IUGJEPS
Vol 26, No 6, 2018, pp 482 -509

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2017-10-23)، تاريخ قبول النشر (2017-12-11)

درجه ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية من وجهه نظر المعلمين

أ. ليالي بدران بدارنة ابو ليل [1,*]
أ.د نواف موسى الشطناوي [2]
[1] جامعة اليرموك / اربد/ الاردن
[2] وزارة المعارف /تعليم
[*] البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: Sunshin82@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجه ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية من وجهه نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (181) معلماً ومعلمةً، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم جاءت بدرجة كبيرة، ولكل مجالاتها. وكشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالفروق الفردية الإحصائية عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لاستجابات أفراد العينة في درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم تعزى لاختلاف المتغيرات: (الجنس، سنوات الخدمة)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على حسب متغير المؤهل العلمي، باستثناء المجال الفني لدور مدير المدرسة، حيث كانت الفروق لصالح الفئة أعلى من بكالوريوس.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بتعزيز دور مدير المدرسة في تنفيذ البرامج الاستشارية ودعم أهمية مشاركة المجتمع المحلي، من تفعيل الوسائل والأنشطة والمنشورات التي تبين للمجتمع المحلي الدور الذي تقوم به مدارس التربية الخاصة لفئة طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

كلمات مفتاحية: مدارس التربية الخاصة، البرامج الاستشارية في التربية الخاصة، الخط الأخضر

The Degree of practice of principals of special education schools within the Green Line for their roles in achieving the objectives of the advisory programs from the perspective of teachers

Abstract:

This study aimed to identify the degree of practice of the principals of special education schools within the Green Line for their roles in achieving the objectives of the advisory programs from teacher's point of view. The descriptive method was used to achieve the study objectives. The study sample consisted of (181) teachers. The results of the study showed that the degree of practicing principals for their roles came in high degree, for all study domains. The results also showed that there is no statistical significant differences in the degree of practicing for their roles due to the different variables (gender, experience). Also the results showed that there is no statistical significance in the degree of practicing due to (academic qualifications) except for the domain (technical domain) in which the differences were in favor of (Higehr than Bachlor degree) In light of the study findings, the researchers recommend enhancing the role of the school managers in the importance of local community involvement and active participation in the schools by all means.

Keywords: Special Education Schools, Special Education Advisory Programs.

مقدمة

تعد الإدارة من أبرز العناصر الفاعلة لتحقيق أهداف برامج وأنشطة العملية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، لما لهذه الفئة من متطلبات تستلزم تكييف جميع عناصر النظام التعليمي، بما يتلاءم معها وفق عملية تكاملية، تهدف إلى تحقيق الأهداف العامة والخاصة التي تسعى مدارس التربية الخاصة لتحقيقها، من تهيئة الطلبة نفسيًا واجتماعياً وسلوكيًا، لمنحهم القدرة على تخطي الإعاقة والاندماج بشكل فاعل في المجتمع، ويتولى مدير المدرسة العديد من المهام المنصوص عليها في السياسات والتشريعات الخاصة بتعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى جانب قيامة بالعديد من المهام الإدارية والخاصة من الاتصال بوزارة التربية والتعليم، وتعين الكوادر المناسبة، والملائمة، ومتابعة تطوير الخطة الفردية للطلبة، والتحقق من البرامج المقدمة التي تلبي احتياجات الطلبة وأسرهم، ومتابعة إجراءات التقييم الخاصة بالطلبة والتأكد من ملاءمتها لهم.

ويعتبر العنصر البشري الدعامة الأساسية التي يبنى عليها برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية، فهو الغاية الأساسية لهذه البرامج، والوسيلة الأساسية لاستثمار هذه البرامج والموارد(محمد،2005). وإنجاب طفل معاق في الأسرة يعتبر تجربة مؤلمة لأي أسرة مع اعترافنا بأن لكل أسرة خصائصها وسماتها التي تميزها عن الأسر الأخرى، وردة الفعل بين الإنكار والحزن والصدمة والقلق والرعب وغيرها(جبايب وحسن،2005).

لقد برزت التربية الخاصة (Special Education) بوصفها منهجية عمل وجزءاً من الحركة التربوية السائدة في المجتمع والموجهة إلى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، حيث يحتاج هؤلاء الأطفال إلى خدمات تعليمية خاصة، تمكنهم من تحقيق نموهم، وتأكيد ذاتهم، وتؤدي في النهاية إلى دمجهم بالعاديين في المجتمع، لكي تحقق لهم أكبر قدر ممكن من استثمار إمكاناتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والمهنية (الشخص،1987).

وقد أكد تقرير لجنة وارنوك (Warnock,1978)، في بريطانيا أن تعليم ذوي الحاجات الخاصة، يتطلب توفير وسائل خاصة تمكن الطفل من الاستفادة القصوى من المنهج سواء أكان بتعديل المنهج القائم أم بتطوير مناهج خاصة، كما أوضح إلى أن التربية الخاصة تمثل الجمع بين المنهج والتدريس والظروف التعليمية الضرورية لتلبية حاجات الفرد التربوية الخاصة.

ومن أهم ملامح المستقبل للتربية الخاصة الشاملة في المدارس، توفير الفرص أمام الدارسين وذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام باعتباره نظاماً تربوياً شاملاً، يشمل مجموعة عريضة من الطلبة ذوي الإمكانات المتباينة (أمين، 2003). والتي تؤكد على فكرة الدمج للتربية الخاصة والتربية العادية، وإلغاء النظام التربوي الثنائي (تربية خاصة _ تربية عادية) ودمجهما في نظام موحد(الخطيب والحديدي،2003). الأمر الذي يتطلب توفير مدارس تتميز بمعايير تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، لكي تتمكن من القيام بواجباتها من حيث الكشف والـــمتابعة، والتسيب للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وإجراءات فعالة لتحديد وتوفير الاحتياجات الخاصة للطلبة الذين لديهم إعاقات أو صعوبات في التعلم من جهة، ومن جهة أخرى هناك فئة خاصة من الطلبة المتفوقين والموهوبين، تحتاج المدرسة أن تتخذ إجراءات فعالة لتحديد الاحتياجات الخاصة وتوفيرها لهم (أخضر، 2009).

فقد أشارت الإحصائيات أن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يمثلون ما نسبته (12%) من أي مجتمع (Hallahan, Kauffman,& Pullen, 2012). على الرغم من أن الرعاية لفئة ذوي وحدها لا تكفي، إذ لا بد من دمج وقبول ذوي الاحتياجات الخاصة- خصوصاً الأطفال – في جميع مجالات الحياة العملية والاجتماعية، وقد شهدت التربية الخاصة في جميع دول العالم تغيرات جذرية نحو نظرتها لأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ كان ينظر لهم في العقود الماضية على أنهم أشخاص لا بد من عزلهم عن المجتمع في ملاجئ ومراكز خاصة، وهذا أمر غير مقبول إنسانياً واجتماعياً، فقد أدى نظام الفصل الذي كان متبعاً في المدارس الأمريكية على سبيل المثال إلى التفكك والتمييز الاجتماعي (سيسالم،2006).

يبين عبيد (2000) أن الاتجاهات الحديثة في تربية وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة، تؤكد على ضرورة توفير ظروف حياتية أقرب ما تكون من الظروف الحياتية المتوفرة للناس العاديين في المجتمع، وإتاحة الفرص لهم للتفاعل مع أقرانهم العاديين فيه، من خلال إدماجهم في العيش في مجتمعاتهم، كبقية الناس دون تميز، ودون تحيز ضدهم، بسبب إعاقتهم، إذ لا بد من التدخل المبكر في تعليم طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لتطوير قابليتهم بشكل أفضل، والحد من تفاقم الإعاقة لديهم، وذلك من خلال توظيف أساليب تعديل السلوك ومشاركة الأسرة في رسم مستقبل طفلها، والمشاركة الفعالة في وضع البرنامج التربوي المناسب له.

يعيش في المجتمع العربي داخل الخط الأخضر حوالي 400،000 شخص منذ ذوي الإعاقة، بدرجات مختلفة وبنوعيات إعاقة مختلفة (حركيّة، وحسيّة، ونفسيّة، وعقليّة، وتطوريّة وذهنيّة)، أكثر من نصفهم هم أشخاص في سن العمل، وتصل نسبة ذوي الإعاقة إلى 24% من أبناء المجتمع العربيّ، مقابل 21% في المجتمع اليهوديّ.

تصل نسبة ذوي الإعاقة الصعبة إلى 15% في المجتمع العربيّ مقابل 9% في المجتمع اليهوديّ. ويعيش غالبيّة الأشخاص ذوي الإعاقة داخل المجتمع، في حين لا يتجاوز عدد من يعيشون في أطر ومؤسّسات خاصّة 15,000 شخص مع إعاقة، من العرب واليهود.(https://www.arab48.com/)

ينص قانون التعليم الخاص، سنة 1988 -"التعليم الخاص" – بأنه التعليم المنهجي، والتدريس والعلاج المنصوص عليه في هذا القانون للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك العلاج الطبيعي والعلاج بالنطق، والعلاج المهني والمهن المتخصصة الأخرى، وفقا لاحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث يوفر خدمات للطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 3-20 عامًا، مع إعاقة كبيرة، وقدرته على السلوك التكيفي محدودة وتتطلب تعليما خاصا وفي مؤسسة تربوية خاصة وهي "مؤسسة تعليمية معترف بها".

وتعتبر "مؤسسة التعليم الخاص" – وهي مؤسسة تعليمية معترف بها تم فيها توفير التعليم الخاص، بما في ذلك فصل في مؤسسة تعليمية معترف بها يقدم فيها تعليم خاص؛ حيث ان الدولة مسؤولة عن توفير التعليم المجاني الخاص بموجب هذا القانون. ويكون وجود مؤسسات التعليم الخاص بموجب هذا القانون ضمن اختصاص سلطة التعليم المحلية بالاشتراك مع الدولة والسلطة التعليمية المحلية، ويعين الوزير لجان توظيف للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ويحدد مجال نشاطهم، حيث تحدد لجنة تنسيب أهلية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لجهاز التعليم الخاص وإلحاقه بمؤسسة تعليمية خاصة.

