

The Role of School Principals in Implementing E-Learning in Arab Schools within the Green Line

دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في توظيف التعليم الإلكتروني

Wafa Murkus^{1*}, Ahmad Rathwan¹.

¹Yarmouk University, Irbid, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 05 Apr 2022

Accepted 24 May 2022

Published 01 Apr 2024

*Corresponding author:

Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Email: wafamorks@gmail.com.

Abstract

This study aimed to identify the role of principals in integrating students with special needs in Arab schools within the Green Line and to understand the impact of variables such as gender, job title, educational qualification, and years of experience on that role. A descriptive survey approach was used, and a questionnaire was developed to achieve the study's objectives. The study sample consisted of 385 teachers and 175 principals. The results showed that the role of school principals in integrating students with special needs was moderate. Furthermore, the results indicated significant statistical differences at the ($\alpha=0.05$) level in the sample's estimates of the role of principals in integrating students with special needs, attributed to job title, favoring principals, and years of experience, favoring those with less than 10 years. No significant statistical differences were observed at the ($\alpha=0.05$) level in the sample's estimates of the role of principals due to gender or academic qualification.

Key words: Inclusion, Students with Special Needs, the Green Line.

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين والمديرين، ومعرفة أثر متغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في ذلك الدور، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من 385 معلمًا ومعلمة، و175 مديرًا ومديرة، أظهرت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس جاء متوسطًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المديرين في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المديرين، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح أقل من 10 سنوات، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في تقديرات المعلمين لدور مديريهم في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس تعزى لمتغيري (الجنس، والمؤهل العلمي).

الكلمات المفتاحية: الدمج، ذوي الاحتياجات الخاصة، الخط الأخضر.

١،١ الإطار النظري والدراسات السابقة

تُعد مهنة التعليم مهنة سامية ومهمة للإنسانية؛ لما لها من دور في تربية النشء لمواجهة تحديات الحياة والنهوض بالمجتمع، الأمر الذي دفع الشعوب المتقدمة لتنمية ثروتها البشرية على اختلاف أنواعها ومستوياتها للأسوياء منهم أو غيرهم، حيث إن هناك نسبة كبيرة من الطلبة يحتاجون لرعاية خاصة، كونهم يعانون من إعاقة ما سواء لأسباب نفسية أم اجتماعية أم عقلية أم حسية أم جسمانية.

وقد شهد مجال التربية الخاصة تغييرات وتطورات ملحوظة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم، فكانت وزارة التربية قديمًا تعمل على عزلهم ووضعهم في مؤسسات ومدارس خاصة، وكان ينظر إليهم على أنهم دون مستوى أقرانهم من الطلبة العاديين، الأمر الذي ترك آثارًا سلبية كثيرة لديهم، ومع مرور الوقت تعالت أصوات أهالي الطلبة والتربويين مناشدين بضرورة وضع حلول للحد من معاناة هذه الفئة من الطلبة وذويهم، وذلك من خلال التوجه إليهم باعتبارهم أعضاء فاعلين في المجتمع، ومع بداية القرن الحالي بدأ الاهتمام بالتربية الخاصة؛ مما أدى إلى تطور كبير في تقنيات تعليمهم، حيث لوحظ في السنوات الأخيرة اهتمام عالمي يدعو إلى تغيير سياسة العزل داخل المدارس والمؤسسات الخاصة، والتحول إلى عدم عزل أي طفل بسبب الإعاقة أو منعه من المشاركة أو إنكار حقه في الاستفادة من البرامج المقدمة للطلبة العاديين أو إخضاعه إلى أي نوع من التمييز أو التفرقة عند تنفيذ البرامج التعليمية والأنشطة المدرسية المختلفة، وإن هذا العزل يكون فقط في حالات الإعاقات الشديدة التي لا تسمح لهذه الفئة من الطلبة مجاراة أقرانهم الطلبة العاديين، بحيث لا يمكنهم تحقيق أهدافهم التعليمية والتربوية إلا من خلال الالتحاق ببرامج فردية خاصة بهم (محمد، ٢٠١٢).

ويؤكد حامد ومختار (٢٠١٩) أن دمج الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين يساعدهم على تطور نموهم وقدراتهم المختلفة، كما أن لهذا الدمج دورًا فعالًا في تقبل الطلبة الآخرين لهم، ويتيح لهم الحياة في بيئة طبيعية بعيدة عن العزلة والوحدة الاجتماعية، وهذا ما ناشدت به جميع المواثيق والعقود في العالم لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، والنهوض بتربيتهم، وتحسين ظروف معيشتهم، حيث أكدت المادة (٢٣) من اتفاقية حقوق الطفل، والتي صادقت عليها (١٩١) دولة أن ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق بحياة كاملة وكرامة، في ظروف تكفل لهم كرامتهم، وتعزز اعتمادهم على أنفسهم، وتيسر مشاركتهم الفعلية في المجتمع، وتكفل حقهم في التمتع برعاية خاصة، لذلك ينبغي على المسؤولين عن رعايتهم العمل على توفير كافة الموارد، وتقديم المساعدة لهم بما يتلاءم مع قدراتهم واستعداداتهم بالشكل الذي يلي احتياجاتهم ورغباتهم.

وينبغي الإشارة إلى أن مفهوم الدمج (Integrating) يتضمن مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على التعايش مع الأطفال العاديين في الصف العادي بشكل مؤقت أو دائم في الصف العادي، مما عمل على توفير فرص أفضل للتفاعل الأكاديمي والاجتماعي (حسانين، ٢٠١٩).

ويُعد مدير المدرسة المسؤول الرئيس عن مدرسته، ويظهر ذلك من خلال الدور الكبير الذي يقوم به في تسيير شؤون العملية التعليمية لتطويرها وتحسينها، فهو المسؤول المباشر عن تصريف كافة الأمور الإدارية والإشراف عليها بغرض توفير بيئة تعليمية آمنة ومناسبة للمعلمين والطلبة، كما أنه المسؤول عن متابعة جميع الطلبة والاهتمام بهم دون تفرقة سواء أكانوا من الطلبة العاديين أم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فهو المسؤول عن متابعتهم وتلبية رغباتهم واحتياجاتهم (الغيث، ٢٠١١).

ويضيف الحروب (٢٠١٧) أن مدير المدرسة من مقومات تحقيق الأهداف التربوية عامة وأهداف تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث يمارس أدوارًا رئيسة من أجل تحقيق العائد المطلوب من العملية التعليمية، فلم يعد دوره يقتصر على تسيير العمل المدرسي فقط، بل أصبح محور العمل في الإدارة المدرسية والاهتمام بالطلبة دون تفرقة بين عاديين وموهوبين وذوي احتياجات خاصة، وتوفير كل الظروف التي تساعد في توجيه نموهم العقلي والجسمي والروحي.

ويشير الحراشة (٢٠١٢) إلى أهمية الدور الكبير الذي يقع على عاتق مدير المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية، بوصفه قائدًا للعملية التعليمية، فمدير المدرسة ينبغي أن يكون متفاعلًا ومؤثرًا في العاملين معه لما لهذا من أهمية قد تنعكس على أداء العاملين وتساعد في تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى إليها المدرسة.

