الجامعة العربية الأمريكية
كليـــة الدراســات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018- استراتيجية مقترحة

فيفيان منير إسماعيل عثمان

202113457

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د وائل الشرمان

أ.د محمود عبيد

أ.د مصطفى قمش

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج التربية الخاصة.

فلسطين، شباط /2025

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كليـــة الدراســات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

صفحة إجازة الأطروحة

واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018- استراتيجية مقترحة

فيفيان منير إسماعيل عثمان

202113457

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 27/2/2025من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

	الاسم		التوقيع
1.	أ.د وائل الشرمان	المشرف الرئيس	
2.	د. محمود عبيد	عضو لجنة الأطروحة	
3.	أ.د مصطفى قمش	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، شباط /2025

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يقدم 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: فيفيان منير إسماعيل عثمان

الرقم الجامعي: 202113457

التوقيع: فيفيان عثمان

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2025/03/20م

الإهداء

إلى من كان وجوده في حياتي نورًا أضـــاء لي الطريق، وإلى من غاب عن الدنيا لكنه ما زال حاضرًا في قلبي وذاكرتي، إلى روح أبي الحبيب، الذي علمنا بحبه وحنانه أن الإرادة والصبر مفتاح كل نجاح أبعث إليه في عالمه الآخر دعاءً لا ينقطع، وأسأل الله أن يجعل مثواه الجنة ويجزيه عني خير الجزاء.

إلى أمي العزيزة، تلك الإنسانة العظيمة التي كانت ولا تزال النبض الدافئ لكل تفاصيل حياتي، إلى من تحملت وصـبرت ودعت لي في السـراء والضـراء، أمي التي كانت ولا تزال الدعامة الأقوى في حياتي. أطال الله في عمرها وأكرمها بالصحة والعافية، وأدامها لي سندًا لا ينضب.

إلى زوجي الحبيب، رفيق دربي وشـريك نجاحي، الذي كان لي الصـديق والمعين في كل خطوة، إلى من احتمل معي عناء الرحلة، وكان دومًا المحفز الذي دفعني للاستمرار رغم الصعاب، وجودك في حياتي جعل كل حلم يبدو ممكنًا، وكل نجاح يبدو أكثر إشراقًا.

إلى أولادي الأحباء، شـمس , عدن , إبراهيم وبشـار زهرة حياتي وكنز أيامي، الذين كانوا دافعًا لي لتحقيق هذه الغاية العظيمة، أعدكم أن هذه الجهود ما هي إلا بداية لطريق أرسـمه لكم ولأجلكم، فأنتم الأمل والمستقبل الذي أراه مشرقًا كلما نظرت إلى أعينكم.

إلى مجتمعي العزيز، الذي كان الحاضـــنة التي تعلمت فيها معنى الانتماء والعطاء، أرجو أن يســـاهم هذا العمل في رد بعض الجميل لمجتمعي الذي أفتخر بالانتماء إليه، وفي تقديم ما ينفع الناس ويترك أثرًا طيبًا فيه، لكل من ساندني ودعمني في مسيرتي ورحلة الدكتوراه شكراً من القلب.

الباحثة: فيفيان منير إسماعيل عثمان

الشكر والتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا، الذي أعانني ويسر دربي في مسيرتي ووفقني في إنجاز هذه الرسالة، وبعد الله عز وجل، لا يسعني إلا أنْ أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى جميع الأساتذة الأفاضل في الجامعة العربية الأمريكية الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة، وكانوا لنا داعمين، ولنا رافعين نحو العلا .

وكل الشكر والتقدير أرفعهما إلى مشرفي على الرسالة الأستاذ الدكتور وائل الشرمان، الذي أشرف على هذه الدراسة وأدين له بجزيل الشكر والتقدير لسعة صدره، ودعمه المتواصل لي، وأرجو أن أسير في مسيرتي التربوية والبحثية نحو خطاه، فكل الشكر، وأتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء اللجنة الإشرافية التي تابعت بالتنسق مع مشرف الرسالة الدكتور وائل الشرمان إعداد فصول الرسالة خطوةً بخطوة، فكل الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور محمود عبيد، والأستاذ الدكتور مصطفى قمش.

والشكر موصول إلى لجنة المحكمين من أساتذة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية الذين تجاوبوا معي في تحكيم أداة الدراسة وإبداء رأيهم من حيث مضمون الأداة ومناسبة مجالاتها وفقراتها، وصياغتها اللغوية مع موضوع الدراسة.

كل الشكر إلى معلمي ومعلمات مدارس القدس الشرقية الثانوية لتجاوبهم معي في الاستجابة على أداة الدراسة الإلكترونية، فجزاهم الله كل خير ولا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر من اللجنة الممتحنة، كما أتقدم بالشكر لإدارة الجامعة العربية الأمريكية وأساتذتها، والشكر موصول لمنسقين البرنامج وجاهزية الأدوات والبرامج، والشكر موصول إلى قسم العلوم التربوية، وأخص بالذكر أساتذة برنامج التربية الخاصة، وكل من كان داعماً ومسانداً لي فكل الشكر لكم جميعاً،ولا أنسى أن أرفع كلمات الشكر لكل من ساندني في دراستي من أساتذتي، وأهلي، وأحبتي، فلكم مني جزيل الشكر والعرفان

الباحثة: فيفيان منير إسماعيل عثمان

واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018- استراتيجية مقترحة

فيفيان منير إسماعيل عثمان

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د وائل الشرمان

أ.د محمود عبيد

أ.د مصطفى قمش

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام(2018)- استراتيجية مقترحة، وتكون مجتمع الدراسة من (1200) معلماً ومعلمة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم في القدس للعام(-2024)، وتم اختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة(342) معلماً ومعلمة، وقامت الباحثة ببناء استبيان يتكون من(50) فقرة موزعة على (6) مجالات، وهي: المجال الأول: حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم، وعدد فقراته(11) فقرة، والمجال الثاني: تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين، وعدد فقراته(8) فقرات، والمجال الثالث: المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين، وعدد فقراته(7) فقرات، والمجال الرابع: تلبية احتياجات الدمج في المدرسة، وعدد فقراته(12) فقرة، والمجال الخامس: توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين، وعدد فقراته(6) فقرات، والمجال السادس: تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج، وعدد فقراته(6) فقرات، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات لها، وأُستخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص ثبات الاستبانة، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)،واختبار أقل فرق دال (LCD)، واختبار بيرسون (Pearson

Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات معا لدرجة الكلية للمقياس.

أظهرت النتائج أن واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام (2018) جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس نحو واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام(2018) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في جميع المجالات والدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الاناث، ولم تظهر وجود فروق عند مستوى الدلالة(α=0.05) تعزى لمتغير عدد الطلبة في مجال تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05) تعزى لمتغير عدد الطلبة في المجالات(الأول والثاني والثالث والرابع والخامس) والدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح أكثر من 450 طالب، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05) في متغير سنوات الخبرة، وجاءت هذه الفروق في مجال توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين والدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح 10سنوات وأكثر، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، ومن أهمها تقديم استراتيجية مقترحة لتحسين واقع الدمج في ضوء القانون المعدل(2018) في مدارس القدس الشرقية الثانوية.

الكلمات المفتاحية: القانون الخاص المعدل(2018)، الدمج ، شرقي القدس، استراتيجية مقترحة.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإقرار	أ
الإهداء	ب
الشكر والتقدير	ج
ملخص	د
قائمة الجداول	ط
قائمة الملحقات	ك
الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها	1
1.1 المقدمة	2
2.1 أهمية الدراسة	13
3.1 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	15
4.1 فرضيات الدراسة	18
5.1 أهداف الدراسة	19
6.1 حدود الدراسة	20
7.1 مصطلحات الدراسة وتعريفاتنها الإجرائية	20
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	23
1.2 الإطار النظري	23
2.2 الدراسات السابقة	83

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة	93
الفصل الثالث: منهجية الدراسة	98
1.3 منهجية الدراسة	98
2.3 مجتمع الدراسة وعينتها	98
3.3 أداة الدراسة	100
4.3. متغيرات الدراسة	105
5.3 إجراءات الدراسة	106
6.3 المعالجات الاحصائية لأداة الدراسة الكمية	108
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	109
1.4 نتائج الدراسة	109
1.1.4 نتائج السؤال الأول	109
2.1.4 نتائج السؤال الثاني	119
3.1.4 نتائج السؤال الثالث	123
4.1.4 نتائج السؤال الرابع	125
5.1.4 نتائج السؤال الخامس	126
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات	133
1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	133
2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	141
3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	146
4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	147

5.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	149
6.5	الاستراتيجيات المقترحة	150
7.5	التوصيات والمقترحات	151
المراجع		153
الملحقات		163
Abstract		179

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	99
2.3	معاملات ارتباط فقرات واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبيان، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبيان ن(40)	102
3.3	قيم معاملات ثبات استبيان واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة بطريقة كرونباخ ألفا	104
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع المجالات والمجال الكلي لواقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 مرتبة تنازليا	106
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم مرتبة تنازلياً	111
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين مرتبة تنازلياً	112
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين مرتبة تنازلياً	114
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تلبية احتياجات الدمج في المدرسة مرتبة تنازلياً	115
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين مرتبة تنازلياً	117
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج مرتبة تنازلياً	118
8.4	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير النوع الاجتماعي	120

9.4	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير عدد الطلبة	121
10.4	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة	122
11.4	استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس على السؤال الثالث(ن=300)	123
12.4	استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس على السؤال الرابع(ن=300)	125

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	قائمة أسماء المحكمين	163
2	الاستبانة بصورتها الأولية	164
3	الاستبانة بصورتها النهائية	171
4	كتاب تسهيل المهمة(1)	176

الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

1.1 المقدمة

مع ما يشهده العصر من تغيرات واسعة محلياً وعالمياً على نطاق التربية والتعليم نتيجة للتطور الهائل في أساليب نقل المعرفة وطرق التربية والتعليم، فقد سعى القائمون على التربية والتعليم في البلاد بالأخذ بهذه الأساليب من أجل تجويد التعليم، كحق لكل فرد في المجتمع، بما فيهم طلبة التربية الخاصة، فقد كفلت جميع الشرائع والأديان السماوية والمواثيق الدولية مبدأ العدالة والمساواة بين جميع الأفراد في حقهم بالتعليم ، وأن يتم تطبيق مبدأ العدالة في نيل الحقوق والالتزام بالواجبات من باب العدل والإنصاف، خاصة عندما يتعلق الأمر بالفئة التي لم تحظى كغيرها من الأفراد نظراً لقصورها في تأدية بعض الوظائف كون هذه الفئة من ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة، والذين هم بأمس الحاجة للرعاية والاهتمام والعناية الخاصة، ولن تتحقق هذه الرعاية بالواقع الملموس دون أن يكون هناك تخطيط مدروس وسياسات تربوية تتبنى نهج تعليم هذه الفئة أسوة بأقرانها في المدارس والمؤسسات الخاصة لرعايتهم وتربيتهم وتعليمهم.

وتشير المهيري (2008) إلى أنه مع تزايد الانتقادات لنظام العزل، بدأت الاتجاهات في التعليم الخاص تتحول من اتجاه عزل ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الاندماج مع الأفراد العاديين وهو تعليم قائم على "الربط بدلا من الفصل" بين المجتمع العادي والاستثنائي، والسعي إلى دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في جسم المجتمع، ودمجهم فيها كأعضاء فاعلين وانتمائهم إليها كمواطنين فاعلين، وهو ما أكدته الاتفاقيات الدولية في إعلان منظمة الأمم المتحدة لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة عام (1975) أن الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة ، بغض النظر عن عدد احتياجاتهم وتنوعهم لديهم القدرة والدوافع للتعلم والنمو والتكامل في الحياة الطبيعية للمجتمع ،

حيث أكدت هذه العهود مبدأ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص بين جميع أعضـــاء مجتمع، كما أن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصــة يحق لهم الاسـتمتاع بجميع الحقوق الأسـاسـية الممنوحة لأقرانهم العاديين الذين هم في وقتهم ، بغض النظر عن مدى تنوع الإعاقات أو طبيعتهم أو درجة مخاطرهم ، وأحد أهم هذه الحقوق هو تلقي التعليم الذي يتناسب مع احتياجاتهم الفردية.

ويعد الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصـــة مطلباً إنســـانياً واجتماعياً لا يمكن تجاهلهما، فهما كغيرهم أرواح بشــرية من حقها أن تعيش وســط الجماعة وتحظى بالرعاية والاهتمام، وتحتاج لمن يأخذ بيدها ومســـاعدتها في التعلم وتنمية المهارات لديهم بما يتواءم مع ظروفها وخصـــائصـــها النمائية، وتمكينها من الاندماج مع غيرهم من الأفراد، ولا شك أن من يتاح له من ذوي الاحتياجات الخاصــة من رعاية واهتمام مبكرين يسـمح لهم بالاندماج مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية من خلال توفير أنشـــطة مختلفة لهم تكون لهم قدرتهم المعرفية والإدراكية أفضـــل من غيرهم من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لم يلقوا نفس الرعاية(Chwen.et al,2007,3).

ويُعَدُّ دمج ذوي الاحتياجات الخاصــة في المدارس العادية من الخطوات الإجرائية المتقدمة التي غدت برامج التأهيل والتربية الخاصــة تنظر إليها هدفاً رئيســاً، ويُقصــد بالدمج هو تقديم الخدمات والرعاية والاهتمام لذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة غير منعزلة عن الآخرين، وهي بيئة الفصل الدراســي العادي بالمدرســة العادية، أو في فصــل دراســي خاص بالمدرســة العادية أو فيما يســمى بغرف المصـــادر التي تقدم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصـــة في بعض الأوقات، ومن الجدير بالذكر أن الدمج له شــروط وقواعد علمية وتربوية ينبغي توافرها قبل تنفيذه وتطبيقه، وإن كان هناك من يعارضه، فالدمج قضية تربوية وضرورة مطلوبة في التربية الخاصة، فقد يخشى معارضو الدمج من حرمان ذوي الاحتياجات الخاصــة من التسـهيلات والخدمات والرعاية الخاصــة سواء التربوية أو

النفسية أو الاجتماعية أو مساعدات أخرى؛ ولذا حتى ينجح الدمج ، فمن الضروري تتبع المعيقات والوقوف على الاحتياجات وهذا يستدعي التخطيط المسبق لبرامج الدمج قبل التطبيق(عبد الفتاح، 2018).

وقد صنفت الأحمري(2012) الدمج إلى ثلاثة أنواع، فقد يكون دمجاً جزئياً، أو كاملا، أو مكانياً، فأما الدمج الجزئي، فهو يسمح بدمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في مادة دراسية أو أكثر مع أقرانهم العادين في الفصول الدراسية العادية، وأما الدمج الكامل، فهو يتيح لطلبة الاحتياجات الخاصة الاندماج مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية بصورة دائمة بعد تهيئة الظروف المكانية الملائمة لهم، في حين يعد الدمج المكاني عملية إشراك للمدرسة العادية مع مدرسة تربية خاصة في البناء المدرسي فقط، ولكن لكل مدرسة نظامها الخاصة، ولكن قد تخضع المدرستان لإدارة مدرسية واحدة لتسهيل تحويل الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المدرسة العادية برفقة معلميهم لبضع من الوقت.

ويعرف الدمج بأنه تمكين أو إتاحة الفرصة للأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة لاكتساب القدرة على المساهمة في المجتمع من خلال الأنشطة الإنتاجية ومن خلال الدعم العاطفي للأسرة، وهذا المعنى يشمل الاندماج في التعليم والاندماج في المجتمع أيضا، فهي استراتيجية تمنح الجميع القدرة على العطاء للمجتمع وتعمل كمحفز للتغيير(شاش،2009).

ويعرف أيضاً بأنه دمج الأنشطة الاجتماعية والتربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، التي يمكن تعلمها في إطار البرامج التعليمية المنتظمة لزملائهم ذوي القدرات العادية، وبشكل عام، تمثل عملية الدمج دمج جميع المدارس بغض النظر عن الذكاء، أو الإعاقة، أو التعليم العام، أو

المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو الخلفية الثقافية للطالب، ويجب أن تعمل المدرسة على دعم الاحتياجات الخاصة لكل طالب(مراد،2019).

وقد ظهرت نظريات تربوية واجتماعية فسرت الدمج المدرسي، ومنها نظرية فيجوتسكي Vygotsky's theoryعام 1962، حيث كان لهذه النظرية تأثيرها الملحوظ على التطبيقات التربوية لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة والعاديين في القسم الذي يعد بناءً اجتماعياً يشمل أفراداً مختلفتين بشخصياتهم وقدراتهم في التواصل، فأعاقت الطفل ليست عامل جذب أو نفور، ولا ترتبط بقبوله في المدرسة العادية، أو درجة خطورة إعاقته، ولكن بقدرته على الاتصال والتواصل، وبسبب ذلك أصبح تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ممكنا مع أقرانهم العاديين؛ ومن ثم لا يمكن عزلهم في مؤسسات خاصة، ويتوجب أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار شخصية الطفل، وعدم الاستغناء عن الجانبين الاجتماعي والعلاقات العامة، إضافة إلى توظيف الطرق التربوية والتعليمة المختلفة والملائمة وفق المشروع الفردي والخاص، فالدمج يساعد الطفل على إبراز دوره، ويحقق نموه نفسيا واجتماعياً وسط أقرانه العاديين بأساليب تعليمية خاصة وملائمة، مما يجعله يشعر بأنه لا يختلف عن أقرانه، ومن ثم يتقبله أقرانه العاديون، ويشاركونه في جميع جوانب الحياة الاجتماعية(كامل، 2018).

وظهرت النظرية الاجتماعية فيما بعد، وذلك لإظهار العديد من ذوي الاحتياجات الخاصة استيائهم من النموذج الفردي؛ لأنه لا يعطي تفسير مقنع لاستبعادهم من الاندماج في الحياة الاجتماعية، ولكن هناك العديد من الخبرات التي أظهرت أن المشكلات الحياتية والتوافقية لذوي الاحتياجات الخاصة لا ترجع إلى الإصابة في حد ذاتها، وإنما تعود إلى نظرة المجتمع إليهم، وفي حال تم إشراك ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة الاجتماعية مع أقرانهم العاديين يتوجب

إعادة تنظيم المجتمع من حيث البناء والوظائف، ومواجهة العقبات والحواجز التي تحول دون ذلك مثل التحيز والميل إلى التنميط والوصـم ضـد ذوي الاحتياجات الخاصـة، وعدم مرونة الممارسـات والإجراءات المؤسـساتية، وتعذر وجود المؤسـسـات ووسـائل المواصـلات المناسـبة، ويعتقد مورتون هنت(Morton Hunt) وهو عالم أمريكي في علم النفس السـلوكي أن المعوقين يواجهون اضـطهاد وإســـاءة معاملة من قبل الآخرين، وتتضـــح تجليات ذلك في ظاهرة التمييز Discrimination والاســـتبعاد من فعاليات الحياة الاجتماعية الطبيعية، وخلص " هنت Hunt من تحليله لهذه الأوضــاع إلى التأكيد على وجود علاقة مباشــرة بين الاتجاهات الاجتماعية والثقافية والاقتصــادية نحو الإعاقة والمعوقين، والتداعيات النفسية والسلوكية للإعاقة باستخدام مصطلحات القيود والحدود ، والعقبات التي تفرض Imposed على المعاقين من قبل المؤسـسـة، وقد اسـتخدم المعوقون في بداية السبعينيات من القرن العشرين خبراتهم الشخصية مـع الإعـاقة وعن حيـاتهم فـي المـؤسسـات (مؤسسات الرعاية والإيواء والتربية القائمة على العزل) ليظهروا أن إصابتهم أو نواحي العجز لديهم ليست السبب في المشكلات العديدة التي يواجهونها في حياتهم، أو في التداعيات النفسية والسلوكية المصـاحبة للإعاقة، وأن السـبب الأسـاسـي في هذا العجز، وهذه المشـكلات إنما يعزى إلى فشـل المجتمع في التســامح والتقبل للاختلافات والفروق بين المعوقين من المشــاركة العادية في فعاليات وأنشـطة خبرات الحياة الاجتماعية اليومية، وقد أطلق على هذه الطريقة في التفكير حول ومناقشــة وتحليل الإعاقة بالنموذج الاجتماعي للعجز أو الإعاقة، إذ يفســر فيه العجز أو التعويق بوصــفه نتاج أي ســلوك أو عقبات تمنع أو تحول دون قيام المعوقين من الاشــتراك في فعاليات الحياة في المجتمع، ولا يفهم من ذلك أن النموذج الاجتماعي يغفل أو ينكر تأثير الإصـــابات والفروق الفســـيولوجية ولكنه يعالج هذا التأثير دون التقيد أو الالتزام بالأحكام ذات الطبع التقويمي لذا، فمن المتصـــور أن اســـتخدام النموذج الاجتماعي يؤدي إلى التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات

الخاصـــــة، حيث يؤكد هذا النموذج على أن العجز هو نتيجة عدم رغبة المجتمع في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصـة، وعدم التسليم بالفروق والاختلافات في الإمكانيات والخصـائص العقلية والبدنية بينهم وبين أقرانهم العاديين(أبو مصيفير،2017).

وفي عام 1994 ظهرت نظرية تيور جونســـون Teor Johnson في بريطانيا، والتي عُرفت بالتعليم الجامع ، حيث ترى هذه النظرية أنه من الضـــروري وجود إدارة تعليمية مركزية خاصـــة تســمى" إدارة التربية الخاصـــة، وتتفرع إلى ثلاثة إدارات وهي إدارة التربية البصـــرية، وإدارة التربية الســمعية، وإدارة التربية الفكرية، وكل إدارة منهم تختص بنوع محدد من المدارس، ولكن هناك فجوة واسعة بين القانون والسياسة الرسمية المعلنة من وزارة التربية والتعليم، فالخطة الاستراتيجية للدمج يتم بمعزل عن القانون، وبالتالي فهو وضع عبثي بالنسبة لجميع المجتمعات التي تنادي بالتحديث، فخطة الدمج يجب أن تتم بوجود إدارات فنية تعمل بالتصـــنيف والعزل، والتعليم الجامع يدعو لالتحاق جميع الأطفال بالعملية التعليمية الرسمية دون التفريق بينهم وبين أقرانهم، وبالتالي فللمعاق الحق في التعلم أسوة بغيره من الأطفال العاديين، وفي نفس المدرسة والغرف الصفية بما يتلاءم مع اختلافاتهم، وإزالة الحواجز الإدارية والمادية والثقافية التي تحول دون ممارســـة المعاق لحقه في التعليم، وبالتالي يتطلب ذلك توفير الكوادر المؤهلة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن سياسة الدمج، وتوفير الخدمات والوســـائل التعليمية المناســـبة لتعليمهم، وتوعية الطلبة العاديين وأولياء الأمور والمجتمع بأهمية الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة، وإعادة النظر في البرامج التعليمية بهدف تكيفها مع السمات النفسية والنمائية لذوي الاحتياجات الخاصة(كامل،2018).

وقد يتساءل البعض عن مبررات الدمج خاصـةً بعد تزايد الاهتمام ببرامج الدمج في السنوات الأخيرة في الدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف

العادية مع ضـــرورة توفير كافة الأنشـــطة التربوية الداعمة لهم، فلم يعد مقبولاً في النظام التربوي والتعليمي عزل هؤلاء في صفوف أو مراكز خاصة ما دام بالإمكان دمجهم(الخطيب،2010).

وهناك مجموعة من المبررات التي دفعت القائمين على التربية والتعليم بتطبيق الدمج والعمل على تذييل العقبات التي تحول دون تنفيذه، فقد أوصت نتائج الأبحاث التربوية ودراسات الطفولة بأهمية دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانه العاديين في المدارس لما لذلك من انعكاسات إيجابية تعود على هذه الفئة نفســياً وأكاديمياً واجتماعية، كما أن القوانين والمواثيق المحلية والدولية وانسجاماً مع ما تدعو إليه الأديان من التأكيد على المساواة في التعليم بين الطلبة سواء كانوا طلبة عاديين، أو من ذوي الاحتياجات الخاصـــة، كما أن تزايد أعداد الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصـة، وعدم قدرة المراكز والمؤسسات الخاصـة على احتوائهم وتوفير كافة الخدمات لهم، وهذا دفع بالتربويين إلى التفكير بدمجهم مع أقرانهم العاديين في بيئات تعلم مناســبة، كما أن صـــوت أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصـــة والمطالب بعد عزل أبنائهم عن الأطفال العاديين لاقى استجابة من المسؤولين، وتوفير التكاليف المرتبطة بفتح مراكز التربية الخاصة(جرادات، 2010).

بالإضـافة إلى منح فرصـة للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصـة للنمو تربوياً واجتماعياً وسط أقرانه العاديين، ولا يمكن تجاهل تغير الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة من الشعور بالقلق أو الخوف أو الحجل إلى الاعتراف بوجودهم وكيانهم وحقوقهم، كما أن الدمج يتيح للأطفال العاديين فرصـة التعرف على أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصـة وأنهم لا يختلفون عنهم، وتقديم المسـاعدة لهم، وهناك احتمالية تحسـن سـلوك الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصـة، وتحسـن في مستوى تحصيلهم التربوي نتيجة دمجهم مع أقرانهم العاديين(الحمود،2018).

واستناداً لذلك فمن الضرورة بمكان تحسين نظرية المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على دمجهم في المدارس، إذ تعد المدرسة إحدى المؤسسات الهامة في المجتمع التي تلبي احتياجات الأفراد من التربية والتعليم، وهي المكان المناسب لدمج هؤلاء ممن يمكن إفادتهم من برامج الدمج من ذوي الاحتياجات الخاصة من الأطفال، وتوفير حياة وتربية ورعاية خاصة لهم(الجوالدة،2015).

ولذلك فقد شرعت وزارة التربية والتعليم على مواجهة المشكلات التي قد تعيق عملية الدمج، ففي عام(2002) تم العمل على تعديل في قانون التربية الخاصة، ليصبح ما يسمى بقانون الدمج والذي يهتم بمنح وإعطاء الحق بدمج فئة الاحتياجات الخاصة مع المؤسسات التعليمية العادية، وتم ذلك بقرار من لجنة الدمج، وينص هذا القانون على إعطاء الحق للطالب بتلقي ساعات إضافية في التعليم عن الطلبة الآخرين، وخدمات إضافية وخاصة في المؤسسة التعليمية العادية والتي ينتمي إليها، وهذه الساعات الإضافية في التعليم تقدم من قبل معلم التربية الخاصة كما يقدم لها خدمات خاصة كأدوات مساندة وداعمة، إضافة إلى الخدمات التربوية والنفسية، وخدمات الطب المكملة له كعلاج النطق والعلاج الطبيعي والعلاج بالتشغيل، وذلك يرجع إلى احتياجات الطالب وبحسب ما يتوفر في هذه المؤسسة أو المدرسة (ملحم، أبو الرب؛وعليمات،2021).

ولا يتأتى دور المدرسة في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة دون أن يكون للإدارة المدرسية والمرشدين التربويين دور في دمجهم مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية، وممارسة الأنشطة(عبد الفتاح،2018).

والحقيقة فمسألة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ليست مسألة أفراد، وإنما هي مسألة المجتمع بأكمله، وتأهيل هذه الفئة وتعليمها وتدريبها للتكيف والانخراط مع الآخرين والبيئة المحيطة بهم غير

كافٍ في ميادين التربية الخاصة في حال لم يتعاون المجتمع والمدرسة معاً في تذييل معوقات الدمج وحل المشكلات التي تعيق تعلم هذه الفئة في المدارس العادية(إبراهيم، 2005).

وحتى يقال أن الدمج تحقق بنجاح فلا بد مسبقاً من فرض العديد من الترتيبات والخطوات على مستوى واضعي السياسات التعليمية والتشريعات، والأنظمة المتعلقة بها، وتطوير الممارسات الدامجة المنبثقة من فلسفة منظومة التعليم الموحد الذي يولي اهتمامه بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية، فبالرغم من الخطوات البناءة المتخذة لأجل ذلك، فقد كشفت دراسة البدارنة(2017) أن المجتمعات العربية ما زالت تواجد تحديات تتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة كفرص العمل والتأهيل والتدريب، وكذلك الخدمات الصحية والعمل الاجتماعي المقدمة لهم، وتكافؤ الفرص مقارنةً بزملائهم العاديين، وغير ذلك من حقوق وخدمات ما زالت غير مكتملة.

وقد أشار ستايدر وجاريوت وإيلور (Snyder, Garriot& Aylor ,2011) إن الخدمات المقدمة لطلبة الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية يجب أن تظهر كخدمة خاصة ومميزة لتلك الفئة وليست عادية، فعلى المدارس بناء خطة للدمج وللخدمات التي تقدمها للتربية الخاصة، كما يتوجب على الأهالي المشاركة في الإطار التعليمي في العملية التعليمية، إضافة إلى تقديم الخطط الفردية الملاءمة لحاجات ذوي الاحتياجات الخاصة والعلاجات لهم.

ولذلك فقد سعى القائمون على برامج التربية الخاصة والتعليم الجامعي على الوقوف على كل المعوقات التي تحول دون تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من الحصول على حقوقهم في المدارس سواء في المرحلة الابتدائية أو الثانوية؛ ومن ثم الانتقال للجامعة، واخذ فرصتهم في العمل بعد التخرج، ويرى مؤنس وجمعة (2013) أنه في السنوات الأخيرة، ازداد الاهتمام بالتعليم الجامع

والتربية الخاصـــة باعتبارهما يمثلان عمليات إصـــلاح للعملية التعليمية في الدول النامية والمتقدمة، وكاسـتراتيجية أسـاسـية للتعامل مع مصـادر الاسـتبعاد والتهميش للتعليم الجامع والتربية الخاصـة، بهدف تحويل المدارس ومراكز التعلم الأخرى إلى أماكن تقدم خدمات لجميع الأفراد، فضـــلا عن سـعيها الدؤوب لتحقيق المسـاواة والعدالة الاجتماعية وتوفير تعليم ذي مسـتوى عال لجميع الأفراد بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية وقدراتهم العقلية والظروف الاقتصادية والاجتماعية والصحية.

وتختلف أســـاليب الدمج التربوي من بلد لآخر حســـب ظروف وإمكانيات المجتمعات، وتقبلها لأساليب الدمج، ومدى توافر الإمكانيات الداعمة والمساندة لذوي الاحتياجات الخاصة، وعليه سعت وزارة التربية والتعليم: وزارة المعارف" في القدس إلى تطبيق برنامج دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـــة في المدارس العادية، ومنها المدارس الثانوية لتحقيق مبدأ العدالة وإنصـــاف هذه الفئة من الطلبة وإعطائهم حقهم في التعلم من خلال سن التشريعات والقوانين، والتي تمثلت بالقانون الخاص لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لعام 2018(وزارة التربية والتعليم، 2018).

وقد قامت وزارة التربية والتعليم داخل مناطق الخط الأخضـــر وتشـــمل المناطق العربية التي تخضـع لوزارة التربية والتعليم الإسـرائيلية بتطبيق دمج طلبة التربية الخاصـة في المدارس الحكومية والخاصـــة التابعة لها، حيث صـــدر القانون الأول لدمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصـــة عام 1988، حيث تناول هذا القانون مجموعة من الإجراءات المتعلقة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتنسيبهم في جهاز التربية والتعليم ، ويتطرق إلى اللجان المختلفة وسلّة الخدمات المقدمة للطلبة بحسب احتياجاتهم، إلى مستوى أدائهم ونوع الإعاقة التي يعانون منها، وفي عام 2002 تم تعديل الفقرة الرابعة من قانون التربية الخاصـــة في وزارة التربية والتعليم وعرف فيما بعد بقانون الدمج الذي يعطي الحق لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـة من الالتحاق بالتعليم في المدارس العادية

كغيرهم من الطلبة العاديين بقرار من لجنة الدمج في الوزارة، وحســـب قانون الدمج 2002 يتلقى طلبة ذوي الاحتياجات الخاصـة ساعات إضـافية للتعلم يقدمها لهم معلمو التربية الخاصـة، وتوفير خدمات خاصـــة تعليمية وصـــحية لهم في المدارس العادية، كما تشـمل الخدمات أدوات مســاعدة ومســـاندة بالإضـــافة إلى الخدمات النفســـية والتربوية، وخدمات الطب المكمل كالعلاج الطبيعي والعلاج بالنطق حسب احتياجات طلبة التربية الخاصـة من ذوي الاحتياجات، وحسب ما هو متاح من خدمات(وزارة التربية والتعليم،2018).

ولأن قانون الدمج(2002) في بداية تعميمه في المدارس فلم يكن تقديم وتوفير الخدمات الخاصـة لطلبة التربية الخاصـة ملزماً للإدارات المدرسية، وتم الاقتصـار على توفيرها للفئات الأكثر معاناة من ذوي الاحتياجات الخاصـــــة والفئات الموجودة في إطار خاص، ولذلك تم تعديل هذا القانون في الســـنوات القادمة لضـــمان شـــمولية الخدمات، وتحقيق الهدف الأســـمى من وجوده، ولتمكين طلبة التربية الخاصـــــة من الحصـــــول على الخدمات في المدارس العادية(Ruijs & Peetsma,2009).

وفي عام 2018 قامت الحكومة بإصـــدار قانون (1988)لإلزام المدارس الحكومية والخاصـــة بعملية دمج طلبة التربية الخاصـة (من ذوي الاحتياجات)، وتقديم البرامج الإرشـادية الملاءمة لهم، وتوفير الخطط العلاجيـة التي تمكنهم من التكيف والتعلم في المـدارس العـاديـة، ويـأتي القـانون المعدل(2018) استجابةً للتطورات المعاصرة في مجالي التربية والتعليم والتربية والخاصة، وتنفيذاً للمواثيق الدولية والاتفاقيات التي أكدت على حقوق ذوي الاحتياجات الخاصـــــة ومنها حقوقهم في الدمج والتعلم مع أقرانهم من الطلبة العاديين كاتفاقية مؤتمر اليونســـكو عام 1994، ووفقاً للقانون المعدل 2018 فإن أولياء طلبة التربية الخاصـة يملكون كامل الصـلاحية في تطوير مصـير أبنائهم

في تحديد الإطار الملائم لتعلمهم، ويحث هذا القانون الإدارات المدرسية، ومعلمو التربية الخاصة والمرشدين على تعزيز وتطوير مهارات التعلم لدى طلبة التربية الخاصة، وتنمية قدراتهم جسدياً وعقلياً واجتماعياً وسلوكياَ، وتنمية مهارتهم الاجتماعية والحياتية، وترسيخ حقهم في المشاركة العادلة والفاعلة في المجتمع في مختلف جوانب الحياة العامة(وزارة التربية والتعليم،2018).

وبناءً على ذلك يقع على عاتق المدرسة ممثلةً بإدارتها ومعلميها فكرة استقبال الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير عوامل نجاح عملية الدمج من وسائل تعليمية، وتجهيزات طبية، وأثاث يلائم طبيعة إعاقة الطالب، كما يقع على عاتق مدير/ة المدرسة تهيئة المعلمين والمعلمات للتعامل مع الطالب المدمج داخل المدرسة، وبناء علاقة ثقة وتعاون مع الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين لمواجهة كل الصعوبات التي تواجه عملية الدمج بالمدرسة، والتنسيق مع الجهات المختصة من مؤسسات اجتماعية تأهيلية والتأمين الصحي، والتضامن الاجتماعي، والطبيب المختص، وولي الأمر، لدعم هذه الفئة من الطلبة المدمجين، وتحديد احتياجاتها والاضطرابات التي تعاني منها ووضع برامج ملائمة لتطوير قدراتها والتمكن من التعليم، وغيره من الأعباء والأدوار الملقاة على عاتق المدرسة بكادرها التعليمي والإداري والإرشادي والتي من شأنها إنجاح عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية.

وللتحقق من نجاح تطبيق هذا القانون فقد كشفت نتائج دراسة ملحم(2020) أن (180) مدرسة في لواء الشمال داخل الخط الأخضر أظهر مديروها قدرتهم في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق القانون المعدل 2018 بدرجة كبيرة، وذلك لحجم الصلاحيات الكبيرة المخولة لهم في تطبيق هذا القانون، ومع ذلك فقد أفادت نتائج الدراسة من خلال المقابلات التي أجرتها مع مديري المدارس في لواء الشمال، وأن هناك مشكلات واجهت تطبيق هذا القانون والعمل

به، تتعلق بعدم مشـــاركة الأهل في عملية دمج أبنائهم من طلبة ذوي الاحتياجات الخاصـــة، بالإضافة إلى عدم تأهيل المعلمين بالشكل الكافي، حيث لم يحصل المعلمون على دورات استكمال متخصـــصـــة في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـــة. ويُعزى ذلك إلى عدم تركيز وزارة التربية والتعليم على تقديم اسـتكمالات تهدف إلى تأهيل المعلمين في هذا المجال، وهناك مشـكلات تتعلق باكتظاظ الطلبة في الغرف الصـــفية خاصـــة في المدارس الثانوية؛ لذلك تســـعى الدراســـة الحالية الوقوف على واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018– استراتيجية مقترحة.

2.1 أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من حيث:

1.2.1: الأهمية النظرية

تتجلى الأهمية النظرية لهذه الدراســـة في إعداد إطارها النظري، وذلك من خلال الاطّلاع على الأدبيات المعاصـرة والدراسـات السـابقة ذات الصـلة المباشـرة بموضـوعها، كما تسـعى الدراسـة إلى التعرف إلى المحتويات الفكرية والفلسفية لتلك الأدبيات، واستخلاص أبرز المؤشرات التي تتيح فهم واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصـة في المدارس الثانوية في شرقي القدس، وذلك في ضـوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018، وبناء استراتيجية مقترحة بناءً على ذلك.

ومن ناحية أخرى، تســتمد الدراســة أهميتها النظرية من طرح قضــية تربوية غاية في الأهمية، أصــبحت محور اهتمام التربويين والباحثين، وهي قضــية دمج الطلاب في المدارس العادية. يهدف هذا الدمج إلى ضــمان حصــول طلبة المدارس الثانوية من ذوي الاحتياجات الخاصــة على كامل

حقوقهم التعليمية والخدماتية، أسوة بأقرانهم من الطلبة العاديين، ونبذ عزلتهم عن محيطهم الاجتماعي والتربوي والتعليمي.

2.2.1: الأهمية البحثية

تسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب المعرفي لمفاهيم الدمج التربوي وأثره في طرح أفكار وتقديم المعلومات للمديرين والمعلمين في المدارس الثانوية بشرقي القدس ومناطق الخط الأخضر، حول كيفية الاهتمام بطلبة التربية الخاصة في المدارس الثانوية العادية في شرقي القدس. يتم ذلك من خلال التطرق إلى العديد من الآراء والأفكار المتعلقة بموضوعي الدراسة (الدمج التربوي، وقانون التعليم الخاص لعام 2018)، إضافة إلى اعتماد أداة البحث المتمثلة في الاستبانة للاستماع إلى الآراء واتجاهات المعلمين تجاه عملية الدمج التربوي، وبناء استراتيجية مقترحة لتطوير ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية بشرقي القدس، في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018.

ومن ناحية أخرى فإن ما تقدمه الدراسة من أدب نظري حول متغيري الدراسة(الدمج)، و(قانون التربية الخاصة المعدل 2018) سيثري المكتبات الجامعية والرقمية بالإطار النظري، واعتماده كمرجعاً بحثياً يرجع إليه التربويون والباحثون والدارسون.

3.2.1: الأهمية التطبيقية

تأتي أهمية الدراسة الحالية من الناحية العملية والتطبيقية من خلال الوقوف على ممارسات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس في دمج طلبة الثانوية من ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018، والكشف عن المشكلات والعقبات التي تواجههم في ذلك، وتقديم استراتيجية مقترحة بناءً على نتائج الدراسة الكمية المتمثلة في الاستبانة، كما تهدف

الدراسة إلى الخروج بمقترحات تطويرية لممارسات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس في دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء القانون المذكور، ورفع المقترحات لمتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم بهدف متابعة واقع ممارسات الدمج وتقديم الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الثانوية، كما ستفيد الدراسة في توجيه الإدارات المدرسية في المدارس الثانوية في شرقي القدس إلى تفعيل قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 وتطبيقه ضمن ممارسات الدمج، كونه ينص على حقوق طلبة التربية الخاصة في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية، أسوة بزملائهم من الطلبة العاديين. ستساهم الدراسة أيضًا في الخروج بآليات لتفعيل دور مديري المدارس الثانوية في تطبيق الدمج من خلال تعزيز المشاركة مع جهات ومؤسسات المجتمع التي تهتم بذوي الاحتياجات الخاصة، ومن خلال إعداد القائمين على العملية التعليمية (معلمين، مرشدين، وكلاء، وعمال) وتهيئتهم لفهم أهداف الدمج، بحيث يستطيعون الإسهام بصورة إيجابية في إنجاح عملية دمجهم في التعليم وإعدادهم للدمج في المجتمع عبر تهيئة بيئة تعليمية ملائمة للجميع. كما ستفيد أصحاب القرار في التربية من خلال أخذ المقترح التطبيقي بعين الاعتبار للعمل على حل مشكلات الدمج التربوي لطلبة التربية الخاصة في المدارس الثانوية، خاصة أن غالبية الجهود التي بذلت ركزت على مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والإعدادية. وستفيد الدراسة الباحثين والدارسين في إجراء دراسات بحثية مماثلة في مجتمعات أخرى وربطها بمتغيرات أخرى".

3.1 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

مع تزايد الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، وتعالي الأصوات المنادية بحقهم في الحياة الكريمة، ومساواتهم بأقرانهم العاديين في التعليم والتعلم، والانخراط في الحياة الاجتماعية أسوة

بغيرهم، فإن ظروف إعاقتهم لا تُعطي لأي فرد أو مؤسسة الحق في سلب هذا الحق منهم. وهذا ما سعت إلى تأكيده الأديان والشرائع والمواثيق الدولية، بالإضافة إلى توصيات البحوث التربوية، التي أكدت أن بقاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يُعزز من مستويات تحصيلهم وتقدمهم في الجانب الدراسي.

