



الجامعة العربية الأمريكية كلية الدراسات العليا

دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم
وبناء استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء

إعداد

مريم محمود محمد أبو سبلان

إشراف

أ.د. خالد أبو عصبه

مشرف ثان

د. محمود عبيد

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في فلسفة الإدارة
التربوية، من قسم العلوم التربوية.

آذار 2023م

الجامعة العربية الأمريكية – جنين 2011. جميع حقوق الطبع محفوظة.

إجازة الأطروحة

دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء
استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء

إعداد: مريم محمود محمد أبو سبلان

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 09 /09 /2023 وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة وتواقيعهم:

أ.د. خالد أبو عصبه المشرف الأول على الأطروحة

د. محمود عبيد المشرف الثاني على الأطروحة

أ.د. غسان سرحان الممتحن الداخلي

أ.د. يوسف ذياب عواد الممتحن الخارجي

أ.د. خالد نظمي قرواني الممتحن الخارجي

الإقرار

أقر أنا الموقعة أدناه مريم محمود أبو سبلان حاملة هوية رقم (034869842) أنني على علم أنني مقبولة في البرنامج الاستدراكي لبرنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية، وأن قبولي هذا لا يعني ولا بأية صورة قبولاً في برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية. وإني أيضاً على علم وموافق أن قبولي في برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية والمقدم من قبل جامعة أنديانا – بنسلفانيا (IUP) والجامعة العربية الأمريكية جين (AAIJ) يعتمد اعتماداً كاملاً على اجتياز المساقات الاستدراكية المعلن عنها في برنامج دكتوراه إدارة تربوية. وعليه فإنني أخلي الجامعة العربية الأمريكية – جين من أية مسؤولية قد تنتج عن إخفاقي في تحقيق شروط القبول في برنامج الدكتوراه إدارة تربوية.

مريم محمود محمد أبو سبلان

التوقيع.....


التاريخ: 9 / 12 / 2023م

الرقم الجامعي: 201912987

الإهداء

إلى من قدموا سعادتي وراحتي على راحتهم وسعادتهم، إلى مثال التفاني والإخلاص ... والديّ
الحبيبين
إلى شريك حياتي ورفيق دربي والذي كان السند الحقيقي لي في هذه الحياة ولم يبخل بوقته أو
جهده ليساعدني ... زوجي الحبيب
إلى نور حياتي ومن منحوني السعادة في هذه الحياة ... أبنائي وبناتي فلذات الأكباد
إلى سندي وعضدي ومن يساندونني أفراحي وأحزاني ... إخوتي وأخواتي
إلى جميع أهلي وصديقاتي
أهديكم جميعاً هذا الجهد المتواضع عرفاناً بالجميل

الباحثة مريم أبو سبلان

الشكر والتقدير

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، قال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُلُوا مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَاشْكُرُوا لِلَّهِ إِنَّ كُنتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ﴾ (البقرة، 172)، فالحمد لله رب

العالمين الذي منحني الفرصة لأصل إلى هذه الدرجة العلمية، ولأزداد معرفة وخبرة قد تفيد طلبتي من ذوي التربية الخاصة، فاللهم اجعلي خير معلمة وأعني على عملي.

ومن ثم أود أن أتقدم بأعمق التقدير والامتنان الشديدين للأستاذ الدكتور خالد أبو عصبه، والدكتور محمود عبيد الذين لم يبخلا عليّ بعلمهما ونصحهما ووقتتهما، فلولاهما جهودهما الفذة لم يكن بإمكانني إنجاز هذه الأطروحة، فمهما بلغت كلماتي فإنها لن تستطيع أن تعبر عن مدى امتناني الشديد لهما.

كذلك أتقدم بالشكر والتقدير للجنة المناقشة والتي منحتني الكثير من وقتها لتقديم نصحتها وآرائها البناءة والمفيدة لهذه الأطروحة والممثلة بالدكتور الأستاذ الدكتور غسان سرحان ممتحناً داخلياً، والأستاذ الدكتور يوسف ذياب عواد ممتحناً خارجياً وكذلك الأستاذ الدكتور خالد نظمي قرواني ممتحناً خارجياً.

ومن دواعي سروري أن أتقدم بجزيل الشكر للدكتورة بديعة جباره ولمديري المدارس العادية ومعلميها في الداخل الفلسطيني الذين منحوني وقتهم ومعرفتهم وساعدوني في إنجاز هذه الأطروحة.

وأقدم بخالص شكري إلى كل من قدم لي يد المساعدة والدعم حتى وإن كانت بالكلمة الطيبة. فلکم جميعاً جزيل الشكر والعرفان والتقدير.

الباحثة مريم أبو سبلان

المخلص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجيات عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء، واعتمدت الباحثة على المنهج المزيح حيث استخدمت الاستبانة والمقابلة كأداتين للدراسة، وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وزعت الاستبانة على (21) مديراً ومديرة من مديري مدارس التربية العادية في مناطق الداخل الفلسطيني (منطقة المركز)، وكذلك وزعت على عينة بلغت (265) معلماً ومعلمة، والذين اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة باعتماد معادلة (ستيفن ثامبسون)، وقد مثلت العينة ما نسبته (24%) مفردة.

في حين أجريت مقابلة مع (10) من مديري تلك المدارس ومديراتها الذين اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة. وبعد جمع البيانات وتفرغها توصلت الدراسة إلى أن دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم ومن جهة نظر المديرين أنفسهم قد جاء بدرجة كبيرة، في حين أن دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من جهة نظر المعلمين قد جاء بدرجة متوسطة. كذلك أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المديرين أنفسهم تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، فيما كان هناك فروقاً تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير فأعلى، وفروقاً تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم 5 سنوات فما فوق.

وأظهرت نتائج المقابلات أن هناك مجموعة من المعوقات التي تواجه مديري المدارس عند ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم، والتي من أبرزها عدم وجود ميزانية كافية للمدارس العادية العربية في مناطق الداخل الفلسطيني تساعد في تطوير المناخ التعليمي، ونقص خبرة عدد من المديرين والمعلمين في مجال تطوير المناخ التعليمي، ورفض الأهالي لدمج ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة مع أبنائهم في نفس الصف الدراسي، مع وجود بعض العراقيل التي تتبعها وزارة التربية والتعليم "الإسرائيلية" مع المدارس العربية. وأوصت الدراسة بضرورة إلحاق الطاقم التعليمي في المدرسة من مديرين ومعلمين في دورات تدريبية حول تطوير المناخ التعليمي وتنميته لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل أكثر فاعلية.

فهرس المحتويات

أ	الإقرار
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	الملخص
و	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ط	فهرس الأشكال
ي	فهرس الملحقات

1 الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

1	1.1 المقدمة
3	2.1 مشكلة الدراسة
5	3.1 أسئلة الدراسة
6	4.1 فرضيات الدراسة
7	5.1 أهداف الدراسة
7	6.1 أهمية الدراسة
8	7.1 حدود الدراسة
8	8.1 مصطلحات الدراسة

11 الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

11	1.2 الأدب النظري
11	1.1.2 الإدارة المدرسية
11	1.1.1.2 نشأة الإدارة المدرسية ومفهومها
12	2.1.1.2 أهمية دور الإدارة المدرسية
13	3.1.1.2 أهداف الإدارة المدرسية
14	4.1.1.2 خصائص الإدارة المدرسية
14	5.1.1.2 وظائف الإدارة المدرسية
16	6.1.1.2 أنماط الإدارة المدرسية وعلاقتها بملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء ذوي صعوبات التعلم
19	2.1.2 المناخ التعليمي
19	1.2.1.2 مفهوم المناخ التعليمي
20	2.2.1.2 أهمية المناخ التعليمي
22	3.2.1.2 خصائص المناخ التعليمي الإيجابي
22	4.2.1.2 محددات المناخ التعليمي
23	5.2.1.2 مقومات المناخ التعليمي الداعم لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم
24	3.1.2 أدوار مدير المدرسة في التعليم الشامل
26	4.1.2 دور مدير المدرسة في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة التربية الخاصة
30	2.2 الدراسات السابقة

30.....	1.2.2 الدراسات المحلية.....
33.....	2.2.2 الدراسات العربية.....
36.....	3.2.2 الدراسات الأجنبية.....
39.....	3.2 التعقيب على الدراسات السابقة.....

41 الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

41.....	1.3 منهجية الدراسة.....
41.....	2.3 مجتمع الدراسة.....
42.....	3.3 عينة الدراسة.....
43.....	4.3 أدوات الدراسة.....
52.....	5.3 متغيرات الدراسة.....
53.....	6.3 إجراءات الدراسة.....
53.....	7.3 المعالجة الإحصائية.....

55 الفصل الرابع: نتائج الدراسة

55.....	1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.....
55.....	1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....
60.....	2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....
65.....	3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (الفرضية الأولى).....
70.....	4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع (الفرضية الثانية).....
77.....	5.1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة.....
84.....	6.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.....

99 الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة

99.....	1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.....
99.....	1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....
101.....	2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....
105.....	3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (الفرضية الأولى).....
108.....	4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع (الفرضية الثانية).....
111.....	5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة.....
118.....	2.5 التوصيات والدراسات المقترحة.....

119.....	المراجع.....
129.....	الملحقات.....
149.....	ملخص اللغة الإنجليزية.....

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات مجتمع الدراسة من المديرين	42
2.3	الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات عينة الدراسة من المعلمين	42
3.3	قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل محور ودرجته الكلية، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لجميع فقرات الدراسة، المتعلقة بالمديرين	45
4.3	قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل محور ودرجته الكلية، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لجميع فقرات الدراسة، المتعلقة بالمعلمين	46
5.3	قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا (المتعلقة بالمديرين)	47
6.3	قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا (المتعلقة بالمعلمين)	48
7.3	نسبة الثبات لأسئلة نتائج المقابلة	50
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم ومن جهة نظرهم أنفسهم	55
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة مجتمع الدراسة لمحور دور المدير مع المعلمين	56
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة مجتمع الدراسة لمحور دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم	57
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة مجتمع الدراسة لمحور دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس	58
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة مجتمع الدراسة لمحور دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي	59
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين	60
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة لمحور تعامل مدير المدرسة مع الطلبة	61
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة لمحور تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور	62
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة لمحور توجيه مدير المدرسة للمعلمين	63
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة لمحور تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي	64
11.4	نتائج اختبار (t-test) لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة ودرجتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين (المديرين) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي	65
12.4	نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة ودرجتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين (المديرين) تعزى لمتغير المؤهل العلمي	66
13.4	نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة ودرجتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين (المديرين) تعزى لمتغير سنوات الخبرة	68

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
70	نتائج اختبار (t-test) لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة ودرجتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين (المعلمين) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي	14.4
72	نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة ودرجتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين (المعلمين) تعزى لمتغير المؤهل العلمي	15.4
72	نتائج اختبار (LSD) لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات المؤهل العلمي المختلفة	16.4
75	نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة ودرجتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين (المعلمين) تعزى لمتغير سنوات الخبرة	17.4
75	نتائج اختبار (LSD) لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات سنوات الخبرة المختلفة	18.4

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
88	مرحلة التخطيط للتخطيط	1.
90	أركان نموذج التحليل الرباعي SWOT analysis	2.
92	ملخص نتائج تحليل (SWOT)	3.
98	الاستراتيجية المقترحة لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم	4.

فهرس الملحقاا

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1.	أاواا الوراا بصوراها الأولة	130
2.	قائمة بأساء المحكمين	140
3.	أاواا الوراا بصوراها النهاية	141

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

خلال القرن العشرين حدثت العديد من التغييرات على المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والتي منها ولادة مفاهيم تمثلت في التنمية البشرية والاهتمام المتزايد بحقوق الإنسان، الأمر الذي أدى إلى تغيير جوهري في كيفية ارتباط الأفراد ببعضهم بعضاً، فأصبح المجتمع والمؤسسات التعليمية المختلفة مسؤولة عن تلبية احتياجات الأفراد، وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومنذ ما يقرب الثلاثة عقود اتجه العالم وبشكل فعلي نحو دمج طلبة التربية الخاصة بشكل جزئي أو كلي في صفوف التعليم العادي، والذي حَقَزَ هذا الأمر بيان سالامانكا لعام 1994 الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) حيث نص على أن "أولئك الذين لديهم احتياجات تعليمية خاصة يجب أن يتمكنوا من الوصول إلى المدارس العادية التي ينبغي أن تستوعبهم في إطار منهج تعليمي يركز على الطفل، قادرة على تلبية هذه الاحتياجات"، ونص البيان أيضاً أن "المدارس النظامية ذات التوجه الشامل هي أكثر الوسائل فعالية لمكافحة المواقف التمييزية، وخلق مجتمعات ترحيبية، وبناء مجتمع شامل وتحقيق التعليم للجميع" (UNESCO, 1994).

وبما أن المناخ التعليمي يعتبر قلب العملية التعليمية وروحها، ومن المفترض أن يعمل على تعزيز الشعور بالأمان والانتماء والتوافق النفسي، ويسهم في تطوير قدرات الطلبة وتحسين أدائهم في العملية التعليمية، ويرفع من مستوى تقديرهم الذاتي، والطلبة هنا ليسوا فقط من هم من التربية العادية وإنما يشملهم كذلك التربية الخاصة، وتلبيةً لما دعى له بيان سالامانكا، فقد دعمت السياسة العامة للعديد من بلدان العالم بما فيها المجتمع العربي في الداخل الفلسطيني مبدأ دمج أكبر عدد ممكن من طلبة التربية الخاصة في الصفوف الدراسية العادية، كما فوضت وزارة التربية والتعليم العالي سلطات التعليم وخاصة الإدارات المدرسية على استمرارية توفير التعليم الخاص لهذه الفئة، والعمل على تهيئة المناخ التعليمي لاستقبالهم في مدارس التعليم العادي، والمبين من خلال القانون الخاص (2018) والمشار إليه في ملحق (2020: 9) والذي يوضح أن "الأنظمة والتشريعات والقوانين التي قامت وزارة المعارف الإسرائيلية بوضعها من أجل دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية"، وينص هذا القانون على دمج جميع الطلبة داخل الصف غير المتجانس (متباين)،

فهو يهدف إلى توسيع قدرة احتواء الطلاب المستضعبين في الصف غير المتجانس وتطوير أدائهم من خلال تلبية احتياجاتهم بشكل مهني.

وبما أن المناخ التعليمي غالباً ما يؤثر على الطلبة إن كانوا تربية خاصة أو تربية عادية بصورة سلبية أو إيجابية، وأن ملاءمة المناخ التعليمي يسهم غالباً في تحسين حياة الطلبة كافة وتحديداً طلبة التربية الخاصة، حيث يساعد في دمجهم بشكل شامل في المدرسة، ولكونه يلعب دوراً مهماً في احتواء ودمج شامل لطلبة التربية الخاصة بصورة إيجابية من خلال تطوير مفهوم التعليم الجامع، مع وجود بعض المدارس التي لا تزال تقلل من شأن المناخ التعليمي ودوره في احتواء طلبة التربية الخاصة في الداخل الفلسطيني، فقد أجريت بعض التعديلات على قانون التعليم الخاص ودخل حيز التنفيذ مع بداية عام 2019، ومن تلك التغييرات في إجراءات تحديد الاستحقاق وسلسلة الخدمات المقدمة لطلبة الاحتياجات الخاصة، وبموجب هذا التعديل سيتحدد مدى أهلية طلبة الاحتياجات الخاصة للحصول على خدمة التعليم الخاص من خلال لجان الأهلية والتشخيص بدلاً من لجان التنسيب، بحيث يمكن من خلالها للأهالي اختيار نوع الإطار التعليمي الذي سيلتحق فيه أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى إحلال طاقم متعدد المهن محل لجان الدمج (موقع كل الحق، 2022).

وبما أن الإدارة المدرسية هي القسم الذي يمثل قمة الهرم المدرسي، والمكلفة بمهمة تكييف البيئة المدرسية بطريقة تمكّن طلبة التربية الخاصة من الاندماج فيها بكل سهولة ويسر، ولهذا فهي المسؤولة عن خلق بيئة مدرسية ممتعة، وبيئة جسدية ونفسية تنسجم مع احتياجات الطلبة، واتباعها لإنشاء مناخ مدرسي يفضي إلى التعليم والتعلم، وذلك من خلال توفير جميع الموارد المادية والبشرية وتهيئة البيئة الفيزيائية والنفسية، وإفشاء الجو الديمقراطي وحرية الرأي والاستماع للآخرين بما يمكّن الطلبة ومعلميهم من ممارسة حياتهم المدرسية بجودة وكفاءة عالية والاستجابة بفاعلية للتحديات (المطيري، 2020)، وقد أكد البرجس (2000) سابقاً على ذلك، من كون الإدارة المدرسية تعتبر الوسيلة المهمة التي تعمل على ملاءمة المناخ التعليمي المشجعة على ظهور قدرات كل من المعلمين والطلبة العاديين والتربية الخاصة، ويتيح الفرص التربوية الملائمة أمامهم واستعداد كل منهم لتقبل الآخر، وهي التي تهيء لمدارسها معلمين تربويين مؤهلين ومدرسين لإنجاح عملية دمج التربية الخاصة في مدارس التعليم النظامي، وأشار كذلك إلى أن تقدم أي مجتمع وتطوره وتحوله لمجتمع منتج ومتقدم مرهون باهتمامه بجميع فئات المجتمع، العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديرهم وإتاحة الفرص لهم للتعلم من خلال توظيف كافة الإمكانيات المتاحة لهم.

وبهذا فإن مدير المدرسة يؤدي العديد من المهام بهدف تكييف البيئة التعليمية لاستيعاب طلبة التربية الخاصة، وتنفيذ العمليات الإدارية وتوظيف عناصر النظام المدرسي والمتمثلة في المنهاج التعليمي، والبيئة الفيزيائية، والشراكة المجتمعية، والمشاركة الأسرية، والعلاقات المهنية، وبناء ثقافة مدرسية مناسبة للجميع، مع تأكده من تلقي جميع الطلبة وتحديدًا طلبة التربية الخاصة الخدمات التي تنمي المهارات وتوظف القدرات المتعددة لديهم بما يُفضي إلى تحسين النتائج التعليمية المدرسية (ملحم، 2020).

ويتطلب الاهتمام بطلبة التربية الخاصة وتكييف بيئتهم التعليمية بما يتناسب خصائصهم المعرفية، والتعليمية، والاجتماعية والانفعالية وجود إدارة مدرسية تسهم في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتوائهم من خلال قيامهم بمجموعة من الإجراءات والتغييرات الجوهرية في مستوى تنظيم البيئة التعليمية، وطرائق التدريس واستراتيجياته، مع الإشارة إلى أن هذه الأدوار غالباً ما تقع على عاتق المعلم، إلا أن لمدير المدرسة دوراً كبيراً في تهيئة المناخ لطلبة التربية الخاصة ومساعدتهم على النمو وفقاً لقدراتهم وإمكانياتهم (القحطاني، 2018)، وفي سياق آخر أكد كانترو وميرا وشوا (Cantero, Mira & Chao, 2016) إلى أن المناخ التعليمي من خلال تأثيراته المختلفة وملاءمته بطريقة فعالة يؤثر بصورة إيجابية على العوامل التعليمية المختلفة، كذلك يؤثر على سلوكيات الطلبة المتواجدين داخل الحرم المدرسي، ويؤثر على نتائجهم التعليمية، وخصائصهم الشخصية، وحياتهم الاجتماعية.

وبالرغم من الدور المهم للإدارة المدرسية في ملاءمة واحتواء طلبة صعوبات التعلم ووجود قوانين خاصة بالاحتواء إلا أن عدم وجود استراتيجيات واضحة تبين كيفية ملاءمة البيئة المدرسية لاحتواء طلبة صعوبات التعلم يعد عائقاً في عملية التعليم الشامل لطلبة التربية الخاصة. ومن هذا المنطلق، أتت فكرة الدراسة التي تهدف إلى معرفة دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجيات عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء.

2.1 مشكلة الدراسة

أصبح اليوم احتواء طلبة التربية الخاصة ضرورة ملحة من الواجب الاعتناء بها وأخذها بعين الاعتبار، وبحكم عمل الباحثة كمعلمة لطلبة التربية الخاصة في الداخل الفلسطيني، وتحديدًا في مدارس صعوبات التعلم، فقد وجدت أن هذه الفئة بحاجة إلى إدماجهم بشكل فعلي في المدارس العادية

وفق التعليم الشامل، وعلى الرغم من وجود قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء إلا أن إدماجهم لا يزال يواجه عدد من الصعوبات، مع وجود مشكلة في استراتيجيات عمل تنفيذ وتطبيق هذا القانون.

ومن خلال معرفة ومراقبة الباحثة لعدد من مدارس التربية العادية التي قامت بدمج طلبة التربية الخاصة، تبين لها أن تلك المدارس تفتقر إلى رؤية ودستور متعلق باحتواء طلبة التربية الخاصة، كذلك تفتقر إلى غرف خاصة (غرف مصادر) تحتوي على أنشطة وبرامج وأدوات مناسبة لطلبة التربية الخاصة وتلبي احتياجاتهم وتنمي مهاراتهم المختلفة، وجزء كبير من تلك الغرف المخصصة للتربية الخاصة صغيرة الحجم، وليس من المبالغة القول إن مدارس التربية العادية تختار أصغر غرفة في المدرسة لتحويلها إلى غرفة للتعليم الخاص، وهي تفتقر إلى زوايا مختلفة، بما في ذلك الأنشطة والفعاليات التي تنمي مهاراتهم وقدراتهم في العديد من المجالات وخاصة الحياتية.

كذلك لاحظت الباحثة أن المعالجين في الغالب لا يتواجدون في مدارس التربية العادية بشكل يومي، وإنما يأتون إلى علاجهم ومتابعتهم يوم واحد أو يومين في الأسبوع. وقد تبين لها أيضاً من خلال حديثها مع بعض معلمات التربية العادية أن البيئة المدرسية تفتقر للكثير من الاحتياجات التي تسهم في احتواء التربية الخاصة؛ من ذلك قيام الإدارة المدرسية والمعلمين ببناء البرامج الأسبوعية في مدارسهم وفق خطط عادية، فهم لا يأخذون في الاعتبار طبيعة الطلبة وخصائصهم، فالبرامج عشوائية بطبيعتها وغير مدروسة، إذ لا توجد مشاركة وتعاون بين مدير المدرسة ومعلم التربية العادية والخاصة في بناء البرامج، وخاصة إذا ما علمنا بأن طالب التربية الخاصة يحتاج إلى جهد يعادل (20) ضعف بالمقارنة مع الطالب العادي.

وبعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة كدراسة حنفي (2015)، وجدت أن مدارس التربية العادية التي تعمل على دمج طلبة التربية الخاصة يكون الدمج فيها لفئات معينة كصعوبات تعلم، أو ذوي الإعاقة الحركية، بحيث يكون لديهم الدمج الشامل، وأحياناً يكون الدمج لفئات مثل متلازمة داون أو إعاقة بصرية (لا تشمل الكفيف) أو سمعية (لا تشمل الصمم) في صفوف خاصة بهم، ونادراً ما يكون هناك تفاعلاً واندماجاً شاملاً بين الصفوف العادية و صفوف التربية الخاصة. بينما أكدت عماش (2021) أن المدارس التي تعمل على دمج فئات التربية الخاصة تعاني من بعض المعوقات التي تعرقل تحقيق أهداف احتواء طلبة التربية الخاصة في المدارس العادية والتي منها عدم وجود أساليب تعليمية واضحة لدى المعلمين للتعامل مع فئات التربية الخاصة، وقلة معرفة

المديرين بمجال التعامل مع طلبة التربية الخاصة، وأضافت إلى ذلك ملحم (2020) أن المدارس العربية في الداخل الفلسطيني لا تزال تواجه مشكلات في عملية احتواء طلبة التربية الخاصة بما فيها طلبة صعوبات التعلم، وأن هناك قصوراً في درجة تطبيق القانون الخاص بالاحتواء، هذا إلى جانب افتقار المشاريع التطويرية في المدارس والخطط الإجرائية التي تعمل على تحسين عملية دمج طلبة التربية الخاصة داخل المدارس العادية وفق قانون الاحتواء.

وفي ضوء ما سبق، فقد سعت الباحثة إلى معرفة دور مدير مدرسة التربية العادية في ملاءمة البيئة المدرسية لاحتواء طلبة صعوبات التعلم، وإنجاح عملية الدمج الشامل لهم. ومن خلال ذلك تحاول الدراسة الإجابة عن سؤالها الرئيس والمتمثل في: ما دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجيات عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء؟

3.1 أسئلة الدراسة

انبثق عن السؤال الرئيس للدراسة مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس حول دورهم في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟
5. ما الاستراتيجية المقترحة لتنفيذ استراتيجية قانون التعليم للعام 2019 الخاص بالاحتواء؟

4.1 فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لفحص الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم، ويتفرع منها الفرضيات الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات مديري المدارس حول دورهم في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات مديري المدارس حول دورهم في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات مديري المدارس حول دورهم في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. ويتفرع منها الفرضيات الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات المعلمين لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات المعلمين لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5.1 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة لتحقيق الهدف الرئيس وهو: معرفة دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء. وينبثق من الهدف الرئيس مجموعة من الأهداف الفرعية الآتية:

1. معرفة دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين.
2. معرفة دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المديرين أنفسهم.
3. معرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المديرين أنفسهم تعزى لمتغير: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
4. معرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
5. بناء استراتيجية مقترحة لتنفيذ استراتيجية قانون التعليم للعام 2019 الخاص بالاحتواء.

6.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من خلال:

أولاً: الأهمية النظرية

تسليط الضوء على دور مديري مدارس التربية العادية في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة التربية الخاصة في مناطق الداخل الفلسطيني، إضافة إلى إثراء المكتبة الفلسطينية والعربية بالمفاهيم التي تسعى إلى توضيحها من خلال الأدب النظري.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تبين الأدوار التي يتبعها مديرو مدارس التربية العادية في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة التربية الخاصة بحيث تكون تلك الأدوار وسيلة تسهم في مساعدة جميع مديري المدارس العادية في تطوير بيئاتهم المدرسية واحتواء طلبة التربية الخاصة بصورة إيجابية، وقد توفر النتائج والتوصيات التي يتوقع أن تتوصل إليها الباحثة فرصة لجميع المديرين والمعلمين في التعليم العادي والخاص لإعادة النظر في أهمية البحث عن طرق ووسائل وبرامج للمساعدة في دمج طلبة التربية الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، وملاءمة المناخ التعليمي في المدارس العادية بما يتوافق وقدراتهم.

7.1 حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجيات عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء.
- الحدود المكانية: مدارس التربية العادية في مناطق الداخل الفلسطيني، وتحديدًا منطقة المركز والتي تضم (الرملة، واللد، وكفر قاسم، وكفر بَر، وجلجوليا، والطيبة، والطيرة، وقلنسوة).
- الحدود البشرية: مديري ومديرات المدارس الإعدادية العادية ومعلميها.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام 2022 – 2023م.

8.1 مصطلحات الدراسة

دور مدير المدرسة: جميع الجهود التي يبذلها مدير المدرسة لتحسين نوعية النظام التعليمي، وتوفير المناهج التي تلبي الحاجات الفردية، وبحيث يتكون محتوياته إثرائية، وإعداد جيل من المبدعين والمتفوقين (المطيري، 2020: 340).

وتعرف الباحثة دور مديري المدارس التربية العادية، بأنه: كافة الجهود التي يبذلها مديري مدارس التربية العادية في مناطق الداخل الفلسطيني (مناطق المثلث) مع المعلمين والطلبة العاديين والمجتمع المحلي وأولياء الأمور من أجل ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في ضوء المقياس المستخدم.

مدير المدرسة: هو الشخص المعين رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم بوظيفة مدير مدرسة، ليكون مسؤولاً مباشراً عن جميع جوانب العمل في مدرسته لتحقيق بيئة تعليمية أفضل، والعمل على توفير الإمكانيات والظروف لبلوغ الأهداف المتوخاة (العمرى، 2020).

مدارس التربية العادية: هي مدارس التعليم العام التابعة لجهات حكومية أو خاصة (المالكي والحوالة، 2019)، وتعرف كذلك بأنها المدارس التابعة للمناطق التعليمية داخل الخط الأخضر في فلسطين (أبو طعمة وعاشور، 2016).

المناخ التعليمي: وهو نوعية البيئة المدرسية التي تشمل التصورات والسلوكيات الجماعية، ويمكن أن يشمل السلامة والقواعد والمعايير والأساليب التعليمية والأوضاع الاجتماعية والعاطفية والعلاقات بين المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة، ويسمح المناخ التعليمي الإيجابي بالسلامة والانتماء والثقة في العلاقات داخل بيئة المدرسة (Rock, Estoque, & Cowan, 2021).

ملاءمة المناخ التعليمي: وهو قيام الإدارة المدرسية بتوفير كافة الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نمو الطالب العقلي والبدني والروحي، والارتقاء بمستوى أداء المعلمين، والاهتمام بتحقيق الأهداف الاجتماعية، وتحسين المناهج التعليمية وتقويمها، والإشراف على برنامج النشاط المدرسي وتحسينه، وتوجيه الطلبة ومساعدتهم على التكيف، ووضع السياسات واتخاذ القرارات وتنفيذها بحيث تحقق أهداف العملية التعليمية وتساعد الطلبة على التطور والتقدم (عبابنة، 2021).

وتعرف الباحثة ملاءمة المناخ التعليمي، بأنه: قيام مديري مدارس التربية العادية في مناطق الداخل الفلسطيني (مناطق ما يعرف بالمثلث الجنوبي) بتهيئة البيئة المدرسية بما يتيح احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم فيها. ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في ضوء المقياس المستخدم.

الاحتواء: هو "احتواء الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم صعوبات التعلم ودفعهم إلى الأمام ضمن التعليم العادي من خلال توسيع قدراتهم وإعطاء خيارات مختلفة، مع الأخذ بعين الاعتبار احتياجاتهم الخاصة، وخلق الأجواء والظروف اللازمة التي تساعد على تفعيل قدراتهم في مجالات مختلفة" (عماش، 2021: 8).

طلبة صعوبات التعلم: مصطلح يشير إلى "الطلبة الذين يعانون من عجز في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم استخراج اللغة المنطوقة، وقد تظهر هذه في اضطرابات التفكير، والاستماع، والكلام، والقراءة، والكنان، والتهجي، والعمليات الحسابية، والتي قد ترجع أسبابها نتيجة اضطرابات في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون مصحوباً باضطراب في السلوك والإدراك الاجتماعي" (لالوش، 2022: 312).

وتعرف الباحثة احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم، بأنه: كافة الإجراءات والفعاليات والترتيبات التي يقرّها وينفذها مديرو مدارس التربية العادية في مناطق الداخل الفلسطيني لملاءمة المناخ التعليمي ليكون قادراً على احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم ودمجهم دمجاً شاملاً، بحيث يقلل لديهم كافة الصعوبات التي قد تواجههم في التعليم العادي والحياة الاجتماعية عموماً. **الاستراتيجية:** تعرف بأنها "السياسات والخطط الأساسية اللازمة لتحقيق الأهداف والغايات، وعلى هذا فالاستراتيجية هي التي تحدد الوضع الذي يجب أن تكون عليه المؤسسة" (الحبوب، 2015: 7).

وتعرف الباحثة الاستراتيجية، بأنها: الخطط أو الطرق المقترحة والتي سيتم اتباعها من أجل تطبيق قانون التعليم للعام 2019 والمتعلق باحتواء ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام داخل الخط الأخضر الفلسطيني.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الأدب النظري المتعلق بدور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة والتعقيب عليها.

1.2 الأدب النظري

يتناول الأدب النظري تعريفاً شاملاً للإدارة المدرسية من حيث نشأتها ومفهومها، وأهميتها، وأهدافها، وخصائصها، ووظائفها، وأنماط الإدارة المدرسية وعلاقتها بملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم، ويتناول تعريفاً بالمناخ التعليمي، وأهميته، وخصائصه، ومحدداته، ومقوماته، وأيضاً يتناول أدوار مدير المدرسة في التعليم الشامل، ودوره في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم.

1.1.2 الإدارة المدرسية

الإدارة المدرسية هي واحدة من أبرز مجالات الإدارة وأكبرها في المجتمع، فلم يعد دورها مقصوراً على تنفيذ الأهداف التعليمية والسياسات ولكنها أصبحت مسؤولة عن رفع المستوى التعليمي والتثقيفي للأجيال وتأهيلها في عصر سريع التغير، كما أنها مسؤولة عن تنمية ثقافة الطلبة وتطوير تعليمهم بما فيهم ذوي صعوبات التعلم.

1.1.1.2 نشأة الإدارة المدرسية ومفهومها

بدأ مفهوم الإدارة المدرسية بالظهور كعلم قائم بنفسه مع بدايات النصف الثاني من القرن العشرين، وتحديداً في عام 1946م حيث عقد أول اجتماع لرجال الإدارة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية نيويورك، فأخذ هذا المفهوم يفرض نفسه على علوم التربية، ثم بدأ يتطور تدريجياً فأقيمت مؤسسة علمية خاصة بهذا الغرض تدعى "كلوج" (Kellogg Foundation)، التي قامت بإعداد من البرامج الحديثة في مجال الإدارة التعليمية والمدرسية بأمريكا، ومن ثم تم إنشاء تسعة مراكز ساعدت في تنفيذ تلك البرامج (عساف، 2005).

اشتق مفهوم الإدارة المدرسية من المفهوم الأصلي للقيادة، وإن كانت تركز على التفاعل بين مدير المدرسة والعملية الإدارية، ومن ذلك أورد العديد من الباحثين تفسيراً يوضحون به مفهوم الإدارة

المدرسية، ومن تلك المفاهيم أشارت أبو مراحيل (2012: ص10) إلى أنها "عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه كل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطوير وتقديم التعليم، أو هي كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل الإدارة المدرسية"، وعزفتها أبو النور (2012: ص9) بأنها "قدرة المدير على فهم السلوك الإنساني لمعلميه وموظفيه لغرض توجيه ذلك السلوك توجيهاً يؤدي إلى قيام أولئك المعلمين بأداء أعمالهم الموكلة إليهم وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة".

وعرفت أيضاً بأنها تنفيذ جميع الوظائف والمهام والجهود المنظمة والإمكانيات والأنشطة المتاحة التي تمارس من أجل تنفيذ مهام تعليمية بواسطة آخرين، وخاصة التعليمية منها داخل المدرسة بطريقة فعالة وتنموية، وبطريقة سليمة تستند على أسس واضحة، ليتم التأثير في سلوك الأفراد وتحقيق الأهداف المدرسية المختلفة (سميرات وقمابلة، 2014؛ حشايسة، 2016).

ويتفق ما سبق مع تعريف العمري (2020) الذي يوضح بأن الإدارة المدرسية هي مجموعة من الأنظمة والعمليات التربوية المتعلقة بالتخطيط والتنظيم التي يمارسها مجموعة من العاملين التربويين، والذين اختيروا بطرق علمية صحيحة لتحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة. ومما سبق تستنتج الباحثة أن الإدارة المدرسية هي قدرة مدير المدرسة على إرشاد وإقناع طاقم الموظفين والعاملين لديها والقدرة على تأثيرها فيهم لتحقيق الأهداف التي ترمي إليها المدرسة وتسعى إلى تحقيقها، وهي في نهاية الأمر عملية تفاعل بين المدير الإداري وطاقم العاملين لديه.

2.1.1.2 أهمية دور الإدارة المدرسية

تلعب الإدارة المدرسية دوراً مهماً في تنمية الأفراد وخاصة الطلبة في جميع المجالات ليصبحوا مواطنين صالحين ومسؤولين عن أنفسهم وبلدانهم الأصلية. وتكمن أهمية الإدارة المدرسية في التأثير والتغيير في سلوكيات الطلبة من خلال ممارسة الوظيفة السلوكية في عدة جوانب مثل الإيمان بأهداف المدرسة، والرغبة في العمل لأجل المدرسة، والفخر بها، وعدم ترك الأمور ذات الأهمية، وكذلك تعزيز مبادئ حقوق الإنسان وتذويت ذلك في نفوس الطلبة (Badarna & Ashour, 2016).

وتعتبر القيادة المدرسية المسؤولة عن سير العمل المدرسي، وفي جميع اتجاهاته وبشكل مباشر، الأمر الذي يؤكد حجم المسؤولية وعظمتها التي يتحملها مدير المدرسة، نتيجة لكثرتها وتنوعها وتداخلها، وخاصة أنها ذات علاقة بإدارة شؤون كل من المعلمين والطلبة، ومتابعة مجريات وأحداث

العملية التعليمية في المدرسة، الأمر الذي يستدعي الدقة في العمل والتأني عند اتخاذ القرارات (حشايسة، 2016).

ويرى الشريف (2004) أن أهمية الإدارة المدرسية تبرز في الجانب الإنساني من خلال تتبع المسؤوليات في مجال العلاقات الإنسانية والقائمة على التفاهم المتبادل بين الإدارة وبين المعلمين والإداريين في المدرسة، واحترامهم في مناقشة ما يمس شؤونهم وتقبل اقتراحاتهم القيمة، وإشعار كل فرد منهم بالتقدير المناسب لما يبذله من جهود في نشاط مجموعته، وتحفيز المعلمين على العمل بحماس ورضا لتقديم أقصى طاقاتهم في العمل وإشباع حاجات ومتطلبات المعلمين.

فالإدارة المدرسية هي المسؤولة أولاً وأخيراً عن سير العملية التعليمية داخل المدرسة، حيث أن مدير المدرسة هو المسؤول عن جميع الأنشطة والبرامج التي يتم تنفيذها من خلال مشاركة المعلمين، كما أنه يقوم بالإشراف على النواحي الاجتماعية (أبو علي، 2010).

ويشير الهاشمي (2020) إلى أن الإدارة المدرسية تركز في أهميتها على مجموعة من القواعد التي تشكل الفلسفة الكامنة خلف وجود الإدارة المدرسية، وتشمل هذه القواعد:

- القاعدة الأولى: كل جهد جماعي يتطلب تنظيمًا إداريًا، فإذا غابت عناصر العملية الإدارية: التنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة فلن يكون هناك جهد قادر على تحقيق أهدافها.
- القاعدة الثانية: الإدارة هي نشاط يتعلق بإنجاز الآخرين للعمل، وعندما يتحقق الهدف بأبسط طريقة وبأقل تكلفة يظهر المدير الإداري.
- القاعدة الثالثة: يدرك القسم الإداري الاستخدام الأمثل للموارد المالية والقوى العاملة.
- القاعدة الرابعة: ترتبط إدارة المدرسة ارتباطاً وثيقاً بالقانون الوطني وسلطته التشريعية لتلافي التناقض بين سياسة الإدارة وأهدافها وبين القانون والدولة وأهدافها.
- القاعدة الخامسة: تلبية احتياجات ورغبات الأشخاص داخل المدرسة وخارجها من خلال المواءمة بين الاهتمامات الشخصية ومصصلحة المدرسة.

3.1.1.2 أهداف الإدارة المدرسية

لم يعد هدف المدير مجرد الحفاظ على النظام في المدرسة، والتأكد من سير العملية التعليمية فيها من حيث كونها تتبع الجدول الزمني المحدد وسعي الطلبة لإتقان المواد الدراسية، بل إن محور العمل عند هذه القيادة هو الطالب نفسه، حيث أصبحت مهمة الإدارة المدرسية توفير كافة الظروف والإمكانات التي تساعد الطالب على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي، والسعي لتحسين العملية

التعليمية لتحقيق هذا النمو، ومن أهداف الإدارة المدرسية يذكر أبو علي (2010) بناء قدرات الطالب الجسمية والعقلية والنفسية والعلمية والاجتماعية، وتنظيم وتنسيق الأعمال الفنية والإدارية في المدرسة، وتنفيذ الأنظمة والقوانين التي تصدر عن المسؤولين في التربية ومراقبة سيرها، ووضع خطط التطور والنمو اللازمة للمدرسة في المستقبل، وإعادة النظر في المناهج التعليمية وموادها ونشاطاتها، ووسائل تعليمها ومكتبتها وبرامجها الدراسية، وتمويلها، وبرامجها الرياضية، ومقصفيها، وجمعياتها، والإشراف على تنفيذ مشاريع المدرسة.

ويذكر الهاشمي (2020) أن أهداف الإدارة المدرسية تتمثل في المساهمة في دراسة المجتمع، وحل مشكلاته وتحقيق أهدافه، وتحقيق الأغراض الاجتماعية التي يؤمن بها ويحرص على نشرها وتحقيقها، وكذلك توفير الظروف والإمكانات المساعدة في نمو الطلبة جسدياً، وعقلياً، وروحياً، واجتماعياً، ونفسياً، وتوجيه الطالب وإرشاده لاختيار الخبرات التي تساعد على النمو. ويضيف عسّاف (2005) إلى ذلك الارتقاء بمستوى أداء المعلمين من خلال اطلاعهم على أحدث المعلومات والمعارف والوسائل التعليمية، وعقد الدورات والندوات التي تسهم في تعزيز خبرة المعلمين وتحسن من كفاءتهم المهنية.

