



كلية الدراسات العليا

كلية التربية: دائرة المناهج والتعليم

دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظات الضفة
الغربية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف

**The Role of Primary Schools Principals in West Bank
Governorates in Managing the Resource Rooms From
Their Teachers Perspective**

إعداد:

فاتن سمحان

إشراف:

د. بيهان القيمري

كانون ثان، 2014



كلية الدراسات العليا

كلية التربية: دائرة المناهج والتعليم

دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظات الضفة
الغربية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف

**The Role of Primary Schools Principals in West Bank
Governorates in Managing the Resource Rooms From
Their Teachers Perspective**

رسالة ماجستير مقدمة من

فاتن سمحان

لجنة المناقشة:

رئيساً

د. بيهان القيمري

عضواً

د. أحمد فتيحة

عضواً

د. عبد الله بشارات

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات
العليا في جامعة بير زيت-فلسطين.

كانون ثان، 2014

دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظات الضفة الغربية في إدارة غرف المصادر من
وجهة نظر معلمي هذه الغرف

**The Role of Primary Schools Principals in West Bank Governorates in
Managing the Resource Rooms From Their Teachers Perspective**

رسالة ماجستير مقدمة من:

فاتن سمحان

لجنة المناقشة:

د. بيهان القيمري، رئيساً

د. أحمد فتيحة ، عضواً

د. عبد الله بشارت، عضواً

.....
أحمد فتحة
.....
.....

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بير
زيت - فلسطين.

كانون ثان، 2014

الإهداء

إلى من أعطاني وما زال يعطيني بلا حدود.... أبي

إلى بسمه حياتي وسر وجودي حبيبة قلبي الأولى ... أمي

إلى من هم أقرب إلي من روعي ... إخوتي

إلى سندي ورفيق دربي إلى صاحب القلب الطيب زوجي

إلى أبنائي قرّة عيني جود وباسل

إلى أهلي وأحبتي وأصدقائي جميعاً....

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر إلى من سعدت بالعمل معها إلى أستاذتي الدكتورة بيهان القيمري التي أشرفت على الرسالة وبذلت الكثير من الجهد ومنحتني الدعم والوقت.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لعضوي لجنة المناقشة الدكتور عبد الله بشارت والدكتور أحمد فتيحة لقبولهما مناقشة الرسالة.

كما أتقدم بجزيل شكري وتقديري لوزارة التربية والتعليم - قسم الإرشاد والتربية الخاصة - لتعاونهم لإنجاز الرسالة، بالإضافة إلى معلمي غرف المصادر في محافظات الضفة الغربية.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى لجنة المحكمين الذين ساعدوا بأرائهم لإخراج أداة الدراسة بأحسن صورة.

وأتوجه بالشكر لكل من ساعدني ودعمني وقدم لي العون في إنجاز هذه الرسالة لعلها تعود بالفائدة على مؤسساتنا التربوية.

الباحثة

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	الإهداء
ب	الشكر والتقدير
ت	قائمة المحتويات
خ	قائمة الجداول
د	قائمة الملاحق
ر	الملخص باللغة العربية
س	الملخص باللغة الإنجليزية
12-1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها
1	المقدمة
4	مشكلة الدراسة
6	اسئلة الدراسة
7	اهداف الدراسة
7	أهمية الدراسة
7	مصطلحات الدراسة
11	حدود الدراسة
12	مسلمات الدراسة
62-13	الفصل الثاني: إطار الدراسة والدراسات السابقة
13	ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في المدارس
15	فئات ذوي الاحتياجات الخاصة
16	تطور برامج التربية الخاصة

18	مفهوم الدمج
19	أنواع الدمج
20	الاتجاهات الرئيسية نحو سياسة الدمج
21	أهداف الدمج
22	شروط نجاح الدمج
23	متطلبات برامج الدمج الناجح
29	التعليم الجامع وغرف المصادر في فلسطين
30	مراحل مشروع التعليم الجامع في فلسطين
31	البدائل التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في فلسطين
33	مشروع غرف المصادر في فلسطين
35	إدارة برامج التربية الخاصة
46	الدراسات السابقة
46	أولاً: دراسات وبحوث تناولت دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس
52	ثانياً: إدارة برامج التربية الخاصة
68-63	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها
63	منهجية الدراسة
63	مجتمع الدراسة
63	عينة الدراسة
64	أداة الدراسة
66	صدق الاستبانة
67	ثبات الاستبانة
67	متغيرات الدراسة

68	المعالجة الإحصائية
86-69	الفصل الرابع: عرض النتائج
69	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
72	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
74	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
77	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
79	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
80	النتائج المتعلقة بالسؤال السادس
81	النتائج المتعلقة بالسؤال السابع
83	النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن
85	النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع
103-87	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
87	مناقشة النتائج
87	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
87	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
89	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
92	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
94	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
97	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس
98	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع
99	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن
100	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع
101	التوصيات

103	توصيات عامة
115-104	المراجع
109-105	المراجع العربية
115-110	المراجع الاجنبية
116	الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	مضمونه	الصفحة
جدول رقم (1)	خصائص عينة الدراسة	64
جدول رقم (2)	جدول الثبات للإستبانة ومحاورها	67
جدول رقم (3)	جدول إعادة توزيع درجات إستجابة أفراد العينة	69
جدول رقم (4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مدير المدرسة في العملية التعليمية التعلمية في غرف المصادر	70
جدول رقم (5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مدير المدرسة في تكيف البيئة المدرسية لتتلاءم مع وجود غرفة المصادر	72
جدول رقم (6)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في المدارس التي تحتوي على غرفة مصادر	74
جدول رقم (7)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة الاستجابة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مدير المدرسة في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة غرفة المصادر	77
جدول رقم (8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة في مجالات الدراسة والمجال الكلي	79
جدول رقم (9)	المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن دور مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية من العام الدراسي 2012_2013 تعزى لمتغير المؤهل العلمي	80
جدول رقم (10)	المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن دور المدير الواقعي والمأمول في إدارة غرف المصادر في المدارس الحكومية	82

	الأساسية في الضفة الغربية من العام الدراسي 2012_2013 تعزى لمتغير التخصص	
83	المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن دور المدير الواقعي في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية من العام الدراسي 2012_2013 تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية لغرف المصادر	جدول رقم (11)
85	المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن دور المدير الواقعي في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية من العام الدراسي 2012_2013 تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في غرف المصادر	جدول رقم (12)

قائمة الملاحق

الرقم	الموضوع	الصفحة
ملحق (1)	الاستبانة بصورتها الأولية	106
ملحق (2)	الاستبانة بصورتها النهائية	107
ملحق (3)	كتاب تسهيل المهمة	108

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظات الضفة الغربية في إدارة غرف المصادر الموجودة في مدارسهم من وجهة نظر معلمي هذه الغرف. وكذلك التعرف على الفروق إن وجدت بين إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص لأفراد العينة والمنطقة الجغرافية التي تقع فيها المدرسة وعدد سنوات خبرتهم في غرف المصادر.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي التربوي، وتكونت عينة الدراسة من (83) معلماً ومعلمة غرف مصادر، وهم يشكلون جميع مجتمع الدراسة. وقد استخدمت الباحثة الإستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت من (43) فقرة موزعة على 4 محاور وهي: دور المدير في العملية التعليمية التعليمية في غرف المصادر، ودوره في تكييف البيئة المدرسية لتلائم مع وجود غرفة المصادر، ودوره في إدارة العاملين في المدارس التي تحتوي على غرفة مصادر، ودوره في التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر في المدرسة.

وكشفت الدراسة عن دور مدير المدرسة في إدارة هذه الغرف كان بدرجة متوسط، حيث أشارت النتائج إلى محدودية دور مديري المدارس في العملية التعليمية التعليمية في غرف المصادر، وكذلك في تكييف البيئة المدرسية لتلائم مع وجود غرفة المصادر وأيضاً في التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر في مدارسهم وبالإضافة إلى محدودية دوره في إدارة العاملين في تلك الغرف. وقد أجمع أفراد عينة

الدراسة على عدم وجود دور بارز لمديري المدارس في إدارة غرف المصادر، تعزى لجميع متغيرات الدراسة.

وأوصت الباحثة بعدد من التوصيات من أهمها العمل على إعداد وتدريب وتوعية مديري المدارس في مجال التربية الخاصة، العمل على توفير كافة الاحتياجات المادية والبشرية لبرامج التربية الخاصة وتحديد إجراءات وآليات العمل في غرف المصادر مع تحديد دور ومسؤوليات كل فرد في الكادر المدرسي تجاه مثل هذه البرامج.

Abstract

The purpose of this study is to identify the role of primary school principals associated with governmental institutions in the West Bank with the managing of resource rooms from their teacher's perspective. It was also needed to identify the differences in the sample, should there be any. If there were variances in the responses of the sample study they could be attributed to changes in their qualifications, specializations, and differing locations of the schools or due to the number of years of experience in the resource rooms.

The researcher used a descriptive survey. The study sample consisted of 83 teachers of resource rooms, which made up the population of the study. A questionnaire was used as a tool by the researcher for data collection. It consisted of (43) items that were distributed into 4 sections. These sections included: the role of the principal in the teaching-learning process in the resource rooms, the principals role in the accommodation of the schools environment and making it suitable for special education programs, the role of the principal when dealing with the management of the workers in these programs and lastly, the principals role in communicating with parents and the community to develop such programs in the schools.

The study revealed that the role of the principals in the management of the resource rooms was only moderate. The results indicated that there was only a limited function of the principals in the teaching learning

process and there was a lack of their presence in the adaptation of the school environment to achieve the suitability for resource rooms. The study also pointed out that the school principals had no significant role when dealing with the parents and the community to develop the management of the resources rooms in their schools. In addition the study also suggested the limited role of the employees in those rooms. The entire study implied the lack of a prominent role for school administrators in the management of the resource rooms, which was all attributed to the variables of the study.

The researcher mentioned several recommendations. One of the most important points of advice was to prepare, train and educate school principals in the field of special education. Also, to work on providing all the material and human resources needed for special education programs and to determine the procedures and mechanisms of working in resource rooms. The responsibilities and roles of each individual in the school system should be defined in order to support such programs.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تميزت التربية الخاصة منذ بداياتها الأولى بالاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، فهي تشمل تكيف العملية والبيئة التعليمية بهدف تمكين الطلبة الذين يختلفون جوهرياً عن الطلبة أقرانهم من بلوغ أقصى ما تسمح به امكاناتهم من نمو وتحصيل واستقلالية. وتعتبر التربية الخاصة ميداناً دائم التغيير من حيث العمليات التي يتضمنها والآليات التي يتم اتباعها لتنفيذ تلك العمليات. إلا أن المراجع العلمية المتخصصة في دول العالم المختلفة تعرف التربية الخاصة بأنها تدريس صفي مصمم خصيصاً للطلبة الذين يتعذر تلبية احتياجاتهم عن طريق المنهج المدرسي التقليدي. وإن خصوصية التربية الخاصة نابعة من التكيف الذي تتضمنه ومن أساليبها الفريدة.

وقد طرأ تغيير على الفئات المستهدفة من التربية الخاصة والأوضاع التي يتم فيها تنفيذ هذا النمط من التربية فيها. فإذا كانت التربية الخاصة تعني في الماضي تعليم الطلبة ذوي الإعاقات المختلفة في أوضاع تعليمية (مدارس ومؤسسات) خاصة خارج النظام التربوي العام ومعزولة عنه، فهي لم تعد كذلك في الوقت الراهن. فقد أصبحت نسبة كبيرة من هؤلاء الطلبة تتلقى التعليم في المدارس مع أقرانهم، ولم يعد مصطلح الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في عدة دول يقتصر على الأطفال ذوي الإعاقات ولكنه أصبح يشمل الأطفال الذين يخفقون في المدرسة لأسباب أخرى كالأطفال المحرومين نفسياً وثقافياً

لسبب أو لآخر، أو الأطفال ذوي مشاكل التعلم والتكيف الناجمة عن أسباب مختلفة مثل التباين الثقافي وغير ذلك. (عبد الغفار، 2003)

ومهما يكن الأمر فإن خدمات التربية الخاصة لا تقدم للأطفال ذوي الإعاقة فقط، ولكنها تقدم أيضاً للأطفال الموهوبين والمتفوقين. فالطالب المتفوق هو الآخر لديه حاجات تربوية خاصة يتعذر على النظام التربوي التقليدي تلبيتها. ولذلك فهو يحتاج إلى تدريس من نمط خاص قد يتم تنفيذه في أوضاع تعليمية عادية أو في أوضاع تعليمية خاصة.

وتعرف التربية الخاصة بأنها مجموعة من البرامج والخطط والاستراتيجيات التي صممت من قبل متخصصين لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتشمل طرائق تدريس خاصة وأدوات وتجهيزات ومعدات خاصة بالإضافة إلى العديد من الخدمات المساندة. وقد عرفها هيوارد واورلانسكي (Heward & Orlansky, 1988) كما ورد في الخطيب والحديدي (1997) التربية الخاصة بأنها "جملة من الأساليب التعليمية الفردية المنظمة التي تتضمن وضعاً تعليمياً خاصاً، ومواد ومعدات خاصة أو مكيفة، وطرائق تربوية خاصة وإجراءات علاجية تهدف إلى مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق الحد الأقصى الممكن من الكفاية الذاتية- الشخصية والنجاح الأكاديمي" (ص.25).

ونبعت الحاجة إلى التربية الخاصة مع عدم كفاية البرامج والخطط والاستراتيجيات الموجودة في تربية وتعليم الطلبة العاديين مما يستلزم إجراء العديد من التعديلات المناسبة التي تساعد في الوصول إلى الأهداف المحددة لفئة الطلبة ذوي الإعاقة. وتشمل هذه

التعديلات تعديلاً في المناهج الموجودة وطرائق التدريس المتبعة والوسائل التعليمية الموجودة بالإضافة إلى تقديم أجهزة مخصصة لبعض الفئات من ذوي الإعاقة كالأجهزة الخاصة بلغة برايل الخاصة للمكفوفين والأدوات السمعية المخصصة للصم وضعاف السمع وغيرها (كوافحة وعبد العزيز، 2003).

فبعد عقود من الممارسات التربوية القائمة على عزل هذه الفئة من الطلبة، أصبحت دول العالم تتعامل مع سياسة الدمج بشكل يتزايد يوماً بعد يوم. فهي تتسجم مع مبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية والتعليم للجميع وتساوي الفرص بين الأفراد. ومما لا شك فيه أن التوجه نحو الدمج هو توجه نحو المدرسة الفعالة التي باستطاعتها تلبية احتياجات جميع الطلبة بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم (الخطيب والحديدي، 2010).

ومما لا شك فيه أن المدارس التي تنفذ فيها برامج التربية الخاصة تحتاج إلى مديرين قادرين على تحقيق أهدافها، من خلال معرفة هذه الأهداف وأساليب تحقيقها ومسؤوليات العاملين في المدرسة تجاه هذه البرامج، لأن نجاح هذا النوع من البرامج يتوقف - إلى حد كبير - على إدارة المدرسة ومدى فعاليتها. فإدارة المدرسة والمتمثلة في مديرها بوسعها أن تلعب دوراً أساسياً ومهماً في التحسين من الخدمات المقدمة لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتناولت العديد من الدراسات منها الدراسة التي قام بها جردات (2010) ودراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2008) ودراسة الصمادي (2010)، موضوع دمج ذوي الإعاقة في المدارس والمشاكل التي تواجههم بعد الدمج أو التي تواجه المعلمين،

ولكن هناك قلة من الدراسات -على حد علم الباحثة- تناولت الجانب الإداري المتعلق ببرامج التربية الخاصة المطروحة في المدارس، وهذا ما تحاول الدراسة إلقاء الضوء عليه لأهمية الإدارة والقيادة السليمة والتميز لهذا النوع من البرامج الهامة على سير العملية التعليمية التعلمية لهذه الفئة من الطلبة.

مشكلة الدراسة:

بعد تبني وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لمشروع التعليم الجامع الذي يسعى إلى دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في المدرسة، وتزايد الاهتمام بهذه الفئة من الطلبة والبحث الدائم لتقديم أفضل الخدمات لهم ومساعدتهم على تنمية قدراتهم ورفع مستوى اعتمادهم على أنفسهم، قامت الوزارة بمشروع غرف المصادر في بعض المدارس الحكومية، وهي غرف تهدف إلى تقديم الدعم الأكاديمي والتربوي لهؤلاء الطلبة.

وقد أشار الصباح وشناعة (2010)، أن مشروع غرف المصادر في فلسطين يعد من المشاريع الحديثة نسبياً، والتي تحتاج إلى الكثير من الكتابة والاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ويترتب على الوزارة العديد من المهام كالإشراف على هذه الغرف وتأمين الدعم المادي لتجهيز هذه الغرف على أكمل وجه، بالإضافة إلى دورها الفاعل في عقد الدورات التدريبية المتخصصة في مجال التربية الخاصة لإكساب موظفيها الخبرة والمهارات اللازمة للعمل في غرف المصادر. وتعاني معظم غرف المصادر في المناطق الفلسطينية من النقص في التجهيزات والإمكانات التي تساعد

بدورها في الوصول إلى الاهداف المرجوة من وجود مثل هذه الغرف في المدارس. ومن جانب آخر، فإن الكوادر العاملة في غرف المصادر أو المسؤولة عنها تحتاج إلى المزيد من الخبرات في مجالات متعددة للتعامل مع غرف المصادر سواء في مجال إدارة هذه الغرف أو في مجال التعليم داخلها كإستخدام التكنولوجيا في التعليم، تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، طرق التعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة واستخدام الوسائل التعليمية في غرف المصادر... وغيرها.

ونظراً للسعي الدائم لتحسين الخدمات المقدمة في هذه الغرف واهتمام الباحثة بمجال الإدارة التربوية، صممت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على أهمية دور مدير المدرسة في نجاح مثل هذه الغرف. فكما ذكر وايتاكر (Whitaker, 1996) فإن القيادة على مستوى المدرسة هي من سيحدد نوع النجاح الذي سيحققه البرنامج بغض النظر عن الجهة المسؤولة التي تتبنى وتشجع إيجاد مثل هذه البرامج.

وانطلاقاً أيضاً مما أشار إليه الخواجا (2004) من أنه " يمكن اعتبار الإدارة المدرسية وسيلة لخلق التعاون المثمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة، وإنها حصيلة العمليات التربوية والتعليمية التي تتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة المدرسة، وتأدية وظيفتها من خلال التأثير الفعال في سلوك المدرسين والتلاميذ" (ص. 17). تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في إدارة غرف المصادر في مدارسهم من وجهة نظر معلمي هذه الغرف؟

أسئلة الدراسة:

يؤمل أن تعرفنا هذه الدراسة على دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في العملية التعليمية التعلمية في غرف

المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف؟

2. ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في تكييف البيئة المدرسية لتلائم مع

وجود غرفة المصادر في المدرسة من وجهة نظر معلمي هذه الغرف؟

3. ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في إدارة العاملين في المدارس التي

تحتوي على غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف؟

4. ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير

إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف؟

5. أي مجال من المجالات الأربعة (إدارة العاملين، العملية التعليمية التعلمية، البيئة

المدرسية، التواصل مع الأهل والمجتمع) يعد أكثر اهتماماً من جانب مدير المدرسة؟

6. هل توجد فروق في متوسط إجابات العينة حول دور المدير في إدارة غرف المصادر

يعود لمتغير المؤهل العلمي لأفراد العينة؟

7. هل توجد فروق في متوسط إجابات العينة حول دور المدير في إدارة غرف

المصادر يعود لمتغير التخصص لأفراد العينة؟

8. هل توجد فروق في متوسط إجابات العينة حول دور المدير في إدارة غرف المصادر

يعود لمتغير المنطقة الجغرافية التي تقع فيها غرفة المصادر؟

9. هل توجد فروق في متوسط إجابات العينة حول دور المدير في إدارة غرف المصادر

يعود لمتغير عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في إدارة غرف المصادر من

وجهة نظر معلمي هذه الغرف.

2. التعرف على الفروق -إن وجدت- بين إجابات أفراد العينة حول دور مديري في إدارة

غرف المصادر يعود لمتغيرات المنطقة الجغرافية، عدد سنوات لخبرة، المؤهل العلمي

والتخصص لأفراد العينة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في حداثة هذا الموضوع وندرة الدراسات حوله (في حدود علم

الباحثة).

كما تتبع أهمية هذه الدراسة من كونها قد تساعد على إعطاء معلومات مثرية حول دور

مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر على ضوء الأدبيات والدراسات التي تم الرجوع

إليها. وقد تفيد الدراسة صناع القرار والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى حد ما في وضع وصف دقيق لدور مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر مما ينعكس بشكل إيجابي على أدائه وعلى الخدمات المقدمة لفئة ذوي الإعاقة في المدرسة وعلى المدرسة ككل.

تعريف المصطلحات إجرائياً واصطلاحاً:

• برامج التربية الخاصة:

اصطلاحاً: عرف يوسف (2010) برامج التربية الخاصة بأنها:

"مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة والأساليب المنظمة التي تقدم للطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، بهدف مساعدتهم في تنمية قدراتهم إلى أقصى مستوى ممكن، وجلبهم للتكيف العام وتحقيق الذات. وتهدف التربية الخاصة كمجال إلى التعرف على المتعلمين من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة، وإعداد البرامج التربوية والتعليمية المناسبة، مصحوبة بالوسائل التعليمية التي تساعد على التأهيل والتطور" (ص. 14).

إجرائياً: عرفت الباحثة برامج التربية الخاصة بأنها البرامج التي تقدم للطلبة ذوي مشاكل التعلم (الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة وبطيئي التعلم وذوي صعوبات التعلم).

• ذوي الإعاقة:

اصطلاحاً: عرف الخطيب والحديدي (1997) ذوي الإعاقة "بأنهم الأفراد الذين ينحرف أدائهم عن الأداء الطبيعي فيكون فوق المتوسط أو دونه بشكل ملحوظ وإلى درجة تصبح معها الحاجة إلى البرمجة التربوية الخاصة حاجة ماسة" (ص.13).

إجرائياً: هم الطلبة الذين يختلفون عن أقرانهم اختلافاً معرفياً أو سلوكياً أو تواصلياً أو حسيّاً أو جسمانياً يوجب إجراء تعديلات في الخدمات التربوية المقدمة لعدم كفايتها وهذه الدراسة لا تشمل الطلبة الموهوبين.

• الدمج:

اصطلاحاً: عرف برادلي وسيزر وسوتلك (2011) الدمج بأنه ذلك النوع من البرامج التي تعمل على وضع المتعلم ذو الاحتياج الخاص في الصف العادي مع المتعلمين أقرانهم في بعض المواد بشرط أن يستفيد المتعلم من ذلك بعد تهيئة الظروف المناسبة.

إجرائياً: هو بقاء الطلبة ذوي مشاكل التعلم في المدارس مع أقرانهم وذهابهم إلى غرف المصادر في حصص معينة كحصص اللغة العربية والرياضيات.

• مدير المدرسة:

إجرائياً: هو شخص يحمل درجة علمية تم تعيينه من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ليقوم بإدارة المدارس الأساسية التي تتضمن غرف المصادر.

• الدور:

إجرائياً: يقصد به ما يتم تنفيذه وتطبيقه فعلياً من مجموعة الواجبات والمهام والمسؤوليات المطلوبة من مدير المدرسة تجاه غرفة المصادر الموجودة في مدرسته.

