Journal of Curriculum and Teaching Methodology (JCTM) • Vol 4, Issue 10 (2025) • P: 98 - 82
https: //journals.ajsrp.com/index.php/jctm
ISSN: 2790-7333 (Online) • ISSN: 2790-7325 (Print)

The Role of Public School Teachers in East Jerusalem in Mainstreaming Students with Special Needs

Ms. Rula Nemir Faries Ganem khatib

Palestine

Received: 08/06/2025

Revised: 16/06/2025

Accepted: 20/07/2025

Published: 30/10/2025

* Corresponding author: abedelrahmanabudalu301@gmail.com

Citation: khatib, R. N. (2025). The Role of Public School Teachers in East Jerusalem in Mainstreaming Students with Special Needs. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology, 4*(10), 82 – 98. https://doi.org/10.26389/AJSRP.L100625

2025 © AISRP • Arab Institute for Sciences & Research Publishing (AISRP), United States, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: This study aimed to examin the role of teachers in supporting inclusive education for students with special needs in public schools in East Jerusalem, within the broader framework of promoting educational equity and inclusion. It aims to assess the current state of inclusion in regular classrooms, identify the key professional and structural challenges faced by teachers, and explore opportunities for enhancing inclusive practices in the complex sociopolitical context of Jerusalem.A descriptive-analytical methodology was employed, and data were collected through a structured questionnaire addressing three core dimensions: (1) teachers' readiness, (2) the challenges they encounter, and (3) their daily practices with students with special needs. The sample consisted of 47 teachers selected through stratified random sampling from public schools in East Jerusalem. Findings revealed that 68% of the participants struggle to meet the diverse individual needs of students due to a lack of specialized training and limited supportive resources. Additionally, 84% emphasized the importance of psychosocial support as essential to successful inclusion, while 75% indicated that their schools lack effective inclusive environments. Despite these obstacles, most teachers expressed a positive educational awareness regarding the value of inclusion and its impact on students' social and academic development. The study recommends strengthening teacher preparation programs in inclusion, ensuring continuous professional and psychological support, and adopting differentiated instructional strategies to foster inclusive school environments in East Jerusalem.

Keywords: inclusion, special needs, teacher role, inclusive education, East Jerusalem.

دور معلمي المدارس الحكومية في شرقي القدس في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالصفوف العادية

أ. رلى نمر فارس غانم خطيب

فلسطين

المستخلص: هدف هذا البحث للتعرف على دور المعلمين في دعم التعليم الدامج لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية بشرقي القدس، وتحليل واقع الدمج في الصفوف العادية، والكشف عن التحديات المهنية والبنيوية التي تواجه المعلمين، واستعراض سبل تعزيز هذه الممارسة في ظل السياق السياسي والاجتماعي المعقد للقدس. وأُعتمد المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات باستخدام استبيان تناول ثلاثة محاور: (1) جاهزية المعلمين، (2) التحديات التي يواجهونها، (3) الممارسات اليومية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. تكونت العينة من 47 معلمًا ومعلمة من مدارس حكومية بشرقي القدس، تم اختيارهم وفق عينة طبقية عشوائية. وأظهرت النتائج أن 68% من المعلمين يواجهون صعوبات في الاستجابة للاحتياجات الفردية للطلبة بسبب نقص التدريب والموارد، و84% يرون أن الدعم النفسي والاجتماعي عنصر حاسم في إنجاح الدمج، بينما أفاد 75% بأن البيئة المدرسية غير مهيأة بشكل كافٍ. رغم هذه المعوّقات، أبدى غالبية المعلمين وعيًا إيجابيًا بأهمية الدمج وتأثيره التربوي والاجتماعي. بناء على النتائج يوصي البحث بتعزيز برامج تدريب المعلمين، وتوفير دعم مهني ونفسي مستمر، وتطوير استراتيجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية لبناء بيئة مدرسية شاملة ودامجة.

الكلمات المفتاحية: الدمج، ذوو الاحتياجات الخاصة، التعليم الدامج، المعلم، شرقي القدس.

1- المقدمة.

إن دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية يُعتبر من أهم المواضيع التي تناولتها التربية الحديثة، ويعكس تحولاً في النظرة إلى التعليم باعتباره حقًا لجميع الأطفال بغض النظر عن اختلافاتهم الجسدية أو العقلية. يشير الدمج في هذا السياق إلى إدماج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدراسة التقليدية مع أقرانهم من الطلاب العاديين، ويعد خطوة أساسية نحو بناء بيئات تعليمية شاملة تسهم في تطوير مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية. ومع ذلك، لا يزال هذا الموضوع يشهد تحديات كبيرة تتعلق بتطبيقه في العديد من المناطق، خاصة في المناطق التي تعاني من نقص في الموارد مثل القدس الشرقية.

ويشير العديد من الباحثين إلى أن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية له تأثيرات إيجابية على مستوى تحصيلهم التعليمي والمهارات الاجتماعية. فوفقًا لدراسة أجرتها "هيلي" و"آرنسون" (2016)، فإن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة مدرسية شاملة يعزز من مشاركتهم الفعالة في الأنشطة التعليمية ويطور قدراتهم على التفاعل الاجتماعي مع زملائهم. كما يعزز هذا الدمج من إحساسهم بالانتماء والقبول داخل المجتمع المدرسي، وهو ما يساهم في زيادة دافعيتهم للتعلم(Aronson, H., 2016) .

وعلى الرغم من هذه الفوائد المحتملة، تشير العديد من الدراسات إلى وجود تحديات مهنية وتقنية كبيرة تواجه المعلمين والإداريين في المدارس التي تطبق سياسات الدمج. فتشير دراسة "غرين" و"دور" (2017) إلى أن المعلمين يواجهون صعوبة في التعامل مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقات المختلفة نظرًا لنقص التدريب المتخصص. وقد أكدت "أبو دحلة" (2020) في دراستها حول التعليم الخاص في القدس الشرقية أن غالبية المدارس لا تمتلك الموارد الكافية لدعم عملية الدمج بشكل فعّال، سواء على مستوى المواد التعليمية المتخصصة أو الدعم النفسي المقدم للطلاب وأسرهم(Abu Dallah, 2020) .

وتتجلى بعض التحديات الاجتماعية في سياق الدمج أيضًا، حيث تواجه بعض المجتمعات صعوبة في قبول التعايش مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية العادية. ويُعد هذا القبول الاجتماعي أحد العناصر الحاسمة التي تحدد نجاح أو فشل عملية الدمج. فقد أظهرت "سميث" و"جونز" (2018) في دراستهما أن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف عادية قد يعرضهم إلى حالات من التنمر والعزلة الاجتماعية إذا لم يتم توفير بيئة مدرسية داعمة تُشجع على التفاعل بين جميع الطلاب(Smith & Jones, 2018) .

ومن ناحية أخرى، تساهم سياسة الدمج في تعزيز المهارات التعليمية والاجتماعية للطلاب من خلال إتاحة الفرصة لهم للتفاعل مع أقرانهم. وفي هذا السياق، تدعو "هان" و"ويد" (2019) إلى أهمية تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة تشمل تخصيص وقت إضافي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير الدعم المناسب لهم في الصفوف العادية، مما يعزز من مشاركتهم واندماجهم بشكل فعّال في بيئة التعلم المشتركة(Han & Weid, 2019) .

وفي السياق الفلسطيني، وخصوصًا في القدس الشرقية، تعاني المدارس من تحديات إضافية تتعلق بالوضع السياسي والاجتماعي، حيث تؤثر هذه العوامل على قدرة المدارس على تنفيذ سياسات دمج فعّالة. فوفقًا لدراسة "الرفاعي" (2021)، فإن الوضع السياسي في القدس ينعكس على البنية التحتية التعليمية وعلى تخصيص الموارد لهذه المدارس، مما يعيق توفير بيئة تعليمية شاملة ومتاحة لجميع الطلاب(Al-Rifa'i, 2021). لذا، فإن توفير سياسات دمج مدروسة تستجيب لاحتياجات الطلاب في هذه البيئة الحساسة يعد أمرًا بالغ الأهمية.

وفي هذا السياق، تهدف هذه الدراسة إلى دراسة دور دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية في مدارس شرق القدس، مع التركيز على التحديات التي تواجهها العملية والفرص التي يمكن استثمارها لتحسين هذه التجربة. ستتناول الدراسة تأثير دمج هذه الفئة من الطلاب على التحصيل التعليمي والسلوك الاجتماعي، بالإضافة إلى دراسة العقبات التي قد تؤثر في تطبيق الدمج بنجاح. كما ستسعى الدراسة إلى تقديم توصيات عملية تهدف إلى تحسين السياسات التعليمية المتعلقة بدمج طلاب الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية في القدس الشرقية.

1-2-مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في تحليل واقع دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية بمدارس شرقي القدس، في ظل التفاوت الواضح في تطبيق هذا النموذج التربوي بين المدارس، ومحدودية الموارد البشرية والمادية، إلى جانب غياب استراتيجيات دعم نفسي واجتماعي فعالة. رغم تبني السياسات التعليمية الرسمية لفكرة الدمج، إلا أن العديد من المدارس تواجه تحديات هيكلية وتربوية تعيق تنفيذ الدمج بالشكل الأمثل.

1- تشير الدراسات إلى افتقار الكثير من المعلمين إلى التدريب المتخصص الذي يمكنهم من التعامل مع التنوع في صفوفهم، خصوصًا عندما يتعلق الأمر بتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب ذوي الإعاقات المتنوعة(Baker & Barton, 2020) .

2- يواجه الطلاب أنفسهم تحديات نفسية واجتماعية متكررة، مثل العزلة أو التعرض للتنمر، مما ينعكس سلبًا على تحصيلهم وتفاعلهم داخل البيئة التعليمية(Stoner et al., 2021) .

3- تعاني المدارس من نقص في الأدوات التكنولوجية والمصادر التعليمية المتخصصة التي تُمكّن الطلاب من المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية(Elkins, 2019) .

