عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

مدى قيام مديري المدارس في"محافظة رام الله والبيرة" بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية

هنادي مروان مصطفى اسماعيل

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1437هـ - 2016م

مدى قيام مديري المدارس في"محافظة رام الله والبيرة" بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية

إعداد

هنادي مروان مصطفى اسماعيل

بكالوريوس تربية ابتدائية من جامعة القدس المفتوحة فلسطين

إشراف الدكتور: محمد عوض شعيبات

قدمت هذه الرسالة إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في الإدارة التربوية – جامعة القدس

القدس – فلسطين

1437هـ - 2016م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الإدارة التربوية

إجازة الرسالة

مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية

اسم الطالبة: هنادي مروان مصطفى اسماعيل

الرقم الجامعي: 21310009

المشرف الدكتور: محمد عوض شعيبات

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ / /2016م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. محمد عوض شعيبات التوقيع.....
2. ممتحناً داخلياً: د. بعاد الخـــالص التوقيع.....
3. ممتحناً خارجياً: د. رجاء زهير العسيلي التوقيع.....

القدس –فلسطين

1437هـ/2016 م

إقرار

أقر أنا مقدمة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ماتم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:.....

الاسم: هنادي مروان مصطفى اسماعيل

التاريخ: 2016/3/21

إهداء

أهدي بحثي هذا إلى الأم الغالية فلسطين الصمود التي ارتوت وتزينت بدماء أبنائها، إلى روح التضحية والفداء، إلى الذين عانقت أرواحهم عنان السماء، إلى الذين رووا بدمائهم ثرى فلسطين ولبوا النداء، إلى الرجال الذين صدقوا ما عاهدوا الله عليه، إلى روح من رحل جسداً وبقيت ذكراه الطيبة معلقة بأرواحنا، إلى روح الشهيدين إياد ومحمد الطريفي، وإلى أرواح شهداء المسلمين تقبلهم الله جميعاً وأسكنهم الجنان.

إلى الأسد القابع خلف قضبان الظلم والبطش الصهيوني، إلى من يتابعني ويساندني رغم كل القيود والحدود أخي الأسير أشرف أبو حويج فك الله قيده وقيد كل ألاحرار.

إلى الشمعة التي تنير دربنا، إلى البسمة التي تزين حياتنا وتملؤها حباً وعطاءً وإشراقاً، إلى والدي الغالي أطال الله في عمره وأحسن عمله.

إلى من احتضنتنا بصبرها وحبها، إلى والدتي خيمة الحنان، وغيمة المكان، ونور دربي في هذا الزمان، إلى من نذرت عمرها في أداء رسالة صنعتها من أوراق الصبر، وطرزتها في ظلام الدهر، على سراج الأمل بلا فتور أو كلل، جزاك الله خيراً يا أمي ورزقك الصحة والعافية وحسن الخاتمة.

بكل الحب إلى رفيق دربي إلى من سار معي نحو العلم خطوة بخطوة. بذرناه معاً وحصدناه معاً وسنبقى معاً بإذن الله زوجي الغالي الذي تابعني خطوة بخطوة، ومد لي يد العون والمساعدة.

إلى من أحبهم واحترمهم إخواني الأفاضل وأختي حفظكم الله ورزقكم التقوى والسداد والإخلاص في القول والعمل.

إلى قرة عيني، إلى من صبروا على غيابي، إلى من تحملوا تقصيري، إلى أبنائي الذين أعشقهم وبناتي.

كما وأهدي هذا العمل إلى النبراس المضيء والأرض الخصبة التي تنبت أجمل بستان مثمر دائماً بالعلم المتقدم لينشء أجيالاً بناءة تخدم الوطن بكل الحب ألا وهي جامعتي، تلك الجامعة الشامخة والمنارة المضيئة التي تنير لنا دربنا... جامعة القدس...

شكر وتقدير

اعترافاً بالفضل وشكراً لأهله، وعملاً بقول النبي صلى الله عليه وسلم" لا يشكر الله من لا يشكر الناس"، أقدم خالص شكري وامتناني للدكتور

محمد عوض شعيبات

بقبول الإشراف على هذه الرسالة، حيث لم يبخل علي بتوجيهاته الرشيدة، وآراءه السديدة، وسعة صدره في تقبل تساؤلاتي، والإجابة عليها إجابة شافية كافية، كما منحني من علمه ودرايته، وعلمني من أدبه وحسن خلقه.

كما لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من

- الدكتورة رجاء العسيلي
- والدكتورة بعاد الخالص

لقبول مناقشة رسالتي.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والتقدير لكل من مد يد العون والمساعدة لي وأسدى لي نصحاً أو إرشاداً أو دعوة في ظهر الغيب، وتيسيراً لأمري.

وأسأل الله بمنه وكرمه أن يتقبل منهم ومني صالح الأعمال

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم في "محافظة رام الله والبيرة"، والتعرف إلى دور كل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة، والمرحلة الدراسية في عملية الدمج.

طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2014، واقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية، ووكالة الغوث، والمدارس الخاصة في "محافظة رام الله والبيرة"، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس "محافظة رام الله والبيرة" للعام الدراسي 2015/2014، والبالغ عددهم (239) مديراً ومديرة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة. حيث اشتملت عينة الدراسة على (128) مديراً ومديرة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة لقياس مدى قيام مديري المدارس في "محافظة رام الله والبيرة" بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية، وشملت (40) فقرة، وتم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها من خلال استخدام الطرق الاحصائية الملائمة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة قيام مديري المدارس في "محافظة رام الله والبيرة" بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، وبمتوسطٍ حسابي قدره (3.69)، كما تبين عدم وجود فروق لمدى قيام مديري المدارس في "محافظة رام الله والبيرة" بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة، والمرحلة الدراسية.

وفي ضوء النتائج خرجت الباحثة بعدد من التوصيات منها:

مشـاركة جميـع الجهـات المعنيـة وذات العلاقـة بالطلبـة ذوي الاعاقـة فـي تـوفير كـل مـا يلـزم للطلبة ذوي الاعاقة من احتياجات لقيامهم بالانشطة اللا صفية وفق قدراتهم.

schools' principals carry out their roles in integrating students with disabilities in school environment from the point of view of schools' principals themselves in "Ramallah and Al-Bireh Governorate

Student: Hanady Marwan M. Ismail

Supervisor: Mohamad Awad Shuibat

Abstract

This study aimed at identifying the extent to which schools' principals carry out their roles in integrating students with disabilities in school environment from the point of view of schools' principals themselves in "Ramallah and Al-Bireh Governorate, as well as to identify the role of several variables such as sex, academic qualification, years of experience, supervising authority and school level in the integration process.

This study was conducted in the second semester of the academic year 2015 - 2014. The population of the study consisted all of public, private and UNRWA schools' principals with a total of (239). A stratified random sample of (128) principals was selected.

In order to achieve the goals of this study, the researcher has developed a questionnaire which consisted of 40 items. The validity and reliability of the questionnaire were verified by using appropriate statistical methods.

The results showed that schools' principals role in integrating students with disabilities in school environment was high with a mean of (3.69). There were no statistically significant differences according to the variables of sex, educational qualification, and years of experience, supervising authority, and school level.

In light of results, the researcher recommended the following: Participation of all parties concerned with students with disabilities to provide them with all their needs and to support them to be fully integrated in non curricula activities.

الفصل الأول

1.1 المقدمة:

يعتبر حق دمج الطلبة ذوي الإعاقة في خطة التنمية الشاملة: Integration Of Special Needs in the Society المبدأ الثاني من أسس ومبادئ التربية الخاصة. وإن الفرد الذي لديه احتياجات خاصة إنسان له إمكاناته وقدراته ومهمتنا العلمية اكتشاف تلك الإمكانات والقدرات ورعايتها وحصادها في مصلحة المجتمع بأسلوب علمي وحضاري وإنساني. وذلك يتطلب منا رعايته صحياً وتعليمياً وتأهيلياً واجتماعياً ومهنياً حتى تؤدي الرسالة أهدافها (خليفة، وعيسى 2006).

وأكد الزبون (2013) أنه في العقود الأخيرة تغيرت آفاق الأفراد ذوي الإعاقة بشكل كبير، وتغيرت مفاهيم الإعاقة نتيجة للوعي والفهم باحتياجات هؤلاء الأفراد وخصائصهم، وحدثت تغيرات كبيرة منذ عقد الستينات بسبب مؤثرات عديدة، وأحد هذه المؤثرات كانت حركة التنميط الاجتماعي normalization، وهي معتقد فلسفي ينادي بأن كل الطلبة بغض النظر عن نوع إعاقتهم ودرجتها، يجب أن توفر لهم خدمات تعليمية وسكنية هي الأقرب للبيئة العادية قدر الاستطاعة، وظهرت اتجاهات وحركات

رئيسة تتعلق بالدمج نتيجة لتنوع هذه القضية وتعقيدها، واستخدمت عدة مصطلحات لوصف الخبرات وفترة التحاق الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس وصفوف التربية العادية، مثل التطبيع، والدمج الأكاديمي، والدمج الشامل، والاحتواء. ويعد الدمج الشامل inciusion هو المصطلح الأحدث، وهو المفهوم الأقرب للدقة. وتعد قضايا الدمج الشامل، والمدارس الجامعة أكثر قضايا الدمج جدلية بالوقت الحالي.

لقد شغل موضوع دمج الطلبة ذوي الإعاقة كما جاء في بطرس (2009) الكثير من المهتمين والمتخصصين في تربية وتأهيل ذوي الإعاقة، حيث ظهر في أمريكا القانون الأمريكي رقم (94/142) لسنة 1975 الذي نص على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية لذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين. أما كوفمان Kauffman فإنه يرى أن الدمج هو أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة وهو يتضمن وضع الطلبة ذوي الإعاقة عقلياً بدرجة بسيطة في المدارس الابتدائية العادية مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس.

إن الإنسان الذي لديه احتياجات خاصة لابد من رعايته كفرد له إمكانات وقدرات، وعلى البرنامج المعد له إدخال تلك المفاهيم في الاعتبار لإعداده مواطناً يقوم بواجباته الاجتماعية، وان يكون الفرد الذي لديه إعاقة في عمله وإنتاجه وكيانه جزء من الخطة التنموية للمجتمع الذي يعيش فيه، لذا يقتضي الدمج أن تعطى الخدمات في جو قريب من الحياة ذات الإيقاع الطبيعي في الحياة اليومية العادية بقدر الإمكان وبأقل قدر من المحددات البيئية التي تمنع تفاعله مع الحياة الطبيعية للأفراد العاديين (خليفة، وعيسى، 2006).

وتلعب اتجاهات المدراء دوراً هاماً في تحديد نجاح عملية الدمج حيث يعتبرون العنصر الأساسي في هذه العملية، فقد كانت هناك اتجاهات متباينة من قبل المدراء حول عملية الدمج في المدارس العادية وهناك تخوف من عدم القدرة على دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين لأن هذا الدمج ينضوي عليه مهام إضافية تحدد لمدير المدرسة (خليفة، وعيسى، 2006).

وتمثل الإدارة المدرسية كما جاء في عابدين (2005) رأس الهرم في المدرسة، وهي المسئول المباشر عن خلق البيئة المدرسية المشوقة بغية تحقيق أهداف تعليمية، ومتابعة الأمور اليومية

التي تهدف إلى توفير مناخ مدرسي موات للتعليم والتعلم، فهي التي تعمل على تهيئة البيئة الفيزيقية والنفسية في المدرسة بما يتيح للطلبة العاديين ممارسة حياتهم المدرسية وتلقي تعليمهم في جو صفي ومدرسي مفعم بالمودة والمحبة والتواصل الفعال بين إدارة المدرسة بكل مكوناتها من جهة، والطلبة من جهة أخرى، وكذا الحال بين الطلبة أنفسهم في إطار أنظمة وقوانين يتضمن انضباط الطلبة وتيسير العملية التعليمية التعلمية في المدرسة. وكذلك الأمر بخصوص الطلبة ذوي الإعاقة فهم بحاجة لتوفير مناخ مدرسي موات للتعليم والتعلم، وتهيئة البيئة النفسية والفيزيقية لهم بما يتناسب مع إمكاناتهم واحتياجاتهم.

خلاصة القول: إن الإنسان الذي لديه إعاقة لابد من رعايته كفرد له إمكانات وقدرات، وعلى البرنامج المعد له إدخال تلك المفاهيم في الاعتبار لإعداده مواطناً يقوم بواجباته الاجتماعية، وأن يكون الفرد الذي لديه احتياجات خاصة في عمله وإنتاجه وكيانه جزء من الخطة التنموية للمجتمع الذي يعيش فيه. وأن تولى له أهمية خاصة من مديره كفرد قادر على التعلم والانجاز وفق ما تتيح له إمكاناته وقدراته.

2.1 مشكلة الدراسة:

يعتبر ذوو الإعاقة فئة هامة بالمجتمع وهم أشخاص يتمتعون بالصبر والاجتهاد، وبعضهم موهوبون بالفطرة، فمنهم الكاتب والشاعر أو المخترع والفنان الذي يجيد رسم اللوحات التعبيرية، لذلك كان لابد لنا من أن نولي هذه الشريحة قدراً خاصاً من الاهتمام والتقدير الذي تستحقه، حيث يعتبر المجتمع الفلسطيني بسبب الظروف السياسية التي يتعرض لها من الدول التي يتزايد بها عدد ذوي الإعاقة يوماً بعد يوم، ومما لا شك فيه أن ذوي الإعاقة هم إحدى مكونات المجتمع، وأن هذه الفئة من المجتمع تستحق أكثر من ذلك الاهتمام، حيث أمرنا ديننا العظيم وحثنا على رعايتهم والعناية بهم.

من أهم الجوانب التي يجب أن نوليها اهتماماً هي دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية، والتي تتمثل أيضا بمدى قدرة المدير على دمجهم مع

الطلبة العاديين في صفوف المدرسة العادية والبيئة المدرسية التي تتماشى مع ميولهم وقدراتهم.

وبصفتي معلمة وجدت أنه من الضروري إعطاء الطلبة ذوي الإعاقة حقهم في الدمج بالبيئة المدرسية والأنشطة اللا صفية مع الطلبة العاديين لما له من الأثر الإيجابي الذي سيعود على الطالب نفسه وعلى علاقته بالطلبة العاديين. ومن الضروري أيضاً قيام المدير بدور فعّال تجاه هذه الفئة الهامة من المجتمع، والاهتمام بهم كما يجب، لذلك رغبت بدراسة هذا الموضوع.

3.1 أسئلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة في الاجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما مدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم في "محافظة رام الله والبيرة"؟
2. هل تختلف وجهات نظر مديري المدارس بمدى قيامهم بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة بالبيئة المدرسية باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة، والمرحلة الدراسية؟

4.1 فرضيات الدراسة:

انبثق عن السؤال الثاني الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير الجنس.

الفرضـــية الثانيـــة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسـطات تقـديرات أفـراد العينـة لمـدى قيـام مـديري المـدارس بـدورهم لـدمج الطلبـة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضـــية الثالثـــة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسـطات تقـديرات أفـراد العينـة لمـدى قيـام مـديري المـدارس بـدورهم لـدمج الطلبـة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير الجهة المشرفة.

الفرضـــية الرابعـــة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسـطات تقـديرات أفـراد العينـة لمـدى قيـام مـديري المـدارس بـدورهم لـدمج الطلبـة ذوي الإعاقـة فـي البيئـة المدرسـية مـن وجهـة نظـر المـدراء أنفسـهم تعـزى لمتغيـر عـدد سـنوات الخبرة في الإدارة.

