء، بجميع عناصرها.	3.81	0.40	مرتفعة	3.39	0.50	مرتفعة
2. لدي المعرفة بإجراءات التدخل التي يحتاجها الطلبة ذوو الإعاقة مثل الاستراتيجيات خلال الاستجابة للتدخل قبل الإحالة لخدمات التربية الخاصة.	3.75	0.58	مرتفعة	3.44	0.51	مرتفعة
3. أمتلك القدرة على تصميم البرامج للخدمات التربوية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة بناءً على فهم احتياجاتهم.	3.63	0.50	متوسطة	3.11	0.58	مرتفعة
4. لدي القدرة على تطبيق مهام الإشراف أو الإرشاد على من له علاقة مباشرة بالطلبة ذوي الإعاقة .	3.94	0.25	مرتفعة	3.50	0.62	مرتفعة
5. مُلّم بكيفية المتابعة المستمرة لعمل المعلمين في الميدان.	4.00	0.00	مرتفعة	3.44	0.51	مرتفعة
6. أمتلك المهارة اللازمة لتسهيل عملية متابعة المسؤولين عن تطبيق العملية التعليمية باستمرار .	3.75	0.45	مرتفعة	3.39	0.50	مرتفعة
7. أمتلك المعرفة بالنظريات المبنية على الأدلة العلمية.	3.38	0.50	مرتفعة	3.22	0.43	مرتفعة
8. أمتلك المعرفة بالممارسات التعليمية بناءً على متطلبات	3.81	0.40	مرتفعة	3.44	0.51	مرتفعة

الحالة.

9. لدي القدرة على تطوير وتطبيق البرامج المناسبة وفق ممارسات الطلبة ذوي الإعاقة الحالية وأولياء أمورهم.	3.50	0.52	مرتفعة	3.28	0.46	مرتفعة
10. أمتلك المعرفة بآليات الوصول إلى المنهج العام، وفق قدرات الطلبة ذوي الإعاقة وحاجاتهم.	3.69	0.48	مرتفعة	3.22	0.65	مرتفعة
11. أمتلك القدرة على تطوير خطط تدخل طارئة لتنفيذ عملية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.	3.63	0.50	مرتفعة	3.22	0.55	مرتفعة
12. أمتلك القدرة على تطبيق خطة إدارية لتوظيف التقنية المساندة في عملية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.	3.63	0.62	مرتفعة	3.17	0.51	مرتفعة
13. مُلّم بِطُرق تكييف استراتيجيات التدريس العادية لتناسب الطلبة كافة ومن بينهم ذوو الإعاقة.	3.69	0.48	مرتفعة	3.33	0.59	مرتفعة
14. أُشارك أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في تنفيذ البرامج والخطط التربوية.	3.63	0.50	مرتفعة	3.33	0.49	مرتفعة
15. لدي المعرفة بآليات المراجعة المستمرة للمناهج الدراسية لضمان ملاءمتها احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.	3.38	0.62	مرتفعة	2.94	0.64	متوسطة
المجال ككل	3.68	0.30	مرتفعة	3.30	0.38	مرتفعة

يتبين من الجدول (5.4) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال برامج الخدمات ككل وفقاً للمسمى الوظيفي "مشرف التربية الخاصة"، جاء بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.30) وكانت الدرجة مرتفعة. وأن الفقرة رقم (5) التي نصت على: "مُلّم بكيفية المتابعة المستمرة لعمل المعلمين في الميدان" جاءت بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.00) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (15) التي نصت على: "لدي المعرفة بآليات المراجعة المستمرة للمناهج الدراسية لضمان ملاءمتها احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.38) وانحراف معياري (0.62) وكانت الدرجة مرتفعة.

بينما جاءت في المرتبة الأولى في المسمى الوظيفي "مرشد التعليم الجامع" الفقرة رقم (4) التي نصت على: "لدي القدرة على تطبيق مهام الإشراف أو الإرشاد على من له علاقة مباشرة بالطلبة ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.62) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (15) التي نصت على: "لدي المعرفة بآليات المراجعة المستمرة للمناهج الدراسية لضمان ملاءمتها احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة" بأقل متوسط حسابي بلغ (2.94) وانحراف معياري (0.64) وكانت الدرجة مرتفعة، وجاء المجال ككل بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.38) وكانت الدرجة مرتفعة.

- **مجال البرامج والخدمات التربوية (مدارس وكالة الأونروا)**

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال البرامج والخدمات (مدارس وكالة الأونروا)

مجال البرامج والخدمات التربوية (مدارس وكالة الأونروا)	مدير مدرسة (مشرف مقيم)			مرشد مدرسي		
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
16. لدي المعرفة بمكونات البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة من حيث البناء، بجميع عناصرها.	3.41	0.63	مرتفعة	3.11	0.68	مرتفعة
17. لدي المعرفة بإجراءات التدخل التي يحتاجها الطلبة ذوو الإعاقة مثل الاستراتيجيات خلال الاستجابة للتدخل قبل الإحالة لخدمات التربية الخاصة.	3.44	0.63	مرتفعة	3.33	0.84	مرتفعة
18. أمتلك القدرة على تصميم البرامج للخدمات التربوية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة بناءً على فهم احتياجاتهم.	3.02	0.76	مرتفعة	2.94	0.73	متوسطة
19. لدي القدرة على تطبيق مهام الإشراف أو الإرشاد على من له علاقة مباشرة بالطلبة ذوي الإعاقة .	3.34	0.66	مرتفعة	3.39	0.70	مرتفعة
20. مُلّم بكيفية المتابعة المستمرة لعمل المعلمين في الميدان.	3.63	0.58	مرتفعة	3.11	0.58	مرتفعة

21. أمتلك المهارة اللازمة لتسهيل عملية متابعة المسؤولين عن تطبيق العملية التعليمية باستمرار .	3.54	0.64	مرتفعة	3.17	0.62	مرتفعة
22. أمتلك المعرفة بالنظريات المبنية على الأدلة العلمية.	3.15	0.73	مرتفعة	3.06	0.54	مرتفعة
23. أمتلك المعرفة بالممارسات التعليمية بناءً على متطلبات الحالة.	3.37	0.70	مرتفعة	3.33	0.49	مرتفعة
24. لدي القدرة على تطوير وتطبيق البرامج المناسبة وفق ممارسات الطلبة ذوي الإعاقة الحالية وأولياء أمورهم.	3.10	0.74	مرتفعة	3.11	0.68	مرتفعة
25. أمتلك المعرفة بآليات الوصول إلى المنهج العام، وفق قدرات الطلبة ذوي الإعاقة وحاجاتهم.	3.15	0.65	مرتفعة	3.00	0.59	متوسطة
26. أمتلك القدرة على تطوير خطط تدخل طارئة لتنفيذ عملية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.	3.17	0.59	مرتفعة	2.89	0.68	متوسطة
27. أمتلك القدرة على تطبيق خطة إدارية لتوظيف التقنية المساندة في عملية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.	3.37	0.58	مرتفعة	2.94	0.73	متوسطة
28. مُلّم بِطُرق تكييف استراتيجيات التدريس العادية لتناسب الطلبة كافة ومن بينهم ذوو الإعاقة.	3.37	0.54	مرتفعة	3.00	0.69	متوسطة
29. أُشارك أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في تنفيذ البرامج والخطط التربوية.	3.24	0.70	مرتفعة	3.00	0.69	متوسطة
30. لدي المعرفة بآليات المراجعة المستمرة للمناهج الدراسية لضمان ملاءمتها احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.	3.29	0.64	مرتفعة	2.67	0.69	متوسطة
المجال ككل	3.31	0.50	مرتفعة	3.07	0.46	مرتفعة

يظهر من الجدول (6.4) بالنسبة للمسمى الوظيفي "مدير مدرسة (مشرف مقيم)" أن المتوسطات الحسابية للمجال ككل بلغت (3.31) وانحراف معياري (0.50) وكانت الدرجة مرتفعة. والفقرة رقم (3) التي نصت على: "أمتلك القدرة على تصميم البرامج للخدمات التربوية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة بناءً على فهم احتياجاتهم" جاءت بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري

(0.76) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (6) التي نصت على: "أمتلك المهارة اللازمة لتسهيل عملية متابعة المسؤولين عن تطبيق العملية التعليمية باستمرار" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.54) وانحراف معياري (0.64) وكانت الدرجة مرتفعة.

أما المسمى الوظيفي "مرشد مدرسي"، فبلغت المتوسطات الحسابية للمجال ككل (3.07) وانحراف معياري (0.46) وكانت الدرجة مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (4) التي نصت على: "لدي القدرة على تطبيق مهام الإشراف أو الإرشاد على من له علاقة مباشرة بالطلبة ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.70) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (15) التي نصت على: "لدي المعرفة بآليات المراجعة المستمرة للمناهج الدراسية لضمان ملاءمتها احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة" بأقل متوسط حسابي بلغ (2.67) وانحراف معياري (0.69) وكانت الدرجة متوسطة.

- **مجال التقييم (المدارس الحكومية)**

جدول رقم (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال التقييم (المدارس الحكومية)

مجال التقييم (المدارس الحكومية)	مشرف التربية الخاصة			مرشد التعليم الجامع		
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1. أمتلك المعرفة بعملية تقييم الطلبة ذوي الإعاقة لتحديد أهليتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة.	3.75	0.58	مرتفعة	3.50	0.51	مرتفعة
2. لدي القدرة على التنسيق مع المؤسسات التأهيلية لتطوير سبل الكشف المبكر عن الإعاقة وآليات التدخل.	3.69	0.60	مرتفعة	3.39	0.50	مرتفعة
3. أمتلك القدرة على تقييم استفادة الطلبة ذوي	3.69	0.60	مرتفعة	3.33	0.59	مرتفعة

الإعاقة من المنهج العام.						
4. لدي المعرفة بالنظريات المختلفة الخاصة بالممارسات التي تستخدم في تقييم برامج الطلبة ذوي الإعاقة .	3.38	0.62	مرتفعة	3.28	0.46	مرتفعة
5. أمتلك القدرة على تمرير طرق متنوعة لتقييم برامج الطلبة ذوي الإعاقة.	3.50	0.63	مرتفعة	3.22	0.55	مرتفعة
6. مُلّم بآليات التصميم واستخدام إجراءات التقييم بطريقة تحسن من المحتوى، والممارسات التدريسية للطلبة ذوي الإعاقة.	3.50	0.63	مرتفعة	3.33	0.49	مرتفعة
7. لدي القدرة على إعداد التقارير عن تقييم العملية التعليمة التعلمية للمعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة.	3.69	0.60	مرتفعة	3.39	0.50	مرتفعة
8. مُلِمّ بطرق تقييم المناهج الدراسية وطرق تطبيقها لضمان ملاءمتها احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة .	3.50	0.52	مرتفعة	3.22	0.55	مرتفعة
9. لدي القدرة على تنفيذ جلسات لرصد الملاحظات من أجل تقديم التغذية الراجعة.	3.63	0.62	مرتفعة	3.44	0.51	مرتفعة
المجال ككل	3.59	0.52	مرتفعة	3.35	0.40	مرتفعة

يتبين من الجدول (7.4) بالنسبة للمسمى الوظيفي "مشرف التربية الخاصة" لمجال التقييم، أن المتوسطات الحسابية للمجال ككل بلغت (3.59) وانحراف معياري (0.52) وكانت الدرجة مرتفعة. وأن الفقرة رقم (1) التي نصت على: "أمتلك المعرفة بعملية تقييم الطلبة ذوي الإعاقة لتحديد أهليتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة" بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.58) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (4) التي نصت على: "لدي المعرفة بالنظريات المختلفة الخاصة

بالممارسات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال التقييم (مدارس وكالة الأونروا) التي تستخدم في تقييم برامج الطلبة ذوي الإعاقة" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.38) وانحراف معياري (0.62) وكانت الدرجة مرتفعة.

بينما جاء المجال ككل بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (0.40) وكانت الدرجة مرتفعة في المسمى الوظيفي "مرشد التعليم الجامع". وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (1) التي نصت على: "أمتلك المعرفة بعملية تقييم الطلبة ذوي الإعاقة لتحديد أهليتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة" بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.51) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرتان رقم (5، 8) اللتان نصتا على: "أمتلك القدرة على تمرير طرق متنوعة لتقييم برامج الطلبة ذوي الإعاقة" و"مُلِمّ بطرق تقييم المناهج الدراسية وطرق تطبيقها لضمان ملاءمتها احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.22) وكانت الدرجة مرتفعة.

- **مجال التقييم (مدارس وكالة الأونروا)**

جدول رقم (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال التقييم (مدارس وكالة والأونروا)

مجال التقييم (مدارس وكالة الأونروا)	مدير مدرسة (مشرف مقيم)			مرشد مدرسي		
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
31.أمتلك المعرفة بعملية تقييم الطلبة ذوي الإعاقة لتحديد أهليتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة.	3.20	0.75	مرتفعة	2.89	0.68	متوسطة
32. لدي القدرة على التنسيق مع المؤسسات التأهيلية لتطوير سبل الكشف المبكر عن	3.34	0.73	مرتفعة	3.33	0.69	مرتفعة

الإعاقة وآليات التدخل.						
33. أمتلك القدرة على تقييم استفادة الطلبة ذوي الإعاقة من المنهج العام.	3.29	0.60	مرتفعة	2.89	0.83	متوسطة
34. لدي المعرفة بالنظريات المختلفة الخاصة بالممارسات التي تستخدم في تقييم برامج الطلبة ذوي الإعاقة.	3.22	0.52	مرتفعة	2.72	0.67	متوسطة
35. أمتلك القدرة على تمرير طرق متنوعة لتقييم برامج الطلبة ذوي الإعاقة.	3.24	0.58	مرتفعة	2.89	0.68	متوسطة
36. مُلّم بآليات التصميم واستخدام إجراءات التقييم بطريقة تحسن من المحتوى، والممارسات التدريسية للطلبة ذوي الإعاقة.	3.07	0.65	مرتفعة	2.83	0.79	متوسطة
37. لدي القدرة على إعداد التقارير عن تقييم العملية التعليمة التعلمية للمعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة.	3.29	0.64	مرتفعة	2.89	0.76	متوسطة
38. مُلِمّ بطرق تقييم المناهج الدراسية وطرق تطبيقها لضمان ملاءمتها احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.	3.17	0.63	مرتفعة	2.56	0.86	متوسطة
39. لدي القدرة على تنفيذ جلسات لرصد الملاحظات من أجل تقديم التغذية الراجعة.	3.37	0.58	مرتفعة	3.06	0.73	مرتفعة
المجال ككل	3.24	0.51	مرتفعة	2.90	0.61	متوسطة

يظهر من الجدول السابق بالنسبة للمسمى الوظيفي "مدير مدرسة (مشرف مقيم)" أن المتوسطات الحسابية للمجال ككل بلغت (3.24) وانحراف معياري (0.51) وكانت الدرجة مرتفعة. وأن الفقرة رقم (9) التي نصت على: "لدي القدرة على تنفيذ جلسات لرصد الملاحظات من أجل تقديم التغذية الراجعة" جاءت بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (0.58) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (6) التي نصت على: "مُلّم بآليات التصميم واستخدام إجراءات التقييم بطريقة تحسن من المحتوى، والممارسات التدريسية للطلبة ذوي الإعاقة" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.07) وانحراف معياري (0.65) وكانت الدرجة مرتفعة.

أما بالنسبة للمسمى الوظيفي "مرشد مدرسي" فجاء المجال ككل بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (0.61) وكانت الدرجة متوسطة. والفقرة رقم (2) التي نصت على: "لدي القدرة على التنسيق مع المؤسسات التأهيلية لتطوير سبل الكشف المبكر عن الإعاقة وآليات التدخل" جاءت بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.69) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (8) التي نصت على: "لدي القدرة على التنسيق مع المؤسسات التأهيلية لتطوير سبل الكشف المبكر عن الإعاقة وآليات التدخل" بأقل متوسط حسابي بلغ (2.56) وانحراف معياري (0.86) وكانت الدرجة متوسطة.

مجال القيادة والسياسات التعليمية (المدارس الحكومية)

جدول رقم (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القيادة والسياسات التعليمية (المدارس الحكومية)

مجال القيادة والسياسات التعليمية (المدارس الحكومية)	مشرف التربية الخاصة			مرشد التعليم الجامع		
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
40.مُلِمّ بعمليات التوجيه وإرشاد المعلمين الجدد الذين	3.81	0.54	مرتفعة	3.56	0.51	مرتفعة

يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة.						
41. أمتلك المعرفة باحتياجات فئات التربية الخاصة التي يتم الإشراف على برامجها.	3.75	0.58	مرتفعة	3.44	0.62	مرتفعة
42. أستطيع دعم التعليم الملائم المجاني لذوي الإعاقة في البيئات الأقل تقييداً.	3.69	0.60	مرتفعة	3.22	0.65	مرتفعة
43. أمتلك الخبرة والمعرفة اللازمتين لإدارة البرامج التربوية لذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.	3.81	0.40	مرتفعة	3.33	0.59	مرتفعة
44. لدي المعرفة بالممارسات الإدارية الفاعلة المبنية على نظريات الإدارة والقيادة التربوية.	3.63	0.62	مرتفعة	3.44	0.51	مرتفعة
45. لدي المعرفة بخدمات التوجيه والإرشاد لصالح الطلبة ذوي الإعاقة.	3.88	0.34	مرتفعة	3.44	0.62	مرتفعة
46. أستطيع إدارة المواقف المختلفة لضمان بيئة تعليمية آمنة خالية من العنف النفسي أو الجسدي للطلبة ذوي الإعاقة.	3.63	0.62	مرتفعة	3.44	0.51	مرتفعة
المجال ككل	3.66	0.40	مرتفعة	3.39	0.40	مرتفعة

يتبين من الجدول (9.4) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال القيادة والسياسات التعليمية وفقاً للمسمى الوظيفي "مشرف التربية الخاصة"، بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.40)، للمجال ككل وكانت الدرجة مرتفعة. والفقرة رقم (6) التي نصت على: "لدي المعرفة بخدمات التوجيه والإرشاد لصالح الطلبة ذوي الإعاقة" جاءت بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.34) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرتان رقم (5، 7) اللتان نصتا على: "لدي المعرفة بالممارسات الإدارية الفاعلة المبنية على نظريات الإدارة والقيادة التربوية"

و"أستطيع إدارة المواقف المختلفة لضمان بيئة تعليمية آمنة خالية من العنف النفسي أو الجسدي للطلبة ذوي الإعاقة" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري (0.62) وكانت الدرجة مرتفعة.

بينما جاء المجال ككل وفقًا للمسمى الوظيفي "مرشد التعليم الجامع" بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.40) وكانت الدرجة مرتفعة. وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (1) التي نصت على: "مُلِمّ بعمليات التوجيه وإرشاد المعلمين الجدد الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (0.51) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (3) التي نصت على: "مُلِمّ بعمليات التوجيه وإرشاد المعلمين الجدد الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.22) وانحراف معياري (0.65) وكانت الدرجة مرتفعة.

- **مجال القيادة والسياسات التعليمية (مدارس وكالة الأونروا)**

جدول رقم (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال القيادة والسياسات التعليمية (مدارس وكالة الأونروا)

القيادة والسياسات التعليمية (مدارس وكالة الأونروا)	مدير مدرسة (مشرف مقيم)			مرشد مدرسي		
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
47. مُلِمّ بعمليات التوجيه وإرشاد المعلمين الجدد الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة.	3.32	0.65	مرتفعة	3.33	0.49	مرتفعة
48. أمتلك المعرفة باحتياجات فئات التربية الخاصة التي يتم الإشراف على برامجها.	3.17	0.63	مرتفعة	3.11	0.58	مرتفعة
49. أستطيع دعم التعليم الملائم المجاني لذوي الإعاقة في البيئات الأقل تقييداً.	3.17	0.67	مرتفعة	3.06	0.80	مرتفعة
50. أمتلك الخبرة والمعرفة اللازمتين لإدارة البرامج	3.22	0.65	مرتفعة	3.11	0.58	مرتفعة

التربوية لذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.						
51. لدي المعرفة بالممارسات الإدارية الفاعلة المبنية على نظريات الإدارة والقيادة التربوية.	3.41	0.67	مرتفعة	2.94	0.80	متوسطة
52. لدي المعرفة بخدمات التوجيه والإرشاد لصالح الطلبة ذوي الإعاقة.	3.29	0.60	مرتفعة	3.67	0.49	مرتفعة
53. أستطيع إدارة المواقف المختلفة لضمان بيئة تعليمية آمنة خالية من العنف النفسي أو الجسدي للطلبة ذوي الإعاقة.	3.49	0.60	مرتفعة	3.67	0.49	مرتفعة
المجال ككل	3.54	0.39	مرتفعة	3.36	0.44	مرتفعة

يظهر من الجدول (10.4) بالنسبة للمسمى الوظيفي "مدير مدرسة (مشرف مقيم)" أن المتوسطات الحسابية للمجال ككل بلغت (3.54) وانحراف معياري (0.39) وكانت الدرجة مرتفعة. وأن الفقرة رقم (7) التي نصت على: "أستطيع إدارة المواقف المختلفة لضمان بيئة تعليمية آمنة خالية من العنف النفسي أو الجسدي للطلبة ذوي الإعاقة" جاءت بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (0.60) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرتان رقم (2، 3) اللتان نصتا على: "أمتلك المعرفة باحتياجات فئات التربية الخاصة التي يتم الإشراف على برامجها" و"أستطيع دعم التعليم الملائم المجاني لذوي الإعاقة في البيئات الأقل تقييداً" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.17) لكل منهما وكانت الدرجة مرتفعة.