كما يساعدهم هذا الدمج في الانخراط الاجتماعي وتواصلهم مع أقرانهم العاديين، ويوفر بيئة اجتماعية تُعزز التباين والاختلاف والفروق الفردية، مما يُسهم في تقليل الفوارق الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي، ومن ثم المجتمع بشكل عام(بدوي،2004).

وعليه فقد أصبح الدمج التربوي أداةً لتحقيق الهدف الأسمى للصحة النفسية، وهو شعور الأفراد على اختلاف خصائصهم النمائية بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة بالسعادة، والوصول إلى مستويات جيدة وأعلى من جودة الحياة(عمر،2011).

ويذكر القيروتي(2009) أن قضية الدمج باهتمام كبير من التربويين والباحثين في مجال التربية، خاصة في البلاد العربية، استناداً إلى مبدأ أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في الالتحاق بالمدارس العادية والتعلم مع أقرانهم العاديين داخل الغرف الصفية. لذلك، يُعد الدمج التربوي أحد المؤشرات التي تُظهر حرص الدول وواضعي السياسات التعليمية فيها على حماية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وضمان حياة اجتماعية كريمة تُمكنهم من التعلم والحصول على نفس الخدمات التعليمية والمهنية التي يحصل عليها الطلبة العاديون.

ورغم اهتمام المدارس العربية بقضية الدمج وتعليم الطلبة المدمجين كغيرهم من الطلبة العاديين، إلا أن بعض المدارس في المجتمعات العربية تفتقر إلى برامج التأهيل والإرشاد والعمل الاجتماعي، والتي يمكن أن تساهم في دعم قدرات الطلبة المدمجين وتعزيز نموهم(غانم،2015).

ولمواجهة مشكلات نقص الخدمات التي توفرها المدارس العربية في مناطق الخط الأخضر للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد شرعت وزارة التربية والتعليم بإصدار قانون عام 2018، والذي يلزم المدارس العادية (ابتدائي وثانوي) بدمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصـــة، وتوفير كل ما يحتاجونه من دعم ومساندة وخطط علاجية تساعدهم أثناء تعليمهم في المدارس العادية، بالإضافة إلى تكثيف البرامج الإرشادية، وتدريب المعلمين على طرائق التدريس المناسبة لهذه الفئة.

بحكم طبيعة عمل الباحثة كمرشـــدة في هذا المجال بالمرحلة الثانوية، وبحكم دراســـتها في مجال التربية الخاصـــة، بالإضـــافة إلى دافعها المهني ورغبتها في البحث في هذا المجال، يزداد إصـــرار الباحثة على دراسـة موضـوع دمج طلبة التربية الخاصـة في المدارس الثانوية بهدف الوصـول إلى إجابات واقعية للأسئلة التي تدور في ذهنها. تسعى الباحثة للحصول على إجابة مقنعة تُمكّنها من تقييم مدى تطبيق قانون الدمج على أرض الواقع في المدارس الثانوية.

فإذا كانت الإجابة سلبية، فهذا يعني أن حقوق طلبة التربية الخاصة في المدارس الثانوية تُعاني من التهميش، مما يُشـكل مشـكلة كبيرة لهذه الفئة، خاصـةً في ظل الدعم الكامل المقدم لتطبيق قانون الدمج لعام 2018 في مرحلة الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية في مختلف الجوانب.

وبناءً على ذلك، تتمحور مشـكلة الدراســة حول الوقوف على واقع ممارســات دمج طلاب التربية الخاصـة في المدارس الثانوية بشرقي القدس، في ضـوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018، وصـياغة اسـتراتيجية مقترحة لتطوير واقع الدمج. ويتم ذلك من خلال الإجابة على تسـاؤل الدراسـة الرئيس :

ما واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية :

1- هل تختلف وجهات نظر معلمي المدارس الثانوية في شـرقي القدس نحو واقع ممارسـات دمج طلاب التربية الخاصـة في ضـوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 باختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، عدد الطلبة، سنوات الخدمة)؟

2- ما التحديات التي تواجه معلمي المدارس الثانوية في شـرقي القدس لممارسـات دمج طلبة التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 ؟

3- ما سـبل مواجهة التحديات التي تواجه معلمي المدارس الثانوية في شـرقي القدس في دمج طلبة التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص2018؟

4- ما الاسـتراتيجية المقترحة لتطوير ممارسـات معلمي المدارس الثانوية في شـرقي القدس لدمج طلبة التربية الخاصـة في المدارس الثانوية في ضـوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018؟

4.1 فرضيات الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من الفرضيات الصفرية الآتية:

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة(a=0.05) بين متوسـطات اسـتجابات معلمي المدارس الثانوية في شـرقي القدس نحو دمج طلبة التربية الخاصـة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة(a=0.05) بين متوسـطات اسـتجابات معلمي المدارس الثانوية في شـرقي القدس نحو دمج طلبة التربية الخاصـة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 تعزى لمتغير عدد طلبة المدرسة.

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة(a=0.05) بين متوســـطات استجابات معلمي المدارس الثانوية في شـرقي القدس نحو دمج طلبة التربية الخاصـة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

5.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى بناء تطوير استراتيجية مقترحة لتطوير ممارسات معلمي المدارس الثانوية في شـــرقي القدس نحو دمج طلبة التربية الخاصـــة في ضـــوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 ، وذلك من خلال:

1) الوقوف على واقع ممارسـات دمج طلاب التربية الخاصـة في المدارس الثانوية في شـرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018.

2) الكشـف عن دور متغير النوع الاجتماعي وعدد الطلبة وسـنوات الخدمة في اسـتجابات معلمي المدارس الثانوية في شـرقي القدس نحو واقع ممارسـات دمج طلاب التربية الخاصـة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018.

3) الكشـف عن التحديات التي تواجه معلمو المدارس الثانوية في شـرقي القدس في دمج طلبة التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص2018.

4) التعرف إلى سـبل مواجهة التحديات التي تواجه معلمو المدارس الثانوية في شـرقي القدس في دمج طلبة التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص2018.

5) الوصول إلى الاستراتيجيات المقترحة لتطوير ممارسات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس لدمج طلبة التربية الخاصـــة في المدارس الثانوية في ضـــوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018.

6.1 حدود الدراسة تحددت الدراسة الحالية بحدودها البحثية الآتية:

- **الحدود البشرية** : معلمي ومعلمات المدارس الثانوية التربية العادية في محافظة القدس الشرقية .
- **الحدود المكانية** : المدارس الثانوية في شرقي القدس.
- **الحدود الزمانيه** : تطبيق هذه الدراسة ميدانياً خلال العام الدراسي (2024).
- **الحدود المفاهيمية:** تقتصر الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة.

7.1 مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

تقتصر الدراسة الحالية على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

الدمج: التعريف الاصطلاحي يعرف بأنه: " عملية تهدف إلى وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في صفوف عادية ومعدة وضمن برامج تربوية خاصة وذلك لتحقيق مزيد من التكيف والانسجام لهذه الفئة من الطلبة" (الحبيب، 2018، 6).

التعريف الإجرائي للدمج: هو متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس على استبانة واقع دمج طلبة التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء القانون المعدل 2018 بعد استخراج دلالات الصدق والثبات لها.

الدمج التربوي: يعرف اصطلاحيًا: "أن تشتمل فصول ومدارس التعليم العام على جميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي أو الخلفية الثقافية للطالب"(بعيرات والزريقات،2015: 2).

والتعريف الإجرائي للدمج: متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس على استبانة واقع دمج طلبة التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء القانون المعدل 2018 بعد استخراج دلالات الصدق والثبات لها.

طلبة التربية الخاصـــة: التعريف الاصـــطلاحي: " هم أولئك الفئة من الطلبة الذين يواجهون صـعوبات في التعلم أو النمو أو السـلوك، مما يُعيق قدرتهم على الاسـتفادة من المناهج الدراسـية العادية لوجود الاختلاف الجسدي أو العقلي أو الحسي أو السلوكي الذي يتسبب لهم في التمييز أو الإقصاء داخل المجتمع (الزراع، 2012، 65)

والتعريف الإجرائي لطلبة التربية: متوسـط اسـتجابات أفراد عينة الدراسـة من معلمي ومشـرفي المدارس الثانوية على أداة الدراسـة الاسـتبانة حول واقع دمج طلبة التربية الخاصـة في المدارس الثانوية في شـرقي القدس في ضـوء القانون المعدل 2018 بعد اسـتخراج دلالات الصـدق والثبات لهما.

الاســتراتيجية: هي" خطط وأنشـطة تتبعها المنظمة يتم وضـعها بطريقة تضـمن خلق درجة من التطابق بين رسـالة المنظمة وأهدافها، وبين الرسـالة والبيئة التي تعمل فيها بصـورة فعالة وكفاءة عالية"(محمد،2007، 25).

التعريف الإجرائي للاســتراتيجية المقترحة: إعداد مقترح مرن وواقعي قابل للتطبيق يحتوي على مجموعة من المقترحات التي تســاعد معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في شــرقي القدس لممارسة دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018

قانون الخاص المعدل(2018): وهو القانون الخاص المتعلق بالأنظمة والتشـــريعات والقوانين التي قامت وزارة التربية والتعليم الاســـرائلية بوضـــعها من أجل دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية(وزارة التربية والتعليم،2018).

خاتمة

تعد قضـية الدمج من القضـايا التربوية الحديثة نظراً لتزايد الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصـة وتعالي أصـوات المدافعين عن حقوقهم في كافة الجوانب التعليمية والاجتماعية والصـحية والمهنية، وصـدور العديد من التشريعات والقوانين التي تناولت قضـايا الدمج والتربية الخاصـة، بما فيها قانون الدمج المعدل عام 2018، ولذلك فقد جاءت هذه الدراسـة بهدف الوقوف على واقع ممارسـات دمج طلاب التربية الخاصـــة في المدارس الثانوية في شـــرقي القدس في ضـــوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018– اســـتراتيجية مقترحة، وقد تناولت الباحثة في الفصـــل الأول مقدمة وخلفية نظرية اســـتعرضـــت فيها الدمج وبدايات الاهتمام به، ومبرراته، وأنواعه، ودور الوزارة والمدرس في تطبيق عملية الدمج وتوفير الخدمات التعليمية والاجتماعية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصـــة، ومن ثم استعرضـت الباحثة مشكلة الدراسـة وتسـاؤلاتها، وفرضـياتها، وأهدافها، وأهميتها من الناحية النظرية والعلمية والتطبيقية، وبينت حدود الدراســـة البشـــرية، والمكانية، والزمانية، والمفاهيمية، واسـتعرضـت كذلك المصـطلحات والتعريفات الإجرائية التي تناولتها الدراسـة، وفي الفصـل الثاني ســـتتناول الباحثة الإطار النظري المتعلق بمتغيري الدراســـة الدمج التربوي، وقانون الدمج المعدل 2018، كما ستتناول الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة(مراجعة الأدبيات)

تمهيد

تُشـــير المهيري (2008) إلى أنه مع تزايد الانتقادات لنظام العزل، بدأت الاتجاهات في التعليم الخاص تتحوّل من عزل ذوي الاحتياجات الخاصـــة إلى اندماجهم مع الأفراد العاديين. وهذا التعليم قائم على "الربط بدلاً من الفصل" بين المجتمع العادي والمجتمع الاستثنائي، والسعي إلى دمج ذوي الاحتياجات الخاصـة في نسيج المجتمع، واعتبارهم أعضـاء فاعلين فيه، مع انتمائهم إليه كمواطنين نشـــطين. وقد أكدت الاتفاقيات الدولية، في إعلان منظمة الأمم المتحدة لحقوق الأشـــخاص ذوي الاحتياجات الخاصـة عام 1975، أن هؤلاء الأشـخاص، بغض النظر عن تنوع احتياجاتهم، لديهم القدرة والدوافع للتعلم والنمو والتكامل في الحياة الطبيعية للمجتمع. كما أكدت هذه الاتفاقيات مبدأ العدالـة الاجتمـاعيـة وتكـافؤ الفرص بين جميع أفراد المجتمع. كمـا يحق للأفراد ذوي الاحتيـاجـات الخاصـــة الاســتمتاع بجميع الحقوق الأســاســية الممنوحة لأقرانهم العاديين، بغض النظر عن تنوع الإعاقات أو طبيعتها أو درجة خطورتها. وأحد أهم هذه الحقوق هو تلقي التعليم الذي يتناســـب مع احتياجاتهم الفردية.

وانطلاقا من ذلك سـتتناول الدراســة الحالية في هذا الفصــل واقع ممارســات دمج طلبة التربية الخاصة في المدارس العادية كما سيتناول قوانين الدمج بكل عام والقانون المعدل(2018).

1.2 الإطار النظري

1.1.2المحور الأول الدمج التربوي

يعدُّ الدمج لفئات الأطفال غير العاديين من أكثر القضـــايا إثارة للجدل في أوســـاط التربية الخاصـــة، ويرجع ذلك إلى أنه في نهاية القرن العشـرين وبداية القرن الحادي والعشـرين، كان هناك

اعتراف واســـع النطاق في مختلف المجتمعات بأن لذوي الاحتياجات الخاصـــة الحق في حياة حرة وكريمة(الرفاعي 2018).

وقد مر الدمج التربوي بمراحل متعددة منذ العصـور القديمة ولغاية الأن ويمكن توضـح ذلك من خلال النقاط الآتية:

2.1.2 نشأة الدمج التربوي ومراحل تطوره:

لم يكن الاهتمام بدمج طلبة التربية الخاصة كما هو عليه اليوم، فقد كان الطفل ذو الاحتياجات الخاصـة في العصـور القديمة يتعرض لممارسـات إسـبارطية منذ ولادته، والتي تتمثل في تعريضـه لعوامل جوية قاسـية لا تتحملها بنية جسـمه، فيموت، أو إعطائه جرعة من السـم، أو ضـربه حتى الموت ظنًا من الأهالي أن ما يعانيه الطفل من اضطرابات جسدية أو عقلية ما هي إلا سيطرة قوى غامضة وأرواح شريرة. وفي العصور الوسطى، تميزت معاملة ذوي الاحتياجات الخاصة بالسخرية، حيث كانوا يسـخرون من المعاقين ويعتبرونهم مادة للتسلية والترفيه. وفي اليونان، تأسست حضـارة المجتمع على أســـاس القوة الجســـدية، لذلك كانوا لا يترددون لحظة في إلقاء الضـــعفاء وذوي الاحتياجات في العراء حتى تأكلهم الوحوش. وهذا ما كان يفعله الرومان ســـابقًا، حيث كان الأب يقوم بوأد ابنه ذو الاحتياجات الخاصة متفاخراً بقوته الجسدية (المولى والبنا ومحمد، 2020).

ولكن هذه الظواهر الاســتبدادية بدأت تختفي في العصــر الحديث بســبب تعالي الأصــوات المنادية برعاية هذه الفئة من الأفراد، وبدأت تظهر مؤسـسـات مركزية يتم تمويلها من أعمال الخير للاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة. وفي الثمانينيات، تزايد الاهتمام بتأكيد مبدأ المساواة في الفرص الاجتماعية والتربوية بين الأفراد العاديين والأفراد المعاقين. وأصـبح هذا المبدأ عالميًا بعد تأكيده في مؤتمر اليونسكو الذي خرج بخلاصة "التربية للجميع" عام 1990، حيث خلص المؤتمر إلى تكريس

مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصـــة. وقد ورد في المادة الثالثة من هذا الإعلان تعميم الالتحاق بالتعليم والنهوض بالمسـاواة من خلال توفير عناية خاصـة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصـــة، واتخاذ التدابير اللازمة لتأمين فرص تعليمية متكافئة لهم باعتبارهم جزءًا من المجتمع. وفي عام 1994، تم عقد مؤتمر "سـلامنكا Salamanca "برعاية اليونسـكو، وقد تبنى هذا المؤتمر التعليم الدمجي وأقره كاسـتراتيجية لتطوير التعليم وتعميمه على جميع الفئات والأطفال دون استثناء. وأكد المؤتمر على ضرورة التحاق طلبة ذوي الاحتياجات الخاصـة بالمدارس العادية. وجاء بعده مؤتمر "داكار Dakar "عام 2000، وعلى أثره خرج بيان عالمي بعنوان "التربية للجميع" (منصور وعواد، 2012).

وكنتيجة لتزايد الاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـــة، فقد تزايد الاهتمام بتوفير كافة متطلبات العنـاية بهم، وذلك من خلال توفير الخدمات لهم وإيجاد بيئـة تعليميـة ملائمـة لهم، مثل دمجهم في المدارس العادية سواء في صفوف خاصة بهم، أو مع أقرانهم العاديين في نفس الصف، وإشـراكهم في الأنشـطة المختلفة حسـب اسـتعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم. وقد جاء هذا الاهتمام في الوقت الذي تزايدت فيه البحوث العلمية التي تناولت موضـــوع دمج طلبة التربية الخاصـــة "ذوي الاحتياجات الخاصـــة" في المدارس العادية، ومنها البحوث العربية مثل دراســـة عثمان (2022)، ودراسة جريش (2023)، وغيرهما.

وقد حظي مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصـة باهتمام واسـع النطاق من قبل المتخصـصـين والباحثين، فبعد أن كان تعليم هذه الفئات يتم في فصـــول ومدارس خاصـــة معزولة عن أقرانهم من عـامـة الطلاب، أدى هذا النظـام إلى التفكك الاجتمـاعي والتمييز ومزيـد من العزلـة الاجتمـاعيـة والثقافية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصـــة. فقامت العديد من الدول المتقدمة بدمج الطلاب ذوي

الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، ويكتسب هذا الأمر أهمية خاصة لأن الدمج التعليمي يساعد على الحد من العزلة والوصمة التي تلحق بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الخاص المنعزلة (العجمي، 2012).

ونادى كثير من التربويين بعملية الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة في الدول المتقدمة، وفعلاً فقد قطعوا خطوات متقدمة في هذا المجال. أما في الوطن العربي، فإن الاهتمام بالدمج ما زال يقتصر على مجرد اهتمامات وأصوات تنادي بالدمج عن طريق الدراسات العلمية أو المؤتمرات، فضلاً عن بعض التجارب المتواضعة في بعض الدول. وتستند فلسفة الدمج إلى مقاربة إنسانية تقوم على مبادئ المساواة والعدالة وعدم التمييز والتفرقة بين المتعلمين، وتعيد بناء التعليم وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة كنسيج واحد يلبي احتياجات كل متعلم ويقدم الدعم (Kazanopoulos et al., 2023).

ومما لا شك فيه أن الدمج يعتبر من القضايا الرئيسية في تحقيق التكامل الاجتماعي في المجتمع، وبالتالي فإن ذوي الاحتياجات الخاصة معنيون بتحقيق الوحدة الاجتماعية في المجتمع كجانب إيجابي من جوانب اندماجهم. ومن ثم، فإن هناك حاجة إلى سياسات جديدة تنظم برامج الدمج في المدارس العادية والخاصة لخلق نوع من التكامل الاجتماعي في المجتمع، ومواجهة التغييرات التي تقوم عليها سياسات الدمج في هذه العملية، وكذلك الدعوات التي تنادي بها المؤسسات التعليمية وحقوق الإنسان، وحق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم على قدم المساواة مع الأسوياء، كما تشمل هذه المفاهيم الجديدة التي تنطوي عليها عمليات التعليم والتعلم، وإدخال الاتجاهات الحديثة في تعليم التلاميذ العاديين وغير العاديين، والتي تعد من مؤشرات جودة المؤسسات التعليمية(Satoshidachi, 2011) .

3.1.2 مفهوم الدمج Mainstreaming

لا يقتصـــر مفهوم الدمج على إقناع الإدارات المدرســية والمعلمين وأولياء الأمور والمشــرفين والطلبة العاديين بقبول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصــة في المدارس العادية، بل يتجاوز ذلك إلى إعادة تنظيم المجتمع المدرســي، وضــمان صــلاحية المناهج الدراســية، وكفاءة المعلمين. وعليه، تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الدمج؛ حيث يُعرَّف بأنه: "مشـــاركة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في العملية التربوية العامة، ويُعَد هؤلاء الطلبة مدمجين إذا أتيحت لهم الفرصة لقضاء وقت من اليوم الدراسي مع الطلبة غير المعوقين" (الخطيب، 2018).

كما عرَّفه معزة وياحي (2015، ص. 18) بأنه: "مســـاعدة الأطفال المتوحدين على الحياة والتعلم والعمل في البيئة العادية، حيث يجدون فرصة كبيرة للاعتماد على النفس بما يناسب طاقاتهم وإمكاناتهم، وذلك بتواجدهم لمدة مؤقتة أو دائمة في نفس حجرة الدراســـة مع الأطفال الأســـوياء، وكذلك في نفس البيئة والمحيط الاجتماعي الذي يعيشون فيه."

ووضــحه الأتربي (2017، ص. 502) بأنه: "أحد أنماط التعليم الحديث الذي يتيح للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصــة تلقي تعليمهم داخل الفصــول مع أقرانهم العاديين، وما يســتوجبه ذلك من توفير متطلبات تحقيق التفاعل الصــفي والاجتماعي والمشــاركة في الأنشــطة التربوية بما يســهم في إتاحة فرص تمكنهم من التواصـــل المجتمعي الإيجابي، وتلبي وتشـــبع ما لهم من حاجات تربوية متنوعة."

كما أشار عبد المنعم (2017، ص. 32) إلى أن الدمج هو: "أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصــة، وهو يتضــمن وضــع الأطفال المعاقين المؤهلين للاســتفادة مع الأطفال غير العاديين في

المدارس العادية، مع اتخاذ الإجراءات التي تضـمن اسـتفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس."

وعرفه عبد الفتاح (2018، ص. 13) بأنه: "إلحاق الطلبة ذوي الإعاقة القابلين للتعلم مع أقرانهم من الطلبة العاديين في المدارس العادية، ومشاركتهم في النشاط المدرسي المتنوع، وبالتالي منحهم فرصة لممارسة حياتهم والتفاعل مع الآخرين بصورة طبيعية، وتهيئة الفرصة لتعليمهم وفق قدراتهم في المدارس العادية."

في حين عرفته وزارة التربية والتعليم الفلسـطينية (2018، ص. 3) بأنه: "التكامل الاجتماعي والتعليمي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم غير المعاقين، وهو إحدى الطرق التي يحصل من خلالها ذوو الاحتياجات الخاصـة على أفضـل الخدمات الاجتماعية والتعليمية وفرص التعليم الجيد التي يحتاجون إليها كغيرهم تمامًا. حيث إن الدمج يتيح الفرص للأطفال ذوي الإعاقة للالتحاق بنظام التعليم العام كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم ضمن إطار المدرسة العادية، وينظر إلى برنامج الدمج على أنه من أهم الوسائل وأنسبها لتقديم الخدمة لأكبر عدد ممكن من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة الذين لا تسـمح لهم الظروف بالانخراط في مدارس التربية الخاصة."

وبينه الشـناوي (2020، ص. 256) بأنه: "توفير البيئة التربوية والتعليمية والاجتماعية المناسـبة، وذلك لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة بغض النظر عن نوع الإعاقة أو شـدتها في المدارس العادية مع أقرانهم غير المعاقين، من خلال توفير بيئة طبيعية أو معدلة بقدر الإمكان، والتي تزيد من التفاعل الاجتماعي والقبول المتبادل بينهم مع توفير الخدمات اللازمة لهم ووجود خدمات التربية الخاصة."

ويعرفه عبد النبي (2022، ص. 452) بأنه: "دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـــة في المدارس أو الفصول العادية أو في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية مع أقرانهم العاديين، مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة."

كما عرفه جريش (2023، ص. 10) بأنه: "خلط الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في البيئة الدراســية، مع توفير فرص التعلم القائمة على مبدأ المســاواة وتحقيق تكافؤ الفرص، من خلال إلحاقهم بالبيئة الأكثر ملاءمة لهم والقادرة على تلبية احتياجاتهم، والتي تتمثل في الصـــف الدراسي العادي. فإذا لم يكن ذلك طوال الوقت، ففي بعض الوقت على أقل تقدير."

ويُعرَّف بأنه: "التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصـة والأطفال الأسوياء في الفصول العادية لجزء من اليوم الدراسي على الأقل. وهذا التعريف يرتبط بشرطين لا بد من توافرهما، وهما: وجود الطالب في الصف الدراسي بالمدارس العادية لجزء من اليوم الدراسي، والاختلاط الاجتماعي المتكامل(Kazanopoulos, et al,2023,172).

ويُعرَّف بأنه: "إتاحة الفرص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـــة للانخراط في نظام التعليم كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم. ويهدف الدمج بشـكل عام إلى تلبية الاحتياجات التربوية الخاصـة للطفل ذي الاحتياجات الخاصـة ضـمن إطار المدرسـة العادية، ووفقًا لأسـاليب ومناهج ووسائل دراسية تعليمية مناسبة." (Jurkowski,et,al,2023,55).

وتعرف الباحثة الدمج إجرائياً دمج طلبة التربية الخاصـــة في المدارس الثانوية العادية في محافظ القدس وتوفير متطلبات تعليمهم مع أقرانهم العاديين في ضوء القانون المعدل2018.

4.1.2 النظريات المفسرة للدمج التربوي

يستند الدمج التربوي يستند إلى عدد من النظريات التربوية والنفسية التي تفسر أساليب المج التربوي، وأهدافه، وغاياته، مما يساعد على تصميم استراتيجيات تعليمية تراعي حقوق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتراعي خصائصهم النمائية، وقدراتهم، وتقديم فرص تعليمية فاعلة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية، ويمكن توضيح هذه النظريات كما ذكرها(كامل،2018؛ اعتيق،2017):

نظرية فيجوتسكيVygotsky

تعد نظرية العالم الروسي ليف فيجوتسكيLev Vygotsky من النظريات التي دعمت العملية التعاونية من خلال التفاعل الاجتماعي، والتعلم من خلال الخبرات المتبادلة ال التفاعل الاجتماعي والتعلم من خلال الخبرات المشتركة. ورغم أن فيجوتسكي توفي عام 1934، إلا أن أعماله وتأثيرها استمرت بعد وفاته، وتم تطوير أفكاره في مجال الدمج التربوي خلال الستينيات، بما في ذلك عام 1962 عندما تُرجمت بعض أعماله إلى الإنجليزية وأصبحت أكثر تأثيرًا في الأوساط التربوية، وكان لنظريته التأثير الواضح على النظام التربوي وطرائق التدريس فيما يتعلق بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم فئة المعاقين، وكذلك الأطفال العاديين في القسم الذي يعد بنية اجتماعية متكونة من متعلمينيختلفون في خصائصهم النمائية، وشخصياتهم، وقدراتهم العقلية، ومهاراتهم في التواصل الاجتماعي، فإعاقة الطفل لا تعد عامل انجذاب أو نفور، وكذلك لا يتعلق قبوله في المدرسة بطبيعة إعاقته، ودرجة الإعاقة، وخطورتها، إنما بقدرته على الاتصال والتواصل مع الآخرين، وبناءً على هذا الفكر أصبح تعليم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة متاح في المدارس العادية دون عزلهم في مدارس أو مراكز خاصة، والعمل على دمجهم مع الأطفال

العاديين، مع اخذ بعين الاعتبار من قبل المعلمين شخصية الطفل ذو الاحتياجات الخاصة، وعدم تجاهل الجانبين الاجتماعي والعلاقات العامة ، واستخدام طرائق التدريس المناسبة والمخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة، فالدمج يمارس حقه في التعليم دون الحاجة لتمييزه عن الآخرين أو فصله، كما أن الدمج يسهم في تحقيق النمو المعرفي والمهاري للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس بيئة التعلم للأطفال العاديين بأساليب تعليمية متخصصة، وهذا ما يعرف بالاندماج الاجتماعي، والاندماج المهني في المجتمع الذي يُمكن الأفراد من ذوي الإعاقة من العيش وسط مجتمعهم دون تمييز وإشعارهم بأنهم مختلفين عن غيرهم من الأفراد، مما يحث الجميع على تقبلهم، ومشاركتهم في مختلف أنشطة الحياة، وبالتالي فظرية فيجوتسكي تدعم الدمج التربوي؛ لأنها تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي، والتوجيه التدريجي في عملية التعلم، وبالتالي فالمعلمين يمكن دعم تعلم فئة الطلبة المدمجين من خلال التعلم التعاوني، والتوجيه المؤقت لمساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق أقصى إمكاناتهم في الفصول الدراسية العادية.

النظرية الاجتماعية

ترتكز النظرية الاجتماعية في فكرتها على أن عملية التعلم تتحقق من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهي من أبرز النظريات التي تناولت الدمج التربوي، ومن أشهر روادها فيجوتسكي ليف والذي اهتم بالبيئة الاجتماعية والثقافية في تعلم الأفراد، وترى هذه النظرية وأصحابها أن عملية التعلم هي عملية اجتماعية تتم من خلال التفاعل الاجتماعي، وليس فقط من خلال الخبرة الفردية، كما أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين يساعدهم في التعلم واكتساب المهارات والخبرات التعليمية من خلال التفاعل مع أقرانهم في الأنشطة التعليمية المختلفة،

وتوظيف مهارات الحوار والتواصل اللغوي لتعلم الطلبة المدمجين واكسابهم مهارات لغوية، وبالتالي فالنظرية الاجتماعية تستند إلى مجموعة من المبادئ:

أولاً: التعلم كعملية اجتماعية

حيث يتم التعلم ويتحقق من خلال التفاعل مع الآخرين والتواصل معهم بصرياً وسمعياً ولغوياً.

ثانياً: منطقة النمو القريبة(ZPD – Zone of Proximal Development) :

وهي الفرق بين ما يستطيع الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة تعلمه بمفرده، وما يمكنه من تحقيقه وتعلمه بمساعدة شخص أكثر خبرة من المعلمين والمختصين، وبمساعدة أقرانهم العاديين عند تقبلهم.

ثالثاً: التعلم التعاوني والتفاعل الاجتماعي

فتعاون الطلبة العاديين مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في تعلمهم من خلال مشاركتهم في الأنشطة التعليمية المختلفة يسهم في تعلمهم بشكل أكثر فاعلية، كما يعزز التعلم التعاوني ثقة الطلبة المدمجين بأنفسهم، ويُمكنهم من التواصل الاجتماعي ويدعمهم نفسياً.

رابعاً: التوجيه والدعم:

فدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين يساعدهم في التعلم بشكل مستقل، كما أن المعلم يقيم احتياجات الطفل ذوي الإعاقة من الدعم والتوجيه.

خامساً: اللغة في التعلم والتواصل

فاللغة هي أداة التعلم والتفاعل الاجتماعي، ولذا فإن التواصـــل اللغوي مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومحاورتهم، ومناقشتهم، ينمي المهارات المعرفية والاجتماعية لديهم.

نظرية تيورجونسون(التعليم الجامع)

تنص نظرية تيور جونسون(Theodor Jorgensen) على ضرورة وجود إدارة تعليمية تعرف بإدارة التربية الخاصـــة، وتتفرع إلى ثلاث إدارات، وهي: إدارة التربية البصـــرية، وإدارة التربية الســـمعية، وإدارة التربية الفكرية، وتختص كل إدارة بنوع محدد من المدارس، وتهتم النظرية بالتعليم الجامع (Inclusive Education) وتركز على إدماج جميع الطلاب في بيئة تعليمية واحدة بغض النظر عن اختلاف قدراتهم، احتياجاتهم، وخصـائصـهم النمائية، أو اختلافاتهم الاجتماعية، مع تقديم دعم مناســـب لكل طالب لتحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي، وترتكز هذه النظرية على مجموعة من المبادئ:

– **الشـمولية:** حيث أن من حق الطلبة المدمجين الحصـول على التعليم الشـامل مع أقرانهم العادية في الصـفوف الدراسـية العادية، ورفض أي نوع من التمييز تجاهم لاختلاف قدراتهم، وخصـائصـهم النمائية، والمهارية.

– **تكافؤ الفرص:** فالتعليم الجامع ليس معناه أن يحصـل الطلبة جميعم على نفس طرائق التعليم، أو أن يتم معاملة الجميع بنفس الأســـلوب والطريقة، بل يســـعى التعليم الجامع إلى تكافؤ الفرص في التعليم من خلال تقديم الدعم التعليمي والاجتماعي الملاءئم حســـب احتياجات كل متعلم لضـــمان فرص متسـاوية لجميع المتعلمين على اختلاف خصـائصـهم وقدراتهم، وتوفير اسـتراتيجيات تدريس متنوعة لتمكين المتعلمين من التعلم بفاعلية عالية.

– **التكيف والتنوع:** فالتعليم الجامع يهتم بتوظيف طرائق تدريس مناســـبة تتلاءم مع أنماط التعلم البصرية والسمعيةوالحركية؛ ولذا يهتم هذا النوع من التعليم تعديل المناهج، وأساليب تقييم المتعلمين، وطرائق التدريس، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين<

– **التعلم التعاوني:** إذ يدعم التعليم الجامع التعاون بين المتعلمين على اختلاف تعلمهم، وقدراتهم، ومهارتهم، وخصـائصـهم النمائية، مما يسـهم في دعم الطلبة المدمجين اجتماعياً وتعليمياً، واشـراك أولياء المور والمجتمع المحلي في دعم التعلم الشامل.

– **إزالة الحواجز:** فالتعليم الجامع يركز على تحليل العقبات التي تواجه المتعلمين كالبيئة الصــفية، والمناهج غير المرنة، ونقص الوسـائل التعليمية، والبحث عن حلول لها بهدف تعزيز بيئة مدرسـية داعمة نفسياً واجتماعياً.

5.1.2مبررات الدمج التربوي

هناك قواعد إنسانية تدعو إلى تبني اتجاهات إيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصـة، وتنادي بدمجهم مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية، وتقبلهم في المجتمع. وقد تعالت الأصـــوات المنادية بتطبيق العدالة وإعطاء هذه الفئة حقوقها، وعدم عزلهم في مراكز خاصـــة تؤثر ســلبًا على نفسـيتهم، مما قد يؤدي إلى اسـتيائهم وكراهيتهم للمجتمع. كما أن دمجهم يمنحهم فرصـة للحصـول، كغيرهم من الطلبة العاديين، على تربية نوعية وحياة مماثلة لحياة الآخرين في مجتمعهم. فالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصـــة بحاجة إلى الرعاية، كما أن التفاعل الاجتماعي يمكّنهم من اللعب والتعلم كغيرهم من الأطفال، وسط عائلاتهم وإخوتهم وأقرانهم(عبد الفتاح،2018).

كما أن دمج ذوي الاحتياجات الخاصـــة له مبرراته النفســـية التي تعود بالفائدة عليهم وعلى نمو مهاراتهم، وهي كما ذكرها(محمد و أحمد وعز الدين، 2020)

- إتاحة الفرصة أمام أقرانهم العاديين للتعرف على ظروفهم وفهم مشاكلهم، والتعرف على إمكانياتهم وقدراتهم، ومساعدتهم على التعامل مع متطلبات الحياة.

- توفير الرعاية النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة في بيئتهم المحلية، والحد من صعوبات نقلهم إلى مؤسسات ومراكز بعيدة عن منازلهم وأسرهم، خاصة للأطفال من المناطق الريفية والبعيدة عن مؤسسات ومراكز التربية الخاصة.

- تغيير موقف الأسر وأفراد المجتمع وموظفي المدارس الحكومية، من مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور، تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يسهم في تقبلهم ودعمهم نفسيًا ومعنويًا.

- التقليل من التكلفة العالية في مراكز التربية المتخصصة فهم بحاجة لرعاية نفسية ومادية وخدمات قد لا تستطيع المراكز الخاصة تلبيتها لقلة الدعم وتجاهلها من قبل المجتمع .

- تقليل الفوارق الاجتماعية والنفسية الخاصة بالأطفال، وإزالة الوصمة التي يخلقها الالتحاق بالمدارس الخاصة للأطفال وأسرهم، مع توفير فرص أفضل وبيئة مناسبة للنمو الأكاديمي والاجتماعي والنفسي لهم، مما يسهم في زيادة تحقيقهم لذواتهم وتعزيز دافعيتهم للتعلم وتكوين علاقات اجتماعية سليمة.

- يساعد الدمج على دعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يمكنهم من التركيز بشكل أكبر على تنمية المهارات اللغوية، حيث إن اكتساب اللغة لا يحدث بالصدفة، بل يعتمد بشكل كبير على العوامل البيئية. كما أن التطور اللغوي له أهمية خاصة للأطفال المدمجين، حيث يسهم في نجاحهم من خلال تفاعلاتهم اليومية مع الآخرين. علاوة على ذلك، فإن تكييف الجوانب اللغوية مثل القراءة، الكتابة، التهجئة، التحدث، والاستماع يُعتبر شرطًا أساسيًا لنجاحهم في عملية الاندماج.

- دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصــة دفع القائمين على تطوير المناهج إلى مراعاة حقوق هذه الفئة النفسية والتعليمية، مما أدى إلى تعديل المناهج الدراسية وإدخال برامج تعليمية فريدة تُركز على تحســـين المهارات اللغوية، وتعزيز قدرات التعبير عن الذات لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- يتعلق الدمج بتطبيق حقوق الأطفال ذوي الإعاقة، بما في ذلك الحق في التعليم والحق في الاندماج في المجتمع بما يتماشى مع القيم الأخلاقية والثقافية.

- إزالة أي عوائق تحد من مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصـة في جميع جوانب الحياة، سواء كانت مادية أو معنوية، ويُعد ذلك من أهم المبررات التي تعزز ثقة الطفل بذاته وتدعم صـــــحته النفسية.

وهناك مجموعة من المبررات الاجتماعية والأخلاقية والاقتصـــــادية والقانونية للدمج التربوي، وهذه المبررات كالآتي(الغزالي، 2011؛ عبد الفتاح،2018؛ مراد،2019):

أولاً: المبررات الاجتماعية والتربوية: وهي حث الكثير من التربويين بعد تأكيد العديد من الدراسـات النفسـية والتربوية على أن دمج طلبة التربية الخاصـة في المدارس العادية، وتعليمهم مع أقرانهم من الطلبة العاديين يسـاهم في زيادة تحصـيلهم وتقدمهم في الجانب الدراسـي، وتنمية مهاراتهم وزيادة تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين.

ثانياً: المبررات الأخلاقية: وهي اعتبارات تتعلق بالعدالة وحقوق طلبة التربية الخاصـــــة من ذوي الاحتياجات في التعلم والتعليم إلى جانب أقرانهم العاديين من الطلبة ولما لذلك من انطباع إيجابي في نفوســـهم، وحصـــولهم على الدعم المعنوي والأخلاقي مما يســـهل عليهم الاندماج بالمجتمع، وإعطائهم انطباع أنهم لا يختلفون عن الآخرين ولهم حقوق متساوية.

ثالثاً: المبررات الاقتصادية: إن دمج طلبة التربية الخاصة في المدارس العادية يساعد القائمين على التربية والتعليم في:

- توفير مباني تعليمية لطلبة التربية الخاصة.
- مراعاة ظروفهم الجسدية عند بناء الغرف الصفية.
- تأهيل المعلمين على كيفية التعامل معهم في هذه المباني والغرف.
- توفير ميزانيات داعمة للإدارات لتوفير الخدمات التعليمية لطلبة التربية الخاصـــة والعادية معاً.
- تخفيف أعباء الصــرف المالي على مراكز خاصــة في الوقت الذي يمكن فيه دمج حالات كثيرة من طلبة التربية الخاصة في المدارس العادية.

رابعاً: المبررات القانونية

وهي اعتبارات هامة تؤكد على أهمية وجود مواد قانونية خاصة تحمي طلبة التربية الخاصة، وتسهل عملية دمجهم في المدارس العادية، وعدم عزلهم. وهذا يشير إلى أهمية وجود مواد خاصة في قانون الدولة تتيح الفرصـــة أمام طلبة التربية الخاصـــة للالتحاق بالتعليم في المدارس العادية إلى جانب أقرانهم من الطلبة العاديين.

6.1.2أهمية الدمج

أشار الخطيب (2018) إلى أهمية الدمج وذلك من خلال إتاحة أكبر فرصـة أمام الطلبة المدمجين لكي يتلقوا خدمة تعليمية أفضل من تلك التي كانت متاحة لهم في نظام العزل. حيث شهدت العقود الماضــية إنجازات في مجال تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصــة، ولعل من أهم هذه الإنجازات تطوير أســاليب تدريس هؤلاء الطلبة اســتنادًا إلى البحث العلمي، الأمر الذي دفع إلى ظهور توجه

غير مســـبوق نحو دمج هذه الفئة من الطلبة في مدارس التعليم العام العادية، بدلاً من فصـــلهم وعزلهم في مدارس ومراكز خاصة.

ومما لا شـــك فيه أن الاتجاه نحو الدمج هو اتجاه نحو مدارس فعّالة قادرة على تلبية احتياجات جميع المتعلمين على الرغم من الاختلافات الكبيرة بينهم. وقد تم تطبيق تلك الممارسـات منذ عقود، وتتضـح أهمية الدمج في تحقيق جو تعليمي ملائم لا يتم فيه عزل الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصـــة عن عموم الطلبة، ويمكن تعليمهم وفقًا لقدراتهم. وفي الوقت نفســـه، إبراز قدراتهم أو اسـتعداداتهم وتقويتها، ومسـاعدتهم على التغلب على العقبات التي تحيط بهم، وزيادة فرصـهم في التطور الثقافي والاجتماعي، وتنمية مهاراتهم الشخصية والحياتية التربوية الخاصة، والتي تساهم في إقامة علاقات اجتماعية مشـــتركة، بما يحقق التوازن النفســـي والاجتماعي، وإزالة التخوف من الإعاقة، وإتاحة الفرص لذوي الاحتياجات التربوية الخاصـــة للتفاعل مع أقرانهم الأســـوياء والتعلم منهم.

كذلك، يســاهم الدمج في تحقيق اســتيعاب المعاهد القائمة لأكبر عدد ممكن من الطلبة المحتاجين لخدماتها، مع زيادة فرص العاملين في المعهد الذين هم مصـــدر المعلومات لجميع العاملين في مجال التربية الخاصـــة، في إجراء الدراســـات البحثية والتجارب العملية والدورات التدريبية (محمد وأحمد وعز الدين، 2020).