الفرضـــية الخامســـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسـطات تقـديرات أفـراد العينـة لمـدى قيـام مـديري المـدارس بـدورهم لـدمج الطلبـة ذوي الإعاقـة فـي البيئـة المدرسـية مـن وجهـة نظـر المـدراء أنفسـهم تعـزى لمتغيـر المرحلـة الدراسية التي يديرها.

5.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى

1. مـدى قيـام مـديري المـدارس بـدورهم لـدمج الطلبـة ذوي الإعاقـة فـي البيئـة المدرسـية من وجهة نظر المدراء أنفسهم في "محافظة رام الله والبيرة".
2. والتعـرف إلـى دور كـل مـن الجـنس، والمؤهـل العلمـي، وسـنوات الخبـرة، والجهـة المشرفة، والمرحلة الدراسية في عملية الدمج.
3. الوصول إلى توصيات ومقترحات.

6.1 أهمية الدراسة

1. تكمن أهمية الدراسة كون موضوع دمج الطلبة ذوي الإعاقة من أكثر الموضوعات اهتماماً في أوساط التربية الخاصة، حيث تحتل المدرسة العادية مكاناً مرموقاً من حيث ملاءمتها لكثير من هؤلاء الطلبة، وأخذت بالتالي تتركز الجهود على إحداث تغييرات هامة وضرورية في التدابير الأولية لعملية التعليم، والمشاركة بالأنشطة اللاصفية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في المدارس العادية.
2. احتل هذا الموضوع مكانة كبيرة في الأوساط التربوية بالآونة الأخيرة نظراً للتزايد المطرّد في هذه البرامج بالعديد من المدارس الفلسطينية، ولعدم توفر معلومات كافية عنها.
3. عملت هذه الدراسة على تقديم تفاصيل واضحة لتلك البرامج بما تشمله من إيجابيات وسلبيات لتكون بالتالي وثيقة تساهم في دعم العديد من التجارب اللاحقة.
4. ركزت هذه الدراسة على مدى قدرة مدير المدرسة بالعمل على دمج هذه الشريحة من الطلبة في البيئة المدرسية والأنشطة اللاصفية بشكل يتماشى مع قدراتهم وميولهم.

7.1 حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

1. الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية ووكالة الغوث والمدارس الخاصة في "محافظة رام الله والبيرة".
2. الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014 / 2015.
3. الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على مدراء المدارس الحكومية ووكالة الغوث والمدارس الخاصة في "محافظة رام الله والبيرة".
4. تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة المستخدمة فقط.

8.1 مصطلحات الدراسة

ذوو الإعاقــة: يمكـن تعريـف ذوي الإعاقـة بـأنهم"الأفـراد الـذين يمكـن تقسـيمهم إلـى فئتـين رئيسـتين، الأولـى : ذوو الإعاقـة الإيجابيـة وتشـمل الموهـوبين والمتفـوقين عقليـاً، الثانيـة: ذوو الإعاقـة السـلبية وتتضـمن :ذوو الاعاقـات السـمعية، العقليـة، البصـرية، التعليميـة، ذوو اضـطرابات الانتبـاه والنشـاط الزائـد، ذوو اضـطرابات المهـارات الحركيـة، ذوو الاضـطرابات النهائيـة المنتشـرة، ذوو اضـطرابات الأكـل والتغذيـة، التوحـديين أو الاجتـراريين)، وهـؤلاء الأفـراد بحاجـة ماسـة إلـى بـرامج تدريبيـة تكنولوجيـة فرديـة علـى حسب احتياجهم الخاص" (خليفة، عيسى 2006).

أمـا تعريـف الخشـرمي (2003) للطلبـة ذوي الإعاقـة انهـم أولئـك الطلبـة الـذين ينحرفـون فـي إحـدى قـدراتهم العقليـة، أو الجسـدية، أو الحسـية، أو الانفعاليـة، أو التواصـلية، أو الأكاديمية عما يعتبر عادياً وبالتالي فهم يحتاجون لخدمات تربوية متخصصة.

الـدمج: mainstreaming يقصـد بـه "دمـج الطلبـة ذوي الإعاقـة فـي المـدارس والفصـول العاديـة مـع أقـرانهم العـاديين فـي تقـديم خـدمات التربيـة الخاصـة والخـدمات المسـاندة وإعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين"(بطرس، 2009: ص 30)

إجرائيـا: هـو أسـلوب يتضـمن تقـديم بـرامج تربويـة مناسـبة لكـل الطلبـة العـاديين وذوي الإعاقـة علـى اخـتلاف مواصـفاتهم، وبمـا يلبـي احتياجـاتهم ويراعـي قـدراتهم إلـى أقصـى حـد ممكـن بالأوضـاع التعليميـة والاجتماعيـة الطبيعيـة، وذلـك مـن خـلال التعامـل مـع الطلبـة المـدمجين بوصـفهم أشـخاص لـديهم مشـاكل تحـد مـن قـدراتهم علـى الـتعلم لا بوصـفهم يمثلون مشكلات قائمة للمدرسة العادية.

البيئـة المدرسـية: عرفهـا العـزام وغـزلان (2013) أنهـا هـي الجـو الاجتمـاعي والنفسـي السـائد فـي المدرسـة، والـذي يتحـدد بطبيعـة التفاعـل بـين المعلـم والطالـب وتوجيهـات

المعلمين للطلبة وشعور الطلبة بالأمن والقيم السلوكية، وعلاقات الطلبة مع بعضهم، وتوفر الأنشطة المختلفة في المدرسة.

إجرائياً: هي كل ما يحيط بالطالب داخل المدرسة من مكونات مادية وغير مادية تؤثر فيه سلباً وإيجاباً، وتشمل المبنى المدرسي بجميع مكوناته والأفراد بمختلف تخصصاتهم ووظائفهم وأدوارهم والعلاقات التي تربطهم بعضهم بعضاً، والأنظمة الرسمية وغير الرسمية مكتوبة أو غير مكتوبة والمنهج المدرسي الرسمي والخفي.

المدير

المدير لغة: "من يتولى النظر في الشيء، من يتولى إدارة جهة معينة في البلاد". (المنجد في اللغة والأعلام، (2008): ص229).

مدير المدرسة: هو الشخص المعين رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم بوظيفة مدير مدرسة ليكون مسئولاً مباشراً عن جميع جوانب العمل في مدرسته لتحقيق بيئة تعليمية أفضل، والعمل على توفير الإمكانات والظروف لبلوغ الأهداف المتوخاة. (الداعور، 2007).

أما مدير المدرسة كما ورد في وزارة التربية والتعليم العالي (2013: ص11) هو "المسئول الأول أمام الجهات الرسمية عن كل ما يجري داخل مدرسته، ومهمته تيسير وتسيير العمل التربوي والتعليمي والاجتماعي والإبداعي، ويعد المرجعية الأولى لكافة العاملين والطلبة وأولياء الأمور، ويناط به مجموعة من المهام والمسؤوليات".

"**محافظة رام الله والبيرة**": تقسيم إداري بني على أساس أن المدينتين الشقيقتين متلاصقتين لدرجة أنهما تبدوان كمدينة واحدة. وهذه المحافظة إحدى المحافظات الستة عشر التابعة للسلطة الفلسطينية. مركز المحافظة يقع في مدينة البيرة والمحافظ هو د. ليلى غنام. وهي أقرب مدن الضفة الغربية إلى محافظة القدس.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

1.2 مقدمة:

تناول هذا الفصل الاطار النظري والدراسات السابقة، حيث تناول الاطار النظري مفهوم الدمج وتجارب الدول السابقة والبيئة المدرسية ومسؤوليات مدير المدرسة تجاه الدمج، أما الدراسات السابقة فقسمت إلى دراسات باللغة العربية وأخرى باللغة الانجليزية.

2.2 الإطار النظري:

1.2.2 مفهوم الدمج

الدمج لغة:"النظير، دمج دموجاً في الشيء: دخل فيه واستحكم". (المنجد في اللغة والأعلام، (2008)، ص 224).

الدمج هو تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدراسة العادية مع أقرانهم العاديين، وتزويدهم بتعليم خاص، حيث يقوم مدرسو الصفوف العادية بتوجيه وتعديل الطرق التعليمية والمحتوى

العلمي المنهجي ليمكن جميع الطلبة من الانضمام في برامج تربوية تعليمية عادية بما يتناسب وقدرات كل طالب (يحيى، 2006).

ويرى مادن Madden وسلانين Slanin كما جاء في كوافحة وعبد العزيز (2003) أن الدمج يعني ضرورة ان يقضي المعوقون أطول وقت ممكن في الفصول العادية مع إمدادهم بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر.

أما الخشرمي (2003) فقد قامت بتعريف الدمج في دراستها"دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في المملكة العربية السعودية" بأنه: وضع الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية مع الطلبة العاديين داخل الفصل العادي أو في فصول خاصة ملحقة لبعض الوقت أو طوال الوقت حسب ما تستدعيه حاجة الطالب، مع تقديم الخدمات المساندة من خلال فريق متعدد التخصصات وإجراء التعديلات الضرورية المادية والبشرية لتسهيل فرص نجاحهم وتقدمهم.

2.2.2 المفهوم الشامل لعملية الدمج

هو أن تشتمل مدارس التعليم العام وفصوله على الطلبة جميعاً بغض النظر عن الذكاء، أو الموهبة، أو الإعاقة، أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي والخلفية الثقافية للطالب، ويجب على المدرسة العمل على دعم الإعاقة لكل طالب (سيسالم، 2009)

الدمج الشامل كما ذكره خليفة وعيسى (2006)، فإنه يعني مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تزيد من فرص الفرد للمشاركة القصوى في الحياة الثقافية والاجتماعية. في حين تعرفه (Martin، Henley، 2013) أنه وضع الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العامة إما كل الوقت أو جزءاً من الوقت دون تقديم خدمات التربية الخاصة.

3.2.2 مفهوم الدمج التربوي:

يمثل دمج ذوي الإعاقة إحدى الطرائق الحديثة التي يتم بها تقديم أفضل الخدمات التربوية التي يحتاج إليها ذوو الإعاقة، ويقصد بالدمج التربوي تقديم مختلف الخدمات التربوية والتعليمية لذوي الإعاقة في الظروف البيئية العادية التي يحصل فيها أقرانهم من العاديين على الخدمات نفسها، والعمل بقدر الإمكان على عدم عزلهم في أماكن منفصلة (بطرس، 2009).

كما ذكر خليفة وعيسى (2006) مفهوم الدمج التعليمي بأنه جزء من عملية الدمج الشامل والذي يشير إلى مجموعة من الإجراءات المتخذة لتوفير خدمات التربية الخاصة من خلال المؤسسات التربوية العادية، حيث تقوم فلسفته على مبدأ تلبية جميع الحاجات للأفراد بغض النظر عن شدتها.

ويعرفه (خليفة وعيسى، 2006: ص49) بأنه "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تزيد من فرص الفرد للمشاركة القصوى في الحياة الثقافية والاجتماعية، أما الدمج التعليمي الذي يعتبر جزءاً من عملية الدمج الشاملة فإنه يشير إلى الإجراءات المتخذة لتوفير خدمات التربية الخاصة من خلال المؤسسات التربوية العادية، حيث تقوم فلسفته عل مبدأ تلبية جميع الحاجات للأفراد بغض النظر عن شدتها".

4.2.2 الإعاقة

لغة: "أعاق إعاقة: صرفه وثبطه وأخره عنه" (المنجد في اللغة والأعلام، (2008).

يعرف الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (1999، ص 31) الفرد ذو الإعاقة أو الذي لديه عجز، بأنه الشخص الذي لديه قصور في نوع أو مقدار النشاط الذي يؤديه بسبب صعوبات مستمرة تعزى إلى حالة بدنية أو حالة عقلية أو مشكلة صحية طال أمدها ستة أشهر فأكثر. ولا تعتبر حالات العجز قصيرة الأمد (أقل من ستة أشهر) الناتجة عن حالة طارئة ككسر في الساقين أو مرض من ضمن الإعاقات.

5.2.2 النشاط:

لغة: "من نشط– نشاطاً: طابت نفسه للعمل وغيره". (المنجد في اللغة والاعلام، (2008)، ص 809).

"وهو ممارسة صادقة لعمل من الأعمال". (المعجم الوسيط، (بدون تاريخ): ص 959).

6.2.2 الأنشطة اللا صفية اصطلاحاً:

"تعرف الأنشطة اللا صفية أنها الخبرات التي يمر بها المتعلم وتتضح فيها إيجابيته من خلال أداءات محددة تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية، وتعلمية، تقوم على برنامج مدرسي محدد وتشتمل على برامج رياضية وموسيقية وفنية، ومهارات عملية إضافة إلى تكوين الجماعات المختلفة في المناشط الثقافية، والاجتماعية، والرياضية، وهذه المناشط تتم خارج جدران الفصل الدراسي، وهي إما أن تكون مناشط لاصفية منهجية، أي ذات علاقة بمنهج دراسي معين، أو لا منهجية أي مناشط عامة وغير ذات علاقة بمنهج دراسي معين، وتكون جميع هذه المناشط تحت إشراف إدارة المدرسة" (إبراهيم، 2004: ص 303).

7.2.2 تعريف البيئة المدرسية

هي البيئة التي تقدم برامج تعلمية وتربوية نوعية من أجل إعداد متعلمين دائمي التعلم لأجل اكتساب المعرفة والاستعداد للتطورات الحياتية ولتحقيق الذات والعيش مع الاخرين، من خلال التركيز على المهارات الأساسية والمهارات العصرية للوصول للمعلومات والمهارات العقلية التي تشمل التفكير ومهارات توظيف المعلومات لحل المشكلات وإنتاج المعرفة في جو يسوده المتعة والنشاط، وتعمل هذه المدرسة بنظام اليوم المدرسي الكامل وتفعيل دور البيت والاسرة في المدرسة، وتسعى للانفتاح على المجتمع بكل قطاعاته، وتعمل على إكساب الطلبة الخبرات والمهارات الحياتية المختلفة ووضعها موضع التطبيق، كما تولي المدرسة عناية خاصة بالجانب التربوي وغرس مجموعة من القيم الراقية لدى الطلبة (موسوعة البيئة، 2016).

وأوضح عابدين (2005)، أن مضمون البيئة المدرسية يشمل مجموعة الخصائص التي يدركها العاملون بها تميز بيئة العمل وتنعكس على دوافعهم وسلوكهم، إضافة إلى مجموعة الصفات والخصائص المدركة عن منظومة المدرسة بأنظمتها وقوانينها ولوائحها المنظمة وكيفية تعامل المدرسة مع المعلمين والطلبة وسائر الموظفين والبيئة المحيطة، فهي تفاعل بين الإدارة المدرسية والعاملين يؤثر بشكل مباشر على مخرجات العملية التربوية، وقد تكون البيئة المدرسية إيجابية مشجعة على التعلم، وقد تكون سلبية منفرة للطلبة.

