

**THE ROLE OF SCHOOL PRINCIPALS IN FACING CHALLENGES IN  
INTEGRATING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS INTO REGULAR CLASSES  
FROM TEACHERS' POINT OF VIEW**

**Madonna Jubran HANNA**<sup>1</sup>

Researcher, Arab American University, Palestine

**Abstract**

This study aimed to identify the role of school principals in facing the difficulties of integrating students with special needs into regular classes, according to the new integration law (implementation of the 2018 integration law) from the point of view of teachers in the light of some variables (gender, academic qualification, years of experience, educational stage). In order to achieve the objectives of the study, a questionnaire was built by the two researchers, and stability was measured as a first step by passing the questionnaire on a survey sample consisting of (30) teachers (and according to the analysis, the value of the stability coefficient was 0.875 (=  $\alpha$ 0.875)). After that, the questionnaire was distributed computerized to (203) teachers, where the sample was chosen randomly in order to measure the attitudes of teachers towards the role of the principal. school, educational aspect. After collecting the questionnaires, the data were analyzed and processed statistically. The results of the research indicated that there were no statistically significant differences from the teachers' point of view due to the variable of gender, educational qualification and years of experience, and there were statistically significant differences from the teachers' point of view due to the variable of the educational stage. The importance of the manager's role for the success of the merger.

**Key words:** Principals of Schools, The Merger Law 2018, Facing Difficulties In Applying The New Merger Law, The Role Of The Principal.

---

 <http://dx.doi.org/10.47832/2717-8293.21.37>

<sup>1</sup>  [madonna.han@gmail.com](mailto:madonna.han@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6923-8605>

## دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين

مادونا جبران حنا

الباحثة، الجامعة الامريكية، فلسطين

### الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس في مواجهة الصعوبات دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية، بحسب قانون الدمج الجديد (تطبيق قانون الدمج 2018) من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية). من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة من قبل الباحثان، وتم قياس الثبات كخطوة أولى بتمرير الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً (ووفق التحليل فقد بلغت قيمة معامل ثبات  $0.875 (\alpha = 0.875)$ ). وبعد ذلك تم توزيع الاستبانة بشكل محوسب ل (203) معلماً، حيث تم اختيار العينة بشكل عشوائي من أجل قياس اتجاهات المعلمين نحو دور المدير، احتوت الاستبانة على (23) فقرة موزعة على أربعة اتجاهات وهي: مجال تطبيق قانون الدمج، المجال الإداري، المناخ المدرسي، الجانب التعليمي. بعد عملية جمع الاستبانات تم تحليل المعطيات ومعالجتها إحصائياً. أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير الجنس والمؤهل التعليمي وسنوات الخبرة، وكانت هناك وجود فروقات ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة مواقف إيجابية من قبل المعلمين لأهمية دور المدير لإنجاح عملية الدمج.

**الكلمات المفتاحية:** مديرو المدارس، قانون الدمج 2018، مواجهة الصعوبات في تطبيق قانون الدمج الجديد، دور المدير.

## المقدمة:

يشهد العالم اليوم اهتماماً واسعاً لإتاحة الفرص للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، دمجهم مع أقرانهم في المجتمع وتوفير الوسائل الملائمة واللازمة لهم، حيث يعود هذا الاهتمام إلى الاقتناع في العديد من الدول بأن لهم الحق في الحياة مدموجين مع كافة المجتمع ابتداءً من تواجدهم في المدارس (الرفاعي، 2018).

الإصلاحات في جهاز التربية والتعليم العربي تُعد جزءاً لا يتجزأ من النظام التربوي داخل المدارس، والغرض منها هو تغيير الهياكل المدرسية بهدف رفع جودة التعليم. قد يكون للتغيير في جهاز التعليم تأثيرات على كل من له علاقة بالجهاز: المفتشين، المديرين، المعلمين، أصحاب الوظائف، الطلاب، أهالي الطلاب، والمجتمع بأسره (مگך פסיכולוגיה, 2019). يتغير نظام التعليم العربي باستمرار ويحاول تحسين جودة المدارس، ومن أحدث هذه الإصلاحات هو إعادة تشكيل قانون التربية الخاصة (قانون رقم 11) / قانون الاحتواء والاندماج. حيث تم إعادة تشكيل هذا القانون سنة 2018، وبدأت المدارس العربية بتطبيقه بشكل فعلي سنة 2020 (قانون التربية الخاصة، 2018).

يُص هذا القانون على دمج جميع الطلاب 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. ولهذا يتوجب على طاقم المعلمين الاعتراف بالفروق الفردية لدى الطلاب، وإدارة منظومة تعليمية داعمة تراعي الفروقات داخل الصف. وفي هذا الصدد من المهم أن تكون منظومة التعلم قادرةً على التكيف مع التغييرات، وحتى تنجز المدارس أهدافها المُخططة لتطبيق قانون الدمج الجديد فإن مديري المدارس مطالبون بالاطلاع على دورهم الإداري والفني بفعالية ووضع سياسات وخطط عمل مناسبة.

تُعتبر وظيفة المدير من الركائز الأساسية في النظام التربوي، فهو القائد الأول في مدرسته المسؤول عن جميع المعلمين وجميع الطلاب، ولذلك تتعدّد واجباته ومسؤولياته في ضوء التغييرات والإصلاحات، لهذا فإن الهدف من هذه الدراسة يكمن في فحص مواقف المعلمين العرب حول دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين، وما يترتب على ذلك من احتياجات وتطلعات مستقبلية تضمن تحقيق نسبة نجاح عالية في تركيز الضوء على دور المدير في عملية دمج واحتواء طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم داخل الصفوف العادية.

## مشكلة الدراسة

يُعد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من الأمور المهمة التي شهدت جدلاً واسعاً على مستوى العالم، والتي نالت اهتماماً واسعاً في وزارة التربية والتعليم في البلاد أيضاً، حيث أصبح التعليم في جميع المجتمعات حقاً لكل إنسان بعض النظر عن قدراته ومواهبه، إيماناً أن دمج الطالب في المجتمع العام يبدأ من خلال دمج في المدرسة داخل الصفوف الاعتيادية، لهذا فإن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن يمارسوا حقهم في التعليم العادي، وذلك بموجب إعادة تشكيل قانون التربية الخاصة، وبهذا يتوجب على المدارس إدخال التعديلات اللازمة في مناهجها وسياستها فيما يتناسب مع حاجات هذه الفئة من الطلاب.

في ضوء هذا الإصلاح تتعاظم التحديات الإدارية والتربوية أمام مديري المدارس، فلم يعد دور المدير مُقتصر فقط على تيسير شؤون لمدرسة، بل عليه مواكبة التطورات بما يتلاءم مع المُستجدات، وبالتالي قد تُلقى مسؤولية كبيرة على عاتق مديري المدارس في إنجاح هذا الدمج، لذلك تُعتبر اتجاهات وآراء المعلمين حول دور مديري المدارس العوامل الأساسية لإنجاح دمج هذه الفئة من الطلاب وبالتالي تطبيق القانون. ومن هنا تولدت الرغبة في هذه الدراسة في معرفة مواقف وآراء المعلمين تجاه دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين.

### أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة بإلقائها الضوء على فئة مهمة وقائمة من فئات المجتمع المدرسي، حيث لا يمكن تجاهلهم أو تهميشهم فهم جزء لا يتجزأ من أيّ مجتمع، وذلك بناء على نتائج دراسات عديدة في هذا المجال وتماشياً مع إعادة تشكيل قانون التربية الخاصة عام 2018. ومن هنا تنبثق الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في كونها تسعى إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية حيث أنها تُسلط الضوء على دور مديري المدارس في مواجهة التحديات المتعلقة بتطبيق قانون الدمج الجديد وبالتالي ستساعدهم في القاء نظرة شمولية حول الموضوع وبالتالي تزويدهم بطرق عمل تساهم في تحسين جودة الدمج في المدارس.

### أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على آراء المعلمين تجاه دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية وأيضاً التعرف على واقع تطبيق قانون الدمج الجديد، وإلى فهم العوامل التي تؤثر على دور مديري المدارس في مواجهة تحديات دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية.

### أسئلة الدراسة

1. ما هو دور مديري المدارس في تطبيق قانون الدمج الجديد من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل تختلف اتجاهات المعلمين دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية نسبة لمتغيرات الديموغرافية للدراسة (النوع الاجتماعي (الجنس)، سنوات الخبرة، التأهيل الأكاديمي)؟
3. ما هي الصعوبات التي تواجه المديرين في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية؟

### فرضيات الدراسة

- لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في اتجاهات المعلمين نحو دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية تُعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في اتجاهات المعلمين نحو دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.
- لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في اتجاهات المعلمين نحو دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.
- لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في اتجاهات المعلمين نحو دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية تُعزى لمتغيّر المرحلة التعليمية.

