مجلة جامعة الأقصى– سلسة العلوم التربوية والنفسية، المجلد السادس، العدد الثاني، أبريل2023، ص:146–171
ISSN 2791 - 3783

دور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد بالأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم

أ. ردينة عبد الله العمري
وزارة التربية والتعليم الاردنية

(تاريخ الاستلام 2022/08/30، تاريخ القبول 2022/10/13)

The Role of School Principals in Auspices The Bani Obaid District in Jordan in Caring for Students with Learning Difficulties

Mr. **Rudayna Abdullah Al-Omari**

Jordanian Ministry of Education

(Received 30/08/2022, Accepted 13/10/2022)

أ. ردينة العمري – وزارة التربية والتعليم الاردنية E-mail address: jawarnehali82@yahoo.com

دور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد بالأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد بالأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، إذ استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من (1035) معلمًا ومعلمة، وتكوّنت عينة الدراسة من (292) معلمًا ومعلمة تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ممثلة ما نسبته (28%) من مجتمع الدراسة الأصلي، وأظهرت النتائج أنَّ دور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد بالأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين على الأداة ككل جاءت بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد بالأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيريّ مستوى الدرجة العلمية وسنوات الخدمة، وتوصي الدراسة بالمحافظة على اهتمام مديري المدارس بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن المستويات الكبيرة، وذلك من خلال تعزيز قيمها وأطرها بينهم.

الكلمات المفتاحية: دور مديري المدارس، رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد.

Abstract:

The study aimed to identify the role of school principals in auspices the Bani Obaid district in Jordan in caring for students with learning difficulties. The descriptive survey method was used, and the questionnaire was a tool for data collection. The study population consisted of (1035) male and female teachers, and the study sample consisted of (292) male and female teachers were chosen by the simple random method Representing (28%) of the original study population, and the results showed that the role of school principals in auspices the Bani Obaid district in Jordan in caring for students with learning difficulties from the teachers' point of view on the tool as a whole came to a large extent, and there are significant differences with Statistical significance of the role of school principals in auspices the Bani Obaid district in Jordan in caring for students with learning difficulties due to the gender variable in favor of females, and the absence of statistically significant differences due to the variables of degree level and years of service. The study recommends maintaining the interest of school principals in students with learning difficulties within the large levels, by strengthening its values and frameworks among them.

Keywords: the role of school principals, caring for students with learning difficulties, the Directorate of Education for Major General Bani Obaid.

المقدمة

إنَّ رعاية وتحسين تعليم ذوي صعوبات التعلم حقٌ أصيل كفلته مبادئ حقوق الإنسان للمساواة وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع، تمكينًا لهم من تنمية ما لديهم من استعدادات لجعلهم قادرين على حماية وإعالة أنفسهم، وعلى المشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية وتطوير مجتمعاتهم. لذلك تهتم المجتمعات في العصر الحالي بكافة أفراد المجتمع وفئاته دون تمييز بينهم، فالجميع له حقوق وعليه واجبات؛ وذلك أنَّ نهضة أي مجتمع تقتضي تضافر جهود أبنائها جميعًا، وكل حسب قدراته ومهاراته وخبراته، وما يستطيع القيام به بدنيًا وعقليًا ونفسيًا، فإمكانات الأفراد يمكن استثمارها للوصول إلى أقصى طاقاتهم.

وتؤكد معظم الاتجاهات العالمية المعاصرة للتربية الخاصة تطبيق نظام الدمج لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين، بشرط توفر دعم ومساندة دائمة بين المدرسة وأسرهم، وكافة مؤسسات المجتمع المعنية بذلك حتى تتحقق أهدافها التعليمية (عدلي، 2008). فمجتمعات اليوم لا تقتصر في بناء خططها، وبذل جهودها وخدماتها وأساليبها التربوية

على العاديين من أبنائها، بل اتسع نطاقها حيث أصبحت تهتم بالأطفال ذوي صعوبات التعلم (مرزا والسلاموني، 2012).

وعلى الرغم من التقدم التربوي الذي شهده مجال ذوي صعوبات التعلم، وعقدت لأجله العديد من المؤتمرات الدولية التي ركزت على حقوقهم مثل: مؤتمر سيريلانكا (1994م)، ومنتدى داكار (2000م)، ومؤتمر (منظمة اليونيسكو) الإقليمي للتربية في بيروت (2001م)، ومؤتمر القاهرة (2002، 2008)، إلّا إنَّ هذا التقدم ما زال قاصرًا ومحدودًا، ويواجه العديد من التحديات أهمها: ضعف الخدمات المساندة للطلبة ذوي صعوبات التعلم للعمل بكفاءة أكبر، والعيش باستقلالية أكثر في مجتمعاتهم، وضعف مشاركة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة والخدمات الترويحية، والعلاجية، والمهنية، والمعيشية المتاحة (العاجز وعساف، 2020).

ونتيجة لذلك نال مجال "صعوبات التعلم" اهتمامًا متزايدًا في السنوات الأخيرة سواء من ناحية البحوث والدراسات العلمية، أم من ناحية التقدم التكنولوجي الهائل، وذلك من خلال ابتكار وتصميم الأجهزة التعويضية والتعليمية التي تُسهم في تقريب ذوي صعوبات التعلم من عالم الأسوياء ودمجهم به بشكل فاعل (Koch, 2020)، وتعددت المصطلحات التي استخدمت لبيان مفهوم صعوبات التعلم، كالعجز عن التعلم، وضعف القدرة النمائية، والضعف القرائي، والإعاقة الخفية، وغيرها من المصطلحات التي تناولها عدد كبير من الخبراء في هذا المجال (Gillies & Ashman, 2000)، ويتسم مصطلح صعوبات التعلم نوعًا ما بعدم الوضوح؛ لأنَّه من المفاهيم الشائكة التي تتطلب وصفًا دقيقًا نظرًا لارتباطه مع فئات أخرى في المظاهر السلوكية والنمائية؛ كالإعاقة العقلية، وذوي اضطراب اللغة، وذوي الاضطراب السلوكي. ويعبّر أيضًا عن مظاهر غير متجانسة من حيث الصعوبات والأسباب والأعراض؛ لذلك يتضح أنَّ مظاهر صعوبات التعلم متعددة ومتنوعة (الجواله، 2016).

فالتربية الخاصة تسعى للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال أدوات قياس وتشخيص مناسبة لتلك الفئة، ومن ثمَّ القيام بإعداد البرامج التعليمية المناسبة للجميع بما يتلاءم مع حالتهم الصحية. ويُعرّف يوسف (2010، 14) الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أنَّهم: "الطلبة الذين لديهم انحراف في المقدرات الذهنية، والجسدية، والحركية، والحسية، والاتصال والتواصل، الأمر الذي يجعلهم غير قادرين في التكيف مع المتطلبات المدرسية والحياتية، ويحتاجون بشكل مستمر إلى الدعم، وتقديم خدمات تربوية خاصة لتطوير قدراته. وترى الباحثة أنَّ صعوبات التعلم هي: اضطراب في واحدة، أو أكثر من العمليات الإدراكية والنفسية نتيجة خلل وظيفي في الدماغ يسبب انخفاضًا في المستوى الأكاديمي (كالقراءة، والكتابة، والتهجئة، والحساب) وغيرها من المواد التعليمية، ويستبعد من ذلك الأطفال الذين يعانون من إعاقة (عقلية، أو حرمان ثقافي، أو حرمان حسي).

ويمتاز ذوي صعوبات التعلم بمجموعة من الخصائص والسمات التي تميزهم عن غيرهم، وحظيت باهتمام الباحثين والدارسين، وعلماء التربية، وعلم النفس في بداية الستينات من القرن العشرين؛ حيث تنبهوا إلى أهميتها وحاولوا الوصول لتصور كامل عن تلك السمات والخصائص؛ حيث بيّن الحروب (2012) مجموعة من السمات التي تميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم تتمثل في: (صعوبة في القراءة، والكتابة، والتهجئة، واستخدام المفاهيم الرقمية، والمعاناة المستمرة في أخذ الملاحظات أثناء الدرس، وصعوبة تذكر التوجيهات، والضعف في استيعاب النصوص المكتوبة، وتشكيلها)، كما أنَّ الطلبة ذوي صعوبات التعليم يواجهون صعوبة في اللغة اللفظية.

كما أنَّ الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهر عليهم مجموعة من الدلائل النفسية كالقلق والغضب، بسبب الضغط الناجم عن عدم مقدرتهم على التعلم بخطى مسايرة لأقرانهم. وفي المجال السلوكي يذكر زياد (2001) مجموعة من الصفات والسلوكيات التي تتكرر مع الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في المواقف التعليمية أهمها: (اضطرابات في الإصغاء، والميل للتشتت، والعجز عن الانتباه، والحركة الزائدة، والاندفاعية والتهور)، ولدى بعضهم صعوبات لغوية مختلفة في النطق، أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية. وفي دراسة حالة

لمجموعة من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تمَّ تشخيصهم، حيث توصل الباحثون أنَّ أهم الخصائص التي كانت تميز هؤلاء الطلبة شعورهم المستمر بالإحباط، على الرغم من أنَّه كان يظهر عليهم ملامح السرور، إضافة لضعفهم المستمر في المواد العلمية كالعلوم والرياضيات مع بذلهم للجهود الكبيرة في العملية التعليمية.