يحق للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الحصول على تعليم خاص مجانا في مؤسسة تعليمية خاصة في منطقة إقامته؛ وإذا لم تكن هذه المؤسسة موجودة في منطقة إقامته، تكون سلطة التعليم المحلية مسؤولة عن توفير التعليم الخاص للطلبة في مؤسسة مناسبة قريبة لمكان إقامته، حتى إذا كانت المؤسسة في نطاق سلطة محلية أخرى توفر له وسيلة النقل المناسبة لنوع الإعاقة.

وكذلك توفر الدولة الخدمات المساعدة للطلبة ذوي الإحتياجات، كخدمات النقل والوجبات، ومساعدات المعلمات، والخدمات الطبية، والنفسية والاجتماعية وأية خدمة أخرى تحدد بأمر أو بالتشاور مع وزير الصحة أو مع وزير العمل والشؤون الاجتماعية حسب مقتضى الحال. (وزارة التربية، 2017)

يشمل جهاز التربية الخاصة العربي داخل الخط الأخضر (85) مدرسة لفئة الطلبة من جيل (6-21)، و(772) صف، و(5899) طالبًا وطالبة، حيث يتم توزيع الطلبة حسب الإعاقات وتصنيف الحالة بعد التشخيص والتنسيب، وتشير إحصاءات وزارة التربية لقسم التربية الخاصة لعام (2017) بأن عدد الطلبة العرب حسب الفئات الآتية: حيث بلغ عدد طلبة التوحد (565)، وطلبة المشاكل السلوكية (741)، والطلبة الصم (78)، والطلبة مع صعوبات التعلم (1032)، وطلبة الإعاقات الحركية C.P (359)، والطلبة المكفوفين (68)، وطلبة التخلف العقلي من البسيط إلى الصعب (3044) طالبًا وطالبة. (وزارة التربية، 2017)

قد بين كل من ولدروم ومامسكي وريدد(Waldron, McLesky, & Redd, 2010) أهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في تحقيق أهداف النظام التربوي، وتحسين مخرجات التعليم من الطلبة، من خلال العمليات الإدارية والتربوية على توظيف عناصر النظام المدرسي، بما فيها المنهاج، والبيئة المدرسية المادية، وإنخراط الأسرة والعلاقات ما بين المهنيين في المدرسة. وتشير أفضل الممارسات العالمية إلى أن مدير المدرسة أصبح كعضو ضمن فريق، يعمل على تقييم أداء المعلمين والطلبة، ويقوم ببناء ثقافة المدرسة، والعاملين، والطلبة، لتأكد من أن الطلبة يتلقون الخدمات الملائمة لهم من تنمية المهارات وإيقاظ القدرات (Lazaridou, 2009).

كما يظهر دور مدير المدرسة في تهيئة البيئة الفيزيقية الصفية التي تمثل الإطار الذي يتم فيه تنظيم البيئة الصفية، الأمر الذي يتطلب معلمين لديهم القدرة على إتقانها من خلال رؤية وتخطيط لما يتوقع القيام به، من خلال فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم، بحيث يمكن الاستفادة من كل جزء من أجزاء غرفة الصف دون ازدحام، وتوزيع الأدوات والأثاث والتجهيزات والوسائل التعليمية، بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة التي يمارسها المعلم على طلبته، وبما يسهل حركة المعلم والتلاميذ فيؤدون نشاطاتهم بطريقة تعاونية فاعلة(منشورات جامعة القدس المفتوحة:15:2011).

تتنوع الأماكن التي يتم فيها تقديم الخدمات التربوية أو التعليمية وأفضل هذه الأماكن هي البيئات الأقل تقييداً، وهناك طرائق كثيرة لوصف الأوضاع التعليمية والبيئات الأقل تقييدًا وقد أشار ايليوت وماكيني (Elliott & Mckenney, 1989) إلى أن أفضل طريقة لمعرفة الأوضاع المناسبة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، تتمثل في اتباع تسلسل للخدمات ابتداء من التعليم الخاص في مراكز الإقامة الكاملة إلى الالتحاق الكامل بالصف العادي.

وتتبنى الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والتطورية (American Association on Intellectual & Developmental Disabilities, 2008) موقفاً مطالباً بدعم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة بأنشطة معينة من خلال برامج خاصة، تقدم للطلبة حسب إحتياجاتهم، وتقديم الإستشارة والخدمات المناسبة لهم، من خلال تربويين واستشارين ذوي الكفاءات والقدرات العادية. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه بن صديق (2007) أن برامج التربية الخاصة تتطلب توفير معلمين على درجة عالية من التدريب والتأهيل والإعداد، من أجل تمكنهم من تنمية وتطوير قدرات طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب إمكاناتهم وقدراتهم.

قد بينت غانم (26:2015) على الرغم مما شهدته المجتمعات العربية من تطور إيجابي ونوعي بخصوص وضع طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أنها ما زالت تواجه صعوبات، من حيث فرص العمل والتأهيل والإرشاد، والعمل الاجتماعي والخدمات الصحية، وتكافؤ الفرص، مقارنة بنظائرهم من الطلبة العاديين، وأشارت إلى مدى أهمية الخدمات التربوية للطلبة من ذوي الاحياجات الخاصة، والمتمثلة في كفايات معلمي الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وبيئة التعلم المدرسية، وغرفة الصف، والأنشطة والوسائل التعليمية، واستراتيجيات وطرق التدريس، واهتمام المعلمين في التعامل الحسن مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير بعض الاحتياجات الأساسية لهم. وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه السرطاوي وآخرون(2:2013) بندرة الالتفات إلى قضايا ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك نظراً للافتراض السائد بأن مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة تختلف عن غيرهم، خاصة في الدول النامية.

ويعدّ وجود ذوي الاحتياجات الخاصة في أي مجتمع من المجتمعات الحديثة ظاهرة طبيعية فرضت نفسها بسبب التعقد القائم في الحياة الاجتماعية المعاصرة، التي نشأت بسبب التحولات الاجتماعية السريعة التي ارتبطت بحركة التصنيع المستمر، والحروب، والنزاعات، والضغوط التي يتعرض لها الإنسان في حياته، ومع تزايد أعداد المعوقين، وتنوع الإعاقات تزايد اهتمام المجتمعات الحديثة بهذه الفئات الخاصة بغرض إدماجهم في المجتمع، وتهيئة الظروف المناسبة لمشاركتهم وتفاعلهم في بيئات اجتماعية وتعليمية عادية، بما يؤدي إلى الحد من الاتجاهات السلبية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة(عبد الرؤوف وعبد الرؤف، 2008).

لعل أهم ما تميزت به التربية الخاصة منذ بداياتها الأولى الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، فهي تشمل تكييف العملية والبيئة التعليمية، بهدف تمكين الطلبة الذين يختلفون جوهرياً عن الطلبة الآخرين، من بلوغ أقصى ما يسمح به إمكاناتهم من النمو، والتحصيل والاستقلالية، كذلك تختلف سمات الأفراد الذين يتعاملون مع حالات الإعاقة على اختلاف أنواعها، عن سمات الأفراد الذين يتعاملون مع الحالات العادية، وذلك بحكم طبيعة المنهج والمهارات، والتواصل، فالمعلم الذي يعد لهذه الفئة سواء أكان إعاقة عقلية، أم صعوبات تعلم، أم إعاقة سمعية، بصرية، جسمية، إضطرابات سلوك، لذا فهو مطالب بمواجهة المشكلات السلوكية والانفعالية والعقلية المصاحبة لهذه الإعاقة، بالإضافة إلى عملهم في تدريب هذه الفئة للتوافق مع الواقع الواقع الجديد لظروفهم الجديدة (العاسمي، 2008).

وأن الاهتمام المتزايد الذي يحظى به الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف فئاتهم في جميع مجتمعات عالمنا المعاصر، دليل على الوعي الذي أصبح في تزايد مطرد يوماً بعد يوم، إذ أصبح الاهتمام بهذه الفئة الاجتماعية وتوفُّر أسباب

الرعاية وكل ما تحتاج إليه من خدمات وفرص عمل مناسبة متطلباً أساسياً من متطلبات المجتمعات الراقية. فالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة هم أفراد في المجتمع كباقي الأفراد لهم حقوق وعليهم واجبات، وهم بحاجة إلى الاندماج والتكيف مع مجتمعهم (القمش والسعايدة، 2008).

من هم الأشخاص ذوي التربية الخاصة:

لقد تعددت آراء العلماء والباحثين لتحديد المصطلحات والمسميات التي تشير إلى بعض الأفراد الذين يختلفون سلبيًا عن غيرهم في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية أو مظهر من مظاهر النمو. ومن هذه المسميات العجز (Disability)، الضعف (Impairment)، الإعاقة (Handicap)، الاضطرابات (Disorders)، ولعل أهم ما يؤخذ على هذه المسميات تداولها بين الناس على أساس أنها وصمة اجتماعية، مما ترتب علية انخفاض مستوى إدراك هؤلاء الأفراد لأنفسهم وتدني تقديرهم لذواتهم، ومن ثم تزايد الإحساس بالعجز والألم النفسي، ولا يمكن من خلالها تحديد احتياجاتهم والخدمة اللازمة لهم، لذلك لجأ بعض الباحثين والعلماء إلى استخدام مصطلحات بديلة تعبر عن التوجه الإيجابي منها مصطلح غير العاديين (Exceptional)، أو ذوي الحاجات الخاصة (Persons with Disabilites) (منيب، 2008).

أهداف برامج التربية الخاصة:

تهدف برنامج التربية الخاصة إلى التوعية حول الإعاقة والمعوقين، وتطوير أساليب المجتمع عموماً والمدرسة خصوصاً في التعامل مع المعوقين، ودمج الطلبة المعوقين في المدارس العادية، وتشخيص حالات الإعاقة الظاهرة " جزئياً " لتحديد نوعها، ونسبة الإعاقة، ومكان الدمج (الخطيب وسهيل، 2012).