• غرفة المصادر:

اصطلاحاً: عرف كوافحة وعبد العزيز (2003) غرفة المصادر بأنها صفوف ملحقة بالمدارس ومتخصصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يقضي هؤلاء الطلبة جزءاً من يومهم الدراسي داخل هذه الغرفة، ويتلقون برامج تعليمية مشتركة في الصفوف العادية وفي نفس المدرسة مع الطلبة أقرانهم ويساعد ذلك على زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم.

إجرائياً: هي غرفة صفية بالمدرسة يقضي فيها الطالب ذوي الإعاقة جزءاً من وقته في اليوم الدراسي، تتميز بمواصفات خاصة ويتم تجهيزها بما يلزم من وسائل تعليمية وألعاب تربوية وأثاث مناسب لاحتياجات هذه الفئة من الطلبة.

• معلم غرف المصادر:

إجرائياً: هو معلم يحمل مؤهلاً علمياً في تخصصات التربية الابتدائية أو التربية الخاصة، يتولى الإدارة والإشراف على غرف المصادر، وهو شخص متخصص في تربية الفئات الخاصة وتعليمهم.

• اتجاهات المعلمين نحو دور المدير:

إجرائياً: هي وجهة نظر معلمي غرف المصادر نحو دور مدير المدرسة في إدارة غرفة المصادر في مدرستهم.

حدود الدراسة:

1. الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة دور مديري المدارس الأساسية في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظر معلمي غرف المصادر العاملين في هذه المدارس.
2. الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012-2013.
3. المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية التي تحتوي على غرف مصادر.
4. البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على معلمي غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية والبالغ عددهم (83) معلماً ومعلمة. ولم تشمل الدراسة المدارس الخاصة أو مدارس الوكالة في المحافظات.
5. الأداة: استخدمت الباحثة الإستبانة كأداة للدراسة والتي تم التأكد من صدقها وثباتها ووزعت على معلمي غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية.

مسلمات الدراسة:

- أن استجابات العينة صادقة.
- أن أداة الدراسة مناسبة لتحقيق أغراض الدراسة والإجابة على أسئلتها.
- تعتبر فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إحدى فئات الطلبة ذوي مشاكل التعلم المستفيدون من الخدمات التي تقدمها برامج التربية الخاصة (غرف المصادر) في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية.

الفصل الثاني

إطار الدراسة والدراسات السابقة

يعرض هذا الفصل إطار الدراسة والدراسات السابقة لقضية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس، وإدارة برامج التربية الخاصة التي تترتب على عملية الدمج.

إطار الدراسة

يتناول هذا الجزء عرضاً حول دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مفهومه، شروط نجاحه، أهدافه، الاتجاهات نحوه ومتطلباته. ويتناول أيضاً موضوع التعليم الجامع في المدارس الفلسطينية الحكومية، ومن ثم قضية إدارة برامج التربية الخاصة الناتجة عن مشروع الدمج. وتم تقسيمه إلى محورين:

المحور الأول: ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في المدارس.

المحور الثاني: إدارة برامج التربية الخاصة.

المحور الأول: ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في المدارس:

تعد التربية الخاصة من المواضيع الحديثة في ميدان التربية، وظهر موضوعها في بداية النصف الثاني من القرن العشرين حيث بدأ الاهتمام بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة واعتبر عدم الاهتمام بهم مظهراً من مظاهر التخلف الثقافي والحضاري.

فما هي التربية الخاصة ومن هم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؟

حسب ما ورد في يوسف (2010) فإن التربية الخاصة تهدف إلى التعرف على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال أدوات قياس وتشخيص مناسبة لكل فئة والقيام بعدها بإعداد البرامج التعليمية لكل فئة متضمنة طرائق التدريس والوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة.

وعرف يوسف (2010) الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم الطلبة الذين لديهم "إنحراف عن المستوى العام (والمقصود بالعام هنا المجتمع)، الانحراف في القدرات الذهنية والقدرات الجسدية والحركية والقدرات الحسية وقدرات الاتصال والتواصل، الأمر الذي يجعل الفرد غير قادر على التكيف مع المتطلبات المدرسية والحياتية وحده، ويحتاج إلى دعم وإلى خدمات تربوية خاصة لتطوير قدراته" (ص.14).

وتبنت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية مشروع التعليم الجامع بعد عقد المؤتمر الدولي المعني بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في سلامنكا في إسبانيا عام 1994. ويقوم هذا المشروع على دمج فئات الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية.

وترتب على مشروع الدمج الحاجة إلى الكشف عن خصائص هؤلاء الطلبة وتحديد الاحتياجات التربوية والتأهيلية لكل فئة منهم، وتوفير الاستقرار والرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية التي تساعد هؤلاء الطلبة على التكيف في المجتمع، ومن هنا جاءت الحاجة إلى برامج التربية الخاصة.

وتقدم خدمات التربية الخاصة في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على ثلاثة أشكال: غرف المصادر، والصفوف المدمجة والدمج داخل الصف العادي (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2008)

وتهدف هذه البرامج إلى تربية وتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بفئاتهم المختلفة، وتدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب قدراتهم وفق خطط وبرامج خاصة بهم بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى وإعدادهم للاندماج في المجتمع (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2008).

فئات ذوي الاحتياجات الخاصة:

وأشار (هارون، 2000) أنه تنطوي تحت مظلة التربية الخاصة العديد من الفئات:

1. الإعاقة العقلية (Mental Impairment).
2. الإعاقة السمعية (Hearing Impairment).
3. الإعاقة البصرية (Visual Impairment).
4. الإعاقة الجسمية والحركية (Physical Disability).
5. الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (Emotional Impairment).
6. اضطراب التوحد (Autism).
7. ذوو اضطرابات التواصل - اضطرابات الكلام واضطرابات اللغة - (Speech and language disorders).

8. المتفوقون والموهوبون (Talents and Giftedness).

9. صعوبات التعلم (Learning Disabilities).

وتقدم خدمات برامج التربية الخاصة لهذه الفئات بأساليب مختلفة باختلاف خصائصها، ومع تطور ميادين التربية الخاصة، أصبح هنالك برامج وخدمات تتفاوت ما بين الدمج الكلي لهذه الفئات في المدارس أو الالتحاق بمدارس خاصة مستقلة، ويحدد ذلك حسب نوع الحاجات التي يحتاجها كل طالب منهم.

تطور برامج التربية الخاصة:

كان من السائد في دول العالم حتى نهاية النصف الأول من القرن العشرين تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في معاهد ومراكز خاصة بهم معزولة عن المدارس، وبعد إقرار حقوق هذه الفئة من الطلبة في الأمم المتحدة عام 1995 من عدم تعرضهم للتمييز وحقوقهم في المساواة والمشاركة المتكافئة في أنشطة الحياة المختلفة كبقية أفراد المجتمع تم دمجهم في المدارس أسوة بالأطفال أقرانهم.

أورد (السرطاوي وعواد، 2011؛ يحيى، 2006؛ يوسف، 2010) الأنماط التالية التي تقدم من خلالها الخدمات التربوية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة:

1. مراكز الإقامة الكاملة: حيث يمضي فيها الطلبة ذوي الإعاقة كل وقتهم، وتقدم هذه المراكز لهم أشكال مختلفة من الخدمات الطبية والنفسية والتربوية والاجتماعية

والتأهيلية، ومن المآخذ على مثل هذا النوع من المراكز أنها تقوم بعزلهم عن الأسرة والمجتمع.

2. مراكز التربية الخاصة النهارية: وفيها يمضي الطلبة ذوي الإعاقة جزءاً من يومهم

ويمضون باقي يومهم في منازلهم وبهذه الحالة يمكن لهم الاندماج مع المجتمع.

3. الدمج التربوي أو الأكاديمي: وهو إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في مدرسة واحدة

وضمن نفس برامج الدراسة، وقد تقتضي الحالة وجود اختلاف في مناهج الدراسة

المعتمدة أو في طريقة التدريس. ويتضمن الدمج التربوي الأشكال التالية:

- الصفوف الخاصة: وهي صفوف داخل المدارس يلتحق بها الطالب ذو الإعاقة مع

إتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه في المدرسة أطول فترة ممكنة.

- غرف المصادر: وهي غرفة صفية ملحقة بالمدرسة تحتوي على ألعاب تربوية

ووسائل تعليمية وأثاث مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة، ويأتي الطالب إليها تبعاً

لبرنامج مخطط ويقوم معلم تربية خاصة بالإشراف عليه ومساعدته لتعلم

المهارات اللازمة ثم يعود الطالب بعدها إلى صفه العادي.

- الصف العادي: يلتحق الطالب ذو الإعاقة في صف عادي مع أقرانه وبإشراف

معلم لديه التدريب المناسب والخبرة الضرورية في مجال التربية الخاصة مع

إجراء بعض التعديلات البسيطة داخل الغرفة الصفية.

- المعلم الاستشاري: حيث يلتحق الطالب ذو الإعاقة بالصف العادي ويقوم المعلم

بالإشراف عليه حيث يقوم بتعليمه مع أقرانه، ويتم تزويد المعلم بالمساعدات

اللازمة عن طريق معلم استشاري متخصص في هذا المجال، ويمكن القول بأن المعلم في هذه الحالة هو من يقوم بإعداد البرامج الخاصة بالطالب وتطبيقها أثناء شرحه في داخل الصف العادي.

ومن هنا جاءت الحاجة إلى التعريف بالدمج وأنواعه وأهدافه وشروط نجاحه والاتجاهات نحو تطبيقه في المدارس كأحدى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس، وهي المكان المناسب لتحقيق الدمج الأكاديمي والاجتماعي لهم مع أقرانهم.

مفهوم الدمج:

عرف الرشدي (2012) الدمج بأنه "يقوم على وضع الطفل ذو الإعاقة مع أقرانه بالصفوف الدراسية العادية في بعض المواد الدراسية ولزمن محدد شريطة تهيئة الظروف المناسبة لإنجاح هذه الفكرة كتوفير إخصائيين في التربية الخاصة، وتخطيط البرامج، وتهيئة الطلاب نفسياً لتقبل الفكرة." (ص.26).

وقد تعددت تعريفات الدمج ولكنها وحسب الخطيب (2004) تشتمل تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة، وتحديد الوضع التعليمي لهم بناءً على احتياجات وخصائص كل فرد منهم، فمنهم من تقدم له الخدمات في صف خاص أو غرف مصادر أو غرف الصف العادية... حسب الحالة. وتشمل عملية الدمج الدمج التعليمي والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة مع زملائهم العاديين إلى أقصى حد تسمح به الظروف والإمكانيات المتوفرة. وتتباين فترة الدمج في اليوم الدراسي فمنها ما يكون دمج جزئي ومنها ما يكون دمج كامل

حسب احتياجات هذه الفئة من الطلبة. ويقوم كادر متخصص من معلمي التربية الخاصة والمتخصصين في هذا المجال بدعم ومساندة الطلبة ذوي الإعاقة في أوضاع الدمج المختلفة وذلك بالتعاون مع معلمي الصفوف العادية والكوادر التي تقدم الخدمات المساندة.

أنواع الدمج:

لدمج أشكال وأنواع مختلفة تختلف باختلاف مستوى الحاجة الخاصة وهي كالاتي حسب الرشدي (2012) و يحيى (2006):

1. **الدمج المكاني:** "ويقصد به اشتراك مؤسسة/ مدرسة التربية الخاصة مع مدارس التربية العامة (المدارس) بالبناء المدرسي فقط، بينما تكون لكل مدرسة خططها الدراسية الخاصة، وأساليب تدريب وهيئة تدريس خاصة بها ويجوز أن تكون الإدارة لكليهما واحدة" (ص. 19).

2. **الدمج التربوي/ الأكاديمي Mainstreaming:**

ويقصد به إشراك الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة أقرانهم في مدرسة واحدة يشرف عليها هيئة تعليمية واحدة ولها نفس برامج الدراسة، ومن الممكن أن تقتضي الحالة وجود اختلاف في مناهج الدراسة المعتمدة.

ويتضمن الدمج التربوي العديد من الأشكال التي تم تناولها في الجزء السابق الذي تم الحديث فيه عن البدائل التربوية في التربية الخاصة.

الاتجاهات الرئيسية نحو سياسة الدمج:

تعددت الاتجاهات نحو سياسة الدمج وتطبيقها في المدارس، ويمكن الإشارة إلى ثلاث اتجاهات رئيسية كما ورد في يحيى (2006):

❖ الاتجاه الأول:

يعارض أصحاب هذا الاتجاه بشدة فكرة الدمج في المدارس ويؤيدون تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس مخصصة لهم يكونون فيها أكثر أماناً وفعالية وراحة.

❖ الاتجاه الثاني:

يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج لما لها من تأثير على هذه الفئة من الطلبة من تعديل لسلوكهم وتخليصهم من العزلة ويرى أصحاب هذا الاتجاه بأن الدمج يثير دافعية هؤلاء الطلبة نحو الحياة والمجتمع.

❖ الاتجاه الثالث:

يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنه يجب الاعتدال فهناك فئات من الصعب جداً دمجها مقارنة بغيرها ولذا من الأفضل تقديم خدمات خاصة لهم من خلال مدارس ومؤسسات خاصة. ويؤيد هذا الاتجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة في المدارس ويعارض فكرة دمج الطلبة ذوي الإعاقات الشديدة.

ويشير الخطيب والحديدي (1997) أن الدمج يعود بفوائد كبيرة على الأشخاص ذوي الإعاقة ومن أهمها أنها تساعد على التعايش في مجتمعهم، وتلعب عملية الدمج دوراً هاماً في تعديل اتجاهات أفراد المجتمع نحو الأشخاص ذوي الإعاقة وتساعد على أن

يشعروا بأنهم جزء من المجتمع. ويساعد الدمج المعلمين على فهم الفروق الفردية بين الطلبة وتشجيعهم على تطوير برامج وأساليب تراعي تلك الفروق.

أهداف عملية الدمج:

للمدمج أهداف عديدة يمكن أن يحققها والتي تعود بالنفع على الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص وعلى المجتمع بشكل عام.

ويشير برادلي وسيزر وسونتك (2011) إلى أن للمدمج أهداف عديدة منها أنه يتيح الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في الحياة العادية، والحصول على التعليم مثلهم مثل الطلبة العاديين. ويتيح الدمج الفرصة للمجتمع للتعرف على هذه الفئة من المجتمع عن قرب وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم.

وتشير الأشقر (2003) أن الدمج يساعد أسر ذوي الإعاقة على التخلص من المشاعر والاتجاهات السلبية، فهو يهدف إلى تعديل اتجاهات أفراد المجتمع وبالذات العاملين في المدارس العامة من مديريين ومعلمين وطلبة وأولياء أمور وذلك من خلال اكتشافهم للقدرات والإمكانات التي يتمتع بها الطلبة ذوي الإعاقة. وأن للمدمج أهداف بعيدة المدى منها تخليص الطلبة ذوي الإعاقة من جميع أنواع المعوقات سواء المادية أو المعنوية التي تحد من مشاركتهم الفاعلة في جميع مناحي الحياة، والتقليل من التكلفة المادية في إقامة مؤسسات ومراكز تعنى بهذه الفئة.

شروط نجاح الدمج:

يعتبر الدمج من العمليات المعقدة التي تحتاج إلى تخطيط سليم للتأكد من نجاح البرنامج بحيث يكون مخططاً له بصورة دقيقة، حيث يجب أن يحصل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على مستوى من التعليم لا يقل عن البرامج المطبقة في المدارس الخاصة بهم. بالإضافة إلى أن وجود طالب ذو احتياجات خاصة في صف المدرسة لا يجب أن يؤثر على برنامج المدرسة ولا على مستوى تطور الطلبة أقرانه. ولا أن يشكل عبئاً إضافياً على معلم الصف لذا لا بد من مراعاة العديد من الجوانب للوصول إلى دمج ناجح.

أشار الخطيب (2004) إلى أنه ينبغي مراعاة العديد من العوامل عند التخطيط لبرامج الدمج في المدارس منها نسبة الطلبة ذوي الإعاقة مقارنة بأقرانهم داخل الصف المدرسي. الأخذ بعين الاعتبار العمر النمائي للأطفال ذوي الإعاقة وليس العمر الزمني. وينبغي كذلك مراعاة الخصائص النمائية للأطفال ذوي الإعاقة للتخطيط لبرامج تراعي هذه الخصائص وبالتالي تكون أكثر فعالية وملائمة. وعليه سيعتمد التقييم على مستوى تطور أداء الطالب ذو الإعاقة من الوقت وليس مقارنة مع أداء الطلبة الآخرين، وأضاف أن على أهل الطلبة ذوي الإعاقة المشاركة بفاعلية في تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية لأبنائهم.

وأشارت الأشقر (2003) إلى أهمية إعداد الكوادر اللازمة لعملية الدمج وتدريبها تدريباً جيداً بما يتناسب مع إنجاح برنامج الدمج، وينبغي أن يكون تدريب معلمي الصفوف العادية على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة من الركائز الأساسية لبرامج الدمج.

ويعد تعديل اتجاهات هذه الكوادر من أولياء أمور وطلبة ومعلمين ومديري مدارس نحو الطلبة ذوي الإعاقة وعملية دمجهم في المدارس جزءاً هاماً لتحقيق الهدف المرجو. وسيتم التركيز في الدراسة على دور مديري المدارس كجزء من الكادر المدرسي المسؤول عن تنفيذ مثل هذه البرامج والداعم نحو إنجاحها. ولا بد من الإشارة إلى أن إنجاح برنامج الدمج يفرض على المديرين ومعلمي الصفوف العادية ومعلمي التربية الخاصة أن يعملوا ويتعاونوا معاً لإنجاح الدمج.

متطلبات برامج الدمج الناجح:

تناولت العديد من الدراسات متطلبات برامج الدمج الناجح (برادلي، سيزر وسوتلك، 2000؛ الحناوي، 2003؛ الخطيب، 2004؛ الخطيب والحديدي، 1997؛ الروسان، 1998؛ سيسالم، 2001؛ السرطاوي، 1987؛ الشخص، 1987؛ صادق، 1998؛ عبد الله، 1998؛ الموسى، 1992؛ Jackson, 2001؛ Lipsky & Gartner, 1996؛ Whitworth, 1999؛ Simon, Karasoff & Smith, 1992).

وتضمنت هذه الدراسات العديد من العناصر المشتركة التي تتعلق بمتطلبات تنفيذ الدمج بنجاح، ومن الممكن إيجازها بالنقاط التالية:

1. متطلبات على مستوى التشريع ورسم السياسات المتعلقة بتربية وتعليم ذوي

الإعاقة:

يتطلب نجاح تنفيذ عملية دمج ذوي الإعاقة في المدارس وجود سياسات وتشريعات تنص على حقوق هذه الفئة من الطلبة في الحصول على التعليم سواسية مع غيرهم من الطلبة

العاديين وإلى أقصى حد ممكن. وفي هذا الصدد يشير الخطيب (2004) إلى أن "مبدأ توفير الفرص التربوية الملائمة لجميع الأطفال لن يتحقق إذا تركت الأمور دون تبني سياسات تربوية واعتماد تشريعات واضحة وقابلة للتنفيذ" (ص. 44). ويشير صادق (1998) إلى أنه "لا يمكن لأي عنصر من عناصر الدمج أن يكتسب القدرة التنفيذية "power" بدون السلطة السياسية والتشريعية التي تعطي الحق وقوة الالتزام" (ص. 45).

ويطرح الخطيب (2004) في كتابه "تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية مدخل إلى مدرسة الجميع" العديد من التساؤلات التي ينبغي على التربويين القائمين على وضع سياسات الدمج أخذها بعين الاعتبار ووضع سياسات قابلة للتنفيذ بشأنها: "ما المعايير للحكم على ما إذا كانت احتياجات الطفل خاصة أم لا؟ هل الصف العادي هو الصف الذي يتوقع أن يتعلم فيه الجميع، أم أن هناك بدائل أخرى؟ ما هذه البدائل وما آلية اتخاذ القرار بشأنها؟ ما الآلية المقترحة للمساءلة حول مدى الالتزام بالسياسات المعلنة؟ ما الأدوار المتوقعة من المديرين، المعلمين، أولياء الأمور والجمعيات والمنظمات غير الحكومية وغيرها من الجهات فيما يتعلق بالدمج؟ ما الصلاحيات المخولة للمدارس والمعلمين فيما يتعلق بتكييف المنهاج والأساليب والوسائل التعليمية؟ ما الموارد التي سيتم توفيرها لدعم المدرسة والمعلم في تبني رؤية جديدة؟" (ص. 45).

2. متطلبات على المستوى الإجرائي:

يتطلب نجاح تنفيذ عملية دمج ذوي الإعاقة في المدارس توعية كافة الطاقم في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية بأهمية الدمج، وأن يتم زرع النظرة الإيجابية نحو

الدمج في المدارس. وأن يكون هنالك مهام محددة لكل فرد من طاقم الوزارة من إدارة ومعلمين ومشرفين تربويين....، فلكل منهم دوره وأهميته في مجال تطبيق الدمج، فهم شركاء في إنجاح تطبيقه. وهنا تبرز أهمية تهيئتهم لهذه المهام وتشجيعهم على المساهمة في التخطيط والتنفيذ لعملية الدمج. ويشير برادلي وسيزر وسونتك (2011) أن من أهم ما تتضمنه عملية التهيئة إكساب الطاقم اتجاهات إيجابية نحو الدمج وذوي الإعاقة، وتزويدهم بالمعرفة الكافية عن هذه الفئة من الطلبة وعن احتياجاتهم، وتنظيم ورش عمل وزيارات ميدانية لمدارس مميزة في اتباع سياسة الدمج، والاهتمام بتنمية قدراتهم القيادية في هذا المجال. ويتطلب نجاح تنفيذ عملية دمج ذوي الإعاقة في المدارس كذلك إعداد وتهيئة المدرسة، ويشمل ذلك تهيئة البيئة المدرسية كما أشار الروسان (1998) بأن هذه العملية تهدف إلى إزالة كافة العوائق المادية التي تعيق حركة الطلبة ذوي الإعاقة أو تعرضهم للخطر. بالإضافة إلى تهيئة المعلمين والإداريين والتعديل من الاتجاهات السلبية لديهم نحو الدمج وتتضمن هذه التهيئة حسب ما ورد في الشخص (1990) تزويد الأفراد القائمين على برامج الدمج بقدر كاف من المعلومات والتي تتضمن مفهوم الفروق الفردية، فئات ذوي الإعاقة الأكثر انتشاراً، الأساليب والطرق المختلفة للتشخيص. وأشار السرطاوي (1987) إلى ضرورة تعريف المعلمين والإداريين في المدرسة بالدمج فقد أشار بضرورة "أن يكون التربويون والمعلمون على معرفة بمفهوم الدمج وأهميته وخطوات تنفيذه وتقييمه وبفئات الإعاقة التي سيتم دمجها وطبيعتها وخصائصها وكذلك الحال بالنسبة لباقي الكادر التعليمي" (ص. 6). بالإضافة إلى ضرورة تحديد الأدوار والمسؤوليات فقد أشار يوسف

(2005) أنه لمن الهام جداً تحديد دور كل فرد له علاقة بعملية الدمج كالمدير ومعلم غرف المصادر ومعلم الصف العادي والأخصائيين، وتحديد دور كل واحد منهم تجاه زملائه الآخرين في الكادر المدرسي وتجاه الطلبة وتجاه برنامج الدمج. ومن الهام تقديم الدعم والتدريب المهني اللازم للكادر المدرسي في المدارس التي تحوي على برامج الدمج من الخطوات الهامة لضمان تحقيق النتائج المرجوة من هذه البرامج. وفي هذا الشأن يشير صادق (1998) أن "من أهم نواحي تدريب المعلمين فيما يتعلق بتربية وتعليم ذوي الإعاقة: بناء المناهج وتطويرها، والتدريس التعاوني وتخطيط وتنفيذ البرامج الفردية" (ص.25).