### التعريفات الإجرائية

**الإصلاح في التعليم:** تعرّف الدراسة هذا المصطلح إجرائيًا بأنه عبارة عن تطبيق وتنفيذ الإصلاحات بحسب المطلوب من قبل المدارس والهدف هو تحسين وتطوير التعليم العام، إن الإصلاحات في جهاز التربية والتعلم قد تؤثر سلبيًا أو ايجابيًا على سيرورة المعلمين في المدارس (גריןברג ושורקר, 2003).

**احتواء واندماج الطلاب:** المقصود بهذا المصطلح بحسب الدراسة هو قدرة المعلم على دمج وإعطاء بيئة داعمة، أي إعطاء استجابة ملائمة (استعمال أساليب تدريس متنوعة) لجميع طلاب الصف غير المتجانس، بما في ذلك طلاب ذوي احتياجات خاصة ورؤيتهم كجزء لا يتجزأ من الصف. أي الأدوات والآليات التي يستخدمها المعلم من أجل دمج ناجح لطلاب ذوي احتياجات خاصة في الصف المتميز.

**مدير المدرسة:** هو المسؤول الأول في المدرسة، الذي يُشرف على تسيير الأعمال الإدارية والتربوية، وهو المسؤول عن تنظيم جهود العاملين فيها. وتُعرف الدراسة المدير إجرائيًا بأنه الوظيفة التي يضطلع من خلالها بدوره الإداري والفني عن شؤون المدرسة.

**آراء المعلمين اتجاه دور المدير:** تعرفه الدراسة إجرائيًا بأنه وجهة نظر المعلمين بالسلب أو الإيجاب حول دور المدير في عملية دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصف غير المتجانس (سيتم قياس آراء المعلمين من خلال تمرير استمارة محوسبة، وأيضا ستمرر مقابلة نصف مبنية للحصول على معلومات اضافية حول التحديات التي تواجه المدير في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة).

**طلاب ذوي احتياجات خاصة:** هم الطلاب الذين تم تشخيصهم وفق معايير متفق عليها بأنهم يعانون من صعوبات معينة. تتمثل الصعوبات قصور كلي أو جزئي بشكل دائم أو مؤقت. وفق قانون التربية الخاصة يعرّف الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة أنه شخص من سن 3-21 سنة لديه محدودية واحدة أو أكثر، تقيد مستوى أدائه بدءا من مستوى أداء عالٍ حتى مستوى أداء منخفض.

مَرَّ جهاز التربية والتعليم بالعديد من الإصلاحات على مَرَّ السنوات، ومن أحدث هذه الإصلاحات هو إعادة تشكيل قانون التربية الخاصة (قانون رقم 11) / قانون الاحتواء والاندماج (وزارة التربية والتعليم، 2018).

كما ورد في منشور العام للدولة 2018 (חוזר מנכ"ל, 2018) " في صيف 2018 صادقت الكنيست على التعديل رقم 11 لقانون التربية الخاصة، ينص على تعزيز دمج الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة، بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقة، في المؤسسات التعليمية العادية، وهي خطوة تمثل تحديًا كبيرًا في نظام التعليم. تهدف هذه الخطوة إلى توفير استجابة مخصصة لكل طالب وفقًا لاحتياجاته الفريدة، وخصائص أدائه، والدعم المطلوب له لتمكينه من المشاركة في عملية التعلم وتعظيم القدرات والتقدم في المجالات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية".

وفي ضوء هذا القانون الجديد يتوجب على المؤسسة التربوية تغيير سياستها التربوية من أجل مواكبة التجديدات والعمل وفق ما جاء في منشور المدير العام المشار إليه، مما يعني قبول وتبني النهج الذي يؤمن بالاختلافات الموجودة بين الطلاب واحترامها، ويتناول جميع جوانب حياة الطالب وليس فقط من حيث التباين في التحصيل الدراسي (אגרי פסיכולוגיה, משרד החינוך, 2019). وبهذا قد ينطوي إنشاء نهج شامل مبني على تغييرات عميقة في العمليات والنشاطات التي تحدث في المدرسة، كما ويجب وضع سياسة تُعزز الاحتواء وتُطوّر لممارسات الاندماج والاحتواء مكانًا داعمًا ومحفّزًا للطلاب والموظفين التربويين (דורנר, 2009)، وبالتالي بناء مجتمع واسع وقائم على قيمة المساواة وحق الاختلاف والتعاون مع مجموعة متنوعة من العوامل لتعزيز وتحسين الفرص التعليمية (قانون التربية الخاصة، 2018).

في السنة الدراسية 2012-2013 اختار جهاز التربية والتعليم في إسرائيل (يشمل التعليم العربي) التركيز على الفرد، كخطوة للتركيز على هذا الهدف تم إعادة تشكيل قانون التربية الخاصة سنة 2018، حيث يهدف إلى توسيع قدرة الاحتواء في التركيز على أسس التعليم التفاضلي. من أجل احتواء الطلاب المستضعفين في الصف غير المتجانس، وتطوير أدائهم من خلال تلبية احتياجاتهم بشكل مهني (שפירא, 2013) تُنفذ اليوم جميع المدارس العربية في إسرائيل القانون الجديد (قانون 11)، وبهذا يتوجب على طاقم المعلمين الاعتراف بالفروق الفردية لدى الطلاب وإدارة منظومة تعليمية داعمة تُراعي التجانس والاختلاف داخل الصف (نشرة الاحتواء، 2018).

### دور المدير في إنجاح قانون الدمج الجديد (الإصلاح)

التعلم حق أساسي لكل إنسان، ولم يعد بالإمكان التنازل عنه لجميع الأطفال بمن فيهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد أقرت بهذا كل المواثيق الإنسانية الحضارية وعبرت عن أهميته المؤتمرات الدولية المتعاقبة (שפירא, 2012). المدير الداعم هو الذي يوفر فرص متساوية وغنية للتعلم والازدهار، ويتيح لكل طالب أن يرى نفسه فردًا منتجًا ومميرًا في المجتمع، لكن هذا الأمر لا يأتي تلقائيًا للكثير من الطلاب (חוזר מנכ"ל, 2018). ومن بين الفئات الأكثر عرضة لهذه الصعوبات هي فئة طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تشكل نسبة ملحوظة من الطلاب بحسب الاحصائيات الدولية (U.S. Department of Education, 2018) وفقا لهذا فإن الوزارة في السنتين الأخيرتين توجه كل طاقاتها لرفع

مستوى الطلاب، وتزويد المعلمين بالتقنية الرفيعة والتي بدورها تؤثر إيجابًا على المدارس من خلال إيجاد ركائز مساعدة في المدرسة (قسم التربية الخاصة، 2019).

إن توافر الإمكانيات والاستعدادات والقدرات الأساسية تُهيئ الفرصة الأكبر والأصح لتحقيق الغاية من الدمج (حمدي، 2017)، لذلك يُعتبر مدير المدرسة هو العُمدة والأساس، حيث يقوم مديرو المدارس بدور فاعل في تنفيذ المهام المطلوبة لتحقيق الأهداف التربوية المُخططة بمستوى مقبول من الجودة والفعالية (أبو عُبيدة، 2011)، فهم بمثابة مُشرفون مقيمون يتابعون تنفيذ المعلمين لمهامهم الوظيفية والإدارية، كما ويسعون على تنظيم جهودهم وتنسيقها لضمان فعالية العمل الإداري (عطوي، 2009).

يشغل مديرو المدارس بموجب إصلاح الدمج الجديد دورًا هامًا لإنجاح تطبيق قانون الدمج الجديد (نشرة الاحتواء، 2015)، مما يتطلب منهم جُهدًا إضافيًا لبناء خُطط عمل وتنسيق الموارد المطلوبة من أجل إنجاز دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية (العتيبي، 2015). وحتى تنجح المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها المُخططة بما في ذلك تطبيق قانون الدمج، فإن مديرو المدارس مطالبون بضبط النظام الإداري في المدرسة، كإدارة الموارد المُتاحة وتشخيص احتياجات المُستقبل (الجغيمان، 2018)، الانخراط بين الطاقم التدريسي لفهم احتياجات المعلمين لخلق علاقات تعاونية بينهم وتحفيزهم على التميز في أدائهم لأدوارهم التعليمية (Lynn, 2015)، توفير الموارد المادية والبشرية اللازمة للتغلب على المعوقات التي قد تُعيق أمور المدرسة عن تحقيق أهدافها (Lorraine, 2016). لهذا، إن ضبط النظام الإداري من قِبل المدير والتكثيف للتغيرات تساعد في توفير مناخ تعليمي آمن للطلاب المُدمجين (Ojukwu, 2017; Ndungu, Allan & Emily, 2015).