وبيّن مكمهان (McMahan, 2005) أنَّ هناك مجموعة من الأسباب التي أدّت لوجود الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهي: أسباب عضوية وبيولوجية Organic and Biological Factors يُشك أنَّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم تلف دماغي بسيط يسبب ضعف في معالجة المعلومات؛ وأسباب جينية أو وراثية Genetic Factors قد تكون الوراثة من العوامل المسببة لصعوبات التعلم، فربما يكون أحد الوالدين أم أقربائهم يعانون من أمراض تُسهم في توارثها بين أفراد العائلة؛ وأسباب بيئية Environmental Factors إنَّ أغلب الطلبة ذوي صعوبات التعلم ينتمون إلى طبقة اجتماعية متدنية، وسوء البرامج وصعوبة المناهج قد تكون أحد العوامل المسببة لصعوبات التعلم.

في المقابل يصعب تصنيف صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل دقيق ومتفق عليه؛ بسبب تنوع الصعوبات وتباينها فمنها ما صنفها السيد (2008): صعوبات التعلم الأكاديمية: تعني انخفاضًا في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة أو الكتابة؛ صعوبات التعلم النمائية: هي انحراف غير طبيعي، أو تأخر في المهارات الإدراكية أو الحركية، أو الحركية- الإدراكية، ونمو اللغة في السنوات الأولى من حياة الفرد، بحيث يؤدي ذلك إلى صعوبات أكاديمية فيما بعد.

لذلك يمكن القول إنَّ منشأ الصعوبات الأكاديمية تنتج من الصعوبات النمائية وتشكل السبب الأساسي لها. وتنقسم الصعوبات النمائية إلى نوعين (Mason, 2010):

- صعوبات أولية: هي وظائف عقلية أساسية كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، بحيث إذا أصيبت أحد هذه الوظائف تؤدي إلى صعوبات نمائية ثانوية.
- صعوبات ثانوية: هي اضطرابات خاصة بالتفكير واللغة الشفوية.

لذلك توجبّ على الإدارة المدرسية تشجيع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المشاركة في العملية التعليمية، لأكيد أهمية تعاونهم والتواصل معهم؛ لأنَّهم الأكثر معرفة بحالة أطفالهم واحتياجاتهم (زيدية، 2022). فالمشاركة الأسرية السليمة تحقق للطلبة ذوي صعوبات التعلم احترام ذواتهم، وتحفّزهم نحو التعلُّم، وتصل بهم إلى علاج العديد من المشكلات التي من الممكن أن تواجههم خلال مسيرتهم التعليمية (Johnstone, 2011).

فمسؤولية هؤلاء الطلبة تتم بشكل تبادلي بين أولياء الأمور والمدرسة للوقوف على واقعهم، ومعرفة مدى تطوره، ووضع خطط علاجية يشترك بها كلّ من إدارة المدرسة، ومعلم التربية الخاصة، وولي الأمر؛ للأخذ بيد الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى النجاح الأكاديمي المنشود؛ لذلك من المهم أن يتمَّ عقد لقاءات دورية بين أولياء أمور الطلبة والإدارة المدرسية من أجل تبادل الخبرات، وتبني برامج توعوية وتثقيفية لأبنائهم (المري والبوعينين، 2021).

كما أنَّ دور الأسرة في العملية التعليمية لا يقف عند التشريع، بل إنَّ هذه الأسر لها تأثير من الممكن أن تمثل جهة تقييمية لجهود المدارس من خلال تعاون منتظم بين الطرفين. وعلى سبيل المثال: في بحث أجري في مدينة سيدني الأسترالية وتمَّ استكشاف وجهات نظر خمسة عشرة أسرة الحقوا أطفالهم من ذوي صعوبات التعلم بمدارس تعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لمدة ستة أشهر على الأقل، تضمنت المقابلة – التي شكلت أداة الدراسة – أسئلة عن خبرتهم في المشاركة في الخدمة التعليمية، ومدى شعورهم بفائدة هذه المشاركة لأطفالهم، ومن اللافت للنظر في هذه الدراسة أنَّ الوالدين كانوا على دراية بعوامل جودة الخدمة في هذه المدارس، كنسب معلمي التربية

الخاصة، والموظفين المؤهلين تأهيلًا مناسبًا، والموظفين الملتزمين بالممارسات الشاملة، كما كان لدى الوالدين تصورات كاملة ودقيقة بخصوص التطور النمائي الذي حصل لأطفالهم من خلال الدمج (Blackmore, Aylward & Grace, 2016). وباستعراض البحوث النوعية التي تستكشف وجهات نظر أولياء الأمور بشأن انخراط أبنائهم في التعليم، يُلاحظ أنَّه – بغض النظر عن المخاوف التي قد يعانيها الوالدان تجاه التعليم–، فإنَّ الوالدين – والأمهات على وجه الخصوص– في معظم الأحيان يدفعنَ أطفالهنَّ من ذوي صعوبات التعلم اتجاه التعليم؛ لأنهنَّ يعتقدنَ أنَّ الطفل سوف يفيدُ من التعليم في تحسين استقلاليته من خلال ملاحظته لتطور أقرانه، وبناء ثقته بنفسه، وتحسين مهاراته الوظيفية اليومية، وتوفير فرص للمشاركة، وإثارة دافعيته تجاه الأنشطة، إضافة إلى تحسين فهم المجتمع المحلي، وتعزيز ثقة الأطفال من ذوي صعوبات التعلم (Adams, Harris & Jones, 2018).

وأشار كل من خليفة وخليل والجمرة (AlKhamra, Khalifa, Khalil & 2017) أنَّه يتوجب على الإدارة المدرسية الناجحة أن تستقطب الطلبة ذوي صعوبات التعلم للعملية التعليمية، وتوفر لهم بيئة آمنة، وتلبي حاجاتهم، وتحتوي البيئة التربوية العديد من الأشخاص للمشاركة فيها بأدوار متنوعة بالتعاون مع أسرهم، وأفراد المجتمع المحلي؛ لذا من الضروري تهيئة هذه البيئة ماديًا ومعنويًا لدمج الطلبة في مراحل العملية التعليمية المتنوعة، مع التركيز على الخدمات المناسبة التي يحتاجها أفراد هذه الفئة (كالأجهزة التعويضية، وبرامج العلاج الطبيعي، والوظيفي، والصحي) حتى تسمح لذوي صعوبات التعلم بالتواجد في بيئة صحية خالية من العنف والعزل، ولتغدو بيئة التعليم بيئة آمنة (نفسيًا وجسديًا وعقليًا)، وأشارت العدوان (2019) عن قلة البلدان العربية التي حذت خطوات جريئة ومبادرة طموحة من أجل الوصول إلى بيئة صديقة للتعلم، وصديقة لجميع الأطفال، ويقصد بالبيئة: تخطيط وتنظيم الحيز المكاني الذي يلبي حاجات ومتطلبات الطلبة (ذوي صعوبات التعلم)، حيث تؤثر في فعاليتهم ونشاطاتهم التي يمارسونها في الموقف التعليمي، ويراعى فيها (ألية جسم الإنسان).

ويُعدُّ تأهيل الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وتعليمهم، وتدريبهم للتكيف مع مجتمعهم غير كاف في ميدان التربية الخاصة الحديثة، إذا لم يتعاون كل من المدرسة والمجتمع في مساعدتهم للتغلب على الصعوبات التعليمية التي تواجههم، ولا بد أيضًا من تكييف البيئة الطبيعية لتلبي احتياجات ومتطلبات الطلبة ذوي صعوبات التعلم حتى يكون هناك تفاعل مستمر بين الطرفين؛ لذلك نالت البيئة الطبيعية الاهتمام، فولدت فكرة البيئة المحررة من العوائق، التي تقوم على واقع أنَّ هناك عوائق يصنعها الإنسان في البيئة، أو قد تكون موجودة ويجب تعديلها في المباني والمنشآت والمواصلات كافة وغيرها من الأجهزة الخاصة والعامة؛ لتصبح مناسبة لهذه الفئات للتفاعل مع المجتمع والبيئة المحيطة بهم بكل حرية، وليسهل دمجهم في المجتمع بعد القيام بتعليمهم، وتأهيلهم، وتدريبهم، ووضع البرامج الإعلامية المتكاملة والتعليمية؛ لإزالة الشوائب العالقة في بعض الممارسات تجاههم، وتسهيل إشراكهم في العمل والحياة الطبيعية (إبراهيم، 2018).