أما بالنسبة للمسمى الوظيفي "مرشد مدرسي" فجاء المجال ككل بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (0.44) وكانت الدرجة مرتفعة. وجاءت الفقرتان رقم (6، 7) اللتان نصتا على: "لدي المعرفة بخدمات التوجيه والإرشاد لصالح الطلبة ذوي الإعاقة" و"أستطيع إدارة المواقف

المختلفة لضمان بيئة تعليمية آمنة خالية من العنف النفسي أو الجسدي للطلبة ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.49) لكل منهما وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (5) التي نصت على: "لدي المعرفة بالممارسات الإدارية الفاعلة المبنية على نظريات الإدارة والقيادة التربوية" بأقل متوسط حسابي بلغ (2.94) وانحراف معياري (0.80) وكانت الدرجة متوسطة.

- **مجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية (المدارس الحكومية)**

جدول رقم (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية (المدارس الحكومية)

مجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية (الحكومية)	مشرف التربية الخاصة			مرشد التعليم الجامع		
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
54. لدي المعرفة بإجراءات واستراتيجيات العمل الجماعي التعاوني لتسهيل عملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية.	3.75	0.45	مرتفعة	3.39	0.50	مرتفعة
55. أستطيع تمرير المهارات اللازمة لعمليتي التواصل والتعليم المستمرين، الداعمتين للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.	3.88	0.34	مرتفعة	3.44	0.51	مرتفعة
56. لدي القدرة على تعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والمتخصصين لصالح الطلبة ذوي الإعاقة.	3.69	0.60	مرتفعة	3.61	0.50	مرتفعة
57. أمتلك القدرة على تعزيز التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور من أجل تعزيز الفرص التعليمية	3.81	0.40	مرتفعة	3.56	0.51	مرتفعة

للطلبة ذوي الإعاقة.						
58. أساهم في نشر الوعي بأهمية التنوع الشمولي بين جميع أفراد المدرسة، بمن في ذلك الطلبة والمعلمون والإدارة .	3.75	0.45	مرتفعة	3.50	0.51	مرتفعة
59. مُلّم بالتشاور والعمل التعاوني خلال اتخاذ القرارات الإدارية والتعليمية لصالح الطلبة ذوي الإعاقة على مستوى المدارس والمناطق.	3.69	0.48	مرتفعة	3.44	0.70	مرتفعة
60. مُلّم بممارسات العمل التعاوني التي تدعم إدارة البرامج والخدمات للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.	3.75	0.58	مرتفعة	3.44	0.51	مرتفعة
61. لدي القدرة على توظيف أساليب العمل التعاوني لإشراك الأفراد ذوي العلاقة في (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم التربوي).	3.75	0.45	مرتفعة	3.39	0.50	مرتفعة
62. أستطيع كسر الحواجز الاجتماعية والثقافية لتعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلبة .	3.69	0.60	مرتفعة	3.56	0.51	مرتفعة
63. لدي القدرة على تعزيز استقبال جميع الطلبة في بيئة مدرسية جامعة تلبي احتياجاتهم الفردية.	3.75	0.58	مرتفعة	3.39	0.61	مرتفعة
64. أستطيع خلق بيئة تعليمية عادلة لجميع الطلبة، بغض النظر عن قدراتهم أو احتياجاتهم.	3.75	0.45	مرتفعة	3.17	0.62	مرتفعة
65. أمتلك القدرة على تبني ممارسات تربوية تتسم بالإنصاف لضمان تكافؤ الفرص لجميع الطلبة، خاصة ذوي الإعاقة .	3.56	0.63	مرتفعة	3.33	0.49	مرتفعة
66. مُلِمّ بالمسؤوليات الأخلاقية التي يجب أن يتمتع بها	3.75	0.45	مرتفعة	3.44	0.51	مرتفعة

كل من له علاقة مباشرة بالطلبة ذوي الإعاقة.						
67. أتميّز بمستوى عالٍ من الممارسات الإدارية والأخلاقية عند التعامل مع كل من له علاقة مباشرة بتقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة.	3.56	0.63	مرتفعة	3.50	0.51	مرتفعة
68. أدرك المسؤوليات القانونية الملقاة على عاتقي تجاه الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.	3.63	0.50	مرتفعة	3.50	0.51	مرتفعة
69. لدي القدرة على نشر المعلومات عن الممارسات المدرسية والصفية الفعالة التي تدعم البيئة التعليمية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.	3.63	0.62	مرتفعة	3.39	0.50	مرتفعة
70. أستخدم الممارسات القائمة على الأدلة العلمية، المناسبة لخصائص الطلبة ذوي الإعاقة ومستوياتهم.	3.50	0.52	مرتفعة	3.22	0.43	مرتفعة
71. لدي المعرفة بالنظريات المهنية التخصصية، والممارسات التي تساعد على تطوير التدريس ومحتواه للطلبة ذوي الإعاقة.	3.38	0.62	مرتفعة	3.28	0.46	مرتفعة
72. أمتلك القدرة على إعداد برامج التطوير المهني للعاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم .	3.44	0.63	مرتفعة	3.06	0.64	مرتفعة
73. أمتلك مهارة تطبيق برامج التطوير المهني للعاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة لتحسين مخرجات التعليم.	3.44	0.63	مرتفعة	3.17	0.51	مرتفعة
المجال ككل	3.66	0.40	مرتفعة	3.39	0.40	مرتفعة

يتبين من الجدول (11.4) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقييم وفقاً للمسمى الوظيفي "مشرف التربية الخاصة"، أن المتوسط الحسابي للمجال ككل بلغ (3.66)

والانحراف المعياري بلغ (0.40) وكانت الدرجة مرتفعة. وأن الفقرة رقم (2) التي نصت على: "أستطيع تمرير المهارات اللازمة لعمليتي التواصل والتعليم المستمرين، الداعمتين للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم" جاءت بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.34) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (18) التي نصت على: "لدي المعرفة بالنظريات المهنية التخصصية، والممارسات التي تساعد على تطوير التدريس ومحتواه للطلبة ذوي الإعاقة" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.38) وانحراف معياري (0.62) وكانت الدرجة مرتفعة.

بينما جاء المجال ككل وفقاً للمسمى الوظيفي "مرشد التعليم الجامع" بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.40) وكانت الدرجة مرتفعة. وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (3) التي نصت على: "لدي القدرة على تعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والمتخصصين لصالح الطلبة ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (0.50) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (19) التي نصت على: "أمتلك القدرة على إعداد برامج التطوير المهني للعاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.06) وانحراف معياري (0.64) وكانت الدرجة مرتفعة.

- مجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية (مدارس وكالة الأونروا)

جدول رقم (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية (مدارس وكالة الأونروا)

مجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية (مدارس وكالة الأونروا)	مدير مدرسة (مشرف مقيم)			مرشد مدرسي		
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1. لدي المعرفة بإجراءات واستراتيجيات العمل الجماعي	3.63	0.58	مرتفعة	3.39	0.70	مرتفعة

التعاوني لتسهيل عملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية.						
2. أستطيع تمرير المهارات اللازمة لعمليتي التواصل والتعليم المستمرين، الداعمتين للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.	3.51	0.60	مرتفعة	3.50	0.51	مرتفعة
3. لدي القدرة على تعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والمتخصصين لصالح الطلبة ذوي الإعاقة.	3.66	0.48	مرتفعة	3.56	0.51	مرتفعة
4. أمتلك القدرة على تعزيز التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور من أجل تعزيز الفرص التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.	3.68	0.47	مرتفعة	3.56	0.51	مرتفعة
5. أساهم في نشر الوعي بأهمية التنوع الشمولي بين جميع أفراد المدرسة، بمن في ذلك الطلبة والمعلمون والإدارة .	3.61	0.54	مرتفعة	3.56	0.51	مرتفعة
6. مُلّم بالتشاور والعمل التعاوني خلال اتخاذ القرارات الإدارية والتعليمية لصالح الطلبة ذوي الإعاقة على مستوى المدارس والمناطق.	3.51	0.55	مرتفعة	3.17	0.71	مرتفعة
7. مُلّم بممارسات العمل التعاوني التي تدعم إدارة البرامج والخدمات للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.	3.56	0.55	مرتفعة	3.17	0.71	مرتفعة
8. لدي القدرة على توظيف أساليب العمل التعاوني لإشراك الأفراد ذوي العلاقة في (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم التربوي .(	3.49	0.55	مرتفعة	3.22	0.65	مرتفعة
9. أستطيع كسر الحواجز الاجتماعية والثقافية لتعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلبة .	3.59	0.50	مرتفعة	3.50	0.62	مرتفعة
10. لدي القدرة على تعزيز استقبال جميع الطلبة في بيئة مدرسية جامعة تلبي احتياجاتهم الفردية.	3.56	0.59	مرتفعة	3.61	0.50	مرتفعة
11. أستطيع خلق بيئة تعليمية عادلة لجميع الطلبة، بغض	3.56	0.55	مرتفعة	3.50	0.71	مرتفعة

النظر عن قدراتهم أو احتياجاتهم.						
12. أمتلك القدرة على تبني ممارسات تربوية تتسم بالإنصاف لضمان تكافؤ الفرص لجميع الطلبة، خاصة ذوي الإعاقة .	3.54	0.55	مرتفعة	3.44	0.62	مرتفعة
13. مُلِمّ بالمسؤوليات الأخلاقية التي يجب أن يتمتع بها كل من له علاقة مباشرة بالطلبة ذوي الإعاقة.	3.71	0.46	مرتفعة	3.72	0.46	مرتفعة
14. أتميّز بمستوى عالٍ من الممارسات الإدارية والأخلاقية عند التعامل مع كل من له علاقة مباشرة بتقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة.	3.71	0.46	مرتفعة	3.56	0.62	مرتفعة
15. أدرك المسؤوليات القانونية الملقاة على عاتقي تجاه الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.	3.71	0.46	مرتفعة	3.44	0.62	مرتفعة
16. لدي القدرة على نشر المعلومات عن الممارسات المدرسية والصفية الفعالة التي تدعم البيئة التعليمية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.	3.63	0.49	مرتفعة	3.39	0.70	مرتفعة
17. أستخدم الممارسات القائمة على الأدلة العلمية، المناسبة لخصائص الطلبة ذوي الإعاقة ومستوياتهم.	3.32	0.57	مرتفعة	3.17	0.62	مرتفعة
18. لدي المعرفة بالنظريات المهنية التخصصية، والممارسات التي تساعد على تطوير التدريس ومحتواه للطلبة ذوي الإعاقة.	3.20	0.64	مرتفعة	3.00	0.77	مرتفعة
19. أمتلك القدرة على إعداد برامج التطوير المهني للعاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم .	3.17	0.67	مرتفعة	3.00	0.84	متوسطة
20. أمتلك مهارة تطبيق برامج التطوير المهني للعاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة لتحسين مخرجات التعليم.	3.39	0.67	مرتفعة	2.72	0.83	متوسطة
المجال ككل	3.54	0.39	مرتفعة	3.36	0.44	مرتفعة

يظهر من الجدول (12.4) بالنسبة للمسمى الوظيفي "مدير مدرسة (مشرف مقيم)" أن المتوسطات الحسابية للمجال ككل بلغت (3.54) وانحراف معياري (0.39) وكانت الدرجة مرتفعة. أما الفقرات رقم (13، 14، 15) التي نصت على: "مُلِمّ بالمسؤوليات الأخلاقية التي يجب أن يتمتع بها كل من له علاقة مباشرة بالطلبة ذوي الإعاقة" و"أتميّز بمستوى عالٍ من الممارسات الإدارية والأخلاقية عند التعامل مع كل من له علاقة مباشرة بتقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة" و"أدرك المسؤوليات القانونية الملقاة على عاتقي تجاه الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم" جاءت بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.46) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (19) التي نصت على: "أمتلك القدرة على إعداد برامج التطوير المهني للعاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.17) وانحراف معياري (0.67) وكانت الدرجة مرتفعة.

أما في المسمى الوظيفي "مرشد مدرسي" فجاءت المتوسطات الحسابية للمجال ككل (3.36) وانحراف معياري (0.44) وكانت الدرجة مرتفعة. والفقرة رقم (3) التي نصت على: "مُلِمّ بالمسؤوليات الأخلاقية التي يجب أن يتمتع بها كل من له علاقة مباشرة بالطلبة ذوي الإعاقة" جاءت بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.46) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (20) التي نصت على: "أمتلك مهارة تطبيق برامج التطوير المهني للعاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة لتحسين مخرجات التعليم" بأقل متوسط حسابي بلغ (2.72) وانحراف معياري (0.83) وكانت الدرجة متوسطة.

- مجال البيئة الفيزيقية (المدارس الحكومية)

جدول رقم (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال البيئة الفيزيقية (المدارس الحكومية)

البيئة الفيزيقية (المدارس الحكومية)	مشرف التربية الخاصة	مرشد التعليم الجامع

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1. أعمل على متابعة حصول الطلبة ذوي الإعاقة على فرص متساوية للوصول إلى المرافق والخدمات التعليمية.	3.81	0.40	مرتفعة	3.50	0.51	مرتفعة
2. أتحقق من تصميم مباني المدرسة لتناسب الطلبة ذوي الإعاقة، مثل توفير (ممرات مُيسّرة، مداخل مُكيّفة، أرضيات مناسبة، حمامات مجهزة، إضاءة جيدة).	3.56	0.63	مرتفعة	3.50	0.62	مرتفعة
3. لدي المعرفة بآلية تقييم احتياجات البنية التحتية وتكييفها لتناسب جميع أنواع الإعاقات.	3.44	0.51	مرتفعة	3.39	0.50	مرتفعة
4. لدي القدرة على التأكد من توفير أماكن للترفيه واللعب مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة.	3.38	0.50	مرتفعة	3.06	0.80	مرتفعة
5. أقوم بمتابعة توفير احتياجات الطلبة من أدوات مساعدة ومعينات حسية كـ(المعينات البصرية، والسمعية، والأدوات التكنولوجية).	3.69	0.60	مرتفعة	3.50	0.62	مرتفعة
6. أقوم بمتابعة تسهيل وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى الوجهات المختلفة.	3.75	0.58	مرتفعة	3.39	0.70	مرتفعة
7. أُساهم بتحويل الطلبة ذوي الإعاقة إلى خدمات التأهيل المهني لضمان اكتسابهم المهارات اللازمة للعمل.	3.75	0.58	مرتفعة	3.50	0.62	مرتفعة
المجال ككل	3.63	0.40	مرتفعة	3.40	0.47	مرتفعة

يتبين من الجدول (13.4) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال البيئة الفيزيقية بالنسبة للمسمى الوظيفي "مشرف التربية الخاصة" أن المتوسط الحسابي للمجال ككل بلغ (3.63) والانحراف المعياري له بلغ (0.40) وكانت الدرجة مرتفعة. وأن الفقرة رقم (1) التي نصت على: "أعمل على متابعة حصول الطلبة ذوي الإعاقة على فرص متساوية للوصول إلى المرافق والخدمات التعليمية" جاءت بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (0.40) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (4) التي نصت على: "لدي القدرة على التأكد من توفير أماكن للترفيه واللعب مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.38) وانحراف معياري (0.50) وكانت الدرجة مرتفعة.

بينما جاء المتوسط الحسابي للمجال ككل وفقاً للمسمى الوظيفي "مرشد التعليم الجامع" (3.40) وانحراف معياري (0.47) وكانت الدرجة مرتفعة. وفي المرتبة الأولى جاءت الفقرات رقم (1، 2، 5، 7) التي نصت على: "أعمل على متابعة حصول الطلبة ذوي الإعاقة على فرص متساوية للوصول إلى المرافق والخدمات التعليمية" و"أتحقق من تصميم مباني المدرسة لتناسب الطلبة ذوي الإعاقة، مثل توفير (ممرات مُيسّرة، مداخل مُكيّفة، أرضيات مناسبة، حمامات مجهزة، إضاءة جيدة)" و"أقوم بمتابعة توفير احتياجات الطلبة من أدوات مساعدة ومعينات حسية كـ(المعينات البصرية، والسمعية، والأدوات التكنولوجية)" و"أُساهم بتحويل الطلبة ذوي الإعاقة إلى خدمات التأهيل المهني لضمان اكتسابهم المهارات اللازمة للعمل" بمتوسط حسابي (3.50) لكل منهما وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (4) التي نصت على: "لدي القدرة على التأكد من توفير أماكن للترفيه واللعب مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.06) وانحراف معياري (0.80) وكانت الدرجة مرتفعة.

مجال البيئة الفيزيقية (مدارس وكالة الأونروا)

جدول رقم (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـفقرات مجال البيئة الفيزيقية (وكالة الأونروا)

البيئة الفيزيقية (وكالة الأونروا)	مدير مدرسة (مشرف مقيم)			مرشد مدرسي		
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1. أعمل على متابعة حصول الطلبة ذوي الإعاقة على فرص متساوية للوصول إلى المرافق والخدمات التعليمية.	3.73	0.45	مرتفعة	3.50	0.51	مرتفعة
2. أتحقق من تصميم مباني المدرسة لتناسب الطلبة ذوي الإعاقة، مثل توفير (ممرات مُيسّرة، مداخل مُكيّفة، أرضيات مناسبة، حمامات مجهزة، إضاءة جيدة).	3.46	0.78	مرتفعة	3.11	0.76	مرتفعة
3. لدي المعرفة بآلية تقييم احتياجات البنية التحتية وتكييفها لتناسب جميع أنواع الإعاقات.	3.56	0.55	مرتفعة	3.00	0.77	متوسطة
4. لدي القدرة على التأكد من توفير أماكن للترفيه واللعب مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة.	3.49	0.68	مرتفعة	3.22	0.65	مرتفعة
5. أقوم بمتابعة توفير احتياجات الطلبة من أدوات مساعدة ومعينات حسية كـ(المعينات البصرية، والسمعية، والأدوات التكنولوجية).	3.41	0.74	مرتفعة	3.06	0.64	مرتفعة
6. أقوم بمتابعة تسهيل وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى الوجهات المختلفة.	3.49	0.51	مرتفعة	3.22	0.65	مرتفعة
7. أُساهم بتحويل الطلبة ذوي الإعاقة إلى خدمات التأهيل المهني لضمان اكتسابهم المهارات اللازمة للعمل.	3.44	0.55	مرتفعة	3.28	0.67	مرتفعة
المجال ككل	3.51	0.47	مرتفعة	3.20	0.44	مرتفعة

يظهر من الجدول (14.4) بالنسبة للمسمى الوظيفي "مدير مدرسة (مشرف مقيم)" أن المتوسط الحسابي للمجال ككل بلغ (3.51) والانحراف المعياري بلغ (0.47) وكانت الدرجة مرتفعة. والفقرة رقم (1) التي نصت على: "أعمل على متابعة حصول الطلبة ذوي الإعاقة على فرص متساوية للوصول إلى المرافق والخدمات التعليمية" جاءت بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.45) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (5) التي نصت على: "أقوم بمتابعة توفير احتياجات الطلبة من أدوات مساعدة ومعينات حسية كـ(المعينات البصرية، والسمعية، والأدوات التكنولوجية)" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.41) وانحراف معياري (0.74) وكانت الدرجة مرتفعة.

أما بالنسبة للمسمى الوظيفي "مرشد مدرسي" فجاء المجال ككل بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.44) وكانت الدرجة مرتفعة. والفقرة رقم (1) التي نصت على: " أعمل على متابعة حصول الطلبة ذوي الإعاقة على فرص متساوية للوصول إلى المرافق والخدمات التعليمية" جاءت بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.51) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (3) التي نصت على: "لدي المعرفة بآلية تقييم احتياجات البنية التحتية وتكييفها لتناسب جميع أنواع الإعاقات" بأقل متوسط حسابي بلغ (3.00) وانحراف معياري (0.77) وكانت الدرجة متوسطة.

3.4 السؤال الثالث للدراسة: هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) في درجة استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع لنظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية باختلاف النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الرباعي (4-way-ANOVA) تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي)، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع لنظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي)

		حكومية (ن=39)			وكالة الأونروا (ن = 78)		
المتغيرات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع الاجتماعي	ذكر	20	3.01	0.59	28	2.60	0.40
	أنثى	19	2.61	0.47	50	2.72	0.50
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	24	2.89	0.54	40	2.64	0.45
	دراسات عليا	15	2.69	0.60	38	2.72	0.49
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	1	3.33	-	5	2.53	0.31
	من 5 إلى 10 سنوات	9	2.79	0.33	7	2.68	0.58
	أكثر من 10 سنوات	29	2.80	0.62	66	2.69	0.47
المسمى الوظيفي	مشرف التربية الخاصة	14	3.10	0.56	=	=	=
	مرشد التعليم الجامع	25	2.65	0.51	=	=	=
	مدير مدرسة (مشرف مقيم)	=	=	=	56	2.71	0.49
	مرشد مدرسي	=	=	=	22	2.60	0.40

يظهر من الجدول (15.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع حول نظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية (الحكومية ووكالة الأونروا) تعزى إلى المتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي) ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين الرباعي (4-way-ANOVA) على درجة استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع لنظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية، والجدول (17.4) يوضح ذلك.