ويشير سيسالم (2001) إلى أنه من المفيد وضع خطة لتوفير المساعدات الفنية لجميع العاملين في المدرسة، فتطبيق أساليب تربوية جديدة يحتاج إلى إجراء تقييم دوري لتحديد أنواع ومحتوى الأنشطة الفنية المساعدة المطلوبة. وتقوم هذه الخطة على الجوانب التالية: توفير مجموعة من الخبراء في مجال المصادر التعليمية ليعملوا كمستشارين، إنشاء مكتبة متخصصة في مجال الدمج، إتاحة الفرصة للتربويين للاجتماع بشكل دوري لمناقشة الموضوعات التي تشغل اهتمامهم، زيارة مدارس لها تجربة ناجحة بعملية الدمج، مراقبة تطبيق المدرسين لعملية الدمج بهدف التعرف على جوانب القصور في مهاراتهم والعمل على تطويرها.

ومن متطلبات نجاح تنفيذ عملية دمج ذوي الإعاقة في المدارس كذلك تهيئة الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة. فيُعد تعريف الطلبة العاديين ببرامج الدمج من المراحل الهامة جداً

لتحقيق نجاح مثل هذا النوع من البرامج في المدرسة. وقد أشار برادلي، سيزر وسونليك (2000) أنه " يمكن تقديم حصص محددة توضح عملية الدمج، مع توفر الفرصة لمناقشة أسئلة الطلبة ومخاوفهم واهتماماتهم حول برامج الدمج، فإنه من حقهم أن معرفة كيف ومتى ولماذا يتوجب عليهم العناية بزملائهم ذوي الإعاقة". (ص. 29) بالإضافة إلى تهيئة الطلبة ذوي الإعاقة، فيترتب على معلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة في المدارس التي تتوفر فيها برامج الدمج أن يعدوا الطالب للتأقلم مع هذه البرامج ودراسة مدى استعداده للالتحاق بها (عبد الله، 1998).

وإلى جانب ذلك يتطلب نجاح تنفيذ عملية دمج ذوي الإعاقة في المدارس تكييف أو تعديل المنهاج وطرق التدريس والتقييم، فيشير سيسالم (2001) انه قد يكون من الضروري اجراء تكييف لبعض أساليب التدريس والتقييم للطلبة ذوي الإعاقة، وهذا التكييف لا يغير مستوى أو محتوى التدريس. بالإضافة إلى تقديم حوافز متنوعة، فنشير شقير (2002) إلى أن الحوافز تعد عنصراً أساسياً لدعم تطبيق برامج الدمج، ومن تلك الحوافز: تقديم دعم مادي للمدارس التي تتبنى هذه البرامج، تقليل نصاب المعلمين الذين يتعاملون مع هذه الفئة من الطلبة من الحصص أو تقليل عدد الطلبة في صفوفهم. ومن المراحل الهامة في نجاح تنفيذ عملية دمج ذوي الإعاقة في المدارس هي تكوين فريق الدمج فقد أشار الخطيب (2004) أنه من الضروري تشكيل فريق في المدرسة يعرف بفريق الدمج ويضم هذا الفريق كافة الأشخاص المسؤولين عن برامج الدمج في المدرسة، ويجب على هذا الفريق أن يتحلى بروح التعاون والعمل بروح الفريق. فإحتياجات الطفل عديدة ومتنوعة

وهي تفرض على المديرين ومعلمي الصفوف العادية ومعلمي التربية الخاصة وغيرهم من أعضاء فريق الدمج أن يعملوا ويتعاونوا معاً.

وأشار برادلي وسيزر وسوتلك (2000) إلى أهمية إشراك الأسر في اتخاذ القرارات التي تؤثر في البرامج التعليمية لأبنائهم، وأن غرفة الصف هي المكان الأنسب لهم مع إجراء التعديلات وتوفير الخدمات المناسبة. وأورد السرطاوي وسي سالم (1990) أن أهداف هذه البرامج التدريبية تتمثل في مساعدة أولياء الأمور في تولي دورهم كمؤيدين لبرامج التربية الخاصة ومدافعين عنها ومساعدتهم في تقبل هذا الدور وفي أن يكونوا أداة مساعدة في تخطيط البرامج المدرسية وتنفيذها.

ويتطلب نجاح تنفيذ عملية دمج ذوي الإعاقة في المدارس وضع نظام اتصال فعال للتواصل بين جميع الأفراد، فيشير عبد الله (1998) أن "نجاح عملية الدمج يعتمد على مدى كفاءة ونجاح نسق التواصل بين المعلمين، الآباء، الطلبة وكذلك المؤسسات المجتمعية الأخرى العاملة في هذا المجال". (ص.95)

ومن المتطلبات الهامة في إنجاح برامج الدمج المتابعة والتقييم المستمر لهذه البرامج سواءً على مستوى وزارة التربية والتعليم والمديريات كما أشار البسطامي (1995) على أنه من الهام أن تقوم الوزارة بترتيب زيارات ميدانية دورية للمدارس التي تطبق برامج الدمج لمتابعة تنفيذ تلك البرامج فيها ورصد أوجه القوة والضعف فيها والصعوبات التي تواجه المدرسة في تنفيذها ومدى توفر الدعم اللازم لإنجاحها. أو على مستوى المدرسة، حيث يشير سيسالم (2001) أنه يترتب على الجهة المختصة في وزارة التربية والتعليم تزويد

مشرفي ومعلمي برامج الدمج بالخطوط العريضة التي يمكن أن يسترشدوا بها لتقييم الجوانب المختلفة لعملية الدمج التي يطبقونها من خلال الاستبانات، المقابلات أو مقاييس البيئة التعليمية. فمع الاستمرار في تطوير وتطبيق برامج الدمج فإن على هذه الجهة تحديد وفحص خبرات المدرسين والتربويين حول مفاهيم عملية الدمج، والأخذ بوجهات نظرهم في هذه البرامج وأن تستخدم المعلومات التي يتم الحصول عليها في تطوير برامج الدمج ووضع القوانين واللوائح التي تحدد حاجات المديرين والتربويين والطلاب وأسرهم.

التعليم الجامع وغرف المصادر في فلسطين:

يختلف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كأفراد في أدائهم عن أداء أقرانهم من الطلبة لدرجة لا تعود المناهج التربوية والظروف البيئية العادية غير ملائمة لهم ما يستلزم تقديم برامج تربوية مساعدة. (شيخة والصباح، 2009). وبدأت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بتنفيذ مشروع التعليم الجامع سنة 1996م الذي انبثقت فكرته بعد عقد المؤتمر الدولي في سلامنكا في إسبانيا عام 1994م. وانطلاقاً من المبادئ العامة للتعليم الفلسطيني الذي يعتبر التعليم وتكافؤ الفرص من أولوياتها. وأولت الوزارة اهتماماً كبيراً بهذه الفئة فأنشأت قسماً خاصاً ثم دائرة التربية الخاصة لتعنتي بفئة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في النظام التعليمي العام وتقديم الدعم النفسي والأكاديمي والاجتماعي وتوفير البيئة التربوية المناسبة لهم.

وأشارت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2008) إلى أنها قد بدأت بتطبيق مشروع التعليم الجامع عام 1997، وهو التعليم الذي لا يستثني أحداً من الطلبة بغض

النظر عن الفروق الفردية بينهم والصعوبات التي تواجههم والإعاقة التي لديهم، وملبياً لاحتياجات الفردية لكل منهم بهدف تحقيق فرص متكافئة لتعليم جميع الأفراد بمن فيهم ذوي الإعاقة واستندت فلسفتها في طرحها لهذا المشروع العديد من المواثيق والقرارات الدولية ذات العلاقة: كقرارات الأمم المتحدة حول حقوق الطفل عام 1989، وقرار مؤتمر جومتين عام 1990، ووثائق مؤتمر التعليم في سلامنكا عام 1994. وتعتبر فلسطين من البلدان التي ترتفع فيها نسبة ذوي الإعاقة نتيجة للظروف السياسية التي تمر بها من انتفاضات وأحداث عنف.

وأشارت إلى أن التعليم الجامع في فلسطين يهدف إلى تطوير سياسة نحو مبدأ التعليم للجميع على صعيد الوزارة ومديرياتها وتطوير قدرات المعلمين في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة في الصف المدرسي وتطوير وتأهيل المدارس المشاركة في مشروع التعليم الجامع وتزويدها بالتسهيلات التي تساعد على خدمة كافة الطلبة ومن ضمنهم الطلبة ذوي الإعاقة مع العمل على تطوير قدرات المعلمين على تطويع المنهاج ليتناسب مع الفروق الفردية بين الطلبة وملبياً لاحتياجات كل فئة منهم بالإضافة إلى تطوير أساليب تدريس ملائمة لفئات الطلبة كافة وملبية لاحتياجاتهم المختلفة والعمل على تعديل الاتجاهات نحو الدمج في المدارس.

مراحل مشروع التعليم الجامع في فلسطين:

أشار الصباح وشناعة (2010) أن مراحل المشروع انحصرت في خمسة مراحل أساسية وهي: مرحلة التخطيط قامت خلالها وزارة التربية والتعليم العالي بوضع الخطوط

العريضة لمشروع تجريبي لمدة ثلاث سنوات، وتم في هذه المرحلة اختيار فريق العمل، والتعريف بالمشروع، وتدريب الفريق واختيار المدارس المشاركة في المشروع وتدريب المعلمين. أما المرحلة الثانية فكانت مرحلة التعريف بالمشروع والتي تم خلالها جمع أعضاء الفريق في هذه المرحلة لتعريفهم بالمشروع وتوزيع أدوارهم، ولقاء آخر مع مديري التربية والتعليم في مختلف المحافظات لتعريفهم بالمشروع وبأهمية تعاونهم لإنجاحه. بالإضافة إلى لقاءات مع المؤسسات الحكومية وغير الحكومية والجامعات والوزارات التي لها علاقة بالعمل مع ذوي الإعاقة، وذلك من أجل تعريفهم بالمشروع وبأدوارهم الفعالة فيه.

أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة تدريب الفريق، والتي تم خلالها إنجاز عدد من البرامج التدريبية وورش العمل حول مفاهيم كالإعاقة والاحتياجات الخاصة في الصفوف المدرسية وتطوير المدرسة في هذا المجال. وتم بعدها وكمرحلة رابعة اختيار المدارس المشاركة في المشروع. وفي المرحلة الأخيرة تم تدريب المعلمين. ونتج عن تطبيق مشروع التعليم الجامع الحاجة إلى بدائل تربوية في المدارس الحكومية الفلسطينية تهدف إلى تقديم الخدمات التربوية المناسبة لكل فئة فما هي هذه البدائل؟

البدائل التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في فلسطين:

تعددت البدائل التربوية في برامج التربية الخاصة، ونظراً لحدثة تطبيق مثل هذه البرامج في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية فإن الخدمات التربوية التي تقدم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تقدم لفئة الطلبة الذين يعانون من مشاكل في التعلم (صعوبات التعلم،

بطيئو التعلم، ذوو الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة). وتقدم خدمات التربية الخاصة في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية لهذه الفئة من الطلبة على النحو التالي حسب ما ورد في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2008):

1. **غرف المصادر:** وهي غرف متخصصة توجد في بعض مدارس وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، تقدم الخدمات للطلبة الذين يعانون من صعوبات وبطء في التعلم. ويأتي الطلبة إلى غرفة المصادر مع معلم/ة غرف المصادر في حصص اللغة العربية والرياضيات وحسب الحاجة.

2. **الصفوف المدمجة (صفوف خاصة):** وهي صفوف متخصصة لا توجد في جميع المدارس، تقدم الخدمات للطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية بسيطة أو متوسطة، يمضون يومهم الدراسي في هذه الغرفة مع معلم/ة الصفوف المدمجة ويخرج منها فقط في حصص الفن والرياضة والموسيقى.

3. **الدمج داخل الصف العادي:** وهو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس صف الطلبة أقرانهم مع متابعة وإشراف معلم الصف العادي.

وسترکز هذه الدراسة على تطبيق وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لمشروع غرف المصادر، فما هي غرفة المصادر، وما هي دواعي ومبررات وجودها، ومن هي الفئة التي تستهدفها وما هي أهدافها؟

مشروع غرف المصادر في فلسطين:

تعددت تعريفات غرف المصادر، وقد عرفت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2008) بأنها

"غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل وألعاب تربوية وأثاث مناسب، يعمل فيها معلم التربية الخاصة والذي تلقى تدريباً خاصاً للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يقضي هؤلاء الطلبة جزءاً من يومهم الدراسي فيها (مادتي اللغة العربية والرياضيات) أما باقي المقررات فتكون في الصف العادي مع زملائهم". (ص.13)

وأشارت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2008) أنه قد بدأ العمل بمشروع غرف المصادر في العام الدراسي 2004-2005، وتم خلاله إنشاء 56 غرفة مصادر موزعة على كافة المحافظات ويوجد فيها 36 معلماً ومعلمة موزعين على مديريات الضفة الغربية وقطاع غزة.

وأشارت شيخة والصباح (2009) أن هذه الغرف تستهدف الطلبة ذوي الإعاقات الذهنية البسيطة الذين يعانون من مشاكل في التعلم (إعاقة ذهنية بسيطة، بطيئ التعلم، صعوبات تعلم). وقد تم استخدام اختبارات تشخيص تربوية حديثة لتحديد مستوى أداء هؤلاء الطلبة نظراً لعدم توفر اختبارات تشخيص مقننة.

وأشار الصباح وشناعة (2010) إلى دواعي ومبررات القيام بمشروع غرف المصادر في فلسطين، فقد اوردوا في بحثهما أن عدم توفر مثل هذه البرامج في فلسطين أدى إلى عدم

استفادة الطلبة ذوي الاعاقة أثناء دمجهم الكامل في صفوف مدارس التربية والتعليم العالي، نتيجة قصور في خدمات التشخيص والتقييم لهذه الفئة، وقلة الكوادر المؤهلة والمدرّبة للعمل في مجال التربية الخاصة.

وأما عن أهداف غرف المصادر فقد أشارت دراسة شيخة والصباح (2009) أن هذه الغرف تهدف إلى تقديم الدعم الأكاديمي والتربوي للطلبة ذوي الإعاقة بالإضافة إلى الدعم النفسي والاجتماعي لهم، وتقدم هذه الغرف الدعم والمشورة للمعلمين ولأولياء الأمور حول كيفية التعامل مع هذه الفئة من الطلبة. وأضاف الصباح وشناعة (2010) أن من أهداف غرف المصادر تقديم خدمات التشخيص المناسبة وإعداد الاختبارات والمقاييس التي تساعد في تحديد طبيعة وشدة الإعاقة والاحتياجات التربوية. وأشارا إلى أهمية غرف المصادر في تأمين الخدمات والبرامج التربوية والأدوات والأجهزة اللازمة لهذه الفئة من الطلبة.

وبعد البدء بتنفيذ هذا المشروع لا بد من إعداد وتهيئة الكادر المدرسي بجميع أفرادهم لضمان نجاح تطبيق مثل هذه برامج الدمج في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. ومن هنا تنطلق الحاجة إلى إدارات مدرسية تهتم بتنفيذ وتقييم هذه البرامج في مدارسها، وأن الشخص الأساسي الذي يعتبر قائداً لمثل هذا النوع من البرامج هو مدير المدرسة فما المسؤوليات المترتبة عليه؟ وكيف سيكون طبيعة دورة نحو هذه البرامج ؟

المحور الثاني: إدارة برامج التربية الخاصة:

تعد إدارة برامج التربية الخاصة جزءاً من الإدارة التربوية ككل، والتي تعتمد على مفاهيم هامة كالقيادة والتغيير والثقافة في المنظمة التربوية والتي تلعب دوراً هاماً أيضاً في إدارة برامج التربية الخاصة والتي تعتبر جزءاً من مهام مدير المدرسة كقائد تربوي.

فالإدارة عنصر هام في تخطيط وتنفيذ برامج التربية الخاصة، ويشير كل من الخطيب والحديدي (1997) إلى أن الإدارة هي إحدى العوامل الرئيسية التي يتحدد على ضوءها مدى فاعلية ونجاح البرامج التربوية التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة. وأشارا إلى أن "اختلاف الأنماط الإدارية والقيادية تقود إلى فروق ذات أهمية على صعيد تحصيل الطلاب وعلى فاعلية المعلمين ومعنوياتهم. وأن الإدارة الفعالة تتميز بخصائص وأنماط سلوكية محددة منها: روح المبادرة، بعد النظر، الالتزام بتطوير المدرسة، متابعة أداء الطلاب والمعلمين، التوقعات الواقعية للطلاب، القيادة التعليمية، توظيف المصادر المتاحة واستثمارها وسعة الإطلاع" (ص. 223).

ويرى الخطيب (2004) أن مدير المدرسة يلعب دوراً قيادياً وداعماً لإنجاح برامج الدمج الشامل. "فالمديرون قادرون على تذليل العقبات التي قد تحول دون حدوث التغيير المطلوب" (ص. 106). ويرى أن مديري المدارس يلعبون دوراً هاماً في توفير المصادر اللازمة لبرامج التربية الخاصة، تطوير الكفايات المهنية لأعضاء كادر المدرسة، يوزعون الأدوار على الكادر في المدرسة بطريقة مناسبة، قيادة الكادر المدرسي في تطوير رؤى

تربوية متقدمة لتوفير الفرص لجميع الطلبة للتعلم، توفير الأعداد الكافية من مساعدي المعلمين، وتوفير الوقت الكافي للتخطيط والتعاون بين الأعضاء.

وأضاف الخطيب (2004) نقلاً عن اليونيسكو (1994) أن مديري المدارس بوسعهم أن يلعبوا دوراً رئيسياً في جعل بيئة المدرسة أكثر استجابة للطلبة ذوي الإعاقة واشتراط قيامها بذلك بتوفير التدريب اللازم لهم في هذا المجال وإعطائهم السلطة الضرورية.

وأشار إلى أن العديد من الواجبات تقع على عاتق مدير المدرسة في هذا المجال، فعليه "تطوير إجراءات إدارية أكثر مرونة، وإعادة توزيع الموارد التعليمية، تنويع خيارات التعلم، ومساندة الطلبة الذين يعانون من صعوبات، وتوثيق العلاقات مع الآباء وأعضاء المجتمع المحلي" (ص.106). وتقع على عاتقه مسؤولية تشجيع المواقف الايجابية في المجتمع المدرسي وضمان التعاون الفعال بين أفراد في هذا المجال.

تناولت العديد من الدراسات مسؤوليات المدير نحو التربية الخاصة، فقد أشار كل من جاريسون وسوبيل وفلومر (Garrison, Sobel & Flummer, 2007) وسيلتزير (Seltzer, 2011) و كريستنسن وسيجيل وويليامسون و هنتر (Christenesen, Siegel, Williamson & Hunter, 2013) إلى أن مدير المدرسة يجب أن يكون مدركاً لخصائص الأطفال ذوي الإعاقة، لديه معلومات حول تربيتهم، يستفيد من معلمي التربية الخاصة كأفراد للدعم، ويأخذ في الاعتبار بدائل الدعم المختلفة، ويتيح الفرص للاستفادة من التمويل ومن الأدوات والمواد الخاصة المتوفرة للبرنامج، ويشجع المعلمين

على تعليم الأطفال العاديين مع أقرانهم من ذوي الإعاقة، ويقدم الدعم لهذه الفئة من الطلبة ولفريق الدمج في مدرسته.

وأشتر تايلور (Taylor, 2005) أنه يترتب على تطبيق برامج الدمج في المدارس زيادة كبيرة في مسؤوليات مدير المدرسة واتساع دوره نحو التربية الخاصة. ومن تلك المسؤوليات: إطلاعه ومعرفته بخصائص الطلبة ذوي الإعاقة والاستراتيجيات التعليمية التي تلبي احتياجاتهم، وبالبدايل التربوية الملائمة لوضعهم، وبالمقاييس المختلفة المستخدمة في تشخيصهم وتقييم حالتهم وبالأدوات والوسائل المساعدة المستخدمة في تعليمهم وبآلية إحالتهم لتلقي خدمات في التربية الخاصة.

وأشار بالت (Balt, 2000) أنه على مدير المدرسة أن يأخذ بعين الاعتبار أن تخاطب رسالة وأهداف المدرسة كل الطلبة بشكل واضح بمن فيهم ذوي الإعاقة، وأن يشارك كل من له دور في المدرسة في تطوير تلك الرسالة والأهداف. وعليه كذلك أن يعمل جاداً على إقناع العاملين في المدرسة بفلسفة المدرسة المتعلقة بالدمج. ويتوجب على مدير المدرسة الإطلاع والمشاركة في إجراءات المسح الدوري على مستوى المدرسة للكشف عن الطلاب المشتبه بحاجتهم لخدمات برامج الدمج.

وأما فيما يتعلق بمسؤولية المدير تجاه المنهاج وآليات التدريس، فقد أشار سيلتزر (Seltzer, 2011) أنه يتوجب على مدير المدرسة أن يتحقق من أن كل طالب من الطلبة ذوي الإعاقة قد أعد له برنامج تربوي فردي خاص به، وأن يكون مشاركاً في متابعة تحقيق أهدافه، من خلال حضوره وإطلاعه على نتائج اجتماعات فريق الدمج. كما أن من

واجبه العمل على تأمين الكتب والمواد الدراسية التي يحتاجها طلاب برامج الدمج. وفي نفس السياق على مدير المدرسة العمل على تحفيز معلمي الصفوف العادية ذوي العلاقة للاشتراك في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة وفي إعداد وتنفيذ وتقويم البرنامج التربوي الفردي. وعليه أيضاً أن يشجع المعلمين على استخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة والاستفادة من التقدم التكنولوجي وتكييف المنهاج بما يتناسب مع إمكانيات وقدرات الطلبة ذوي الإعاقة.

وفيما يتعلق بالبيئة المدرسية، أشارت ستانوفيتش (Stanovich, 2006) على مدير المدرسة أن يعمل على تهيئة أفراد المجتمع المدرسي لتقبل الطلبة ذوي الإعاقة، وأن يشجع على دمجهم في الأنشطة اللامنهجية كالرحلات والمسابقات...، وأن يقدر ويدعم أنشطتهم وإنجازاتهم. كما عليه التحقق من توفر شروط السلامة في الأماكن التي يتلقون فيها برامجهم، ومن توفر الوسائل التي تضمن سلامتهم عند تنقلهم للوصول إلى صفوفهم أو المرافق المدرسية.

وقد أشار جاكسون (Jackson, 2001) إلى العديد من الممارسات التي من الممكن للمدير القيام بها لدعم برامج الدمج في مدرسته منها تكوين فريق من أولياء الأمور وفرق الدمج والعاملين في المدرسة للمساعدة في التخطيط لاستراتيجيات وممارسات الدمج، كذلك التأكد من حصول ذوي العلاقة في برامج الدمج على التدريب والدعم المستمر والتعرف على حقوق الطلاب ذوي الإعاقة، ومسؤوليات موظفي المدرسة تجاههم والتأكد من أن جهودهم متسقة مع تلك الحقوق والمسؤوليات.