#### آراء المعلمين حول دور المدير في المدرسة

أصبح إدخال الإصلاحات حقيقة من حقائق المعلمين (Priestly, 2011) وغالبًا ما تُتخذ القرارات من أعلى إلى الأسفل دون إشراكهم بذلك. ويكون التوقع هو أن لديهم أنماط سلوك وجاهزية أو حتى استعداد والتقيّد لتطبيق هذه الخطوة (Fullan, 2011). وفي سياق متصل يضيف الباحثون (Day & Smethem, 2009) أنه أثناء اتخاذ قرارات جديدة وتبني إصلاحات يُطلب من المعلمين تكييف أنفسهم مع التنوع المستمر في المجتمع، لتطوير المعرفة وزيادة الوصول إلى المعرفة مع فهم أدوارهم المستقبلية، حيث يُنظر إليهم على أنهم مسؤولون عن الرفاهية والتعليم من أجل تقدم الطلاب وإنجازاتهم.

تودي آراء المعلمين بغض النظر لنوعهم الاجتماعي حول المدير دورًا حاسمًا، فهي تؤثر على توقعاتهم، فكلما كانت آراءهم إيجابية كان لذلك أثر كبير على أداؤهم العملي في السيرورة التربوية (الجبوري، 2018)، فإن شخصية المدير تُعد قدوة للمعلمين، لهذا فإن وجود إدارة مدرسية متمثلة بمدير مدرسة متعاون قد تؤثر على آراء المعلمين (مومني، 2010)، وقد تنعكس آثار الآراء الإيجابية بشكل إيجابي أيضًا على العملية التربوية وتشير بوضوح إلى أن نجاح أي سياسة دمج وتنفيذها يعتمد إلى حد كبير على مواقف الطاقم التدريسي (الملاحيم، 2020).

## دراسات سابقة:

في دراسة قام بها الباحثان سينول وداجي (Senol & Dagi, 2017) التي هدفت إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسية في تحسين جودة التعليم وإصلاحه من وجهة نظر المعلمين، تبين أن المعلمين بمختلف مجالات التخصص وسنوات الخبرة أظهروا الحاجة إلى ضرورة توفير إرشاد وتوجيه من قبل المديرين من أجل ملاءمة طرق التدريس وتحسين جودة التعليم داخل الصفوف.

وفي سياق متصل هدفت دراسة الرفاعي (Rifai, 2018) إلى تحديد المعوقات التي تواجه المدارس في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة مع أقرانهم في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين، تبين وجود معوقات كبيرة تتعلق بالمناهج وخطط العمل المدرسية وتقنيات التعليم التي توفرها إدارة المدرسة للمعلمين.

هدفت دراسة ونيس (2015) إلى فحص دور المدير في تطبيق الإصلاحات المتعلقة بالدمج من وجهة نظر معلميه، فتوصلت نتائج الدراسة أن واجبات الإدارة المدرسية تنظيم العمل المدرسي وتقويمه، وإن مدير المدرسة هو الركن الأساسي الذي يقوم عليه كيان المدرسة، فبالتالي أوصت الدراسة لتوصيات عدة ومن أهمها هو دور المدير بتوفير تأهيل تدريبي كافي للمعلمين لإنجاح الدمج، إيجاد علاقات تعاونية بين الطاقم التدريسي وبناء خطط عمل واضحة وتطبيقية.

وأجرى الدماك (2018) دراسة هدفت للتعرف على دور مديري المدارس في توفير متطلبات البيئة التدريسية من وجهة نظر المعلمين في ضوء مُتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. توصلت الدراسة إلى أن دور مديري المدارس جاء بدرجة مرتفعة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالات معنوية تُعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التعليمي. فأوصت الدراسة إلى أهمية توفير المتطلبات والتجهيزات اللازمة للمعلمين.

وفي هذا السياق أجرت العفانة (2018) دراسة للتعرف على دور المدير في تحقيق البيئة المدرسية المُحفزة من وجهة نظر المعلمين في جميع المراحل التعليمية وبصرف النظر عن سنوات خبراتهم، وأظهرت نتائج الدراسة إلى دور المدير في إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات وزيادة وعيهم بمتطلبات المدرسة.

وفي السياق ذاته هدفت دراسة البدارنة (Badarneh, 2017) للتعرف على دور مديري المدارس بكل ما يتعلق بدمج طلاب ذوي احتياجات خاصة وتحقيق أهداف الأنشطة الاستشارية المتعلقة بالدمج في مدارس عربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر الطاقم التدريسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروقات ذات دلالة معنوية وجهة نظر عينة البحث، وأوصت الدراسة إلى أهمية دور المدير في تأهيل وتدريب الطاقم التدريسي من أجل إنجاح عملية الدمج وتوفير مناخ تعليمي آمن للطلاب.

تشير معطيات مركز الأبحاث والمعلومات لوزارة التربية والتعليم عام 2021 أن عدد طلاب التربية الخاصة العرب 51235 طالباً، فهم يشكلون نسبة 10% من نسبة طلاب العرب في إسرائيل، 5.3% من فئة طلاب التربية الخاصة العرب مدمجين في الأطر الاعتيادية (صف غير متجانس)، ومن الجدير بالذكر أيضاً أن هذه النسبة ارتفعت بنسبة 1.7% في السنتين الأخيرتين، أي بعد إعادة تشكيل قانون التربية الخاصة (مركز المحقق والميدان، 2021).

وفي هذا السياق هدفت دراسة (Hadjikalou, et, al, 2008) إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس لعملية الدمج ولدور المدير لإنجاح عملية الدمج، حيث أشارت الدراسة إلى اتجاهات عالية لاتجاهات المعلمين نحو عملية الدمج



ونحو دور المدير لإنجاح عملية الدمج للمعلمين في المرحلة الابتدائية واتجاهات منخفضة لاتجاهات المعلمين في المرحلة الثانوية.

### دور المدير في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية

#### دراسات سابقة:

تشير نتائج الأدب التربوي إلى أن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف غير المتجانسة يعود عليهم بالفائدة سواءً من الناحية التعليمية، الاجتماعية والنفسية، لذلك يوفر الدمج للطلاب حياة كريمة وعادلة (النجار والجندي، 2014). وتشير الدراسات أيضًا إلى أن الدمج ما زال محفوفًا بالكثير من التحديات التي قد تواجه مديري المدارس، منها:

أشارت دراسة هاساتوتي وكريتيواون وموايادي (Hastuti, Krustuawan & Mulyadi, 2020) من خلال فحصها لدور المدير في تحسين جودة التعليم أن المدير هو المسؤول الأول عن تحسين جودة التعليم، فهو الجهة الرئيسية الفاعلة وعلية واجبات كبيرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تنفيذ الأشراف الروتيني ونظرة المدير واسعة الأفق عبارة من جهة عن تحدي أمام المدير، ومن جهة أخرى يُعتبر أفضل الاستراتيجيات لتحسين جودة التعليم وتصحيح واجبات ووظائف كل معلم في المدرسة.

كما وبحثت دراسة الخليل (Khalil alhusani & Duyar, 2021) دور مديري المدارس في تعزيز جودة التعليم في المدارس، حيث أشارت نتائج الدراسة أن التحديات التي تواجه المديرين تكمن في نقص الموارد وقلة وعي المديرين للاحتياجات المطلوبة، كما وأوصت الدراسة بتوفير منهج للتطوير المهني، بهدف تعزيز ورفع الوعي لدي المديرين بكل ما يتعلق بالتعليم الشامل.

وفي السياق ذاته أجرى نادلسون وآخرون (Nadelson et al, 2020) حول تصورات المديرين للمساواة في التعليم لجميع الطلاب. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى الجهود التي يبذلها ويكثفها مديري المدارس في تحقيق تعليم عادل لجميع الطلاب، كما وتركت هذه الدراسة أسئلة وتوجيهات مُتعددة متعلقة بسمات المدير الإيجابية لمواجهة استكشاف عقلية الإنصاف في التعليم.