وأشارت الخشرمي (5:2008) "بأن تعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لديهم إعاقة، يُعد من الأهمية بما يوازي أهمية الخدمات الأخرى التي تقدم لهم، بل قد يفوق في الأهمية تلك الخدمات الأخرى غير التربوية، لأن التعليم يمكن الطالب المعاق من تلقي عدد من الخبرات والمعارف التي قد تعينه في جوانب أخرى من حياته، وتؤمن له الاستقلالية التي يسعى لها. والتعليم في المراحل الدراسية، كل مرحلة لا تقلّ أهميتها عن المرحلة التعليمية التي تسبقها، وبخاصة لأولئك الطلبة الذين تؤهلهم قدراتهم على الالتحاق بهذه المرحلة الدراسية المُهمة، فهي الحلقة التي تؤمن الاستقلال الوظيفي مستقبلاً، إضافة إلى أن ها حق مشروع للأشخاص الذين لديهم إعاقة، ويكونون قادرين على خوض هذه التجربة التعليمية".

ولقد صنف الخميسي (2010) الأهداف التي تسعى لها برامج التربية الخاصة إلى ثلاث فئات هي:

هدف وظيفي: ويرمي إلى مساعدة الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة إلى تحسين قدراته وإنجازاته وتحصيله في المجالات الجسمية والعقلية والتي تعاني من قصور وظيفي.

- ✓ **هدف اجتماعي:** ويرمي إلى مساعدة الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة على التكيف الاجتماعي.
- ✓ **هدف إنساني:** ويرمي إلى إعطاء الفرص المتكافئة للمعوقين من التربية والتعليم والتأهيل حتى تمكنهم من القيام بواجبات الحياة اليومية والاعتماد على النفس في مقومات الحياة.

دور مدير المدرسة في تنفيذ برامج التربية الخاصة

إن مدير المدرسة يلعب دورًا قياديًا وداعمًا لإنجاح البرامج التي تقدم لفئة الاحتياجات الخاصة بشكل شامل. فالمديرون قادرون على تذليل العقبات والصعوبات التي قد تحول دون حدوث التغيير المطلوب، وأنهم يلعبون دورًا هامًا في توفير المصادر اللازمة لبرامج التربية الخاصة، وتطوير الكافيات المهنية لأعضاء كادر المدرسة، ويوزعون الأدوار على الكادر في المدرسة بطريقة مناسبة، وقيادة الكادر المدرسي في تطوير رؤى تربوية متقدمة لتوفير الفرص لجميع الطلبة للتعلم، وتوفير الأعداد الكافية من مساعدي المعلمين، وتوفير الوقت الكافي للتخطيط والتعاون بين الأعضاء (الخطيب، 2004).

ويؤكد تقرير اليونسكو (1994) أن مديري المدارس بوسعهم أن يلعبوا دورًا رئيسيًا في جعل بيئة المدرسة أكثر استجابة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واشترط قيامها بذلك بتوفير التدريب اللازم لهم في هذا المجال وإعطائهم السلطة الضرورية. وفيما يتعلق بدور المدير كقائد في التربية الخاصة وضع بيلينجيسلي، فارلي ورود إطارًا يتضمن مهام القيادة الرئيسية لتقديم تعليم وخدمات عالية الجودة للطلبة ذوي الإعاقة ومن هذه المهام: (Billingsley, Farley & Rude, 1993)

- إقناع 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.
- العمل على تشجيع كل من له علاقة بالطلبة ذوي الإعاقة للمشاركة النشطة في إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية.
- تقديم المساعدة في تطوير الخطة التربوية الفردية أو تعديل المنهاج وفي تحديد الاستراتيجيات التعليمية والمصادر الملائمة.

الأنشطة والبرامج المقدمة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

وتعرف دائرة المعارف الأمريكية النشاط المدرسي بأنه يتمثل في البرامج التي تنفذ بإشراف وتوجيه المدرسة، والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية ونشاطاتها المختلفة، ذات الارتباط بالمواد الدراسية، أو الجوانب الاجتماعية، أو البيئية، أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العملية، أو الرياضية، أو الموسيقية، أو المسرحية، أو المطبوعات المدرسية (البوهي، 9:2001).

وتعرف الخدمات والأنشطة التي يقدمها مديري المدارس لطلبة الاحتياجات الخاصة بأنها مجموعة من المواد التعليمية، والأجهزة التعليمية، والمواقف والأنشطة التعليمية اللازمة لزيادة فعالية مواقف الاتصال التعليمية التي تحدث داخل حجرات الدراسة وغيرها (عبد السميع، 47 :2003).

وهناك الكثير من الدراسات والبحوث التي أشارت إلى أهمية الوسائل التعلمية وبالطرق التكنولوجية لذوي الاحتياجات الخاصة، منها: مكاثر وباربرا (MacArthur,C. & Barbara,1993) التي بينت فاعلية استخدام برنامج الكتابة عن طريق الكمبيوتر في تحسين مهارات المراجعة، وأشار مكاثر(MacArthur,1996) إلى أهمية البرامج والأدوات الحاسوبية التي

تساعد المتعلمين في بناء الجمل، ويرى أن هذه الأدوات تتضمن البرامج التي تراجع الهجاء، وبرامج إنتاج الكلام، والبرامج التي تتنبأ بالكلمة، والبرامج التي تراجع القواعد (منشورات جامعة القدس المفتوحة، 2011: 18).

خدمات التأهيل المقدمة لطلبة الاحتياجات الخاصة:

تتمثل أنواع التأهيل المقدمة من مديري المدارس لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما ورد عن القمش والسعايدة (2008)، بالآتي:

1. التأهيل النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة: هو مجموعة متكاملة من الخدمات المتخصصة بهدف مساعدة الفرد المعاق على مواجهة المشكلات وتحديد أسبابها وفهمها لاتخاذ القرارات الملائمة من خلال فهم شخصيته وقدراته لتحقيق أقصى درجة ممكنة من التكيف والعمل للوصول إلى مفهوم إيجابي للذات ومن أشكاله (الإرشاد والعلاج والطب النفسي والتوجيه المهني).
2. التأهيل الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة: هو عبارة عن حزمة من الخدمات تعمل على مساعدة الفرد على التكيف والتعامل بشكل إيجابي وبنّاء مع المجتمع، ويخدم التأهيل الاجتماعي فئات المعوقين من حيث تدريبهم وتعليمهم على مهارات السلوك الاجتماعي ومساعدة الأسر وتوعية أفراد المجتمع.
3. التأهيل الطبي لذوي الاحتياجات الخاصة: هو عملية استرجاع وإعادة لقدرات الفرد المعوق وعلى أعلى مستوى وظيفي ممكن من الأداء في النواحي الجسدية أو العقلية من خلال استخدام الوسائل الطبية وذلك للتقليل من العجز أو إزالته نهائياً، ويهدف إلى تحسين الصحة العقلية والصحية والجسمية للمعوق ليقوم بنشاطه بفاعلية.
4. التأهيل التربوي والأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة: هو تعليم المعاقين أكاديمياً كل منهم حسب قدراته ودرجة إعاقته الجسمية والعقلية، وتزويدهم بالمهارات الأكاديمية اللازمة والتي تفيدهم في حياتهم العملية كإجادة القراءة والكتابة والنشاطات اليومية.
5. التأهيل المهني لذوي الاحتياجات الخاصة: هو جزء من حلقة متصلة من عملية التأهيل والتي تشمل توفير خدمات مهنية مثل: التوجيه المهني والتدريب المهني، بهدف تمكين المعوق من ضمان عمل مناسب والاحتفاظ به، حيث تمر خدمات التأهيل المهني بمراحل، الإحالة، والتسجيل، والإرشاد والتوجيه المهني.
6. خدمات التأهيل الشاملة: تتضمن عمليات تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة خدمات التأهيل الشاملة عدداً غير قليل من الخدمات التي تتجه إلى مساعدة الطلبة على استعادة أقصى درجة من درجات القدرة الجسمية والعقلية والاجتماعية والمهنية والإفادة الاقتصادية بالقدر الذي يستطيع. والواقع أن شمولية هذه الخدمات وتكاملها تأتي نتيجة للنظرة المتكاملة للفرد المعاق باعتباره وحدة متكاملة ذات أبعاد جسمية وعقلية وسيكولوجية واجتماعية ومهنية، وإن العطل والعجز الذي يصيب أيا من هذه الأبعاد سيؤثر على وحدة الشخصية وعلى تكاملها، ولا يقتصر تأثيره على الجانب المعطل، ومن هنا تأتي أهمية تكامل خدمات تأهيل المعاقين وشموليتها بهدف الحفاظ على تكامل شخصية المعاق وإعادة قدراته وتأهيله اجتماعياً ونفسياً وجسميًا ومهنياً.

كما أشار الباحثان إلى أن هناك عدد آخر من البرامج التي ينبغي أن تقع مسؤوليتها على المستشار في مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر في تنفيذها للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والمرتبطة بالمهارات الدراسية، ومهارات الحياة، والعديد من البرامج الوقائية والنمائية، بهدف تحقيق التكامل الممكن للطلبة من وراء برامج التربية الخاصة بالمدارس.

فقد نصت الماده (24) من الاتفاقية الدولية الشاملة لحقوق ذوي الإحتياجات الخاصة الصادرة عن الأمم المتحدة عام (2008) على أن تسلم الدول بحق هذه الفئة في التعليم، وإعمال هذا الحق دون استثناء على أساس تكافؤ الفرص كي تكفل الدول الأطراف نظاماً تعليميا جامعاً على جميع المستويات، والتعلم مدى الحياة، كما ينص البند الخامس من المادة (24) على ضرورة "كفالة الدول الأطراف امكانية حصول هذه الفئة على التعليم العالي، والتدريب المهني، وتعليم الكبار، والتعليم مدى الحياة دون استثناء، وعلى قدم المساواة مع الآخرين"(تقرير الأمم المتحدة، 2008).

ونظراً لأهمية هذه البرامج المقدمة في مدارس التربية الخاصة التي تعتمد على التكامل بالأداء بين جميع الأطراف المشتركة بالعملية التربوية والتعليمية، فإنه بات من الضروري الاهتمام بأجراء تقييم مشترك للأدوار التي تقوم بها أطراف العملية التربوية لبرامج التربية الخاصة، للتعرف على قدرتهم في إدراك الأدوار المتبادلة بينهم، وانعكاسها على المخرجات التربوية والتعليمية لهذه البرامج، ونظراً لعمل الباحثان في هذا القطاع وملاحظتهما للكيفية التي يمكن أن تؤثر فيها الأدوار المتبادلة على سير العملية التربوية ككل في مدراس التربية الخاصة، الأمر الذي دفعها إلى وضع ملاحظاتها في إطار منهجي لدراسة ممارسات مديري مدارس التربية الخاصة لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية من وجهه نظر معلمي المدارس.