وقد أشار لازاريدو (Lazaridou, 2009) إلى أهمية الدور الذي يؤديه مديرو المدارس في تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى إليها مدارسهم، وتحسين مخرجات التعليم من الطلبة بممارستهم العمليات الإدارية المختلفة القائمة على توظيف كافة عناصر النظام المدرسي واستثمارها بالشكل المطلوب، بما فيها المعلمون، والمنهاج، والبيئة المدرسية، ومؤسسات المجتمع المحلي، وأولياء أمور الطلبة، والعلاقات الإنسانية المتبادلة فيما بينهم، بحيث يشعر مدير المدرسة بأنه أصبح عضواً ضمن هذا الفريق، فهو المسؤول عن تقييم أداء المعلمين ومتابعة التحصيل الأكاديمي لطلبة مدرسته، للتأكد من أن الطلبة يتلقون الخدمات الملائمة لهم لتنمية مهاراتهم وقدراتهم.

ولمدير المدرسة في ميدان التربية الخاصة بوصفه قائداً تربوياً فلسفته وقواعده وممارساته القائمة على التطور المتزايد والمتابعة المستمرة في هذا المجال لتحديد حاجاته التربوية، وتصميم خطته التربوية المناسبة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف والمدارس العادية، ويمكن الإشارة إلى أهم مجالات عمل مدير المدرسة في ميدان التربية الخاصة كما ذكرها آل درعان وأبو الحسن (٢٠١٦) بالآتي:

- تنمية فرص النمو المهني للكادر التعليمي من خلال زيادة فرص المشاركة والعلاقات الإنسانية وتكامل جهود عمل متعدد التخصصات.
- تطوير التعليم الشامل وتجديده لجميع فئات الطلبة للإسهام في تحقيق تطوير المجتمع وتنميته، وإحداث تغيير جذري في اتجاهات المجتمع والكادر التعليمي والفريق المساند نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، واستعدادهم لإجراء تغيير في البيئة التعليمية بتقديم أفضل الفرص التعليمية المتاحة في مختلف الأنشطة.
- إدارة التسهيلات المعمارية والتنظيمية في الأبنية والمنشآت والمرافق المدرسية وفقاً للمواصفات الهندسية والأثاث والتجهيزات ووسائل الأمان المنصوص عليها.
- تطوير الأنشطة المدرسية المختلفة داخل الفصول الدراسية وخارجها لتنمية جوانب شخصية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وإنشاء الحاجات الأساسية لهم.
- توثيق علاقة المدرسة بالمجتمع، حيث يعتمد نجاح معاهد ومدارس التربية الخاصة في تحقيق رسالتها على مدى الارتباط بينها وبين المجتمع.

وفي المجتمع العربي بالداخل الفلسطيني هناك ما يقارب ١٨٪ من المجتمع هم أشخاص مع إعاقة، منها: الإعاقات الجسدية، والإعاقات الحسية (بصرية سمعية)، والإعاقات العقلية، والإعاقات التطورية، والإعاقات النفسية، ووفقاً لقانون التعليم الخاص الصادر عام ١٩٨٨ فإن كل طفل أو شاب يتراوح عمره ما بين ٣-٢١ عاماً ولديه إعاقة تحد من قدرته على تكيف سلوكه، فيحق له الحصول على تربية خاصة. ووفقاً للتعديل السابع في قانون التربية الخاصة الصادر عام ٢٠٠٢، والذي سمي "قانون الدمج"، فإنه يجب على وزير التربية والتعليم أن يضع برنامجاً لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية العادية (جمعية كل الحق، ٢٠٢٢).

إن نجاح المدرسة يتوقف على مقدرة قياداتها على الاستفادة من إمكانيات المعلمين في تعليم الأبناء، وتكوين علاقات إنسانية جيدة معهم، والاستفادة من موجودات المدرسة المادية، وعمل المبادرات السياسية والتشريعات التي تتعلق بنظم تعليم الأطفال العاديين وغير العاديين، وإعادة هيكلة المدرسة لإحداث الإصلاح الشامل للمدرسة (Pollock, 2013).

١,١,١ الدراسات السابقة

استطاع الباحثان الوصول إلى مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتمّ ترتيبها وفق تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

أجرت سليمان (٢٠٠٩) دراسة هدفت التعرف إلى الأدوار المستقبلية للإدارة المدرسية لتطوير عمليات الدمج، وكذلك التعرف إلى المشكلات التي تواجهها في تحقيق الدمج الشامل بمدارس التعليم الأساسي في مصر، واستخدم المنهج الوصفي، بالإضافة إلى استخدام أسلوب دلفي لتحديد الأدوار الملقاة على عاتق المدير والمعلم، تكونت عينة الدراسة من ١٨٥ مديراً ومعلمًا، حيث طبقت الدراسة على ثلاث مراحل، تمّ في المرحلة الأولى تطبيقها على ٨٠ مديراً ومعلمًا، وفي المرحلة الثانية طبقت على ٥٤ مديراً ومعلمًا، والمرحلة الثالثة طبقت على ٥١ مديراً ومعلمًا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الأدوار التي يجب أن تقوم بها الإدارة المدرسية لتطوير عمليات الدمج، منها: تنظيم دورات تدريبية للمدير

والمعلم بهدف تطوير أدواره في ظل تطبيق برامج الدمج في المدرسة، كما أشارت النتائج إلى وجود مشكلات تواجه مديري المدارس في تحقيق الدمج الشامل بمدارس التعليم الأساسي في مصر، منها: ضعف توافر عوامل الأمن بالمبنى المدرسي، وضعف تقبل بعض المعلمين لفكرة الدمج، وضعف تقبل الطالب العادي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

أجرت الآغا (٢٠١٣) دراسة هدفت التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظات غزة، ومن ثم وضع تصور مقترح لتفعيل هذا الدور، ومعرفة أثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الجهة المشرفة، سنوات الخدمة) في ذلك الدور. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة، واعتمد المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من ٥٢٠ معلمًا ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين كانت بوزن نسبي ٦٠,٦٪، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في تقديرات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح الذكور. ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في تقديرات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح مدارس وكالة الغوث.

وأجرت حجازي (٢٠١٥) دراسة هدفت الكشف عن دور مديري المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد في تفعيل برامج الدمج الجزئي لفئات التربية الخاصة، والكشف عن أثر متغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخدمة، وعدد طلبة المدرسة) في ذلك الدور، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وقد استخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ مديراً و٢٧٧ معلمًا، وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس في تفعيل برامج الدمج الجزئي لفئات التربية الخاصة كان متوسطًا، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في تفعيل برامج الدمج الجزئي لفئات التربية الخاصة لصالح المديرين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في تقديرات مديري المدارس والمعلمين لدور مديري المدارس في تفعيل برامج الدمج الجزئي لفئات التربية الخاصة تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، وعدد طلبة المدرسة).

وأجرى بشتاوي (٢٠١٨) دراسة هدفت التعرف إلى درجة تطبيق مديري المدارس لمتطلبات الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة في لواء الأغوار الشمالية في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٣) مديراً ومديرة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مديري المدارس لمتطلبات الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة جاءت بدرجة ضعيفة.