وفي سياق مُتصل هدفت دراسة ليثوود (Leithwood, 2021) إلى تحديد الممارسات القيادية التي قد تساعد المديرين في توفير مناخ تعليمي عادل في مدارسهم. فقد أشارت نتائج الدراسة أن المدير هو المسؤول عن توفير ظروف مُنصفة للطلاب، حيث تُلقى المسؤولية عليه في أمور عديدة تتطلب جهود مضاعفة كتحفيز المعلمين بتنوع أساليب التدريس مع مراعاة التنوع الثقافي بينهم، بناء شراكات مُثمرة مع أولياء الأمور، تنفيذ السياسات والإجراءات المطلوبة وغيرها العديد.

## منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة وفحص فرضياتها، تم استخدام البحث الكمي، وذلك من خلال تطبيق مقياس وأدوات ملائمة لفحص النتائج وفحص علاقة المتغيرات ببعضها؛ لفحص اتجاهات المعلمين نحو دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية.

## عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على معلمات ومعلمين في مدارس عرب الداخل من لواء حيفا والشمال يعلمون في صفوف غير متجانسة الصف الأول وحتى الصف الثاني عشر، (203) معلمًا ذكورًا وإناثًا. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم التوجه لهم من خلال إرسال الاستبانة عبر مجموعات المعلمين ببرنامج "واتس اب" (WhatsApp).

الجدول (1): الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي (الجنس)	ذكر	86	42.4
	أنثى	117	57.6
المؤهل العلمي	لقب أول	48	23.6
	لقب ثانٍ فأعلى	155	76.4
المرحلة التعليمية	ابتدائي	85	41.9
	اعدادي	74	36.4
	ثانوي	44	21.7
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	6	3.0
	5-10 سنوات	31	15.3
	أكثر من 10 سنوات	166	81.8

يُظهر الجدول (1) النسب المئوية لعينة الدراسة، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (203) معلمين، (42%) معلمات و(57.6%) معلمين، حيث بلغت نسبة الحاصلين على لقب أول (23%) والحاصلين على لقب ثانٍ فأعلى (76.4%)، أما بالنسبة للمرحلة التعليمية (85%) من عينة الدراسة يعلمون بالمرحلة الابتدائية، (74%) بالمرحلة الإعدادية و(44%) بالمرحلة الثانوية، أما بالنسبة لسنوات الخبرة (3%) من عينة الدراسة خبرتهم أقل من ثلاث سنوات، (15.3%) لديهم سنوات خبرة ما بين 5-10 سنوات و(81.8%) لديهم أكثر من 10 سنوات خبرة.

## أداة الدراسة:

تم بناء استبانة من قبل الباحثة بغرض استخدامها لجمع المعلومات حول دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين. اشتملت الاستبانة على قسمين: القسم الأول مقدمة ومعلومات عامة (متغيرات ديموغرافية) حول المفحوصين والتي دخلت كمتغيرات في الدراسة، والقسم الثاني يشمل تدرج المعلمين حول عبارات تتعلق باتجاهاتهم نحو دور المدير في عملية الدمج.

## ثبات الأداة:

لقد تم اجراء اختبار استطلاعي على 30 معلماً، وذلك بغرض استخراج معامل ثبات أداة الدراسة، استخدمت معادلة "كرو نباخ ألفا" (Cronbach Alpha) وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي  $0.875 (\alpha = 0.875)$ .

## ثبات أداة الدراسة:

من أجل التحقق من ثبات أداة الدراسة فقد تم احتساب معامل الثبات "كرو نباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) لعبارات الدراسة وكانت قيم معامل الثبات كما في الجدول التالي:

الجدول (2): احتساب معامل الثبات "كرو نباخ ألفا"

حجم العينة	عدد الفقرات	معامل الثبات كرونباخ ألفا	المحور
203	4	.895	الأمر المتعلقة بقانون تطبيق الدمج
203	4	.927	الأمر المتعلقة بالجانب الإداري للمدير
203	5	.769	الأمر المتعلقة بالجانب المناخي الدراسي
203	3	.806	الأمر المتعلقة بالجانب التعليمي للطلاب
203	5	.664	الأمر المتعلقة بالجانب الاجتماعي
203	21	.950	الدرجة الكلية

وتدل هذه القيم على أن نسبة ثبات نتائج الدراسة هي (89.5%) لمحور قانون تطبيق الدمج، (92.7%) لمحور الجانب الإداري للمدير، (76.9%) لمحور الجانب المناخي الدراسي، (80.6%) للجانب التعليمي للطلاب، (66.4%) لمحور الجانب الاجتماعي، (95%) للدرجة الكلية، وهذه النسب جيدة وتدل على ثبات نتائج الدراسة بشكل كبير.

### متغيرات الدراسة:

#### المتغيرات المستقلة:

1. النوع الاجتماعي (الجنس): ذكر- أنثى.
2. المؤهل التعليمي: لقب اول - لقب ثانٍ فأعلى.
3. المرحلة التعليمية: ابتدائي - اعدادي - ثانوي.
4. سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات - 5-10 سنوات - 10 سنوات فأكثر.

#### المتغيرات التابعة:

اتجاهات المعلمين نحو دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية.

### المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات قام الباحثان بفحص النتائج تمهيداً لإدخالها إلى الحاسوب بإعطائها أرقاماً معيّنه، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى إجابات رقمية، وذلك في جميع أسئلة الدراسة واختبرت فرضياتها باستخدام الأساليب الإحصائية الاتية:

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة وللدرجة الكلية، وقد اعتمد البحث على التدرج حسب مقياس "ليكرت الخماسي" (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1).

من أجل تفسير النتائج اعتمدت مفاتيح المتوسطات التالية:

(1-1.80 معارض بشدة 1.81-2.60 معارض 2.61-3.40 محايد 3.41 - 4.20 موافق

4.21 - 5 موافق بشدة)

## جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور تطبيق قانون الدمج:

الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الإجابة	الرقم
موافق بشدة	.83157	4.2463	يشجّع مدير المدرسة دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية	1
موافق	.91477	4.0690	يشارك المدير الطاقم التدريسي باتخاذ قرارات متعلقة بدمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية	2
موافق	.89204	4.0788	يوفر مدير المدرسة الإمكانيات اللازمة لتسهيل دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية	3
موافق	.97228	3.9852	يعمل المدير على رفع الوعي لدى المعلمين بكل ما يتعلق بقانون الدمج الجديد	4
موافق	.78818	4.0948	الدرجة الكلية	

من البيانات الواردة في الجدول (3)، نلاحظ أن تقييم جميع عبارات المحور الأول (تطبيق قانون الدمج) كان بدرجة موافق بشدة أو بدرجة موافق، وأن أعلى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يشجّع مدير المدرسة دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية، بمتوسط حسابي (4.24)، وأن أدنى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يعمل المدير على رفع الوعي لدى المعلمين بكل ما يتعلق بقانون الدمج الجديد، بمتوسط حسابي (3.98)، والدرجة الكلية (4.09)، وانحرافها المعياري (0.79) وتقييمها موافق.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الجانب الإداري للمدير:

الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الإجابة	الرقم
موافق	.93296	3.9704	يقدم المدير معلومات متعلقة بطلاب ذوي احتياجات خاصة	1
موافق	.87790	4.0394	يساهم المدير بحل الإشكاليات المتعلقة بدمج طلاب ذوي احتياجات خاصة	2
موافق	.93338	3.9901	يساعد المدير بتطوير خطط عمل تتلاءم مع احتياجات الطالب الفردية	3
موافق	.99012	3.9015	يزود المدير أدوات عمل ووسائل تعليمية كافية للمعلمين من أجل التعامل مع الطلاب المدمجين في الصف العادي	4
موافق	.84615	3.9754	الدرجة الكلية	

من البيانات الواردة في الجدول (4)، نلاحظ أن تقييم جميع عبارات المحور الأول (الجانب الإداري للمدير) كان بدرجة موافق، وأن أعلى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يساهم المدير بحل الإشكاليات المتعلقة بدمج طلاب ذوي احتياجات خاصة، بمتوسط حسابي (4.04)، وأن أدنى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يزود المدير أدوات عمل ووسائل تعليمية كافية للمعلمين من أجل التعامل مع الطلاب المدمجين في الصف العادي، بمتوسط حسابي (3.90)، والدرجة الكلية (3.97)، وانحرافها المعياري (0.85) وتقييمها موافق.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المناخ المدرسي:

الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الإجابة	الرقم
موافق	1.01935	3.7882	يُجند المدير استكمالات مدرسية للطاقم لتدريب المعلمين في التعامل مع طلاب ذوي احتياجات خاصة	1
موافق	.98909	3.8227	يساهم المدير بتجنيد برامج وأنشطة ثلاث طلاب ذوي احتياجات خاصة	2
موافق	.97528	3.8621	يعقد المدير ورشات عمل من أجل نمو المعلمين المهني وتزويدهم باستراتيجيات ملائمة	3
محايد	1.04129	2.6355	لا يحرص المدير على توفير بيئة صفية تتماشى مع احتياجات طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية	4
	.88223	3.9064	يلزم المدير بإعداد برامج علاجية مناسبة للطلاب	5
موافق	.70878	3.6030	الدرجة الكلية	