4.1.1.2 خصائص الإدارة المدرسية

تتلخص خصائص الإدارة المدرسية بالعناصر التالية: (بني ياسين، 2021)

- التماشي مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية للبلاد حتى لا تتناقض الأهداف التربوية مع أهداف الوطن الاجتماعية، والتربوية، والثقافية، والاقتصادية، والسياسية.
- مرونة العمل بهدف التكيف مع المواقف والظروف المتغيرة.
- الجوانب العملية لأن الجانب التطبيقي هو أساس وضع الأهداف والتنفيذ، وتكيف الإدارة مع المبادئ النظرية حسب الموقف التعليمي على أرض الواقع.
- الكفاءة والفاعلية باستخدام الموارد البشرية والمادية بالشكل الأمثل.
- تحقيق الأهداف المطلوبة بطريقة ناجحة بغية تحقيق جيل قادر على مواجهة متطلبات الحياة.

5.1.1.2 وظائف الإدارة المدرسية

إن من أبرز وظائف الإدارة المدرسية قيامها بإعداد وملاءمة الظروف في البيئة المدرسية، وتقديم الخدمات المساعدة في تربية الطلبة وتعليم، وتنمية خبراتهم بحيث يكونوا ذو فائدة للمجتمع، بالإضافة

إلى تنظيم العمل المدرسي وإدارته. فوظائف الإدارة المدرسية هي التي تتعلق بعناصر العملية الإدارية والتي يمكن تلخيصها بالآتي:

أ) التخطيط

يعتبر التخطيط الوظيفية الأولى من وظائف الإدارة المدرسية، ويقصد به بأنه "الكيفية التي تتمكن المنظمات بموجبها من تحديد المستقبل، ويعتبر الوظيفة الأولى من وظائف المدير أو العملية الإدارية، وهو عملية التحديد التي تتم في الوقت الحاضر لما سيتم عمله في المستقبل" (جرادات، 2013: ص158-159)، ويعتبر التخطيط ذو أهمية كبيرة وفائدة جمة للإدارة المدرسية، كونه يعتبر نقطة الانطلاق لتنفيذ جميع وظائفها، كما يضمن الاستخدام الأفضل للموارد البشرية والمادية المتوافرة داخل المدرسة، كما يعتبر القاعدة السليمة للممارسة الإدارة المدرسية والتنسيق بين الأنشطة والأعمال، وكذلك تنمية قدرات اتخاذ القرار لدى المديرين، وتحديد قدراتهم على تحديد الأولويات، بالإضافة إلى رسم السياسات ووضع قواعد العمل (الوليد، 2010).

وأما عن أهداف التخطيط للإدارة المدرسية فهو يساعدها في التخلص من المشاكل المفاجئة والعمل على تفادي حدوثها، كذلك يزيد من قدرتها على التنبؤ بالاحتياجات بعيدة المدى، كذلك تبرز الطريق الذي ستسلكه الإدارة وجميع أفراد المدرسة عند تنفيذ الأعمال، وتوضيح الأهداف التي تسعى لتحقيقها، كما أنه يعطي صورة واضحة للإدارة المدرسية عن الموارد اللازمة ونوعيتها لتحقيق أهدافها، كما يساعد في تنمية وتوجيه المعلمين وزيادة ولائهم الوظيفي، وفي سن القوانين والأنظمة المساهمة في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمدرسة وكذلك للعاملين فيها (نجاري، 2014).

ب) التنظيم

يعتبر التنظيم الوظيفة الثانية للإدارة المدرسية، والتي تتم مباشرة بعد عملية التخطيط، وهي مجموعة الأوامر والتعليمات التي تحدد الأساليب الواجب اتباعها في سلوك معين، بما في ذلك الأنظمة الاقتصادية والإدارية (جيجك، 2020)، ومن دوافع التنظيم القيام بدراسة دقيقة لأوضاع المدرسة ومتطلبات العمل داخلها وخارجها، والإلمام بما تتضمنه اللوائح والتعليمات والقرارات الخاصة بالعملية التعليمية عموماً وبالإدارة المدرسية بشكل خاص، وكذلك إعداد متطلبات العمل، واتخاذ التدابير اللازمة والضرورية لتنفيذ الأهداف ذات العلاقة بالقوى البشرية أو المالية، وتجهيز البيئة المدرسية بجودة وكفاءة عالية، كذلك فإن من دوافع التنظيم هو دراسة الخطط الدراسية المختلفة

ومعرفة الأعداد اللازمة من المعلمين، وكذلك توزيع الجداول الدراسية بما يتناسب وقدرات ومؤهلات كل معلم (عساف، 2005).

ج) الرقابة

تبدأ عملية الرقابة منذ اللحظات الأولى لبدء تنفيذ الخطة ومباشرة العمل فيها، وهي من أهم عناصر العملية الإدارية، وتعرف الرقابة بأنها التأكد من مدى تحقيق النشاط الإداري للأهداف المبتغاة، وأن ما تم تحقيقه مطابق للخطة الموضوعية ("حسن علي"، 2016). وتلعب الرقابة في عملية الإدارة المدرسية دوراً مهماً وأساسياً، فهي بدايةً تحدد كفاءة الإدارة، ومن ثم ترفع مستوى فعالية الأنشطة، وتعمل على ترشيد القرارات المتخذة من قبل الإدارة المدرسية بطريقة علمية، والعمل على تنفيذها بأفضل السبل، وكذلك معرفة الإدارة لمقدرتها من حيث قدرتها على استخدام وتوظيف الموارد المتاحة بكفاءة إدارية واقتصادية عالية (النميان، 2005).

وتقتضي الرقابة العناية والاهتمام الكاملين حتى تصبح الأنشطة موجهة نحو التقييم، فرقابة الإدارة المدرسية لأنشطة المعلمين وعملهم من خلال القنوات المعتادة، إنما يدل على ضمان سير العمل بجودة وكفاءة عالية، وكذلك تأدية الواجب المهني، وفي الوقت نفسه يقوم بتقويم أعمال المعلمين (الهاشمي، 2020).

6.1.1.2 أنماط الإدارة المدرسية وعلاقتها بملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء ذوي صعوبات التعلم

تتعدد أنماط الإدارة المدرسية، وفيما يلي نشير إلى تلك الأنماط وعلاقتها بملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء ذوي صعوبات التعلم:

أولاً: النمط الديمقراطي

ويشير هذا النمط إلى القيادة الجماعية، ويستند هذا الأسلوب من القادة على مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات وإبداء الرأي والمشاركة في وضع الخطط والسياسيات ويساعد هذا الأسلوب أو النمط على إفساح المجال للإبداع والابتكار والمبادأة، وتقدير جهود العاملين ويمارس القائد إشرافاً عاماً لتحفيز المعلمين وكافة العاملين في المدرسة ورفع مستوى أدائهم في العمل، واعتماد أسلوب التأثير بدلاً من استخدام السلطة الرسمية في تحريك المعلمين وكافة المشاركين في العملية التربوية، ويساعد على الاهتمام بالمعلمين والطلبة في تحقيق الرضا التعليمي وتذليل المشكلات والصعوبات التي قد تواجهها المدرسة أو يواجهها المعلمون أو الطلبة (شخرون، 2015).

ويعتبر وجود نظام ديمقراطي قائم على فكرة المشاركة في الإدارة المدرسية من أهم الجوانب العملية في مواجهة العديد من المشكلات التعليمية والاضطرابات السلوكية، وهو يساعد في اتحاد الطلبة والمعلمين وإيجاد الأنشطة المدرسية الملائمة التي تعمل على توفير بيئة مدرسية مواتية للتعليم الجامع، وهو يعمل على تنمية القدرات الإبداعية والابتكارية، ويؤدي بذلك إلى التعاون المثمر، وغرس الشعور بالثقة المتبادلة بين المعلمين والطلبة والأهل والمجتمع المحلي، ورفع الروح المعنوية فيما بينهم، ويدفع بعجلة التقدم المدرسي إلى الأمام، ويبحث عن كل ما يطور العملية التعليمية والتربوية بما فيها ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم (يوسف، 2019؛ الديحاني، 2021).

ثانياً: النمط الأوتوقراطي

هناك أنماط متعددة للنمط الأوتوقراطي، تتميز فيما بينها من حيث الخصائص وسلوك المدير:

أ. القيادة الأوتوقراطية التسلطية:

المدير وفق هذا النمط يسعى إلى تركيز كافة السلطات في يده، فلا يتجه نحو تفويض سلطته لأنه لا يثق في المعلمين لذلك ينفرد باتخاذ القرار ثم يعلنه عليهم، أما طريقة تعامله فتظهر من خلال سلوكه المسيطر الذي يجعله قاسياً وصارماً معهم. ويعتمد المدير وفق هذا النمط على إصدار الأوامر والتعليمات التي تتناول كافة التفاصيل ويصر على إطاعة المعلمين لها، ويتميز سلوكه أثناء العمل بتردده في اتخاذ القرار أحياناً وافتقاده لبُعد النظر أحياناً أخرى، الأمر الذي ينتج عنه عدم قدرته على التكيف مع المواقف بفاعلية (آدم، 2020).

ب. القيادة الأوتوقراطية الخيرة:

وفق هذا النمط تظهر شخصية مدير المدرسة بإلزام المعلمين على تنفيذ قراراته دون أن يخلق لديهم شعور بالاستياء، وهو في تعامله معهم يدرك أنه باستطاعته استخدام سلطته لإجبارهم على أداء العمل الذي يراه مناسباً، لكنه يفضل أن يتصرف معهم أولاً عن طريق الإقناع وإن لم يوفق يلجأ إلى الإكراه، وهو يؤمن بالمشاركة في صنع القرارات ووسيلته في ذلك الحصول على موافقة المعلمين وقبولهم لقراراته قبل اتخاذها، إذ أنه يدرك مقدماً أن البعض منهم قد يعارض هذه القرارات لهذا يحاول أن يبين لهم المنافع التي سيترتب على قبولهم لها، كل ذلك إدراكاً منه لكسب رضا المعلمين عن طريق الإقناع أفضل من تهديدهم والضغط عليهم لتنفيذها (آدم، 2020).

والنمط الأوتوقراطي في الإدارة المدرسية قد لا يفيد ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء ذوي صعوبات التعلم بشكل فعال، حتى وإن نجح في عمل ذلك داخل مدرسته، ولكن طبيعة علاقة المدير مع المحيطين به داخل المدرسة وخارجها قد تؤثر سلباً على عملية الملاءمة، فقد تتعرض علاقته مع المعلمين للكثير من الأضرار، وكذلك من الممكن أن تسوء صلاته الخارجية بأفراد المجتمع وخاصة مع أولياء أمور الطلبة الأمر الذي يؤثر على نجاح هذه العملية، أو قد تعرضها للفشل مستقبلاً (الديحاني، 2021).

ثالثاً: النمط الحر (الفوضوي)

يعتبر هذا النمط نقيضاً للنمط التسلسلي، فمدير المدرسة وفق هذا النمط يعطي المعلمين حرية مبالغ فيها لأداء أعمالهم، فيترك لهم حرية التصرف دون أي تدخل منه. ولقد أثبتت الدراسات أنه على الرغم من التأثير الإيجابي لهذا النمط في معنويات المعلمين، إلا أنه قد يحدث نوعاً من الفوضى في العمل، واحتمال سوء واستغلال هذه الحرية من قبل المعلمين لتحقيق أغراض ذاتية. وبوجه عام يمكن القول إن هذا النمط في الإدارة المدرسية يتناسب في التعامل مع من يمتلكون مستويات ذهنية وعلمية عالية تسمح باستخدام هذا النمط من الإدارة معهم (تونسي، 2015).

والنمط الفوضوي (الحر) يُظهر حالات من عدم الجدية في العمل، فيتحول على إثر ذلك النظام التعليمي إلى فوضى فيضيع الوقت والزمن وتصبح الجماعة مفككة وغير مستقرة مع تدني في مستوى استثمار الجهد، الأمر الذي يؤثر سلباً على تفعيل عملية ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء ذوي صعوبات التعلم. ولهذا فإنه إذا أراد مدير المدرسة إنجاح ملائمة المناخ التعليمي للاحتواء فيجب أن يكون أكثر مرونة في تعامله مع التربية الخاصة وأن يرسى أسس العمل الجماعي في نشر نتائج البحوث في هذا الصدد، كذلك يجب عليه أن يأخذ بعين الاعتبار أن يكون تعليم التربية الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم جزءاً لا يتجزأ من برامج البحث والتطوير، وعلى المدير أن يعمل على اكتساب مواقف إيجابية إزاء ذوي الاحتياجات الخاصة واستغلال المهارات التطبيقية في مواءمة المنهج المدرسي، وطرق التدريس، وإعداد المعلمين للعمل في أجواء مختلفة، وهذا يتطلب منه حشد معلمين مؤهلين وموظفين تربويين من بينهم أشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة (الجمال، 2020؛ الديحاني، 2021).

2.1.2 المناخ التعليمي

إن نجاح الطلبة ورفاهيتهم مرهون بالمناخ التعليمي لما له من آثار كبيرة عليهم، سواء أكان هؤلاء الطلبة عاديين أم من ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديداً ذوي صعوبات التعلم، حيث تشير الأبحاث إلى أن المناخ التعليمي الإيجابي يلعب دوراً حاسماً في العملية التعليمية. وترى عضيات (2015) بأنه من البديهي أن إيجاد مناخ تعليمي جيد يستوجب أن يعمل فيه مدير المدرسة على بناء مجتمع مدرسي يسوده الاحترام المتبادل بين الطلبة والمدرسي، وأن تكون هناك قنوات اتصال دائمة بين المدرسة وبين الطلبة وأولياء أمورهم وأسرهم، وأن يسود في المدرسة الإحساس بالتوحد والالتزام.

1.2.1.2 مفهوم المناخ التعليمي

بدأت الأبحاث المهمة بمفهوم المناخ التعليمي منذ القرن الماضي، مع ذلك لم يتفق الباحثون والتربويون على تعريف واحد للمناخ التعليمي، فهناك من يرى بأنه هو الجوهر والروح التي تشكل مزاج أصحاب المصلحة، وقد يتسبب هذا المزاج في رغبة الطلبة والمعلمين والمديرين في الذهاب إلى المدرسة أو عدم رغبتهم في ذلك (Türker & Kahraman, 2021)، بينما يرى قلقان وداجلي (Kalkan & Dagli, 2021) بأنه صفات العلاقات بين الأفراد في المدرسة وعملية التعلم والتعليم، ويشمل على مجموعة من القواعد والقيم والتوقعات التي تدعم الأفراد للشعور بالأمان الاجتماعي والعاطفي والجسدي، وهو نتاج تفاعل اجتماعي بين المعلمين والطلبة ويتأثر بالقيم التربوية والاجتماعية، ويشار إلى كونه مرتبط بالظروف الاجتماعية داخل المدرسة والفصول الدراسية ككل. ويرى آخرون بأنه نوعية حياة الطلبة وجميع أعضاء المدرسة التي يمكن تربيتها من خلال تنفيذ الأعراف الاجتماعية والقيم الإيجابية والممارسات والمشاركة الجيدة في الخبرة بين أعضاء المدرسة، وله العديد من العوامل التي يتم الحصول عليها من الأنشطة المدرسية، بما في ذلك خصائص المدرسة، وقيم جميع أعضاء المدرسة وتصورهم لسلامة المدرسة وفعاليتها وماهية سلوك الطلبة وجميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارة المدرسية ومواقفهم (Mahabbati, Prabawati, Syamsi, Purwanta, Purwandari, 2022).

فيما يرى مهنا (2019) بأنه نوعية الحياة المدرسية وطبيعتها تقوم على أنماط من خبرات وتجارب المعنيين بالعملية التعليمية فيما يخص الحياة المدرسية ويعكس العلاقات والقيم والقواعد والممارسات القيادية والهياكل التنظيمية داخل المدرسة. فيما يشير باباي وكرافت (Papay & Kraft, 2017)

بأن المناخ التعليمي هو جودة وشخصية الحياة المدرسية، وأنه يعتمد على أنماط خبرة الطلبة وأولياء الأمور والعاملين في المدرسة في الحياة المدرسية ويعكس المعايير والأهداف والقيم والعلاقات الشخصية وممارسات التدريس والتعلم والهياكل التنظيمية.

ويشير مفهوم المناخ التعليمي إلى طبيعة المهمات المستهدفة والمخطط لها بموجب البناء التنظيمي للمدرسة، وأنماط الإدارة المدرسية والصفية السائدة فيه، وإلى طبيعة الاتصالات وقيم العمل والعلاقات السائدة، وإلى مشاعر الأمن والرضا الوظيفي كما يحس بها، ويتأثر بها المجتمع المدرسي، بما يحقق تعاون وتضامن وانتفاء أفراد هذا المجتمع، وإثارة دافعيتهم كي يعملوا بتناغم وفاعلية ورضا لتحقيق المقاصد التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها (عضيات، 2015)،

وتتفق معها بن رمال (2015) التي ترى بأن المناخ التعليمي هو مجموعة من العناصر والخصائص المميزة للمنظمة والتي يدركها العاملون من خلال تفاعلهم مع المتغيرات التنظيمية في بيئة العمل ومع الأفراد الآخرين، وتتمتع هذه الخصائص بقدرتها على التأثير على دوافع العاملين وسلوكياتهم. ويوضح كوهين ومكابي وميشيللي وبيكرال (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009)

أن المناخ التعليمي يشكل تفاعلات في جميع الأطراف ذوي العلاقة المباشرة مع المدرسة كالطلبة والمعلمين والمديرين والموظفين وأولياء الأمور والمجتمع والمحلي وغيرهم، فهذا التشكيل يخلق أهداف المدرسة وقواعدها وقيمتها، ومنها تدرك وظائفها التعليمية والاجتماعية، فالمدرسة في نهاية المطاف ليست مجرد مؤسسة تعليمية، بل هي المكان الذي يعيش فيه الطلبة علاقات اجتماعية ذات مغزى والقدرة على التصرف بشكل مستقل، وهي ليست فقط مكاناً يتطور فيه الطلبة معرفياً ولكن أيضاً هي بيئة يتطورون فيها عاطفياً وسلوكياً.

وبالاعتماد على ما سبق، تجد الباحثة بأن المناخ التعليمي هو مجموعة الخصائص الداخلية والتصورات والسلوكيات التي تميز مدرسة عن أخرى وتؤثر في سلوك أصحاب المصلحة وخاصة المعلمين والطلبة.

2.2.1.2 أهمية المناخ التعليمي

يلعب المناخ التعليمي دوراً مهماً في الجهود المبذولة لتعزيز بيئة مدرسية إيجابية للطلبة، وهذا يعود لكون المناخ التعليمي ينعكس بشكل كبير على سلوكيات الطلبة ومستواهم التعليمي، وهو يعد من أساسيات النجاح الأكاديمي لهم، وحيث أنه يسهم في تحقيق الذات لكل طالب، ويهيئهم للمجتمع من خلال تعليم الأعراف الاجتماعية، فإنه من الواجب على كل مدير مدرسة أن يبذل جهده ليكون مناخ

مدرسته إيجابياً، وعليه تنفيذ بعض الأنشطة والاستراتيجيات لبيئي هذا المناخ، كأن يشعر المعلمون بالتقدير والاحترام لأن لديهم النصيب الأكبر في نجاح وتقدم الطلبة (Konishi et al., 2022; Safak & Gökhan, 2021)، ويتفق معهم توركر وكاهرامان (Türker & Kahraman, 2021) أن المناخ التعليمي الإيجابي يزيد من التحصيل الأكاديمي للطلبة، وأنه يقلل من العدوانية ويسهم في تحسين عملية دمج الفئات المختلفة داخل المدرسة ويحد من العنصرية والتنمر. والمناخ التعليمي الإيجابي يسهم في زيادة الترابط بين الطلبة والمدرسة ويساعدهم في بناء علاقات وثيقة مع الأقران، وهو يدعم زيادة الإصرار والتعاطف، ويعد أقوى عامل وقائي لرفاهية الطلبة وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، حيث أن المناخ التعليمي الإيجابي يكون عاملاً وقائياً للوقاية من المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية. وفي المقابل فإن المناخ التعليمي السلبي غالباً ما يكون معقلاً للعديد من الاضطرابات داخل المدرسة، فهو يؤثر بشكل سلبي على الجوانب النفسية والاجتماعية للطلبة، ويسهم في ظهور عدد من الظواهر كالتنمر، والعنف، والاضطرابات العاطفية والسلوكية والقلق (Mahabbati et al., 2022).

وتلخص مهنا (2019: 15) أهمية المناخ التعليمي وتحصرها في الآتي:

1. التأثير المباشر على المنظمات في تحقيق أهدافها النهائية المخططة، والتي ترتبط بالمناخ السائد داخل العمل.
2. التأثير الكبير على سلوكيات الأفراد، لأن الفرد يقضي معظم وقته في العمل حيث الاحتكاك بالرؤساء والمرؤوسين على كافة المستويات فهو يخضع في سلوكه لتأثير المناخ بأبعاده المختلفة.
3. تتوقف فعالية وكفاءة الأداء الفردي والجماعي والأداء الكلي للمدرسة، على مدى تأثير المناخ السائد في بيئة المدرسة الداخلية على كثير مما يتخذ من قرارات وما يتم من سلوك واتجاهات نحوها، حيث يتأثر سلوك المعلمين والطلبة داخل المدرسة بالبيئة المحيطة بها، وباتجاهها نحو تلك البيئة وإدراكها لها.

وبالاستناد إلى ما سبق فإن الباحثة تجد أن المناخ التعليمي يؤثر بشكل كبير على الطلبة داخل المدرسة، ولذلك فإنه يتوجب على مديري المدارس الذين يرغبون في تحقيق أهدافهم أن يمتلكوا نهجاً إدارياً لخلق مناخ تعليمي إيجابي في مدارسهم، كأن يحب المعلمون وظائفهم وطلبتهم، ويقيمون علاقات جيدة مع زملائهم، إضافة إلى إعداد بيانات التعلم وفقاً لاحتياجات الطلبة، فيدرس الطلبة

جيداً ويحترمون بعضهم بعضاً، وأن يدعم مديرو المدارس طلبتهم ومعلميهم باستمرار، وأن يتعاملوا معهم بطريقة ودية، ويوفروا لهم كافة المواد اللازمة لعملية التعليم.

3.2.1.2 خصائص المناخ التعليمي الإيجابي

ذكر كل من سميث (Smith, 2014) والسوقي (2020) جملة من الأمور التي لا بد من توافرها بهدف الوصول إلى مناخ مدرسي إيجابي ويمكن تلخيصها بالآتي:

1. وجود مدير قائد ينظم العمل داخل المدرسة وينظم تفاعل الأعضاء فيها مع بعضهم بعضاً ويقدم الدعم اللازم والمناسب.
 2. وجود العلاقات الجيدة داخل المدرسة: إن للعلاقات الإنسانية في المناخ التعليمي أهمية في تعزيز المناخ وتوفير الفرصة للطلبة للشعور بالراحة داخل المدرسة، وفرصة لكشف نقاط الضعف لديهم، وبناء شعورهم بأنفسهم، واحترام الذات لديهم.
 3. الترحيب: فهو يعكس ثقافة المدرسة ومناخها، ويعزز بداية إيجابية لليوم الدراسي.
 4. وجود توقعات إيجابية وجيدة من قبل المعلمين للطلبة، مما يدفع الطلبة للنمو وتنمية المواهب وذلك من خلال تقديم الملاحظات الداعمة لهم.
 5. الإنصاف والعدل والانتظام في تطبيق القواعد المدرسية باستمرار، فإذا كانت القواعد والقوانين غير عادلة يتم رفضها وبالتالي لا يتم بذلك دعم مناخ المدرسة.
- يتضح للباحثة بالاستناد إلى ما سبق أن الخصائص الإيجابية التي يمكنها أن تدعم المناخ التعليمي تتمثل في سلامة النظام العام داخل المدرسة بما فيه من إدارة ومعلمين وعاملين من النواحي الاجتماعية والعاطفية مع وجود جودة في التعليم وشعور أعضاء المدرسة ببعضهم بعضاً والتواصل الإيجابي فيما بينهم، وتعزيز روح التعاون بين أفراد المدرسة جميعاً.

4.2.1.2 محددات المناخ التعليمي

تناولت بن رمال (2015) وعضيات (2015) أبرز المتغيرات ذات العلاقة بتحديد شكل المناخ التعليمي والتي يمكن إيجازها بالآتي:

1. **البناء التنظيمي:** وهو الوعاء الذي يجسد الدوائر والأقسام وتنتشر فيه مكونات المدرسة وتحدد فيه ارتباطاتها الإدارية ولجان التنسيق، ويشتمل على مواصفاتها وشبكات الاتصال النازلة والصاعدة والأفقية، فعلى ما يكون قدر هذا البناء قائماً على أسس علمية سليمة تشتمل على تحديد دقيق للوظائف والمسؤوليات والصلاحيات، ووضع الشخص المناسب في المكان

المناسب، فإن من شأن ذلك أن يقلل من احتمال ظهور المناخ التعليمي السلبي. ويشار إلى أن حجم المدرسة يلعب دوراً مهماً في تحديد خصائص المناخ التعليمي، فالمدارس الصغيرة هي أقرب ما تكون إلى المناخ العائلي وتكون العلاقات حميمة منفتحة.

2. **نمط الإدارة:** إن نمط الإدارة الذي يستخدمه المدير وما يترتب عليه من ممارسات سواء أكانت قائمة على المشاركة والديمقراطية أم أنها متسمة بالأوتوقراطية والتسلط إزاء العاملين أم على ما بينهما من أنماط لها الأثر في تحديد نوع المناخ التعليمي داخل ذهنية الأفراد العاملين في المدرسة، مثلما أن لهذا النمط تداعياته على مختلف المستويات الإدارية داخل المدرسة من حيث الشعور الذي يحمله العاملون في المدرسة وعلى شعورهم بالرضا الوظيفي وبما ينعكس على نمط الإدارة المطبق داخل المدرسة، وبالتالي تأثيره على المناخ الصفي ذاته.

3. **تكنولوجيا العمل:** كلما كانت التكنولوجيا المستخدمة في المدرسة ذات طبيعة ثابتة غير متجددة، فإنه ستسود الأجواء التقليدية إلى حد كبير، وبالتالي يكون المناخ التعليمي فيها متجهاً نحو السلبية في نظر المعلمين، إلى جانب قلة الإبداعات وعدم تقبل الأفراد تحمل المسؤولية في إنجاز المهمات.

4. **البيئة الخارجية:** إن العوامل البيئية الخارجية المتعلقة بالسياسات التربوية العامة على مستوى المناطق التعليمية، والأنظمة والتعليمات المطبقة والحوافز والعقوبات المعمول بها وأعمال الرعاية والتأمينات المطبقة مما يتأثر به المعلمون في المدرسة له أثره على المناخ التعليمي.

5. **الموارد المادية والاقتصادية المتاحة:** إن توفر كفاية الموارد المادية والاقتصادية تحقق الأمن الوظيفي وتشعر العاملين بالثقة وعكس ذلك صحيح أي أن ضعف وعدم توفر الموارد الاقتصادية والمادية يؤدي إلى قلق العاملين حول مستقبلهم وتوفر المستلزمات الضرورية لهم.

5.2.1.2 مقومات المناخ التعليمي الداعم لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم

من أهم مقومات المناخ التعليمي الداعم لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم ما يلي (مهنا، 2019: 18-19):

1. أن يكون هادفاً: وهذا يعني أنه لا يعتمد على العشوائية في تحقيق أهدافه، وإنما يعتمد على الموضوعية والتخطيط السليم في إطار الصالح العام، أي أن له رؤية واضحة.
2. وجود إدارة مدرسية إيجابية: تقوم على حل المشكلات ومواجهتها، وتيسير العمل وتوجيهه في جو يسوده المحبة والعطاء المشجع لقدرات وإمكانات الفرد، وهذا يعني أنها لا تركز إلى السلبيات أو المواقف الجامدة بل يكون لها دور قيادي في مجالات العمل وتوجيهه.

3. أن تسود العلاقات الاجتماعية: أي أن المناخ التعليمي يكون للمجتمع، وهذا يعني أن يكون بعيداً عن الاستبداد والتسلط مستجيباً للمشورة، مدركاً للصالح العام، أي بمعنى ألا ينفرد القائد بصنع القرار بل يكفل مشاركة من يعملون معه من أجل هدف واحد، ومشاركة فعالة في الفكر والرأي لتحقيق أهداف المجتمع.

4. ممارسة الإدارة الإنسانية: ويشمل ذلك حسن معاملة الآخرين وتقديرهم والاستماع إلى وجهة نظرهم والتعرف على مشكلاتهم ومساعدتهم في الوصول إلى الحلول السليمة لهم.

3.1.2 أدوار مدير المدرسة في التعليم الشامل

لمدير المدرسة دور بارز في تنمية طلبة التربية الخاصة بما فيهم طلبة ذوي صعوبات التعلم في كافة مجالات الحياة، وهذا يتم من خلال القرارات التي يتخذها، والإجراءات والبرامج التي ينفذها ويقوم بتفعيلها وبالتعاون مع المعلمين والعاملين والمجتمع المحلي، وهذا ما أشار إليه بدارنة وعشور (Badarna & Ashour, 2016) بأن لمدير المدرسة دور مهم وفعال وضروري في تطوير وتنمية المناخ التعليمي عن طريق إقناعه وتوجيهه للمعلمين والعاملين وكذلك الطلبة بأن يكون لديهم إيماناً بأهداف المدرسة، ورغبةً في تحقيقها من خلال العمل الجاد، بالإضافة إلى اتخاذه لسبل تعزز مبادئ حقوق الإنسان في مدرسته.

وتجد ملحم (2020)، بأن لمدير المدرسة عدداً من الأدوار والمهام التي تخلق إذ ما التزم بها بيئة تعليمية إيجابية، منها: استقطاب الكوادر المؤهلة، والإشراف على عمليات القياس والتشخيص، والتحويل إلى المكان المناسب لحالات الأطفال المدمجين، والإشراف المباشر على إعداد الخطط التربوية الفردية، ودعوة المشاركين في لجان الخطط التربوية الفردية على عقد اجتماعاتها، وتحديد الأهداف التعليمية لكل حال على حدة، وتتمثل مسؤولياته أيضاً في الإشراف على تنفيذ تلك الخطط الفردية من قبل المرشدين والمعلمين، وتقويم الطلبة وفقاً للمعايير محكية المرجع أو المعايير معيارية المرجع.

وهناك من يرى بأن لمديري المدارس العادية أدواراً مهمة لإنجاح عملية الدمج أو التعليم الشامل والتي من أبرزها تنمية الوعي بحقوق الآخرين سواء كانوا من الأشخاص العاديين أم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا يتم بتشكيل سلوك الطلبة الذي يساعد في تكوين المشاعر والاتجاهات الإيجابية، وتعزيز القيم النبيلة التي تسهم في غرس الإيمان بإنسانية الإنسان والإيمان بأن له الحق في الحرية والعدالة والكرامة والمساواة. فمدير المدرسة هو الأساس والركيزة الأساسية التي تعمل

على تأصيل القيم والمعايير والاتجاهات التي تخلق مناخاً يكون قادراً على احتواء طلبة التربية الخاصة بما فيهم طلبة صعوبات التعلم، وهو الذي لديه المقدرة على تزويد معلميه والعاملين لديه وطلبته والمجتمع بالمعارف الصحيحة نحو تأمين بيئة تتناسب وجميع فئات المجتمع (حزبون، 2019).

فدور مدير المدرسة في عملية الدمج أو التعليم الشامل يشير إلى مدى قدرته على تشكيل مناخ تعليمي إيجابي وتحمله للمسؤولية لتنفيذ هذا الأمر، بحيث يكون له تأثير وفعالية على جميع الطلبة عاديين وذوي تربية خاصة، فقدرة مدير المدرسة على خلق هذا المناخ يظهر مدى قدرته على تحمل المسؤولية، ويشير إلى تنوع أدواره وتحديد ذات العلاقة بالمعلمين والطلبة، واستطاعته متابعة مجريات العملية التعليمية في المدرسة، فجدارة مدير المدرسة في إيجاد المناخ التعليمي السليم يظهر يؤكد على مدى قدرته في تحري الدقة في العمل، وخبرته في اتخاذ القرارات التي تعمل على تنمية العملية التعليمية وإيجاد المناخ المناسب لها (حشاينة، 2016).

إن المدير الذي يسعى إلى تنمية مدرسته وتطويرها لاحتواء طلبة التربية الخاصة عليه أن يعمل على تعزيز المواقف التعليمية بصورة إيجابية وفعالة، إذ يعتبر ذلك ضرورياً لإنجاح عملية الدمج أو التعليم الشامل، ويسهم في خلق بيئة إيجابية ملائمة لجميع الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. ولكي يحقق ذلك فإن عليه أن يكون لديه قناعة تامة بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة في مدرسته، ولديه خطة واضحة لتهيئة المناخ المدرسي لهذا الدمج، من حيث البناء المدرسي، وإلحاق المعلمين في دورات تدريبية توضح أهمية الدمج، وكيفية تهيئة المناخ التعليمي لهذا الأمر، وتزويدهم بالخبرات المتعلقة باحتياجات طلبة التربية الخاصة، وتفويضه ومنحه بعض الصلاحيات ليتخذها بشأن تنمية وتطوير المناخ التعليمي (Sannen & et., al., 2021).

وبحسب أبراهام (Abraham, 2021) فإن المعلمين ليكون لديهم الثقة والقدرة على احتواء ذوي الاحتياجات الخاصة فإن على مديريهم أن يلحقوهم بدورات تدريبية يكون لها تأثير إيجابي على مواقفهم واتجاهاتهم نحو طلبة التربية الخاصة، وتنمي لديهم الخبرة في كيفية التعامل معهم ومعرفة احتياجاتهم، وتحسن من كفاءتهم الذاتية، والأهم من ذلك تعطيهم الخبرة في كيفية تكييف وملاءمة المناهج التعليمية واختيار الأنشطة والوسائل والطرائق والأساليب التعليمية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، هذا إلى جانب أن يكون المدير متعاوناً مع معلميه وتحديداً معلمي التربية الخاصة، وأن يمتاز بقدرته على الإقناع وخاصة عند تعامله مع أولياء أمور الطلبة.

وفي ذات السياق أشار عامر (2019) إلى إن علاقة مدير المدرسة مع معلميه يجب أن تكون علاقة تعزز فعاليتهم من خلال المعلومات والأفكار والمهارات التي يوفرها لهم والتي تكون ذات صلة باحتواء طلبة التربية الخاصة، ومن خلال توجيههم للمشاركة في الأنشطة، والدورات، والندوات، والمحاضرات التي تساعدهم في تنمية معلوماتهم أو تحديثها وتكسيبهم معلومات جديدة، لا سيما حول ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء ذوي صعوبات التعلم، وتطوير خططهم التنموية، والعمل على التغلب على الصعوبات التي تواجههم في عملهم، ومعالجة القضايا التي يواجهونها وخاصة المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة. هذا بالإضافة إلى مساعدته للمعلمين في إيجاد طرق وأساليب تدريس تتوافق مع استيعاب من يعانون من صعوبات التعلم، وتطوير المناهج الدراسية وملاءمتها بحيث تلائم صعوبات التعلم، وإيجاد طرق تقييم مناسبة تقوم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والعمل على خلق ظروف مشجعة تقلل من الضغط الذي قد ينشأ أثناء عملية تكيف وملاءمة المناخ التعليمي.

وتستنتج الباحثة مما سبق أن للإدارة دور كبير في تحقيق أهداف المؤسسة وإذا كان ينطبق على المشروعات الاقتصادية والتربوية والتعليمية فإن ذلك ينسحب أيضاً على المدارس التي تسعى إلى تحقيق التعليم الجامع، فقد بات واضحاً أن لمدير المدرسة أهمية بالغة في تحقيق أهداف المدرسة والمتمثلة في النمو الكامل والشامل والمتوازن لذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم في جوانب النمو المختلفة: العقلية، والجسمية، والحركية، والاجتماعية، والانفعالية.

4.1.2 دور مدير المدرسة في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة التربية الخاصة

إن الأساليب والوسائل التي يتم بها تنظيم المدارس وإدارتها هي عامل رئيس في زيادة نجاح الطلبة، ورفع مستوى الأداء المدرسي. وعلاوة على ذلك، فإن المسؤولين عن العملية التعليمية ومديرو المدارس يرون أن مفتاح القيادة المدرسية الناجحة يتم من خلال التركيز على الأنشطة الأساسية للتعليم والتعلم بصورة كبيرة، خاصة لدى أولئك المعنيين باتخاذ القرارات ضمن الإدارة المدرسية (العظامات، 2020).

وبما أن مدير المدرسة هو المشرف الرئيس على تحقيق الأهداف التربوية من أجل إعداد النشء وتربيته تربية متكاملة روحياً وخلقياً وسلوكياً وعقلياً واجتماعياً وبدنياً ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على الإسهام في إنماء مجتمعهم ووطنهم (جمعة، 2017)، والذي لن يتم بشكل صحيح دون وجود مناخ تعليمي إيجابي وجيد وذو جودة عالية، لذلك يجب على مدير المدرسة السعي إلى تكيف

البيئة المدرسية مع احتياجات الطلبة بعد خلق بيئة فيزيقية ونفسية فيها، وتوفير جميع الإمكانيات المادية والبشرية، والعمل على نشر جو ديمقراطي وحرية الرأي والمشورة والاستماع للآخرين بطريقة تتيح للطلبة ومعلمهم ممارسة الحياة المدرسية الصحية، والاجتماعية، ومواجهة التحديات بكفاءة وفعالية (المطيري، 2020).

إن رعاية الطلبة سواء كانوا عاديين أم من ذوي الاحتياجات الخاصة تقوم في أساسها على وجود إدارة مدرسية ناجحة، والتي من واجبها توفير مناخ تعليمي إيجابي والذي يشكل حجر الزاوية لرعاية ذوي صعوبات التعلم. فمدير المدرسة المعني بتوفير هذا المناخ، يشارك المعلمين بتشخيص الوضع الراهن للمدرسة من جميع الجوانب، وتحديد الأهداف والغايات المنشودة، وتحديد الأساليب والأوليات في ضوء الإمكانيات المتاحة. ولا بد للمناخ التعليمي العام من أن يتسم بالديمقراطية والعدالة والشراكة، بحيث يتم تقبل التنوع والاختلاف في الأفكار والاتجاهات واحترامه، بالإضافة إلى تقبل النقد البناء واحترام آراء الآخرين وحرية التعبير. ولا بد كذلك من العمل بروح الفريق واحترام رأي الأغلبية، وأيضاً من الواجب أن يكون المناخ التعليمي داخل الصف مثيراً للتفكير، وتتوافر فيه الأجهزة والوسائل المناسبة لتعليم ذوي صعوبات التعلم. كذلك على المدرسة أن تقوم بتوفير مصادر التعلم وفرص دمج ذوي صعوبات التعلم (الخطيب، 2011).

وبحسب عماش (2021) فإن أدوار مديري المدارس العادية في ملائمة المناخ التعليمي بهدف احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تتمثل في إشعار الطلبة بأن مكتب الإدارة المدرسية يعد ملاذاً آمناً لهم، وليس مكاناً للعقاب، وعلى المدير أن يشعر الطلبة بالطمأنينة والأمان، وأن يستمع المدير إلى ما يقوله الطالب، وألا يكون على الدوام إلى جانب المعلم، فهذا يشعر الطالب بأن هناك من يسمع صوته، وأن يتعاون مع المعلمين لوضع خطة سلوك تكون مرضية لجميع الأطراف، وأن يتواصل مدير المدرسة مع أولياء أمور الطلبة لبيان نقاط الضعف والقوة لدى الطالب ومدى تقدم الطالب، وأن يعمل على مكافأة الطلبة عندما يقومون بعمل جيد، وأن يعمل على إشعارهم بالتساوي مع زملائهم العاديين، وأن يسعى إلى دمج الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ضمن الأنشطة والرحلات المدرسية (عماش، 2021).

ويوضح سيدر وآخرون (Sider et al., 2021) أن إتمام عملية ملائمة المناخ التعليمي وإنجاحه، فإنه يتطلب من مدير المدرسة جهوداً في مجالات متعددة ومتداخلة مثل السياسة، وإعداد المعلمين،

والتطوير المهني، والدعم المدرسي، والتزام المعلمين في العملية التعليمية، والاتصال والتواصل مع أولياء أمور الطلبة.