وهدف دراسة صن وإكسن (Sun & Xin, 2020) إلى استقصاء آراء مديري المدارس لمعرفتهم ومهاراتهم وأدوارهم القيادية في تقديم الخدمات والدعم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من ١٣٤ مديراً من المدارس الدامجة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المديرين لديهم معرفة محدودة بالتعليم الخاص؛ لذا فإن ممارستهم لدورهم القيادي في تقديم الخدمات والدعم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة جاء منخفضاً، وربما يعود ذلك إلى ضعف امتلاكهم للمهارات التي تمكنهم من التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأجرت ملحم وآخرون (٢٠٢١) دراسة هدفت التعرف إلى دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص ٢٠١٨ داخل الخط الأخضر، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من ٥١٠ مديرين ومعلمين وقد أظهرت النتائج أن دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين كان كبيراً، وعدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص ٢٠١٨ تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية)، بينما أظهرت النتائج وجود فرق يعزى لمتغير الوظيفة، ولصالح المديرين.

وبمطالعة الدراسات السابقة يلاحظ أنها تشابهت مع الدراسة الحالية في تناولها موضوع الدمج؛ واستخدامها المنهج الوصفي المسحي، وتطبيقها على عينات من مديري المدارس والمعلمين، وقد تميزت الدراسة الحالية في تركيزها على دور مديري المدارس في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال القراءة والاطلاع لاحظ الباحثان أن جميع المواثيق الدولية قد أكدت على حق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم وفي العيش حياة كريمة، وأحقيتهم في الحصول على أفضل رعاية من خلال العمل على توفير بيئة تربوية مناسبة لهم تساعد على النمو والتطور لتحقيق أقصى ما تصل إليه إمكاناتهم وقدراتهم، كما أن التوجهات التربوية الحديثة تناشد بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، إلا أن تطبيق هذا الدمج تواجهه تحديات وصعوبات عدة، تختلف باختلاف توجهات المديرين والمعلمين نحو عملية الدمج، وصعوبات مرتبطة بالعملية التعليمية، ومشكلات ترتبط بأسر ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى كثرة الأعباء الملقة على عاتق العاملين في المنظومة التربوية. لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن دور مديري المدارس العربية الدامجة في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢,١ أسئلة الدراسة

وبشكل أكثر تحديداً حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما دور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة)؟

٣. أهداف وأهمية الدراسة

٣,١ أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- الكشف عن دور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر كما يراها مديرو المدارس والمعلمون للعمل على تحسين ذلك الدور.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؛ لتقديم توصية لأصحاب القرار للعمل على إزالة أسباب تلك الفروقات.

٣,٢ أهمية الدراسة

١. الأهمية النظرية:

- من المؤمل أن تعمل هذه الدراسة على إثراء الجانب النظري في التعليم بشكل عام، والتعليم المدمج بشكل خاص.
- إثراء المكتبة العربية فيما وفرته هذه الدراسة من معلومات حول مفهومي التعليم، والتعليم الدامج، والتي يمكن أن يستفيد منها مديرو المدارس، والمعلمون، والطلبة، والباحثون.

٢. الأهمية العملية:

- تكمن الأهمية العملية للدراسة الحالية من خلال ما توصلت إليه من نتائج، والتي قد تساهم في توجيه أنظار أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم في حال الأخذ بهذه النتائج من أجل تحسين دور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس؛ لينعكس إيجاباً على أداء أطراف العملية التعليمية.

– ربما تفتح الدراسة الحالية الآفاق أمام الباحثين نحو إجراء المزيد من الدراسات المشابهة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية على عينات مختلفة، وفي مواضيع تربوية أخرى ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية.

٤. التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

الدور

هو "مجموعة من التصرفات التي ترتبط بمركز معين في وحدة اجتماعية أو نظام اجتماعي، ويتجسد الدور كما هي حقيقة المعايير في توقعات الأعضاء عن بعضهم البعض" (الصريرة وأبو حميد، ٢٠١٦). ويعرفه الباحثان إجرائيًا: بأنه وصف كمي للنشاطات التي يقوم بها مديرو المدارس العربية في لواء الشمال داخل الخط الأخضر في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي حصل عليها المستجيبون على فقرات الأداة التي أعدت لهذا الغرض.

الدمج

هو عبارة عن البرامج والخدمات التي تقدمها المدارس النظامية والمعلمون العاملون فيها من أجل ضمان أن الطلبة من ذوي الإعاقة يستطيعون الحصول على التعليم باستخدام المناهج المقدمة في مدارس التعليم العام مع توفير بعض التكييفات البيئية والتكنولوجية التي تساعد الطلبة من ذوي الإعاقة في الحصول على خبرات التعلم مع أقرانهم العاديين" (Gregory, 2018). ويعرف إجرائيًا بأنه تقديم كافة الخدمات والرعاية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية في لواء الشمال داخل الخط الأخضر أسوةً بزملائهم العاديين الذين يدرسون معهم داخل الغرفة الصفية.

الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

هم الطلبة الذين تختلف خصائصهم وحاجاتهم جوهرياً عن خصائص وحاجات الطلبة "العاديين" أو الطلبة ذوي القدرات التعليمية والتحصيلية "المتوسطة"، ويشمل مصطلح الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كلا من الطلبة المعوقين والطلبة المتفوقين والموهوبين" (الخطيب، ٢٠٠٤). ويعرفون إجرائيًا: بأنهم الطلبة من الفئة العمرية ٦-١٢ سنة، ممن لديهم إعاقة حركية، أو سمعية، أو بصرية، أو عقلية ويحتاجون بموجبها إلى رعاية خاصة، وفي الداخل الفلسطيني يستخدم مصطلح "الطلبة مع احتياجات خاصة" كمصطلح رديف "للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة".

الخط الأخضر

يعرف إجرائيًا بأنه الحد الجغرافي الفاصل بين المناطق الفلسطينية التي احتلت سنة ١٩٤٨ ومناطق فلسطين التي احتلت عام ١٩٦٧.

٥. حدود ومحددات الدراسة

وتتمثل فيما يأتي:

- **الحد الموضوعي:** دور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.
- **الحد البشري:** اقتصرَت الدراسة على عينة من المديرين، والمديرات، والمعلمين، والمعلمات.
- **الحد المكاني:** طبقت الدراسة في المدارس الابتدائية والإعدادية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الشمال داخل الخط الأخضر.
- **الحد الزمني:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م.
- **محددات الدراسة:** يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق أداة الدراسة وثباتها، ودقة وموضوعية استجابة أفراد العينة المتمثلين بمديري ومديرات المدارس والمعلمين والمعلمات العاملين في مديرية التربية والتعليم في لواء الشمال داخل الخط الأخضر.

٦. الطريقة والإجراءات

٦,١ منهج الدراسة

تمّ في هذه الدراسة اعتماد المنهج الوصفي المسحي لمناسبته أغراض هذه الدراسة.

٦,٢ متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. المتغيرات التصنيفية، وتشمل:

- الجنس، وله فئتان (ذكر، وأنثى).
- المسمى الوظيفي، وله فئتان (مدير، معلم)
- المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا)
- سنوات الخبرة، وله فئتان (أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).