8.2.2 البيئة الأقل تقييداً

تعرف البيئة الأقل تقييداً في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات في الولايات المتحدة، كأحد المبادئ الستة التي تحكم تعليم الأفراد ذوي الإعاقات وذوي الإعاقات الأخرى بموجب القانون، يجب على المدارس تقديم تعليم حكومي مجاني لائق في البيئة الأقل تقييداً والتي تُلائم احتياجات الطالب الفردية. وتشير البيئة الأقل تقييداً إلى ضرورة إتاحة الفرصة للطالب ذي الإعاقة للتعلم مع الأقران غير المصابين بإعاقة، وذلك لأبعد مدى ملائم له، وينبغي إتاحة الوصول إلى منهج التعليم العام أو أي برنامج آخر يمكن أن يشارك فيه أقرانهم العاديين. كما يجب تزويد الطالب بالوسائل المساعدة والخدمات التكميلية اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية إذا كان في بيئة بها زملاء غير معاقين. ومن الناحية الأكاديمية، قد تتوفر غرفة مصادر داخل المدرسة للحصول على التعليم الخاص، يقضي فيها الطالب ما لا يزيد عن ساعتين يوميًا لتقديم الخدمات للطالب الذي يعاني من صعوبات في التعلم، وإذا أدت طبيعة إعاقة الطالب أو شدتها إلى منعه من إنجاز هذه الأهداف في بيئة التعليم المنتظم، فيجب وضع الطالب في بيئة أكثر تقييداً مثل مدرسة خاصة، أو فصل مدرسي محدد داخل المدرسة الحالية أو برنامج داخل مستشفى. وبشكل عام، كلما قلت فرصة تفاعل الطالب وتعلمه مع زملائه العاديين، زاد تقييد وضع الطالب. ولتحديد البيئة المناسبة للطالب يقوم فريق بمراجعة نقاط القوة والضعف لدى الطالب واحتياجاته، ومراعاة الفوائد التعليمية التي سيجنيها من خلال الانضمام إلى أية بيئة تعليمية خاصة. ومع الاختلاف الكبير بين الاحتياجات، فلا يوجد تعريف واحد للمقصود بعبارة البيئة الأقل تقييداً، ويحصل كل طالب على خطة تعليم فردية (Wikipedia. 2016)

ويشير كوفمان Kauffmann كما ورد في كوافحة (2004: ص 76) إلى وضع الطالب ذي الإعاقة في أقل البيئات التربوية تقييداً ويقصد بذلك وضعه في المدرسة العادية ويتضمن هذا الاتجاه في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة مراحل ثلاث وهي: مرحلة التجانس بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة. ومرحلة تخطيط البرامج التربوية وطرق تدريسها لكل من الطلبة العاديين وذوي الإعاقة. ومرحلة تحديد المسؤوليات الملقاة على عاتق أطراف العملية التعليمية من ادارة مدرسية ومعلمين ومشرفين.

9.2.2 أهداف الدمج

تتمثل أهداف الدمج كما ورد في (خالد، 2006) في إزالة حاجز العزلة بين ذوي الإعاقة والمجتمع المدرسي العام، وإبعاد الشعور بأنهم لا يستطيعون مجاراة زملائهم العاديين في التحصيل الدراسي والنشاط المدرسي. وإظهار قدراتهم ومهاراتهم في التعليم العام. وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية لهم من خلال تفاعلهم مع زملائهم العاديين. وإتاحة الفرصة للطلبة العاديين للتعرف على ذوي الإعاقة وتفهم قدراتهم.

كما ذكر (خليفة وعيسى، 2009) أن أهداف الدمج تتمثل في تقديم كافة الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة بموقعهم وبجوار سكنهم. وتوفير الفرص لهم للاندماج مع الطلبة العاديين في المدارس العادية ومساعدتهم على تطوير قدراتهم التعليمية. ودمج ذوي الإعاقة مع العاديين كاتجاه تربوي حديث تحقيقاً للعديد من الأهداف القومية والشخصية، ولتحقيق عدم العزل عن المجتمع. حيث تمكن المدارس العادية من خلال المساعدة والتسهيلات الإضافية والتعامل مع المشكلات التي قد يعاني منها مايقرب من 20% من الطلبة في المدارس. والتخفيف عن المدارس الداخلية، ومحاولة تغيير المدارس العادية وتشجيعها لتبني أساليب أكثر تطوراً وتمكينها من تقديم هذه الأساليب إلى الغالبية العظمى من الطلبة. فالدمج حق لكل ذي إعاقة كأي طالب عادي في يحق له الاستفادة من اقتصاديات المجتمع. ومن أهداف الدمج أيضاً تعديل اتجاهات المعلمين و المديرين والطلبة العاديين وأولياء أمورهم ونظرتهم نحو ذوي الإعاقة. وإتاحة الفرصة أمام ذوي الإعاقة للاندماج في الحياة الطبيعية، والتأكد من قدرتهم على متابعة الدراسة في أقرب مدرسة محلية إلى جانب أقرانهم العاديين.

10.2.2 مبررات الدمج:

توجد مجموعة من المبررات والأسباب التي أدت إلى ظهور وتطور فكرة الدمج وأهم هذه المبررات كما ذكر خليفة وعيسى (2009) أنه عندما بدأت فكرة دمج ذوي الإعاقة بمراكز داخلية خاصة بهم وتصميم نظام المدرسة الداخلية لهم قوبلت بالعديد من أوجه النقد ويرجع ذلك لظهور العديد من المشكلات والعيوب من هذا النظام أهمها أن هذا النظام يحجب رعاية الأسرة والآباء للطلبة ذوي الإعاقة والذين هم بحاجة ماسة لهذه الرعاية. حيث لايتوافر في المدارس الداخلية فرصة أمامهم لإقامة علاقات اجتماعية مع طلبة آخرين عاديين من نفس أعمارهم، والذي له بالغ الأهمية في بناء شخصياتهم. وتتبع المدرسة الداخلية أنظمة صارمة في التعامل مع الطالب ذي الإعاقة مما يشعره وكأنه يعيش في سجن، ومشاعر النقص لوالدي ذوي الإعاقة المقيمين

بالمدارس الداخلية لمعرفتهم الأكيدة بنظرة المجتمع لهذه المدارس الداخلية أنه يقيم فيها ذو العجز الجسمي، أو العقلي، أو الانفعالي. ويأس بعض المعلمين منهم وعدم وجود إستراتيجية في ممارسة هذه المهنة بسبب شعورهم بأنهم يتعاملون مع طلبة غير عاديين. وظهور مشاعر السلبية والانطواء والتمرد بسبب انفرادهم وعزلتهم عن المجتمع الكبير. ومن مبررات الأخذ بمفهوم الدمج منذ الطفولة المبكرة فترجع إلى معايشة الطلبة العاديين لأقرانهم من ذوي الإعاقة تجعل تقبلهم لهم واتجاهاتهم نحوهم إيجابية وثرية وهو ما لا يتحقق في حالة العزل.

11.2.2 مميزات سياسة الدمج:

إن سياسة دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية سيكون لها أثر كبير في تغيير اتجاهات العاديين نحوهم، بل ايضا تغيير اتجاهات ذوي الإعاقة نحو العاديين. ولعل من أهم مميزات سياسة الدمج وجود الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في مبني واحد أو في فصل دراسي واحد يؤدي إلى زيادة التفاعل والاتصال ونمو العلاقات المتبادلة بين الأشخاص ذوي الإعاقة والعاديين، كما أن سياسة الدمج تتيح فرصة طيبة للطلبة العاديين كي يساعدوا أقرانهم ذوي الإعاقة (الحدري، 2014).

إن التعليم القائم على دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية يزيد من عطاء العاملين داخل المدرسة، فتطبيق سياسة الدمج وبخاصة تعليم التفاعل وأساليب الحوار بين المجموعات النظامية المتعددة سيتيح للطلبة ذوي الإعاقة الحصول على أقصى منفعة من المساعدة المتاحة لهم من حيث التدريب على حل مشاكلهم وتوجيه ذاتهم، وإن تعليم الطلبة المصابين بإعاقات خطيرة في قاعات دراسة مشتركة يمكنهم من ملاحظة كيف يقوم زملاؤهم العاديون بأداء واجباتهم المدرسية، وحل مشكلاتهم الاجتماعية والعملية. والطلبة بحاجة إلى نموذج من أقرانهم يقتدون به ويتعلمون منه. والطالب ذو الإعاقة هو أحوج ما يكون لهذا النموذج، ولعله يجده في الطالب ذي الإعاقة فيقوم بتقليد سلوكه ويتعلم منه المهارات المختلفة. فقد اثبتت الدراسات أن لسياسة الدمج أثراً إيجابياً في تحسن مفهوم الذات وزيادة التوافق الاجتماعي للطلبة المتخلفين عقلياً عند دمجهم مع الطلبة العاديين، حيث تبين من هذه الدارسات أن اختلاط الطلبة المتخلفين عقليا بالطلبة العاديين كان له اثره الإيجابي في تحسن مفهوم المتخلفين عقليا عن ذاتهم، كما اتضح أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة عقليا مع الطلبة العاديين في أنشطة اللعب الحر أدى إلى اندماج الطلبة معاً في لعب جماعي تعاوني (تلقائي)، وإلى تزايد مضطرد في التفاعل الاجتماعي الإيجابي بينهما الحدري (2014).

12.2.2 الاتجاهات الرئيسة نحو سياسة الدمج

ذكرت يحيى (2006) أن هناك ثلاث اتجاهات رئيسة نحو سياسة الدمج وهي:

الاتجاه الأول: يعارض أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج، ويعتبرون تعليم ذوي الإعاقة في مدارس خاصة بهم أكثر فعالية.

الاتجاه الثاني: يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من عزل الطلبة والذي يسبب بالتالي إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبية التي قد يكون لها أثر على الطالب ذاته وطموحه ودافعيته، أو على الأسرة، أو المدرسة، أو المجتمع بشكل عام.

الاتجاه الثالث: يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنه من المناسب المحايدة والاعتدال وبضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر بل يرون أن هناك فئات ليس من السهل دمجها بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بهم من خلال مؤسسات خاصة وهذا الاتجاه يؤيد دمج الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة في المدارس العادية ويعارض فكرة دمج الطلبة ذوي الإعاقات الشديدة جداً (الاعتمادية) ومتعددي الإعاقات.

13.2.2 أنواع الدمج وأشكاله:

لبرامج الدمج لذوي الإعاقة أنماط مختلفة منها: دمج الحالات الخفيفة من ذوي الإعاقة في المدارس العادية ويكتفى بتعليم وتدريب الإعاقة الشديدة في مراكز خاصة. ومنها أيضاً دمج بعض الاعاقات في المدارس العادية كالإعاقات الجسدية والمكفوفين وصعوبات التعلم وغيرها من أنواع الإعاقات التي لا يوجد أي مبرر لتعليمهم في مراكز خاصة، ومنها الدمج اليومي الكامل في جميع برامج المدرسة. ومنها الدمج الجزئي في بعض البرامج التي يمكن ذوي الإعاقة القيام بها دون مساعدة خاصة أو بقليل من المساعدة الخاصة، وأما بقية البرامج تكون في برنامج خاص وهو ما يعرف بغرفة المصادر أو غرفة التربية الخاصة، حيث يتم تدريب ذوي الإعاقة وتدريبهم بشكل فردي في مثل هذه الحالة ولكن ضمن البرامج والبناء المدرسي العام. (جامعة القدس المفتوحة، 2008).

وهناك أشكال عديدة لتنفيذ عملية الدمج للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية وهي تقسم إلى:
الدمج الأكاديمي: قد ظهر هذا الاتجاه في برامج التربية الخاصة لذوي الإعاقة نتيجة للانتقادات التي وجهت لبرامج الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية، وبفعل الاتجاهات الإيجابية

الناتجة عن مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة للطلبة العاديين في الصف الدراسي، ويعرف الدمج الأكاديمي بأنه يمثل ذلك النوع من البرامج التي تعمل على وضع الطالب غير العادي في الصف العادي مع الطلبة العاديين لبعض الوقت وفي بعض المواد بشرط أن يفيد الطالب غير العادي من ذلك الدمج، وبحيث تهيئ الظروف المناسبة لانجاح فكرة دمج الطلبة ذوي الإعاقة، وتبدو مبررات هذا الاتجاه في توفير الفرص التربوية والاجتماعية المناسبة للطالب ذي الإعاقة في الصفوف العادية ووضعه في أقل البيئات التربوية تعقيداً وتقييداً ويقصد بذلك وضعه في المدرسة العادية (جامعة القدس المفتوحة، 2008؛ يحيى، 2006).

الدمج الاجتماعي: تعتبر مرحلة الدمج الاجتماعي هي المرحلة الأكثر تطوراً التي وصلت إليها برامج التربية الخاصة في وقتنا الحاضر وهي تعكس الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو ذوي الإعاقة، ويقصد بذلك العمل على دمج ذوي الإعاقة في الحياة الاجتماعية العادية، وتظهر عملية الدمج هذه في مظهرين رئيسيين الأول: هو الدمج في مجال العمل وتوفير الفرص المهنية المناسبة لذوي الإعاقة كأفراد مننتجين في المجتمع وتقبل ذلك اجتماعياً، أما المظهر الثاني فيبدو في الدمج السكني بحيث تتاح فرصة السكن لذوي الإعاقة والإقامة في الأحياء السكنية العادية بصفة أسر وعائلات مستقلة، كل الإجراءات الضرورية واللازمة لتقبل هذه الأسر (جامعة القدس المفتوحة، 2008؛ يحيى، 2006).

الدمج الكامل: حيث يتعلم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية طوال اليوم، مع مراعاة مستوى وطبيعة إعاقتهم، بحيث لا يشمل هذا النوع شديدي الإعاقة وإنما الإعاقات البسيطة. ويسمى أحياناً هذا النوع من الدمج بنموذج عدم الرفض، وهذه الأنظمة التعليمية تضع الطلبة شديدي الإعاقة في المدارس العادية حيث توفر لهم مناهج إضافية وخدمات مكثفة للرعاية والتعليم بشكل مثالي (جامعة القدس المفتوحة، 2008؛ يحيى، 2006).

الدمج الجزئي: حيث يتعلم الطلبة ذوو الإعاقة مع الطلبة العاديين وتعطى لهم باقي الحصص والمواد التعليمية في إطار مجموعة خاصة، مع مراعاة مستوى وطبيعة إعاقاتهم. ويرتبط بهذا النوع من الدمج نوعين من الأنظمة التعليمية داخل هذا الإطار:

أولاً: الأنظمة التي تخصص إحدى الفصول الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة العادية حيث يحصلون على برامج تعليمية خاصة بهم.

ثانياً: الأنظمة التي تتيح للطلبة ذوي الإعاقة الذين يتلقون تعليمهم في المدارس الخاصة أن يقضوا بعضا من يومهم الدراسي داخل المدرسة العادية (جامعة القدس المفتوحة، 2008؛ يحيى، 2006).

دمج الوحدات المنفصلة: وهو دمج ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في المدارس العادية خلال حصص النشاط الرياضي أو الفني وغيرها من الأنشطة التربوية المختلفة والتي تعمل على بناء شخصية الطالب ذي الإعاقة مثل نظيره العادي، وتساعد على تكيفه النفسي والاجتماعي وإحساسه بأن له كيان في ذاته وبذلك يتحقق له التوازن النفسي المطلوب دون الدمج في التعليم، ويكون للطلبة ذوي الإعاقة فصلهم داخل جدار المدرسة العادية (الحدري، 2014).