جدول (16.4): نتائج تحليل التباين الرباعي (4-way-ANOVA) للكشف عن الفروق بين درجة استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي مرشدي التعليم الجامع حول نظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية (الحكومية ووكالة الأونروا) تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي)

جهة العمل	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	دلالة "F" الإحصائية
حكومية (ن=39)	النوع الاجتماعي	0.931	1	0.931	3.567	0.068
	المؤهل العلمي	0.073	1	0.073	0.281	0.600
	سنوات الخبرة	0.236	2	0.118	0.453	0.640
	المسمى الوظيفي	1.464	1	1.464	*5.607	0.024
	الخطأ	8.617	33	0.261		
	المجموع المصحح	12.035	38			
وكالة الغوث الدولية (ن=78)	النوع الاجتماعي	0.299	1	0.299	1.323	0.254
	المؤهل العلمي	0.025	1	0.025	0.111	0.740
	سنوات الخبرة	0.021	2	0.010	0.046	0.955
	المسمى الوظيفي	0.148	1	0.148	0.657	0.420
	الخطأ	16.266	72	0.226		

	المجموع المصحح	16.856	77			

* دالة عند مستوى الدلالة (a = 0.05) ** دالة عند مستوى الدلالة (a = 0.01)

يظهر من الجدول (16.4) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) في درجة استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع لنظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية (الحكومية) تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، حيث لم تصل قيمة "F" إلى مستوى الدلالة الإحصائية، باستثناء المسمى الوظيفي حيث بلغت قيمة F (5.607) وبدلالة إحصائية (0.024) لصالح (مشرف التربية الخاصة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.10) بينما بلغ (مرشد التعليم الجامع) (2.65). جدول (22).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) في درجة استجابات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع لنظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية (وكالة الأونروا) تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي)، حيث لم تصل قيمة "F" إلى مستوى الدلالة الإحصائية (a= 0.05).

4.4 عرض نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) في درجة متوسط استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية تعزى إلى النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق تحليل التباين الرباعي (4-way-ANOVA) تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (18.4): نتائج تحليل التباين الرباعي (4-way-ANOVA) للكشف عن الفروق بين درجة متوسط استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية تعزى إلى النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي

جهة العمل	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	دلالة "F" الإحصائية
حكومية (ن=34)	النوع الاجتماعي	.022	1	.022	.214	.647
	المؤهل العلمي	.379	1	.379	3.671	.066
	سنوات الخبرة	1.124	2	.562	**5.441	.010
	المسمى الوظيفي	.443	1	.443	*4.285	.048
	الخطأ	2.893	28	.103		
	المجموع المصحح	5.225	33			
وكالة الأونروا (ن=59)	النوع الاجتماعي	.014	1	.014	.084	.773
	المؤهل العلمي	.016	1	.016	.094	.761
	سنوات الخبرة	.205	2	.102	.603	.551
	المسمى الوظيفي	.755	1	.755	*4.441	.040
	الخطأ	9.011	53	.170		
	المجموع المصحح	9.856	58			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يظهر من الجدول (17.4) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) في متوسط استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية (الحكومية) تعزى إلى سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة F (5.441) وبدلالة إحصائية (0.10) وإلى المسمى الوظيفي حيث بلغت قيمة F (4.285) وبدلالة إحصائية (0.048)، ولم تظهر

فروق تبعاً للمتغيرات (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي)، حيث لم تصل قيمة "F" إلى مستوى الدلالة الإحصائية (a= 0.05).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) في متوسط استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية (وكالة الأونروا) تعزى إلى المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة F (4.441)، وبدلالة إحصائية (0.040)، ولم تظهر فروق تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة)، حيث لم تصل قيمة "F" إلى مستوى الدلالة الإحصائية (a= 0.05).

5.4 السؤال الخامس: ما الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب تصنيفهم الوظيفي، كما في الجداول الآتية:

جدول (18.4) الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مشرف التربية الخاصة (ن= 14)

الرقم	الصعوبة	التكرار	النسبة المئوية
1	ضعف الدعم والتمويل (قلة الإمكانات المادية) وارتفاع أسعار المعينات والأدوات المساعدة.	8	24.24
2	قلة الكوادر المدربة (عدم وجود معلمين متخصصين في التربية الخاصة في كل مدرسة).	8	24.24
3	غياب التوعية المجتمعية الخاصة بتعزيز مفهوم التعليم الجامع وطنياً والإحاطة المستمرة للتوعية بحقوق ذوي الإعاقة.	7	21.21
4	الأوضاع السياسية التي مرت فيها البلاد في آخر أربع سنوات.	4	12.12

5	ضعف مشاركة جميع الأطراف والوزارات في التدخل كل حسب تخصصه.	1	3.03
6	الابتعاد عن تطوير أدوات تشخيص وإستراتيجيات إعداد المعلمين وتنمية قدراتهم في استخدام أدوات وتقنيات تيسر عملية الدمج وتجعلها أكثر فاعلية.	1	3.03
7	انخفاض الجانب الإنساني والديني لدى من يتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.	1	3.03
8	عدم وجود حصص تفريغ لمسؤولي التعليم الجامع، والعبء الموجود على المعلمين بشكل عام.	1	3.03
9	عدم تحديد احتياجات التعلم الخاصة بالأطفال والتحديات التي يواجهونها.	1	3.03
10	عدم وجود نظام ثابت وواضح للتدخل مع الأشخاص ذوي الإعاقة.	1	3.03
	المجموع	33	100.00

يظهر من الجدول (18.4) أن أبرز الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مشرف التربية الخاصة، كانت "ضعف الدعم والتمويل (قلة الإمكانات المادية) وارتفاع أسعار المعينات والأدوات المساعدة"، "قلة الكوادر المدربة (عدم وجود معلمين متخصصين في التربية الخاصة في كل مدرسة)" بتكرار بلغ (8) وبنسبة مئوية (24.24%) لكل منهما، ثم جاء "غياب التوعية المجتمعية الخاصة بتعزيز مفهوم التعليم الجامع وطنياً والإحاطة المستمرة للتوعية بحقوق ذوي الإعاقة" بتكرار (7) ونسبة مئوية (21.21%)، ثم جاءت "الأوضاع السياسية التي مرت فيها البلاد في آخر أربع سنوات" بتكرار (4) ونسبة مئوية (12.12%)، أما أقل الصعوبات من وجهة نظر مشرف التربية الخاصة في المدارس الحكومية فكانت: ضعف مشاركة جميع الأطراف والوزارات في التدخل كل حسب

تخصصه، والابتعاد عن تطوير أدوات تشخيص وإستراتيجيات إعداد المعلمين وتنمية قدراتهم في استخدام أدوات وتقنيات تيسر عملية الدمج وتجعلها أكثر فاعلية، وانخفاض الجانب الإنساني والديني لدى من يتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، وعدم وجود حصص تفريغ لمسؤولي التعليم الجامع والعبء الموجود على المعلمين بشكل عام، وعدم تحديد احتياجات التعلم الخاصة بالأطفال والتحديات التي يواجهونها، وعدم وجود نظام ثابت وواضح للتدخل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، بتكرار واحد لكل منها، ونسبة مئوية (3.03%).

جدول (19.4) الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مرشد التعليم الجامع (ن= 25)

الرقم	الصعوبة	التكرار	النسبة المئوية
1	ضعف الإمكانات المادية وعدم تهيئة المدارس بشكل مناسب لعملية الدمج.	22	33.85
2	ضعف الكوادر المدربة (ضعف الكفاءة المهنية) للتعامل مع التعليم الجامع لذوي الاحتياجات الخاصة.	14	21.54
3	انخفاض معرفة المعلمين والأهل والمجتمع بأهمية الدمج والتعليم الجامع (عدم التوعية المجتمعية).	12	18.46
4	عدم وجود فريق متخصص أو مراكز متخصصة في كل مديرية من حيث (علاج طبيعي علاج وظيفي علاج نطق ولغة وإرشاد وتربية خاصة).	6	9.23
5	عدم التنسيق بين الجهات الرسمية المختصة بعملية الدمج، وضعف الاهتمام الرسمي بذوي الاحتياجات الخاصة.	6	9.23
6	عدم وجود مناهج دراسية ملائمة لعملية الدمج.	2	3.08
7	العبء الكبير الملقى على عاتق المعلمين وعدم تفريغ متخصصين	2	3.08

	لعملية الدمج.		
8	صعوبة الوضع الراهن نتيجة الأوضاع السياسية والحرب.	1	1.54
	المجموع	65	% 100

يظهر من الجدول (19.4) أن أبرز الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مرشد التعليم الجامع، كانت "ضعف الإمكانات المادية وعدم تهيئة المدارس بشكل مناسب لعملية الدمج" بتكرار (22) ونسبة مئوية (33.85%)، ثم جاء "ضعف الكوادر المدربة (ضعف الكفاءة المهنية) للتعامل مع التعليم الجامع لذوي الاحتياجات الخاصة" بتكرار (14) ونسبة مئوية (21.54%)، ثم جاء" انخفاض معرفة المعلمين والأهل والمجتمع بأهمية الدمج والتعليم الجامع (عدم التوعية المجتمعية)" بتكرار (12) ونسبة مئوية (18.46%)، ثم جاء "عدم وجود فريق متخصص أو مراكز متخصصة في كل مديرية من حيث (علاج طبيعي علاج وظيفي علاج نطق ولغة وإرشاد وتربية خاصة)" و"عدم التنسيق بين الجهات الرسمية المختصة بعملية الدمج، وضعف الاهتمام الرسمي بذوي الاحتياجات الخاصة" بتكرار (6) ونسبة مئوية (9.23%)، ثم جاء "عدم وجود مناهج دراسية ملائمة لعملية الدمج" و"العبء الكبير الملقى على عاتق المعلمين وعدم تفريغ متخصصين لعملية الدمج" بتكرار (2) ونسبة مئوية (3.08%) لكل منهما، وأخيراً جاءت "صعوبة الوضع الراهن نتيجة الأوضاع السياسية والحرب" بتكرار واحد ونسبة مئوية (1.54%).

جدول (20.4) الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في مدارس وكالة الأونروا من وجهة نظر مدير المدرسة (كمشرف مقيم) (ن = 56)

الرقم	الصعوبة	التكرار	النسبة المئوية
1	عدم توفر الإمكانات والمعينات المناسبة في المدرسة لعملية الدمج (غياب البيئة	56	30.11

	المناسبة– وعدم وجود غرف مصادر للتعلم مناسبة – اكتظاظ الصفوف).		
2	عدم وجود كوادر مدربة ومتخصصة (من معلمين ومشرفين) للتعامل مع عملية الدمج وتحديد مستوى الإعاقة.	47	25.27
3	ضعف الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة وعملية الدمج (ضعف توعية المعلمين والطلبة والمجتمع وبعض المؤسسات المعنية).	32	17.20
4	عدم وجود خطط ومناهج وتقييم تناسب عملية الدمج.	28	15.05
5	العبء الزائد على المعلمين وعدم وجود الوقت الكافي للاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة.	14	7.53
6	عدم توفر الرعاية الصحية الكافية (ممرض أو طبيب) في المدرسة أو مراكز متخصصة.	7	3.76
7	الأوضاع السياسية السائدة.	2	1.08
	المجموع	186	%100

يظهر من الجدول (20.4) أن أبرز الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في مدارس وكالة الأونروا من وجهة نظر مدير المدرسة (كمشرف مقيم) كانت "عدم توفر الإمكانات والمعينات المناسبة في المدرسة لعملية الدمج (غياب البيئة المناسبة– وعدم وجود غرف مصادر للتعلم مناسبة – اكتظاظ الصفوف)" بتكرار (56) ونسبة مئوية (30.11%)، ثم جاء "عدم وجود كوادر مدربة ومتخصصة (من معلمين ومشرفين) للتعامل مع عملية الدمج وتحديد مستوى الإعاقة" بتكرار (47) ونسبة مئوية (25.27%)، ثم جاء "ضعف الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة وعملية الدمج (ضعف توعية المعلمين والطلبة والمجتمع وبعض المؤسسات المعنية)" بتكرار (32) ونسبة مئوية (17.20%)، ثم جاء "عدم وجود خطط ومناهج وتقييم مناسبة لعملية الدمج" بتكرار (28) ونسبة مئوية (15.05%)، ثم جاء "العبء الزائد

على المعلمين وعدم وجود الوقت الكافي للاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة" بتكرار (14) ونسبة مئوية (7.53%)، ثم جاء "عدم توفر الرعاية الصحية الكافية (ممرض أو طبيب) في المدرسة أو مراكز متخصصة" بتكرار (7) ونسبة مئوية (3.76%)، وأخيراً جاءت "الأوضاع السياسية السائدة" بتكرار (2) ونسبة مئوية (1.08%).

جدول (21.4) الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في مدارس وكالة الأونروا من وجهة نظر المرشد المدرسي (ن = 22)

الرقم	الصعوبة	التكرار	النسبة المئوية
1	عدم وجود كوادر مدربة من المعلمين والمختصين للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (عملية الدمج).	18	24.66
2	عدم جاهزية المدارس من حيث الإمكانات للتعامل مع عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (ضعف المرافق واكتظاظ الصفوف).	17	23.29
3	ضعف التوعية المجتمعية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة (الأهالي، المعلمين، الطلاب).	10	13.70
4	عدم تفهم الجهات الرسمية وتعاونها بخصوص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في عملية الدمج وعدم وجود قوانين لحمايتهم.	10	13.70
5	عدم وجود مناهج مناسبة لعملية الدمج من حيث التقييم والمحتوى والأنشطة والوقت.	9	12.33
6	عدم وجود دعم مادي للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (الظروف الاقتصادية الصعبة).	6	8.22
7	عدم وجود مراكز متخصصة تشرف على ذوي الاحتياجات الخاصة.	3	4.11
	المجموع	73	%100

يظهر من الجدول (21.4) أن أبرز الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في مدارس وكالة الأونروا من وجهة نظر المرشد المدرسي هي "عدم وجود كوادر مدربة من المعلمين والمختصين للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (عملية الدمج)"، بتكرار (18) ونسبة مئوية (24.66%)، ثم جاءت صعوبة "عدم جاهزية المدارس من حيث الإمكانات للتعامل مع عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (ضعف المرافق واكتظاظ الصفوف)" بتكرار (17) ونسبة مئوية (23.29%)، ثم جاءت صعوبة "ضعف التوعية المجتمعية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة (الأهالي، المعلمين، الطلاب)"، و"عدم تفهم الجهات الرسمية وتعاونها بخصوص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في عملية الدمج وعدم وجود قوانين لحمايتهم" بتكرار (10) ونسبة مئوية (13.70) لكل منهما، ثم جاءت صعوبة "عدم وجود مناهج مناسبة لعملية الدمج من حيث التقييم والمحتوى والأنشطة والوقت" بتكرار (9) ونسبة مئوية (12.33%)، ثم جاءت صعوبة "عدم وجود دعم مادي للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (الظروف الاقتصادية الصعبة)" بتكرار (6) ونسبة مئوية (8.22%)، وأخيراً "عدم وجود مراكز متخصصة تشرف على ذوي الاحتياجات الخاصة"" بتكرار (3) ونسبة مئوية (4.11%).

6.4 السؤال السادس: ما هي الحلول المقترحة لمواجهة الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب تصنيفهم الوظيفي، كما في الجداول الآتية:

جدول (22.4) مقترحات الحلول التي اقترحها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مشرف التربية الخاصة (14)

الرقم	مقترحات الحلول	التكرار	النسبة المئوية
1	تعيين عدد كاف من مرشدي التعليم الجامع يسمح للمرشد بالمتابعة بشكل دوري	7	28.00

	ومستمر (تدريب كادر متخصص وكاف من الجهات الرسمية).		
2	توفير الإمكانات اللازمة (المعينات والأدوات المساعدة) وتهيئة البيئة المدرسية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة– لعملية الدمج.	6	24.00
3	توعية العاملين في المدرسة وفئات المجتمع المحلي بحاجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة– وعملية الدمج– وتكوين اتجاهات إيجابية نحوهم.	6	24.00
4	إيجاد خطط واضحة وميزانية واضحة للمتابعة والرقابة والتقييم مبنية على أساس يحدد أدوار ومسؤوليات كل جهة داعمة لنظام التعليم الجامع.	4	16.00
5	توفير كادر (طاقم) تشخيصي لحالات ذوي الاحتياجات الخاصة.	1	4.00
6	تفعيل وسائل التعلم والإرشاد عن بعد.	1	4.00
	المجموع	25	%100

يظهر من الجدول (22.4) أن أبرز مقترحات الحلول التي اقترحها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مشرف التربية الخاصة هي "تعيين عدد كاف من مرشدي التعليم الجامع يسمح للمرشد بالمتابعة بشكل دوري ومستمر (تدريب كادر متخصص وكاف من الجهات الرسمية)" بتكرار (7) ونسبة مئوية (28%)، ثم جاء مقترح "توفير الإمكانات اللازمة (المعينات والأدوات المساعدة) وتهيئة البيئة المدرسية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة– لعملية الدمج" ومقترح "توعية العاملين في المدرسة وفئات المجتمع المحلي بحاجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة– وعملية الدمج– وتكوين اتجاهات إيجابية نحوهم" بتكرار (6) ونسبة مئوية (24%) لكل منهما، ثم جاء مقترح "إيجاد خطط واضحة وميزانية واضحة للمتابعة والرقابة والتقييم مبنية على أساس يحدد أدوار ومسؤوليات كل جهة داعمة لنظام التعليم الجامع" بتكرار (4) ونسبة مئوية (16%)، ثم جاء مقترح " توفير كادر (طاقم) تشخيصي لحالات ذوي

الاحتياجات الخاصة" ومقترح "تفعيل وسائل التعلم والإرشاد عن بعد" بتكرار (1) ونسبة مئوية (4 %) لكل منهما.

جدول (23.4) مقترحات الحلول التي اقترحها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مرشد التعليم الجامع (ن= 25)

الرقم	مقترحات الحلول	التكرار	النسبة المئوية
1	التوعية وإعداد دورات تدريبية لجميع الجهات المعنية بالتعليم الجامع (مديرين، معلمين، مؤسسات مجتمع محلي، أولياء أمور، طلبة).	14	24.56
2	توفير وتدريب كادر متخصص كاف للعناية بالتعليم الجامع.	14	24.56
3	توفير بيئة مدرسية مناسبة (غرف مصادر وغرف صفية وخدمات مناسبة) لذوي الاحتياجات الخاصة.	12	21.05
4	توفير مناهج دراسية متوائمة مع التعليم الجامع.	6	10.53
5	إقرار قوانين أو تعليمات واضحة وتعميمها على المدارس بخصوص التعليم الجامع.	5	8.77
6	توفير الإمكانات المادية لدعم عملية الإرشاد الجمعي- التعليم الجامع لذوي الاحتياجات الخاصة.	3	5.26
7	تخصيص مكافآت وامتيازات مهنية لمرشدي التعليم الجامع لتشجيعهم على متابعة مهام التعليم الجامع.	3	5.26
	المجموع	57	%100

يظهر من الجدول (23.4) أن أبرز مقترحات الحلول التي اقترحها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مرشد التعليم الجامع هي "توعية وإعداد دورات تدريبية لجميع الجهات المعنية بالتعليم الجامع (مديرين، معلمين، مؤسسات مجتمع محلي، أولياء أمور، طلبة)" و"توفير وتدريب كادر متخصص كاف للعناية بالتعليم الجامع" بتكرار

(14) ونسبة مئوية (24.56%) لكل منهما، وتوفير بيئة مدرسية مناسبة (غرف مصادر وغرف صفية وخدمات مناسبة) لذوي الاحتياجات الخاصة بتكرار (12) ونسبة مئوية (21.05%)، ثم جاء مقترح "توفير مناهج دراسية متوائمة مع التعليم الجامع" بتكرار (6) ونسبة مئوية (10.53%)، ثم جاء مقترح "إقرار قوانين أو تعليمات واضحة وتعميمها على المدارس بخصوص التعليم الجامع" بتكرار (5) ونسبة مئوية (8.77%)، ثم جاء مقترح "توفير الإمكانات المادية لدعم عملية الإرشاد الجمعي– التعليم الجامع لذوي الاحتياجات الخاصة" و"تخصيص مكافآت وامتيازات مهنية لمرشدي التعليم الجامعة لتشجيعهم على متابعة مهام التعليم الجامع" بتكرار (3) ونسبة مئوية (5.26%).