وتشهد فلسفة تعليم المدمجين تحولًا تدريجيًا من الفصل في المرافق والأماكن الخاصة إلى الدمج في المدارس والفصـول العادية. ويقوم هذا التحول الفلسـفي على افتراض أن الدمج له الأهمية التالية: منع عزل الطلاب المدمجين عن أقرانهم والأنشطة المدرسية العادية، ومنع التركيز على التسميات والتصـــنيفات التشـــخيصـــية، ومنع الإيداع غير المبرر في برامج التعليم الخاص للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـة، حيث يتم بذل كل جهد ممكن لإبقائهم في صـفوفهم العادية، وتشـجيع الطلبة

العاديين على تقبل أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وفهم واحترام الاختلافات والتنوع والتباين، وتمكين معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين وغيرهم من المهنيين من العمل معًا ودعم بعضهم البعض (الخطيب، 2018).

7.1.2 أشكال الدمج التربوي

تختلف أشكال إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف الدولة والإمكانيات المتاحة لتوفير متطلبات الدمج في المدارس العادية، وحسب نوع الإعاقة وظروفها ودرجة الإعاقة. فالدمج قد يمتد من مجرد وضعهم في صف خاص داخل المدرسة العادية إلى دمجهم كاملاً في الغرف الصفية مع الطلبة العاديين وإشراكهم في الأنشطة مع توفير الخدمات التي تلزمهم. ويمكن تصنيف الدمج حسب فترة الدمج التي يقضيها طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، وهما شكلان في كثير من نظم التربية الخاصة في العالم، وهما (جريش، 2023):

الدمج الجزئي: ويتمثل بدمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصل خاص داخل أسوار المدرسة العادية، حيث يندمجون مع أقرانهم العاديين ويتلقون تعليمهم معًا بحصص معينة في اليوم الدراسي الواحد. ويكون ذلك بالاتفاق بين معلم/ة التربية الخاصة في فصل الدمج ومعلم/ة الفصل العادي. وحين انتهاء الحصة، يعود الطلبة إلى فصل الدمج لمتابعة دروسهم. وقد يتلقى طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من صعوبات التعلم بعض الدروس المساعدة في غرفة المصادر التعليمية.

الدمج الكلي (الدمج الشامل):

ويتمثل بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة دمجًا كاملاً في المدارس العادية بنفس صفوف أقرانهم من الطلبة العاديين، على أن تبذل الجهود لضمان حصولهم، وحصول المعلمين على مساندة مهنية رفيعة المستوى من قبل معلمين متخصصين. كما يُعطى الاهتمام بتأهيل هذه الفئة من الطلبة قبل

عملية الدمج مع الأطفال العاديين دمجًا زمنيًا وتعليميًا واجتماعيًا حسب حاجة كل طالب. ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة.

وهناك تصنيف لأشكال الدمج حسب الأنشطة والممارسات وهذا التصنيف كالآتي:

1- **الدمج المكاني:** حيث يتم دمج الطلبة في المدارس العادية في فصول خاصة بهم يتلقون فيها الخدمات التربوية والتعليمية الخاصة بهم مع إتاحة الفرصة لاندماجهم مع أقرانهم العاديين في الأنشطة غير المنهجية خارج الغرف الصفية، وإشراكهم في الحفلات المختلفة التي تقيمها المدرسة من حفلات تخرج، أو يوم مفتوح، أو إحياء مناسبات وطنية مختلفة وفي الحفلات التي تقيمها المدرسة (شاش، 2016).

2- **الدمج الأكاديمي التربوي:** دمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية مع أقرانهم العاديين طوال الوقت، حيث يتلقى هؤلاء الأطفال برامج تعليمية مشتركة مع الطلبة العاديين ويدرسون المناهج الدراسية نفسها، ويشترط في مثل هذا النوع توفير الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاحه، ومنها تقبل الطلبة العاديين للطبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي، وتوفير معلمة التربية الخاصة التي تعمل جنبا إلى جنب مع المعلمة العادية في الصف العادي، وذلك بهدف توفير الأساليب التعليمية الملائمة لتعليمهم(عبد شنبور، 2013).

3- **الدمج الاجتماعي:** ويقصد به إشراك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في الخدمات والتسهيلات والأنشطة الرياضية والاجتماعية، وغيرها من الجوانب التي تمارس في المدرسة مما يسهم في زيادة تفاعلهم الاجتماعي في بيئة اجتماعية طبيعية مع الأفراد العاديين في المدرسة ومجتمع المدرسة(منصور وعواد، 2012).

4- **الدمج المجتمعي:** ويتضمن إعطاء الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج في مختلف أنشـطة المجتمع وفعالياته، وتسـهيل مهمتهم في أن يكونوا أعضـاء فاعلين ومنجزين، ويكفل لهم حق العمل باســـتقلالية وحرية التنقل والحركة والتمتع بكل ما هو متاح في المجتمع من خدمات ترويحية واجتماعية، بالإضـــافة إلى الفعاليات الاقتصـــادية والوظيفية، وأن يتعلم قوانين وأنظمة العمل في المهن المختلفة والحياة خارج إطار المدرســة أو المؤســســة التي يتعلم أو يتواجد فيها بصورة دائمة ومستمرة (القمش، 2011).

وقد صنف شوكت(2017) وعبد شنبور(2013) الدمج التربوي حسب الخدمات المتوفرة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وهي كالآتي:

1. **الفصل الدراسي العادي بدون خدمات متخصصة:** يعتبر هذا الفصل أقل البيئات التعليمية تقييدا وأقلها عزلة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـــة حيث يتلقى معظم الأطفال تعليمهم وتتكون شخصيتهم في إطار هذا الفصل .
2. **الفصـل الدراسـي العادي المزود بمسـاعدة اسـتشـارية:** في هذا الإطار يتم تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـــة في الفصـــل الدراســـي من خلال معلم الفصـــل العادي ، ويمكن لمعلم الفصـل العادي الحصـول على الدعم لتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال من خلال الاسـتشـارات مع المتخصـــصـــين في التربية الخاصـــة وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـــة، و تهدف هذه الاسـتشـارات إلى تمكين مدرس الفصـل العادي من تغيير وتعديل بيئة الفصـل الدراسـي لتمكين هؤلاء الأطفال من التعلم بفعالية وكفاءة والاندماج مع الأنشـطة التعليمية مع الأطفال الأصـحاء المشاركين في هذا النظام.

3. الفصل الدراسي العادي المزود بمساعدة متخصصين متنقلين:

في هذا الإطار، يتلقى الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة خدمات مباشرة، إما بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المتشابهة، حيث يلتقون عدة مرات في الأسبوع وفق جدول زمني محدد، ثم يعودون إلى الفصل الدراسي لقضاء بعض الوقت في المدرسة. على سبيل المثال، قد يعقد معالج النطق المتنقل جلسات مع طفل يعاني من مشاكل لغوية عدة مرات في الأسبوع لفترة زمنية قصيرة. مثال آخر على المعلم أو المعالج المتنقل هو المعلم المتخصص في الإعاقة البصرية الذي يزور الأطفال المكفوفين مرة واحدة في الأسبوع أو مرة واحدة في الشهر لتقديم مواد تعليمية خاصة. في كلتا الحالتين السابقتين، تقع مسؤولية هؤلاء الأطفال على مدرس الفصل العادي بالدرجة الأولى. كما يعقد الأخصائيون المتنقلون أيضًا عددًا من الاجتماعات لمناقشة الطفل أو والديه أو المدرسين المشرفين على الطفل، ويساعدون بشكل عام في تحقيق التوازن بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية ومشاكل أخرى، سواء في البيئة المدرسية أو في البيئة الأسرية. قد يتم تقديم خدمات المشورة النفسية التي يقدمها أطباء متخصصون لهؤلاء الأطفال على أساس مستمر على مدى فترة زمنية طويلة نسبيًا أو على أساس متقطع، وذلك حسب الظروف الفردية لكل طفل. ويكتسب هذا النوع من الخدمات أهمية خاصة في المناطق الريفية، حيث يصعب تقديم خدمات ثابتة بسبب قلة عدد الأطفال وانتشارهم الجغرافي الواسع. يسمح هذا النمط لأخصائي واحد بتقديم العديد من الخدمات لعدد كبير من الأطفال، وهو مناسب لأشكال معينة من الانحرافات، مثل ضعف اللغة وفقدان البصر الجزئي وجميع الحالات التي تتطلب خدمات أو مواد تعليمية محددة فقط.

4.**الفصل الدراسي العادي المزود بمساعدة من غرفة المصادر**: تعد غرف المصادر عبارة عن فصول دراسية خاصة مجهزة بالمعدات التعليمية والمواد والكتب والأنشطة الخاصة والبرامج التدريبية

غير المتوفرة في الفصـــول الدراســـية العادية، في هذا النمط يتم تســـجيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة في أحد هذه الفصـول الدراسية، حيث يقضـون معظم أيامهم المدرسية ويتلقون التعليم على أيدي مدربين متخصـصـين في مجال احتياجاتهم الخاصـة. يقوم معلمون متخصـصـون بإدارة هذه الفصول الدراسية والإشراف عليها والتأكد من ترتيبها وإدارتها بطريقة خاصة لضمان تلبية احتياجات كل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة يتم تحديد هذه الاحتياجات من خلال عملية تشخيص وتقييم لمستوى الطفل والمشاكل أو الصعوبات التي يعاني منها في المواد التي يتلقاها في الفصل الدراسي العادي، ويتم وضـع جدول زمني لحضـور الطفل في هذا الفص، يقوم معلمو غرفة المصـادر أيضـا بتدريب وتوجيه هؤلاء الأطفال، وفي معظم الحالات بشـــكل فردي أو في مجموعات صـــغيرة، لا يتوقف عمل مدرس غرفة المصـــادر عند هذا الحد، بل يقوم أيضـــا بإرشـــاد مدرس الفصـــل العادي حول أنســـــب الطرق التي يمكن اتباعها لتعليم هؤلاء الأطفال، في بعض الحالات قد يقوم معلمو غرف المصـــادر بتدريب معلمي الصـــف العادي على كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـــــة وكيفية تدريس موادهم من خلال شـــرح علمي لاســـتخدام طرق تدريس محددة يمكن استخدامها مع هؤلاء الأطفال في الصف العادي.

4.الفصل الدراسي العادي بالإضافة إلى الفصل الدراسي الخاص بعض اليوم الدراسي: هذا النوع من التعليم البديل مناسـب بشكل خاص للأطفال الذين يعانون من التخلف العقلي البسـيط، الذين لا يسـتطيعون تلقي التعليم في المواد الدراسـية الأكاديمية بسـبب بطء وتيرة التعليم في إطار الفصـول الدراسية العادية. يقضـون جزءًا من حياتهم المدرسية في فصـول دراسية خاصـة يتلقون فيها التعليم في هذه المواد، بينما يقضـون بقية وقتهم في الفصـول الدراسـية العادية مع أقرانهم، ويشـاركون في أنشطة لا تتطلب مهارات خاصة.

5.الفصل الدراسي الخاص طيلة اليوم الدراسي: وعلى الرغم من أن هذا الصف أكثر تحديدًا وتقييدًا من الأشكال الخمسة السابقة، إلا أنه يسمح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بتلقي التعليم والخدمات الخاصة ذات الصلة في إطار المدرسة العادية، ضمن غالبية الأطفال العاديين. وبالتالي، يقضي الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة كل وقتهم المدرسي في فصول خاصة بهم، وفقًا للبرامج المعدة لكل طفل والأطفال ذوي الاحتياجات نفسها.

6.المدرسة الخاصة طيلة اليوم الدراسي: يوجد في بعض أنظمة التعليم مدارس نهارية خاصة لفئات مختلفة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتشابه المدارس الخاصة مع الفصول الخاصة، ولكن الفرق الأساسي بين الاثنين هو أن المدارس الخاصة لها مبانٍ منفصلة ومرافق خاصة بها، وتقتصر العملية التعليمية على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وغالباً ما تتضمن خدمات خاصة مثل العلاج الطبيعي والتدريب والتأهيل المهني .

7.ويميل الاتجاه الحديث إلى تنظيم برامج التربية الخاصة من خلال فصول خاصة في إطار المدارس العادية والتقليل بقدر الإمكان من المدارس الخاصة، ومن الإعاقات التي يمكن تطبيق هذه البرامج فيها المعاقين جسديا، وأي إعاقة بدرجة خفيفة تسمح للطفل بالتواصل من خلال الفصل الدراسي الخاص حيث تحقق قدراً من التوافق والتواصل مع الأطفال العاديين .

8.الإقامة الدائمة في المدارس الداخلية: يعد هذا النظام من أقدم الأنظمة التعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وشبهها البعض بالملاجئ حيث أن الاتصال بالمجتمع الخارجي محدود للغاية، ولكن أدركت المجتمعات خطأ هذا النظام في السنوات الأخيرة لأنه يعتبر أكثر الأوضاع تقييداً حيث أنها تعزل الطفل عن الأسرة والأصدقاء والمجتمع الخارجي بأكمله، كما أنها تؤكد على الإعاقة وتتسم بالجمود والصرامة في الحياة المدرسية، وهناك عدد من الفئات تستفيد من هذا النوع من التعليم ولها دور هام فيه مثل(شوكت، 2017؛ عبد شنبور،2013):

- الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة (الصم، المكفوفين، المعاقين فكريًا) القاطنون في مناطق نائية، والخدمات المتاحة في موقع سكنهم غير ملائمة، خاصة في الحالات التي تتطلب أدوات ومعدات كثيرة وتدريبات خاصة.
- بعض حالات الأطفال التي قد تتطلب الإصابة في حد ذاتها اهتمامًا مهنياً لوقت طويل.
- بعض حالات الأطفال التي تستلزم أن يبقى الطفل بعيدًا عن الأسرة لأسباب قد تعود إلى انفصال أو لعجز الوالدين عن رعايته، أو لكثرة عدد الأولاد، أو اضطرارها للعمل.
- بعض حالات الأطفال التي تتطلب ظروف اقتصادية مرتفعة وتكلفة مادية باهظة ، فيدفعا الوالدين طفلهما بالمدرسة الداخلية لتوفير هذه التكلفة.

خدمات المستشفى والمنزل: قد يصبح الأمر ضروريًا بقاء بعض الأطفال المعاقين جسديًا في المستشفى أو المنزل لفترات طويلة. ومن أجل تجنب ما قد يحدث من تأخر دراسي، يقوم أخصائيون متجولون تم إعدادهم بطريقة خاصة بمباشرة هؤلاء الأطفال أثناء إقامتهم في المستشفيات أو في منازلهم. وفي العادة، تخصص السلطات التعليمية مثل هؤلاء الأخصائيين لمساعدة هؤلاء الأطفال لمدة محدودة إذا كانت الظروف الصحية تسمح.

كما تختلف أشكال الدمج من بلد إلى آخر وذلك حسب امكانات كل منها وقد وضحها(بطرس2009) كما يلي:

1- **الفصول الخاصة:** وهي فصول في المدارس العادية يُسجل فيها التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة في البداية، ويتم إعطاؤهم الفرصة للتفاعل مع التلاميذ العاديين لأكبر قدر ممكن من اليوم الدراسي.

2- **غرفة المصادر:** في هذه الغرفة يمكن لذوي الاحتياجات الخاصة الحصول على دعم خاص فوري لبعض الوقت وفق جدول زمني محدد بالإضافة إلى وجودهم في الفصل الدراسي

العادي، وعادة ما يعمل في هذه الغرفة مدرس أو أكثر من المدرسين لذوي الاحتياجات الخاصة المعدين خصيصا للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

3- **الخدمات الخاصة:** ويقدمها معلمون متخصصون يزورون المدرسة العادية من (2-3) مرات في الأسبوع لتقديم الدعم الفردي المنتظم في مجالات محددة لبعض ذوي الاحتياجات الخاصة مثل القراءة و الكتابة و الحساب.

4- **المساعدة داخل الصف:** عندما يكون الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة مسجلا في فصل عادي، مع توفير الخدمات اللازمة له داخل الفصل ليتمكن للطفل من النجاح في هذا الموقف، وقد تتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليمية أو الأجهزة التعويضية.

5- **المعلم الاستشاري:** يتم تسجيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية، ويقوم بتدريسهم معلمون عاديون إلى جانب زملائهم العاديين. ويتلقى المعلمون الدعم من استشاري أو معلم متجول، بينما يتولى معلم الفصل العادي مسؤولية إعداد البرنامج وتنفيذه.

ومن خلال العرض السابق يتبين أن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة قد يكون دمجاً جزئياً أو كلياً حسب ظروف الطالب ذوي الاحتياجات ودرجة إعاقته، وتختلف طبيعة الخدمات المتوفرة لهذه الفئة كذلك حسب المتابعة والاهتمام وطبيعة الإعاقة، وفي هذه الفترة أصبح متابعة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بصورة أكبر من خلال تعيين معلمي التربية الخاصة وتدريبهم وتوفير احتياجاتهم وزيارة المدارس وتفقد أحوالهم ودراسة طبيعة الخدمات واحتياجاتهم.

8.1.2 دور التربية الخاصة في دعم تعلم الطلبة المدمجين

ترجع أهمية التربية الخاصة إلى أنها تراعي الفروق الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تشجيع مختلف الجهات الفاعلة على العمل معا لتصميم برامج تعليمية مناسبة لهم، بهدف تنمية وتطوير قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة لذلك تكمن أهمية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في

إظهار أهمية توفير مجموعة من الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصـــة التي تعمل على تحقيق التنمية الشاملة لذوي الاحتياجات الخاصـة، فهي تزيد من إمكانات ذوي الاحتياجات الخاصـة إلى أقصـى حد ممكن، وتوفر بيئة تعليمية تفاعلية ومحفزة تلبي الاحتياجات المختلفة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصــة، وتوفر الفرص لذوي الاحتياجات الخاصــة للمشـاركة الفعالة في الأنشـطة الثقافية والعملية والمجتمعية(مرسي، 2015)

كما أن التربية الخاصــة ســعت إلى التركيز على دور المعلمين، ســعياً لتدريبهم وتزويدهم بالخبرات اللازمة لضــمان تعليم أفضــل لتلاميذهم وعلى وجه الخصــوص، يُمنح المعلمون أدوارا مختلفة للقيام بها عند التفاعل مع الطلاب داخل الفصل الدراسي وخارجه، وذلك لأن المعلمين هم القدوة والمنظمون للمناخ الأكاديمي والعاطفي والاجتماعي والنفسي (العنزي،2016).

9.1.2 أهداف التربية الخاصة

تســـعى التربية الخاصـــة إلى تطوير الإمكانات الكاملة لذوي الاحتياجات الخاصـــة، مما يســاعدهم على تنمية قدراتهم ومهاراتهم حتى يصــبحوا أعضــاء فاعلين في المجتمع، وقد وجد أن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يهدف في المقام الأول إلى تعليم وتدريب وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصـــة بفئاتهم المختلفة من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية حيث بينها (حجازي، 2024):

1. توفير الوسائل المناسبة للتعرف على ذوي الاحتياجات الخاصة، والمجالات التي يوجدون فيها وتسهيل تقديم الخدمات لهم.
2. توفير خدمات تعليمية مصــممة خصــيصــاً لذوي الاحتياجات الخاصــة، مع مراعاة قدراتهم وإمكانياتهم.
3. استخدام التقدم التكنولوجي لتلبية الاحتياجات المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة.

4. توفير مجموعة من خدمات الدعم لذوي الاحتياجات الخاصـــة، بما في ذلك الرعاية الصـــحية والنفسية.

5. توفير مجموعة من خدمات الدعم والتوعية لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة.

6. الاستفادة من نتائج الأبحاث العلمية لصالح ذوي الاحتياجات الخاصة.

7. خدمة فئات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصـــة وهم :الإعاقة الســـمعية، والإعاقة البصـــرية، والإعاقة الذهنية.

10.1.2 متطلبات الدمج التربوي

يعد تهيئة الطلبة العاديين لاســتقبال الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصــة في مدارســهم والغرف الصــف ومشــاركتهم في التعلم والأنشــطة من أهم متطلبات الدمج التربوي، وحتى يتســنى للتربويين ذلك يتم باســتخدام أحد أســاليب تعديل الاتجاهات: كالتدريب، والمحاضــرات، والكتب، والأفلام المعدة لذلك، ولا يمكن تجاهل دور المعلمين في المدرســـة في عملية الدمج فهو المعلم والمربي والموجه ، لذا يتوجب على القائمين على سياسة الدمج في وزارة التربية والتعليم تخصيص برامج تدريبية للمعلمين على اســـتراتيجيات جديدة للتدريس حتى تتناســـب مع قدرات الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصـــة؛ وذلك لأن قدرات الطلبة العاديين لا يمكن مقارنتها بطلبة ذوي الاحتياجات الخاصــة، كما لا ننســى المناهج الدراســية، وًالبرامج التربوية المناســبة، وتوفير التكنولوجيا؛ لجعل التدريس أكثر سهولة ومرونة لموائمة محتوى مجالات الدراسة لطلبة الدمج التربوي، وإعداد المعلمين فمعلم الدمج يجب أن يكون له علاقة خاصــة بينة وبين طلابه من الفئتين، ولا ننســى إعداد مدارس الدمج بحيث تقوم على أســاس المســاواة وضــمان التعليم الجيد، وأن يتناســب هذا الإعداد مع احتياجات كل طالب وليس لفئة على حســاب فئة أخرى بحيث يتوفر فيها الجانب المعرفي والاجتماعي(مراد،2019).

ولا شـك أن الدمج التربوي الناجح يتطلب شـروطاً وخصـائص ينبغي توفرها وإلا أصـبح مفهوما غير مبرر وغير قابل للتطبيق وقد أشـارت العديد من الدراسـات كدراسـة (قوطة ،2020) ودراسـة (حامد ومختار ،2019) أن متطلبات عملية الدمج تتمثل في تحديد الاحتياجات التعليمية من المعروف من علم التربيـة، وأن البرامج التعليميـة يجـب أن تلبي احتيـاجـات المتعلمين؛ لـذلـك من الضـروري تحديد احتياجات المتعلمين بشكل عام، والمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصـة بشكل خاص، وإعداد البرامج التعليمية المناســـبة التي يمكن من خلالها تلبية احتياجاتهم، وإعداد الكوادر التعليمية لتقبل سـياسـة الدمج، وضـمان الإعداد التربوي الصـحيح، وإعداد الكوادر التعليمية وتغيير طريقـة تفكيرهم حتى يتفهموا الغرض من الـدمج، وكيفيـة تحقيق المـدارس لأهـدافهـا في تعليم الأشـخاص ذوي الاحتياجات الخاصـة، ويمكنهم المسـاهمة بفاعلية في إنجاح عملية الدمج، قبل أن يتم تنفيذ عملية الدمج، ويجب أن يكون لدى المدرسـة الإعداد المناسـب لاسـتيعاب الطلبة العاديين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـــــة، وتوفير مجموعة من المعلمين ذوي الخبرة والمعرفة لإجراء التعديلات اللازمة في طرق الملائمة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـــة في الصـــفوف الدراســـية العادية، وكذلك لاسـتيعاب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـة في الصـفوف الدراسـية العادية، وإعداد مجموعة من المعلمين ذوي القدرة على تحديد أســـاليب التدريس والإرشـــاد، وإعداد مناهج وبرامج تعليمية مناســـبة لعملية الدمج، وتوفير فرص اكتســـاب وتطوير المهارات الحياتية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـــة حتى يتمكنوا من تحقيق كامل لإمكاناتهم وقدراتهم، وتوفير فرصـــاً مناســـبة لتفاعلهم الاجتماعي، ويتطلب اختيار الطلبة المناســـبين للدمج الذين يعانون من إعاقات خفيفة أو متوسـطة ولكنهم قادرون على الاندماج ولديهم مهارات تواصـل جيدة ويتفهم أولياء أمورهم إعاقاتهم ويتقبلونها ويلتزمون بدعمهم وفقا لمبادئ التربوية الصحيحة(قوطة،2020).

ويتطلب التطبيق الناجح للدمج في هذا المجال عدداً من المتطلبات أبرزها: وضع فلسفة عامة وخطة تنظيمية لتأمين قيادات تربوية مؤهلة تأهيلاً عالياً تؤمن بأهمية الدمج، وتهيئة البيئة المدرسية المواتية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير وسائل الدعم والحفاظ عليها، وإعداد المعلمين للتدريس في مدارس الدمج، وتغيير المناهج الدراسية وتكييفها. ومشاركة وتعاون معلمي الفصول الدراسية العادية ومعلمي الفصول الدراسية لذوي الاحتياجات الخاصة وجميع موظفي المدرسة ومدير المدرسة وأولياء الأمور في القيام بأدوارهم في تخطيط وتنفيذ برنامج التعليم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والإعداد الكافي لجميع الطلبة لبرنامج الدمج من خلال التدريب والدورات التنشيطية والوسائل ضمان كفاية المواد التعليمية والخدمات التعليمية والدعم التعليمي؛ وتعديل أحجام الفصول وجداول الدروس اليومية والمناهج الدراسية لضمان تنفيذ برنامج الدمج؛ ووضع نظام موثوق لتقييم فعالية البرنامج؛ والدعم المالي الكافي لبرنامج الدمج؛ والتعليم الفردي ومشاركة معلمي الصفوف العادية في تحديد مكونات البرنامج، وتجنب تخفيض عدد معلمي التربية الخاصة بحجة إلحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية(الخطيب،2018).

ومن جهة أخرى فلا يمكن تغافل دور الأخصائي النفسي والاجتماعي في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية فمن المتطلبات الهامة للدمج توفير إخصائي نفسي واجتماعي وذلك لتمكينه من تشخيص واقع الإدارة المدرسية واستعدادها لمتابعة الطلبة المدمجين، ومدى اهتمامها بتوفير متطلبات الدمج، والعمل مع الإدارة المدرسية على مواجهة مشكلات الدمج، والتنسيق مع الجهات المختصة من مؤسسات اجتماعية تأهيلية والتامين الصحي والتضامن الاجتماعية وغيرها من المؤسسات لدعم خدمات الطلبة المدمجين، كما يعمل الأخصائي النفسي والاجتماعي على التعرف إلى الطالب المعاق لتحديد احتياجاته والاضطرابات التي يعاني منها بالتعاون مع الطبيب المختص وأهل الطالب؛ وذلك لوضع برنامج ملائم لتطوير قدراته والتمكن من

التعليم، والعمل على تنفيذ لقاءات ومحاضـــرات ومتابعات مع أعضـــاء هيئة التدريس والعاملين بالمدرســـة؛ لتزويدهم بالمعلومات حول الإعاقة للطالب وأنواعها والصـــعوبات التي يعاني منها والتدريبات التي يحتاجها الطالب للوصول إلى الاستقلالية والتكيف مع نفسه ومع زملائه بالمدرسة، وأهمية الدمج وفوائده وانعكاســاته على حياة الطالب المعاق النفســية والاجتماعية، وتحقيق تحقيق التعاون المعلمين بالمدرسـة مع أسـر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـة، والإدارة المدرسـية، والفريق الطبي، والأخصـائي النفسـي؛ لتنفيذ الإرشـادات المتنوعة حول كيفية التعامل معهم بالمدرسـة(أبو السعد،2017).

11.1.2 دور الأسرة في الدمج التربوي

لا يتوقف نجـاح الـدمج التربوي فقط على إعـداد وتهيئـة الإدارات المـدرســـيـة والمعلمين والمرشـدين، وإعداد البرامج والمناهج والوسـائل التعليمية والأسـاليب التدريسـية وتوفير الخدمات، بل يتوجب تكريس سـياسـات التعاون بين أسـر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـة والمدرسـة، وإتاحة المجال لإشـراكهم في الدمج لتسـهيل دمج ذويهم من الطلبة، وتوعيتهم وإرشـادهم وتوجيههم نحو أفضل الأساليب التربوية للتعامل مع أبنائهم من طلبة التربية الخاصة، وتوفير الرعاية لهم من خلال لقاءات للأســـر تنظم مع برامج إرشـــادية مكثفة لتعزيز مهاراتهم في التعامل مع أبنائهم وتوعيتهم بالأسـاليب التربوية الحديثة داخل المنزل، ومسـاعدتهم في تقبل إعاقة أبنائهم حتى يتقبلهم المجتمع. وقد يتطلب الأمر إخضـاع أسـر طلبة التربية الخاصـة لجلسـات إرشـادية هدفها تمكين الأسـر من التخلص من حالة القلق والتوتر تجاه واقع أبنائهم، وتخصـيص نشـاطات لهم مشـتركة مع ذويهم من طلبة التربية الخاصـــة للتعرف عن قرب على كيفية مســـاعدة أبنائهم على تطوير ذواتهم وتنمية تفاعلهم وتواصـلهم الاجتماعي مع الآخرين، والتعرف إلى شـخصـية أبنائهم من خلال مشـاركتهم في يومهم الدراسي (أبو السعد، 2017).

ويمكن تلخيص دور الأسرة في الدمج التربوي كالآتي(عبد الفتاح،2018)

1. التهيئة النفسية والاجتماعية للطفل:

من خلال تعزيز ثقته بنفسه، وتشجيعه على التفاعل مع الآخرين، ومساعدته على تطوير مهارته الاجتماعية، والتواصل مع أقرانه العاديين، والأخرين من حولهم، وتقبل قدراتهم، وإمكاناتهم، وتوفير الدعم العاطفي لهم في مواجهة مشكلاتهم.

2. التعاون مع إدارة المدرسة والمعلمين: وذلك من خلال تقديم تقارير لهم حول احتياجات طفلهم، ووضعهم الصحي، وحضور اللقاءات والاجتماعات الدورية للمتابعة معهم، وتقديم ملاحظات حول احتياجات الطفل الخاصة وكيفية دعمه في البيئة المدرسية، والمشاركة في وضع الخطط الدعم الفردي بالتنسيق مع المدرسة.

3. وفير بيئة تعليمية داعمة في البيت

مساعدة الطفل في أداء واجباته المدرسية وتشجيعه على التعلم المستمر.

استخدام أساليب تعليمية تناسب احتياجاته، مثل الألعاب التفاعلية أو الوسائل البصرية.

تعزيز التعلم من خلال الأنشطة اليومية مثل القراءة والرسم والمحادثات.

4. تعزيز ثقافة الدمج في المجتمع

توعية أفراد العائلة والمجتمع بأهمية الدمج ودعم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

تشجيع الطفل على المشاركة في الأنشطة المجتمعية والرياضية والفنية.

الدفاع عن حقوق الطفل في الحصول على تعليم عادل وشامل.

5. دعم استقلالية الطفل

تشجيع الطفل على القيام بالمهام اليومية بنفسه لتعزيز استقلاليته.

تطوير مهاراته الحياتية والاجتماعية، مثل التعامل مع الآخرين واتخاذ القرارات.

مساعدته في بناء صورة إيجابية عن نفسه وتعزيز ثقته بقدراته.

5.2 غايات الدمج التربوي

يسعى القائمون على الدمج التربوي تحقيق الغايات المنشودة من عملية الدمج كما وضحها الباحثون(محمد وأحمد وعز الدين، 2020):

- إتاحة الفرص للطلبة العاديين للتعرف على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفهم مشاكلهم والتعرف على إمكانياتهم وقدراتهم، ومساعدتهم على التعامل مع متطلبات الحياة.
- توفير الرعاية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئتهم المحلية، والحد من صعوبات نقلهم إلى مؤسسات ومراكز بعيدة عن منازلهم وأسرهم. وهذا ينطبق بشكل خاص على الطلبة من المناطق الريفية والبعيدة عن مؤسسات ومراكز التربية الخاصة.
- استيعاب أكبر عدد ممكن من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا يستطيعون الحصول على التعليم.
- تغيير موقف الأسر وأفراد المجتمع وموظفي المدارس الحكومية، من مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور.
- التقليل من التكلفة العالية في مراكز التربية المتخصصة.
- تقليل الفوارق الاجتماعية والنفسية الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وإزالة الوصمة التي يخلقها الالتصاق بهذه الفئة، حاق بالمدارس الخاصة من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، وتوفير فرص أفضل وبيئة مناسبة للنمو الأكاديمي والاجتماعي والنفسي لهم، وبالتالي زيادة تحقيقهم لذاتهم ودافعيتهم للتعليم وتكوين علاقاتهم الاجتماعية السليمة .

- يســـاعد الدمج على التركيز بشـــكل أعمق على المهارات اللغوية لهذه الفئة المهمشـــة من الطلبة في المدارس العادية، وذلك لأن اكتساب اللغة لا يحدث بالصدفة، بل يعتمد بشكل كبير على العوامل البيئية، كما أن التطور اللغوي مهم أيضا للأطفال المدمجين لأنه يساهم في نجاحهم من خلال تفاعلاتهم اليومية مع الآخرين، كما أن تكييف الجوانب المتعلقة باللغة مثل القراءة والكتابة والتهجئة والتحدث والاســـتماع شـــرط أســـاســـي لنجاحهم في الاندماج.
- أدت فصـــول الدمج التي عدلت المناهج الدراســـية وأدخلت برنامجا تعليميا فريدا حول المهارات اللغوية إلى تحســـين مهارات التعبير عن الذات لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يتعلق الدمج بأعمال حقوق الطلبة المدمجين، بما في ذلك الحق في التعليم والحق في الاندماج في المجتمع بما يتماشى مع القيم الأخلاقية والثقافية.
- إزالة أي عوائق تحد من مشـــاركة الطلبة المدمجين في جميع جوانب الحياة، ســـواء كانت مادية أو معنوية.

12.1.2اتجاهات الدمج

تباينت الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـــة بين مؤيد ومعارض ومحايد، وذلك بســـبب وجود بعض المعيقات التي تحول دون نجاح عملية الدمج التربوي بصـــورة متكاملة، وذلك لغياب خطة واضحة مسبقًا لدى المدارس حول الدمج، وعدم تأهيل المعلمين وتدريبهم على أساليب التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصـة من الطلبة وأساليب التدريس الملائمة، وعدم تأهيل المديرين والمرشـدين والمعلمين في المدارس على آلية تنفيذ الخطط المتعلقة بالدمج التربوي. يمكن توضـيح هذه الاتجاهات نحو الدمج التربوي كالآتي (عبدالفتاح،2018).

أولاً: الاتجاه المعارض:

يرفض أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج التربوي معتبرين أن المدارس الخاصة أنسب لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـــة وأكثر أمانًا وراحة لهم. ومن خلالها يمكن اســـتثمار البرامج التدريبية المخصصة في تحسين أداء هذه الفئة من الطلبة بشكل أفضل داخل أسوار مخصصة لهم تتوافر فيها إمكانيات عالية. ويعتقد أصـــحاب هذا الاتجاه أن دمج الطلبة له آثار ســيئة تعود على الطالب المعاق والطالب العادي، لأن كلاهما غير متساويين في مستوى القدرات والمهارات والتفاعل الاجتماعي. وهذا يؤثر على الوقت الذي يبذله المعلمون في تدريب الطلبة المدمجين على حســـاب الطلبة العاديين، مما يخلق نوعًا من التذمر والتقاعس الدراسي لدى الطلبة العاديين.

ثانياً: الاتجاه المؤيد:

يؤيد أصحاب هذا الاتجاه الدمج التربوي لإيمانهم بأن ذلك سيؤثر في تعديل اتجاهات المجتمع نحو الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصـــة، والتخلص من عزل الأطفال والطلبة ذوي الإعاقات المختلفة ودمجهم مع أقرانهم مما يمنحهم فرص الشـــعور بالذات وتنمية مهاراتهم وتفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين. كما أن الدمج التربوي يرفع الحرج عن أســـر الطلبة المدمجين ولا يجعلهم يخجلون من وضع أبنائهم وظروفهم الاستثنائية. وهذا من شأنه أن يساعد ذوي الاحتياجات الخاصة على إثبات ذاتهم وتحقيق طموحاتهم في بيئة محفزة لنموهم ومراعية لظروفهم وداعمة لهم.

ثالثاً: الاتجاه المحايد

يرى أصحاب هذا الاتجاه اتخاذ موقف الحياد والاعتدال وعدم مساندة أي رأي على حساب الآخر، ويبررون موقفهم هذا بأن هناك فئات ليس من الســهل دمجها في المدارس العادية ويفضــل تواجدها في مدارس خاصة وتوفير برامج تعليمية وتدريبية لها بشكل خاص. وفي الوقت ذاته، يوجد فئات من ذوي الاحتياجات الخاصــة من الســهل دمجها في المدارس العادية بل يجب دمجها لوجود

بعض الإعاقات البسيطة التي لا تعيق تعلمهم مع أقرانهم العاديين من الطلبة في المدارس العادية. ويرفضون بشكل قاطع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ممن يعانون إعاقات شديدة يصعب التعامل معها من قبل المعلمين أو الطلبة.

وبالنسبة للاتجاهات العامة الايجابية لمعلمي المدارس تجاه دمج طلبة التربية الخاصة فقد أشارت بعض الدراسات لذلك ومنها دراسة هاشمي وآخرون (Hashmi et al,2017) إلى مواقف المعلمين تجاه التعليم الدامج في باكستان وأظهر أن غالبية معلمي المدارس الابتدائية المشاركين يفضلون التعليم الدامج، وعرّف (74%) من المشاركين في الدمج في سياق التعليم بأنه ممارسة مفضلة، كما وافق (77%) من المعلمين على العبارة القائلة بأنه ينبغي إدماج جميع الطلبة بغض النظر عن احتياجاتهم التعليمية الخاصة أو إعاقتهم في الصفوف العادية، ويرى (90%) من المعلمين دمج طلبة ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية لتعزيز المشاركة الاجتماعية لهؤلاء الطلبة ودمجهم في مجموعات أقران الطلبة من ذوي الإعاقة، على الرغم من أن النتائج الإجمالية يمكن تفسيرها على أنها تكشف في كثير من الأحيان عن مواقف إيجابية تجاه الإدماج في التعليم ، فقد تم العثور على اختلافات فيما يتعلق بنوع الإعاقة لدى الطلاب.

كما أكد هيلميتش وآخرون(Hellmich et al,2019) في دراستهم التي أجريت في ألمانيا على المواقف الايجابية للمعلمين فيما يتعلق بممارسات دمج التعليم في المدارس العادية، باستخدام مقياس مطور ذاتيا لتقييم مواقف المعلمين تجاه الإدماج كميا، تشير النتائج إلى معدلات موافقة عالية جدا على دمج التعليم (على سبيل المثال من حيث تكييف مواقف التعلم لتلبية احتياجات الطلبة وكذلك تعزيز المشاركة الاجتماعية لجميع الطلبة).

وأظهرت نتائج سالوفيتا وكونسيجناتي(Saloviita and Consegnati's, 2019) أن مواقف المعلمين جاءت إيجابية للغاية تجاه الدمج في إيطاليا. فضل (5%)فقط من المشاركين

إعدادات تعليمية خاصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، في حين فضل (91%) تحويل الفصول الدراسية العادية إلى إعدادات تعليمية دامجة.

وأشـــار ســـاكيز آند وودز(Sakiz and Woods ,2014) إلى مواقف المعلمين الإيجابية تجاه دمج التعليم في المدارس في تركيا، فقد أبدى جميع المعلمين المشاركين بشكل واضح دعمهم لدمج الطبة من ذوي الإعاقة في مدارسهم وفصولهم الدراسية، ومن هنا يجب النظر بشكل نقدي إلى فهم المعلمين للدمج والممارسة التعليمية الدامجة، لأنه على الرغم من الموقف الإيجابي الواضح ، دعا بعض المعلمين إلى الفصـــل المكاني لطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصـــة (داخل المدرسة العادية) من أجل تلبية احتياجاتهم.

ومعظم المعلمين في كينيا لديهم مواقف إيجابية نسبيًا تجاه التعليم الجامع ويبدو أن المواقف والمخاوف السلبية للمعلمين فيما يتعلق بالتعليم الجامع هو السائد، وقد ظهر ذلك بوضوح من خلال تقييمات المعلمين لاهتماماتهم المتعلقة بالتعليم الجامع، فقد تناولت الاهتمامات الأربعة الرئيســـية للمعلمين المخاوف المتعلقة بوجود وقت كاف لتلبية احتياجات جميع االطلبة في فصل دراسي واحد عند تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية وغير التعليمية معا وبنســـبة(84 %)، والمخاوف المتعلقة بالقدرة على تقييم الطلبة المستمدة من التكوين المتنوع للفصل الدراسي وبنسبة(83%)، والشكوك حول القدرة على ضمان بيئة عمل منضبطة في الفصل الدراسي(Although Odongo et al,2016).

وترى الباحثة أن مبررات الاتجاه المعرض لا يمكن تفسيرها سوى بنقص المعلومات لديهم حول أهمية الدمج التربوي وانعكاســـاته الإيجابية على الطلبة المدمجين والعاديين والمجتمع، ولذلك فمعرفة أصـــحاب الاتجاه الثاني بأهمية الدمج التربوي وفوائده جعلهم يتخذون اتجاهات إيجابية نحو الدمج التربوي، ولا يمكن تجاهل أهمية الاتجاه الثالث والذي يستند على وعي بمفهوم الدمج وحالات

الدمج وهذا يشـجع التربويين على الأخذ بهذا الاتجاه وتوفير برامج تعليمية متخصـصـة تلائم ذوي الاحتياجات الخاصـة على اختلاف مستوى وشدة الاعاقة، ويجدر بالذكر أن تزايد الاهتمام بالتربية الخاصة جاء مع تزايد الاهتمام بالتربية الخاصة وتعالي أصوات روادها.