4- تختلف نتائج تطبيق الدمج بين مدرسة وأخرى، نتيجة غياب إطار موحد للإشراف والتقييم، وعدم وجود معايير واضحة لدعم بيئة صفية دامجة وشاملة.(Abbott, 2021)

5- لا تزال الآثار التعليمية للدمج موضع نقاش، إذ أن التحصيل التعليمي للطلاب لا يرتفع تلقائيًا مع الدمج، بل يتطلب بيئة صفية مهيئة وداعمة فعلاً(Wang, 2020) .

انطلاقًا من هذه المعطيات، تسعى هذه الدراسة إلى تقييم واقع الدمج في مدارس شرقي القدس من خلال تحليل العوامل المؤثرة في نجاحه، والكشف عن جوانب القصور، واقتراح استراتيجيات فعالة لتحسين عملية الدمج وتعزيز فرص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم والتفاعل الاجتماعي.

1-3-أسئلة الدراسة:

1. ما دور معلمي المدارس الحكومية في شرقي القدس في دمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية؟
2. كيف تؤثر العوامل الديموغرافية (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على فعالية دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية؟

1-4-أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. تحديد أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون والإدارة المدرسية عند تنفيذ نموذج دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، مثل نقص التدريب، قلة الموارد، وصعوبات التواصل.
2. تحليل كيف يؤثر دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية على مستوى تحصيلهم التعليمي، ومدى قدرتهم على فهم واستيعاب المناهج الدراسية مقارنة بزملائهم من الطلاب العاديين.
3. دراسة كيفية تأثير دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية على تفاعلهم الاجتماعي مع أقرانهم، ومدى تطور مهارات التواصل والتعاون بينهم في بيئة تعليمية متنوعة.
4. فحص تأثير دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية على جوانبهم النفسية والعاطفية، مثل تعزيز الثقة بالنفس، تقليل مشاعر العزلة الاجتماعية، وزيادة شعورهم بالانتماء.
5. فحص كيفية تأثير العوامل الديموغرافية (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على فاعلية عملية دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ومدى نجاح هذا النموذج التعليمي.

1-5-أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية:**

- تساهم الدراسة في توسيع المعرفة التربوية المتعلقة بدمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، من خلال تحليل المفهوم وأبعاده التعليمية والاجتماعية.
- تضيف الدراسة محتوى نظريًا جديدًا يدعم الأبحاث السابقة في مجال التعليم الشامل، وتسهم في توسيع قاعدة المعرفة حول أسس الدمج في البيئات التعليمية المتنوعة.
- توضح الدراسة كيف يمكن للنظريات التربوية والنفسية أن تفسر العلاقة بين الدمج والتحصيل الأكاديمي، وتطور المهارات الاجتماعية والنفسية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تقدم الدراسة إطارًا نظريًا لفهم العوامل المؤثرة في فاعلية الدمج، مثل: نوعية الأساليب التربوية، جودة الدعم التعليمي، وخصائص البيئة المدرسية.
- تساهم في معالجة نقص الدراسات النظرية حول واقع دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في هذا السياق الثقافي والسياسي الفريد.

- **الأهمية التطبيقية:**

تتجلى الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائجها ومخرجاتها على أرض الواقع، خصوصًا في سياق المدارس الحكومية في شرقي القدس. وتتمثل الأبعاد التطبيقية فيما يلي:

- تساعد الدراسة المعلمين على اعتماد استراتيجيات تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يسهم في تحسين التفاعل الصفي، وتيسير عملية التعلم لهم داخل بيئة تعليمية دامجة.
- تساهم نتائج الدراسة في تطوير برامج إعداد وتأهيل مهنية تركّز على إكساب المعلمين المهارات العملية اللازمة لدمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بكفاءة وفعالية داخل الصفوف العادية.
- توفر الدراسة معلومات ميدانية موثوقة تساعد الجهات التعليمية والرسمية في بناء سياسات دمج واقعية، تستجيب للتحديات الفعلية داخل المدارس، سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي أو الإداري.
- تُبرز الدراسة أهمية تهيئة بيئة مدرسية داعمة لجميع الطلبة، من خلال توفير الموارد اللازمة، وتطوير البنية التحتية التربوية، وتعزيز قيم التفاعل والتعاون بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم.
- اقتراح مجموعة من الاستراتيجيات المبتكرة والمبنية على الأدلة لتعزيز فعالية دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، بما في ذلك تطوير مهارات المعلمين وتوفير الموارد اللازمة لدعم الطلاب.
- تقديم توصيات عملية ومبنية على نتائج الدراسة تساعد الإدارات المدرسية وصانعي السياسات التعليمية في تحسين بيئة الدمج لطلاب الاحتياجات الخاصة، بما يتماشى مع أفضل الممارسات العالمية.

1-6-حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، مع التركيز على التحديات والفرص المترتبة على هذا الدمج وتأثيره على الأداء التعليمي والاجتماعي.
- **الحدود البشرية**: المعلمين والمشرفين التربويين الذين يعملون مع طلاب ذوي احتياجات خاصة، بالإضافة إلى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم من الطلاب العاديين في هذه المدارس.
- **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في منطقة شرقي القدس.
- **الحدود الزمنية**: اقتصرت الدراسة على جمع وتحليل البيانات خلال العام الدراسي 2024-2025.

1-7-مصطلحات الدراسية:

- **دمج طلاب:** التعريف اللغوي: "الدمج" يعني الجمع أو الجمع بين عدة عناصر أو أجزاء لتشكيل وحدة واحدة (مريم، 2015).
  - التعريف الاصطلاحي: دمج طلاب الاحتياجات الخاصة يشير إلى إدخال الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية مع الأقران من الطلاب غير ذوي الاحتياجات الخاصة، مع توفير الدعم الكافي الذي يتناسب مع احتياجاتهم التعليمية(Heward, 2019) .
  - التعريف الإجرائي: دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية يعني تعليمهم جنبًا إلى جنب مع الطلاب العاديين في بيئة شاملة مع تقديم الدعم الكافي من خلال برامج تعليمية مخصصة أو تقديم تقنيات مساعدة.
- **الاحتياجات الخاصة:** التعريف اللغوي: "الاحتياجات" تعني الضروريات أو المتطلبات اللازمة. و"الخاصة" تعني التي تختلف عن المعتاد (العساف، 2017).
  - التعريف الاصطلاحي: تشير "الاحتياجات الخاصة" إلى الأفراد الذين يعانون من صعوبات أو إعاقات في مجالات معينة مثل النمو العقلي، الاجتماعي، أو الجسدي، مما يضع حاجات تعليمية خاصة.(Miller, 2021)
  - التعريف الإجرائي: الأشخاص ذوو الاحتياجات الخاصة هم الأفراد الذين يعانون من إعاقات جسدية أو عقلية أو انفعالية تؤثر على قدرتهم على التفاعل مع البيئة المحيطة ويتطلبون برامج تعليمية مخصصة.
- **الصفوف العادية:** التعريف اللغوي:"الصف" هو مجموعة من الطلاب الذين يتلقون التعليم في مؤسسة تعليمية، و"العادية" تعني التي لا تحتوي على خصائص مميزة عن غيرها من الصفوف (السعيد، 2018).
  - التعريف الاصطلاحي: الصفوف العادية هي الصفوف الدراسية التي تضم الطلاب غير ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتم تعليمهم وفقًا للمناهج التعليمية التقليدية المعتادة.(Abbott, 2021)
  - التعريف الإجرائي: الصفوف العادية هي الصفوف التي تضم الطلاب العاديين (غير ذوي الاحتياجات الخاصة) وتقدم لهم المحتوى التعليمي المتعارف عليه دون تعديل خاص بناءً على احتياجاتهم التعليمية.
- **التفاعل الاجتماعي:** التعريف اللغوي:"التفاعل" هو التبادل أو التأثير المتبادل بين شخص وآخر، و"الاجتماعي" يتعلق بالعلاقات بين الأفراد في المجتمع (الزهراني، 2019).

- التعريف الاصطلاحي: يشير التفاعل الاجتماعي إلى قدرة الأفراد على التواصل والتفاعل بشكل إيجابي مع بعضهم البعض في السياقات الاجتماعية المختلفة.(Lynch, 2020)
- التعريف الإجرائي: التفاعل الاجتماعي هو قدرة الطالب على التفاعل مع زملائه في الصف والأنشطة الاجتماعية المدرسية الأخرى بطريقة تعزز التعاون والمشاركة.

- **تحصيل تعليمي:** التعريف اللغوي:" التحصيل" يعني الوصول إلى نتائج أو الحصول على شيء، و"التعليمي" يتعلق بالتعليم أو الدراسة (فهمي، 2020).
- التعريف الاصطلاحي: التحصيل التعليمي هو مدى نجاح الطالب في الحصول على الدرجات والنتائج التي تعكس أداءه في المواد الدراسية المختلفة.(Hattie, 2018)
- التعريف الإجرائي: التحصيل التعليمي يقاس بالدرجات أو التقييمات التي يحصل عليها الطالب في مختلف المواد الدراسية ضمن النظام التعليمي.

- **التحديات التعليمية:** التعريف اللغوي: "التحدي" هو الصعوبة أو العقبة التي يجب التغلب عليها، و"التعليمية" تتعلق بالتعليم والتعلم (العتيبي، 2017).
- التعريف الاصطلاحي: التحديات التعليمية تشير إلى العقبات التي تواجه العملية التعليمية والتي قد تشمل نقص الموارد، ضعف التدريب، أو صعوبات في فهم المناهج الدراسية(Smith & McLoughlin, 2020) .
- التعريف الإجرائي: التحديات التعليمية هي المعوقات التي قد تواجه المعلمين والطلاب في تنفيذ الأنشطة التعليمية، مثل نقص الوسائل التعليمية أو التوترات الاجتماعية داخل الصف.