14.2.2 العناصر الرئيسة لنجاح عملية الدمج في المدارس:

إن برامج الدمج لذوي الإعاقة لن يكتب لها النجاح إلا إذا توافرت لها العناصر الرئيسة الآتية: معلم التربية الخاصة: أي توافر معلم تربية خاصة واحد على الأقل في كل مدرسة يطبق بها برنامج الدمج. وتقبل الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية والطلبة في المدرسة لبرنامج الدمج وقناعتهم به، وهذا لن يتم إلا بعد توضيح أهمية الدمج لكل من الإدارة المدرسية والمعلمين والطلبة وأولياء أمور الطلبة أيضاً. والمشاركة والتعاون من قبل أهالي الطلبة ذوي الإعاقة في البرنامج المدرسي. والإعداد المسبق للبرنامج وتوفير متطلبات إنجاح البرنامج كإنشاء غرفة خاصة مزودة بالمواد التعليمية والوسائل الخاصة بذوي الإعاقة. وكذلك إجراء التعديلات الفردية على البرنامج كالمواصلات مثلاً أو إجراء تعديلات خفيفة في البناء المدرسي كإيجاد الممرات الخاصة بذوي الإعاقة الجسدية الذين يستخدمون الكراسي المتحركة، وإزالة العقبات كالعتبات والحواجز عند المداخل أو توسيع بعض أبواب المرافق الصحية في المبنى إلى غير ذلك من تعديلات ضرورية (جامعة القدس المفتوحة، 2008).

وأضاف سيسالم (2009) ثلاثة عناصر رئيسة لعملية الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله وهي: التعاون الشامل والمنظم بين المسؤولين جميعهم عن عملية الدمج وقد حدد stone and Collicott، (1994) كما جاء في سيسالم الجهات الثلاث المسؤولة عن عملية الدمج، وهي: فريق تقديم الخدمات على مستوى المدرسة. وفريق تقديم الخدمات على مستوى المنطقة أو الإدارة التعليمية. والمؤسسات الاجتماعية التي تسهم في عملية الدمج. حيث تعمل هذه الجهات وتتعاون وتنسق فيما بينها من أجل تطوير قدرات العاملين فيها، إضافة إلى تقديم الخدمات والدعم اللازم لتنمية قدرات الطلبة ونجاح عملية الدمج. أما العنصر الثاني فيعمل الخبراء والاستشاريون في هذا المجال فريقاً واحداً، اذ يضم هذا الفريق خبراء من تخصصات مختلفة ويعملون معا في تخطيط البرامج التربوية اللازمة وتنفيذها للطلبة من ذوي الإعاقة والمندمجين في مدارس التعليم العام وفصوله. والعنصر الثالث يتمثل في التعليم التعاوني الذي يشتمل على مكونات عملية

التدريس جميعها مما يؤدي إلى توفير مناخ تعليمي داخل الفصل يساعد الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة العاديين إلى أقصى درجات قدراتهم الكامنة بغض النظر عن الاختلاف بهذه القدرات.

وذكر سيسالم أيضاً (2009) عشرة من العناصر أو الخطوات الأساسية التي إذا ما طبقت فانها ستساعد على نجاح عملية الدمج، وتعتبر هذه العناصر مترابطة ومتداخلة، أي أن كل عنصر منها يمهد للعنصر الذي يليه ويساعد على نجاح تطبيقه وفاعليته وهذه العناصر هي: إيجاد فلسفة عامة وخطة منظمة، حيث يتم توضيح فلسفة عامة للمدرسة على أسس الديمقراطية والمساواة والانتماء وضمان التعليم الجيد للطلبة كافة. وتوافر قيادات ذات كفاءة عالية، وهذا العنصر يتمثل في مسؤولية مدير المدرسة الذي تقع عليه في وضع مستوى المدرسة وتحديده واتخاذ القرارات الخاصة بذلك، كما عليه مواجهة التحديات التي قد تطرأ خلال تطبيق عملية الدمج، وتوفير بيئة مدرسية تساعد على احترام الطلبة ذوي الإعاقة واستيعابهم. وتوفير وسائل الدعم. والتأكد من تحمل فريق الدعم للمسؤولية الملقاة على عاتقه. وتوفير المساعدة الفنية المنظمة والمستمرة. والمرونة. واستخدام أساليب فعالة للتدريس وتقويمها وتعزيز النجاح والاستفادة من الصعوبات. وتطبيق المدرس إجراءات التغيير على ألاّ تحد هذه الإجراءات من حركته.

15.2.2 الفوائد التي يجنيها الطلبة ذوو الإعاقة والطلبة العاديون من عملية الدمج:

ذكر سيسالم (2009) أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام وفصوله يؤدي إلى تحسن مستوياتهم التعليمية عندما تتوافر التجهيزات والأدوات والخدمات المناسبة، وتتمثل تلك الفوائد في نمو الاتجاهات الإيجابية بتوفر الإرشاد والتوجيه من جانب المدرسين والاخصائيين النفسيين والاجتماعيين وأولياء الأمور، ويساعد على نمو الاتجاهات الإيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس الدمج وفصوله. واكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية، هناك فوائد عظيمة يحصل عليها الطلبة ذوو الإعاقة من تفاعلهم مع الطلبة العاديين خلال العام الدراسي، إذ يتعلم الطلبة العديد من المهارات الأكاديمية إضافة إلى مهارات الحياة اليومية، ومهارات التواصل الإيجابي مع الاخرين، والمهارات الاجتماعية وذلك من خلال مواقف التفاعل بين الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة العاديين، والإعداد للحياة الاجتماعية، حيث كلما زاد الوقت الذي يقضيه الطلبة ذوو الإعاقة مع الطلبة العاديين ضمن برامج الدمج ازدادت قدراتهم الأكاديمية والاجتماعية والمهنية، ومن الفوائد أيضاً تفادي التأثير السلبي لنظام العزل حيث يعتبر نظام العزل مصدر قلق للطلبة ذوي الإعاقة الذين عزلوا في مدارس أو مؤسسات أو

فصول خاصة وهو نظام سيء له كثير من السلبيات أهمها تغريب الطلبة ذوي الإعاقة فهم لا يحصلون إلا على القليل من المعلومات أو المهارات الخاصة بالحياة العملية.

16.2.2 مشكلات الدمج

كما جاء في خليفة وعيسى (2006) فإن مشكلات الدمج تتمثل في:

1- مشكلات الإدارة المدرسية والتي تتمثل في عدم فهم واستيعاب أساليب بالإدارة المدرسية الحديثة والتي تبنى كل نظرياتها وأهدافها على تنمية القدرات لدى الطلبة ذوي الإعاقة واستثمار كافة القدرات لديهم، وتركيز الإدارة المدرسية ينصب بشكل كبير على متابعة الطلبة العاديين فقط دون إبداء الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة، وعدم وجود متابعة مباشرة من قبل الإدارات التعليمية والمشرفين لمتابعة فصول الدمج.
2- مشكلات أولياء أمور الطلبة العاديين، حيث يرفض أولياء أمور الطلبة العاديين تواجد الطلبة ذوي الإعاقة مع أبنائهم العاديين خشية من تعطيلهم وعدم الاستفادة من تواجدهم في المدرسة لانهم يرون أن الوقت يجب أن يكون مخصصاً للطلبة العاديين.
3- الظروف الاقتصادية والتي تتمثل في عدم توافر الاخصائيين النفسيين والاجتماعيين المؤهلين لمثل هذه المدارس الملحقة بها فصول الدمج للطلبة ذوي الإعاقة.
4- مشكلات تتعلق بالطلبة العاديين ومنها: النفور التام والاستهزاء المستمر من الطلبة ذوي الإعاقة. وتقليد الطلبة العاديين للسلوكيات غير السوية التي تصدر عن الطلبة ذوي الإعاقة، وعدم وجود تعاون بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة نتيجة الضغوط التي يمارسها أولياء أمور الطلبة العاديين وبعض المعلمين من حث الطلبة العاديين للابتعاد عن الطلبة ذوي الإعاقة تجنباً للمشاكل. واعتداء الطلبة العاديين على الطلبة ذوي الإعاقة بالضرب والألفاظ النابية، وعدم تفهم الطلبة العاديين لسيكولوجية وطبيعة الطلبة ذوي الإعاقة.
5- مشكلات المناهج وإعداد معلمي التربية الخاصة ومنها: المناهج التي تدرس للطلبة ذوي الإعاقة غير كافية ولا تراعي الحالات الفردية والصحية لهم. حيث تتناول المناهج قضية ذوي الإعاقة بطريقة بسيطة وغير كافية لإعداد جيل من المعلمين القادرين على التعامل مع هؤلاء الطلبة.

6- مشكلة المباني المدرسية: فغالبية المدارس تكون غير مجهزة لاستقبال عملية الدمج، ولا تتوافر فصول داخل المدارس الملحقة لفصول الدمج حيث تحدث خلافات في عدم توفير فصل كبير بالطابق الارضي لهؤلاء الطلبة.

17.2.2 الصعوبات التي تواجه عملية الدمج:

إن نجاح عملية الدمج يحتاج إلى تدريب العاملين جميعاً، وإلى زيادة عدد المدرسين داخل الفصل الدراسي، بدلاً من إخراج الطلبة خارج الصف إلى غرفة المصادر، كذلك فإن الاحتياجات المالية لبرامج الدمج مرتفعة، ودون الاعتمادات المالية المناسبة فإن عملية الدمج لا يمكن أن تستمر. وقد أثارت عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة من ذوي الإعاقات المتعددة قلقاً شديداً بين العديد من المختصين، فهؤلاء الطلبة بحاجة إلى أدوات ومعدات خاصة، إضافة إلى حاجتهم لعدد أكبر من العاملين لمواجهة الاحتياجات المعقدة والمركبة لهؤلاء الطلبة، فالطلبة ذوو الإعاقات المتعددة تزداد وتتعدد متطلباتهم تبعاً لزيادة وتعدد احتياجاتهم الخاصة، كما أن الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية يحتاجون إلى عدد إضافي من المدرسين والمتخصصين للتعامل مع اضطراباتهم السلوكية عند ظهورها، وهو ما يعتبر محط اهتمام وخشية المدرسين وأولياء الأمور وإدارة المدرسة. وبالآونة الأخيرة فان إدارة المدرسة تسمح بدمج طلبة ذوي إعاقات متعددة وطلبة ذوي اضطرابات سلوكية، لهذا فإن بعض المدرسين والإداريين متضايقون لقبول هؤلاء الطلبة ذوي الإعاقة، لأن ذلك أثر على المنهج وأصبح يسير ببطء واختصرت كثير من مواده مما قلل من حجم المعلومات الدراسية التي يتلقاها الطالب العادي، وهذا لا يعتبر عدلاً للطلبة العاديين، لهذا يجب التعامل مع هذه المشكلة بحيث لا يؤثر وجود الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة واضطرابات سلوكية في كمية المعلومات ونوعيتها مما يتعلمها الطلبة العاديين (سيسالم، 2009).

18.2.2 إعلان سالامانكا وإطار العمل (1994)

أكد البيان الصادر عن الندوة العالمية التي نظمتها اليونسكو بالتعاون مع وزارة التربية والعلوم الإسبانية في سالامنكا بإسبانيا المتعلقة بالممارسات في تعليم ذوي الإعاقة على أهمية دمج الاحتياجات التعليمية لذوي الإعاقة في البنية التعليمية العادية القائمة، وتقديم مجموعة من التدابير التي تهدف لتطوير المعرفة والكفاءة لدى الإدارة المدرسية والمعلمين حول الاجراءات والمتطلبات الضرورية لتحقيق أهداف الدمج للطلبة ذوي الإعاقة واحتياجاتهم التعليمية في

المدارس العادية وتشمل هذه الاجراءات التدريبية المدرسة والفصل الدراسي والمناهج والادارة والقوانين والتشريعات، والوعي بالإعاقة والاحتياجات الخاصة لذوي الإعاقة في الموقف التعليمي، حيث طورت اليونسكو دليلاً تدريبياً حول الحاجات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي العادي (داود، 2006) .

لقد وفر إعلان سالامانكا وإطار العمل دليلاً أكثر تفصيلا عن التعليم الدمجي على المستوى الدولي والذي انبثق عن مؤتمر سالامانكا الذي نظمته إدارة الإعاقة للتعليم بهيئة اليونسكو التابعة للأمم المتحدة عام (1994) لتعزيز هدف التعليم للجميع. وقد تناول المؤتمر التغير في السياسات اللازمة لتشجيع الدمج. وقد أهتم المشاركون بإعداد أساليب تستطيع بها المدارس خدمة جميع الطلبة خاصة من لهم احتياجات تعليمية خاصة بدلاً من إعداد منشآت منفصلة. حيث جاء بالإعلان أن لدى جميع الطلبة احتياجات تعليمية فردية ولهم حق الالتحاق بالمدرسة التي تقع داخل مجتمعهم المحلي يجب تصميم نظم التعليم والبرامج التعليمية لتأخذ في الاعتبار التنوع الهائل لهذه الخصائص والاحتياجات ويجب أن تتاح الفرص لمن لديهم احتياجات تعليمية خاصة للالتحاق بمدارس نظامية والتي يجب أن توفر لهم أسلوب تربية متمركز حول الطلبة وقادر على الوفاء باحتياجاتهم (مايلز، 2011).

19.2.2 الخطط التربوية لتكييف مناهج الفصل:

ذكر سيسالم (2009) أن هناك مجموعة من الخطط التربوية لتكييف مناهج الفصل تتمثل في: اتباع أهداف تعليمية مرنة، إذ من المفترض في التربويين عند تعاملهم مع الطلبة ذوي الإعاقة في فصول الدمج أن ينظروا بموضوعية لما هو مطلوب من كل طالب، وفي الوقت نفسه المحافظة على الأهداف الأساسية للطلبة جميعاً. ومن ضمن تلك الخطط تعديل الأنشطة، حيث يحتاج مدرسو فصول الدمج إلى تعديل الانشطة وتكييفها بما يتلاءم مع قدرات الطلبة العاديين حتى يتمكن الطلبة جميعهم المشاركة فيها، حيث تساعد الطالب على تحقيق الأهداف الفردية الخاصة به التي جاءت في البرنامج التربوي الفردي. ويعتبر التكييف متعدد الأوجه من ضمن الخطط التربوية حيث من الضروري تنوع المنهج لاستيعاب القدرات المتنوعة للطلبة وذلك فيما يعرف بالتكييف أو التعديل المتعدد الأوجه الذي يشمل أكثر من جانب في وقت واحد.

20.2.2 الأنشطة اللاصفية:

عرفها (اللقاني والجمل، 2003: ص59) أنها "تلك الأنشطة التي تتم خارج الفصل مخططة ومقصودة كالاشتراك في الصحافة المدرسية والإذاعة المدرسية والمسابقات، وإقامة الندوات والمناظرات بين الطلبة، وإقامة المعسكرات والرحلات، وتنمي لدى الطلبة عديداً من المهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه والمشاركة في حل مشكلاته وقضاياه، وتتم تحت اشراف وتوجيه إدارة المدرسة والمعلمين، كلٌ في مجال تخصصه".

وعرفها البزم (2010) أنها: مجموعة البرامج التي تضعها الأجهزة التربوية لتكون متكاملة مع المناهج التعليمية والتي يقبل عليها الطلبة وفق قدراتهم وميولهم، مع توفير الحوافز والدوافع بحيث تحقق أهدافاً تربوية سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية أو باكتساب المعارف والمهارات أو البحث العلمي أو نشاطات عملية خارج الغرف الصفية سواء داخل المدرسة أو خارجها، على أن يؤدي ذلك كله إلى تنمية قيم الطلبة التي تتماشى مع متطلبات مجتمعنا المعاصر.