جدول (24.4) مقترحات الحلول التي اقترحها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في مدارس وكالة الأونروا من وجهة نظر مدير المدرسة (كمشرف مقيم) (ن = 56)

الرقم	مقترحات الحلول	التكرار	النسبة المئوية
1	تهيئة البنية التحتية المدرسية من حيث الإمكانات المتاحة والمرافق اللازمة (غرف مصادر متخصصة، وتعلم نشط، مصاعد وغيرها..) للتعامل مع عملية الدمج.	51	33.12
2	تدريب وتأهيل وتعيين كادر متخصص (مشرف تعليم جامع) للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الجامع وتقديم الدعم المهني المناسب لهم.	31	20.13
3	عمل دورات تأهيلية وتدريبات للكادر التعليمي لزيادة قدرتهم على التعامل مع التعليم الجامع.	20	12.99
4	توفير مناهج وبرامج متخصصة مناسبة للتعامل مع التعليم الجامع.	15	9.74
5	تقديم التوعية والتوجيه لجميع فئات المجتمع حول التعليم الجامع وتقبل ذوي الاحتياجات الخاصة (أولياء أمور – طلبة– مؤسسات مجتمعية).	13	8.44
6	تخفيض نصاب المعلمين وتفريغ بعضهم لمتابعة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم الاعتماد على البدلاء.	10	6.49

7	توفير الدعم المادي لذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الجامع.	4	2.60
8	توفير كادر طبي متخصص لتشخيص حالات ذوي الاحتياجات الخاصة (دسلكسيا ودسكلكوليا)	3	1.95
9	تقليل عدد الطلبة في الصف الواحد (معالجة الاكتظاظ) ليسمح بمتابعة وتطبيق التعليم الجامع.	2	1.30
10	تخصيص شعب منفصلة لذوي الاحتياجات الخاصة ليسهل التعامل معهم.	2	1.30
11	تزويد المدارس بعناوين المراكز المتخصصة للعناية بذوي الاحتياجات الخاصة للاستشارة.	1	0.65
12	الاستفادة والاطلاع على خبرات الدول المجاورة من خلال ابتعاث معلمين للاستفادة من تجارب الآخرين.	1	0.65
13	إجراء دراسات حول التعليم الجامع– وعمليات دمج الطلبة.	1	0.65
	المجموع	154	100.00

يظهر من الجدول (24.4) أن أبرز مقترحات الحلول التي اقترحها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في مدارس وكالة الأونروا من وجهة نظر مدير المدرسة (كمشرف مقيم) كان "تهيئة البنية التحتية المدرسية من حيث الإمكانات المتاحة والمرافق اللازمة (غرف مصادر متخصصة، وتعلم نشط، مصاعد وغيرها..) للتعامل مع التعليم الجامع بتكرار (51) ونسبة مئوية (33.12%)، ثم جاء مقترح "تدريب وتأهيل وتعيين كادر متخصص (مشرف تعليم جامع) للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الجامع وتقديم الدعم المهني المناسب لهم" بتكرار (31) ونسبة مئوية (20.13%)، ثم جاء "عمل دورات تأهيلية وتدريبات للكادر التعليمي لزيادة قدرتهم على التعامل مع التعليم الجامع" بتكرار (20) ونسبة مئوية (12.99%)، ثم جاء مقترح "توفير

مناهج وبرامج متخصصة مناسبة للتعامل مع التعليم الجامع" بتكرار (15) ونسبة مئوية (9.74%)، ثم جاء "تقديم التوعية والتوجيه لجميع فئات المجتمع حول التعليم الجامع وتقبل ذوي الاحتياجات الخاصة (أولياء أمور – طلبة– مؤسسات مجتمعية)" بتكرار (13) ونسبة مئوية (8.44%)، ثم جاء "تخفيض نصاب المعلمين وتفريغ بعضهم لمتابعة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم الاعتماد على البدلاء" بتكرار (10) ونسبة مئوية (6.49%)، ثم جاء مقترح "توفير الدعم المادي لذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الجامع" بتكرار (4) ونسبة مئوية (2.60%)، ثم جاء مقترح "توفير كادر طبي متخصص لتشخيص حالات ذوي الاحتياجات الخاصة (دسلكسيا ودسكلكوليا)" بتكرار (3) ونسبة مئوية (1.95%) ومقترح "تقليل عدد الطلبة في الصف الواحد (معالجة الاكتظاظ) ليسمح بمتابعة وتطبيق التعليم الجامع" ومقترح "تخصيص شعب منفصلة لذوي الاحتياجات الخاصة ليسهل التعامل معهم" بتكرار (2) ونسبة مئوية (1.30%) لكل منهما، وأخيراً جاءت مقترحات "تزويد المدارس بعناوين المراكز المتخصصة للعناية بذوي الاحتياجات الخاصة للاستشارة" و"الاستفادة والاطلاع على خبرات الدول المجاورة من خلال ابتعاث معلمين للاستفادة من تجارب الآخرين" و"إجراء دراسات حول التعليم الجامع– وعمليات دمج الطلبة" بتكرار (1) ونسبة مئوية (0.65%) لكل منهما.

جدول (25.4) مقترحات الحلول التي اقترحها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في مدارس وكالة الأونروا من وجهة نظر المرشد المدرسي (ن= 22)

الرقم	**مقترحات الحلول**	التكرار	النسبة المئوية
1	توفير الكوادر المتخصصة والمرشدين للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (التعليم الجامع).	13	23.64
2	توفير البيئة المدرسية الملائمة من مرافق المدرسة، غرف مصادر، ومعينات تربوية) لتسهيل التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (التعليم الجامع).	11	20.00

3	توفير التأهيل المهني وتدريب العاملين في المدرسة على التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	10	18.18
4	توعية فئات المجتمع المحلي ومؤسسات المجتمع المدني بالتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (معلمين، أولياء أمر، فئات مجتمع محلي).	6	10.91
5	توفير المناهج المناسبة والبرامج المتخصصة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (التعليم الجامع).	5	9.09
6	تخفيض عدد الطلبة في الصفوف لتمكين المعلمين من التعامل مع إستراتيجية التعليم الجامع.	2	3.64
7	توفير الدعم المادي المناسب لدعم ذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الجامع.	2	3.64
8	توفير كوادر طبية (طاقم طبي) لفحص ومتابعة بعض الحالات داخل المدرسة.	2	3.64
9	تخفيض نصاب المعلمين لتسهيل عملية التعامل مع إستراتيجية التعليم الجامع.	1	1.82
10	تشجيع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وزيادة دافعيتهم نحو التعلم الجامع.	1	1.82
11	محاولة توفير الدعم الدولي لذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الجامع.	1	1.82
12	وضع القوانين المناسبة لحماية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.	1	1.82
	المجموع	55	%100

يظهر من الجدول (25.4) أن أبرز مقترحات الحلول التي اقترحها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في مدارس وكالة الأونروا من وجهة نظر المرشد المدرسي هي "توفير الكوادر المتخصصة والمرشدين للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (التعليم الجامع)" بتكرار (13) ونسبة مئوية (23.64%)، ثم جاء "توفير البيئة المدرسية الملائمة من مرافق المدرسة، غرف مصادر، ومعينات تربوية) لتسهيل التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (التعليم الجامع)" بتكرار (11) ونسبة مئوية (20%) ثم جاء مقترح "توفير التأهيل المهني وتدريب العاملين في

المدرسة على التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة" بتكرار (10) ونسبة مئوية (18.18%) ثم جاء مقترح "توعية فئات المجتمع المحلي ومؤسسات المجتمع المدني على التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (معلمين، أولياء أمر، فئات مجتمع محلي)" بتكرار (6) ونسبة مئوية (10.91) ثم جاء مقترح "توفير المناهج المناسبة والبرامج المتخصصة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (التعليم الجامع)" بتكرار (5) ونسبة مئوية (9.09%)، ثم جاء مقترح "تخفيض عدد الطلبة في الصفوف لتمكين المعلمين من التعامل مع إستراتيجية التعليم الجامع" ومقترح "توفير الدعم المادي المناسب لدعم ذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الجامع" ومقترح "توفير كوادر طبية (طاقم طبي) لفحص ومتابعة بعض الحالات داخل المدرسة" بتكرار (2) ونسبة مئوية (3.64%) لكل منهما، وأخيرا جاءت مقترحات: "تخفيض نصاب المعلمين لتسهيل عملية التعامل مع إستراتيجية التعليم الجامع" و"تشجيع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وزيادة دافعيتهم نحو التعلم الجامع" و"وضع القوانين المناسبة لحماية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة" بتكرار (1) ونسبة مئوية (1.82%) لكل منهما.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

ضم هذا الفصل مناقشة للنتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة بعد مقارنتها بدراسات سابقة ذات صلة، مع تسليط الضوء على نقاط الدراسة التي ترى الباحثة أنها ساهمت في تقديم إضافة إلى المعرفة القائمة في هذا المجال. ومن ثم عرض التوصيات التي تم التوصل إليها من خلال نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

ما واقع تطبيق التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع؟

أظهرت نتائج سؤال الدراسة الأول – الذي يعبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع، كما تَحدد في أداة الدراسة – أن المتوسط الحسابي للمجال ككل وفقاً لمشرفي التربية الخاصة في المدارس الحكومية كان (3.10) وجاء بدرجة مرتفعة والانحراف المعياري بلغ (0.56). أما المتوسط الحسابي للمجال نفسه وفقاً لمرشدي التعليم الجامع فبلغ (2.65) وانحراف معياري (0.51) وبدرجة متوسطة.

وتُعزو الباحثة هذه الدرجة المرتفعة في المدارس الحكومية، إلى سعي وزارة التربية والتعليم العالي الدؤوب بالتعاون مع شركائها المحليين والدوليين إلى تحقيق غايات التعليم الجامع في مختلف مدارسها، عبر العديد من التدخلات ومن بينها اعتمادها إستراتيجية سياسة التعليم الجامع وخطتها التنفيذية، التي اشتملت على تدريب مشرفي التربية الخاصة بشكل دوري على تطوير معارفهم في مفاهيم وتطبيقات التعليم الجامع حتى يكونوا قادرين على تزويد المدارس بالدعم اللازم،

إلى جانب اعتمادها على هؤلاء المشرفين عند متابعة أي قضية تتعلق بالتعليم الجامع، وتزويدها العاملين في المدارس بأدلة إرشادية حول عملية الدمج، الأمر الذي أفضى على مدار السنوات الماضية إلى توفر غرف مصادر تقدم خدمات فردية للطلبة الذين يحتاجون إلى دعمٍ إضافي، وبيئة مدرسية تدرك أهداف سياسة التعليم الجامع، وتسعى إلى تطبيقها، على الرغم من وجود صعوبات عدة، من بينها غياب معلمين متخصصين في التربية الخاصة.

أما فيما يتعلق بالدرجة المتوسطة لمرشدي التعليم الجامع التي حصل عليها المجال ككل، فقد يعود ذلك إلى أن المناهج المعتمدة قد لا تناسب احتياجات مختلف الطلبة ذوي الإعاقة، إلى جانب قلة الموارد المالية الداعمة للبرنامج خاصة خلال السنوات الماضية جراء الحصار المالي الذي تتعرض له السلطة الوطنية الفلسطينية، الأمر الذي عرقل توفير المعينات التربوية والأجهزة والأدوات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة.

وتتوافق نتائج هذا السؤال مع ما جاء في دراسة الزعبي (2014) التي أشارت إلى أهمية المناخ الدراسي الإيجابي الذي يعزز روح التعلم الفعال، والمتواصل دون انقطاع، خاصة مع وجود غرف المصادر التي تدعم العملية التعليمية وتلبي احتياجات الطلبة، وإلى أهمية تزويد المعلمين بالمفاهيم المرتبطة بخصائص الطلبة وإدراك معالم القوة والضعف عندهم، وصقلهم بالخبرات المتعددة المساهمة في تكوين وبناء بُنى معرفية قادرة على تعليم الطلبة جميعهم لاسيما الطلبة ذوي الإعاقة. بينما ركزت دراسة بن عمار وآخرين (2023) على أهمية توفير احتياجات الطلبة من أدوات ومعينات لضمان نجاح العملية التعليمية.

وفي ما يتعلق بواقع التعليم الجامع في مدارس "الأونروا"، فقد جاء المتوسط الحسابي للمجال ككل وفقاً لمديري المدارس (المشرفين المقيمين) (2.71) بدرجة متوسطة والانحراف

المعياري (0.49). وفيما يتعلق بالمجال نفسه للمرشدين المدرسين، فقد بلغ (2.60) وبدرجة متوسطة والانحراف المعياري (0.40).

وتعزو الباحثة الدرجة المتوسطة لواقع التعليم الجامع في مدارس الأونروا للمسميين الوظيفين مدير مدرسة (مشرف مقيم) ومرشد مدرسي (مرشد التعليم الجامع) إلى ضعف ميزانية التعليم في وكالة الأونروا وقلة شركائها المحليين والدوليين إذا ما قورنت بوزارة التربية والتعليم العالي التي تمتلك إمكانيات أكبر وإدارات تربوية متخصصة بالتدريب، ومن أبرزها المعهد الوطني للتدريب، ومراكز التدريب التابعة لمختلف مديرياتها، الأمر الذي أدى بدوره إلى قلة التحاق معلمي (الأونروا) بدورات لها علاقة بالتعليم الجامع، وعدم توفر متخصصين في تشخيص الإعاقات وصعوبات التعلم، إلى جانب ضعف البنية التحتية في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين وقلة الإمكانات المادية والمعينات اللازمة لتنفيذ سياسة التعليم الجامع.

وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شواب والنهدي (2021) Schwab & Alnahdi التي أظهرت أن مواقف المعلمين الإيجابية تجاه التعليم الجامع ترتبط بقدراتهم على تطبيق استراتيجيات التدريس الفعال داخل الصفوف الجامعة، وجودة المناهج المتبعة، بحيث كلما راعت المناهج الفروق الفردية واحتياجات الطلبة؛ نجح تمرير التعليم الجامع دون تمييز.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

ما درجة استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية؟

أظهرت نتائج سؤال الدراسة الثاني – الذي يعبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية، أن المتوسط الحسابي للمجالات ككل وفقاً لمشرفي التربية الخاصة

في المدارس الحكومية بلغ (3.66) والانحراف المعياري (0.38) وبدرجة مرتفعة. وبالمثل بلغ المتوسط الحسابي لمرشدي التعليم الجامع (3.36) والانحراف المعياري (0.37) بدرجة مرتفعة أيضاً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إلمام مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع بإجراءات التدخل التي يحتاجها الطلبة ذوو الإعاقة، ومعرفتهم بمكونات البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة من حيث البناء، وقدرتهم على تطوير خطط تدخل طارئة لتنفيذ عملية تدريسهم وتكييف استراتيجيات التدريس العادية لتناسب الطلبة كافة بمن فيهم ذوو الإعاقة، كون ما سبق جزءاً من المعايير المهنية لمشرف التربية الخاصة ومرشد التعليم الجامع، مع إشارة الباحثة إلى أن مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع لا يزالون يواجهون صعوبات في ضمان ملاءمة المناهج للطلبة ذوي الإعاقة، وربما ظهر ذلك جلياً من وجهة نظر الباحثة في الصفوف الأساسية العليا التي تحتاج إلى إلمام أوسع بتخصصات محددة وهو ما لا يمكن للمشرف أو المرشد الإحاطة به كونهما لن يكونا قادرين على الإلمام بمختلف المباحث المدرسي، مما يستدعي في هذا الجانب تكليف لجان من معلمي المبحث ومشرف التربية الخاصة ومرشد التعليم الجامع إجراءَ مراجعة مستمرة للمناهج في الصفوف العليا والعمل على مواءمتها مع عدد من الإعاقات بشكل فردي وتوثيقها ليصار إلى الاستفادة منها في حالات مشابهة.

وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الراجح (2017) الذي أشار إلى تأثير البيئة على الكفاءة الذاتية، وتشديده على أن المعلم كلما تعرض إلى تحديات وخبرات مختلفة؛ استطاع أن يواجه الصعوبات ويقلص التحديات.

أما بخصوص نتائج السؤال نفسه في مدارس (الأونروا)، فقد بلغت المتوسطات الحسابية لمديري المدارس (المشرفين المقيمين) (3.40) بدرجة مرتفعة، ولمرشدي المدارس (3.18) بدرجة مرتفعة أيضاً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى سعي المديرين (المشرفين المقيمين) (3.40) والمرشدين في مدارس (الأونروا) إلى تطوير كفاياتهم وتنمية خبراتهم في التعليم الجامع في ظل اهتمام إدارة (الأونروا) بهذا الجانب وتمريرها الخطط والبرامج والتقييمات للنهوض به في مدارسها، وتكليفها المديرين والمرشدين بمتابعته، وجعله جزءا من مهامهم الرسمية، الأمر الذي انعكس بشكل إيجابي على رغبتهم في تطوير قدراتهم ومعارفهم، إلا أن ذلك لا يغني عن توفير إدارة (الأونروا) متخصصين في التربية الخاصة في مدارسها، فقد لاحظت الباحثة أنه على الرغم من الدرجة المرتفعة التي سجلها مديرو ومرشدو مدارس (الأونروا)، فقد تبين أنهم يواجهون ضعفًا مقارنة بالمدارس الحكومية في عدد من الجوانب، من بينها تكييف استراتيجيات التدريس العادية لتناسب الطلبة ذوي الإعاقة، ومشاركة أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في تنفيذ البرامج والخطط التربوية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وودكوك وآخرين (Woodcock et al, 2022) التي أشارت إلى أن تفعيل جانب التطبيق والممارسة الفعلية على أرض الواقع قد يساعد المعلمين على استقصاء كفاءتهم الذاتية وقدراتهم على التدريس وتوجيه الطلبة وإشراكهم في العملية التعليمية بشكل فعّال.

2.5 في ما يلي مناقشة نتائج مجالات استبانة الدراسة (الكفاءة الذاتية)

2.2.5 مناقشة نتائج المجال الأول: مجال البرامج والخدمات التربوية للمدارس الفلسطينية

بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال لمشرفي التربية الخاصة في المدارس الحكومية (3.68) وانحراف معياري (0.30) بدرجة مرتفعة. أما المتوسط الحسابي لمرشدي التعليم الجامع فبلغ

(3.30) وانحراف معياري (0.38) بدرجة مرتفعة. وبالمثل بلغ المتوسط الحسابي للمجال نفسه، للمديرين (المشرفين المقيمين) في مدارس الأونروا (3.31) وانحراف معياري (0.50) بدرجة مرتفعة. أما لمرشدي المدارس فبلغ المتوسط الحسابي (3.07) وانحراف معياري (0.46) بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه الدرجة المرتفعة إلى أسباب عدة، من بينها أن غالبية المستجيبين للاستبانة يعملون في مجال التعليم الجامع منذ ما يزيد على السنوات العشر مما مكنهم من تكوين خبرة كبيرة في فهم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة وتصميم البرامج والخدمات التربوية المناسبة لهم، والإلمام بمكونات البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة، كما تعزو ذلك إلى عمل مديري المدارس سابقا كمعلمين، وبالتالي مشاركتهم بشكل عملي في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة ومتابعة أولياء الأمور وتطوير خطط تدخل لتنفيذ عملية التعليمية.

واتفقت نتائج هذا المجال مع نتائج دراسة بن عمار وآخرين (2023)، ودراسة البراهيم (2018)، اللتين أشارتا إلى أن البنيةَ المعرفيةَ المتمثلة بالبرامج والخدمات التربوية ومهارات تمريرها ومتابعتها عاملٌ أساسي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى كل من يتابع الطلبة ذوي الإعاقة أكاديمياً.

ومع ذلك، فقد أشارت نتائج دراسة القرالة (2021)، إلى أن العبء المهني والرواتب غير المرضية قد تساهم في خفض مستوى الكفاءة الذاتية عند الأشخاص الذين يتابعون أو يمررون العملية التعليمية وفقاً للتعليم الجامع.

2.2.5 مناقشة نتائج المجال الثاني: مجال التقييم للمدارس الفلسطينية

بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال ككل لمشرفي التربية الخاصة في مدارس الحكومة (3.59) وانحراف معياري (0.52) بدرجة مرتفعة. أما لمرشدي التعليم الجامع فبلغ المتوسط الحسابي (3.55) وانحراف معياري (0.40) بدرجة مرتفعة.

وبالمثل بلغ المتوسط الحسابي لدى مديري مدارس الأونروا (مشرفين مقيمين) في هذا المجال (3.24) والانحراف المعياري (0.51) وبدرجة مرتفعة، أما المتوسط الحسابي للمرشدين في المجال نفسه فبلغ (2.90) والانحراف المعياري بلغ (0.61) وكانت الدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة الدرجة المرتفعة العالية لكل من مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الحكومية، والمديرين (مشرفين مقيمين) في مدارس (الأونروا) إلى البنى المعرفية التي يتمتعون بها نتيجة الدورات المتخصصة والخبرات المتراكمة وطبيعة المهام التي يكلفون بها، الأمر الذي يساعدهم على تنفيذ عمليات التقييم للطلبة ذوي الإعاقة وتحديد أهليتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة، وإعداد تقارير تقيّم المعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة، إلى جانب وجود آليات تشبيك واضحة مع الإدارات والمؤسسات المختصة تمكنهم من الكشف المبكر عن الإعاقة وتحديد آليات التدخل، بينما تعزو الباحثة الدرجة المتوسطة لمرشدي مدارس الأونروا (مرشدي التعليم الجامع)، إلى كونهم مرشدين اجتماعيين وطبيعة المهام الموكلة إليهم تركز على الدعم النفسي الاجتماعي، إلى جانب عدم انخراطهم سابقاً في العملية التعليمية، الأمر الذي ينعكس سلباً على قدرتهم على تمرير طرق متنوعة لتقييم برامج الطلبة ذوي الإعاقة، التي من المفترض أن تقع على عاتق مرشد التعليم الجامع.

وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة العنزي (2022) التي أشارت إلى أن الخبرة والتطوير العلمي والمعرفي يساهمان في رفع مستوى الكفاءة الذاتية بحيث يصبح الشخص على دراية أعمق بالسياسات المتبعة، ورؤية أفضل بطرق تمرير القيادة اللازمة داخل مدارس التعليم الجامع.

وتوافقت، أيضًا، مع نتائج دراسة النهدي ويادا Alnahdi & Yada (2021)، التي أشارت إلى أن إتقان المعلمين مهارات التقييم المختلفة عامل يعزز من ارتفاع نسبة الكفاءة الذاتية.