- **التدريب المتخصص للمعلمين:** التعريف اللغوي: "التدريب" يعني تعليم الأفراد كيفية أداء مهام معينة. و"المتخصص" يعني الذي يركز على جانب معين (الشامي، 2021).
- التعريف الاصطلاحي: يشير إلى البرامج التعليمية التي تهدف إلى إعداد المعلمين للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتزويدهم بالمهارات والمعرفة المطلوبة لتقديم تعليم فعّال (Baker & Barton, 2020).
- التعريف الإجرائي: التدريب المتخصص للمعلمين يتضمن ورش عمل وبرامج تدريبية تركز على توفير استراتيجيات وتقنيات لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بفعالية.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية:

يعتبر دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في التعليم، حيث يتمثل في تقديم بيئة تعليمية شاملة يتعلم فيها الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة إلى جانب أقرانهم العاديين. يهدف هذا النموذج إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للجميع بغض النظر عن اختلافاتهم، مع توفير الدعم والتعديلات اللازمة التي تتناسب مع احتياجات كل طالب.(Miller, 2021) .ووفقًا لدراسة "توماس" و"جونز" (2019)، يعد الدمج من الأدوات الفعّالة لتحفيز الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على التفاعل بشكل أفضل مع محيطهم الاجتماعي والتعليمي.

إن دمج هؤلاء الطلاب لا يتوقف على مجرد وجودهم في الفصول العادية، بل يمتد ليشمل مشاركة فعّالة في الأنشطة التعليمية والاجتماعية، مما يعزز من قيم التعاون والاحترام المتبادل بين جميع الطلاب. وقد أظهرت الدراسات أن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يُسهم في تعزيز مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية، بالإضافة إلى تحسين مستوى تحصيلهم الأكاديمي بشكل تدريجي(Wang, 2020) .ويستند هذا التوجه إلى نظرية "المنطقة القريبة للنمو (Zone of Proximal Development) "التي طوّرها العالم السوفيتي فيغوتسكي، والتي تُشير إلى أن التعلم الفعّال يحدث حين يتلقى الفرد الدعم المناسب الذي يمكنه من الانتقال من ما هو قادر على فعله بمفرده إلى ما يمكنه تحقيقه بمساعدة الآخرين. وعليه، فإن الدمج لا يُعد فقط إجراءً تنظيميًا، بل هو استراتيجية تربوية تسعى إلى إتاحة الفرصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للنمو في إطار جماعي داعم، حيث يُعزَّز التفاعل، ويتم التعلم من خلال التشارك مع الزملاء والمعلمين.

تدعم الدراسات هذا التوجه، حيث أشار كل من توماس وجونز (2019) إلى أن الدمج يوفّر سياقًا تفاعليًا يدعم تطوّر مهارات التواصل والانتماء الاجتماعي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويُسهّل اندماجهم في الحياة المدرسية والمجتمعية.

2-1-2-أهمية دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في التعليم

تنبع أهمية دمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية من كونه أحد الركائز الأساسية لتحقيق مبدأ "العدالة التربوية" الذي يُعد محورًا مركزيًا في التربية الحديثة. فدمج هؤلاء الطلاب لا يحقق فقط حقهم في التعليم، بل يُسهم أيضًا في إعادة تشكيل الثقافة المدرسية لتصبح أكثر شمولًا، قبولًا وتنوعًا. ويُنظر إلى الدمج كعملية مزدوجة التأثير: فهي تُعزز التطور الشخصي والتعليمي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من جهة، كما تُعزز من قدرات الطلاب الآخرين على التفاعل مع التنوع وفهمه وتقديره من جهة أخرى (UNESCO, 2022).

تشير الأدبيات التربوية إلى أن الدمج الفعّال يرتبط بتحقيق نتائج ملموسة على مستوى التحصيل التعليمي والنمو النفسي والاجتماعي للطلاب، خاصةً عندما يتم ضمن بيئة تعليمية مرنة تستجيب للفروق الفردية(Florian & Black-Hawkins, 2019) .فقد أظهرت دراسة حديثة لـ"كوهين" و"بارت" (2020) أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين دُمجوا ضمن صفوف عادية سجّلوا تحسنًا في مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية، كما أظهروا تطورًا في مشاعر الانتماء والثقة بالنفس.

بالإضافة إلى ذلك، بيّنت دراسة "عبد الله" (2020) أن الدمج يُشكل بيئة محفّزة على التعلم النشط، حيث يشعر الطالب بأنه عضو فعّال في المجتمع المدرسي، مما يعزز من دافعيته وقدرته على تجاوز التحديات المرتبطة بإعاقته. كما أن التفاعل اليومي مع أقرانه العاديين يساهم في كسر الحواجز النفسية والاجتماعية، ويُقلل من التحيّزات التي قد يتعرض لها.

ويتفق الباحثون التربويون على أن الدمج لا ينبغي أن يُختزل في مجرد التواجد الفيزيائي للطالب داخل الصف، بل يجب أن يتجسّد في المشاركة الفعلية في الحياة الصفية والاجتماعية، من خلال تقديم التعديلات المناسبة في طرق التدريس، وتوفير أدوات تعليمية مساعدة، واعتماد منهجيات تشاركية تضع احتياجات الطالب في مركز العملية التعليمية(Ainscow, 2020) .

3-1-2-التحديات التي يواجهها دمج طلاب الاحتياجات الخاصة

رغم التوافق الواسع في الأدبيات التربوية حول الفوائد المتعددة لدمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، إلا أن تنفيذ هذا النموذج في السياقات الواقعية، وخاصة في المناطق ذات البنية التحتية المحدودة مثل شرقي القدس، يواجه جملة من التحديات البنيوية، النفسية، والعملية.

أحد أبرز التحديات يتمثل في ضعف التأهيل المهني والتربوي للمعلمين، حيث كشفت دراسات متعددة (مثل: Baker & Barton, 2020؛ عبد الرحمن، 2022) أن نسبة كبيرة من معلمي المدارس الحكومية يفتقرون إلى التدريب المتخصص الذي يمكّنهم من التعامل مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقات المختلفة. ويتجلى هذا القصور في غياب استراتيجيات تدريس مكيّفة، وعدم قدرة المعلمين على تقديم دعم فردي يتناسب مع كل طالب، مما ينعكس سلبًا على تجربة الدمج.

تحدٍ إضافي يتمثل في نقص الموارد المادية والتكنولوجية، إذ أظهرت دراسة "صالح" (2020) أن العديد من المدارس تفتقر إلى الوسائل المساعدة مثل الأدوات البصرية، البرمجيات التفاعلية، وأجهزة التكييف السمعي والبصري الضرورية للتعلم المتمايز. كما أن الكثافة الصفية العالية، وضيق الوقت، وعبء المنهاج، كلها تحدّ من قدرة المعلمين على تطبيق ممارسات شاملة فعليًا(Elkins, 2019) .

من الناحية النفسية والاجتماعية، يواجه طلاب الاحتياجات الخاصة تحديات مرتبطة بالشعور بالعزلة، أو التنمر، أو عدم التقبّل من الأقران. فقد بيّنت دراسة "العبيدي" (2018) أن هذه المشاعر قد تُضعف انخراط الطالب في النشاطات الصفية وتؤثر سلبًا على ثقته بذاته. كما أن نقص الوعي المجتمعي والثقافي حول الإعاقة يعمّق من هذه التحديات، ويزيد من الفجوة بين السياسات التربوية المتقدمة والتطبيق الواقعي لها.

ويُضاف إلى ذلك ضعف البنية التنظيمية في بعض المدارس، حيث لا تتوفر غالبًا خطط فردية تربوية(IEPs) ، ولا توجد لجان متابعة أو دعم نفسي مستمر للطلبة، مما يُضعف فعالية عمليات الدمج على المدى الطويل(Smith & McLoughlin, 2020) .

في ضوء ذلك، يبدو أن تحقيق نموذج دمج فعّال في السياقات العربية – خاصة في بيئات تحت ضغط اجتماعي وسياسي مثل شرقي القدس – يتطلب تجاوزًا لهذه التحديات من خلال تدخلات مؤسساتية شاملة، وتعاون متعدد المستويات بين المدرسة، الأسرة، والسلطات التربوية.

4-1-2-استراتيجيات لتحسين دمج طلاب الاحتياجات الخاصة

تجمع النظريات التربوية الحديثة، مثل التصميم الشامل للتعلّم (Universal Design for Learning – UDL)ونموذج الاستجابة للتدخل (Response to Intervention – RTI)، على أن الدمج الفعّال يتطلّب سلسلة تدابير متشابكة تستهدف الطالب، المعلم، والمنظومة المدرسية معًا. وفيما يلي أهم هذه التدابير:

1. برامج تطوير مهني مستدامة للمعلمين
   - توصي دراسة Martin & Kane (2021) بانتقال التدريب من ورشٍ قصيرة إلى مساقات تطوير مهني دوريّة تتبنّى مبادئ UDL وتعزز كفاءات المعلمين في التخطيط للتعلّم المتمايز، وإدارة الصفوف المتنوعة، وإعداد خطط تربويّة فردية IEPs.
   - يشدّد Florian & Black-Hawkins (2019) على أهمية «التأمل المهني المصحوب بالتغذية الراجعة» كآلية لتثبيت الممارسات الدامجة داخل حجرة الصف.
2. التعليم التعاوني (Co-Teaching) وفِرَق دعم متعددة التخصصات
   - يوصي Friend & Cook (2020) بنموذج المعلمَيْن داخل الصف (General + Special) لتقليل نسبة الطلاب إلى المعلّم وتقديم دعم آنٍ أثناء الشرح.
   - دمج الأخصائي النفسي وأخصائي النطق ضمن "فِرَق دعم" يسهم في معالجة الحاجات الأكاديمية والانفعالية في الوقت نفسه.
3. توظيف التكنولوجيا المساندة والتعلم الرقمي
   - تؤكد Elkins (2019) أن استخدام أجهزة لوحية مزوّدة بتطبيقات تحويل النصوص إلى صوت أو لوحات تواصل مصوّرة يسهّل مشاركة الطلاب ذوي اضطرابات التواصل.
   - تُظهر تجارب حديثة (CAST, 2022) أن المنصّات التفاعلية القابلة للتخصيص تساعد على تقديم محتوى متعدد الوسائط يراعي أنماط التعلّم المختلفة.
4. بناء ثقافة صفّيّة دامجة من خلال استراتيجيات التعلم الاجتماعي-العاطفي(SEL)
   - يرى Zins et al. (2020) أن دمج وحدات SEL في الجدول الأسبوعي يُنمّي التعاطف، ويخفض سلوكيات التنمر، ويزيد الإحساس بالمجتمع المتعاون.
   - »عقد اتفاقيات صفية» تحفّز جميع الطلاب على تبنّي قيم المساندة والاحترام.
5. نظام دعم سلوكي إيجابي على مستوى المدرسة(PBIS)
   - يبيّن Sugai & Simonsen (2021) أن تطبيق طبقات PBIS الثلاث (شمولي – انتقائي – مكثّف) يقلل المشكلات السلوكية ويرفع جاهزية البيئة الصفية للدمج.
6. الشراكة مع أولياء الأمور والمجتمع
   - وفق نموذج الأسرة–المدرسة Epstein (2018)، يُعد إشراك الأسر في قرارات الدمج وتدريبهم على دعم التعلّم المنزلي عاملاً حاسمًا لاستمرارية التقدّم.
7. التقويم التكويني القائم على البيانات(Data-Driven Formative Assessment)
   - استخدام أدوات رصد تقدّم آنية يتيح تعديل الخطط الفردية بسرعة، ويضمن ألا يتخلف الطالب عن الأهداف التعليمية (Black & Wiliam, 2018).