ويشير شريف (Sharif, 2020) إلى أن أدوار مدير المدرسة تتمثل في تشكيل فريق قيادة تعليمي، والذي يتكون من مجموعة من المساعدين والمعلمين ذوي الخبرة والكفاءة الذين يمكن أن يلبوا احتياجات الطلبة، ويسهموا في تعزيز المناخ التعليمي ومساعدته في عملية احتواء طلبة التربية الخاصة، كذلك تطوير تحسين المستوى التحصيلي والأكاديمي لطلبة التربية العادية. وفي ذات الموضوع تجد ملحم (2020) أن من الأدوار التي على مدير التعليم العام القيام بها لملاءمة المناخ التعليمي هو قيامه بتوظيف عناصر النظام المدرسي بشكل جيد، والتي تشمل على المنهاج، والبيئة الفيزيائية، والشاركة المجتمعية، وتعزيز العلاقة بين المدرسة وأولياء أمور الطلبة، والعمل على بناء ثقافة مدرسية تلئم الجميع، والسعي إلى توفير الإمكانيات التي من شأنها تنمية المهارات المختلفة لدى الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة وإيقاظ قدراتهم التي يمتلكونها.

ومن اللازم لمديري المدارس في التعليم العام الذين يسعون نحو احتواء الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم أن يتأكدوا من تلقي معلمهم التدريب المطلوب حول كيفية تعليم هؤلاء الطلبة، وأن يشعروا المعلمين بالراحة وأنه يقوموا بدعمهم، وسيزودهم بالموارد والمستلزمات التي سيحتاجونها، وإعطائهم الوقت للتخطيط ومساعدتهم به، ومن المهم أيضاً أن يكون لدى مدير المدرسة تقبل حقيقي لاحتواء هؤلاء الطلبة في مدرسته، وأن لا يتجاهل حقوقهم واحتياجاتهم (Khaleel, Alhosani & Duyar, 2021).

ومن الضروري كذلك لمديري المدارس العمل على ملاءمة المناهج الدراسية عند التوجه لعملية الاحتواء، وأن يتلقى الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الدعم الإضافي في التعليم، وأن يكون التعليم وثيق الصلة بخبرات الطلبة، ومن الضروري كذلك إعادة النظر في إجراءات التقييم، ومن المهم التوجه إلى استخدام التكنولوجيا المتنوعة لتحقيق نواتج تعلم أفضل (الجمال، 2020).

وبحسب يوسف (2019) فإن ملاءمة المناخ التعليمي من الواجب أن يلبي احتياجات الطلبة العاديين وطلبة التربية الخاصة بما فيهم صعوبات التعلم فهو يؤثر بشكل كبير في سلوكهم واتجاهاتهم وإنجازاتهم في التعليم والتعلم، وله تأثير ودور بارز في سلامة صحتهم النفسية، ويساعدهم على النمو والشعور بالأمن والتقدير، وهو يؤثر على مدى توافقه مع البيئة التعليمية وبالتالي يكون دافعاً قوياً لإنجازاتهم الدراسية والتعليمية عموماً.

ويرى سعد (2021) كذلك بأن المناخ التعليمي بكافة عناصره ومدخلاته يعتبر عاملاً مهماً لجودة وكفاءة العملية التعليمية التعلمية كماً ونوعاً، وأن للعناصر المادية في هذا النظام من البيئة وملحقاتها ومدى توافرها أثر كبير على نجاح النظام التربوي التعليمي في تنمية ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء ذوي صعوبات التعلم من خلال قدرته على ملائمة البيئة المدرسية وتجهيزه لاحتواء وتحقيق الأهداف الفردية التي يطمح لها طلبة التربية الخاصة والمجتمع للوصول إليها (سعد، 2021).

وتستنتج الباحثة بأن على مديري المدارس العادية الذين يسعون إلى ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة التربية الخاصة ومنهم ذوي صعوبات التعلم أن يكتسبوا فهماً واضحاً عن التجارب التي يعيشها جميع الطلبة، ومعرفة الخدمات التي يحتاجونها خلال العملية التعليمية، ومن الضروري أن يسعوا أيضاً إلى تثقيف الهيئة التدريسية والعاملين في المدرسة، وكذلك أولياء الأمور، وتعزيز الحوار، واعتماد قرار التعليم الشامل وصنع السياسات والإجراءات، وتهيئة المناهج المدرسية، وحتى تصميم مناهج خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.

2.2 الدراسات السابقة

تناولت عدد من الدراسات أهمية ملائمة المناخ التعليمي للعملية التعليمية، فمنها من سعى لملاءمتها لاحتواء طلبة التربية الخاصة، ومنها من تناول أساليب ملائمة المناخ التعليمي، وفيما يلي تقدم الباحثة عرضاً لتلك الدراسات.

1.2.2 الدراسات المحلية

أجرت **عماش (2021)** دراسة هدفت إلى معرفة مستوى دور مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر في احتواء الطلبة ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة وعلاقته بسماتهم الشخصية داخل الخط الأخضر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وكذلك استخدمت المنهج النوعي من خلال مقابلات أجريت مع عينة قصدية من المديرين، وتكونت عينة الدراسة من (409) فرداً يتوزعون إلى (228) معلماً و(181) معلمة اختيروا بالطريقة العشوائية. وأظهرت النتائج أن مستوى دور مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر في احتواء الطلبة ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة ككل جاء بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيري الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الخبرة لصالح عشرة سنوات فأقل. كذلك أظهرت النتائج أن المستوى الكلي للسمات الشخصية لدى الطلبة ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. وكذلك أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى دور مدير المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر في احتواء الطلبة ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة وسماتهم الشخصية.

سعت **عراقي (2020)** إلى معرفة دور مديري المدارس الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تنمية المعلمين مهنيًا وعلاقته بتحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة والمقابلة أدوات لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (336) معلماً ومعلمة، و(10) مديرين في المدارس الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وأن تحسين العملية

التعليمية في تلك المدارس جاء بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دور مديري المدارس الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تنمية المعلمين مهنيًا وبين تحسين العملية التعليمية في تلك المدارس، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وهدف دراسة **ملحم (2020)** إلى معرفة دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات وزعت على عينة تكونت من (510) مستجيباً. وقد أظهرت النتائج أن دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين كان كبيراً، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين على حسب متغير الجنس، ومتغير الخبرة، ومتغير المرحلة التعليمية، بينما أظهرت النتائج وجود فرق على حسب متغير المسمى الوظيفي لصالح فئة المديرين.

وسعت دراسة **أبو مديغم (2019)** التعرف إلى درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية الإبداع وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في منطقة النقب داخل الخط الأخضر، واختيرت عينة عشوائية بلغت (417) معلماً ومعلمة من المدارس الابتدائية في منطقة النقب، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع وبين الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين.

وتناولت راما - الهيئة القومية للقياس والتقويم التربوي لوزارة التربية والتعليم (رام"ه - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך؛ משרד החינוך, 2019) عدّة دراسات حول البيئة المدرسية، ومنها ما بحث في تعليم القيم الاجتماعية في المدرسة باعتبارها إحدى جوانب المناخ التعليمي الذي يؤثر على احتواء التربية الخاصة، وقد بحثت الدراسة في ثلاثة جوانب هي

المشاركة الاجتماعية للطلبة، وأنشطة أوقات الفراغ الطلابية، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية كما هو مطبق في المدارس. وقد تم استخدام التقارير التي جمعتها الوزارة من قبل الطلبة والمعلمين، وقد بينت الدراسة أن حوالي (70%) من طلبة المدارس الابتدائية والثانوية أشاروا بوجود أنشطة لتطوير الوعي الاجتماعي القائم على القيمة، والتي يتم التعبير عنها في تشجيعهم على التعبير عن آرائهم حول القضايا الحالية، وربط المواد المدرسية بالقضايا الاجتماعية ذات الصلة في حياة الطلبة، كذلك بينت الدراسة أن حوالي (80%) من الطلبة و(85%) من المعلمين قد أشاروا إلى أن المدرسة تبذل جهوداً لتعزيز التسامح تجاه الآخرين والذين منهم ذوي الإعاقة (طلبة التربية الخاصة)، كذلك أشارت الدراسة إلى أن المدارس تستخدم الخطاب العاطفي والاجتماعي بين الطلبة والذي يسهم في تحسين البيئة المدرسية للطلبة.

وفحصت دراسة زبيدات ودلشة وبشير (بيدات، دلاשה، بشير، 2019) الاختلافات في الشمول والتعاطف والفعالية الذاتية بين معلمي التعليم النظامي ومعلمي التربية الخاصة الذين يقومون بالتدريس في المدارس العادية مع الطلاب الذين يعانون من اضطراب تعليمي معين، واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات والتي وزعت على عينة تكونت من (161) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية النظامية في المجتمع العربي في الداخل الفلسطيني، ووجد أن المعلمين المتعاطفين ذوي الكفاءة الذاتية العالية هم أكثر قدرة على استيعاب الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم أكثر تحديداً من المعلمين المتعاطفين من أقل كفاءة ذاتية.

وسعت دراسة أبو الرب (2016) إلى التعرف على واقع البيئة المدرسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة في ضوء معايير الجودة التعليمية من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت ببناء استبانة أداة لجمع البيانات، وزعت على عينة تكونت من (227) معلماً ومعلمة. وبينت النتائج أن تقدير المعلمين والمعلمات حول درجة توفر معايير الجودة التعليمية في البيئة المدرسية في المدارس الخاصة في رام الله والبيرة بشكل عام كان بدرجة مرتفعة.

وحاولت بشارة (2016) تقصي أثر الثقافة المدرسية على الأداء المهني للمعلمين في مدارس التربية الخاصة، كون الثقافة المدرسية إحدى الأسس في إحداث التطوير المدرسي وتطور العملية التعليمية في المدرسة. واعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي، واستخدمت المقابلة مع (30) معلمة يدرسن في

مدارس التربية الخاصة، وأظهرت النتائج أن الثقافة التنظيمية لها أثر كبير على الأداء المهني للمعلمات وعلى نشاطهن التربوي والتعليمي في مدارس التربية الخاصة، وأن معظم المشاركات ينظرن بأهمية كبيرة للثقافة المدرسية والتخطيط والبرامج والعمل من جانب إدارة المدرسة.

وقامت **سمحان (2014)** بدراسة هدفت التعرف إلى دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في

محافظات الضفة الغربية في إدارة غرف المصادر الموجودة في مدارسهم من وجهة نظر معلمي هذه الغرف. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (83) معلماً ومعلمة غرف مصادر. بينت نتائج الدراسة أن دور مدير المدرسة

في إدارة غرف المصادر جاء بدرجة متوسطة، وأشارت كذلك إلى محدودية دور مديري المدارس في العملية التعليمية التعليمية في غرف المصادر، وأيضاً في تكيف البيئة المدرسية لتتلاءم مع وجود غرف المصادر، وكذلك في التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر في مدارسهم، هذا بالإضافة إلى محدودية دوره في إدارة العاملين في تلك الغرف.

وبحثت دراسة **جيسير (גיסר, 2004)** بحثت في المناخ التعليمي وقيم التربية والتعليم، وقد اتبع

المنهج المكتبي التحليلي في الدراسة، من خلال الاعتماد على الدراسات السابقة واستطلاعات الرأي التي أجرتها تلك الدراسات مع المعلمين والآباء، وقد وجدت الدراسة أن هناك دور للمدرسة في تطوير المناخ التعليمي من خلال توفير الحماية للطلبة من العوامل البيئية التي تهدد سلامته وطمأنينته وقدرته على الاستفادة من مهاراته، والعمل على حمايته من العنف والعدوان وسوء الثقافة والإعلام الجامح والفقر البيئي والوضع الاجتماعي والاقتصادي الذي يكبح قدرته، بالإضافة إلى قيامها بخلق القيمة والانتماء الثقافي والولاء.

2.2.2 الدراسات العربية

أجرى **الجهني (2021)** دراسة هدفت إلى معرفة التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة

أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وزعت على عينة من قادة المدارس الحكومية الابتدائية التي يوجد بها برامج صعوبات تعلم بالمدينة المنورة والتي بلغت (110) قائداً وقائدة. وتوصلت الدراسة أن جميع

التحديات التي تواجه قادة المدارس بالمدينة المنورة أثناء تقديم برامج صعوبات التعلم من وجهة نظرهم جاءت بمستوى مرتفع، وتمثلت تلك التحديات: تحديات تتعلق بأولياء الأمور، وتحديات تنظيمية، وتحديات تتعلق بخصائص طلبة صعوبات التعلم، وتحديات بيئية، وتحديات إدارية،

وتحديات تتعلق بمجتمع المدرسة. وأسفرت النتائج أيضاً عن عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، والمستوى التعليمي.

وهدفت دراسة **عبابنة (2021)** إلى التعرف على دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قسبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطورت الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت العينة من (358) معلماً ومعلمة. وتوصلت النتائج إلى أن دور مديري المدارس في توفير البيئة المدرسية الآمنة قد جاء بمستوى مرتفع، وإلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية لأثر سنوات الخبرة لصالح أقل من (5) سنوات في مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين ومجال المناخ التعليمي، وعدم وجود فروق في المجالات الأخرى.

وسعت دراسة **العظامات (2020)** إلى الكشف عن دور مديري مدارس محافظة المفرق في رعاية الموهبة لطلاب صفوف التربية الخاصة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (26) مديراً ومديرة لمدارس طلبة الصفوف الخاصة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري مدارس محافظة المفرق في تنمية الموهبة لدى طلاب صفوف التربية الخاصة جاء بدرجة مرتفعة، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة باستثناء مجال التخطيط كانت الفروق لصالح (5 – أقل من 10 سنوات).

وهدفت دراسة **العمرى (2020)** إلى التعرف على دور مديري المدارس الحكومية في لواء قسبة المفرق في تهيئة البيئة التنظيمية لمدارسهم بتحويلها إلى مدارس مجتمعية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (164) مديراً ومديرة. وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس الحكومية في لواء قسبة المفرق في تهيئة البيئة التنظيمية لمدارسهم بتحويلها إلى مدارس مجتمعية جاء بدرجة مرتفعة، وبينت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، في حين وجدت فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح دكتوراه وماجستير.

وسعت دراسة **المطيري (2020)** إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين من خلال تفعيل دور المعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (37) مديراً من مدرسة بمركز التربية والتعليم بقرطبة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون تماماً على دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة الموهوبين من خلال تفعيل دور المعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم، وأن هناك تقارب في آراء عينة الدراسة نحو دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة الموهوبين من خلال تفعيل دور المعلم في المرحلة المتوسطة.

وأجرت **المري (2019)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت في تحسين البيئة التنظيمية الفاعلة من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (144) مديراً ومديرة. وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت في تحسين البيئة التنظيمية الفاعلة من وجهة نظرهم كان بدرجة مرتفعة، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت في تحسين البيئة التنظيمية الفاعلة تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وتناول **بشتاوي (2018)** مدى تطبيق مديري المدارس لمتطلبات الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة في تربية لواء الأغوار الشمالية في الأردن. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات التي وزعت على عينة تكونت من (63) مديراً ومديرة من مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية، وأظهرت الدراسة أن درجة تطبيق مديري المدارس لمتطلبات الدمج الأكاديمي جاءت بدرجة ضعيفة، وأسفرت كذلك عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وهدف دراسة **البعيرات (2018)** إلى معرفة جاهزية المدارس العادية الحكومية في الأردن بما يتوافر فيها من استعدادات وتجهيزات وعناصر لإنجاح دمج الطلبة المعاقين فيها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأعد الباحث استبانة لقياس الجاهزية المدرسية، وتكونت عينة الدراسة من (112) مدرسة يطبق فيها الدمج، اختيرت بالطريقة العشوائية الميسرة، وأشارت النتائج إلى عدم جاهزية

المدارس العادية الحكومية لدمج الطلبة المعاقين في الأردن، وأشارت كذلك إلى اختلاف جاهزية المدارس العادية الحكومية باختلاف أثر جنس المدرسة وجاءت لصالح مدارس الإناث، ووجود اختلاف جاهزة المدارس العادية باختلاف أثر عدد الطلبة العاديين في صفوف الدمج لصالح العدد الأقل (20 طالباً فأقل)، وأظهرت كذلك عدم اختلاف جاهزية المدارس العادية الحكومية باختلاف أثر نوع الإعاقة التي يعاني منها الطلبة المعاقون.

وحاولت دراسة **الدماءك (2018)** تقصي دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير متطلبات البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلماً اختيروا من منطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت. وتوصلت الدراسة إلى أن دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير متطلبات البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة على مجالات دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير متطلبات البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي ما عدا مجال بناء علاقات إيجابية مع المعلمين حيث وجدت فروق لصالح ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس، ولمتغير سنوات الخبرة ما عدا مجال بناء علاقات إيجابية مع المعلمين وتوفير التجهيزات في البيئة المدرسية لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

3.2.2 الدراسات الأجنبية

أجرى **باري (Parey, 2022)** دراسة هدفت إلى معرفة مدى ملائمة إدماج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية في ترينيداد في الكاريبي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت المقابلة والاستبانة كأدوات للدراسة، حيث أجريت المقابلة مع أولياء الأمور والمدافعين عن الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة، كذلك جمعت البيانات المتعلقة بسياسة التعليم الشامل من المدارس الابتدائية والثانوية والبيانات المتعلقة بالتشريعات الداعمة للإدماج من المسؤولين الحكوميين. وأشارت النتائج إلى أن الترتيبات البيئية القائمة والقانون والسياسة لا تدعم بشكل كامل دمج الأطفال ذوي الإعاقة في ترينيداد، وبينت كذلك أن هناك حاجة كبيرة إلى تجاوز الخطابات الوطنية الوصول إلى أقصى قدر من المشاركة، وإلى تشريعات أقوى لضمان الإدماج في المدارس.

قدم أرياني زوهيري (Ariyani & Zuhaery, 2021) ورقة بحثية هدفت إلى دراسة وتحليل تنفيذ المدير للابتكار والقيادة الريادية في خلق بيئة تعليمية، وأجرى البحث نوعياً من خلال دراسة حالة على عينة من مدرستين ثانويتين في مدينة ماجيلانغ، والتي تكونت من مديري المدارس والمعلمين والموظفين والطلبة، واستخدم أسلوب أخذ العينات الهادفة، وجمعت البيانات من خلال المقابلات والملاحظة ودراسة التوثيق. وقد أظهرت النتائج أن مدير المدرسة قد طبق القيادة الريادية لخلق بيئة تعليمية، وهو يقوم بتنظيم النمو التنظيمي من خلال التحسين والتواصل والتحفيز والمراقبة والتحكم ليكون نموذجاً يحتذى به، كذلك يقوم ببعض الابتكارات من خلال عدة خطوات: بناء الرؤية، وتطوير الموظفين، وإعادة الهيكلة.

وركزت دراسة خليل والحوسني وديار (Khaleel, Alhosani & Duyar, 2021) على دراسة دور مديري المدارس في تعزيز المدارس الشاملة في مدينة العين بالإمارات العربية المتحدة. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، والمقابلة أداة لجمع البيانات من المشاركين والذين بلغ عددهم (10) معلمين خمسة منهم معلمي التربية الخاصة والخمسة الآخرين من معلمي التعليم العام. أظهرت النتائج أن الدور الرئيس لمديري المدارس في إنشاء مدارس شاملة وتعزيزها عند النظر في العوامل التي تؤثر على دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد بينت النتائج أن مديري مدارس التعليم العام لديهم مستويات مختلفة من الإدراك والوعي فيما يتعلق بنظم التعلم الذاتي والمدارس الشاملة، وأوضحت النتائج كذلك أن مديري المدارس يلعبون دوراً رئيساً في تعزيز التعليم الشامل في مدارس التعليم العام، وتؤثر مواقفهم بشكل كبير تجاه الإدماج.

وأجرى ثيسين (Thessin, 2021) دراسة هدفت إلى استكشاف تصورات المعلمين لمبادئ الدعم الرئيسية المقدمة والتي أسهمت في تطوير مجتمعات التعلم المهنية عالية الأداء. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات مع معلمي ثلاث مدارس في منطقة وسط مدينة واشنطن، وكشفت النتائج عن ثلاثة أشكال دعم محددة يقدمها مدير المدرسة، وهي: توصيل التوقعات الواضحة لعمل مجتمع تعليم مهني، وتوفير التعليم المهني في المدرسة، وتطوير ثقافة مدرسية تركز على التعلم التعاوني.

هدفت ورقة بحثية أجراها جردس وآخرون (Gerdes & et., al., 2021) إلى استكشاف كيف يعزز التواجد المشترك للخدمات والتحول في التعاون متعدد التخصصات إلى خلق بيئة مثالية للتعليم الشامل، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي من خلال جمع البيانات باستخدام مقابلات شبه

منظمة تستكشف تجارب المعلمين والعاملين في مجال دعم الطفل الذين يعملون في ثلاث مدارس للتعليم الثانوي في هولندا، واستخدم المنهج التجريبي، وجرى تطوير إطار العمل التجريبي الذي بدأ به الباحثون، يتكون النموذج الأولي من أبعاد تبادل المعرفة فيما يتعلق بأبعاد الثقة وأبعاد الهوية. وأظهرت النتائج أن التواجد المشترك للخدمات يمكن تقسيمه إلى ثلاثة أنواع مختلفة: وهي التواجد المشترك المكاني والتواجد المشترك التنظيمي والتواجد المشترك الشخصي. يمكن أن ترتبط هذه الأنواع من التواجد المشترك للخدمات بدورها بمشاركة المعرفة والثقة والهوية، تكمن مساهمة الإطار الموسع للممارسة في قدرته على تسليط الضوء على كيفية تشكيل العمليات في التعاون متعدد التخصصات لخلق بيئة مثالية للتعليم الشامل.

وأجرى سيدر وآخرون (Sider et al., 2021) دراسة تجارب مديري المدارس الكندية في دعم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات التي وزعت على عينة مكونة من (285) مديراً ومديرة اختيروا من ست مقاطعات كندية. وقد أظهرت النتائج أن المديرين يجدون أنه لكي يتم الدمج الشامل لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة فإنه من الواجب الأخذ بعين الاعتبار كل من تحسين العلاقات مع (الطلبة، والمعلمين، وأولياء الأمور والمجتمع)، وتخصيص الموارد اللازمة، والإعداد الجيد لما يحتاجه الطلبة من بناء الثقة، وتوفير الأمان والدعم الذي يساهم في استثمار نقاط قوتهم.

وسعت دراسة كوفيلو وديماتثيوز (Coviello & Dematthews, 2021) إلى الكشف عن وجهات نظر المديرين حول إنشاء مدارس شاملة لطلبة ذوي الإعاقة. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال استخدام المقابلة والملاحظة أدوات للدراسة طبقت خلال عام دراسي واحد في منطقة مدرسية حضرية في جنوب غرب الولايات المتحدة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن محاولة مديري المدارس تعزيز ثقافة الاحتراف والثقة من خلال خلق سبل لبناء العلاقات من شأنها أن تسمح للمعلمين والموظفين بالاشتراك في المهمة الشاملة للمدرسة، وكذلك محاولتهم لتطوير قدرة المدرسة من خلال العمل على تقوية الفرق والهياكل الموجودة مسبقاً وتنمية قادة المعلمين الذين يمكنهم تحسين التواصل وتحفيز الآخرين وقيادة الاجتماعات بفعالية لاحتواء طلبة ذوي الإعاقة.

وهدفت دراسة ويلز (Wells, 2019) إلى استكشاف تصورات مديري المدارس الابتدائية في المدارس العامة في جنوب شرق تكساس فيما يتعلق بدورهم في خلق بيئات تعليمية شاملة، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة الوصفية منهج بحث نوعي ظاهري، واستخدمت المقابلة أداة لجمع

البيانات، وقد تكونت الدراسة من (12) مديراً من مدارس ابتدائية، وأشارت النتائج إلى أن مديري المدارس الابتدائية ودورهم في خلق بيئات تعلم مدرسية شاملة لا يزال يمثل مشكلة خطيرة، وكذلك بينت أن مديري المدارس الابتدائية منفتحون لتلقي تدريبات التطوير المهني التي تعدهم لتعزيز وخلق بيئات شاملة للطلاب المتنوعين.

وسعت دراسة فروست وكيرستن (Frost & Kersten, 2011) إلى استكشاف وفهم وتحليل تصورات المديرين عن دورهم كقائد تعليمي مع معلمي التربية الخاصة. واستخدمت الدراسة منهج المسح عبر شبكة الانترنت والمنهج النوعي، واعتمدت كل من الاستبانة والمقابلات الهاتفية لجمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (132) مديراً ومديرة من مديري المدارس الابتدائية والتي تشتمل على رياض الأطفال في مقاطعة إلينوي غرب الولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت النتائج إلى أن المديرين الحاصلين على شهادة تعليم التربية الخاصة الحكومية أفادوا بمعرفة أعلى ومشاركة مع معلمي التربية الخاصة أكثر من المديرين الذين لم يحصلوا على شهادة تعليم التربية الخاصة، مما يشير إلى أنهم كانوا أكثر استعداداً لدعم برامج التعليم الخاص والمعلمين. وكشفت الدراسة عن مخاوف لدى المديرين الذين لم يحصلوا على شهادة تعليم التربية الخاصة وأنهم كانوا يشاركون في بعض الأنشطة مع معلميه دون أن يكون لديهم الفهم المناسب.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

بالنظر إلى مجمل الدراسات السابقة يتضح أن هناك اهتماماً واسعاً لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، حيث ركزت تلك الدراسات على جهود مدير المدرسة في تحسين البيئة المدرسية بهدف احتواء ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم، أو اعتماد التعليم الشامل (الجامع) في تلك المدارس، ومن ذلك باري (Parey, 2022)، ودراسة عماش (2021)، ودراسة جردس وآخرون (Gerdes & et., al., 2021)، ودراسة ملحم (2020)، ودراسة العظامات (2020)، ودراسة المطيري (2020)، ودراسة أبو مديغم (2019)، ودراسة سمحان (2014).

وفي ضوء ما سبق من دراسات تناولت دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة التربية الخاصة، فقد أتت الدراسة الحالية كامتداد لتلك الدراسات العالمية والعربية والمحلية

والتي بحثت في دور مديري المدارس في ملائمة المناخ الدراسي كمتغير من الواجب الاهتمام به لكونه يعتبر تمهيداً لاحتواء طلبة صعوبات التعلم.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها ركزت على دور مديري مدارس التربية العادية في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم بالإضافة إلى قيامها ببناء استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء.

وقد استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في وضع تصور مبدئي حول الأدب النظري للدراسة، وكذلك بناء أداة الدراسة، واختيار المنهج الملائم للدراسة الحالية، بالإضافة إلى تعريف بعض المصطلحات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل منهجية الدراسة ووصفاً لمجتمعها وعينتها، وطريقة اختيارها، والإجراءات التي اتبعت في بناء أدواتها والتحقق من صدقها وثباتها، كما يتضمن إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية المناسبة للإجابة على أسئلة الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة والمتمثل في معرفة دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء، استخدمت الباحثة المنهج المزيج والمتمثل في المنهجين الوصفي التحليلي والكيفي، وأما المنهج الوصفي التحليلي فاستخدم من خلال وصف وتحليل وتفسير استجابات المبحوثين حول أداة الدراسة، وتعتبر هذه المنهجية ملائمة لأهداف الدراسة ومجرياتها.

كذلك اعتمد المنهج الوصفي الكيفي، الذي يقوم على دراسة المشكلات الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها في المجتمع دراسة كيفية تفسر وتوضح مميزات وصفات المشكلة من خلال جمع البيانات والعمل على تحليلها للوصول إلى النتائج التي تسهم في تذليل تلك المشكلة. ويعتبر هذا المنهج من الأساليب الملائمة والمناسبة لكونه يلائم الدراسات الإنسانية، وهو مرتبط بالمقاصد الشعورية.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس العادية والبالغ عددهم (1100) معلماً ومعلمة، ويتكون كذلك من (21) مديراً ومديرة، وذلك بحسب ما أفادت به نقابة المعلمين في منطقة المركز بالداخل الفلسطيني، والذين اختيروا من المدارس العادية العربية في مناطق الداخل الفلسطيني ممن هم على رأس عملهم خلال توزيع أداة الدراسة من الفصل الأول للعام الدراسي 2022 – 2023م. ويشار إلى أن أداة الدراسة (الاستبانة) وزعت على جميع مجتمع المديرين، والجدول (1.3) يوضح الأعداد والنسب المئوية لمجتمع الدراسة من المديرين.

الجدول (1.3): الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات مجتمع الدراسة من المديرين

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	8	38.1
	أنثى	13	61.9
المؤهل العلمي	بكالوريوس	13	61.9
	ماجستير	5	23.8
	أعلى من ماجستير	3	14.3
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3	14.3
	سنوات 5-10	7	33.3
	أكثر من 10 سنوات	11	52.4

3.3 عينة الدراسة

توزعت عينة الدراسة والمكونة من (265) معلماً ومعلمة من مدارس التربية العادية في مناطق الداخل الفلسطيني، واختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2022 – 2023م، بما نسبته (24%) من مجتمع المعلمين، واختير حجم العينة وفق معادلة (ستيفن ثامبسون) (♦)، والجدول (2.3) الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات عينة الدراسة من المعلمين.

الجدول (2.3): الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات عينة الدراسة من المعلمين

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	84	31.7
	أنثى	181	68.3
المؤهل العلمي	بكالوريوس	91	34.3
	ماجستير	145	54.7
	أعلى من ماجستير	29	10.9

$$n = \frac{N \times p (1-p)}{[N-1 (d^2 \div z^2)] + p (1-p)} = \frac{1100 \times 0.50 (1-0.50)}{[(1100-1 \times (0.05^2 \div 1.96^2))] + 0.50 (1-0.50)} = \frac{275}{1.0193} = 264.9 = 265$$

حجم العينة = n // حجم المجتمع = N

(وهي عبارة عن الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى المعنوية 0.05 ومستوى الثقة 0.95) z = 1.96

(القيمة الاحتمالية) p = 0.50 // (نسبة الخطأ) d = 0.05

44	أقل من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
61	سنوات 5-10	سنوات 5 - 10	
160	أكثر من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	

كذلك تكونت عينة الدراسة من (10) مديراً ومديرة أجريت معهم مقابلة شبه موجهة، وقد اختير بطريقة عشوائية بسيطة، من خلال وضع أسماء المدارس للمرحلة الإعدادية في منطقة المركز في وعاء واختير عشرة أوراق بطريقة عشوائية.

4.3 أدوات الدراسة

اعتمدت الدراسة على عدد من الأدوات هي كالآتي:

أولاً: الاستبانة

اعتمدت الدراسة على الاستبانة أداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة وذلك بهدف الإجابة على سؤال الدراسة الرئيس وتحقيق هدفها والمتمثل في معرفة دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجيات عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء، ومن خلال الرجوع إلى مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة كدراسة عابنة (2021)، ودراسة خليفة (2020)، ودراسة عماش (2021)، ودراسة ملحم (2020)، ودراسة العظامات (2020)، وتكونت الاستبانة من نموذجين، أحدهما موجه للمعلمين، والآخر موجه للمديرين.

النموذج الأول: استبانة دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء الطلبة ذوي الصعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وقد تألفت من قسمين، القسم الأول واشتمل على المتغيرات الديمغرافية: (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، والقسم الثاني تكون من أربع مجالات، وكل مجال شمل على عدد من الفقرات، وهي على الترتيب: تعامل مدير المدرسة مع الطلبة (13) فقرة، تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور (10) فقرات، توجيه مدير المدرسة للمعلمين (15) فقرة، وتعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي (10) فقرات.

النموذج الثاني: استبانة دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء الطلبة ذوي الصعوبات التعلم من وجهة نظرهم، وقد تألف من قسمين، القسم الأول واشتمل على المتغيرات الديمغرافية: (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، والقسم الثاني تكون من أربع

مجالات، وكل مجال شمل على عدد من الفقرات، وهي على الترتيب: دوري كمدير مع المعلمين (10) فقرات، دوري كمدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم (10) فقرات، دوري كمدير مع المنهاج وطرق التدريس (10) فقرات، دوري كمدير في تهيئة البناء المدرسي (10) فقرات.

صدق أداة الدراسة وثباتها

إن صدق أداة الدراسة يتمثل بمدى دقة الأداة في قياس الغرض المصمم من أجله، أي تزودنا أداة الدراسة بمعلومات تتعلق بمشكلة الدراسة من مجتمع الدراسة نفسه. وجرى التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

حيث عرضت أداة الدراسة على ثمانية من المحكمين المتخصصين في التخصصات ذات العلاقة والذين يحملون شهادة الدكتوراه والماجستير، الذين أبدوا عدداً من الملاحظات منها إعادة صياغة بعض فقرات الدراسة، وبعض المجالات، التي أخذتها الباحثة بعين الاعتبار عند إخراج الأداة بشكلها النهائي وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة.

ثانياً: الاتساق الداخلي

يعرف الاتساق الداخلي أيضاً باتساق المحتوى، وهو المدى الذي تصل إليه أداة الدراسة في تزويد الباحثة بمعلومات توضح خصائص ومواصفات فقراتها والمراد التعرف عليها في الدراسة الحالية. وللتأكد من صلاحية الاستبانة قامت الباحثة بداية بتوزيع (40) استبانة على (40) مفردة بشكل عشوائي على عينة استطلاعية، منهم (25) من المعلمين، و(15) من المديرين وهم من خارج عينة ومجتمع الدراسة، وذلك لقياس كفاءة الاستبانة الأساسية ومنع الأخطاء التي من الممكن أن تقع بعد توزيع أداة الدراسة على العينة النهائية للدراسة، وتجنب الأسئلة التي يجد المبحوثين صعوبة في فهمها، والتي من خلالها تم التأكد من صدق الأداة وثباتها.

أولاً: صدق أداة استبانة المديرين وثباتها
الجدول (3.3): قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل محور ودرجته الكلية، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لجميع فقرات الدراسة (المتعلق بالمديرين):

رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
معامل الارتباط بين فقرات محور (دور المدير مع المعلمين) ودرجتها الكلية		
1	.582*	.023
2	.681**	.005
3	.796**	.000
4	.803**	.000
5	.682**	.005
6	.534*	.041
7	.656**	.008
8	.787**	.000
9	.654**	.008
10	.593**	.012
معامل الارتباط بين فقرات محور (دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم) ودرجتها الكلية		
1	.728**	.001
2	.537*	.032
3	.735**	.004
4	.699**	.012
5	.702**	.002
6	.768**	.000
7	.530*	.041
8	.863**	.000
9	.750**	.000
10	.693**	.000
معامل الارتباط بين فقرات محور (دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس) ودرجتها الكلية		
1	.763**	.001
2	.620*	.022
3	.692**	.000
4	.573*	.031
5	.831**	.001
6	.677**	.000
7	.809**	.000
8	.587*	.023
9	.781**	.000
10	.627*	.011
معامل الارتباط بين فقرات محور (دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي) ودرجتها الكلية		
1	.678**	.000
2	.892**	.000
3	.800**	.000
4	.733**	.000
5	.864**	.000

6	.811**	.000
7	.651**	.000
8	.819**	.000
9	.923**	.000
10	.810**	.000
معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لجميع الفقرات		
المحور	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
دور المدير مع المعلمين	.779**	.000
دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم	.881**	.000
دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس	.897**	.000
دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي	.802**	.000

يبين الجدول رقم (3.3) أن جميع فقرات الدراسة ذات ارتباط معنوي مع درجاتها الكلية، وهو ما يدل على صدق أداة الدراسة وأنها تقيس الهدف الذي أعدت لأجله، كما يبين الجدول ارتباط درجات المحاور بالدرجة الكلية للدراسة بشكل معنوي وهو ما يدل على الاتساق الداخلي للدراسة. ومن أجل التحقق من ثبات أداة الدراسة فقد احتسب معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لعبارات محاور الدراسة ولدرجتها الكلية كما في الجدول التالي:

الجدول (4.3): قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا

المحور	معامل الثبات كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	حجم العينة
دور المدير مع المعلمين	0.873	10	15
دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم	0.891	10	15
دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس	0.864	10	15
دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي	0.941	10	15
الدرجة الكلية	0.949	40	15

وتدل هذه القيم على أن نسبة ثبات نتائج الدراسة هي (87.3%) لمحور دور المدير مع المعلمين، (89.1%) لمحور دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، (86.4%) لمحور دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس، (94.1%) لمحور تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي، و(94.9%) للدرجة الكلية وهذه النسب جيدة وتدل على ثبات نتائج الدراسة بشكل كبير.

ثانياً: صدق أداة دراسة المعلمين وثباتها

يوضح الجدول (5.3) صدق أداة الدراسة المتعلقة بالمعلمين، والجدول (5.3) يوضح ذلك.

الجدول (5.3): قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل محور ودرجته الكلية، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لجميع فقرات الدراسة (المتعلق بالمعلمين):

رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
معامل الارتباط بين فقرات محور (تعامل مدير المدرسة مع الطلبة) ودرجتها الكلية		
1	.86**	.000
2	.81**	.000
3	.90**	.000
4	.78**	.000
5	.80**	.000
6	.90**	.000
7	.88**	.000
8	.87**	.000
9	.55**	.000
10	.66**	.000
11	.65**	.000
12	.87**	.000
13	.73**	.000
معامل الارتباط بين فقرات محور (تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور) ودرجتها الكلية		
1	.81**	.000
2	.86**	.000
3	.76**	.000
4	.87**	.000
5	.79**	.000
6	.93**	.000
7	.92**	.000
8	.88**	.000
9	.91**	.000
10	.92**	.000
معامل الارتباط بين فقرات محور (توجيه مدير المدرسة للمعلمين) ودرجتها الكلية		
1	.70**	.000
2	.83**	.000
3	.80**	.000
4	.81**	.000
5	.87**	.000
6	.94**	.000
7	.90**	.000
8	.82**	.000
9	.90**	.000
10	.93**	.000

11	.94**	.000
12	.92**	.000
13	.83**	.000
14	.90**	.000
15	.88**	.000
معامل الارتباط بين فقرات محور (تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي) ودرجتها الكلية		
1	.85**	.000
2	.83**	.000
3	.73**	.000
4	.75**	.000
5	.88**	.000
6	.83**	.000
7	.85**	.000
8	.89**	.000
9	.92**	.000
10	.87**	.000
معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لجميع الفقرات		
المحور	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
تعامل مدير المدرسة مع الطلبة	.90**	.000
تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور	.95**	.000
توجيه مدير المدرسة للمعلمين	.93**	.000
تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي	.93**	.000

يبين الجدول رقم (5.3) أن جميع فقرات الدراسة ذات ارتباط معنوي مع درجاتها الكلية، وهو ما يدل على صدق أداة الدراسة وأنها تقيس الهدف الذي أعدت من أجله، كما يبين الجدول ارتباط درجات المحاور بالدرجة الكلية للدراسة بشكل معنوي وهو ما يدل على الاتساق الداخلي للدراسة. ومن أجل التحقق من ثبات أداة الدراسة فقد احتسب معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لعبارات محاور الدراسة ولدرجتها الكلية كما في الجدول التالي:

الجدول (6.3): قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا

المحور	معامل الثبات كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	حجم العينة
تعامل مدير المدرسة مع الطلبة	0.856	13	25
تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور	0.869	10	25
توجيه مدير المدرسة للمعلمين	0.878	15	25
تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي	0.761	10	25
الدرجة الكلية	0.887	48	25

وتدل هذه القيم على أن نسبة ثبات نتائج الدراسة هي (85.6%) لمحور تعامل مدير المدرسة مع الطلبة، (86.5%) لمحور تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور، (87.8%) لمحور توجيه مدير المدرسة للمعلمين، (76.1%) لمحور تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي، و(88.7%) للدرجة الكلية وهذه النسب جيدة وتدل على ثبات نتائج الدراسة بشكل كبير.

ثانياً: المقابلة

لتحقيق هدف الدراسة في معرفة دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجيات عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء تم الاعتماد على المقابلات شبه المنظمة (Semi-Structured Interviews) بوصفها أداة كيفية لجمع المعلومات الضرورية من المبحوثين في الدراسة (مديري ومديرات المدارس التربوية العادية)، فهي تسمح بقياس المشكلة التي طرحتها الدراسة عن قرب وتساعد على فهم كافة الجوانب المتعلقة بالمسألة، وتحقيق الأهداف المرجوة منها وتجنب على أسئلتها.

وتعتمد المقابلة شبه المنظمة على صياغة مجموعة من الأسئلة والمكونة من (8) أسئلة تنبثق من سؤال الدراسة الرئيس والأسئلة الفرعية، وقد وبنيت بصورة معيارية مقننة بناءً على طبيعة الموقف والحوار، ونظمت هذه الأسئلة من العام إلى الخاص، حيث بدأت بأساليب احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم ومن ثم أدوار مدير المدرسة في ملائمة المناخ التعليمي، ودور قانون التعليم 2019 في ملائمة المناخ واحتواء الطلبة، وأهمية وجود استراتيجيات عمل تنفيذية لتطبيق القانون ودورها في احتواء صعوبات التعلم، والتربية الخاصة بشكل عام، وتنتهي بالحلول للمشكلة، وهذا النوع من المقابلات يساعد الباحث في الحصول على معلومات مفصلة للمشكلة قيد الدراسة.