21.2.2 دور الأنشطة اللا صفية في نجاح عملية الدمج:

تعتبر الأنشطة اللاصفية من أهم الركائز الأساسية لتفاعل ودمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين حيث أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين من خلال الأنشطة اللاصفية يؤدي إلى التكامل الاجتماعي والتفاعل فيما بينهما، فلذا يعتبر النشاط اللا صفي الموجه وسيلة في غاية الأهمية حيث يلتقي الطالب العادي وذو الإعاقة خارج الصف ويتحدثان مع بعضهما البعض أو يلعبان مع بعضهما من خلال المسرح والحفل الثقافي والألعاب وغيرها أو من خلال الرحلات أو الزيارات أو المنافسات في الألعاب الرياضية، ولذا فإن نجاح التكامل الاجتماعي ما بين الطلبة العاديين وذوي الإعاقة يكون من خلال الأنشطة اللا صفية وذلك لكونها بعيدة عن التقيد بغرفة الصف وفيها مجال الترفيه واللعب فالطالب يأخذ حريته في الكلام والحركة وبالتالي تزداد فرصة التفاعل والاندماج فيما بين الطلبة العاديين وذوي الإعاقة (بطرس، 2009).

22.2.2 مسؤوليات مدير المدرسة تجاه عملية الدمج:

على مدير المدرسة كما جاء في سيسالم (2009) أن يدافع عن الأسباب التي دعت المدرسة إلى تطبيق عملية الدمج، ثم عليه أن يوفر دعم وخدمات لازمة وضرورية لهذه العملية، ويقوم

بتوفير المصادر والمواد الضرورية لنجاح برامج الدمج كما يجب عليه أن يكون حاضراً باستمرار عند الحاجة إليه للمساعدة في إيجاد الحلول العملية للمشكلات التي ممكن أن تطرأ أثناء تطبيق البرامج، كما يجب عليه أن يثق بأحكام المتخصصين من المدرسين وآرائهم وأن يأخذ بها وأن يمنحهما الاستقلالية في تدريس البرامج بما يتلائم مع الأهداف العامة للمدرسة.

وكما ذكر سيسالم (2009) أنه يمكن تحديد دور مدير المدرسة في نجاح عملية الدمج بما يأتي:

أ. دعم المدرسين بمساعدتهم في التدريب وتعلم أساليب جديدة للتدريس وممارسات تربوية متطورة.

ب. توفير سبل الاتصال الناجح والبنّاء مع طلبة المدرسة جميعهم.

ت. العمل مع المدرسين على تطوير أساليب انضباط شاملة في المدرسة ومتوافقة مع ما يطبق في الفصل من أساليب ضبط وتعامل مع السلوك.

ث. مساعدة المدرسة على الاستمرار كمؤسسة داعمة ومهتمة بشؤون المجتمع.

وعلى مدير المدرسة أن يكون حازماً ولا يتهيب من مواجهة التحديات كما أن عليه أن يدعم موقف الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة، أما إذا فشل المدير في التقيد بسياسة المدرسة بما تمثله من دعم للطلبة جميعاً، فإن ثقة العاملين بالمدرسة ستتزعزع بنظام الدمج مما يؤدي إلى انهياره وفشله.

23.2.2 تجربة فلسطين في الدمج الشامل

ذكر خليفة وعيسى (2006: ص 55) أنه تم عقد مؤتمرين الأول عام 1990 في جومتيان بتايلاند، أكد على إعطاء عناية خاصة لاحتياجات التعليم لذوي الإعاقة مع وجوب أخذ الإجراءات اللازمة لتأمين فرص تعليمية متكافئة لجميع فئات ذوي الإعاقة باعتبارهم جزءاً من النظام التربوي، والمؤتمر الثاني الذي عقد في سلامنكا عام 1994 والذي ركز على المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الإعاقة وإطار العمل في مجال تعليم ذوي الإعاقة التربوية الخاصة وكانت فلسطين من بين الدول العربية التسع المشاركة بالمؤتمر. وبناءً على هذين المؤتمرين حدث توجه لدى اليونسكو لبث فكرة التعليم الجامع ودعمها ثقافياً وأكاديمياً حيث تم عقد لقاءات متعددة للكثير من معلمي المدارس من دول العالم، شاركت فلسطين بهذه اللقاءات بمعلمين اثنين كان الهدف من التجمع الخروج بفكرة موجودة وماهية تدريبية موحدة للإحساس بشعور ذوي الإعاقة الموجودين بالعالم.

وقد أضافت الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن (2001) الحقوق الخاصة في المادة رقم (10): حيث تتولى الوزارة مسؤولية التنسيق مع جميع الجهات المعنية للعمل على رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة في عدة مجالات منها مجال التعليم، وقد تم ذكر عدة حقوق منها: ضمان حق ذوي الإعاقة في الحصول على فرص متكافئة للالتحاق بالمرافق التربوية والتعليمية والجامعات ضمن اطار المناهج المعمول بها في هذه المرافق. وتوفير التشخيص التربوي اللازم لتحديد طبيعة الإعاقة وبيان درجتها. وتوفير المناهج والوسائل التربوية والتعليمية والتسهيلات المناسبة. وتوفير التعليم بأنواعه ومستوياته المختلفة لذوي الإعاقة بحسب احتياجاتهم. وإعداد المؤهلين تربوياً لتعليم ذوي الإعاقة كل حسب إعاقته. وقد ورد بالمادة (14) المتعلقة بمواءمة الأماكن العامة لذوي الإعاقة الخاصة أن على وزارتي التربية والتعليم العالي تأمين بيئة تتناسب واحتياجات ذوي الإعاقة في المدارس والكليات والجامعات.

24.2.2 تجربة الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في تطبيق فكرة الدمج بأشكاله المختلفة، وخاصة بعد ظهور القانون العام رقم 142/94 في عام (1975) المعروف باسم التربية لكل الطلبة ذوي الإعاقة وتعديلاته حيث أصبح يعرف باسم قانون التربية لكل الطلبة، حيث نادت تلك القوانين بضرورة توفير الفرص التربوية لكل طالب من الطلبة ذوي الإعاقة واشترطت حصول مراكز التربية الخاصة على دعم الولاية والحكومة الفدرالية على الدعم المالي لها بضرورة توفير تلك الفرص التربوية المناسبة، وفي أقل البيئات التربوية تقييداً، ففي ولاية بنسلفانيا وبناء على قرار المحكمة يجب تعليم كل الطلبة ذوي الإعاقة عقلياً في المدارس العادية، وفي ولاية كولومبيا يجب أن يتعلم كل الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية، حيث يتيح مثل هذا التطبيق لفكرة الدمج توفير الفرص التربوية للطلبة ذوي الإعاقة حيث لا يتلقى (50%) منهم التعليم المناسب، في حين أن فكرة الدمج توفر فرص التعليم لثلاثة ملايين ونصف من الطلبة ذوي الإعاقة، حيث يبلغ عدد الطلبة ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية سبعة ملايين طالب، وتعتبر تجربة ولاية كاليفورنيا من التجارب المشهورة في تطبيق فكرة الدمج للطلبة ذوي الإعاقة حركيا، حيث صممت هذه المدرسة لتطبيق فكرة دمج الطلبة ذوي الإعاقة حركياً مع العاديين، إذ التحق بهذه المدرسة (330) طالباً من العاديين و(96) من ذوي الإعاقة حركياً ويشرف عليهم عشرة مدرسين للطلبة العاديين وثمانية مدرسين لذوي الإعاقة حركياً، وقد توفرت في هذه المدرسة الأدوات والوسائل اللازمة

لإنجاح فكرة الدمج مثل أجهزة خاصة بالمفاصل وممرات مشي وغيرها، (دمج ذوي الاحتياجات الخاصة).

25.2.2 تجربة الدمج في بريطانيا:

بدأ الاهتمام بفكرة الدمج في بريطانيا منذ بداية السبعينات من هذا القرن حيث تم أخذ فئات ذوي الإعاقة بعين الاعتبار عند التخطيط للبرامج التعليمية، وعلى ضوء ذلك طلبت الحكومة البريطانية تكوين لجنة تهدف إلى دراسة أوضاع ذوي الإعاقة في بريطانيا واسكوتلاند، وويلز، وخاصة من حيث ميدان التربية الخاصة وتصنيف فئة التربية الخاصة، ومفهوم الدمج بأشكاله مكاني، اجتماعي، وظيفي. كما هدفت اللجنة لدراسة أوضاع المدارس الخاصة وزيادة المدى العمري لبقاء الفرد في المدرسة الخاصة حتى عمر (19)، وكذلك دراسة مراكز المصادر، والتربية المبكرة، والاهتمام بالقياس والتقويم، وكذلك الاهتمام بموضوع تدريب المعلمين، وقد ظهر ذلك الاهتمام بالتقرير المعروف باسم (TheWarnockReport) والذي نشر في عام (1978) وقد أخذت الحكومة البريطانية بهذا التقرير ودرست قومياته، وبناءً على ذلك ظهر قانون التربية الخاصة في بريطانيا عام (1981) والذي أطلق مصطلح الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بدلا من مصطلح الطلبة المعوقين، كما نادى بضرورة دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية في الصفوف الخاصة، أو في الصفوف العادية إذا كانت قدراتهم تسمح بذلك، وإلا فإن المراكز الخاصة هي المكان المناسب لبقية تلك الحالات وخاصة الحالات المتوسطة والشديدة. (ابو عمشة، 2010).

26.2.2 الدمج في المملكة العربية السعودية:

أخذت وزارة التربية والتعليم السعودية على عاتقها تطبيق المادة (54-57) من مواد سياسة التعليم في المملكة. والتي تنص على أن تعليم المتفوقين وذوي الإعاقة هو جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي في المملكة. وإيماناً من المسؤولين في وزارة المعارف

بأهمية الدمج كخطوة رائدة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، ورداً منهم بأن نسبة هؤلاء الطلبة لا تقل عن (020%) من طلبة المدارس العادية. فقد وظفت هذه الوزارة من ضمن استراتيجياتها للتربية الخاصة عدداً من المحاور التي تركز على أهمية الدمج كأحد أنماط الخدمة التربوية الهامة والضرورية للعديد من ذوي الإعاقة منها تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة وذلك من خلال الإجراءات التالية: استمرار التوسع في استحداث برامج الفصول الملحقة بالمدرسة العادية وهي نوعان: الأول: فصول يتحقق من خلالها تطبيق مناهج معاهد التربية الخاصة مثل فصول الطلبة القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة عقلياً وفصول الطلبة الصم. الثاني : فصول يتحقق من خلالها تطبيق مناهج المدارس العادية مثل فصول الطلبة ضعاف السمع. والتوظيف والاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة، مثل استخدام برامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار وبرامج المتابعة في التربية الخاصة وذلك لتحقيق مطلبين تربويين أساسيين هما: إيصال خدمات التربية الخاصة لأولئك الطلبة ذوي الإعاقة الذين يلتحقون بالمدارس العادية ويستفيدون من خدماتها التربوية مثل: فئة الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم، ذوي الإعاقة جسمياً وحركياً وضعاف البصر، والمضطربين تواصلياً. والمطلب الثاني هو تقديم خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية لبعض الفئات التي تدرس تقليدياً في معاهد التربية الخاصة أو برامج الفصول الملحقة في المدارس العادية مثل فئة المكفوفين وفئة ضعاف السمع، وتوسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة بالوزارة، حيث تضطلع بمهام وأدوار أخرى إضافية مستقبلية منها: استحداث برامج متخصصة في هذه المعاهد لرعاية وتربية الطلبة متعددي الإعاقة وغيرهم من الذين يصعب على المدارس العادية استيعابهم (كوافحة ويوسف، 2007) .

27.2.2 تجربة وزارة التربية والتعليم الأردنية:

بدأت أول تجربة للدمج في مدارس وزارة التربية والتعليم في عام (1983) في مدرسة من مدارس ضواحي عمان في المرحلة الابتدائية حيث تم دمج (12) طالباً من الصم

في تلك المدرسة التي بلغ عدد طلابها (280) طالباً، حيث تم اختيار تلك المدرسة لعدد من الأسباب أهمها قرب المدرسة من أحد مراكز التربية الخاصة لذوي الإعاقة السمعية، واستعدادات المدرسة لتطبيق فكرة الدمج وتوفر البناء المدرسي المناسب وتوفر الخدمات التربوية، وتعاون مجلس أولياء الأمور والمعلمين لإنجاح التجربة، وقد تم تهيئة الطلبة العاديين للتعاون، حيث عرض عليهم أفلام عن الإعاقة السمعية، ثم ترتيب زيارات متبادلة بين الطلبة العاديين والصم، كما قام المرشد التربوي في تلك المدرسة بتوعية الطلبة لأهداف وخطة تجربة الدمج. وتم تنفيذ التجربة وفق خطوات منها وضع الطلبة الصم في صف خاص بالصم، ثم التحاق الطلبة الصم في الصفوف العادية لبعض الوقت، في حين يمضي الطالب الأصم بقية الوقت في الصف الخاص. وأخيراً تم دمج الطلبة الصم في الصف العادي طوال الوقت. أما التجربة الثانية في مجال الدمج كانت في عام (1984) حيث عملت مدرسة نائلة زوجة عثمان الأساسية وبالتعاون مع قسم الإرشاد في وزارة التربية على رفع المستوى التحصيلي للطلبة، حيث تراوح عدد الطلبة ضعاف التحصيل ما بين (5- 15) طالباً في كل شعبة من مجموع (26) شعبة في تلك المدرسة، وقد استمرت التجربة 20 يوماً، واستخدمت فيها أساليب التعليم الفردي وحصص التقوية والزيارات الأسرية، وأشارت النتائج إلى نجاح تلك التجربة لعدد من الأسباب أهمها تعاون إدارة المدرسة ومجلس المعلمات والأمهات في تنفيذ تلك التجربة. أما التجربة الثالثة بدأت عام (1987) تمثلت في فتح الصفوف الخاصة في المدارس العادية للطلبة بطيئي التعلم وذوي صعوبات التعلم. وفي فترة التسعينات من هذا القرن (1991) تم افتتاح أربعة صفوف خاصة استفاد منها (90) طالباً وطالبة في مدارس وزارة التربية والتعليم، وفي السنوات التالية زاد عدد الصفوف الخاصة بشكل ملحوظ. (أبو عمشة، 2010).

28.2.2 تجربة دولة قطر في مجال الدمج

تولي دولة قطر اهتماماً بالأشخاص ذوي الإعاقة وقضاياهم المتنوعة، خاصة تلك القضايا التي تتصل بنوعية الخدمات التي تقدم لهم، وسن القوانين ووضع سياسات جديدة تستهدف حماية

وتعزيز حقوقهم بما يضمن حق الوصول إلى أقصى درجات الاستقلالية التي تؤهل لهم إمكاناتهم وتمكنهم من المشاركة الفعلية بالمجتمع، يأتي ذلك في اطار النهضة التنموية الشاملة التي تعيشها دولة قطر بالسنوات الأخيرة، كما أن إحدى التوصيات الهامة التي خرج بها تقرير الأمم المتحدة الخاص بالقواعد الموحدة بشأن تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة عام (2003) تتمثل بمطالبة الدول الأعضاء بإجراء التقييم بصفة دورية ومنتظمة للبرامج في مجال الإعاقة، وأن تعمل على نشر نتائج عمليات التقويم.