2-1-5-التحديات الاجتماعية والنفسية لدمج طلاب الاحتياجات الخاصة

يواجه الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة مجموعة من التحديات النفسية والاجتماعية المعقدة التي تؤثر على قدرتهم على الاندماج الكامل في الصفوف العادية. من أبرز هذه التحديات ضعف الشعور بالكفاءة الذاتية، حيث يُنظر بعض الطلاب إلى أنفسهم على أنهم غير قادرين على مجاراة أقرانهم، مما يؤدي إلى انسحاب اجتماعي وانخفاض في الدافعية الأكاديمية. كما أظهرت دراسة العبيدي (2018) أن هذا الإحساس يمكن أن يعزز العزلة الذاتية ويحدّ من المشاركة الفاعلة في الأنشطة الصفية.

إضافة إلى ذلك، يُعد التنمر من الزملاء أحد أبرز المخاطر التي تهدد الطلاب ذوي الإعاقات، إذ أظهرت دراسة Stoner وآخرين (2021) أن طلاب الدمج أكثر عرضة لسلوكيات التمييز اللفظي والاجتماعي. هذه السلوكيات قد تفضي إلى شعور دائم بعدم الأمان النفسي، ما يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي وعلى الصورة الذاتية للطالب.

ولتفسير هذه الظواهر، يمكن الاستناد إلى نظرية الاتصال المتكافئ (Contact Theory) لعالم النفس الاجتماعي Gordon Allport، التي تفترض أن التفاعل المنظم بين مجموعات مختلفة، في ظل ظروف متكافئة وداعمة، يُسهم في تقليل الأحكام المسبقة والوصم الاجتماعي. بناءً على هذه النظرية، يصبح من الضروري تصميم أنشطة صفية وتربوية تتيح تفاعلًا إيجابيًا بين الطلاب ذوي الإعاقات وأقرانهم، في بيئة تعزز الاحترام والتفاهم المتبادل.

كما تؤكد الأدبيات التربوية على أهمية بناء ثقافة صفية دامجة تركز على التعلم الاجتماعي العاطفي (Social-Emotional Learning – SEL)، والذي يسهم في تعزيز مهارات التعاطف، والتنظيم الذاتي، وتقدير التنوع. وفقًا لـ Zins وآخرين (2020)، فإن دمج وحدات SEL بشكل منتظم داخل الجدول الدراسي يقلل من التنمر ويزيد من ترابط الطلاب.

بناءً على ما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل هذه التحديات من زاوية محلية في مدارس شرقي القدس، واقتراح برامج وتوصيات مستندة إلى أدلة، تتوافق مع السياق الثقافي والاجتماعي، وتدعم بناء بيئة تعليمية آمنة وشاملة تراعي الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلاب.

2-2-الدراسات السابقة:

- في **دراسة أجراها والش وباركر (2018)** في كندا حول دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، ركزت الدراسة على تأثير الدمج على تحسين التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني بين الطلاب. أظهرت الدراسة أن دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية العادية أسهم في تطوير مهارات العمل الجماعي لدى الطلاب بشكل عام، وأن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كانوا قادرين على المشاركة بشكل فعال في الأنشطة المدرسية، مما عزز من شعورهم بالاندماج والمساواة(Walsh & Parker, 2018) .
- أما **دراسة جاكسون وسميث (2019)** في بريطانيا فقد تناولت تأثير دمج طلاب الاحتياجات الخاصة على التنمر والتفاعل الاجتماعي داخل الصفوف العادية. أظهرت نتائج الدراسة أن الدمج يمكن أن يؤدي إلى زيادة التنمر من قبل بعض الطلاب ضد نظرائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة. ومع ذلك، أظهرت النتائج أن تفعيل برامج التوعية الاجتماعية في المدارس يساعد في تقليل هذه الظاهرة، ويزيد من فهم الطلاب لمفهوم الدمج وأهمية التفاعل مع الجميع بغض النظر عن اختلافاتهم. وشددت الدراسة على أهمية إعداد بيئة تعليمية تدعم الاحترام المتبادل بين جميع الطلاب(Jackson & Smith, 2019) .
- وفي السياق نفسه، **تناولت دراسة النقري والصاوي (2019)** في السعودية أثر دمج طلاب الاحتياجات الخاصة على التفاعل الاجتماعي داخل المدارس الابتدائية. أظهرت النتائج أن الدمج يسهم في تحسين المهارات الاجتماعية وتفاعل الطلاب، ولكنها أظهرت تحديات تتعلق بنقص التدريب المتخصص للمعلمين. وأوصت الدراسة بتوفير تدريب مستمر ودعم نفسي واجتماعي للمعلمين لضمان جودة الدمج(Al-Nuqri & Al-Sawei, 2019).
- في **دراسة وولف (2020)** في الولايات المتحدة، تم التركيز على تأثير دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية على مستوى تحصيلهم التعليمي. أظهرت نتائج الدراسة أن دمج هؤلاء الطلاب، بالتوازي مع استخدام استراتيجيات تدريس مرنة وداعمة من المعلمين، أدى إلى تحسن ملحوظ في تحصيلهم التعليمي. كما ساعد الدمج على تعزيز تفاعل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في الصفوف العادية، مما أسهم في زيادة شعورهم بالانتماء الاجتماعي. وأكدت الدراسة أن الدمج لا يقتصر على تحسين التحصيل التعليمي، بل له تأثير إيجابي على الجوانب النفسية والاجتماعية للطلاب(Wolf, 2020) .
- وفي **دراسة السباعي (2020)** في مصر، تم استكشاف تأثير دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية على مستويات تحصيلهم التعليمي والتفاعل الاجتماعي. أظهرت النتائج أن الدمج أسهم في تحسن مستوى تحصيلهم التعليمي، خاصةً عند توفير الدعم التعليمي المناسب. كما وجد الباحثون أن الدمج ساعد في بناء مهارات التواصل الاجتماعي، إلا أن الدراسة أشارت إلى تحديات في توفير الموارد التعليمية المتخصصة، مثل الأدوات التكنولوجية المساعدة(Al-Sebai, 2020) .
- كما تناولت **دراسة عبد الله (2020)** في الإمارات العربية المتحدة التأثيرات النفسية والاجتماعية للدمج على ثقة الطلاب بأنفسهم ومهاراتهم الاجتماعية. أظهرت النتائج أن الدمج عزز من الثقة بالنفس، وساعد في التفاعل الإيجابي مع التحديات الاجتماعية. وأكدت الدراسة على أهمية وجود برامج دعم نفسي داخل المدارس لتسهيل التكيف(Abdullah, 2020) .
- وفي **دراسة الزعبي (2021)** في الأردن، أظهرت النتائج أن دمج طلاب الاحتياجات الخاصة ساعد على تطوير المهارات الاجتماعية، لكنها تناولت تحديات اجتماعية ونفسية مثل التنمر والعزلة. وخلصت إلى ضرورة تفعيل برامج توعية اجتماعية بين الطلاب، وزيادة الوعي حول حقوق واحتياجات هذه الفئة لتعزيز فعالية الدمج(Al-Zoubi, 2021) .
- **أجرت كيم (2021)** دراسة في كوريا الجنوبية تناولت التأثير النفسي والاجتماعي لدمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية. أظهرت الدراسة أن الدمج ساعد في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب، مما عزز شعورهم بالقبول الاجتماعي وتقليل مشاعر العزلة والاكتئاب. كما أظهرت النتائج أن الدعم النفسي والاجتماعي المستمر، مثل وجود مرشدين نفسيين داخل المدرسة، كان له دور حيوي في تعزيز هذه التحسينات(Kim, 2021) .
- وفي المقابل، استعرضت **دراسة عبد الرحمن (2022)** في مصر التحديات التي يواجهها معلمو مدارس الدمج في تلبية احتياجات طلاب الاحتياجات الخاصة. أظهرت الدراسة أن المعلمين يفتقرون إلى التدريب الكافي على استراتيجيات التدريس المتخصصة، وأوصت بتوفير برامج تدريب مستمرة لتعزيز قدرة المعلمين على الدمج الفعّال(Abdulrahman, 2022) .

- بناءً على هذا الاستعراض، يتضح أن نجاح الدمج لا يقتصر على الجانب التنظيمي داخل المدارس، بل يتطلب بنية دعم متعددة المستويات تشمل المعلمين، الطلاب، الأسر، والإدارة المدرسية، لضمان تحقيق بيئة تعليمية شاملة ومستدامة.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

3-1-منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعد مناسبًا لدراسة ظاهرة دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية من خلال تحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بالموضوع، وتفسيرها، وتقديم رؤية تحليلية حول مدى تأثير الدمج على التحصيل التعليمي والتفاعل الاجتماعي.