صدق وثبات أداة الدراسة

للتأكد من صدق وثبات الأداة وقدرتها على تحقيق هدف الدراسة والإجابة على أسئلة المقابلة، وعرضت الأداة على مشرفي الرسالة بهدف التأكد من قدرتها على قياس ما أعدت إليه وعلى مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، والذين وضعوا ملاحظاتهم عليها، والتي أخذتها الباحثة بعين الاعتبار بحيث قامت بإجراء التعديلات المناسبة لها بإضافة السؤال الثامن، حيث كانت تتكون من سبعة أسئلة قبل التعديل، ليتم بعد ذلك إجراء المقابلة وتسجيلها صوتياً ثم

تفريغها حرفياً. وبعد تفريغ البيانات وقراءاتها لأكثر من مرة أجري التحليل (Thematic Approach) لها، من خلال الترميزات (Codes) والموضوعات (Themes).

وفيما يخص ثبات الأداة جرى التأكد من عدم التحيز الذي قد ينتج عن المقابلة وذلك لرفع مستوى الثقة في النتائج، تم بدايةً حساب الثبات من خلال نسبة اتفاق المحكمين على أسئلة المقابلة، والتي بلغت درجتها الكلية (85%)، حيث كان هناك اتفاق على تعديل الأخطاء الإملائية وإضافة سؤال إضافي وهو السؤال الثامن من المقابلة، ولفحص الثبات الخارجي بالنسبة للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال إجراء المقابلة مع مديري المدارس العادية استعانت الباحثة بإحدى زميلاتها لتحليل بيانات المقابلة، ثم عمل مقارنة بين تحليل الباحثة وزميلتها لمعرفة التوافق والاختلاف فيما بينهما في تحليل النتائج، وقد أخرجت نسبة للاتفاق بين نتائج التحليل على كل سؤال من أسئلة الدراسة، وهي وفق الجدول التالي:

الجدول (7.3): نسبة الثبات لأسئلة نتائج المقابلة

سؤال المقابلة	نسبة الاتفاق بين الإجابات
1) ما الإجراءات التي تتخذها كمدير لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟	70%
2) ما المعوقات الاقتصادية التي تواجهكم كمدير عند ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟	90%
3) ما المعوقات السياسية التي تواجهكم كمدير عند ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟	80%
4) ما المعوقات الاجتماعية التي تواجهكم كمدير عند ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟	90%
5) ما المعوقات الثقافية التي تواجهكم كمدير عند ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟	90%
6) ما الأساليب التي تتخذها كمدير يسعى لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم لمواجهة المعوقات التي ذكرتها؟	70%
7) ما الفرص المتاحة المتوافرة فعلاً في المجتمع العربي الفلسطيني لملاءمة المناخ التعليمي بهدف احتواء الطلبة للتعليم الجامع؟	70%
8) من وجهة نظرك كمدير ما الحلول المناسبة المقترحة لتنفيذ قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء؟	80%
الدرجة الكلية لنسبة الاتفاق	
80%	

وتدل هذه القيم على أن نسبة ثبات نتائج الدراسة التي ظهرت من خلال نسبة الاتفاق بين نتائج تحليل البيانات للباحثة والمحلة هي (80%)، وهذه النسب جيدة وتدل على ثبات نتائج الدراسة بشكل كبير. وتقدم الباحثة تالياً مقارنة بين مواضع الاتفاق والاختلاف بين النتائج التي توصلت إليها والنتائج التي توصلت إليها المحلة:

أولاً: نقاط الاتفاق

1. اختيار أكثر الإجابات التي اتفق عليها بين مديري المدارس.
2. تحديد الإجابات التي اختيرت بشكل دقيق ومحدد.
3. تجنب التكرار والمبالغة في تحليل النتائج.
4. كان هناك اتفاق على غالبية الإجابات.

ثانياً: نقاط الاختلاف

1. حاولت الباحثة حصر كافة الإجابات بصورة دقيقة جداً في حين أن المحلة الزميلة حصرت الإجابات المباشرة.
 2. قامت المحلة الزميلة في بعض الأحيان بحصر الإجابات في نقطة واحدة، من ذلك: ذكرها خطط متنوعة دون تفصيل تلك الخطط، في حين أن الباحثة جزأت تلك أنواع تلك الخطط.
 3. قيام المحلة بحصر الإجابات ضمن نقاط، دون أي تفصيل يذكر، من ذلك تدني مستوى خبرة المديرين في اللوائح المتعلقة بالدمج، حيث كان الأولى أن تقدم تفصيلات أخرى حول هذه المسألة كما أشارت إليها الباحثة في بند (3.5.1.4).
- تشير الباحثة إلى أن نقاط الاختلاف بين الباحثتين تعتبر قليلة جداً، وربما يعزى ذلك إلى أن إجابات مديري المدارس على أسئلة المقابلة كانت مباشرة وتخلو من اللغظ.

ثالثاً: بناء استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء

بعد الاطلاع على قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء، وبعد الحصول على نتائج الاستبانة والمقابلة، وبنيت استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق القانون، بحيث تم الاستعانة بالاستراتيجيات التنفيذية للتعليم الشامل في أستراليا والمشار إليها في عدد من الدراسات منها كولون (Cologon, 2019)، ودراسة تحالف الأبحاث الأسترالي للأطفال والشباب (ARACY, Australian Research Alliance for Children & Youth, 2013)، ودراسة الاتحاد الأسترالي لمنظمات

الإعاقة المحدودة للحكومة الأسترالية (The Australian Federation of Disability Organisations Ltd. for the Australian Government, 2013)، بالإضافة إلى استراتيجيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2017).

5.3 متغيرات الدراسة

تقتصر متغيرات الدراسة على:

المتغير المستقل: ملائمة المناخ التعليمي.

المتغير التابع: احتواء طلبة صعوبات التعليم.

المتغيرات الديموغرافية

هي مجموعة من الخصائص أو المظاهر السكانية التي يمكن أن تتكون من التركيب العمري، أو النوعي، والمستوى الاقتصادي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومكان العمل وغيرها من المتغيرات (بوعافية، 2013).

وهي في هذه الدراسة:

متغير النوع الاجتماعي: ونقصد به جنس أفراد العينة وهم الدراسة المعلمين (ذكور أو إناث).
متغير سنوات الخبرة: ونقصد به الفترة التي قضاها المدير والمعلم في الخدمة التعليمية في مدارس التربية العادية من لحظة قبوله في العملية التعليمية إلى الفترة التي وزعت عليه أداة الدراسة (الاستبانة)، بمعنى آخر هي الأقدمية التي قضاها المدير والمعلم في وظيفته.

متغير المؤهل العلمي: ونقصد به الدرجة العلمية التي حصل عليها المدير والمعلم خلال مراحل التعليم بعد إنهاء المرحلة الثانوية العامة أو البجروت والتي أدناها الدبلوم وأعلاها الدراسات العليا الدكتوراة وما بعدها.

وهذه المتغيرات قد بنيت عليها فرضيات الدراسة، كون بعض الدراسات السابقة قد تناولت هذه المتغيرات في دراساتها، فكان الهدف مقارنة نتائج هذه المتغيرات مع النتائج الظاهرة في الدراسة الحالية، وهذا الأمر قد يسهم في تعميم نتائج الدراسة.

6.3 إجراءات الدراسة

اتبعت الخطوات التالية في تطبيق الدراسة:

1. إعداد الإطار النظري والدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى الدراسات والأبحاث ذات الصلة بالدراسة الحالية من جوانب مختلفة.
2. التنسيق مع جهات الاختصاص بوزارة التربية والتعليم للحصول على الإحصائيات المتعلقة بأعداد المدارس والمعلمين.
3. إعداد أدوات الدراسة والمتمثلة في استبانتين واحدة موجهة للمعلمين والأخرى موجهة للمديرين، ومقابلة للمديرين (ملحق 1)، وتحليل لقانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء، وهنا اعتمد على خبرة الباحثة والاسترشاد بما قدمته الأبحاث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة.
4. جرى التحقق من صدق أدوات الدراسة بعرضها على ثمانية من المحكمين من الأساتذة المتخصصين من عدد من الجامعات الفلسطينية والأردنية (ملحق 2)، وبعد استكمال إجراءات الوثوق بصدق الأدوات من خلال إجراءات التحكيم التي اتبعت، وزعت الأداة على عينة استطلاعية من المعلمين والمديرين، وكانت كلتا العينتين من خارج أفراد عينة الدراسة.
5. ثم أعدت أدوات الدراسة بصورتها النهائية (ملحق 3).
6. وزعت أدوات الدراسة بصورة الكترونية على أفراد عينة الدراسة من المديرين والمعلمين بعد طلب الإذن من مديري المدارس للسماح بتوزيع الاستبانة وإجراء المقابلة.
7. التأكيد لأفراد عينة الدراسة بأن أدوات الدراسة ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.
8. ثم جمعت البيانات وفرّغت وحللت واستخرجت النتائج والتي على إثرها بينت الاستراتيجية لتطبيق قانون التعليم للعام 2019 والخاص باحتواء الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
9. اقترحت مجموعة من التوصيات بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها.

7.3 المعالجة الإحصائية

استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والذي عليه اعتمد الآتي:

- معامل ارتباط بيرسون، للتحقق من صدق الاستبانة.

- معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة.
- التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديمغرافية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات الاستبانة والدرجة الكلية.
- واختبار (ت) (t- test)، لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغير ذي المستويين، كمتغير النوع الاجتماعي.
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية حسب المتغير ذي الثلاث مستويات فأكثر، مثل عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
- وقد اعتمد البحث على التدرج حسب مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جداً = 5، كبيرة = 4، متوسطة = 3، قليلة = 2، قليلة جداً = 1)، من أجل تفسير النتائج تم اعتماد المقياس الوزني الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{متوسط البدائل}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

طول الفئة = 1.33 وإضافته إلى نهاية كل فئة.

وبذلك تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
قليلة	2.33 – 1.00
متوسطة	3.66-2.34
كبيرة	5.00 – 3.67

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل الحالي عرضاً لنتائج أداتي الدراسة الاستبانة والمقابلة، والتي تحقق هدف الدراسة "معرفة دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء".

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

"ما دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟"

للإجابة عن السؤال الأول احتسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة من المديرين على محاور الدراسة، والتي تعبر عن دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم ومن جهة نظرهم أنفسهم، ويبينها الجدول (1.4).

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم ومن جهة نظرهم أنفسهم مرتبة حسب أهميتها

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي	4.12	.57	كبيرة
2	دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم	4.06	.46	كبيرة
1	دور المدير مع المعلمين	3.95	.52	كبيرة
3	دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس	3.92	.44	كبيرة
	الدرجة الكلية	4.01	.59	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (1.4) أن المتوسط الحسابي لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم ومن جهة نظر المديرين أنفسهم بلغ للدرجة الكلية على (4.01) والانحراف المعياري بلغ (.59)، وهذا يدل على أن دورهم قد أتى بدرجة كبيرة.

ولقد حصل المحور الرابع "دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي" على أعلى متوسط حسابي (4.12) واحتل المرتبة الأولى، يليه المحور الثاني "دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات

التعلم، حيث كان متوسطه الحسابي (4.06)، ثم المحور الأول "دور المدير مع المعلمين" وحصل على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.95)، وحصل على المرتبة الأخيرة المحور الثالث "دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس"، وكان متوسطه الحسابي (3.92).

أما فيما يخص فقرات المحاور أداة الاستبانة، فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات مجتمع الدراسة من المديرين على فقرات كل محور من محاور أداة الدراسة، وكانت على النحو الآتي:

المحور الأول: دور المدير مع المعلمين

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة مجتمع الدراسة لمحور دور المدير مع المعلمين مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4-	أنمي العمل بروح الفريق لدى المعلمين لمواجهة معوقات احتواء ذوي صعوبات التعلم.	4.19	.68	كبيرة
2-	أساعد المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم عند التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.	4.19	.75	كبيرة
5-	إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة باحتواء ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً وصعوبات التعلم خاصة.	4.14	.48	كبيرة
1-	أقيم علاقات إيجابية مع جميع المعلمين.	4.14	.66	كبيرة
7-	أحفز المعلمين لتحسين أدائهم الوظيفي كأسلوب لملائمة المناخ التعليمي.	4.05	.59	كبيرة
6-	أطلع المعلمين على التعليمات الإدارية والفنية التي تصدرها المنطقة التعليمية فيما يخص احتواء ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.00	.77	كبيرة
3-	أتواصل مع المعلمين بطريقة فعالة.	4.00	.84	كبيرة
10-	أقيم أداء المعلمين في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم بموضوعية.	3.76	.89	كبيرة
8-	أرصد حاجات المعلمين المهنية بطريقة علمية.	3.66	.73	متوسطة
9-	أنظم دورات للنمو المهني للمعلمين.	3.38	.97	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.95	.52	كبيرة

من البيانات الواردة في الجدول (2.4)، يلاحظ أن تقييم جميع عبارات المحور الأول (تعامل مدير المدرسة مع المعلمين) كان بدرجة كبيرة أو متوسطة، وأن أعلى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: أنمي العمل بروح الفريق لدى المعلمين لمواجهة معوقات احتواء ذوي صعوبات التعلم، والعبارة: أساعد المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم عند التعامل مع ذوي صعوبات التعلم،

بمتوسط حسابي (4.19)، لكلٍ منهما. وأدناها العبارة: أنظم دورات للنمو المهني للمعلمين، بمتوسط حسابي (3.38) وانحرافها المعياري (0.97)، والدرجة الكلية (3.95)، وانحرافها المعياري (0.52) وتقييمها كبيرة.

المحور الثاني: دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة مجتمع الدراسة لمحور دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1-	أعزز العلاقات الإيجابية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم.	4.33	.58	كبيرة
4-	أراعي الظروف الصحية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	4.29	.64	كبيرة
2-	أحل مشكلات الطلبة بالأساليب التربوية الملائمة.	4.19	.59	كبيرة
5-	أنمي عنصر القيادة لدى الطلبة من خلال تكليفهم بمهام معينة ضمن اللجان والفعاليات المدرسية.	4.19	.59	كبيرة
10-	أبث القيم التربوية في نفوس الطلبة.	4.19	.60	كبيرة
3-	أتابع التقدم الأكاديمي والتحصيلي للطلبة عموماً ذوي صعوبات التعلم خاصة.	4.14	.48	كبيرة
9-	أعزز التعليم الإبداعي عند الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.	4.05	.67	كبيرة
8-	أنمي روح التنافس الشريف بين الطلبة للارتقاء بهم سلوكياً وتعليمياً.	3.91	.63	كبيرة
7-	أنفذ خطط توجيهية منظمة لتوعية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بالنظام المدرسي.	3.76	.70	كبيرة
6-	أعقد اجتماعات دورية مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لمناقشة شؤونهم المدرسية.	3.52	.87	متوسطة
	الدرجة الكلية	4.06	.46	كبيرة

من البيانات الواردة في الجدول (3.4)، يلاحظ أن تقيم جميع عبارات المحور الأول (دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم) كان بدرجة كبيرة، وأن أعلى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: أعزز العلاقات الإيجابية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، بمتوسط حسابي (4.33)، وانحراف معياري (0.58)، وأدناها العبارة: أعقد اجتماعات دورية مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لمناقشة شؤونهم المدرسية، بمتوسط حسابي (3.52) وانحرافها المعياري (0.87)، والدرجة الكلية (4.06)، وانحرافها المعياري (0.46) وتقييمها متوسطة.

المحور الثالث: دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة مجتمع الدراسة لمحور دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8-	أشجع توظيف التكنولوجيا في تدريس طلبة ذوي صعوبات التعلم.	4.24	.54	كبيرة
9-	ألبي احتياجات تطوير المناهج الدراسية لتلائم طلبة ذوي صعوبات التعلم وفق الإمكانيات المتاحة.	4.10	.83	كبيرة
7-	أشجع المعلمين على توظيف التقنيات التعليمية الحديثة في تنفيذ المناهج الدراسية بحيث تلائم طلبة ذوي صعوبات التعلم.	4.05	.38	كبيرة
3-	أخذ بالاعتبارات ملاحظات المعلمين عن المناهج الدراسية الموجهة لطلبة صعوبات التعلم.	4.04	.59	كبيرة
10-	أتعاون مع المعلمين في معالجة جوانب القصور في المناهج الدراسية بحيث تلائم طلبة ذوي صعوبات التعلم.	3.91	.63	كبيرة
1-	أعمل على ملاءمة المناهج الدراسية داخل المدرسة بمشاركة المعلمين بحيث تناسب ذوي صعوبات التعلم.	3.91	.70	كبيرة
2-	أوفر التسهيلات اللازمة لتنفيذ المناهج الدراسية على أكمل وجه.	3.81	.68	كبيرة
5-	أساعد المعلمين في التخطيط للأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية المتعلقة بطلبة ذوي صعوبات التعلم.	3.81	.75	كبيرة
6-	أساهم في إعداد المواد العلاجية اللازمة للمناهج الدراسية المتعلقة بذوي صعوبات التعلم.	3.76	.63	كبيرة
4-	أشرف على تحليل محتوى المناهج الدراسية من قبل المعلمين بالمدرسة.	3.57	.60	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.92	.44	كبيرة

من البيانات الواردة في الجدول (4.4)، يلاحظ أن تقيم جميع عبارات المحور الثالث (دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس) كان بدرجة كبيرة أو متوسطة، وأن أعلى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: أشجع توظيف التكنولوجيا في تدريس طلبة ذوي صعوبات التعلم، بمتوسط حسابي (4.24)، وانحراف معياري (0.54)، وأدناها العبارة: أشرف على تحليل محتوى المناهج الدراسية من قبل المعلمين بالمدرسة، بمتوسط حسابي (3.57) وانحرافها المعياري (0.60)، والدرجة الكلية (3.92)، وانحرافها المعياري (0.44) وتقييمها بدرجة كبيرة.

المحور الرابع: دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة مجتمع الدراسة لمحور دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1-	أراعي الإضاءة والتهوية المناسبة في الغرف الصفية.	4.24	.63	كبيرة
3-	أراعي أن تحتوي غرفة المصادر على الوسائل المساعدة كافة في تعليم ذوي صعوبات التعلم.	4.23	.64	كبيرة
8-	أحرص على تدريب الطلبة على العاديين وتأهيلهم على احترام الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.	4.19	.51	كبيرة
2-	أتأكد من اختيار غرفة صفية مناسبة لتكون غرفة مصادر.	4.19	.60	كبيرة
4-	أوفر التجهيزات المدرسية اللازمة للعملية التعليمية التعلمية المتعلقة بذوي صعوبات التعلم.	4.19	.81	كبيرة
9-	أقدم الحوافز للطلبة الذين يقومون بمساعدة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم على الاندماج الفعال داخل البيئة المدرسية.	4.10	.63	كبيرة
10-	أشارك في التوعية بأهمية الدمج الشامل واحترام الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.	4.09	.63	كبيرة
5-	أوفر تقنيات ووسائل حديثة خاصة بتعليم ذوي صعوبات التعلم داخل الغرف الصفية.	4.05	.92	كبيرة
7-	أعد الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم نفسياً وتربوياً للتكيف مع كافة مجالات الحياة.	4.00	.71	كبيرة
6-	أفعل دور المكتبة المدرسية ليستفيد منها طلبة ذوي صعوبات التعلم.	3.91	.83	كبيرة
	الدرجة الكلية	4.12	.57	كبيرة

من البيانات الواردة في الجدول (5.4)، يلاحظ أن تقييم جميع عبارات المحور الأول (دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي) كان بدرجة كبيرة، وأن أعلى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: أراعي الإضاءة والتهوية المناسبة في الغرف الصفية، بمتوسط حسابي (4.24)، وانحراف معياري (0.63)، وأدناها العبارة: أفعل دور المكتبة المدرسية ليستفيد منها طلبة ذوي صعوبات التعلم، بمتوسط حسابي (3.91) وانحرافها المعياري (0.83)، والدرجة الكلية (4.12)، وانحرافها المعياري (0.57) وتقييمها بدرجة كبيرة.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

"ما دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن السؤال الثاني احتسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على محاور الدراسة، والتي تعبر عن دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، ويبينها الجدول (6.4).

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تعامل مدير المدرسة مع الطلبة	3.43	.82	متوسطة
3	توجيه مدير المدرسة للمعلمين	3.42	.85	متوسطة
2	تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور	3.29	.89	متوسطة
4	تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي	3.07	.96	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.31	.88	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (6.4) أن المتوسط الحسابي لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم ومن جهة نظر المعلمين بلغ مقدار الدرجة الكلية (3.31) والانحراف المعياري بلغ (.88)، وهذا يدل على أن دورهم قد أتى بدرجة متوسطة.

ولقد حصل المحور الأول "تعامل مدير المدرسة مع الطلبة" على أعلى متوسط حسابي (3.43) وحصل على المرتبة الأولى، يليه المحور الثالث "توجيه مدير المدرسة للمعلمين"، حيث كان مقدار متوسطه الحسابي (3.42)، ثم المحور الثاني "تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور" وحصل على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.29)، وحصل على المرتبة الأخيرة المحور الرابع "تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي"، والذي كان مقدار متوسطه الحسابي (3.07).

أما فيما يخص فقرات المحاور أداة الاستبانة، فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات مجتمع الدراسة من المديرين على فقرات كل محور من محاور أداة الدراسة، وكانت على النحو الآتي:

المحور الأول: تعامل مدير المدرسة مع الطلبة

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة لمحور تعامل مدير المدرسة مع الطلبة مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
10-	يشعر الطلبة بالاهتمام من خلال الإصغاء إلى حديثهم.	3.70	1.01	كبيرة
11-	يثني على إنجازات الطلبة أمام أولياء أمورهم.	3.67	.95	كبيرة
12-	يكلف الطلبة بمهام بسيطة تنمي فيهم الثقة بالنفس.	3.54	.96	متوسطة
4-	يساعد المعلم في دعم الأنشطة الإثرائية التي تعمل على تنمية التعلم الجامع.	3.53	1.04	متوسطة
3-	ينظم بيئة تتصف بالمرونة وتسمح للطلبة بالتقدم.	3.51	1.02	متوسطة
6-	يعد برامج الصحة والسلامة بالتعاون مع الجهات المختصة.	3.49	1.02	متوسطة
13-	يقدم للطلبة مكافآت على إنجازاتهم كما لو كانوا متميزين.	3.46	1.05	متوسطة
7-	يوفر الرعاية النفسية والاجتماعية للطلبة.	3.46	1.07	متوسطة
1-	يوفر بيئة تراعي ميول وحاجات الطلبة وقدراتهم.	3.45	.99	متوسطة
8-	يفعل الزيارات والرحلات المدرسية.	3.34	1.11	متوسطة
2-	يخطط لأنشطة تتوافق وتراعي قدرات الطلبة.	3.36	.96	متوسطة
5-	يعقد الندوات واللقاءات لإرشاد الطلبة تربوياً ونفسياً وسلوكياً.	3.21	1.05	متوسطة
9-	يتجنب مقابلة الطلبة داخل غرفة الإدارة كي لا يشعروا بأنهم مقبلون على عقاب أو مساءلة.	2.91	1.11	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.43	.82	متوسطة

من البيانات الواردة في الجدول (7.4)، يلاحظ أن تقييم جميع عبارات المحور الأول (تعامل مدير المدرسة مع الطلبة) كان بدرجة كبيرة أو متوسطة، وأن أعلى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يشعر الطلبة بالاهتمام من خلال الإصغاء إلى حديثهم، بمتوسط حسابي (3.70)، وانحراف معياري (1.01)، وأدناها العبارة: يتجنب مقابلة الطلبة داخل غرفة الإدارة كي لا يشعروا بأنهم مقبلون على عقاب أو مساءلة، بمتوسط حسابي (2.91) وانحرافها المعياري (1.11)، والدرجة الكلية (3.43)، وانحرافها المعياري (0.82) وتقييمها كبيرة.

المحور الثاني: تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة لمحور تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6-	يوضح لولي الأمر طبيعة الحالة التي يعاني منها ابنهم.	3.62	1.03	متوسطة
7-	يوضح لولي الأمر الاستراتيجيات المستخدمة في المدرسة لدعم الطلبة والهدف منها.	3.45	1.01	متوسطة
10-	يزود ولي الأمر بمصادر الخدمات والمعلومات المتعلقة بحالة الطالب.	3.39	1.05	متوسطة
4-	يفعل قنوات الاتصال المختلفة مع أولياء الأمور.	3.34	1.08	متوسطة
9-	يقدم معلومات لولي الأمر حول أداء الطالب بشكل دوري.	3.29	1.06	متوسطة
5-	يقدم الدعم العاطفي والنفسي لأولياء أمور طلبة التربية الخاصة.	3.25	1.05	متوسطة
3-	يجذب اهتمام الأهل من خلال إشراك الأهل بالأنشطة المدرسية المختلفة.	3.23	.99	متوسطة
2-	يصحح المفاهيم الخاطئة لدى أولياء الأمور عن طلبة التربية الخاصة عن طريق الورشات التدريبية.	3.12	1.05	متوسطة
1-	يشرك أولياء الأمور في وضع الخطط المدرسية في ضوء القانون الخاص بالدمج.	3.09	1.12	متوسطة
8-	يتعاون مع ولي الأمر في وضع خطة تربوية منزلية خاصة بالطالب.	3.07	1.03	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.29	.88	متوسطة

من البيانات الواردة في الجدول (8.4)، يلاحظ أن تقييم جميع عبارات المحور الأول (تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور) كان بدرجة متوسطة، وأن أعلى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يوضح لولي الأمر طبيعة الحالة التي يعاني منها ابنهم، بمتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (1.03)، وأدناها العبارة: يتعاون مع ولي الأمر في وضع خطة تربوية منزلية خاصة بالطالب، بمتوسط حسابي (3.07) وانحرافها المعياري (1.03)، والدرجة الكلية (3.29)، وانحرافها المعياري (0.88) وتقييمها متوسطة.

المحور الثالث: توجيه مدير المدرسة للمعلمين

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة لمحور توجيه مدير المدرسة للمعلمين مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4-	يفوض المعلمين في إدارة بعض المهام واللجان والفعاليات المدرسية.	3.69	.95	كبيرة
14-	يوجه المعلم نحو إبراز السلوك الإيجابي للطالب أمام بقي زملائه.	3.61	.88	متوسطة
6-	يفعل دور اللقاءات والاجتماعات الدورية مع المعلمين.	3.59	1.03	متوسطة
8-	يوجه المعلم نحو استخدام عبارات التعزيز للطلبة.	3.58	1.03	متوسطة
15-	يوجه المعلم نحو دمج الطالب ضمن مجموعات عمل داخل غرفة الصف.	3.57	.95	متوسطة
13-	يوجه المعلم نحو التقليل من الروتين خلال الحصة الدراسية.	3.52	.96	متوسطة
12-	يوجه المعلم نحو إعطاء الأوامر بأسلوب إيجابي والابتعاد عن أسلوب النهي.	3.47	1.03	متوسطة
7-	يتشارك مع المعلمين في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم مع طلبة التربية الخاصة.	3.43	1.06	متوسطة
5-	يحدد مهام ومسؤوليات المعلمين بوضوح وتوزيعها بعدالة.	3.39	1.03	متوسطة
9-	يشترك المعلم نحو إشراك طلبة التربية الخاصة في ألعاب صفية تنافسية.	3.37	1.04	متوسطة
2-	يقوم بوضع أهداف البرامج التدريبية بما يتوافق واحتياجات المعلمين.	3.29	1.08	متوسطة
10-	يوجه المعلم نحو استخدام التواصل البصري مع طالب التربية الخاصة.	3.28	.95	متوسطة
3-	يقيم أداء المعلمين بناءً على تقدم الطلبة العاديين والتربية الخاصة في نهاية كل فصل دراسي.	3.26	1.06	متوسطة
11-	يساعد المعلم في إزالة عوامل التشتت داخل الصف وخارجه.	3.22	1.03	متوسطة
1-	يجري دراسات مسحية لتحديد احتياجات المعلمين.	3.13	1.07	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.42	.85	متوسطة

من البيانات الواردة في الجدول (9.4)، يلاحظ أن تقييم جميع عبارات المحور الثالث (توجيه مدير المدرسة للمعلمين) كان بدرجة كبيرة أو متوسطة، وأن أعلى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يفوض المعلمين في إدارة بعض المهام واللجان والفعاليات المدرسية، بمتوسط حسابي (3.69)، وانحراف معياري (0.95)، وأدناها العبارة: يجري دراسات مسحية لتحديد احتياجات المعلمين، بمتوسط حسابي (3.13) وانحرافها المعياري (1.07)، والدرجة الكلية (3.42)، وانحرافها المعياري (0.85) وتقييمها بدرجة متوسطة.

المحور الرابع: تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة لمحور تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1-	ينشر الوعي بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة في المجتمع.	3.39	1.14	متوسطة
7-	يتعاون مع المجتمع المحلي في تحسين البيئة الخارجية والمحيطية بالمدرسة.	3.20	1.14	متوسطة
3-	يخبر ذوي العلاقة من المجتمع المدرسية بالمستويات الأكاديمية للمدرسة.	3.18	1.09	متوسطة
10-	يتعاون مع أفراد من البيئة المحلية لتطوير وملاءمة المرافق العامة بما يتناسب واحتياجات طلبة التربية الخاصة.	3.09	1.11	متوسطة
2-	يعقد ندوات تثقيفية فيما يخص ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة التربية الخاصة.	3.07	1.12	متوسطة
9-	يشرك أفراد البيئة المحلية في أنشطة لامنهجية مع طلبة التربية الخاصة.	3.06	1.19	متوسطة
8-	يتعاون مع المجتمع المحلي لإبراز فعاليات وأنشطة طلبة التربية الخاصة في البيئة المحلية.	3.02	1.17	متوسطة
4-	يناشد الأثرياء من أبناء المجتمع المحلي لدعم المدرسة.	2.99	1.21	متوسطة
5-	ينظم دورات تدريبية للمهتمين من أفراد المجتمع المحلي ذات علاقة باحتواء طلبة التربية الخاصة.	2.96	1.07	متوسطة
6-	يجري أبحاث ميدانية ذات علاقة بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة في المدارس العادية ونشرها في المجتمع المحلي.	2.77	1.13	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.07	.96	متوسطة

من البيانات الواردة في الجدول (10.4)، يلاحظ أن تقييم جميع عبارات المحور الأول (تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي) كان بدرجة متوسطة، وأن أعلى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: ينشر الوعي بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة في المجتمع، بمتوسط حسابي (3.39)، وانحراف معياري (1.14)، وأدناها العبارة: يجري أبحاث ميدانية ذات علاقة بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة في المدارس العادية ونشرها في المجتمع المحلي، بمتوسط حسابي (2.77) وانحرافها المعياري (1.13)، والدرجة الكلية (3.07)، وانحرافها المعياري (0.96) وتقييمها بدرجة متوسطة.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (الفرضية الأولى)

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟"

للإجابة عن السؤال الثالث صيغت الفرضيات الآتية:

1.3.1.4 الفرضية الأولى

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس حول دورهم في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (T-test) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة بناءً على إجابات المبحوثين لكل فقرة من فقرات المحور، كما في الجدول (11.4):

الجدول (11.4): نتائج اختبار (t-test) لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة ودرجتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين (المديرين) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المحور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
دور المدير مع المعلمين	ذكر	8	4.19	.44	1.69	19	.106
	أنثى	13	3.81	.53			
دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم	ذكر	8	4.06	.39	.04	19	.968
	أنثى	13	4.05	.52			
دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس	ذكر	8	4.09	.43	1.41	19	.175
	أنثى	13	3.81	.43			
دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي	ذكر	8	4.15	.51	.19	19	.850
	أنثى	13	4.10	.62			
الدرجة الكلية	ذكر	8	4.12	.39	.89	19	.382
	أنثى	13	3.94	.47			

تشير نتائج تحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (11.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وبذلك ترفض الفرضية البديلة وتقبل الفرضية الصفرية.

حيث كان متوسط (دور المدير مع المعلمين) هو (4.19) للذكور و(3.81) للإناث وقيمة اختبار (t-test) (1.69)، والقيمة الاحتمالية (0.106). وكان متوسط (دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم) هو (4.06) للذكور و(4.05) للإناث، وكانت قيمة اختبار (t-test) (0.04) والقيمة الاحتمالية (0.968). وكان متوسط (دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس) هو (4.09) للذكور و(3.81) للإناث، وكانت قيمة اختبار (t-test) (1.41) والقيمة الاحتمالية (0.175). وكان متوسط (دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي) هو (4.15) للذكور و(4.10) للإناث، وكانت قيمة اختبار (t-test) (0.19) والقيمة الاحتمالية (0.850). وكانت الدرجة الكلية هي (4.12) للذكور و(3.94) للإناث، وكانت قيمة اختبار (t-test) (0.89) والقيمة الاحتمالية (0.38).

2.3.1.4 الفرضية الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس حول دورهم في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لقياس دلالة الفروق في متوسطات الدراسة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما في الجدول (12.4). جدول رقم (12.4): نتائج اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة ودرجتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين (المديرين) تعزى لمتغير المؤهل العلمي:

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
دور المدير مع المعلمين	بكالوريوس	13	4.05	.54	.57	.578
	ماجستير	5	3.84	.38		
	أعلى من ماجستير	3	3.73	.71		
دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم	بكالوريوس	13	4.17	.49	1.12	.347
	ماجستير	5	3.82	.319		
	أعلى من ماجستير	3	3.97	.47		
دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس	بكالوريوس	13	4.05	.37	1.73	.205
	ماجستير	5	3.68	.33		
	أعلى من ماجستير	3	3.73	.78		

.849	.17	.60	4.18	13	بكالوريوس	دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي
		.29	4.02	5	ماجستير	
		.87	4.03	3	أعلى من ماجستير	
.437	.87	.44	4.11	13	بكالوريوس	الدرجة الكلية
		.28	3.84	5	ماجستير	
		.68	3.87	3	أعلى من ماجستير	

تشير نتائج تحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (12.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك ترفض الفرضية البديلة وتقبل الفرضية الصفرية.

فقد كان متوسط (دور المدير مع المعلمين) هو (4.05) لل حاصلين على البكالوريوس، و(3.84) لل حاصلين على الماجستير، و(3.73) لل حاصلين على أعلى من الماجستير، والقيمة الاحتمالية (0.578).

وكان متوسط (دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم) هو (4.17) لل حاصلين على البكالوريوس، و(3.82) لل حاصلين على الماجستير، و(3.97) لل حاصلين على أعلى من الماجستير، والقيمة الاحتمالية (0.347).

وكان متوسط (دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس) هو (4.05) لل حاصلين على البكالوريوس، و(3.68) لل حاصلين على الماجستير، و(3.73) لل حاصلين على أعلى من الماجستير، والقيمة الاحتمالية (0.205).

وكان متوسط (دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي) هو (4.18) لل حاصلين على البكالوريوس، و(4.02) لل حاصلين على الماجستير، و(4.03) لل حاصلين على أعلى من الماجستير، والقيمة الاحتمالية (0.849).

وكانت الدرجة الكلية (4.11) للحاصلين على البكالوريوس، و(3.84) للحاصلين على الماجستير، و(3.87) للحاصلين على أعلى من الماجستير، والقيمة الاحتمالية (0.437). ولأن جميع القيم الاحتمالية أكبر من القيمة (0.05) فإن هذه الفروق ليست ذات دلالة معنوية.

3.3.1.4 الفرضية الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس حول دورهم في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لقياس دلالة الفروق في متوسطات الدراسة، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما في الجدول (13.4).
الجدول (13.4): نتائج اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة ودرجتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين (المديرين) تعزى لمتغير سنوات الخبرة:

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
دور المدير مع المعلمين	أقل من 5 سنوات	3	3.87	.15	.06	.938
	5-10 سنوات	7	4.00	.27		
	أكثر من 10 سنوات	11	3.95	.70		
دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم	أقل من 5 سنوات	3	3.87	.42	.37	.693
	5-10 سنوات	7	4.03	.22		
	أكثر من 10 سنوات	11	4.13	.58		
دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس	أقل من 5 سنوات	3	3.77	.32	.24	.789
	5-10 سنوات	7	3.99	.13		
	أكثر من 10 سنوات	11	3.92	.59		
دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي	أقل من 5 سنوات	3	3.83	.21	1.27	.305
	5-10 سنوات	7	3.96	.36		
	أكثر من 10 سنوات	11	4.30	.69		
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	3	3.83	.13	.33	.720
	5-10 سنوات	7	3.99	.21		
	أكثر من 10 سنوات	11	4.07	.59		

تشير نتائج تحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (13.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك ترفض الفرضية البديلة وتقبل الفرضية الصفرية.

فقد كان متوسط (دور المدير مع المعلمين) هو (2.87) للذين خبرتهم (أقل من 5 سنوات)، و(4.00) للذين خبرتهم (5 – 10) سنوات، و(3.94) للذين خبرتهم (10 سنوات فأكثر)، والقيمة الاحتمالية (0.938).

وكان متوسط (دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم) هو (3.87) للذين خبرتهم (أقل من 5 سنوات)، و(4.03) للذين خبرتهم (5 – 10) سنوات، و(4.13) للذين خبرتهم (10 سنوات فأكثر)، والقيمة الاحتمالية (0.693).

وكان متوسط (دور المدير مع المنهاج وطرق التدريس) هو (3.77) للذين خبرتهم (أقل من 5 سنوات)، و(3.99) للذين خبرتهم (5 – 10) سنوات، و(3.92) للذين خبرتهم (10 سنوات فأكثر)، والقيمة الاحتمالية (0.789).

وكان متوسط (دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي) هو (3.83) للذين خبرتهم (أقل من 5 سنوات)، و(3.96) للذين خبرتهم (5 – 10) سنوات، و(4.30) للذين خبرتهم (10 سنوات فأكثر)، والقيمة الاحتمالية (0.305).

وكانت الدرجة الكلية (3.83) للذين خبرتهم (أقل من 5 سنوات)، و(3.99) للذين خبرتهم (5 – 10) سنوات، و(4.07) للذين خبرتهم (10 سنوات فأكثر)، والقيمة الاحتمالية (0.720) ولأن جميع القيم الاحتمالية أكبر من القيمة (0.05) فإن هذه الفروق ليست ذات دلالة معنوية.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع (الفرضية الثانية)

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟"
للإجابة على السؤال الثالث تم تحويله إلى الفرضيات الآتية:

1.4.1.4 الفرضية الأولى

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (T-test) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة بناءً على إجابات المبحوثين لكل فقرة من فقرات المحور، كما في الجدول (14.4):

الجدول (14.4): نتائج اختبار (t-test) لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة ودرجتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين (المعلمين) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المحور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
تعامل مدير المدرسة مع الطلبة	ذكر	84	3.45	.80	.33	26	.738
	أنثى	181	3.42	.84			
تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور	ذكر	84	3.30	.84	.21	26	.831
	أنثى	181	3.28	.91			
توجيه مدير المدرسة للمعلمين	ذكر	84	3.40	.87	-.32	26	.747
	أنثى	181	3.44	.84			
تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي	ذكر	84	3.12	.98	.54	26	.589
	أنثى	181	3.05	.96			
الدرجة الكلية	ذكر	84	3.32	.81	.22	26	.828
	أنثى	181	3.29	.82			

تشير نتائج تحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (14.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة

ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وبذلك ترفض الفرضية البديلة وتقبل الفرضية الصفرية.

حيث كان متوسط (تعامل مدير المدرسة مع الطلبة) هو (3.45) للذكور و(3.42) للإناث وقيمة اختبار (t-test) (0.33)، والقيمة الاحتمالية (0.738). وكان متوسط (تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور) هو (3.30) للذكور و(3.28) للإناث، وكانت قيمة اختبار (t-test) (0.21) والقيمة الاحتمالية (0.831).

وكان متوسط (توجيه مدير المدرسة للمعلمين) هو (3.40) للذكور و(3.44) للإناث، وكانت قيمة اختبار (t-test) (-0.32) والقيمة الاحتمالية (0.747).

وكان متوسط (تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي) هو (3.12) للذكور و(3.05) للإناث، وكانت قيمة اختبار (t-test) (0.54) والقيمة الاحتمالية (0.589).

وكانت الدرجة الكلية هي (3.32) للذكور و(3.29) للإناث، وكانت قيمة اختبار (t-test) (0.22) والقيمة الاحتمالية (0.828).

2.4.1.4 الفرضية الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين لدور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لقياس دلالة الفروق في متوسطات الدراسة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما في الجدول (15.4).