الدراسات السابقة:

تم إجراء العديد من الدراسات حول الأدوار الاستشارية لمدير المدارس، وهي كالآتي:

في دراسة أجراها برش (Parrish, 2006) في ولاية فرجينا والتي هدفت إلى استكشاف دور مديري مدارس التربية الخاصة في تنسيق انتقال الخدمات الثانوية للطلبة المعاقين في ولاية فرجينا، وتم تصميم استبانه طبقت لاستكشاف مدركات العاملين وتأثيرها على عبء العمل، وحجم المدرسة، وموقعها، ودعم الفريق مستوى الأهمية، والعلاقة بين مستوى الأهمية ومستوى الانخراط، والعلاقة بين حجم المدرسة ودعم الفريق، والتوصيات لتحسين الخدمات الانتقالية. كشف تحليل البيانات بأن إدارة برامج التربية الخاصة تدرك على أن لها مستوى مرتفع من الأهمية لتنسيق الخدمات الانتقالية، وأن تحليل العوامل المؤثرة على الأهمية بينت أن 11 خدمة انتقالية لها تأثير إيجابي على دعم الفريق، وطبيعة عمل الإدارة كلي أو جزئي. وأن العلاقة الأقوى كانت بين المعلمين ومديري برنامج التربية الخاصة. كما بينت النتائج بأن المدير يؤثر على 6 خدمات من أصل 11 خدمة، في حين أن معلمي التربية الخاصة يؤثرون على الخدمات الانتقالية. كما بينت النتائج إلى وجود علاقة بين مستوى الأهمية والانخراط مع 40% من الخدمات الانتقالية.

وقد أجرى القرني (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مدير المدرسة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين من خلال التعرف على دوره في اكتشاف الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التربية الخاصة، ودوره في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب ذوي صعوبات

التعلم، ودوره في التوعية ببرنامج صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من(138) معلماً، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت النتائج أن: متوسطات عبارات درجة ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في اكتشاف الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت متوسطة، وأن متوسطات عبارات درجة ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج أن متوسطات عبارات درجة ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في التوعية ببرنامج صعوبات التعلم كانت متوسطة.

أما دراسة جودل وجان ومارتن وبيتر (Goedele, Jan; Martin & Peter 2009) لتعرف تصورات مديري المدارس الابتدائية لاستخدام التغذية الراجعة في تحسين أداء مديري مدارس التربية الخاصة، وتم استخدام المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من(16) مديراً، (4) مجموعات عمل من المعلمين، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن التنويع في تقديم التغذية الراجعة في المراحل المختلفة للأداء يمكن أن يساهم في تحسين فاعلية المدرسة.

وأجرت وزارة التربية والتعليم في الولايات المتحدة (U.S Department of Education, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تقدير الاحتياجات الإدارية التربوية لمديري مدارس التربية الخاصة. وأجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية على جميع مديري مدارس الاحتياجات الخاصة هناك. واستخدمت الدراسة أسلوب الاختبارات والقياس على مديري المدارس، أظهرت الدراسة أن على المدير باعتباره الرأس المحرك للعملية الإدارية أن يبدي اهتماماً بالواجبات الضرورية لإدارة مدرسته بنجاح. ومن هذه الاهتمامات هي قياس الخبرات، وذلك بتعيين المعلمين ذوي الكفاءة العالية بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واهتماماتهم وطريقة التعامل معهم، والاعتناء ببرامج التعليم الخاص للموظفين بالمدرسة، وذلك لمساعدتهم في فهم البيئة التي سيقومون بالتعامل معها وتعليمهم أكثر من نموذج لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عن طريق فهم الطرق المناسبة لتعليمهم وتطبيقها عليهم، والإشراف على التعليم والعملية التعليمية ومتابعة أحوال الطلبة بشكل قريب لمتابعة التقدم الذي يظهر على الطلبة. وهذا من أجل توفير البيئة اللازمة للمدير للتمتع بمهارات تسمح له بابتكار طرق جديدة لتحسين نوعية الإدارة التربوية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أجرى العكايلة (2011) دراسة هدفت الكشف عن درجة تشجيع المديرين لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(191) مديراً ومديرة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت النتائج أن: درجة تشجيع المديرين لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لأثر متغيري الجنس وسنوات الخبرة، بينما توجد فروق تعزى لأثر المؤهل العلمي، وجاءت لصالح من يحمل درجة البكالوريوس أو دبلوم.

وقد قام شيدمات و فينت (Schmidt, & Venet , 2012) بدراسة حول كيف ينظر مديري المدارس للرعاية الشاملة في مدارسهم بالصفوف (5–6)، فقد تركزت الدراسة على الاتجاهات والممارسات المرتبطة بها. وتم استخدام الملاحظة الصفية، والاستبيان، والمقابلة خلال فترة ستة شهور، وبينت نتائج الدراسة بأن المدرسة الشاملة بالتربية الخاصة تنجح تحت قيادة تعمل على هندسة الثقافة وتغيرها بالمدرسة وتحولها، وأنه من المفترض أن يكون للمدير دورا بجميع مناحي المدرسة الشاملة.

وأجرت لين (Lynn, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على التباين بين مديري ومعلمي برامج التربية الخاصة حول مفهوم القيادة الفاعلة، في سبيل الوصول إلى وصف لطبيعة الممارسات القيادية الفعالة في مجال القيادة المدرسية لبرامج التربية الخاصة، وبناء على طبيعة أسئلة البحث فقد تم مراجعة الإطار النظري واستخدام منهج البحث النوعي، والنظرية المتجزرة، وبينت النتائج وجود أربع محتويات أساسية تمثل انخراط المديرين في برامج التربية الخاصة وهي(الدعم بالغرف الصفية، والانخراط الملحوظ، وعلاقات العاملين التعاونية، والتطوير المهني الحالي)، إلا أن هناك محتوى واحد إضافي برز لدى عينة المعلمين وهي (العلاقة مع الوالدين)، إلى جانب هناك محتوى إضافي آخر ظهر لدى المديرين وهو (هدف نجاح الطلبة).

وقد أجرت الغانم (2015) دراسة في فلسطين هدفت إلى معرفة واقع الخدمات التربوية المقدمة للطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين. وتم استخدام المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (36) مديرًا، وتم استخدام المقابلات كأداة للدراسة، حيث أظهرت النتائج أن: مدى ادراك المبحوثين لأهمية تقديم الخدمات التربوية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، والمتمثلة في (كفايات معلمي الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وبيئة التعلم المدرسية وغرفة الصف، والأنشطة والوسائل التعليمية، استراتيجيات وطرق التدريس). وبينت نتائج الدراسة مدى إيمان المعلمين في التعامل الحسن مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأهمية توفير بعض الاحتياجات الأساسية لهم. وكان من أهم التوصيات التي خرجت فيها الدراسة ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين للتعامل مع الطلبة، وتوفير بعض المستلزمات الخاصة بهم من خلال توفير موازنة لهم من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني لتلبية احتياجاتهم. في حين تبين للباحثة أن من أكثر المعيقات التي تواجه المعلمين في التعامل مع هؤلاء الطلبة، يتمثل في ندرة توفر أنشطة ووسائل تعليمية مناسبة للطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تناولت الدراسات السابقة البرامج الاستشارية لمديري مدارس التربية الخاصة من زوايا متعددة، وتنوعت بين دراسات عربية وأجنبية، معظمها تناول الموضوع بإسلوب كمي مسحين وتبعها بأسلوب نوعي، ومن الدراسات التي استخدمت الإستبانة كدراسة برش (Parrish, 2006) القرني (2008)، ودراسة العكايلة (2011)، ودراسة (Schmidt, & Venet , 2012) الخطيب والزعبي وعبد الرحمن (2012)، وهناك دراسات استخدمت المقابلات كدراسة الغانم(2015)، ودراسة لين (Lynn, 2015). وقد استفاد الباحثان في بناء أداة الدراسة من الدراسات السابقة، والأدب النظري ذي العلاقة بموضوع الدراسة. إذا تشابهة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضع أدوار مديري مدارس التربية الخاصة، واختلفت معها بعدم اتخاذ الدراسات السابقة العربية والأجنبية بأخذ المديرين والمعلمين معا وتناول الأدوار في مجالات متعددة. وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات في تطوير أداة جمع المعلومات، والتعرف على نتائجها ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وفي تدعيم بعض الآراء المتعلقة بالإطار النظري، لذلك تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولة التعرف على أدار مديري مدارس التربية الخاصة في تحقيق الأهداف الإستشارية من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد البرامج الاستشارية في مدارس التربية الخاصة داخل منطقة الخط الأخضر من البرامج التي استحدثت لزيادة قدرة تلك المدارس على القيام بدورها تجاه الطلبة من تلك الفئة، مما يمثل تحديًا أمام نجاح وفاعلية تلك البرامج بمختلف المستويات، وبجميع عناصر النظام التربوي. حيث أشارت التقديرات الإحصائية أن الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة داخل الخط الأخضر لا تغطي أكثر من (6-10%) من هذه الفئة في المجتمع، بل تكاد خدمات المعاقين معدومة في القرى والمدن العربية.

فقد أوصت دراسة غانم (2015) في قطاع غزة والتي أشارت بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين للتعامل مع الطلبة، وتوفير بعض المستلزمات الخاصة بهم من خلال توفير موازنة لهم من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني لتلبية احتياجاتهم، لذا سعت الدراسة الحالية إلى الوقوف على درجة ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية من وجهه نظر معلمي المدارس، **من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:**

1. **ما درجه ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية من وجهة نظر المعلمين؟**
2. **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة المديرين لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة؟**

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة في التعرف على الأدوار الاستشارية التي من المتوقع أن يحققها مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر، مما يسهم في رصد جودة الأهداف والبرامج وتقديمها لصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومن المتوقع أن تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة حول الأدوار التي يؤديها مديري المدارس، حيث يعتبر موضوع البرامج الاستشارية التي يؤديها المدير من الموضوعات القديمة الحديثة التي شهدت اهتماماً متزايد، وعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع إلا أن لا يزال بحاجة إلى المزيد من الدراسات كما تمتاز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات بتناولها موضوعاً يمثل أدوار المدريرين في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية، من كونها تؤثر في سلوك كل من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلميهم، وأسرهم، والمجتمع.