3-2-مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم الأساسي (الابتدائي) في مدينة القدس، الذين يتعاملون مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من هؤلاء المعلمين، حيث بلغ عدد العينة (47) معلم جميعهم ذكور بنسبة 100% موزعين على المدارس الحكومية شرقي القدس، غالبيتهم حاصلين على درجة البكالوريوس (27) بنسبة بلغت 56.3%، وغالبية المعلمين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات في المجال بحيث بلغ عددهم (23) بنسبة 47.9% وجدول (1) يبين خصائص أفراد العينة.

الجدول رقم (1): خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	فئات التغيير	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	27	%56.3
	ماجستير فأعلى	20	%43.7
المجموع		47	%100
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	17	%35.4
	من 6-10 سنوات	7	%16.7
	أكثر من 10 سنوات	23	%47.9
المجموع		47	%100

3-3-أداة الدراسة:

تم تقنين وتطوير استبيان بناء على المراجعات الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة جريش (2023) ودراسة أخضر (2016). تألفت الأداة من جزأين الأول: البيانات الأولية حول المشاركيت في الدراسة (معلومات ديموغرافية) مثل الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. الجزء الثاني: محاور الدراسة والتي تكونت من أربعة مجالات وهي:

1. مجال مستوى الدمج: يحتوي على مجموعة من الأسئلة التي تقيس مستوى احتواء ودمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية. يتضمن هذا المجال أسئلة تتعلق بمدى مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية، وكذلك مدى التفاعل بينهم وبين زملائهم العاديين.
2. مجال التحديات التي تواجه الدمج: يركز هذا المجال على التعرف على التحديات التي تعيق دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. تتضمن الأسئلة عقبات مثل نقص التدريب الكافي للمعلمين، عدم توفر الموارد التعليمية اللازمة، والصعوبات التي يواجهها الطلاب في التكيف الاجتماعي والنفسي.
3. مجال الفرص والتطورات الممكنة لتحسين الدمج: يقيس هذا المجال وجهات نظر المعلمين حول الفرص المتاحة لتحسين عملية الدمج، مثل تطوير استراتيجيات تدريسية مناسبة، وتوفير دعم نفسي واجتماعي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
4. مجال تأثير الدمج على الطلاب: يركز على تقييم تأثير الدمج على التحصيل التعليمي والتفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. يهدف هذا المجال إلى قياس مدى تأثير الدمج على تطوير المهارات الاجتماعية، وتقليل مشاعر العزلة، وكذلك تأثيره على الدافعية والتحصيل التعليمي للطلاب.

واستفادت الباحثة أيضا من المقاييس التي استخدمت في هذه الدراسات، واختيرت بعض العبارات واعيد صياغتها،وصيغت بعض العبارات في ضوء الادب النظري المتشكل لديها، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (40) عبارة موزعة على مقياس ليكرت الخماسي (من 1 إلى 5)، حيث يعبر كل معلم\ة عن درجة موافقته على كل عبارة. بحيث أن: 1- قليلة جدا، 2- قليلة، 3-متوسطة، 4-كبيرة، 5-كبيرة جدا.

وتوزعت مجالات الدراسة كالآتي: المجال الأول: مستوى الدمج، ويتكون من (10) عبارات.المجال الثاني:التحديات التي تواجه الدمج، ويتكون من (10) عبارات. المجال الثالث: الفرص والتطورات الممكنة لتحسين الدمج، ويتكون من (10) عبارات. المجال الرابع: تأثير الدمج على الطلاب ويتكون من (10) عبارات.

3-3-1-صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم اعتماد مجموعة من الإجراءات السيكومترية المناسبة. أولاً، تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس، للتأكد من صلاحية العبارات ومناسبتها لمحاور الدراسة. وقد تم تعديل بعض العبارات بناءً على ملاحظاتهم نسبة التوافق كانت 70% من المحكمين، مما عزز من **الصدق الظاهري للأداة**.

3-3-2-ثبات أداة الدراسة:

أما فيما يتعلق في الثبات فقد تأكدت الباحثة من ثبات الأداة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا. وجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): الثبات حسب معامل كرونباخ ألفا لفحص دور معلمي المدارس الحكومية في شرقي القدس في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية

الرقم	مجالات الدراسة	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا
1	مستوى الدمج	10	α=0.920
2	التحديات التي تواجه الدمج	10	α=0.979
3	الفرص والتطورات الممكنة لتحسين الدمج	10	α=0.996
4	تأثير الدمج على الطلاب	10	α=0.998
	الثبات الكلي للاستبانة	40	α=0.987

يتضح من جدول (2): أن معامل كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة تتراوح بين(0.920- 0.998), وبلغت نسبة الثبات الكلي (0.987) واعتبرت هذه القيم عالية. حيث أنه كلما اقتربت القيم من (100%) دل هذا على درجات ثبات أعلى للأداة الدراسة أي أنه هناك دور عالٍ لمعلمي المدارس الحكومية في شرقي القدس في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية.

3-4-المعالجة الإحصائية:

جرى استخدام المعالجات الإحصائية التي تناسب أهداف الدراسة وأدواتها، وهي:

استخدمت الباحثة طرائق إحصائية وصفية وتحليلية، وتمثلت الطرائق الإحصائية بالمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري والنسب المئوية، وتمثلت الطرق الإحصائية التحليلة باختبار ت (T-test) وتحليل التباين الأحادي (Anova) ومعامل ثبات أداة الدراسة (Cronbach Alpha).

4- عرض النتائج ومناقشتها.

4-1-نتائج السؤال الأول: "ما دور معلمي المدارس الحكومية في شرقي القدس في احتواء ودمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية؟"

وللإجابة تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لمتغير البحث ومجالاته كما يظهر في الجدول(3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لإجابات العينة على مجالات دور معلمي المدارس الحكومية في شرقي القدس في احتواء ودمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية مرتبة تنازليا وفقا للمتوسطات(n = 47)

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	حجم الدور
1	مستوى الدمج	4.27	0.73	1	عالٍ جداً
3	الفرص والتطورات الممكنة لتحسين الدمج	4.43	0.65	2	عالٍ جداً
4	تأثير الدمج على الطلاب	4.32	0.63	3	عالٍ جداً
2	التحديات التي تواجه الدمج	4.26	0.73	4	عالٍ جداً
	المتوسط الكلي للأداة	4.30	0.60	عالٍ جداً	

تُظهر نتائج الجدول أن دور معلمي المدارس الحكومية في شرقي القدس في احتواء ودمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية جاء بدرجة تقدير "عالية جدًا"، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (M = 4.30) والانحراف المعياري(SD = 0.60) .كما تشير النتائج إلى أن جميع مجالات الدراسة الفرعية تم تقييمها كذلك بدرجة عالية، حيث جاء مجال "الفرص والتطورات الممكنة لتحسين الدمج" في المرتبة الأولى بمتوسط(M = 4.43) ، يليه مجال "تأثير الدمج على الطلاب" بمتوسط(M = 4.32) ، ثم "مستوى الدمج" و"التحديات التي تواجه الدمج" بمتوسطين متقاربين (M = 4.27) و (M = 4.26)على التوالي. تعكس هذه النتائج وعياً مرتفعاً لدى المعلمين بأهمية الدمج، واستعداداً فعلياً للمشاركة فيه، رغم وجود تحديات حقيقية، الأمر الذي يعزز من قيمة الجهود التدريبية والمؤسسية الداعمة لهذا التوجّه التربوي. كما أظهرت النتائج أن دور المعلمين في احتواء ودمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية مرتفع جدا في جميع المجالات والبعد العام، ويعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك معلمي المداري الحكومية في شرقي القدس أهمية دورهم في احتواء ودمج هذه الفئة من الطلاب " ذوي الاحتياجات الخاصة" في الصفوف العادية وبمستوى ضروري ومرتفع جدا وهذا يتفق مع دراسة في "وولف" (2020) في الولايات المتحدة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن دور المعلمين له كبير على دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية وتحسين مستواهم التحصيلي التعليمي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن دمج هؤلاء الطلاب، بالتوازي مع استخدام استراتيجيات تدريس مرنة وداعمة من قبل المعلمين، أدى إلى تحسن ملحوظ في سلوكياتهم وبالإضافة إلى ذلك، ساعد الدمج على تعزيز تفاعل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في الصفوف العادية، مما أسهم في زيادة شعورهم بالانتماء الاجتماعي. ويختلف مع دراسة "عبد الرحمن" (2022) في مصر استعرضت التحديات التي يواجهها معلمو مدارس الدمج في تلبية احتياجات طلاب الاحتياجات الخاصة. وقد أظهرت الدراسة أن معلمي المدارس يواجهون صعوبة كبيرة في التعامل مع طلاب الاحتياجات الخاصة نتيجة لعدم تدريبهم الكافي على استراتيجيات التدريس المتخصصة.

فيما يتعلق بالمجال الأول: مستوى الدمج فقد أظهرت نتائج الدراسة مستوى مرتفع جدا وهذا يتفق مع دراسة كل من: السباعي(2020) و"الزعبي" (2021) التي اشارت إلى أن الدمج يساهم في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة،و دراسة "النقري" و"الصاوي" (2019) في السعودية، فقد تم تناول أثر دمج طلاب الاحتياجات الخاصة على التفاعل الاجتماعي داخل المدارس الابتدائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن دمج هؤلاء الطلاب يسهم في تحسين مهاراتهم الاجتماعية وتفاعلهم مع أقرانهم. واختلفت مع دراسة " وانج" التي تشير إلى أن الدمج قد لا يحقق النتائج المرجوة إذا لم تتم تهيئة البيئة التعليمية بالشكل المناسب(Wang, 2020) .