جدول رقم (15.4): نتائج اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة ودرجتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين (المعلمين) تعزى لمتغير المؤهل العلمي:

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
تعامل مدير المدرسة مع الطلبة	بكالوريوس	91	3.78	.70	13.86	.000
	ماجستير	145	3.21	.81		
	أعلى من ماجستير	29	3.43	.94		
تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور	بكالوريوس	91	3.56	.80	7.51	.001
	ماجستير	145	3.11	.88		
	أعلى من ماجستير	29	3.29	.95		
توجيه مدير المدرسة للمعلمين	بكالوريوس	91	3.75	.74	11.26	.000
	ماجستير	145	3.24	.83		
	أعلى من ماجستير	29	3.36	.99		
تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي	بكالوريوس	91	3.50	.89	14.86	.000
	ماجستير	145	2.85	.91		
	أعلى من ماجستير	29	2.85	1.04		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	91	3.64	.74	13.55	.000
	ماجستير	145	3.10	.78		
	أعلى من ماجستير	29	3.23	.90		

تشير نتائج تحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (15.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك تقبل الفرضية البديلة. ولتحديد اتجاهات هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) كما في الجدول (16.4):

الجدول (16.4): نتائج اختبار (LSD) لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات المؤهل العلمي المختلفة

Dependent Variable	فئة المؤهل العلمي (I)	فئة المؤهل العلمي (J)	الفرق في الوسط الحسابي (I-J)	القيمة الاحتمالية
تعامل مدير المدرسة مع الطلبة	ماجستير	بكالوريوس	-.55*	.000
	أعلى من ماجستير	بكالوريوس	-.34*	.046
تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور	بكالوريوس	ماجستير	.45*	.000
توجيه مدير المدرسة للمعلمين	بكالوريوس	ماجستير	.52*	.000
	بكالوريوس	أعلى من ماجستير	.40*	.024
تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي	بكالوريوس	ماجستير	.65*	.000
	بكالوريوس	أعلى من ماجستير	.65*	.001
الدرجة الكلية	بكالوريوس	ماجستير	.54*	.000
	بكالوريوس	أعلى من ماجستير	.41*	.014

تشير البيانات الواردة في الجدول (16.4) إلى مقادير واتجاهات الفروق في متوسط تقييم المعلمين

لدور المدراء، وكانت هذه الفروق مبنية المؤهل العلمي للمعلمين، وقد ظهرت الفروق كما يلي:
أولاً: كان الفرق في تقييم (تعامل مدير المدرسة مع الطلبة) بين المعلمين الحاصلين على درجة (البكالوريوس) والمعلمين الحاصلين على درجة الماجستير بمقدار (0.55) درجة، ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير. في حين كان الفرق في تقييم (تعامل مدير المدرسة مع الطلبة) ما بين المعلمين الحاصلين على درجة (أعلى من الماجستير) والمعلمين الحاصلين على درجة (البكالوريوس) بمقدار (0.34) درجة، ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة (أعلى من الماجستير). ولم يكن هناك فروق ذات دلالة معنوية في تقييم (تعامل مدير المدرسة مع الطلبة) ما بين المعلمين الحاصلين على درجة (الماجستير) والمعلمين الحاصلين على (درجة أعلى من الماجستير).

ثانياً: كان الفرق في تقييم (تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور) بين المعلمين الحاصلين على درجة (البكالوريوس) والمعلمين الحاصلين على درجة الماجستير بمقدار (0.45) درجة، ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير. في حين لم يكن هناك فرق في تقييم (تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور) ما بين المعلمين الحاصلين على درجة (أعلى من الماجستير) والمعلمين الحاصلين على درجة (البكالوريوس)، كما لم يكن هناك فروق ذات دلالة معنوية في تقييم (تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور) ما بين المعلمين الحاصلين على درجة (الماجستير) والمعلمين الحاصلين على (درجة أعلى من الماجستير).

ثالثاً: كان الفرق في تقييم (توجيه مدير المدرسة للمعلمين) بين المعلمين الحاصلين على درجة (البكالوريوس) والمعلمين الحاصلين على درجة الماجستير بمقدار (0.52) درجة، ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير. في حين كان الفرق في تقييم (توجيه مدير المدرسة للمعلمين) ما بين المعلمين الحاصلين على درجة (أعلى من الماجستير) والمعلمين الحاصلين على درجة (البكالوريوس) بمقدار (0.40) درجة، ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة (أعلى من الماجستير). ولم يكن هناك فروق ذات دلالة معنوية في تقييم (توجيه مدير المدرسة للمعلمين) ما بين المعلمين الحاصلين على درجة (الماجستير) والمعلمين الحاصلين على (درجة أعلى من الماجستير).

رابعاً: كان الفرق في تقييم (تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي) بين المعلمين الحاصلين على درجة (البكالوريوس) والمعلمين الحاصلين على درجة الماجستير بمقدار (0.65) درجة، ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير. في حين كان الفرق في تقييم (تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي) ما بين المعلمين الحاصلين على درجة (أعلى من الماجستير) والمعلمين الحاصلين على درجة (البكالوريوس) بمقدار (0.65) درجة، ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة (أعلى من الماجستير). ولم يكن هناك فروق ذات دلالة معنوية في تقييم (تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي) ما بين المعلمين الحاصلين على درجة (الماجستير) والمعلمين الحاصلين على (درجة أعلى من الماجستير).

خامساً: كان الفرق في تقييم (الدرجة الكلية لدور المدير) بين المعلمين الحاصلين على درجة (البكالوريوس) والمعلمين الحاصلين على درجة الماجستير بمقدار (0.54) درجة، ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير. في حين كان الفرق في تقييم (الدرجة الكلية لدور المدير) ما بين المعلمين الحاصلين على درجة (أعلى من الماجستير) والمعلمين الحاصلين على درجة (البكالوريوس) بمقدار (0.41) درجة، ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة (أعلى من الماجستير). ولم يكن هناك فروق ذات دلالة معنوية في تقييم (الدرجة الكلية لدور المدير) ما بين المعلمين الحاصلين على درجة (الماجستير) والمعلمين الحاصلين على (درجة أعلى من الماجستير).

3.4.1.4 الفرضية الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين لدور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لقياس دلالة الفروق في متوسطات الدراسة، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما في الجدول (17.4).

الجدول (17.4): نتائج اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة ودرجتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين (المعلمين) تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
تعامل مدير المدرسة مع الطلبة	أقل من 5 سنوات	44	3.78	.70	5.14	.006
	5-10 سنوات	61	3.31	.94		
	أكثر من 10 سنوات	160	3.37	.79		
تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور	أقل من 5 سنوات	44	3.59	.84	3.30	.038
	5-10 سنوات	61	3.18	.88		
	أكثر من 10 سنوات	160	3.24	.89		
توجيه مدير المدرسة للمعلمين	أقل من 5 سنوات	44	3.75	.83	4.28	.015
	5-10 سنوات	61	3.28	.92		
	أكثر من 10 سنوات	160	3.39	.81		
تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي	أقل من 5 سنوات	44	3.30	.95	1.60	.204
	5-10 سنوات	61	2.98	1.05		
	أكثر من 10 سنوات	160	3.04	.93		
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	44	3.61	.80	3.88	.022
	5-10 سنوات	61	3.19	.86		
	أكثر من 10 سنوات	160	3.26	.79		

تشير نتائج تحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (17.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك تقبل الفرضية البديلة. ولتحديد اتجاهات هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) كما في الجدول (18.4):

الجدول (18.4): نتائج اختبار (LSD) لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات سنوات الخبرة المختلفة

المتغير التابع	فئة سنوات الخبرة (I)	فئة سنوات الخبرة (J)	الفرق في متوسط التقييم بحسب سنوات الخبرة (I-J)	القيمة الاحتمالية
تعامل مدير المدرسة مع الطلبة	أقل من 5 سنوات	سنوات 5-10	.47*	.004
		أكثر من 10 سنوات	.41*	.003
تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور	أقل من 5 سنوات	سنوات 5-10	.41*	.019
		أكثر من 10 سنوات	.35*	.020
توجيه مدير المدرسة للمعلمين	أقل من 5 سنوات	سنوات 5-10	.47*	.005
		أكثر من 10 سنوات	.35*	.014
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	سنوات 5-10	.42*	.010
		أكثر من 10 سنوات	.34*	.013

تشير البيانات الواردة في الجدول (18.4) إلى مقادير واتجاهات الفروق في متوسط تقييم المعلمين لدور المدراء، وكانت هذه الفروق مبنية (سنوات الخبرة) للمعلمين، وقد ظهرت الفروق كما يلي: أولاً: كان الفرق في تقييم (تعامل مدير المدرسة مع الطلبة) بين المعلمين الذين لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات) والمعلمين الذين لديهم خبرة (5 – 10) سنوات بمقدار (0.47) درجة، ولصالح المعلمين الذين خبرتهم (5 – 10) سنوات. وما بين المعلمين الذين خبرتهم (أقل من 5 سنوات) والمعلمين الذين لديهم خبرة (أكثر من 10 سنوات) بمقدار (0.41) درجة ولصالح المعلمين الذين خبرتهم (أكثر من 10 سنوات). ولم يكن هناك فروق بين المعلمين ذات دلالة معنوية بين المعلمين الذين خبرتهم (5 – 10 سنوات) والمعلمين الذين خبرتهم (أكثر من 10 سنوات).

ثانياً: كان الفرق في تقييم (تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور) بين المعلمين الذين لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات) والمعلمين الذين لديهم خبرة (5 – 10) سنوات بمقدار (0.41) درجة، ولصالح المعلمين الذين خبرتهم (5 – 10) سنوات. وما بين المعلمين الذين خبرتهم (أقل من 5 سنوات) والمعلمين الذين لديهم خبرة (أكثر من 10 سنوات) بمقدار (0.35) درجة ولصالح المعلمين الذين خبرتهم (أكثر من 10 سنوات). ولم يكن هناك فروق بين المعلمين ذات دلالة معنوية بين المعلمين الذين خبرتهم (5 – 10 سنوات) والمعلمين الذين خبرتهم (أكثر من 10 سنوات).

ثالثاً: كان الفرق في تقييم (توجيه مدير المدرسة للمعلمين) بين المعلمين الذين لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات) والمعلمين الذين لديهم خبرة (5 – 10) سنوات بمقدار (0.47) درجة، ولصالح المعلمين الذين خبرتهم (5 – 10) سنوات. وما بين المعلمين الذين خبرتهم (أقل من 5 سنوات) والمعلمين الذين لديهم خبرة (أكثر من 10 سنوات) بمقدار (0.35) درجة ولصالح المعلمين الذين خبرتهم (أكثر من 10 سنوات). ولم يكن هناك فروق بين المعلمين ذات دلالة معنوية بين المعلمين الذين خبرتهم (5 – 10 سنوات) والمعلمين الذين خبرتهم (أكثر من 10 سنوات).

رابعاً: كان الفرق في تقييم (الدرجة الكلية لدور المديرين) بين المعلمين الذين لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات) والمعلمين الذين لديهم خبرة (5 – 10) سنوات بمقدار (0.42) درجة، ولصالح المعلمين

الذين خبرتهم (5 - 10) سنوات. وما بين المعلمين الذين خبرتهم (أقل من 5 سنوات) والمعلمين الذين لديهم خبرة (أكثر من 10 سنوات) بمقدار (0.34) درجة ولصالح المعلمين الذين خبرتهم (أكثر من 10 سنوات). ولم يكن هناك فروق بين المعلمين ذات دلالة معنوية بين المعلمين الذين خبرتهم (5 - 10 سنوات) والمعلمين الذين خبرتهم (أكثر من 10 سنوات).

5.1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة

تتناول الدراسة تحت هذا البند تحليلاً للمقابلات التي أجريت مع أفراد عينة الدراسة من المديرين والبالغ عددهم (10) مديرين (5) ذكور و(5) إناث، والذين طرح عليهم (8) أسئلة منبثقة من السؤال الرئيس للدراسة "دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء"، قامت الباحثة بجمع البيانات وتحليلها كميّاً وإخراج الأفكار والمقولات المتشابهة لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وفيما يلي عرضاً لنتائج الأسئلة التي تم الحصول عليها.

1.5.1.4 ما الإجراءات التي تتخذها كمدير مدرسة لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي

صعوبات التعلم؟

عند سعي الإدارة المدرسية لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة التربية الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، فإنه من الواجب عليهم أن يتخذوا عدداً من الإجراءات التي تسهم في تلك الملاءمة بهدف نجاح عملية الاحتواء، وعند سؤال مديري مدارس التربية العادية العربية في مناطق الداخل الفلسطيني تبين أنهم يتخذون مجموعة من الإجراءات لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم والتي من أبرزها توفير كافة المواد والأدوات التي تسهم وتيسر عملية احتواء طالب ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى توجيه وإرشاد المعلمين لكيفية التعامل مع طلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث قالت المديرية (1): "نعمل على توفير المواد اللازمة والأدوات التي تساعد في تعليم طالب صعوبات التعلم"، وقال المدير (5): "نقوم قبل وخلال احتواء طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بتجهيز الملاعب، وتجهيز الأركان داخل الصفوف وغرف المصادر، وعقد ورشات عمل مع المعلمين لكيفية التعامل مع الطلبة".

وأضاف أربعة من مديري المدارس من أفراد عينة الدراسة بأنهم يعتمدون إلى إعداد الخطط قبيل البدء بعملية ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم، فقالت المديرة (7): "أقوم بالاجتماع مع معلمي المدرسة لرسم خطط واستراتيجيات فعالة وهادفة لإنجاح عملية احتواء طلبة التربية الخاصة"، وقال المدير (10): "أضع بالاشتراك مع المعلمين خطط تيسير عملية الدمج وتكون قادرة على مواجهة أي صعوبات قد تعرقل هذه العملية".

2.5.1.4 ما المعوقات الاقتصادية التي تواجهكم كمدير عند ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة

ذوي صعوبات التعلم؟

تعد الأوضاع الاقتصادية من المعوقات التي تعرقل عملية ملائمة المناخ التعليمي بالنسبة لأي مؤسسة تعليمية وخاصة التي تهدف إلى احتواء طلبة التربية الخاصة، ومن ذلك المدارس العربية في الداخل الفلسطيني، حيث كان هناك إجماع لدى مديري تلك المدارس بوجود معوقات اقتصادية تتسبب في كثير من الأحيان في عرقلة ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم، وتتمثل تلك المعوقات في ما ذكرته المديرة (2): "بحاجة إلى مبالغ مالية كبيرة يصعب توافرها في مدارس التربية العادية وخاصة المدارس العربية، وتدني ميزانية المدرسة"، وما قالته المديرة (6): "هناك تدني في ميزانية المدرسة والمخصصات المقدمة من وزارة المعارف للمدارس العربية لجعل المناخ التعليمي ملائم للطلبة".

وأضافت المديرة (7) إلى ما سبق: "عدم وجود متبرعين يساهمون في تنمية المناخ المدرسي" واتفق معها المدير (9): "ومن المعوقات الاقتصادية قلة إسهام القطاع الخاص في الدعم المالي"، فيما أضاف المدير (8) إلى المعوقات الاقتصادية السابقة الذكر قوله: "وفي حال كان هناك عجز في ميزانية المدرسة لا تقوم وزارة المعارف بتغطية ذلك العجز، بالإضافة إلى أن النسبة المخصصة من قبل وزارة المعارف والحكومة "الإسرائيلية" بالنسبة للمدارس العربية تعتبر متدنية جداً بالمقارنة مع مدارس التعليم العادي اليهودية".

3.5.1.4 ما المعوقات السياسية التي تواجهكم كمدير عند ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة

ذوي صعوبات التعلم؟

إن المعوقات السياسية المقصود بها في هذا السؤال هي المعوقات ذات العلاقة بسياسة المدرسة وسياسة وزارة المعارف والتي قد تقف حائلاً في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي

صعوبات التعلم، وفي بعض الأحيان قد يكون الجهل في تلك السياسات سبباً في ظهور عدد من المعوقات التي تتسبب في عرقلة المناخ التعليمي، وقد ذكر مديري مدارس التربية العادية العربية في الداخل الفلسطيني تلك المعوقات، فقد اتفق (5) من أصل (10) على أن الجهل في نظم وأهداف وسياسات التربية والتعليم تعتبر من تلك المعوقات، فقال المدير (3): "هناك بعض من المعلمين والمديرين يجهلون ببعض النظم والسياسات المتعلقة بعملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا الأمر يصعب عليهم عملية احتواءهم".

في حين اتفق (3) من أصل (10) أن المعرفة والخبرة لمدير المدرسة ودوره ولوائح مدرسته واجتيازه للاختبار التحرير والمقابلة الشخصية ودعم ذلك من قبل وزارة المعارف والحكومة يساعده في ملاءمة المناخ التعليمي واحتواء طلبة صعوبات التعلم، فقالت المعلمة (7): "المعرفة بنظم ولوائح المدرسة والمعرفة بنظم ولوائح المجال المرشح له والحصول على دورات تدريبية في المجال المرشح له يساعده على تطوير البيئة التعليمية وإن كان يجهل بها فستكون من أكبر المعوقات له"، وقال المدير (8): "إن الخبرة العلمية والمعرفة بنظم وسياسات الوزارة والحكومة والمدرسة ومعرفة مدير المدرسة بقوانين منصبه واجتيازه للاختبار التحرير والمقابلة الشخصية بحاجة إلى دعم سياسي على مستوى الدولة لكي يتم تطوير البيئة التعليمية".

في حين أشار (6) من أصل (10) من المديرين إلى أن وزارة المعارف تتبع بعض النظم والسياسات التي بموجبها قد تقلص عدد المنتسبين من المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة إلى مدارس التعليم العام، وأنها تقوم بتوظيف عدد من المعلمين غير المؤهلين وغير الملائمين للتعليم في مدارس الدمج، فقال المدير (4): "توظيف معلمين دون تأهيل ملائم لمدارس الدمج من قبل وزارة المعارف"، وقال المدير (5): "تقوم الوزارة بتوظيف مدرسين غير ملائمين لعملية الدمج، وعدد معلمي التربية الخاصة قليل جداً في المدارس"، وقالت المديرية (6): "إننا لكي نقوم بملاءمة المناخ التعليمي بشكل يناسب عملية الدمج فإننا بحاجة إلى دعم سياسي حقيقي من قبل التربية والتعليم، التي تتبع بعض النظم والقرارات التي تعرقل دمج المعلمين ذوي الكفاءة في المدارس، ففي مدرستي هناك معلمين غير مؤهلين لعملية الدمج، ولدي معلمة واحدة فقط لتعليم طلبة التربية الخاصة".

4.5.1.4 ما المعوقات الاجتماعية التي تواجهكم كمدير عند ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة

ذوي صعوبات التعلم؟

لقد أظهرت نتائج الدراسة وجود إجماع لدى مديري المدارس العادية العربية في الداخل الفلسطيني حول وجود معوقات اجتماعية تواجههم عند ملائمة المناخ التعليمي بهدف احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم ومن تلك المعوقات التي أجمع عليها مديري المدارس تدني مستوى تعاون أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم مع المدرسة أو المعلمين، وأنه لا يزال بعض من معلمي التربية العادية لا يرغبون بوجود ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، بالإضافة إلى عدم تقبل أهالي الطلبة العاديين لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ويشار إلى أن مديري المدارس لم يخصصوا ذوي صعوبات التعلم في إجاباتهم فقط، بل شملوهم مع طلبة التربية الخاصة بشكل عام، بما فيهم ذوي صعوبات التعلم. قالت المديرة (1): "صعوبة الاتصال والتواصل بين المدرسة والأهل في بعض الأحيان، وعدم استجابة أو تعاون الأهل مع المعلم والمدرسة، ورفض بعض الأهالي لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة"، وقالت المديرة (2): "نعاني في كثير من الأحيان من صعوبة التواصل مع أهالي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة، ويعاني المعلمون من قلة تعاونهم معهم،...، وبالطبع هذا الأمر يقلل من رغبة المعلمين في وجود هؤلاء الطلبة في المدرسة". وهكذا قال المدير (3): "يرفض المعلمين وجود طلبة صعوبات التعلم وغيرهم من فئة التربية الخاصة في المدرسة لكونهم لا يمتلكون الأساليب الكافية للتعامل معهم، وكذلك لأنهم لا يجدون الدعم الكافي من أهاليهم، وهناك إشكالية أخرى تواجه مدرستنا هناك بعض أهالي الطلبة العاديين، لا تقول جميعهم، وصحيح أنهم قلة، يرفضون وجود طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أبنائهم، لخوفهم بتأثر أبنائهم بهم".

وأضاف (4) من أصل (10) من المديرين إلى ما سبق معوقات تتمثل بالتنمر، حيث يقوم الطلبة العاديين بالتنمر على طلبة صعوبات التعلم وغيرهم من طلبة التربية الخاصة المتواجدين في مدارس الدمج، قال المدير (5): "بعض الطلبة العاديين أحياناً يقومون بالتنمر على طلبة التربية الخاصة، حيث ينبذونهم ببعض الألقاب مثل (متخلف، غبي، أبل وغيرها من الألفاظ) التي تجرح وتنسب في مشكلات نفسية لطلبة التربية الخاصة، ونحاول جهدنا في التخلص من ذلك بالتعاون مع المرشد التربوي".

5.5.1.4 ما المعوقات الثقافية التي تواجهكم كمدير عند ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي

صعوبات التعلم؟

لقد أظهرت نتائج الدراسة وجود إجماع لدى مديري المدارس العادية العربية في الداخل الفلسطيني حول وجود معوقات ثقافية تواجههم عند ملائمة المناخ التعليمي بهدف احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم فقد أشار (8) من أصل (10) مدرين بوجود اتجاهات سلبية لدى المجتمع المحلي نحو احتواء طلبة التربية الخاصة بما فيهم صعوبات التعلم في مدارس التربية العادية، قال المدير (4): "للأسف لا يزال هناك بعض من أفراد المجتمع لا يتقبلون فكرة الدمج ويعارضونها"، وقال المدير (5): "إن احتواء طلبة التربية الخاصة في مدارسنا يواجه بعض الانتقادات من المجتمع المحلي فهم يجدون أن طلبة التربية الخاصة من الواجب أن يكون لهم مدارسهم الخاصة لأن هذا أنسب إليهم للحفاظ على سلامتهم من تنمر الطلبة العاديين"، وقالت المدير (6): "أحياناً نواجه رفض من قبل المجتمع المحلي"، وقالت المدير (7): "رفض المجتمع المحلي لفكرة الدمج".

فيما أشار (3) من أصل (10) إلى تدني مستوى الشراكة المجتمعية مع المدرسة لتحسين المناخ التعليمي، قالت المدير (1): "مستوى الشراكة المجتمعية مع المدرسة متدن جداً لاعتقادهم أن الذي من واجبه أن يدعم المدرسة لتحسين المناخ التعليمي هي التربية والتعليم"، وقال المدير (9): "المجتمع لا يتعاون مع المدرسة بشكل فعال فالمؤسسات والشركات والجمعيات وغيرها حتى على مستوى أفراد يقولون هذه مسؤولية الوزارة وليست مسؤوليتنا".

وهناك (5) من أصل (10) يحملون مسؤولية تطوير المناخ التعليمي وتأمين كافة الاحتياجات لمدير المدرسة، فقال المدير (8): "الجميع يعتقد بأن مدير المدرسة الرجل الخارق الذي من واجبه أن يؤمن كافة احتياجات المدرسة وتطوير المناخ التعليمي بحيث يساعد في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه فكرة خاطئة"، وقالت المدير (7): "تحميل مدير المدرسة مسؤولية متابعة تأمين احتياجات مدرسته شخصياً، بالإضافة إلى كثرة الضغوط التي تمارس على مدير المدرسة من قبل المسؤولين والمجتمع المحلي لتحسين وتطوير البيئة المدرسية، وتحمله أخطاء الغير وتقصيرهم".

6.5.1.4 ما الأساليب التي تتخذها كمدير يسعى لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي

صعوبات التعلم لمواجهة المعوقات التي ذكرتها؟

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس العادية العربية في الداخل الفلسطيني يتخذون مجموعة من الأساليب لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبهدف الحد من المعوقات التي قد تعرقل سير تلك العملية، فقد كان هناك إجماع لدى المديرين في دعم المعلمين وإلحاقهم بدورات تدريبية تزيد من خبرتهم في التعامل مع طلبة صعوبات التعلم، ومن ذلك قول المدير (8): "نعمل على إلحاق معلمي التربية العادية بدورات تزيد من خبراتهم وتوهمهم لدعم الطلبة أكاديمياً واجتماعياً"، وقول المدير (10): "إلحاق المعلمين بدورات وبرامج علاجية تربوية تساعد في تطوير كفاءاتهم في التعامل مع طلبة التربية الخاصة بما فيهم بشكل طبيعي طلبة صعوبات التعلم".

فيما أشار (3) من أصل (10) بتطوير برامج علاجية متعلقة بكافة المناخ التعليمي، فقالت المدير (2): "تطوير برامج علاجية شاملة كافة مناحي التعليم والتعلم"، وقال المدير (5): "إعداد مجموعة من البرامج التي تسهم في تطوير العملية التعليمية ودعم طلبة صعوبات التعلم". وأكد (6) من أصل (10) من أفراد عينة الدراسة بأنهم يعدون خططاً لتعزيز العلاقة بين المدرسة وأولياء أمور الطلبة، فقال المدير (4): "بالتعاون مع المرشد نقوم بإعداد خطط سنوية وشهرية هدفها تطوير ودعم العلاقة لتحسين التعاون بين المعلم والأهل"، وقال المدير (9): "في بداية كل عام نحصر المشكلات والمعوقات التي تواجه المدرسة فنقوم بوضع خطط يكون الهدف منها زيادة التعاون بين المدرسة والبيت".

وأضافت كل من المدير (7) والمديرة (10) إلى ما سبق، بعضاً من الأساليب التي يتم اتخاذها لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم ومواجهة المعوقات وهي: عمل منشورات وورش عمل وندوات حول أهمية دمج ذوي صعوبات التعلم، وحول أهمية تنمية المناخ التعليمي، ومن الأساليب التي تتبعها مدرستهما هو استضافات مجموعة من ذوي الاختصاص لعقد محاضرات مع كل من المعلمين والمجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة والطلبة العاديين حول أهمية احتواء طلبة صعوبات التعلم وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

7.5.1.4 ما الفرص المتاحة المتوافرة فعلاً في المجتمع العربي الفلسطيني لملاءمة المناخ

التعليمي بهدف احتواء الطلبة للتعليم الجامع؟

أظهرت النتائج بأن أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس العادية العربية في الداخل الفلسطيني قد أشاروا إلى وجود عدد من الفرص المتاحة والمتوافرة داخل المجتمع العربية الفلسطيني التي قد تساعد في دعم المدارس العربية من أجل ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم، فأوضح (6) من أصل (10) من المديرين إلى وجود بعض المؤسسات التابعة لدول مانحة قد تساعد في دعم المدارس العربية لأجل ملاءمة المناخ التعليمي، فقال المدير (4): "في مؤسسات أجنبية ممكن إذا تم اللجوء إليها وطلب بعض المساعدات من الممكن أن تلبي الطلب إذا علمت بأن ذلك متعلق بطلبة التربية الخاصة".

في حين أشار (4) من أصل (10) إلى إمكانية طلب المساعدة من رجال الأعمال وأصحاب رؤوس الأموال في المجتمع العربي، فقال المدير (3): "هناك بعض رجال الأعمال قد يمدوا لنا يد العون إذا ما طلبنا منهم ذلك"، وقالت المديرية (7): "لدينا رؤوس أموال في مجتمعنا، وهناك أهل الخير كذلك بالإضافة إلى وجود عدد من المتطوعين".

فيما أوضح (7) من أصل (10) إلى إمكانية تطوير ثقافة المجتمع وخاصة بأن المجتمع العربي هو مجتمع متعلم لكن بحاجة إلى تطوير ثقافته فيما يخص الاحتواء، فقالت المديرية (1): "مجتمعنا متعلم لكن تنقصه بعض الثقافة وخاصة في مسألة عملية دمج التربية الخاصة في المدارس العادية وإذا ركزنا جهودنا أكثر فهذا الأمر قد ينعكس بصورة إيجابية على عملية ملاءمة المناخ التعليمي وكذلك عملية دمج طلبة التربية الخاصة بكل سهولة ويسر".

وقال المدير (3): "إذا أجمع المجتمع المحلي جهوده فهناك إمكانية لتحسين صورة عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، فالمجتمع العربي غالبية مجتمع متعلم ومن السهل التعامل معه وتوضيح أهمية عملية الدمج من خلال استغلال مواقع التواصل الاجتماعي على سبيل المثال لا الحصر".

8.5.1.4 من وجهة نظرك كمدير ما الحلول المناسبة المقترحة لتنفيذ قانون التعليم 2019 الخاص

بالاحتواء؟

قدم مديري المدارس العادية العربية في الداخل الفلسطيني عدد من الاستراتيجيات التي اقترحوها لتنفيذ قانون التعليم 2019 الخاص باحتواء طلبة التربية الخاصة بما فيهم طلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن الاقتراحات التي قدمها مديري المدارس: العمل على تنمية أداء معلمي التربية العادية، وتحسين كفاءة معلمي التربية الخاصة وتطوير مهاراتهم بما يتوافق مع مهارات القرن الحادي والعشرين، والعمل على توعية المعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي بشأن احتواء طلبة صعوبات التعلم من خلال الاعتماد على كافة وسائل الإعلام المتنوعة والتي تساعد وبشكل كبير في تغيير المعتقدات النمطية الخاطئة السلبية الشائعة حول دمج طلبة التربية الخاصة، الاستعانة بأئمة المساجد للحديث عن ذوي الاحتياجات الخاصة وأهمية دمجهم في مدارس التربية العادية والمجتمع. لم يكن هناك إجماع معين على نقاط محددة، باستثناء العمل على تنمية أداء المعلمين وتحسين كفاءة معلمي التربية الخاصة وتوعية المجتمع، والتي أجمع عليها كافة أفراد عينة الدراسة.

6.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الخامس: ما الاستراتيجيات المقترحة لتنفيذ قانون التعليم للعام 2019 الخاص بالاحتواء؟، وللإجابة عن هذا السؤال وبناء استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 والخاص باحتواء طلبة التربية الخاصة بما فيهم طلبة صعوبات التعلم فإنه تم الاعتماد على النتائج التي حصلت عليها الباحثة من خلال توزيع أداتي الدراسة (الاستبانة والمقابلة)، وكذلك بالاستعانة بالاستراتيجيات التنفيذية للتعليم الشامل في أستراليا والمشار إليها في عدد من الدراسات منها كولون (Cologon, 2019)، ودراسة تحالف الأبحاث الأسترالي للأطفال والشباب (ARACY, Australian Research Alliance for Children & Youth, 2013)، ودراسة الاتحاد الأسترالي لمنظمات الإعاقة المحدودة للحكومة الأسترالية (The Australian Federation of Disability Organisations Ltd. for the Australian Government, 2013)، بالإضافة إلى استراتيجيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2017).

ويشير قانون التعليم 2019 والخاص باحتواء طلبة التربية الخاصة بما فيهم طلبة صعوبات التعلم على إلزام المدارس بعملية دمج طلبة التربية الخاصة وتقديم البرامج الإرشادية المناسبة والخطط العلاجية التي تساعد على التكيف والتعلم في المدارس، وذلك استجابة للتطورات العصرية في مجال التربية والتعليم والتربية الخاصة، وتنفيذاً للاتفاقيات والمواثيق الدولية ذات العلاقة بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. ويعتمد القانون كذلك على تعزيز وتطوير مهارات التعلم وقدرة الطلبة ذوي التربية الخاصة للمهارات الجسدية، والعقلية، والاجتماعية، والسلوكية، والمهارات الحياتية، والاجتماعية، ويعمل أيضاً على ترسيخ حق طلبة التربية الخاصة للمشاركة العادلة والفعالة في المجتمع في جميع مناحي الحياة، وكذلك الاستجابة لاحتياجاتهم الخاصة بطريقة تتيح لهم أن يعيشوا حياتهم بأقصى قدر من الخصوصية والكرامة مع تعظيم قدراتهم. كذلك تعزيز احتواء طلبة التربية الخاصة في المؤسسات التعليمية العادية (وزارة التربية والتعليم، 2019).

أما فيما يخص بالاستراتيجية فهي تعد من أهم الركائز والأدوات التي تقوم على رسم التصورات التي تتعامل مع الواقع وترسم وتخطط معالم المستقبل التي تسعى الدول إليها، وذلك بهدف تحقيق أهدافها وتطلعاتها في رسم علاقاتها مع المجتمع المحلي والخارجي، ومن هنا عرفها هاكس (Hax, 2010) بأنها قدرة المنظمة في الحصول على التزام العميل، فالعميل هو القوة التي يجب أن توجه الإدارة والإستراتيجية التي يتم بناؤها بحيث يجب على كل منظمة أن تسخر نفسها لعمالها وتتفهمهم بعمق، الأمر الذي يمكنها من أن تقدم لهم قيمة إضافية متميزة وخاصة من حيث الجودة. والاستراتيجية هي منهج للتخطيط المتكامل تتضمن العديد من الإجراءات التي تحتاجها المنظمات بشكل عام سواء أكانت منظمات تربوية أو اقتصادية في سبيل تحقيق التنمية البشرية بهدف الانتقال من الواقع إلى المستوى المأمول، كما تعد الاستراتيجية الرؤية للعمل في المنظمات وهي الطريقة الشاملة التي يتم اختيارها لتحقيق الأهداف على المدى البعيد بحيث تشمل كل الاعتبارات الزمانية والمكانية والمادية والبشرية (الحبوب، 2015).

وبالاعتماد على ما سبق ترى الباحثة بأن الاستراتيجية هي خطة طويلة المدى يتم استخدامها لتحقيق التكامل بين الأهداف الرئيسية للمدرسة والمتمثلة في احتواء طلبة صعوبات التعلم، وبين مجموعة السياسات وسلسلة التصرفات التي يزمع اتخاذها لإنجاز هذه الأهداف، في كلّ متماسك، والتي تخلص درجة من التطابق بين رسالة المدرسة وأهدافها، وبين هذه الرسالة والبيئة المدرسية بصورة

فعالة وبكفاءة وجودة عالية، وهذه الاستراتيجية يتم بناؤها من خلال تشخيص البيئة الداخلية والمتمثلة في نقاط القوة والضعف، والبيئة الخارجية والمتمثلة في الفرص المتاحة والتحديات.

ومن هنا قامت الباحثة ببناء استراتيجية من خلال إعداد خطوات مدروسة لتطوير وتنمية أدوار مديري المدارس العادية العربية داخل الخط الأخضر لملاءمة المناخ التعليمي بهدف احتواء طلبة صعوبات التعلم، وقد تكونت هذه الاستراتيجية من مجموعة من المراحل وهي كالتالي:

أولاً: التخطيط الاستراتيجي

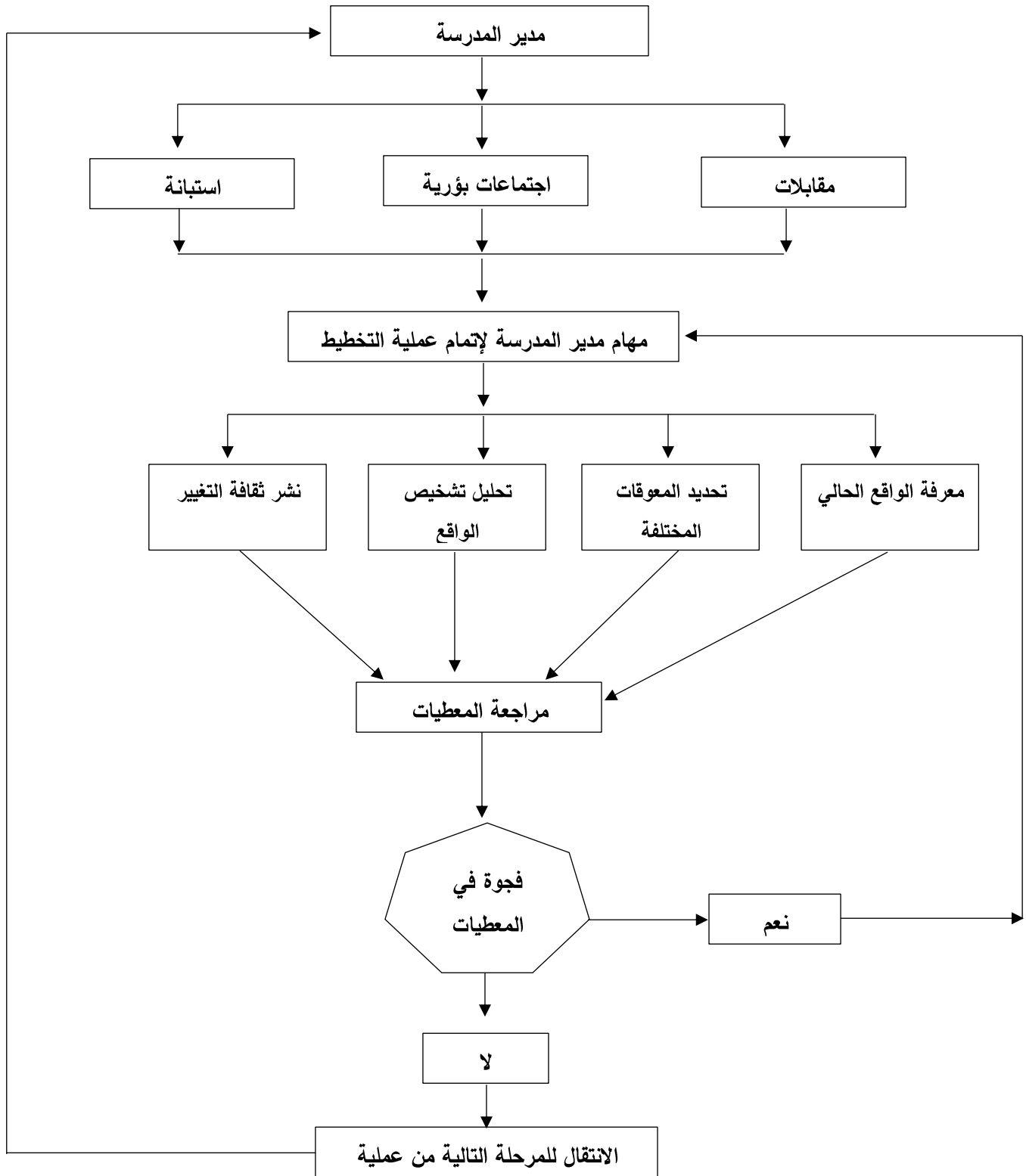
يبدأ التخطيط الاستراتيجي الذي يؤتي ثماره بإعداد فاعل للتخطيط، فهو يساعد في كافة الخطوات المعتمدة عليه والتي تلي التخطيط تسير بسلاسة ويسر، لهذا تعد هذه المرحلة من المراحل الحاسمة لنجاح التعامل مع التخطيط الاستراتيجي، لكونها تعمل على تعزيز الرغبة لدى مديري المدارس في التخطيط الاستراتيجي، وتطوير الالتزام لديهم، وتزويد من ثقافتهم ومعرفتهم بشأن هذا الأمر.

ويتم التخطيط الاستراتيجي لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم في المدارس العادية العربية داخل الخط الأخضر بإعداد فاعل للتخطيط من خلال استخدام العمليات الإدارية التي يقوم بها مديري المدارس والتي تتمثل في بناء رسالة ورؤية واضحة، وإيجاد فلسفة مستقبلية مدروسة عند تحديد أهداف المدرسة الاستراتيجية، والكشف عن المعوقات وآلية الحد منها، ومن المهم امتلاكهم قاعدة بيانات تتضمن معلومات وافية حول المدرسة وإمكانية احتوائها للطلبة ذوي صعوبات التعلم والمشكلات التي قد تواجههم بموضوعية وشفافية، والخدمات التي تعمل المدرسة على تقديمها، وسرعتها في الاستجابة للمتغيرات والتطورات والمتطلبات ذات العلاقة بملاءمة المناخ التعليمي والاحتواء من خلال إيجاد نظم واضحة، وإشراك المعلمين وأولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي في عملية صناعة ووضع الأهداف.

وتركز مرحلة التخطيط على معيار الجودة والتعليم من خلال حرص مديري المدارس العادية العربية على متابعة كل ما هو جديد، وتنفيذ برامج تبادل للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والمعلمين، والعمل على توعية المعلمين بواجباتهم اتجاه الطلبة، وحثهم على العمل بأسلوب فرق العمل، ومتابعة التطورات ذات العلاقة باستخدام الأساليب وطرائق التعليم، كما يجب أن يحرص مديري المدارس على التحسين المستمر لمهارات التدريس للمعلمين (التربية العادية والتربية الخاصة)، وأساليبه وطرائقه، ووضع خطط وتطويرها وتوفيرها للمعلمين وأولياء الأمور لمواجهة أية معوقات، وكذلك العمل على الكشف عن احتياجات طلبة صعوبات التعلم والعمل على تلبيتها، والعمل على إجراء تقييم دوري لعملية التعليم والتعلم لمعرفة مدى نجاح عملية احتواء طلبة التربية الخاصة بما فيهم طلبة صعوبات التعلم.

ومن المهم كذلك العمل على دعم البنية التحتية للمدارس العادية من خلال توفيرها لغرف المصادر التي تحتوي على كافة الوسائل التعليمية بما فيها الوسائل التكنولوجية والتي تفي باحتياجات العملية التعليمية واللازمة لتعليم طلبة صعوبات التعلم، بالإضافة إلى التحاق مديري المدارس العادية ومعلميها لدورات وبرامج تدريبية وتأهيلية مستمرة بغرض رفع كفاءة الأداء لديهم.