أهداف الدراسة:

حاولت هذه الدراسة التعرف على أبرز البرامج الاستشارية التي يحققها مديري المدارس في مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين. والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لأثر دور المدير في تحقيق البرامج الاستشارية من وجهة نظر المعلمين في مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

ذوو الاحتياجات الخاصة: أولئك الأطفال الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خاصية ما من الخصائص إلى الدرجة التي تحتم احتياجات إلى خدمات خاصة، تختلف عما تقدم إلى أقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكن بلوغه من النمو والتوافق (القرطبي،25:2005). ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة: أنهم الأطفال ممن يعانوا من إعاقة مختلفة سمعية، وبصرية، وحركية، وعقلية، يحتاجون بموجبها إلى تقديم رعاية خاصة بهم حسب نوع الاحتياج المناسب لهم.

مدارس التربية الخاصة: هي تلك المدارس التي تهتم بفئات الأطفال غير العاديين وذلك من حيث قياسها وتشخيصها وإعداد البرامج التربوية وأساليب التدريس المناسبة لها (الروسان، 16:2013). **وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة:** بأنها مدارس التربية الخاصة الحكومية الواقعة داخل الخط الأخضر والتي تشرف عليها وزارة المعارف.

البرامج الاستشارية في التربيه الخاصة: ويقصد بها في هذه الدراسة البرامج الوقائية والعلاجية مثل: المهارات الحياتية، وبرامج الانتقال، وبرامج تعديل السلوك، ودمج طلاب التربية الخاصة في المجتمع.

الخط الأخضر: ويقصد به الحد الجغرافي الفاصل بين المنطقة الجغرافية التي اقيمت عليها اسرائيل سنة 1948 ومناطق فلسطين التي احتلت عام 1967. وقد حددته الامم المتحدة عام 1949 في جزيرة رودوس. يسكن هذه المنطقة ما يقارب 1.8 مليون عربي فلسطيني في الجليل، والمثلث، والنقب، والمدن الساحلية والمدن المختلطة.

- ✓ **حدود الدراسة:** اشتملت حدود الدراسة على الآتي:
- ✓ **الحدود البشرية:** اقتصر هذه الدراسة على المعلمين في مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر بفلسطين.
- ✓ **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على دور المديرين في تحقيق البرامج الاستشارية، موزعة على ثلاثة مجالات مكونة من :(الفني، والإداري، والإجتماعي).

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر بفلسطين.

الحدود الزمانية: تم جمع بيانات هذه الدراسة خلال العام الدراسي (2016/2017).

محددات الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على عينة الدراسة من مديري المدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر، للعام الدرسي(2016/2017). حيث اقتصرت هذه الدراسة على إجابة معلمي المدارس على أداة الدراسة، وما تمتعت به من خصائص سيكومترية من صدق وثبات. وتتحدد نتائج الدراسة وإمكانية تعميمها بصدق استجابات أفراد عينة الدراسة وصدق مقياس الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة الحكومية داخل الخط الأخضر البالغ عددهم (370) معلماً ومعلمةً. حيث تم أخذ عينة طبقية عشوائية بنسبة 50%من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع (210) استبانة، وتم استرجاع (190) استبانة، بينما عدد الاستبانات الصالحة لغايات التحليل الاحصائي قد بلغ (181) وبنسبة استرداد بلغت (95%) وقد بلغ افراد عينة الدراسة (181) مستجيبًا من المعلمين والمعلمات في مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر، ووفق الخصائص الديمغرافية التالية:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية (الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	61	33.7%
	انثى	120	66.3%
سنوات الخدمة	اقل من 5 سنوات	36	19.9%
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	53	29.3%
	اكثر من 10 سنوات	92	50.8%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	103	56.9%
	أعلى من بكالوريوس	78	43.1%
	المجموع	181	100%

يتبين من الجدول (1) إلى أن النسب المئوية لفئة الإناث هي الاعلى بنسبة مئوية بلغت (33.7%). كما أظهرت النتائج أن سنوات الخدمة للفئة (10) سنوات فأكثر كانت هي الأعلى بنسبة مئوية بلغت (50.8%)، كما يظهر الجدول أن حملة أعلى من بكالوريوس، كانت هي الاعلى بنسبة مئوية بلغت (56.9%).

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثان أداة الدراسة للكشف عن درجة تحقيق مديري المدارس للبرامج الاستشارية. مكونه من (33) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، تمثلت بالآتي: (الفني، والإداري، والإجتماعي).

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة، فقد تم عَرضُها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والإختصاص، إذ اعتمد التحكيم على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية والفلسطينية، طلب منهم قراءة فقرات الإستبانة، وإبداء الرأي في درجة وضوحها، وسلامة صياغتها اللغوية ودرجة ملاءمتها للمجال الذي تنتمي إليه، وإضافة أو حذف، أو صياغة، أو اقتراح فقرات، إلى أن استقرت الإستبانة بصورتها النهائية البالغة (33) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

ولحساب ثبات الإستبانة تمَ حساب معامل الإتساق الداخلي لمجالات الإستبانة الثلاث، لقياس مستوى البرامج الاستشارية، وللتحقق من ثبات أداة الدراسة فقد تم استخدام معادلة كروباخ ألفا للإتساق الداخلي(Cranach's Alpha). وذلك عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونه من (20) معلمًا، وكان معامل الإتساق الداخلي كما يبينه الجدول (2):

جدول (2) نتائج ثبات أبعاد الدّراسة بأسلوب كرونباخ ألفا لأداة الدراسة للعينة الاستطلاعية

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الاعادة
المجال الفني لدور مدير المدرسة	0.91	0.91
المجال الاجتماعي لدور مدير المدرسة	0.95	0.94
المجال الاداري لدور مدير المدرسة	0.94	0.94

يظهر الجدول رقم (2) أن ثبات الاتساق الداخلي قد تراوحت للمجالات بين (0.94–0.91)، في حين تراوح معامل ثبات الاعادة للمجالات بين (0.94–0.91)، وفي ضوء دلالات الصدق والثبات يرى الباحثان أن نتائج الثبات مقبولة لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

معيار تصحيح الأداة:

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي ليكرت الخماسي، بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بأداة الدراسة وفقراتها. واعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية: مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسوما على عدد الخيارات مدى الفئة= 5–1=4 ÷5=0.8 وبذلك يصبح معيار الحكم على النحو الآتي:

مدى المتوسطات	التقديرات
من 1– أقل من 1,8	درجة قليلة جداً
من 1,8 – أقل من 2,6	درجة قليلة
من 2,6 – أقل من 3,4	درجة متوسطة
من 3,4 – أقل من 4,2	درجة كبيرة
من 4,2 فأكثر	درجة كبيرة جدا

متغيرات الدراسة: تشتمل الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

ثانياً: المتغير التابع. درجة ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية.

المعالجات الإحصائية: تم استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، أما السؤال الثاني تم استخدام اختبار ت الثنائي، بالاضافة الى تحليل التباين الأحادي.

عرض النتائج ومناقشتها

مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال الأول والذي ينص على:

ما درجة ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية من وجهة نظر المعلمين. والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	المجال الفني لدور مدير المدرسة	3.64	.641	كبيرة
3	2	المجال الاداري لدور مدير المدرسة	3.58	.730	كبيرة
2	3	المجال الاجتماعي لدور مدير المدرسة	3.44	.779	كبيرة
درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم			3.55	.676	كبيرة

كشفت نتائج هذا السؤال أن درجة ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية من وجهة نظر المعلمين، قد جاءت بدرجة تقدير "كبيرة"، حيث حصل مجال (المجال الفني لدور مدير المدرسة) على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.64)، يليه مجال (المجال الاداري لدور مدير المدرسة) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.58)، أما في المرتبة الاخيرة، فقد حصل مجال (المجال الاجتماعي لدور مدير المدرسة) على متوسط حسابي (3.44) وبدرجة كبيرة، أما المتوسط الحسابي الحسابي العام فقد حصل على متوسط حسابي (3.55)، وبدرجة كبيرة.

وقد تعزى هذه النتيجة الكبيرة إلى جهد المديرين في تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لطلبة التربية الخاصة، ووعي المدير بتهيئة الظروف المساندة للمعلمين من حصولهم على التدريب والتنمية والإطلاع على خبرات ونماذج ناجح تعزز من عمل المهني بإشراكهم بدورات وندوات تعزز مجال عملهم الأكادمي والمهني.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية الدور الذي تعده إدارة برامج التربية الخاصة، والتي تعتمد على مفاهيم هامة، كالقيادة والتغيير والثقافة في المنظمة التربوية، والتي تلعب دورًا هامًا أيضًا في إدارة برامج التربية الخاصة، والتي تعتبر جزءًا من مهام مدير المدرسة كقائد تربوي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي يؤديه مديرو مدارس التربية الخاصة من توفير المصادر اللازمة لبرامج التربية الخاصة، وتطوير الكفايات المهنية لأعضاء كادر المدرسة، وتوزيعهم الأدوار على الكادر في المدرسة بطريقة مناسبة، وقيادة الكادر المدرسي في تطوير رؤى تربوية متقدمة لتوفير الفرص لجميع الطلبة للتعلم، وتوفير الأعداد الكافية من مساعدي المعلمين، وتوفير الوقت الكافي للتخطيط والتعاون بين الأعضاء.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الخطيب والزعبي وعبد الرحمن(2012)، ودراسة لين (Lynn, 2015)، ودراسة الغانم (2015)، والتي جاءت بدرجة مرتفعة. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة القرني (2008)، والتي جاءت بدرجة متوسطة.