3.2.5 مناقشة نتائج المجال الثالث: مجال القيادة والسياسات التعليمية للمدارس الفلسطينية

بلغت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال القيادة والسياسات التعليمية ككل (3.66) وانحراف معياري (0.40) وكانت الدرجة مرتفعة وفقاً للمسمى الوظيفي "مشرف التربية الخاصة". بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل وفقا لمرشدي التعليم الجامع (3.39) وانحراف معياري (0.40) وكانت الدرجة مرتفعة.

أما في مدارس (الأونروا)، فقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال للمديرين (المشرفين المقيمين) (3.54) وانحراف معياري (0.39) وكانت الدرجة مرتفعة. أما لمرشدي المدارس، فبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.36) وانحراف معياري (0.44) وكانت الدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة الدرجة المرتفعة إلى وضوح السياسات التعليمية الخاصة بدمج الطلاب ذوي الإعاقة التي تؤكد على توفير التعليم الملائم المجاني لذوي الإعاقة، وتركز على إدارة البرامج التربوية لذوي الإعاقة وأولياء أمورهم، إلى جانب تقاطع التعليم الجامع مع أهداف العملية التربوية العامة مثل ضمان بيئة تعليمية آمنة خالية من العنف النفسي أو الجسدي لمختلف الطلبة.

4.2.5 مناقشة نتائج المجال الرابع: مجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية للمدارس الفلسطينية

جاء مجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية، ككل بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.40) وكانت الدرجة مرتفعة، وجاء المتوسط الحسابي لمرشدي التعليم الجامع في المجال (3.39) وانحراف معياري (0.40) بدرجة مرتفعة.

أما المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية، لمديري المدارس (المشرفين المقيمين) في مدارس الأونروا، فبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.54) وانحراف معياري (0.39) وكانت الدرجة مرتفعة. بينما بلغ المتوسط الحسابي لمرشدي مدارس (الأونروا) في المجال (3.36) وانحراف معياري (0.44) وكانت الدرجة مرتفعة.

وقد يعود ذلك من وجهة نظر الباحثة، إلى الجهود الكبيرة التي بذلتها وزارة التربية والتعليم العالي وإدارة (الأونروا) في نشر الوعي بأهمية التعليم الجامع، وكسر الحواجز الاجتماعية والثقافية لتعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة، وعقدهما العديد من الدورات لتعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والمتخصصين لصالح الطلبة ذوي الإعاقة، الأمر الذي ساهم في تعزيز قدرة المختصين على تمرير المهارات اللازمة لعمليتي التواصل والتعليم المستمرين، الداعمتين للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.

وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة شارما وآخرين (Sharma et al. 2018)، التي دعت إلى تشجيع المدارس على تبني نظام التعليم الجامع وضم المتعلمين كافة، وصولًا إلى تصنيف المدارس تصنيفًا قائمًا على أساس جودة دمج المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن نظامها التعليمي الجامع.

5.2.5 مناقشة نتائج المجال الخامس: مجال البيئة الفيزيقية للمدارس الفلسطينية

بالانتقال إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال البيئة الفيزيقية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.63) وانحراف معياري (0.40) وكانت الدرجة مرتفعة، وذلك وفقاً لمشرفي التربية الخاصة في المدارس الحكومية. بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل لمرشدي التعليم الجامع (3.40) وانحراف معياري (0.47) وكانت الدرجة مرتفعة.

أما في مدارس (الأونروا)، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدى مديري المدارس (المشرفين المقيمين) (3.51) وانحراف معياري (0.47) وكانت الدرجة مرتفعة، بينما جاء المجال ككل بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.44) وكانت الدرجة مرتفعة وفقاً لمرشدي المدارس.

وتعزو الباحثة هذه الدرجة المرتفعة إلى سعي وزارة التربية والتعليم العالي وإدارة (الأونروا) إلى تعزيز تواصل أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة مع مدارس أبنائهم وإطلاع المختصين فيها على احتياجاتهم، إلى جانب تقديم مشرفي التربية الخاصة في المدارس الحكومية تشخيصاً واضحاً لإعاقة الطالب واحتياجاته التعليمية قبل توجيهه إلى المدرسة، الأمر الذي يحتم على إدارة المدرسة التأكد من مناسبة بيئة المدرسة لاحتياجات الطالب المعني، وقد يستدعي الأمر في أحيان كثيرة نقل صف دراسي من طابق علوي إلى طابق أرضي لتمكين الطالب المعني من الوصول إلى صفه بيسر وسهولة، كما ترى الباحثة من خلال زياراتها الميدانية أن وزارة التربية والتعليم العالي وإدارة (الأونروا) والبلديات باتت تشدد قبل الموافقة على مخطط البناء المدرسي على مواءمته لذوي الاحتياجات الخاصة بالتعاون مع نقابة المهندسين، لذا باتت غالبية المدارس المقامة خلال السنوات العشرين الماضية تضم ممرات ومرافق تراعي هذا الجانب، إلى جانب إنشاء ممرات تراعي ذوي الإعاقة في المدارس القديمة، كل ما سبق بات يلقي على المختصين في المدرسة مهمة متابعة

وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى الوجهات المختلفة كالمختبر والملعب وغيرها بيسر وسهولة، والسعي إلى متابعة توفير احتياجات الطلبة من أدوات مساعدة ومعينات حسية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة شارما وآخرين (2023) .Sharma et al التي أشارت إلى أهمية الإتاحة الفيزيقية والخدماتية لذوي الإعاقة وتسهيل وصولهم لمختلف الخدمات المتوفرة في المدرسة، لتلقي خدماتها التعليمية بصورة كاملة دون أي حواجز قد يضعها المبنى المدرسي، منوهة بأن تقليل هذه الحواجز يعزز البيئة التدريسية.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه:

السؤال الثالث للدراسة: هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استجابات مرشدي ومشرفي التعليم الجامع لنظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية باختلاف النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي؟

يتبين من نتائج السؤال الثالث، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استجابة مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع لنظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية (الحكومية) تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، حيث لم تصل قيمة "F" إلى مستوى الدلالة الإحصائية. باستثناء المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة F (5.607) وبدلالة إحصائية (0.024) لصالح (مشرف التربية الخاصة) حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.10)، بينما بلغ (مرشد التعليم الجامع) (2.65).

وقد يفسر ذلك من وجهة نظر الباحثة بأن مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع يخضعون للأنظمة نفسها ويشاركون في دورات متخصصة متماثلة ويتلقون المستجدات التربوية في الوقت نفسه، بصرف النظر عن النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، علاوة على انتهاج وزارة التربية والتعليم العالي سياسة تعزيز تكافؤ الفرص بين العاملين والعاملات في مدارسها

وإدماجها قضايا النوع الاجتماعي في سياساتها وبرامجها. أما في ما يتعلق بالمسمى الوظيفي، فالفرق من وجهة نظر الباحثة يعود إلى أن مرشدي التعليم الجامع على تماس مباشر بالطلبة ذوي الإعاقة أكثر من مشرف التربية الخاصة، لذلك قد يكون مرشدو التعليم الجامع على دراية أكبر بخصائص الطلبة الملتحقين في المدرسة واحتياجاتهم المختلفة، وبالتالي قد تكون قدرتهم أفضل في تقييم الواقع وتقديم التوصيات.

أما ما يخص درجة استجابات مديري المدارس (مشرف مقيم) ومرشدي المدارس (مرشد التعليم الجامع) لنظام التعليم الجامع في مدارس (الأونروا) تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي)، فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) حيث لم تصل قيمة "F" إلى مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05).

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس (مشرف مقيم) ومرشدي المدارس (مرشد التعليم الجامع) تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي)، إلى تشابه الأنظمة في مدارس (الأونروا) مع الأنظمة في وزارة التربية والتعليم العالي إلى جانب أنهما تدرّسان في مدارسهما المنهج التربوي نفسه، وتسعيان إلى تطبيق التعليم الجامع نفسه، ويعيش المديرون في المجتمع نفسه ويتبعون العادات والتقاليد نفسها، وتعزو الباحثة هنا أيضاً عدم وجود فروق في المسمى الوظيفي بين مديري المدارس (مشرف مقيم) ومرشدي المدارس (مرشد التعليم الجامع) في مدارس (الأونروا) إلى أن طبيعة المهمات المتعلقة بهما متشابهة إذا ما قورنت بالفرق بين مشرف التربية الخاصة ومرشد التعليم الجامع في المدارس الحكومية، كون الأخيرة تتطلب مهام أوسع من تلك التي في مدارس (الأونروا) وتحديداً ما يتعلق بتشخيص الإعاقة أو صعوبة التعلم.

وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة نظير ودراسة ليندر وآخرين (Linder et al. 2019) اللتين أشارتا إلى أن المسمى الوظيفي للمشرفين والمرشدين يساهم في تقييم الواقع الموجود داخل المدارس التي تضم فئات مختلفة من الطلبة ومنهم ذوو الإعاقة، وأن علاقة المشرفين والمرشدين مع العاملين في المدارس خاصة مع المعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة، تخلق نوعًا من الانكشاف على حقائق موضوعية تحتاج تدخلا وتقييما ودعما، وبالتالي يصبحون قادرين على تقييم واقع التعليم الجامع داخل المدارس.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه:

السؤال الرابع للدراسة: هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة متوسط استجابات الكفاءة الذاتية لمرشدي ومشرفي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية تعزى للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسط استجابات الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية الحكومية، تعزى لسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي حيث بلغت قيمة F (4.285) وبدلالة إحصائية (0.048). ولم تظهر فروقات تبعاً للمتغيرات (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي)، حيث لم تصل قيمة "F" إلى مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05). وبنتائج متشابهة تقريباً، توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسط استجابات الكفاءة الذاتية لمرشدي ومشرفي التعليم الجامع في مدارس (الأونروا)، تعزى للمسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة F (4.441) وبدلالة إحصائية (0.040)، ولم تظهر فروقات تبعاً للمتغيرات (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة)، حيث لم تصل قيمة "F" إلى مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تراكم الخبرات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع داخل المدارس، مما يساهم في إكسابهم المهارات والمعارف المتخصصة في مجال التربية الخاصة والتعليم الجامع، نتيجة التماس المباشر مع الطلبة ذوي الإعاقة وتعرفهم إلى أنماط متعددة من صعوبات التعلم، إلى جانب التعامل مع أولياء أمورهم، علاوة على مواجهتهم تحديات وصعوبات مختلفة.

وبالمثل، لاحظت الباحثة أن مديري مدارس الأونروا (المشرفين المقيمين) يتمتعون بصلاحيات أوسع في اتخاذ القرارات وتخصيص الموارد لإدارة برامج التعليم الجامع، مما يعزز شعورهم بالكفاءة الذاتية. وهذا يتوافق مع ما أشار إليه السيّد (2021) من أنه كلما زاد إدراك الفرد لهدف أو أمر معين نتيجة ما يملكه من حصيلة معرفية وإدارية تمكّنه من تنظيم الممارسات التي تصب في القدرة على التنبؤ بالنتائج وتقديم الدعم اللازم وسد ثغرات النقص والضعف؛ زاد التقييم الذاتي من قدراته، وبالتالي زادت كفاءته الذاتية.

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه:

ما الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، أن أبرز الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مشرف التربية الخاصة، كانت "ضعف الدعم والتمويل (قلة الإمكانات المادية) وارتفاع أسعار المعينات والأدوات المساعدة"، و"قلة الكوادر المدربة (عدم وجود معلمين متخصصين في التربية الخاصة في كل مدرسة)" بتكرار بلغ (8) وبنسبة مئوية (24.24%) لكل منهما. أما أبرز الصعوبات التي يتعرض لها مشرفو التربية الخاصة ومرشدو التعليم الجامع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مرشدي التعليم الجامع، فكانت "ضعف الإمكانات المادية وعدم تهيئة المدارس بشكل مناسب لعملية الدمج"

بتكرار (22) ونسبة مئوية (33.85%)، ثم جاء "ضعف الكوادر المدربة (ضعف الكفاءة المهنية) للتعامل مع التعليم الجامع لذوي الاحتياجات الخاصة" بتكرار (14) ونسبة مئوية (21.54%).

وترى الباحثة أن قلة الإمكانات المادية ونقص التمويل قد يؤديان إلى تفاوت ملحوظ في جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، وإيجاد فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق، وقد يكون هذا مبعث إحباط للمختصين، ذلك أن الصعوبة في توفير المعينات والأدوات المساعدة بسبب ارتفاع أسعارها، سيحد من حصول جميع الطلبة على فرص التعلم بشكلٍ متساوٍ، وقد يضاعف من التحديات الماثلة أمام تعلم الطلبة ذوي الإعاقة في الفصول التعليمية العادية؛ مما سيزيد بدوره من الضغوط على المعلمين، وقد يؤثر سلباً على أدائهم وحماسهم لتقديم التعليم المناسب للطلبة ذوي الإعاقة.

وترى الباحثة أن سبب هذه النتيجة هو ضعف الوضع المالي للسلطة الوطنية الفلسطينية وإدارة (الأونروا) منذ سنوات كونهما تتعرضان لضغوط مالية كبيرة من بينها اقتطاع إسرائيل من أموال المقاصة ومحاولتها تقويض ولاية (الأونروا) في الأراضي الفلسطينية لأهداف سياسية ليس هنا موضع نقاشها، إلى جانب وجود خلل لدى السلطة الوطنية وفق ما أشارت إليه مؤسسات رقابية دولية في إدارة الموارد والخطط والميزانيات كونها لا تتميز بالشفافية، مما يسهم في نفور الداعمين أو الممولين، الأمر الذي يستدعي توفير رقابة ومتابعة مستمرة تضمن عدم إهدار الموارد، وتوجيهها بشكل سليم وناجح. وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة رزيقة (2015) التي أكدت الدور الفعال لعملية التخطيط والتنفيذ وتأثيراته الإيجابية في استقطاب الدعم المادي والمالي والبشري.

أما بخصوص قلة الكوادر المدربة وقصور في وجود معلمين متخصصين في التربية الخاصة في كل مدرسة، فتعزو الباحثة هذا الجانب إلى عدم تخصيص وزارة التربية والتعليم العالي

وإدارة الأونروا وظائف خاصة بخريجي التربية الخاصة ضمن الشواغر التعليمية في مدارسها أسوة بباقي التخصصات.

وتعزو الباحثة ذلك أيضًا، إلى ضعف استجابة مؤسسات التعليم الجامعي، لتوصية وزارة التربية والتعليم العالي (2017) بتدريب المشرفين والمرشدين والمعلمين في الجامعات والكليات المختصة. وإلى عدم إدخال دبلوم التربية الخاصة ومساقاتها في تخصصات كليات الآداب والعلوم التربوية. وهذا الأمر يتوافق مع ما أشار إليه شوافس وسالويتا (Schaffus & Saloviita,2016) من تأكيده أهمية تدريب المعلمين الطلبة في تخصصهم وتعزيز الجانب المعرفي لديهم بالتربية الخاصة والتقليل من مخاوفهم من العجز عن التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.

6.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس، ونصه:

ما عناصر محتوى تجربة التعليم الجامع في المدارس الأسترالية؟

تعد التجربة الأسترالية أحد النماذج العالمية التي تهتم بتوفير تعليم جامع وشامل لمختلف الطلبة كنموذج قد يحتذى به، وقد اتصفت هذه التجربة بتركيزها على توفير العناصر الأساسية المساهمة في توفير بيئة تعليمية جامعة تلبي احتياجات الطلبة المختلفة دون تمييز بصرف النظر عن قدراتهم أو خلفياتهم. ولضمان تحقيق ذلك لجأت الدولة الأسترالية إلى سن قوانين وإقرار سياسات تحظر التمييز بناءً على العرق أو الدين أو الإعاقة التي تواجه بعض الطلبة. ووضعت خططا وطنية واضحة المعالم للتعليم الجامع، تحدد الأهداف والممارسات الإجرائية المطلوبة لحصول جميع الطلبة على تعليم يتميز بالجودة والنجاح.

وبناء على ما سبق، خصصت الحكومات الأسترالية المتعاقبة التمويل اللازم لبرامج التعليم الجامع، ومواءمة البنية التحتية في المدارس لذوي الإعاقة، وعمدت إلى تزويدها بأحدث التقنيات التكنولوجية التعليمية، ووفرت الموارد المهمة والأدوات والمعينات المساعدة لكل فئة من فئات التربية

الخاصة، وبنت شراكات مع جهات ومنظمات مجتمعية داعمة لتوفير خدمات إضافية للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.

ومما عزز نجاح التعليم الجامع في المدارس الأسترالية، الكادر التعليمي المتمكن الذي يتلقى التدريب والتطوير المهني والبنى المعرفية باستمرار لمساعدتهم على اكتساب المعارف والمهارات وطرق التعامل السليم والناجح مع مختلف الطلبة بمن فيهم ذوو الإعاقة. لذلك أصبحت المدارس الأسترالية تضم فصولا دراسية متكاملة يتعلم فيها الطلبة ذوو الإعاقة مع الطلبة العاديين ضمن صفوف جامعة لها ممارساتها الشاملة، التي توفر دعما فرديا للطلبة الذين قد يحتاجون دعماً إضافياً مناسباً لحاجاتهم لتحقيق أقصى إمكاناتهم.

وساهمت التجربة الأسترالية أيضاً في نشر الوعي المجتمعي باحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة وتقبلها، وتخصيص برامج التوجيه المهني لمساعدتهم على التخطيط لمستقبلهم المهني، وبرامج أخرى تهتم بصقل خبرات المعلمين وتبادل الخبرات بينهم والاستفادة منها، وتعزيز التعاون بين المعلمين في المدارس وأولياء أمور الطلبة في اتخاذ القرارات المختلفة التي تصب في مصلحة الطالب بشكل مباشر وطرق تعليمه. يضاف إلى ما سبق، أن التجربة الأسترالية عملت على تطوير مناهج دراسية مرنة لتنفيذ التعليم الجامع بصورة ناجحة، بحيث تلبي المناهج احتياجات مختلف الطلبة وتتيح لهم التعلم بأساليب متنوعة.

وفي هذا الإطار، اعتمدت التجربة الأسترالية على التقييم التكويني كأسلوب منتظم لمتابعة أداء الطلبة وتقدمهم وتعديل التدريس حسب الحاجة، إلى جانب تقييم البرامج الداعمة للتعليم الجامع بشكل متواصل. والجدول الآتي يقدم مقارنة موجزة بين التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية والمدارس الأسترالية:

المجال	التعليم الجامع في ضوء التجربة الفلسطينية	التعليم الجامع في ضوء التجربة الأسترالية
واقع التعليم الجامع	متوسط	ناجح
المناهج	غير مرنة، غير معدة لتلائم متطلبات التعليم الجامع، تتيح أساليب تعلم متنوعة.	مرنة، تلائم متطلبات التعليم الجامع، تتيح أساليب تعلم متنوعة
غرف المصادر	تقدم بيئة صحية وجامعة لتنفيذ أسلوب تفريد التعليم.	تقدم بيئة صحية وجامعة لتنفيذ أسلوب تفريد التعليم.
فريق متعدد التخصصات	يلبي حاجات الطلبة ذوي الإعاقة، ضمن مناخ تعليمي مناسب.	يلبي حاجات الطلبة ذوي الإعاقة، ضمن مناخ تعليمي مناسب.
مواءمات دراسية	متوفرة وتلبي حاجات الطلبة ذوي الإعاقة وقدراتهم.	متوفرة وتلبي حاجات الطلبة ذوي الإعاقة وقدراتهم.
التربية الخاصة	يخضع معلمو التعليم الجامع لدورات في التربية الخاصة.	جميع معلمي التعليم الجامع متخصصون في التربية الخاصة.
أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة	يشاركون في لجان خاصة بدمج وتعليم أبنائهم.	يشاركون في لجان خاصة بدمج وتعليم أبنائهم.
الفريق متعدد التخصصات	لا يشارك جميع طلبة المدرسة بمن فيهم ذوو الإعاقة باجتماعاته	يشارك جميع طلبة المدرسة بمن فيهم ذوو الإعاقة في اجتماعاته
التعاون بين الطلبة العاديين وذوي الإعاقة	يتم العمل على توطيد أواصر التعاون بينهم داخل غرفة الصف وخارجها.	يتم العمل على توطيد أواصر التعاون بينهم داخل غرفة الصف وخارجها.
الخطة التربوية الفردية	يُمنح أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة دوراً فعالاً في إعدادها.	يُمنح أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة دوراً فعالاً في إعدادها.

رأي أولياء أمور ذوي الإعاقة بالخدمات المقدمة لأبنائهم	يتفاوت رضا أولياء الأمور من مدرسة إلى أخرى	هناك رضا لدى أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأبنائهم.
دورات التعليم الجامع	يلتحق بها المعلمون بشكل غير منتظم	يلتحق بها المعلمون بشكل مستمر.
أعباء التعليم الجامع	يُشكّل عبئاً إضافياً على الهيئتين الإدارية والتدريسية.	لا يُشكّل عبئاً كونه جزءا من مهامهما.
المباني المدرسية	مصممة بطريقة تناسب الطلبة ذوي الإعاقة، وفق الإمكانات المتاحة.	مصممة بطريقة تناسب الطلبة ذوي الإعاقة، وفق الإمكانات المتاحة.
المعينات التربية	لا توجد داخل المدرسة معينات تربوية، وأجهزة وأدوات مساندة بشكل مستمر.	توجد داخل المدرسة معينات تربوية، وأجهزة وأدوات مساندة بشكل مستمر.
أماكن الترفيه واللعب	لا تتوفر داخل المدرسة أماكن ترفيه ولعب مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة.	تتوفر داخل المدرسة أماكن ترفيه ولعب مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة.
خدمات نقل الطلبة ذوي الإعاقة	لا تتوفر بشكل مستمر.	لا تتوفر بشكل مستمر.
خدمات التأهيل المهني	توجد متابعة مستمرة لضمان اكتساب الطلبة المهارات اللازمة للعمل.	توجد متابعة وتأهيل مستمران لضمان اكتساب الطلبة المهارات اللازمة للعمل.