أولت دولة قطر اهتماماً لفئة ذوي الإعاقة حيث أصدرت مجموعة من التشريعات والقوانين التي تكفل لهم الحياة الكريمة أسوة ببقية الفئات وذلك من خلال عدة مجالات منها مجال التعليم والرياضة والمجال الاجتماعي والصحي، أما مجال القطاع التعليمي فقد أخذت وزارة التربية والتعليم على عاتقها مهمة تدريب وتعليم ذوي الإعاقة منذ أكثر من ربع قرن وبالتحديد في عام (1975) حيث تم فتح صف تعليمي واحد لطالب أصم وأبكم ومع تزايد الوعي بأهمية تدريب ذوي الإعاقة ازداد عدد الطلبة من فئتي الإعاقة السمعية والعقلية، حيث تم افتتاح ثلاث صفوف تعليمية بإحدى المدارس وتوالت التطورات والتغيرات النوعية والكمية وشملت كافة البرامج والمناهج والخدمات المساندة بفضل ما توليه الدولة من خلال سياستها التربوية والتعليمية انطلاقاً من مبدأ التعليم حق للجميع. كما تقوم وزارة التربية والتعليم القطرية حالياً بتطبيق مشروع الدمج الأكاديمي بالمدارس تشتمل الرؤية العامة لمفهوم الدمج الوصول بالخدمات التعليمية والتأهيلية لذوي الاعاقات إلى جودة عالية ونوعية ملائمة تناسب احتياجاتهم وبما يكفل تنمية وتطوير قدراتهم المختلفة وتمكينهم من التعليم والنمو الاجتماعي ليصبحوا عنصراً منتجاً وفعالاً في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة في الدولة (السيد، 2009).

3.2 الدراسات السابقة

1.3.2 مقدمة:

اهتم عدد من الباحثين والمفكرين بموضوع الدمج لما له من تأثير على حياة الطلبة ذوي الإعاقة والمؤسسات التربوية المعنية، حيث ظهرت العديد من البحوث والدراسات العربية منها والأجنبية التي تناولت هذا الموضوع بأبعاده المختلفة، وتناولت الباحثة فيما يلي عدداً من الدراسات التي أهتمت بموضوع الدمج مرتبة حسب التسلسل التاريخي من الأحدث إلى الأقدم.

هدفت دراسة غانم (2015) إلى معرفة واقع الخدمات التربوية، المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين في فلسطين. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع بعض العاملين في مديرية تربية جنين، وبعض المعلمين. تم تصميم استبانة، بينت نتائج الدراسة مدى إدراك المبحوثين لأهمية تقديم الخدمات التربوية للطلبة من ذوي الإعاقة، والمتمثلة في (كفايات معلمي الطلبة من ذوي الإعاقة، بيئة التعلم المدرسية وغرفة الصف، الأنشطة والوسائل التعليمية، استراتيجيات وطرق التدريس). كما بينت نتائج الدراسة مدى إيمان المعلمين في التعامل الحسن مع الطلبة من ذوي الإعاقة، وأهمية توفير بعض الاحتياجات الأساسية لهم.

هدفت دراسة العاجز وعساف (2014) إلى التعرف إلى درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية لجهود مدير المدرسة الأساسية بمحافظات غزة في فلسطين في تحسين الأساليب التربوية لذوي الإعاقة، وكذلك الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لهذه الجهود تعزى لمتغير (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة). استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقاما بتطبيق أداة الدراسة المتمثلة باستبانة على عينة الدراسة المكونة من (700) معلم ومعلمة من العاملين بالمدارس التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين بمحافظات غزة، وكان من أهم النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لجهود مدير

المدرسة في تحسين الأساليب التربوية لذوي الإعاقة تعزى لمتغير التخصص وسنوات الخبرة، في حين توجد فروق تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.

سعت دراسة هارون (2013) إلى معرفة الآفاق المستقبلية لدمج ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي، وإلى إبراز المقومات الأساسية لبرامج الدمج التربوي وذلك لتزويد العاملين وخاصة معلمي الفصول العادية في مدينة الخرطوم بالسودان بالكيفية التي يتم بها تعليم هؤلاء الطلبة في إطار البيئة التعليمية العادية.
وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أن هناك مقومات أساسية مطلوبة عند تطبيق مبدأ الدمج التربوي تتمثل في: التخطيط المسبق لجميع أبعاد الدمج التربوي كتحديد معايير مدى أهلية المعاق لتلك البرامج، ومدى مرونة المنهج الدراسي العادي ومواءمته لاحتياجات هؤلاء الطلبة، وتدريب معلمي التعليم العام والتربية الخاصة وتزويدهم بالكفايات اللازمة لنجاح عملية الدمج التربوي.

هدفت دراسة الآغا (2013) إلى تعرف دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة من ذوي الإعاقة بمحافظات غزة في فلسطين، ومن ثم وضع تصور مقترح لتفعيل هذا الدور من وجهة نظر المعلمين، تم استخدام المنهج الوصفي للوصول إلى نتائج الدراسة، والمنهج البنائي لبناء التصور المقترح، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت من (60 فقرة) موزعة على خمسة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (520) معلماً ومعلمة من مجتمع المعلمين الأصلي والبالغ عدده (5062) معلماً ومعلمة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لهذا الدور كانت (60.6%)، كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات تقديرات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بينما أكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) تعزى لمتغير

الجنس لصالح الذكور، كما أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) تعزى لمتغير الجهة المشرفة لصالح الوكالة.

هدفت دراسة الجابري (2013) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الملحق بها فصول الطلبة ذوي الإعاقة بمنطقة مكة المكرمة في السعودية من وجهة نظر مديري ومعلمي هذه المدارس، وكذلك التعرف إلى مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة حول هذه الاحتياجات تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي والخبرة العملية، تمثلت أداة الدراسة باستبانة أعدها الباحث، تكونت من خمسة محاور رئيسة هي: إدارة فصول ذوي الإعاقة، والتعامل مع المعلمين، والتعامل مع الطلبة، والتعامل مع أولياء الأمور، ومجال كتب ومناهج ذوي الإعاقة. طبقت الدراسة على عينة قوامها (21) مديراً و(26) وكيلاً، و(146) معلماً بمدارس الدمج وهم يمثلون جميع مجتمع الدراسة.

توصلت الدراسة إلى اتفاق المستجيبين في تقديرهم لدرجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الملحقة بها فصول الدمج، وتوصلت أيضاً إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد مجتمع الدراسة لدرجات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الملحق بها فصول الدمج لذوي الإعاقة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد مجتمع الدراسة لدرجات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الملحق بها فصول الدمج لذوي الإعاقة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح الذين خبرتهم عشر سنوات فأكثر مقابل الأقل من خمس سنوات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد مجتمع الدراسة لدرجات مجالي المناهج والكتب وأولياء أمور الطلبة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

وقد أوصى الباحث بضرورة تدريب مديري المدارس الملحق بها فصول ذوي الإعاقة على الموضوعات والاحتياجات الواردة بالدراسة.

هدفت دراسة (Galano, 2012) إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في بيئة التعليم العام في مقاطعة هدسون وهي إحدى مقاطعات ولاية نيوجيرسي في الولايات المتحدة الأمريكية. والتأكيد على العلاقات بين المتغيرات الديموغرافية والتدريب المهني والتعليم والخبرة المهنية. وقد وضعت هذه الدراسة البحثية الكمية من أجل تحديد وجود علاقة معنوية بين خصائص المدراء والخبرة المهنية واتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في إطار التعليم العام، التي عادة ما تكون مرتبطة بالمشاعر أو التصرفات. وموقف مدير المدرسة هو المفتاح لإعادة تشكيل المدرسة. تمثل مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية العامة في المقاطعة والبالغ عددها (87). استخدم الباحث استبانة مكونة من ثلاثة أقسام صممت لجمع بيانات عن التركيبة السكانية، الخبرة والتدريب.

أشارت النتائج إلى أن أكثر من 96٪ من المديرين أبدى اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في إطار التعليم العام. وأشارت إلى أن التدريب وتحديدا في إدارة السلوك للطلبة من ذوي الإعاقة والتدريب على التعامل مع الأزمات التي تنطوي عليهم كان مؤشراً إيجابياً. كما أشارت النتائج وجود حاجة لدمج تعليم موضوعات خاصة في برامج التدريب الإدارية من شأنه تحسين قدرات مديري المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية لتنفيذ برامج الدمج ويؤدي إلى مواقف أكثر إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في إطار التعليم العام.

هدفت دراسة المكانين (2012) إلى معرفة مدى فاعلية خدمات غرف المصادر كإحدى بدائل الدمج من وجهة نظر مديري المدارس، دراسة حالة في مدينة معان الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (15) مديراً ومديرة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة معان، والمتوافر فيها غرف المصادر، استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتم استخدام الاختبارات اللامعلمية (اختبار كروسكال والس واختبار مان وتني).

وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية غرف المصادر كإحدى بدائل الدمج، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05\geq\alpha$) في مدى فاعلية غرف المصادر كإحدى بدائل الدمج من وجهة نظر مديري المدارس في مدينة معان تعزى لمؤهل مديري المدارس العلمي، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في مدى فاعلية غرف المصادر كإحدى بدائل الدمج من وجهة نظر مديري المدارس في مدينة معان تعزى لمتغيرات تخصص مديري المدارس في مرحلة البكالوريوس، وخبرتهم، ومستوى المدرسة.

هدفت دراسة العطية والعيسوي (2012) التعرف إلى انطباعات وأفكار كل من الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة حول الدمج وتأثيراته المختلفة عليهم الإيجابية والسلبية في الدوحة بقطر، ومقترحات للتغلب على التحديات التي تواجه الدمج. أماعينة الدراسة فقد اشتملت على (60) طالباً أعمارهم الزمنية ما بين (9- 12) سنة، استخدم الباحثان استبانة كأداة لجمع البيانات.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك انطباعات إيجابية لكل من طلبة المدارس الابتدائية للبنين والبنات حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة الجسمية سواء في المدرسة أو الفصل الدراسي، وأظهرت أيضاً أن أسباب نجاح مشروع الدمج كما يدركها الطلبة تكمن في إتاحة فرص التفاعل بينهم وبين أقرانهم العاديين كما أنه يعد دافعاً لهم للتعلم.

هدفت دراسة الحلبي (2011) لمعرفة أثر دمج الطلبة ذوي الإعاقة بصرياً في المدارس العاديّة في بعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لديهم وهي (مفهوم الذات ومستوى القلق ومستوى التحصيل الدراسي)، وذلك في المدارس العادية في محافظة دمشق وريف دمشق ومحافظة حمص بسوريا، كما هدفت إلى كشف تأثير الدمج التربوي في مفهوم الذات، ومستوى القلق، ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي الإعاقة بصرياً، من خلال المقارنة بين المدمجين منهم في المدارس العاديّة وغير المدمجين.

ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة مؤلفة من مجموعتين: الأولى مؤلفة من (80) طالباً (40) ذكراً و (40) أنثى من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الذين تتراوح أعمارهم بين (9-14) عاماً ممن ينتمون إلى المؤسسة النموذجية لتأهيل المكفوفين في دمشق، وجمعية البر لرعاية المكفوفين في حمص، والمجموعة الثانية مؤلفة من (62) طالباً معوقاً بصرياً مقسمين إلى (44) ذكراً و (18) أنثى، ويمثلون المجتمع الأصلي للطلاب ذوي الإعاقة بصرياً المدمجين في مدراس التعليم الأساسي في محافظتي دمشق وريفها، ومحافظة حمص، ولجمع البيانات استخدم مقياس تنسي لمفهوم الذات ومقياس القلق عند المكفوفين، كما تمت الاستعانة بالسجلات الدراسية لأفراد العينة لتوثيق مستوى تحصيلهم الدراسي.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات بين الطلبة ذوي الإعاقة بصرياً المدمجين ونظرائهم غير المدمجين لصالح مجموعة غير المدمجين. ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى القلق بين الطلبة ذوي الإعاقة بصرياً المدمجين ونظرائهم غير المدمجين لصالح مجموعة غير المدمجين. وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة ذوي الإعاقة بصرياً المدمجين وغير المدمجين في مستوى التحصيل الدراسي لديهم. ووجود فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات بين الإناث والذكور ذوي الإعاقة بصرياً المدمجين لصالح الإناث المدمجات. ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى القلق بين الإناث والذكور ذوي الإعاقة بصرياً المدمجين لصالح الذكور المدمجين. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات بين ضعاف البصر والمكفوفين كليّا المدمجين في المدارس العادية. ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى القلق بين ضعاف البصر والمكفوفين كلياً المدمجين في المدارس العادية لصالح ضعاف البصر.

درست عبيد (2011) المشكلات الاجتماعية والفنية والإدارية التي تواجه الإدارة المدرسية في الصفوف التي تحتوي على دمج للمعوقين بصرياً في الأردن، ومن ثم استقصاء الاختلاف في تقديرات هذه المشكلات تبعاً لمتغيرات: الوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة كمعلم، والخبرة كمدير، والمرحلة الدراسية، والجنس، ولتحقيق هذه

الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة عدد عباراته (57) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي: المشكلات الاجتماعية والفنية والإدارية، وتم تطبيقها على (69) مديراً ونائب مدير، ومديرةً ونائبة مديرة في المدارس الحكومية.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات اجتماعية وفنية وإدارية تؤثر على دمج ذوي الإعاقة بصرياً، كما أوضحت النتائج وجود فروق في تقديرات المشكلات الفنية تبعاً لمتغير الوظيفة، حيث واجه نائب المدير مشكلات فنية أكثر من المدير، واتضح أيضاً وجود فروقات تبعاً لمتغير الخبرة كمدير في مجال المشكلات الفنية حيث واجه المديرون ذوو الخبرة الأقل مشكلات أكثر، وكذلك وجدت فروقات ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في مجال المشكلات الفنية والإدارية حيث واجه حملة المؤهلات الأعلى مشكلات فنية وإدارية أكثر. وفيما يتعلق بمتغير المرحلة الدراسية فهناك فروقات ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالمشكلات الفنية، فقد واجه المديرون في المرحلة الأساسية مشكلات أكثر من الإداريين في المرحلة الثانوية، أما بالنسبة لمتغير الخبرة كمعلم والجنس، فقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة تبعا للمتغيرين في تقديرات المشكلات الاجتماعية والفنية والإدارية والدرجة الكلية.

سعت دراسة (Smith,2011) إلى التعرف على تصورات مديري المدارس نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية للتعليم العام في المدارس الثانوية في ولاية جورجيا في أمريكا. تكون مجتمع الدراسة من (448) من مديري المدارس الثانوية العامة. اختار الباحث عينة مكونة من (102) مديراً. استخدمت البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة لتحديد المفاهيم الحالية لمديري المدارس الثانوية المتعلقة بتجربتهم، والموقف، والتأثير نحو دمجها. استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات.

أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية كان موقفهم إيجابيا تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة العاديين في المدارس الثانوية العامة. هذه النتيجة تشير إلى ان مديري المدارس يعتقدون أن الطلبة ذوي الإعاقة يمكن أن يحققوا الإنجاز الأكاديمي من الدمج في الفصول الدراسية للتعليم العام مع الطلبة العاديين.

هدفت دراسة (Farris, 2011) إلى التعرف إلى مواقف مديري المدارس الثانوية في التعامل مع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية بمدارس التعليم العام بولاية تكساس بأمريكا. تم فحص خبرات المديرين الشخصية، والتدريب المهني، والتدريب الرسمي في الدمج. وقد وزعت الاستبانة إلكترونياً إلى مجتمع الدراسة المكون من (1211) مدير مدرسة ثانوية في تكساس. والمسترد منها (395) مانسبته (32.1٪) وهي عينة الدراسة.

وخلصت نتائج الدراسة إلى أن غالبية مديري المدارس الثانوية اتفقت على أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية في مدارس التعليم العام كان أفضل موضع للإعاقة المدرجة في الدراسة. وشملت تلك الإعاقات: التخلف العقلي واضطرابات عاطفية خطيرة. كما كشفت الدراسة أن مديري المدارس لم يتلقوا تدريبا لآلية الدمج كجزء من تعليمهم النظامي، ولكن تم وضع مزيد من التركيز على قانون التعليم الخاص. وأشارت أيضاً انه ينبغي توفير مزيد من التدريب لمديري المدارس في موضوع الدمج خلال تدريبهم الرسمي، وتشير أيضاً أن الدمج يتيح إمكانية الوصول إلى مناهج التعليم العام للطلبة ذوي الإعاقة، وبالتالي السماح لهؤلاء الطلبة للتعلم مع أقرانهم العاديين.