وفيما يتعلق بإدارة العاملين، على مدير المدرسة أن يبلغ كل فرد في الكادر المدرسي بدوره ومسؤولياته نحو برامج الدمج، وأن يشجع ويتابع عملية التخطيط والتعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي الصفوف العادية لتلبية حاجات الطلبة ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى الإشراف على المعلمين أثناء عملهم والمشاركة في تقييمهم، ومساعدة من لديهم خبرات محدودة في التربية الخاصة. كما عليه أن يقدم الحوافز للتشجيع على الاشتراك في التنمية المهنية ذات العلاقة بالتربية الخاصة، وعلى ممارسة المهارات المقدمة في دورات تنمية العاملين. كما أن عليه العمل على تشجيع المعلمين على الاشتراك بفاعلية في أنشطة الجمعيات المهنية المهمة بذوي الإعاقة. ومن جهة أخرى على مدير المدرسة أن يعمل على توفير مصادر المعرفة اللازمة للعاملين في مدرسته والمتعلقة بالتربية الخاصة. وفي هذا المجال يشير فيلا وثاوزند (Villa & Thousand, 2003) أن المديرين يمكن أن يقدموا أربعة أنواع من الدعم لمعلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة وتشمل دعم شخصي وعاطفي كالاهتمام باحتياجاتهم ومشاكلهم والعمل على تأمينها حلها. ودعم معلوماتي عن طريق تقديم التدريب والمساعدة اللازمة، ودعم تفاعلي كالتفاعل مع كافة طاقم الدمج وتشجيع التواصل بينهم، ودعم تقديري كإعطاء تغذية راجعة بناءة للمعلمين فيما يتعلق بتطبيقهم لممارسة جيدة أو جديدة.

وتشير تورجي وديكلوي (Tourgee & Declue, 1992) في سياق تيسير التعاون بين كادر التعليم العام والتربية الخاصة في المدرسة إلا أن بعض معلمي التعليم العام يشعرون بأن إضافة طالب ذو إعاقة سيمثل عبئاً عليهم، وقد يشعرون بالتوتر والقلق، لذا فمن المهم

توفير الدعم الكامل للحد من ذلك. وعليه تشير الباحثتان إلى عدد من الممارسات التي من الممكن للمدير أن يأخذ بها في هذا الصدد ومنها تشجيع ومكافئة الجهود الجماعية بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، عدم عزل معلمي التربية الخاصة عن معلمي التعليم العام واعتبارهم مجموعة منفصلة، بل عليه أن يجعل بين كل مجموعة من معلمي التعليم العام معلم تربية خاصة لتنمية روح التعاون بينهم، والتخطيط لاجتماعات يتاح فيها للمعلمين كافة تبادل الآراء والمنفعة حول التدريس والتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تخصيص مساحات في لوحة الإعلانات أو المجالات المدرسية لاقتراحات المعلمين حول برامج الدمج.

وقد أشار كريستensen وسيجيل وويليامسون وهنتر (Christenesen, Siegel, Williamson & Hunter, 2013) أن لمدير المدرسة دوراً هاماً نحو أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، فعليه أن يعمل على إشعارهم بالترحيب والاحترام في المدرسة. كما أن على المدير التأكد من أخذ إذن ولي أمر الطالب لغرض التشخيص ولأي تعديل يطرأ على الخطة التربوية الفردية، بالإضافة إلى تقديم صورة واضحة لولي أمر الطالب حول حالة أبنه والتأكد من أن المعلومات المعطاة له صحيحة وواضحة. ومن ناحية أخرى يترتب على مدير المدرسة أن يضع بالاشتراك مع العاملين في المدرسة إستراتيجية فعالة وهادفة للتواصل المستمر مع أولياء الأمور، كما أن عليه أن يوفر لهم المطبوعات التوعوية والتنقيفية عن التربية الخاصة، وأن يرشدهم إلى الجهات والمصادر التي تقدم خدمات يحتاجها الطالب ولا تتوفر في المدرسة.

وفيما يتعلق بدوره وعلاقته بالمجتمع، أشار كل من جاريسون وسوبيل وفلومر (Garrison, Sobel & Flummer, 2007) إلى أن من واجبات مدير المدرسة أن يبني علاقات إيجابية مع مؤسسات المجتمع المختلفة بما يخدم برامج التربية الخاصة، وأن يشجع المدارس الأخرى والمجتمع المحلي على تبني فلسفة الدمج.

وفيما يتعلق بدور المدير كقائد في التربية الخاصة وضع بيلينجيسلي، فارلي ورود (Billingsley, Farley & Rude, 1993) إطاراً يتضمن مهام القيادة الرئيسية لتقديم تعليم وخدمات عالية الجودة للطلبة ذوي الإعاقة ومن هذه المهام: إبلاغ المعلمين والعاملين في المدرسة بأن تعليم ذوي الإعاقة مسؤولية مشتركة، تقديم الدعم والتعليمات الواضحة للمعلمين والعاملين في المدرسة بشأن الفلسفة والأهداف والتوقعات المتعلقة بالتعليم والخدمات الأخرى المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة. إتاحة الفرص لأولياء الأمور للمشاركة في تعليم أولادهم ذوي الإعاقة، وتيسير تنسيق البرامج والخدمات بين العاملين في المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، والعمل على تشجيع كل من له علاقة بالطلبة ذوي الإعاقة للمشاركة النشطة في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، بالإضافة إلى تقديم المساعدة في تطوير الخطة التربوية الفردية أو تعديل المنهاج وفي تحديد الاستراتيجيات التعليمية والمصادر الملائمة وتقديم الدعم المستمر لجهود الدمج.

وتشير دراسة جاكوبس وتونسن وبيكو (Jackobs, Tonnse & Baker, 2004) أن من مهام القيادة المدرسية أيضاً تشجيع الطلبة ذوي الإعاقة على المشاركة في جميع أنشطة المدرسة ومتابعة تقدمهم بشكل مستمر. والعمل على إشراك المعلمين في تقييم فعالية

البرامج الخاصة وفي أنشطة التنمية المهنية، وإتاحة الفرص للتخطيط التعاوني لأنشطة تنمية العاملين وتقديم الدعم والمساعدة المستمرة للمعلمين الجدد وتشجيع المشاركة في اتخاذ القرارات وفي تطبيق وتقييم برامج الدمج بالإضافة إلى تقييم المعلمين باستخدام معايير معرفة بشكل واضح.

وهدفت الدراسة التي قامت بها جوزمان (Guzman, 1997) إلى وصف وتحليل القيادة وسلوكيات مديري ست مدارس ابتدائية بولاية "كولارادو" طبقت الدمج بنجاح، وقد نتج عن الدراسة وجود عدة عوامل مشتركة بين المديرين في تلك المدارس الست وهي أن جميع مديري هذه المدارس قد وضعوا نظام اتصال يسمح للموظفين بإبداء آرائهم حول السياسات أو الممارسات ولتقديم التوصيات فيما يتعلق ببرامج التربية الخاصة في المدرسة. وقد اشترك كل مدير من مديري هذه المدارس بشكل فعال في عملية تطوير البرنامج التربوي الفردي، إما عن طريق الحضور وتروؤس اجتماعات فريق تطوير البرنامج التربوي الفردي أو عن طريق التواصل مع من سيتروأس هذه الاجتماعات لمعرفة النتائج. ويؤكد أحد المديرين أن كثيراً من المشكلات يمكن منع حدوثها في حال مشاركته بشكل مباشر أو بقاءه على تواصل مع أعضاء الفريق لمعرفة ما يجري لهؤلاء الطلبة. وقد اشترك كل مدير في حوارات شخصية مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة، فكل المديرين الستة ذكروا أنهم حاولوا أن يطوروا علاقة ألفة مع أولياء الأمور قبل الاجتماعات كوسيلة للسيطرة على مناخ الاجتماعات وللتعرف بشكل أكبر على مخاوفهم. سعى كل مدير لإقناع الموظفين بفلسفة المدرسة المتعلقة بالدمج، والمتضمنة الاعتقاد بحق

كل الطلاب في التعليم، وأن صفوف الدمج مفيدة لكل الطلاب، وأنهم مسؤولون عن التقدم الأكاديمي لكل الطلاب بمن فيهم الطلبة ذوي الإعاقة. وضع كل مدير من مديري هذه المدارس سياسات لمعالجة قضايا معينة متعلقة بانضباط الطلبة ذوي الإعاقة، موضحاً بها الإجراءات اللازم لكل حالة. ووضع كل مدير خطة شخصية للنمو المهني تضمنت قضايا مرتبطة بالدمج، فنصف المديرين لديهم خبرات وتدريب متقدم في التربية الخاصة، وأشار النصف الآخر إلى أنهم حضروا مؤتمرات ودروساً حول حاجات الطلبة ذوي الإعاقة وحول ممارسات الدمج. كما أظهر كل مدير مهارات حل المشكلات: كتنظيم الحاجات، والتخطيط التعاوني للأنشطة، والتطبيق في الوقت المناسب، والاستفادة من التغذية الراجعة، وتقييم النتائج.

ومما لا شك فيه أن تعليم ذوي الإعاقة في المدارس يتطلب قدراً كبيراً من التغيير. وفي هذا الصدد يشير بيتيفر (Pettipher, 2000) إلى أن إنجاح التغييرات التربوية يتطلب مهارات وسلوكيات واعتقادات جديدة وفهماً عميقاً، بالإضافة إلى القدرة على إدارة مشاعر القلق من عملية التغيير. ويشير باتمن وباتمن (Bateman & Bateman, 2001) أنه "ولسوء الحظ يتولى أكثر المديرين الجدد مواقعهم وهم غير معدين بشكل كاف في أمور التربية الخاصة" (ص. 10). وأكد على ذلك ديرتشي (Durtschi, 2005) بإضافته " أن المديرين في أغلب الأحيان معلمون سابقون في التعليم العام تم تدريبهم لإدارة برامج التعليم العام، يتولون إدارة برامج التربية الخاصة بالرغم من قلة تدريبهم إذا ما كان هناك تدريب أصلاً" (ص. 24).

وفي نفس السياق أجرى ستيفنز ونيردينغ (Stephens & Nieberding, 2003) بحثاً أظهرت نتائجه " أن مديري المدارس لا يمتلكون المعرفة الكافية بخصائص تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وأن ذلك ربما يعود لعدم كفاية إعدادهم المهني" (ص.2). وعليه فقد نوّه فروهوف (Frohoff, 1998) أن "إعداد الإداريين لقبول الأدوار الجديدة المتعلقة بالتربية الخاصة، يتطلب إتاحة الفرص التدريبية أثناء الخدمة لكل من المديرين ومشرفي التربية الخاصة" (ص.40)

وتشير مورهد (Moorhead, 2002) فيما يتعلق بمحتوى البرامج التدريبية لمديري المدارس في مجال التربية الخاصة إلى أن أغلب برامج التدريب قبل الخدمة قد تتضمن معلومات حول الطلاب والبرامج، إلا أنها في الواقع لا تتضمن سيناريوهات حول المشاكل الإدارية المحتملة. وتورد مورهد عدداً من التوصيات التي وضعها كل من باترسون و بولينج ومارشال (Patterson, Bowling & Marshall) لتدريب المديرين قبل وأثناء الخدمة في مجال التربية الخاصة ومنها أن يكون لدى المديرين فهم أساسي لخدمات وقوانين وتعليمات التربية الخاصة وطرق تمويلها. وأن عليه أن يشارك المديرون في تدريبات مستمرة حول التغيرات والاتجاهات في مجال التربية الخاصة وحول فلسفة القيادة واستراتيجياتها التي تسهل ممارسات الدمج وإدارة المدرسة لذاتها.

وفيما يتعلق بإعداد المديرين في مدارس التعليم العام للإشراف الفني على معلمي التربية الخاصة، تشير بيز (Bays, 2004) إلى أن الإشراف المعاصر يكون في أغلب الأحيان مشتركاً بين المعلمين والإداريين، إلا أن المسؤولية تقع غالباً على عاتق المديرين وحدهم

في الإشراف على معلمي التربية الخاصة رغم أنهم قد لا يكونون معدين لأدوار الدعم الفني لمعلمي التربية الخاصة. وهذا يتفق مع ما أشار إليه لو و بريجهام (Lowe & Brigham, 2000) بأنه لم يتم إعداد الإداريين على مستوى المدرسة بشكل كاف للإشراف الفني على معلمي التربية الخاصة، ويقترح توفير برامج تدريبية للإداريين قبل وأثناء الخدمة فيما يتعلق بطرق القيادة والإشراف في التربية الخاصة.

تضمن الجزء الأول من الإطار النظري للدراسة عرضاً للمراجع التي تناولت موضوع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في المدارس بالإضافة إلى مراحل تطور البرامج المقدمة لهم خاصة في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني التي تشملها هذه الدراسة، وتطرق الجزء الثاني من الإطار النظري إلى موضوع هام لم تتناوله الأدبيات بعمق ألا وهو موضوع إدارة برامج غرف المصادر، فلا يكفي فقط أن توفر غرفاً للمصادر في المدارس أو معلمين أكفاء أو وسائل تعليمية مخصصة وإنما علينا العمل على إيجاد إدارة فعالة تقود هذه العناصر بطريقة فعالة للوصول للأهداف المرجوة من برامج التربية الخاصة بشكل عام وغرف المصادر بشكل خاص.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس وموضوع إدارة برامج التربية الخاصة التي صممت لتتلاءم مع سياسة الدمج التي تم العمل بها في المدارس. وتنوعت العينات والمناهج البحثية التي استخدمت بها. وفيمايلي عرض للدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وقد ارتأت الباحثة تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين:

المحور الأول: دراسات وأبحاث تناولت دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس.

المحور الثاني: إدارة برامج التربية الخاصة.

المحور الأول: دراسات وأبحاث تناولت دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس.

• الاتجاهات نحو الدمج:

أجرى الصمادي (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر في السعودية، ومن أجل ذلك تم توزيع استبيان يقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين، وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثة أبعاد (النفسي والاجتماعي والأكاديمي) وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في المدينة. وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج.

وفي دراسة أخرى حول اتجاهات المدراء والمعلمين نحو الدمج، أجرى كل من حبابب وعبد الله (2005) دراسة حول اتجاهات المدراء والمعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً وسمعيّاً وبصريّاً في مدارس محافظة نابلس في فلسطين ضمن التعليم العام. وتكونت عينة الدراسة من (248) معلم ومعلمة و (22) مدير ومديرة في المدارس التي تدرس المرحلة الأساسية فقط. واستخدم الباحثان استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد (بعد نفسي، بعد اجتماعي، وبعد أكاديمي)، وتوصل الباحثان إلى أن اتجاهات مديري ومعلمي المدارس كانت ايجابية نوعاً ما نحو دمج المعاقين حركياً وسمعيّاً وبصريّاً في التعليم العام. وقد جاءت الإعاقة الحركية في المرتبة الأولى من حيث الأولوية للدمج تلتها الإعاقة السمعية ثم البصرية. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أنه لا توجد فروق في اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو دمج المعاقين حركياً وسمعيّاً وبصريّاً في التعليم العام تعزى لمتغيرات الجنس والوظيفة والخبرة والتخصص والإقامة والمؤهل.

وهدفَت دراسة لأبرار وبالوش وغوري (Abrar, Baloch & Ghouri, 2010) إلى دراسة اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الثانوية نحو الدمج في كاريشي-باكستان. وتكونت عينة الدراسة من 39 مدير/ة ومعلمين عاديين ومعلمي تربية خاصة من أربع مدارس مختلفة. وأشارت النتائج الدمج في كاريشي يواجه مشاكل في التمويل وفي تدريب الطاقم. اتجاهات المديرين كانت مخيبة للآمال. أما المعلمين فكانت اتجاهاتهم ايجابية. وأشارت الدراسة أن على الحكومة دعم المعلمين من خلال التدريب وأن يأخذوا بآرائهم وبأفكارهم في التخطيط.

وكشفت دراسة قام بها أبو قمر و مصالحة (2007) حول اتجاهات التلاميذ المعاقين بصرياً وذويهم نحو برامج الدمج المتبع في مدارس محافظات غزة، والذي تكونت عينتها من 80 تلميذ وتلميذه وذويهم، أن اتجاهات التلاميذ نحو برنامج الدمج كانت ايجابية بينما كان اتجاه ذويهم تميل إلى الوسطية، وأن هنالك فروق في الاتجاه نحو الدمج لطالحي التلاميذ الذكور وعدم وجود فروق في اتجاه التلاميذ المعاقين بصرياً يعزى لعامل المؤسسة التربوية المشرفة.

• واقع الدمج:

وهدفت دراسة لجرادات (2010) إلى الإطلاع على برامج وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في دمج الإعاقات الجسدية والحركية في الفصول الدراسية، والتعرف على واقع ممارسات عمليات الدمج للإعاقة الجسدية والحركية في المدارس الحكومية بالإضافة إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه دمج الإعاقة الحركية واقتراح آلية تطوير عمل المؤسسات والبرامج العاملة مع ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد شمل مجتمع الدراسة المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم التي دخلت في برنامج التعليم الجامع من 1997-2007. وقد اعتمدت الدراسة على الملاحظة المقصودة بالرجوع إلى السجلات والتقارير والوثائق والكتب الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومديرية التربية والتعليم في الخليل من 1997-2007. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ضم برنامج التعليم الجامع ضمن الهيكلية الجديدة إلى دائرة الإرشاد والتربية الخاصة بعد

أن كان ضمن هيكلية الإدارة العامة للتعليم العام، وتأهيل المدارس من الناحية الفيزيائية والبنية التحتية، والسعي إلى توفير المستلزمات التقنية اللازمة لخدمة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي والبرامج العاملة للمساعدة في تقديم الخدمات للطلبة بتوفير أجهزة ومواد مساندة.

وفي دراسة أجرتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2008) حول الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين، وتحديد الفروق في تلك الصعوبات التي تعود إلى متغيرات (المسمى الوظيفي، الجنس، التخصص، التأهيل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس)، كما هدفت إلى تحديد أكثر فئات الإعاقة صعوبة للدمج في الصفوف العادية بالإضافة إلى التعرف على مقترحات العاملين في المدارس الحكومية الأساسية للتغلب على الصعوبات التي تواجه الدمج. وتكونت عينة الدراسة من 385 من العاملين في المدارس الحكومية الأساسية. وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. ومن أبرز النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة: عدم وجود استراتيجيات تقييم رسمية معمول بها لدى الطلبة المعاقين، عدم ملائمة الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس للطلبة المعاقين، وجود غرفة مصادر ومعلم تربية خاصة يساعد على دعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، قلة أدوات التقييم التربوي لهذه الفئة من الطلبة، قلة عدد الكوادر المؤهلة في مجال التربية الخاصة....الخ.

وأجرى كل من أوبدال وورمناس وحباب (Opdalm, Wormans, Habayeb,) (2001) دراسة استطلاعية ركزت على آراء المعلمين في المدارس الفلسطينية حول تعليم

الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية. واشتملت عينة الدراسة على تسعين معلماً من ست مدارس تطبق برامج لدمج. وبينت النتائج أن 60% من أفراد العينة عبروا عن قناعتهم بضرورة أن يلتحق الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة، ولكن 90% من المعلمين أفادوا بأن تلبية الحاجات الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة يتطلب تغيير المدارس، وركزوا على أهمية تطوير مستوى مهارات المعلمين.

• العوامل المؤثرة في الدمج:

وأجرى كل من تيمور وبورتون (Timor & Burton, 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على ما إذا هنالك علاقة بين تصورات الطاقم حول ثقافة المدرسة وتوجهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من مديري المدارس والمستشارين والمعلمين في خمس مدارس ثانوية في تل أبيب. وقد استخدم الباحث الإستبانة والمقابلات كأدوات لهذه الدراسة. وقد أظهرت الدراسة أن هنالك تناقضات في وجهات النظر فمنهم من كان موافق على الدمج ومنهم من كان معارضاً.

وتناولت دراسة كاتاوكا وكرانيورد والكنز (Kataoka, Kraayenoord & Elkins, 2004) تصورات المديرين والمعلمين نحو الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، وتم إجراء الدراسة على 182 مدير ومديرة و 123 معلماً ومعلمة في اليابان، وتم إجراء مقابلات للعينة وتوصل الباحثون أن هنالك خمسة عوامل تكمن وراء التصورات التي يحملها المديرون والمعلمون نحو هذه الفئة من الطلبة وهي: التغيرات في الوضع العائلي

والاجتماعي، النقص في المعرفة حول هذه الفئة من الطلبة واحتياجاتهم، القدرات والتطور المهني للمعلمين، وضع المعلمين في المدرسة هل يعانون من الضغوطات ، كثرة المهام الموكلة إليهم.... بالإضافة إلى المشاكل الإدارية في هذا المجال.

ومن جانب آخر تناولت العديد من الدراسات مشكلة الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة في المدارس كعامل من العوامل التي تؤثر في الدمج، ففي دراسة للظفري والقريوتي (2010) والتي هدفت إلى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان، ومدى اختلاف هذه المستويات بناء على التخصص والمؤهل العلمي والحالة الاجتماعية للمعلمات بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي وكل من الخبرة التدريسية والدورات التدريبية للمعلمات والمستويات الاقتصادية لطلاب المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من 200 معلمة من معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. وقد استخدم الباحثان مقياس ماسلاك وجاكسون للاحتراق النفسي. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى منخفض من الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة، وأن مستويات الاحتراق اختلفت باختلاف التخصصات (لصالح التخصصات العلمية) والمؤهل العلمي (لصالح حملة البكالوريوس) بينما لم توجد فروق تعزى للحالة الاجتماعية للمعلمة. وأشارت الدراسة إلى أن جميع أبعاد الاحتراق لدى المعلمات ترتفع كلما انخفض المستوى الاقتصادي لطلبة المدرسة، بينما لم توجد علاقة لمعظم أبعاد الاحتراق بالخبرة التدريسية والدورات التدريبية.

أما دراسة عواد (2010) والتي هدفت إلى تحديد درجة الاحتراق النفسي لمعلمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالصفوف العادية، وإلى معرفة أثر بعض المتغيرات المتعلقة بهم على درجة الاحتراق النفسي لديهم، وهدفت الدراسة أيضاً إلى ترتيب أبعاد درجة الاحتراق النفسي بحسب أهميتها. وتكونت عينة الدراسة من 230 معلم ومعلمة في كل من مديرية تربية وتعليم نابلس وجنوب نابلس وطولكرم وقباطية. واستخدم الباحث الإستبانة كأداة للدراسة. وقد أظهرت النتائج أن درجة الاحتراق النفسي لمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس كانت متوسطة. وأنه لا توجد فروق تعزى لكل من متغيري الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما، وأن هنالك فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ كلما زادت سنوات الخبرة قل الاحتراق النفسي للمعلمين. وأظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

المحور الثاني: إدارة برامج التربية الخاصة.

يعد مفهوم إدارة برامج التربية الخاصة من المفاهيم الجديدة في الإدارة التربوية، وتناولت العديد من الدراسات مفهومي إدارة وقيادة برامج التربية الخاصة. وارتأت الباحثة أن تعرض الدراسات السابقة في موضوع إدارة برامج التربية الخاصة ضمن المحاور التالية:

1. دور مدير المدرسة ومسؤولياته نحو برامج التربية الخاصة:

قام كل من باورز وراينر وجونتر (Powers, Rayner & Gunter, 2001) بدراسة حول التطور المهني المطلوب لقيادة برامج التربية الخاصة. واستخدم إستبانة مكونة من

14 فقرة كأداة للدراسة. وشملت عينة الدراسة 117 من المسؤولين والعاملين في التربية الخاصة في ولاية كولارادو في الولايات المتحدة. واستخلصت نتائج الدراسة الآتي: الحاجة الماسة إلى الاستمرار في التطوير المهني في مجالي القيادة والإدارة، حاجات التطور المهني مرتكزة حول مطالب السياسة المركزية الحالية في المدارس والعاملين في التعليم، بحاجة إلى تدريب حول الوظائف التي يشغلونها أكثر من كونه فقط تدريب للترقية بالإضافة إلى النقص في الدعم الحكومي للتدريب في مجال قيادة برامج التربية الخاصة.