٢. المتغير التابع، ويشمل:

- دور مديري المدارس في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

٦,٣ مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس والمعلمين والمعلمات العاملين في مديرية التربية والتعليم في لواء الشمال داخل الخط الأخضر، والبالغ عددهم (١١٤٧٦)، منهم (٣١٧) مديراً ومديرة، و(١١١٥٩) معلماً ومعلمة، وذلك حسب الدليل الإحصائي لمديرية التربية والتعليم في لواء الشمال داخل الخط الأخضر للعام الدراسي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢ م.

٦,٤ عينة الدراسة

جرى اختيار عينة تكونت من (٥٦٠) فرداً بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول (١) يبين توزيعهم وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (١): توزّع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات

المتغير	مستويات/فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٦٦	٢٩,٦
	أنثى	٣٩٤	٧٠,٤
	المجموع	٥٦٠	١٠٠,٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	٧٩	١٤,١
	دراسات عليا	٤٨١	٨٥,٩
	المجموع	٥٦٠	١٠٠,٠
المسمى الوظيفي	مدير مدرسة	١٧٥	٣١,٣
	معلم	٣٨٥	٦٨,٨
	المجموع	٥٦٠	١٠٠,٠
الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	١٨٢	٣٢,٥
	١٠ سنوات فأكثر	٣٧٨	٦٧,٥
	المجموع	٥٦٠	١٠٠,٠

٦,٥ أداة الدراسة

بغرض تطوير هذه الأداة تمّ الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (ملحم وآخرون، ٢٠٢١؛ Sun & Xin, 2020)، حيث تمّ التوصل إلى تطوير استبانة تكونت من ٤٠ فقرة وزعت على

أربع مجالات، هي: (البيئة المدرسية، والمناهج المدرسية، وتدريب المعلمين وتأهيلهم، والعلاقة مع المجتمع المحلي). وبهدف التحقق من دلالات صدقها وثباتها اتبع الباحثان ما يأتي:

❖ صدق المحتوى للأداة

للتحقق من صدق المحتوى للاستبانة عُرضت بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات الإدارة التربوية وأصول التربية، والقياس والتقويم، والمناهج والتدريس في جامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، وجامعة آل البيت، وجامعة الشرق الأوسط، وجامعة جرش، وجامعة إربد الأهلية وعدد من الخبراء والمختصين والمشرفين التربويين العاملين في الميدان التربوي، والبالغ عددهم (١٢) محكمًا؛ بهدف إبداء آرائهم في فقرات الاستبانة من حيث وضوح المعنى والصياغة اللغوية ومدى مناسبتها للمجال الذي تتبع له، وأي تعديلات وملحوظات يرونها مناسبة. وتم الأخذ بما نسبته ٨٠٪ فأعلى من كافة ملاحظات المحكمين التي اقتضت على: إجراء تعديل في الصياغة اللغوية للفقرات، وتم حذف ٤ فقرات، وبهذا أصبحت الأداة تتكون من (٣٦) فقرة بصورتها النهائية موزعة على أربع مجالات بالتساوي، وعلى النحو الآتي: مجال البيئة المدرسية وله ٩ فقرات من رقم ١ وحتى ٩، مجال المناهج المدرسية وله ٩ فقرات من رقم ١٠ وحتى ١٨، مجال تدريب المعلمين وتأهيلهم وله ٩ فقرات من رقم ١٩ وحتى ٢٧، مجال العلاقة مع المجتمع المحلي وله ٩ فقرات من رقم ٢٨ وحتى ٣٦.

❖ ثبات الأداة

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة؛ فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's α بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، وكما هو مبين في الجدول (٢).

جدول (٢): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة ومجالاتها

المجالات	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
البيئة المدرسية	٠,٩١	٩
المناهج الدراسية والأنشطة	٠,٩٣	٩
تدريب المعلمين وتأهيلهم	٠,٩٢	٩
العلاقات مع المجتمع المحلي	٠,٩٢	٩

يُلاحظ من النتائج في الجدول (٢) أنَّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمجالات تراوحت من ٠,٩١ وحتى ٠,٩٣. وهذا القيم تشير إلى جودة بناء المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة، وهذا ما يؤكده (الكيلاني والشريفين، ٢٠١١).

❖ معيار تصحيح الأداة

تمَّ اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية لأداة الدراسة والمجالات التي تتبع لها والفقرات التي تتبع للمجالات، وذلك بقسمة مدى الأعداد (١-٥) في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى، أي (١-٣/٣ = ١,٣٣)، وعليه كانت المستويات على النحو الآتي: كبير ويأخذ فئة الأوساط الحسابية (٣,٦٧-٥,٠٠)، متوسط ويأخذ فئة الأوساط الحسابية (٢,٣٤-٣,٦٦)، قليل ويأخذ فئة الأوساط الحسابية (أقل من ٢,٣٤).

٦,٦ المعالجات الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول؛ حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثاني؛ استخدم تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٧. نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: "ما دور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟". للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين والمديرين، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكلية، وذلك كما في الجدول (٣).

جدول (٣): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم المجال	المقياس ومجالاته	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
١	٢	المناهج الدراسية والأنشطة	٣,٥٤	٠,٩٦	متوسط
٢	٤	العلاقات مع المجتمع المحلي	٣,٤٣	٠,٩٣	متوسط
٣	١	البيئة المدرسية	٣,٣٤	٠,٩٦	متوسط
٤	٣	تدريب المعلمين وتأهيلهم	٣,١٤	١,٠٠	متوسط
		الكلي للمقياس	٣,٣٦	٠,٩٠	متوسط

يُلاحظ من النتائج في الجدول (٣) أنَّ دور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين والمديرين ككل جاء بمستوى متوسط، وبوسط حسابي (٣,٣٦)، وبانحراف معياري (٠,٩٠). وقد جاءت المجالات وفقاً للترتيب الآتي: المناهج الدراسية والأنشطة في المرتبة الأولى، وبوسط حسابي (٣,٥٤)، وبانحراف معياري (٠,٩٦)، وبمستوى متوسط، تلاه مجال العلاقات مع المجتمع المحلي في المرتبة الثانية، وبوسط حسابي (٣,٤٣)، وبانحراف معياري (٠,٩٣)، وبمستوى متوسط، ثم مجال البيئة المدرسية في المرتبة الثالثة، وبوسط حسابي (٣,٣٤)، وبانحراف معياري (٠,٩٦)، وبمستوى متوسط، وأخيراً مجال تدريب المعلمين وتأهيلهم في المرتبة الرابعة، وبوسط حسابي (٣,١٤)، وبانحراف معياري (١,٠٠)، وبمستوى متوسط.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة ربما إلى أنَّ جُلَّ اهتمام مديري مدارس الدمج يتمحور حول الأعمال الإدارية اليومية الروتينية؛ مما يؤثر على تحقيق جودة العملية التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل صفوف الدمج بمستوى مرتفع، بالإضافة إلى نقص خبراتهم في التعامل مع الإعاقات المختلفة في صفوف الدمج، وربما يعود ذلك إلى وجود العديد من التحديات أو الصعوبات التي حالت دون قيام مديري المدارس بدورهم اتجاه دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في المدارس العربية، ومنها افتقار مديري المدارس للمهارات والكفايات اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة نقص البرامج التدريبية المقدمة لهم، كما أنَّ هناك العديد من التحديات التي تواجه دور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي تعيق مسيرة العملية التربوية داخل المدرسة وتحقيق أهدافها، ومن هذه المعوقات ضعف الميزانيات، وضعف الإمكانيات، وعدم وفرة غرف المصادر، بالإضافة إلى التباين في فئات التربية الخاصة الأمر الذي يقود إلى التباين في وجهات نظر المديرين والمعلمين بخصوص دورهم في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، الأمر الذي أدى أن يكون دور مديري المدارس العربية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة متوسطة، وهذه المتوسطية مقبولة في ضوء الظروف التي تعيشها المدارس العربية داخل الخط الأخضر، حيث تعاني هذه المدارس من الإهمال المتعمد من السلطات المشرفة على التعليم داخل الخط الأخضر.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (الآغا، ٢٠١٣؛ حجازي ورضوان، ٢٠١٥) التي أظهرت أن دور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كان متوسطاً. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (ملحم وآخرون، ٢٠٢١) التي أظهرت أن لمديري المدارس دوراً كبيراً في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتختلف مع نتيجة دراسة (Sun & Xin, 2020) التي أشارت إلى أن دور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة جاء منخفضاً. ولمزيد من المعلومات فقد حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