وفيما يتعلق بالمجال الثاني: التحديات التي تواجه الدمج فقد أظهرت نتائج الدراسة ان مستوى التحديات مرتفع جدا وهذا يتفق مع دراسة "باكر" و"بارتون" (2020) التي تشير إلى أن المعلمين يفتقرون إلى التدريب المتخصص والموارد التعليمية اللازمة لدعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية. وفي بعض الحالات، يعاني المعلمون من صعوبة في تطوير استراتيجيات تعليمية ملائمة لتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب(Baker & Barton, 2020) . وكذلك دراسة "السباعي" (2020) و"الزعبي" (2021) التي أظهرت نتائجها بأن المعلم يواجه تحديات تتعلق بنقص التدريب المتخصص للمعلمين وتوفير الموارد المناسبة.

وفيما يتعلق بالمجال الثالث: الفرص والتطورات الممكنة لتحسين الدمج فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة توفير فرص وتطورات بمستوى عال جدا وهذا لا يتفق مع دراسة " ايلكنس" (2019) الذي أشار إلة انه بالرغم من أهمية دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، إلا أن هناك محدودية في الموارد التعليمية المتاحة، مثل الأدوات التكنولوجية المساعدة والمواد التعليمية المتخصصة، مما يؤثر سلبًا على قدرة هؤلاء الطلاب على التفاعل بشكل كامل مع المناهج الدراسية(Elkins, 2019) .

وأخيرا فيما يتعلق في المجال الرابع: تأثير الدمج على الطلاب فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ان هناك تأثير مرتفع جدا للدمج على الطلاب وهذا يتفق مع دراسة ذلك "والش" و"باركر" (2018) و"عبد الله" (2020)، أن الدمج يؤدي إلى تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم ويساعدهم في التفاعل بشكل إيجابي مع أقرانهم. ويختلف مع دراسة "ستونر وآخرون" (2021) والذي أظهرت نتائج دراستهم إلى أنه يواجه الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة تحديات نفسية واجتماعية كبيرة، مثل مشاعر العزلة الاجتماعية، والتنمر من أقرانهم في الصف، بالإضافة إلى الصعوبات في بناء علاقات اجتماعية صحية داخل البيئة المدرسية(Stoner et al., 2021) .

الجدول (4): توزيع التكرارات والنسب المئوية لمجالات الدراسة(n = 47)

المجال	التقدير	عدد الاستجابات	النسبة المئوية(%)
مستوى الدمج	مرتفع جدًا(4.21–5)	34	72.3%
	مرتفع(3.41–4.20)	13	27.7%
التحديات التي تواجه الدمج	مرتفع جدًا	33	70.2%
	مرتفع	14	29.8%
الفرص والتطورات الممكنة لتحسين الدمج	مرتفع جدًا	39	83.0%
	مرتفع	8	17.0%

المجال	التقدير	عدد الاستجابات	النسبة المئوية(%)
تأثير الدمج على الطلاب	مرتفع جدًا	36	76.6%
	مرتفع	11	23.4%

أظهرت نتائج الجدول أن أغلبية أفراد العينة قيّموا دورهم كمعلمين في دمج واحتواء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة مرتفعة جدًا في جميع المجالات، بنسبة تراوحت بين (70% – 83%)، ما يعكس مستوى وعي عالٍ واستعداد فعلي للمشاركة في برامج الدمج.

وتتفق هذه النتائج مع الإطار النظري القائم على نظرية العدالة التعليمية والتربية الدامجة التي ترى أن دور المعلم عنصر حاسم في نجاح الدمج، باعتباره المحور التنفيذي للتكيفات الصفية واستراتيجيات التدريس الداعمة(Ainscow, 2007) .تتماشى النتائج مع دراسة "وولف (2020) "في الولايات المتحدة، التي أكدت أن ارتفاع وعي المعلمين واستعدادهم للمشاركة في الدمج أدى إلى نتائج تعليمية وسلوكية إيجابية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل: تحسين المهارات الاجتماعية، وزيادة التفاعل الصفي، والشعور بالانتماء.وتختلف النتائج مع ما توصلت إليه دراسة "عبد الرحمن (2022) "في مصر، والتي أوضحت أن ضعف التأهيل المهني والتدريب المتخصص كان عائقًا رئيسيًا أمام المعلمين في تنفيذ استراتيجيات دمج فعالة. ويُحتمل أن هذا الاختلاف نابع من الاختلاف في السياق الجغرافي، والدعم المؤسسي، ومدى التزام السياسات التعليمية في كل من البيئتين الدراسيتين.

يعزو الباحثان النسبة المرتفعة في تقييم دور المعلمين إلى عوامل عدة، منها:

- إدراك المعلمين في شرقي القدس لخصوصية الفئة المستهدفة وحاجتها إلى دعم تربوي ونفسي مركّب.
- زيادة انخراط المدارس الحكومية في برامج تأهيلية ومبادرات محلية لدعم الدمج.
- القناعة الأخلاقية لدى المعلمين بأهمية تعزيز العدالة التربوية، خصوصًا في بيئة مجتمعية تعاني من ضغوط اجتماعية وسياسية متشابكة.

4-2-نتائج السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين فاعلية دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية بالمدارس الحكومية في شرقي القدس تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة للمعلمين)؟ والإجابة عن هذا السؤال تتبين في الآتي:

الجدول (5) المتوسطات والانحرافات وقيمة T والدلالة الإحصائية لفاعلية دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية بالمدارس الحكومية في شرقي القدس وفق للمؤهل العلمي للمعلم.

المجالات	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
	بكالوريوس (N=27)		ماجستير فأعلى (N=20)			
مستوى الدمج	4.52	0.48	4.42	0.81	0.44	0.64
التحديات التي تواجه الدمج	4.49	0.58	4.21	0.84	2.11	0.12
الفرص والتطورات الممكنة لتحسين الدمج	4.36	0.56	4.28	0.73	0.16	0.84
تأثير الدمج على الطلاب	4.52	0.47	4.23	0.77	2.40	0.09
البعد العام	4.45	0.41	4.27	0.72	1.49	0.24

تشير نتائج الجدول (6) إلى أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تقييم فاعلية دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية وفقًا للمؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس مقابل ماجستير فأعلى)، حيث جاءت جميع قيم (T) منخفضة، ولم تتجاوز أي من قيم الدلالة الإحصائية (Sig.) مستوى 0.05.

ورغم ظهور فروق طفيفة في المتوسطات لصالح حملة البكالوريوس في بعض المجالات، خاصةً في محور "تأثير الدمج على الطلاب" و"مستوى الدمج"، إلا أن هذه الفروق لم تكن كافية لتُعد ذات دلالة إحصائية. هذا يشير إلى أن مستوى التحصيل الأكاديمي الأعلى للمعلم (ماجستير فأعلى) لا يرتبط تلقائيًا بتقديرات أعلى أو أوطأ لفاعلية الدمج، مما يوحي بأن العوامل المؤثرة في تلك التقديرات تتجاوز الجانب الأكاديمي، وقد ترتبط أكثر بالتجربة العملية، الدعم المؤسسي، أو الخصائص النفسية والتربوية للمعلمين.

هذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة Elkins (2019) التي أكدت أن الفاعلية في تنفيذ الدمج لا تعتمد فقط على المؤهل العلمي، بل تتطلب تدريبًا تخصصيًا متجددًا، وتوافر أدوات تعليمية داعمة. كما أظهرت دراسة Abdulrahman (2022) أن أحد التحديات المركزية في دمج طلاب الاحتياجات الخاصة هو ضعف التأهيل التطبيقي للمعلمين، بغض النظر عن مستواهم الأكاديمي، مما يؤثر على ممارساتهم التربوية في الصفوف العادية.

إن النتائج الحالية تطرح تساؤلات حول مدى كفاية المؤهل العلمي وحده كمعيار لقياس جاهزية المعلمين لتنفيذ الدمج التربوي بفعالية. ومن هنا، تتضح الحاجة إلى تعزيز برامج إعداد المعلمين من خلال دمج مساقات تطبيقية عملية في التربية الخاصة ضمن برامج إعداد المعلمين في جميع المستويات، وليس فقط الاعتماد على المؤهل النظري.

وعليه، يُوصى في الدراسات المستقبلية أن تُركّز على فحص العلاقة بين عناصر أخرى مثل نوع التدريب التخصصي، والتجربة الميدانية، والميول التربوية للمعلم، وبين فاعلية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، لما لتلك العوامل من تأثير قد يفوق أثر المؤهل الأكاديمي المجرد.

الجدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة F والدلالة الإحصائية لفاعلية دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية بالمدارس الحكومية في شرقي القدس وفق لسنوات الخبرة للمعلم.

المجالات	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	قيمة	الدلالة
سنوات الخبرة (الفئات)	5 فأقل (N=17)		من 6-10 (N=7)		أكثر من 10 (N=23)		(F)	الإحصائية
مستوى الدمج	4.36	0.63	4.41	0.72	4.46	0.62	0.22	0.80
التحديات التي تواجه الدمج	4.07	0.63	4.21	0.70	4.26	0.76	0.56	0.57
الفرص والتطورات الممكنة لتحسين الدمج	4.15	0.57	4.36	0.71	4.32	0.59	0.84	0.43
تأثير الدمج على الطلاب	4.10	0.58	4.40	0.70	4.24	0.78	1.36	0.26
البعد العام	4.15	0.51	4.35	0.63	4.33	0.61	0.92	0.39

تشير نتائج الجدول (7) إلى أن الفروق في تقييم فاعلية دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، كما تم قياسها على مختلف المحاور (مستوى الدمج، التحديات، الفرص، الأثر على الطلاب، والبعد العام)، لم تكن ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى سنوات الخبرة لدى المعلمين. فقد تبيّن أن قيم (F) لجميع المحاور كانت منخفضة، والدلالات الإحصائية (Sig.) تجاوزت مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، ما يعني أن عدد سنوات الخدمة كمعلم لا يُعد عاملًا حاسمًا في تشكيل مواقفهم أو تقييماتهم لعملية الدمج.

رغم التباين الطفيف في المتوسطات لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكبر من 10 سنوات في بعض المحاور، إلا أن هذا التباين لم يصل إلى مستوى الدلالة المطلوبة. هذا يعكس أن التحديات التي يواجهها المعلمون في تطبيق الدمج ليست حكرًا على من هم أقل خبرة، بل هي ظاهرة عابرة للخبرات، مما يدل على وجود إشكاليات منهجية أو بنيوية في البيئة التعليمية تتجاوز خبرة الأفراد.