وفي دراسة لديباولو وتشاننموران ووالترتوماس (Diapaolo, Tschannen-Moran & Walter-Thomas, 2004) والتي تناولت دور المدير في تقديم خدمات فعالة في التربية الخاصة في ولاية شيكاغو الأمريكية. وقد نتج عن هذه الدراسة التوصيات التالية التي يترتب على المدير القيام بها في مدرسته: تعزيز ثقافة الدمج في مدرسته، الاهتمام بالقيادة التعليمية، تشكيل قيادة تعاونية، إدارة وتنظيم العمليات المنظمة وبناء علاقات فعالة في العمل. وقد استخدم الباحثون الاستبانة كأداة للدراسة، وشملت العينة المديرين العاملين في مدارس التي تحوي على برامج للتربية الخاصة.

وأجرى كل من بوندز ولندسي (Bonds & Lindsey, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على معتقدات المعلمين في المدارس الأساسية والثانوية حول دور المدير في التربية الخاصة. تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وأجريت الدراسة على 64 معلماً ومعلمة من المدارس الأساسية والثانوية في ولاية جورجيا الأمريكية. وأظهرت النتائج أن

دور المدير في التربية الخاصة يتركز فيما يلي: المدير عنصر فعال في تقديم المقترحات لتنظيم الصف للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، الحصول على الدعم المادي لتوفير المواد اللازمة، قراءة المجالات المتخصصة في هذا المجال وتعريف الأهل بالقوانين. وأشارت النتائج إلى بعض المجالات التي على مدير المدرسة متابعتها بشكل أفضل وهي: قيادة بالمزيد من المتابعات الصفية، التأكد من متابعة تنفيذ البرامج المتعلقة بالتربية الخاصة بإحكام، فالمدير يلعب دور اللجنة الاستشارية وهو مفتاح نجاح مثل هذه البرامج فهو قائد المدرسة وهو من يحدد نجاح أو فشل هذه البرامج وغيرها.

وهدف دراسة القحطاني (2005) بعنوان "دور مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعياً بوزارة التربية والتعليم (بنين) في تحقيق أهداف التربية الخاصة" إلى التعرف على دور مديري المدارس والوكلاء ومشرفي الإعاقة السمعية في تحقيق أهداف التربية الخاصة، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آرائهم في المملكة العربية السعودية. وتكونت العينة من 185 فرداً. واستخدمت الإستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اهتمام لدى مديري المدارس بتحقيق الجوانب الروحية والدينية من بين الأهداف التربوية الأخرى، وتدني اهتمامهم بالجانب البيئي والصحي. ويأتي اهتمام مديري المدارس بالجانب المعرفي في المرتبة الثانية. وأخيراً توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مديري المدارس مقارنة بمشرفي التربية الخاصة في الاهتمام بتحقيق الأهداف التربوية (عدا جانب الصحة والبيئة).

أما دراسة رو (Rau, 2003) فقد حاولت الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المديرون لتطوير ثقافة الدمج في مدارسهم. وقارنت هذه الدراسة التي استخدم فيها منهج دراسة الحالات المتعددة برامج وممارسات الدمج التربوي لدى مديرين في مدرستين بولاية كونيتيكت الأمريكية ممن يعتقد أنهما تطبقان دمج الطلاب ذوي الإعاقة بنجاح. وتم جمع البيانات من خلال المقابلات والملاحظات في كلتا المدرستين. وأظهرت النتائج أن المديرين أبدوا سلوكيات داعمة للدمج وأخرى معيقة له. فالسلوكيات الداعمة للدمج التربوي شملت الاجتماع مع أولياء الأمور والعاملين، ووضع أهداف المدرسة وتأمين المصادر للبرنامج. أما السلوكيات المعيقة للدمج فكانت ضمن مجالي الإشراف والقيادة، فالمديرون يرون أنهم لم يشتركوا مع كل من المعلمين والمساعدات المهنيين، فهم يشتركون مع أولياء الأمور في بعض الأحيان فقط. ولأنهم لم يشرفوا بشكل مباشر على قسم التربية الخاصة في المدرسة، فلذلك لم يكونوا على إطلاع بالتحديات والمخاوف حول الدمج. وأوصت الدراسة بزيادة معرفة المديرين وتطوير مهاراتهم من خلال التنمية المهنية.

2. مدى مشاركة مدير المدرسة في التربية الخاصة والتحضير لها والاتجاهات نحوها:

هدفت دراسة بارنيت وموندا (Barnett & Monda, 1998) والتي تحمل عنوان "معرفة مديري المدارس واتجاهاتهم نحو الدمج" إلى التعرف على مدى إلمام المديرين بموضوع الدمج التربوي واتجاهاتهم نحوه من خلال ثلاث محاور وهي: تعرف الدمج التربوي، الأنماط الإدارية وفعالية الأساليب المستخدمة لتطبيق الدمج. وقد تكونت عينة الدراسة من

(115) مدير مدرسة في ولاية إلينوي الأمريكية. واستخدمت الإستمارة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج عدم وجود تعريف محدد للدمج عدا أن المديرين يرون أن الدمج التربوي هو الأسلوب الأكثر ملائمة لذوي الإعاقات البسيطة. وأظهرت النتائج عدم توفر التأهيل الكافي لدى المعلمين لتطبيق أساليب الدمج التربوي، وأن هنالك اختلافات جوهرية بين المديرين في مجالات مدى تطبيق وفاعلية (13) أسلوب من الأساليب التربوية.

أما دراسة دورتشي (Durtschi, 2005) فقد هدفت إلى التعرف على مدى مشاركة مديري المدارس الابتدائية في التربية الخاصة والتحصير لها والاتجاهات نحوها. وشملت عينة الدراسة (566) مديراً من مديري المدارس الابتدائية في ولاية ويسكونسن الأمريكية. ومن نتائج هذه الدراسة أن الوقت الذي يقضيه المديرون في أنشطة التربية الخاصة يكون وفقاً لنسبة الطلاب ذوي الإعاقة في مدارسهم، ويبدو أن الوقت الذي يقضونه في تلك الأنشطة مُرضٍ. كما أنهم معدون بشكل جيد في التربية الخاصة، وواقفون من قدراتهم ومن مشجعي الدمج التربوي والتعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، كما أن اتجاهاتهم نحو الدمج إيجابية جداً.

وهدف دراسة مورهد (Moorhead, 2002) إلى التعرف على رؤية مديري المدارس الابتدائية بولاية كارولينا الجنوبية الأمريكية حيال معرفتهم بالتربية الخاصة وبالأدوار التي يقومون بها، والتعرف على ما يمتلكونه وما يحتاجون إليه من تدريب. وبلغت عينة الدراسة (305) من مديري المدارس الابتدائية. وأشارت النتائج إلى أن المديرين لديهم ثقة تتراوح بين متوسطة وعالية فيما يتعلق بامتلاكهم المعرفة بخصائص واحتياجات طلاب

التربية الخاصة، وبالبرامج التعليمية التي تلبي احتياجاتهم. كما أظهرت النتائج أن أغلب المديرين يشاركون في إجراءات التربية الخاصة، مثل الملاحظة والمشاركة في اجتماعات الخطة التربوية الفردية، وأنهم وفروا النمو المهني والدعم للمعلمين لتطبيق أهداف الخطة التربوية الفردية، وأنهم كانوا مراقبين للبرنامج بشكل عام. كما أنهم على إطلاع واسع بخصائص واحتياجات طلاب التربية الخاصة. وأكدوا حاجتهم للتدريب المستمر. وقد تضمنت توصيات الدراسة أهمية الوصف الواضح لدور ومسؤوليات الإداريين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة وبأهمية التطور المستمر لهم، وتزويدهم بالاتجاهات والممارسات المعاصرة في هذا المجال.

وأما دراسة موريزيو (Maurizio,1998) فقد هدفت على وصف الدور الذي يلعبه مديرو المدارس الابتدائية في تطبيق الدمج الشامل. وشملت عينة الدراسة (76) مديراً في منطقة شمال لوس انجلوس بولاية كاليفورنيا الأمريكية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المديرين لهم دور فاعل في الاتصال، والمشاركة في الأعباء، والتخطيط والتطبيق والتغيير، ولهم دور أقل في المشاركة المجتمعية ومراقبة إجراءات التربية الخاصة. كما أن لديهم مخاوف هامة بخصوص المصادر اللازمة للدمج، لكنهم أقل قلقاً فيما يتعلق بردود أفعال الآخرين نحو الطلاب المدموجين. كما أوضحت نتائج الدراسة أن المديرين ممن يملكون خلفية عن التربية الخاصة وتدريب أثناء الخدمة ينظرون إلى الدمج بإيجابية أكبر. وقد أوصت الدراسة بتقديم دورات ومواد للمديرين غير المهنيين لتطبيق الدمج، كما

أكدت على أهمية المدير كقائد ومبتكر للتغيير وعلى ضرورة اشتراك المديرين في التدريبات أثناء الخدمة فيما يتعلق بالتربية الخاصة.

3. المشكلات التي يواجهها مدير المدرسة التي تحتضن برامج التربية الخاصة:

وفي دراسة لديفيز (Davis, 2001) حول درجة تدريب مديري المدارس في مجال التربية الخاصة، وشملت عينة الدراسة على 345 مدير/ة مدارس أساسية وثانوية في ولاية مين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الإستبانة كأداة للبحث. وقد توصلت الدراسة إلى أن المديرين الذين شملتهم عينة الدراسة لم يحصلوا إلا على جزء بسيط جداً من المعلومات حول التربية الخاصة أثناء تواجدهم في الجامعة، وأكدت الدراسة على أهمية الحصول على تدريب رسمي في مجال التربية الخاصة وأنها هامة وضرورية.

وهدف دراسة الدرويش (2006) إلى التعرف على واقع إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في التربية الخاصة، وشملت عينة الدراسة عينة ممثلة من مدراء ومعلمين وأولياء أمور، وأظهرت الدراسة أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا يتسم بالمرونة ويفتقد إلى وظائف إدارية تتعلق بمثل هذه البرامج، وعدم اختيار العاملين في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بناءً على معايير محددة. بالإضافة إلى عدم إعداد دورات تأهيلية للعاملين في المدرسة قبل البدء بالدمج، وأن

المباني المدرسية الحالية للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا تتلاءم مع ظروف الطلبة ذوي الإعاقة، وضعف فرص التواصل والتفاعل مع زملائهم العاديين، وعدم تمويل المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بالأجهزة والوسائل الخاصة بذوي الإعاقة، وضعف تواصل المدرسة مع المؤسسات التربوية والتعليمية المماثلة في المنطقة والتي تعنى بالتربية الخاصة. كما ووجدت الدراسة أن مديري ومعلمي التعليم العام يتقبلون دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارسهم إلا أن هنالك عدداً من الصعوبات والمعوقات التي تحد من فاعلية إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة أهمها ضعف خبرة مديري ووكلاء المدارس في التعليم العام وفي إمامهم بالطريقة المناسبة لإنجاح الدمج، وعدم اختيار الكفاءات المناسبة للعمل مع ذوي الإعاقة وعدم توفر المرونة في الصلاحيات الممنوحة لإدارة المدرسة وكثافة أعداد الطلبة تقلل من كفاءة تطبيق الدمج.

وأما دراسة بروذرسون وشريف وميلبيرن وستشيرز (Brotherson, Sheriff, Milburn & Schertz, 2001) فكانت بعنوان " احتياجات مديري المدارس الابتدائية والموضوعات ذات الصلة ببرامج الدمج التربوي في مرحلة الطفولة المبكرة" وهدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه مديري مدارس المرحلة الابتدائية في تطبيق الدمج التربوي. وكذلك التعرف على احتياجات هؤلاء المديرين للقيام بدورهم القيادي في تنفيذ برامج الدمج. وشملت العينة 61 مديراً من مديري المدارس الابتدائية في ولاية أيوا في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج وجود العديد من التحديات: تعدد أنواع الإعاقات، نقص الموارد المالية، عدم توفر الوقت الكافي للتخطيط

لتطبيق الدمج التربوي، وعدم ملائمة المباني المدرسية ... وغيرها. أما فيما يخص متطلبات الدمج فقد أظهرت النتائج أن هذه الاحتياجات تبرز في العمل المبكر مع أولياء الأمور، الحاجة إلى دعم مؤسسات المجتمع المحلي والتعاون بين هذه المؤسسات والمدرسة من أجل إنجاح برامج الدمج، والحاجة إلى توفير برامج التدريب في موضوعات التربية الخاصة.

أما دراسة جمعة (2007) فقد هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية والتعليمية والاجتماعية التي تواجه الإدارة المدرسية في مدارس تطبيق الدمج التربوي من وجهة نظر مديرات المدارس ومعلماتها، وكذلك التعرف على الفروق إن وجدت في وجهات نظر أفراد الدراسة وعينتها تجاه مشكلات الدمج التربوي. وتم توزيع (646) استبانة على جميع مدارس الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدد من المشكلات منها المشكلات الإدارية، والتي حصلت على موافقة كبيرة من أفراد العينة ومنها ضعف تدريب معلمات التعليم العام على التعامل مع الإعاقات المختلفة، غياب برامج تهيئة العاملات في المدرسة على التعامل مع الإعاقات المختلفة لدى الطلبة ذوي الإعاقة، وعدم توفر دليل إرشادي يمكن الرجوع إليه للتعامل مع المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتعليمية التي تتعلق بالدمج. والمشكلات التعليمية ومنها افتقار معلمات التعليم العام لمهارات التدريس في مجال التربية الخاصة، نقص الكتب والمراجع المتعلقة بالتربية الخاصة والتي يمكن للمعلمات الاستفادة منها وتدني مستوى تدريب معلمات التعليم العام على مهارة إدارة صفوف الدمج. بالإضافة إلى المشكلات الاجتماعية

ومنها عدم وجود مرافق اجتماعية خارج المدرسة تدعم جهود دمج الطلبة ذوي الإعاقة، غياب البرامج والأنشطة التي تعزز التعاون بين أولياء الأمور الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة بالإضافة إلى تدني دور الإعلام في التوعية بموضوع الدمج وإيجابياته مما يعزز الاتجاهات السلبية في المجتمع نحو الدمج.

نستطيع من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة التي وردت سابقاً أن نستنتج أن معظمها اتفق على أن دور مدير المدرسة نحو برامج التربية الخاصة لم يعرف بشكل واضح، وأن هنالك تباين في أداء المديرين لمهامهم نحو هذه البرامج، فمنهم من يقوم بدوره على أكمل وجه ومنهم من يقوم بأدوار فعالة في جوانب ويهمل جوانب أخرى، ومنهم من لا يقوم بأي دور تجاه هذه البرامج.

ولربما يعزى هذا التباين إلى:

- اختلاف مستوى الخبرة لدى المديرين في هذا مجال إدارة برامج التربية الخاصة.
- الاختلاف في مستوى الإعداد والتوعية والدعم من قبل وزارة التربية والتعليم.
- الاختلاف في مستوى التدريب بين المديرين، فمن تلقى تدريباً في مجال إدارة برامج التربية الخاصة يؤدي دوره تجاه هذه البرامج بنجاح وتميز أكثر بكثير ممن تلقى تدريباً أقل أو لم يتلقى أي تدريب في هذا المجال.

وقد أوصت غالبية الدراسات على الآتي:

- ضرورة تحديد مسؤوليات ودور مدير المدرسة تجاه برامج التربية الخاصة بصورة تفصيلية وواضحة.

- توفير التدريب قبل وأثناء الخدمة للمديرين الذين تطبق مدارسهم برامج التربية الخاصة.

- إكساب المديرين والعاملين في المدرسة الاتجاهات الإيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة ودمجهم.

تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع إدارة المدارس التي تطبق فيها برامج الدمج، وحسب حدود علم الباحثة فإن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في فلسطين والتي تتناول إدارة غرف المصادر التي تعد إحدى برامج التربية الخاصة. واتفقت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات حول أهمية برامج الدمج والحاجة على تطويرها وتطوير مهارات مديري المدارس في إدارة غرف المصادر وبرامج التربية الخاصة والحاجة إلى التحسين من اتجاهاتهم نحو هذه الغرف. وتمكنت الباحثة بعد الإطلاع على هذه الدراسات من تكوين محاور أساسية لأداة الدراسة، توضح هذه المحاور مهام مدير المدرسة تجاه إدارة غرف المصادر. واختلفت هذه الدراسة في محدداتها الزمانية والمكانية وظروفها مع الدراسات السابقة التي تم تناولها، وفي حدود علم الباحثة فإن هذه الدراسة هي الدراسة الأولى في فلسطين والتي تتناول موضوع إدارة غرف المصادر.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يشمل الفصل وصفاً لكل من منهجية الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة إضافة إلى وصف أداة الدراسة المستخدمة، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، كما ويتضمن الفصل وصفاً لإجراءات تطبيق الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي التربوي لمعرفة دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية من العام الدراسي 2012-2013 والبالغ عددهم 83 معلماً ومعلمة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة كل المجتمع نظراً لصغر حجم المجتمع، وقد استخدمت الباحثة أسلوب المسح الشامل نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة ولكن لظروف عدة تم استرداد 79 استبانة من أصل 83 والجدول التالي يظهر خصائص العينة:

جدول رقم (1)

خصائص عينة الدراسة

متغير الدراسة	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دبلوم فأقل	16	%20.25
	بكالوريوس	63	%79.75
	المجموع	79	%100.0
التخصص	تربية خاصة	8	%10.1
	نطق ولغة	4	%5.1
	تربية ابتدائية	53	%67.1
	رياضيات	1	%1.3
	لغة عربية	1	%1.3
	تربية عامة	9	%11.3
	أساليب تدريس	3	%3.8
	المجموع	79	%100.0
المنطقة الجغرافية	قرية	46	%58.2
	مدينة	33	%41.8
	المجموع	79	%100.0
عدد سنوات الخبرة	أقل من سنة	2	%2.5
	من 1-5 سنوات	31	%39.2
	من 6-10 سنوات	46	%58.2
	المجموع	79	%100.0

أداة الدراسة:

للكشف عن دور لمديري المدارس الأساسية الحكومية نحو برامج التربية الخاصة، قامت الباحثة بتصميم أداة للدراسة وهي عبارة عن إستبانة شملت 4 محاور رئيسية وتكونت من (43) فقرة، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة (الملحق رقم 2).

وقد تكونت الاستبانة من جزئين:

الجزء الأول: عبارة عن معلومات عامة عن عينة الدراسة من حيث:

- المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، غيره...) .
- التخصص.
- المنطقة الجغرافية (قرية، مدينة).
- عدد سنوات الخدمة (أقل من سنة، 1-5 سنوات، 6-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

الجزء الثاني: وقد اشتمل على تعليمات لكيفية الإجابة عن فقرات الاستبانة، بالإضافة إلى

عرض فقرات الاستبانة والبالغ عددها (43) فقرة وزعت على 4 محاور رئيسية كالتالي:

1. المحور الأول: دور مدير المدرسة في العملية التعليمية التعلمية في غرفة المصادر.

(الفقرات 1-11)

2. المحور الثاني: دور مدير المدرسة في تكييف البيئة المدرسية لتتلاءم مع وجود غرفة

المصادر في المدرسة. (الفقرات 12-22)

3. المحور الثالث: دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في غرف المصادر (الفقرات

23-37).

4. المحور الرابع: دور مدير المدرسة في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة

غرف المصادر (الفقرات 38-43).

واستخدم مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات الاستبانة وتدرج تصاعدياً من غير موافق بشدة وقيمتها درجة واحدة، وغير موافق وقيمتها درجتين، ومحايد وقيمتها ثلاث درجات، وموافق وقيمتها أربع درجات وموافق بشدة وقيمتها خمس درجات. وفيما يلي وصف تفصيلي لأداة الدراسة الأولى (الاستبانة) بصورتها النهائية كما وردت في الملحق رقم (2). حيث يحوي الملحق رقم (1) الاستبانة بصورتها الأولية.

صدق الاستبانة:

1. الصدق الظاهري: تعتقد الباحثة أن هذه الأداة مناسبة لقياس ما وضعت لأجله، حيث تناولت فقرات الإستبانة المحاور الأساسية التي تتناول دور مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر.

2. صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين وهم من الخبراء والمختصين وذوي الخبرة، وطلب منهم إبداء رأيهم في كل فقرة من فقرات الاستبانة البالغ عددها (47) فقرة فيما إذا كانت مرتبطة أم لا بالمجال الذي تضمنها، واقتراح التعديلات في صياغتها أو حذفها أو إضافة مجالات أخرى ذات أهمية من نواح أخرى.

وقامت الباحثة بإجراء التعديلات بناء على مراجعة توصيات لجنة المحكمين التي تمت الإشارة إليها مسبقاً بالإضافة إلى حذف أو إضافة عدد من البنود التي ارتأى المحكمون ضرورة تضمينها إلى الأداة، فقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من 45 فقرة أما

في صورتها النهائية فقد تكونت من 43 فقرة، وتم بعد ذلك تدقيق الاستبانة لغوياً من قبل المتخصصين، وبذلك تكونت الأداة بصورتها النهائية من (43) فقرة كما ورد في الملحق رقم (2).

ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الأداة بعد تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة والتي قامت بإجرائها على 32 معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة. هذا واستخدم البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحساب ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والجدول التالي يوضح توزيعات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة:

جدول (2)

جدول الثبات للاستبانة ومحاورها

المحاور	معدل الثبات
المحور الأول	0.89
المحور الثاني	0.93
المحور الثالث	0.95
المحور الرابع	0.88
المجال الكلي	0.97

متغيرات الدراسة:

تشمل الدراسة على المتغيرات التالية:

1. المتغيرات المستقلة:

- عدد سنوات الخبرة (أقل من سنة، 1-5 سنوات، 6-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

- المنطقة الجغرافية التي توجد فيها المدرسة (قرية أو مدينة).
- المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، غيره...).
- التخصص (ما هو تخصص أفراد العينة).

2. المتغير التابع:

متوسط اتجاهات المعلمين نحو دور مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) في تحليل البيانات وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة الستة. وقد استخدمت الدراسة التحليلات الإحصائية التالية:

1. تم حساب معامل كرونباخ ألفا (α Cronbach's) لقياس ثبات الاستبانة.
2. استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث والرابع والخامس.
3. استخدمت المتوسطات الحسابية للإجابة عن سؤال الدراسة السادس.