13.1.2الاتجاهات المعاصرة في الدمج التربوي(القرارات والقوانين)

اتخذت كثير من الدول المنادية بحقوق الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصـة في التعليم أسـوة بغيرهم من الطلبة العاديين ويمكن توضيح هذه الاتجاهات والقرارات كالآتي:

فقد أقر الكونجرس الأمريكي في السـبعينيات قانونين كان لهما انعكاسـات عميقة الأثر على توفير التربية الخاصـة لذوي الاحتياجات الخاصـة ومعالجتهم، والقانونين يهدفان إلى أعادة تأهيل الطلبـة المعـاقين مهنيـاً، إذ لا يمكن لأي فرد ذو إعـاقـة يمتلـك الكفـايـات المطلوبـة أن يمنع من المشـاركة في أي برنامج أو نشـاط وأن يحرم من فوائدهما، وأن يكون موضـوع تمييز في إطار برنامج أو نشـاط، أيا كانت طبيعته، وتعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في تطبيق الدمج التربوي في المدارس العادية ورياض الأطفال وعملت الحكومة وبالتعاون مع المؤسـسـات التعليمية على توفير متطلبات الدمج التربوي الشامل والذي استدعى إعادة النظر في قضية إعداد وتدريب الإدارات المدرسية في سبيل تهيئة مديرين مؤهلين للتعامل مع المهام والمسؤوليات الجديدة والتي تتطلب منهم تطبيق الدمج التربوي الشـامل في مدارسـهم بنجاح، والعمل على توفير الاحتياجات التعليمية الخاصـة في ضوء إمكانات المدرسة من مباني، وتجهيزات، وفصول دراسية، وخدمات، وبرامج وأنشطة، والرغاية الصحية، وتوظيف استراتيجيات التدريس الحديثة للدمج الفعال ، والعمل على تطوير وتنمية مهارات معلمي المرحلة الثانوية حول ثقافة الدمج التربوي الشامل من خلال التدريب المكثف، وقد أشـارت دراسـة كونر وآخرون(Cooner,et,al,2005) أن الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي اهتمت بقضـية تطوير إعداد وتدريب مديري المدارس

الثانوية على القيادة الفعالة لمدرسة الدمج التربوي الشامل School Inclusive، وتأكيد أهمية دور مدير المدرسة الثانوية الحيوي في تحسين تعلم جميع الطلبة وخاصة طلبة التربية الخاصة، وعملت كذلك على تعديل برامج إعداد المديرين بما فيها الزامهم بدراسة مقررات تنمي وعيهم بطرائق تدريس طلبة التربية الخاصة بطريقة فاعلة وناجحة(أبو السعد،2017).

في الوقت نفسه أصدرت بريطانيا قراراً بضرورة تعليم كل فرد من ذوي الإعاقة وتربيته وخدمته في أكثر الأوضاع التعليمية الطبيعية ، وفي أكثر الأجواء النفسية قرباً إلى حياة العاديين وهذا المفهوم أدى إلى ظهور المفهوم الحديث وهو الإدماج، فقد اهتمت بريطانيا اهتمت بالدمج التربوي وحق طلبة التربية الخاصة بالالتحاق بالتعليم في المدارس العادية سواء في صفوف خاصة أو صفوف عادية وأقرت قوانين الدمج كقانون التعليم لعام 1993، وقانون الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة لعام 2001 وهو ما يعرف بالورقة الخضراء منذ عام 2011 ولغاية الآن، والتي تهدف لتفعيل الدمج التربوي الامل في التعليم العام من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، ومنها تحديد متطلبات طلبة التربية الخاصة في وقت مبكر من خلال الشيكات المستحقة وفترة زمنية صغيرة ومنها(عبد الفتاح،2018) :

أ. تقديم المساعدات المتنوعة لأسرة للطالب المعاق

ب. منح الآباء حرية واسعة في اختيار المدارس المناسبة لأبنائهم المدمجين.

ت. منح المدارس المزيد من الاستقلالية من خلال المناهج المدرسية والأنشطة التربوية.

ث. التدريب المكثف للمعلمين لتمكينهم في تعليم طلبة التربية الخاصة ومراعاة قدراتهم والفروق الفردية بينهم.

ويعتبر النظام التعليمي البريطاني طلبة التربية الخاصة قادرين علي التعلم والمساهمة في المجتمع كغيرهم من الطلبة العاديين، وتتيح المجال أما المؤسسات غير الحكومية في تقديم الدعم

المالي لتسهيل تعلم طلبة التربية الخاصة في المدارس العادية الثانوية، وتقديم ثقافة شاملة للمجتمع حول الدمج التربوي وأهميته وفوائده من خلال دور منسقي الدمج التربوي في المدارس(الخطيب،2018).

في ألمانيا القوانين التعليمية تمنح طلبة التربية الخاصـــة حق التمتع بالمســـاواة مع كافة المواطنين الألمان العاديين، ولهم الحقوق نفســـها، والمجتمع لا يحرمهم أو يعيق حركتهم، حيث يتكامل طلبة الطلبة الخاصة والأفراد ذوي الإعاقة مع المجتمع عل أساس برنامج حكومي شامل وجامع يقدم لهم إجراءات تنسـيقية في مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية وخاصـة في مجال الصـــحة العامة والتعليم والرفاهية الاجتماعية والعمل والثقافة، وهناك نفس الحقوق في إيطاليا والنرويج والدنمارك والسويد والنمسا(الغزالي،2010).

أما في البلاد العربية فتعد المملكة العربية الســـعودية من أوائل الدول العربية التي عملت على تطبيق الدمج التربوي في مدارســـها منذ عام 1984 حيث طبق قانون الدمج بدايةً في مدينة الهفوف بالمنطقة الشـــرقية، وفي عام 1986 قبلت رياض الأطفال التابعة لجامعة الملك ســـعود الأطفال ذوي الإعاقات ، وفي عام 1991 عملت وزارة التربية والتعليم على تطبيق الدمج التربوي في المدارس العادية ضـمن نظام الدمج الجزئي وبدأت تتوسـع فيه تدريجياً، واهتمام ببرامج تدريب المعلمين على أساليب تعليم الطلبة المدمجين(الشهراني،2022).

واهتمت دولة قطر بتطبيق الدمج التربوي في غرف مصـــادر تعليمية والخدمات التعليمية المســـاندة، واعتمدت الدمج الكلي في بعض المدارس العادية والدمج الجزئي في العض الآخر، وبدأت مدارس الدمج تتزايد في أعدادها منذ عام 2008 وهي بتزايد حت الآن، وفي دولتي الأردن وفلسـطين يلاحظ أن قسـم الإرشـاد التربوية في مديريات التربية والتعليم تولى الاهتمام بطلبة التربية الخاصة ومتبعة دمجهم في المدارس، ومتابعة معلمي المدارس الخاصة الذين يشرفون على تعليمهم

وتخصيص غرف مصادر تعليمية مجهزة ومزودة بالوسائل التعليمية الملائمة وبالتنسيق مع الإدارة والتعليم الجامع(الروسان،2009).

وترى الباحثة أن الاهتمام بالدمج التربوي في مختلف الدول في تزايد مستمر مع تزايد البرامج الدولية والمؤتمرات الدولية التي تؤكد على حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تماشياً مع ما دعت إليه منظمة اليونسكو الدولية" التعليم ملك للجميع".

14.1.2 التحديات والمعيقات التي تواجه الدمج التربوي في المدارس العادية

هناك مجموعة من التحديات التي الدمج التربوي في المدارس العادية ومنها عدم قدرة مدارس الدمج على تحقيق أهداف الدمج لغياب الاستعداد المهني لاستقبال طلبة التربية الخاصة لدى المعلمين والمديرين، وعدم تهيئة المناخ المدرسي لذلك، إضافة إلى ضعف وقلة البرامج والأنشطة المتخصصة لدمج طلبة الخاصة في المدرسة والتي تساعدهم على الاندماج مع أقرانهم من الطلبة العاديين وزيادة تفاعلهم الاجتماعي والتربوي مع البيئة المدرسية، كذلك هناك تحديات تتعلق بقلة الإمكانيات لدى بعض مدارس الدمج والتي تحول دون توفير الوسائل التعليمية والأجهزة والأثاث الملائم والخدمات التعليمية، وتجهيز الغرف التعليمة الخاصة بالطلبة المدمجين، وفي الوقت ذاته قلة الدعم المالي لتوفير متطلبات الدمج، وغياب التواصل المستمر والفاعل بين أسر الطلبة المدمجين والإدارة المدرسية والمعلمين وهذا يؤثر بكل سلبي على تعلم الطلبة المدمجين(حسين،2015).

وأضاف هاني(2020) أن التحديات تتضمن مشكلات ذات علاقة بالبيئة التعليمية كافتقار المدرسة للبنى التحتية اللازمة لرعاية الطلبة المدمجين، وعدم وجود مناهج دراسية ملائمة، وضعف البرامج الإرشادية الخاصة بالطلبة المدمجين من ذوي الإعاقات البسيطة، ويواجه الطلبة المدمجين مشكلة النفور وعدم التقبل من قبل معظم الطلبة العاديين، وصعوبة التعامل معهم من قبل بعض

المعلمين والطلبة، وهذا يشير إلى عدم تأهيل الطلبة والمعلمين للتعامل مع الطلبة المدمجين، وحاجة المعلمين لدورات تدريبية وإرشـادية في ذلك، وهناك تحديات تواجه قلة وعي أهالي الطلبة المدمجين والعاديين بأهمية الدمج لقلة الندوات والمحاضرات التوعوية.

وترى الباحثة أن من التحديات التي تواجه الدمج التربوي في المجتمعات العربية هو غياب دور الوزارات والمؤسسات التعليمية والصحية في تأمين وصول الطلبة من ذوي الإعاقة الخاصة لمدارسهم، فبعض الأسر لا تملك المال الكافي لتأمين مواصلات أبنائهم من ذوي الإعاقة خاصة إذا كانت مدارسهم بعيدة، إضافة إلى عدم وجود مراكز دمج أو مدارس تستوعب هؤلاء الطلبة في مناطق سكنهم،

وبعض الخدمات الصحية ليست متاحة لأبنائهم وهذا يزيد من عبء الأسر لذلك يتوجب أن تقف وزارة التربية والتعليم وبالتنسيق مع الأسر والمدارس على تأمين ذلك.

15.1.2سبل مواجهة تحديات الدمج التربوي

لمواجهة التحديات التي تواجه عملية الدمج التربوي لا بد من التخطيط المسبق لعملية الدمج، وحصر المدارس التي سيلتحق بها طلبة التربية الخاصة، ودراسة واقع مدارس الدمج، والبنى التحتية المتوافرة فيها، ودراسة واقع المناخ التنظيمي فيها، وتأهيل المديرين والمعلمين من خلال تدريبهم على أساليب تدريس طلبة التربية الخاصة، وإعداد الوسائل التعليمية الملائمة، وأساليب التعامل مع الطلبة المدمجين على اختلاف إعاقاتهم أو صعوبات التعلم معهم أو موهبتهم. والعمل على تأهيل الطلبة العاديين من خلال توعيتهم من قبل المرشدين على أساليب التعامل مع أقرانهم المدمجين، وإعادة النظر في المناهج، وتكثيف البرامج والأنشطة وإشراك الأسر فيها(حسين، 2015).

ومن الضـروري وجود تعاون بين فريق العمل داخل المدرسـة وتنسـيق للعمل مع المؤسـسـات الصـحية والاجتماعية لتوفير الخدمات العلاجية والصـحية للطلبة من ذوي الإعاقة البسيطة(يماني، 2020).

وترى الباحثة أن مواجهة معيقات الدمج التربوي هي مسـؤولية مجتمعية تتطلب تكاتف جهود المؤسـسـات التعليمية والاقتصـادية والصـحية والاجتماعين لتسـهيل دمج طلبة التربية الخاصـة في المدارس العادية، وتمكينهم من التعلم مع أقرانهم العاديين ليشـعروا بذاتهم وقدراتهم على أن يكونوا أفراد فاعلين في المجتمع.

16.1.2واقع الدمج في المدارس الفلسطينية

لقد كفلت المادة (4) في القانون الفلسـطيني حقوق المعاقين، وأكدت على حق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـة في المؤسـسـات التربوية والتعليمية، وقد بينت غانم(2015) واقع المج في المدارس الفلسطينية حيث ذكرت:

1. يتم دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بإشراف وزارة التربية والتعليم منذ الصف الأول وحت الصف الثاني الثانوي.
2. معظم الطلبة المدمجين في المدارس الحكومية تكون ظروف إعاقتهم واضـحة كالإعاقة الحركية، وليس هناك أي إشكالية في دمجها حيث يتم توفير كرسـي متحرك لهم من قبل المؤسـسـات الاجتماعية والطبية، ويتم بناء ممر خاص لهم، وتخصـص الغرف الصـفية الأرضية للصفوف التي يتواجد فيها طالب ذو إعاقة حركية.
3. بعض الطلبة لا تكون ظروف إعاقتهم واضحة، فيتم اخضـاعهم للتشخيص من قبل فريق الصـحة التابع لوزارة الصـحة حيث يتم تشـكيل لجنة طبية لتشـخيص الإعاقة ونوعها ومستواها ورفع التوصيات لوزارة التربية والتعليم والمديريات والمدارس ليتم الأخذ بالأساليب

التعليمية المناسبة أو تحديد المكان المناسب لتعلمهم فإذا كانت الإعاقة شديدة وتشكل خطر يتم تخصيص مدارس خاصة لهم أو مراكز.

4. يعمل مشرف التعليم الجامع في المديرية بتهيئة المجتمع المدرسي للدمج من خلال ندوات أو ورشات، أو لقاء مع الأهل، ومع الطلبة العاديين ليتقبلوا زملاءهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك تهيئة الطالب الذي سيتم دمجه، وفي كل مدرسة يتم تعيين معلم/ة مسؤول عن التعليم الجامع ويخضع للتدريب والتأهيل بالتعاون مع الإدارة المدرسية والمرشد التربوي.
5. تخضع المدارس لزيارات إشرافية من قبل مشرفي التربية الخاصة في قسم الإرشاد بالمديريات للتحقق من تعلم الطلبة المدمجين، والوقوف على احتياجاتهم، ودعمهم معنوياً.
6. يتم تخصيص سجل (التعليم الجامع) لإحصاء الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في كل مدرسة، وتحديد ظروف إعاقتهم، أو مشكلاتهم كبطء التعلم، أو اضطرابات سلوكية، ويشرف عليه متعلم متخصص يخضع للتدريب والتأهيل.
7. تعمل وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع المديريات والمؤسسات الصحية والاجتماعية على توفير أدوات طبية كالنظارات، أو كرسي متحرك، أو آلة بريل، أو عكازات، أو زراعة قويقعات لتحسين مستوى السمع وغيرها.
8. أغلب المدارس في المديريات يتوافر فيها غرف مصادر تعليمية مجهزة بالأثبات والوسائل التعليمية والأجهزة المناسبة، ويختص معلم تربية خاصة بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يخصص لهم حصص صفية وفق برنامج محددة بالتنسيق مع معلميهم في الصفوف العادية.

9. يتم تقييم الطلبة المدمجين بأساليب مختلفة حسب ظروفهم النمائية والجسدية، فالطالب الكفيف في الامتحانات يتم تكليف طالب أو معلمة بالكتابة عنه وهذا ما يحدث في الثانوية العامة ويتم تصحيح أوراق امتحاناته تحت بند طالب كفيف.

17.1.2استراتيجيات دمج طلبة التربية الخاصة

تعرف الاستراتيجية بأنها: عرفها " مجموعة الخطط والخطوات والإجراءات والطرق التعليمية والتي تساهم في تعليم ذوي الاحتياجات عن طريق دمجهم مع البيئة التعليمية في المدارس العادية، والتعامل معهم بأسلوب مدروس يعتمد على طبيعة الحالة التي يعاني منها كل فرد منهم، ويعد أسلوب الدمج من الوسائل العلاجية، التي تساعد على جعل الفرد منهم يتأقلم مع باقي الأطفال العاديين، حتى يكتسب مهارات تعليمية جديدة تساهم في تطوير شخصيته، ودمجه مع المجتمع المحيط به وهو بذلك يحتاج إلى هيكلة عدة مهام في شكل خطوات وإجراءات وأساليب وخطط لتحقيق الأهداف المرجوة" بن قيدة وقزيم، 2021، 246).

وتمثل الاستراتيجيات مجموعة من الإجراءات التي يضعها معلمو التربية الخاصة لتدريس طلبة التربية الخاصة المدمجين في المدارس العادية في ضوء الإمكانيات المتاحة لضمان تعلم طلبة التربية الخاصة ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي(عبد شنور،2013؛ شاش، 2016):

أولاً: استراتيجية الدمج الكامل:

وهنا يتم دمج طلبة التربية الخاصة من ذوي الاحتياجات في الفصل الدراسي العادي مع أقرانه من الطلبة العاديين طوال اليوم الدراسي، ويتعلم بنفس الطريقة والأسلوب، ويتلقى نفس المناهج الدراسية مع تدخل بسيط من المعلم في ادخال بعض التعديلات لمراعاة وضع طلبة التربية الخاصة، وهذه الاستراتيجية لا تطبق إلا على الفئة التي لا تعيق إعاقتها عملية التعلم ووجود

الطالب ذوي الاحتياجات الخاصـــة بنفس الفصـــل طوال اليوم هو الأفضـــل، ومن مميزات هذه الاستراتيجية:

أ- توفر لطلبة التربية الخاصة فرصة التعلم بشكل طبيعي مع أقرانهم بنفس الفصل مما يزيد من تفاعلهم الاجتماعي معهم.

ب- تعزز شعورهم بأنهم جزء من المدرسة والفصل وهذا يجعلهم يتقبلون واقعهم كما يتقبلهم الطلبة العاديون.

ت- تجعلهم يشعرون بالرابطة الاجتماعية تجاه فصلهم الدراسي وهذا يعطيهم نوع من الولاء والانتماء.

ث- وجودهم في الفصل العادي طوال اليوم يمكنهم من تطوير مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية من خلال تفاعليهم مع أقرانهم من الطلبة العاديين حيث لا يشعرون بأنهم مختلفون.

ولكن هذه الاستراتيجية في الدمج لا تلائم جميع طلبة الخاصة، وتحتاج لمزيد من الجهود والوقت والدعم الإضافي من المعلمين لهذه الفئة من الطلبة، وبالتالي يتوجب تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريسهم والتعامل معهم.

ثانياً: استراتيجية الدمج الجزئي

في هذه الاستراتيجية، يتم دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس الفصل الدراسي مع أقرانهم من الطلبة العاديين. ومع ذلك، يُنقل هؤلاء الطلاب خلال اليوم الدراسي إلى فصل دراسي خاص (غرفة المصـــادر التعليمية) لتلقي تعليم إضـــافي تحت إشـــراف معلم تربية خاصـــة مؤهل ومدرب. وتتميز هذه الاستراتيجية بعدد من الفوائد:

أ: يستفيد طلاب التربية الخاصة من وجودهم في الفصل الخاص أو غرفة المصادر التعليمية من خلال تلقي خدمات تعليمية مخصصة تلبي احتياجاتهم الفردية بشكل أفضل.

ب: توفر هذه الاستراتيجية فرصة لمعلمي التربية الخاصة لتخصيص التعليم بما يتناسب مع احتياجات كل طالب بشكل أكبر.

لكن هذه الاستراتيجية تتطلب تنسيقًا وتعاونًا كاملًا بين معلم التربية الخاصة في الفصل الخاص ومعلمي الفصول العادية. من جهة أخرى، قد يشعر بعض الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بنوع من التمييز مقارنة بزملائهم العاديين. كذلك، قد يشعر الطلاب العاديون بوجود تمييز في مستوى الخدمات التعليمية المقدمة.

ثالثاً: استراتيجية الدمج مع الدعم

في هذه الاستراتيجية، تعمل المدرسة على دمج طلبة التربية الخاصة (ذوي الاحتياجات الخاصة) في الفصل الدراسي العادي مع أقرانهم من الطلبة العاديين. إلا أنهم يتلقون دعماً إضافياً من المعلم المتخصص في التربية الخاصة والمرشد التربوي، مما يوفر لهم بعض التسهيلات. هذه الاستراتيجية توفر الفوائد التالية:

أ: تقدم الدعم الذي يحتاجه الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة لزيادة تفاعلهم الاجتماعي مع أقرانهم في الفصل الدراسي العادي.

ب: تسمح للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بتلقي تعليمهم في بيئة تعليمية منتظمة، مما يعزز اندماجهم في المجتمع المدرسي.

ومع ذلك، ما يعيب هذه الاستراتيجية هو احتمال اعتماد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل كلي على الدعم الذي يوفره المعلم المتخصص، مما قد يؤدي إلى قلة تفاعلهم الكامل مع أقرانهم في حال غياب المعلم.

رابعاً: استراتيجية الفصول الدراسية المتخصصة

حيث يتلقى طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعليمهم في فصول دراسية متخصصة، ومصممة خصيصاً لهذه الفئة من الطلبة، ومجهزة بالأثاث المناسب، والوسائل التعلمية المناسبة والمتنوعة، ويمارس المعلمون طرائق تدريس مختلفة تناسب الطلبة حسب خصائصهم النمائية، والجسدية،ويوجد فيها معلم أخصائي، ويتلقى فيها الطلبة خدمات صحية علاجية تعليمية معنوية خاصة، وتخضع للإشراف والمتابعة الدورية.

ولكن قد تقلل هذه الاستراتيجية من تفاعل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم من الطلبة العاديين، وقد يشعرون بالاختلاف فيما بينهم.

خامساً: استراتيجية توظيف التكنولوجيا

يمكن استخدام التكنولوجيا لتعزيز الدمج التربوي من خلال توفير أدوات وأجهزة مساعدة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توفير بيئة تعليمية مخصصة، ومزودة بالأدوات التقنية مثل استخدام برامج التعلم التفاعلية، وبرامج التعرف على الصوت والنص، وأدوات الترجمة لتلبية احتياجات الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو الإعاقة البصرية أو السمعية، حيث توفر برامج التعلم التفاعلية بيئة تعليمية تفاعلية وجذابة للطلبة، وتمكنهم من التفاعل مع المواد التعليمية من خلال الألعاب والأنشطة والمحاكاة، أما برامج التعرف على الصوت والنص، فتساعدهم على قراءة النصوص وفهمها، في حين أدوات الترجمة تساعد الطلبة الذين يعانون من صعوبات في السمع على فهم المحاضرات والمحادثات، ويمكن للمعلمين توظيف التكنولوجيا في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في تقييم احتياجات الطلبة الفردية لتحديد الأداة التكنولوجية الملائمة، وهذا يتطلب تدريب المعلمين على تدريب المعلمين: يجب على المعلمين الحصول على

تدريب كافٍ على كيفية استخدام التكنولوجيا في التعليم، ومن مميزات هذه الاستراتيجية أنها(شاش،2016):

أ- تتيح أمام طلبة الاحتياجات الخاصة فرصة للتعلم الذاتي والحصول على المادة التعليمية بأي وقت وأي مكان.

ب- تحفزهم على المشاركة والتفاعل مع العملية التعليمية من خلال توظيف اللعبة والنشاط المناسب ومحاكاة الموقف التعليمي الذي يعرض عبر شاشة الحاسوب.

ت- تساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعبير عن أنفسهم بشكل أفضل من خلال المحاكاة.

ث- تساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في اكتساب المهارات الحياتية التي يحتاجونها في بيئة متخصصة مثل محاكاة نشاط إعداد وجبة الطعام.

ولكن هذه الاستراتيجية مكلفة وتجهيز غرف حسية تكنولوجية وتوفير أجهزة تقنية تحتاج لموازنة مالية .

أما فيما يتعلق بتدريس طلبة التربية الخاصة(ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، فهناك مجموعة من الاستراتيجيات يمكن توضيحها كالآتي(الشمري، 2019):

1. بناء التعلم.
2. المضي في التدريس بخطوات صغيرة ولكن بخطى سريعة
3. إعطاء تعليمات وتفسيرات مفصلة وإضافية
4. تقديم أسئلة متعددة
5. طرح أسئلة كثيرة بشكل علني كنوع من الممارسة النشطة
6. تقديم التغذية الراجعة والتصحيح خصوصا في المراحل التعلم المبدئية

7. توزيع الواجبات إلى واجبات صغيرة وأكثر سهولة.

بالإضافة إلى استراتيجيات أخرى تعتبر من ضمن العوامل الأساسية في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، خصوصا ممن لديهم صعوبات متوسطة:

1. فاعلية وكفاءة الإدارة الصفية
2. وجود بيئة مدرسية إيجابية
3. ملائمة التدريس بشكل مناسب
4. أهداف التدريس، وتوقعات المعلم لأداء الطلبة، والنجاح، جميعها أدرجت بشكل واضح ومفهوم بالنسبة للطلبة
5. تقديم المعلمين للدروس بشكل واضح، بالإضافة إلى اتباع إجراءات تدريسية محددة.
6. الدعم التعليمي يقدم للطالب فرديا
7. تخصيص الوقت الكافي للتعلم الأكاديمي واستخدام وقت التدريس بشكل مناسب
8. إعطاء الطلبة الفرص الكافية للرد على الأسئلة والمهام التعليمية
9. المعلم بشكل فعال يتابع فهم وتقدم الطلبة.، وتقييمهم.

وهناك مجموعة من الاستراتيجيات حسب دورها في دعم الطلبة المدمجين، وهي:

أولاً: استراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي

يعرف التدريس العلاجي أنه نوع من المعالجات التعليمية (Instructional Treatments) التي تساعد على تشخيص وتصحيح أخطاء التعلم التي تحدث في المعلومات أو المهارات أثناء تعلم المواد من خلال أساليب التوجيه الجماعي وتصحيح تلك الأخطاء بطرق العلاج المناسبة لاكتساب تعلم تلك المعلومات والمهارات ، كما يعرف بأنه مجموعة من الجهود والإجراءات التربوية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل لارتقاء بالمستوى التحصيلي لمن تحول المعوقات الحسية

والمعرفية والنفسية دون وصولهم إلى مستوى التحصيل العادي، والذين يعانون من صعوبات في التعلم، وهذا الارتقاء يتم بشكل فوري يقتضيه الموقف التدريسي، أو فيما بعد حين تتوافر لدى المعلم مجموعة من العناصر التي تتطلب التخطيط لإجراءات علاجية لها (بن قيدة و قزيم، 2021).

ويتضمن التدريس التشخيصي العلاجي عمليتين هما:

أولا: عملية التشخيص: عملية يتم بمقتضاها التعرف على أخطاء التعلم لدى التلاميذ بشكل كمي وكيفي واستقصاء أسباب حدوثها ، توطئة لتقديم الوصفات العلاجية التعليمية لتصحيحها.

ثانيا : عملية العلاج: تشير عملية العلاج إلى ذلك التدريس التصحيحي Teaching Corrective المتضمن تقديم وصفات علاجية لتصحيح أخطاء التعلم الحادثة لدى التلاميذ ، بالاستعانة بالأساليب التالية :

- العلاج عن طريق الكتب البديلة . Books Alternative
- العلاج عن طريق كتب أو كتيبات التدريب Booklets – books
- العلاج عن طريق بطاقات التوضيح Cards Flash
- العلاج عن طريق الاستعانة بإحدى تقنيات التدريس Instructional Technology
- العلاج عن طريق المجموعات الصغيرة المتعاونة Cooperative Small Groups
- العلاج عن طريق النمذجة Modeling .
- العلاج عن طريق إعادة التدريس Reteaching

وعلى الرغم من أن الهدف المباشر للتدريس العلاجي هو تصحيح صعوبات تعليمية معينة، فإن اهتمامنا لا ينبغي أن يتوقف عند هذه النقطة، فالتحليل الدقيق لنتائج التقويم خلال التشـــخيص

والعلاج سـوف يكشـف أخطاء التعلم التي يمكن منعها وعن العوامل المسـببة التي يمكن تعديلها، والنتيجة النهائية للتدريس العلاجي ينبغي أن تنتهي إلى تصميم تدريس افضل وطرائق تدريسية أكثر فاعلية.

ويسـتخدم التدريس التشـخيص العلاجي إذا كان محتوى موضـوع الدراسـة يغلب علية الجانب المعرفي (المعلومات) أو الجانب المهاري الأكاديمي بمعنى أن تكون غالبية المحتوى في شـكل معلومات أو مهارات أكاديمية أساسـية مثل المهارات الحسـية .. الخ و إذا كان الهدف من تدريس موضـوع الدراسـة تنمية أساسـيات المادة العلمية أو تنمية المهارات الأساسـية و إذا كان موضـوع الدراسـة صـعد و إذا كان بالإمكان تنظيم تتابع أخطاء التعلم بشـكل تدرجي هرمي، و إذا توافرت الإمكانـات اللازمـة لتطبيق إجراءات التشـخيص والعلاج، وإذا توافر معلم مؤهل للتدريس بهذه الاسـتراتيجية ومفضـلاله، وجدت قناعة لدى المتعلمين وأولياء الأمور للتعلم بهذه الاسـتراتيجية (بن قيدة و قزيم،2021).

ثانياً: استراتيجية التعلم باللعب:

" وهي مجموعة من المواقف التعليمية والأنشطة الحركية التي يمارسها الطلبة لتحقيق أهداف دراسية محددة" (Al- Wraikat & Al- Shawwa,2016: p579)

ويعرف الرويلي (2015: ص338) استراتيجية التعلم باللعب " بأنها شكل من أشكال الألعاب الموجهة المقصودة تبعاً لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصة بها، يقوم المعلم بإعدادها وتجربتها ثم توجيه التلاميذ نحو ممارستها لتحقيق أهداف محددة " .

أولا : المعايير الواجب توافرها في الألعاب التعليمية :

من أهم تلك المعايير التي بينها (العمرين، 2019)

- وضوح الهدف من استخدام الألعاب التعليمية .
- ارتباطها بالمنهج الدراسي، والمحاكاة بالمنهج الدراسي .
- مناسبة الألعاب التعليمية لعمر الطلاب، ومستوى نموهم العقلي والجسمي .
- متطلبات اللعبة من المتعلم التأمل والتفكير، والملاحظة، الحب.
- مجالات السلامة العامة .
- أن يكون الوقت محددا لإنهاء اللعبة .
- أن تمثل اللعبة الواقع بطريقة مقننة .
- إمكانية تنفيذ اللعبة داخل حجرة الصف.

ثالثاً: استراتيجية التدريس بالأقران:

إن اتباع استراتيجية التدريس الأقران في مدارس الدمج يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ويعمل على استثمار طاقاتهم وخبراتهم الذاتية، وتبادلها بطريقة متميزة في اطار تبادل الثقة والاحترام والمحبة فيما بينهم كما يعمل على توجيه التلاميذ للعمل معا متعاونين إيجابيا لتحسين قدراتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم و يؤدي إلى تحسين السعة العقلية للقرين، حيث يشرح الدرس ويوضحه ويفسره لزملائه، ويعرضه بشكل مبسط مما يسهل تذكره وبقاءه في الذاكرة و يساعد التلاميذ على تقبل التوجيه والإرشاد من زملاء لهم يتبادلون معهم الثقة والاحترام أكثر من تقبلهم ذلك من المعلم، حيث أن هذا التوجيه يأتي بصورة تعاونية، ومشاركة إيجابية تبادلية، إذ يقوم أحدهما بالتنفيذ بينما يقوم الآخر بالملاحظة والتوجيه (بن زيان، 2019).

رابعاً: استراتيجية العصف الذهني:

تتضـــح أهداف اســـتراتيجية العصـــف الذهني في مدارس الدمج في توليد الأفكار الإبداعية الأصلية لحل المشكلات، من خلال وضع الذهن في حالة من الإثارة والتفكير في اتجاهات مختلفة، مما يجعل المتعلم أكثر إيجابية وفاعلية في عملية التعلم. كما تهدف الاســـتراتيجية إلى تشـــجيع المتعلمين على العمل التعاوني عبر تصـديهم المشـترك للمشـكلة والبحث عن حلول لها. بالإضـافة إلى ذلك، تعمل على تدريب المتعلمين على مواجهة المواقف الصـــعبة التي قد يتعرضـــون لها عن طريق انتقال أثر التدريب، وتنمية قدراتهم على الإبداع الفكري. كما تهدف إلى تدريب الطلبة على كيفية تحديد المشـكلات ووضـــع الخطط لمواجهتها، وزيادة ثقتهم بأنفســهم عندما يشـعرون بقدرتهم على الإنجاز والاعتماد على أنفسهم في إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم. وفي النهاية، تسعى إلى تحقيق أعلى مســـتوى من الإدراك العقلي للقضـــايا والمشـــكلات المطروحة التي يدور النقاش حولها(عبد الباري،2010).

وقد أوضـــح (الخطيب والحديدي، 2014) أنه من أجل دمج هؤلاء الأطفال ينبغي العمل على: وضـع التسـهيلات داخل المدارس للأطفال الذين يعانون من صـعوبة في الحركة، وإجراء ما قد يلزم من تغييرات في نظام المدرســـة، مثل نقل غرفة الصـــف من الطابق العلوي إلى الطابق الســـفلي، والتأكد من أن المقعد مناســـب للجلوس الطفل، ومراعاة ألا يبقى في وضـــع واحد لمدة أطول من اللازم، واسـتخدام أدوات مناسـبة مثل قلم غليظ إذا كان لديه صـعوبة في مسـك الأقلام. كما يجب تهيئة الأطفال لاستقبال الطفل المعاق، وحثهم على مساعدته في أداء الواجبات المدرسية في حال عدم قدرته على ذلك، ومواصـلة متابعة الطفل داخل المدرسـة من قبل الأسـرة والمتخصـصـين. من الممكن أيضًـــا متابعة الطفل الذي يحتاج إلى علاج طبيعي من حين لآخر في المدرســـة والمنزل،

واشـتراك مدرس التربية الرياضـية مع اختصـاصـي العلاج الطبيعي لإيجاد طرائق لمشـاركته في الأنشطة الرياضية.

وترى الباحثة أن وعي المعلمين والإدارية التربوية بأهمية دمج الطلبة، وخصـائصـهم النمائية والجسـدية، واحتياجاتهم، وآليات دمجهم، والحصـول على التدريب والتأهيل اللازم يؤهل المعلمين على اتباع الاستراتيجيات الملائمة في الدمج والتدريس.

13.2 حقوق الطلبة ذوي الإعاقة.

لقد أقرت هيئة الأمم المتحدة صـكوك حقوق الإنسـان المعتمد بتاريخ 2021/7/14 في الجمعية العامة، وفيما يتعلق بحقوق الأطفال المعاقين فقد أكدت الديباجة على أن الأمم المتحدة قد أعلنت ووافقت الإعلان العالمي لحقوق الإنسـان أن لكل فرد، دون تمييز من أي نوع، الحق في التمتع بجميع الحقوق والحريات المنصـوص عليها في تلك الصـكوك، بما فيهم الأفراد المعاقين، وضـمان تمتعهم بهده الحقوق وكامل حرياتهم دون تمييز، وتشـمل هذه الحقوق: الاجتماعية، والتعليمية، والاقتصـادية، والثقافية، والسـياسـية، والمدنية، وحمايتهم وأسـرهم من كافة أشـكال التعذيب، وإزالة والحواجز في المواقف والبيئات المحيطة التي تحول دون مشـاركتهم مشـاركة كاملة فعالة في مجتمعهم على قدم المسـاواة مع الآخرين، وعليه فلهم الحق في الحصـول على تكافؤ الفرص أسـوة بغيرهم في المجالات المختلفة كالتعليم والاقتصاد والعمل، وإدماجهم كجزء لا يتجزأ من استراتيجيات التنمية الشاملة، وأن ممارسة التمييز ضد المعاقين هو انتهاك لكرامتهم وقيمتهم، ولذا وجب احترام ظروفهم وتوفير كافة وسائل الدعم، والعمل على تحسين ظروف معيشتهم في مختلف الدول خاصة في البلاد النامية(اتفاقية الأمم المتحدة،2021).

وقد أقر القانون الفلسـطيني بتاريخ 1999/10/1 قانون حقوق المعاقين المادة رقم (أربعة) حيث جاء في المادة رقم (واحد) تعريف المعوق بانه "الشخص المصاب بعجز كلي أو جزئي خلقي

أو غير خلقي وبشكل مستقر في أي من حواسه أو قدراته الجسدية أو النفسية أو العقلية إلى المدى الذي يحد من إمكانية تلبية متطلبات حياته العادية في ظروف أمثاله من غير المعوقين"، وأكدت المادة رقم (أربعة) على حقوق المعاقين وتحديداً الأطفال كما جاء في موقع مقام(مقام،2024)، وهذه الحقوق هي:

1. الحق في الحياة والعيش بكرامة، والحصـــول على كافة الخدمات كغيره من المواطنين، له نفس الحقوق وعليه واجبات في حدود إمكانياته، ولا يجوز أن تكون الإعاقة ســـبباً يحول دون تمكن المعوق من الحصول على تلك الحقوق.
2. الحق في الحماية: تكفل الدولة حماية حقوق المعاق وتسـهيل حصـوله عليها وتقوم الوزارة بالتنسـيق مع الجهات المختصـة بإعداد برامج التوعية له ولأسـرته ولبيئته في كل ما يتعلق بتلك الحقوق المنصوص عليها في هذا القانون.
3. الحصول على كافة الخدمات من المؤسسات الحكومية ومنها التعليم والصحة.
4. الحماية من كافة أشكال التمييز والعنف والاستغلال.
5. الحق في الحصول على الرعاية الاجتماعية والصحية والتعليمية والإيوائية، وذلك كالآتي:

- **المجال الاجتماعي:** حيث يتم تحديد طبيعة الإعاقة ونوعها ودرجتها وتأثيرها على أســـرة المعاق، وتقديم الخدمات كالرعاية والإغاثة والتثقيف والتدريب، ودعم برامج المشاغل المحمية.
- **المجال الصـحي:** تشـخيص الإعاقة طبياً ودرجتها، وضـمان حصـول المعاق على الرعاية الطبية والصحية، والحصول على التأمين الصـحي الحكومي المجاني، وتوفير الأدوات والأجهزة الطبية والكراسي المتحركة وغيرها.

- **المجـال التعليمي:** من حق الطفـل المعوق الحصـــول على فرص متكـافئـة في التعليم والالتحـاق بـالمرافق التربويـة والتعليميـة، وتوفير المنـاهج التعليميـة الملائمـة، وإعداد المعلمين وتأهيلهم لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة.

ومن خلال العرض السـابق يتبين أن القانون الدولي والفلسـطيني أكد على حقوق الطفل المعاق بشـكل خاص في مختلف الجوانب خاصـــة الاجتماعية، والتعليمية، والصـــحية، وأكدت أن له نفس الحقوق دون تمييز، وأن الدولة مكلفة بتوفير كافة الخدمات والرعايا لهم بما يكفل لهم حياة كريمة.

و اسـتناداً لكافة المواثيق الدولية التي أكدت على أهمية الدمج التربوي، قامت وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضـــر بتطبيق وتنفيذ عملية دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصـــة في المدارس التابعة لها منذ عام 1988، فأصـــدرت القانون الأول بكل ما يخص طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي عام 2018 قامت الحكومة بإصدار قرار إصلاح قانون الدمج 1988 وذلك بإصدار القانون الخاص المعدل لعام 2018، والذي يلزم كافة المدارس بعملية دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصـة، وتقديم البرامج الإرشـادية الملائمة، وإعداد الخطط العلاجية التي تسـاعد الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصـــة من التكيف والتعلم مع أقرانهم من الطلبة العاديين في المدارس العادية، وذلك في ضـوء التطورات العصـرية في مجال التربية والتعليم والتربية الخاصـة، وتنفيذا للاتفاقيات والمواثيق الدولية ذات العلاقة بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة(زبيدات ودلاشة، 2019).

الصلاحيات التي يوفرها القانون الخاص(2018):

هناك مجموعة من الصلاحيات أقرها القانون الخاص 2018 وهي كالآتي(وزارة التربية،2018):

1. منح أسر طلبة ذوي الاحتياجات الخاصـة الحق في تقرير مصـير أبنائهم، واختيار الاطار التعليمي الملائم لهم.

2. تعزيز وتطوير مهارات وقدرات الطلبة المدمجين جسـدياً وعقلياً واجتماعياً وسـلوكياً من خلال تكليف معلمي التربية الخاصة بتنفيذ البرامج والأنشطة.
3. ترسيخ حق الطلبة المدمجين في المشاركة العادلة والفعالة في المجتمع في مختلف جوانب الحياة.
4. الاسـتجابة لاحتياجات الطلبة المدمجين الخاصـة بطريقة تتيح لهم أن يعيشـوا حياتهم بأقصى قدر من الخصوصية والكرامة مع تعظيم قدراتهم.
5. تعزيز دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية الابتدائية والثانوية.
6. حق الطلبة المدمجين في الحصـول على الخدمات التعليمية الخاصـة في منطقة إقامتهم، وفي حال عدم توفر مؤسـسـة تعليمية في منطقة إقامتهم يقع على عاتق هيئة التعليم المحلية مسؤولية توفير خدمات تعليم خاصـة في المؤسسات التعليمية القريبة من مناطق سكنهم.

وأكدت الجلسـة المكتملة للكنيسـت قراءة ثانية وثالثة لقانون التعليم الخاص (التعديل رقم 11 لعام 2018)،دمج اقتراح حكومي إلى جانب اقتراح خاص من عضـو الكنيسـت ياكوف مارغي وتم تعديل القانون في عدد من الجوانب(ملحم وأبو الرب وعليمات، 2021):

- ✓ إلغاء لجان التسـيب العاملة في السـلطات المحلية، وتحديد لجان الأهلية والتوصـيف التي ستكون لوزارة التعليم في أفضل الحالات وستكون الوزارة مسؤولة عن تحديد أهلية الطفل ذو الاحتياجات الخاصة للحصول على خدمات التعليم الخاص.
- ✓ بعد تحديد لجنة الأهلية والتوصـيف لأهلية الطالب في الحصـول على الخدمات التعليمية الخاصة تختار الأسرة الإطار التعليمي.