من البيانات الواردة في الجدول (5)، نلاحظ أن تقييم جميع عبارات المحور الأول (الجانب الإداري للمدير) كان بدرجة موافق أو محايد، وأن أعلى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يلزم المدير بإعداد برامج علاجية مناسبة للطلاب، بمتوسط حسابي (3.90)، وأن أدنى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة لا يحرص المدير على توفير بيئة صفية تتماشى مع احتياجات طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية، بمتوسط حسابي (2.63)، والدرجة الكلية (3.60)، وانحرافها المعياري (0.71) وتقييمها موافق.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الجانب التعليمي للطلاب:

الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الإجابة	الرقم
موافق	.89763	3.9655	يشجع المدير تقدم ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية	1
موافق	.87390	3.8473	يهتم المدير بلقاء طلاب ذوي احتياجات خاصة للتحدث معهم وفهم احتياجاتهم	2
موافق	.63279	4.1872	يؤمن مدير المدرسة بالفروقات الفردية لدى الطلاب	3
موافق	<b>.68778</b>	<b>4.0000</b>	الدرجة الكلية	

من البيانات الواردة في الجدول (6)، نلاحظ أن تقييم جميع عبارات المحور الأول (الجانب التعليمي للطلاب) كانت بدرجة موافق، وأن أعلى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يؤمن مدير المدرسة بالفروقات الفردية لدى الطلاب، بمتوسط حسابي (4.18)، وأن أدنى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة يهتم المدير بلقاء طلاب ذوي احتياجات خاصة للتحدث معهم وفهم احتياجاتهم، بمتوسط حسابي (3.85)، والدرجة الكلية (4.00)، وانحرافها المعياري (0.69) وتقييمها موافق.



جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الجانب الاجتماعي:

الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الإجابة	الرقم
موافق	.89264	3.8424	يهتم المدير بتوعية المجتمع المدرسي (يشمل الأهل) بأهمية دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة مع أقرانهم في الصفوف العادية	1
محايد	1.09948	2.6798	لا يساعد المدير بتطوير خطط عمل تتلاءم مع احتياجات الطالب الاجتماعية	2
موافق	.87093	3.9064	يزود المدير أنشطة تساهم في تعزيز دمج الطلاب اجتماعيًا مع أقرانهم في الصف والمدرسة	3
موافق	.83558	3.9310	يصحح المدير المفاهيم الخاطئة حول طلاب ذوي احتياجات خاصة	4
موافق	.76669	4.0788	يحرص المدير على بناء شراكات تعاونية مع أولياء الأمور	5
موافق	<b>.58800</b>	<b>3.6877</b>	<b>الدرجة الكلية</b>	

من البيانات الواردة في الجدول (7)، نلاحظ أن تقييم جميع عبارات المحور الأول (الجانب التعليمي للطلاب) كانت بدرجة موافق أو محايد، وأن أعلى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة: يحرص المدير على بناء شراكات تعاونية مع أولياء الأمور، بمتوسط حسابي (4.08)، وأن أدنى هذه العبارات من حيث التقييم هي العبارة لا يساعد المدير بتطوير خطط عمل تتلاءم مع احتياجات الطالب الاجتماعية، بمتوسط حسابي (2.68)، والدرجة الكلية (3.69)، وانحرافها المعياري (0.59) وتقييمها موافق.

#### النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

#### الفرضية الأولى: اختبار معنوية الفروق المبنية على متغير الجنس

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \leq 0.05$  في دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين، تُعزى لمتغير الجنس. للتحقق من صحة هذه الفرضية نستخدم اختبار "تي" لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة بناءً على إجابات الباحثين لكل فقرة من فقرات المحور، كما في الجدول (8):

الجدول (8): نتائج اختبار "تي" لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة والمعلمات درجاتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين تُعزى لمتغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحتمالية																																																												
تطبيق قانون الدمج	ذكر	86	4.3256	.48518	4.019	184.639	.000	دال																																																												
	أنثى	117	3.9252	.91695					الجانب الإداري للمدير	ذكر	86	4.2122	.50223	3.514	201	.001	دال	أنثى	117	3.8013	.99489	المناخ المدرسي	ذكر	86	3.8140	.44010	4.086	185.600	.000	دال	أنثى	117	3.4479	.82196	الجانب التعليمي للطلاب	ذكر	86	4.0853	.54876	1.598	200.825	.112	غير دال	أنثى	117	3.9373	.77054	الجانب الاجتماعي	ذكر	86	3.8140	.38415	2.886	188.887	.004	دال	أنثى	117	3.5949	.68806	الدرجة الكلية	ذكر	86	4.0502	.42178	3.710	189.015	.000
الجانب الإداري للمدير	ذكر	86	4.2122	.50223	3.514	201	.001	دال																																																												
	أنثى	117	3.8013	.99489					المناخ المدرسي	ذكر	86	3.8140	.44010	4.086	185.600	.000	دال	أنثى	117	3.4479	.82196	الجانب التعليمي للطلاب	ذكر	86	4.0853	.54876	1.598	200.825	.112	غير دال	أنثى	117	3.9373	.77054	الجانب الاجتماعي	ذكر	86	3.8140	.38415	2.886	188.887	.004	دال	أنثى	117	3.5949	.68806	الدرجة الكلية	ذكر	86	4.0502	.42178	3.710	189.015	.000	دال	أنثى	117	3.7413	.75420								
المناخ المدرسي	ذكر	86	3.8140	.44010	4.086	185.600	.000	دال																																																												
	أنثى	117	3.4479	.82196					الجانب التعليمي للطلاب	ذكر	86	4.0853	.54876	1.598	200.825	.112	غير دال	أنثى	117	3.9373	.77054	الجانب الاجتماعي	ذكر	86	3.8140	.38415	2.886	188.887	.004	دال	أنثى	117	3.5949	.68806	الدرجة الكلية	ذكر	86	4.0502	.42178	3.710	189.015	.000	دال	أنثى	117	3.7413	.75420																					
الجانب التعليمي للطلاب	ذكر	86	4.0853	.54876	1.598	200.825	.112	غير دال																																																												
	أنثى	117	3.9373	.77054					الجانب الاجتماعي	ذكر	86	3.8140	.38415	2.886	188.887	.004	دال	أنثى	117	3.5949	.68806	الدرجة الكلية	ذكر	86	4.0502	.42178	3.710	189.015	.000	دال	أنثى	117	3.7413	.75420																																		
الجانب الاجتماعي	ذكر	86	3.8140	.38415	2.886	188.887	.004	دال																																																												
	أنثى	117	3.5949	.68806					الدرجة الكلية	ذكر	86	4.0502	.42178	3.710	189.015	.000	دال	أنثى	117	3.7413	.75420																																															
الدرجة الكلية	ذكر	86	4.0502	.42178	3.710	189.015	.000	دال																																																												
	أنثى	117	3.7413	.75420																																																																

تشير نتائج تحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين، تُعزى لمتغير الجنس.

وعدم وجود فروق بين كلا الجنسين في الجانب التعليمي للطلاب، حيث كان متوسط (تطبيق قانون الدمج) للذكور هو (4.32) وللإناث هو (3.92)، والقيمة الاحتمالية (0.000). وكان متوسط (الجانب الإداري للمدير) للذكور هو (4.21) وللإناث هو (3.80)، والقيمة الاحتمالية (0.001). وكان متوسط (المناخ المدرسي) للذكور هو (3.81) وللإناث هو (3.44)، والقيمة الاحتمالية (0.000). وكان متوسط (الجانب التعليمي) للذكور هو (4.09) وللإناث هو (3.93)، والقيمة الاحتمالية (0.112). وكان متوسط (الجانب الاجتماعي) للذكور هو (3.81)، وللإناث هو (3.59)، والقيمة الاحتمالية (0.004). وكانت الدرجة الكلية للذكور (4.05) وللإناث (3.74) والقيمة الاحتمالية (0.00).

وتدل هذه القيم للمتوسطات وكذلك القيم الاحتمالية إلى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك المتوسطات، باستثناء عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الجانب التعليمي للطلاب.