وأيضاً تركز مرحلة التخطيط على معيار الإسهامات الاجتماعية من خلال حرص المدارس العادية العربية في الداخل الفلسطيني على التنسيق والتعاون مع المؤسسات والجمعيات المجتمعية، والتعامل مع مقترحاتهم المتعلقة بملاءمة المناخ التعليمي واحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم، وربط مخرجات التعليم باحتياجات تأهيلهم، وكذلك التنسيق مع قطاعات الأعمال الخاصة لتوفير الاحتياجات المتعلقة بملاءمة المناخ التعليمي، والبحث عن جهات داعمة من خارج البلاد كعمل توأمة مع مدارس عملت على ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك للاستفادة من خبراتهم في هذا المجال، والتواصل مع مؤسسات داعمة مادياً للمدارس التي تسعى لاحتواء طلبة التربية الخاصة.



شكل (1.4): يوضح مرحلة التخطيط للتخطيط

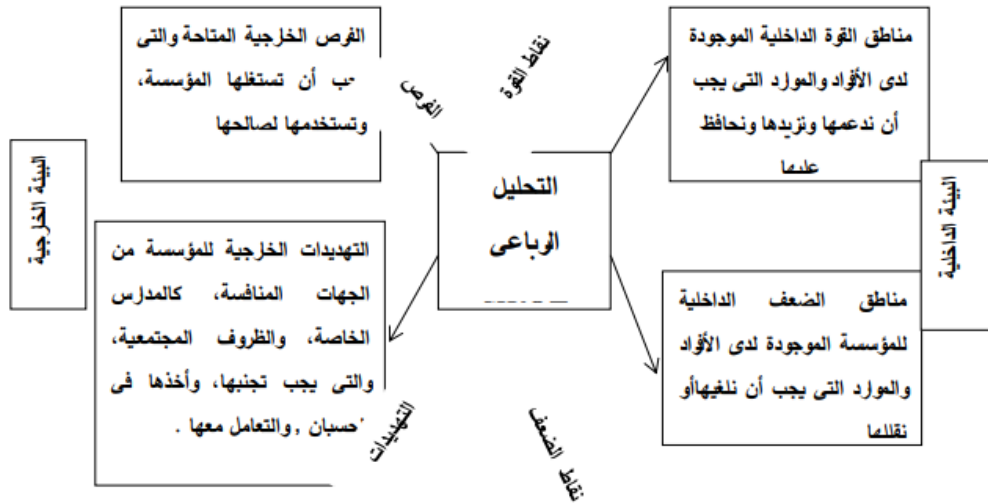
ثانياً: تحليل الأبعاد البيئية

يمكن اعتماد أنموذج (SWOT) لتحليل الأبعاد البيئية، فهو يعتبر من النماذج البسيطة التي تسهل على مديري المدارس فهمها بكل سهولة ويسر، وكذلك هي من أكثر النماذج استخداماً في التشخيص التنظيمي، وخاصة للمؤسسات التي تسعى إلى تحسين وتطوير أدائها المؤسسي. وعرفه الكرخي (2014: 201) "أسلوب تحليلي يساعد المؤسسة في تعرف نقاط القوة الموجودة فيها، ونقاط الضعف، وكذلك تعرف الفرص والتهديدات التي تواجهها".

ويعد أول من أشار إليه "ألبرت هامفري Alibert Humphrey" من جامعة ستانفورد في بحوثه في عقدي الستينات والسبعينات من القرن المنصرم، مستخدماً بيانات (500) شركة، وكان يسمى (SWFT) عندما كان يحاول معرفة أسباب فشل الشركات في تحقيق استراتيجياتها طويلة المدى، حيث أن (F) تشير إلى الفشل. ثم جاء العالمان: أوريك، وأور، وأقاما أركان التحليل الرباعي، وتمثل تلك الحروف ما يأتي: (عبد الله، 2021)

- حيث تشير "S" إلى نقاط القوة Strengths، وتعني إيجابيات المؤسسة والداعمة لتحقيق أهدافها.
- وتشير "W" إلى نقاط الضعف Weaknesses، وتعني نقاط ضعف المؤسسة والتي تعوقها عن تحقيق أهدافها.
- وتشير "O" إلى الفرص Opportunities، وتعني ما يحيط بالمؤسسة من أمور إيجابية داعمة لتحقيق أهدافها.
- وتشير "T" إلى التهديدات Threats، وتعني ما يحيط بالمؤسسة من سلبيات تعوقها عن تحقيق أهدافها.

ويشار أن أنموذج (SWOT) يعد ركناً رصيناً في عمليات التخطيط؛ فيعتمد إلى جمع بيانات ومعلومات عن الواقع الحالي من مجموعة مصادر، ويعتمد كذلك إلى معرفة أربعة أمور رئيسية؛ هي: نقاط قوة البيئة الداخلية، ونقاط ضعفها، وفرص البيئة الخارجية، وتهديداتها، فمن خلال معرف نقاط القوة تستطيع المدرسة استثمار الفرص لمعالجة نقاط الضعف، والتخفيف من أثر التهديدات، أو القضاء عليها. ويوضح الشكل (2.4) أركان نموذج التحليل الرباعي (SWOT analysis):



الشكل (2.4) أركان نموذج التحليل الرباعي SWOT analysis

(عبد الله، 2021)

وبحسب النتائج التي استخلصتها الباحثة من استجابات أفراد عينة الدراسة، فإنها يمكن أن تحصر بعضاً من نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي تواجه مدارس التعليم العادي العربية في الداخل الفلسطيني، وهي تتمثل في الآتي:

• نقاط القوة:

هناك مجموعة من نقاط القوة يمكن أخذها بعين الاعتبار والتي تتمثل في توجه مديري المدارس العادية العربية نحو التعامل مع المعوقات التي تواجههم عند ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى حثهم لمعلميهم لأخذ دورات تدريبية ذات علاقة بالاحتواء، كذلك سعيها لتوفير الوسائل التعليمية التي تفيد عملية الاحتواء، وتوجيههم لمعلميهم في كيفية التعامل مع طلبة صعوبات التعلم، وقدرتهم على إعداد الخطط قبيل البدء بعملية ملائمة المناخ التعليمي للاحتواء.

• نقاط الضعف:

هناك مجموعة من نقاط الضعف التي يعاني منها مديري المدارس العادية العربية لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند وضع ورسم الخطط الاستراتيجية، وهي تتمثل في تدني مستوى خبرة مديري المدارس في التعامل مع طلبة صعوبات التعلم ومعرفة خصائصهم واحتياجاتهم، ومستوى قدراتهم للتعامل مع أولياء الأمور وحثهم على التعاون مع المدرسة لتحسين ملائمة المناخ التعليمي وإنجاح عملية احتواء طلبة صعوبات التعلم، وكذلك تدني مستوى قدرتهم لإيجاد الأساليب المناسبة والطرق

التي تحت المجتمع المحلي للتعاون مع مدارس التربية العادية لملاءمة المناخ التعليمي، وأيضاً تدني مستوى استغلالهم للفرص المتاحة في المجتمع المحلي في عملية ملائمة المناخ التعليمي.

• الفرص:

هناك العديد من الفرص التي من الممكن استغلالها من قبل مديري المدارس العادية يمكن أن تساعد وتحسن ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم، ومن أهمها وجود بعض المؤسسات التابعة لدول مانحة قد تساعد في دعم المدارس العربية لأجل ملائمة المناخ التعليمي، وإمكانية طلب المساعدة من رجال الأعمال وأصحاب رؤوس الأموال في المجتمع العربي، وإمكانية تطوير ثقافة المجتمع وخاصة بأن المجتمع العربي هو مجتمع متعلم لكن بحاجة إلى تطوير ثقافته فيما يخص الاحتواء، ووجود مراكز التأهيل المهني، ومراكز التأهيل الاجتماعي، وجمعيات ومؤسسات تعنى بتطوير تعنى بتنمية طلبة التربية الخاصة التي يمكنها تقديم المساعدة لمدارس الدمج.

• التهديدات:

هناك مجموعة من التهديدات التي قد تعرقل عملية ملائمة المناخ التعليمي بهدف احتواء طلبة صعوبات التعلم، وتتمثل في المعوقات:

- الاقتصادية: متعلقة بالدعم المالي للمدرسة إن كان من الجهات الحكومية كوزارة المعارف أو من جهات غير حكومية كالمؤسسات الخاصة التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة أو منح وتبرعات من المجتمع المحلي.

- السياسية: وتتمثل في التمييز العنصري بين المدارس العربية والمدارس اليهودية، وتوفير مشرفين ومتخصصين عرب، ووجود عراقيل متعلقة بتوظيف ذوي الكفاءة والخبرة.

- الاجتماعية: وجود اتجاهات سلبية اتجاه ذوي التربية الخاصة من قبل بعض المعلمين، وكذلك أولياء الأمور، ورفض أولياء الأمور لدمجهم في أبنائهم من طلبة التربية العادية، وجود سلوكيات التنمر والسلوكيات السلبية من الطلبة تجاه طلبة ذوي التربية الخاصة بما فيهم طلبة صعوبات التعلم.

- الثقافية: وجود اتجاهات سلبية لدى المجتمع المحلي نحو احتواء طلبة التربية الخاصة، وتدني مستوى الشراكة المجتمعية مع المدرسة لتحسين المناخ التعليمي، والاعتقاد بأن من يتحمل مسؤولية احتواء طلبة التربية الخاصة هو فقط مدير المدرسة وهو الذي يقع على عاتقيه نجاح أو فشل الاحتواء وليس أحد آخر.

ويوضح الشكل (3.4) ملخصاً لما تم التوصل إليه من نتائج تحليل (SWOT):

نقاط القوة	نقاط الضعف	البيئة الداخلية للمدرسة
• توجه مديري المدارس العادية العربية نحو التعامل مع المعوقات التي تواجههم. • حث المعلمين لأخذ دورات تدريبية ذات علاقة بالاحتواء. • توفير الوسائل التعليمية المناسبة. • إعداد الخطط قبيل البدء بعملية ملائمة المناخ التعليمي للاحتواء.	• تدني خبرة مديري المدارس في التعامل مع طلبة صعوبات التعلم. • تدني في التعامل مع أولياء الأمور. • تدني مستوى التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور. • تدني مستوى استغلالهم للفرص المتاحة في المجتمع المحلي في عملية ملائمة المناخ التعليمي.	
الفرص المتاحة	التحديات	البيئة الخارجية للمدرسة
• وجود مؤسسات تدعم المدارس العربية لأجل ملائمة المناخ التعليمي. • إمكانية طلب المساعدة من رجال الأعمال وأصحاب رؤوس الأموال في المجتمع العربي. • إمكانية تطوير ثقافة المجتمع. • وجود مراكز التأهيل المهني والاجتماعي.	• اقتصادية. • سياسية. • اجتماعية. • ثقافية.	

الشكل (3.4) ملخص نتائج تحليل (SWOT)

ثالثاً: وضع رؤية استراتيجية

يشتمل وضع رؤية استراتيجية على مجموعة من العناصر، ويمكن تلخيصها في الآتي:

أ) الفلسفة

لا شك أن هناك مخاطر ومعوقات وتكاليف لأي برنامج عمل، لكن هذا يعتبر أقل بكثير من تلك الناتجة عن التقاعس عن الأداء والعمل، ولأن رعاية الطلبة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، ولأنه ينبغي أن تتاح لهم الفرصة لتطوير قدراتهم وتنميتها، فإنه من واجب مديري المدارس التي تسعى للاحتواء طلبة التربية الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم أن يعملوا على ملائمة المناخ التعليمي بجودة عالية.

إن جميع الطلبة لهم الحق في تنمية مهاراتهم وقدراتهم الكامنة، واعترافاً بهذا الحق فإن المدارس العادية الساعية نحو احتواء طلبة صعوبات التعلم ملزمة بمساعدة هذه الفئة على تطوير وتنمية قدراتهم من خلال توفير الفرص التعليمية المناسبة، والنظر في تصميمها، فهؤلاء الطلبة وغيرهم من طلبة التربية الخاصة وحتى العاديين يشكلون مورداً بشرياً قيماً لا غنى عنه، وهم قادرون على الإسهام المتميز في المجتمع، ولذلك فإنه من واجب مديري المدارس العادية توفير برامج تعليمية وفرص عادلة للطلبة من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة والبرامج والمناهج التعليمية التي تلائم احتياجاتهم.

(ب) المبادئ العامة

إن بناء استراتيجية لملاءمة المناخ التعليمي بهدف احتواء طلبة صعوبات التعلم يجب أن يستند إلى مجموعة من المبادئ والتي تتمثل في الآتي:

1. جميع الطلبة متساوون في الحق في الالتحاق بالبرامج التعليمية التي تلبي احتياجاتهم التعليمية وقدراتهم الخاصة.
2. إن الاعتماد على نمط واحد من أنماط التعليم لا يمكنه أن يلبي احتياجات جميع الطلبة.
3. يستند تعليم طلبة صعوبات التعلم إلى الوسائل والأساليب والطرائق التعليمية والمهارات التي تواكب القرن الحادي والعشرين، وإلى التقييم والتطوير المستمر.
4. إن الشراكة المجتمعية والمسؤوليات المشتركة بين المدرسة وأولياء أمور الطلبة والمؤسسات التربوية وغير التربوية يمكنها أن تدعم العملية التعليمية وملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم.

(ت) الرؤية

عند وضع الرؤية من الواجب على مديري المدارس العادية العربية معرفة أهمية الوعي بالمجتمع وفلسفته ومبادئه وتوجهاته، وبين النظم التعليمية الداخلية والخارجية معاً، فالرؤية تزود القائمين على التخطيط من مديرين ومعلمين بالتسهيلات والنتائج، وتزودهم بالآلية التي يمكنهم من خلالها تحديد المطلوب للوصول إليه من نتائج، ومثال على ذلك: تسعى المدرسة لإتاحة التعليم لجميع الطلبة بجودة شاملة وباستخدام التكنولوجيا الحديثة في ظل اللامركزية وفي ضوء قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء.

ث) الرسالة

تؤكد الرسالة على وحدة الهدف لجميع المديرين والمعلمين في المدارس العادية العربية، وتوفر أساساً لتخصيص موارد المدرسة، وترسي المناخ العام لها، وتسهل ترجمة الأهداف إلى هيكل يتضمن تخصيص المهام لكل فرد فيها.

وترى الباحثة بأن المدارس موضع الدراسة تتمثل في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم من أجل إظهار قدراتهم وتنميتها عن طريق توفير الخبرة المهنية والموارد اللازمة، وبالتالي تمكين كل طالب من المعارف والمهارات اللازمة ليكون متعلماً مدى الحياة، وعضواً منتجاً يقدم إسهامات قيمة، ويستطيع أن يتحمل مسؤولية نفسه.

وبالتالي فإن المدرسة من الواجب أن تتخلص رسالتها في تقديم تعليم ذو جودة عالية في بيئة ديناميكية داعمة، وتطوير المعارف والمهارات والاستعدادات اللازمة لتمكين ذوي صعوبات التعلم من إتقان كافة المهارات المتنوعة بحيث يواكب تطورات العالم المتغير.

ج) الأهداف الاستراتيجية

يساعد وضع الأهداف في تحويل الرؤية الاستراتيجية ورسالة المدرسة إلى مستويات مرغوبة للأداء وتحويل الطموحات إلى واقع مرغوب، وتبرز أهمية الأهداف في كونها معياراً لاتخاذ القرارات، وهي وسيلة للمفاضلة بين الاستراتيجيات البديلة. ويمكن إيجاز أهم الأهداف التي من الواجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند ملائمة المناخ التعليمي وتنفيذ قانون التعليم لعام 2019 المتعلق بالاحتواء بالآتي:

1. جعل خدمات تعليم ذوي صعوبات التعلم جزء لا يتجزأ من أهداف المدرسة.
2. تقييم وتشخيص قدرات طلبة صعوبات التعلم المراد احتواءهم في مدارس التعليم العادي العربية وذلك لمعرفة مواطن قوتهم والمهارات التي يحتاجون إلى تطويرها وعلاجها، ولتحديد طبيعة البرامج العلاجية والاحتياجات التي من الواجب توفيرها لهم.
3. ملائمة المناخ التعليمي بتهيئة البيئة المدرسية التي تساعد على تنمية مهارات واحتياجات طلبة صعوبات التعلم، من خلال توفير أحدث التقنيات والأجهزة والمواد والمصادر التي تدعم تعليم وتعلم ذوي صعوبات التعلم.
4. ملائمة المناهج التعليمية وطرائق التدريس المتميزة من أجل تطوير مهارات وأداء طلبة صعوبات التعلم ومستواهم الأكاديمية.

5. بناء وتوفير أنشطة مساندة خاصة بطلبة ذوي صعوبات التعلم تهدف إلى بناء شخصياتهم، وقدراتهم، وتطلق إبداعهم، وتنمي مهاراتهم، وتعزز من قدرتهم على التعبير العقلي والاجتماعي والثقافي والبدني.

6. تدعيم الاحتياجات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

7. حماية طلبة صعوبات التعلم من التسرب المدرسي أو التنازل.

8. توفير التطوير المهني الشامل للمعلمين ومساعدتهم على تلبية احتياجات طلبة صعوبات التعلم.

9. توفير برامج وأساليب تقييمية لمعرفة مدى تقدم طلبة صعوبات التعلم في العديد من المجالات السلوكية والعاطفية والاجتماعية والذهنية والحركية والأكاديمية بشكل مرحلي وفصلي.

ح) خطة العمل

وجود خطة عمل مكتوبة تساعد مديري المدارس العادية العربية في الداخل الفلسطيني ومعلميها على تحقيق الالتزام، وكذلك تقديم ميكانيكية لقياس النجاح والتقدم في تحقيق الأهداف المخطط لها، والأفكار التي تم الاعتماد عليها والتي من شأنها ملائمة المناخ التعليمي بما يحقق تطبيق قانون التعليم 2019 المتعلق باحتواء طلبة التربية الخاصة بما فيهم طلبة صعوبات التعلم.

هذا بالإضافة إلى ضرورة رسم خريطة يمكنها تحديد اتجاه الاستراتيجية، وتوضح جميع التصورات الفكرية اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة فتكون كأساس نظري يمكن لمديري المدارس الاعتماد عليه في وضع الخطط الاستراتيجية وبالتالي ترجمتها إلى واقع عملي وتحديد كيفية ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم في ضوء تطبيق قانون التعليم 2019.

رابعاً: وضع برامج وتنفيذها

تعد هذه المرحلة ذات أهمية كبيرة بعد وضع الخطط الاستراتيجية، لكونها قادرة على بلورة ما تسعى المدارس العادية لتحقيقه على أرض الواقع. فتصميم هذه البرامج تعنى في مساعدة مديري المدارس على ملائمة المناخ التعليمي وتطويره وتنميته بما يتوافق مع احتياجات طلبة صعوبات التعلم، فهذه البرامج تعمل على تقديم معلومات وافية عن الخدمات والبرامج التي من الواجب أن تتضمن عملية ملائمة المناخ التعليمي والتي على مديري المدارس توفيرها لاحتواء طلبة صعوبات التعلم ضمن قاعدة بيانات مصممة لهذا الغرض، وبرامج تعنى بتطوير خبرات مديري المدارس ومعلميهم، والكشف عن المعوقات التي قد تواجههم، والمشكلات التي قد تحدث خلال مرحلة ملائمة المناخ

التعليمي أو مرحلة احتواء طلبة صعوبات التعلم والعمل على حلها حال وقوعها، وبرامج تقوم على تدعيم إشراك المعلمين في عملية صناعة القرارات المتعلقة بملاءمة المناخ التعليمي، وبرامج تدرب المديرين على الاستجابة بسرعة للطلبات واحتياجات طلبة صعوبات التعلم من خلال وجود نظم واضحة للتواصل.

ومن للمهم كذلك وجود برامج توجيه وإرشاد لطلبة صعوبات التعلم، لكونها تساعد على التكيف مع حقائق عالمهم الخارجي التي تكون محبطة لهم في بعض الأحيان، وتعزيز مكونات عالمهم الداخلي والمتمثل في قدراتهم وحاجاتهم وميولهم وقيمهم واتجاهاتهم. ومن المهم أن تسهم هذه البرامج في تحقيق نمو طلبة صعوبات التعلم الاجتماعي والانفعالي.

وكذلك توفير برامج تعنى بتوثيق العلاقة بين أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم والمدارس التي يتعلمون فيها لمتابعة إنجازاتهم وتقديمهم الدراسي، وكذلك سبل دعمهم لأبنائهم في المنزل، وتبصيرهم بدورهم في رعاية استعدادات أبنائهم وحاجاتهم ومتطلبات نموهم.

خامساً: برنامج تصميم المنهاج وطرائق التدريس

إن تصميم مناهج تعليمية وطرق تدريس تعليمية تواكب العصر الحديث يعتبر عنصراً مهماً للخطط التدريسية المتعلقة باحتواء طلبة صعوبات التعلم. فالمناهج التعليمية العادية غير ملائمة في غالبها لطلبة صعوبات التعلم، وينبغي أن تستند المناهج وطرائق التدريس إلى الخصائص النموذجية لتعلمهم، والتي تشير إلى قدرتهم على التعلم بسرعة أكبر، وقدرتهم على حل المشكلات بسهولة أكبر، واكتساب المهارات المختلفة والمتنوعة.

ومن الواجب أخذ مجموعة من المبادئ لتنفيذ تصميم المناهج وطرائق التدريس، وتتمثل في أن تكون المناهج وطرائق التدريس المعدة لطلبة صعوبات التعلم ضمن المراحل الدراسية وعبرها، ويجب أن تعديل المناهج التعليمية بما يتوافق مع مستوى الطلبة، وتكييف طرائق التدريس أو استبدالها بحيث تلبي كافة احتياجات الطلبة الفردية.

وأن تكون المناهج التعليمية قادرة على تنمية المهارات المختلفة اللغوية والتواصلية، والمعرفية، والحركية، والاجتماعية، والانفعالية، ويمكن ربطها بالنشاطات الحياتية لطلبة صعوبات التعلم. ومن المهم أيضاً أن تكون طريقة تنفيذ المناهج والتقدم بها مرنة، بما يتناسب وقدرات الطلبة واحتياجاتهم وسرعة تعلمهم، وأن يكون هناك ملاءمة مستمرة للمنهاج وطرائق التدريس بحيث تلبي احتياجات الطلبة الفردية والجماعية.

ويمكن تصميم المناهج التعليمية وطرائق التدريس الخاصة بذوي صعوبات التعلم من خلال تشكيل لجنة تحوي على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وقادرين على بناء مناهج

وطرائق تدريس بحيث يستطيعوا بناء كافة الإجراءات ذات العلاقة بهذا المجال، ومن المهم توفير برامج مصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات الفردية لطلبة ذوي صعوبات التعلم، والعمل على تعديل البيئة التعليمية بحيث يمكنهم التقدم حسب سرعتهم في التعلم، ومن الضروري ضمان توفير قدر كافٍ ومنسب من الموارد البشرية والمالية والمادية من أجل التعليم الخاص لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

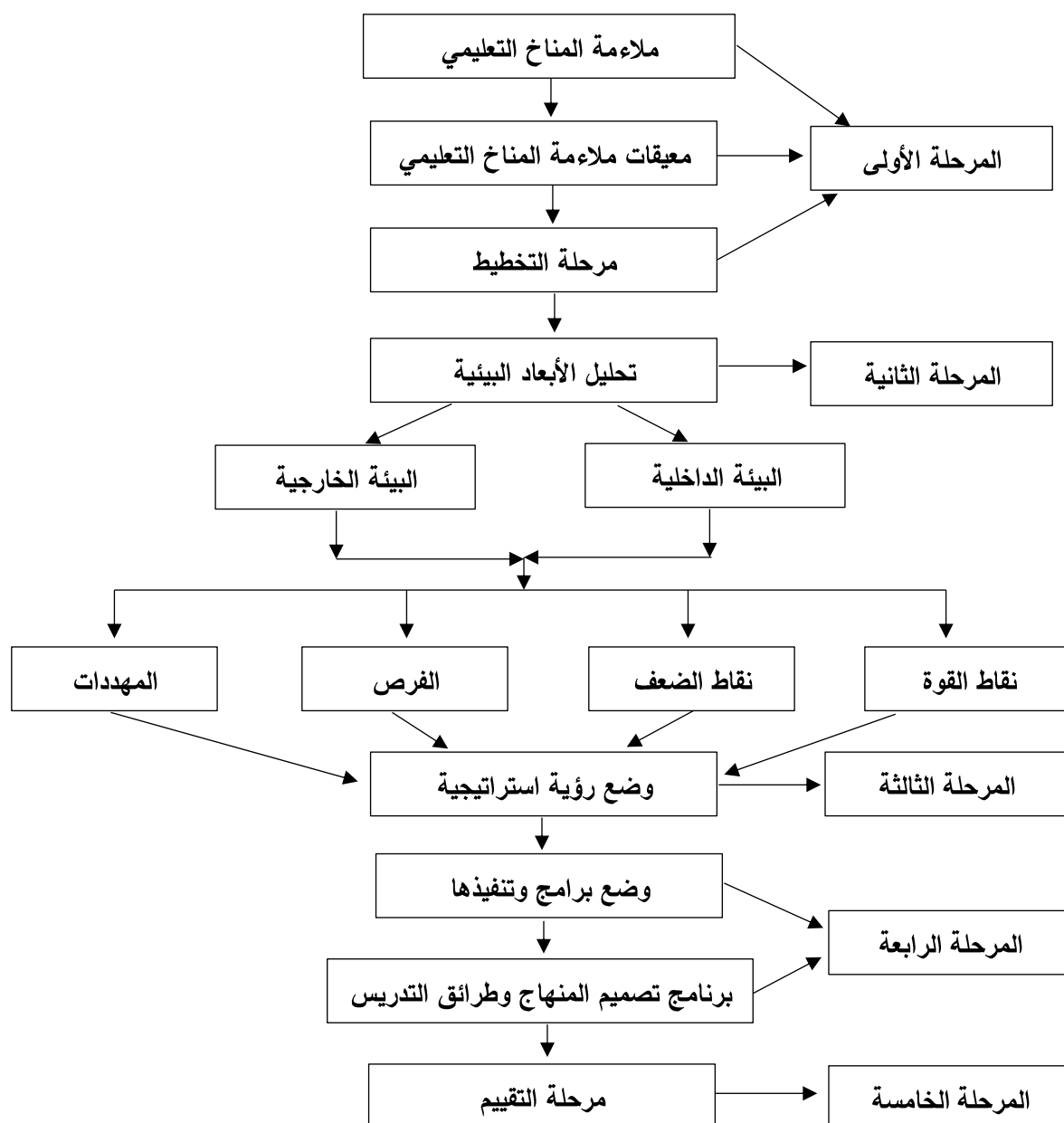
سادساً: مرحلة التقييم

يتم الكشف عن فاعلية الاستراتيجية التي يتم بناؤها والمتعلقة بملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم تطبيق قانون التعليم 2019 من خلال قياس مدى قدرتها على معرفة دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي، ودرجة نجاح الاستراتيجية في تطوير أدوارهم وقدرتهم على ملاءمة المناخ التعليمي.

ويمكن تقييم فاعلية الاستراتيجية من خلال تقييم درجة فاعلية الاستراتيجية في تطوير ملاءمة المناخ التعليمي ومساعدة مديري المدارس العادية على ذلك وقدرتهم على تحديد احتياجاتها وانسجامها مع أهداف وطموحات طلبتها.

ومن المهم جداً أن يعتمد التقويم على مجموعة من المبادئ والتي تتمثل في أن يكون التقييم هادفاً، وأن يجري بصورة منتظمة، وأن يكون فاعلاً وأخلاقياً، وينفذ بشكل صحيح، ومن المهم أن تكون أدوات جمع البيانات صادقة وموثوقاً بها للغرض الذي وضعت من أجله، ومن الواجب أن تظهر تلك المعلومات التي جمعت مواطن القوة والضعف الموجودة في الخطط المتخذة لتنفيذ الاستراتيجيات المساهمة في ملاءمة المناخ التعليمي، وأن يتضمن وثيقة برنامج تعليم ذوي صعوبات التعلم خطة مكتوبة للتقييم، ويجب أن تكون نتائج التقييم متاحة عندما تتم مخاطبة الأطراف المعنية.

وفي ضوء تقديم المقترحات الاستراتيجية في مراحلها السابقة الذكر، يمكن تقديم تصور شامل يتضمن جميع عناصر الاستراتيجية والتي تتكون من: دعم تعليم طلبة صعوبات التعلم وطلبة التربية العادية، ودعم مدير المدرسة للمعلمين، ودوره في ملاءمة المناهج التعليمية وطرائق التدريس، ودوره في دعم البنية التحتية وتهيئة البناء المدرسي، وتعاونه مع أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي.



شكل (4.4): الاستراتيجية المقترحة لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

يتناول الفصل الحالي مناقشة لنتائج أداتي الدراسة الاستبانة والمقابلة، التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة التي تسعى إلى تحقيق هدف الدراسة "معرفة دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجيات عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء"، كذلك يتضمن الفصل أبرز التوصيات التي ارتأتها الباحثة.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

والذي نصه: "ما دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟" أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم ومن جهة نظرهم أنفسهم جاء بدرجة كبيرة. اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة عماش (2021)، ودراسة العظامات (2020)، ودراسة ملحم (2020) والتي أظهرت بأن مستوى دور مديري المدارس كان بدرجة كبيرة. فيما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة عراقي (2020) والتي أظهرت أن دور مديري المدارس كان بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه بدارنة وعشور (Badarna & Ashour, 2016) بأن مدير المدرسة يلعب دوراً بارزاً في تطوير المناخ التعليمي، كذلك اتفقت مع ما أشارت إليه حشايسة (2016) بأن لمدير المدرسة دوراً هاماً في تهيئة وتطوير المناخ التعليمي لاحتواء طلبة التربية الخاصة، بما فيهم طلبة صعوبات التعلم، حيث أن مدير المدرسة يقع عليه العبء الأكبر في هذا المجال، فهو عليه اتخاذ كافة القرارات المتعلقة بتطوير المناخ من حيث تهيئة البيئة المدرسية، واستقطاب الكوادر المؤهلة وتطويرها، والإشراف على الخطط، والتواصل مع أولياء الأمور، وإيجاد الحلول للمشكلات التي قد تعرقل عملية تطوير المناخ التعليمي.

إن مديري المدارس في مناطق الداخل الفلسطيني يلتزمون غالباً بما تفرضه وزارة المعارف ولذلك ومن تحقيق صورة متميزة من عملية ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم

فإنهم يؤدون أدوراً مهمة جداً بحيث تمكنهم من تذليل العقبات والصعوبات التي قد تحول دون حدوث التغيير المطلوب، فهم يسعون إلى توفير المصادر اللازمة لتعليم طلبة صعوبات التعلم بما يتيح لهم الإمكانيات المتوفرة لديهم، ويسعون إلى تطوير الكفايات المهنية للكادر التعليمي، ويعملون على توزيع الأدوار على المعلمين في المدرسة بطرق مناسبة وقيادتهم بهدف تطوير رؤى تربوية متقدمة وهذا ما أشارت إليه كل من عماش (2021) وملحم (2020).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يدركون أهمية تهيئة البيئة المدرسية، وتكاملية الدور الذي تؤديه البيئة المعدة بشكل سليم في احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم بل وذوي الاحتياجات الخاصة جميعاً، وبالتالي فهم يبذلون قصارى جهدهم في تهيئة البيئة المدرسية وتحسينها بهدف احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم على أكمل وجه، والعمل على تقديم كافة الاحتياجات اللازمة للمساعدة في دمجهم واحتوائهم في مدارس التعليم العام، وهم يعتبرون كذلك أن الاهتمام بالمعلمين وتقديم المساعدة لهم وحثهم على أخذ الدورات التدريبية وغيرها، والعمل على تعزيزهم ومساعدتهم في توفير أفضل الاحتياجات المناسبة لتحسين طرق التدريس وتطوير المنهاج بحيث يلاءم احتياجات طلبة صعوبات التعلم هي من أوليات مديري المدارس واعتبارها جميعاً من وسائل تحسين البيئة المدرسية وملاءمتها من أجل احتواء طلبة صعوبات التعلم وغيرهم من طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفيما يتعلق بمحاور السؤال الأول فجاء في المرتبة الأولى محور "دور المدير مع تهيئة البناء المدرسي"، وتعزو الباحثة ذلك إلى مدى إدراك مديري المدارس للعلاقة التي تربط بين تهيئة البناء المدرسي ونجاح عملية احتواء طلبة صعوبات التعلم، لذلك فهم على دراية تامة بأهمية تهيئة البيئة المدرسية والاهتمام بها بشكل كبير من حيث اختيار الصف المناسب والملائم في المدرسة ليكون غرفة مصادر ومراعاة احتوائها على كافة الوسائل المساعدة في تعليم ذوي صعوبات التعلم، وكذلك العمل على تدريس الطلبة العاديين وتأهيلهم على احترام الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتوعيتهم بأهمية الدمج الشامل، وكذلك العمل على توفير كافة التجهيزات المدرسية اللازمة للعملية التعليمية التعليمية المتعلقة بطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وجاء في المرتبة الثانية محور "دور المدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم"، وتعزو الباحثة ذلك إلى إدراك مديري المدرسة لأهمية الاهتمام بجميع الطلبة دون استثناء ومعرفة احتياجاتهم وحل المشكلات التي تواجههم بكافة الأساليب التربوية المتاحة، وبما يتلاءم والفروق الفردية بينهم، ومعرفتهم كذلك بأهمية تعزيز عنصر القيادة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات

تعلم، وأهمية بث القيم التربوية في نفوسهم الأمر الذي يسهم في تعزيز التعاون فيما بينهم وتقبل كل منهم للآخر، بل ومساعدة الطلبة لأنفسهم وتقبلهم لاندماج غير العاديين معهم من ذوي صعوبات التعلم وجميع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وجاء في المرتبة الثالثة محور "دور المدير مع المعلمين"، وتعزو الباحثة ذلك إلى مدى إدراك مديري المدارس العادية بأهمية دور المعلمين في عملية احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم، وأهمية إشراكهم في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة باحتواء ذوي صعوبات التعلم بل واحتواء ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وكذلك قناعة مديري المدارس بضرورة قيامه ببناء علاقات إيجابية مع جميع المعلمين بهدف إنجاح عملية احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم.

وجاء في المرتبة الأخيرة محور "دور المدير في المنهاج وطرق التدريس"، وتعزو الباحثة ذلك إلى لأن التعامل مع المنهاج وطرق التدريس غالباً متعلقة بالمعلمين أكثر من المديرين، فمدير المدرسة دوره يتسم بالأمور الإدارية والإشرافية والتوجيهية، وبالتالي يكون دوره يتمثل في تطوير ودعم الأساليب التي تلبي احتياجات تطوير المنهاج الدراسي وفق إمكانياته والإمكانيات المتاحة للمدرسة ومن خلال تعاونه مع معلم المادة، وربما يعود السبب في ذلك أيضاً إلى أن دوره يتمثل في تشجيع المعلمين على توظيف التقنيات التعليمية الحديثة في تنفيذ المنهاج الدراسي بحيث يلائم طلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك الاستماع إلى المعلمين وأخذ آرائهم فيما يخص الملاءمات المتعلقة بالمنهاج الدراسية وكذلك طرق التدريس، فعلاقة مديري المدارس غالباً لا تكون مباشرة مع المنهاج المدرسي، وطرق التدريس، وإنما تكون من خلال التوجيه، وتقديم الاقتراحات، والإرشاد، والتعاون مع المعلمين بشكل رئيس.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

والذي ينص: "ما دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟"

أظهرت نتائج السؤال الثاني أن دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم ومن جهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة.

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة عراقي (2020) والتي أظهرت أن دور مديري المدارس كان بدرجة متوسطة.

فيما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة عبابنة (2021)، ودراسة عماش (2021)، ودراسة ملحم (2020) والتي أظهرت بأن مستوى دور مديري المدارس كان بدرجة كبيرة.

إن تدني مستوى إتمام عملية ملاءمة المناخ التعليمي وإنجاحه بالشكل المطلوب قد يكون نتيجة محدودة بذل مديري المدارس الجهود اللازمة في العديد من المجالات؛ منها: سياسة المدرسة، وإعداد المعلمين، والتطوير المهني، والدعم المدرسي، والاتصال والتواصل مع أولياء أمور الطلبة وغيرها من المهام (Sider et al., 2021).

وترى ملحم (2020) بأن دور مديري المدارس لن يتحقق بالشكل المطلوب دون أن يسهم فيه جميع العاملين في المدرسة بالإضافة إلى تعاون المجتمع المحلي، بمن فيهم أولياء أمور الطلبة العاديين وطلبة التربية الخاصة، إذ لا يمكن لمدير المدرسة أن يحقق الأهداف المتعلقة بملاءمة المناخ التعليمي دون وجود الدعم الجماعي والمشاركة الفعالة لتطوير هذا المناخ من جميع جوانبه، هذا بالإضافة إلى أن مديري مدارس الداخل الفلسطيني لا يزالون بحاجة ماسة إلى التطوير لإظهار مقدرتهم الفاعلة في تهيئة المدارس من أجل عملية احتواء طلبة التربية الخاصة بما فيهم طلبة صعوبات التعلم وتقديم الخدمات لهم، وتصميم الخطط العلاجية والفردية اللازمة لهم، وتهيئة البيئة المدرسية بكافة جوانبها.

وتعزو الباحثة نتيجة هذا السؤال إلى أن المعلمين غالباً ينظرون إلى عملية الاحتواء بنظرة مختلفة عن المديرين الذين ينظرون إليها بصورة إدارية، في حين أن المعلمين ينظرون إلى ذلك بصورة عملية وواقعية، وربما يعود السبب في ذلك أيضاً إلى أن المعلمين يجدون أن عملية الاحتواء ليست بالعملية السهلة والتي تقوم على النظريات والتوجيه والإرشاد فقط، بل بحاجة إلى دعم مادي ومعنوي بشكل متساوٍ. وربما يعود السبب كذلك إلى كون المعلمين لا يشعرون بملاءمة المناخ بالشكل الحقيقي لهذه العملية من قبل مديريهم، وأن هناك أموراً قد أغفل المديرون عنها في عملية ملاءمة المناخ التعليمي كانشغالهم وتركيزهم في ملاءمة المناخ التعليمي الذي لا يحتاج إلى تكاليف مالية مرتفعة، أو تركيزهم على التخطيط والأعمال الإدارية أكثر من الجوانب المادية.

وقد جاء في المرتبة الأولى محور "تعامل مدير المدرسة مع الطلبة"، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين يرون أن الطلبة هم الأساس الذي تقوم عليه المدرسة، وهم الذين يتم تهيئة المدرسة وتوفير كافة الإمكانيات لأجلهم، سواء كانوا طلبة عاديين أم من ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، ولذلك فإنه من الطبيعي أن يولي مديرو المدارس الاهتمام بهم، فالاهتمام بالطلبة

يبقى الطلبة في حالة من التركيز، وكذلك يشعر الطلبة بأنهم ذو أهمية، الأمر الذي ينعكس على سلوكهم بشكل إيجابي.

وجاء في المرتبة الثانية المحور الثالث "توجيه مدير المدرسة للمعلمين"، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معلمي المدارس العادية يجدون بأن توجيه مديري المدارس لمعلميهم لا يزال دون الشكل المطلوب والذي يضمن ملاءمة مناخ تعليمي مناسب لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم، فتوجيه مديري المدارس للمعلمين نحو إيلاء أهمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، واتباع أساليب تربوية خاصة معهم كالتحفيز والتعزيز والتي من شأنها إبقاء طالب ذوي صعوبات التعلم ضمن الجو التعليمي المناسب وغرفة الصف، أو توجيه المعلم نحو إبراز السلوك الإيجابي للطالب أمام بقية زملائه، وتفعيل دور اللقاءات والاجتماعات الدورية مع المعلمين، ومشاركة المعلمين في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم مع طلبة التربية الخاصة ليس كما يرغب به المعلمون بحيث يضمن احتواء طلبة صعوبات التعلم أو حتى ذوي الاحتياجات الخاصة بالشكل المناسب.

وجاء في المرتبة الثالثة المحور الثاني "تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور"، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين غالباً هم من يتعاملون مع أولياء الأمور، فهم من يزودون أولياء الأمور بمصادر الخدمات والمعلومات ذات العلاقة بحالة الطالب من ذوي صعوبات التعلم وحتى الطالب العادي، وهم من يفعلون قنوات الاتصال المختلفة مع أولياء الأمور، وكذلك يوضحون لهم الاستراتيجيات المستخدمة في المدرسة لدعم الطالب والهدف منها، والأخصائي الاجتماعي المتواجد في المدرسة هو من يقع على عاتقه توضيح لولي الأمر الحالة والصعوبات التي يعاني منها طالب ذو صعوبات التعلم، وبالمشاركة مع المعلم يقدمون كافة المعلومات ذات العلاقة بأداء الطالب داخل المدرسة بشكل دوري، والأخصائي هو غالباً ما يقدم لطالب صعوبات التعلم وحتى الطالب العادي الدعم العاطفي والنفسي وكذلك بالنسبة لأولياء أمور طلبة التربية الخاصة بما فيهم طالب صعوبات التعلم.