وأشار آل درعان وأبو الحسن (2016) إلى أنَّ القيادة المدرسية في مجال التربية الخاصة تعني الجهود المنظمة والهادفة؛ لإتاحة الخدمات التعليمية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لمساعدتهم على تحقيق أعلى درجة ممكنة من التكيف في بيئتهم بما يحقق أهداف العملية التعليمية، وذكر (آل درعان وأبو الحسن) أهم مجالات عمل القيادة المدرسية في ميدان التربية الخاصة هي:

- تنمية فرص النمو المهني للكادر التعليمي من خلال زيادة فرص المشاركة والعلاقات الإنسانية.
- تطوير وتجديد التعليم الشامل لجميع فئات الطلبة؛ للإسهام في تطوير المجتمع وتنميته، وإحداث تغيير جذري في اتجاهات المجتمع، والكادر التعليمي، والفريق المساند نحو ذوي صعوبات التعلم،

واستعدادهم لإجراء تغيير في البيئة التعليمية بتقديم أفضل الفرص التعليمية المتاحة في مختلف الأنشطة.

- إدارة التسهيلات المعمارية والتنظيمية في الأبنية، والمنشآت، والمرافق المدرسية، وفقًا للمواصفات الهندسية والأثاث والتجهيزات ووسائل الأمان المنصوص عليها.
- تطوير الأنشطة المدرسية المختلفة داخل الفصول الدراسية وخارجها؛ لتنمية جوانب شخصية الطلبة ذوي صعوبات التعلّم؛ لإشباع الحاجات الأساسية لهم.

ونظرًا لأهمية القيادة المدرسية الكبيرة في تطوير قدرات ومهارات الطلبة، خاصة أولئك الذين يواجهون صعوبات مختلفة في العملية التعليمية، فإنَّ برامج التربية الخاصة لكونها جزءًا من الإدارة التعليمية والتربوية تعدُّ من أبرز المهام الإدارية التي يقوم بها القائد المدرسي؛ لتلبية حاجة الطلبة من المعرفة والاندماج داخل البيئة التربوية للمدرسة.

ويرى تايلور (Taylor, 2005) أنَّ تطبيق برامج صعوبات التعلم في المدارس يزيد من مهام القيادة المدرسية ومسؤولياتها، التي تقتضي معرفة الخصائص التي يتمتع بها الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، وطبيعة الاستراتيجيات التعليمية والتربوية التي تساعدهم على التطور، كذلك اختيار أفضل الحلول التربوية المناسبة لهم، وتوفير أدوات التشخيص، والقياس والتقويم، والمساعدات التعليمية الناجحة، وتأهيلهم للاستفادة من برامج صعوبات التعلم.

كما يشير الخطيب (2012) إلى المسؤولية التي يقوم بها مدير المدرسة كقائد له دور جوهري في تطوير ونجاح برامج التربية الخاصة مثل: برامج علاج صعوبات التعلم التي يعاني منها بعض الطلبة خاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويضيف أن القيادة المدرسية تستطيع تذليل كافة العقبات التي من شأنها أن تعرقل عملية التطور، والتغيير المنشود من خلال توفير المصادر الأساسية المطلوبة لبرامج التربية الخاصة المتمثلة في برامج صعوبات التعلم، وتطوير مهارات المعلمين، وتوفير الوقت الكافي وتقديم الدعم والمساندة لجميع الطلبة.

ويمكن للقائد المدرسي أن يقوم بمجموعة من الممارسات التي من شأنها دعم برنامج صعوبات التعلم في مدرسته ، ومن هذه الممارسات، كما جاء في دراسة (Dove – Cummings, 2020)، مشاركة معلمي التربية الخاصة التخطيط والتنظيم، وتوفير الدعم اللازم للمعلمين الجدد، وتسهيل إنشاء مجتمعات التعلم المهنية والتعلم من خلال الأقران، وتقييم بيئة التعلم، والتأكد من تقديم الخدمات للطلبة، وتسهيل الاجتماعات وقيادتها من أجل مناقشة مدى تقدم الطلبة والاحتياجات اللازمة، ومناقشة أفضل البدائل والممارسات من أجل خدمة هؤلاء الطلبة وتحقيق نتائج إيجابية نحو تطورهم.

من هنا، يمكن القول إنَّ القيادة المدرسية تؤدي دورًا حيويًا في تخطيط وتنفيذ برامج صعوبات التعلم، والإسهام في تطوير مخرجاتها التعليمية عن طريق توفير كافة الإمكانات ووسائل الدعم والتوجيه والرقابة، من أجل ضمان تحقيق الأهداف، والارتقاء بمستوى الطلبة المستهدفين نحو درجة عالية من الكفاءة، والإسهام في تنفيذ رؤية المملكة الأردنية الهاشمية التي تولي اهتمامًا كبيرًا بهذه الشريحة الخاصة من المتعلمين.

وهناك عدد من الدراسات التي سعت التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وتناولت الدراسة الحالية عددًا منها وفقًا لتاريخ إجرائها من الأقدم إلى الأحدث؛ حيث كشفت دراسة كيلانوويسكي وفوت ورينالدو (Kilanowski – Press, Foote & Rinaldo, 2010) عن ممارسات الدمج في صفوف التعليم العام لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من (203) معلمًا ومعلمة، وتكوّنت عينة الدراسة من(71) معلمًا من معلمي صفوف الدمج الذين يخدمون كمعلمي تربية خاصة في ولاية (نيويورك)، حيث تمَّ التطرق في الدراسة إلى مجموعات (التعلم الصغيرة، والتدريس التعاوني، والتعليم واحد لواحد، والبحث في العلاقة بين حجم الصف، وأعداد الطلاب ذوي الإعاقات)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات بين ممارسات الدمج المستخدمة في صفوف التعليم العام، حيث سجل نموذج التدريس التعاوني أقل تقدير كنموذج في التعليم، في حين جاء

نموذج المعلم المستشار أكثر تقديرًا، وجاء نموذج استخدام الدعم التطوعي بالمرتبة الثانية في صفوف الدمج، وأشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى عدم التجانس في ممارسات الدمج الحالية. وأنَّ دعم الفريق بالكفاءات سيساعد الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة في ممارسات الدمج بشكل عام.

وأجرى ماكفارلاند وولفسون (MacFarlane & Woolfson, 2013) دراسة أستخدم فيها نظرية السلوك المخطط (TPB) لدراسة العلاقة بين جاهزية المعلمين نحو دمج الأطفال الذين يعانون من صعوبات (اجتماعية وعاطفية وسلوكية) (SEBD) وتوقعات مديري المدارس، إذ استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، حيث تكوّنت العينة من (111) معلمًا ومعلمة، من أصل (22851) معلمًا ومعلمة، يعملون في المدارس الابتدائية في اسكتلندا في (12) مقاطعة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ توقعات مديري المدارس نحو سلوكيات المعلمين جاء بدرجة منخفضة، كما أظهرت النتائج أنَّ المعلمين الذين تلقوا مزيدًا من التدريب أثناء الخدمة (INSET) يملكون مشاعر، واتجاهات أكثر إيجابية نحو الأطفال ذوي الصعوبات (الاجتماعية، والعاطفية، والسلوكية) في المدارس العادية، كما أنَّ المعلمين الأكثر خبرة أقلُّ استعدادًا للعمل مع الأطفال ذوي الصعوبات (الاجتماعية، والعاطفية، والسلوكية)، إضافة إلى أنَّ لمديري المدارس دورًا مركزيًا في تعزيز روح التعاون داخل المدرسة.

وهدفت دراسة ساكيز (Sakiz, 2018) التعرف إلى دور إدارة المدرسة في عملية تعليم الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدارس العادية في تركيا، حيث استخدم المنهج النوعي، وذلك من خلال إجراء المقابلات مع (10) من المعلمين في مدرستين ابتدائيتين، أظهرت النتائج أنَّ هناك اهتمامًا قليلًا من مدير المدرسة بالأساليب الوقائية في المدرسة، وقلة اهتمام مدير المدرسة بالخطط التي تهتمُّ بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقلّة توفر مناهج خاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما بيّنت النتائج أنَّ ممارسات المعلمين تنعكس على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل مباشر.

كما هدفت دراسة النعيم (Alnaim, 2018) التعرف إلى تصورات معلمي التربية الخاصة حول مشاركة أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم في العلمية التعليمية في المرحلة الابتدائية. إذ استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (142) معلمًا ومعلمة، حيث كان عدد المعلمين الذكور (67) معلمًا، بينما عدد المعلمات الإناث (75) معلمة من معلمات التربية الخاصة؛ وأسفرت نتائج الدراسة على أهمية المشاركة الفعالة للوالدين في العملية التعليمية لأبنائهم التي تُعدُّ من العوامل المهمة في نجاح الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكاديميًا واجتماعيًا، وأنَّ المعلمات الإناث لديهم مستوى أعلى من الوعي بأهمية مشاركة الوالدين في العملية التعليمية من المعلمين الذكور.