## الفرضية الثانية: اختبار معنوية الفروق المبنية على متغير المؤهل التعليمي

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغير المؤهل التعليمي. للتحقق من صحة هذه الفرضية نستخدم اختبار "تي" لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمحاو الدراسة بناءً على إجابات المبحوثين لكل فقرة من فقرات المحور، كما في الجدول (9):

الجدول (9): نتائج اختبار "تي" لقياس دلالة الفروق في مستوى كل من محاور الدراسة والمعلمات درجاتها الكلية، من وجهة نظر المبحوثين تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.

المحور	المؤهل التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحتمالية
تطبيق قانون الدمج	لقب أول	48	4.1198	.70520	.251	201	.802	دال
	لقب ثاني	155	4.0871	.81414				
الجانب الإداري للمدير	لقب أول	48	4.0104	.78882	.328	201	.743	دال
	لقب ثاني	155	3.9645	.86529				
المناخ المدرسي	لقب أول	48	3.6542	.69127	.572	201	.568	دال
	لقب ثاني	155	3.5871	.71557				
الجانب التعليمي للطلاب	لقب أول	48	4.0556	.60468	.640	201	.523	غير دال
	لقب ثاني	155	3.9828	.71249				
الجانب الاجتماعي	لقب أول	48	3.6917	.53786	.054	201	.957	دال
	لقب ثاني	155	3.6865	.60432				
الدرجة الكلية	لقب أول	48	3.9063	.58254	.415	201	.679	دال
	لقب ثاني	155	3.8616	.67328				

تشير نتائج تحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

حيث كان متوسط (تطبيق قانون الدمج) للحاصلين على اللقب الأول هو (4.12) وللإناث هو (4.09)، والقيمة الاحتمالية (0.802). وكان متوسط (الجانب الإداري للمدير) للحاصلين على اللقب الأول هو (4.01) وللحاصلين على اللقب الثاني هو (3.96)، والقيمة الاحتمالية (0.743). وكان متوسط (المناخ المدرسي) للقب الأول هو (3.65) واللقب الثاني هو (3.58)، والقيمة الاحتمالية (0.568). وكان متوسط (الجانب التعليمي) للقب الأول هو (4.06) ولللقب الثاني هو (3.98)، والقيمة الاحتمالية (0.523). وكان متوسط (الجانب الاجتماعي) للقب الأول هو (3.69)، ولللقب الثاني هو

(3.68)، والقيمة الاحتمالية (0.957). وكانت الدرجة الكلية للقب الأول (3.91) وللقب الثاني (3.86) والقيمة الاحتمالية (0.679).

وتدل هذه القيم للمتوسطات وكذلك القيم الاحتمالية إلى عدم على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلك المتوسطات.

#### الفرضية الأولى: اختبار معنوية الفروق المبنية على متغير المرحلة التعليمية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغير المرحلة التعليمية للتحقق من صحة هذه الفرضية نستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One way Anova لقياس دلالة الفروق في متوسطات الدراسة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما في الجدول (10).

جدول رقم (10): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعاً لمتغير (المرحلة التعليمية):

المحور	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
تطبيق قانون الدمج	ابتدائي	85	4.2294	.70522	6.187	.002	دال
	إعدادي	74	3.8446	.92779			
	ثانوي	44	4.2557	.56158			
الجانب الإداري للمدير	ابتدائي	85	4.0676	.77382	5.376	.005	دال
	إعدادي	74	3.7331	.97778			
	ثانوي	44	4.2045	.63170			
المناخ المدرسي	ابتدائي	85	3.6400	.69816	4.600	.011	دال
	إعدادي	74	3.4297	.74074			
	ثانوي	44	3.8227	.61032			
الجانب التعليمي للطلاب	ابتدائي	85	4.0627	.67748	6.444	.002	دال
	إعدادي	74	3.7928	.74984			
	ثانوي	44	4.2273	.48637			
الجانب الاجتماعي	ابتدائي	85	3.6871	.57524	7.126	.001	دال
	إعدادي	74	3.5351	.59321			
	ثانوي	44	3.9455	.52183			
الدرجة الكلية	ابتدائي	85	3.9374	.61696	6.958	.001	دال
	إعدادي	74	3.6671	.71854			
	ثانوي	44	4.0911	.49615			

تشير نتائج تحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية من

وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، حيث كانت المتوسطات متقاربة وجميع القيم الاحتمالية أكبر من القيمة (0.05). ولتحديد مقادير واتجاهات هذه الفروق نستخدم اختبار (LSD) كما في الجدول التالي:

الجدول (11): اختبار (LSD) لتحديد اتجاهات الفروق بين متوسطات الفئات المختلفة للمرحلة التعليمية:

المتغير التابع	المرحلة التعليمية (I)	المرحلة التعليمية (J)	الفرق في المتوسط الحسابي (I - J)	القيمة الاحتمالية
تطبيق قانون الدمج	اعدادي	ابتدائي	-.38482*	.002
	ثانوي	اعدادي	.41109*	.005
الجانب الإداري للمدير	اعدادي	ابتدائي	-.33454*	.012
	ثانوي	اعدادي	.47144*	.003
المناخ المدرسي	ثانوي	اعدادي	.39300*	.003
الجانب التعليمي للطلاب	اعدادي	ابتدائي	-.26995*	.012
		ثانوي	-.43448*	.001
	ثانوي	اعدادي	.43448*	.001
الجانب الاجتماعي	ثانوي	ابتدائي	.25840*	.016
		اعدادي	.41032*	.000
الدرجة الكلية	اعدادي	ابتدائي	-.27030*	.008
		ثانوي	-.42406*	.001
	ثانوي	اعدادي	.42406*	.001

يبين الجدول (11) أن هناك فرق في (تطبيق قانون الدمج) بمقدار (0.38) بين الإعدادي والابتدائي، ولصالح الابتدائي، والقيمة الاحتمالية (0.002)، وفي بين الثانوي والإعدادي مقداره (0.41) ولصالح الثانوي، والقيمة الاحتمالية (0.005). وفرق في (الجانب الإداري للمدير) بين الإعدادي والابتدائي مقداره (0.33) ولصالح الإعدادي، والقيمة الاحتمالية (0.012)، وفرق بين الثانوي والإعدادي مقداره (0.47) لصالح الثانوي، والقيمة الاحتمالية (0.003). ووجود فرق في المناخ المدرسي بين الثاني والإعدادي مقداره (0.39) بين الثانوي والإعدادي، ولصالح الثانوي والقيمة الاحتمالية (0.003). ووجود فرق في (الجانب التعليمي للطلاب) بين الإعدادي والابتدائي مقداره (0.30) ولصالح الابتدائي، والقيمة الاحتمالية (0.012)، وبين الإعدادي والثانوي مقداره (0.43)، ولصالح الثانوي، والقيمة الاحتمالية (0.001). ووجود فرق في الجانب الاجتماعي بين الثانوي والابتدائي مقداره (0.26) ولصالح الثانوي والقيمة الاحتمالية (0.016)، ووجود فرق بين الثانوي والإعدادي وقدره (0.41)، ولصالح الثانوي والقيمة الاحتمالية (0.000). ووجود فرق في الدرجة الكلية بين الإعدادي والابتدائي مقداره (0.27) ولصالح الابتدائي والقيمة الاحتمالية (0.008)، ووجود فرق بين الإعدادي والثانوي

مقداره (0.42)، ولصالح الثانوي، والقيمة الاحتمالية (0.001)، فيما هناك فرق أخير بين الثانوي والإعدادي مقداره (0.42) ولصالح الثانوي، والقيمة الاحتمالي (0.001).

#### الفرضية الرابعة: اختبار معنوية الفروق المبنية على متغير سنوات الخبرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \leq 0.05$  في دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغير سنوات الخبرة للتحقق من صحة هذه الفرضية نستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One way Anova لقياس دلالة الفروق في متوسطات الدراسة، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما في الجدول (12).