مجال المناهج الدراسية والأنشطة

حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فقرات مجال المناهج الدراسية والأنشطة، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٤).

جدول (٤): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فقرات مجال (المناهج الدراسية والأنشطة) مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
١	١١	تشجيع المعلمين على ممارسة استراتيجيات تدريس متنوعة تتناسب وطبيعتهم.	٣,٦٩	١,٠٨	كبير
٢	١٧	إشراكهم في الأنشطة المدرسية المناسبة لقدراتهم.	٣,٦٧	١,٠٤	كبير
٣	١٦	حث المعلمين على توظيف الوسائل التعليمية المناسبة لهم.	٣,٦٤	١,٠٦	متوسط
٤	١٢	توجيه المعلمين على تكييف المنهج بما يناسبهم.	٣,٦٢	١,٠٧	متوسط
٥	١٠	متابعة تحقيق أهداف البرامج التربوية الفردية لهم.	٣,٥٤	١,٠٦	متوسط
٦	١٥	إثراء المناهج بأنشطة تتلاءم مع قدراتهم.	٣,٤٩	١,٠٨	متوسط
٧	١٣	متابعة تطبيق إجراءات التقويم التربوي لهم.	٣,٤٩	١,٠٠	متوسط
٨	١٨	توجيه المعلمين لتقديم تغذية راجعة فورية لهم.	٣,٣٨	١,٠٩	متوسط
٩	١٤	توفير برامج تدريبية للمعلمين لتنمية مهارات التفاعل البناء معهم.	٣,٣٨	١,٠٦	متوسط
		الدرجة الكلية للمجال	٣,٥٤	٠,٩٦	متوسط

يُلاحظ من النتائج في الجدول (٤) أن الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر على فقرات المجال الأول (المناهج الدراسية والأنشطة) محصورة بين وسط حسابي (٣,٣٨)، ووسط حسابي (٣,٦٩)، وقد جاءت فقرتان ضمن دور كبير، و (٧ فقرات ضمن دور متوسط؛ وكان أعلى تقدير للفقرة (١١)، والتي تنص على "تشجيع المعلمين على ممارسة استراتيجيات تدريس متنوعة تتناسب وطبيعتهم" في المرتبة الأولى، وبلغ الوسط الحسابي لها (٣,٦٩)، وانحراف معياري (١,٠٨) وبدور كبير، وقد يعود ذلك إلى التشريعات النازمة لسير العمل داخل الصفوف المدمجة، والتي تفرض على كل معلم وضع خطة فردية تتلاءم مع طبيعة الاحتياج لكل طالب ووفقاً لقدراته، لذلك فإن مدير المدرسة يشجع المعلمين على التنوع في استراتيجيات التدريس؛ وبما يتلاءم مع طبيعة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، تلتها الفقرة (١٧)، والتي تنص على "إشراكهم في الأنشطة المدرسية المناسبة لقدراتهم"، وبوسط حسابي (٣,٦٧)، وانحراف معياري (١,٠٤)، وبدور كبير، فربما يعود ذلك إلى اقتناع مديري المدارس العربية في لواء الشمال داخل الخط الأخضر وإيمانهم بقدرات هؤلاء الطلبة، ونظرتهم الإيجابية اتجاههم، ورغبة منهم في بناء شخصيتهم المتكاملة بتحفيظهم وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة خاصة إن كانت تلك الأنشطة مرتبطة بحفل معين أو مناسبة معينة تقيمها المدرسة، وتتطلب حضور أولياء أمورهم الأمر الذي قد يشكل لدى أولياء أمور هؤلاء الطلبة نظرة إيجابية اتجاه إدارة المدرسة والعاملين فيها نابعة من الاهتمام الذي تبديه المدرسة لأبنائهم. وكان أقل تقدير للفقرة (١٤)، والتي تنص على "توفير برامج تدريبية للمعلمين لتنمية مهارات التفاعل البناء معهم"، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها (٣,٣٨)، وانحراف معياري (١,٠٦)، وبدور متوسط، ويمكن عزو ذلك ربما إلى نقص الخبرة لدى بعض مديري المدارس حول طبيعة الدور الذي يؤديه معلمو الصفوف الدامجة، وبالتالي فإنهم يواجهون صعوبة في تحديد البرامج التدريبية المناسبة للمعلمين، والتي تمكنهم من التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، أضف إلى ذلك مقاومة التغيير من قبل المعلمين، ورفضهم الالتحاق بالبرامج التدريبية المقترحة لهم، خاصة بعد حصولهم على الحد الأعلى من النقاط المقررة لتلقي المردود المالي، وربما لكثرة الأعباء الملحق على عاتقهم.

مجال العلاقات مع المجتمع المحلي

حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فقرات مجال العلاقات مع المجتمع المحلي، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية الكلية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٥).