وفيما يلي عرض بشكل تفصيلي لمناقشة كل مجال حسب ترتيبها في النتائج كالآتي:

المجال الاول: المجال الفني لدور مدير المدرسة

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الفني لدور مدير المدرسة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
3	1	توفير مواصلات من المدرسة وإليها تتلاءم واحتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.08	.82	كبيرة
2	2	توفير بيئه صفية تتلاءم واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.79	.83	كبيرة
4	3	توفير أنشطه تراعي) حاجات وقدرات (الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.72	.89	كبيرة
6	4	توفير مستلزمات المدرسة بالتنسيق مع الأجهزة المختصة (العلاجية والنفسية) بفئة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.70	.82	كبيرة
1	5	توفير تجهيزات تخدم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.66	.72	كبيرة
5	6	توجيه المعلمين لاستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة.	3.66	.83	كبيرة
10	7	اعداد البرامج العلاجية المناسبة لاشراك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.58	.96	كبيرة
7	8	متابعه النمو المهني للمعلمين لتطوير آدائهم.	3.55	.92	كبيرة
8	9	مساعده المعلمين بغرض تحليل الموقف التعليمي وتقويمه.	3.49	.94	كبيرة
11	10	تنظيم ورش عمل (لتأهيل وتدريب) معلمي التربية الخاصة ليكونوا أكثر كفاءة.	3.42	1.00	كبيرة
9	11	المشاركه في (المؤتمرات والندوات) ذات العلاقة بفئة التربية الخاصة.	3.40	1.01	كبيرة
المجال الفني لدور مدير المدرسة			**3.64**	**.65**	**كبيرة**

أشارت النتائج إلى أن مجال " الفني لمدير المدرسة " جاء بالمرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.64)، وانحراف معياري (.65).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به مدير المدرسة بدور فاعل في المجال الفني والمهني من أجل إنجاح برامج التي تقدم لفئة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، من حيث تذليل العقبات والصعوبات التي تحول دون مقدرتهم على تحقيق وانجاز أعمالهم.

وقد تعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى أن مدير المدرسة يمتلك العديد من الكفايات والمهارات المهنية والفنية بالإضافة إلى القدرات الشخصية، والتي تتمثل بالقدرة على تكييف البيئة التعليمية وأساليب التدريس، ومعرفة مظاهر النمو الطبيعي العامة للطفل، والقدرة على تقييم الخصائص النفسية لتلك الفئة من الطلبة، وامتلاكه مهارة إمكانية معرفة التأثيرات المحتملة للإعاقة على النمو والتعلم، من خلال التنوع في طرق التعامل مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، من أجل تعزيز القدرة على بناء العلاقات البناءة مع الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرته.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى السمات الفنية التي يتحلى بها المديرين، مما يؤثر على درجة تطبيقهم لدورهم الفني بشكل إيجابي من خلال أداء تهيئة الظروف لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث تهيئة بيئة تعليمية مساعدة، وتوفير أنشطة تراعي احتياجات الطلبة، ومستلزماتهم المدرسية بالتنسيق من حيث توفير الأجهزة العلاجية والنفسية لتلك الفئة. حيث دل على ذلك ما أشارت إليه الفقرة (1) والتي تنص على" توفير مواصلات من المدرسة وإليها تتلاءم واحتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة"، والفقرة (2) والتي تنص" توفير بيئه صفية تتلاءم واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة"، والفقرة (3) والتي تنص على" توفير أنشطه تراعي حاجات وقدرات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة "، والفقرة رقم (4) والتي تنص على" توفير مستلزمات المدرسة بالتنسيق مع الأجهزة المختصة (العلاجية والنفسية) بفئة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة".

في حين جاءت الفقرة التي تنص على:" المشاركه في (المؤتمرات والندوات) ذات العلاقة بفئة التربية الخاصة"وبدرجة كبيرة، حيث جاءت بالمرتبة الأخيرة، وهذا يدل على أن المعلمين يواجهون ضعفًا في الدور الذي يقوم به المدير في تنظيم المؤتمرات والندوات ذات العلاقة بفئة التربية الخاصة من أجل إطلاعهم على حالات الطلبة التي تم مساعدتها والاستفادة منها في مساعدة الحالة المشابهه لها، والاستفادة من خبرات التربويين ذوي الكفاءات والخبرات الأكثر في معرفة التعامل مع تلك الفئات، والاستفادة منها. إذ أن مديري المدارس بوسعهم أن يلعبوا دورًا رئيسيًا في جعل بيئة المدرسة أكثر استجابة للطلبة ذوي الإعاقة واشترط قيامها بذلك بتوفير التدريب اللازم لهم في هذا المجال وإعطائهم السلطة الضرورية.

حيث تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه وزارة التربية (2017)، حيث يتم تقديم خدمات للطلبة من ذوي الإحتياجات الخاصة ومساعدتهم في تنمية قدراتهم وحل مشكلاتهم، والعمل على تفعيل انشطة وبرامج إرشادية واستشارية وورشات عمل ودورات تدريبية لتطوير العمل في مدارس التربية الخاصة، ومساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على التطور والنمو العقلي والنفسي وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن وتحقيق ذاتهم.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة برش (Parrish, 2006)، ودراسة جودل وجان ومارتن وبيتر (Goedele, Jan; Martin & Peter 2009)، ودراسة كل من الخطيب والزعبي وعبد الرحمن(2012)، ودراسة شيدمات و فينت (Schmidt, & Venet , 2012)، ودراسة لين (Lynn, 2015)، ودراسة الغانم (2015)، ودراسة السويطي (2016)، والتي جاءت بدرجة مرتفعة. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من: دراسة القرني (2008)، ودراسة العكايلة (2011)، والتي جاءت بدرجة متوسطة.

المجال الثاني: المجال الاداري لدور مدير المدرسة

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الاداري لدور مدير المدرسة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	1	توفير وسائل تعليمية مساعدة مناسبة للطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة.	3.75	.84	كبيرة
1	2	إختيار معلمين مختصين بتعليم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة بما يتناسب مع حالاتهم.	3.69	.92	كبيرة
3	3	تنظيم جدول يتمتع بالمرونه المرونة لبرامج التربية الخاصة.	3.66	.85	كبيرة
4	4	توجيه المعلمين للمساهمة في إعداد خطة تربوية متجددة تتلاءممع إحتياجات الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة.	3.61	.88	كبيرة
5	5	مراجعة الخطط التربوية الفردية لكل طالب مع مربيه للتأكد من تطبيقها.	3.61	1.06	كبيرة
10	6	توفير قاعدة بيانات عن حالة الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة (شخصية وتشخيصية لمتابعتهم).	3.54	.89	كبيرة
6	7	توفير أدوات تشخيصية كافية للطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة كل حسب حاجاته.	3.52	.89	كبيرة
8	8	متابعة تقدم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة لمدى تحقق الأهداف.	3.52	.90	كبيرة
9	9	متابعه تشخيص حالات الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة باستمرار لإرسالهم لمراكز تربية خاصة لأخذ جلسات فردية حسب الحاجة.	3.46	.92	كبيرة
7	10	التنويع في أساليب تقييم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة لكشف حالاتهم وقدراتهم.	3.41	.95	كبيرة
المجال الاداري لدور مدير المدرسة			**3.58**	**.73**	**كبيرة**

أشارت النتائج إلى أن مجال " الإداري لمدير المدرسة " جاء بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وانحراف معياري (.73). وبدرجة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به المدير في مدارس التربية الخاصة من حيث رسم السياسات واتخاذ القرارات، والتنفيذ في مجالات متعددة من قبيل التصنيف، والانتقال، وتطوير المناهج، ووسائل النقل والخدمات ذات الصلة، والتجهيزات، وترتيب المواعيد، والالتزام بالقوانين المحلية والوطنية، وتحديد وتصميم نوعية البرامج التربوية الملائمة للطلبة، وتوفير وسائل تعليمية مساعدة مناسبة للطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة.

وقد تعزى النتيجة من خلال قيام المدير بتوفير الوسائل التعليمية المساعدة والمساندة للطلبة، واستقطاب المعلمين ذوي الكفاءات والخبرات تتناسب مع تلك الفئة، وتنظيم الجداول الدراسية التي تناسب احتياجات طلبة فئة الاحتياجات الخاصة، وهذا ما دلت علية الفقرات الآتية: توفير وسائل تعليمية مساعدة مناسبة للطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة، وإختيار معلمين مختصين بتعليم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة بما يتناسب مع حالاتهم، وتنظيم جدول يتمتع بالمرونه المرونة لبرامج التربية الخاصة.

أما بالنسبة للفقرة التي جاءت بالمرتبة الأخيرة، والتي تنص على " التنويع في أساليب تقييم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة لكشف حالاتهم وقدراتهم"، وهذا يدل على أن مديري المدارس يعانون من ضعف في التنوع في استخدام أساليب التقييم للطلبة للكشف عن حالاتهم العلاجية والنفسية، من أجل تقديم التدريب والعلاج المناسب لهم.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة برش (Parrish, 2006)، ودراسة جودل وجان ومارتن وبيتر (Goedele, Jan; Martin & Peter 2009)، ودراسة الخطيب والزعبي وعبد الرحمن(2012)، ودراسة شيدمات و فينت

(Schmidt, & Venet , 2012)، ودراسة لين (Lynn, 2015)، ودراسة الغانم (2015)، والتي جاءت بدرجة مرتفعة. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من: دراسة القرني (2008)، ودراسة العكايلة (2011)، والتي جاءت بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: المجال الاجتماعي لدور مدير المدرسة:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الاجتماعي لدور مدير المدرسة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	1	إشراك طلبة التربية الخاصة ضمن برامج مدرسية مختلفة مثل (جوقة، تمثيل، رياضة...).	3.64	1.05	كبيرة
1	2	توضيح أهداف المدرسة للمجتمع المحلي.	3.61	1.01	كبيرة
2	3	توضيح خطط المدرسة للمجتمع المحلي.	3.58	.97	كبيرة
12	4	توعية المجتمع المدرسي بأهميه برامج التربية الخاصة.	3.52	.93	كبيرة
3	5	تحديد أوجه التعاون مع الجهات ذات العلاقة ببرامج التربية الخاصة في المجتمع المحلي.	3.48	.92	كبيرة
9	6	تدريب المعلمين على التواصل مع أولياء الأمور باستمرار لتقديم الإرشادات حول كيفية التعامل مع الأبناء كل حسب إحتياجاته	3.47	.90	كبيرة
11	7	توجيه الأسرة إلى الجهة المختصة (للكشف المبكر وتشخيص) عن حالة الإعاقة حسب (نوعها ودرجتها).	3.42	1.00	كبيرة
8	8	تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المجتمع المحلي عن الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة عن طريق ندوات توعوية.	3.41	1.04	كبيرة
10	9	تقديم برامج توعية للأسرة للمساعدة في الكشف المبكر للإعاقات حسب نوعها (عقلية، حركية، سمعية، بصرية) عن طريق اختصاصيين في هذا المجال.	3.37	1.06	متوسطة
6	10	جذب إهتمام البيئة المحلية بالأنشطة المدرسية، من خلال إشراكهم بالأنشطة المختلفة.	3.34	.980	متوسطة
4	11	تصميم برامج إرشاديه أسريه لذوي الإحتياجات الخاصة.	3.30	.96	متوسطة
5	12	إشراك أفراد المجتمع المحلي في بناء الخطة التطويرية للمدرسة.	3.17	1.04	متوسطة
		المجال الاجتماعي لدور مدير المدرسة	3.44	.78	كبيرة