هدفت دراسة المهدي (2010) إلى التعرف على الأسس النظرية لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوي الإعاقة في ضوء القيادة التدريسية بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر، كما هدفت إلى الكشف عن واقع قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوي الإعاقة في ضوء القيادة التدريسية بالولايات المتحدة الأمريكية، ورصد واقع التجربة المصرية الراهنة لقيادة الدمج الشامل لذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام، ووضع تصور مقترح لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوي الإعاقة في مصر في ضوء القيادة التدريسية بالاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وبما يتفق مع طبيعة المجتمع المصري. استخدم الباحث المنهج المقارن لكونه أنسب المناهج في معالجة مشكلة البحث وتحقيق أهدافه.

إن مـديرى مـدارس التعلـيم العـام أصـبحوا الآن مسـئولين عـن معظـم العمليـات المدرسـية، والتـى مـن أهمهـا القيـادة التدريسـية لتعلـيم ذوي الإعاقـة، ولـذلك ينبغـى أن يكـون مـدير المدرسـة ملمـا بمعرفـة كافيـة عـن الاحتياجـات التربويـة الخاصـة، والمتطلبـات القانونيـة والتشـريعية ذات العلاقـة، واسـتراتيجيات التـدريس الفعالـة لـذوي الإعاقـة ، مصـادر الـتعلم الضـرورية للطـلاب، وبـرامج إعـداد وتـدريب مـديرى المـدارس لقيـادة بـرامج الـدمج الشـامل للطـلاب ذوي الاحتياجـات الخاصـة بمـدارس العـاديين ينبغـى أن تركـز علـى الكفايـات الأساسـية المطلوبـة لفعاليـة مـدير المدرسـة كقائـد تدريسـى للـدمج الشـامل لـذوي الاحتياجـات الخاصة.

سـعت دراسـة قريـوتي وعبـاس (2009) إلـى التعـرف علـى اتجاهـات مـديري ومعلمـي المـدارس نحـو الـدمج التربـوي لـذوي الإعاقـة فـي مؤسسـات التعلـيم العـام بسـلطنة عُمـان، تكونـت عينـة الدراسـة مـن (230) مسـتجيباً مـنهم (47) مـديراً و(183) معلمـاً، ولتحقيـق أغـراض الدراسـة استخدم الباحثـان المـنهج الوصـفي التحليلـي، وقامـا ببنـاء اسـتبانة لقيـاس الاتجاهات نحو الدمج التربوي لذوي الإعاقة في التعليم العام.

وأظهـرت نتـائج الدراسـة عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين اتجاهـات المـديرين والمعلمـين نحـو الـدمج التربـوي لـذوي الإعاقـة علـى جميـع أبعـاد الأداة. وأظهـرت أيضـاَ وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين المعلمـين والمعلمـات علـى محـور الأداة الأول وهـو فلسـفة الـدمج ، فـي حـين كـان هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين المعلمـين والمعلمـات علـى محـاور الأداة الثـاني والثالـث والرابـع والخـامس (الأبعـاد التعليميـة للـدمج التربـوي، والأبعـاد الاجتماعيـة للـدمج التربـوي، والأبعـاد النفسـية للـدمج التربـوي، والبيئـة المدرسـية اللازمـة للـدمج) وكانـت الفـروق لصـالح المعلمـات إذ أظهـرن اتجاهـات أكثـر إيجابيـة نحـو الدمج التربوي لذوي الإعاقة .

هدفت دراسة وزارة التربية والتعليم العالي (2008) إلى التعرف إلى طبيعة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين. وتحديد الفروق في تلك الصعوبات التي تعود إلى متغيرات (المسمى الوظيفي، الجنس، التأهيل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في التدريس)، كما هدفت إلى تحديد أكثر فئات الإعاقة صعوبة للدمج في الصفوف العادية. تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المدارس الحكومية الأساسية التي تحتوي الصفوف من (1–10) وتحتوي على مرشد تربوي وطلبة معاقين، حيث تم اختيار عينة ممثلة بلغ حجمها (358) من العاملين في هذه المدارس، وقام فريق الدراسة باستخدام المنهجين الوصفي والتحليلي في معالجة البيانات، وقام الفريق بتطوير استبانة صنفت فيها الصعوبات ضمن أربعة أبعاد وهي: مصادر التعلم، التقييم وما يتضمنه من استراتيجيات وأنشطة تقويم صفية، التأهيل التربوي، التوعية والاتجاهات. وقد احتوت الاستبانة على (39) فقرة وسؤالين من نمط الاستجابة المفتوحة.

أظهرت النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائياً على مجالي صعوبات التقييم والتوعية والاتجاهات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأساسية تعود لمتغير المسمى الوظيفي، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً على المجالين الآخرين للصعوبات (مصادر التعلم، التأهيل التربوي) تعود إلى متغير المسمى الوظيفي. وأظهرت أيضاً أن هناك فروق دالة إحصائياً على مجالات صعوبات مصادر التعلم، والتأهيل التربوي، والتوعية والاتجاهات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأساسية تعود إلى متغير التخصص، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً على مجال صعوبات التقييم التي تواجه عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأساسية تعود إلى متغير التخصص، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الصعوبات التي تواجه عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأساسية تعود إلى متغيرات: الجنس والتأهيل العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم.

هـدفت دراسـة الدبابنـة والحسـن (2009) التعـرف إلـى وجهـات نظـر معلمـي الطلبـة ذوي الإعاقـة السـمعية نحـو عمليـة تعلـيم هـؤلاء الطلبـة فـي المـدارس العاديـة ضـمن مسـار الـدمج الشـامل فـي الأردن، إضـافة إلـى تحديـد الفـروق فـي وجهـات النظـر تبعـا لمتغيـر الجهـة المشـرفة ومسـتوى الصـف ومكـان التـدريس والمؤهـل العلمـي، وإدراكـات المعلـم للنجـاح فـي رعايـة الطلبـة ذوي الإعاقـة السـمعية ، تكـون مجتمـع الدراسـة مـن جميـع المعلمـين الـذين يدرسـون الطلبـة ذوي الإعاقـة السـمعية فـي مـدارس وزارة التربيـة والتعلـيم العاديـة ومـدارس الصـم مـن الصـف الثـاني الأساسـي وحتـى المرحلـة الثانويـة فـي المملكـة الأردنيـة الهاشـمية، وقـد تكونـت عينـة الدراسـة مـن معلمـي الطلبـة ذوي الإعاقـة السـمعية مـن الصـف الثـاني الأساسـي وحتـى المرحلـة الثانويـة والبـالغ عـددهم (105) معلمـين، تكونـت أداة الدراسـة مـن استبانة تكونت من (48) فقرة.

وأظهـرت النتـائج أن وجهـات النظـر كانـت إيجابيـة علـى ثمـاني فقـرات ومحايـدة علـى سـبع وثلاثـين وسـلبية علـى ثـلاث فقـرات، كمـا أشـارت النتـائج إلـى وجـود فـروق دالـة إحصـائياً تبعـاً لمتغيـر الجهـة المشـرفة لصـالح المـدارس الخاصـة، ولمتغيـر مكـان التـدريس لصـالح المـدارس العاديـة ولمتغيـر المرحلـة الدراسـية لصـالح معلمـي المرحلـة الأساسـية، ولمتغيـر المؤهـل العلمـي للمعلمـين لصـالح المعلمـين الحاصـلين علـى مـؤهلات علميـة أخـرى لا ترتبط بتخصص التربية الخاصة.

دراسة (Kelly،et al, 2007) والتي تناولت الضغوط لدى مديري مدارس ذوي الإعاقة في إيرلندا، وهذه المدارس تضم ذوي الإعاقة العقلية، ذوي الاضطرابات الانفعالية، وذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقات الحسية والجسمية، بلغت عينة الدراسة (111) مديراً تم إرسال الأدوات إليهم لم يرد سوى (74) مديراً فقط وتم عمل مقابلة مع بعضهم.

وكانـت نتـائج الدراسـة أن مـن أكثـر مـا يسـبب الضـغوط لـدى هـؤلاء المـديرين هـو السـلوك العنـادي مـن قبـل الطلبـة، وقلـق المـديرين علـى المدرسـين مـن نقـص تكـيفهم وتـوافقهم مـع الطلبة.

هـدفت دراسـة أبـو قمـر ومصـالحة (2007) إلـى التعـرف علـى اتجاهـات الطلبـة ذوي الإعاقـة بصـرياً وذويهـم نحـو برنـامج الـدمج المتبـع بمـدارس محافظـات غـزة فلسـطين، واسـتخدم لـذلك مقياسـان للاتجاهـات نحـو برنـامج الـدمج أحـدهما موجـه للطـلاب ذوي الإعاقـة بصـريًا والآخـر موجـه لـذويهم، تكـون مجتمـع الدراسـة مـن (224) طالبـاً مـن الطلبـة ذوي الإعاقـة البصـرية الـذين تـم الحـاقهم ببرنـامج الـدمج المتبـع بمركـز النـور لتأهيـل ذوي الإعاقـة البصـرية مـوزعين علـى مـدارس وكالـة الغـوث الدوليـة ومـدارس وزارة التربيـة والتعلـيم الفلسـطينية، وتكونـت عينـة الدراسـة مـن (80) طالبـا وطالبـة نصـفهم مـن الإنـاث والنصف الآخر من الذكور المدموجين في المدارس العادية وذويهم.

وكشفت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة ذوي الإعاقة بصرياً نحو برنامج الدمج كانت إيجابية، بينما كان اتجاه ذويهم يميل إلى الوسطية، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضًا وجود فروق في الاتجاه نحو برنامج الدمج لصالح الطلبة الذكور، وعدم وجود فروق في اتجاه الطلبة ذوي الإعاقة بصريًا يعزى لعامل المؤسسة التربوية المشرفة سواء كانت وكالة الغوث الدولية أو وزارة التربية والتعليم.

هـدفت دراسـة (El-Kassas,2004) إلـى ضـرورة الاهتمـام بعمليـة دمـج ذوي الإعاقـة داخـل المجتمـع وتغييـر الثقافـة السـائدة عـن الإعاقـة، مـن خـلال تحديـد الأدوار التـي يمكـن أن يسـهم بهـا أفـراد المجتمـع ومؤسسـاته لتحقيـق التطبيـع الاجتمـاعي مـع هـذه الفئـة وقبـولهم، وذلـك بغـرض الوصـول إلـى وضـع سياسـات وآليـات تعمـل علـى دمجهـم فـي كافـة قضـايا التنميـة، وذلـك مـن خـلال تبنـي اسـتراتيجية دمـج وتمكـين ذوي الإعاقـة مـن المشـاركة الاجتماعيـة والاسـتفادة مـن المميـزات والخـدمات التـي تنتجهـا مؤسسـات المجتمـع للعـاديين، طبـق البحـث فـي مدينـة كـوم حمـادة – محافظـة البحيـرة فـي مصـر علـى عـدد (15) حالـة تـم اختيـارهم بطريقـة تتفـق وطبيعـة البحـث وجـاءت كـالآتي: خمـس حـالات عـاملون فـي قطـاع تعلـيم ورعايـة ذوي الإعاقـة، خمـس حـالات مـن المهتمـين بقضـايا ذوي الإعاقـة. وتـم اختيـارهم بعـد توجيـه عـدة أسـئلة إلـيهم توضـح مـدى اهتمـامهم ولـديهم معرفـة مسـبقة بـذوي الإعاقـة وهـم عـادة مـن أقربـائهم أو جيـرانهم، وخمـس حـالات لأربـاب أسـر

لـديهم طالـب معـاق، تـم دراسـة هـذه الحـالات مـن خـلال المقابلـة وكـذلك المقـابلات الجماعية المفتوحة.

وقـد توصـلت الدراسـة إلـى تـدني وضـعية ذوي الإعاقـة فـي المجتمـع ومعانـاتهم مـن الكثيـر مـن المشـكلات الاجتماعيـة والنفسـية الناتجـة أصـلا عـن نظـرة المجتمـع إلـيهم وليسـت المترتبـة علـى الإعاقـة فـي حـد ذاتهـا. ولـوحظ عـدم حصـول الطلبـة ذوي الإعاقـة علـى الكثيـر مـن الحقـوق والخـدمات مقارنـه بـأقرانهم العـاديين ويـنعكس ذلـك علـى تـدنى مشاركتهم في الانشطه المجتمعية المختلفة وميلهم للعزلة.

هـدفت دراسـة حبايـب وعبـد الله (2005) إلـى التعـرف إلـى اتجاهـات المـدراء والمعلمـين نحـو دمـج ذوي الإعاقـة الحركيـة والسـمعية والبصـرية فـي المـدارس العاديـة ضـمن التعلـيم العـام، فقـد تكـون مجتمـع الدراسـة مـن مجمـوع المـدارس الأساسـية فـي محافظـة نـابلس فـي فلسـطين والبـالغ عـددها (106) مدرسـة، تـدرس المرحلـة الأساسـية فقـط، وقـد بلـغ عـدد المعلمـين فيهـا (1251) مدرسـاً ومدرسـة، و(106) مـديراً ومـديرة. أمـا عينـة الدراسـة فقـد اشـتملت علـى 20% مـن مجتمـع الدراسـة، حيـث بلـغ عـدد المعلمـين والمعلمـات (248) و(22) مـديراً ومـديرة، وقـد أجـاب المـدراء والمعلمـون علـى أداة الدراسـة التـي تمثلـت باستبانة شملت ثلاثة أبعاد (نفسي، واجتماعي، وأكاديمي).

وقـد توصـل الباحـث إلـى أن اتجاهـات مـدراء ومعلمـي المـدارس كانـت إيجابيـة نوعـاً مـا نحـو دمـج ذوي الإعاقـة حركيـاً وبصـرياً وسـمعياً فـي التعلـيم العـام، ودلـت النتـائج أيضـاً علـى أن الإعاقـة الحركيـة جـاءت فـي المرتبـة الأولـى مـن حيـث الأولويـة للـدمج، ثـم تليهـا الإعاقـة السـمعية ثـم البصـرية، ودلـت النتـائج أنـه لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($0.05\geq\alpha$) فـي اتجاهـات مـدراء ومعلمـي المـدارس نحـو دمـج ذوي الإعاقـة حركيـاً وسـمعياً وبصـرياً فـي التعلـيم العـام تعـزى لمتغيـر الجـنس والوظيفـة والخبـرة والتخصـص والإقامـة والمؤهـل، وأوصـت الدراسـة بضـرورة إصـدار التشـريعات والقـوانين مـن قبـل الجهـات المسـؤولة والتـي تضـمن لـذوي الإعاقـة مبـدأ تكـافؤ الفـرص أمـام الطلبـة العاديين للحصول على التعليم الأساسي والثانوي والجامعي.

هـدفت دراسـة الرشـيدي والمعيلـي (2003) إلـى التعـرف علـى اتجاهـات الطلبـة المكفـوفين الـذين التحقـوا بالمـدارس الثانويـة العاديـة نحـو عمليـة الـدمج بدولـة الكويـت، فضـلا عـن التعـرف علـى واقـع المكفـوفين فـي دولـة الكويـت بعـد تخـرجهم مـن مـدارس النـور. ولبلـوغ الأهداف تمت مقابلة (11) طالباً وطالبة.