وجاء في المرتبة الأخيرة المحور الرابع "تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي"، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي في كثير من القضايا والأمور وخاصة المتعلقة بطلبة التربية الخاصة بحاجة إلى موافقة خاصة من قبل وزارة المعارف والتنسيق معها، وذلك للحفاظ على المعلومات الشخصية المتعلقة بكل طالب باعتبارها معلومات خاصة وسرية.

وربما يعود كذلك إلى كون نشر الوعي بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة في المجتمع، والعمل على التعاون مع المجتمع المحلي لتحسين البيئة وغيرها من الأمور بحاجة إلى صرف ميزانية كبيرة، بالإضافة إلى وضع العديد من الخطط التي إما أن المدرسة قد تفتقر أو مديريها أو طاقمها التعليمي.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى عدم قدرة المجتمع المحلي على تأمين الدعم الكافي لمساعدة المدرسة في تلبية احتياجاتها ومن ذلك مثلاً تطوير وملاءمة المرافق العامة التي بحاجة إلى دراسة وميزانية قد لا توافق عليها المجالس البلدية أو الحكومة بشكل سريع، وخاصة أن المدارس العربية داخل الخط الأخضر "الداخل الفلسطيني" تعاني من قضايا التمييز العنصري لذلك تجد صعوبة في توفير احتياجاتها.

وتبين للباحثة من إجابة مديري المدارس على أداة الدراسة (الاستبانة) كانت بشكل مثالي جداً بحيث أظهروا النقاط الإيجابية لهم والمتعلقة بقدراتهم وإيمانهم بأهمية المناخ التعليمي، والمحاولة في إعطاء وتقديم صورة جيدة عن الإجراءات التي يتخذونها لملاءمة المناخ التعليمي. في حين تبين أن إجابات المعلمين على أداة الدراسة كانت أكثر موضوعية، فقد بينوا وجود ضعف في تعامل مديري المدارس العادية مع الطلبة، وتوجيهه للمعلمين، وتعامله مع أولياء الأمور، وتعاونهم مع المجتمع المحلي. وتستنتج الباحثة مما سبق بأن مديري المدارس تنقصهم الخبرة في كيفية تنمية المناخ التعليمي وتطويره بحيث يساهم في احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وطلبة التربية الخاصة بشكل عام، وهذا يمكن ملاحظته من خلال مقارنة نتائج الاستبانة المتعلقة بالمديرين ونتائج المقابلة.

وتعزو الباحثة بأن ظهور نتائج المديرين بدرجات كبيرة ربما تعود إلى كون مديري المدارس العادية العربية يحاولون إظهار النقاط الإيجابية لهم والمتعلقة بقدراتهم وإيمانهم بأهمية ملاءمة المناخ التعليمي والعمل على ذلك، والمحاولة في إعطاء صورة جيدة عن الإجراءات التي يتخذونها، وأن أي تقصير يعود إلى الظروف الخارجة عن إرادتهم والتي منها تدني مستوى دعم وزارة المعارف للمدارس العربية، وحاجة المعلمين - إن كانوا معلمي التربية العادية أو الخاصة - إلى التدريب وغيرها من المبررات التي أشارت إليها الدراسة، فهم حاولوا تبرير المعوقات التي تقف حائلاً أمام ملاءمة المناخ التعليمي بالشكل المطلوب لاحتواء طلبة صعوبات التعلم متغاضين عن أي تقصير في خبراتهم أو أدوارهم، في حين نجد أن استجابات المعلمين والظاهرة في نتائج الاستبانة أن هناك العديد من النقاط التي تحتاج إلى تطوير في دور مديري المدارس العادية العربية، الأمر الذي يشير إلى كون المعلمين كانوا ذو موضوعية أكثر من المثالية التي حاول تقديمها مديرو المدارس العادية العربية.

ومن نتائج الاستبانة ظهر للباحثة أن مديري المدارس تنقصهم الخبرة في بناء خطط واضحة تتوافق مع تحقيق قانون التعليم الخاص للعام 2019 باحتواء طلبة صعوبات التعلم. فعلى الرغم من أهمية التخطيط وفائدته للإدارة المدرسية، لكونه يساعدها على تنظيم البيئة المدرسية وتطويرها، ولما لها

من دور في استخدام الموارد البشرية والمادية بطريقة تنعكس بإيجابية على العملية التعليمية كما أشار إلى ذلك الوليد (2010)، إلا أن مديري المدارس في مناطق الداخل الفلسطيني لا تزال تنقصهم الخبرة في مجال بناء الخطط وإعداد الاستراتيجيات الملائمة التي تحقق غايات قانون التعليم الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم صعوبات التعلم، وربما يعود ذلك إلى أن الدورات التدريبية التي يلتحقون بها غاياتها وأهدافها تنحصر في كيفية إدارة بيئة مدرسية تلائم طلبة التربية العادية وليس احتواء طلبة صعوبات التعلم، وربما يعود السبب إلى أن عبء مديري المدارس كبير وأنه يتطلب منهم جهوداً في مجالات متعددة ومتداخلة مثل إعداد سياسة المدرسة والإشراف على المعلمين وسير العملية التعليمية داخل المدرسة، والاتصال والتواصل مع أولياء أمور الطلبة، وهذا يتوافق مع ما أشار إليه سيدر وآخرون (Sider et al., 2021).

كذلك تبين للباحثة أن التعاون بين مديري المدارس وطاقم الهيئة التدريسية في المدارس العربية لا يزال بحاجة إلى تطوير، وربما يعود السبب في ذلك إلى طبيعة ونوعية نمط القيادة التي يتبعها مديرو المدارس، فلا يزال غالبيتهم يتبع أنماطاً دكتاتورية في اتخاذ القرارات، والبعض الآخر يتجنب تفويض الصلاحيات للمعلمين، وربما يعود كذلك إلى الثقافة التنظيمية داخل المدرسة، فكلما كانت الثقافة التنظيمية في طبيعتها بعيدة عن التعاون، والقيم والافتراضات والمعتقدات غير مشتركة بين الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية، فهذا يقلل من مستوى التعاون فيما بين مدير المدرسة ومعلميه، وهذا ما أشار إليه بشارة (2016).

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (الفرضية الأولى)

نص السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟" للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات، والتي كانت مناقشة نتائجها كالآتي:

1.3.1.5 مناقشة الفرضية الأولى

والتي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس حول دورهم في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة العظامات (2020)، ودراسة العمري (2020)، ودراسة ملحم (2020)، ودراسة المري (2019)، ودراسة بشتاوي (2018) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع مديري المدارس العادية العربية في مناطق الداخل الفلسطيني ذكوراً كانوا أم إناثاً يعيشون ظروفاً متشابهة داخل مدارسهم، وهم كذلك يخضعون لذات التعليمات والقوانين الصادرة عن وزارة المعارف. وقد يرجع ذلك أيضاً إلى اهتمام جميع مديري المدارس العادية العربية في مناطق الداخل الفلسطيني وإدراكهم لأهمية ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم بغض النظر عن جنسهم، وكذلك يشير ذلك إلى مدى التزامهم بالتعليمات الصادرة عن وزارة المعارف، وهم أيضاً يتلقون ذات التدريب والتأهيل المتعلق بملاءمة المناخ التعليمي بهدف احتواء طلبة التربية الخاصة، فهذه التعليمات معممة على جميع مدارس التعلم العادي التي تقوم بدمج طلبة التربية الخاصة، وهم في نهاية الأمر يعيشون في ذات الواقع، وبصرف النظر عن جنس مديريها.

2.3.1.5 مناقشة الفرضية الثانية

والتي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس حول دورهم في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة العظامات (2020)، ودراسة المري (2019)، ودراسة بشتاوي (2018) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

فيما اختلفت مع دراسة العمري (2020) والتي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ماجستير ودكتوراة.

تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن جميع مديري المدارس العادية العربية في مناطق الداخل الفلسطيني باختلاف مؤهلهم العلمي هم ملزمون بكافة التعليمات والقوانين الصادرة عن وزارة المعارف والتي تكون في أساسها معممة على جميع تلك المدارس وهي بالتالي ملزمة لجميع مديري تلك المدارس على اختلاف مؤهلهم العلمي، هذا إضافة إلى وجود قناعة تامة والتزام داخلي لدى مديري المدارس العربية إلى تحسين وملاءمة المناخ التعليمي بشكل يضمن احتواء طلبة صعوبات التعلم، وقد يكون لديهم دافعية لتنفيذ هذا الأمر بغض النظر عن مؤهلهم العلمي.

وربما يعود السبب بأن فكرة احتواء طلبة صعوبات التعلم جديدة ولم يتناولها المديرون في تحصيلهم الأكاديمي وما لديهم من تحصيل هي نتاج اهتمامات حديثة أقرب إلى رأي عام يتطلب التجاوب معه مما ألغى الفوارق بينهم.

3.3.1.5 مناقشة الفرضية الثالثة

والتي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس حول دورهم في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة. اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الجهني (2021)، ودراسة العمري (2020)، ودراسة ملحم (2020)، ودراسة المري (2019)، ودراسة بشتاوي (2018) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

فيما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة العظامات (2020) والتي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

إن زيادة خبرة مديري المدارس ودرايتهم بالإجراءات التي من الواجب أن يقوموا بها من أجل ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم مع الاستمرار في متابعة كافة التطورات والمستجدات في هذا الأمر يحدد وجود فروق أم لا في آرائهم نحو أدوارهم (ملحم، 2020).

تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن جميع مديري المدارس العادية العربية في مناطق الداخل الفلسطيني باختلاف سنوات خبرتهم يدركون أهمية إيجاد مناخ تعليمي مناسب وملئم لجميع الطلبة بما فيهم طلبة صعوبات التعلم من خلال توظيف كافة عناصر النظام المدرسي، بما فيها البيئة المدرسية،

والمعلمين، والمنهاج وطرق التدريس وغيرها من العناصر. وربما يعود السبب في ذلك أيضاً إلى أن مديري المدارس في نهاية الأمر هم يطبقون قانون التعليم الخاص بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية والصادر عن وزارة المعارف، وبالتالي هم يسعون إلى توفير كافة الإمكانيات التي تتوافر بين أيديهم إلى ملاءمة المناخ التعليمي بهدف احتواء طلبة صعوبات التعلم. وربما يعود السبب في عدم وجود فروق لدى أفراد عينة الدراسة من المديرين إلى تشابه طبيعة الظروف التعليمية والتربوية في المدارس العربية في مناطق الداخل الفلسطيني، وخاصة الظروف المرتبطة باحتواء طلبة التربية الخاصة عموماً وطلبة ذوي صعوبات التعلم خصوصاً والإمكانيات المتاحة لتلك المدارس لملاءمة المناخ التعليمي.

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع (الفرضية الثانية)

نص السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟" للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات، والتي كانت مناقشة نتائجها كالآتي:

1.4.1.5 مناقشة الفرضية الأولى

والتي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عماش (2021)، ودراسة ملحم (2020)، ودراسة الدماك

(2018) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس. فيما اختلفت مع دراسة عباينة (2021)، ودراسة عراقي (2020) والتي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين باختلاف جنسهم (ذكوراً أو إناثاً) يمتلكون وجهات نظر متماثلة فيما يختص دور مديريهم نحو ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم، فعملية ملاءمة المناخ تشير إلى الانتقال من وضع إلى آخر، واستبدال المواقف أو النظم أو الخطط أو تعديل في تصميم الصفوف وغيرها من الأمور، وبالتالي فإن ملاءمة المناخ التعليمي يكون معلوماً للمعلمين ويدركه كافة الأفراد من معلمين وطلبة وعاملين والمتواجدين داخل المدرسة، وتحديدًا المعلمين

الذين سيتعاملون بشكل مباشر مع طلبة صعوبات التعلم، والذين هم بذاتهم يجدون بأن عملية ملاءمة المناخ التعليمي قبيل احتواء طلبة صعوبات التعلم بل وطلبة التربية الخاصة أمراً ضرورياً ولازماً، ومن الواجب أن يقوم مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر بتنفيذه، إذ إن إدراك المعلمين لواقع المدرسة قد لا يعتمد بالضرورة على جنس المعلم وبخاصة أن ممارسات المديرين يعايشونها معاً ويومياً.

2.4.1.5 مناقشة الفرضية الثانية

والتي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة عابنة (2021)، ودراسة عماش (2021)، ودراسة الدماك (2018) والتي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي. بينما اختلفت مع دراسة عراقي (2020)

والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه كلما ارتفع المؤهل العلمي كلما زادت خبرة ومعرفة المعلمين في تقدير توجه مديري المدارس العادية العربية في مناطق الداخل الفلسطيني وفعاليتهم وقدراتهم نحو ملاءمة المناخ التعليمي بهدف احتواء طلبة صعوبات التعلم بشكل خاص وطلبة التربية الخاصة بشكل عام، فالمؤهل العلمي لدى المعلمين يلعب دوراً كبيراً في زيادة مخزونهم المعرفي عن طرق وأساليب ملاءمة المناخ التعليمي وطرائق احتواء طلبة صعوبات التعلم واحتياجات هذه الفئة، وكذلك زيادة مخزونهم المعرفي عن القدرات الواجب توافرها لدى مديريهم لاحتواء هؤلاء الطلبة وقدرتهم في ملاءمة المناخ التعليمي بالشكل المناسب.

3.4.1.5 مناقشة الفرضية الثالثة

والتي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين لدور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة عابنة (2021)، ودراسة عماش (2021)، ودراسة الدماك (2018) والتي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

فيما اختلف نتائج الدراسة مع دراسة عراقي (2020)، ودراسة ملحم (2020) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

إن معرفة مديري المدارس بواجباتهم ودرايتهم بالإجراءات التي من الواجب أن يقوموا بها من أجل ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم يقلل من وجود الفروق في آرائهم، وهذا بالطبع ينطبق على مؤهلاتهم العلمية (ملحم، 2020).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت خبرة المعلمين كلما كانت لهم القدرة على متابعة الدور الذي يؤديه مديري المدارس العربية في مناطق الداخل الفلسطيني كيفية ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم، وربما يعود السبب في هذه الفروق إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأعلى يتوقعون بأن مديري المدارس لديهم القدرة على تقديم قدر أكبر من الجهود لتحسين المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم بل وطلبة التربية الخاصة عموماً، وربما أيضاً كلما زادت خبرة المعلمين يمكن أن تكون لهم نظرة ثاقبة حول الإمكانيات والقدرات التي من الممكن أن يقدمها مديرو المدارس لتقديم مستويات أفضل من المستويات التي يقدمونها في ملاءمة المناخ التعليمي.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أنه كلما زادت خبرة المعلمين أصبحوا على يقين بأن مديري المدارس من المفترض أن تختلف رؤيتهم وتنضج مع ازدياد خبرتهم فيما يتعلق بملاءمة المناخ التعليمي، وبالتالي يصبحوا على مقدرة في توفير متطلبات واحتياجات طلبة التربية الخاصة عموماً وذوي صعوبات التعلم خصوصاً، إذ يصبح مديري المدارس أكثر إلماماً بالظروف التي تعيش فيها مدرسته، وأساليب وطرائق قيادتها، وكيفية التعامل مع كل ما يخص ويتعلق بذوي صعوبات التعلم، مع التأكيد إلى أن المعلم ولطبيعة مركزه هو أكبر ملازمة للواقع من المدير فيما يتعلق بهذا الأمر.

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة

ظهر للباحثة من إجابات مديري المدارس حول الإجراءات المتبعة لاحتواء هؤلاء الطلبة بأنهم يركزون على عدد من الأمور لملاءمة المناخ التعليمي والتي تتمثل في توفير الأدوات، وتجهيز الملاعب، وتجهيز الأركان داخل الصفوف، وغرف المصادر، وكذلك يركزون على عقد ورش العمل مع المعلمين، وإعداد الخطط من خلال الاجتماع مع المعلمين، وهذا بالإضافة إلى التركيز على إشراك المعلمين في وضع الخطط. وهذا يشير إلى أن مديري المدارس لديهم اتجاهات إيجابية نحو عملية احتواء طلبة صعوبات التعلم.

كذلك لاحظت الباحثة بأن مديري المدارس قد تجنبوا العديد من الإجراءات التي قد تيسر احتواء طلبة صعوبات التعلم، بل اكتفوا بذكر أسباب قليلة جداً لإجراءات احتواء هذه الفئة، فعلى سبيل المثال لم يذكروا شيئاً عن تشريع قوانين خاصة بداخل المدرسة تحفظ حقوق طلبة صعوبات التعلم بل وطلبة التربية الخاصة، وكذلك بالنسبة لأساليب التشخيص والتقويم التي على إثرها يتم احتواء طلبة صعوبات التعلم، إذ من الواجب معرفة مشكلة وأسباب صعوبات التعلم بالنسبة لكل طالب لتحديد مدى قدرته على الاندماج، فهل من المناسب دمج هذا الطالب في الصفوف العادية أم لا، وما يمتلكه من قدرات ومؤهلات تساعد على الاندماج في بيئة التعلم المدمج بها حديثاً، وإن كان لديه القدرة على مجاراة مهارات التعلم والتعليم.

وبعد تأمل الباحثة بالنتائج وجدت أن مديري مدارس التربية العادية يفتقرون للعديد من المهارات التي من الواجب امتلاكها لملاءمة المناخ التعليمي، ومنها المهارات والإمكانات اللازمة ليستطيعوا احتواء طلبة صعوبات التعلم وغيرهم من التربية الخاصة، ومدى استطاعتهم من إحداث التغييرات المطلوبة داخل المدرسة لتحسين عملية الاحتواء.

هذا بالإضافة إلى أن من الإجراءات التي من الواجب اتخاذها كمدير مدرسة هو تهيئة الطلبة العاديين لتطبيق سياسة احتواء طلبة صعوبات التعلم وغيرهم من طلبة التربية الخاصة، من خلال استغلال الإذاعة المدرسية واللقاءات الجمعية للمرشد التربوي، وتنفيذ بعض الأنشطة التي يطلبها المعلمين من الطلبة التي تساعد في توضيح أهداف احتواء طلبة صعوبات التعلم، وبخاصة إلى نظريات التعلم التي تشير إلى ضرورة تفريد مناهج التعليم لتلائم ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم.

وكذلك لم يذكر مديرو المدارس شيئاً عن تعديل أو ملاءمة المنهاج التعليمي، وخاصة أن طلبة التربية الخاصة يتعلمون من مناهج الطلبة العاديين، فليس لديهم منهاج خاص بهم، وبالتالي فإن هذا الأمر

مهم جداً ومن الواجب الاهتمام به من قبل مديري المدارس وبالتعاون مع معلمي فئة التربية الخاصة وتحديدًا صعوبات التعلم، مما يتطلب تشكيل فريق عمل من المختصين والاستفادة من مناهج مستخدمة في مراكز أو مدارس أخرى.

وتبين من إجابات المديرين أن المعوقات الاقتصادية التي تواجه مديري المدارس العادية في الداخل الفلسطيني عند ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم هي: الحاجة إلى مبالغ مالية كبيرة يصعب توافرها في مدارس التربية العادية وخاصة المدارس العربية، وتدني ميزانية المدرسة، وأن المخصصات المقدمة من وزارة المعارف للمدارس العربية قليلة بالمقارنة مع المدارس اليهودية، وقلة عدد المتبرعين والمساهمين من القطاع الخاص في تقديم الدعم للمدارس العربية لتنمية المناخ التعليمي. وهذا يشير إلى وجود رؤية واضحة لدى مديري المدارس حول المعوقات الاقتصادية التي قد تؤثر سلباً على ملائمة المناخ التعليمي.

وتختلف الباحثة هنا مع مديري المدارس لأن ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم لا يحتاج ميزانية ضخمة بخلاف احتواء ذوي الإعاقة العقلية على سبيل المثال، والذي بحاجة إلى تجهيز بيئة مدرسية فيزيقية كاملة، فطالب صعوبات التعلم بحاجة غالباً إلى برامج تعليمية يمكن إعدادها بالتعاون مع معلمٍ للتربية الخاصة مؤهل وذو كفاءة ومهارة تعليمية وإرشادية عالية، بالإضافة إلى تجهيز غرفة مصادر.

ولذلك تستنتج الباحثة بأن عملية ملائمة المناخ التعليمي بحاجة إلى مدير مدرسة لديه خبرة كافية في مجال تهيئة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم، من خلال التحاقه بعدد من الدورات التدريبية التي تساعد في هذه العملية، بالإضافة إلى أن عليه الاستعانة بخبرات الآخرين في مجال ملائمة المناخ التعليمي فهذا قد يساعده في استغلال الميزانية المخصصة لعملية ملائمة المناخ التعليمي بطريقة جيدة وبأفضل استغلال.

وبينت النتائج أن المعوقات السياسية التي تواجه مديري المدارس العادية في الداخل الفلسطيني عند ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم هي: الجهل في نظم وأهداف وسياسات التربية والتعليم، وتدني مستوى المعرفة والخبرة لمدير المدرسة، وأن لوائح المدرسة المتعلقة بالاحتواء بحاجة إلى تعديلات كثيرة، وتدني مستوى دعم وزارة المعارف والحكومة للمدارس العربية. كذلك ذكر مديري المدارس أن من المعوقات السياسية اتباع وزارة المعارف بعض النظم والسياسات التي بموجبها قد تقلص عدد المنتسبين من المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة إلى مدارس التعليم العام، وأنها تقوم بتوظيف عدد من المعلمين غير المؤهلين وغير الملائمين للتعليم في مدارس

الدمج. وهذا يشير إلى وجود رؤية واضحة لدى مديري المدارس حول المعوقات السياسية التي قد تؤثر سلباً على ملاءمة المناخ التعليمي.

وتتفق الباحثة مع مديري المدارس بشأن هذه المعوقات، فهي موجهة إلى جميع المدارس العربية في الداخل الفلسطيني، وذلك نتيجة للتمييز العنصري المتبع من قبل وزارة المعارف بالمقارنة مع المدارس اليهودية.

ومع هذا فإن الباحثة ترى بشأن المعوقات السياسية بانها في مجملها وفي غالبها يمكن إيجاد الحلول المناسبة لها إن كان هناك مديرو مدارس ذوي كفاءة ومهارة عالية، ويمتلكون من القدرات التي تؤهلهم على إيجاد الأساليب والطرائق التي يمكن من خلالها التقليل من المعوقات السياسية، وخاصة ذات العلاقة بالدعم المادي، والمعلمين، ولذلك فإن امتلاك مديري المدارس العربية العادية في الداخل الفلسطيني للخبرة وتطوير أنفسهم من خلال الدورات التدريبية، ومن خلال استفادتهم من تجارب الآخرين من المدارس المجاورة أو حتى المدارس التي تقع خارج البلاد فهذا من شأنه بداية أن يساعد في إيجاد الدعم المادي لملاءمة المناخ التعليمي، وكذلك تطوير المناخ التعليمي من خلال تطوير رسالة المدرسة وأهدافها ورؤيتها، وكذلك بناء البرامج التي تساعد في احتواء طلبة التربية الخاصة بما فيهم طلبة صعوبات التعلم.

صحيح أن الباحثة تتفق مع مديري المدارس بشأن المعوقات السياسية والتي قد يصعب حلها وخاصة بأن مدارس الداخل الفلسطيني العربية تتعرض لتمييز واضح والهدف منه هو محاولة وضع الطالب الفلسطيني في دائرة التجهيل؛ إلا أنها تختلف معهم من حيث أن هناك طرقاً يمكن لمديري المدارس أخذها بعين الاعتبار لتذليل تلك المعوقات والتي من أبرزها تحسين كفاءة وخبرة مديري المدارس ليتمكن من العمل على دعم معلميه وتطوير كفاءاتهم ومهاراتهم وزيادة خبرتهم، وكذلك إيجاد الدعم المناسب لتطوير المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم وغيرهم من طلبة التربية الخاصة من خلال حث المجتمع المحلي على الإسهام المهادي والمعنوي في تحقيق ذلك.

كذلك أظهرت النتائج أن المعوقات الاجتماعية التي تواجه مديري المدارس العادية في الداخل الفلسطيني عند ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تتمثل في تدني مستوى تعاون أولياء أمور طلبة صعوبات التعلم مع المدرسة أو المعلمين، وأنه لا يزال بعض من معلمي التربية العادية لا يرغبون بوجود ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، بالإضافة إلى عدم تقبل أهالي الطلبة العاديين لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وهذا يشير إلى وجود رؤية واضحة لدى مديري المدارس حول المعوقات الاجتماعية التي قد تؤثر سلباً على ملاءمة المناخ التعليمي.

وقد لاحظت الباحثة بعد الاطلاع على ما ذكره مديرو المدارس العادية بأنهم لم يتطرقوا إلى تدني مستوى التعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العادية لشعور الأخيرين بأن معلمي التربية الخاصة نصاب حصصهم بالمقارنة معهم قليل، بالإضافة إلى شعورهم بأن عليهم العبء الأكبر في تعليم الطلبة والإشراف عليهم، وكما لم يتطرق مديري المدارس إلى المشكلات السلوكية والاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم وطلبة التربية الخاصة بشكل عام والتي قد تعيق في كثير من الأحيان عملية احتوائهم في المدارس العادية.

وبعد التأمل في نتائج الدراسة ترى الباحثة بأن المعوقات الاجتماعية تظهر غالباً نتيجة عدم تنفيذ المدارس العادية التي تسعى نحو احتواء طلبة التربية الخاصة ببرامج وأنشطة اجتماعية تساعد على التعريف بطلبة التربية الخاصة بما فيهم طلبة صعوبات التعلم وأهمية دمجهم في المدارس العادية. وتبين للباحثة من إجابات المديرين بأن المعوقات الثقافية التي تواجه مديري المدارس العادية في الداخل الفلسطيني عند ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم تتمثل في وجود اتجاهات سلبية لدى المجتمع المحلي نحو احتواء طلبة التربية الخاصة بما فيهم صعوبات التعلم في مدارس التربية العادية، وتدني مستوى الشراكة المجتمعية مع المدرسة لتحسين المناخ التعليمي، ومن المعوقات الثقافية الأخرى التي أشار إليها مديرو المدارس تحميل مسؤولية تطوير المناخ التعليمي وتأمين كافة الاحتياجات لمدير المدرسة فقط، وهذا يشير إلى وجود رؤية واضحة لدى مديري المدارس حول المعوقات الثقافية التي قد تؤثر سلباً على ملاءمة المناخ التعليمي.

وبعد تأمل الباحثة في نتائج المقابلات ظهر أن مديري المدارس لم يشيروا إلى عدد من المعوقات الثقافية والتي تتمثل في قلة إشراك طلبة التربية الخاصة بما فيهم طلبة صعوبات التعلم في الأنشطة اللامنهجية المجتمعية والتي تقام خارج المدرسة والتي لم يشر إليها مديري المدارس العادية، وهذه الأنشطة تزيد من توطيد العلاقة بين المجتمع وطلبة التربية الخاصة، وبالتالي إزالة الاتجاهات السلبية نحوهم، وهذا الأمر ينعكس على الشراكة المجتمعية مع المدرسة والتي تتمثل من خلال المساهمات المادية والمعنوية، وكذلك تساعد مديري المدارس في سد احتياجاتهم لملاءمة المناخ التعليمي من خلال توفير الأجهزة والوسائل التعليمية، وتنظيم الندوات والمحاضرات التي تخص ذوي التربية الخاصة والتعريف بهم على كافة أفراد المجتمع.

ويظهر للباحثة من نتائج المقابلة بأن مديري المدارس العادية في الداخل الفلسطيني يتخذوا مجموعة من الأساليب لمواجهة المعوقات عند ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وهي تتمثل في دعم المعلمين وإحاقهم بدورات تدريبية تزيد من خبرتهم في التعامل مع طلبة صعوبات التعلم، وتطوير برامج علاجية متعلقة بكافة المناخ التعليمي، وإعداد خططاً لتعزيز العلاقة

بين المدرسة وأولياء أمور الطلبة، وعمل منشورات وورش عمل وندوات حول أهمية دمج ذوي صعوبات التعلم، وحول أهمية تنمية المناخ التعليمي، ومن الأساليب الأخرى التي أشار إليها مديرو المدارس وتتفق معهم الباحثة هو استضافت مجموعة من ذوي الاختصاص لعقد محاضرات مع كل من المعلمين والمجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة والطلبة العاديين حول أهمية احتواء طلبة صعوبات التعلم وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وهذا يشير إلى وجود رؤية واضحة لدى مديري المدارس حول الأساليب التي من الممكن أن يتخذوها لكي يواجهوا المعوقات التي قد تؤثر سلباً على ملائمة المناخ التعليمي.

ولاحظت الباحثة بأن مديري المدارس في غالبيتهم لم يشيروا إلى عدد من الأمور التي من الواجب تكون من الأساليب المهمة لمواجهة المعوقات التي تعوق عملية ملائمة المناخ التعليمي، والتي من أبرزها العمل على المطالب وبشكل جدي بتوفير أخصائيين من التربية الخاصة في المدارس لاحتواء طلبة صعوبات التعلم والذين يعملون على تشخيص قدرات هؤلاء الطلبة الأمر الذي ييسر على مدير المدرسة بأن يعمل على توفير كل ما يحتاج إلى إنجاح عملية احتوائهم. وبعد تأمل الباحثة أيضاً في النتائج وجد أن مديري المدارس لم يذكروا ملائمة المناهج التدريسية أو تصميم مناهج خاصة لذوي صعوبات التعلم على الرغم أنه من المهم عند احتواء طلبة صعوبات التعلم ملائمة المناهج الدراسية بحيث تلبي احتياجات طلبة ذوي صعوبات التعلم من تنمية لمهاراتهم اللغوية والتواصلية والمعرفية والاجتماعية والحياتية والحركية، مع التأكد عند ملائمة المناهج الدراسية أن تراعي الفروق الفردية بين جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وغيرهم من طلبة التربية الخاصة، وأيضاً لم يتم الإشارة إلى ملائمة طرق التدريس بحيث تلبي احتياجات طلبة ذوي صعوبات التعلم.

إن ما تم ذكره سابقاً والذي نوهت له الباحثة - بصفتها معلمة لطلبة التربية الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى عملها كمرشدة لدى مدارس الدمج - تعد من الأساليب الضرورية ومن الواجب أخذها بعين الاعتبار لكونها من أساسيات ملائمة المناخ التعليمي لإنجاح عملية احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وكذلك تساعد في مواجهة المعوقات التي قد تواجه مديري المدارس.

وكذلك تبين للباحثة من نتائج المقابلة مع مديري المدارس العادية في الداخل الفلسطيني بأن هناك فرصاً متاحة متوافرة فعلاً في المجتمع العربي الفلسطيني يمكن استغلالها لملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم والتي تتمثل في وجود بعض المؤسسات التابعة لدول مانحة قد تساعد في دعم المدارس العربية لأجل ملائمة المناخ التعليمي، وإمكانية طلب المساعدة من رجال الأعمال وأصحاب رؤوس الأموال في المجتمع العربي، كذلك ذكر المديرون أن من الفرص هي

إمكانية تطوير ثقافة المجتمع وخاصة بأن المجتمع العربي هو مجتمع متعلم لكن بحاجة إلى تطوير ثقافته فيما يخص الاحتواء.

وبعد التأمل في النتائج التي قدمها مديري المدارس تبين بأن هناك فرصاً أخرى متوافرة في الداخل العربي الفلسطيني ولم يشر إليها المديرون والتي تتمثل في مراكز التأهيل المهني، ومراكز التأهيل الاجتماعي والتي يمكنها تقديم خدماتها ومساعدة مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم، بالإضافة إلى وجود جمعيات ومؤسسات تعنى بتطوير وتنمية طلبة التربية الخاصة يمكنها أن تقدم يد المساعدة لمديري المدارس، كذلك يمكن طلب المساعدة من الكليات والجامعات العربية في الداخل الفلسطيني وخاصة التي تعنى في مجال التربية الخاصة، فهذه المنظمات جميعها يمكنها أن تقدم يد العون والمساعدة المادية والمعنوية وتزيد من خبرات مديرو المدارس لعملية ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم، وهذه الفرص لم يشر إليها مديري المدارس العادية العربية حتى ولو بشكل ضمني.

كما بينت نتائج المقابلة أنه لم يكن لدى مديري المدارس لم يكن لديهم إجماع معين على نقاط محددة، باستثناء العمل على تنمية أداء المعلمين وتحسين كفاءة معلمي التربية الخاصة وتوعية المجتمع، والتي أجمع عليها كافة أفراد عينة الدراسة، والباحثة تتفق مع النقاط التي أجمع عليها مديرو المدارس، فهي تعتبر من أساسيات عملية احتواء طلبة صعوبات التعلم.

ومن النقاط التي ذكرها مديرو المدارس لتحسين كفاءة معلمي التربية الخاصة وتطوير مهاراتهم بما يتوافق مع مهارات القرن الحادي والعشرين، والعمل على توعية المعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي بشأن احتواء طلبة صعوبات التعلم من خلال الاعتماد على كافة وسائل الإعلام المتنوعة والتي تساعد وبشكل كبير في تغيير المعتقدات النمطية الخاطئة السلبية الشائعة حول دمج طلبة التربية الخاصة، والاستعانة بأئمة المساجد للحديث عن ذوي الاحتياجات الخاصة وأهمية دمجهم في مدارس التربية العادية والمجتمع، فضلاً عن محاولة استثمار وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة لهذا الغرض.

وترى الباحثة بأنه وبالنظر إلى ما قدمه مديرو المدارس العادية العربية من مقترحات تجد بأنهم استثنوا عملية تطويرهم وتنمية قدراتهم في مجال تنمية المناخ التعليمي، وضرورة التحاقهم هم أيضاً في دورات تدريبية تزيد من خبرتهم في هذا المجال، كذلك لم يشارروا إلى أهمية البحث عن مصادر تدعم تطوير المناخ التعليمي، وأيضاً ضرورة عمل تشخيص لكل فئة يتم دمجها والعمل على دراستها، بمعنى، معرفة خصائص وقدرات طلبة صعوبات التعلم واحتياجاتهم، وما يجب توفيره

داخل المدرسة لاحتوائهم بشكل مناسب، وضرورة توفير مشرفين تربويين مختصين في صعوبات التعلم.

وبعد تأمل الباحثة في النتائج التي قدمها مديرو المدارس وجد أن كل مدير قدم الاقتراحات التي يجد بأن مدرسته بحاجة إليها، وربما يعود السبب في ذلك إما لقلة خبرتهم بما تحتاجه المدرسة لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم، أو بأنهم قدموا تلك الاقتراحات نتيجة اطلاعهم على مدارس أخرى فقدموا ما تفتقر إليه تلك المدارس بالمقارنة مع مدارسهم.

وتستنتج الباحثة عند مقارنة النتائج بين استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس العادية ومعلميها بأن مديري المدارس تنقصهم الخبرة في كيفية تنمية وتطوير المناخ التعليمي بحيث يسهم في احتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وطلبة التربية الخاصة بشكل عام، وهذا يمكن ملاحظته من خلال مقارنة نتائج الاستبانة المتعلقة بالمديرين ونتائج المقابلة.

وتعزو الباحثة أن ظهور نتائج المديرين بدرجات كبيرة ربما تعود إلى كون مديري المدارس العادية العربية يحاولون إظهار النقاط الإيجابية لهم والمتعلقة بقدراتهم وإيمانهم بأهمية ملاءمة المناخ التعليمي والعمل على ذلك، والمحاولة في إعطاء صورة جيدة عن الإجراءات التي يتخذونها، وأن أي تقصير يعود إلى الظروف الخارجة عن إرادتهم والتي منها تدني مستوى دعم وزارة المعارف للمدارس العربية، وحاجة المعلمين إن كانوا من ذوي التربية العادية أو الخاصة إلى التدريب وغيرها من المبررات التي أشارت إليها الدراسة، فهم حاولوا تبرير المعوقات التي تقف حائلاً أمام ملاءمة المناخ التعليمي بالشكل المطلوب لاحتواء طلبة صعوبات التعلم متغاضين عن أي تقصير في خبراتهم أو أدوارهم، في حين نجد أن استجابات المعلمين والظاهرة في نتائج الاستبانة أن هناك العديد من النقاط التي بحاجة إلى تطويرها في دور مديري المدارس العادية العربية، الأمر الذي يشير إلى كون المعلمين كانوا ذو موضوعية أكثر من المثالية التي حاول تقديمها مديري المدارس العادية العربية.

2.5 التوصيات والدراسات المقترحة

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها تتقدم الباحثة بالتوصيات والدراسات المقترحة الآتية:

أولاً: التوصيات

1. أن يكون هناك تدريب مستمر لمديري المدارس العادية العربية في الداخل الفلسطيني لمتابعة أية تطورات متعلقة بملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم.
2. تطبيق الاستراتيجية التي بنيت، لما لها من أثر في إحداث التغيير والتطوير في تطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء.
3. على مديري مدارس العادية العربية بناء استراتيجيات عمل تنفيذية خاصة بمدرسته وظروفها لتطوير عملية ملاءمة المناخ التعليمي للتعليم الشامل.
4. على مديري المدارس قبيل البدء في ملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة صعوبات التعلم وطلبة التربية الخاصة بشكل عام أن يقوموا بعمل تشخيص للمدرسة والذي يتضمن تحليل البيئتين الداخلية (نقاط القوة والضعف) والخارجية (الفرص المتاحة والتحديات) وذلك بهدف مواجهة أي معيقات.
5. منح الصلاحيات اللازمة لمديري المدارس العربية من قبل وزارة المعارف لتفعيل دورهم وخاصة مع المجتمع المحلي.
6. مشاركة مديري المدارس العربية لأولياء الأمور في الخطط والبرامج التي تسهم في تطوير أداء أبنائهم.

ثانياً: الدراسات المقترحة

1. إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المشابهة لموضوع الدراسة في مناطق مختلفة في فلسطين وتحديد مناطق الضفة الغربية، وعلى فئات أخرى من طلبة التربية الخاصة.
2. إجراء دراسات مشابهة للكشف عن المعوقات التي قد تؤثر في ملاءمة المناخ التعليمي والتي تنعكس على احتواء طلبة التربية الخاصة في المدارس العادية.
3. إجراء دراسات مقارنة في دول أخرى تتناول واقع احتواء صعوبات التعلم في المدارس العادية.

المراجع

المراجع العربية

أبو الرب، مناهل (2016). واقع البيئة المدرسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة في ضوء معايير الجودة والبيئة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

أبو النور، مروة (2012). العوامل المؤثرة في أنماط السلوك القيادي لدى القيادات النسائية في منظمات المجتمع المدني "دراسة حالة على منظمات المجتمع المدني في محافظة رفح". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو طعمة، ناديا وعاشور، محمد (2016). دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12(2)، 255-267.

أبو علي، عبد القادر (2010). العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو مديغم، سالم (2019). درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية الإبداع وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في منطقة النقب. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(2)، 834-815.

أبو مراحيل، ليلي (2012). دور مدير المدرسة في تحسين تعليم حقوق الإنسان بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أدم، محمد (2020). أنماط القيادة الإدارية المدرسية السائدة لدى مديري المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجينا من وجهة نظر عينة من المعلمين. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، 2(5)، 143-184.

البرجس، صالح (2000). الأبعاد النفسية لسمات مدير المدرسة وعلاقتها بمدى ملائمة المناخ المدرسي لرعاية الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

بشارة، سائد (2016). الثقافة المدرسية وأثرها على الأداء المهني للمعلمين في مدارس التربية الخاصة. *مجلة الحصاد*، (6)، 107-88.

البعيرات، محمد (2018). جاهزية المدارس العادية الحكومية لإنجاح دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الأردن. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 4(2)، 1-25.

بن رمال، دلال (2015). المناخ المدرسي التنظيمي وعلاقته بفاعلية التدريس لدى معلمات الطالبات الموهوبات في مدارس منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

بني ياسين، ميسون (2021). دور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد في تعزيز العلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

بوعافية، نعيمة (2013). التركيب السكاني لولاية ورقلة (دراسة تحليلية لنتائج تعداد 2008). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

تونسي، أحمد (2015). أنماط القيادة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية مطبقة على عمال مؤسسة "لوراس بلاتير" بأولاد جلال - بسكرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

جرادات، ناصر (2013). الإدارة الاستراتيجية: منظرو تكاملي حديث. عمان: إثرا للنشر والتوزيع.

جمعة، أحمد (2017). الإدارة المدرسية كقيادة تربوية. المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، 18(35)، 188-191.

الجمال، سمير (2020). درجة ممارسات التعليم الجامع التطويرية من وجهة نظر المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في شمال الخليل. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (22)، 62-98.

جيجك، محمد (2020). التعاريف والتعابير. بيروت: دار الكتب العلمية.

الحبوب، أسماء (2015). بناء استراتيجية لتطوير التعليم العالي في ضوء معايير الجودة الشاملة المعتمدة في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

حزبون، غريس (2019). مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ حقوق الإنسان من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدارس محافظة بيت لحم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

حسن علي، مرج (2016). الرقابة الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

حشايكة، شرين (2016). دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة مدرسية آمنة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

حنفي، علي (2015). من الدمج إلى الدمج الشامل للصم في مدارس التعليم العام: التساؤلات والمتطلبات بين النظرية والتطبيق. مجلة الطفولة والتنمية، مجلس العربي للطفولة والتنمية، 6(23)، 81-128.