جدول (٥): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فقرات مجال (العلاقات مع المجتمع المحلي) مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
١	٢٨	التواصل مع أولياء أمورهم لاطلاعهم على الأداء التحصيلي لأبنائهم.	٣,٨٩	١,٠٥	كبير
٢	٣٢	الاستفادة من خبرات المختصين (نطق، سمع، إعاقات حركية، علاج طبيعي) في تقديم الخدمات المناسبة لهم.	٣,٧٦	١,٠٢	كبير
٣	٢٩	مشاركة أولياء أمورهم في حل المشكلات التي تواجه أبناءهم في المدرسة وخارجها.	٣,٦٠	١,٠١	متوسط
٤	٣٣	إشراكهم في النشاطات (المدرسية والمجتمعية) وفقاً لقدراتهم.	٣,٥٩	١,١١	متوسط
٥	٣٠	تقديم النصائح والإرشاد لأولياء أمورهم في كيفية التعامل معهم.	٣,٥٨	١,١٤	متوسط
٦	٣١	حث مؤسسات المجتمع لتوفير المعينات الطبية الخاصة بهم (كراسي، فرشاة طبية، سماعات، نظارات).	٣,٣٨	١,٢٢	متوسط
٧	٣٥	التنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي لتقديم الخدمات المجانية لهم (كالعيادات الطبية ومراكز العلاج الطبيعي وغيرها).	٣,٣١	١,٢٣	متوسط
٨	٣٤	عقد لقاءات دورية لأبناء المجتمع المحلي لتحسين النظرة نحوهم.	٢,٩٢	١,٢٠	متوسط
٩	٣٦	إقامة بazarات خيرية يعود ريعها لدعم البرامج والأنشطة لهم.	٢,٨٧	١,٣٣	متوسط
		الدرجة الكلية للمجال	٣,٤٣	٠,٩٣	متوسط

يُلاحظ من النتائج في الجدول (٥) أن الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فقرات المجال الثاني (العلاقات مع المجتمع المحلي) محصورة بين وسط حسابي (٢,٨٧)، ووسط حسابي (٣,٨٩)، وقد جاءت فقرتان ضمن دور كبير، و(٧) فقرات ضمن دور متوسط؛ حيث جاء أعلى تقدير للفقرة (٢٨)، والتي تنص على "التواصل مع أولياء أمورهم لاطلاعهم على الأداء التحصيلي لأبنائهم" في المرتبة الأولى، بوسط حسابي مقداره (٣,٨٩)، وبانحراف معياري (١,٠٥) وبدور كبير، وقد يعود ذلك إلى أن التشريعات النازلة للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والمنبثقة عن قانون الدمج تفرض على إدارة المدرسة والمعلمين ضرورة التواصل المستمر مع أولياء أمورهم لاطلاعهم على الخطة التعليمية الفردية الخاصة بأبنائهم، مع وجوب التوقيع عليها، وهذا يتلاءم مع ما أكدته كل من كريستنسن وآخرون (Christenese, et al., 2013) أن لمدير المدرسة دوراً هاماً نحو أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ ينبغي عليه إيلاء أولياء أمور هذه الفئة من الطلبة المزيد من الاحترام والتقدير والترحيب بهم في المدرسة، وإشراكهم في كافة معالجة المشكلات التربوية التي تواجه أبناءهم. تلتها الفقرة (٣٢)، والتي تنص على "الاستفادة من خبرات المختصين (نطق، سمع، إعاقات حركية، علاج طبيعي) في تقديم الخدمات المناسبة لهم"، وبوسط حسابي (٣,٧٦)، وبانحراف معياري (١,٠٢)، وبدور كبير، وربما يعود ذلك إلى أهمية دور هؤلاء المختصين في علاج ومساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التطور والتحسين في المهارات المختلفة؛ مما يساهم في تأقلمهم واندماجهم مع أقرانهم العاديين، بالإضافة إلى أهمية الاستفادة من مهنية هؤلاء المختصين، والتي تكون أحياناً ناقصة أو حتى منعدمة عند المعلمين، وقد أكد (Waldron, et al., 2010) على أهمية دور مدير المدرسة بممارسته العمليات الإدارية والتربوية المختلفة، وتوظيفه كافة أطراف العملية التعليمية التعليمية، واستثمارها في سبيل تحقيق أهداف المدرسة، خاصة استثمار طاقات المختصين والمهنيين ذوي الخبرة من أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وكان أقل تقدير للفقرة (٣٦)، والتي تنص على "إقامة بazarات خيرية يعود ريعها لدعم البرامج والأنشطة لهم"، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها (٢,٨٧)، وبانحراف معياري (١,٣٣)، وبدور متوسط. ويمكن عزو ذلك ربما إلى أن جُلَّ اهتمام مديري مدارس الدمج يتمحور حول الأعمال الإدارية اليومية الروتينية، وانشغالهم بالأمر الكتابية.

مجال البيئة المدرسية

حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فقرات مجال البيئة المدرسية، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية الكلية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٦).

جدول (٦): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فقرات مجال (البيئة المدرسية) مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
١	١	تهيئة المجتمع المدرسي لتقبلهم.	٣,٦٣	١,١١	متوسط
٢	٤	توزيعهم على أماكنهم في الصفوف بحسب درجة الإعاقة لكل منهم.	٣,٦٣	١,١٠	متوسط
٣	٣	تأهيل الصفوف بما يتلاءم مع احتياجاتهم..	٣,٥٤	١,١١	متوسط
٤	٢	توفير غرفة مصادر تعلم مجهزة بالمواد التعليمية المناسبة لهم.	٣,٣٣	١,١٧	متوسط
٥	٨	توفير مشارب خاصة ملائمة لهم بالتنسيق مع الجهات المعنية.	٣,٣١	١,٢١	متوسط
٦	٧	توفير دورات مياه ملائمة لهم بالتنسيق مع الجهات المعنية.	٣,٣٠	١,٢٢	متوسط
٧	٦	تجهيز ممرات (رمبة) مناسبة لهم.	٣,٢٩	١,٢٦	متوسط
٨	٥	إقامة ورش عمل للطلبة العاديين تتناول كيفية التعامل معهم.	٣,١٥	١,٢٤	متوسط
٩	٩	تخصيص ملاعب رياضية ملائمة لهم.	٢,٨٨	١,٢٥	متوسط
		الدرجة الكلية للمجال	٣,٣٤	٠,٩٦	متوسط

يُلاحظ من النتائج في الجدول (٦) أن الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فقرات المجال الثالث (البيئة المدرسية) محصورة بين وسط حسابي (٢,٨٨)، ووسط حسابي (٣,٦٣)، وقد جاءت الفقرات جميعها ضمن دور متوسط، حيث جاء أعلى تقدير للفقرة (١)، والتي تنص على "تهيئة المجتمع المدرسي لتقبلهم" في المرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها (٣,٦٣)، وبانحراف معياري (١,١١) وبدور متوسط، وقد يعود ذلك إلى إدراك مدير المدرسة لأهمية هذه الفئة من الطلبة فهي جزء لا يتجزأ من المجتمع المدرسي ولذلك ينبغي عليهم إيلائهم المزيد من الاهتمام وتحفيزهم أقرانهم من الطلبة العاديين على تقبلهم في المدرسة بتشكيل اتجاهات إيجابية لديهم، ولدى كافة العاملين في المدرسة من إداريين ومعلمين ومستخدمين، بيد إن عملية التقبل هذه ما زالت ليست بالمستوى المطلوب، تلته الفقرة (٤)، والتي تنص على "توزيعهم على أماكنهم في الصفوف بحسب درجة الإعاقة لكل منهم"، وبوسط حسابي (٣,٦٣)، وبانحراف معياري (١,١٠)، وبدور متوسط، فربما يعود ذلك إلى أن القانون الحالي للدمج والمقرر من قبل وزارة التربية والتعليم يتيح الفرصة لأولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة اختيار الصف المخصص بآبهم الأمر الذي يشكل عائقاً أمام مديري المدرسة في توزيع هؤلاء الطلبة على صفوفهم ووفق درجة الإعاقة لكل منهم. وكان أقل تقدير للفقرة (٩)، والتي تنص على "تخصيص ملاعب رياضية ملائمة لهم"، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها (٢,٨٨)، وبانحراف معياري (١,٢٥)، وبدور متوسط. ويمكن عزو ذلك ربما إلى أن تخصيص الملاعب الرياضية الملائمة لهؤلاء الطلبة يقع على عاتق المجلس المحلي، وليس على عاتق مدير المدرسة، إضافة إلى ضعف الميزانية المخصصة للمدرسة، والتي ربما لا تسعف المدير في توفير مثل هذه الملاعب الرياضية للطلبة، كونها تحتاج إلى مساحات وتكاليف مادية باهظة.