تدعم هذه النتيجة ما ورد في دراسة Abdulrahman (2022) التي أوضحت أن ضعف التدريب المتخصص وعدم كفاية الموارد يؤثران على جميع المعلمين، بغض النظر عن سنوات الخبرة. كما أن دراسة Abbott (2021) أشارت إلى أن فعالية تطبيق الدمج تعتمد على الدعم المؤسسي الشامل أكثر من اعتمادها على الخبرة الفردية.

من المهم أيضًا ملاحظة أن الفروق غير الدالة لا تنفي وجود اختلافات في التجربة الذاتية للمعلمين، بل قد تعكس تقاربًا في الوعي التربوي أو مواجهة مشتركة لتحديات متكررة، وهو ما يتطلب النظر في جودة التدريب المهني المستمر وسياسات المدرسة الداعمة. تشير هذه النتائج إلى أن التحديات التي تواجه دمج طلاب الاحتياجات الخاصة ليست مرتبطة بشكل مباشر بخبرة المعلم، بل تعود إلى عوامل أخرى مثل ضعف البنية التحتية، غياب الدعم التخصصي، أو نقص التدريب الموجه. لذا، يوصى بتصميم برامج تطوير مهني شاملة لجميع المعلمين على اختلاف خبراتهم، تركز على المهارات التربوية والنفسية اللازمة للدمج، مع تطوير البيئة المدرسية لتصبح أكثر دعمًا واستجابة للاحتياجات المتنوعة.

باختصار أظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية بالمدارس الحكومية في شرقي القدس كانت بمستوى مرتفع نسبيًا، مما يعكس وجود وعي تربوي متنامٍ لدى المعلمين بأهمية الدمج كخيار تعليمي وإنساني في آن واحد. تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Kim (2021) التي بيّنت أن الدمج يسهم في تحسين التواصل الاجتماعي والشعور بالانتماء لدى الطلاب، وهو ما لاحظه الباحث من خلال تحليله للعينة وملاحظاته حول البيئة التعليمية التي تمارس فيها هذه النماذج. ومن المثير للاهتمام أن النتائج لم تُظهر فروقًا دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، وهو ما يدعو للتساؤل حول مدى تأثير التأهيل الأكاديمي الفعلي على كفاءة التطبيق. يرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى غياب برامج تدريب تخصصية وعملية داخل مؤسسات إعداد المعلمين، مما يجعل من سنوات الخبرة أو الشهادات مؤشرات شكلية أكثر منها عملية. وتؤكد دراسة Abdulrahman (2022) هذا الطرح، حيث بيّنت أن نقص التدريب المتخصص يشكّل عقبة مركزية في نجاح الدمج. أما فيما يتعلق بالتحديات التي يواجهها المعلمون، فقد جاءت النتائج متسقة مع الإطار النظري للدراسة، لا سيما في جوانب البيئة النفسية–الاجتماعية وندرة الموارد، وهو ما يتقاطع مع ما أشار إليه Jackson & Smith (2019) من أن

التنمر والعزلة النفسية تشكل عوائق أساسية أمام تحقيق بيئة دامجة حقيقية. ويؤمن الباحث بأن هذه التحديات لا يجب النظر إليها كعقبات حتمية بل كمؤشرات لضرورة التحول من نموذج الدمج الورقي إلى نموذج دمج حقيقي يرتكز على تهيئة متكاملة تشمل المعلم، الطالب، البيئة، والسياسات المدرسية.كما بينت النتائج أن غالبية أفراد العينة يدركون أهمية الدعم النفسي والاجتماعي، وهي نقطة تقاطع واضحة مع المفاهيم النظرية المستمدة من الأدبيات مثل "الدعم الاجتماعي الحاسم للتماسك النفسي. "(Alqahtani, 2020) من خلال تجربته الميدانية، لاحظ الباحث غياب منظومة مهنية للدعم النفسي داخل المدارس الحكومية، مما يعزز الدعوة إلى دمج المرشدين التربويين والاختصاصيين النفسيين كجزء لا يتجزأ من خطة الدمج.

وتتفق الباحث مع ما أوردته دراسة Walsh & Parker (2018) حول أن التفاعل التعاوني بين الطلاب يمكن أن يكون أداة فعالة لتجاوز الفروقات. لكن في السياق المقدسي، ومع التحديات الاجتماعية والسياسية الخاصة، يجب ألا يُفصل هذا النقاش عن أبعاد أعمق تتعلق بالهوية والانتماء والثقافة المجتمعية. ولذلك، يرى الباحث أن النجاح في الدمج لا يرتبط فقط بجهوزية المعلم، بل أيضًا بمأسسة ثقافة تقبل الآخر داخل النظام المدرسي ككل.

4-3-مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والسياق المحلي

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن معلمي المدارس الحكومية في شرقي القدس أظهروا وعيًا مرتفعًا بدورهم في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ جاء متوسط التقدير العام لمستوى الدمج بدرجة "مرتفعة جدًا. "(M = 4.30) هذا الوعي يعكس تبنيًا فعليًا لمبادئ نظرية العدالة التربوية التي تفترض أن لكل طالب، بصرف النظر عن إعاقته، الحق في فرص تعليمية متكافئة، وهو ما يؤكده Ainscow (2020) في تأكيده أن التعليم الدامج لا يتحقق دون الاعتراف بالتنوع كقيمة تربوية وليس كعائق.

من زاوية نظرية أخرى، تتسق هذه النتائج مع نظرية "المنطقة القريبة للنمو (ZPD) "التي طوّرها فيغوتسكي، والتي ترى أن التعلم يحدث عندما يحصل الفرد على دعم اجتماعي مناسب للانتقال من مستوى الأداء الحالي إلى مستوى أعلى بمساعدة الآخرين.-Florian & Black) (Hawkins, 2019وقد انعكس هذا المفهوم في ممارسات المعلمين المشاركين الذين أكدوا أهمية تقديم الدعم الفردي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية.

في السياق المحلي، فإن البيئة التعليمية في شرقي القدس تتسم بخصوصية سياسية واجتماعية فريدة، تتمثل في نقص الموارد، غياب الدعم المؤسسي، وتحديات البنية التحتية(Abu Dallah, 2020؛ Al-Rifa'i, 2021).-رغم ذلك، أظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون دافعية مهنية عالية، تتجاوز التحديات البنيوية، ما يدل على وعيهم بدورهم الأخلاقي والوطني تجاه فئة مهمشة من الطلاب. وهو ما أشار إليه Abdulrahman (2022)حين وصف المعلم في السياق العربي بأنه "حلقة مقاومة داخل نظام تعليمي مضغوط".

ورغم هذا الاستعداد المهني العالي، كشفت الدراسة عن تحديات بنيوية حقيقية، خصوصًا في مجال "التحديات التي تواجه الدمج"، والذي جاء بمتوسط مرتفع جدًا. (M = 4.26) ويعكس هذا التناقض فجوة واضحة بين وعي المعلم وواقع المؤسسة، حيث أشار Baker and Barton (2020)إلى أن نقص التدريب التخصصي للمعلمين يعد من أبرز العوامل التي تعيق الدمج الفعلي، خاصة في بيئات غير مهيأة تكنولوجيًا أو إداريًا.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في فعالية الدمج تعزى للمؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة. ويمكن تفسير ذلك بأن مواقف المعلمين تجاه الدمج لا تتشكل فقط عبر التحصيل الأكاديمي، بل من خلال التجربة الميدانية والتفاعل المباشر مع الطلاب. هذا يتوافق مع ما ذكره Elkins (2019) حول أن التدريب العملي والدعم المستمر هما ما يشكلان فعالية المعلم، وليس المؤهل بحد ذاته.

من جهة أخرى، فإن ارتفاع نتائج مجال "تأثير الدمج على الطلاب "(M = 4.32) يعزز من الفرضية التي تؤكد على أثر الدمج في تعزيز الثقة بالنفس والانتماء والمهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أظهرت دراسة Abdullah (2020) و. Kim (2021) لكن هذا التأثير لا يمكن اعتباره مضمونًا دون بيئة تعليمية دامجة حقيقية، وهو ما شددت عليه UNESCO (2022) عندما أكدت أن الدمج لا ينجح في غياب سياسة مؤسسية واضحة.

أما فيما يتعلق بممارسات المعلمين المقترحة لتحسين الدمج، فقد تمثلت في اعتماد استراتيجيات تعليمية مرنة، ودعم نفسي، وتدريب مستمر. وهي ممارسات تنسجم مع مبادئ نموذج التعليم الشامل(Universal Design for Learning) ، الذي يؤكد على تقديم محتوى تعليمي متنوع يناسب جميع أنماط التعلم(CAST, 2022) .

من المثير للاهتمام أيضًا أن نسبة كبيرة من المعلمين أعربت عن أهمية الدعم النفسي والاجتماعي، مما يعزز الحاجة إلى دمج الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين كجزء من فرق الدعم التربوي (Zins et al., 2020)ويؤكد ذلك ما أوردته دراسة Stoner et al. (2021) حول العلاقة بين غياب الدعم النفسي وازدياد مظاهر العزلة والتنمر تجاه الطلاب ذوي الإعاقات.

وأخيرًا، فإن المعلمين في شرقي القدس، ضمن بيئة محفوفة بالتحديات السياسية والاجتماعية، لا يكتفون بدورهم كمنفذين للمنهاج، بل يمثلون خط الدفاع الأول عن حق الطالب في تعليم عادل وشامل. لذا فإن نتائج هذه الدراسة يجب أن تُقرأ على أنها مؤشر على الإمكانات البشرية الكامنة في النظام التربوي الفلسطيني، والتي تحتاج إلى دعم مؤسسي مستدام لتزدهر وتُترجم إلى ممارسات تعليمية دامجة حقيقية.