وسعت دراسة السلمان والشيحة (2019) التعرف إلى دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في الرياض، حيث استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتمَّ تطبيقها على عينة قوامها (127) معلمة، حيث أظهرت النتائج أنَّ دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيريّ (مكتب التعليم، وسنوات الخبرة)، وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم.

هدفت دراسة غابرييل وكابالو (Gabriel & Kapalu, 2020) في الكشف عن التعليم الشامل للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم في مدرستين ابتدائيتين مختارتين في منطقة (كابوي في المقاطعة الوسطى – زامبيا)، واستخدام المنهج النوعي القائم على المقابلات مع عينة مكونة من (20) معلمًا لذوي صعوبات التعلم، و(30) متعلمًا من ذوي الصعوبات، وكشفت النتائج عن وجود متعلمين يعانون من صعوبات التعلم، لكن المعلمين لم يظهروا فهمهم لمفهوم صعوبات التعلم؛ نتيجة لفهمهم المحدود لمفهوم صعوبات التعلم، ولم يحظ المتعلمون الذين يعانون من صعوبات التعلم بالاهتمام داخل الفصول الدراسية للتعليم الشامل، مما شكك في حقيقة التعليم الشامل.

وسعت دراسة ملحم وعليمات وأبو الرب (2020) التعرف إلى دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين حيث استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (510) مدير ومعلم، وأظهرت النتائج أنَّ دور مديري الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة جاء بدرجة كبيرة، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين تعزى (لمتغير الجنس، وسنوات الخيرة، والمرحلة التعليمية)، ووجود فروق تعزى لمتغير الوظيفة، حيث كانت الفروق لصالح فئة المدير.

وهدفت دراسة الغامدي والحربي (2022) الكشف عن دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم، والتعرف إلى المقترحات اللازمة للقيادة المدرسية التي قد تُسهم في تطوير البرنامج في المدارس الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتمَّ تطبيقها على عينة قوامها (218) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أنَّ دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومكتب التعليم)، وتوصلت الدراسة لعدد من المقترحات، أهمها: (الدعم المادي لبرنامج صعوبات التعلم، وتوعية القيادة المدرسية بماهية وأهداف برنامج صعوبات التعلم، وتخفيف الأعباء التدريسية عن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم وتطويرهم مهنيًا).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

- المنهجية: استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي المسحي كدراسة كيلانوسكيبرس وفوت ورينالدو (Kilanowski – Press, Foote & Rinaldo, 2010)، ودراسة ماكفارلاند وولفسون (MacFarlane & Woolfson, 2013)، ودراسة الغامدي والحربي (2022). بينما استخدمت دراسة ملحم وعليمات وأبو الرب (2020)، ودراسة السلمان والشيحة (2019) المنهج الوصفي، في حين استخدمت دراسة ساكيز (Sakiz, 2018)، ودراسة غابرييل وكابالو (Gabriel & Kapalu, 2020) المنهج النوعي.
- العينة: تمَّ تطبيق أغلب الدّراسات السابقة على المعلمين كدراسة كيلانوسكيبرس وفوت ورينالدو (Kilanowski – Press, Foote & Rinaldo, 2010)، ودراسة ماكفارلاند وولفسون (MacFarlane & Woolfson, 2013)، ودراسة ساكيز (Sakiz, 2018). أمّا دراسة ملحم وعليمات وأبو الرب (2020) فقد استهدفت المدراء والمعلمين، في حين طُبِقت دراسة السلمان والشيحة (2019) على المعلمات.
- الأداة: استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة لجمع البيانات، وتشابهت مع بعض الدراسات السابقة كدراسة كيلانوسكيبرس وفوت ورينالدو (Kilanowski – Press, Foote & Rinaldo, 2010)، ودراسة ماكفارلاند وولفسون (MacFarlane & Woolfson, 2013)، ودراسة ملحم وعليمات وأبو الرب (2020)، بينما استخدمت دراسة ساكيز (Sakiz, 2018)، ودراسة غابرييل وكابالو (Gabriel & Kapalu, 2020) المقابلات
- الاستفادة من الدّراسات السابقة: تمَّ الرجوع إلى الدّراسات السابقة كمراجع مهمة في الأدب النظري لمختلف فصول الدّراسة وفي تفسير النتائج، وتميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع دور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد في

الأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، إذ لا توجد دراسات سابقة حسب حدود علم الباحثة تناولت هذا العنوان في حيز التطبيق، ولا توجد دراسات تناولت هذه العينة المعلمين.

مشكلة الدراسة

تُعدُّ المدرسة مؤسسة اجتماعية تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية، ويقع على عاتق مديرها دورًا رئيسًا في تحقيق تلك الأهداف، ويؤكد المفهوم الحديث للإدارة المدرسية الدور القيادي والإداري المتميز للمدير في تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذي يمكنه من التفاعل والتشارك مع أولياء أمورهم بشكل سوي وسليم، وهذا الأمر يتطلب من المدير إشراك أولياء أمور الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بالعملية التعليمية، ووضعهم على واقع المدرسة، ومستوى الخدمات التي توفرها لأبنائهم أثناء تواجدهم بداخلها، ولقد لاحظت الباحثة – بحكم عملها – كمعلمة صعوبات تعلّم أنَّ بعض مديري المدارس في لواء بني عبيد يقتصر اهتمامهم على جوانب (الأنظمة، والتعليمات، والقوانين)، ومتابعة المعلمين والطلبة، والرد على استفسارات أولياء الأمور، والمسؤولين عن العملية التعليمية، والابتعاد دون الاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتهيئة البيئة المناسبة لهم، والوقوف على حالتهم الصحية، وكيفية التفاعل مع أولياء أمورهم بالشكل الصحيح. وقد عضَّد هذه المؤشرات الأولية ما أشارت إليه بعض الدراسات كدراسة أبو نيان والجلعود (2016) إلى وجود فروق في الوعي بين قائدات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية اللازمة لبرنامج صعوبات التعلّم التي تتضمن إجراءات ومستلزمات تنفيذ برنامج صعوبات التعلم. ودراسة الحربي (2016) التي أظهرت أنَّ الإدارة المدرسية لا تهتم بمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا تسعى لتنفيذ خطط متطلبات الدمج الأكاديمي والمكاني، كما أوضحت نتائج دراسة آل حسين والكثيري (2018) عدم وعي مديري المدارس بأهمية حضور معلمي صعوبات التعلم المؤتمرات، والندوات، وورش العمل المتخصصة، وعدم التزامهنَّ، ومن الدراسات المحلية، مثل دراسة البعيرات (2018) التي أظهرت نتائجها أنَّ البنية التحتية غير مهيأة لأسباب اجتماعية لإعطاء الأولوية للطلبة ذوي الإعاقة في العملية التعليمية، وضعف مشاركة أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع المدرسة، ومن هنا جاءت الدراسة للكشف عن دور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد في الأردن في إشراك أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في العملية التعليمية، وبشكل أكثر تحديدًا حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما دور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد في الأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المدارس في لواء بني عبيد في الأردن لدور مديريهم في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، ومستوى الدرجة العلمية)؟

فرضيات الدراسة

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات معلمي المدارس في لواء بني عبيد في الأردن لدور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد في الأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات معلمي المدارس في لواء بني عبيد في الأردن لدور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد بالأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات معلمي المدارس في لواء بني عبيد بالأردن لدور مديري المدارس في تربية لواء

بني عبيد في الأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير مستوى الدرجة العلمية (بكالوريوس، دراسات عليا).

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

- التعرف إلى دور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد في الأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؛ من أجل العمل على تعزيز هذه الرعاية لتكون ذات طابع إيجابي لدى المدراء، ولأهميتها في تحقيق أهداف العملية التعليمية للطبة.
- الكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد في الأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، ومستوى الدرجة العلمية)؛ لتقديم التوصيات المتعلقة بهذه المتغيرات.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة على النحو الآتي:

الأهمية العملية

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوعها والمتمثل في دور مديري المدارس في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات، وتُعدُّ هذه الدراسة – في حدود علم الباحثة – من أوائل الدراسات التي تمَّ إجراؤها في تربية لواء بني عبيد، ومن المؤمل أن تُسهم هذه الدراسة في رفد المكتبة الأردنية خاصة، والعربية عامة بدراسة حول دور مديري المدارس في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات؛ لأثرها في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

الأهمية العملية

من المؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية:

- المسؤولون عن التعليم في مدارس تربية لواء بني عبيد؛ حيث ستزودهم نتائج هذه الدراسة بتغذية راجعة عن دور مديري المدارس في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات بالعملية التعليمية؛ لأثرها الكبير في دمج الطلبة في العملية التعليمية، وتهيئة بيئة تعليمية مناسبة لهم.
- مديرو المدارس الحكومية في تربية لواء بني عبيد؛ حيث ستزودهم نتائج هذه الدراسة بدورهم في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات في العملية التعليمية التي تُعدُّ من مميزات أخلاقيات المهنة، التي من المفترض المحافظة على ممارستها؛ لما لها من فائدة في عمليتي التعليم والتعلم.
- المختصون في هذا المجال لإنشاء برامج تدريبية فعالة خاصة لرعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لدمجهم في العملية التعليمية؛ من أجل الإسهام في رفع مستوى مسؤوليتهم في رعاية هؤلاء الطلبة في العملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها.
- معلمو التربية الخاصة لمساعدة أولياء أمور الطلبة من ذوي صعوبات التعلم على فهم دورهم السليم في العملية التعليمية بشكل أفضل.
- أقسام التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الأردنية في وضع آليات عمل لتحسين دمج الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المجتمع من خلال عقد برامج توعوية وإرشادية في هذا الخصوص.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- حد موضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على دور مديري المدارس في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات في مجالات: (دور الإدارة المدرسية تجاه الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، دور الإدارة المدرسية تجاه المعلمين،

دور الإدارة المدرسية تجاه أولياء أمور الطلبة من ذوي صعوبات التعلم).

- الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات.
- الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد في الأردن.
- الحد الزماني: تمَّ تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات الآتية:

- الدور اصطلاحًا: "ما يقوم به القائد الإداري التربوي من مهام لإدارة وقيادة المدرسة، التي تتولى فيها المسؤوليات التي تسعى المدرسة للسير بموجبها والعمل لتحقيق أهدافها كنواة للمؤسسة التربوية التعليمية " (الأغا والعساف، 2015، 74). وتعرّفه الباحثة إجرائيًا أنّه: مجموعة المهام والواجبات التي على قائد المدرسة القيام بها لتحقيق الأهداف المرجوة من برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في لواء بني عبيد في الأردن.
- مديرو المدارس اصطلاحًا: "الشخص المنوط به قيادة المدرسة تربويًا وتعليميًا لتحقيق الأهداف المنشودة" (وزارة التربية والتعليم، 2022، 5). وتعرّفه الباحثة إجرائيًا أنَّه : القائد التربوي المكلف من وزارة التربية والتعليم الأردنية لإدارة شؤون المدرسة في المدارس الحكومية، ولديه القدرة والخبرة على القيام بالمهام الموكلة إليه.
- دور مديري المدارس في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم إجرائيًا: مجموعة الخدمات التربوية المتخصصة التي يقدمها مديري المدارس للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، من قبل معلم مختص في هذا المجال، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها مدير المدرسة من خلال استجابات المعلمين على الاستبانة التي قامت الباحثة بتطويرها لهذا الغرض، من خلال مجالات: (دور الإدارة المدرسية تجاه الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، تجاه المعلمين، تجاه أولياء أمور الطلبة من ذوي صعوبات التعلم).
- مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد: هو تقسيم إداري يتبع محافظة إربد شمال الأردن، مركزه مدينة إربد، ويتكون لواء بني عبيد من (91) مدرسة؛ حيث تتكون مدارس الذكور من (41) مدرسة، ومدارس الإناث من (50) مدرسة، ويبلغ عدد معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في لواء بني عبيد (1310) معلمًا ومعلمة (وزارة التربية والتعليم، 2020).

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وأداة الدراسة المستخدمة:

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث يُعدُّ الأكثر ملاءمة لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلميّ ومعلمات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد في محافظة إربد لعام 2021-2022م، والبالغ عددهم (1035) معلمًا ومعلمة، وذلك وفقًا لإحصائيات مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد للعام الدراسي (2022م).

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (292) معلمًا ومعلمة، وتمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ممثلة ما نسبته (28%) من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث قامت الباحثة بتوزيع

الاستبانة الكترونيًا على أفراد عينة الدراسة، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئة/ المستوى	العدد
الجنس	ذكور	117
	إناث	175
مستوى الدرجة العلمية	بكالوريوس	160
	دراسات عليا	132
سنوات خبرة	أقل من 10 سنوات	140
	10 سنوات فأكثر	152

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، ولأغراض تطويرها تمَّ الرجوع إلى الأدب النظري وأدوات بعض الدراسات السابقة كدراسة ملحم وعبيدات وأبو الرب (2020)، ودراسة الغامدي والحربي (2022) في بناء أداة الدراسة بصورتها الأولية، وتكوّنت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (35) فقرة حسب تدريج (ليكرت) الخماسي.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ فقد تمَّ عرضها على مجموعة مكونة من (10) مُحكِّمِين في مجالات (الإدارة وأصول التربية، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، واللغة العربية) في عدد من الجامعات الأردنية حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول الأداة من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وانتماء كل فقرة للأداة، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع عليها (8) محكمين فأكثر أيّ ما نسبته (80%) من المُحكِّمين. حيث تمَّ حذف فقرة من كل مجال، وإجراء التعديلات اللغوية على الأداة، وبهذا أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكوَّنة من (32) فقرة.

صدق البناء لأداة الدراسة

تمَّ تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلمًا ومعلمة من العاملين في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال، وبين الفقرات والأداة ككل، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (2).

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال، وبين الفقرات والأداة ككل

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة		رقم الفقرة	ارتباط الفقرة	
	بالمجال	بالأداة		بالمجال	بالأداة
1	0.69	0.64	17	0.77	0.70
2	0.67	0.62	18	0.70	0.72
3	0.74	0.64	19	0.73	0.68

4	0.70	0.70	20	0.81	0.68
5	0.78	0.71	21	0.80	0.76
6	0.73	0.67	22	0.79	0.76
7	0.66	0.65	23	0.71	0.76
8	0.65	0.61	24	0.75	0.67
9	0.65	0.63	25	0.61	0.74
10	0.63	0.56	26	0.72	0.55
11	0.81	0.77	27	0.79	0.66
12	0.79	0.73	28	0.77	0.75
13	0.79	0.74	29	0.77	0.74
14	0.80	0.73	30	0.82	0.75
15	0.81	0.75	31	0.79	0.75
16	0.74	0.74	32	0.80	0.75

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمجالها قد تراوحت من (0.63-0.81)، وبالأداة قد تراوحت من (0.56-0.77)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات مجال دور الإدارة المدرسية تجاه المعلمين قد تراوحت من (0.70-0.81)، وبالأداة قد تراوحت من (0.68-0.76)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات مجال دور الإدارة المدرسية تجاه أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد تراوحت من (0.61-0.82)، وبالأداة قد تراوحت من (0.55-0.76).

يُلاحظ من القيم السابقة الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ قيمة كل معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة الفقرات بالمقياس وبالمجال الذي تتبع له لم يقل عن معيار (0.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس (الكيلاني والشريفين، 2011، 431).

إضافة إلى ما تقدم؛ تمَّ تم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة المجال بالمقياس، علاوة على حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون البينية للمجالات ببعضها البعض، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3): قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المجالات بالمقياس، وقيم معاملات ارتباط بيرسون للمجالات ببعضها البعض

العلاقة	دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم	اتجاه المعلمين	اتجاه أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم

اتجاه المعلمين	.924**		
اتجاه أولياء أمور الطلبة	.888**	.930**	
الكلي للمقياس	.967**	.979**	.967**

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة المجالات بالمقياس قد تراوحت من (0.967–0.979)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة المجالات بين بعضها البعض قد تراوحت (0.88– 0.930). يُلاحظ من القيم السابقة الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ قيمة كل معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة الفقرات بالمقياس وبالمجال الذي تتبع له لم يقل عن معيار (0.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس (الكيلاني والشريفين، 2011، 431).

ثبات الأداة

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، فقد تمَّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عدد أفرادها (30) معلمًا ومعلمة، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test–Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تمَّ استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (4).

الجدول (4): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة

الأداة	معاملات ثبات: الاتساق الداخلي	معاملات ثبات: الإعادة	عدد الفقرات
دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم	0.95	0.88	12
دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلمين	0.94	0.87	10
دور الإدارة المدرسية اتجاه أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم	0.94	0.85	10
الأداة ككل	0.96	0.85	32

يبيّن من الجدول (4) أنَّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككل بلغ (0.96)، في حين أنَّ ثبات الإعادة بلغ للأداة ككل (0.85). وتراوحت قيمة ثبات الاتساق الداخلي على المجالات من (0.95–0.96)، وقيمة ثبات الإعادة على المجالات قد بلغت (0.85– 0.88).

معيار تصحيح أداة الدراسة

تمَّ استخدام مقياس (ليكرت) للتدرج الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، حيث تمَّ إعطاء موافق بشدة (5)، وموافق (4)، ومحايد (3)، وغير موافق (2)، وغير موافق بشدة (1)، وتمَّ الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية:

طول الفترة = (أعلى قيمة – أدنى قيمة) / 3 = (5-4) /3 = 1.33

وعليه تكون:

- درجة موافقة منخفضة من (1-أقل من 2.33).
- درجة موافقة متوسطة من (2.34-أقل من 3.67)
- درجة موافقة كبيرة من (3.68-5).