جدول رقم (12): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة):

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
تطبيق قانون الدمج	أقل من 5 سنوات	6	4.4583	.43060	.791	.455	غير دال
	5-10 سنوات	31	4.0161	.64205			
	10 سنوات فأكثر	166	4.0964	.82097			
الجانب الإداري للمدير	أقل من 5 سنوات	6	4.2500	.68920	.339	.713	غير دال
	5-10 سنوات	31	3.9919	.60029			
	10 سنوات فأكثر	166	3.9623	.89087			
المناخ المدرسي	أقل من 5 سنوات	6	3.7000	.32863	.241	.786	غير دال
	5-10 سنوات	31	3.6710	.51781			
	10 سنوات فأكثر	166	3.5867	.74935			
الجانب التعليمي للطلاب	أقل من 5 سنوات	6	4.2222	.45542	.321	.726	غير دال
	5-10 سنوات	31	3.9892	.46733			
	10 سنوات فأكثر	166	3.9940	.72889			
الجانب الاجتماعي	أقل من 5 سنوات	6	3.7333	.27325	.704	.496	غير دال
	5-10 سنوات	31	3.8000	.38644			
	10 سنوات فأكثر	166	3.6651	.62521			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	6	4.0728	.33390	.324	.724	غير دال
	5-10 سنوات	31	3.8937	.45494			
	10 سنوات فأكثر	166	3.8609	.69102			

تشير نتائج تحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية

من وجهة نظر المعلمين، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت المتوسطات متقاربة وجميع القيم الاحتمالية أكبر من القيمة (0.05). وذلك لجميع محاور الدراسة، مما ينفي وجود فروق معتبرة فيما بينها استناداً لمتغير سنوات الخبرة.

### تحليل ومناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء المعلمين تجاه دور المدير في عملية الدمج في الصفوف العادية وأيضاً، إلى فهم التحديات التي تواجه المدير في عملية الدمج.

### تحليل ومناقشة النتائج:

#### تحليل أبعاد الاستبانة

يلاحظ من الجدول (3) أن دور المدير في مواجهة التحديات لتطبيق قانون الدمج (جانبا تطبيق قانون الدمج) من وجهة نظر المعلمين كان عالياً (ذات متوسط حسابي كبير. يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يعملون جاهداً على تطبيق قانون الدمج الجديد ويسعون إلى مواجهة التحديات في تطبيق هذا القانون، اتفقت مع هذه النتيجة دراسة (أبو عبدة، 2011) حيث أشارت إلى دور مديري الفاعل في تنفيذ المهام المطلوبة لتحقيق الأهداف التربوية المُخططة بمستوى مقبول من الجودة والفعالية. كما واتفقت مع هذه النتيجة دراسة (عطوي، 2009) ودراسة هاساتوتي وكريتيواوان وموابادي (Hastuti, Krustuawan & Mulyadi, 2020) حيث أشارت هذه الدراسات أن المديرين يسعون على تنظيم جهودهم وتنسيقها لضمان فعالية العمل الإداري بجودة عالية في مدارسهم.

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن تقييم جميع عبارات المحور الأول (الجانبا الإداري للمدير) كان بدرجة متوسطة إلى عالية. يرى الباحثان هذه النتيجة إلى أن المديرين يقومون بالاهتمام بالبيئة التدريسية من أجل تحسين جودة العمل والتركيز على الجانب البيئي وتطوير مناخ المدرسة بشكل يتماشى مع الاحتياجات الآتية. اتفقت مع هذه النتيجة مع دراسة الدماك (2018)، البدارنة (Badarneh, 2017) حيث أشارت كلا الدراستين إلى أهمية توفير مناخ تعليمي آمن للطلاب، وتوفير مناخ بيئي للمعلمين يعطي استجابة لطالبتهم لتحقيق الأهداف المرجوة.

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن العبارة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي كانت دور المدير بإعداد خطط علاجية مناسبة، يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المديرين يركزون على إعداد خطط علاجية فردية متطورة، التي تتلاءم مع احتياجات الطلاب، وقد اتفقت مع هذه النتيجة دراسة الرفاعي (Rifai, 2018) ودراسة ليثوود (Leithwood, 2021) حيث أشارت هذا الدراسات إلى أهمية بناء خطط عمل واضحة وفردية من أجل تعليم عادل يراعي الفروقات الفردية لكل طالب.

يلاحظ من الجدول (6) أن جميع العبارات (الجانبا التعليمي) حصلت علو درجة موافق جداً بمتوسط حسابي عالي، يعزى الباحثان هذا النتيجة إلى أن المديرين يهتمون بقضايا الطلاب التعليمية وأنهم يقومون بعملهم بجديّة من أجل ملاءمة أساليب التدريس وفقاً للاختلاف الموجود بين الطلاب. تتفق مع هذه النتيجة دراسة نادلسون وآخرون (Nadelson et al, 2020) ودراسة الخليل (Khalil alhusani & Duyar, 2021) حيث أشارت هذه الدراسات إلى أهمية دور المدير في تحقيق تعليم منصف وعادل بقدر المستطاع من قبل المعلمين لجميع مستويات الطلاب وأهمية التنوع بطرق وأساليب التدريس.

عرض النتائج وتحليلها وفقاً لفرضيات الدراسة:

**الفرضية الأولى:** لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في اتجاهات المعلمين نحو دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية تُعزى لمتغير الجنس.

أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين تُعزى لمتغير الجنس وبالتالي فقد تم قبول الفرضية الأولى في الدراسة الحالية، فقد كانت وجهات نظر المعلمات والمعلمين متقاربة بصرف النظر عن جنسهم، أي أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث نحو دور المدير في مواجهة التحديات في عملية الدمج.

يرى الباحثان أن عملية الدمج لها أهمية في اتجاهات المعلمين والمعلمات بغض النظر عن جنس المعلم، حيث يشترك الذكور والإناث في الاهتمام بمفهوم دور المدير بواجهة التحديات النابعة من عملية الدمج، وبالتالي إن توافقت وجهات نظر المعلمات والمعلمين غير نابعة من متغير جنس المعلم، إنما من عوامل أخرى مثل شعورهم بعدم جاهزية المديرين أو الهيئة التدريسية، قلة الموارد وغيرها. واتفقت مع دراسة (الجبوري، 2018) ودراسة (الملاحيم، 2020). حيث أشارت هذه الدراسات أن اتجاهات المعلمين نحو دور المدير مهمة جداً غير متعلق بجنس المعلم، فهي تؤثر على توقعاتهم، فكلما كانت آراءهم إيجابية كان لذلك أثر كبير على أداؤهم العملي في السيرورة التربوية.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في اتجاهات المعلمين نحو دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين تُعزى لمتغير المؤهل التعليمي، وبالتالي فقد تم قبول الفرضية الثانية في الدراسة الحالية، فقد كانت وجهات نظر المعلمين متقاربة بصرف النظر عن مؤهلهم التعليمي، أي أنه لا توجد فروق بين المعلمين من حيث المرحلة التعليمية نحو دور المدير في مواجهة التحديات في عملية الدمج.

بناءً على الفرضية الثانية لا يوجد للمؤهل العلمي تأثير في اتجاهات المعلمين نحو دور المدير مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية، أي أن مستويات المؤهل العلمي للمعلمين بمختلف أنواعها لا تؤثر في اتجاهاتهم نحو موضوع دور المدير.

بناءً على هذا يرى الباحثان أن السبب يعود إلى أن احتياجات المعلمين في قضية الدمج لا يتعلق في مؤهلهم العلمي، فهم يعملون ما بوسعهم من أجل احتواء الطلاب مدركين أهمية تطبيق قانون الدمج بجودة عالية، وبالتالي هذا لا يؤثر على وجهات نظرهم لدور المدير من هذه الناحية. وقد اتفقت دراسة (مومني، 2010)، سينول وداعي (Senol & Dagi، 2017)، ونيس (2015)، أجمعت نتائج هذه الدراسات أن اتجاهات المعلمين نحو دور المدير غير متعلقة بمؤهلهم العلمي.



الفرضية الثالثة: لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في اتجاهات المعلمين نحو دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

أشارت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دور المدير في مواجهة تحديات الدمج، وبهذا تم رفض هذه الفرضية في الدراسة الحالية وقبول الفرضية البديلة.

يعزو الباحثان إلى أن وجود فروقات في اتجاهات المعلمين نحو دور المدير تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية، وهذا يدل على أن المرحلة التعليمية ذات قيمة مضافة، حيث أن المعلمين في المرحلة الابتدائية يركزون جُلَّ اهتمامهم على احتياجات الطلاب وخاصة على الصعيد العاطفي نسبة لأهمية هذا الجانب لهذه الفئة العمرية وبالتالي أثر بشكل إيجابي على وجهة نظرهم اتجاه دور المدير، أما في المراحل التعليمية المتقدمة وخاصة في المرحلة الثانوية فقد يركز المعلمون على الجانب التعليمي أكثر بسبب توجيه الطلاب لإنهاء تعليمهم على أتم وجه وبالتالي أثر بشكل سلبي على وجهة نظرهم اتجاه دور المدير، واتفقت مع هذه النتيجة دراسة (Hadjikalou, et, al, 2008) حيث أشارت الدراسة إلى اتجاهات عالية لاتجاهات المعلمين نحو عملية الدمج ونحو دور المدير لإنجاح عملية الدمج للمعلمين في المرحلة الابتدائية واتجاهات منخفضة لاتجاهات المعلمين في المرحلة الثانوية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في اتجاهات المعلمين نحو دور مديري المدارس في مواجهة التحديات في دمج طلاب ذوي احتياجات خاصة في الصفوف العادية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أشارت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عزي لمتغير سنوات الخبرة، فبهذا بيّنت الدراسة أن سنوات خبرة المعلمين أثرت بشكل إيجابي على اتجاهاتهم نحو الدمج فقد تم قبول الفرضية الرابعة في الدراسة الحالية، فقد كانت وجهات نظر المعلمين متقاربة بصرف النظر عن سنوات الخبرة.