الفصل الرابع

عرض النتائج

المقدمة:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة، والتي هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظات الضفة الغربية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف، وذلك من خلال الإجابة على أسئلتها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها:

لتفسير النتائج ومناقشتها، تم اعتماد المقياس الآتي:

جدول (3)

جدول إعادة توزيع درجات إستجابة أفراد العينة

المتوسط الحسابي	دور مدير المدرسة
5-4	جيد جداً أو على أكمل وجه
3.99-3	جيد
2.99-2	متوسط
1.99-1	ضعيف

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على "ما دور مديري

المدارس الأساسية الحكومية في العملية التعليمية التعليمية في غرف المصادر؟"

من أجل الإجابة على السؤال حول دور مدير المدرسة في العملية التعليمية التعليمية في
غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف، تم حساب المتوسط الحسابي
والانحراف المعياري لإستجابات عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مدير المدرسة في
العملية التعليمية التعليمية في غرف المصادر

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
1.	يلزم المعلمين بتحويل الطلبة ذوي التحصيل المتدني لغرف المصادر .	3.64	.98
2.	يطلع على الخطط التربوية التي يعلها معلم غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	2.86	.91
3.	يطلع على الأنشطة التي يقوم بها معلم غرف المصادر مع هذه الفئة من الطلبة.	2.68	.85
4.	يعتمد جدول غرف المصادر في فترة لا تزيد على شهر من بداية العام الدراسي.	2.72	1.02
5.	يساعد معلم غرف المصادر على استخدام التكنولوجيا في تعليم ذوي صعوبات التعلم.	2.64	.87
6.	يحدد مسؤوليات معلمي غرف المصادر في بداية كل عام دراسي.	2.77	.89
7.	يشجع معلمي غرف المصادر على ابتكار أفكار جديدة لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	2.55	.91
8.	يشجع معلمي غرف المصادر على استخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	2.62	.97
9.	يتابع إجراءات التقويم التربوي لطلبة صعوبات التعلم.	2.65	.87
المتوسط العام		2.79	.65

* تراوحت المتوسطات الحسابية من 2.55-3.64.

أظهرت النتيجة في الجدول (4) أن أعلى متوسط حسابي في استجابات العينة حول مجال
دور مدير المدرسة في العملية التعليمية التعليمية في غرف المصادر كان للفقرة الأولى،
حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن أن المدير يلزم المعلمين بتحويل الطلبة ذوي

التحصيل المتدني لغرف المصادر، كان بدرجة جيد كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 3.64، حيث يؤكد أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية على أهمية الدور الفاعل لمدير المدرسة في عملية تحويل الطلاب ذوي التحصيل المتدني لغرف المصادر والتي يمكن من خلالها تنمية مهاراتهم وقدراتهم التعليمية التعلمية وزيادة مشاركتهم الفعالة داخل الغرف الصفية.

كما أظهرت نتائج الجدول (4) أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة السابعة حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن أن مدير المدرسة يشجع معلمي غرف المصادر على ابتكار أفكار جديدة لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم حيث أنها كانت بدرجة متوسط، كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.55، حيث يؤكد أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية على عدم وجود دور لمديري المدارس في تشجيعهم على ابتكار أفكار جديدة لمساعدة ذوي صعوبات التعلم.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد أظهرت نتائج الجدول (4) أن المتوسط العام كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.79، وهذا يدل من وجهة نظر الباحث على أن أفراد عينة الدراسة يرون أنه لا يوجد دور ملحوظ لمديري المدارس في العملية التعليمية التعلمية في برامج التربية الخاصة، حيث أن أغلب هذا الدور يقع على عاتق المعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على "ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في تكييف البيئة المدرسية لتتلاءم مع وجود غرفة المصادر؟"

من أجل الإجابة على السؤال السابق تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإستجابات عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مدير المدرسة في تكييف البيئة المدرسية لتتلاءم مع وجود غرفة المصادر

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
12.	يعمل على توفير المستلزمات اللازمة لغرف المصادر.	2.49	.97
13.	يساعد على دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللامنهجية التي تحدث في المدرسة.	2.30	.93
14.	يساهم في توعية المجتمع المدرسي بغرف المصادر وأهميتها.	2.40	.96
15.	يعمل على تصحيح المفاهيم والمعتقدات الخاطئة حول هذه الفئة من الطلبة.	2.65	.86
16.	يخصص جزءاً من إصدارات المدرسة ونشراتها للتحدث عن ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.72	1.02
17.	لديه اتجاهات ايجابية نحو هذه الفئة من الطلبة.	2.73	.82
18.	يهتم بأن يكون موقع غرفة المصادر في مدرسته ملائماً.	2.45	.81
19.	يساعد على توفير معززات للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	2.53	1.04
20.	يعزز ثقافة الدمج في المدرسة.	2.58	1.10
21.	يعمل على توفير شروط السلامة في غرف المصادر.	2.64	1.13
22.	يسهل من تنقل الطلبة ذوي صعوبات التعلم من صفوفهم العادية إلى غرف المصادر.	2.63	1.03
المتوسط العام		2.56	.76

* تراوحت المتوسطات الحسابية من 2.30-2.73.

أظهرت النتيجة في الجدول (5) أن أعلى متوسط حسابي في مجال دور مدير المدرسة في تكييف البيئة المدرسية لتتلاءم مع وجود غرفة المصادر كان للفقرة السابعة عشر، حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن أن لدى المديرين اتجاهات ايجابية نحو هذه لفئة من الطلبة، كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.73، حيث أن أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية لديهم وجهة نظر متباينة تجاه الدور الذي يقوم به المدير في العمل على تحسين بيئة المدرسة بما يتلاءم مع برامج التربية الخاصة.

كما أظهرت نتائج الجدول (5) أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة الثالثة عشر حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن مساعدة مديري المدارس على دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللامنهجية التي تحدث في المدرسة حيث أنها كانت بدرجة متوسط، كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.30، حيث أن أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية يؤكدون على عدم وجود دور لمديري المدارس في دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللامنهجية التي يتم العمل فيها داخل المدرسة.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد أظهرت نتائج الجدول (5) أن المتوسط العام قد كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.56، وهذا يدل من وجهة نظر الباحث على أن أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر في المدارس الأساسية

الحكومية في الضفة العربية يؤكدون على عدم وجود دور ملحوظ لمديري المدارس في تكييف البيئة المدرسية لملائمتها مع برامج التربية الخاصة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص على " ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في إدارة العاملين في المدارس التي تحتوي على غرفة المصادر؟"

من أجل الإجابة على السؤال السابق تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإستجابات عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في المدارس التي تحتوي على غرفة مصادر

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	نص الفقرة	رد
.93	2.60	يساعد في بناء تواصل فعال بين معلمي غرف المصادر ومعلمي الصف العادي.	23.
.97	2.50	يتابع مع معلمي غرف المصادر فيما يخص وضع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومدى تطور حالتهم.	24.
.90	2.49	يشجع المعلمين وخاصة معلمي غرف المصادر على الالتحاق بالدورات لتطويرهم مهنيًا.	25.
.88	2.44	يتواصل مع معلمي غرف المصادر للتعرف على المشاكل التي تواجههم.	26.
.84	2.67	يعمل على إطلاع المعلمين في مدرسته على كل ما هو جديد في حقل صعوبات التعلم.	27.
.91	2.51	يقوم بزيارات دورية لمعلم غرف المصادر والصفوف المدمجة.	28.
1.09	2.49	يهتم في المشاركة بالدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة.	29.
1.06	2.48	يشارك معلمي غرف المصادر في وضع الرؤى لبرنامج ذوي صعوبات التعلم.	30.
.98	2.54	يشارك معلمي غرف المصادر في وضع الأهداف لبرنامج ذوي صعوبات التعلم.	31.
.84	2.49	يشارك في تقييم العاملين في برامج التربية الخاصة.	32.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي *	نص الفقرة	رقم
.99	2.50	يوفر مصادر المعرفة اللازمة لمعلمي غرف المصادر.	33.
.88	2.32	يحدد أدوار المعلمين في برامج التربية الخاصة في المدرسة.	34.
.87	2.56	يحدد أدوار معلمي التربية الخاصة في برامج التربية الخاصة في المدرسة.	35.
.99	2.62	يقدم الحوافز للعاملين في مجال التربية الخاصة.	36.
3.43	2.98	يشجع معلمي التربية الخاصة على المشاركة بالأنشطة الخارجية المتعلقة بالتربية الخاصة.	37.
.73	2.55	المتوسط العام	

* تراوحت المتوسطات الحسابية من 2.32-2.98.

أظهرت النتيجة في الجدول (6) أن أعلى متوسط حسابي في مجال دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في المدارس التي تحتوي على غرف مصادر كان للفقرة السابعة والثلاثون، حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن مدى تشجيع مديري المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية لمعلمي غرف المصادر على المشاركة بالأنشطة الخارجية المتعلقة بالتربية الخاصة، كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.98، حيث أن أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية لديهم وجهة نظر متباينة تجاه الدور الذي يقوم به مدراء المدارس في تشجيع المعلمين على المشاركة في الأنشطة الخارجية التي ترتبط بالتربية الخاصة.

كما أظهرت نتائج الجدول (6) أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة الرابعة والثلاثون حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن دور المديرين في تحديد أدوار المعلمين في برامج التربية الخاصة في المدرسة حيث أنها كانت بدرجة متوسط، كما هو مثبت بالمتوسط

الحسابي 2.32، حيث أن أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية يؤكدون على عدم وجود دور لمديري المدارس في تحديد أدوار المعلمين في برامج التربية الخاصة، حيث يحدد معلمي غرف المصادر أدوارهم بالتنسيق مع معلم الصف العادي، ولا يوجد دور بارز لمدير المدرسة في هذا الجانب.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد أظهرت نتائج الجدول (6) أن المتوسط العام قد كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.55، وهذا يدل من وجهة نظر الباحث على أن أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية يؤكدون على عدم وجود دور بارز لمديري المدارس في إدارة العاملين في برامج التربية الخاصة، حيث أن الدور المباشر يقع على عاتق المعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي ينص على "ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر؟"

من أجل الإجابة على السؤال السابق تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإستجابات عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة الاستجابة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مدير المدرسة في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة غرفة المصادر

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
38.	يتواصل مع أولياء الأمور فيما يخص تحويل أبنائهم إلى غرف المصادر.	2.59	1.03
39.	يرتب لعقد ورشات توعية لأهالي طلبة غرف المصادر.	2.63	1.01
40.	يتواصل مع المؤسسات المتخصصة في هذا المجال لتطوير الوضع القائم في مدرسته.	2.53	.99
41.	يتابع مع ولي أمر الطالب/ة غرف المصادر تنفيذ الخطة التربوية لابنه أو ابنته.	2.56	.91
42.	يضع مع المعلمين ومعلمي التربية الخاصة خطة للتواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	2.48	.88
43.	يرشد أولياء أمور طلبة غرف المصادر إلى الجهات الخارجية التي تقدم خدمات للطلبة في هذا المجال ولا توفرها المدرسة.	2.41	.84
	المتوسط العام	2.53	.76

* تراوحت المتوسطات الحسابية من 2.41-2.63.

أظهرت النتائج في الجدول (7) أن أعلى متوسط حسابي في مجال دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر كان للفقرة التاسعة والثلاثون، حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن قيام المديرين بترتيب عقد ورشات لتوعية أهالي طلبة غرف المصادر، كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.63، حيث أن أفراد عينة الدراسة لديهم وجهة نظر متباينة تجاه الدور الذي يقوم به مديري المدارس في هذه العملية.

كما أظهرت نتائج الجدول (7) أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة الثالثة والأربعين حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن دور المديرين في إرشاد أولياء الأمور إلى جهات

خارجية تقدم خدمات للطلبة في هذا المجال ولا توفرها المدرسة كانت بدرجة متوسط، كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.41، حيث أن أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر يؤكدون على عدم وجود دور لمديري المدارس في هذا الجانب، بل أن دورهم يقتصر على الشأن الداخلي فقط.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد أظهرت نتائج الجدول (7) أن المتوسط العام قد كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.53، وهذا يدل من وجهة نظر الباحث على أن أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية الأساسية في الضفة العربية يؤكدون على عدم وجود دور ملحوظ لمديري المدارس في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس من أسئلة الدراسة والذي ينص على "أي من المجالات الأربعة يعد أكثر إهتماماً من جانب مدير المدرسة؟"

من أجل الإجابة على السؤال السابق تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإستجابات عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة حول مجالات الدراسة والمجال الكلي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
1.	دور مدير المدرسة في العملية التعليمية التعلمية في غرف المصادر.	2.88	.65
2.	دور مدير المدرسة في تكيف البيئة المدرسية لتتلاءم مع وجود غرفة المصادر.	2.56	.76
3.	دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في المدارس التي تحتوي على غرفة مصادر.	2.52	.73
4.	دور مدير المدرسة في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر.	2.53	.76
المجال الكلي		2.62	.70

* تراوحت المتوسطات الحسابية من 2.52-2.88.

نلاحظ من خلال استعراض الجدول (8) أن المتوسط الحسابي للمجال الأول بلغ (2.88)، أما للمجال الثاني فقد بلغ متوسطه الحسابي (2.56)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال الثالث (2.52)، أما بالنسبة للمجال الرابع فقد بلغ متوسطه الحسابي (2.53). وهذا يشير إلى أن دور مدير المدرسة يتركز في العملية التعليمية التعلمية في غرف المصادر، ومن ثم في تكيف البيئة المدرسية لتتلائم مع وجود غرفة المصادر ومن ثم جاء اهتمامه في دوره في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر ومن ثم جاء دوره في إدارة العاملين في هذه الغرف.

ومن خلال استعراض الجدول نجد أن المتوسط الحسابي للمجال الكلي حول دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف كان بدرجة متوسط كما هو مثبت في المتوسط الحسابي 2.62.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس من أسئلة الدراسة والذي ينص على " هل توجد فروق في متوسط إجابات العينة حول دور المدير في إدارة غرف المصادر يعود لمتغير المؤهل العلمي لأفراد العينة؟"

ومن أجل الإجابة على السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن دور مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية من العام الدراسي 2012_2013 حسب متغير المؤهل العلمي

المتوسطات الحسابية		المجال
دبلوم	بكالوريوس	
2.88	2.86	دور مدير المدرسة في العملية التعليمية التعليمية في برامج التربية الخاصة.
2.41	2.55	دور مدير المدرسة في تكيف البيئة المدرسية لتتلاءم مع برامج التربية الخاصة.
2.35	2.52	دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في برامج التربية الخاصة.
2.38	2.54	دور مدير المدرسة في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة.
2.50	2.62	المجال الكلي

يتضح من نتائج الجدول (9) أن أعلى متوسط حسابي للمجال الكلي حول دور مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية حسب متغير المؤهل العلمي كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.62 لإستجابات أفراد عينة الدراسة حملة درجة البكالوريوس.

أما أعلى متوسط حسابي في مجال دور مدير المدرسة في العملية التعليمية في برامج التربية الخاصة كان لأفراد العينة الذين يحملون درجة الدبلوم حيث كان بدرجة المتوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.88.

أما أعلى متوسط حسابي في مجال دور مدير المدرسة في تكيف البيئة المدرسية لتلائم مع برامج التربية الخاصة كان لأفراد العينة الذين يحملون درجة البكالوريوس حيث كان بدرجة المتوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.55.

أما أعلى متوسط حسابي في مجال دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في برامج التربية الخاصة كان لأفراد العينة الذين يحملون درجة البكالوريوس حيث كان بدرجة المتوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.52.

أما أعلى متوسط حسابي في مجال دور مدير المدرسة في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة كان لأفراد العينة الذين يحملون درجة البكالوريوس حيث كان بدرجة المتوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.54.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع من أسئلة الدراسة والذي ينص على " هل توجد فروق في متوسط إجابات العينة حول دور المدير في إدارة غرف المصادر يعود لمتغير التخصص لأفراد العينة؟"

ومن أجل الإجابة على السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية كما هو موضح

بالتدول التالي:

جدول(10)

المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن دور المدير في إدارة غرف المصادر في المدارس الحكومية الأساسية في الضفة الغربية من العام الدراسي 2012_2013 حسب متغير التخصص

المتوسطات الحسابية							المجال
أساليب تربية	تربية	لغة عربية	رياضيات	تربية ابتدائية	نطق ولغة	تربية خاصة	
3.36	2.80	2.72	2.63	2.88	2.70	2.98	دور مدير المدرسة في العملية التعليمية التعليمية في برامج التربية الخاصة.
3.33	2.29	1.81	2.36	2.62	2.31	2.39	دور مدير المدرسة في تكييف البيئة المدرسية لتتلاءم مع برامج التربية الخاصة.
3.35	2.16	2.06	2.40	2.61	1.96	2.43	دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في برامج التربية الخاصة.
3.22	2.22	2.16	2.16	2.61	2.16	2.41	دور مدير المدرسة في التواصل مع الأهـل والمجتمع لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة.
3.32	2.37	2.19	2.39	2.68	2.28	2.55	المجال الكلي

يتضح من نتائج الجدول (10) أن أعلى متوسط حسابي للمجال الكلي حول دور مدير

المدرسة في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية حسب متغير

التخصص كان بدرجة جيد كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 3.32 لإستجابات أفراد عينة

الدراسة تخصص أساليب تربية.

وتشير النتائج أن المتوسط الحسابي للمجالات الأربعة كان بدرجة جيد كما هو مثبت

بالتوسط الحسابي (3.36) لمجال دور مدير المدرسة في العملية التعليمية التعليمية في

برامج التربية الخاصة، و (3.33) لمجال دور المدير في تكييف البيئة المدرسية لتتلاءم مع برامج التربية الخاصة. أما المتوسط الحسابي لمجال دور المدير إدارة العاملين في برامج التربية الخاصة فبلغت قيمته (3.35)، أما المتوسط الحسابي لمجال دور المدير في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة فقد بلغ (3.22).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن من أسئلة الدراسة والذي ينص على " هل توجد فروق في متوسط إجابات العينة حول دور المدير في إدارة غرف المصادر يعود لمتغير المنطقة الجغرافية لأفراد العينة؟"

ومن أجل الإجابة على السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن دور المدير في إدارة غرف المصادر في المدارس الحكومية الأساسية في الضفة الغربية من العام الدراسي 2012_2013 حسب متغير المنطقة الجغرافية

المتوسط	العدد	المنطقة الجغرافية	المجال
2.92	46	قرية	دور مدير المدرسة في العملية التعليمية التعليمية في برامج التربية الخاصة.
2.83	33	مدينة	
2.48	46	قرية	دور مدير المدرسة في تكييف البيئة المدرسية لتتلاءم مع برامج التربية الخاصة.
2.66	33	مدينة	
2.43	46	قرية	دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في برامج التربية الخاصة.
2.66	32	مدينة	
2.43	46	قرية	دور مدير المدرسة في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة.
2.68	33	مدينة	
2.57	46	قرية	المجال الكلي
2.71	32	مدينة	

يتضح من خلال الجدول (11) أن أعلى متوسط حسابي للمجال الكلي حول دور مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية حسب متغير المنطقة الجغرافية كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.71 لإستجابات أفراد عينة الدراسة الذين يعملون في المدينة.

أن أعلى متوسط حسابي في مجال دور مدير المدرسة في العملية التعليمية في برامج التربية الخاصة كان لأفراد العينة الذين يعملون في القرية، حيث كان بدرجة المتوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.92.

كما أن أعلى متوسط حسابي في مجال دور مدير المدرسة في تكييف البيئة المدرسية لتلائم مع برامج التربية الخاصة كان لأفراد العينة الذين يعملون في المدينة، حيث كان بدرجة المتوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.66.

أما أعلى متوسط حسابي في مجال دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في برامج التربية الخاصة كان لأفراد العينة الذين يعملون في المدينة، حيث كان بدرجة المتوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.66.

وأعلى متوسط حسابي في مجال دور مدير المدرسة في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة كان لأفراد العينة الذين يعملون في المدينة، حيث كان بدرجة المتوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.68.

النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع من أسئلة الدراسة والذي ينص على " هل توجد فروق في متوسط إجابات العينة حول دور المدير في إدارة غرف المصادر يعود لمتغير عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة؟"

ومن أجل الإجابة على السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(12)

المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن دور المدير الواقعي في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية من العام الدراسي 2012_2013 حسب متغير عدد سنوات الخبرة في غرف المصادر

المتوسطات الحسابية	المجال		
	أقل من سنة	من 1- 5 سنوات	6- 10 سنوات
دور مدير المدرسة في العملية التعليمية في برامج التربية الخاصة.	2.81	2.80	2.94
دور مدير المدرسة في تكييف البيئة المدرسية لتتلاءم مع برامج التربية الخاصة.	2.27	2.50	2.60
دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في برامج التربية الخاصة.	2.30	2.50	2.55
دور مدير المدرسة في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة.	2.50	2.54	2.53
المجال الكلي	2.47	2.59	2.66

يتضح من خلال الجدول (12) أن أعلى متوسط حسابي للمجال الكلي حول دور مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية حسب متغير عدد سنوات الخبرة كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.66 لإستجابات أفراد عينة الدراسة الذين لديهم خبرة من 6-10 سنوات.

وتشير النتائج أن أعلى متوسط حسابي في مجال دور المدير في العملية التعليمية التعليمية في برامج التربية الخاصة كان لأفراد العينة الذين لديهم خبرة من 6-10 سنوات في غرف المصادر، حيث كان بدرجة المتوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.94. ويتضح أيضاً أن أعلى متوسط حسابي في مجال دور المدير في تكييف البيئة المدرسية لتلائم مع برامج التربية الخاصة كان أيضاً لأفراد العينة الذين لديهم خبرة من 6-10 سنوات في غرف المصادر، حيث كان بدرجة المتوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.60.

ويشير الجدول (12) أن أعلى متوسط حسابي في مجال دور المدير في إدارة العاملين في برامج التربية الخاصة كان لأفراد العينة الذين لديهم خبرة من 6-10 سنوات في غرف المصادر، حيث كان بدرجة المتوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.55. وأن أعلى متوسط حسابي في مجال دور المدير في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة كان لأفراد العينة الذين لديهم خبرة من 1-5 سنوات في غرف المصادر، حيث كان بدرجة المتوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.54.

وتبين من خلال عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في إدارة غرف المصادر كان بدرجة متوسط لكافة مجالات الدراسة. وأن أعلى متوسط كان لمجال دور مدير المدرسة في العملية التعليمية التعليمية في غرف المصادر. وأوجدت نتائج الدراسة فروقاً في استجابات العينة حول دور المدير في إدارة غرف المصادر يعود لمتغيرات المؤهل العلمي والمنطقة الجغرافية وعدد سنوات الخبرة والتخصص لأفراد العينة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة التعرف على دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في إدارة غرف المصادر، وانبثق عن مشكلة الدراسة تسعة أسئلة، أُجيب عليها إحصائياً باستخدام التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS).

ويقدم هذا الفصل مناقشة لنتائج التحليل الإحصائي في ضوء الدراسات السابقة، وتفسير هذه النتائج ومن ثم يعرض التوصيات التي استدل عليها من خلال ما جاءت به النتائج والدراسات السابقة.

مناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على مايلي:

ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في العملية التعليمية في غرف

المصادر؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لدرجة استجابة أفراد العينة حول دور مديري المدارس في العملية التعليمية في غرف المصادر كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.79، ويعزى السبب في ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى أن

مديري المدارس لا يملكون المعرفة والمهارات الكافية في التعامل مع احتياجات هذه الفئة من الطلبة، الأمر الذي يحد من تعاونهم في وضع الخطط التربوية لهؤلاء الطلبة أو متابعة إجراءات التقويم التربوي لهم، أو الإطلاع على الأنشطة التي يقومون بها، أو المشاركة في تحديد مسؤوليات معلم غرفة المصادر. كما أن مديري المدارس لا يملكون الخبرات في مجال تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا هو السبب الذي يمنع من مشاركتهم في مساعدة معلمي غرف المصادر في استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة واستراتيجيات التدريس المتنوعة التي من الممكن أن تساعد في تعليم هذه الفئة من الطلبة. وأن أغلب أدوارهم تتمركز في الأمور الإدارية البحتة. وأظهرت النتائج في الجدول (4) أن أعلى متوسط حسابي في استجابات العينة حول مجال دور مدير المدرسة في العملية التعليمية التعليمية في غرف المصادر كان للفقرة الأولى، حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن أن المدير يلزم المعلمين بتحويل الطلبة ذوي التحصيل المتدني لغرف المصادر، كان بدرجة جيد كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 3.64. وبوجهة نظر الباحثة فإن هذا الإجراء من يعد أساسياً في المدرسة التي تحتوي على غرفة للمصادر، وهي من الأدوار الأساسية لمدير المدرسة تجاه غرفة المصادر الموجودة في مدرسته. وأظهرت النتائج في الجدول (4) أيضاً أن أقل متوسط حسابي في استجابات العينة حول مجال دور مدير المدرسة في العملية التعليمية التعليمية في غرف المصادر كان للفقرة السابعة حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن أن مدير المدرسة يشجع معلمي غرف المصادر على ابتكار أفكار جديدة لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم حيث أنها كانت بدرجة متوسط،

كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.55، وتعتقد الباحثة أن السبب وراء ذلك يعود إلى عدم وجود الخبرة لدى مديري المدارس حول هذا الموضوع والذي من المفترض أن يكونوا ملمين إماماً تاماً به وبمتطلباته وشروطه واحتياجاته لضمان نجاح غرف المصادر في مدارسهم. وهذا يتوافق مع نتائج دراسة الدرويش (2006) إلى أن هنالك العديد من الصعوبات والمعوقات التي تحد من فاعلية إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة أهمها ضعف خبرة مديري المدارس في احتياجات برامج الدمج. وتتعارض مع دراسة مورهد (Moorhead, 2002) التي تشير إلى أن أغلب المديرين يشاركون في إجراءات التربية الخاصة، والمشاركة في اجتماعات الخطة التربوية الفردية وأنهم كانوا مراقبين للبرنامج بشكل عام وأنهم على اطلاع واسع بخصائص واحتياجات هذه الفئة من الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على مايلي:

ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في تكييف البيئة المدرسية لتلائم مع وجود غرف المصادر؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لدرجة استجابة أفراد العينة حول دور مديري المدارس في تكييف البيئة المدرسية لتلائم مع وجود غرف المصادر كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.56، وهذا يدل من وجهة نظر الباحث على أن أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة

الغربية يؤكدون على عدم وجود دور بارز لمديري المدارس في تكييف البيئة المدرسية لملاءمتها مع وجود غرف المصادر، بل أن هذا الدور يرتبط بشكل مباشر بتوجهات وزارة التربية والتعليم العالي في تقديم الدعم المالي الذي يمكن من خلاله العمل على تنفيذ العديد من الأنشطة المساندة لبرامج التربية الخاصة في المدرسة. فدوره لم يكن بارزاً في المساعدة على دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة اللامنهجية في المدرسة أو في المساهمة في توعية المجتمع المدرسي بغرف المصادر وأهميتها وتعزيز ثقافة الدمج في المدرسة، ومن خلال إجابات عينة الدراسة تبين أن مدير المدرسة لا يعير الاهتمام الكافي لموقع غرفة المصادر في المدرسة وشروط السلامة خلال التنقل منها وإليها. فأظهرت النتائج في الجدول (5) أن أعلى متوسط حسابي في مجال دور مدير المدرسة في تكييف البيئة المدرسية لتتلاءم مع وجود غرفة المصادر كان للفقرة السابعة عشر، حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن أن لدى المديرين اتجاهات ايجابية نحو هذه لفئة من الطلبة، كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.73، وتعتقد الباحثة أن الإتجاهات الإيجابية نحو هذه الفئة من الطلبة تعد العماد الذي نستطيع أن نبني عليه بيئة مدرسية ملائمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فإذا كان الإتجاه نحو هذه الفئة من الطلبة إتجهاً سلبياً لن تحقق غرف المصادر هدفها ولن يطرأ أي تغير على حالات الطلبة المحولين إليها، فلا بد أن تكون للمدير لدى مدير المدرسة اتجاهات إيجابية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والذي بدوره سينقلها للمعلمين وسيؤثر بها على كافة

العاملين في المدرسة وعلى الطلبة، مما يساعد في تحقيق هدف غرف المصادر في تقليل الفجوة بين هذه الفئة من الطلبة وبين أقرانهم.

كما أظهرت نتائج الجدول (5) أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة الثالثة عشر حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن مساعدة مديري المدارس على دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللامنهجية التي تحدث في المدرسة حيث أنها كانت بدرجة متوسط، كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.30، وتعتقد الباحثة أن السبب الرئيسي وراء ذلك هو ثقافة المجتمع المدرسي بما فيها ثقافة المدير والمعلمين والعاملين وحتى الطلبة، فهم يرون أن الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة لا يملكون القدرة على المشاركة في مثل هذه الأنشطة وأن مشاركتهم من الممكن أن تضيف مجهوداً إضافياً عليهم، وبذلك هم يفضلون استثنائهم منها على الرغم من أن دمجهم في مثل هذه الأنشطة تساعدهم على الشعور بالمساواة وتسمح بإطلاق الإبداع في داخلهم وبالتالي عدم شعورهم بالعزلة.

وتتعارض هذه النتائج مع توصيات دراسة ديپاولو وتشاننموران ووالترتوماس (Diapaolo, Tschannen-Moran & Walter-Thomas, 2004) بأنه يترتب على المدير أن يعزز ثقافة الدمج في مدرسته والاهتمام بإدارة وتنظيم العلاقات المنظمة وبناء علاقات فعالة في العمل، وتتعارض أيضاً مع السلوكيات الداعمة للدمج التي أوردتها دراسة رو (Rau, 2003) من الاجتماع مع العاملين وأولياء الأمور ووضع أهداف المدرسة من برنامج الدمج وتأمين المصادر لهذا البرنامج. وتتعارض مع نتائج دراسة دورتسشي (Durtschi, 2005) التي أشارت إلى أن مديري المدارس يقضون وقتاً

مرضياً في الأنشطة المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة، كما أنهم معدون بشكل جيد في التربية الخاصة، وواثقون من قدراتهم ومن مشجعي الدمج. وتتوافق نتائج الدراسة مع دراسة الدرويش (2006) التي أظهرت أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا يتسم بالمرونة ويفتقد إلى وظائف إدارية تتعلق بمثل هذه البرامج، وأن المباني المدرسية الحالية للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا تتلاءم مع ظروف الطلبة ذوي الإعاقة، وضعف فرص التواصل والتفاعل مع زملائهم العاديين، وعدم تمويل المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بالأجهزة والوسائل الخاصة بذوي الإعاقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على مايلي:

ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في إدارة العاملين في غرف المصادر؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لدرجة استجابة أفراد العينة حول دور مديري المدارس في إدارة العاملين في غرف المصادر كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.52، وهذا يدل من وجهة نظر الباحثة على أن أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر لديهم وجهة نظر متباينة تجاه الدور الذي يقوم به مديري المدارس في إدارة العاملين في المدارس التي تحتوي على غرف المصادر. فبوجهة نظرهم فإن لمديري المدارس دور محدود في بناء تواصل فعال بين المعلمين في المدرسة ومعلمي غرف المصادر، بالإضافة إلى دوره المحدود في التواصل مع معلمي غرف المصادر لمعرفة المشاكل والصعوبات التي تواجههم، ودوره المحدود أيضاً في تشجيع

المعلمين على المشاركة في الأنشطة الخارجية التي ترتبط بالتربية الخاصة، ولعل ذلك ناتج عن أن الاهتمام بغرف المصادر ما زال محدود التطبيق في هذه المدارس، ولا يوجد لديهم موازنات تمكنهم من تغطية تكاليف مشاركة معلمي غرف المصادر في مدارسهم بالأنشطة الخارجية المرتبطة بمجال التربية الخاصة، كذلك فإن النشاطات التي تقوم بها الجهات الحكومية والتي يمكن المشاركة بها ما زالت متواضعة في هذا المجال. وقد أظهرت النتائج في الجدول (6) أن أعلى متوسط حسابي في مجال دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في المدارس التي تحتوي على غرف مصادر كان للفقرة السابعة والثلاثون، حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن مدى تشجيع مديري المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية لمعلمي غرف المصادر على المشاركة بالأنشطة الخارجية المتعلقة بالتربية الخاصة، كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.98، ومن وجهة نظر الباحثة أن هذا التشجيع نابع من المهام الإدارية الروتينية لمدير المدرسة وهي العمل على مشاركة طاقم مدرسته في الأنشطة التي ترتبها الوزارة فيما يخص المجالات التربوية كافة بما فيها مجال التربية الخاصة.

كما أظهرت نتائج الجدول (6) أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة الرابعة والثلاثون حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن دور المديرين في تحديد أدوار المعلمين في برامج التربية الخاصة في المدرسة حيث أنها كانت بدرجة متوسط، كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.32، حيث أن أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية يؤكدون على عدم وجود دور لمديري المدارس في

تحديد أدوار المعلمين في برامج التربية الخاصة، حيث يحدد معلمي غرف المصادر أدوارهم بالتنسيق مع معلم الصف العادي، ولا يوجد دور بارز لمدير المدرسة في هذا الجانب.

وتتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة بوندز ولندسي (Bonds & Lindsey, 2001) التي أشارت إلى أن مدير المدرسة عنصر فعال في متابعة تنفيذ برامج التربية الخاصة في المدرسة فهو الذي يقوم بالمتابعات الصفية ويعمل على تطوير الطاقم لديه في هذا المجال. ودراسة مورهد (Moorhead, 2002) التي أشارت إلى أن مديري المدارس قد وفروا النمو المهني والدعم للمعلمين لتطبيق أهداف برامج الدمج وأنهم مراقبين للبرنامج بشكل عام.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على مايلي:

ما دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير

إدارة غرف المصادر؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لدرجة استجابة أفراد العينة حول دور مديري المدارس في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.53، وهذا يدل من وجهة نظر الباحثة على أن أفراد عينة الدراسة يرون أنه لا يوجد دور ملحوظ لمديري المدارس في التواصل مع

الأهل والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر، حيث أن أغلب هذا الدور يقع على عاتق المعلمين، فدور مدير المدرسة محدود في التواصل مع أولياء الأمور لتحويل أبنائهم إلى غرف المصادر بالإضافة إلى دوره المحدود في التواصل مع المؤسسات المتخصصة في التربية الخاصة لتطوير الوضع القائم في المدرسة. ولربما يعود ذلك إلى عدم امتلاك المدير للتوجهات الإيجابية نحو غرف المصادر والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم معرفته بإحتياجاتهم. وأن الورش التي تعقد لتوعية أولياء الأمور حول وضع أبنائهم تتطلب موازنات محددة قد لا تكون مرصودة لإدارة المدرسة أو أن تعقد بشكل مركزي على مستوى مديريات وزارة التربية والتعليم العالي، الأمر الذي يؤدي إلى قلة الاهتمام ومناقشة خصوصية الحالات الموجودة في المدارس والتركيز على العموميات الأمر الذي يقلل من فعالية علاج ومتابعة هذه الحالات وتوجيهها تجاه المسار التعليمي التربوي السليم. وأظهرت النتائج في الجدول (7) أن أعلى متوسط حسابي في مجال دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر كان للفقرة التاسعة والثلاثون، حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن قيام المديرين بترتيب عقد ورشات لتوعية أهالي طلبة غرف المصادر، كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.63. وتعتقد الباحثة أن مديري المدارس يرون مدى أهمية مشاركة أهالي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في العناية بأطفالهم، أن دورهم أساسي إلى جانب دور المدرسة وأنه يترتب عليهم أعباء أكثر مما يترتب على المدرسة وأن أدوارهما متكاملة، وبذلك لا بد له من عقد ورش توعية لأهالي هذه الفئة

من الطلبة. بالإضافة إلى أن مثل هذه الورش تكون في أغلب الأحيان بالتنسيق مع الوزارة وبالتالي الترتيب لها يكون من واجبات مدير المدرسة.

كما أظهرت نتائج الجدول (7) أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة الثالثة والأربعين حيث أن متوسط إجابات المبحوثين عن دور المديرين في إرشاد أولياء الأمور إلى جهات خارجية تقدم خدمات للطلبة في هذا المجال ولا توفرها المدرسة كانت بدرجة متوسط، كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.41، حيث أن أفراد عينة الدراسة من معلمي غرف المصادر يؤكدون على عدم وجود دور لمديري المدارس في هذا الجانب، بل أن دورهم يقتصر على الشأن الداخلي فقط. وحسب اعتقاد الباحثة، فإنه ومع توفر عدد من المؤسسات والمشاريع والجهات الخارجية التي تهتم بهذه الفئة من الطلبة إلا أن عدم إعطاء المدير الأهمية المرجوة لغرف المصادر والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة سيقفل من رغبته في التعرف على مثل هذه المؤسسات ولا حتى التعرف على الخدمات التي تقدمها والاستفادة منها ما أمكن في المدرسة.

وهذه النتائج تتعارض مع نتائج دراسة موريثيو (Maurizio, 1998) والدرويش (2006) وتتوافق مع نتائج كل من دراسة بروذرسون وآخرون (Brotherson et al, 2001) ودراسة جمعة (2007).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على مايلي:

أي من مجالات الدراسة الأربعة يعد الأكثر إهتماماً من جانب مدير المدرسة؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للمجال الكلي حول دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف كان بدرجة متوسط كما هو مثبت في المتوسط الحسابي 2.62. ولربما يعود السبب في ذلك إلى عدم امتلاك مديري المدارس للإيمان بالتربية الخاصة ومشروع الدمج وأهمية نجاح مشروع غرف المصادر. وأشارت النتائج أن المتوسط الحسابي للمجال الأول بلغ (2.88)، أما للمجال الثاني فقد بلغ متوسطه الحسابي (2.56)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال الثالث (2.52)، أما بالنسبة للمجال الرابع فقد بلغ متوسطه الحسابي (2.53). وهذا يشير إلى أن دور مدير المدرسة يتركز في العملية التعليمية التعليمية في غرف المصادر، ومن ثم في تكييف البيئة المدرسية لتلائم مع وجود غرفة المصادر ومن ثم جاء اهتمامه في دوره في التواصل مع الأهل والمجتمع لتطوير إدارة غرف المصادر ومن ثم جاء دوره في إدارة العاملين في هذه الغرف. وقد يعزى ذلك إلى أن المهام المتعلقة في العملية التعليمية التعليمية ربما تكون أكثر وضوحاً، حيث تزود وزارة التربية والتعليم العالي مديري المدارس بمهام محددة للتعامل مع غرف المصادر في المدرسة. ومن ثم يأتي اهتمام مديري المدارس بالبيئة المدرسية لتصبح ملائمة لهذه الفئة من الطلبة، ويعزى ذلك إلى أن تكييف البيئة من الأعمال التي قد لا تحتاج إلى الكثير من الخبرة والتعمق في مجال التربية الخاصة. ويأتي التواصل مع الأهل والمجتمع في المرتبة الثالثة وربما يعود

ذلك إلى صعوبة اللقاء مع أولياء الأمور أو عدم إهتمام المدير في التعاون مع المؤسسات المخصصة لدعم هذه الفئة من الطلبة. أما فيما يخص إدارة العاملين، فقد يعزى عدم قيام المدير بهذه المهمة إلى ضعف إدراك بعض المديرين لأهمية إشراك معلمي المدرسة مع معلمي غرف المصادر في ظل عدم تلقينهم التأهيل المناسب وعدم وجود برامج تدريبية مخصصة لهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي ينص على مايلي:

هل توجد فروق في متوسط إجابات العينة حول دور مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر يعود لمتغير المؤهل العلمي لأفراد العينة؟

أشارت النتائج أن أعلى متوسط حسابي في مجال دور مدير المدرسة في إدارة العاملين في برامج التربية الخاصة كان لأفراد العينة الذين يحملون درجة البكالوريوس حيث كان بدرجة المتوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.52. ولربما يعزى ذلك إلى أن المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس لديهم قاعدة من المعلومات أوسع من تلك التي لدى زملائهم من حملة الدبلوم حول إدارة غرف المصادر حول الدور الذي يجب أن يقوم به مدير المدرسة نحو برامج التربية الخاصة في مدرسته، وحول الاحتياجات المترتبة عن دمج هذه الفئة من الطلبة في المدارس.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع والذي ينص على مايلي:

هل توجد فروق في متوسط إجابات العينة حول دور مدير المدرسة في إدارة غرف

المصادر يعود لمتغير التخصص لأفراد العينة؟

واشارت النتائج أيضاً أن أعلى متوسط حسابي للمجال الكلي حول دور مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية حسب متغير التخصص كان بدرجة جيد كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 3.32 لإستجابات أفراد عينة الدراسة تخصص أساليب تربوية. ولربما يعزى ذلك إلى ان هذا التخصص يساعد المعلمين في ابتكار أساليب تربوية جديدة ويساعدهم على توظيف الوسائل التربوية في تدريس هذه الفئة من الطلبة، وبالتالي سيكون له توجه مختلف حول إدارة العملية التعليمية التعلمية في غرفة المصادر، والاحتياجات المترتبة عن إحالة الطالب إلى غرف المصادر خاصة من ناحية أكاديمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن والذي ينص على مايلي:

هل توجد فروق في متوسط إجابات العينة حول دور مدير المدرسة في إدارة غرف

المصادر يعود لمتغير المنطقة الجغرافية التي توجد فيها غرف المصادر ؟

أما المتوسط الحسابي للمجال الكلي حول دور مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية حسب متغير المنطقة الجغرافية فقد كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.71 لإستجابات أفراد عينة الدراسة الذين يعملون في المدينة. ولربما يعزى ذلك إلى أن معلمي غرف المصادر الذين يعملون في مدارس

موجودة في المدينة يأخذون بعين الاعتبار أن الامكانيات الموجودة في مدارس المدينة والتي تساعد مديري المدارس لإنجاح برامج الدمج أكثر من تلك المتوفرة في القرية، بالإضافة إلى أن النظرة المجتمعية للطلبة ذوي الإعاقة في مجتمع المدينة تختلف عنها في مجتمع القرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع والذي ينص على مايلي:

هل توجد فروق في متوسط إجابات العينة حول دور مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر يعود لمتغير عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة في غرف المصادر؟

أما أعلى متوسط حسابي للمجال الكلي حول دور مدير المدرسة في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية حسب متغير عدد سنوات الخبرة كان بدرجة متوسط كما هو مثبت بالمتوسط الحسابي 2.66 لإستجابات أفراد عينة الدراسة الذين لديهم خبرة من 6-10 سنوات. ويعزى ذلك لكون هذه الفئة لديهم خبرة أكثر في التدريس في غرف المصادر، ولديهم العديد من الاحتياجات يأخذون ذلك بعين الاعتبار عند تقييم دور المدير حجم مطالب برامج الدمج مقارنة بمحدودية الامكانيات والصلاحيات المتاحة لمدير المدرسة في هذا المجال.

التوصيات:

أشارت نتائج الدراسة إلى محدودية دور مديري المدارس في العملية التعليمية التعليمية في غرف المصادر، وعليه توصي الباحثة بأن يطلع مدير المدرسة على الخطط التربوية التي يقوم معلم غرف المصادر بإعدادها وإبداء رأيه فيها وأن يطلع على الأنشطة الذي يقوم بها معلم غرف المصادر بالإضافة إلى تشجيعه على ابتكار أفكار جديدة في تعليم هذه الفئة من الطلبة.

وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود دور لمديري المدارس في تكييف البيئة المدرسية لملاءمتها مع غرفة المصادر، وعليه يجب العمل على توفير الاحتياجات المالية والبشرية لتطوير غرف المصادر، اختيار الموقع المناسب لغرفة المصادر في المدرسة وتوفير شروط السلامة فيها بالإضافة إلى تعزيز ثقافة الدمج وإشراك طلبة هذه الغرف في الأنشطة اللامنهجية في المدرسة.

وأشارت النتائج إلى محدودية دور المدير في إدارة العاملين في المدارس التي تحتوي على غرفة مصادر، وعليه يجب تحديد إجراءات وآليات العمل في غرف المصادر مع تحديد دور ومسؤوليات كل فرد في الكادر المدرسي تجاه مثل هذه البرامج. بالإضافة إلى تطوير معلمي غرف المصادر ومعلمي المدرسة مهنيّاً عن طريق حضورهم للورش والدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة، وتحديد نظام للحوافز المادية والمعنوية لزيادة مشاركة معلمي التعليم العام في برامج التربية الخاصة.

كما وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود دور ملحوظ لمديري المدارس في التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع لتطوير إدارة غرفة المصادر، بناء استراتيجيات واضحة للتواصل بين مدير المدرسة ومعلمي غرف المصادر ومعلمي الصفوف العادية وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والطلبة والتواصل مع المؤسسات المتخصصة في مجال التربية الخاصة لتطوير الوضع القائم في المدرسة بالإضافة إلى وضع الخطط مع معلمي غرف المصادر للتواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة.

ويترتب على وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية العمل على إدراج مواد متعلقة بمجال التربية الخاصة في برامج إعداد المعلمين وبرامج تدريب المديرين في الجامعات لتحسين الوضع القائم. وعليها تحديد معايير واضحة ومعممة على الجميع فيما يخص تقييم برامج التربية الخاصة (تقييم للمديرين والمعلمين والمشرفين والطلبة...) بالإضافة إلى العمل على زيادة مشاركة المديرين والمشرفين ومعلمي غرف المصادر ومعلمي المدارس في عملية التخطيط والتنظيم والتقييم لبرامج التربية الخاصة، لضمان مساهمتهم النشطة في تحقيق أهدافها عن طريق اللقاءات الدورية أو من خلال النماذج والاستبانات. ويترتب على الوزارة أيضاً مراجعة القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة، لتشمل مجموعة من العناصر الإضافية التي تهدف إلى مساعدة المديرين على معرفة وفهم متطلبات دورهم تجاه برامج التربية الخاصة بوضوح، بالإضافة إلى تحديد أهداف برنامج غرف المصادر. بالإضافة إلى الإهتمام بفتح تخصصات في مجال التربية الخاصة أو طرح مساقات تتناول هذا المجال في تخصصات التربية الأخرى.

توصيات عامة:

1. إجراء دراسة عن كفايات مديري المدارس في مجال إدارة برامج التربية الخاصة.
2. إجراء دراسة عن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في مجال إدارة برامج التربية الخاصة.
3. إجراء دراسة بنفس العنوان ولكن تحوي على صوت المبحوث وهو مدير المدرسة.
4. دراسة عوامل أخرى من الممكن أن تؤثر في نتائج الدراسة كجنس أفراد العينة.
5. إجراء دراسة حول اتجاهات مديري المدارس في قضية الدمج.

المراجع

المراجع العربية:

- الأشقر، مريم. (2003). **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع**. الدوحة، قطر: المركز الثقافي الاجتماعي.
- برادلي، د؛ وسيزر، م؛ وسونتك، د. (2011). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة: مفهومه وخلفيته النظرية**. (زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص وعبد العزيز العبد الجيار، ترجمة). العين: دار الكتاب الجامعي. (العمل الأصلي نشر سنة 2000)
- جرادات، ادريس. (2010). **التجربة الفلسطينية في دمج ذوي الاعاقات الجسدية والحركية في المدارس الحكومية**. دراسات نفسية وتربوية، 4، 19-42.
- جمعة، نوف. (2007). **المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في مدارس تطبيق الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الملك سعود: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- حبايب، علي، وعبد الله، عثمان. (2005). **اتجاهات المدرء والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية**. (دراسة غير منشورة).
- الحناوي، جمال. (2003). **اتجاهات أولياء أمور الطلبة المعوقين ومعلميهم نحو الصعوبات التي تواجه دمجهم في التعليم العام**. رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال. (2004). **تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية** مدخل إلى مدرسة الجميع. عمان، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (1997). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان، الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخوaja، عبد الفتاح. (2004). تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الدرويش، عبد العزيز. (2006). "تصور مقترح لتطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة". رسالة دكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية.