مجال تدريب المعلمين وتأهيلهم

حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فقرات مجال تدريب المعلمين وتأهيلهم، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية الكلية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول (٧): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فقرات مجال (تدريب المعلمين وتأهيلهم) مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
١	٢٠	حث المعلمين على الالتحاق بدورات تؤهلهم للتعامل معهم.	٣,٤٨	١,٢١	متوسط
١	٢٧	مساعدة المعلمين في إعداد مواد تعليمية تناسب مع قدراتهم.	٣,٤٨	١,١٢	متوسط
٣	٢٦	تدريب معلمي الصفوف العادية لتحسين نظرتهم تجاه زملائهم ممن يدرسون صفوفًا مدمجة.	٣,٣٦	١,١٩	متوسط
٤	١٩	تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صفوف ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٣٢	١,٠٢	متوسط
٥	٢٥	إطلاع المعلمين على تجارب (محلية وإقليمية وعالمية) لمدارس دامججة.	٣,٠٨	١,١٩	متوسط
٦	٢٣	توجيه المعلمين نحو ما استجد من بحوث تتعلق بهم.	٣,٠١	١,٢٠	متوسط
٧	٢٤	إثراء مكتبة المدرسة بكتب تعنى بهم.	٢,٩٨	١,١٨	متوسط
٨	٢٢	حث المعلمين للقيام ببحوث إجرائية تتعلق بهم.	٢,٧٧	١,٢٠	متوسط
٩	٢١	تشجيع المعلمين لتبادل الزيارات مع معلمين في مدارس أخرى دامججة للاستفادة من خبراتهم.	٢,٧٦	١,٢٠	متوسط
		الدرجة الكلية للمجال	٣,١٤	١,٠٠	متوسط

يُلاحظ من النتائج في الجدول (٧) أن الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على فقرات المجال الرابع (تدريب المعلمين وتأهيلهم) محصورة بين وسط حسابي (٢,٧٦)، ووسط حسابي (٣,٤٨)، وقد جاءت الفقرات جميعها ضمن دور متوسط، حيث جاء أعلى تقدير للفقرة (٢٠)، والتي تنص على "حث المعلمين على الالتحاق بدورات تؤهلهم للتعامل معهم" في المرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها (٣,٤٨)، وبانحراف معياري (١,٢١) وبدور متوسط، وربما يعود ذلك إلى إيمان مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر بأهمية الدورات التدريبية ودورها في إكساب المعلمين للمعارف والمهارات اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، تلتهما الفقرة (٢٧)، والتي تنص على "مساعدة المعلمين في إعداد مواد تعليمية تناسب مع قدراتهم"، وبوسط حسابي (٣,٤٨)، وبانحراف معياري (١,١٢)، وبدور متوسط، وقد يعود ذلك إلى حرص مديري المدارس على ضرورة تلقي هذه الفئة من الطلبة تعليمهم على أكمل وجه، لذلك فإنهم يشجعون المعلمين على التنوع في استراتيجيات التدريس والتي تتطلب من المعلمين إعداد وتحضير المواد التعليمية لتتلاءم مع احتياجات الطلبة وقدراتهم، لكن هذا الأمر يبدو أنه ما زال أقل مما يتوقعه المعلمون من مديريهم. وكان أقل تقدير للفقرة (٢١)، والتي تنص على "تشجيع المعلمين لتبادل الزيارات مع معلمين في مدارس أخرى دامججة للاستفادة من خبراتهم"، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها (٢,٧٦)، وبانحراف معياري (١,٢٠)، وبدور متوسط. ويمكن عزو ذلك ربما إلى كثرة الأعباء الملقة على عاتق المعلمين وانشغالهم داخل المدرسة بالعديد من البرامج والأنشطة خاصة الأنشطة اللاصفية، والتي تستمر لأوقات متأخرة؛ الأمر الذي يقف حاجزاً أمام تبادل الزيارات مع أقرانهم من المعلمين في مدارس دامججة أخرى للاستفادة من الخبرات.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر تعزى لمتغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟". للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، كما في الجدول (٨).

جدول (١٠): قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس دور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومجالاته وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات/فئات المتغير	الإحصائي	الكلّي للمقياس
الجنس	ذكر	الوسط الحسابي	٣,٤٥
		الانحراف المعياري	٠,٩٢
	أنثى	الوسط الحسابي	٣,٣٣
		الانحراف المعياري	٠,٨٨

المؤهل العلمي	بكالوريوس	الوسط الحسابي	٣,٦٠
		الانحراف المعياري	٠,٩٤
	دراسات عليا	الوسط الحسابي	٣,٣٢
		الانحراف المعياري	٠,٨٨
المسمى الوظيفي	مدير مدرسة	الوسط الحسابي	٣,٦٤
		الانحراف المعياري	٠,٨٥
	معلم	الوسط الحسابي	٣,٢٤
		الانحراف المعياري	٠,٨٩
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	الوسط الحسابي	٣,٦٢
		الانحراف المعياري	٠,٨٤
		الوسط الحسابي	٣,٢٤
		الانحراف المعياري	٠,٩٠

يُلاحظ من النتائج في الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية من وجهة نظر المديرين والمعلمين ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين هذه الأوساط، فقد تم إجراء تحليل التباين الرباعي لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمجالات التابعة له وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (٩).

جدول (٩): نتائج تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً للمتغيرات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	٠,٣١٨	١	٠,٣١٨	٠,٤٣٢	٠,٥١
المؤهل العلمي	١,٩٩٨	١	١,٩٩٨	٢,٧١٨	٠,١٠
المسمى الوظيفي	١٩,٤٢٣	١	١٩,٤٢٣	٢٦,٤٢٥	*٠,٠٠
سنوات الخبرة	١٧,٤١٧	١	١٧,٤١٧	٢٣,٦٩٥	*٠,٠٠
الخطأ	٤٠٧,٩٥٣	٥٥٥	٠,٧٣٥		
الكلي	٤٤٧,١٠٩	٥٥٩			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$)

يتضح من النتائج في الجدول (٩) ما يأتي:

— عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس. ويمكن عزو هذه النتيجة ربما إلى أن المعلمين والمعلمات وكذلك مديري ومديرات المدارس يعملون تحت الظروف نفسها، ويعيشون الواقع نفسه، ويخضعون لنفس التشريعات الناظمة لسير العمل المدرسي الأمر الذي انعكس على استجابات أفراد العينة بغض النظر عن جنسهم ومؤهلهم العلمي، فكانت استجاباتهم وتقديراتهم لدور مديري المدارس متماثلة ومتقاربة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (حجازي، ٢٠١٥؛ وملحم وآخرون، ٢٠٢١) اللتين أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الأغا، ٢٠١٣) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

— عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية فإنهم يشاهدون ما يقوم به مديروهم من أدوار في سبيل إنجاح عملية دمج الطلبة ذوي

الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، ومن هنا جاءت تقديراتهم لدور مديرهم في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة متقاربة.