7.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع، ونصه:

مقارنة مستوى الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في فلسطين مع مستوى الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة في أستراليا؟

الجدول الآتي يقدم مقارنة موجزة بين الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية، والمدارس الأسترالية.

المجال	الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية	الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الأسترالية
المجال الأول: البرامج والخدمات	لديهم القدرة على فهم المعايير والمهارات المتعلقة بتصميم البرامج والخدمات التعليمية الموجهة إلى الطلبة ذوي الإعاقة وتطبيقها وتقييمها.	تصمم خطط إستراتيجية طويلة الأمد لتحقيق أهداف البرامج والخدمات التعليمية لمختلف الطلبة، وتتاح المواد التعليمية عبر الإنترنت لضمان وصولها لمختلف الطلبة.
المجال الثاني: التقييم	لديهم المهارات والمعارف والخبرات التي تسمح لهم بجمع المعلومات وتحليلها لتقييم جودة وفعالية كل ما يتعلق ببرامج الطلبة ذوي الإعاقة وأبعادها.	يوجد تقييم مستمر لأداء المعلمين ومتابعة موضوعية وتحليل نتائج لاتخاذ القرارات المناسبة. تُتّبع استراتيجية الانتقال المنظم؛ بمعنى مرور المعلمين بمراحل انتقالية تدريجيًا؛ المراحل المتمثلة في التكيّف الانتقالي لتنظيم الفصل الدراسي، وإجراء التغييرات الصغيرة، كوضع قواعد جديدة للتهيئة لاستقبال الطلبة المختلفين، أو إعادة توزيع أماكن الطلبة وفقًا لحاجات زملائهم ذوي الإعاقة. وبعد الانتهاء من إعادة تنظيم الفصل الدراسي، يتم الانتقال إلى مرحلة تكييف أساليب التدريس والتقييم، من خلال اتباع استراتيجيات وأساليب تتماشى مع تلبية احتياجات الطلبة المختلفة، وصولًا إلى التكيّف الانتقالي لمحتوى المناهج، وتطوير محتواه بصورة مناسبة

		وأكثر شمولية.
المجال الثالث: القيادة والسياسات التعليمية	لديهم إلمام بالمهارات والمعارف والخبرات التي يحتاجونها لإدارة النُظم التعليمية وتوجيهها وتحفيزها، واتخاذ القرارات الفعالة، وخلق بيئة تعليمية إيجابية داعمة للتعلم.	توجد أنظمة دعم وتطوير للمشرفين والمرشدين وكل من يعمل مع الطلبة ذوي الاعاقة على مستوى المدرسة مما يعزز كفاءتهم وفاعليتهم.
المجال الرابع: التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية	لديهم القدرة على تطبيق التعاون اللازم بين كل من له علاقة بممارسات التعليم والتعلم، والممارسات المهنية والأخلاقية التي لها علاقة مباشرة بمهنتهم.	التمسك بمبدأ ضمان المساواة في فرص التعلم لجميع الطلبة. يتم التأكد بشكل مستمر من معاملة كل طالب بإنصاف واحترام وتفهم.
المجال الخامس: البيئة الفيزيقية	بإمكانهم تحديد المكونات المادية للمكان التي تسهل على الطلبة ذوي الإعاقة التنقل والتفاعل مع محيطهم بأمان وفعالية، والتأكد من توفر الخدمات التي للأشخاص ذوي الإعاقة لمساعدتهم على المشاركة بشكل طبيعي في الحياة المجتمعية.	تطوير وتنفيذ وتقييم البيئة الفيزيقية والخدماتية بشكل دوري من خلال متخصصين لفحص النقص وإجراء التعديلات الملائمة.
واقع التعليم الجامع	عدم وجود كوادر مدربة من المعلمين والمختصين للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (عملية الدمج).	يلتحق المعلمون ومن يتابع عملهم بشكل مستمر بدورات تأهيلية عملية وعلمية بهدف تبادل الخبرات وتوسيع المدارك ومواكبة التطورات في ميدان التربية الخاصة كما يلتحقون بدورات حول طرق تكييف استراتيجيات التدريس واستخدام التقنيات المساعدة، التي تبني المعارف وتصقل المهارات لخدمة مختلف الطلبة بشكلٍ فعّال.

	ضعف الدعم والتمويل (قلة الإمكانات المادية) وارتفاع أسعار المعينات والأدوات المساعدة. وعدم وجود دعم مادي للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (الظروف الاقتصادية الصعبة).	أحياناً تكون هناك تحديات بخصوص تخصيص ميزانية مناسبة لتوفير الدعم اللازم للطلبة ذوي الاعاقة، مما يستدعي تفعيل العلاقات مع المجتمع المحلي، كل مدرسة ضمن ولايتها بشكل خاص.
	عدم جاهزية المدارس من حيث الإمكانات للتعامل مع عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (ضعف المرافق واكتظاظ الصفوف).	المدارس مجهزة فيزيقياً وخدماتياً لاستيعاب مختلف الطلبة دون أي تمييز.
	قلة الكوادر المدربة (عدم وجود معلمين متخصصين في التربية الخاصة في كل مدرسة).	تقوم التجربة على تمرير الخبرة المعرفية والمهنية من معلم الدعم إلى المعلم العادي بدلًا من الطالب. الارتقاء المهني والمعرفي بالمعلمين العاديين، عبر دورات الدعم والتحسين الساعية لتلبية احتياجات جميع الطلبة، الأمر تترتب عليه مجموعة من التعديلات في المناهج الدراسية وكيفية تمريرها وفقًا للممارسات الشاملة. إيجاد التدابير والتدخلات المبتكرة، لإعداد المعلمين قبل الخدمة؛ بمعنى تدريب المعلمين الطلبة داخل الجامعات أو الكليات على مهارات التعليم والتدريس، ومعالجة مخاوف المعلمين قبل الخدمة في ما يتعلق بالتدريس داخل البيئات الجامعة، وتبني إستراتيجية

		تجمع بين عمليتي التعلم والتدريب، والاتصال المباشر مع الأطفال ذوي الإعاقة، ومشاركة أولياء أمورهم وأصدقائهم والتعاون معهم؛ بهدف كسر حواجز الخوف أو القلق، واكتساب اتجاهاتٍ إيجابية لدى المعلمين الذين يدرسون في مدارس التعليم الجامع، علما أن جميعهم متخصصون في التربية الخاصة، أو يحوزون على دبلوم في التربية الخاصة.
	ضعف التوعية المجتمعية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة (الأهالي، المعلمين، الطلاب).	يتمتع معلمو المدارس والإداريون والمشرفون والمرشدون بكفاءة مهنية ومهاراتية تساعد على دعم جميع الطلبة دون استثناء. توجد مشاركة تبادلية بين الإدارة والمعلمين والمشرفين والمرشدين وأولياء أمور الطلبة لضمان تطوير العملية التعليمية.
	عدم وجود مناهج مناسبة لعملية الدمج من حيث التقييم والمحتوى والأنشطة والوقت.	مناهج شاملة ومتنوعة، يتم تمريرها من خلال أساليب تدريس فعالة، ويتم تقييم الطلبة بشكل متواصل ومستمر. يتوفر داخل المدارس بيئة آمنة وداعمة ومعززة بالتواصل المتبادل بينها وبين المعلمين وأولياء الأمور.
	عدم وجود كادر (طاقم) تشخيصي لحالات ذوي الاحتياجات الخاصة.	
	عدم وجود مراكز متخصصة تشرف على	المدارس قادرة على استقبال الطلبة ذوي

	ذوي الاحتياجات الخاصة.	الاحتياجات الخاصة، وتوجد برامج خارجية لدعم الطلبة الذين يحتاجون دعماً مكثفاً. ويتوفر في بعض الولايات مراكز أو مؤسسات غير ربحية.
	العبء الزائد على المعلمين وعدم وجود الوقت الكافي للاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة.	
	عدم توفر الرعاية الصحية الكافية (ممرض أو طبيب) في المدرسة أو مراكز متخصصة.	
	العبء الزائد على المعلمين وعدم وجود الوقت الكافي للاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة.	لتحسين معدل الاحتفاظ بالقادة المشرفين والمرشدين والمعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية، تتم مكافأتهم وتقديم التعزيز الإيجابي لهم وتشجيعهم على تطوير جانبي الخبرة والمعرفة.

8.5 التوصيات

في ضوءِ النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسةِ، توصي الباحثة بما يأتي:

- إعفاء الأجهزة والأدوات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة من الرسوم الجمركية والضرائب.
- تعزيز التعاون بين وكالة (الأونروا) ووزارة التربية والتعليم العالي في عقد الدورات الخاصة بالتربية الخاصة والتعليم الجامع.

- تمكين وكالة (الأونروا) من الاستفادة من إمكانيات وزارة التربية والتعليم العالي التدريبية ومن أبرزها المعهد الوطني للتدريب التربوي.
- تكليف لجان متخصصة بفحص الإتاحة المكانية والخدماتية داخل غرف المصادر في مختلف المدارس، للحد من التفاوت في جودة الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.
- إجراءَ مراجعة مستمرة للمناهج في الصفوف العليا والعمل على مواءمتها مع عدد من الإعاقات بشكل فردي وتوثيقها ليصار إلى الاستفادة منها في حالات مشابهة.
- تخصيص وزارة التربية والتعليم العالي وإدارة (الأونروا) وظائف خاصة بخريجي التربية الخاصة ضمن الشواغر التعليمية في مدارسها أسوة بباقي التخصصات التعليمية.
- تضمين مساقات في التربية الخاصة في كليات العلوم التربوية وفي دبلوم التأهيل التربوي.
- تخصيص ميزانيات لصيانة البيئة الخدماتية والفيزيقية داخل المدارس الجامعة كلما اقتضت الحاجة وليس بشكل موسمي.
- عقد مؤتمرات وندوات دورية للاطلاع على التجارب والخبرات الدولية في التعليم الجامع والتربية الخاصة.
- معالجة مشكلة الاكتظاظ في الصفوف التي تضم طلبة ذوي إعاقة.
- تعزيز التعاون مع وزارة الصحة في توفير كادر متخصص لتشخيص حالات ذوي الاحتياجات الخاصة بمن في ذلك فئة ذوي الإعاقة الخفية كاضطراب التعلم المحدد.
- تعيين مشرفي تربية خاصة ومرشدي تعليم الجامع في مدارس (الأونروا).
- تكليف مركز المناهج بإعداد مناهج مدرسية مرنة تلائم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

9.5 الدراسات المستقبلية:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

– الكفاءة الذاتية للمعلمين الذين يدرسون في المدارس الفلسطينية التي تتبنى سياسة التعليم الجامع.

– درجة رضا معلمي المدارس عن برامج التعليم وفقاً لسياسة التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية.

– دراسة استطلاعية عن آراء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بخصوص طرح مساقات التربية الخاصة بشكل إلزامي لمختلف الطلبة من تخصصات التربية أو تخصص الآداب.

– درجة رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في فلسطين عن تحصيل أبنائهم الدراسي في المرحلة الأساسية العليا.

– دور الجامعات والكليات الفلسطينية في تطوير طرائق تدريس لذوي الإعاقة وصعوبات التعلم.

– مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في فلسطين عن الخدمات المساندة المقدمة لأبنائهم في المرحلة الأساسية الدنيا.

– درجة رضا أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة عن استخدام أبنائهم منصات التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.

– العوامل الدينامية المؤثرة على رضا مشرفي التربية الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية الثانوية.

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، أحمد، وصالح، هالة، وخليفة أنوار. (2018). تطوير أساليب الإشراف التربوي على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية ببنها، 6(116)، 363-385.*

الإدارة العامة للشؤون التربوية والتأهيل (2016). *دليل الإشراف التربوي*. رام الله: دار الشروق.

الإطار الوطني للدعوة لحماية حقوق ذوي الإعاقة، 2023-2025. https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/05_2023/national-disability-advocacy-framework-2023-2025-arabic.docx

أُفق. (2023). *التعليم الجامع*. https://ofoq.education/inclusive-education/

الأمم المتحدة لحقوق الإنسان. (2021). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. مكتب المفوّض السامي. https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

الأمم المتحدة. (2010). *اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. التقارير الأولية المقدمة من الدول الأطراف بموجب المادة 35 من الاتفاقية.https://2cm.es/Lkcq

الأمم المتحدة. (2012). *التقارير الأولية المقدمة من الدول الأطراف بموجب المادة 35 من الاتفاقية*. اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. https://2cm.es/Lkcn

الأمم المتحدة. (2014). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. المفوضية السامية لحقوق الإنسان. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_ar.pdf

الأمم المتحدة. (2016). *التعليق العام رقم 4 (2016) بشأن الحق في التعليم الشامل للجميع*. اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. https://www.un.org/disabilities/documents/COP/9/RT3/CRPD_CSP_2016_4-1603540A.pdf

الامم المتحدة. (2019). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. https://2cm.es/Lkc4

الأمم المتحدة. (2021). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

الأمم المتحدة. (د،ت). *مقاصد الهيئة ومبادئها*. https://www.un.org/ar/about-us/un-charter/full-text

الأونروا. (2011-2015). *استراتيجية إصلاح التعليم في الأونروا*. https://2u.pw/EUbyRvuN.

الأونروا. (2013ب). *سياسة التعليم الجامع*. https://2cm.es/Lkcg.

الأونروا. (2013ج). *دليل مدير المدرسة والمختص التربوي*. https://www.unrwa.org/userfiles/file/leading_4_the_future/module_home/Handbook%20Teacher2.pdf

الأونروا. (2013د). *التعليم الجامع*. https://www.unrwa.org/sites/default/files/2013052844335.pdf

بادي، نوارة. (2022). كفاءة الذات المهنية ودورها في تطوير مهارات التدريس في ظل استخدام تقنيات التعليم الحديثة. *مجلة آفاق فكرية، 10*(1)، 450-471.

باعامر، منال. (2019). استعداد المدارس لنظام التعليم الجامع في مدينة جدة. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. *34*(3). https://mathj.journals.ekb.eg/article_81322_9343d08794af1fc1a0b4abe43571e647.pdf

باعثمان، شروق، والسديري، نوف. (2018). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق "رؤية المملكة العربية السعودية 2030". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(24)، 135-165.

البراهيم، إبراهيم. (2018). الكفاءة المهنية وعلاقتها بأسلوب العزو السببي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة رأس تنورة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية، 34*(10)، 571-601.

البلال، إلهام. (2020). الأنموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي والكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، 17*(67)، 154- 195.

بوابة القادر الإلكترونية. (2024). *قرار بقانون رقم (8) لسنة 2017 بشأن التربية والتعليم العام*. https://portal.qader.org/palestinian-legislation/1377.html

بوزيقي، رزيقة. (2015). علاقة تقدير الذات بالكفاءات التدريسية لدى أستاذة التعليم الثانوي. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، (8)، 143-164.

تيسير، محمد. (2023). كتاب المنهج الوصفي التحليلي: مع نبذة حول المنهج الوصفي التحليلي. *مؤسسة المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*. https://blog.ajsrp.com/?p=35302

جبر، إسراء. (2023، أيار 24). *أهم المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي في فلسطين*. حضارة للدراسات السياسية والاستراتيجية. استرجعت بتاريخ حزيران 5، 2024، من https://2cm.es/NE6D

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2023). *واقع حقوق الطفل الفلسطيني*. رام الله–فلسطين. حسب الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (واقع حقوق الطفل الفلسطيني، 2023) https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=3207

حليمة، خيال. (2020). *الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر* [رسالة ماجستير، جامعة عبد الحميد بن باديس]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/18233/539.pdf?sequence=1&isAllowed=y

حمد الله، رامي. (2018). *أهداف التنمية المستدامة*. الاستعراض الوطني الطوعي الأول حول متابعة وتنفيذ خطة التنمية المستدامة 2030. http://www.palestinecabinet.gov.ps/WebSite/Upload/Documents/PNVR-Ar.pdf

الحملة العالمية للتعليم. (2015). *التعليم كحق: دروس من التعليم للجميع (EFA) والأهداف الإنمائية للألفية للتعليم 2016–2030*. https://campaignforeducation.org/images/downloads/f1/1447/gce-efa-report-may-2015-ar.pdf

دائرة التربية والتعليم. (2023–2024). *وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى*.

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم. (2022). *نظام التعليم*. https://www.moe.pna.ps/category/content/1043

دولة فلسطين وزارة الخارجية والمغتربين. (2023). *التعليم في فلسطين*. https://2cm.es/NE6O

الراجح، نوال. (2017). الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18*(1)، 489–515.

رئيس اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية. (2017). *قرار بقانون رقم () لسنة 2017 بشأن التربية والتعليم العام*. https://2cm.es/LkaG

الزغبي، أمل. (2014). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15*(2)، 583-627.

السيد، شيرين. (2021، تموز 11). *مفهوم الكفاءة الذاتية وأنواعها ومقاييسها*. المرسال. استرجعت بتاريخ تشرين الثاني 3، 2023، من https://www.almrsal.com/post/1091962

شطناوي، معتصم، وجرار، هالة، والأطرش، محمود، والرشق، أشرف. (2022). مستوى الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل. *مجلة العلوم الرياضية الدولية، 4*(6)، 8452-1658.

الشمري، زيد. (2019). استخدام استراتيجيات تعليمية سلوكية قائمة على الأدلة ذات حجم التأثير في المدارس الابتدائية الشاملة في الكويت. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 43*(2).

شيفاء، شيخة. (2020). *التعليم الجامع في فلسطين*. منبر فلسطيني للتعليم الجامع. https://www.inclusionpalestine.org/ar/page/altlym-aljam-fy-flstyn

الصعيدي، منصور. (2022). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التدريس التأملي وتحسين الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6*(33)، 59-87.

طمس، ميرا. (2019). *فاعلية الخاطة التربوية الفردية المعدة لطلبة صعوبات التعلم على تعلمهم وتكيفهم الاجتماعي* [رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت]. كلية التربية. http://library.birzeit.edu/librarya/bzu-t

عبد الحمل، سمير، وجرادات، محمد. (2021). درجة ممارسات التعليم الجامع التطويرية من وجهة نظر المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في شمال الخليل. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية 9*(1)، 1-36.

عبيدات، نهاد، الجراح، عبد الناصر. (2020). نمذجة العلاقات السببية بين سمات الشخصية والذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية للمعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(5)، 542-567.

العتيبي، أمل. (2019). معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 9*(30)، 43-81.

العثمان، إبراهيم بن عبد الله. (2018). الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، 1* (9)، 64-123.

العطل، مازن. (2016). *درجة ممارسة مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمنحى الجامع للتعليم والتعلم وسُبل تطويرها* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية]. دار المنظومة. http://search.mandumah.com/Record/766143

العنزي، مبارك. (2022). كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30*(1)، 391-428.

عيس، يسرى، الفالح، أسماء. (2018). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 1-34.

الفريق الوطني لمتابعة تنفيذ أهداف التنمية المستدامة. (2021). *تقرير سير العمل على تنفيذ أهداف التنمية المستدامة للعام 2020*. 1234321.pdf (palgov.ps)

القرالة، خالدة. (2021). أثر الضغوط المهنية على الكفاءة الذاتية لدى معلمي المدارس الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(37)، 144-161.

محمد، ميثم، وعلي، محمد. (2021). الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مركز *البحوث النفسية، 32*(3).

المركز الفلسطيني للإرشاد. (2021). *التقرير نصف السنوي 2021*. https://2cm.es/NE7e

مشروع قانون التربية والتعليم العام.(2013). *قانون التعليم*. ويب طب. http://www.plc.ps/upload/law/law_plc/c064dd86502119425c8652985 8e2ddfd.pdf

مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان. (2013). *دراسة مواضيعية عن حق ذوي الإعاقة في التعليم: تقرير مكتب الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان*. https://digitallibrary.un.org/record/766731?ln=es

ملامح النظام التعليمية الفلسطيني. (2023). وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية. https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=3220

ملخص استراتيجية الإعاقة الخاصة بأستراليا 2021-2031. https://www.disabilitygateway.gov.au/sites/default/files/documents/20 21-12/1996-ads-languages-summary.pdf

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2015، أيلول-23). *تطبيق القرار 67/37 المتعلق بالمؤسسات التعليمية والثقافية في الأراضي العربية المحتلة*. المؤتمر العام الدورة الثامنة والثلاثون، باريس.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، (2020). *ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم*. التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء. https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/200213ara.pdf

مهنا، عبد الرحيم. (2018). *توظيف استراتيجيات التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث غزة وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية]. دار المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/1010439

المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب. (2010، مارس، 7-8). *التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) تطويره وتنويع مساراته*، سلطنة عمان، مسقط.