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغيرات الثانوية المستقلة

- الجنس.
- مستوى الدرجة العلمية، وله مستويان: (بكالوريوس، دراسات عليا).
- سنوات الخدمة، ولها مستويان: (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانيًا: المتغير التابع

- دور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد في الأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تضمن هذا الجزء نتائج الدراسة للتعرف إلى دور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد بالأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين.

السؤال الأول: ما دور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد في الأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد في الأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات لدور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد في الأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين

الرتبة	الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.06	0.69	كبيرة
2	2	دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلمين	4.04	0.74	كبيرة
3	3	دور الإدارة المدرسية اتجاه أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.01	0.79	كبيرة
الأداة ككل			4.04	0.71	كبيرة

يتبين من الجدول (4) أنَّ درجة تقدير أفراد العينة لدور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد في الأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة بوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.71)، وبلغت قيمة حدي فترة الثقة للوسط الحسابي للمجتمع (4.08-4.00). وقد جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي: دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الأولى، بوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (0.69)، وبدرجة كبيرة، يليه مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلمين بدرجة كبيرة بوسط حسابي (4.04)، وانحراف معياري (0.74). ثمَّ مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه أولياء أمور الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بدرجة كبيرة بوسط حسابي (4.01)، وانحراف معياري (0.79)؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ وزارة التربية والتعليم الأردنية تسعى لبناء منهج التعليم الشمولي، الذي يُعدُّ اللبنة الأساسية لمشاركة الأشخاص من ذوي صعوبات التعلم في المجتمع، حيث يركز هذا المنهج على عدم إقصاء الأطفال، خاصة من ذوي صعوبات التعلم من التعليم، لما له من أثر في تعزيز قدرات وخبرات الطلبة منهم، وتغيير المفهوم الخاطئ عنهم.

وربما يعود السبب في ذلك أيضًا إلى أنَّ وزارة التربية والتعليم الأردنية تسعى لتوفير فرص تعليمية لجميع الطلبة، ضمن نظام التعليم الإلزامي بما يتيح للطلبة من ذوي صعوبات التعلم الانخراط في العملية التعليمية بما يتلاءم مع مستواهم العلمي وحالتهم الصحية، وتقديم الدعم الإضافي اللازم لكل فرد منهم على انفراد، وتوفير التدابير المناسبة لتوظيف معلمين يمتلكون القدرة والكفاءة للتعامل مع طلبة صعوبات التعلم، ويتقنون لغة الإشارة وطريقة بريل، وتدريب الاختصاصيين والموظفين العاملين منهم بجميع مستويات التعليم، حيث يتضمن التدريب التوعية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستعمال طرق وأشكال الاتصال المعززة والبديلة المناسبة والتقنيات والمادة التعليمية لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حسب ما نصت عليه اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي صعوبات التعلم التي صادق عليها الأردن عام (2008م)، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ملحم وعليمات وأبو الرب (2020) التي أظهرت أنَّ دور مديري الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة جاء بدرجة كبيرة.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ماكفارلاند وولفسون (MacFarlane & Woolfson, 2013) التي أظهرت أنَّ توقعات مديري المدارس نحو سلوكيات المعلمين جاء بدرجة منخفضة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ساكيز (Sakiz, 2018) التي أظهرت أنَّ هناك اهتمامًا قليلًا من مدير المدرسة بالأساليب الوقائية في المدرسة، وقلة اهتمام مدير المدرسة بالخطط التي تهتم بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقلة توفر مناهج خاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السلمان والشيحة (2019) التي أظهرت أنَّ دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم جاءت بدرجة متوسطة. كما اختلفت أيضًا مع نتائج دراسة الغامدي والحربي (2022) التي أظهرت أنَّ دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة جاء بدرجة متوسطة.

لمزيد من الإيضاح تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولًا: دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم

فيما تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك كما يُظهره الجدول (6).

الجدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة صعوبات التعلم

الترتيب تنازليًا	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	تُشرك الإدارة المدرسية الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المسابقات الثقافية والتعليمية	4.47	0.75	كبيرة
2	5	تُسهم الإدارة المدرسية بحل مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.36	0.77	كبيرة
2	6	تُشرك الإدارة المدرسية الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المناسبات والاحتفالات الوطنية	4.16	0.86	كبيرة
4	2	توفر الإدارة المدرسية أنشطة تُراعي حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.11	0.77	كبيرة
5	7	تهيء الإدارة المدرسية بيئة تعليمية محفزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة	4.09	0.87	كبيرة
6	12	تولي الإدارة المدرسية الاهتمام بالطلبة المتميزين من ذوي صعوبات التعلم	4.05	0.81	كبيرة
7	1	توفر الإدارة المدرسية أماكن آمنة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث الدخول والخروج	4.04	0.87	كبيرة
8	3	تسمع الإدارة المدرسية لآراء الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.03	0.95	كبيرة
9	11	تُساعد الإدارة المدرسية الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التفاعل مع الآخرين	4.02	0.93	كبيرة
10	10	توفر الإدارة المدرسية قاعدة بيانات عن حالة الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمتابعتهم	3.97	0.93	كبيرة
11	9	تقوم الإدارة المدرسية بتشكيل لجان خاصة من المعلمين لمتابعة حالات الطلبة ذوي صعوبات التعلم الصحية	3.92	0.87	كبيرة
12	8	توفر الإدارة المدرسية الألعاب التعلمية المحفز للإبداع لذوي صعوبات التعلم	3.52	0.98	متوسطة

أظهرت نتائج الدراسة أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية تجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم تراوحت بين (4.47-3.52)؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ الإدارة المدرسية تحرص على تطبيق رؤى واستراتيجيات وزارة التربية والتعليم الأردنية لتهيئة بيئة مدرسية أمنة لجميع الطلبة بشكل عام، ولذوي صعوبات التعلم بشكل خاص بكافة أشكالهم (سمعيًا وبصريًا وعقليًا وحركيًا)، ويمكن القول إنَّ البيئة التعليمية لذوي صعوبات التعلم لها الأثر الكبير في تكوين اتجاهات إيجابية لهؤلاء الطلبة وجذبهم تجاه العملية التعليمية؛ لذلك يحرص مدراء المدارس على توفير كافة التسهيلات لهم مثل: وسائل النقل الخاصة بهم، ومراعاة ذلك عند تصميم البنية التحتيَّة للمدرسة مثل: تجهيز أماكن خاصَّة لمرور المُقعدين منهم داخل المدرسة مع وجود إشارات تنبيهيَّة في الأماكن التي قد يكون فيها خطر عليهم، وتوفير غرف خاصة تُعنى بهم.

وقد جاءت (11) فقرة ضمن درجة كبيرة، وفقرة ضمن درجة متوسطة؛ حيث جاء أعلى تقدير للفقرة (4) التي تتحدث عن "تُشرك الإدارة المدرسية الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المسابقات الثقافية والتعليمية" بالمرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، بوسط حسابي (4.47)، وانحراف معياري (0.75) وبدرجة كبيرة؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى توجيهات مديري المدارس المعلمين بدمج هؤلاء الطلبة في مثل هذه النشاطات ليشعرهم أنَّهم جزءً من مدرستهم، وبناء شخصيتهم بشكل سليم، واكتشاف مواهب هذه الفئة من الطلبة وقدراتهم لتستثمر بالشكل الصحيح.

ثمَّ جاءت الفقرة (5) التي تتحدث عن "تُسهم الإدارة المدرسية بحل مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم" بوسط حسابي (4.36)، وانحراف معياري (0.77) بدرجة كبيرة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى شعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مدراء المدارس يستجيبون لملاحظات هذه الفئة الهامة، كما أنَّهم يقومون بتشكيل لجان خاصة من المدرسة لدراسة احتياجاتهم وتطبيقها بشكل عملي على أرض الواقع.

وجاء في سلم الترتيب الأخير الفقرة (8)، التي تنص على "توفر الإدارة المدرسية الألعاب التعلمية المحفز للإبداع لذوي صعوبات التعلم" بوسط حسابي بلغ (3.52)، وانحراف معياري (0.98) بدرجة متوسطة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ أغلب المدارس في تربية لواء بني عبيد تعيش الظروف نفسها من حيث البنى التحتية، والتجهيزات، وتسعى لتوفيرها لجميع الطلبة دون تميز بينهم.

ثانيًا: دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلمين

فيما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية تجاه المعلمين، وذلك كما يُظهره الجدول (7).

الجدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الإدارة المدرسية اتجاه المعلمين

الترتيب تنازليًا	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	13	تختار الإدارة المدرسية متخصصين في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.26	0.69	كبيرة
2	20	توجه الإدارة المدرسية المعلمين لإعداد خطة فردية تتلاءم مع احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.15	1.01	كبيرة
3	14	توجه الإدارة المدرسية المعلمين للتواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.12	0.73	كبيرة
4	19	توجه الإدارة المدرسية المعلمين لتطوير كفاياتهم المهنية	4.06	0.76	كبيرة

		بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم			
5	21	تحث الإدارة المدرسية المعلمين على المشاركة في المؤتمرات والندوات ذات العلاقة بصعوبات التعلم	4.04	0.91	كبيرة
6	17	توجه الإدارة المدرسية المعلمين لاستخدام الأساليب التعليمية الملائمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.04	0.92	كبيرة
7	18	تعقد الإدارة المدرسية ورش تدريبية لتأهيل معلمي الطلبة من ذوي صعوبات التعلم	3.97	1.02	كبيرة
8	15	توفر الإدارة المدرسية غرفة صفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.93	0.99	كبيرة
9	22	توجه الإدارة المدرسية المعلمين لتنمية روح الابداع والابتكار للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.93	0.89	كبيرة
10	16	توفر الإدارة المدرسية كتيبات إرشادية بكيفية التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.91	0.98	كبيرة

يُلاحظ من النتائج في جدول (7) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلمين تراوحت بين (3.91–4.26)، وجاءت الفقرات كافة ضمن مستوى كبير؛ حيث جاءت الفقرة (13) التي تنص على "تختار الإدارة المدرسية متخصصين في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم" بالمرتبة الأولى، بوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.69) وبدرجة كبيرة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى وعي مديري المدارس بأهمية توفر معلم متخصص في مجال التربية الخاصة لهؤلاء الطلبة لمساعدتهم على التكيف السليم مع البيئة التي يعيشون فيها، وإعدادهم الإعداد السليم لتحقيق أهداف الحياة الخاصة التي يعيشها العاديون، ودمجهم مع أقرانهم من الأسوياء، وهذا المختص تلقى تعليمًا جامعيًا أهّله من شتى النواحي العلمية والعلمية بكيفية التعامل مع هذه الفئة، في حين جاءت الفقرة (20) التي تنص على "توجه الإدارة المدرسية المعلمين لإعداد خطة فردية تتلاءم مع احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الثانية، بوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.69) وبدرجة ممارسة كبيرة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يعانون من تأخر نمائي (حركي، سمعي، بصري، لفظي...وغيرها)؛ لذلك يجب تأهيل هؤلاء الطلبة، وتلبية احتياجاتهم التعليمية بما يتناسب مع قدراتهم حتى يستمروا في العملية التعليمة.

في حين جاءت الفقرة (22)، التي تنص "توجه الإدارة المدرسية المعلمين لتنمية روح الابداع والابتكار للطلبة ذوي صعوبات التعلم"، في المرتبة ما قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.93)، وانحراف معياري (0.89) بدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ مديري المدارس يولون الطلبة ذوي صعوبات التعلم قدرًا من الأهمية، ويسعون لتنمية قدراتهم في سبيل الرقي والابداع والابتكار؛ ليشعروهم بأهميتهم، وأنَّهم مركز عزّ وافتخار، ويتباهون بهم، وأتت الفقرة (16)، التي تنص على "توفر الإدارة المدرسية كتيبات إرشادية بكيفية التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (0.98)، وبدرجة كبيرة؛ ويعود هذا لمعرفة مديري المدارس أنَّ هذه الفئة من الطلبة تتطلب عناية خاصة، كما أنَّ الطلبة والمعلمين غير مختصين بدراسة حالاتهم

وكيفية التعامل معهم؛ لذلك يحرص مديري المدارس على توفير النشرات التوعوية والكتب الخاصة داخل المدرسة لتكون بمثابة منارة يسترشد بها الجميع للتعامل مع هؤلاء الطلبة.

تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك كما يُظهره الجدول (8).

ثالثًا: دور الإدارة المدرسية اتجاه أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم

الجدول (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال دور الإدارة المدرسية تجاه أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم

الترتيب تنازليًا	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	24	تُشرك الإدارة المدرسية أولياء أمور الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم من ذوي صعوبات التعلم	4.18	0.77	كبيرة
2	23	تعمل الإدارة المدرسية على التدريب المستمر للآباء والأمهات على استراتيجيات تعديل وإدارة سلوك الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.10	0.97	كبيرة
3	26	تقوم الإدارة المدرسية بتصميم برامج إرشادية لأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.06	0.83	كبيرة
4	28	تقدم الإدارة المدرسية برامج توعوية للأسر للكشف المبكر للإعاقات (سمعية، بصرية، عقلية، حركية) عن طريق اختصاصين في هذا المجال	4.03	0.86	كبيرة
5	30	تعقد الإدارة المدرسية ورش تدريبية لتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المجتمع المحلي عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.01	0.94	كبيرة
6	27	توجه الإدارة المدرسية أولياء أمور الطلبة لدمج أطفالهم ذوي صعوبات التعلم في العملية التعليمية	4.00	0.91	كبيرة
7	25	تُشرك الإدارة المدرسية أولياء أمور الطلبة في المناسبات والاحتفالات الوطنية	3.99	0.99	كبيرة
8	32	توفر الإدارة المدرسية طرق للتواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلكترونيًا	3.97	1.02	كبيرة
9	31	تُشرك الإدارة المدرسية أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات	3.96	0.98	كبيرة

		التعلم في مجالس الآباء والأمهات		
		تسعى الإدارة المدرسية لبناء علاقات إيجابية مع أسر		كبيرة
10	29	الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.93	0.97

يلاحظ من النتائج في جدول (8) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم تراوحت بين (3.93–4.18)، وجاءت الفقرات جميعها ضمن المستوى الكبير؛ حيث جاءت الفقرة (24) التي تنص على "تُشرك الإدارة المدرسية أولياء أمور الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم ذوي صعوبات التعلم"، في سلم الترتيب الأول لهذا المجال بوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (0.77)، وبدرجة ممارسة مرتفعة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ الإدارة المدرسية تُدرك أنَّ أولياء أمور الطلبة هم الأكثر اطلاعًا على مستوى أبنائهم الصحي والعلمي، كما أنَّ هؤلاء الطلبة يشعرون بالأمن مع أسرهم، وهم أكثر قدرة على تحديد احتياجاتهم؛ لذلك تحرص الإدارة المدرسية على إشراكهم في كافة القرارات المتعلقة بالطلبة، وجاءت الفقرة (29) التي تنص على "تسعى الإدارة المدرسية لبناء علاقات إيجابية مع أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأخيرة، بوسط حسابي (3.93)، وانحراف معياري (0.97) بدرجة كبيرة. ويعود هذا إلى أنَّ مديري المدارس يدركون ثقل المسؤولية المناطة بأولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فيسعونّ جاهدين لتشارك الحمل والمسؤولية معهم، ويشعرونهم أنَّهم شركاء تجاه أبنائهم، ويقدمون لهم كافة احتياجاتهم بطريقة علمية آمنة وصحيحة، حتى يشعر الآباء أنَّ أبنائهم بأيدي آمنة. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة النعيم (Alnaim, 2018) التي أظهرت أهمية المشاركة الفعالة للوالدين في العملية التعليمية لأبنائهم، التي تُعدُّ من العوامل المهمة في نجاح الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكاديميًا واجتماعيًا.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المدارس في لواء بني عبيد في الأردن لدور مديريهم في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، مستوى الدرجة العلمية)؟

للإجابة عن السؤال الثاني، فقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، ومستوى الدرجة العلمية)، وذلك كما يبينه الجدول (9):

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخدمة، ومستوى الدرجة العلمية

المتغير	المستوى/ الفئة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.26	0.64
	أنثى	3.98	0.73
سنوات الخدمة	أقل من 10 سنوات	3.97	0.73

	10 سنوات فأكثر	4.10	0.69
مستوى الدرجة العلمية	بكالوريوس	4.19	0.69
	دراسات عليا	3.84	0.69

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، ومستوى الدرجة العلمية)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تمَّ استخدام تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل (Three-way ANOVA)، والجدول (10) يبين ذلك:

الجدول (10): نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخدمة ومستوى الدرجة العلمية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجنس	1.934	1	1.934	3.992	0.047
سنوات الخدمة	0.727	1	0.727	1.501	0.221
مستوى الدرجة العلمية	0.413	1	0.413	0.852	0.357
الخطأ	139.535	288	0.484		
الكلي	150.623	291			