الرشيدي وآخرون. (2012). مقدمة في التربية الخاصة (ط.1). الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

السرطاوي، زيدان أحمد، وعواد، أحمد أحمد. (2011). مقدمة في التربية الخاصة، سيكولوجية ذوي الإعاقة والموهبة (ط.1). المملكة العربية السعودية: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

السرطاوي، زيدان. (1987). نحو دمج المعوقين في التعليم. ورقة عمل قدمت في ندوة المعوقين بين الواقع وتطلعات المستقبل. جمعية النهضة النسائية الخيرية والجمعية الفصيلية.

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

- الشخص، عبد العزيز. (1987). دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي. رسالة الخليج العربي، 21، 189-219.
- الشخص، عبد العزيز. (1990). أثر المعلومات في تغيير الإتجاهات نحو المعوقين. جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية، 1(2)، 77-99.
- شقير، زينب. (2002). خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة: الدمج الشامل-التدخل المبكر-التأهيل المتكامل (ط1). القاهرة، مصر: النهضة المصرية.
- شيخة، شفاء؛ والصباح، سهير. (2009). تجربة دمج الطلبة المعوقين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. ورقة مقدمة في مؤتمر الريادة في العمل التطوعي ومناصرة الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع الفلسطيني. جامعة النجاح: فلسطين.
- صادق، فاروق. (1998، مارس). من الدمج إلى التآلف والاستيعاب الكامل: تجارب وخبرات عالمية ففي دمج الأفراد المعوقين في المدرسة العادية والمجتمع وتوصيات إلى الدول العربية. ندوة تجارب الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي: التطلعات والتحديات. البحرين: جامعة الخليج العربي ومؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية.
- الصباح، سهير؛ وشناعة، هشام. (2010). واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24(8)، 2187-2226.

الصمادي، علي. (2010). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. *مجلة الجامعة الإسلامية*، 18(2)، 785-804.

الظفري، سعيد؛ والقريوتي، ابراهيم. (2010). الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6(3)، 175-190.

عبد الغفار، أحلام. (2003). *الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة (ط.1)*. عمان، الأردن: دار الفجر للنشر والتوزيع.

عبد الله، أحمد. (1998، مارس). *دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين*. بحث مقدم في ندوة: تجارب الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي: التطلعات والتحديات. البحرين: جامعة الخليج العربي ومؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية.

عواد، يوسف. (2010). الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الأساسية الحكومية الناتج عن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية. *مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 24(9)، 2495-2526.

القحطاني، محمد. (2005). دور مدير المدرسة الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعياً بوزارة التربية والتعليم (بنين) في تحقيق أهداف التربية الخاصة. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى: مكة المكرمة، السعودية.

كوافحة، تيسير؛ وعبد العزيز، عمر. (2003). مقدمة في التربية الخاصة. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الموسى، ناصر. (1992). دمج الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية: طبيعته وبرامجه ومبرراته. مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

هارون، صالح. (2000). تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي. السعودية: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، دائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة. (2008). الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين.

يحيى، خولة. (2006). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يوسف، سليمان. (2010). المرجع في التربية الخاصة المعاصرة. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

يوسف، طلال. (2005). التربية الخاصة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Abrar, N. & Baloch, A. & Ghouri, A. (2010). Attitude of secondary schools' principal & teachers toward inclusive education: evidence from Karachi, Pakistan. *European Journal of Social Sciences*. 15(4), 573-582.

Balts, Susan Dale. (2000). *Preparing principals for leadership in special education*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, California, United States.

Barnette, Carol & Monda, Lisa E. (1998): Principals knowledge of and attitude toward inclusion. *Remedial & Special Education*. 19(3), 181-192.

Bateman, D. & Bateman, C.F. (2001). A principal guide to special education. *Arlington, VA: Council for exceptional children*.

Bays, Debora A. (2004) Science in the school-house: the critical role of the school leader. *Journal of Learning Disabilities*. 37(3), 256-261.

Billingsley, B.S., Farley, M. & Rude, H.A. (1993). A conceptual framework foe program leadership in the education of students with disabilities. *Program Leadership for Serving Students with Disabilities*. 1-20.

Bonds, C & Lindsey, J. (2001). The principal in special education: the teachers' perspective. *Education*. 102(4), 407-410.

Brotherson, M., Sheriff, G., Milburn, P. & Schertz, M. (2001). Elementary school principals and their needs and issues for inclusive early childhood programs. *Topic in Early Childhood Special Education*. 21(1), 31-51.

Christensen, J., Siegel Roberston, J., Williamson, R. & Hunter, W.C. (2013). Preparing educational leaders for special education success. Principals' perspective. *The Researcher*. 25(1), 94-107.

Davis, W. (2001). An analysis of principals' formal training in special education. *Education*. 101(1), 89-94.

Dipaola, M., Tschannen-Moran, M. & Walther-Thomas, C. (2004). *School principals and special education: creating the context for academic success*. Focus on Exceptional Children. 37(1), 1-10. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 758 028)

Durtschi, Emmett B. (2005). *Elementary school principals' involvement in special education: Roles, attitudes, and training*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Wisconsin, Wisconsin, United States.

Garrison. Wade. D. & Sobel. D. & Flumer. C. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them.

University of Colorado at Denver and Health Sciences Center. *Educational Leadership and Administration*. 19, 117-132.

Guzman, Nadyne. (1997). Leadership for successful inclusive schools. A study of principal behaviors. *Educational Administration*. 35(5), 439-450.

Jackobs, B. & Tonnsen S. & Baker L. (2004). Shaping the role of the principal in special education: What do we know and where do we need to go? *Journal of scholarship and practice*. 1(1), 7-13.

Jackson, Timothy Noel. (2001). *A descriptive study of the attitudes and perceptions school administrators in middle Tennessee have a special education programs*. Unpublished doctoral dissertation. Tennessee State University, Tennessee, United States.

Kataoka, M. & Kraayenoord, C. & Elkins, J. (2004). Principals' and teachers' perceptions of learning disabilities: a study from Nara prefecture, Japan. *Learning Disability Quarterly*. 27, 161-175.

Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1996). Inclusive education and school restructuring. In w. Staiback, & S. Stainback (Eds), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. (2nd ed.)(pp. 3-15) Boston: Allyn and Bacon.

Lowe, Mark A. & Brigham, Frederick J. (2000). *Supervising special education instruction: Does it deserve a special place in*

administrative preparatory programs? (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 448 530)

Maurizio, Georgia L. (1998). *A descriptive study of the elementary public school principal in the implementation of inclusive education*. Unpublished doctoral dissertation. University of Laverne, California, Unites states.

Moorhead, Lillian June Boyles. (2002). *The role of the elementary principal in special education*. Unpublished doctoral dissertation. University of South Carolina, South Carolina, Unites states.

Opdal, L., Wormnas, S. & Habayeb, A. (2001). Teacher's opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability Development and Education*. 84, 143-161.

Pettipher, Raine. (2000). Jack of all Trades for Manager of all: Roles of the inclusive Principal. Paper presented at international Special Education Congress (ISEC), Manchester, UK. Retrieved from http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_p/pettipher_1.htm.

Powers, S. & Rayner, S. & Gunter, H. (2001). Leadership in inclusive education: a professional development agenda for special education. *British Journal of Special Education*. 28(3), 108-112.

Rau, Damaris. (2003). *Perceptions of principals' support of inclusion*. Unpublished doctoral dissesation. Columbia University Teachers College, New York, Unites States.

Seltzer Michael. (2011). The “ROUNDABOUT” of special education leadership. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1(15), 120-139.

Shanons, Taylor. (2005, September/October). Special education and private schools: principals’ points of view. *Remedial and Special Education*. 26 (5), 281-296.

Simon, M., Karasoff, P., & Smith, A. (1992). *Effective practices for inclusive programs: A technical assistance planning guide*. San Francisco: California Research Institute. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 358 635)

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

Stephens, Thomas & Jon, Nieberding. (2003). What do building administrators need to know about special education? *Administering Special Education Programs, A Practical Guide for School Leaders*. 1-9

Timor, T. & Burton, N. (2006). School culture and climate in the context of inclusion of students with learning disabilities in mainstream secondary schools in Tel-Aviv, Israel. *International Journal of Inclusive Education*. 10(6), 495-510.

Tourgee, B. C. & DeClue, L. C. (1992). *Principal Leadership*. Bloomington, IN: Council of Administrators of Special Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 118)

Villa, R. & Thounsand, J. (2003). Making inclusive education work. *Educational Leadership*. 61(2), 19-23.

Whitaker, Carol. E. (1996). *Managing inclusion: a study of principal leadership in inclusion*. Unpublished doctoral dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University Virginia, United States.

Whitworth, J. (1999). *Seven steps to successful inclusion*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 421 821)

الملاحق

الملحق (1)

الإستبانة بصورتها الأولى



بسم الله الرحمن الرحيم

زملائي معلمي/ات غرف المصادر:

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول الواقع والمأمول في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر معلمي هذه الغرف.

أرجو منكم التكرم بالتمعن في فقرات هذه الاستبانة والإجابة عنها بموضوعية تامة، لما في ذلك من خدمة للعملية التعليمية. علماً بأن هذه الإجابات ستبقى سرية ولن تستخدم في غير أغراض هذا البحث.

ولكم جزيل الشكر والتقدير،،،

الباحثة: فلتن سمحان

جامعة بيرزيت

fsamhan@qou.edu

القسم الأول: المعلومات الشخصية والمهنية.

الرجاء وضع إشارة (×) في المربع المناسب:

- المؤهل العلمي:

☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ غيره

حدد!.....

- المنطقة الجغرافية التي تعلم فيها:

☐ قرية ☐ مدينة

- عدد سنوات الخبرة:

☐ أقل من سنة ☐ 1-5 سنوات ☐ 6-10 سنوات ☐ أكثر من 10

سنوات

القسم الثاني: محاور الاستبانة.

الرجاء التكرم بوضع دائرة حول الرقم الذي يبين وجهة نظرك نحو كل فقرة من فقرات الاستبانة حيث تبدأ بالتفريغ تصاعدياً من غير موافق بشدة (1)، غير موافق (2)، محايد (3)، موافق (4)، موافق بشدة (5).

الرقم	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
	مدير مدرستك:					
1.	يؤزم المعلمين بتحويل الطلبة ذوي التحصيل المتدني لغرف المصادر.	1	2	3	4	5
2.	يطلع على الخطط التربوية التي يعدةا معلم غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
3.	يطلع على الأنشطة التي يقوم بها معلم غرف المصادر مع هذه الفئة من الطلبة.	1	2	3	4	5
4.	يعتمد جدول غرف المصادر في فترة لا تزيد على شهر من بداية العام الدراسي.	1	2	3	4	5
5.	يساعد معلم غرف المصادر على استخدام التكنولوجيا في تعليم ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
6.	يشارك في الأنشطة التي تنظمها الوزارة فيما يتعلق ببرامج التربية الخاصة.	1	2	3	4	5
7.	يشارك في ورش العمل التي تقيمها الوزارة فيما يتعلق ببرامج التربية الخاصة.	1	2	3	4	5
8.	يحدد مسؤوليات معلمي غرف المصادر في بداية كل عام دراسي.	1	2	3	4	5
9.	يشجع معلمي غرف المصادر على ابتكار أفكار جديدة لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
10.	يشجع المعلمين على استخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
11.	يتابع إجراءات التقويم التربوي لطلبة صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
12.	يعمل على توفير المستلزمات اللازمة لغرف المصادر.	1	2	3	4	5
13.	يساعد على دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللامنهجية التي تحدث في المدرسة.	1	2	3	4	5
14.	يشارك في حل المشكلات الاجتماعية لهذه الفئة من الطلبة.	1	2	3	4	5
15.	يشارك في حل المشكلات النفسية لهذه الفئة من الطلبة.	1	2	3	4	5
16.	يساهم في توعية المجتمع المدرسي بأهمية غرف المصادر.	1	2	3	4	5
17.	يعمل على تحسين المفاهيم والمعتقدات الخاطئة حول هذه الفئة.	1	2	3	4	5

من الطلبة.						
18.	يفحص جزءاً من إصدارات المدرسة وإشرافها للتحدث عن ذوي الاحتياجات الخاصة.	1	2	3	4	5
19.	لديه اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة من الطلبة.	1	2	3	4	5
20.	يهتم بأن يكون موقع غرفة المصادر في مدرسته ملائماً.	1	2	3	4	5
21.	يساعد على توفير معززات للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
22.	يعزز ثقافة الدمج في المدرسة.	1	2	3	4	5
23.	يعمل على توفير شروط السلامة في غرف المصادر.	1	2	3	4	5
24.	يسهل من نقل الطلبة ذوي صعوبات التعلم من صفوفهم العادية إلى غرف المصادر.	1	2	3	4	5
25.	يساعد في بناء تواصل فعال بين معلمي غرف المصادر ومعلمي الصف العادي.	1	2	3	4	5
26.	يتابع مع معلمي غرف المصادر فيما يخص وضع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومدى تطور حالتهم.	1	2	3	4	5
27.	يشجع معلمي غرف المصادر على الالتحاق بالدورات التطويرية المتخصصة في صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
28.	يتواصل مع معلمي غرف المصادر للتعرف على المشاكل التي تواجههم.	1	2	3	4	5
29.	يسهل على إخراج المعلمين في مدرسته على كل ما هو جديد في حقل صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
30.	يقوم بزيارات دورية لمعلم غرف المصادر.	1	2	3	4	5
31.	يهتم في المشاركة بالدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة.	1	2	3	4	5
32.	يشترك معلمي غرف المصادر في وضع الرؤى لبرنامج ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
33.	يشترك معلمي غرف المصادر في وضع الأهداف لبرنامج ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
34.	يشترك في تقييم المعلمين في برامج التربية الخاصة.	1	2	3	4	5
35.	يوفر مصادر المعرفة اللازمة لمعلمي غرف المصادر.	1	2	3	4	5
36.	يحدد أدوار المعلمين في برامج التربية الخاصة في المدرسة.	1	2	3	4	5
37.	يحدد أدوار معلمي التربية الخاصة في برامج التربية الخاصة في المدرسة.	1	2	3	4	5
38.	يقيم الحوافز للمعلمين في مجال التربية الخاصة.	1	2	3	4	5
39.	يشجع معلمي التربية الخاصة على المشاركة بالأنشطة الخارجية المتعلقة بالتربية الخاصة.	1	2	3	4	5
40.	يتواصل مع أولياء الأمور فيما يخص تحويل أبنائهم إلى غرف المصادر.	1	2	3	4	5
41.	يراقب إعداد ورشات توعوية لأهالي طلبة غرف المصادر.	1	2	3	4	5

42.	يتواصل مع المؤسسات المتخصصة في مجال التربية الخاصة لتطوير هذا المجال في المدرسة.	1	2	3	4	5
43.	يتابع مع ولي أمر طالب/ة غرفة المسافر تنفيذ الشطة التربوية لآبئه أو لآبته.	1	2	3	4	5
44.	يضع مع المعلمين ومعلمي التربية الخاصة خطة للتواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
45.	يرشد لولياء أمور طلبة غرف المصابين إلى الجهات الخارجية التي تقدم خدمات للطلبة في هذا المجال ولا توفرها المدرسة.	1	2	3	4	5

الملحق (2)

الإستبانة بصورتها النهائية



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

زملاتي معلمي/ات غرف المصادر:

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "الواقع والمأمول في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الضفة الغربية من وجهة نظر معلمي هذه الغرف".

أرجو منكم التكرم بالتمعن في فقرات هذه الاستبانة، والإجابة عنها بموضوعية تامة، لما في ذلك من خدمة للعملية التعليمية. علماً بأن هذه الإجابات ستبقى سرية ولن تستخدم في غير أغراض هذا البحث.

ولكم جزيل الشكر والتقدير،،،

الباحثة: فائز سمحان

جامعة بيرزيت

fsamhan@qou.edu

القسم الأول: المعلومات الشخصية والمهنية.

الرجاء وضع إشارة (x) في المربع المناسب:

- المؤهل العلمي:

☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ غيره حدد:

- التخصص:

- المنطقة الجغرافية التي تعلم فيها:

☐ قرية ☐ مدينة

- عدد سنوات الخبرة في التدريس في غرف المصادر:

☐ أقل من سنة ☐ 1-5 سنوات ☐ 6-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني: محاور الاستبانة.

الرجاء التكرم بوضع دائرة حول الرقم الذي يبين وجهة نظرك نحو كل فقرة من فقرات الاستبانة حيث تبدأ بالتكريع تصاعدياً من غير موافق بشدة (1)، غير موافق (2)، محايد (لا أوافق ولا أعارض) (3)، موافق (4)، موافق بشدة (5).

الرقم	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
	مدير مدرستك:					
1.	يُزِم المعلمين بتحويل الطلبة ذوي التحصيل المنخفض لغرف المصادر.	1	2	3	4	5
2.	يطلع على الخطط التربوية التي يمدتها معلم بحرف المصادر لطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
3.	يطلع على الأنشطة التي يقوم بها معلم بحرف المصادر مع هذه الفئة من الطلبة.	1	2	3	4	5
4.	يعتد جدول غرف المصادر في فترة لا تزيد على شهر من بداية العام الدراسي.	1	2	3	4	5
5.	يساعد معلم غرف المصادر على استخدام التكنولوجيا في تعليم ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
6.	يشترك في الأنشطة التي تقيمها الوزارة فيما يتعلق ببرامج التربية الخاصة.	1	2	3	4	5
7.	يشاهد في ورش العمل التي تقيمها الوزارة فيما يتعلق ببرامج التربية الخاصة.	1	2	3	4	5
8.	يحدد مسؤوليات معلمي غرف المصادر في بداية كل عام دراسي.	1	2	3	4	5
9.	يشجع معلمي غرف المصادر على ابتكار أفكار جديدة لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
10.	يشجع معلمي غرف المصادر على استخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
11.	يتابع إجراءات التقويم التربوي لطلبة صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
12.	يعمل على توفير المستلزمات اللازمة لغرف المصادر.	1	2	3	4	5
13.	يساعد على جمع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة الترفيهية التي تحدث في المدرسة.	1	2	3	4	5

14.	يساهم في توعية المجتمع المدرسي بغرف المصادر وأهميتها.	1	2	3	4	5
15.	يعمل على تصحيح المفاهيم والمعتقدات الخاطئة حول هذه الفئة من الطلبة.	1	2	3	4	5
16.	يخصص جزءاً من إصدارات المدرسة وإشرافها لتتحدث عن ذوي الاختراجات الخاصة.	1	2	3	4	5
17.	لديه اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة من الطلبة.	1	2	3	4	5
18.	يهتم بأن يكون موقع غرفة المصادر في مدرسته ملائماً.	1	2	3	4	5
19.	يساعد على توفير معززات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
20.	يميز ثقافة الجمع في المدرسة.	1	2	3	4	5
21.	يعمل على توفير شروط السلامة في غرف المصادر.	1	2	3	4	5
22.	يسهل من تلقا طلبة ذوي صعوبات التعلم من صفوفهم العادية إلى غرف المصادر.	1	2	3	4	5
23.	يساعد في بناء تواصل فعال بين معلمي غرف المصادر ومعلمي الصف العادي.	1	2	3	4	5
24.	يتابع مع معلمي غرف المصادر فيما يخص وضع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومدى تطور حالتهم.	1	2	3	4	5
25.	يشجع المعلمين وخاصة معلمي غرف المصادر على الالتحاق بالندوات التطويرية المتخصصة في صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
26.	يتواصل مع معلمي غرف المصادر للتعرف على المشاكل التي تواجههم.	1	2	3	4	5
27.	يعمل على إطلاع المعلمين في مدرسته على كل ما هو جديد في حقل صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
28.	يقوم بزيارات دورية لتعلم غرف المصادر.	1	2	3	4	5
29.	يهتم في المشاركة بالندوات التدريبية في مجال التربية الخاصة.	1	2	3	4	5
30.	يشترك معلمي غرف المصادر في وضع الترتيب لبرنامج ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
31.	يشترك معلمي غرف المصادر في وضع الأهداف لبرنامج ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
32.	يشترك في تقييم العاملين في برامج التربية الخاصة.	1	2	3	4	5
33.	يقوم مصادر المعرفة اللازمة لمعلمي غرف المصادر.	1	2	3	4	5
34.	يحدد أدوار المعلمين في برامج التربية الخاصة في المدرسة.	1	2	3	4	5

35.	يحتد أدوار معلمي التربية الخاصة في برامج التربية الخاصة في المدرسة.	1	2	3	4	5
36.	يقم الحواجز العاملين في مجال التربية الخاصة.	1	2	3	4	5
37.	يشجع معلمي التربية الخاصة على المشاركة بالأنشطة الخارجية المتعلقة بالتربية الخاصة.	1	2	3	4	5
38.	يتواصل مع أولياء الأمور فيما يخص تحويل أبنائهم إلى غرف المصادر.	1	2	3	4	5
39.	يرتب لقاءات ورشات توعوية لأهالي طلبة غرف المصادر.	1	2	3	4	5
40.	يتواصل مع المؤسسات المتخصصة في مجال التربية الخاصة لتطوير البرنامج القائم في مدرسته.	1	2	3	4	5
41.	يتابع مع ولي أمر طالب/ة غرف المصادر تنفيذ الخطة التربوية لآبائه أو لآبنته.	1	2	3	4	5
42.	يضع مع المعلمين ومعلمي التربية الخاصة خطة تتواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1	2	3	4	5
43.	يرشد أولياء أمور طلبة غرف المصادر إلى الجهات الخارجية التي تقدم خدمات للتلميذ في هذا المجال ولا توفرها المدرسة.	1	2	3	4	5

الملحق (3)

كتاب تسهيل المهمة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

State of Palestine
Ministry of Education



دولة فلسطين

وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتعليم العام

Directorate General Of General Education

الرقم : وت/ع/٢٦ / ٢٠١٣

التاريخ : 6 / 3 / 2013م

الموافق : 22 / 3 / 1434هـ

السيدة د. بيهان القيمري المحترمة
رئيسة دائرة علم النفس / جامعة بيرزيت
تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

الإشارة: كتابكم بتاريخ 6 شباط 2013م

الدرجة المنوي الحصول عليها: □ الدكتوراة □ الماجستير □ مشروع تخرج □ بحث خاص

لا عتاع من قيام الطالبة ' فائق أكرم سمحان ' بإجراء دراستها الميدانية بعنوان ' الواقع والماثور في إدارة غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر معلمي هذه الغرف '، وتوزيع الإمتيائة المعدّة لهذه الغاية على معلمي ومعلمات غرف المصادر في المدارس في مديريات التربية والتعليم، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مديري التربية والتعليم فيهما، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام،،،

أ. عمر عنبر

مدير عام التعليم العام



نسخة / السيد معالي الوزير المحترمة

نسخة / السيد مدير عام الإدارة العامة للتربية الخاصة المحترمة

نسخة / السيد مدير عام التخطيط المحترم

نسخة / السادة مديري التربية والتعليم المحترمين

الرجاء تسهيل المهمة

نسمة / هـ

٢٠١٣