موسوعة القوانين وأحكام المحاكم الفلسطينية. (2023). قانون التعليم رقم (1) لسنة 2013. *مجلة الوقائع الفلسطينية*، (86). https://diwan.ps/storage/news-images/2023/1/63c7c21d81322.pdf

موسوعة القوانين وأحكام المحاكم الفلسطينية. (2023). قرار بقانون رقم (8) لسنة 2017م بشأن التربية والتعليم العام. *مجلة الوقائع الفلسطينية*، (132). https://portal.qader.org/palestinian-legislation/1377.html

الهوبي، إسراء. (2018). *استراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تطبيق برنامج التعليم الجامع في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية]. دار المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/977704

وزارة التربية والتعليم العالي (2017). *الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم (2017-2022)*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/palestine_education_sector_strategic_plan_2017-2022_ara.pdf

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2009، كانون الثاني). *مواءمات في التعليم والتقويم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*. http://gulfkids.com/pdf/Akram-R.pdf

وزارة التربية والتعليم العالي. (2015). *سياسة التعليم الجامع في فلسطين*. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Arabic%20-%20IE%20policy.pdf

وزارة التربيــة والتعلـيم العـالي. (2015، تشـرين أول). *سياسـة التعلـيم الجـامع فـي فلسـطين*. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Arabic%20-%20IE%20policy.pdf

وزارة التربية والتعليم العالي. (2016، كانون أول). *استراتيجية تنفيذ سياسة التعليم الجامع وخطتها التنفيذية*. https://2cm.es/NE7t

وزارة التربيـــة والتعلـــيم العـــالي. (2018، أيلـــول). *معـــايير المشـــرف التربـــوي*. https://www.mohe.pna.ps/general-education/general-education/Brochures-and-Studies

وزارة التربية والتعليم العالي. (2023، أيلول). *"التربية" تعلن بدء التسجيل للصف التمهيدي في عدد من رياض الأطفال الخاصة*. https://moe.edu.ps/c/29992

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2022). *قانون التربية والتعليم الجديد*. أخذ من الإنترنت بتاريخ 28 حزيران 2021

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2022). *التخصصات المعتمدة في المسار الأكاديمي والمساند للعـــــــــــــــــــام الدراســـــــــــــــــــي 2024/2023*. https://moe.edu.ps/storage/emp/Academic_sp_MOE.pdf

وزارة التربيـة والتعليم. (2021-2023). *الاستراتيجية القطاعية للتعليم*. الخطـة الوطنيـة للتنميـة. https://2cm.es/NE7C

وزارة التربية والتعليم. (2023). *الاستراتيجية القطاعية للتعليم*. https://2cm.es/NE7L

وزارة التربية والتعليم. (2023). *الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2022/2023*. *رام الله. فلسطين*. https://www.moe.pna.ps/uploads/20240104134818.pdf

وزارة التربية والتعليم. (2023). *قاعدة بيانات مسح التعليم للعام الدراسي 2022/2023*.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2021-2023). *الاستراتيجية القطاعية للتعليم العالي والبحث العلمي*. https://www.mohe.pna.ps/Portals/0/%20%20%20%20%20%202021-2023.pdf

وزراة التربية والتعليم العالي. (2024). *الرزم التعليمية*. https://elearn.edu.ps/r11/

وكالـة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى [الأونروا]. (2013، كـــــــــانون الثـــــــــاني). *سياســـــــــة التعلـــــــــيم الجـــــــــامع*. https://www.unrwa.org/sites/default/files/2013052935659_0.pdf

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل لاجئي فلسطين في الشرق الأدنى [الأونروا]. (د،ت). *من نحن*. https://www.unrwa.org/ar/who-we-are

ويرديان، تالار الله. (2021). *أثر الكفاءة الذاتية المهنية في الانخراط الوظيفي والإدمان على العمل* [رسالة ماجستير، المعهد العالي لإدارة الأعمال]. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. https://2cm.es/LkbF

اليونسيف. (د.ت). *اتفاقية حقوق الطفل*. https://www.unicef.org/ar/%D8%A7%D8%AA%D9%81%D8%A7%D9%82%D9%8A%D8%A9-%D8%AD%D9%82%D9%88%D9%82-%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%81%D9%84

اليونيسف. (2018). *دولة فلسطين تقرير قُطري حول الأطفال خارج المدرسة*. https://www.unicef.org/sop/media/181/file/OOSC%20Study%20.pdf

المراجع الأجنبية

Alnahdi, G. (2020). Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, *67*(2), 182–193. doi: 10.1080/1034912X.2019.1634795

Alnahdi, G., and Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers* in *Psychology*, *12*. doi: 10.3389/fpsyg.2021.680909

Alnahdi, GH. (2019). The Arabic version of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP-AR) scale: A construct validity study. *Taylor & Francis European Journal of Special Needs Education,* *6*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1618516

Al-Othman, I. (2018). The educational competencies needed for student teachers in the field of special education from the viewpoint of the faculty members of the Department of Special Education. *International Journal of the Science and Rehabilitation of those with Special Needs, 1* (9), 64-123. https://jes.ksu.edu.sa/en/node/5348

Australian Disability Clearinghouse on Education and Training [ADCET]. (2024). Teaching and Assessment. https://www.adcet.edu.au/inclusive-teaching/teaching-assessment

Australian Government Department of Education. (2020). *Inclusive schools Australia*. https://www.education.gov.au/system/files/documents/submission-file/2021-02/Submission%20-%20Inclusive%20Schools%20Australia.pdf

Australian Government Department of Education. (2023). *Strong Beginnings Report of the Teaching Education Expert Panel*. https://www.education.gov.au/quality-initial-teacher-education-review/resources/strong-beginnings-report-teacher-education-expert-panel

Australian Government Department of Education. (2023). *Students with disability*. https://www.education.gov.au/swd

Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL]. (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Melbourne. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf

Bandura, A. (1977). Self – efficacy: Toward a Unifying of Behavioral Change. *Psychological Review,84*(2), 191-215. https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf.

Bandura, A. (1997). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review. *Bandura of American Psychologist*, 84(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1998). *Self-Efficacy*. H. Friedman.

Bandura, A. Rees, L. & Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self – efficacy. *National Library of Medicine,43*(1), 5-21. https://doi.org/10.1037//0022-3514.43.1.5

Bin Ammar, S., Alqahtani, A., & Alnahdi, G. (2023). Factors influencing special education teachers' self-efficacy to provide transitional services for students with disabilities. Frontiers in Psychology https://www.researchgate.net/publication/373165876

Bin Ammar, S., Alqahtani, A., & Alnahdi, G. (2023). Factors influencing special education teachers' self-efficacy to provide transitional services for students with disabilities. *Frontiers in Psychology.* https://www.researchgate.net/publication/373165876

Boyle, C., & Anderson, J. (2020). The justification for inclusive education in Australia. *Spring Nature, 49, 217-203. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09494-x.*

Brislin, R. (1970). Back-Translation for Cross-Cultural Research*. SAGE Journal of Cross – Cultural Psychology.1*(3). 185–216 https://doi.org/10.1177/135910457000100301

Campbell, C. History of Education Research in Australia. (2016). *Espacio Tiempo y Educacion, 3*(2), 3-15. doi:http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.000

Dally, K., Ralston, M., Strnadova, I., Dempsey, I., & Chambers, D. (2019). Current Issues and Future Directions in Australian Special and Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(8), 57-73. https://www.researchgate.net/publication/336776396_Current_Issues_and_Future_Directions_in_Australian_Special_and_Inclusive_Education?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Forlin, Ch. (2006). Inclusive Education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education, 21* (3), 265-217. https://www.researchgate.net/publication/226863013_Inclusive_education_in_Australia_ten_years_after_Salamanca

Gathumbi, A., Ayot, H., Kimemia, J. & Ondigi, S. (2015). Teachers' and School Administrators' Preparedness in Handling Students with Special Needs In Inclusive Education In Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 129-138. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078812.pdf

Goldan, J. & Schwab, S. (2018). Measuring Students' and Teachers' Perceptions of Resources in Inclusive Education - Validation of a Newly Developed Instrument. *International Journal of Inclusive Education, 24*(12), 1–14. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1515270

Gorel, G., & Hellmich, F. (2021). Primary School Principals' Views on the Required Conditions for a Successful Implementation of Inclusive Education. *Australasian*

Journal of Special and Inclusive Education, 46, 127–137. https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/739CBE06F7CBA05DADD160016DA5F23B/S2515073122000095a.pdf/primary-school-principals-views-on-the-required-conditions-for-a-successful-implementation-of-inclusive-education.pdf

Henry, C., & Namhla, S. (2020). Continuous professional development for inclusive ECD teachers in Chiredzi Zimbabwe: Challenges and opportunities. *Scientific African, 8*, e00270. https://doi.org/10.1016/j.sciaf.2020.e00270.

Hornby, G., & Greaves, D. (2022). *Essential evidence-based teaching strategies: Ensuring optimal academic achievement for students*. New York: Springer Link. https://www.researchgate.net/publication/362072688_Essential_Evidence-Based_Teaching_Strategies_Ensuring_Optimal_Academic_Achievement_for_Students

Krischler, M., Powell, J.J., & Cate, I. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *Taylor & Francis European Journal of Special Needs Education, 34*(5). 632-648. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837

Lightsey, R. (1999). Albert Bandura and the Exercise of Self-efficacy. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 13*(2), 158-166.

Lindner, K. T., Alnahdi, G., Wahl, S. & Schwab, S. (2019). Perceived Differentiation and Personalization Teaching Approaches in Inclusive Classrooms: Perspectives of Students and Teachers. *Frontiers in Education,4*(58). https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00058/full

Lozano, C. S., Wuthrich, S., Baumli, N., Sharma, U., Loreman, & T., Forlin, C. (2023). Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scales (TEIP-SF). *Nasen Journal of Research in Special Educational Needs, 23*(4), 375-388. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12607

Lozano, C., Wuthrich, S., Baumli, N., Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2023). *Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Parctices Scale (TEIP-SF),* 23(4), 375-388. doi:10.1111/1471-3802.12607.

Ministry of Education and Higher Education. (2017). EDUCATION SECTOR STRATEGIC PLAN 2017-2022. https://andp.unescwa.org/sites/default/files/2021-07/palestine_education_sector_strategic_plan_2017-2022.pdf

Monash University. (2023). *Personal profile*. https://research.monash.edu/en/persons/umesh-sharma

Monash University. (2024). *Author profile*. Clayton, Australia. https://research.monash.edu/en/persons/umesh-sharma

National Council for Special Education [NCSE]. (2011). *Inclusive Education Framework. A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs*. https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/InclusiveEducationFramework_InteractiveVersion.pdf

Nina, K. Silva, S., & Pontes, F. (2020). Transcultural adaptation of The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP). *Ciencias Psicológicas January, 14*(1), 1688-4221. doi: https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175

O'Donoghue, T.A., & Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 16,* 889-904.

Office of the High Commissioner for Human Rights [UN]. (2013). *Thematic study on the right of persons with disabilities to education : report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. https://digitallibrary.un.org/record/766731?ln=es*

OSEP, Research to Practice Division, Secondary, Transition, and Post-Secondary Team. U.S. Department of Education. Retrieved July 4, 2023, from https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/about.html

Paseka, A. & Schwab, S. (2019). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education, 35*(2), 254-272. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232

Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education, 35*(2), 254–272. doi: 10.1080/08856257.2019.1665232

Ross, T., Bilas, P., Buliung, R. & El-Geneidy, A. (2020). A scoping review of accessible student transport services for children with disabilities. *ELSEVIER, 95,* 57-67. https://http//www.elsevier.com/locate/tranpol.

Rudewicz, M. & Beszta, B. (2019). Challenges around Inclusive Classroom according to Supporting Teachers: Ethnographic Report from School Cultures. *International Research Journal for Quality in Education, 6*(2). https://www.researchgate.net/profile/Beata-Borowska-Beszta/publication/335501436_Challenges_around_Inclusive_Classroom_according_to_Supporting_Teachers_Ethnographic_Report_from_School_Cultures/links/5d69263792851c85387eb0a7/Challenges-around-Inclusive-Classroom-according-to-Supporting-Teachers-Ethnographic-Report-from-School-Cultures.pdf

Saloviita, T. & Schaffus, T. (2016). Teacher Attitudes Towards Inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the Issue of Extra Work. *European Journal of Special Needs Education, 31*, 458–471. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569.

San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021) .Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability, 13* (4), 2300. https://doi.org/10.3390/su13042300

Stegemann, K, Jaciw, A. (2018). Making it Logical: Implementation of Inclusive Education Using a Logic Model Framework. Empirical Education, Palo Alto, USA. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal*, *16*(1), 3-18.

Schwab, S., Sharma, U. & Hoffmann, L. (2019). How Inclusive are the Teaching Practices of My German, Maths and English Teachers? – Psychometric Properties of a Newly Developed Scale to Assess Personalisation and Differentiation in Teaching Practices. *International Journal of Inclusive Education, 26*(1), 61-76. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121

Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Elsevier Teaching and Teacher Education*, *75*, 31-39. Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools - ScienceDirect

Shareefa, M. (2016). Institutional And Teacher Readiness For Inclusive Education In Schools Of Hithadhoo, Addu, Maldives: A Study Of The Perceptions Of Teachers. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 5(07), ISSN 2277-8616. https://www.researchgate.net/publication/335110877_Institutional_And_Teacher_Readiness_For_Inclusive_Education_In_Schools_Of_Hithadhoo_Addu_Maldives_A_Study_Of_The_Perceptions_Of_Teachers

Sharma, U., Aiello, P., Pace, E., Round, P. & Subban, P. (2018). In-Service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education, 33*(3), 437–446. doi:10.1080/08856257.2017.1361139.

Sharma, U., Loreman, T., May, F. Romano, A., Lozano, C., Avramidis, E., Woodcock, S., Subban, P. & Kullmann, H. (2023). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195075

Sharma, U., Loreman, T., May, F. Romano, A., Lozano, C., Avramidis, E., Woodcock, S., Subban, P. & Kullmann, H. (2023). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195075

Sharma, U., Lorman, T., & Forlin, Ch. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Jorsen Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12-21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.

Sharma, U., Sokal, L., (2016). Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices?. *Australian Journal of Special and Inclusive Education, 40*, 21-38. http://doi.org/10.1017/jse.2015.14

Sharma, U., Woodcock, S., May, F., & Subban, P. (2022). Examining Parental Perception of Inclusive Education Climate. *Frontiers in Education 7*, 907742. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.907742/full

Stevens, L., & Wurf, G. (2020). Perceptions of inclusive education: a mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education, 24*(4), 351–365. doi: 10.1080/13603116.2018.1464068

Subba, A. B., Yangzom, C., Dorji, K., Choden, S., Namgay, U., Carrington, S., & Nickerson, J. (2019*).* Supporting students with disability in schools in Bhutan: Perspectives from school principals*. International Journal of Inclusive Education, 23*(1), 42–64. https://eprints.qut.edu.au/157720/1/45863099.pdf

Teaching and School Leadership [AITSL]. (2019). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*. Melbourne. ISBN 978-1-92. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles.pdf?sfvrsn=c07eff3c_26.

U. S. Department of Education. (2024). *Every Student Succeeds Act (ESSA).* https://www.ed.gov/essa?src=rn#:~:text=en%20Espa%C3%B1ol-,A%20New%20Education%20Law,-Recent%20Updates

U.S. Department of Education. (2023). A History of the Individuals With Disabilities Education Act. (11 January, 2023). Retrieved July 1, 2023, from https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History#2000s-10s

UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities [CRPD] (2016). General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education. Available online at: CRPD/C/GC/4: https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all (ara).* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_ara

UNESCO. (2020). The Global Education Monitoring Report Team. https://ar.unesco.org/gem-report/node/1346

UNESCO. (2021). *Sub-Education Policy Review Report: Inclusive Education*. https://en.unesco.org/sites/default/files/inclusive_education_final_-_january_2021.pdf

United nations relief and works agency for Palestine refugees in the near east [unrwa]. (2013). Inclusive education policy. https://www.unrwa.org/sites/default/files/inclusive%20education%20policy.pdf

Wilson, C., Woolfson, L. & Durkin, K. (2020). School Environment and Mastery Experience as Predictors of teachers' Self-Efficacy Beliefs Towards Inclusive Teaching. *International Journal of Inclusive Education, 24*(2), 218–234. doi:10.1080/13603116.2018.1455901.

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. & Hitches, E. (2022). Teacher Self-Efficacy and Inclusive Education Practices: Rethinking teachers' Engagement with Inclusive Practices. *Teaching and Teacher Education, 117*. doi:10.1016/j.tate.2022.103802.

World Health Organisation (WHO). (2001). International classification of functioning, disability and health (ICF). Retrieved on 10/10/19 from https://www.who.int/classifications/icf/en/

World Health Organization. (1980). International classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease, published in accordance with resolution WHA29.35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 1976. World Health Organization. https://doi.org/10.1017/s0033291700053940

Yada, A. & Alnahdi, G. (2021). A comparative study on Saudi and Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy in inclusive practices. *Educational Studies*. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1969646

Mayer, D., Cotton, W., & Simpson, A. (2017, December 19). *Teacher Education in Australia.* Oxford Encyclopaedia of Inclusive and Special Education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.305

Ackerman, E. (2018, May 29). *What is self-Efficacy Theory?.* Positive Psychology. Retrieved November 3,2023, from https://positivepsychology.com/self-efficacy/

Coughlin, A. (2020, August 27). *Best Practices for Working with Students with Physical Disabilities.* Oxford Encyclopaedia of Inclusive and Special Education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1211

Hanebutt, R. & Mueller, C. (2021, February 23). *Disability Studies, Crip Theory, and Education.* Oxford Encyclopaedia of Inclusive and Special Education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1392.

Considering LRE in Placement Decisions. (April, 2022). National Center for Parent Information and Resources (CPIR). Retrieved July 1, 2023 from https://www.parentcenterhub.org/placement-lre/

Federal Ministry of Justice. (2022, May 20). Basic Law for the Federal State Germany in the revised version published in the Federal Law Gazette Part III. *Federal Law Gazette*. https://www.gesetze-im-internet.de/englisch_gg/englisch_gg.html

A Guide to the Individualized Education Program. (5 May, 2023). U. S. Department of Education. Retrieved July 1, 2023 from https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/

Special education in the United Kingdom. (2023, June 27). In Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Special_education_in_the_United_Kingdom#History.

الملحقات

ملحق رقم (1): الاستبانة بصورتها الأولية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية العلوم التربوية

قسم التربية الخاصة

حضرة الدكتور/ة ..... المحترم/ة

تحية وبعد؛

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "الكفاءة الذاتية لمشرفي ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية وسُبّل تطويرها في ضوء التجربة الأُسترالية" لاستكمال الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية– تخصص تربية خاصة في الجامعة العربية الأمريكية.

آملة من سيادتكم وفق ما تتمتعون به من خبرات كبيرة في هذا المجال، بأن تتكرموا وتتفضلوا بإبداء آرائكم ومقترحاتكم لتحكيم الاستبانة بوضع إشارة (/) أمام الفقرة التي ترونها مناسبة، وتقديم الآراء بما يتعلق بمدى وضوح هذه الفقرات وسلامتها اللغوية راجيًا إجراء التعديل المناسب إن لزم.

مع جزيل الشكر والعرفان

الباحثة ميرا يعقوب طمس

البريد الإلكتروني: mirajacobtams@gmail.com

رقم الجوال:0546848283

كلية الدراسات العليا، برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة / الجامعة العربية الأمريكية

2025/2024

بيانات المحكم:

الاسم:	
الرتبة الأكاديمية:	
التخصص:	
جهة العمل:	

القسم الأول: عبارة عن معلومات عن مشرف التربية الخاصة ومرشد التعليم الجامع، وتعتبر جزءاً من الدراسة.

الرجاء اختيار الإجابة المناسبة لحالتك:

النوع الإجتماعي: 1. ذكر 2. انثى

المؤهل العلمي: 1. بكالوريوس وأقل 2. ماجستير فأعلى

سنوات الخبرة: 1. أقل من 5 سنوات 2. من 5 إلى 10 سنوات 3. أكثر من 10 سنوات.

المسمى الوظيفي: 1. مشرف التربية الخاصة. 2. مرشد التعليم الجامع.

الجهة المسؤولة على المدرسة التي تعمل بها: 1. المدارس الحكومية. 3. مدارس وكالة الغوث الأونروا.

القسم الثاني: الرجاء قراءة كل مجال من المجالات الآتية، ومن ثم اختيار العبارة المناسبة حسب وجهة نظرك.

الرقم	الفقرة	1 بدرجة كبيرة	2 بدرجة متوسطة	3 بدرجة ضعيفة	4 بدرجة غير متوفرة	وضوح الفقرة واضحة/ غير واضحة	سلامة الصياغة اللغوية مناسبة/غير مناسبة	ملاحظات
المجال الأول	**مجال البرامج والخدمات؛** يشير هذا المجال إلى مستوى قدرة مشرفي التربية الخاصة، ومرشدي التعليم الجامع على فهم وتطبيق المعايير والمهارات المتعلقة بتصميم وتنفيذ وتقييم البرامج والخدمات التعليمية لطلبة ذوي الإعاقة.							
1	الإلمام بمكونات وبناء البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة، وعناصرها							
2	المعرفة بإجراءات، واستراتيجيات التدخل التي يحتاجها الطلبة ذوي الإعاقة كالاستجابة للتدخل قبل الإحالة لخدمات التربية الخاصة.							
3	القدرة على تطوير البرامج والخدمات المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة بناءً على فهم احتياجاتهم.							
4	القدرة على الإشراف المستمر على مرشدي التعليم الجامع.							