يلاحظ من جدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور على الإناث، ويمكن عزو هذه النتيجة لاختلاف طبيعة الإناث عن طبيعة الذكور من حيث الالتزام بالمهام والتفاني والإخلاص في العمل، فالمرأة تكون أكثر التزامًا من الرجل بالقوانين والأنظمة والتعليمات، وتكون أكثر تفانيًا وإخلاصًا في العمل، وتحرص على تقديم أفضل أداء للطلبة أسوة بأبنائها، وينعكس ذلك بشكل إيجابي على النمط والسلوك القيادي لها، ومن هنا فإنَّ المعلمات يلاحظنَ التزام مديراتهن أكثر مما يلاحظه المعلمون من التزام مديرهم بهذه المجالات، إذ اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة النعيم (Alnaim, 2018) التي أظهرت أنَّ المعلمات الإناث لديهنَّ مستوى أعلى من الوعي بأهمية مشاركة الوالدين في العملية التعليمية من المعلمين الذكور، بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ملحم وعليمات وأبو الرب (2020) التي أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية لدور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الغامدي والحربي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم، تعزى لمتغير الجنس.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيريّ وسنوات الخدمة، ومستوى الدرجة العلمية؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ المعلمين بغض النظر عن جنسهم ومؤهلاتهم العلمية وسنوات خبرتهم يرون أنَّ مديريهم يقومون بالاهتمام بشكل كبير بالطلبة

من ذوي صعوبات التعلم، فجميع المدارس تعيش الظروف نفسها، وأنَّ مديري المعلمين بغض النظر عن جنسهم يُعدون للمهنة إعدادًا متشابهًا، حيث إنَّ البرامج التعليمية التي يلتحق بها خريجو الثانوية العامة أو طلبة الدراسات العليا تكاد تكون متشابهة في العديد من الجوانب، كما أنَّهم يلتحقون بالبرامج التدريبية ذاتها أثناء ممارستهم المهنة؛ لذلك جاءت تقديراتهم لدور مديري المدارس في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات متقاربة بغض النظر عن جنس المعلم أو مؤهله العلمي، كما أنَّ هذه التقديرات لا تختلف باختلاف سنوات خبرة المعلمين؛ لأنَّ المديرين يعاملون جميع المعلمين بالطريقة ذاتها، ومن هنا فإنَّ تقديرات هؤلاء المعلمين للحكم على سلوكيات مديريهم وتصرفاتهم تكون متقاربة إلى حدٍ ما بغض النظر عن سنوات الخدمة. اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الغامدي والحربي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم، تعزى لمتغيريّ المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السلمان والشيحة (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ملحم وعليمات وأبو الرب (2020) التي أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية لدور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السلمان والشيحة (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم.

ملخص لنتائج الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة تقدير أفراد العينة لدور مديري المدارس في تربية لواء بني عبيد في الأردن في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة بوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.71). حيث جاء مجال دور الإدارة المدرسية تجاه الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الأولى، وتلاه في المرتبة الثانية مجال دور الإدارة المدرسية تجاه المعلمين بدرجة كبيرة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال دور الإدارة المدرسية تجاه أولياء أمور الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بدرجة كبيرة.

كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في رعاية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور على الإناث، وبيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيريّ سنوات الخدمة، ومستوى الدرجة العلمية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- المحافظة على اهتمام مديري المدارس بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن المستويات الكبيرة، وذلك من خلال تعزيز قيمها وأطرها بينهم.
- تعزيز اهتمام مديري المدارس من الذكور في الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث إنَّ أظهرت النتائج وجود فروق لصالح الإناث.
- التركيز على تنفيذ الأنشطة المدرسية المحفزة للإبداع للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع ضرورة تكريم أفراد المجتمع المحلي خاصة أولياء أمور الطلبة الذين يتعاونون ويقدمون الدعم للبرامج والأنشطة المدرسية.
- دعوة الباحثين والمهتمين التربويين لإجراء مزيد من الأبحاث ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وبمنهج مختلف، وفي محافظات أخرى في الأردن.

- تسليط الضوء بصورة أوسع على دور الإدارة المدرسية بالاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم للتعرف على حاجاتهم بصورة أكبر.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، أسماء. (2018). الأسرة ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وانعكاسات ذلك على التفاعل الاجتماعي. *مجلة البحث العلمي في الآداب جامعة عين شمس، 9*(19)، 525-550.

أبو نيان، إبراهيم، والجلعود، هيا. (2016). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 4*(11)، 209-261.

الأغا، صهيب والعساف، محمود. (2015). *الإدارة والتخطيط التربوي نماذج وتطبيقات عملية*. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

آل درعان، علي وأبو حسن، أحمد. (2016). *الإدارة والإشراف في ميدان التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: دار خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

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

الجوالده، فؤاد. (2016). *مقدمة في التربية الخاصة أساسيات تعليم ذوي الحاجات الخاصة*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحربي، ماجد. (2016). المشكلات الإدارية والتعليمية في برامج الدمج بمدارس القصيم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية، 3*(7)، 1-27.

الحروب، أنيس. (2012). قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية بجامعة الإمارات العربية، 5*(31)، 31-60.

الخطيب، جمال. (2012). *تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية مدخل إلى مدرسة الجميع*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

زياد، محمد. (2001). ظاهرة صعوبات التعلم. *مجلة الكرامة، 1*(2)، 55-70.

زيدية، فرح. (2022). درجة ملائمة البيئة التعليمية لدمج الطالب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة. *مجلة دراسات للعلوم التربوية، 49*(1)، 102-117.

السلمان، أبرار والشيحة، مها. (2019). دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية النفسية،3*(15)، 1-27.

السيد عبد الحميد. (2008). *صعوبات التعلم النمائية*. ط1، القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

العاجز، فؤاد وعساف، محمود. (2020). أنماط رعاية الطلبة المعوقين بمدارس التعليم العام بمحافظات غزة، وسبل تحسينها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية، 21*(3)، 199-237.

عدلي، فاتن. (2008). *الشراكة المجتمعية اللامركزية من أجل ديمقراطية التعليم في دول البحر الأبيض المتوسط*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

العدوان، صيدا. (2019). اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في دمج أطفالهم في المدارس العادية في الأردن: دراسة حالة على محافظة البلقاء. *مجلة دراسات للعلوم التربوية، 46*(2)، 1-15.

الغامدي، خضير والحربي، رباب. (2022). دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس

الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *المجلة العربية للنشر العلمي، 2*(40)، 489-515.

الكثيري، نورة والخلف، صالحة. (2018) شراكة أولياء أمور التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في العملية التعليمية ومتطلبات تفعيلها من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(23)، 1-29.

مرزا، هنية والسلاموني، سهام. (2012). الاحتياجات التدريبية كما تدركها أمهات الأبناء ذوي الإعاقة الشديدة والمتعددة. *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، 10*(32)، 581-620.

المري، عالية والبوعينين، فاطمة. (2021). المشاركة التعاونية بين معلمي التربية الخاصة وأسر طالب ذوي الاعاقة. *مجلة كلية التربية جامعة قطر، 10*(5)، 102-125.

ملحم، ميسون وعليمات، صالح وأبو الرب، ماجدة. (2020). دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل اخلط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات التربوية والنفسية، 12*(33)، 255-238.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2022). *دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعليم*. منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية، عمان: الأردن.

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

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2018). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 4*(3), 58-72.

Alnaim, M. (2018). *Special Education Teachers' Perceptions about Parent Involvement in the Education of Their Elementary School Age Children with Learning Disabilities in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, Saint Louis University).

Blackmore, R., Aylward, E., & Grace, R. (2016). 'One of the kids': Parent perceptions of the developmental advantages arising from inclusion in mainstream early childhood education services. *Australasian Journal of Early Childhood*, *41*(2), 13-17.

Dove-Cummings, L. C. (2020). The School Leader's Role in Co-Teaching and It's Impact on the Academic Achievement for Students with Disabilities.

Gabriel, K., & Kapalu, M. K. (2020). Inclusive Education for Learners with Learning Disabilities in Two Selected Primary Schools of Kabwe-Zambia: A Myth or Reality. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *10*(5), 569-589.

Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The Journal of Special Education*, *34*(1), 19-27.

Johnstone, C. (2011). Inclusive Education *Australasian* and Child-Friendly Schools. *Journal of Early Childhood, 5*(5), 155-172.

Khalifa, B. M. S., Khalil, M. F., & AlKhamra, H. A. (2017). Collaboration with Families of Children with Disabilities in Qatar: A Parent's Perspective. *Pacific Journal of Education*, *37*(6), 861-875.

Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, *25*(3), 43-56.

Koch, K. A. (2020). "The Voice of the Parent Cannot be Undervalued": Pre-Service Teachers' Observations after Listening to the Experiences of Parents of Students with Disabilities. *Societies*, *10*(3), 50.

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, *29*, 46-52.

Mason, K. (2010). Disability studies: online resources for a growing discipline. *College & Research Libraries News*, *71*(5), 252-260.

McMahan, J. (2005). Causing disabled people to exist and causing people to be disabled. *Ethics*, *116*(1), 77-99.

Sakiz, H. (2018). Students with learning disabilities within the context of inclusive education: issues of identification and school management. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(3), 285-305.

Taylor, S. S. (2005). Special education and private schools: Principals' points of view. *Remedial and Special Education*, *26*(5), 281-296.