4-4-الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن استخلاص الآتي:

- أظهرت نتائج الدراسة أن الدور الذي يقوم به معلمو المدارس الحكومية في شرقي القدس في احتواء ودمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية مرتفع جدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (M=4.30) بانحراف معياري .(SD=0.60) يدل ذلك على وعي وإدراك عالٍ من قبل المعلمين بأهمية دمج هذه الفئة، وإيمانهم بدورهم المحوري في إنجاح هذه العملية.
- مستوى مرتفع في مجالات الدمج كافة: مجال مستوى الدمج: جاء بمتوسط مرتفع(M=4.27) ، مما يعكس جهود المعلمين في إشراك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة الصفية وتعزيز تفاعلهم مع أقرانهم.
- مجال التحديات التي تواجه الدمج: بالرغم من الاعتراف بوجود تحديات(M=4.26) ، إلا أن المعلمين أبدوا وعيًا بها وحرصًا على تجاوزها.
- مجال الفرص والتطورات الممكنة لتحسين الدمج: سجل أعلى متوسط(M=4.43) ، مما يشير إلى أن المعلمين يرون فرصًا كبيرة لتطوير أساليب الدمج من خلال التدريب والدعم المناسب.
- مجال تأثير الدمج على الطلاب: كان مرتفعًا(M=4.32) ، ما يدل على ملاحظتهم لتحسن ملحوظ في التفاعل الاجتماعي والتحصيل التعليمي لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة للدمج.
- اتفاق النتائج مع دراسات سابقة عالمية ومحلية: تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات مثل دراسة "وولف" (2020) التي أكدت على الدور الفاعل للمعلمين في تحسين دمج طلاب الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، وكذلك مع دراسات السباعي (2020) والزعبي (2021) التي بينت أثر الدمج في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي. إلا أن النتائج تختلف مع دراسة "عبد الرحمن" (2022) التي أظهرت وجود تحديات كبرى في دمج هذه الفئة نتيجة نقص التدريب والتأهيل لدى المعلمين.
- وعي متزايد بأهمية الدمج رغم التحديات: رغم وجود تحديات متعلقة بنقص الموارد والتدريب، إلا أن النتائج تشير إلى وعي عالٍ من قبل المعلمين بأهمية استراتيجيات الدمج، وسعيهم لإيجاد حلول فعالة لتحسين واقع دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصى بالآتي:

أولًا: توصيات موجهة إلى المؤسسات التعليمية (المدارس، المديريات، الجامعات)

1. تعزيز البنية التحتية الداعمة للدمج بتهيئة البيئة الصفية والمدرسية بما يتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقات، من خلال توفير غرف موارد، أدوات تعليمية مساعدة، وتكنولوجيا داعمة(Elkins, 2019) .
2. توفير كوادر متخصصة داعمة؛ بدمج الأخصائيين النفسيين، وأخصائي النطق، والمعلمين المساندين ضمن فرق دعم متعددة التخصصات داخل المدرسة لتقديم تدخلات تربوية وعاطفية متكاملة(Friend & Cook, 2020) .
3. تفعيل برامج التوجيه والإرشاد النفسي؛ بإنشاء وحدات دعم نفسي واجتماعي تُعنى بمتابعة الطلاب المدمجين وتقديم الدعم العاطفي لهم ولمعلميهم، لتقليل العزلة والتوترات الصفية(Stoner et al., 2021) .
4. تشجيع التعاون مع المجتمع المحلي؛ بإشراك الأهالي والمجتمع في دعم ثقافة الدمج من خلال لقاءات توعية، وورش عمل، وشراكات تربوية لتعزيز تقبّل التنوع داخل المدرسة(Epstein, 2018) .

ثانيًا: توصيات موجهة إلى المعلمين

1. الانخراط في برامج تدريب مستمر: بالمشاركة الفعالة في ورشات تدريبية متخصصة في استراتيجيات التعليم الدامج، التعلم المتمايز، وتصميم الخطط الفردية(Baker & Barton, 2020) .
2. تبني أساليب تدريس مرنة وتفاعلية: باستخدام استراتيجيات التدريس القائمة على التصميم الشامل للتعلّم(UDL) ، التي تراعي أنماط التعلم المختلفة وتُشرك جميع الطلبة في بيئة تعليمية موحدة.(CAST, 2022)

3. تعزيز ثقافة التعاطف والتقبل داخل الصف: بدمج وحدات التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) ضمن النشاطات الصفية لتنمية قيم التعاون، احترام الآخر، والحد من التنمر(Zins et al., 2020) .
4. التوثيق والمتابعة التربوية الفردية: بتطوير خطط تربوية فردية (IEPs) للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومتابعة تقدمهم بالتنسيق مع الأهل والأخصائيين.

ثالثًا: توصيات موجهة إلى صانعي السياسات التعليمية

1. وضع سياسات واضحة وملزمة للدمج: بصياغة إطار قانوني وطني يُنظّم عملية دمج الطلاب ذوي الإعاقات، يتضمن مؤشرات أداء، وضمانات للمساءلة، وحقوق كل من الطالب والمعلم(UNESCO, 2022) .
2. تضمين مساقات التربية الخاصة في برامج إعداد المعلمين: بإدراج مقررات إلزامية حول التربية الدامجة في كليات التربية، والتركيز على الجانب العملي والمهني في إعداد المعلمين(Abdulrahman, 2022) .
3. تخصيص ميزانيات مستقلة لدعم الدمج: بضمان تمويل دائم لبرامج الدمج يشمل التدريب، التوظيف، الموارد التقنية، والبنية التحتية، بحيث لا تعتمد المدرسة على جهود فردية فقط.
4. إجراء تقييمات دورية وطنية لفعالية الدمج: بإنشاء وحدة تقييم وطنية تتابع تنفيذ الدمج في المدارس، وتقيس أثره على التحصيل، التفاعل الاجتماعي، والاستبقاء المدرسي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة(Florian & Black-Hawkins, 2019) .

قائمة المراجع

أولاً-المراجع بالعربية:

- أبو دحلة، ع. .(2020) *التعليم الخاص في القدس الشرقية: التحديات والفرص*. مجلة الدراسات التربوية، 4(2)، 112–129.
- أخضر، أ. .(2016) *مدى تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات*. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3(1/11)، 423–462.https://sero.journals.ekb.eg/article_92079.html
- الزعبي، م. .(2021) *دمج طلاب الاحتياجات الخاصة: التحديات والفرص*. مجلة أبحاث التربية الخاصة، 15(2)، 198–214.
- الزهراني، ف. .(2019) *التفاعل الاجتماعي في البيئة المدرسية*. مجلة التربية الحديثة.
- السعيد، س. .(2018) *التربية الشاملة: مفاهيم واستراتيجيات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشامي، م. .(2021) *تدريب المعلمين على استراتيجيات التعليم التكيفي*. مجلة التطوير المهني، 12(4)، 78–94.
- عبد الرحمن، أ. .(2022) *التحديات المهنية التي تواجه معلمي مدارس الدمج في مصر*. مجلة التربية والتأهيل، 4(9)، 113–132.
- عبد الله، ن. .(2020) *أثر الدمج التربوي على الثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب الاحتياجات الخاصة*. مجلة التربية المدمجة، 7(1)، 55–72.
- العبيدي، ل. .(2018) *الآثار النفسية والاجتماعية على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الدامجة*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(3)، 214–231.
- العساف، ن. .(2017) *مدخل إلى التربية الخاصة*. الرياض: دار الفكر.

ثانياً-المراجع بالإنجليزية:

- Abbott, L. (2021). *Inclusive education policy: Challenges and opportunities*. Oxford University Press.
- Ainscow, M. (2020). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* Routledge.
- Baker, T., & Barton, K. (2020). Supporting inclusive education through teacher training. *International Journal of Special Education, 35*(1), 45–60.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and the inclusive classroom. *Assessment in Education, 25*(3), 299–314.
- CAST. (2022). *Universal design for learning guidelines*. https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl
- Elkins, J. (2019). The role of assistive technologies in inclusive classrooms. *Educational Technology & Society, 22*(4), 64–75.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2019). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education, 49*(2), 231–245.
- Friend, M., & Cook, L. (2020). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (9th ed.). Pearson.
- Han, R., & Weid, L. (2019). Inclusive strategies for classroom participation. *Journal of Inclusive Practice, 6*(2), 117–129.

- Heward, W. L. (2019). *Exceptional children: An introduction to special education* (11th ed.). Pearson.
- Jackson, L., & Smith, R. (2019). Peer perceptions and bullying in inclusive schools. *British Journal of Special Education, 46*(3), 246–260.
- Kim, H. (2021). Psychological effects of inclusive classrooms on students with disabilities in South Korea. *Asian Journal of Education, 29*(1), 55–71.
- Lynch, M. (2020). Social interaction in school environments. *Journal of Educational Psychology, 41*(1), 18–30.
- Martin, K., & Kane, B. (2021). Teacher professional development for inclusive practices. *International Review of Education, 67*(5), 623–640.
- Miller, D. (2021). *Understanding special needs: A comprehensive guide*. Routledge.
- Smith, A., & McLoughlin, J. (2020). Challenges in mainstreaming children with learning difficulties. *Educational Review, 72*(2), 173–188.
- Stoner, J. B., Angell, M. E., & Bailey, R. L. (2021). Social-emotional barriers in inclusive education. *The Journal of Special Education, 55*(3), 149–162.
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2021). Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions. *Journal of Positive Behavior Interventions, 23*(2), 73–84.
- UNESCO. (2022). *Inclusive education: From policy to practice*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381973
- Walsh, C., & Parker, M. (2018). Social inclusion through classroom participation. *Journal of Inclusive Education, 12*(1), 33–49.
- Wang, J. (2020). Evaluating academic achievement in inclusive settings. *Journal of Educational Studies, 45*(2), 112–127.
- Wolf, R. (2020). Academic performance of students with disabilities in inclusive settings. *Journal of Special Needs Education, 10*(3), 89–105.
- Zins, J. E., Elias, M. J., & Greenberg, M. T. (2020). *Social and emotional learning: Promoting the development of all students*. ASCD.