يرى الباحثان أن دور المدير مهم بالنسبة للمعلمين وهذا لا يؤثر على اتجاهاتهم بصرف النظر سنوات الخبرة ليدهم، وإن توافق غير نابعة من متغير سنوات خبرة المعلم، إنما من عوامل أخرى، واتفقت مع هذه النتيجة دراسة الباحثان سينول وداعي (Senol & Dagi, 2017)، العفانة (2018)، حيث أشارت هذه الدراسات أن وجهات نظر المعلمين اتجاه دور المدير تتعلق بعوامل متعددة مثل اشراك المعلمين باتخاذ القرارات، توفير المتطلبات والتجهيزات اللازمة للمعلمين، إيجاد علاقات تعاونية بين الطاقم التدريسي وبناء خطط عمل واضحة وتطبيقية وليس متعلق بمتغير سنوات الخبرة.

## توصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بأهمية إجراء دراسات إضافية بهذا المجال كتوسّع وتكملة لهذه الدراسة.

## قائمة المراجع:

## المراجع العربية

- أبو عبيدة، فاطمة عيسى (2011). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.
- الجبوري، حسيب (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالمسائل الإدارية من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن).
- الجغيمان، عبد الله (2018). الدليل الشامل لتخطيط برامج تربية الطلبة ذوي الموهبة. الرياض: العبيكان للنشر.
- الخطيب، جمال (2004). تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية مدخل إلى مدرسة الجميع. عمان، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.
- الدمالك، عيد (2018). دور مديري مدارس الكويت في توفير متطلبات البيئة المدرسية الآمنة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- الملاحيم، عودة (2020). القيادة الأخلاقية لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية في لواء الشوبك وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(35)، 1-18.
- النجار، عبد الله حسين والجندي، مراد رشدي (2014). اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعلم جنوب الخليل نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارسهم من وجهة نظرهم، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين*.
- دائرة الإحصاء المركزية. (2018، 20 اب). *بيان للإعلام: النفقة الوطنية في السنوات 2015-2017*. القدس: دائرة الإحصاء المركزية.
- حمدي، إبراهيم (2017). "مستوى فاعلية تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في مدينة تبوك من وجهة نظر المعلمين". (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الحسين بن بلال، معان: الأردن.
- العتيبي، تركي الحميد جزع (2015). مدى تمكين مديري المدارس الثانوية لأداء مهامهم ودورهم في تحقيق الجودة الشاملة في التربية بدولة الكويت. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعته الكويت. دولة الكويت.
- العمرات، محمد (2010). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مدرسة البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* 6(4).
- مومني، خالد (2020). درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي للمعلمين. *المجلة التربوية*، (69)، 393-535.
- طعيمة، رشدي وآخرون (2006). *الجودة الشاملة. القاهرة: دار النهضة العربية. مصر*.
- عفانة، حنان (2018). دور الإدارة المدرسية في تحيقي البيئة المدرسية الآمنة المحفزة في مدارس الأونروا المحافظات الجنوبية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر بغزة، غزة، فلسطين.

عطوي، جودت عزت (2011). الإدارة المدرسية الحديثة ومفاهيمها النظرية والتطبيقية العملية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

منصور، نعمة (2005). تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

نشرة الاحتواء والاندماج (2015). وزارة التربية والتعليم. منشور من موقع:

<https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/matra12/morkzyalandmaj.htm>

ونيس، محمد إبراهيم (2015). رؤية مقترحة للإدارة المدرسية كمدخل لإصلاح التعليم. مجلة أسبوت للدراسات البيئية. (41).

#### المراجع العبرية:

הוצג בכנס מנהלי. אגף פסיכולוגיה, משרד החינוך (דצמבר, 2019) **הכלה והשתלבות ותיקון חוק חינוך מיוחד** שפ"חים במחוז צפון, שפרעם

ירושלים חוזר מנכ"ל נח/9 (ב)..חוזר מנכ"ל משרד החינוך (2018). תוכנית השילוב במסגרת החינוך הרגיל

ירושלים. נדלה **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל..** (2009). דורנר, ד  
meyda.education.gov.il מתוך: פורטל הורים, אתר משרד החינוך:

בנסת ישראל, ירושלים. **מרכז המחקר והמידע.** מסמך נתונים (2021). נגזר מ-

[https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/a391246f-9943-eb11-810a-](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/a391246f-9943-eb11-810a-00155d0aee38/2_a391246f-9943-eb11-810a-00155d0aee38_11_17725.pdf)

[00155d0aee38/2\\_a391246f-9943-eb11-810a-00155d0aee38\\_11\\_17725.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/a391246f-9943-eb11-810a-00155d0aee38/2_a391246f-9943-eb11-810a-00155d0aee38_11_17725.pdf)

דו"ח מבקר המדינה, שפירא, י"ח (2013). "שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל". בתוך ירושלים. 2012

חוזר מנכ"ל משרד החינוך (2018). הנגשה פרטנית לתלמיד הלומד במוסד חינוכי. חוזר מנכ"ל נח/7. ירושלים.

#### المراجع الإنكليزية

Badarneh, Layali Badran (2017). The degree of practic of special education scgool princupals within the Green Line for their roles in achieving the goals of advusory programs and their relationship of the performance of cinsultans from the teachers` point of veiw. (Unpublished PhD thesis), College of Education, Irbid, Jordan, Yarmouk Univirsity.

Day, C., & Smethem, L. (2009). The effect of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 141-157.

- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform* (Seminar Series Paper, 204), Melbourne, Australia: The Centre for Strategic Education.
- Hadjikakou, K., Petridou, L., and Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard of hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the Stakeholders. *European Journal of Educational Sciences*, Vol. 5, No. 1: 1-14.
- Hastuti, T., Kristiawan M. & Mulyadi (2020). The principal's Leadership in Improving the Quality of Education, *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 22 (1), 314-320.
- Jackobs, B. & Tonnsen. S. & Baker L. (2004). Shaping the role of principal in special education: What do we know and where do we need to go? *Journal of scholarship and practice*. 1(1), 7-13.
- Khaleel, N. Alhosani, M. and Duyar, I. (2021). The Role of school Principals in Promoting Inclusive School: A Teachers' Perspective. *Front Educ*. 6:603241.
- Nadelson, L. Albritton, S., Couture, V., Green, C., Loyess, S. & Shaw, E. (2020). Principals' perception of Education Equity: A Mindset for Practice. *Journal of Education and Learning*: Vol. 9, No. 1.
- Ndungu, Beatrice w., Allan, Guthu and Emily, Bome j. (2015). Influence of Monitoring and Evaluation by Principals on Effective Teaching and Learning in public secondary schools in Githunuri district. *Journal of Education and Practice*. Vol. 6 No. 9.
- Leithwood, k. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Educ. Sci*. 2021. 11.337.
- Available: <https://doi.org/10.3390.educdci11080337>
- Lorraine, W. (2016). Inclusive Education and children with disabilities: quality education for all in low and middle income countries. [www.cbm.com](http://www.cbm.com).
- Lynn, J. (2015). Principal leadership do special education programs: an exploration on practices approaches od effective especial education leaders, PhD Dissertation in Educational Leadership, Albama. USA.
- Priestly, M. (2011). Schools, teachers and curriculum change: A balancing act. *Journal of Educational Change*, 12 (1), 1-23.

U.S. Department of Education (2018). ED Facts Data Warehouse (EDW): "*IDEA Part B Child Count and Educational Environments Collection*," 2017-18. Data extracted as of July 11, 2018 from file specifications 002 and 089 Available at:

<http://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/index.html>

Selzer Michael (2011). The "RAUONDABOUT" of special education leadership. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1(15), 120-139.

Senol, Hulya and Dagi, Gokman (2017). Increasing Service Quality in Education: Views of Principals and Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology*. Vol. 13, Issue8.

Stanovich, Paula (2006). Collaboration: The key to successful instruction in today's inclusive schools. *Intervention in school and Clinic*, 32(1), 39-42.