- ✓ تحديد أحكام لجنة الأهلية وتوصـــيف الخدمة والخدمات المقدمة للطالب من ذوي الاحتياجات الخاصـــة المقررة لخدمات التعليم الخاص حســـب احتياجاته ومســـتوى عمله وفقاً للإضافات المقترحة ورهناً بالخصائص المنظمة للإطار التعليمي الذي سيتعلم فيه.
- ✓ اســـتبدال لجان الدمج في المدارس بفريق متعدد المهن يحدد أهلية الطلبة المدمجين، وخدمات التعليم الخاصـــة حســـب احتياجات كل طالب، وتخصـــيص البرنامج الفردي للطلبة المدمجين في معهد التعليم.
- ✓ تحسين عمل لجان التنسيب بحيث تقدم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة بأسلوب فاعل.
- ✓ الغاء لجان الإدماج وتفعيل لجان الأهلية للبث في أهلية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة لضمان حصولهم على تعليم وخدمات خاصة.
- ✓ تغيير نطاق السـلطة الممنوحة للجان الإيداع وتحديد سـلطتها في تحديد أهلية الطفل في الحصول على التعليم والخدمات الخاصة.

وقد تم تعديل الفقرة الرابعة من القانون الخاص الأول الذي صدر عام 1988 ليصبح وفقًا للقانون الخاص والمعدل لعام 2018، بحيث يحق دمج الطفل ذوي الاحتياجات الخاصـة في مدرسـة عادية وليست خاصـة، وذلك بقرار من لجنة الدمج. على أن يتلقى الطالب المدمج سـاعات إضـافية للتعلم وخدمات خاصة في المدرسة العادية، ويتم تنفيذ الحصص الإضافية من قبل معلمي التربية الخاصة في المدرسـة. أما بالنسـبة للخدمات الخاصـة، فقد يتلقاها داخل المدرسـة أو خارجها، وتشـمل أدوات مسـاعدة وداعمة، وخدمات نفسـية وصـحية وتربوية، بالإضـافة إلى خدمات الطب المكمل والعلاج الطبيعي والعلاج بالنطق والعلاج بالتشغيل، حسب مقتضيات حاجة الطالب المدمج وحسب ما هو متوفر من خدمات (وزارة التربية، 2018).

في السنوات الأولى من إصدار القانون الخاص كانت الخدمات محصورة بصور أكبر على الفئات الأكثر صـــعوبة من الطلبة المدمجين، ولكن مع تعديله عام 2018 حرص القانون على تميز الخدمات بالشـــمولية ولغالبية الطلبة المدمجين وحســـب احتياجاتهم بهدف تقليل تواجد عدد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الإطار الخاص وتقديم الدعم والمساندة لهم في الإطار العادي(ملحم وأبو الرب وعليمات،2018).

وقد أشار زبيدات ودلاشة (2019) إلى أن تعديل القانون جاء في إطار التوجه نحو تطوير التعليم الخاص الشامل، وتطوير استراتيجيات التدريس، وتحديد المدرسة ومرافقها بما يسمح لجميع الطلبة بالمشاركة في الأنشطة الجماعية. ولذا، يتوجب على واضعي السياسات التعليمية ومديري المدارس استثمار الموارد داخل الغرف الصفية التي تضم الطلبة المدمجين، والبحث عن استراتيجيات تدريس فعالة تنمي مهاراتهم وقدراتهم. كما يجب الحرص على تبني اتجاهات إيجابية من قبل المعلمين والطلبة العاديين تجاه الطلبة المدمجين.

18.1.2أهمية توظيف القانون الخاص المعدل 2018:

إن العمل وفق القانون الخاص المعدل 2018 يعود بالنفع والفائدة على الطلبة المدمجين داخل مناطق الخط الأخضر والقدس وذلك للأسباب الآتية(وزارة التربية،2018):

1. تقديم الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـــة في مناطق ســـكنهم وبيئتهم المحلية، وتخفيف معاناتهم في التنقل عبر المواصلات إلى مؤسسات ومراكز تعليمية بعيدة.
2. مساعدة الطلبة المدمجين في تنمية قدراتهم في المدارس العادية وتنمية إحساسهم بتقدير ذاتهم، وزيادة مســـتوى تفاعلهم الاجتماعي مع المعلمين وأقرانهم من الطلبة العادين ومن حولهم.

3. إشـــراكهم في الأنشـــطة التعليمية المختلفة وبناء قدراتهم في ضـــوء ما يوفره القانون من خدمات لهم من خلال المؤسسات المختصة ليكونوا أفراد منتجين في مجتمعاتهم.
4. ربط البيئة المحلية والمدرســـية برابطة تعاون مشـــترك للتمكن من حل مشـــكلات الطلبة المدمجين والتي قد تؤثر على تعلمهم.
5. تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين والطلبة العاديين وأفراد المجتمع نحو الطلبة المدمجين.
6. توفير أكبر قدر ممكن من الخدمات التعليمية والنفســـية والعلاجية للطلبة المدمجين في ضوء ما يسمح به القانون الخاص المعدل.
7. إتاحة فرصـــة لجميع الطلبة المدمجين للتعليم المتكافئ والمتســـاوي مع غيرهم من الطلبة العاديين.

قيود دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب القانون الخاص المعدل:

هناك بعض القيود الذي يضـــعها القانون الخاص المعدل حول الطلبة المدمجين، حيث يحق لأولياء الأمور الحق في اختيار الإطار التعليمي لأبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصـة ويتم اخبار لجنة التوصـيف بقرارهم في فترة لا تزيد عن 14 يوما، وفي حال عدم تلقي اللجنة أي قرار من ولي أمر تختار هي القرار الملائم بما يخدم مصـــلحة الطالب ويتم نقل القرار لوزير التربية خلال فترة زمنية محددة، فيتم اتخاذ قرار حول الطالب فيما يتعلق بالمدرسـة التي سـيدمج فيها، وفي حال كان الطالب سـيشـكل خطراً على نفسـه او على طلبة المدرسـة والمجتمع المدرسـي يمنع الأهل من حق اختيـار الإطـار التعليمي لـه، ويتم الإقرار بتلقي تعليمـه في الإطـار الخـاص، ومن جهـة أخرى في حال الأهل اختار الإطار التعليمي لأبنهم ويريدون تغيير الإطار التعليمي يمكنهم ذلك ولكن خلال مدة سـنة واحدة، بالنسـبة للطلبة الذين يعانون من اضـطرابات طيف التوحد، أو اضـطرابات نفسـية،

أو لديهم إعاقات بصرية أو سمعية بسيطة، أو يعانون من أمراض خاصة، وإعاقات جسدية صعبة، أو عقلية آخذه بالتطور فلهم استحقاقات مالية إضافية مرتبطة بالخدمات المقدمة في آطر وصفوف التعلم الخاص(وزارة التربية،2018).

وبناء على ما ســـبق ترى الباحثة أن القانون الخاص المعدل 2018 أنصـــف الطلبة المدمجين وراعى حقوقهم، وكفل لهم الخدمات التعليمية، والنفسية، والصحية، ووفر لهم مراكز تعلم بالقرب من مناطق سكنهم مما خفف عبء تنقلهم ، ولكن يبقى لمنسقي اللجان دور المتابعة والإشراف والرقابة على عملية الدمج وألية تعليم الطلبة المدمجين سواء في المرحلة الابتدائية أم الثانوية.

2.2 الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة من الأحدث إلى الأقدم بهدف التعرف على أهداف الدراسات السابقة، والمنهجية المتبعة، وأدوات الدراسة المستخدمة، ومجتمع الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة ومقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية:

1.2.2: الدراسات التي تناولت الدمج التربوي:

أجرى كيليس و آخرون(Keles, et, al, 2024) دراسة هدفت مراجعة البحوث المتعلقة بإدماج طلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (SEN) في بلدان الشمال الأوروبي، وتحديد الممارسات والأساليب المتعلقة بإدماج طلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي من خلال مراجعة مقالات وكتب ذات علاقة بموضوع الدراسة، وتم توظيف هذه المقالات البحثية والكتب التي تناولت دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كأدوات للدراسة حيث تم اختيار(135) دراسة بحثية على أنها مؤهلة بما يتماشى مع معايير الدمج المحددة مسبقا، وأظهرت النتائج أن هناك قصور لدى الباحثين في تناول واقع الدمج في المدارس وممارساته، ولا تزال هناك حاجة لتوضيح وجهات النظر حول الدمج ومن يحتاج إلى الدعم، وهناك حاجة إلى دراسات كمية ومختلطة حول الممارسات الفعلية ونتائج الطلبة بما في ذلك وجهات نظر الطلبة.

هدفت دراسة محمد والزكي(2023) إلى الكشف عن واقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل تربية المواطنة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة دمياط، من وجهة نظر المديرين والوكلاء في المدارس الابتدائية التي توجد بها حالات دمج ومسؤولى الدمج بالإدارات التعليمية العشر بمحافظة دمياط، قد اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي في جمع المعلومات وتفسيرها مع الاستعانة بالاستبانة كأداة بحثية تم تطبيقها على

عينة عشوائية طبقية قوامها(250) مديراً ووكلاً في المدارس الابتدائية الدامجة، ومسؤولي الدمج في الإدارات التعليمية العشـر، وتوصـل البحث إلى أن واقع دور الإدارة المدرسـية في تربية المواطنة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصـة جاء متوسـط، حيث تراوح تجاه الأبعاد في درجة التحقق مابين (عالية، ومتوسـطة، ومنخفضـة)، وجاء البعد الخاص بدور الإدارة المدرسـية تجاه المعلمين في المرتبة الأولى، بدرجة تحقق عالية، يليه دور الإدارة المدرسية تجاه المقررات الدراسية، بدرجة تحقق متوسـطة، ثم دور الإدارة المدرسـية تجاه الأنشـطة المدرسـية، بدرجة تحقق متوسـطة، وأخيراً دور الإدارة المدرسـية تجاة أولياء الأمور، بدرجة تحقق منخفضـة، وقد أوصـى البحث بضـرورة اهتمام الإدارة المدرسية بتنظيم زيارات خارجية للأماكن الأثرية لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وضرورة إشـراك تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصـة في الأنشـطة المدرسـية كغيرهم من الطلبة العاديين وأن تكون هذه المشـاركة عادلة، وضـرورة تعاون الإدارة المدرسـية مع أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصـة، وضـرورة تقديم الفيديوهات المدرسية القصـيرة التي تعزز تربية المواطنة لفئات الدمج عبر الصفحات الرسمية للمدارس.

وهدفت دراسـة جريش(2023) إلى تقصـي آراء معلمي مدارس الدمج في قرار دمج ذوي الاحتياجات الخاصـة بمدارس التعليم العام رقم (252) لسـنة (2017) بمحافظة الإسـماعيلية، اسـتخدمت الدراسـة المنهج الوصـفي ومنهج المسـح الاجتماعي، كما تم اسـتخدام الاسـتبانة كأداة للدراسـة، وتكونت العينة من (100) معلم ومعلمة متخصـص وغير متخصـص تربية خاصـة بمدارس الدمج، وأظهرت نتائج الدراسة أنه بالإجماع على أن قرار الدمج (252) لسنة (2017) لم يسـتوف كافة الشـروط المطلوبة لعملية الدمج ، وفيما يتعلق بآراء المبحوثين حول عملية دمج ذوي الاحتياجات البسـيطة فقد اتجهت غالبية الآراء نحو الموافقة على قرار الدمج وتوفير فريق تكاملي متعدد التخصـصـات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة؛ كما مالت غالبية الآراء إلى رفض خفض

سـن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة إلى خمس سـنوات ونصـف، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي الدمج المتخصصين وغير المتخصصين في التربية الخاصة، كما تناول البحث متطلبات التكامل بموجب القرار 252 لسـنة 2017، وأبرزها أن قرار الاندماج يوفر كافة الوسـائل والإمكانيات والتجهيزات التي تسـهل العملية التعليمية قبل تنفيذه، وتوفير التمويل والمناهج الخاصة، فضلاً عن تسليط الضوء على إيجابيات وسلبيات قرار الاندماج.

وهدفت دراسـة عثمان(2022) التعرف إلى واقع الدمج التربوي لطلبة الاحتياجات الخاصـة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين فيها. اسـتخدمت الدراسـة المنهج الوصـفي التحليلي، واسـتخدام الاسـتبانة كأداة للدراسـة. وقد تكون مجتمع هذه الدراسـة من (300) معلم ومعلمة، تم اختيار عينة عشـوائية منهم بلغت (121) معلمًا من مدارس القدس. وأظهرت النتائج أن الدمج التربوي لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين فيها كان متوسـطًا. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسطات استجابات معلمي المدارس تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة أو الدورات التدريبية.

كما أجرت عبد النبي(2022) دراسـة هدفت الكشـف عن واقع مواجهة مشـاكل الدمج لذوي الاحتياجات الخاصـة بمدارس التعليم العام المدمج بها فئة ذوي الاحتياجات الخاصـة بمنطقة نجران في السعودية، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت العينة من (104) معلمة ومشـرفة، وأظهرت النتائج أن واقع مواجهة مشـكلات الدمج في التعليم لفئة الاحتياجات الخاصـة جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت الدراسـة عدم وجود فروق دالة احصـائياً لاستجابات المعلمات والمشرفات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة التعليمية.

وهدفت دراســة بيجول وآخرون (Bibigul,et,al,2022) التعرف إلى أراء المعلمين حول تنظيم وتنفيذ دمج التعليم لطلبة التربية الخاصــة مع التعليم العام، واســتخدمت الدراســة المنهج الكيفي باســتخدام المقابلة كأداة للدراســة، حيث أجريت مقابلة مع(50) من معلمي المدارس في شــمال كازاخستان، وتوصلت النتائج أن تطوير الكفاءات المهنية والشخصية الموجهة يعتمد بشكل شامل بين المعلمين إلى حد كبير على نجاح دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصــة في عملية التعليم العام، ويتفق المعلمون (85 ٪) مع المفهوم العام للتعليم الشــامل ، فقط (10 ٪) ليســوا جاهزين لتشــمل الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصــة بســبب انخفاض المعرفة في مجال الشـمولية للتعليم، وتجدر الإشـارة إلى أنه بعض المبحوثين لاحظوا عدم المعرفة، وكان لدى مجال التعليم الخاص موقف أقل إيجابية تجاه إدراج الأطفال مع SEN، ويعتقد(80 ٪) من المبحوثين أن طلبة التربية الخاصــة يفتقرون إلى المهارات العملية لتنظيم تمايز نهج لطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصــة ، في حين ذكر (69 ٪) منهم أنهم لم يكن ديهم الوقت في تخصــيص الوقت للزيارات الفردية لجميع طلابهم.

كما سعت دراسة الهودلي وعمران(2021) الكشف عن مستوى التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصــة في مدارس رام الله والبيرة، وســبل التغلب على هذه التحديات. استخدمت الدراسة المنهج المزج بين المنهج الكمي والنوعي، واستخدمت أداتي المقابلة والاستبانة. تكونت العينة من (200) معلمًا، وعينة المقابلة من (30) معلمًا تم اختيارهم عشوائيًا. توصــلت النتائج إلى أن مســتوى التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج الطلبة من فئة الاحتياجات الخاصــة جاء بدرجة كبيرة. ومن هذه التحديات افتقار المعلمين للدعم اللازم من قبل الوزارة والمشـرفين ولجان الدمج، وندرة الزيارات الإشـرافية لمتابعة تعلم الطلبة المدمجين في الغرف الصفية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين تعزى

لمتغير الجهة المشرفة، ووجود فروق في متغير المؤهل العلمي. كشفت نتائج المقابلة أن من سبل التغلب على التحديات تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، ومع نوع الإعاقة بشكل خاص.

دراسة ريدر وامسالم(Ryder&Amsalem,2024) هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات الدمج والتعليم الخاص وسط التحديات في البيئات التعليمية السائدة في إسرائيل. كما تركز الدراسة على تجارب أولياء الأمور الذين لديهم أطفال ذوي احتياجات خاصة في الأطر التعليمية الدامجة في إسرائيل. باستخدام النهج الظاهري التفسيري، تم إجراء مقابلات نوعية شبه منظمة مع 10 آباء وأمهات لأطفال ذوي احتياجات خاصة مسجلين في بيئات تعليمية شاملة، إما في الفصول الدراسية العادية أو في رياض الأطفال. تم نسخ المقابلات وتحليلها باستخدام التحليل الموضوعي النظري، والذي أسفر عن أربعة محاور رئيسية: الصراع المستمر، والتحديات في اختيار البيئات التعليمية، واستراتيجيات المواجهة الاستباقية، والتفاعل مع البيئات التعليمية. وتسلط الدراسة الضوء على الصراعات مع الآباء الآخرين، والصعوبات في اتخاذ القرار، ونقص الدعم الكافي من النظام. تؤكد النتائج على حق أولياء الأمور في متابعة دمج أبنائهم بالشراكة مع الأطر التنظيمية، والموظفين الأكثر كفاءة، والبيئات الداعمة لإدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فعال في التعليم العادي في إسرائيل.

دراسة هوري وشوشانا(Huri & Shoshana,2024) هدفت الدراسة إلى التعرف على مواقف أهالي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من تعديل قانون التعليم الخاص (2018) في إسرائيل، وما يتعلق بحل لجان التنسيب وتحويلها إلى لجان توصيف وأهلية، وتحديد أهلية الأطفال للحصول على تعليم خاص. استخدمت الدراسة المنهج الكيفي، والمقابلة كأداة للدراسة من خلال إجراء مقابلات مع (30) فردًا من أهالي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وأظهرت المقابلات أن الأهالي لهم الحق

في تحديد طبيعة الإطار التعليمي لأبنائهم، سواء في مدارس خاصة أو عادية. كما أظهرت الدراسة تصـــورات أولياء الأمور حول التغيير في القانون وآثاره على أطفالهم. كشـــفت المقابلات عن أربع نتائج رئيسية تتعلق بتجارب أولياء الأمور في التحول إلى لجنة التوصيف والأهلية. وتناقش الدراسة تداعيات الفجوة بين النوايا التشـــريعية (الســـياســـة التعليمية من أعلى إلى أســـفل) وتجارب أولياء الأمور.

وهدفت دراســـة عبابنة والخمرة (2020) إلى تحديد واقع البرامج والخدمات والممارســـات المقدمة للأشـــخاص ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وتحديد وجهات نظر المديرين والمعلمين في ضوء متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة في الدمج، والخبرة والمؤهل العلمي. تألفت عينة الدراســـة من (22) مديرًا و(97) معلمًا تم اختيارهم قصدًا. تم استخدام نهج المسح الوصفي باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن درجة فعالية البرامج والخدمات والممارسات المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصـائية تُنسـب إلى تأثير المؤهل العلمي على واقع البرامج والخدمات والممارسـات المنصـوص عليها للأشـخاص ذوي الإعاقة في المدارس الشـاملة، وكانت الفروق لصالح درجة البكالوريوس. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس، والمســـمى الوظيفي، والخبرة، والخبرة في الدمج. وفي ضـــوء النتائج، أوصـــت الدراســـة بالعمل على زيادة فعالية برامج وخدمات الدمج في المدارس الدامجة في ضـــوء المعايير الوطنية، والوقوف على احتياجات الطلبة المدمجين.

كما هدفت دراسة مصري وعجوة (2020) الكشف عن مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مدينة الخليل بفلسطين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أداة الدراســـة الاســـتبانة على عينة مكونة من (110) معلماً ومعلمة، اختيروا

عشـوائيا، وأظهرت النتائج أن مسـتوى الصـعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم وعلى كان بدرجة مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق إحصـائية في الصـعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغير الجنس، وسـنوات الخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي، ووجود فروق إحصـائية في الصـعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، لصالح معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

كما أجرى سـعد الدين والعطاس(2019) دراسـة هدفت الكشـف عن واقع تطبيق عملية الدمج في مدارس مدينة جيزان بالسـعودية، والتعرف على المهارات اللازمة لمعلمي التربية الخاصـة لتطبيق عملية الدمج داخل مدارس مدينة جيزان، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وشمل مجتمع وعينة الدراسة جميع معلمي التربية الخاصة والبالغ عددهم (45) معلماً ، وتوصل البحث لعدد من النتائج منها: إن واقع تطبيق عملية الدمج في مدارس مدينة جيزان لم يتم بالصـورة المطلوبة إذ تنقصـها الكثير من المقومات، المهارات التي يمتلكها معلمي التربية الخاصـة لتطبيق عملية الدمج داخل مدارس مدينة جيزان لا تتناسـب مع متطلبات الدمج، وذلك لقلة خبرات هؤلاء المعلمين وعدم تدريبهم للتعامل مع المعاقين، حاجة مدارس الدمج لمتطلبات أساسية يجب توافرها لتحسين تطبيق عملية الدمج داخل مدارس منطقة جيزان وفقاً لرؤية المملكة 2030 لرعاية المعاقين. وبناءً على هذه النتائج يوصـي الباحث بالتالي: ضـرورة تأهيل المعلمين بمدارس الدمج للقيام بدورهم تجاه المعاقين. كذلك أهمية توفير مقومات ومتطلبات الدمج من وسائل ومعدات بالمدارس حتى يتمكن الطلاب المعاقين من ممارسـة ومزاولة الأنشـطة بسـهولة ويسـر ، وتمكينهم من المشاركة العادلة كغيرهم من الطلبة العاديين.

كما أجرى ماجوكو(Majoko,2019) دراسـة هدفت معرفة الكفاءات التدريسـية التي يرى معلمو تعليم ذوي الاحتياجات الخاصـة أنها ضـرورية لدمج التعليم، اسـتخدمت الدراسـة المنهج الوصـفي

وطبقت المقابلة والاستبيان على عينة من 24 معلمًا من معلمي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية في زيمبابوي تم اختيارهم بالطريقة القصـــدية من مقاطعة ميدلاندز التعليمية في زيمبابوي ، أوظهرت الدراسة أن المشاركين يرون أن الفحص والتقييم ، والتمييز في التدريس، وإدارة الفصول الدراسية والسلوك ، والتعاون هي الكفاءات الأساسية المطلوبة من المعلمين للتعليم الجامع، ويمكن لتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة في هذه الكفاءات الرئيســـية أن يســـهل التنفيذ الناجح والفعال لدمج التعليم من خلال تجهيزهم للاستجابة لتنوع الأطفال.

كما هدفت دراســـة زوين ومالي (Zwane, Malale,2018) التعرف إلى معوقات التي تحول دون تنفيذ دمج التربية الخاصة في التعليم في المدارس الثانوية في سوازيلاند مملكة إسواتيني حالياً في أفريقيا، اســتخدمت الدراســة المنهج النوعي بتوظيف المقابلات شــبه المنتظمة كأداة للدراســة، وكشـــفت النتائج الافتقار إلى المرافق في المدارس الحكومية وعدم كفاءة المعلمين في تحديد المتعلمين الذين يواجهون تحديات التعلم في الصــفوف الدراســية، كما أن هناك حاجة لوزارة التربية والتعليم لصــياغة المنهج الجامع للتربية الخاصــة والذي يتماشــى مع الســياســة الجامعية لتلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة لجميع الطلبة وباختلاف أعدادهم أثناء الخدمة وقبلها.

كما أجرت الغامدي (2017) دراســـة هدفت إلى تحديد مبررات ومتطلبات تطوير البيئة التعليمية لدمج الأشــخاص ذوي الاحتياجات الخاصــة في مدارس التعليم العامة الحكومية للفتيات في ضــوء معايير الجودة الشـاملة من وجهة نظر مديرات ومعلمات مدارس الدمج في مكة المكرمة، مع تحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصـائيًا وفقًا لمتغيرات المسمى الوظيفي، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة. اعتمدت الدراســة المنهج الوصــفي المســحي، والاســتبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات. وأظهرت نتائج الدراســة أن درجة الموافقة على مبررات اتخاذ متطلبات البيئة التعليمية للاندماج في ضوء معايير الجودة الشاملة كانت عالية، وأن اتجاهات مجتمع الدراسة نحو ممارسة معايير الجودة

كانت إلى درجة "أحيانًا"، وأن مستوى تطبيق الجودة الشاملة كان بين المتوسط والمنخفض. كما أظهرت النتائج وجود قصور في مستوى تلبية احتياجات الدمج، ووجود قصور في مستوى الخدمات الطبية والتعليمية. ووجدت الدراسة أيضًا فروقًا ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغيرات المسمى الوظيفي لصالح المديرات، والمرحلة التعليمية لصالح أفراد المرحلة الثانوية، وعدد سنوات الخبرة لصالح المجموعة من 5 – 10 سنوات. كما أظهرت الدراسة وجود فروق في محور مستوى الجودة في ممارسة المتطلبات وفقًا لمتغير المسمى الوظيفي لكل من معيار (الإدارة)، و(الموارد البشرية)، و(الخدمات المساندة) لصالح المديرات. وتوصي الدراسة بضرورة التعاون مع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد لوضع معايير مقننة لجودة المؤسسات التعليمية، بالاستفادة من التجارب والخبرات الإقليمية والدولية السابقة.

وهدفت دراسة جرادات(2010) التعرف إلى واقع ممارسات عمليات الدمج للإعاقة الحركية والجسدية في المدارس الحكومية، والكشف عن التجربة الفلسطينية والية تطوير عمل المؤسسات والبرامج العاملة مع ذوي الاحتياجات، استخدم الدراسة المنهج الوصفي(تحليل المضمون) مستندا إلى الوثائق الرسمية والكتب الصادرة عن وزارة التربية والتعليم وبطاقة الملاحظة كأدوات للدراسة، تكون مجتمع الدراسة من المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الداخلة في برنامج الدمج لعام (2007) والبالغ عددها(4210) مدرسة، أظهرت نتائج الدراسة ضرورة إدراج برنامج التعليم الجامع ضمن الهيكل الجديد في قسم التوجيه التربوي والتربية الخاصة في العام 2006–2005 بعد أن كان ضمن هيكل الإدارة العامة للتعليم العام، كما أن التعليم الاساسي حق لكل مواطن يقيم على أرض فلسطين بغض النظر عن الجنس أو الطائفة أو الملة أو الدين أو العرق أو نوع الاعاقة، كما أن المدرسة مفتوحة لجميع الطلاب دون استثناء أحدا وخاصة الطلبة القابلون للتعلم.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الدمج في ضوء القانون المعدل:

هدفت دراسة ملحم وعليمات وأبو الرب(2021) لتعرف إلى دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين. تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، اختيرت عينة بالطريقة العشوائية البسيطة ممثلة للمجتمع الدراسي، بلغت عينة الدراسة (510) مستجيباً، توصلت النتائج أن دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة كان (كبيرا)، كذلك فقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند استجابات المبحوثين حسب متغير: الجنس، و الخبرة، و المرحلة التعليمية، بينما أظهرت النتائج وجود فرق عند متغير الوظيفة، حيث كانت الفروق لصالح فئة مدير.

وهدفت دراسة فيريرا و ريس (Ferreira; Reis-Jorge, 2018) التعرف إلى متطلبات التعليم الدامج في نظام التعليم في البرتغال في ضوء قانون عام 2018 (المرسوم بقانون رقم 2018/54) استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة والمقابلات كأداتين للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (43) معلمًا من المدارس الابتدائية والثانوية و(2) من منسقي الفرق متعددة التخصصات التي تقدم الدعم التعليمي الدامج. وأظهرت النتائج أن متطلبات الدمج تعزيز استراتيجيات العمل التعاوني، والحاجة إلى معلمين متأملين، وتطوير مجتمعات التعلم لدعم تنفيذ التشريع الجديد.

وأجرى بويد(Boyd,2018) دراسة هدفت إلى اختبار المعرفة بقانون التعليم الخاص لدى مديري المدارس العامة والخاصة في نبراسكا وأيوا بالولايات المتحدة الأمريكية ، حيث يتعلق القانون بتقديم الخدمات المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة، وقياس المعرفة والتدريب الذي يتلقاه مديرو المدارس الخاصة وتقييم أي اختلافات في المعرفة بين مديري المدارس. استخدمت الدراسة المنهج

الوصفي وطبقت استبانة كأداة للدراسة على (97) مديراً ومديرة من مديري المدارس الخاصة والعامة ، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مسح مديري المدارس الخاصة والحكومية لمستوى التدريب وسنوات الخبرة. وحددت هذه الدراسة مجالين مهمين من نقاط الضعف: خدمات المدارس الخاصة والتعليم العام للجميع.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث سلطت الدراسات السابقة في أهدافها على قضايا متنوعة تتعلق بالدمج التربوي ويمكن توضيحها كالآتي:

أولاً : من حيث الأهداف

1. **دراســـات تناولت اتجاهات ومواقف المعلمين والمديرين والتربويين وأولياء أمور طلبة التربية الخاصــة** (ذوي الاحتياجات الخاصــة من دمج طلبة التربية الخاصــة في المدارس العادية كدراســة هوري وشــوشــانا(Huri, &Shoshana,2024) والتي هدفت معرفة موقف أهالي الطلبة المدمجين من تعديل قانون التعليم الخاص 2018، ودراسة دراسة جريش(2023) والتي هدفت إلى تقصـــي آراء معلمي مدارس الدمج في قرار دمج ذوي الاحتياجات الخاصـــة بمدارس التعليم العام، ودراســـة بيجول وآخرون (Bibigul , et,al,2022) والتي هدفت التعرف إلى أراء المعلمين حول تنظيم وتنفيذ دمج التعليم لطلبة التربية الخاصة مع التعليم العام.
2. **دراسات تناولت واقع الدمج في المدارس وممارسات تطبيقه في المدارس العادية** كدراسة عثمان(2022) والتي هدفت هذه الدراســـة التعرف إلى واقع الدمج التربوي لطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين فيها، ودراســة عبابنة والخمرة(2020) والتي هدفت الكشـف عن واقع البرامج والخدمات والممارسـات المقدمة للأشـخاص ذوي الإعاقة في المـدارس الـدامجـة في الأردن من وجهـة نظر المعلمين والمـديرين، ودراســـــة ســـــعـد الـدين

والعطاس(2019) والتي هدفت الكشـــف عن واقع تطبيق عملية الدمج في مدارس مدينة جيزان، ودراسـة ماجوكو(Majoko,2019) والتي هدفت معرفة واقع الكفاءات التدريسـية التي يرى معلمو تعليم ذوي الاحتياجات الخاصـة أنها ضـرورية لدمج التعليم، ودراسـة بويد(Boyd, 2018) والتي هدفت اختبار المعرفة بقانون التعليم الخاص لدى مديري المدارس العامة والخاصـــة في نبراســكا وأيوا، ودراسـة جرادات(2010) والتي هدفت معرفة واقع ممارسـات عمليات الدمج للإعاقة الحركية والجسـدية في المدارس الحكومية، والكشـف عن التجربة الفلسـطينية والية تطوير عمل المؤسـسـات والبرامج العاملة مع ذوي الاحتياجات.

3. **<u>دراســات تناولت تحديات وصــعوبات الدمج التربوي في المدارس العادية</u>** كدراســة عبد النبي(2022) والتي هدفت الكشـف عن واقع مواجهة مشـاكل الدمج لذوي الاحتياجات الخاصـة بمدارس التعليم العام المدمج بها فئة ذوي الاحتياجات الخاصـة بمنطقة نجران، و دراسـة الهودلي وعمران(2021) والتي هدفت الكشف عن مستوى التحديات التي يواجهها المعلمين في دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس رام الله والبيرة، وسبل مواجهتها، ودراسة ملحم وعليمات وأبو الرب(2021) والتي هدفت التعرف على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صـــعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصـــة، وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضـــر من وجهة نظر المديرين والمعلمين، ودراســة مصــري وعجوة (2020) والتي هدفت الكشــف عن مستوى الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدراس الحكومية في الخليل، ودراسة زوين ومالي((Zwane, Malale,2018) والتي هدفت التعرف إلى معوقات التي تحول دون تنفيذ دمج التربية الخاصة في التعليم في المدارس الثانوية في سوازيلاند.

4. **دراســات تناولت متطلبات الدمج التربوي في المدارس العادية** كدراســة فيريرا وريس (Ferreira; Reis-Jorge, 2018) والتي هدفت الكشــف عن متطلبات التعليم الدامج في

مدارس البرتغال، ودراســـة الغامدي(2017) والتي هدفت تحديد مبررات ومتطلبات تطوير البيئة التعليمية لدمج الأشـخاص ذوي الاحتياجات الخاصــة في مدارس التعليم العامة الحكومية للفتيات في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديرات ومعلمات مدارس الدمج في مكة المكرمة، ودراســـة كيمحي و بار نير Kimhi, & Bar Nir, 2024) والتي هدفت الموازنة بين المعرفة والخبرة في مجال التربية الخاصـــة في برامج تدريب المعلمين في التعليم العام بكالوريوس التربية في إسرائيل.

ثانياً: من حيث المنهج والأداة

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهجية والأداة من حيث:

- بعض الدراسـات السـابقة اسـتخدمت المنهج الوصـفي والاسـتبانة كأداة للدراسـة كدراسـة جريش(2023)، ودراســـة عثمان(2022)، ودراســـة عبد النبي(2022)، ودراســـة الهودلي وعمران(2021)، ودراســـة ملحم وعليمات وأبوالرب(2021)، ودراســـة عبابنة والخمرة(2020)، ودراســـة مصـــري وعجوة(2020)، ودراســـة ســـعد الدين والعطاس(2019)، ودراســـة ماجوكو(Majoko,2019)، دراســـة فيريرا و ريس (Ferreira; Reis-Jorge, 2018)، ودراسة بويد(Boyd,2018) ودراسة الغامدي(2017).
- بعض الدراسات السابقة استخدمت المنهج الكيفي والمقابلة كأداة للدراسة، وبذلك اتفقت مع منهجية وأداة الدراسـة الحالية كدراسـة بيجول وآخرون (Bibigul,et,al,2022)، ودراسـة الهودلي وعمران(2021)،ودراســة هوري وشــوشــانا(Huri & Shoshana,2024) ودراســة زوين ومالي (Zwane, Malale,2018)، و دراسة فيريرا و ريس (Ferreira; Reis-Jorge, 2018).

❖ بعض الدراسات السابقة اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث استخدام أداة الدراسة، كدراسة كيليس و آخرون(Keles, et, al, 2024) حيث استخدمت المقالات والكتب كأدوات للدراسة وقامت بمراجعتها، ودراسة جرادات(2010) استخدمت بطاقة تحليل المضمون.

❖ اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث تسليطها الضوء على دمج طلبة التربية الخاصة(ذوي الاحتياجات الخاصة) في المدارس العادية وتنوعت في أهدافها كالآتي:

❖ اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة فمجتمع الدراسة الحالية معلمي المدارس الثانوية بينما دراسة هوري وشوشانا(Huri& Shoshana,2024) كان أهالي طلبة التربية الخاصة، ودراسة كيمحي و بار نير(Kimhi & Bar Nir, 2024) فكان مجتمعها معلمي المدارس الابتدائية، وكذلك دراسة عثمان(2022)، ودراسة عبابنة والخمرة(2020) ودراسة الغامدي(2017) مجتمعها مديري المدارس.

❖ استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث:

1. الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالدمج التربوي، وطلبة التربية الخاصة، والقانون الخاص المعدل2018.
2. الاطلاع على أدوات الدراسة المستخدمة والملائمة لموضوع الدراسة.
3. الاطلاع على منهجية الدراسة.
4. الاطلاع على نتائج الدراسة ومقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية.
5. الوقوف على نقاط الضعف في الدراسات السابقة والأخذ بها في الدراسة الحالية وتطويرها.
6. بناء أدوات الدراسة الحالية.

❖ تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الوقوف على واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام

2018، وتقديم اســـتراتيجية مقترحة لتطوير واقع الدمج التربوي في المدارس الثانوية في شـــرقي القدس.

- يلاحظ قلة عدد الدراســـات التي تناولت قانون التعليم المدمج المعدل2018 وهذا يعطي الدراسـة الحالية ميزة إضـافية كونها تسـلط الضـوء على واقع دمج الطلبة في المدارس الثانوية في شرقي القدس بكل خاص.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

تمهيد:

يشتمل الفصل هذا على الطريقة والإجراءات المتبعة في الدراسة، والتي تضمنت توضيح المنهجية الدراسية التي استخدمتها الباحثة، ومجتمع الدراسة والعينة، كما يتضمن الأدوات الإحصائية الكمية والنوعية التي وظفتها الباحثة للحصول على البيانات، والإجراءات التي قامت بها عند تصميم الدراسة، والإشارة إلى متغيراتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

1.3 منهجية الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة القائمة على تشخيص واقع دمج طلبة التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018- استراتيجية مقترحة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بصورته التحليلية، وهو منهج قائم على جمع المعلومات والبيانات الكمية، كما يهتم بدراسة الحقائق المتعلقة بالسلوك البشري أو المشكلات التي ترغب الباحثة في دراستها الوصول إليها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقييم طبيعتها للتنبؤ بها وضبطها أو التحكم فيها.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

1.2.3- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة شرقي القدس، والبالغ عددهم (1200) معلماً ومعلمة، حسب إحصائيات بلدية القدس للعام الدراسي 2023-2024.

2.2.3- عينة الدراسة (Sample Study):

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة ومن ثم توزيعها بناءً على متغيرات الدراســـة، وقد بلغ حجم العينة (342) معلماً ومعلمة، وهي عينة لا تقل عن(30%) من مجتمع الدراسة، وبالتالي تعد هذه النسبة ملائمة. والجدول (1.3) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية):

الجدول (1.3): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية%
النوع الاجتماعي	ذكر	159	%46.0
	أنثى	183	%53.5
	المجموع	342	%100.0
عدد الطلبة	من 200-450	156	%46.5
	أكثر من 450	186	%53.5
	المجموع	342	%100.0
سنوات الخبرة	أقل من 10سنوات	139	%40.6
	10سنوات وأكثر	203	%59.4
	المجموع	342	%100.0

يتضح من الجدول (1.3) أن (183) من عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في شـــرقي القدس هم من الإناث، وأن (159) من الذكور، أما متغير عدد الطلبة فكانت (156) من 200-450، و(186) أكثر من 450، أما ســـنوات الخبرة فكانت (139) أقل من 10ســـنوات، و(203) من 10سنوات وأكثر.

3.3 أداة الدراسة وصدقها وثباتها

من أجل الكشف عن واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضـــوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018– اســـتراتيجية مقترحة، قامت الباحثة ببناء استبيان لجمع البيانات، وهو: استبيان واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصـة، والسؤال المفتوح لمعرفة التحديات التي تواجه معلمي المدارس الثانوية في شـــرقي القدس لممارســـات دمج طلبة التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 ، وهي موضحة كالآتي:

أولا: استبيان واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس

ومن أجل التعرف إلى واقع ممارسـات دمج طلاب التربية الخاصــة في المدارس الثانوية في شـرقي القدس قامت الباحثة ببناء استبيان بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة جريش (2023) ودراســة ملحم وعليمات وأبو الرب(2021)، وقد تم بناء الاسـتبيان بالاعتماد على قانون التعليم الخاص المعدل للعام 2018، وعدد فقراته بالصورة النهائية(50) فقرة

(أ) صدق المحكمين(Face validity)

للتحقق من صدق المحكمين الاستبيان واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة، فقد تم عرض المقياس بصــورته الأولية على مجموعة من أســاتذة الجامعات الفلســطينية من ذوي الاختصــاص وعددهم (10) محكمين، كما هو موضــح في ملحق رقم (واحد)، وقد تشـكل المقياس في صـورته الأولية من (50) فقرة، و(سـت) مجالات وهي : (حق أسـر ذوي الاحتياجات الخاصــة في تقرير مصـــير أبنائهم،تنفيذ برامج وأنشـــطة للطلبة المدمجين، المشـــاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين، تلبية احتياجات الدمج في المدرســـة، توفير الخدمات الطبية والرعاية الصـــحية للطلبة

المدمجين، تفعيل دور اللجان في الإشـــراف والمتابعة لمدارس الدمج)، إذ اعتمدت معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظاتهم ، فقد تم حذف متغير نوع المدرسة من الاستبانة، وتعديل الفقرات(الفقرة الثانية، الفقرة الرابعة، الفقرة14، الفقرة 15)، كما اقترح المحكمون إضافة سؤال أخر للاستبيان كما هو موضح في الملحق رقم (ثلاث).

1. ما التحديات التي تواجه دمج طلبة التربية الخاصـــة في المدارس الثانوية في شـرقي القدس في ضوء القانون الخاص المعدل2018؟

2. ما سـبل مواجهة التحديات التي تواجه معلمو المدارس الثانوية في شـرقي القدس في دمج طلبة التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص2018؟

وبذلك أصبح الاستبيان بصورته النهائية (50) فقرة و(ست) مجالات، وسؤالين مفتوحين، كما هو مبين في الملحق رقم(ثلاث).