5	القدرة على تطبيق مهام الإشراف والإرشاد كمتابعة المشرف للمرشد أو متابعة المرشد للمعلمين.							
6	الإمام بكيفية المتابعة المستمرة على عمل المعلمين في الميدان.							
7	المعرفة بالإجراءات، واستراتيجيات الإشراف أو الإرشاد لتسهيل عملية المتابعة المستمرة على مسؤولي تطبيق العملية التعليمية.							
8	المعرفة بالنظريات والنماذج والممارسات المبنية على الأدلة والبراهين العلمية							
9	المعرفة بالنظريات والنماذج والممارسات التي تستخدم في عملية التدريس، والتعلم، وآليات الوصول إلى المنهج العام، بما يتوافق مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة.							
10	القدرة على تطوير، وتطبيق البرامج المناسبة وفقاً للممارسات الحالية للطلبة ذوي الإعاقة							

	وأولياء أمورهم.							
11	الإلمام بآليات الوصول إلى المنهج العام، على وفق قدرات الطلبة ذوي الإعاقة وحاجاتهم.							
12	القدرة على تطوير خطط تدخل طارئة لمساعدة تنفيذ عملية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.							
13	القدرة على تطوير وتطبيق خطة إدارية لتوظيف التقنية المساعدة في عملية تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.							
14	الإلمام بطرق تكييف استراتيجيات التدريس لتناسب كافة الطلبة بما في ذلك ذوي الاعاقة							
15	تشجيع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة على المشاركة في تنفيذ البرامج والخطط التربوية.							
16	معرفة آليات المراجعة المستمرة للمناهج الدراسية وضمان ملاءمتها لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة.							
المجال	**التقييم**؛ وهي مجموعة من المهارات والمعارف والخبرات التي تسمح للأفراد بجمع المعلومات وتحليلها لتقييم							

الثاني	قيمة أو جودة أو فعالية شيء ما.							
17	المعرفة بعملية تقييم الطلبة المعرضين للإعاقة، وتحديد أهليتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة.							
18	القدرة على التنسيق مع المؤسسات التأهيلية لتطوير آليات الكشف والتدخل المبكر للإعاقة							
19	القدرة على تقييم نجاح الطلبة ذوي الإعاقة في استفادتهم من المنهج العام.							
20	المعرفة بالنظريات والممارسات التي تستخدم في تقييم برامج الطلبة ذوي الإعاقة.							
21	القدرة على تصميم واستخدام طرق متنوعة لتقييم برامج الطلبة ذوي الإعاقة.							
22	الإلمام بآليات التصميم واستخدام إجراءات التقييم بطريقة تحسن من المحتوى، والممارسات التدريسية للطبة ذوي الإعاقة.							
23	القدرة على تزويد المعلمين،							

	وإدارات التربية والتعليم بتقرير عن تقييم الممارسات التدريسية للمعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة، أو الذين يشرفون عليهم.							
24	الإلمام بطرق تقييم المناهج الدراسية وطرق تطبيقها لضمان ملاءمتها لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة.							
25	القدرة على تقديم جلسات لرصد الملاحظات وتقديم التغذية الراجعة.							
المجال الثالث	**القيادة والسياسات التعليمية؛** وهو المجال الذي يشير إلى المهارات والمعارف والخبرات التي يحتاجها المشرفين والمرشدين لإدارة وتوجيه وتحفيز النُظم التعليمية، واتخاذ القرارات الفعالة، وخلق بيئة تعليمية إيجابية داعمة للتعلم.							
26	الإلمام في عمليات التوجيه وإرشاد المعلمين الجدد الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة.							
27	المعرفة باحتياجات فئات التربية الخاصة التي يتم الإشراف على برامجها.							
28	التمكّن من دعم التعليم الملائم والمجاني لذوي الإعاقة في							

	البيئات الأقل تقييداً.							
29	المعرفة بالنماذج والنظريات والفلسفات التي توفر الأساس لإدارة البرامج، والخدمات للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.							
30	المعرفة بالممارسات الإدارية الفاعلة المبنية على نظريات الإدارة والقيادة التربوية.							
31	التمكّن من إعداد ميزانية مناسبة للخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم، بناءً على الأنظمة.							
32	المعرفة بخدمات التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي لصالح الطلبة ذوي الإعاقة.							
33	معرفة إدارة المواقف المختلفة لضمان بيئة تعليمية آمنة خالية من الإيذاء النفسي والجسدي للطلبة ذوي الإعاقة.							
المجال الرابع	**التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية**، وهو المجال الذي يشير إلى كفايات مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع نحو تطبيق التعاون اللازم بين كل من له علاقة بممارسات التعليم والتعلم، والممارسات المهنية والأخلاقية التي لها علاقة مباشرة بمهنتهم.							
34	المعرفة بالإجراءات،							

	واستراتيجيات العمل الجماعي التعاوني لتسهيل عملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية.							
35	الإقدام في تمرير المهارات اللازمة لعمليتي التواصل والتعليم المستمرين، والدعم للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.							
36	القدرة على تعزيز التفاعل الايجابي بين المعلمين والمتخصصين لصالح الطلبة ذوي الإعاقة.							
37	القدرة على تعزيز التعاون ما بين المعلمين وأولياء الأمور من اجل تعزيز الفرص التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.							
38	الإلمام في نشر الوعي بأهمية التنوع والشمول بين جميع أفراد المدرسة، بما في ذلك الطلبة والمعلمين والإدارة.							
39	الإلمام في التشاور والعمل التعاوني في اتخاذ القرارات الإدارية والتعليمية لصالح الطلبة ذوي الإعاقة على مستوى							

	المدارس والمناطق.							
40	الإلمام بالنظريات وممارسات العمل التعاوني التي تدعم إدارة البرامج والخدمات للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.							
41	القدرة على توظيف أساليب العمل التعاوني لإشراك الأفراد ذوي العلاقة في التخطيط، والتنفيذ، والتقييم التربوي.							
42	التمكّن من كسر الحواجز الاجتماعية والثقافية لتعزيز التفاعل الايجابي بين الطلبة.							
43	القدرة على تعزز استقبال جميع الطلبة في بيئة مدرسية جامعة تلبي احتياجاتهم الفردية.							
44	التمكّن من خلق بيئة تعليمية متساوية لجميع الطلبة، بغض النظر عن قدراتهم أو احتياجاتهم							
45	القدرة على تبني ممارسات تربوية تتسم بالإنصاف لضمان تكافؤ الفرص لجميع الطلبة خاصة ذوي الإعاقة.							
46	الإلمام بالمسؤوليات الأخلاقية							

	التي يجب أن يتمتع بها كل من له علاقة مباشرة مع الطلبة ذوي الإعاقة.							
47	التمكّن من الإتصاف بمستوى عالٍ من الممارسات الإدارية والأخلاقية عند التعامل مع كل من له علاقة مباشرة بتقديم خدمات الطلبة ذوي الإعاقة.							
48	المعرفة بالواجبات والحقوق القانونية التابعة لأنظمة ولوائح وزارة التربية والتعليم، اتجاه الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم ومسؤوليات العاملين معهم.							
49	القدرة على نشر المعلومات عن الممارسات المدرسية، والصفية الفعالة التي تدعم البيئة التعليمية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.							
50	التمكّن من استخدام الممارسات القائمة على الادلة العلمية، والمناسبة لخصائص الطلبة ذوي الإعاقة ومستوياتهم.							

51	المعرفة بالنظريات المهنية التخصصية، والممارسات التي تساعد في تطوير التدريس ومحتواه للطلبة ذوي الإعاقة.							
52	القدرة على إعداد وتطبيق الأنشطة والبرامج التي تعمل على تحسين الممارسات والمخرجات التعليمية بواسطة التطوير المهني للعاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم.							
مجال الخامس	**البيئة الفيزيقية**، وتشير إلى المكونات المادية للمكان التي تسهل على الطلبة ذوي الإعاقة التنقل والتفاعل مع محيطهم بأمان وفعالية، والخدمات التي يتم توفيرها للأشخاص ذوي الإعاقة لمساعدتهم على المشاركة بشكل كامل في الحياة المجتمعية.							
53	القدرة على المتابعة المستمرة في حصول الطلبة ذوي الإعاقة على الفرص نفسها في الوصول إلى المرافق والخدمات التعليمية والمعلوماتية، كغيرهم من الطلبة غير ذوي الإعاقة.							
54	القدرة على التَحَقّق من تصميم مباني المدرسة لتناسب الطلبة ذوي الإعاقة، كتوفير ممرات							

	مُيسّرة، ومداخل مُكيّفة، أرضيات مناسبة، حمامات مجهزة، إضاءة جيدة.							
55	الإلمام بآلية تقييم احتياجات البنية التحتية وتكييفها لتناسب جميع أنواع الإعاقات.							
56	القدرة على التأكد من توفير أماكن للترفيه واللعب مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة.							
57	القدرة على المتابعة المستمرة في التأكد من وجود المعونات للطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة، كأدوات المُساعدة السمعية والبصرية، وخدمات الترجمة الفورية، والنصية.							
58	القدرة على المتابعة المستمرة بأهمية توفر خدمات النقل لضمان وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى الوجهات المختلفة.							
59	القدرة على المتابعة المستمرة بأهمية توفير خدمات التأهيل المهني لضمان اكتساب الطلبة المهارات اللازمة للعمل.							

ما أبرز الصعوبات التي تواجهها في عملك كمشرف تربية خاصة ومرشد تعليم جامع في المدارس الفلسطينية؟

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

مع الشكر والتقدير

ملحق رقم (2): اسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة الاكاديمية	التخصص	جهة العمل
1	محمد الكرامنة	استاذ مساعد	القياس والتقويم التربوي	جامعة عمان العربية
2	صلاح حمدان	استاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة بيرزيت/النجاح/ كلية الامة الجامعية المقدسية
3	بيهان القيمري	استاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة بيرزيت
4	محمد شاهين	استاذ	ارشاد نفسي تربوي	جامعة القدس المفتوحة
5	عُلا خويره	استاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة القدس المفتوحة ومدير عام في دائرة العمل والتخطيط الفلسطيني
6	شامة الحديد	استاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة العلوم الاسلامية العالمية الاردن
7	سامر عياصرة	استاذ مساعد	التربية الخاصة/ الموهبة والإبداع	جامعة عمان العربية
8	فخري دويكات	استاذ مساعد	التربية الخاصة	جامعة القدس المفتوحة
9	سعيد عوض	استاذ مساعد	التربية الخاصة	جامعة القدس
10	سمير الريماوي	أستاذ	فلسفة في التربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية وكلية الاميرة عالية الجامعية الأردن
11	فريال شنيكات	أستاذ	تربية خاصة	جامعة العلوم الاسلامية العالمية /الاردن
12	هيام التاج	أستاذ	تربية خاصة	جامعة عمان العربية / الاردن
13	تيسير عبد الله	أستاذ	علم نفس	جامعة القدس
14	ناريمان الشراونة	أستاذة	التربية الخاصة	مديرة دائرة التربية الخاصة

ملحق رقم (3): الاستبانة بصورتها النهائية

حضرة المشرف/ة، المرشد/ة ..... المحترم/ة

تحية وبعد؛

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "الكفاءة الذاتية لمشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية وسُبّل تطويرها في ضوء التجربة الأُسترالية"؛ لاستكمال الحصول على درجة الدكتوراه من كلية التربية– تخصص تربية خاصة في الجامعة العربية الأمريكية.

تتكون استبانة الكفاءة الذاتية من قسمين: يحتوي القسم الأول على البيانات الديموغرافية الخاصة بالمشاركين. والقسم الثاني على خمسة مجالات، وتتفرع من كل مجال فقرات موزعة داخل جداول. يشير الجدول الأول إلى البرامج والخدمات. والثاني إلى مهارات التقييم. والثالث إلى كفايات القيادة. والرابع إلى التعاون والممارسات المهنية والأخلاقية. أما المجال الخامس فيشير إلى البيئة الفيزيقية. تلي ذلك استبانة تسعى للتعرف إلى واقع تطبيق نظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية، وتحتوي على 3 أقسام: يضم الأول المعلومات الديموغرافية. والثاني فقرات داخل جدول واحد فقط. أما القسم الأخير، فيحتوي على سؤال للتعبير عن التحديات والعقبات الماثلة أمام تطوير نظام التعليم الجامع وتقديم مقترحات لمواجهتها وتذليلها.

يرجى التكرم بقراءة بنود الاستبانة والأسئلة بتمعن، والإجابة عنها بشكل موضوعي، وفق وجهة نظرك وما تراه في واقع المدارس الفلسطينية، علماً أن البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وبشكلٍ سري.

مع وافر الاحترام والتقدير

الباحثة: ميرا طمس

البريد الإلكتروني: mirajacobtams@gmail.com **رقم الجوال:0546848283**

بإشراف الأستاذ الدكتور: وائل شرمان

كلية الدراسات العليا، برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة / الجامعة العربية الأمريكية

2025/2024

شكراً لك على مشاركتك الأولية في استبانة الكفاءة الذاتية. توّد الباحثة تذكيرك بأهمية استكمال المشاركة. لذلك، تدعوك مجدداً إلى المشاركة في استكمال الإجابة عن فقرات استبانة واقع تطبيق التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية. علماً أن إجاباتك، ستساهم في رسم صورة واضحة عن واقع هذا النظام وتقديم مقترحات لتطويره. يرجى التكرم بتخصيص بضع دقائق أخرى للإجابة عن الأسئلة القليلة المتبقية. وشكراً لك على مشاركتك القيمة.

القسم الأول: عبارة عن معلومات ديموغرافية عن المشاركين، تعتبر جزءاً من الدراسة.

الرجاء اختيار الإجابة المناسبة لحالتك:

النوع الاجتماعي: 1. ذكر. 2. أنثى.

المؤهل العلمي: 1. بكالوريوس فأقل. 2. دراسات عليا.

سنوات الخبرة: 1. أقل من 5 سنوات. 2. من 5 إلى 10 سنوات. 3. أكثر من 10 سنوات.

جهة العمل: 1. حكومية. 2. وكالة الغوث.

المسمى الوظيفي: 1. مشرف التربية الخاصة. 2. مرشد التعليم الجامع.

3. مدير مدرسة (مشرف مقيم) 3. مرشد مدرسي.

القسم الثاني: الرجاء قراءة كل مجال من المجالات الآتية، ومن ثم الإجابة عنها وفق وجهة نظرك.

استبانة واقع تطبيق نظام التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية.					
الرقم	الفقرة	1 بدرجة مرتفعة	2 بدرجة متوسطة	3 بدرجة منخفضة	4 بدرجة معدومة
1	تتوفر مناهج متخصصة وواضحة ومعتمدة من وزارة التربية والتعليم العالي لبرنامج التعليم الجامع.				
2	تتوفر غرف مصادر تتصف بالبيئة الصحية والجامعة لتنفيذ أسلوب تفريد التعليم.				
3	يتوفر فريق متعدد التخصصات لتلبية حاجات الطلبة ذوي الإعاقة.				
4	يتوفر مناخ تعليمي مناسب لفريق متعدد التخصصات لتنفيذ أهداف برامج التعليم الجامع.				
5	يوجد مناخ دراسي مناسب لحصول الطلبة ذوي الإعاقة على المواءمات الدراسية المناسبة لحاجاتهم وقدراتهم.				
6	يتم استقطاب خبراء في التربية الخاصة لإجراء دورات تدريبية وورش عمل لها علاقة ببرنامج التعليم الجامع.				
7	يشارك أولياء الأمور في اللجان الخاصة بدمج وتعليم ابنائهم الطلبة من ذوي الاعاقة.				
8	يشارك جميع طلبة المدرسة بمن فيهم ذوي الإعاقة في اجتماعات الفريق متعدد التخصصات.				
9	يتم العمل على توطيد أواصر التعاون بين طلبة المدرسة وذوي الإعاقة داخل غرفة الصف وخارجها.				
10	يُمنح أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة دوراً فعالاً للمشاركة بإعداد الخطة التربوية الفردية لأبنائهم.				
11	تُجمع آراء الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم عن الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.				
12	تلتحق الهيئة التعليمية بالدورات التي لها علاقة بالتعليم الجامع.				
13	يُشكّل نظام التعليم الجامع عبئاً إضافياً على				

	مسؤوليات المدرسة.				
14	يصمم المبنى المدرسي بطريقة تناسب الطلبة ذوي الإعاقة، كوجود (الممرات المُيسّرة، المداخل المكيفة، الأرضيات المناسبة، الحمامات المجهزة، الإضاءة الجيدة).				
15	توجد داخل المدرسة معينات تربوية، وأجهزة وأدوات مساندة بشكل مستمر كـ(الأدوات السمعية والبصرية، خدمات الترجمة الفورية والنصية).				
16	تتوفر داخل المدرسة أماكن ترفيه ولعب مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة.				
17	تتوفر بشكل مستمر خدمات النقل لضمان وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى وجهاتهم المختلفة.				
18	توجد متابعة مستمرة لتوفير خدمات التأهيل المهني لضمان اكتساب الطلبة المهارات اللازمة للعمل.				

القسم الثالث: حسب رأيك، ما أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية؟ وما هي أبرز المقترحات لمواجهتها؟

التحديات	المقترحات

ملحق رقم (4): كتاب تسهيل المهام

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education& Higher Education
National Centre for Examination, Measurement and Educational Evaluation.

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

الرقم: و ت /14123/1/20
التاريخ: 02 / 10 /2024م

لمن يهمه الأمر

" **تسهيل مهمة بحثية** "

نهديكم أطيب تحية، ونرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث/ة:

"**ميرا يعقوب ابراهيم طمس**"

من **الجامعة العربية الأمريكية** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

"**الكفاءة الذاتية لمشرفي ومرشدي التعليم الجامع وسبل تطويرها في ضوء التجربة الأسترالية**".

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع رابطي **استبيان محوسب** على عينة من مشرفي التربية الخاصة، ومرشدي التعليم الجامع في جميع مديريات التربية والتعليم.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

ملاحظة: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.

مع الاحترام،

م. جهاد دريدي

/ رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.
السيد مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي المحترم.
السادة المديرون العامون لمديريات التربية والتعليم المحترمون.
الاستاذ الدكتور وائل شرمان المحترم/المشرف على الدراسة.
د. مطر/ن.س

Ramallah Tel (02-2969348) Fax (02-2969399)

2024/6/10

الى من يهمه الامر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العُليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العُليا في الجامعة العُليا أن الطالبة **ميرا يعقوب ابراهيم طمس** والتي تحمل الرقم الجامعي 202112916هي طالبة دكتوراه في برنامج التربية الخاصة وتعمل على اطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

"الكفاءة الذاتية لمشرفي ومرشدي التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية وسبل تطويرها في ضوء التجربة الاسترالية" تحت إشراف ا.د. وائل الشرمان. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أُعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

ق. أ. عميد كلية الدراسات العليا

د. حسين الأحمد

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

Self-efficacy of Special Education Supervisors and Inclusive Education Counselors at Palestinian schools: Comparison with the Australian Experience

Mira Yacoub Ibrahim Tams

Dissertation Committee:

Prof. Wael Sharman

Prof. Ibrahim Zreqat

Prof. Burhan Hamadna

Abstract

The study aimed at finding the self-efficacy of Special Education supervisors, and that of Inclusive Education counselors at Palestinian schools, as compared with the Australian experience. The study focus group included all eighteen supervisors of Special Education at governmental schools, all twenty-seven counsellors of Inclusive Education at governmental schools, all ninety-six head-teachers (local supervisors at UNRWA schools and all sixty-four supervisors of UNRWA schools). The study tools were distributed electronically to all the group participants. Responses were received from all thirty-four supervisors of Special Education and advisors of the Inclusive Education at governmental schools and from all fifty-nine supervisors and advisors in UNRWA schools.

To achieve the aims of the study, the analytical descriptive method was selected, and the researcher has set up the study tools. The first tool was a questionnaire of (58) articles distributed into five areas, namely programs and services included (15) articles, evaluation (assessment) included (9) articles, leadership and educational polices included (7) articles, cooperation and ethical and professional practices included (20) articles and finally physical environment included (7) articles. The second tool was a questionnaire of (18) articles aimed at exploring the application of education. To answer the study questions, the average, standard deviations, analysis of variance, quadratic variance analysis, correlations coefficients and Cronbach's alpha coefficients were used.

The results revealed that the level of self-efficacy of the supervisors of special education and the advisors of inclusive education in governmental schools, head teachers (local supervisors) and advisors in UNRWA schools, was high. Moreover, the results of the study also showed that the reality of inclusive education from the perspective of special education supervisors was high, while it was low from the perspective of advisors of inclusive education in governmental schools. On the other hand, the reality of the inclusive education was low according to the perspective of head teachers (local supervisors) and advisors in UNRWA schools.

The results also showed variations based on the statistics (a=0.05) in the average of responses of epical education supervisors and the inclusive education advisors in the governmental schools based on the years of experience and the job title. The study did

not reveal statics level (a=0.05) based on the social gender or educational qualification. The study also revealed that there were variations based on the statistics level (a=0.05) at the average of responses of special education supervisors and the inclusive education advisors regarding the inclusive education in the governmental schools and UNRWA based on the variations of the social gender, educational qualification, years of experience and job title.

Based on the results that the study produced, the researcher recommended doing a study to know the self-efficacy of teachers who teach in Palestinian schools adopting the inclusive education.

Keywords: self-efficacy, inclusive education, Palestinian schools, Australian experience