أشارت النتائج إلى أن مجال " الاجتماعي لدور مدير المدرسة" قد جاء بالمرتبة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.44)، وانحراف معياري (.78) وبدرجة كبيرة. فقد تعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به المدير في إشراك الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج وأنشطة مدرسية، تساعد الطلبة على تفريغ طاقاتهم، وإشراكهم مع الطلبة العاديين من

أفراد جنسهم، كما تساعد مشاركة الطلبة على شعور الطلبة بالأمن، والاندماج مع المجتمع. وهذا ما دلت علية الفقرة التي تنص على" إشراك طلبة التربية الخاصة ضمن برامج مدرسية مختلفة مثل (جوقة، تمثيل، رياضة...)".

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى وعي المدير بأهمية مشاركة المجتمع المحلي، من تفعيل الوسائل والأنشطة والمنشورات التي تبين للمجتمع المحلي الدور الذي تقوم به مدارس التربية الخاصة لفئة طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وبيانه لمجتمع أهداف وخطط المدرسة، وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المجتمع المحلي عن الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة عن طريق ندوات توعوية، وبيان أهميتها، من خلال فتح باب الحوار والمشاركة من قبل الجهات ذات العلاقة ببرامج التربية الخاصة من المجتمع المحلي، من خلال تقديمهم التوعية والمحاضرات للطلبة وأسرهم عن كيفية التعامل مع تلك الفئة حسب حاجاتهم. وهذا ما دلت عليه الفقرات التي تنص على" توضيح أهداف وخطط المدرسة للمجتمع المحلي"، وفقرة" وتوعية المجتمع المدرسي بأهميه برامج التربية الخاصة"، وفقرة" وتحديد أوجه التعاون مع الجهات ذات العلاقة ببرامج التربية الخاصة في المجتمع المحلي".

بالإضافة إلى وعي المدير بأهمية التواصل مع أولياء أمور الطلبة، من خلال تنمية وتدريب وتثقيف المعلمين، وإشراكهم بدورات ومحاضرات توعوية بمهارات الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور بشكل مستمر، لإطلاعهم على وضع أبنائهم الأكاديمي، والعلاجي، وتوجيه الأسرة إلى الجهة المختصة للكشف المبكر وتشخيص عن حالة الإعاقة حسب نوعها ودرجتها وتقديم البرامج المساندة لهم، كل حسب حاجته، بشكل مستمر، لتفادي حصول الطلبة على تدني في مستوياتهم بشكل أسوء، وهذا ما دلت علية الفقرة التي تنص على: "تدريب المعلمين على التواصل مع أولياء الأمور باستمرار لتقديم الإرشادات حول كيفية التعامل مع الأبناء كل حسب إحتياجاته".

وعلى الرغم من الدور الذي يقوم به المدير في تقديم المساعدة لفئة طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إلا أن المدير لا يزال يعاني من ضعف في تقديم برامج تساعد الأهالي لكي يتمكنوا من الكشف بوقت مبكر عن نوع الإعاقة التي يعاني منها أبنائهم عند ذوي الخبرة والاختصاص وتقديم العلاج المناسب لهم بوقت مبكر، بحيث قد يخفف من نوع الاعاقة التي يعاني منها الطلبة، وتقديم العلاج المناسب لها، وهذا ما دلت عليه الفقرات الآتية: تقديم برامج توعية للأسرة للمساعدة في الكشف المبكر للإعاقات حسب نوعها (عقلية، وحركية، وسمعية، وبصرية) عن طريق اختصاصيين في هذا المجال، والفقرة" تصميم برامج إرشاديه أسريه لذوي الإحتياجات الخاصة"، والتي جاءت بدرجة متوسطة.

أما بالنسبة للفقرة الأخيرة والتي تنص على " إشراك أفراد المجتمع المحلي في بناء الخطة التطويرية للمدرسة"، والتي جاءت بدرجة متوسطة، حيث تدل على ضعف المدير في تعزيز المشاركه بينه، وبين فئات المجتمع المحلي في بناء الخطة التطويرية للمدرسة، مما يؤدي إلى ضعف تقديم أفراد المجتمع المحلي الدعم سواء أكان المالي والمعنوي للمدرسة والقائمين عليها.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة برش (Parrish, 2006)، ودراسة جودل وجان ومارتن وبيتر (Goedele, Jan; Martin & Peter 2009)، ودراسة شيدمات و فينت (Schmidt, & Venet , 2012)، ودراسة الخطيب والزعبي وعبد الرحمن(2012)، ودراسة لين (Lynn, 2015)، ودراسة الغانم (2015)، والتي جاءت بدرجة مرتفعة.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من: دراسة القرني (2008)، ودراسة العكايلة (2011)، ودراسة النجار والجندي (2014)، والتي جاءت بدرجة متوسطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة المديرين لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية تبعا لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية على حسب متغيرات الدراسة، كذلك اجراء الاختبارات الاحصائية، وكما هو مبين في الجداول الآتية:

أولاً: الجنس:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية تُعزَى إلى متغير الجنس، كذلك اختبار ت الثنائي، وكما هو مبين في الجدول (7):

جدول رقم (7): اختبارا ت الثنائي حول مستوى مجالات أداة الدراسة الرئيسية حسب الجنس (ذكر، أنثى)

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المجال الفني لدور مدير المدرسة	ذكر	61	3.55	.631	-1.426	.156
	أنثى	120	3.69	.642		
المجال الاجتماعي لدور مدير المدرسة	ذكر	61	3.33	.739	-1.421	.157
	أنثى	120	3.50	.795		
المجال الإداري لدور مدير المدرسة	ذكر	61	3.47	.707	-1.379	.170
	أنثى	120	3.63	.738		
درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم	ذكر	61	3.45	.653	-1.495	.137
	أنثى	120	3.61	.683		

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الاستشارية على المجال الفني لدور مدير المدرسة، والمجال الاجتماعي لدور مدير المدرسة، والمجال الإداري لدور مدير المدرسة وعلى الاداة الكلية (درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم على حسب متغير الجنس (ذكر، انثى). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المدارس العربية داخل الخط الأخضر هي مدارس مختلطة، حيث ان

المديرين يمارسون نفس الادوار المقررة لهم في المدارس وينفذون الخطط التربوية المقررة والملقاة على عاتقهم، وبالتالي فإن هذه الأدوار يلمسها جميع العاملين في هذه المدارس بغض النظر عن الجنس (ذكر، انثى)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الظروف التي يعيشها المعلمون من كلا الجنسين هي واحدة في مجتمع واحد وبالتالي فإن لديهم افكار ومشكلات مشتركة تعاني منها أجهزة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر والتي تقوم بخدمة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. كذلك يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين في هذه المدارس لديهم تشابه كبير في التأهيل والتدريب مما اوجد تشابه كبير في اجابات افراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم داخل الخط الأخضر. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العكايلة (2011) التي كشفت عن عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، انثى).

ثانياً: سنوات الخدمة:

لإيجاد الفروق الاحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية تُعزَى إلى متغير سنوات الخدمة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكما هو مبين في الجدول (8):

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة على حسب متغير سنوات الخدمة

المقياس	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الفني لدور مدير المدرسة	اقل من 5 سنوات	36	3.54	.448
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	53	3.54	.579
	اكثر من 10 سنوات	92	3.74	.723
	المجموع	181	3.64	.641
المجال الاجتماعي لدور مدير المدرسة	اقل من 5 سنوات	36	3.43	.591
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	53	3.44	.654
	اكثر من 10 سنوات	92	3.45	.906
	المجموع	181	3.44	.779
المجال الإداري لدور مدير المدرسة	اقل من 5 سنوات	36	3.41	.498
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	53	3.61	.642
	اكثر من 10 سنوات	92	3.62	.842
	المجموع	181	3.58	.730
درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم	اقل من 5 سنوات	36	3.46	.465
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	53	3.53	.576
	اكثر من 10 سنوات	92	3.60	.789
	المجموع	181	3.55	.676

يظهر الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمستوى مجالات اداة الدراسة الرئيسية على حسب متغير سنوات الخدمة، لايجاد دلالة الفروق على حسب سنوات الخدمة لدرجة ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية تُعزَى إلى متغير سنوات الخدمة، تم اجراء تحليل التباين الاحادي (ANOVA)، وكما يلي:

جدول رقم (9): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر سنوات الخدمة على درجة ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
المجال الفني لدور مدير المدرسة	بين المجموعات	1.733	2	.867	2.139	.121
	داخل المجموعات	72.121	178	.405		
	المجموع	73.854	180			
المجال الاجتماعي لدور مدير المدرسة	بين المجموعات	.013	2	.007	.011	.989
	داخل المجموعات	109.147	178	.613		
	المجموع	109.160	180			
المجال الإداري لدور مدير المدرسة	بين المجموعات	1.220	2	.610	1.147	.320
	داخل المجموعات	94.646	178	.532		
	المجموع	95.866	180			
درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم	بين المجموعات	.560	2	.280	.611	.544
	داخل المجموعات	81.574	178	.458		
	المجموع	82.134	180			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الاستشارية على المجال الفني لدور مدير المدرسة، والمجال الاجتماعي لدور مدير المدرسة، والمجال الإداري لدور مدير المدرسة وعلى الاداة الكلية (درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم حسب متغير سنوات الخدمة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين في مدارس التربية الخاصة من ذوي سنوات الخدمة المختلفة لديهم انطباعات متشابهة فيما يتعلق بممارسة المديرين لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية، حيث ان جميع المعلمين يخضعون لنفس التدريب والتأهيل بالاضافة إلى أن اجراءات التقييم متشابهة لجميع المعلمين على اختلاف سنوات خدمتهم، كذلك فإن جميع المعلمين يأخذون الارشادات والتعليمات ويطبقونها في مدارسهم بغض النظر عن عدد سنوات خدمة المعلم، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين ايضاً يتبادلون الخبرات فيما بينهم، حيث يتم ايضاً تعيين معلم مرافق للمعلمين الجدد وبالتالي فإن المعلمين الجدد وذوي سنوات الخدمة المختلفة لديهم نفس وجهة نظر فيما يتعلق بدرجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم.