(ب) صدق البناء (Construct Validity)

للتحقق من صـدق الاتسـاق الداخلي للاسـتبيان، قامت الباحثة باختيار عينة اسـتطلاعية مكونة من (40) معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في شـرقي القدس من خارج عينة الدراسـة المسـتهدفة، وتم استخّدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات معا لدرجة الكلية للاســـتبيان، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال معاً لدرجة الكلية للاستبيان، والجدول(2.3) يوضح ذلك:

جدول (2.3) معاملات ارتباط فقرات واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبيان، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبيان ن(40)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم			تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين			المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين		
1	0.42**	0.40**	12	0.86**	0.77**	20	0.78**	0.53**
2	0.47**	0.42**	13	0.88**	0.76**	21	0.80**	0.52**
3	0.47**	0.40**	14	0.77**	0.64**	22	0.74**	0.50**
4	0.65**	0.48**	15	0.90**	0.75**	23	0.83**	0.70**
5	0.71**	0.58**	16	0.83**	0.75**	24	0.81**	0.73**
6	0.75**	0.65**	17	0.85**	0.70**	25	0.77**	0.69**
7	0.66**	0.60**	18	0.83**	0.76**	26	0.66**	0.50**
8	0.77**	0.57**	19	0.62**	0.69**		--	-
9	0.78**	0.69**		-	-		-	-
10	0.74**	0.66**		-	-	-	-	-
11	0.59**	0.73**						
درجة كلية للبُعد 0.78**			درجة كلية للبُعد0.88**			درجة كلية للبُعد 0.77**		
تلبية احتياجات الدمج في المدرسة			توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين			تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج		
27	0.83**	0.78**	39	0.84**	0.80**	45	0.93**	0.79**
28	0.76**	0.77**	40	0.87**	0.77**	46	0.92**	0.66**

29	0.88**	0.83**	41	0.86**	0.80**	47	0.85**	0.66**
30	0.83**	0.76**	42	0.82**	0.72**	48	0.93**	0.75**
31	0.80**	0.72**	43	0.90**	0.85**	49	0.90**	0.85**
32	0.83**	0.76**	44	0.83**	0.79**	50	0.80**	0.72**
33	0.89**	0.83**						
34	0.91**	0.85**						
35	0.83**	0.75**		–	–		–	–
36	0.86**	0.82**	–	–	–	–	–	–
37	0.78**	0.71**						
38	0.88**	0.86**						
درجة كلية للبُعد0.93**				درجة كلية للبُعد0.92**			درجة كلية للبُعد 0.82**	

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05).**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2.3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (0.40-.0.93) وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ حيث أن قيم معاملات الارتباط التي تقل عن (0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30 أقل أو يساوي 0.70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات استبيان واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة

للتأكد من ثبات الاستبيان واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة ومجالاته، قامت الباحثة بتوزيع المقياس على عينة استطلاعية بلغت (40) معلماً من معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس، حيث أن هذه العينة كانت من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات

الاتســـــاق الـداخلي للمقيـاس، ومجـالاتـه، فقد اعتمـدت الـدراســـــة على معـادلـة كرونبـاخ ألفـا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (50) فقرة، والجدول (3.3): يوضح ذلك:

جدول (3.3): قيم معاملات ثبات استبيان واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم	11	0.86
تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين	8	0.93
المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين	7	0.88
تلبية احتياجات الدمج في المدرسة	12	0.96
توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين	6	0.92
تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج	6	0.89
الدرجة الكلية	50	0.97

يبين الجدول (3.3) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات استبيان واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة تراوحت ما بين (0.86–0.96.)، كما يتضح أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (0.97) وتعد هذه القيم عالية، وتجعل الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية، وبعد استخراج دلالات الصدق والثبات لاستبيان الدراسة حيث لم يتم حذف أي من فقرات أدوات الدراسة، وأصبحت أدوات الدراسة بصورتها النهائية استبيان واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة (50) فقرة موازعة على (ست)مجالات كما هو موضح بالملحق(واحد)

تصحيح استبيان الدراسة الكمية

قامت الباحثة بتحديد خمس فترات للفصل بين الدرجات الكبيرة والقليلة، إذ حسبت طول المدى وهي (5−1=4) ثم قسمه على 5 فترات(5/4=0.8) وعليه فإن طول الفترة هو(0.8) وعليه اعتمدته الباحثة للفصل ما بين الدرجات و التقديرات التي تم اعتمادها وهي كالآتي:

- المتوسط الحسابي(4,21 فأكثر) درجة كبيرة جداً.
- المتوسط الحسابي(3.41−4.20)درجة كبيرة.
- المتوسط الحسابي(2.61−3.40) درجة متوسطة.
- المتوسط الحسابي(1.81−2.60) درجة قليلة.
- المتوسط الحسابي(أقل من 1.81) درجة لا توجد.

أما الأساس الذي تم اعتماده في توزيع هذه الفئات تدريج مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، ويبدأ بدرجة كبيرة جداً، وتُعطى (خمس) درجات، ثم درجة كبيرة، وتُعطى (أربع) درجات، وبدرجة متوسطة، وتعطى (ثلاث) درجات، وبدرجة قليلة، وتعطى درجتان، وأخيراً درجة لا توجد، وتعطى درجة واحدة.

والدراسات، وتحليلها للوصول إلى فهم أعمق وأشمل من خلال صياغة عدد من الاستنتاجات التي بنيت على هذه النتائج.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة الآتية:

أ- المتغيرات

1. **النوع الاجتماعي:** وله فئتان هما (ذكر، أنثى).

2. **عدد الطلبة:** مستويان (بين 200–450، أكثر من 450).

3. **سنوات الخبرة: ولها مستويان** (أقل من 10سنوات , 10سنوات وأكثر)

إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بعدة خطوات لاستكمال إجراءات الدراسة الكمية، والخطوات الآتية توضح هذه الإجراءات:

- ✓ تم جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، والرسائل الجامعية، والوزارة وغيرها، وذلك من أجل إعداد الأدب التربوي والإطار النظري للدراسة، وبناء على الدراسات السابقة تم بناء أداة الاستبانة، كما هو مشار اليه في الفصل الثاني من الدراسة.
- ✓ تم إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، فتكونت من 6 مجالات، و50 فقرة ، وبعد تحكيمها من قبل (10) أعضاء هيئة تدريس من ذوي الاختصاص من كلية التربية في الجامعات الفلسطينية، وبعد تحكيمها، تم حذف متغير نوع المدرسة وذلك لأن الجميع أفاد أن المدارس التي تتبع لوزارة التربية والتعليم هي مدارس حكومية، وعدد المدارس الخاصة قليلة جدا، وتم إضافة سؤالين مفتوحين لتمكين المعلمين من التعبير عن رأيهم، (أنظر الملحق1).
- ✓ تم تحديد عينة الدراسة التي اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في شرقي القدس وقوامها (342)، فيما تكون مجتمع الدراسة من (1200) حسب إحصائية العام الدراسي (2023–2024) لمعلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس.

- ✓ تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (40) من معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الاستبيان.
- ✓ بعد استخراج دلالات الصدق والثبات لاستبيان الدراسة تم تصميمها إلكترونياً عبر جوجل درايف، ومن ثم تم إرسال الرابط المتعلق بالاستبيان لتمكين معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس للإجابة على فقراتها، وتم إيقاف الردود بعد أن وصلت إلى حجم العينة المطلوبة والمحددة سابقاً من قبل الباحثة استعانة بتطبيق حساب العينة البسيطةSample Size Calculator، وفد ثم مخاطبة معلمي المدارس بصفة رسمية واطلاعهم على موضوع الدراسة، ومن ثم تم توزيع الاستبانة عليهم إلكترونياً.
- ✓ تم استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، حيث تم تحليل فقرات الاستبانة ومجالاتها، واستخدام الاختبار الإحصائي الملائم.
- ✓ تم تحليل السؤالين المفتوحان بعد تفريغ الإجابات وفرز الاستجابات حسب أوجه الاتفاق والاختلاف ومن ثم استخراج التكرارات والنسب المئوية.
- ✓ مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة.
- ✓ (الاستراتيجية المقترحة): بعد تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها قامت الباحثة بوضع استراتيجية مقترحة لتطوير واقع دمج طلبة التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء القانون المعدل 2018، وذلك بالاستناد إلى نتائج الدراسة، وتحليل سؤالي الدراسة، وتحليل ما اقترحه المعلمون في سؤال الدراسة المفتوح.
- ✓ اقتراح التوصيات المناسبة.
- ✓ توثيق المراجع العربية والأجنبية حسب نظام(APA7). ووضع ملحقات الدراسة.

المعالجات الإحصائية لأداة الدراسة الكمية

- ✓ من أجل معالجة البيانات الكمية بعد جمعها قامت الباحثة باســـتخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:
- ✓ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لقياس واقع دمج طلبة التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس الثانوية في ضوء القانون الخاص المعدل 2018.
- ✓ معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص ثبات مقياس واقع دمج طلبة التربية الخاصة.
- ✓ اختبار (ت) لمجموعتين مســـتقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضية المتعلقة بالنوع الاجتماعي.
- ✓ تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضـــية المتعلقة بعدد الطلبة.
- ✓ اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية.
- ✓ اختبار بيرســـون (Pearson Correlation) لاســـتخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمت الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات معا لدرجة الكلية للمقياس.

الفصل الرابع : نتائج الدراسة

يتضـمن الفصـل تحليل النتائج المتعلقة بأسـئلة الدراسـة الكمية والنوعية، حيث تم الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار تأثير خصـائص استجابات أفراد عينة الدراسة. وبعد جمع البيانات وترتيبها، قامت الباحثة بمعالجتها إحصـائيًا باستخدام الرزمة الإحصـائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك للحصـول على قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار الفرضـيات الدراسية. وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.14 السـؤال الأول: ما واقع ممارسـات دمج طلاب التربية الخاصـة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018؟

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لواقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصـة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضـوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018؟ والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول رقم (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع المجالات والمجال الكلي لواقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 مرتبة تنازليا.

رقم المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	.1	حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم	3.48	0.62	%69.6	كبيرة
3	.2	المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين	3.23	0.87	%64.6	متوسطة
5	.3	توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين	3.21	0.88	%64.2	متوسطة

6	.4	تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج	3.18	63.6%	%63.6	متوسطة
2	.5	تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين	3.16	63.2%	%63.2	متوسطة
4	.6	تلبية احتياجات الدمج في المدرسة	3.08	61.6%	%61.6	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.23	0.74	%64.6	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول (1.4) أن واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 جاء بدرجة متوسطة. فقد حصل المجال المتعلق بحق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم على أعلى متوسط وفي المرتبة الأولى بنسبة (69.6%)، يليه المجال المتعلق بالمشاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين في المرتبة الثانية بنسبة (64.6%). أما في المرتبة الثالثة، فقد جاء مجال توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين بنسبة(64.2%) ،وفي المرتبة الرابعة، جاء مجال تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج بنسبة (63.2%)، يليه في المرتبة الخامسة مجال تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين بنفس النسبة (63.2%). وأخيرًا، جاء مجال تلبية احتياجات الدمج في المدرسة في المرتبة السادسة والأخيرة بنسبة (64.6%).

بالنسبة للنتائج، وفقًا للمجالات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال بشكل منفصل ، على النحو الآتي:

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم مرتبة تنازلياً

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبان	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	1	يلتحق الطلبة المدمجين في المدرسة بناءً على رغبة أهاليهم.	3.88	0.91	%77.6	كبيرة
.2	2	يوجد اقرار من الأسرة بموافقتها على استكمال تعلم ذويها من الطلبة الخاصة في المدرسة.	3.74	0.90	%74.8	كبيرة
.3	4	يحق للأهل في اختيار مدرسة لأبنائهم بناء لقرار لجنة.	3.56	0.92	%71.2	كبيرة
.4	3	يتم اخبار لجنة التوصيف بقرار الأسرة في تعلم ذويها من الطلبة الخاصة في فترة لا تزيد عن 14 يوما	3.53	0.94	%70.6	كبيرة
.5	5	يحق لولي الأمر حسب المادة والإقرار تغيير اطاره التعليمي ونقله من المدرسة خلال مدة	3.54	0.94	%70.8	كبيرة
.6	6	يحق لأسرة الطالب اختيار المدرسة في حال كانت هي الأقرب لمنطقة السكن ولا يحق للمدرسة رفضه.	3.51	1.01	%70.2	كبيرة
.7	7	يتم ارسال تقارير دورية للأسرة حول واقع تعلم أبنائهم والخدمات التي تقدم لهم في المدرسة .	3.39	1.06	%67.8	متوسطة
.8	8	يتم إشراك الأسرة بوضع خطط الدمج التعليمية في ضوء القانون المعدل.	3.36	1.01	%67.2	متوسطة
.9	10	يوجد نظام تفعيل في المدرسة حول دور أسر الطلبة المدمجين في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم أبنائهم وأماكن تعلمهم.	3.32	1.01	%66.4	متوسطة
.10	9	يتم إطلاع أسر الطلبة المدمجين والعادين على أهداف عملية الدمج التربوي في ضوء القانون المعدل.	3.29	1.05	%65.8	متوسطة
.11	11	تعقد الإدارة المدرسية لقاءات دورية مع أهالي الطلبة المدمجين لاطلاعهم على مستوى نموهم ومشكلاتهم التعليمية تماشياً مع أهداف	3.24	1.09	%64.8	متوسطة
الدرجة الكلية			3.48	0.62	%69.6	كبيرة

يتضح من الجدول (2.4) أن الدرجة كانت كبيرة على الفقرات (1.2.3.4.5.6) حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها أعلى من (73%)، في حين جاءت الدرجة متوسطة على الفقرات(7.8.9.10.11)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.48) وانحراف معياري(0.62) وهي درجة كبيرة أي أن استجابات المعلمين على الفقرات المتعلقة بمجال حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم على كافة الفقرات جاء بدرجة عالية وايجابية ومرضية، في حين حازت الفقرة رقم(1) والتي تنص يلتحق الطلبة المدمجين في المدرسة بناءً على رغبة أهاليهم." على أعلى متوسط حسابي وبقيمة (3.88) وانحراف معياري(0.91)، في حين حازت الفقرة رقم (11) والتي تنص " تعقد الإدارة المدرسية لقاءات دورية مع أهالي الطلبة المدمجين لاطلاعهم على مستوى نموهم ومشكلاتهم التعليمية." على أقل متوسط حسابي وبقيمة(3.24) وانحراف معياري(1.09) وهي درجة متوسطة.

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين مرتبة تنازلياً

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	19	يوجد خطة بالبرامج والأنشطة التي يخصصها معلمو التربية العادية للطلبة	3.36	1.14	%67.2	متوسطة
.2	12	تعمل الإدارة المدرسية على تخصيص برنامج تعليم إثرائي لطلبة الاحتياجات	3.26	1.08	%65.2	متوسطة
.3	13	تضع الإدارة المدرسية مجموعة من الأنشطة بالتعاون مع المعلمين والأهالي التي تعزز من تفاعل الطلبة المدمجين الاجتماعي	3.18	1.03	%63.6	متوسطة
.4	18	يتابع معلمو التربية العادية نمو الطلبة المدمجين من خلال مجموعة من الأنشطة الاجتماعية والتعليمية.	3.14	1.09	%62.8	متوسطة

.5	17	تنفذ برامج إرشادية من قبل المرشد/ة التربوي/ة مع ذوي الطلبة المدمجين	3.13	1.10	%62.6	متوسطة
.6	14	تخصص المدرسة أنشطة وبرامج تعليمية تربوية للطلبة المدمجين بالتعاون مع جمعيات محلية بشكل مستمر لتنمية	3.12	1.03	%62.4	متوسطة
.7	16	تقدم المدرسة بالشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي أنشطة تفاعلية للطلبة	3.08	1.17	%61.6	متوسطة
.8	15	تراعى المدرسة برامج توعوية يقدمها مختصون للأسر والأهالي في المجتمع	3.14	1.09	%62.8	متوسطة
الدرجة الكلية			3.16	0.89	%63.2	متوسطة

يتضح من الجدول (3.4) أن الدرجة كانت متوسطة على الفقرات (12.13.14.15.16.17.18.19)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.16) وانحراف معياري(0.89) وهي درجة متوسطة أن استجابات المعلمين على الفقرات المتعلقة بمجال لمجال تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين على كافة الفقرات جاء بدرجة متوسطة مرضية نوعا ما وهي ليست بالمستوى المطلوب، في حين حازت الفقرة رقم(19) والتي تنص "يوجد خطة بالبرامج والأنشطة التي يخصصها معلمو التربية العادية للطلبة المدمجين في المدرسة" على أعلى متوسط حسابي وبقيمة (3.36) وانحراف معياري(1.14)، في حين حازت الفقرة رقم (15) والتي تنص تراعى المدرسة برامج توعوية يقدمها مختصون للأسر والأهالي في المجتمع المحلي لمساعدتهم في الكشف المبكر." على أقل متوسط حسابي وبقيمة(3.14) وانحراف معياري(1.09) وهي درجة متوسطة.

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين مرتبة تنازلياً

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	26	تنفذ المدرسة أنشطة لا منهجية مع مؤسسات مجتمعية بهدف دمج طلبة التربية الخاصة في المجتمع كغيرهم من	3.35	1.12	%67.0	متوسطة
.2	22	يتم اصطحاب الطلبة المدمجين للأماكن والمؤسسات المجتمعية كغيرهم من الطلبة	3.31	1.04	%66.2	متوسطة
.3	21	تتيح المدرسة للطلبة المدمجين حق الترشح للمسابقات والأنشطة الاجتماعية حسب قدراتهم.	3.25	1.09	%65.0	متوسطة
.4	20	تراعي المدرسة حقوق الطلبة المدمجين في المشاركة في كافة الأنشطة التي تنفذها المدرسة مع مؤسسات المجتمع.	3.23	1.03	%64.6	متوسطة
.5	25	تتعاقد المدرسة مع مؤسسات المجتمع لدعم الطلبة المدمجين ورعايتهم أسوة	3.18	1.17	%63.6	متوسطة
.6	23	تخصص المدرسة رحلات ترفيهية لجميع الطلبة بمن فيهم الطلبة المدمجين دون تمييز.	3.17	1.11	%63.4	متوسطة
.7	24	يتم تأهيل طلبة الثانوية المدمجين على سوق العمل من خلال لقاءات وبرامج وزيارات للمراكز والمدارس وسوق العمل.	3.08	1.07	%61.6	متوسطة
الدرجة الكلية			3.23	0.87	%64.6	متوسطة

يتضح من الجدول (4.4) أن الدرجة كانت متوسطة على الفقرات (20.21.22.23.24.25.26)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.23) وانحراف معياري(0.87) وهي درجة متوسطة أي أن استجابات المعلمين لمجال المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين ليست كما يجب أن تكون، في حين حازت الفقرة رقم(26) والتي تنص " تنفذ المدرسة

أنشطة لا منهجية مع مؤسسات مجتمعية بهدف دمج طلبة التربية الخاصة في المجتمع كغيرهم من الطلبة العاديين. " على أعلى متوسط حسابي وبقيمة (3.35) وانحراف معياري(1.12)، في حين حازت الفقرة رقم (24) والتي تنص "يتم تأهيل طلبة الثانوية المدمجين على سوق العمل من خلال لقاءات وبرامج وزيارات للمراكز والمدارس وسوق العمل." على أقل متوسط حسابي وبقيمة(3.08) وانحراف معياري(1.07) وهي درجة متوسطة.

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تلبية احتياجات الدمج في المدرسة مرتبة تنازلياً

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	38	يحصل بعض الطلبة المدمجين ممن يعانون من إعاقات خاصة بصرية/ سمعية/ اضطراب طيف التوحد على استحقاقات مالية من لجان مختصة في	3.27	1.11	%65.4	متوسطة
.2	27	تقوم المدرسة بالتعاون مع قسم المواصلات في البلدية على توفير مواصلات آمنة للطلبة المدمجين حسب احتياجاتهم.	3.20	1.10	%64.0	متوسطة
.3	30	توفر المدرسة برامج تدريب للمعلمين حول أساليب تدريس الطلبة المدمجين.	3.15	1.11	%63.0	متوسطة
.4	34	تخصص المدرسة ميزانية لتوفير وسائل تعليمية تناسب تعلم الطلبة المدمجين.	3.13	1.13	%62.6	متوسطة
.5	36	يوجد في المدرسة غرف صفية وحمامات متاحة تلائم ظروف الطلبة المدمجين	3.10	1.11	%62.0	متوسطة
.6	28	توفر المدرسة بالتنسيق مع لجنة الإشراف والمتابعة بيئة صفية آمنة ملائمة لتعلم الطلبة المدمجين.	3.04	1.12	%60.8	متوسطة

.7	37	توفر المدرسة بالتنسيق مع لجنة الإشراف والمتابعة بيئة صفية آمنة ملائمة لتعلم الطلبة المدمجين.	3.04	1.20	%60.8	متوسطة
.8	29	يوجد في المدرسة معلمين/ معلمات تربية خاصة في المدرسة.	3.03	1.13	%60.6	متوسطة
.9	32	يخضع معلمو التربية العادية في المدرسة لبرامج تأهيل في مجال التربية الخاصة لتدريبهم على استراتيجيات تعليم الطلبة المدمجين.	3.02	1.18	%60.4	متوسطة
.10	35	تتابع الإدارة المدرسية احتياجات الطلبة المدمجين في الغرف الصفية.	3.02	1.17	%60.4	متوسطة
.11	33	يوجد في المدرسة غرف تعليمية متخصصة تتوافر فيها الوسائل التعليمية الملائمة والأجهزة التقنية التفاعلية لتعلم الطلبة المدمجين.	3.02	1.15	%60.4	متوسطة
.12	31	توظف المدرسة استراتيجيات تدريس تلائم الطلبة المدمجين حسب ظروف إعاقتهم واحتياجاتهم من قبل المعلمين.	3.01	1.17	%60.2	متوسطة
الدرجة الكلية			3.08	0.93	%61.6	متوسطة

يتضح من الجدول (5.4) أن الدرجة كانت متوسطة على الفقرات (27.28.29.30.31.32.33.34.35.36.37.38)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمجال تلبية احتياجات الدمج في المدرسة فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.08) وانحراف معياري(0.93) وهي درجة متوسطة بمعنى أنها لم تكن في المستوى المأمول، في حين حازت الفقرة رقم(38) والتي تنص يحصل بعض الطلبة المدمجين ممن يعانون من إعاقات خاصة بصرية/ سمعية/ اضطراب طيف التوحد على استحقاقات مالية من لجان مختصة في الوزارة." على أعلى متوسط حسابي وبقيمة (3.27) وانحراف معياري(1.11)، في حين حازت الفقرة رقم (31) والتي تنص " توظف

المدرسة استراتيجيات تدريس تلائم الطلبة المدمجين حسب ظروف إعاقتهم واحتياجاتهم من قبل المعلمين، على أقل متوسط حسابي وبقيمة(3.08) وانحراف معياري(0.93) وهي درجة متوسطة.

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين مرتبة تنازلياً

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	41	تلتزم المؤسسات الصحية والطبية بموجب القانون المعدل على توفير ما يحتاجه الطلبة المدمجين من رعايا صحية وعلاجات وأدوات طبية.	3.36	1.05	67.2 %	متوسطة
.2	44	يحصل الطلبة المدمجين على خدمات الطب المكمل والعلاج الطبيعي والعلاج بالنطق والعلاج بالتشغيل حسب مقتضيات	3.34	1.05	66.8 %	متوسطة
.3	42	يوجد في المدرسة ملف صحي لجميع الطلبة المدمجين يصف ظروف إعاقتهم والخدمات الصحية التي يحصلون عليها في المدرسة.	3.29	1.10	65.8 %	متوسطة
.4	40	تجري المدرسة اتصالاتها مع المؤسسات الصحية لتوفير الأدوات الطبية والخدمات العلاجية للطلبة المدمجين.	3.13	1.06	62.6 %	متوسطة
.5	39	يتم تحديد سبل التعاون والدعم من قبل المدرسة مع المؤسسات الصحية في	3.13	1.05	62.6 %	متوسطة
.6	43	ترفع المدرسة تقريرا لطاقم متعدد التخصصات للنظر في احتياجات الطلبة المدمجين الصحية ومتابعة ذلك	3.04	1.15	60.8 %	متوسطة
الدرجة الكلية			3.21	0.88	64.0 %	متوسطة

يتضح من الجدول (6.4) أن الدرجة كانت متوسطة على الفقرات (39.40.41.42.43.44)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمجال توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.21) وانحراف معياري(0.88) وهي درجة متوسطة بمعنى أن استجابات

المعلمين ليســـت كما يجب أن تكون عليه، في حين حازت الفقرة رقم(41) والتي تنص " تلتزم المؤسـسـات الصـحية والطبية بموجب القانون المعدل على توفير ما يحتاجه الطلبة المدمجين من رعايا صـــحية وعلاجات وأدوات طبية. " على أعلى متوســط حســابي وبقيمة (3.36) وانحراف معياري(1.05)، في حين حازت الفقرة رقم (43) والتي تنص ترفع المدرســـة تقريرا لطاقم متعدد التخصـــصـــات للنظر في احتياجات الطلبة المدمجين الصـــحية ومتابعة ذلك مع المؤســـســـات الصحية." على أقل متوسط حسابي وبقيمة(3.04) وانحراف معياري(1.15) وهي درجة متوسطة.

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج مرتبة تنازلياً

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	48	تتابع الإدارة المدرسية تعلم الطلبة المدمجين في الغرف الصفية من خلال الزيارات الصفية المتكررة.	3.30	0.97	%66.0	متوسطة
.2	47	يخضع معلمو التربية العادية في المدرسة لمداولات إشرافيه من قبل مرشدي و مشرفي التربية الخاصة .	3.19	1.03	%63.8	متوسطة
.3	49	يقوم المرشدون والمشرفون بدور المتابعة والإشراف والرقابة على عملية الدمج في المدرسة وألية تعليم الطلبة المدمجين.	3.19	1.01	%63.8	متوسطة
.4	45	يوجد متابعة دورية من قبل لجان الدمج للمدرسة لمتابعة نمو الطلبة المدمجين.	3.18	1.01	%63.6	متوسطة
.5	50	تقف المرشدون والمشرفون على احتياجات المعلمين التدريبية حول	3.15	0.97	%63.0	متوسطة
.6	46	يتواصل طاقم متعدد التخصصات مع المدرسة للاطلاع على احتياجات الطلبة المدمجين والعمل على تلبيتها.	3.07	0.99	%61.4	متوسطة
الدرجة الكلية			3.18	0.81	%36.6	متوسطة

يتضــح من الجدول (7.4) أن الدرجة كانت متوسـطة على الفقرات (45.46.47.48.49.50)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمجال تفعيل دور اللجان في الإشــراف والمتابعة لمدارس الدمج فقد بلغ المتوسـط الحسـابي (3.18) وانحراف معياري(0.81) وهي درجة متوسـطة أي أن الاسـتجابات لم تكن بالمســتوى المأمول، في حين حازت الفقرة رقم(48) والتي تنص تتابع الإدارة المدرســية تعلم الطلبة المدمجين في الغرف الصــفية من خلال الزيارات الصــفية المتكررة. " على أعلى متوســط حســـابي وبقيمة (3.30) وانحراف معياري(0.97)، في حين حازت الفقرة رقم (46) والتي تنص "يتواصـل طاقم متعدد التخصـصـات مع المدرسـة للاطلاع على احتياجات الطلبة المدمجين والعمل على تلبيتها." على أقل متوســـط حســـابي وبقيمة(3.07) وانحراف معياري(0.99) وهي درجة متوسطة.

1.2.4 نتائج السـؤال الثاني والذي وينص: هل تختلف وجهات نظر معلمي المدارس الثانوية في شـرقي القدس نحو واقع ممارسـات دمج طلاب التربية الخاصـة في ضـوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 باختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، عدد الطلبة، سنوات الخدمة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات الاتية :

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات اســـتجابات معلمي المدارس الثانوية في شـــرقي القدس نحو واقع ممارســـات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ولفحص هذه الفرضـية فقد اسـتخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مسـتقلتين (Independent samples t–Test) ونتائج الجدول (8.4) تبين ذلك.

الجدول (8.4) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير النوع الاجتماعي

المجال	ذكر (ن= 159)		أنثى (ن = 183)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة	3.33	0.61	3.61	0.60	4.22	*0.00
تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين	2.87	0.92	3.41	0.77	5.80	*0.00
المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة	2.93	0.91	3.48	0.75	6.02	*0.00
تلبية احتياجات الدمج في المدرسة	2.82	0.99	3.30	0.80	4.86	*0.00
توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين	2.96	0.94	3.43	0.77	5.01	*0.00
تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج	2.97	0.83	3.36	0.75	4.52	*0.00
الدرجة الكلية	2.99	0.79	3.44	0.63	5.67	*0.00

يتضح من نتائج الجدول(8.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس نحو واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في جميع المجالات والدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الاناث.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس نحو واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 تعزى لمتغير عدد الطلبة.

ولفحص هذه الفرضية فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent samples t–Test) ونتائج الجدول (9.4) تبين ذلك.

الجدول (9.4) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير عدد الطلبة

المجال	ما بين 200–450(156)		أكثر من 450(186)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة	3.37	0.60	3.58	0.62	3.12	*0.00
تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين	3.02	0.91	3.28	0.86	2.66	*0.00
المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة	3.13	0.94	3.32	0.80	1.97	*0.04
تلبية احتياجات الدمج في المدرسة	2.90	0.96	3.23	0.87	3.30	*0.00
توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين	3.08	0.91	3.32	0.84	2.42	*0.01
تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج	3.13	0.84	3.21	0.76	0.92	0.35
الدرجة الكلية	3.10	0.76	3.33	0.71	2.87	*0.04

يتضح من نتائج الجدول (9.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة = (α = 0.05)بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس حول واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 تُعزى لمتغير عدد الطلبة في مجال تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج.

في المقابل، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس حول واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 تُعزى لمتغير عدد الطلبة في المجالات (الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) والدرجة الكلية، حيث جاءت الفروق لصالح المدارس التي تضم أكثر من 450 طالبًا.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس نحو واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولفحص هذه الفرضية فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent samples t–Test) ونتائج الجدول (10.4) تبين ذلك.

الجدول (10.4) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	أقل من 10سنوات(139)		10 سنوات وأكثر(203)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في	3.41	0.60	3.53	0.63	1.73	0.08
تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين	3.06	0.86	3.23	0.90	1.78	0.07
المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة	3.12	0.91	3.31	0.83	1.92	0.05
تلبية احتياجات الدمج في المدرسة	2.96	0.89	3.16	0.94	1.93	0.05
توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين	3.07	0.88	3.31	0.87	2.47	*0.01
تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج	3.09	0.75	3.23	0.85	1.58	0.11
الدرجة الكلية	3.13	0.72	3.30	0.75	2.13	*0.03

يتضح من نتائج الجدول(10.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس نحو واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 تعزى لمتغير سنوات الخبرة في المجال (الأول والثاني والثالث والرابع، والسادس)، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس نحو واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم

الخاص المعدل لعام 2018 تعزى لمتغير ســنوات الخبرة في مجال توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين والدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح 10سنوات وأكثر.

3.1.4نتائج السؤال الثالث:

ما التحديات التي تواجه معلمو المدارس الثانوية في شرقي القدس في دمج طلبة التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص2018؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تفريغ استجابات المعلمين الذين أجابوا على السؤال المفتوح في الاستبانة وعددهم(300)، ومن ثم استخراج التكرارات لكل فقرة والنسب المئوية، والجدول(11.4) يبين ذلك:

جدول(11.4) استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس على السؤال الثالث(ن=300)

الرقم	النص	التكرار	النسب المئوية
1	ضــعف المســتوى الأكاديمي لطلبة التربية الخاصــة مقارنة مع الطلبة العادية مما يعيق ختم المنهاج.	280	%93
2	ضعف برامج تدريب المعلمين في التربية الخاصة.	280	%93
3	غياب الوعي الكافي لدى الطلبة العاديين وأولياء الأمور بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة.	270	%90
4	افتقار كثير من المعلمين للأساليب التدريسية الملائمة لتعليم طلبة التربية الخاصة.	270	%90
5	ضعف تعاون أولياء أمور طلبة التربية الخاصة مع المدرسة.	250	%83
6	ضعف تقبل الطلبة العاديين للطلبة المدمجين.	250	%83
7	التنمر الذي يتعرض له طلبة التربية الخاصــة من قبل الطلبة العاديين.	240	%80
8	ضــعف تعاون .الجهات العلية في تلبية احتياجات الطلبة المدمجين من أدوات ولوازم صحية.	240	%80
9	قلة الدعم المادي من قبل المجتمع المحلي لدعم تعلم طلبة التربية الخاصة.	240	%80
10	البيئة الصفية غير ملائمة لتدريس كثير من طلبة التربية الخاصة.	240	%80
11	الوضــع الســياســي والاجتماعي في شــرقي القدس قد يضــيف تعقيدات إضافية، مثل القيود على الحركة أو التوترات الاجتماعية،	230	%77

	التي قد تعيق الجهود المبذولة لتحقيق دمج فعّال للطلاب ذوي الإعاقة		
12	الحاجة لتعيين معلمين متخصصين في مجال التربية الخاصة.	230	%77
13	الإمكانيات المحدودة للمدارس العادية يعيق استيعاب الطلبة المدمجين.	220	%73
14	شُح الاستكمالات التي تؤهل معلمي التربية العادية من اجل تزويدهم باستراتيجيات حديثة للتعامل مع طلاب التربية الخاصة	190	%63
15	ضعف برامج الإرشاد التربوي والسلوكية للطلبة العاديين والمدمجين.	180	%60

يتضح من الجدول(11.4) أن أعلى التكرار(280) وبنسبة مئوية (93) جاءت مع الفقرتين" ضعف المستوى الأكاديمي لطلبة التربية الخاصة مقارنة مع الطلبة العادية مما يعيق ختم المنهاج"، و" ضعف برامج تدريب المعلمين في التربية الخاصة"، ويليها تكراراً (270) وبنسبة مئوية(90% وجاءت مع الفقرتين" غياب الوعي الكافي لدى الطلبة العاديين وأولياء الأمور بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة"، و"افتقار كثير من المعلمين للأساليب التدريسية الملائمة لتعليم طلبة التربية الخاصة"، ويليها تكراراً(250) وبنسبة مئوية(83%) وجاءت مع الفقرتين" ضعف تعاون أولياء أمور طلبة التربية الخاصة مع المدرسة" و"ضعف تقبل الطلبة العاديين للطلبة المدمجين"، ويليها تكراراً(240) وبنسبة مئوية(80%) وجاءت مع الفقرات " التنمر الذي يتعرض له طلبة التربية الخاصة من قبل الطلبة العاديين"، و"ضعف تعاون الجهات العلية في تلبية احتياجات الطلبة المدمجين من أدوات ولوازم صحية"، و"قلة الدعم المادي من قبل المجتمع المحلي لدعم تعلم طلبة التربية الخاصة"، و" البيئة الصفية غير ملائمة لتدريس كثير من طلبة التربية الخاصة"، ويليها تكراراً(230)، وبنسبة مئوية (77%) وجاءت مع الفقرتين" الوضع السياسي والاجتماعي في شرقي القدس قد يضيف تعقيدات إضافية، مثل القيود على الحركة أو التوترات الاجتماعية، التي قد تعيق الجهود المبذولة لتحقيق دمج فعّال للطلاب ذوي الإعاقة" و"الحاجة لتعيين معلمين متخصصين في مجال التربية الخاصة"، ويليها تكراراً(220)، وبنسبة مئوية(73%) وجاءت مع الفقرة" الإمكانيات

المحدودة للمدارس العادية يعيق استيعاب الطلبة المدمجين"، ويليها تكراراً(19) وبنسبة مئوية(63%)" شَح الاستكمالات التي تؤهل معلمي التربية العادية من اجل تزويدهم باستراتيجيات حديثة للتعامل مع طلاب التربية الخاصة"، والأقل تكراراً"180) وبنسبة مئوية(60%) وجاءت مع" ضعف برامج الإرشاد التربوي والسلوكية للطلبة العاديين والمدمجين".

4.1.4نتائج السؤال الرابع:

ما سبل مواجهة التحديات التي تواجه معلمو المدارس الثانوية في شرقي القدس في دمج طلبة التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص2018؟

تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاستجابات معلمو المدارس الثانوية في شرقي القدس على السؤال المفتوح، وعددهم(300) كما مبين في الجدول(12.4):

جدول (12.4) استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس على السؤال الرابع(ن=300)

الرقم	النص	التكرار	النسب المئوية
1	توفير برامج تدريب في أساليب تدريس طلبة التربية الخاصة.	290	%97
2	تعيين معلمين متخصصين في التربية الخاصة.	290	%97
3	توعية الطلبة العاديين وأولياء الأمور بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة.	280	%93
4	مخاطبة مؤسسات المجتمع المحلي لدعم الطلبة المدمجين في المدارس	280	%93
5	زيادة وتيرة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة لدعم ذويهم من الطلبة المدمجين من خلال اللقاءات والاجتماعات.	260	%87
6	تفعيل دور الارشاد التربوي في ردع سلوك التنمر من قبل الطلبة العادين تجاه طلبة التربية الخاصة.	260	%87
7	تكثيف الاتصال مع الجات المختصة في وزارة التربية والتعليم للوقوف على تلبية احتياجات الطلبة المدمجين من أدوات ولوازم صحية.	250	%83
8	مخاطبة الوزارة والبلديات لتوفير غرف صفية تلائم الطلبة العاديين والطلبة المدمجين.	250	%83

9	التنسيق مع المجتمع الداعم لتوفير وسائل مواصلات بأسعار زهيدة للطلبة المدمجين من ذوي الدخل المحدود.	240	80%
10	العمل على دعم المدارس في شرقي القدس من قبل المجتمع المحلي لتمكينها من تلبية احتياجات طلبة التربية الخاصة.	240	80%

يتضح من الجدول(12.4) أن أعلى التكرار (290) وبنسبة مئوية (97%) جاءت مع الفقرتين " توفير برامج تدريب في أساليب تدريس طلبة التربية الخاصة"، و"تعيين معلمين متخصصين في التربية الخاصة"، ويليها تكراراً (280) وبنسبة مئوية(93%) وجاءت مع الفقرتين" توعية الطلبة العاديين وأولياء الأمور بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة"، و"مخاطبة مؤسسات المجتمع المحلي لدعم الطلبة المدمجين في المدارس"، ، ويليها تكراراً(260) وبنسبة مئوية(87%) وجاءت مع الفقرتين "زيادة وتيرة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة لدعم ذويهم من الطلبة المدمجين من خلال اللقاءات والاجتماعات"، و" تفعيل دور الارشاد التربوي في ردع سلوك التنمر من قبل الطلبة العادين الوزارة والبلديات لتوفير غرف صفية تلائم الطلبة العاديين والطلبة المدمجين""، والأقل تكراراً(240) وبنسبة مئوية(80%) وجاءت مع" التنسيق مع المجتمع الداعم لتوفير وسائل مواصلات بأسعار زهيدة للطلبة المدمجين من ذوي الدخل المحدود"، و"العمل على دعم المدارس في شرقي القدس من قبل المجتمع المحلي لتمكينها من تلبية احتياجات طلبة التربية الخاصة ".تجاه طلبة التربية الخاصة"، ويليها تكراراً(250) وبنسبة مئوية(83%) وجاءت مع الفقرتين" تكثيف الاتصال مع الجات المختصة في وزارة التربية والتعليم للوقوف على تلبية احتياجات الطلبة المدمجين من أدوات ولوازم صحية"، و" مخاطبة.

5.1.4نتائج السؤال الخامس:

ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير ممارسات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس لدمج طلبة التربية الخاصة في المدارس الثانوية في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018؟

استندت الباحثة في الإجابة عن هذا السؤال على نتائج الدراسة السابقة، وبنت استراتيجيتها المقترحة وفق نظام التحليل (SOWT)، لواقع دمج طلبة التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس الثانوية في ضوء القانون المعدل 2018، وذلك وفق ما يلي:

أولاً: أهداف الاستراتيجية المقترحة:

1) التأكيد على حقوق طلبة التربية الخاصة من الالتحاق بالتعليم الثانوية في المدارس العادية.
2) زيادة وعي طلبة الثانوية العامة وأولياء الأمور في مدارس شرقي القدس بأهمية تطبيق القانون الخاص بالدمج والمعدل 2018.
3) مساعدة الإدارات المدرسية في الأخذ بالاستراتيجية المقترحة لاتخاذ التدابير اللازمة التي تزيد من دعم المجتمع لطلبة التربية الخاصة في المدارس معنوياً.
4) مساعدة الإدارات المدرسية من الاستفادة من الخدمات التي كفلها القانون الخاص المعدل 2018 بتفعيل قنوات الاتصال مع اللجان والمشرفين المسؤولين عن متابعة تطبيق القانون الخاص المعدل 2018.
5) حصول طلبة التربية الخاصة على الخدمات التعليمية والطبية والصحية المختلفة في مدارس شرقي القدس الثانوية وفق ما أقرها القانون.

ثانياً: نقاط القوة في دمج طلبة التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس الثانوية:

هناك مجموعة من نقاط القوة في تطبيق القانون الخاص المعدل، وهي:

1. وجود قانون معدل يدعم دمج طلبة التربية الخاصة في المدارس العادية.
2. وجود إدارات مدرسية تدرك أهمية تطبيق بنود قوانين الدمج التي أقرها القانون المعدل 2018.

3. وجود لجان توفر الخدمات التعليمية والطبية وفق ما أقره القانون.
4. وجود غرف صفية ملائمة لتعلم طلبة التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس الثانوية.
5. وجود مجتمع محلي يؤمن بتقبل اختلاف الآخرين وقدراتهم.
6. وجود مؤسسات مجتمع محلي داعمة للمدارس.
7. وجود هيئات تدريس متخصصة.
8. وجود لجان متابعة تتابع سير عملية الدمج في المدارس.
9. وجود أولياء أمور يظهرون اهتمامهم بأبنائهم من طلبة التربية الخاصة.
10. وجود مدارس الدمج بالقرب من مساكن طلبة التربية الخاصة.

ثالثاً: نقاط الضعف التي تواجه مدارس الدمج:

بناءً على نتائج الدراسة هناك نقاط ضعف تواجه دمج طلبة التربية الخاصة في مدارس شرقي القدس الثانوية:

_ الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين ليست بالمستوى المأمول.
_ تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج ليس كبيرًا.
_ معدل تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين متوسط.
_ تلبية احتياجات الدمج في المدرسة ليست بالمستوى المطلوب .
_ إرسال تقارير دورية للأسرة حول واقع تعلم أبنائهم والخدمات التي تقدم لهم في المدرسة ليست بصورة كافية".

- إشراك الأسرة بوضع خطط الدمج التعليمية في ضوء القانون المعدل. في المدارس بصورة متوسطة.
- نظام تفعيل في المدرسة حول دور أسر الطلبة المدمجين في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم أبنائهم وأماكن تعلمهم موجود بصورة متوسطة.
- إطلاع أسر الطلبة المدمجين والعادين على أهداف عملية الدمج التربوي في ضوء القانون المعدل ليست بالمستوى الكبير.
- اللقاءات الدورية مع أهالي الطلبة المدمجين لاطلاعهم على مستوى نموهم ومشكلاتهم التعليمية تماشياً مع أهداف القانون المعدل ليست بالمستوى المأمول
- تخصيص برنامج تعليم إثرائي لطلبة الاحتياجات الخاصة يقدمه معلمون متخصصون متوسط.
- ضعف البرامج الإرشادية مع ذوي الطلبة المدمجين لدعمهم نفسياً.
- الأنشطة التي تنفذها مدارس الدمج في شرقي القدس مع المجتمع المحلي لدعم الطلبة المدمجين متوسطة.