الخطيب، موفق (2011). بناء استراتيجيات مقترحة لتطوير واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين في ضوء المعايير العالمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الدمك، عيد (2018). دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير متطلبات البيئة المدرسية الآمنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

الديحاني، سلطان (2021). أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات المدرسية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مركز العطاء للاستشارات التربوية، 1(2)، 255-290.

سعد، هبة (2021). مكونات البيئة المدرسية وعلاقتها بأساليب التعلم في ضوء نموذج اللياقة العقلية "ميمليتكس" لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة دمياط. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 82، 989-1056.

سمحان، فاتن (2014). دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظات الضفة الغربية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

سميرات، سمر ومقابلة، عاطف (2014). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم. *دراسات، العلوم التربوية*، 41 (م.1)، 536-513.

السوقي، هبة (2020). *المناخ المدرسي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى الطلبة المحرومين من الوالدين وغير المحرومين: دراسة مقارنة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

شخرون، حميدة (2015). *القيادة الإدارية ودورها في تكريس العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

الشريف، طلال (2004). *الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

عامر، فرج (2019). *علاقة مدير المدرسة بالمجتمع المدرسي*. *مجلة كلية التربية*، (13)، 42-16.

عبابنة، رامي (2021). *دور مديري مدارس التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الأمنية من وجهة نظر المعلمين*. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 12(33)، 252-239.

عبد الله، عزة (2021). *إطار مستقبلي لبرنامج إعداد معلم العلوم بالدبلوم العامة في التربية؛ في ضوء نموذج التحليل الرباعي "سوات SWOT"*. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، 2(22)، 546-492.

عراقي، وفاء (2020). *دور مديري المدارس الإعدادية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تنمية المعلمين مهنيًا وعلاقته بتحسين العملية التعليمية: سبل التطوير*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عساف، محمود (2005). *واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزة في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

عضيبات، وفاء (2015). *المهارات الفنية والإدارية لمديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، الأردن.

العظامات، ريم (2020). دور مديري مدارس محافظة المفرق في رعاية الموهوبين لطلاب صفوف التربية الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

عماش، مريم (2021). دور مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر في احتواء الطلبة المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة وعلاقته بسماتهم الشخصية ذات البعد التربوي: المعوقات والحلول المقترحة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العمري، لبنى (2020). دور مديري المدارس الحكومية في لواء قصبة المفرق في تهيئة البيئة التنظيمية لمدارسهم لتحويلها إلى مدارس مجتمعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

القحطاني، فلاح (2018). الصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام وسبل علاجها: دراسة ميدانية على مدارس التربية والتعليم بمنطقة عسير. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

الكرخي، مجيد (2014). التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج. عُمان: بيت الشغام للنشر والترجمة.

لالوش، صليحة (2022). صعوبات التعلم: دراسة في المفهوم والتصنيف. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 11(2)، 322-307.

المالكي، محمد والخالدة، ناجح (2019). اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين في المدارس العادية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 3(9)، 210-171.

المرى، الجوهرة (2019). دور مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت في تحسين البيئة التنظيمية الفاعلة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 3(1)، 30-1.

المطيري، حمود (2020). دور الإدارة المدرسية في تطوير بيئة العمل للمعلمين في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر المعلمين بالكويت. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، 219(2)، 409-371.

ملحم، ميسون (2020). دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين

والمعلمين "مشكلات وحلول مقترحة". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

مهنا، إيمان (2019). دور الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية في تنمية المناخ المدرسي الداعم للإبداع وسبل تطويره. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

موقع كل الحق (2022). الحق بخدمات تعليم خاصة.

https://www.kolzchut.org.il/ar/%D8%A7%D9%84%D8%AD%D9%82_%D8%A8%D8%AE%D8%AF%D9%85%D8%A7%D8%AA_%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9

نجاري، محمد (2014). أهمية التخطيط الاستراتيجي لدى المدرسين في تحسين المردود الرياضي. رسالة ماجستير، جامعة خميس مليانة/ عين الدفلى، الجزائر.

النميان، عبد الله (2005). الرقابة الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي في الأجهزة الأمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الهاشمي، علي (2020). معوقات تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 14(2)، 73-104.

وزارة التربية والتعليم العالي (2017). الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017 – 2022: النسخة المطورة للاستراتيجية القطاعية الثالثة للتعليم. رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم (2019). قانون دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. الخط الأخضر.

الوليد، بشار (2010). التخطيط الاستراتيجي مفاهيم معاصر. ط1، عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

يوسف، نجلاء (2019). المناخ المدرسي الديمقراطي مدخل لمواجهة مشكلة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي العام. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (27)، 139-178.

المراجع العبرية

גיסר, אבי. (2004). אקלים בית ספרי וחינוך לערכים. מתוך: התכנית הלאומית, 198-199.

זבידאת, איהאב; דלאשה, וליד; בשיר, סוהיר. (2019). הכלה, מסוגלות עצמית ואמפתיה כלפי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית: הבדלים בין מורים בחינוך הרגיל לבין מורים בחינוך המיוחד בחברה הערבית בישראל. במעגלי חינוך "מחקר עיון ויצירה", המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים, גליון מס' (8), 2-17.

ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (2019). מיצ"ב תשע"ט: מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית, נתוני אקלימי וסביבה פדגוגית - טבת תש"ף. משרד החינוך, ראמ"ה: מדידה בשירות הלמידה, בית אבגד, זיבוטינסקי 5, רמת גן.

المراجع الأجنبية

Abraham, J. (2021). Self-Efficacy and the Inclusive Teacher. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(1), 47-51.

ARACY, Australian Research Alliance for Children & Youth. (2013). *Inclusive Education for Students with Disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*. Australia.

Ariyani, D. & Zuhaery, M. (2021). Principal's Innovation and Entrepreneurial Leadership to Establish a Positive Learning Environment. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 63-74.

Badarna, L. & Ashour, M. (2016). Role of School Administration in Solving Students' Problems among Bedouin Schools within the Green Line in Palestine. *Journal of Education and Practice*, 7(6), 182-190.

- Cantero, J., Mira, R. & Chao, V. (2016). Influence of Physical Learning Environment in Student's Behavior and Social Relations. *Anthropologist*, Vol. (25), No. (3), P. 249-253.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cologon, K. (2019). *Towards inclusive education: A necessary process of transformation*. Macquarie University, For Children and Young People with Disability, Australia.
- Coviello, J. & DeMatthews, D.E. (2021). Failure Is Not Final: Principals' Perspectives on Creating Inclusive Schools for Students with Disabilities. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 514-531.
- Frost, L.A. & Kersten, T. (2011). The Role of the Elementary Principal in the Instructional Leadership of Special Education. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2), 1-21.
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M. & De Ruyter, D. (2021). Creating an Optimal Environment for Inclusive Education: Co-Location and Transformation in Interdisciplinary Collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 700-714.
- Hax, V.A. (2010). An Immersive and Collaborative Visualization System for Digital Manufacturing. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 50(9), 1253 – 1261.
- Kalkan, F. & Dagli, E. (2021). The Relationships between School Climate, School Belonging and School Burnout in Secondary School Students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 59-79.
- Khaleel, N., Alhosani, M. & Duyar, I. (2021). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. *Journal Frontiers in Education*, 6, 1-15.

- Konishi, C., Wong, T.K.Y., Persram, R.J., Vargas-Madriz, L.F. & Liu, X. (2022). Reconstructing the Concept of School Climate. *Educational Research*, v4 (2), 159-175.
- Mahabbati, A., Prabawati, W., Syamsi, I., Purwanta, E. & Purwandari, P. (2022). School Connectedness, School Climate and Emotional and Behaviour Disorders in Students: Examining Relationships. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(5), 1774-1790.
- Papay, J. P., & Kraft, M. A. (2017). *Developing workplaces where teachers stay, improve, and succeed*. Recent evidence on the importance of school climate for teacher success. In *Teaching in Context. The Social Side of Education Reform*, Harvard Education Press.
- Parey, B. (2022). Accommodations for the Inclusion of Children with Disabilities in Regular Schools in Trinidad: A Mixed Methods Approach. *International Journal of Inclusive Education*, 26(6), 559-575.
- Rock, W.D., Estoque, V.L. & Cowan, H.F. (2021). School Climate and the Principal-Counselor Relationship. *Journal of School Counseling*, 19(39), 1-29.
- Sannen, J., Maeyer, S. D., Struyf, E., Schauwer, E. D., & Petry, K. (2021). Connecting Teacher Collaboration to Inclusive Practices Using a Social Network Approach. *Teaching and Teacher Education*, 97.
- Sharif, U.M. (2020). The Role of the Principal Is Developing an Instructional Leadership Team in School. *Educational Research and Reviews*, 15(11), 662-667.
- Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Villella, M., Ling, P. & Repp, C. (2021). Inclusive School Leadership: Examining the Experiences of Canadian School Principals in Supporting Students with Special Education Needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 233-241.
- Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Villella, M., Ling, P. & Repp, C. (2021). Inclusive School Leadership: Examining the Experiences of Canadian School Principals in

- Supporting Students with Special Education Needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 233-241.
- Smith, T. (2014). *Positive School Climate: What It Looks Like and How It Happens, Nurturing Positive School Climate for Student Learning and Professional Growth*. Baltimore Education Research Consortium.
- The Australian Federation of Disability Organisations Ltd. for the Australian Government. (2013). *Education Policy: Australian Federation of Disability Organisation*. Senate Select Committee on School Funding Submission 49 – Attachmen, Australia.
- Thessin, R.A. (2021). The Principal's Role in Planning Essential Supports for School-Based Professional Learning Communities. *Educational Planning*, 28(2), 7-25.
- Türker, Y. & Kahraman, Ü. (2021). School Climate and Self-Efficacy as Predictor of Job Satisfaction. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(4), 548-569.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved from, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Vancoughnett, J. (2021). Pedagogical Practices of a Special Educator: Engaging Parents Who Have Children with Intensive Needs. *LEARNing Landscapes*, 14(1), 409-419.
- Wells, F. (2019). *An Exploration of Elementary School Principals' Perceptions of Their Role in Creating Inclusive School Environments*. D. Dissertation, Houston Baptist University, USA.

الملحقات

ملحق (1): أدوات الدراسة بصورتها الأولى

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

أطروحة دكتوراه

التاريخ: 2022/09/04م

الموضوع: تحكيم استبيان

حضرة الدكتور الفاضل/ _____الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان: "دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجيات عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء" وذلك لنيل درجة دكتوراه في فلسفة الإدارة التربوية، حيث قامت الباحثة بإعداد ثلاثة أدوات:

أولاً: استبانة موجهة إلى معلمي المدارس.

والثانية: استبانة موجهة إلى مديري المدارس.

أما الثالثة فهي نموذج المقابلة المفتوحة إلى المشرفين التربويين.

أتوجه إليكم بصفحتكم الخبراء المخضرمين في مجال الإدارة التربوية بإبداء ملاحظاتكم على أدوات الدراسة

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة: أ. مريم أبو سبلان

استبانة موجهة لمعلمي المدارس:

الاستبانة

دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم
وبناء استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء

تحية طيبة وبعد،

حضرة المعلم/ة المحترم/ة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء
طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص
بالاحتواء". لذلك نرجو من حضرتكم الإجابة على فقرات الاستبانة بصدق وموضوعية، علماً بأن
هذه المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.
شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة: مريم أبو سبلان

الجزء الأول: معلومات عامة

الرجاء وضع إشارة (x) بجانب رمز الإجابة التي تنطبق عليك:

- | | | |
|-------------------|---------------------------------------|---|
| 1. الجنس: | أ. ☐ ذكر | ب. ☐ أنثى |
| 2. المؤهل العلمي: | أ. ☐ بكالوريوس | ب. ☐ ماجستير |
| 3. سنوات الخبرة: | أ. ☐ 1-5 | ب. ☐ 6-10 |
| | | ج. ☐ أعلى من ماجستير |
| | | ج. ☐ 11 فما فوق |

القسم الثاني: فقرات الاستبانة
فيما يلي مجموعة من الفقرات يرجى منك وضع إشارة (x) في المستوى الذي تراه مناسباً.

المجال الأول: التعامل مع الطلبة

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	يوفر بيئة تراعي ميول وحاجات الطلبة وقدراتهم.					
2.	التخطيط لأنشطة تتوافق وتراعي قدرات الطلبة.					
3.	ينظم بيئة تتصف بالمرونة وتسمح للطلبة بالتقدم.					
4.	يساعد المعلم في دعم الأنشطة الإثرائية التي تعمل على تنمية التعلم الجامع.					
5.	يحرص على عقد الندوات واللقاءات لإرشاد الطلبة تربوياً ونفسياً وسلوكياً.					
6.	يهتم بإعداد برامج الصحة والسلامة بالتعاون مع الجهات المختصة.					
7.	يعمل على توفير الرعاية النفسية والاجتماعية للطلبة.					
8.	يحرص على تفعيل الزيارات والرحلات المدرسية.					
9.	يتجنب مقابلة الطلبة داخل غرفة الإدارة كي لا يشعروا بأنهم مقبلون على عقاب أو مساءلة.					
10.	يشعر الطلبة بالاهتمام من خلال الإصغاء إلى حديثهم.					
11.	يثني على إنجازات الطلبة أمام أولياء أمورهم.					
12.	يكلف الطلبة بمهام بسيطة تنمي فيهم الثقة بالنفس.					
13.	يقدم للطلبة مكافآت على إنجازاتهم كما لو كانوا متميزين.					

المجال الثاني: التعامل مع أولياء الأمور

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	يشرك أولياء الأمور في وضع الخطط المدرسية في ضوء القانون الخاص بالدمج.					
2.	يصحح المفاهيم الخاطئة لدى أولياء الأمور عن طلبة التربية الخاصة عن طريق الورشات التدريبية.					
3.	يعمل على جذب اهتمام الأهل من خلال إشراك الأهل بالأنشطة المدرسية المختلفة.					
4.	يفعل قنوات الاتصال المختلفة مع أولياء الأمور.					
5.	يقدم الدعم العاطفي والنفسي لأولياء أمور طلبة التربية الخاصة.					
6.	يوضح لولي الأمر طبيعة الحالة التي يعاني منها ابنهم.					
7.	يوضح لولي الأمر الاستراتيجيات المستخدمة في المدرسة لدعم الطلبة والهدف منها.					
8.	يتعاون مع ولي الأمر في وضع خطة تربوية منزلية خاصة بالطالب.					
9.	يقدم معلومات لولي الأمر حول أداء الطالب بشكل دوري.					
10.	يزود ولي الأمر بمصادر الخدمات والمعلومات المتعلقة بحالة الطالب.					

المجال الثالث: توجيه المعلمين

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	يقوم بإجراء دراسات مسحية لتحديد احتياجات المعلمين.					
2.	يقوم بوضع أهداف البرامج التدريبية بما يتوافق واحتياجات المعلمين.					
3.	يقيم أداء المعلمين بناءً على تقدم الطلبة العاديين والتربية الخاصة في نهاية كل فصل دراسي.					
4.	يفوض المعلمين في إدارة بعض المهام واللجان والفعاليات المدرسية.					
5.	يحرص على تحديد مهام ومسؤوليات المعلمين بوضوح وتوزيعها بعدالة.					
6.	يحرص على تفعيل دور اللقاءات والاجتماعات الدورية مع المعلمين.					
7.	يتشارك مع المعلمين في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم مع طلبة التربية الخاصة.					
8.	يوجه المعلم نحو استخدام عبارات التعزيز للطلبة.					
9.	يوجه المعلم نحو إشراك طلبة التربية الخاصة في ألعاب صفية تنافسية.					
10.	يوجه المعلم نحو استخدام التواصل البصري مع طالب التربية الخاصة.					
11.	يساعد المعلم في إزالة عوامل التششت داخل الصف وخارجه.					
12.	يوجه المعلم نحو إعطاء الأوامر بأسلوب إيجابي والابتعاد عن أسلوب النهي.					
13.	يوجه المعلم نحو التقليل من الروتين خلال الحصّة الدراسية.					
14.	يوجه المعلم نحو إبراز السلوك الإيجابي للطلاب أمام بقي زملائه.					
15.	يوجه المعلم نحو دمج الطالب ضمن مجموعات عمل داخل غرفة الصف.					

المجال الرابع: التعاون مع المجتمع المحلي

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	نشر الوعي بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة في المجتمع.					
2.	يعقد ندوات تثقيفية فيما يخص ملاءمة المناخ المدرسي لاحتواء طلبة التربية الخاصة.					
3.	يخبر ذوي العلاقة من المجتمع المدرسية بالمستويات الأكاديمية للمدرسة.					
4.	يقوم بمناشدة الأثرياء من أبناء المجتمع المحلي لدعم المدرسة.					

					يعمل على تنظيم دورات تدريبية للمهتمين من أفراد المجتمع المحلي ذات علاقة باحتواء طلبة التربية الخاصة.	5.
					القيام بعمل أبحاث ميدانية ذات علاقة بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة في المدارس العادية ونشرها في المجتمع المحلي.	6.
					يتعاون مع المجتمع المحلي في تحسين البيئة الخارجية والمحيطية بالمدرسة.	7.
					يتعاون مع المجتمع المحلي لإبراز فعاليات وأنشطة طلبة التربية الخاصة في البيئة المحلية.	8.
					يشرك أفراد البيئة المحلية في أنشطة لأمهجية مع طلبة التربية الخاصة.	9.
					يتعاون مع أفراد من البيئة المحلية لتطوير وملاءمة المرافق العامة بما يتناسب واحتياجات طلبة التربية الخاصة.	10.

استبانة موجهة لمديري المدارس:

الاستبانة

دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم
وبناء استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء

تحية طيبة وبعد،

حضرة المدير/ة المحترم/ة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء
طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجية عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص
بالاحتواء". لذلك نرجو من حضرتكم الإجابة على فقرات الاستبانة بصدق وموضوعية، علماً بأن
هذه المعلومات لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.
شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة: مريم أبو سبلان

الجزء الأول: معلومات عامة

الرجاء وضع إشارة (x) بجانب رمز الإجابة التي تنطبق عليك:

- | | | | |
|-------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|---|
| 4. الجنس: | أ. ☐ ذكر | ب. ☐ أنثى | |
| 5. المؤهل العلمي: | أ. ☐ بكالوريوس | ب. ☐ ماجستير | ج. ☐ أعلى من ماجستير |
| 6. سنوات الخبرة: | أ. ☐ 1-5 | ب. ☐ 6-10 | ج. ☐ 11 فما فوق |

القسم الثاني: فقرات الاستبانة
فيما يلي مجموعة من الفقرات يرجى منك وضع إشارة (x) في المستوى الذي تراه مناسباً.

المجال الأول: دوري كمدير مع المعلمين

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	أقيم علاقات إيجابية مع جميع المعلمين.					
2.	أساعد المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم عند التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.					
3.	أتواصل مع المعلمين بطريقة فعالة.					
4.	أنمي العمل بروح الفريق لدى المعلمين لمواجهة معوقات احتواء ذوي صعوبات التعلم.					
5.	أشترك مع المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة باحتواء ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً وصعوبات التعلم خاصة.					
6.	أطلع المعلمين على التعليمات الإدارية والفنية التي تصدرها المنطقة التعليمية فيما يخص احتواء ذوي الاحتياجات الخاصة.					
7.	أحفز المعلمين لتحسين أدائهم الوظيفي كأسلوب لملائمة المناخ المدرسي.					
8.	أرصد حاجات المعلمين المهنية بطريقة علمية.					
9.	أشجع المعلمين على النمو المهني.					
10.	أقيم أداء المعلمين في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم بموضوعية.					

المجال الثاني: دوري كمدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	أعزز العلاقات الإيجابية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم.					
2.	أحل مشكلات الطلبة بالأساليب التربوية الملائمة.					
3.	أتابع التقدم الأكاديمي والتحصيلي للطلبة عموماً ذوي صعوبات التعلم خاصة.					
4.	أراعي الظروف الصحية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
5.	أنمي عنصر القيادة لدى الطلبة من خلال تكليفهم بمهام معينة ضمن اللجان والفعاليات المدرسية.					
6.	أعقد اجتماعات دورية مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لمناقشة شؤونهم المدرسية.					
7.	أنفذ خطط توجيهية منظمة لتوعية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بالنظام المدرسي.					
8.	أنمي روح التنافس الشريف بين الطلبة للارتقاء بهم سلوكياً وتعليمياً.					

9.	أعزز التعليم الإبداعي عند الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.				
10.	أثبت القيم التربوية في نفوس الطلبة.				

المجال الثالث: دوري كمدير مع المنهاج وطرق التدريس

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	أعمل على ملاءمة المناهج الدراسية داخل المدرسة بمشاركة المعلمين بحيث تناسب ذوي صعوبات التعلم.					
2.	أوفر التسهيلات اللازمة لتنفيذ المناهج الدراسية على أكمل وجه.					
3.	أخذ بالاعتبارات ملاحظات المعلمين عن المناهج الدراسية الموجهة لطلبة صعوبات التعلم.					
4.	أشرف على تحليل محتوى المناهج الدراسية من قبل المعلمين بالمدرسة.					
5.	أساعد المعلمين في التخطيط للأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية المتعلقة بطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
6.	أساهم في إعداد المواد العلاجية اللازمة للمناهج الدراسية المتعلقة بذوي صعوبات التعلم.					
7.	أشجع المعلمين على توظيف التقنيات التعليمية الحديثة في تنفيذ المناهج الدراسية بحيث تلائم طلبة ذوي صعوبات التعلم.					
8.	أشجع توظيف التكنولوجيا في تدريس طلبة ذوي صعوبات التعلم.					
9.	ألبي احتياجات تطوير المناهج الدراسية لتلائم طلبة ذوي صعوبات التعلم وفق الإمكانيات المتاحة.					
10.	أتعاون مع المعلمين في معالجة جوانب القصور في المناهج الدراسية بحيث تلائم طلبة ذوي صعوبات التعلم.					

المجال الرابع: دوري كمدير في البناء المدرسي

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	أراعي الإضاءة والتهوية المناسبة في الغرف الصفية.					
2.	أتأكد من اختيار غرفة صفية مناسبة لتكون غرفة مصادر.					
3.	أراعي أن تحتوي غرفة المصادر على كافة الوسائل المساعدة في تعليم ذوي صعوبات التعلم.					
4.	أوفر التجهيزات المدرسية اللازمة للعملية التعليمية التعليمية المتعلقة بذوي صعوبات التعلم.					
5.	أحرص على توفير تقنيات ووسائل حديثة خاصة بتعليم ذوي صعوبات التعلم داخل الغرف الصفية.					
6.	أهتم بتفعيل دور المكتبة المدرسية ليستفيد منها طلبة ذوي صعوبات التعلم.					

					7. أسهم بإعداد الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم نفسياً وتربوياً للتكيف مع كافة مجالات الحياة.
					8. أحرص على تدريب الطلبة على العاديين وتأهيلهم على احترام الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.
					9. أقدم الحوافز للطلبة الذين يقومون بمساعدة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم على الاندماج الفعال داخل البيئة المدرسية.
					10. أشارك في التوعية بأهمية الدمج الشامل واحترام الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

المقابلة

معلومات عامة:

1. الجنس: أ. ☐ ذكر ب. ☐ أنثى
2. المؤهل العلمي: أ. ☐ بكالوريوس ب. ☐ ماجستير ج. ☐ أعلى من ماجستير
3. سنوات الخبرة: أ. ☐ 1-5 ب. ☐ 6-10 ج. ☐ 11 فما فوق

الأسئلة:

1. ما الإجراءات المتخذة لملاءمة المناخ المدرسي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟
2. ما المعوقات الاقتصادية التي تواجهك عند ملاءمة المناخ المدرسي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟
3. ما المعوقات السياسية التي تواجهك عند ملاءمة المناخ المدرسي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟
4. ما المعوقات الاجتماعية التي تواجهك عند ملاءمة المناخ المدرسي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟
5. ما المعوقات الثقافية التي تواجهك عند ملاءمة المناخ المدرسي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟
6. ما الأساليب التي تتخذها كمدير يسعى لملاءمة المناخ المدرسي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم لمواجهة المعوقات التي ذكرتها؟
7. ما الفرص المتاحة المتوافرة فعلاً في المجتمع العربي الفلسطيني لملاءمة المناخ المدرسي بهدف احتواء الطلبة للتعليم الجامع؟

ملحق (2): قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل
1.	د. خالد جندي	الجامعة العربية المفتوحة
2.	د. كفى محمد عيسى الحمود	إدارة تربوية/ جامعة اليرموك
3.	د. محسن عدس	مناهج وطرق تدريس/ جامعة القدس
4.	د. محمد عمران	إدارة تربوية/ الجامعة العربية الأمريكية
5.	د. محمد قشقوش	إدارة تربوية/ جامعة بارايلان وكلية أونو
6.	د. محمد شبير	إدارة تربوية/ الجامعة الفلسطينية
7.	د. بديعة جبارين	إدارة تربوية/ مرشدة بجامعة القاسمي
8.	د. علي كاظم السندي	إدارة تربوية/ مملكة البحرين

ملحق (3): أدوات الدراسة بصورتها النهائية

الاستبانة (1)

استبانة لتحديد دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء الطلبة ذوي الصعوبات التعلم من وجهة المعلمين

تحية طيبة وبعد،

حضرة المعلم/ة المحترم/ة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجيات عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء". لذلك نرجو من حضرتكم الإجابة على فقرات الاستبانة بصدق وموضوعية، علماً بأن هذه المعلومات لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة. شاكراً لكم حسن تعاونكم

الجزء الأول: معلومات عامة

الرجاء وضع إشارة (x) بجانب رمز الإجابة التي تنطبق عليك:

- النوع الاجتماعي: أ. ☐ ذكر ب. ☐ أنثى
- المؤهل العلمي: أ. ☐ بكالوريوس ب. ☐ ماجستير ج. ☐ أعلى من ماجستير
- سنوات الخبرة: أ. ☐ أقل من 5 سنوات ب. ☐ من 5 إلى أقل ج. ☐ 10 سنوات فما فوق د. ☐ من 10 سنوات

القسم الثاني: فقرات الاستبانة
 فيما يلي مجموعة من الفقرات يرجى منك وضع إشارة (x) في المستوى الذي تراه مناسباً.

المجال الأول: تعامل مدير المدرسة مع الطلبة

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	يوفر بيئة تراعي ميول وحاجات الطلبة وقدراتهم.					
2.	يخطط لأنشطة تتوافق وتراعي قدرات الطلبة.					
3.	ينظم بيئة تتصف بالمرونة وتسمح للطلبة بالتقدم.					
4.	يساعد المعلم في دعم الأنشطة الإثرائية التي تعمل على تنمية التعلم الجامع.					
5.	يعقد الندوات واللقاءات لإرشاد الطلبة تربوياً ونفسياً وسلوكياً.					
6.	يعد برامج الصحة والسلامة بالتعاون مع الجهات المختصة.					
7.	يوفر الرعاية النفسية والاجتماعية للطلبة.					
8.	يفعل الزيارات والرحلات المدرسية.					
9.	يتجنب مقابلة الطلبة داخل غرفة الإدارة كي لا يشعروا بأنهم مقبلون على عقاب أو مساءلة.					
10.	يشعر الطلبة بالاهتمام من خلال الإصغاء إلى حديثهم.					
11.	يثني على إنجازات الطلبة أمام أولياء أمورهم.					
12.	يكلف الطلبة بمهام بسيطة تنمي فيهم الثقة بالنفس.					
13.	يقدم للطلبة مكافآت على إنجازاتهم كما لو كانوا متميزين.					

المجال الثاني: تعامل مدير المدرسة مع أولياء الأمور

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	يشرك أولياء الأمور في وضع الخطط المدرسية في ضوء القانون الخاص بالدمج.					
2.	يصحح المفاهيم الخاطئة لدى أولياء الأمور عن طلبة التربية الخاصة عن طريق الورشات التدريبية.					
3.	يجذب اهتمام أهل من خلال إشراك أهل بالأنشطة المدرسية المختلفة.					
4.	يفعل قنوات الاتصال المختلفة مع أولياء الأمور.					
5.	يقدم الدعم العاطفي والنفسي لأولياء أمور طلبة التربية الخاصة.					
6.	يوضح لولي الأمر طبيعة الحالة التي يعاني منها ابنهم.					
7.	يوضح لولي الأمر الاستراتيجيات المستخدمة في المدرسة لدعم الطلبة والهدف منها.					
8.	يتعاون مع ولي الأمر في وضع خطة تربوية منزلية خاصة بالطالب.					
9.	يقدم معلومات لولي الأمر حول أداء الطالب بشكل دوري.					
10.	يزود ولي الأمر بمصادر الخدمات والمعلومات المتعلقة بحالة الطالب.					

المجال الثالث: توجيه مدير المدرسة للمعلمين

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	يجري دراسات مسحية لتحديد احتياجات المعلمين.					
2.	يقوم بوضع أهداف البرامج التدريبية بما يتوافق واحتياجات المعلمين.					
3.	يقيم أداء المعلمين بناءً على تقدم الطلبة العاديين والتربية الخاصة في نهاية كل فصل دراسي.					
4.	يفوض المعلمين في إدارة بعض المهام واللجان والفعاليات المدرسية.					
5.	يحدد مهام ومسؤوليات المعلمين بوضوح وتوزيعها بعدالة.					
6.	يفعل دور اللقاءات والاجتماعات الدورية مع المعلمين.					
7.	يتشارك مع المعلمين في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم مع طلبة التربية الخاصة.					
8.	يوجه المعلم نحو استخدام عبارات التعزيز للطلبة.					
9.	يشترك المعلم نحو إشراك طلبة التربية الخاصة في ألعاب صفية تنافسية.					
10.	يوجه المعلم نحو استخدام التواصل البصري مع طالب التربية الخاصة.					
11.	يساعد المعلم في إزالة عوامل التششت داخل الصف وخارجه.					
12.	يوجه المعلم نحو إعطاء الأوامر بأسلوب إيجابي والابتعاد عن أسلوب النهي.					
13.	يوجه المعلم نحو التقليل من الروتين خلال الحصة الدراسية.					
14.	يوجه المعلم نحو إبراز السلوك الإيجابي للطلاب أمام بقي زملائه.					
15.	يوجه المعلم نحو دمج الطالب ضمن مجموعات عمل داخل غرفة الصف.					

المجال الرابع: تعاون مدير المدرسة مع المجتمع المحلي

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	ينشر الوعي بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة في المجتمع.					
2.	يعقد ندوات تثقيفية فيما يخص ملائمة المناخ المدرسي لاحتواء طلبة التربية الخاصة.					
3.	يخبر ذوي العلاقة من المجتمع المدرسية بالمستويات الأكاديمية للمدرسة.					
4.	يناشد الأثرياء من أبناء المجتمع المحلي لدعم المدرسة.					
5.	ينظم دورات تدريبية للمهتمين من أفراد المجتمع المحلي ذات علاقة باحتواء طلبة التربية الخاصة.					
6.	يجري أبحاث ميدانية ذات علاقة بأهمية دمج طلبة التربية الخاصة في المدارس العادية ونشرها في المجتمع المحلي.					

					7. يتعاون مع المجتمع المحلي في تحسين البيئة الخارجية والمحيطة بالمدرسة.
					8. يتعاون مع المجتمع المحلي لإبراز فعاليات وأنشطة طلبة التربية الخاصة في البيئة المحلية.
					9. يشرك أفراد البيئة المحلية في أنشطة لامنهجية مع طلبة التربية الخاصة.
					10. يتعاون مع أفراد من البيئة المحلية لتطوير وملاءمة المرافق العامة بما يتناسب واحتياجات طلبة التربية الخاصة.

الاستبانة (2)

استبانة لتحديد دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء الطلبة ذوي الصعوبات التعلم من وجهة نظرهم

تحية طيبة وبعد،

حضرة المدير/ة المحترم/ة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "دور مديري المدارس في ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم وبناء استراتيجيات عمل تنفيذية لتطبيق قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء". لذلك نرجو من حضرتكم الإجابة على فقرات الاستبانة بصدق وموضوعية، علماً بأن هذه المعلومات لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة. شاكراً لكم حسن تعاونكم

الجزء الأول: معلومات عامة

الرجاء وضع إشارة (x) بجانب رمز الإجابة التي تنطبق عليك:

1. النوع الاجتماعي: أ. ☐ ذكر ب. ☐ أنثى
2. المؤهل العلمي: أ. ☐ بكالوريوس ب. ☐ ماجستير ج. ☐ أعلى من ماجستير
3. سنوات الخبرة: أ. ☐ أقل من 5 سنوات ب. ☐ من 5 إلى أقل ج. ☐ 10 سنوات فما فوق من 10 سنوات

القسم الثاني: فقرات الاستبانة
فيما يلي مجموعة من الفقرات يرجى منك وضع إشارة (x) في المستوى الذي تراه مناسباً.

المجال الأول: دوري كمدير مع المعلمين

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	أقيم علاقات إيجابية مع جميع المعلمين.					
2.	أساعد المعلمين على حل المشكلات التي تواجههم عند التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.					
3.	أتواصل مع المعلمين بطريقة فعالة.					
4.	أنمي العمل بروح الفريق لدى المعلمين لمواجهة معوقات احتواء ذوي صعوبات التعلم.					
5.	أشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة باحتواء ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً وصعوبات التعلم خاصة.					
6.	أطلع المعلمين على التعليمات الإدارية والفنية التي تصدرها المنطقة التعليمية فيما يخص احتواء ذوي الاحتياجات الخاصة.					
7.	أحفز المعلمين لتحسين أدائهم الوظيفي كأسلوب لملائمة المناخ المدرسي.					
8.	أرصد حاجات المعلمين المهنية بطريقة علمية.					
9.	أنظم دورات للنمو المهني للمعلمين.					
10.	أقيم أداء المعلمين في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم بموضوعية.					

المجال الثاني: دوري كمدير مع جميع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	أعزز العلاقات الإيجابية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم.					
2.	أحل مشكلات الطلبة بالأساليب التربوية الملائمة.					
3.	أتابع التقدم الأكاديمي والتحصيلي للطلبة عموماً ذوي صعوبات التعلم خاصة.					
4.	أراعي الظروف الصحية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
5.	أنمي عنصر القيادة لدى الطلبة من خلال تكليفهم بمهام معينة ضمن اللجان والفعاليات المدرسية.					
6.	أعقد اجتماعات دورية مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لمناقشة شؤونهم المدرسية.					
7.	أنفذ خطط توجيهية منظمة لتوعية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بالنظام المدرسي.					
8.	أنمي روح التنافس الشريف بين الطلبة للارتقاء بهم سلوكياً وتعليمياً.					
9.	أعزز التعليم الإبداعي عند الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.					
10.	أبث القيم التربوية في نفوس الطلبة.					

المجال الثالث: دوري كمدير مع المناهج وطرق التدريس

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	أعمل على ملائمة المناهج الدراسية داخل المدرسة بمشاركة المعلمين بحيث تناسب ذوي صعوبات التعلم.					
2.	أوفر التسهيلات اللازمة لتنفيذ المناهج الدراسية على أكمل وجه.					
3.	أأخذ بالاعتبارات ملاحظات المعلمين عن المناهج الدراسية الموجهة لطلبة صعوبات التعلم.					
4.	أشرف على تحليل محتوى المناهج الدراسية من قبل المعلمين بالمدرسة.					
5.	أساعد المعلمين في التخطيط للأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية المتعلقة بطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
6.	أساهم في إعداد المواد العلاجية اللازمة للمناهج الدراسية المتعلقة بذوي صعوبات التعلم.					
7.	أشجع المعلمين على توظيف التقنيات التعليمية الحديثة في تنفيذ المناهج الدراسية بحيث تلئم طلبة ذوي صعوبات التعلم.					
8.	أشجع توظيف التكنولوجيا في تدريس طلبة ذوي صعوبات التعلم.					
9.	ألبي احتياجات تطوير المناهج الدراسية لتلائم طلبة ذوي صعوبات التعلم وفق الإمكانيات المتاحة.					
10.	أتعاون مع المعلمين في معالجة جوانب القصور في المناهج الدراسية بحيث تلئم طلبة ذوي صعوبات التعلم.					

المجال الرابع: دوري كمدير في تهيئة البناء المدرسي

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	أراعي الإضاءة والتهوية المناسبة في الغرف الصفية.					
2.	أؤكد من اختيار غرفة صفية مناسبة لتكون غرفة مصادر.					
3.	أراعي أن تحتوي غرفة المصادر على الوسائل المساعدة كافة في تعليم ذوي صعوبات التعلم.					
4.	أوفر التجهيزات المدرسية اللازمة للعملية التعليمية المتعلقة بذوي صعوبات التعلم.					
5.	أوفر تقنيات ووسائل حديثة خاصة بتعليم ذوي صعوبات التعلم داخل الغرف الصفية.					
6.	أفعل دور المكتبة المدرسية ليستفيد منها طلبة ذوي صعوبات التعلم.					
7.	أعد الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم نفسياً وتربوياً للتكيف مع كافة مجالات الحياة.					
8.	أحرص على تدريب الطلبة على العاديين وتأهيلهم على احترام الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.					
9.	أقدم الحوافز للطلبة الذين يقومون بمساعدة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم على الاندماج الفعال داخل البيئة المدرسية.					
10.	أشارك في التوعية بأهمية الدمج الشامل واحترام الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.					

أسئلة المقابلة

الأسئلة:

1. ما الإجراءات التي تتخذها كمدير لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟
2. ما المعوقات الاقتصادية التي تواجهك كمدير عند ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟
3. ما المعوقات السياسية التي تواجهك كمدير عند ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟
4. ما المعوقات الاجتماعية التي تواجهك كمدير عند ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟
5. ما المعوقات الثقافية التي تواجهك كمدير عند ملائمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم؟
6. ما الأساليب التي تتخذها كمدير يسعى لملاءمة المناخ التعليمي لاحتواء طلبة ذوي صعوبات التعلم لمواجهة المعوقات التي ذكرتها؟
7. ما الفرص المتاحة المتوافرة فعلاً في المجتمع العربي الفلسطيني لملاءمة المناخ التعليمي بهدف احتواء الطلبة للتعليم الجامع؟
8. من وجهة نظرك كمدير ما الحلول المناسبة المقترحة لتنفيذ قانون التعليم 2019 الخاص بالاحتواء؟

The Role of School Principals in Adapting the Educational Atmosphere to Include Pupils with Learning difficulties and Building an Executive Action Strategy to Apply the Education Law 2019 on Inclusion

Abstract

The current study aimed at examining the role of school principals in adapting the educational atmosphere to include students with learning difficulties and building an executive action strategy to implement the Education Law 2019 on inclusion. The study was located within the theoretical framework of descriptive analytical studies and the descriptive qualitative approach as well. Data of the study was collected using a questionnaire and an interview. After checking the validity and reliability of the instruments used, the questionnaire was distributed to (21) male and female principals of ordinary education schools located in the areas of the Palestinian interior, specifically in the center area, which includes (Ramla, Lod, Kafr Qassem, Kafr Bar, Jaljulia, Al-Taybeh, Al-Tira, and Qalansuwa), and was also distributed to (265) male and female teachers from the same region. They were chosen randomly by adopting Steven Thompson equation, and thus the sample represented (24%) of the population of the study. In addition, (10) male and female principals were interviewed.

Findings of the study reveals that the role school principals play in adapting the educational atmosphere to include students with learning difficulties was significant from their perspective, while this role was seen as moderate from the perspective of teachers. Also, the results disclosed that there are no statistically significant differences in the principals' responses towards the role of school principals in adapting the educational atmosphere to include students with learning disabilities with respect to the variables of gender, educational qualification and years of experience. There were also no statistically

significant differences in the teachers' responses with respect to the variable of gender, whereas there were statistically significant differences with respect to the variable of the educational qualification in favor of postgraduate studies and with respect to the variable of years of experience in favor of those who have five-year experience and more.

Results of the interviews showed that there were multiple obstacles facing school principals when adapting the educational atmosphere to include students with learning difficulties. The most prominent of which are the lack of sufficient budget for Arabic ordinary schools in the areas of the Palestinian interior to enable them develop the educational atmosphere, there were teachers still go against the idea of inclusion, lack of experience amongst principals and teachers regarding developing the educational atmosphere, parents' refusal to include students with learning disabilities and students with special needs with their children in the same class and there were still some obstacles resulted from the policies of the Israeli Ministry of education applied against the Arab schools.

In light of these findings, the study recommended in enrolling the educational staff including both principals and teachers in training courses on developing the educational atmosphere for more efficient inclusion of students with learning difficulties. It also recommended in implementing the strategy that was built for the effective role it plays in changing and developing the implementation of the Education Law 2019 on inclusion. It finally recommended in establishing executive action strategies to develop the process of adapting the educational atmosphere for comprehensive education.