ثالثاً: المؤهل العلمي:

لإيجاد الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس التربية الخاصة داخل الخط الأخضر لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فما دون، أعلى من بكالوريوس) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار (ت) الثنائي، وكما هو مبين في الجدول (10):

جدول رقم (10): اختبارا ت الثنائي حول مستوى مجالات اداة الدراسة الرئيسية حسب المؤهل العلمي (بكالوريوس فما دون، أعلى من بكالوريوس)

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
المجال الفني لدور مدير المدرسة	بكالوريوس فما دون	103	3.56	.628	-2.091	.038
	أعلى من بكالوريوس	78	3.76	.644		
المجال الاجتماعي لدور مدير المدرسة	بكالوريوس فما دون	103	3.41	.733	-.729	.467
	أعلى من بكالوريوس	78	3.49	.838		
المجال الإداري لدور مدير المدرسة	بكالوريوس فما دون	103	3.51	.724	-1.461	.146
	أعلى من بكالوريوس	78	3.67	.732		
درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم	بكالوريوس فما دون	103	3.49	.660	-1.464	.145
	أعلى من بكالوريوس	78	3.64	.690		

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الاستشارية على المجال الاجتماعي لدور مدير المدرسة، والمجال الإداري لدور مدير المدرسة وعلى الاداة الكلية (درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم حسب متغير المؤهل العلمي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن قدرات المعلمين جميعهم بمختلف مستوياتهم العلمية لديهم القدرة على تقدير ادوار المديرين في المجال الاجتماعي والمجال الاداري، حيث ان المجال الاجتماعي والاداري لا يتطلب مهارات عالية لعملية التقدير من قبل المعلمين.

بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في تحقيق أهداف البرامج الاستشارية على المجال الفني لدور مدير المدرسة، وكانت الفروق لصالح أعلى من بكالوريوس. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المجال الفني لدور مدير المدرسة يحتاج إلى أشخاص مؤهلين علمياً يستطيعون الحكم على الامور الفنية التي يمارسها مدير المدرسة والتي تتعلق بقدرة المديرين على توفير الانشطة التي تراعي حاجات وقدرات الطلبة، كذلك اعداد البرامج العلاجية المناسبة، كذلك متابعة النمو المهني من خلال التطوير والتدريب، وتوجيه المعلمين لاستخدام اساليب تعليمية مناسبة، ومساعدة المعلمين في عمليات التخطيط والتنفيذ.

التوصيات

أوصى الباحثان بناءً على النتائج التي تم توصل إليها في الدراسة بعدة توصيات أهمها:

- أن يسعى مديرو مدارس التربية الخاصة إلى إشراك المعلمين في المؤتمرات والندوات والورشات التدريبية. ذات العلاقة بفئة التربية الخاصة.
- تشجيع المعلمين لإتباع اساليب متنوعة في تقييم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة للكشف عن حالاتهم وقدراتهم.
- أن يهتم المدير يالبيئة المحلية من خلال إشراكهم بأنشطة وبرامج مختلفة ذات علاقة بفئة التربية الخاصة وأسرهم.
- أن يهتم المدير بتطوير المعلمين مهنيًا واكاديميًا.

المصادر والمراجع

المراجع العربية والأجنبية

الأخضر، فوزية محمد (2009). تحقيق الجودة في التربية الخاصة، من خلال الأسرة في ضوء الاتجاهات العالمية، **ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)**. 14(14): 1048

أمين، هدى (2003). الدلالات التشخيصية لأطفال المصابين بلاوتيزم، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

بوهي، فاروق شوقي (2001). **الأنشطة المدرسية**. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

بن صديق، لينا عمر (2007). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، **مجلة الطفولة العربية**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية المجلد. 9(33):1-34

جامعة القدس المفتوحة، (2011) **علم النفس التربوي**. فلسطين

حبايب، علي، وحسن، عبدالله (2005). **اتجاهات المدراء والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية**. http://dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads

الخميسي، أحمد حسن (2010). **تربية الأطفال ذوي الأحتياجات الخاصة في الأسرة والمدرسة والمجتمع**، ط1. حلب: دار الرفاعي للنشر.

الخطيب، جمال (2000). من هم المعوقين؟. **مجلة الطفولة**، 5(32):12-26

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

الخطيب، جمال، الحديدي ومنى (2004) **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع

الخطيب، جمال (2010). **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية: مـــدخل إلى مدرسة الجميع**. ط3، عمان: دار وائل للطباعة والنشر

الخطيب، عاكف، والزعبي، سهيل، وبني عبد الرحمن، مجدلين(2012). تقييم الرامج والخدمات التربوية في المؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية وفقاً للمعايير العالمية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1(3): 51-70**

الخشرمي، سحر أحمد (2010). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، 34 (2): 411-403

دراوشة، أحمد (2017). **واقع سيئ لذوي الإعاقة في المجتمع العربي**. استرجع بتاريخ 30.11.17 https://www.arab48.com

الروسان، فاروق(2013). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**(مقدمة في التربية الخاصة). ط5، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

سيسالم، كمال سالم (2006). **الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله.**(ط1)، العين: دار الكتاب للنشر والتوزيع.

الشخص، عبد العزيز. (1987). دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العـــربي، **رسالة الخليج، 7(1): 213 – 189**

عبد الرؤف، طارق، وعبد الرءوف، ربيع (2008).، **ذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة، ط2، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيـــع.

العاسمي، رياض(2008). **أهمية برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الأدوار وتكاملها بين العاملين في معاهد الإعاقة العقلية وذوي المعوقيين.** المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.www.gulfkids.com تم استرجاعها بتاريخ 22/5/2017

عبد السميع، محمد (2003). **الاتصال والوسائل التعليمية: قراءات أساسية للطالب والمعلم.** ط2، القاهرة، مطابع آمون.

عبيد، ماجدة (2000). **تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.** عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

العكايلة، محمود مصباح (2011). **درجة تشجيع المديرين لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.** رسالة ماجسير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

غنام، بتول صالح (2015). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين. **مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية**، 19(1): 257-291.

*القرني، سالم (2008) . **ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم، جامعة ام القرى،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، المملكة العربية السعودية.*

*القرطبي، عبد المطلب (1997). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، القاهرة، دار الفكر العربي.*

*القمش، مصطفى، والسعايدة، ناجي (2008). **قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، ط1**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.*

منيب، تهاني محمد عثمان (2008). **اتجاهات حديثة في رعاية ذوي الأحتياجات الخاصة**، ط1.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

لأمم المتحدة – الجمعية العامة (2008). **اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة**، البند 67(هـ) تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها.

وزارة التربية والتعليم (2017). **قسم التربية الخاصة**، معطيات حول المدارس فس التربية الخاصة.

/http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Special/MeidaLahorim

American Psychiatric Association (2008): Diagnostic and statistical Manual Of Mental Disorders, 4th Ed. DSM.IV,

Elliott, D. & Mckenney, M.(1989). For inclusion models that work. U.S.A: The Council For Exceptional Children

Franklin, Debra J.,(2010) "Elementary School Counselors' Perception of Their Role and Function as Case Managers in Chicago Public Schools" *Dissertations.* Paper 67. http://ecommons.luc.edu/luc_diss/67

Gagnon, J. C.& Maccini, P. (2007). Gagnon, Joseph Calvin; Maccini, Paula . Remedial and Special Education, 28 (1): 43-56

Goedele V; Jan, b; Martin V a; Peter, P (2009). Using school performance feedback: perceptions of primary school principals. Journal of School Effectiveness and School Improvement, 20(2), 56- 65.

Green, E. (2009). School Counselor's Attitudes Towards Providing Services to Students Receiving Section 504 Classroom Accommodations: Implications for School Counselor Educators.

Hallahan, D. P, Kauffman, J. M, & Pullen, P. C. (2012). Exceptional Learners: An Introduction to Special Education. Pearson Higher Ed.

Hatamizadeh, G,i, & Kazemnejad,S,. (2008). Perceived competence and school adjustment of hearing impaired children. International Journal of Pediatric Otorhinolarynology, 71(11), 1747-1752.

Helms, N. & Katsiyannis, A. (1992). Counselors in elementary schools*:* Making it work for students with disabilities. School Counselor, 39, 232–238.

Lazaridou, A. (2009). The kinds of knowledge principals use: Implications for training. International Journal of Educational Policy & Leader*ship*. 4(10) 1-16.

Lynn, J. (2015). Principal leadership do special education programs: an exploration of the practices and approaches of effective especial education leaders, PhD Dissertation in Educational Leadership, Albama. USA.

Laugeson E, A. (2013). Review: Social Skills Groups May Improve Social Competence in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder,, Evid Based Mental Health, 16(1) Published by group.bmj.com

Parsons , S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J., & Robertson, C. (2009). Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: a national postal survey of the views of parents in Great Britain. Educational Review, 61(1), 19-47.

Parette, H. , Holder & Brown, L. (1992). The role of the school counsellor in providing services to medically fragile children. Elementary School Guidance and counselling, 27, 47-55.

Parrish، R. (2006) .Special Education Administrators' Role and Impact in Providing Secondary Transition Services to Students, PhD Dissertation in Educational Leadership and Policy Studies, Virginia university, USA.

Warhock, H.M.(1978). Special education needs report of the committee of injury into the education of handicapped children and young people, London.