رابعاً: الفرص التي يمكن الاستفادة منها:

هناك مجموعة من الفرص التي يمكن أن تغتنمها مدارس دمج طلبة التربية الخاصة في شرقي القدس، وهي:

- الدورات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم لتأهيل المعلمين على اساليب تدريس طلبة التربية الخاصة.
- لجان المتابعة والمسؤولة عن متابعة شؤون طلبة التربية الخاصة في مدارس ثانوية شرقي القدس.

_ بنود القانون تكفل خدمات طبية وصحية يمكن الاستفادة منها لصالح طلبة الدمج بالتوصل مع المؤسسات الطبية والصحية.

_ وجود كفاءات متخصصة في مجال التربية الخاصة يمكن الاستفادة من خبراتهم في تدريس طلبة التربية الخاصة بالتعاون مع الوزارة تحت بند التعين أو التدريب.

_ غالبية مدارس الدمج مزودة بوسائل تعليمية فاعلة يمكن استثمارها في تعليم طلبة التربية الخاصة.

_ مجتمع مدارس شرقي القدس الثانوية مجتمع عربي تدفعه عاداته وتقاليده إلى التضامن والتماسك مع أفراده يمكن الشراكة معه.

_ وجود مؤسسات مجتمع محلي داعمة يمكن التواصل معها لدعم مدارس الدمج.

_ وجود مرشدين ومرشدات تربوية يمكن الاستفادة من أدوارهم في صياغة دليل إرشادي لأولياء الأمور بأهمية دمج الطلبة وحقوقهم.

خامساً: التحديات التي تواجه تطبيق القانون المعدل 2018 بفاعلية أكبر:

- ضعف تناسق الجهود والخدمات التربوية التي تقوم بها المدارس مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم طلبة التربية الخاصة.
- ضعف معدل اللقاءات التوعوية التي تعقدها الإدارات المدرسية مع أولياء الأمور مما يحول دون اطلاعهم على واقع تعلم ذويهم من طلبة التربية الخاصة.
- نصاب المعلمين الكبير مما يحول دون تفرغ بعضهم للحصص الفردية او الإجرائية التي تخصص لطلبة التربية الخاصة.
- افتقار بعض المعلمين للتأهيل التعليمي المخصص لاستراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة مع طلبة التربية الخاصة.

- ضعف التمويل المخصص لتنفيذ الأنشطة السلوكية والتعليمية لطلبة التربية الخاصة بسبب ضعف المشاركة الاجتماعية.

بعد تحليل واقع الدمج في مدارس شرقي القدس الثانوية في ضوء القانون المعدل فإن **الاستراتيجية المقترحة لتطوير واقع الدمج** هي كما في الأبعاد الآتية:

البعد الأول: ممارسات الإدارات المدرسية

1. تعميم بنود القانون المعدل 2018 المتعلق بالدمج على المجتمع المدرسي بما فيه أولياء الأمور والمجتمع المحلي.
2. توفير استكمالات مدرسية تتعلق بالتربية الخاصة لمعلمي المواد في المرحلة الثانوية
3. تشكيل لجنة متابعة لأنشطة الدمج في المدرسة من قبل المعلمين تحت إشراف الإدارة المدرسية ، والمرشد/ة التربوي/ة.
4. وضع خطة تعليم مرنة لطلبة التربية الخاصة في المدرسة بالتعاون مع قسم الإرشاد ومعلمي التربية الخاصة والوزارة.
5. إنشاء وتمكين مجموعات عبر مواقع التواصل الاجتماعي مع أولياء الطلبة المدمجين للتواصل معهم واطلاعهم على واقع تعليم ذويهم.
6. تكثيف الاتصال مع مؤسسات المجتمع المحلي للمشاركة في الأنشطة اللامنهجية التي تخصصها المدرسة لدعم الطلبة المدمجين.
7. إرسال تقارير دورية للجان المتابعة في الوزارة حول احتياجات الطلبة المدمجين التعليمية والصحية والطبية.
8. رفع توصيات للوزارة بشأن تدريب المعلمين وتأهيلهم في أساليب تدريس طلبة الدمج الحديثة.

9. مخاطبة الوزارة حول الحاجة لمعلمين تربية خاصــة متفرغين لتدريس طلبة التربية الخاصــة فترة الحصص الفردي

10. مخاطبة الوزارة حول الحاجة بتوفير معالجين في كافة التخصــصــات الطبية ضــمن مجال التربية الخاصة لمعالجة طلبة التربية الخاصة .

البعد الثاني: ممارسات الهيئة التدريسية

1. توظيف وسائل تعليمية مشوقة لتدريس طلبة التربية الخاصة.

2. المرونة في توظيف كافة أنشطة المنهاج مع طلبة التربية الخاصة.

3. مراعاة فروق التعلم بين طلبة التربية الخاصة والطلبة العاديين.

4. دمج طلبة التربية الخاصة في الأنشطة مع الطلبة العاديين لإزالة الحواجز بينهم.

5. تعزيز طلبة التربية الخاصة وتحفيزهم بالجوائز لكسر حاجز الاغتراب والخوف لديهم.

البعد الثالث: ممارسات لجنة الارشاد والمتابعة في المدرسة.

1. إعداد دليل بالقانون المعدل الذي يكشف عن أهمية الدمج وحقوق الطلبة المدمجين وتوزيعه على أولياء الأمور.

2. رفع تقارير دورية لإدارة المدرســة حول احتياجات الطلبة المدمجين التعليمية والطبية والصــحية واتخاذ التدابير اللازمة ومخاطبة المسؤولين.

3. عقد جلسات إرشادية مع الطلبة العاديين لتوعيتهم بحقوق زملائهم من الطلبة المدمجين.

4.عداد أنشطة ترفيهية لطلبة التربية الخاصة فيها وإشراك مؤسسات المجتمع المحلي فيها.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج المتعلقة بالدراسة، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف، ومقترحات الدراسة، وتوصياتها بناءً على نتائج الدراسة.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من الدراسة:

ما واقع ممارسات دمج طلبة التربية الخاصة في مدارس القدس الثانوية في ضوء قانون 2018 للدمج ؟

أظهرت النتائج أن واقع ممارســـات دمج طلبة التربية الخاصـــة في مدارس القدس الثانوية في ضـوء قانون 2018 للدمج جاء بدرجة متوسـطة. وجاء ترتيب المجالات على النحو التالي: المجال المتعلق بحق أسـر ذوي الاحتياجات الخاصـة في تقرير مصـير أبنائهم في المرتبة الأولى، والمجال المتعلق بالمشـاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين في المرتبة الثانية، ومجال توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين في المرتبة الثالثة، ومجال تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج في المرتبة الرابعة، ومجال تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين في المرتبة الخامسة، ومجال تلبية احتياجات الدمج في المدرسة في المرتبة السادسة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة باعتبارها مرشـــدة ومســـؤولة عن متابعة ملف الدمج في المدارس خلال العام السـابق إلى أن هناك ممارسـات وتطبيق لقانون الدمج وفق (القانون المعدل2018) في مدارس القدس الشـرقية الثانوية، ولكن هذا التطبيق لم يصـل للمسـتويات العالية، ولعل ذلك يعود إلى عوامل مادية وبشرية، فليست كل المدارس الثانوية مؤهلة تماماً لتوفير كافة الخدمات التعليمية لطلبة التربية الخاصة، والمتعلقة بالوسائل التعليمية، والعلاجات الطبية، والخدمات والرعايا الصحية، كما أن الضغط الكبير الواقع على الهيئة التدريسية، وعبء النصاب، وكثرة المهام، يحول دون تفرغ

معظم المدرسين لتنفيذ حصص وأنشطة خاصة لطلبة التربية الخاصة، كما أن النتيجة تكشف عن قصور في أدوار أولياء الأمور، والمجتمع، والمؤسسات الداعمة خاصة المؤسسات الصحية المسؤولة عن توفير الأجهزة الطبية، والرعاية الصحية لطلبة الدمج وفق ما أقره القانون وكفله، وتكشف النتائج كذلك عن قصور في دور اللجان المشرفة على متابعة إجراءات تطبيق الدمج وفق (قانون 2018 المعدل).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عثمان(2022) والتي أظهرت أن الدمج التربوي لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين فيها جاءت متوسطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الأول من السؤال الأول(حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم):

أظهرت النتائج أن نتائج المجال الأول جاءت فقراته بين الكبيرة والمتوسطة، والدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة وبحكم موقعها كمرشدة تربوية وضمن نطاق اختصاصها متابعة طلبة الدمج أن أولياء أمور طلبة التربية الخاصة قد كفل لهم القانون المعدل حق اختيار طريقة تعليم أبنائهم سواء في مدارس خاصة أو حكومية مع الطلبة العاديين، كما كفل لهم القانون اختيار المدرسة لذويهم، ويكتبون إقرار بذلك، ويتابع ذلك لجنة التوصيف كما أن القانون كفل لولي الأمر حسب المادة والإقرار تغيير اطاره التعليمي ونقله من المدرسة خلال مدة لا تزيد عن سنة، ويحق لأسرة الطالب اختيار المدرسة في حال كانت هي الأقرب لمنطقة السكن ولا يحق للمدرسة رفضه.

وبالتالي فالقانون المعدل 2018 لم يهمش دور الأســـرة في تقرير مصـــير تعليم أبنائهم، واختيار مدارس تعلمهم.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراســـة هوري وشـــوشـــانا(Huri&Shoshana,2024) والتي أظهرت أن الآباء في اسـرائيل لهم الحق بصـورة كبيرة في اختيار طبيعة الإطار التعليمي لأبنائهم سـواء في مدارس خاصـة أو عادية، كما أظهرت الدراسـة تصـورات أولياء الأمور حول التغيير في القانون وآثاره على أطفالهم.

كما اتفقت النتائج مع نتائج دراســة ريدر وامســالم(Ryder, Amsalem,2024) والتي أظهرت حق أولياء المور في متابعة دمج أبناءهم بالشـــراكة مع الأطر التنظيمية، والموظفين الأكثر كفاءة والبيئات الداعمة لإدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـــة بشـــكل فعال في التعليم العادي في إسرائيل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثاني من السؤال الأول" تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين"

أظهرت النتائج أن مجال تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين جاء بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود قصـور من قبل الإدارات المدرسية والهيئات التدريسية نحو طلبة الدمج ويتمثل هذا القصور بعدم تخصيص خطط للأنشطة المتعلقة بطلبة الدمج، وقصور في تنفيذ برامج تعليمية مخصـصـــة لهم، وضـعف التعاون مع المدرسـة وأولياء طلبة الدمج، وضـعف متابعة تحصـيل ونمو طلبة الدمج، وقصـور في الأنشـطة التي تخصـصـها المدرسـة بالتعاون مع الجمعيات ومؤسـسـات المجتمع المحلي، ولعل ذلك يعود إلى تشـعب مهام الإدارة المدرسـية وعبء مهام التعليم الواقعة على الهيئات التدريسـية، وكثرة نصـابهم، وعدم تفرغهم بشـكل كافٍ يمكنهم من

تنفيذ برامج تعليمية لطلبة الدمج، كما يدلل ذلك إلى قلة أعداد المعلمين المختصين في مجال التربية الخاصة المتخصصين في تنفيذ أنشطة وبرامج تعليمية تلائم طلبة الدمج حسب احتياجاتهم، ويكشف ضعف مشاركة الجمعيات والمجتمع المحلي عن ضعف مهارات الإدارات المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية في دعم هذه الفئة من الطلبة، وقد يكون لقلة أعداد طلبة الدمج في المدرسة الواحدة عاملاً في تهميش كثير من الأنشطة التي يتوجب تنفيذها.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبابنة والخمرة(2022) والتي أظهرت أن درجة فعالية البرامج والأنشطة والخدمات والممارسات المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن جاءت متوسطة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة محمد والزكي(2023) والتي أظهرت أن مشاركة الطلبة المدمجين في الأنشطة في مدارس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة دمياط جاء بدرجة متوسطة، وأن دور الإدارات المدرسية نحو ذلك متوسط.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثالث: المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين.

أظهرت النتائج أن واقع ممارسات القانون المعدل(2018) في مجال المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين جاءت بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بناءً على طبيعة عملها كمرشدة تتابع عملية الدمج، وبناءً على دراسة سابقة بحثية قامت بها الباحثة وتناولت واقع الدمج في المدارس الأساسية، إلى قصور واضح من قبل الإدارات المدرسية والهيئات التدريسية في دمج طلبة التربية الخاصة في اللجان المدرسية المختلفة، والمسابقات التربوية، والأنشطة التي تعقد في المدارس، مثل الزيارات الميدانية لدار المسنين، أو زيارة المؤسسات، أو زيارة الأماكن الترفيهية في المجتمع، أو الرحلات التعليمية. ولعل

ذلك يعود إلى أن المدارس ترى أن طلبة التربية الخاصـــة بحاجة إلى رعاية واهتمام خاص، ولذلك يفضـلون اختيار النخبة من الطلبة العاديين، وهذا بحد ذاته ينافي حقوق الطلبة المدمجين، ويحرمهم من حق المشاركة.

وقد يُعزى ذلك إلى أن النظرة المجتمعية الإيجابية للطلبة المدمجين لم تصـل إلى المسـتويات العالية المطلوبة. هذه من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن المسـابقات والأنشـطة التي تقرها التربية لا تتلاءم مع جميع ظروف الطلبة المدمجين، ولذا تلجأ المدارس لاختيار الطلبة العاديين للمشاركة في الأنشطة. وقد يعود ذلك إلى قلة أعداد معلمي التربية الخاصة في المدارس الثانوية، مما يحول دون تفعيل دورهم في تنفيذ أنشطة مجتمعية للطلبة المدمجين.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع توصـــيات دراســـة ســـعد الدين والعطاس(2019) والتي أوصـــت بضـــــرورة تأهيل المعلمين بمدارس الدمج للقيام بدورهم تجاه المعاقين، كذلك أهمية توفير مقومات ومتطلبات الدمج من وسـائل ومعدات بالمدارس حتى يتمكن الطلاب المعاقين من ممارسـة ومزاولة الأنشطة بسهولة ويسر ومشاركة زملائهم في الأنشطة مشاركة عادلة.

كما اتفقت هذه النتيجة مع توصـيات دراسـة محمد والزكي(2023) والتي أوصـت بضـرورة إشراك تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة دمياط كغيرهم من الطلبة العاديين وأن تكون هذه المشاركة عادلة.**مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الرابع: تلبية احتياجات الدمج في المدرسة**

أظهرت النتائج أن واقع ممارسـات تطبيق القانون المعدل(2018) في مجال تلبية احتياجات الدمج في المدرسة جاءت بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بناءً على زيارتها الإرشادية لمدارس الدمج، كونها مرشدة ومسؤولة عن متابعة دمج طلبة التربية الخاصـــة في المدارس، ومتابعة قضـــاياهم، وحوارها مع الإدارات المدرســية والمعلمين، إلى تدني مســتوى الدعم المخصــص لبرامج تدريب المعلمين على أســاليب تدريس الطلبة المدمجين، وتدني مستوى الخدمات التي تقدمها المؤسسات الصحية للطلبة المدمجين من فحوصــات أو توفير أجهزة وأدوات طبية مســاعدة. كما تدل هذه النتيجة على قلة أعداد معلمي التربية الخاصة في المدارس، وضعف برامج تأهيل المعلمين.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى تدني مســتوى الاتصــال والتواصــل ما بين الإدارات المدرســية والمجتمع المحلي لتأمين احتياجات طلبة الدمج التعليمية والصــحية المختلفة، واســتجابة مؤســسـات المجتمع المحلي ليس بالمستوى المطلوب.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع توصيات دراسة سعد الدين والعطاس(2019) والتي أوصت بأهمية توفير مقومات ومتطلبات واحتياجات الدمج من وســـائل ومعدات بالمدارس حتى يتمكن الطلاب المعاقين من ممارسة ومزاولة الأنشطة بسهولة ويسر.

وقد توافقت هذه النتيجة مع توصــيات دراســة عبابنة والخمرة(2020) والتي أوصــت بالعمل على زيادة فعالية برامج وخدمات الدمج في مدارس الدمج في الأردن في ضـــوء المعايير الوطنية، والوقوف على احتياجات الطلبة المدمجين.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراســة الغامدي (2017)، والتي أظهرت أن مســتوى تطوير البيئة التعليمية لدمج الأشـــخاص ذوي الاحتياجات الخاصـــة في مدارس التعليم العام الحكومية للفتيات في مكة المكرمة في ضوء معايير الجودة الشاملة كان بين المتوسط والمنخفض، وأن هناك قصورًا في مستوى تلبية احتياجات الدمج.

ويلاحظ أن نجاح دمج طلبة التربية الخاصـــة في المدارس العادية مرتبط بمســـتوى تلبية احتياجات الدمج، سواء على صعيد البرامج التعليمية، أو الأنشطة، أو تأهيل بيئة المدرسة والغرف الصفية، أو تدريب المعلمين، أو توفير متطلبات الطلبة المدمجين من وسائل تعليمية مخصصة، وأدوات طبية، وغيرها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الخامس: لمجال توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين.

أظهرت النتائج أن واقع ممارســات تطبيق القانون المعدل(2018) في مجال توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين. جاءت بدرجة متوسطة.

ويعزى ذلك، بحكم طبيعة عمل الباحثة الميداني كمرشدة تتابع قضايا الدمج، إلى قصور في عمل اللجان المسؤولة عن متابعة شؤون طلبة التربية الخاصـة في المدارس، سواء كانت لجنة المتابعة في المدرســة أو لجان المتابعة في المديرية. ويترتب على ذلك نقص في الخدمات الطبية والصحية والتعليمية نتيجة لقلة متابعة هذه اللجان للمؤسسات والمراكز الطبية والتعليمية المسؤولة عن توفير هذه الخدمات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراســة عبابنة والخمرة(2020) والتي أظهرت النتائج أن درجة فعالية البرامج والخدمات الطبية والممارســات المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن جاءت متوسطة.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغامدي (2017)، التي أظهرت أن مستوى تطوير البيئة التعليمية لدمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام الحكومية للفتيات في مكة المكرمة، في ضوء معايير الجودة الشاملة، كان بين المتوسط والمنخفض، وأن هناك قصورًا في تلبية احتياجات الدمج، وكذلك قصورًا في مستوى الخدمات الطبية والتعليمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال السادس: تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج.

أظهرت النتائج أن واقع ممارسات تطبيق القانون المعدل(2018) في مجال تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج جاءت بدرجة متوسطة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن دور الإدارة المدرسية، ومشرفي الإدارة المدرسية، والمرشدين في متابعة تعلم الطلبة المدمجين داخل الغرف الصفية ليس بالمستوى المطلوب. وقد كشفت استجابات المعلمين على فقرات المجال في الاستبانة عن هذا الواقع، حيث أظهرت أن الزيارات الإشرافية من قبل المديرين والمشرفين لمتابعة تعلم الطلبة المدمجين لا تكون بمستوى كافٍ، مما يعني أن معدل الزيارة لا يتجاوز مرتين أو ثلاث مرات خلال العام الدراسي.

كما تكشف استجابات المعلمين عن أن دور لجان المتابعة المشرفة على تعلم الطلبة المدمجين في المدارس العادية ليس بالمستوى المطلوب والمأمول. وهذا يدل على ضعف قنوات الاتصال والتواصل بين لجان المتابعة، والمشرفين، والمعلمين، والمديرين في مدارسهم، مما يعيق الوقوف على احتياجات المعلمين التدريبية، واحتياجات طلبة الدمج من وسائل وبرامج تعليمية، وخدمات طبية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة زوين ومالي (Zwane, Malale,2018) والتي أظهرت بأن هناك حاجة لوزارة التربية والتعليم لصـياغة المنهج الجامع للتربية الخاصـة والذي يتماشـى مع السياسة الجامعية والإشرافية لتلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة لجميع الطلبة أثناء الخدمة وقبلها.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراســـة الهودلي وعمران(2021) والتي أظهرت أن مســـتوى التحديات التي يواجهها المعلمين في دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصـة في مدارس رام الله والبيرة جاءت بدرجة كبيرة، ومن هذه التحديات ومن هذه التحديات افتقار المعلمين للدعم اللازم لمعلمين الدمج من قبل الوزارة والمشـــرفين، ولجان الدمج، وندرة الزيارات الإشـــرافية لمتابعة تعلم الطلبة المدمجين في الغرف الصفية

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من الدراسة:

هل تختلف وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شـــرقي القدس في ضـــوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام(2018): باختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، عدد الطلبة، سنوات الخدمة)؟

تم الاجابة عليه من خلال الفرضيات الآتية:

1.1.5 مناقشة الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسـطات اسـتجابات معلمي المدارس الثانوية في شـرقي القدس نحو واقع ممارسـات دمج طلاب التربية الخاصـــة في ضـــوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام(2018) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات اســـتجابات معلمي المدارس الثانوية في شـــرقي القدس نحو واقع ممارســـات دمج طلاب التربية الخاصـــة في ضـــوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في جميع المجالات والدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الاناث.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن عدد المســـتجيبين على أداة الاســـتبانة الإلكترونية من الإناث (183) معلمة، وبنسبة مئوية (53.5%%) أما الذكور فكان عدد المستجيبين (159)، وبنسبة (46%) وبالتالي الفارق في عدد الاســـتجابات كان له أثر في وجود فروق بين المعلمين والمعلمات ولصالح المعلمات.

كما أنه حسب إحصائية معلمي المدارس الثانوية في القدس الشرقية للعام 2023/2022 تبين أن عدد المعلمات ما يقارب(950) معلمة، في حين عدد المعلمين ما يقارب (650).

من ناحية أخرى، تُظهر المعلمات التزاماً أكبر بالتعليمات التربوية بشـــكل عام مقارنة بالذكور، وذلك بحكم طبيعتهم كأمهات مسؤولات عن متابعة أبنائهن في المنازل أكثر من الآباء. ينعكس ذلك على طريقة تعاملهن مع الطلبة في المدارس، بما في ذلك الطلبة المدمجين. ويُعزى ذلك إلى خشـــيتهم من التقصـــير والمســـاءلة، مما يدفعهن إلى إظهار اهتمام أكبر بالتعليمات والالتزام بالإجراءات وتطبيق القوانين بشـكل أكثر دقة. وبذلك، يكنّ أكثر إدراكاً لما يحدث في المدرسـة من أنشطة وتعليمات، بما في ذلك تطبيق الدمج في المدارس.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراســة عثمان(2022) والتي أظهرت وجود فروق ذات دالة إحصـــائيا بين متوســـطات اســـتجابات معلمي المدارس الابتدائية في مدينة القدس نحو واقع الدمج تعزى لمتغير النوع الاجتماعي وكانت الفروق لصالح الذكور.

2.1.5 مناقشـــة الفرضـــية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة(α=0.05) بين متوسـطات اسـتجابات معلمي المدارس الثانوية في شـرقي القدس نحو واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام(2018) تعزى لمتغير عدد الطلبة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس نحو واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام(2018) تعزى لمتغير عدد الطلبة في المجالات(الأول والثاني والثالث والرابع والخامس) والدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح أكثر من 450 طالب.

وقد تعزى هذه النتيجة أن المدارس التي يزيد عدد طلابها عن(450) يزيد فيها ضغوط العمل خاصة فيما يتعلق بتطبيق قانون الدمج المعدل (2018)، كما يزيد الضغط على الأنشطة المدرسية، ولذلك يرى المعلمون أن تطبيق قانون الدمج المعدل(2018) يمكن إدراكه بشكل ملحوظ في المدارس التي يتزايد فيها أعداد الطلبة نظراً لوجود طلبة تربية خاصة بصور أكبر من المدارس التي يقل فيها أعداد الطلبة حيث تكون أعداد طلبة التربية الخاصة أقل وبالتالي يكون التركيز على نشاطات تطبيق قانون الدمج المعدل أقل مقارنة بالمدارس الذي يكون أعداد الطلبة فيها أكثر وبحاجة لترسيخ قوانين الدمج، والحاجة لوجود معلمين تربية خاصة ومتفرغين لتدريب وتعليم طلبة الدمج.

وقد تناولت دراسة زوين ومالي (Zwane, Malale,2018) في نتائجها ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بصياغة المنهج الجامع للتربية الخاصة والذي يتماشى مع السياسة الجامعية لتلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة لجميع الطلبة وباختلاف أعدادهم وباختلاف أعدادهم أثناء الخدمة وقبلها.

ولم تتناول الدراسات السابقة متغير عدد الطلبة حسب علم الباحثة كنتيجة بحثية، وقياس مستوى الفروق بين استجابات المبحوثين.

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس نحو واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام(2018) تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس نحو واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام(2018) تعزى لمتغير سنوات الخبرة في المجال (الأول والثاني والثالث والرابع، والسادس)، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس نحو واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 تعزى لمتغير سنوات الخبرة في مجال توفير الخدمات الطبية ومجال الرعاية الصحية للطلبة المدمجين والدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح (10) سنوات وأكثر.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القانون المتعلق بالدمج، والذي تم تعديله في عام (2018)، هو قانون إلزامي تم تعميمه على جميع المدارس الحكومية والخاصة في شرقي القدس. وبالتالي، كان من الواجب على الإدارات المدرسية تعميمه على كافة المعلمين، بغض النظر عن سنوات خبرتهم، وتوضيح حقوق أهالي طلبة التربية الخاصة في اختيار مدارس الدمج. كما تضمن ذلك

إلزام المعلمين بتطبيق القانون وتنفيذ أنشـطة متنوعة لدمج الطلبة وتلبية احتياجاتهم. وهذا ما يدركه المعلمون، سواء كانوا في الخدمة لأكثر من (10) سنوات أو أقل.

أما فيما يتعلق بتوفير الخدمات الطبية والرعاية الصـحية للطلبة المدمجين، فقد أظهرت النتائج أن الفروق جاءت لصـالح المعلمين الذين لديهم أكثر من (10) سـنوات من الخبرة. ويعزى ذلك إلى أن المعلم الذي يمتلك خبرة تتجاوز (10) سـنوات يكون أكثر إدراكًا لمسـتوى الخدمات الطبية والرعاية الصـحية المقدمة من قبل الوزارة، من خلال ملاحظاته ومشـاهداته اليومية. كما أن خبرته الطويلة في التعامل مع الطلبة المدمجين تمنحه فهمًا أفضل لمستوى الخدمات الطبية والصحية التي يتلقونها. بالإضـافة إلى ذلك، فإن الزيارات الإشـرافية المتكررة على مدار السـنوات السـابقة والحالية تسـاعد في الوقوف على احتياجات الطلبة المدمجين من خدمات طبية ورعاية صـحية، حيث ترتبط هذه الخبرة بالمشـاهدات الواقعية والتطبيقية لدور اللجان في توفير هذه الخدمات خلال سـنوات التدريس الطويلة.

اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسـة عثمان(2022) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصـائياً بين استجابات المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة واقع الدمج التربوي لطلبة الاحتياجات الخاصـة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس.

كما اختلفت مع دراسـة عبد النبي(2022) والتي أظهرت عدم فروق بين اسـتجابات المعلمين تعزى لمتغير سـنوات الخبرة نحو واقع مواجهة مشـاكل الدمج لذوي الاحتياجات الخاصـة بمدارس التعليم العام المدمج بها فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بمنطقة نجران في السعودية

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما التحديات التي تواجه معلمو المدارس الثانوية في شرقي القدس في دمج طلبة التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص(2018)؟

أظهرت النتائج أن أعلى التكرارات جاءت مع الفقرتين" ضعف المستوى الأكاديمي لطلبة التربية الخاصة مقارنة مع الطلبة العادية مما يعيق ختم المنهاج"، و" ضعف برامج تدريب المعلمين في التربية الخاصة"، و" غياب الوعي الكافي لدى الطلبة العاديين وأولياء الأمور بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة"، و"افتقار كثير من المعلمين للأساليب التدريسية الملائمة لتعليم طلبة التربية الخاصة"، و" ضعف تعاون أولياء أمور طلبة التربية الخاصة مع المدرسة" و"ضعف تقبل الطلبة العاديين للطلبة المدمجين"، و" التنمر الذي يتعرض له طلبة التربية الخاصة من قبل الطلبة العاديين"، و"ضعف تعاون الجهات العلية في تلبية احتياجات الطلبة المدمجين من أدوات ولوازم صحية"، و"قلة الدعم المادي من قبل المجتمع المحلي لدعم تعلم طلبة التربية الخاصة"، و" البيئة الصفية غير ملائمة لتدريس كثير من طلبة التربية الخاصة".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن غالبية مدارس الدمج وهي مدارس عادية تفتقر إلى وجود معلمين متخصصين في مجال التربية الخاصة، ولذلك فمعلمي التخصصات الأكاديمية يحرصون على إعطاء الحصة الدراسية وختم المنهاج، ولذلك لا يجدون الوقت الكافي لتنفيذ حصص خاصة بطلبة الدمج خاصة أن عدد منهم لا بأس به يعانون من بطء التعلم، وهذا يتطلب وجود معلمين تربية خاصة، فالمعلم العادي لا يملك الخبرة الكافية في انتقاء الأساليب التعليمية والتربوية المتخصصة لتعليم طلبة التربية الخاصة، هذه من الناحية التعليمية ومن ناحية أخرى ونظراً لأن ثقافة المجتمع حول الدمج ما زالت متوسطة وعليه فوعي الطلبة العاديين والمعلمين بأهمية دمج

طلبة التربية الخاصة في المدارس العادية ليس بالمستوى المأمول وهذا ما يفسر تنمر بعض الطلبة العاديين على طلبة الدمج في المدارس العادية، ولعل قلة النشـطة المخصـصـة لطلبة الدمج في المدارس العادية يعود إلى قلة البرامج التدريبية للمعلمين، وقلة الدعم المخصـص لهذه الفئة من الطلبة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسـة سـعد الدين والعطاس(2019) والتي أظهرت أن إن واقع تطبيق عملية الدمج في مدارس مدينة جيزان لم يتم بالصـورة المطلوبة إذ تنقصـها الكثير من المقومات، المهارات التي يمتلكها معلمي التربية الخاصـة لتطبيق عملية الدمج داخل مدارس مدينة جيزان لا تتناسـب مع متطلبات الدمج، وذلك لقلة خبرات هؤلاء المعلمين وعدم تدريبهم للتعامل مع المعاقين.

واتفقت مع نتائج دراسة دراسة زوين ومالي (Zwane, Malale,2018) والتي كشفت معوقات التي تحول دون تنفيذ دمج التربية الخاصـة في التعليم في المدارس الثانوية في سـوازيلاند مملكة إسواتيني حالياً في أفريقيا وهي الافتقار إلى المرافق في المدارس الحكومية وعدم كفاءة المعلمين في تحديد المتعلمين الذين يواجهون تحديات التعلم في الصفوف الدراسية.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما سـبل مواجهة التحديات التي تواجه معلمو المدارس الثانوية في شـرقي القدس في دمج طلبة التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص2018؟

أظهرت النتائج أن أعلى التكرار جاءت مع الفقرتين " توفير برامج تدريب في أسـاليب تدريس طلبة التربية الخاصـة"، و"تعيين معلمين متخصـصـين في التربية الخاصـة"، ويليها " توعية الطلبة

العاديين وأولياء الأمور بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة"، و"مخاطبة مؤسسات المجتمع المحلي لدعم الطلبة المدمجين في المدارس"، ، "زيادة وتيرة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة لدعم ذويهم من الطلبة المدمجين من خلال اللقاءات والاجتماعات"، و" تفعيل دور الارشاد التربوي في ردع سلوك التنمر من قبل الطلبة العادين الوزارة والبلديات لتوفير غرف صفية تلائم الطلبة العاديين والطلبة المدمجين"".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن مواجهة تحديات ممارسات الدمج يتطلب تأهيل معلمي التخصصات الأكاديمية نظراً لقلة أعداد معلمي التربية الخاصة في المدارس العادية، ويكون التأهيل بتدريب المعلمين على أساليب تدريس طلبة التربية الخاصة، ومخاطبة وزارة التربية والتعليم لتعين معلمين متخصصين في مجال التربية الخاصة لأنهم يملكون المعرفة والخبرة في التعامل مع طلبة التربية الخاصة وتدريسهم، كما أن نجاح الدمج في المدارس يتطلب دعم المجتمع، وتعاون الأهالي، وتفعيل دور الإرشاد التربوي في المدارس، فوجود الدعم الكافي يحفز المعلمين على تنفيذ أنشطة منهجية ولامنهجية يشركون فيها طلبة التربية الخاصة، وتعاون الأهل يشجع على تواصلهم المستمر مع المدرسة من خلال اللقاءات والاطلاع على ظروف أبنائهم وتعلمهم، ووجود إرشاد تربوي فاعل في المدارس يعزز توعية الطلبة العاديين والحد من حالة التنمر على طلبة التربية الخاصة.

وقد اتفقت مع نتائج دراسة الهودلي وعمران(2021) والتي أظهرت أن من سبل التغلب على التحديات التي تواجه الدمج في مدارس رام الله والبيرة تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام ومع نوع الإعاقة بشكل خاص.

وقد اتفقت هذه النتائج مع توصيات دراسة سعد الدين والعطاس(2019)، حيث أوصت بضرورة تأهيل المعلمين بمدارس الدمج للقيام بدورهم تجاه المعاقين. كذلك أهمية توفير مقومات

ومتطلبات الدمج من وسـائل ومعدات بالمدارس حتى يتمكن الطلاب المعاقين من ممارسـة ومزاولة الأنشطة بسهولة ويسر.

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

ما الاسـتراتيجية المقترحة لتطوير ممارسـات معلمي المدارس الثانوية في شـرقي القدس لدمج طلبة التربية الخاصـة في المدارس الثانوية في ضـوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام(2018)؟

بناء على نتائج الأسئلة السابقة تعزو الباحثة صياغة استراتيجية مقترحة لتطوير ممارسات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس لدمج طلبة التربية الخاصة في المدارس الثانوية في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام(2018) تأتي في ضوء نتائج الدراسة التي كشفت عن وجود تحديات تتعلق بتطبيق قانون الدمج وتتمثل بقلة معلمي التربية الخاصة، وضعف تدريب المعلمين العاديين في تنفيذ أنشطة مخصصة، أو ممارسة التعليم بما يتوافق مع احتياجات طلبة التربية الخاصة، وفي ضوء قلة الدعم المجتمعي، وضعف تعاون الأهالي، وقلة وعي الطلبة، وقلة برامج الدعم من قبل الرعاية الصحية والطبية، وقلة متابعة اللجان، وعليه جاءت هذه الاستراتيجية وفق الآتي:

البعد الأول: ممارسات الإدارات المدرسية

1. تعميم بنود القانون المعدل 2018 المتعلق بالدمج على المجتمع المدرسي بما فيه أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

2. تشكيل لجنة متابعة لأنشطة الدمج في المدرسة من قبل المعلمين تحت إشراف الإدارة المدرسية ، والمرشد/ة التربوي/ة.

3. وضـع خطة تعليم مرنة لطلبة التربية الخاصـة في المدرسـة بالتعاون مع قسـم الإرشـاد ومعلمي التربية الخاصة والوزارة.

4. إنشـاء مجموعات عبر مواقع التواصـل الاجتماعي مع أولياء الطلبة المدمجين للتواصـل معهم واطلاعهم على واقع تعليم ذويهم.

5. تكثيف الاتصـال مع مؤسـسـات المجتمع المحلي للمشـاركة في الأنشـطة اللامنهجية التي تخصصها المدرسة لدعم الطلبة المدمجين.

6. ارسـال تقارير دورية للجان المتابعة في الوزارة حول احتياجات الطلبة المدمجين التعليمية والصحية والطبية.

7. رفع توصـيات للوزارة بشـأن تدريب معلمين التربية العادية وتأهيلهم في أسـاليب تدريس طلبة الدمج الحديثة.

8. مخاطبة الوزارة حول الحاجة لمعلمين تربية خاصـة متفرغين لتدريس طلبة التربية الخاصـة فترة الحصص الفردية.

9. مخاطبة البلديات ومؤسـسـات المجتمع المحلي لتأمين مواصـلات لطلبة التربية الخاصـة ممن تعيقهم ظروفهم المادية من دفع تكاليف المواصلات إلى المدرسة.

البعد الثاني: ممارسات الهيئة التدريسية

1. توظيف وسائل تعليمية مشوقة لتدريس طلبة التربية الخاصة.

2. المرونة في توظيف كافة أنشطة المنهاج مع طلبة التربية الخاصة.

3. مراعاة فروق التعلم بين طلبة التربية الخاصة والطلبة العاديين.

4. دمج طلبة التربية الخاصة في الأنشطة مع الطلبة العاديين لإزالة الحواجز فيما بينهم.

5. تعزيز طلبة التربية الخاصة وتحفيزهم بالجوائز لكسر حاجز الاغتراب والخوف لديهم.

البعد الثالث: ممارسات لجنة الارشاد والمتابعة في المدرسة.

1. إعداد دليل بالقانون المعدل الذي يكشف عن أهمية الدمج وحقوق الطلبة المدمجين وتوزيعه على أولياء الأمور.

2. تقدير تقارير دورية لإدارة المدرسة حول احتياجات الطلبة المدمجين التعليمية والطبية والصحية لاتخاذ التدابير اللازمة ومخاطبة المسؤولين.

3. عقد جلسات إرشادية مع الطلبة العاديين لتوعيتهم بحقوق زملائهم من الطلبة المدمجين.

4. إعداد أنشطة ترفيهية لطلبة التربية الخاصة فيها وإشراك مؤسسات المجتمع المحلي فيها.

توصيات الدراسة

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. عقد ورش تدريبية لمعلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس للتعريف بالقانون المعدل(2018) لدمج طلبة التربية الخاصة.

2. تبادل الزيارات بين مدارس معلمي الذكور ومدارس معلمات الإناث في شرقي القدس للاستفادة من تجربة مدارس معلمات الإناث الثانوية في ممارسات تطبيق القانون المعدل (2018) في دمج طلبة التربية الخاصة.

3. عقد ورش تدريبية لمدارس شـــرقي القدس الثانوية التي يقل فيها أعداد الطلبة بالقانون المعدل(2018) لدمج طلبة التربية الخاصة.

4. ارسال تقارير دورية للجان المتابعة لتطبيق القانون المعدل الخاص بدمج طلبة التربية الخاصة في مدارس شـــرقي القدس الثانوية في الوزارة حول احتياجات الطلبة المدمجين التعليمية والصحية والطبية.

مقترحات الدراسة: تقترح الباحثة ما يلي:

1. الأخذ بالاستراتيجية المقترحة لتطوير ممارسات معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس لدمج طلبة التربية الخاصـــة في المدارس الثانوية في ضـــوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018.
2. إعداد دليل بالدمج التربوي من قبل لجنة الإرشـــاد في المدارس وتعميمها على المعلمين والطلبة وأولياء الأمور.
3. إجراء دراسـات بحثية مماثلة في محافظات أخرى من الوطن ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسـة الحالية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، موسى. (2005). *الإعاقة في الوطن العربي*، بيروت: دار النهضة.

أبو السعد، طارق.(2017). *دليل استرشادي لتوضيح دور الأخصائي فى المدرسة مع الطلاب المعاقين وطلاب الدمج للعام الدراسي 2017/2016*، مديرية التربية والتعليم محافظة البحيرة، مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بالمديرية المركزية.

ابو مصيفير، ابتسام اعتيق.(2017). *دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع اطفال ما قبل المدرسة من وجية نظر المعلمات والمديرات*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء، غزة، فلسطين.

الأتربي، هويدا.(2017). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، 37، ص 485- 578.

أحمد، زينب.(2018). *المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدينة بورتسودان*، شبكة المؤتمرات العربية، جامعة البحر الأحمر، تركيا.

الأحمري، ريم منصور سعيد.(2012). *الرضا الميني لدى معلمات الإعاقة البدنية وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى الطالبات المدمجات وغير المدمجات في المملكة العربية السعودية*،(رسالة ماجستيرغير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، السعودية.

اعتيق، أبو مصغير.(2017). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات والمديرات،(رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء، غزة، فلسطين.

البدارنة، ليالي بدران. (2017). *درجه ممارسه مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية وعلاقتها بأداء المستشارين من وجهه نظر المعلمين"*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، اربد، الأردن، جامعة اليرموك.

بدوي، محمد. (2004). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وارتباطها ببعض المتغيرات*، المؤتمر الثاني عشر، التعليم للجميع –التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي، جامعة حلوان .28 –29مارس.

بطرس، حافظ.(2009). *سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بعيرات، محمد، والزريقات، إبراهيم.(2015). مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعليمية في المدارس العادية وعلاقته بجنسهم ومؤهلهم العلمي وعدد أفراد الأسرة، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 10(2)، ص ص 559-589.

بن زيان، مليكة.(2019). اســتراتيجيات التدريس الحديثة : اســتراتيجية التعلم بالأقران أنموذجا، *مجلة التكامل*، العدد(7)، 90- 104.

بن قيدة، مسعودة؛ قزيم، محمد.(2021). المقومات الأساسية لاستراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، 3(4)، 243-260.

جرادات، إدريس محمد صــقر. (2010). التجربة الفلســطينية في دمج ذوي الإعاقات الجســدية والحركية في المدرسة الحكومية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، ع 4 ، 19 - 42. .

جريش، دنيا.(2023). أراء معلمي مدارس الدمج حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصـــة بمدارس التعليم العام في ظل قرار الدمج 252 لسنة 2017، *المجلة العلمية*، 39(4)، ص 2- 39.

الجمال، رانيا عبد المعز.(2009). *تعليم الأطفال المكفوفين بين الواقع والمأمول*، الإســكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

الجوالدة، فؤاد عيد.(2015). *قضــايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصــة*، عمان، الأردن: دار الاعصار العلمي.