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المديرين، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المدير هو المسؤول الأول عن كل ما يحدث في المدرسة، فهو الذي يتواصل مع مديرية التربية والتعليم للحصول على الساعات اللازمة لتطبيق الدمج، ومع المجتمع المحلي بما فيهم المجالس المحلية للحصول على الميزانيات اللازمة، وكذلك مع أولياء الأمور لاطلاعهم على كل ما يخص أبنائهم، وهو صاحب القرار في المدرسة، وعلى دراية بالإجراءات التي يقومون بعملها من أجل مواجهة صعوبات الدمج وفق القانون الخاص، أو ربما كانت استجابات مديري المدارس متحيزة لصالحهم في تقدير دورهم في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (حجازي، ٢٠١٥؛ وملحم وآخرون، ٢٠٢١) اللتين أظهرتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المديرين. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (البحيري وآل كردم، ٢٠١٣) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أقل من ١٠ سنوات. ويمكن عزو هذه النتيجة ربما إلى حماس المعلمين الجدد وقربهم من مديرهم، لذلك فإنهم يلاحظون ما يقومون به هؤلاء المديرين من أدوار في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات؛ والذي جعلت هذه المشاهدات القربة تنعكس على استجاباتهم، فجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (الأغا، ٢٠١٣؛ حجازي، ٢٠١٥)، واللتي أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

٨. التوصيات

في ضوء ما توصلت إليها الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يأتي:

١. حث أصحاب القرار نحو تقديم البرامج التأهيلية والدورات التدريبية لمديري ومديرات المدارس حول كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ودمجهم في الصفوف العادية.
٢. دعوة مديري المدارس للاهتمام بالمعلمين، وتقدير إنجازاتهم، وتلبية احتياجاتهم، وتوفير برامج تدريبية لهم لتنمية مهاراتهم في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وحثهم على تكييف المنهج الدراسي وإثرائه بالأنشطة التعليمية الملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتشجيعهم على توظيف الوسائل التعليمية المناسبة لهم.
٣. دعوة الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات في الموضوع ذاته ومن جوانب أخرى مختلفة عما تناولته الدراسة الحالية من خلال الاطلاع على نتائجها وتوصياتها، على عينات مختلفة، وفي ضوء متغيرات ديموغرافية أخرى.

بيان تضارب المصالح

يقر جميع المؤلفين أنه ليس لديهم أي تضارب في المصالح.

المراجع

- الأغا، هدية. (٢٠١٣). تصور مقترح لتفعيل دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظات غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- آل درعان، علي وأبو الحسن، أحمد. (٢٠١٦). الإدارة والإشراف في ميدان التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية (ط. ٢). جدة، المملكة العربية السعودية: خوارزم العلمية للنشر.

- البحيري، السيد وآل كردم، مفرح. (٢٠١٣). أدوار القيادات المدرسية لإدارة برامج دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية في منطقة عسير التعليمية. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٥٢ (٣)*، ٧٩-١٢.
- بشتاوي، خالد. (٢٠١٨). درجة تطبيق مديري المدارس لمتطلبات الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة في تربية لواء الأغوار الشمالية في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- جمعية كل الحق. (٢٠٢٢). واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الداخل الفلسطيني. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢٢/٢/٢٠ من الموقع: <https://www.kolzchut.org.il/a>
- حامد، أميرة ومختار، مروة. (٢٠١٩). بعض مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة الدقهلية وكيفية مواجهتها. *مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٨*، ٤٢٠-٤٩٠.
- حجازي، دانية. (٢٠١٥). دور مديري المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء عبيد في تفعيل برامج الدمج الجزئي لفئات التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين والمديرين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الحراشة، محمد. (٢٠١٢). القيم التنظيمية السائدة لدى مدراء مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر معلمهم. *المجلة التربوية، ٢٦ (١٠٣)*، ج ٢، ١٣٣-١٧٩.
- الحروب، محمود. (٢٠١٧). اتجاهات مدراء المدارس العامة نحو عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٤ (٢)*، ٦٨٧-٧٢٣.
- حريدي، نجلاء. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه القيادة المدرسية في مدارس برامج الدمج بمنطقة الحدود الشمالية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨١ (٣)*، ٩١-١٤٤.
- حسانين، محمد. (٢٠١٩). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين (الإيجابيات والسلبيات). *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٦٨ (٦٨)*، ٢٤٢٢-٢٤٤٢.
- الخطيب، جمال. (٢٠٠٤). تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- سليمان، حنان حسن. (٢٠٠٩). أدوار ومشكلات إدارة مدارس التعليم الأساسي بمصر في تحقيق الدمج الشامل للمعاقين "دراسة مستقبلية". *مجلة التربية، ١٢ (٢٥)*، ٨٥-١٥.
- الصرايرة، خالد وأبو حميد، عاطف. (٢٠١٦). دور الإدارة المدرسية في توظيف التكنولوجيا في التعليم بالمدارس الخاصة في محافظة العاصمة (عمان) من وجهة نظر المعلمين. *دراسات-العلوم التربوية، ٤٣ (٤)*، ١٤٨٣-١٥٠١.
- الغيث، العنود. (٢٠١١). الاحتياجات التدريبية لمهام الإدارة المدرسية لدى مديريات المدارس الثانوية بمنطقة الرياض. *مجلة رابطة التربية الحديثة، ٤ (١٠)*، ٤٣-١٢٨.
- الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال. (٢٠١١). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية (ط. ٣). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد، محمد. (٢٠١٢). الدمج الواقع والمأمول "دراسة تحليلية". *مجلة العلوم التربوية بجامعة الدول العربية، ٢٠ (١)*، ٢٧٢-٢٨٠.
- محمد، مسعود. (٢٠٠٩). اتجاهات مدراء المدارس العادية نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة كلية التربية، ٤ (٣٣)*، ٩٦-١٢٤.
- ملحم، وآخرون. (٢٠٢١). دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص ٢٠١٨ داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢ (٣٣)*، ٢٣٨-٢٢٥.

References

- Christensen, J., Siegel Roberston, J., Williamson, R., & Hunter, W. C. (2013). Preparing educational leaders for special education success: Principals' perspective. *The Researcher*, 25(1), 94-107.
- Gregory, J. (2018). Not my responsibility: The impact of separate special education systems on educators' attitudes toward inclusion. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(1), 127-148.
- Pollock, K. (2013). Administrator and teachers' perceptions of school success in a publicly funded Catholic school in Ontario, Canada. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 16(2), 309-334.
- Lazaridou, A. (2009). The kinds of knowledge principals use: Implications for training. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 4(10), 1-16.
- Sun, A., & Xin, J. (2020). School principals' opinions about special education services. *Preventing School Failure*, 64(2), 106-115.
- Waldron, N., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 58-74.