جوهري، ابتسـام؛ عطاء الله، أمينة.(2023). أهمية التربية الخاصــة ودور الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة، *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، 5(3)، ص 153-171.

الحاج، أحمد.(2013). *أصول التربية*، دار المناهج، الأردن.

حامد، أميرة؛ مختار، مروة.(2019). بعض مشــكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصــة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة الدقهلية وكيفية مواجهتها، *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، 68(68)، ص 1071-1142.

الحبيب، أحمد.(2018). *اتجاهات الإداريين والمعلمين نحو دمج الطلبة الصـــم في المدارس العادية في دولة الكويت*، (رســالة ماجســتير غير منشــورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة أل البيت، المفرق، الأردن.

حجازي، نظمية.(2024). المشكلات التي تواجه أخصائي التربية الخاصة في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من وجهة نظرهم، *مجلة العلوم الاجتماعية*، 31، ص 459- 488.

حســين، هالة أحمد.(2015). معوقات تحقيق أهداف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة العادية من وجية نظر المعلمين، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،3(9)، 389-421.

الحمد، علي؛ العتوم، نعيم.(2016). *الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحمود، فرات عبد الكريم.(2018). *المعوقات التي تواجه تطبيق ســياســة دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة جرش من وجية نظر المديرين والمعلمين*،(رسالة ماجستيرغير منشورة)، كلية التربية، جامعة جرش، الأردن .

الخشرمي، سحر أحمد.(2000). المدرسة للجميع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، *مجلة جامعة الملك سعود*، الرياض، 16(2)، ص ص793-842.

الخشرمي، سحر. (2003). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية، 2(16)،323-368.

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

الخطيب، جمال. (2004). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية*، الأردن، عمان: دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال.(2012). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية*، الطبعة الثالثة، دار وائل للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال.(2018). *تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية*، الطبعة الخامسة، دار وائل للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، (2004). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية*، الأردن، عمان: دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى.(2009). *المدخل إلى التربية الخاصة*، دار الفكر، الأردن.

الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى.(2014). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر، ط4.

درويش، محمد.(2012). الدمج الواقع والمأمول دراسة تحليلية ، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، 20(1)،272-280.

الرفاعي، عالية.(2018). معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق من وجهة نظر معلميهم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 16(3)، ص121-152.

الروسان، فاروق.(2009). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، عمان، الأردن، دار الفكر .

زبيدات، إيهاب؛ ودلاشة، وليد.(2019). الاحتواء والكفاءة الذاتية والتعاطف مع الطلاب الذين يعانون من اضطراب تعليمي محدد: الاختلافات بين المعلمين في التعليم النظامي والمعلمين في التعليم الخاص في المجتمع العربي في إسرائيل، دوائر البحث والدراسة التعليمية، *المجلة الإلكترونية كلية ديفيد يلين*، القدس، مجلد(8).

الرويلي، عايد.(2015). *فاعلية استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تدريس الرياضيات على مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر تعليم وتعلم*

الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ص337 – 372.

رياض، كاظم؛ مرتضى، عبد الحسين.(2014). واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة في محافظة بابل، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 18، ص 482-498.

الزارع، نايف بن عايد.(2014). اتجاهات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السعوديين المقيمين في الأردن نحو دمج أطفالهم في المدارس العادية، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 3(12)، ص ص61-83.

زيدان، حنان؛ صادق، فاروق.(2009). الاتجاهات العامة نحو الدمج الشامل وعلاقتها بالتفاعل الكفء بين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم من التلاميذ، *مجلة دراسات نفسية*، 2(19)، ص 417-499.

سيسالم، كمال سالم.(2001). *الدمج في فصول ومدارس التعليم العام*، العين، دار الكتاب الجامعي.

شاش، سهير محمد. (2009). *استراتيجيات التدخل المبكر والدمج*، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

شاش، سهير محمد.(2002). *التربية الخاصة للمعاقين بين العزل والدمج*، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ط2.

شاش، سهير .(2016). *استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة*، مصر، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ط1.

شتيوي، حسني.(2015). *الأنظمة والتشريعات في التربية الخاصة*، مكتبة الرشد، الرياض.

الشمري، زيد.(2019). *تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج النظرية والتطبيق*، الكويت: مكتبة الكويت الوطنية للنشر، ط2.

الشناوي، رقية.(2020). تصور مقترح لمواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة دمياط، *مجلة كلية التربية*، 74، ص 252- 274.

الشهراني، منيرة، (2022)، اتجاهات المجتمع السعودي نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في رياض الأطفال ضمن التربية الخاصة, *المجلة التربوية الإلكترونية*، تم الرجوع إليها من خلال الموقع الإلكتروني:https://educationmag.net/2021/11/07/inclusion

شوكت، محمد.(2017). *مقدمة في التربية الخاصة*، القاهرة: مطبعة العبير للنشر والتوزيع.

عبابنة، غيث؛ الخمرة، حاتم.(2020). واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 28(5)،847-871.

عبد الباري، ماهر.(2010). *استراتيجيات الفهم المقروء*، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.

عبد الفتاح، أريج عقاب.(2018). *اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع أقرانهم في مدارس محافظة سلفيت الحكومية*،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

عبد المنعم ، أحلام.(2017). *برنامج مقترح للممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية لزيادة فعالية فريق العمل في دمج المعاقين بمدارس التعليم الابتدائي : دراسة مطبقة على مدارس الدمج التابعة لليونيسيف بإدارة أسيوط التعليمية*, (رسالة ماجستير غير منشورة), كلية الخدمة الاجتماعية, أسيوط .

عبد المنعم ، أحلام.(2017). *برنامج مقترح للممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية لزيادة فعالية فريق العمل في دمج المعاقين بمدارس التعليم الابتدائي : دراسة مطبقة على مدارس الدمج التابعة لليونيسيف بإدارة أسيوط التعليمية*,(رسالة ماجستير غير منشورة), كلية الخدمة الاجتماعية, أسيوط .

عبد المولى، دعاء؛ البنا، زينب؛ محمد، سمية.(2020) الاتجاهات الحديثة في دمج الأطفال ذوي القدرات الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة، *مجلة البحوث العلمية في الطفولة*، العدد(2020)،1-25.

عبد النبي، فادية.(2022). واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 11(2)، ص 449- 475.

عبد شنبور، أمل.(2013). *الدمج الشامل ومفهوم التعليم للطلاب المعوقين في فصول الدمج*، القاهرة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبدات، روحي مروح. (2010). المشكلات التي تواجه الدمج التعليمي لذوي الإعاقة البصرية في دولة الإمارات العربية المتحدة، *سلسلة دراسات واقع الإعاقة في دولة الإمارات*، العدد(1)، 1-31.

العتيبي، مسفر.(2018). *مقدمة في التربية الخاصة*، دار شعلة الإبداع للطباعة والنشر، مصر.

عثمان، فيفيان. (2022). واقع الدمج التربوي لطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين فيها ،*المجلة العربية للنشر العلمي*، العدد(42)،438 .

العجمي، حمد.(2012). اتجاهات مديري ومعلمي مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس التعليم العام نحو الدمج التربوي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، *المجلة التربوية*، 105(27)، ص 47-96.

عمر، محمد كمال.(2011). *اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الاوتيزم مع أقرانهم العاديين*، المؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها، 17-18 يوليو 2011.

العمرين عاطف. (2019). أثر استراتيجية التعلم باللعب في اكتساب الطلبة مهارات الأداء الإملائي واتجاهاتهم نحوها لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، ٣ (٢١)،٤٤ – ٦٥ .

العنزي، طلال.(2016). *الصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه معلمي مدارس التربية الخاصة في محافظة القريات*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن.

عياد، حنين.(2021). *واقع سياسة التعليم الجامع في ضوء بعض معايير الجودة في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين*، (رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة القدس، فلسطين.

العيد، وليد.(2023). *محاضرات الدمج المدرسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي*، جامعة ابن خلدون، تيارت.

الغامدي، منال بنت أحمد. (2017). تطوير البيئة التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد(194) ، 266 – 306.

غانم، بتول.(2015). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين، *مجلة جامعة الأقصى*،19(1)، 257-292.

غانم، محمد.(2006). *مقدمة في الإرشاد النفسي والأسس والمفاهيم والتقنيات*، الإسكندرية: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

الغزالي، سعيد. (2011). *تربية وتعليم المعوقين سمعيا , عمان*، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الفرجاني، نجاة.(2021). دمج أطفال التوحد في المدارس العادية، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية العجيلات- جامعة الزاوية، *مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، 2، ص 343-355.

القريطي، عبد المطلب.(2010). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام: دواعيه وفوائده وأشكاله ومتطلباته مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي،مجلة الارشاد النفسي، مصر، 2(27)،22-46.

القريوتي، إبراهيم أمين.(2009). اتجاهات المديرين والمعلمين نحو الدمج التربوي لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 3(1)، ص ص24-46.

القمش، مصطفى نوري.(2011). *اضطرابات التوحد الأسباب ــ التشخيص ــ العلاج ــ* دراسات عملية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قوطة، مروة.(2020). تصـــور مقترح لمواجهة تحديات مدارس ذوي الاحتياجات الخاصـــة في محافظة دمياط، *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، 12(1)، ص 431- 468.

كامل، إســـماعيل أحمد.(2018). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصـــة مع الطلبة العاديين، *مركز البحوث النفسية بجامعة بغداد*، العدد(27)، ص ص 177-178.

كبوس، فطيمة.(2018). *التربية الخاصـة ودورها في التأهيل الاجتماعي للمعاق حركيا*، (رسـالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد الصديق بن يحي، الجزائر.

محمد، دنيا والزكي، أحمد.(2023). واقع دور الإدارة المدرســـية في تربية المواطنة لذوي الاحتياجات الخاصـة المدمجين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسـي بمحافظة دمياط، *مجلة كلية التربية بجامعة دمياط*، 38(84)، 295-333.

محمد، عفاف؛ أحمد، محمد؛ عز الدين، عودة.(2020). الصـــعوبات التي تواجه دمج ذوي الإعاقة الحركية في التعليم النظامي بمرحلة الأساس بولاية جنوب دارفور، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(5)، ص 151- 175.

محمد، علي الحاج.(2007). *التخطيط المدرســـي الاســـتراتيجي قاعدة انطلاق التنمية البشـــرية المستدامة*، (ط1)، عمان: دار الروافد للطباعة والنشر والتوزيع.

مراد، حسام.(2019). متطلبات تطوير نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصـة في المدارس العادية الحكومية- رؤية مقترحة، *مجلة كلية التربية*، جامعة دمياط، ع(73)،10-32.

مرسي، سامي.(2015). *التربية الخاصة وفئاتها: رؤية شاملة*، الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

معزة، نجاة؛ ياحي، ســـارة.(2015). *التربية الخاصـــة ودورها في دمج الطفل المتوحد*،(رســـالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل.

ملحم، ميســـون.(2020). *دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صـــعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصـــة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضـــر من وجهة نظر المديرين والمعلمين: مشـكلات وحلول مقترحة*،(رسـالة دكتوراه، كلية التربية)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ملحم، ميسـون؛ أبو الرب، ماجدة؛ عليمات، صـالح.(2021). دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صـــعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصـــة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل

الخط الأخضـــر من وجهة نظر المديرين والمعلمين، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 12(33)، ص ص 225-238.

منصـــور، ســـمية وعواد، رجا . (2012). تصـــور مقترح لنظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة بمرحلة رياض الأطفال في سـوريا في ضـوء خبرة بعض الدول (دراسـة مقارنة)،*مجلة جامعة دمشق*، 38(1)، 301-265.

المهيري، عوشـــة.(2008). اتجاهات المعلمات نحو دمج المعاقين ســمعيا في المدارس العادية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة،23(25)،181-208.

مؤنس، خالد؛ جمعة، أمجد.(2013). *ملامح التعليم الجامع والصديق في شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم. ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسـي التأصـيل الاسـلامي في علم النفس*، فلسـطين: قسـم علم النفس بكلية التربية في الجامعة الاسـلامية وقسـم علم النفس بكلية التربية في جامعة الأقصى.

هاني، عماد.(2020). متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقة الهنية البســـيطة مع أقرانهم العاديين في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين وإدارات المدارس، *مجلة كلية التربية الأساسية*، 27(11)، 254-277.

الهويمل، موضـــي.(2021). التحديات التي تواجه قادة مدارس التربية الخاصـــة، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 12(2)، ص 25-51.

الوابلي، عبد الله.(2008). *المفاهيم الأســـاســـية للتربية الخاصـــة*، المكتبة المركزية الناطقة، السعودية.

الواقفي، راضي.(2004). *أساسيات التربية الخاصة*، عمان، الأردن: جهينة للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (2018) *الإدارة المركزية لشـــئون التربية الخاصـــة والإدارة العامة للتربية الخاصة*, نشرة التوجيهات الفنية والإدارية للدمج.

وزراه التربية والتعليم.(2018). قانون 2018 لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـــة، الخط الأخضر.

يحيى، خوله احمد. (2006). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يماني، شـــرين.(2020) معوقات دور الأخصـــائي الاجتماعي في تحقيق الدمج الاجتماعي لجماعات المعاقين ذهنيا ومقترحات التغلب عليها، *مجلة دراســـات في الخدمة الاجتماعية*، 2(49)، 347-388.

المواقع الإلكترونية:

اتفاقية الأمم المتحدة.(2021). اتفاقية حقوق الإنسان، تم الرجوع إليه من خلال الرابط الآتي:
https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilit

مقام.(2024). قانون حقوق المعاقين، تم الرجوع إليه بتاريخ2024/6/1 على الموقع:
https://maqam.najah.edu/legislation/196/

المراجع الأجنبية:

Boyd, M,.(2018). Public and Private School Principals' Knowledge of Special Education Law, ProQuest LLC, Ed.S. Dissertation, University of Nebraska at Omaha.

Chwen, Y: et, al. (2007). The Role of cognition and adaptive behavior in employment of People with mental retardation, research in developmental disabilities, RIDD- 599, p.3.

Cooner, D. et al. (2005). Preparing Principals for Leadership in Special Education: Applying ISLLC Standards, Journal of principal preparation and Development ،vol.6.p1,2005.

Ferreira, M; Reis-Jorge, J,.(2022). Implementation of the Legal Framework for Inclusive Education in Portugal (Decree-Law 54/2018) -- A Qualitative Assessment by Primary and Secondary School Teachers, Journal of Pedagogy, v13 n2 p55-76.

Hashmi, S., I. K. Khan, and N. Khanum. 2017. "Inclusive Education in Government Primary Schools: Teacher Perceptions." Journal of Education and Educational Development 4 (1),1-20

Hellmich, F., M. F. Löper, and G. Görel. 2019. "The Role of Primary School teachers' Attitudes and Self-efficacy Beliefs for Everyday Practices in Inclusive Classrooms–A Study on the Verification of the 'Theory of Planned Behaviour'." Journal of Research in Special Educational Needs 19: 36–48.

Huri, O., & Shoshana, A. (2024). One step forward or two steps back? The attitudes of parents of students with disabilities regarding the amendment to the special education law in Israel. Journal of Research in Special Educational Needs, 24(2), 417-428. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12640.

Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. International Journal of Inclusive Education, 27(1), 54-71.

Kazanopoulos, S., Tejada, E., Basogain, X., & Mouchritsa, M. (2023). Inclusion of Students With Special Educational Needs and the COVID-19 Pandemic: The Collaboration of School and Family in Distance Education Conditions. In Managing Pandemic Isolation With Literature as Therapy (pp. 171-188). IGI Global.

Keles, S., ten Braak, D., & Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. Scandinavian Journal of Educational Research, 68(3), 431–446. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277.

Kimhi, Y., & Bar Nir, A. (2024). Balancing special education knowledge and expertise in teacher training programs. Teaching Education, 1–17. https://doi.org/10.1080/10476210.2024.2327861.

Musa, S. H. (2021): Something Important For Special Education In Malaysia, Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 12(11), 5211-5216.

Odongo, G., and R. Davidson. 2016. "Examining the Attitudes and Concerns of the Kenyan Teachers Toward the Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classroom: A Mixed Methods Study." International Journal of Special Education 31 (2): n2.

Rakap, S., and L. Kaczmarek. 2010. "Teachers' Attitudes Towards Inclusion in Turkey." European Journal of Special Needs Education 25 (1): 59–75.

Ruijs, N.M. & Peetsma, T.T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs.Reviewed Educational research Reviews, 4, 67-79.

Saloviita, T., and S. Consegnati. 2019. "Teacher Attitudes in Italy After 40 Years of Inclusion." British Journal of Special Education 46 (4): 465–479.

Satoshidachi,(2011); Social Integration in Post- Multiculturalism: An Analysis of Social Integration Policy in Post-war Britain International Journal of Japanese Sociology, Number 20.PP 108-120.

Snyder,L, Garriott,P, Aylor,M.(2011). Inclusion Confusion: Putting the Pieces Together, Teacher Education and Special Education The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children 24(3):198-207.

Štemberger, T., and V. R. Kiswarday. (2018). "Attitude Towards Inclusive Education: The Perspective of Slovenian Preschool and Primary School Teachers." European Journal of Special Needs Education 33 (1): 47–58.

الملحقات

ملحق(1) قائمة أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة	التعديلات المطلوبة
1	أ. د فخري دويكات	أصول تربية	جامعة القدس المفتوحة / فرع طوباس	تسمية الأداة بقانون التعليم الخاص توحيد المصطلحات
2	أ. د يوسف عواد	الصحة النفسية	جامعة القدس المفتوحة/ فرع نابلس	الأداة صالحة مع تعديل بعض الأخطاء الإملائية البسيطة
3	أ. د. إياد أبو بكر	خدمة اجتماعية وتربوية	جامعة القدس/ أبو ديس	الأداة ممتازة ولكن بحاجة الى توحيد المصطلحات
4	د. عمر نصرالله	علم نفس	جامعة القدس/ أبو ديس	الأداة جيدة ولكن يجب تحديد العينة من وجهة نظر المعلمين إعادة صياغة بعض الفقرات
5	د. ياسر صندوقة	تربية خاصة	جامعة القدس/أبو ديس	يجب تحديد عينة الدراسة في الاستبيان أي في عنوان الدراسة من وجهة نظر المعلمين
6	د. إيناس عيسى	إدارة تربوية	جامعة النجاح الوطنية	الاستبانة جيدة يجب تحديد العينة من وجهة نظر المعلمين ومراعاة الأخطاء الإملائية
7	د. سندس أو سباع	تربية خاصة	جامعة القدس/أبو ديس	الأداة جيدة بحاجة الى إعادة صياغة لبعض الفقرات
8	د. أحمد قعدان	خدمة اجتماعية	جامعة فلسطين التقنية/ خضوري	الاستبيان جيد مفضل إضافة من وجهة نظر المعلمين
9	د. سهام ملاعبي	تربية خاصة	كلية أونو الأكاديمية	الاستبيان شامل لكل المجالات الي تخص قانون التربية الخاصة المعدل 2018
10	د. محمد عمارنة	قانون	جامعة القدس/ أبو ديس	الأداء ممتازة ولكن بحاجة الى توحيد المصطلحات

ملحق (2): الاستبانة بصورتها الأولية

دكتوراه في التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا

تحية احترام وتقدير وبعد

تقوم الباحث بدراسة ميدانية عنوانها " **واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018- استراتيجية مقترحة"**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الدكتوراه في التربية الخاصة ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد هذه الاستبانة كأداة ، لذا يُرجى التكرم بالإجابة على الفقرات المطروحة في هذه الاستبانة والتي تتكون من ( ) فقرة، علماً بأن البيانات الواردة في الاستبانة ستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة: فيفيان عثمان

القسم الأول:

أولاً : البيانات الشخصية

1) النوع الاجتماعي : ا. أنثى ☐ ب. ذكر ☐

2). نوع المدرسة: أ. حكومي ☐ ب خاص ☐

3). عدد الطلبة: أ. أقل من 200 ☐ ب. ما بين 200–450 ☐ ج. أكثر من 450 ☐

4) سنوات الخبرة: أ . اقل من 10 سنوات ☐ ب. 10 سنوات واكثر

القسم الثاني:

الدمج التربوي: " أن تشتمل فصول ومدارس التعليم العام على جميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المســـتوى الاجتماعي والاقتصـــادي أو الخلفية الثقافية للطالب"(بعيرات والزريقات،2015: 2).

قانون الخاص المعدل(2018): وهو القانون الخاص المتعلق بالأنظمة والتشريعات والقوانين التي قامت وزارة التربية والتعليم الاسر بوضعها من أجل دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية(وزارة التربية والتعليم،2018).

الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا توجد
	المادة الأولى: حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم					
1	يلتحق الطلبة المدمجين في المدرسة بناءً على رغبة أهاليهم.					
2	يوجد اقرار من الأسرة بموافقتها على استكمال تعلم ذويها من الطلبة الخاصة في المدرسة.					
3	يتم اخبار لجنة التوصيف بقرار الأسرة في تعلم ذويها من الطلبة الخاصة في فترة لا تزيد عن 14 يوما					
4	يحق للأهل في اختيار مدرسة لأبنائهم بناء لقرار لجنة					
5	يحق لولي الأمر حسب المادة والإقرار تغيير اطاره التعليمي ونقله من المدرسة خلال مدة لا تزيد عن سنة.					
6	يحق لأسرة الطالب اختيار المدرسة في حال كانت هي الأقرب لمنطقة السكن ولا يحق للمدرسة رفضه.					
7	يتم ارسال تقارير دورية للأسر حول واقع تعلم والخدمات التي تقدم لهم في المدرسة.					
8	يتم إشراك الأسر بوضع خطط الدمج التعليمية في ضوء القانون المعدل.					
9	يتم إطلاع أسر الطلبة المدمجين والعادين على أهداف عملية الدمج التربوي في ضوء القانون المعدل.					

10	يوجد نظام تفعيل في المدرسة حول دور أسر الطلبة المدمجين في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم أبنائهم وأماكن تعلمهم.					
11	تعقد الإدارة المدرسية لقاءات دورية مع أهالي الطلبة المدمجين لاطلاعهم على مستوى نموهم ومشكلاتهم التعليمية تماشياً مع أهداف القانون المعدل.					
	المادة الثانية: تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين					
12	تعمل الإدارة المدرسية على تخصيص برنامج تعليم إضافي لطلبة التربية الخاصة يقدمه معلمون متخصصون.					
13	تضع الإدارة المدرسية مجموعة من الأنشطة بالتعاون مع المعلمين والأهالي التي تعزز من تفاعل الطلبة المدمجين الاجتماعي..					
14	تخصص المدرسة أنشطة وبرامج تعليمية تربوية للطلبة المدمجين بالتعاون مع جمعيات بشكل مستمر لتنمية مهاراتهم وتفاعلهم الاجتماعي.					
15	ترعى المرسة برامج توعوية يقدمها مختصون للأسر والأهالي في المجتمع المحلي لمساعدتهم على الكشف المبكر للإعاقات لدى أبنائهم ونوعها.					
16	تقدم المدرسة بالشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي أنشطة تفاعلية للطلبة المدمجين وأسرهم معاً.					
17	تنفذ برامج إرشادية من قبل المرشد/ة التربوي/ة مع ذوي الطلبة المدمجين لدعمهم نفسياً.					
18	يتابع معلمي التربية العادية نمو الطلبة المدمجين من خلال مجموعة من الأنشطة الاجتماعية والتعليمية.					
19	يوجد خطة بالبرامج والأنشطة التي يخصصها معلمو التربية العادية للطلبة المدمجين في المدرسة.					
	المادة الثالثة: المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين					

20	ترعى المدرسة حقوق الطلبة المدمجين في المشاركة في كافة الأنشطة التي تنفذها المدرسة مع مؤسسات المجتمع.					
21	تتيح المدرسة للطلبة المدمجين حق الترشح للمسابقات والأنشطة الاجتماعية حسب قدراتهم.					
22	يتم اصطحاب الطلبة المدمجين للأماكن والمؤسسات المجتمعية كغيرهم من الطلبة العاديين.					
23	تخصص المدرسة رحلات ترفيهية لجميع الطلبة بمن فيهم الطلبة المدمجين دون تمييز.					
24	يتم تأهيل طلبة الثانوية المدمجين على سوق العمل من خلال لقاءات وبرامج وزيارات للمراكز والمدارس وسوق العمل.					
25	تتعاقد المدرسة مع مؤسسات المجتمع لدعم الطلبة المدمجين ورعايتهم أسوة بغيرهم من الطلبة العاديين.					
26	تنفذ المدرسة أنشطة لا منهجية مع مؤسسات مجتمعية بهدف دمج طلبة التربية الخاصة في المجتمع كغيرهم من الطلبة العاديين.					
	المادة الرابعة: تلبية احتياجات الدمج في المدرسة					
27	توفر المدرسة بالتعاون مع قسم المواصلات في البلدية على توفير مواصلات آمنة للطلبة المدمجين حسب احتياجاتهم.					
28	توفر المدرسة بالتنسيق مع لجنة الإشراف والمتابعة بيئة صفية آمنة ملائمة لتعلم الطلبة المدمجين.					
29	يوجد في المدرسة معلمين/ معلمات تربية خاصة في المدرسة.					
30	توفر المدرسة برامج تدريب للمعلمين حول أساليب تدريس الطلبة المدمجين.					

31	توظف المدرسة استراتيجيات تدريس تلائم الطلبة المدمجين حسب ظروف إعاقتهم واحتياجاتهم من قبل المعلمين.					
32	يخضع معلمي التربية العادية في المدرسة لبرامج تأهيل في مجال التربية الخاصة لتدريبهم على استراتيجيات تعليم الطلبة المدمجين.					
33	يوجد في المدرسة غرف تعليمية متخصصة تتوافر فيها الوسائل التعليمية الملائمة والأجهزة التقنية التفاعلية لتعلم الطلبة المدمجين.					
34	تخصص المدرسة ميزانية لتوفير وسائل تعليمية تناسب تعلم الطلبة المدمجين.					
35	تتابع الإدارة المدرسية احتياجات الطلبة المدمجين في الغرف الصفية.					
36	يوجد في المدرسة غرف صفية وحمامات متاحة تلائم ظروف الطلبة المدمجين وطبيعة إعاقتهم.					
37	توفر المدرسة بالتنسيق مع لجنة الإشراف والمتابعة بيئة صفية آمنة ملائمة لتعلم الطلبة المدمجين.					
	يحصل بعض الطلبة المدمجين ممن يعانون من إعاقات خاصة بصرية/ سمعية/ اضطراب طيف التوحد على استحقاقات مالية من لجان مختصة في الوزارة.					
	المادة الخامسة: توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين					
39	يتم تحديد سبل التعاون والدعم من قبل المدرسة مع المؤسسات الصحية في المجتمع المحلي.					
40	تجري المدرسة اتصالاتها مع المؤسسات الصحية لتوفير الأدوات الطبية والخدمات العلاجية للطلبة المدمجين.					

41	تلتزم المؤسسات الصحية والطبية بموجب القانون المعدل على توفير ما يحتاجه الطلبة المدمجين من رعايا صحية وعلاجات وأدوات طبية.					
42	يوجد في المدرسة ملف صحي لجميع الطلبة المدمجين يصف ظروف إعاقتهم والخدمات الصحية التي يحصلون عليها في المدرسة.					
43	ترفع المدرسة تقرير لطاقم متعدد التخصصات للنظر في احتياجات الطلبة المدمجين الصحية ومتابعة ذلك مع المؤسسات الصحية.					
44	يحصل الطلبة المدمجين على خدمات الطب المكمل والعلاج الطبيعي والعلاج بالنطق والعلاج بالتشغيل حسب مقتضيات حاجة الطالب المدمج.					
	المادة السادسة: تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج					
45	يوجد متابعة دورية من قبل لجان الدمج للمدرسة لمتابعة نمو الطلبة المدمجين.					
46	يتواصل طاقم متعدد التخصصات مع المدرسة للاطلاع على احتياجات الطلبة المدمجين والعمل على تلبيتها.					
47	يخضع معلمي التربية العادية في المدرسة لزيارات إشرافيه من قبل مرشدي و مشرفي التربية الخاصة .					
48	تتابع الإدارة المدرسية تعلم الطلبة المدمجين في الغرف الصفية من خلال الزيارات الصفية المتكررة.					
49	يقوم المرشدين والمشرفين بدور المتابعة والإشراف والرقابة على عملية الدمج في المدرسة وألية تعليم الطلبة المدمجين.					
50	تقف المرشدين والمشرفين على احتياجات المعلمين التدريبية حول أساليب تدريس طلبة الدمج وتعمل على تنفيذها.					

ارجو الإجابة على السؤال التالي :

ما التحديات التي تواجه معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس لممارسات دمج طلبة التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 من وجهة نظرك ؟

.....

.....

.....

.....

ملحق(3): الاستبانة بصورتها النهائية

دكتوراه في التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا

تحية احترام وتقدير وبعد

تقوم الباحث بدراسة ميدانية عنوانها " **واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018- استراتيجية مقترحة"**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الدكتوراه في التربية الخاصة ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد هذه الاستبانة كأداة ، لذا يُرجى التكرم بالإجابة على الفقرات المطروحة في هذه الاستبانة والتي تتكون من ( ) فقرة، علماً بأن البيانات الواردة في الاستبانة ستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة: فيفيان عثمان

القسم الأول:

أولاً : البيانات الشخصية

1) النوع الاجتماعي : ا. أنثى ☐ ب. ذكر ☐

3). عدد الطلبة: أ. أقل من 200 ☐ ب. ما بين 200–450 ☐ ج. أكثر من 450 ☐

4) سنوات الخبرة: أ . اقل من 10 سنوات ب. 10 سنوات واكثر ☐

القسم الثاني:

الدمج التربوي: " أن تشتمل فصول ومدارس التعليم العام على جميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المســـتوى الاجتماعي والاقتصـــادي أو الخلفية الثقافية للطالب"(بعيرات والزريقات،2015: 2).

قانون الخاص المعدل(2018): وهو القانون الخاص المتعلق بالأنظمة والتشريعات والقوانين التي قامت وزارة التربية والتعليم الاسر بوضعها من أجل دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية(وزارة التربية والتعليم،2018).

الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا توجد
	المادة الأولى: حق أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير مصير أبنائهم					
1	يلتحق الطلبة المدمجين في المدرسة بناءً على رغبة أهاليهم.					
2	يوجد اقرار من الأسرة بموافقتها على استكمال تعلم ذويها من الطلبة الخاصة في المدرسة.					
3	يتم اخبار لجنة التوصيف بقرار الأسرة في تعلم ذويها من الطلبة الخاصة في فترة لا تزيد عن 14 يوما					
4	يحق للأهل في اختيار مدرسة لأبنائهم بناء لقرار لجنة					
5	يحق لولي الأمر حسب المادة والإقرار تغيير اطاره التعليمي ونقله من المدرسة خلال مدة لا تزيد عن سنة.					
6	يحق لأسرة الطالب اختيار المدرسة في حال كانت هي الأقرب لمنطقة السكن ولا يحق للمدرسة رفضه.					
7	يتم ارسال تقارير دورية للأسر حول واقع تعلم والخدمات التي تقدم لهم في المدرسة.					
8	يتم إشراك الأسر بوضع خطط الدمج التعليمية في ضوء القانون المعدل.					
9	يتم إطلاع أسر الطلبة المدمجين والعادين على أهداف عملية الدمج التربوي في ضوء القانون المعدل.					
10	يوجد نظام تفعيل في المدرسة حول دور أسر الطلبة المدمجين في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم أبنائهم وأماكن تعلمهم.					
11	تعقد الإدارة المدرسية لقاءات دورية مع أهالي الطلبة المدمجين لاطلاعهم على مستوى نموهم ومشكلاتهم التعليمية تماشياً مع أهداف القانون المعدل.					

المادة الثانية: تنفيذ برامج وأنشطة للطلبة المدمجين						
12	تعمل الإدارة المدرسية على تخصيص برنامج تعليم إضافي لطلبة التربية الخاصة يقدمه معلمون متخصصون.					
13	تضع الإدارة المدرسية مجموعة من الأنشطة بالتعاون مع المعلمين والأهالي التي تعزز من تفاعل الطلبة المدمجين الاجتماعي.					
14	تخصص المدرسة أنشطة وبرامج تعليمية تربوية للطلبة المدمجين بالتعاون مع جمعيات بشكل مستمر لتنمية مهاراتهم وتفاعلهم الاجتماعي.					
15	ترعى المرسة برامج توعوية يقدمها مختصون للأسر والأهالي في المجتمع المحلي لمساعدتهم على الكشف المبكر للإعاقات لدى أبنائهم ونوعها.					
16	تقدم المدرسة بالشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي أنشطة تفاعلية للطلبة المدمجين وأسرهم معاً.					
17	تنفذ برامج إرشادية من قبل المرشد/ة التربوي/ة مع ذوي الطلبة المدمجين لدعمهم نفسياً.					
18	يتابع معلمي التربية العادية نمو الطلبة المدمجين من خلال مجموعة من الأنشطة الاجتماعية والتعليمية.					
19	يوجد خطة بالبرامج والأنشطة التي يخصصها معلمو التربية العادية للطلبة المدمجين في المدرسة.					
المادة الثالثة: المشاركة العادلة في المجتمع للطلبة المدمجين						
20	ترعى المدرسة حقوق الطلبة المدمجين في المشاركة في كافة الأنشطة التي تنفذها المدرسة مع مؤسسات المجتمع.					
21	تتيح المدرسة للطلبة المدمجين حق الترشح للمسابقات والأنشطة الاجتماعية حسب قدراتهم.					
22	يتم اصطحاب الطلبة المدمجين للأماكن والمؤسسات المجتمعية كغيرهم من الطلبة العاديين.					

23	تخصص المدرسة رحلات ترفيهية لجميع الطلبة بمن فيهم الطلبة المدمجين دون تمييز.					
24	يتم تأهيل طلبة الثانوية المدمجين على سوق العمل من خلال لقاءات وبرامج وزيارات للمراكز والمدارس وسوق العمل.					
25	تتعاقد المدرسة مع مؤسسات المجتمع لدعم الطلبة المدمجين ورعايتهم أسوة بغيرهم من الطلبة العاديين.					
26	تنفذ المدرسة أنشطة اللامنهجية مع مؤسسات مجتمعية بهدف دمج طلبة التربية الخاصة في المجتمع كغيرهم من الطلبة العاديين.					
	المادة الرابعة: تلبية احتياجات الدمج في المدرسة					
27	توفر المدرسة بالتعاون مع قسم المواصلات في البلدية على توفير مواصلات آمنة للطلبة المدمجين حسب احتياجاتهم.					
28	توفر المدرسة بالتنسيق مع لجنة الإشراف والمتابعة بيئة صفية آمنة ملائمة لتعلم الطلبة المدمجين.					
29	يوجد في المدرسة معلمين/ معلمات تربية خاصة في المدرسة.					
30	توفر المدرسة برامج تدريب للمعلمين حول أساليب تدريس الطلبة المدمجين.					
31	توظف المدرسة استراتيجيات تدريس تلائم الطلبة المدمجين حسب ظروف إعاقتهم واحتياجاتهم من قبل المعلمين.					
32	يخضع معلمي التربية العادية في المدرسة لبرامج تأهيل في مجال التربية الخاصة لتدريبهم على استراتيجيات تعليم الطلبة المدمجين.					

33	يوجد في المدرسة غرف تعليمية متخصصة تتوافر فيها الوسائل التعليمية الملائمة والأجهزة التقنية التفاعلية لتعلم الطلبة المدمجين.					
34	تخصص المدرسة ميزانية لتوفير وسائل تعليمية تناسب تعلم الطلبة المدمجين.					
35	تتابع الإدارة المدرسية احتياجات الطلبة المدمجين في الغرف الصفية.					
36	يوجد في المدرسة غرف صفية وحمامات متاحة تلائم ظروف الطلبة المدمجين وطبيعة إعاقتهم.					
37	توفر المدرسة بالتنسيق مع لجنة الإشراف والمتابعة بيئة صفية آمنة ملائمة لتعلم الطلبة المدمجين.					
	يحصل بعض الطلبة المدمجين ممن يعانون من إعاقات خاصة بصرية/ سمعية/ اضطراب طيف التوحد على استحقاقات مالية من لجان مختصة في الوزارة.					
	المادة الخامسة: توفير الخدمات الطبية والرعاية الصحية للطلبة المدمجين					
39	يتم تحديد سبل التعاون والدعم من قبل المدرسة مع المؤسسات الصحية في المجتمع المحلي.					
40	تجري المدرسة اتصالاتها مع المؤسسات الصحية لتوفير الأدوات الطبية والخدمات العلاجية للطلبة المدمجين.					
41	تلتزم المؤسسات الصحية والطبية بموجب القانون المعدل على توفير ما يحتاجه الطلبة المدمجين من رعايا صحية وعلاجات وأدوات طبية.					
42	يوجد في المدرسة ملف صحي لجميع الطلبة المدمجين يصف ظروف إعاقتهم والخدمات الصحية التي يحصلون عليها في المدرسة.					

43	ترفع المدرسة تقرير لطاقم متعدد التخصصات للنظر في احتياجات الطلبة المدمجين الصحية ومتابعة ذلك مع المؤسسات الصحية.					
44	يحصل الطلبة المدمجين على خدمات الطب المكمل والعلاج الطبيعي والعلاج بالنطق والعلاج بالتشغيل حسب مقتضيات حاجة الطالب المدمج.					
	المادة السادسة: تفعيل دور اللجان في الإشراف والمتابعة لمدارس الدمج					
45	يوجد متابعة دورية من قبل لجان الدمج للمدرسة لمتابعة نمو الطلبة المدمجين.					
46	يتواصل طاقم متعدد التخصصات مع المدرسة للاطلاع على احتياجات الطلبة المدمجين والعمل على تلبيتها.					
47	يخضع معلمي التربية العادية في المدرسة لزيارات إشرافيه من قبل مرشدي و مشرفي التربية الخاصة .					
48	تتابع الإدارة المدرسية تعلم الطلبة المدمجين في الغرف الصفية من خلال الزيارات الصفية المتكررة.					
49	يقوم المرشدين والمشرفين بدور المتابعة والإشراف والرقابة على عملية الدمج في المدرسة وألية تعليم الطلبة المدمجين.					
50	تقف المرشدين والمشرفين على احتياجات المعلمين التدريبية حول أساليب تدريس طلبة الدمج وتعمل على تنفيذها.					

ارجو الإجابة على السؤال التالي :

ما التحديات التي تواجه معلمي المدارس الثانوية في شرقي القدس لممارسات دمج طلبة التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018 من وجهة نظرك ؟

.....

.....

.....

.....

ما ســـبل مواجهة التحديات التي تواجه معلمو المدارس الثانوية في شـــرقي القدس في دمج طلبة التربية الخاصة في ضوء قانون التعليم الخاص2018؟

.....

.....

ملحق(4): كتاب تسهيل مهمة

Arab American University

Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

2023/4/3

إلى من يهمه الأمر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة **فيفيان منير إسماعيل عثمان** والتي تحمل الرقم الجامعي 202113457 هي طالبة دكتوراه في برنامج التربية الخاصة وتعمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

" واقع ممارسات دمج طلاب التربية الخاصة في المدارس الثانوية في شرقي القدس في ضوء قانون التعليم الخاص المعدل لعام 2018-استراتيجية مقترحة"، تحت إشراف الدكتور 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

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Page 1 of 2

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

The reality of practices of inclusive special education students in secondary schools in east Jerusalem in light of the 2018 modified special education law :A proposed strategy.

Vevian Munir Ismail Othman

Dissertation Committee:

Prof. Wael Al -Sharman

Prof. Mahmoud Obaid

Prof. Mustafa Qamish

Abstract

The study aimed to identify The reality of practices of inclusive special education students in secondary schools in east Jerusalem in light of the 2018 modified special education law :A proposed strategy.

The study community consisted of (1200) male and female teachers according to the statistics of the Ministry of Education in Jerusalem for the year (-2024). A sample of (342) male and female teachers was selected using a simple random method. The researcher constructed a questionnaire consisting of (50) paragraphs distributed over (6) areas, which are: Area One: The right of families with special needs to determine the fate of their children, the number of its paragraphs is (11), Area Two: Implementing programs and activities for integrated students, the number of its paragraphs is (8), Area Three: Fair participation in society for integrated students, the number of its paragraphs is (7), Area Four: Meeting integration needs in school, the number of its paragraphs is (12), Area Five: Providing medical services and health care for integrated students, the number of its paragraphs is (6), Area Six: Activating the role of committees in supervising and following up on integration schools, the number of its paragraphs is (6), and the indications of validity and reliability were extracted for them, and arithmetic means and standard deviations were used. Cronbach's Alpha coefficient to test the stability of the questionnaire, the t-test for two independent groups (Independent Samples t-test□), the one-way analysis of variance (One-Way ANOVA), the least significant difference (LCD) test, and the Pearson Correlation test to extract the values of the paragraph correlation coefficients with the domains to which they belong, and the values of the paragraph correlation coefficients together for the total score of the scale. The results showed that the reality of the practices of integrating special education students in secondary schools in East Jerusalem in light of the amended Special Education Law of 2018 was moderate. The results showed that there were statistically significant differences at the significance level (α=0.05) between the average responses of secondary school teachers in East Jerusalem towards the reality of the practices of integrating special education students in light of the amended Special Education Law of 2018, attributed to the gender variable in

all areas and the total score. The differences were in favor of females. There were no differences at the significance level (α=0.05) attributed to the variable of the number of students in the field of activating the role of committees in supervising and following up on integration schools, while statistically significant differences appeared at the significance level (α=0.05) attributed to the variable of the number of students in the fields (first, second, third, fourth and fifth) and the total score. The differences were in favor of more than 450 students. There were statistically significant differences at the significance level (α=0.05) in the variable of years of experience. These differences were in the field of providing medical services and health care for integrated students and the total score. The differences are in favor of 10 years and more, and the study recommended a set of recommendations, the most important of which is presenting a proposed strategy to improve the reality of Inclusive Jerusalem in light of the 2018 modified special education law.
Keywords: The modified Special Law (2018),inclusion , East Jerusalem, Proposed Strategy