وانتهـت الدراسـة إلـى مجموعـة مـن النتـائج أبرزهـا: أن نصـف المكفـوفين مـن البنـين والبنـات الـذين أنهـوا المرحلـة المتوسـطة فـي مـدارس النـور يفضـلون الالتحـاق بثانويـة الرجـاء الخاصـة بـذوي الإعاقـة حركيـاً ويـرى غالبيـة المكفـوفين أنهـم حققـوا فوائـد اجتماعيـة وشخصـية مـن وراء التحـاقهم بالثانويـة العامـة، كمـا يعـاني الطلبـة المكفـوفين الـذين دخلـوا الثانويـة العاديـة مـن صـعوبات دراسـية، فـي حـين ركـز أولئـك الـذين لـم يندمجوا فـي الثانويـة العاديـة علـى مشـاكل نفسـية واجتماعيـة أكثـر منهـا دراسـية يعتقـدون أنهـا سـتواجههم إذا تـم دمجهـم. وأظهـرت الدراسـة كـذلك أن المكفـوفين يـرون أن الثقـة بـالنفس وقـوة الشخصـية همـا الأسـاس الـذي يمكـن للمكفـوف مـن الانـدماج بالمـدارس العاديـة كمـا أظهـرت أن كـلاً مـن الأهـل والهيئـة التدريسـية يلعبـون دوراً إيجابيـاً فـي حـث المكفـوف علـى إكمـال دراسـته فـي المدارس العامة.

هـدفت دراسـة الخشـرمي (2003) إلـى التعـرف علـى بـرامج الـدمج المطبقـة علـى الطلبـة والطالبـات مـن ذوي الإعاقـة، وتقيـيم مـدى نجـاح تلـك البـرامج، وتحديـد العقبـات التـي تعترضـها. وذلـك للخـروج بتوصـيات تسـاهم فـي تـذليل تلـك الصـعوبات، وتقـديم فـرص أفضـل لنجـاح أسـلوب الـدمج. شـمل مجتمـع الدراسـة جميـع مـدارس البنـين والبنـات الحكوميـة والأهليـة فـي المملكـة العربيـة السـعودية التـي تطبـق بـرامج الـدمج للطلبـة والطالبـات مـن ذوي الإعاقـة، وتخضـع لإشـراف الأمانـة العامـة للتربيـة الخاصـة فـي كـل مـن وزارة المعـارف والرئاسـة العامـة لتعلـيم البنـات. وقـد تـم توظيـف اسـتبانة خاصـة تـم توزيعهـا علـى عينـة شـملت جميـع مـدارس المملكـة المطبقـة للـدمج وقـد بلـغ عـدد المـدارس التـي اسـتجابت لاسـتبانة الدراسـة (169) مدرسـة منهـا (136) مدرسـة للبنـين و(28)

مدرسة للإناث، أربع مدارس من تلك الخاصة بالإناث تمثلّ المدارس الأهلية للبنات التي تطبق الدمج من أصل (10) مدارس.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى التحول الكبير الذي طرأ على برامج الدمج في المملكة العربية السعودية، حيث بدأت بطيئة عام 1410هـ ثم تزايدت بشكل ملحوظ. كما يتضح من الدراسة أن الإعاقات كافة قد استفادت من برامج الدمج المطبقة وبالأخص الإعاقات البسيطة، كما أن البدائل التربوية قد تواجدت بنسب متفاوتة. وتشير النتائج أيضا إلى تميز وتوسع مدارس البنين في الدمج مقارنة بمدارس البنات. كما تشير الدراسة إلى عدد من المعوقات التي واجهت برامج الدمج وتعرض عدد من المقترحات لعلاجها.

هدفت دراسة العبد الجبار ومسعود (2002) إلى استقصاء آراء المدراء والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية في الرياض في المملكة العربية السعودية والتعرف إلى أثر متغيرات الوظيفة والدرجة العلمية وفئة الإعاقة ونوع البرنامج على آراء المدراء والمعلمين، تم تطبيق الدراسة على المجتمع الكلي للمدارس الابتدائية التي يوجد فيها برامج لدمج الطلبة ذوي الإعاقة بمنطقة الرياض التعليمية، واشتمل مجتمع الدراسة على (124) مديراً و(294) معلماً للتربية الخاصة، وعينة من المعلمين العاديين بلغ عددهم (294)، وبلغت عينة الدراسة النهائية (447) مديراً ومعلماً ممن يعملون في المدارس العادية الملحق بها برامج الدمج في منطقة الرياض التعليمية، استخدم الباحثان استبانة.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في الآراء حول برامج الدمج في المدارس العادية ترجع لمتغير الوظيفة والدرجة العلمية، وفئة الإعاقة، ونوع برامج الدمج، وقد اتفق كل من المدراء والمعلمين ومعلمي التربية الخاصة على وجود تأثير إيجابي لبرامج الدمج على آرائهم.

هدفت دراسة (Elias et al, 2000) إلى استطلاع المواقف السائدة للمعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية ضمن سلطة واحدة، وتناقش دور التدريب للمعلمين على المستويين قبل الخدمة وبعد الخدمة بهدف تطوير دعمهم، وأجريت الدراسة على سلطة التعليم المحلية في الجنوب الغربي من انكلترا، وعينة تتألف من (81) معلماً بالمرحلة الابتدائية والثانوية.

وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين نفذوا برامج الدمج الشاملة، ولديهم خبرة جيدة في هذا المجال يمتلكون مواقف أكثر إيجابية، وأظهرت الدراسة أهمية التنمية المهنية في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الدمج، وان عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية أصبح مفتاح الحل للتعليم الخاص منذ آخر (25) عام، والطلبة الذين تم دمجهم في بيئة تعليمية مقيدة أدى ذلك إلى فشل هذه البرامج لأن الطلبة لم تتناسب برامج الدمج مع احتياجاتهم الخاصة والبيئة التي وضعوا فيها وبالتالي لم يتمكنوا من الانسجام والتوافق مع البيئة التعليمية، هذا لأن الدمج لم يطبق ضمن شروط ومعايير تتناسب مع الاحتياجات والضرورات الماسة لهؤلاء الطلبة، وتشير الدراسة أيضاً إلى أن مفهوم عملية الدمج أصبح جزء من جدول أعمال هيئات حقوق الإنسان الخارجية والتي ترفض بشدة جميع أشكال التمييز العنصري وتعتبرها غير أخلاقية.

هدفت دراسة العبد الجبار (1999) إلى التعرف على اتجاهات مديري ومديرات المدارس الابتدائية الأهلية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة بمدارسهم بمدينة الرياض بالسعودية، كما هدفت إلى التعرف إلى الوضع الحالي لهذه المدارس من ناحية وجود أي بيئة اندماجية فيها، والتعرف على الخطط المستقبلية لعملية الدمج في هذه المدارس، تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس الابتدائية الأهلية بمنطقة الرياض، التي يبلغ عددها (158) مدرسة تحت إشراف الرئاسة العامة لتعليم البنات، و(69) مدرسة تحت إشراف وزارة المعارف، استخدم الباحثان استبانة.

وقد بينت نتائج الدراسة أن اتجاهات المديرين والمديرات لا ترغب بالدمج الشامل بشكل عام لجميع فئات الطلبة ذوي الإعاقة، بينما أبدوا رغبتهم في دمج بعض فئات

الطلبة ذوي الإعاقة وخصوصاً الطلبة من ذوي الإعاقات البسيطة، وأوضحت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل، وأظهرت أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير العمر حيث يحمل المديرون الأصغر سنا اتجاهات إيجابية بصفة أكبر ممن يكبرهم سناً، وأوضحت الدراسة أن ما نسبته (3،48%) من مديري ومديرات المدارس الابتدائية الأهلية يوجد لديهم بيئات اندماجية، وأن نسبة(5،10%) من مديري ومديرات هذه المدارس لا توجد لديهم أي خطط مستقبلية تجاه الدمج.

هدفت دراسة العبد الجبار (1999) إلى التحقق من الصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة خلال عينة بلغت (510) مديرين ومعلمين ممن يعملون في المدارس الابتدائية العادية والخاصة التابعة لوزارة المعارف بمنطقة الرياض التعليمية في السعودية الملحق بها فصول خاصة، وقد بلغ عدد المديرين (98) مديراً في حين بلغ عدد المعلمين (412) معلماً، والاداة المستخدمة في هذه الدراسة هي مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة، حيث يحتوي هذا المقياس على ثماني عشرة فقرة للتحقق من اتجاهات المعلمين وتقبلهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة.

وكشفت نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة التدوير المتعامد عن العوامل الآتية: الدمج العام والاعاقات الجسمية، والإعاقات الحسية، والتخلف العقلي، والسلوك الاجتماعي، والإعاقات البسيطة. وقد أبدى المديرون والمعلمون موافقة على دمج الفئات التالية مرتبة حسب تقبلها: مرض السكري، التأتأة، والإعاقات الجسمية، وضعاف البصر، وضعاف السمع، والمضطربون سلوكياً ومن يخرجون عن قواعد النظام والسلوك ومن يصعب فهم كلامهم والصرع، أما الفئات التي أظهروا معارضة لدمجها مرتبة حسب شدة معارضتهم لدمجها فهي: الشلل الدماغي، والصم، والمكفوفون، والمتخلفون عقلياً القابلون للتعلم.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في الفصول العادية ترجع لمتغير المؤهل، والتخصص الدقيق، وطبيعة المدرسة إن كانت عادية أو خاصة.

هدفت الدراسة **دراس**ة (Jordan, 1981) إلى معرفة اتجاهات مدراء المدارس نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس العادية، والتعرف إلى أثر متغير الجنس على اتجاهات المديرين في الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك التعرف إلى أثر سنوات الخبرة على اتجاهات المديرين، وأثر متغير المؤهل العلمي أيضاً، واستخدم استبانة قام بتصميمها وتوزيعها على أفراد العينة، التي تألفت من(151) مديراً.

توصلت الدراسة إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المديرين نحو دمج ذوي الإعاقة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، أما بالنسبة لمتغير المؤهل العملي فقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر لهذا المتغير، فقد وجدت أن المديرين الذين كانت لديهم مستويات دراسية أعلى كانوا أكثر إيجابية نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة من المديرين ذوي المستويات الأقل.

4.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات التي تناولت موضوع الدمج أنها تعددت وتنوعت في أهدافها، وطرق جمع بياناتها ومجتمعاتها وطرق تحليلها.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ ما يأتي:

- رجعت الباحثة في دراستها إلى (27) دراسة حول موضوع الدمج، منها (20) دراسة باللغة العربية، وحسب تسلسلها الزمني فقد كانت من (1998 – 2015)، ومنها (7) دراسات باللغة الانجليزية أجريت خلال السنوات (1981 – 2012).
- تباينت الدراسات السابقة في أدواتها مثل المقابلة كما في دراسة الرشيدي (2003) ، والحلبي (2011) مقياس تنسي لمفهوم الذات ومقياس القلق عند المكفوفين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، المهدي (2010) المنهج المقارن، أبو قمر ومصالحة (2007) مقاييس للاتجاهات للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، العبد الجبار (1999) مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة مدراء ومعلمي المدارس الابتدائية. أما الدراسة الحالية قامت ببناء أداة الاستبانة في عملية جمع البيانات مستفيدة من الدراسات السابقة والأدب التربوي. وتوزيعها بشكل مباشر على أفراد العينة كما في دراسة غانم (2015).
- تناولت هذه الدراسة موضوع مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية وربطت موضوع الدمج بالبيئة المدرسية والانشطة اللا صفية، بخلاف العديد من الدراسات السابقة التي تناولت دور المعلمين بالدمج مثل دراسة قريوتي وعباس (2009) ودراسة الدبابنة (2008) ودراسات تناولت انطباعات وأفكار الطلبة ذوي الإعاقة مثل دراسة العطية والعيسوي (2012) ودراسة الحلبي (2011).
- تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس "محافظة رام الله والبيرة". أما دراسة غانم (2015) تكونت من العاملين في مديرية تربية جنين وبعض المعلمين. العاجز وعساف (2014) من المعلمين، المكانين (2012) من

المـــديرين، العطيـــة والعيســـوي (2012) طلبـــة عـــاديين وذوي الإعاقـــة، عبيـــد (2011) المـديرين ونـائبي المـديرين، وزارة التربيـة والتعلـيم العـالي (2008) جميـع العاملين في المدارس الحكومية الأساسية.

- وقـد توصـلت تلـك الدراسـات إلـى العديـد مـن النتـائج أبرزهـا انـه لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($0.05\geq\alpha$) بـين متوسـطات تقـديرات أفـراد العينـة حـول دور الادارات المدرسـية فـي رعايـة الطلبـة ذوي الإعاقـة تعـزى لمتغيـر المؤهل العلمي وسنوات الخبرة
- وانـــه توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية عنـــد مســـتوى الدلالـــة ($0.05\geq\alpha$) بـــين متوسـطات تقـديرات أفـراد العينـة حـول دور الادارات المدرسـية فـي رعايـة الطلبـة ذوي الإعاقـة تعـزى لمتغيـر الجهـة المشـرفة لصـالح المـدارس الخاصـة كمـا فـي دراسة الدبابنة واخرون (2008).

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة:

تناول هذا الفصل من الدراسة منهج الدراسة، وتحديداً المجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة وكيفية بنائها، وإجراءات تطبيق الدراسة، ومتغيرات الدراسة التابعة والمستقلة، وإجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات المتعلقة باستجابة أفراد العينة على سؤال الدراسة واختبار فرضياتها.

2.3 منهج الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة وجمع معلومات عنها، فقد تم استخدام هذا المنهج في صورته وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف هذه الدراسة.

3.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس للعام الدراسي 2015/2014، والبالغ عددهم (239) مديراً ومديرة. حيث بلغ عدد مدراء المدارس الحكومية (187) مديراً ومديرة، والمدارس الخاصة (40) مديراَ ومديرة، ومدارس وكالة الغوث (12) مديراَ ومديرة.

4.3 عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث اشتملت عينة الدراسة على (128) مديراً ومديرة، نسبة (54%)، ويوضح الجدول (1.3) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الرقم	المتغير	المستوى	العدد
.1	الجنس	ذكر	57
		أنثى	71
.2	المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	7
		بكالوريوس	87
		ماجستير فأعلى	34
.3	الجهة المشرفة	حكومة	100
		خاصة	20
		وكالة	8
.4	عدد سنوات الخبرة في الإدارة	أقل من 5 سنوات	17
		من 5 -10 سنوات	22
		أكثر من 10 سنوات	89
.5	المرحلة الدراسية التي يديرها	أساسية دنيا	27
		أساسية عليا	23
		ثانوية	69

5.3 أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في الاستبانة التي أعدتها الباحثة بهدف التعرف إلى مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية. قامت الباحثة ببناء الاستبانة في الدراسة الحالية بناء على الاستعانة بالدراسات السابقة العربية والأجنبية المتصلة بالدراسة الحالية مثل دراسة عبد الجبار (1998)، ودراسة قريوتي وعباس (2009)، والعاجز وعساف (2014) ودراسة المهدي (2010) ومنها بعض الأدبيات المتعلقة بالموضوع ومحاولة الاستفادة منها، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (44) فقرة، وتكونت من قسمين هما:

القسم الأول: البيانات العامة "المعلومات الشخصية"، وتشمل المتغيرات المستقلة للدراسة.

القسم الثاني: ويشمل مجالات وفقرات تصف دور المدير، وجاءت كالآتي:

المجال الأول: المجال الأكاديمي ويضم (11) فقرة.

المجال الثاني: المجال الاجتماعي ويضم (21) فقرة.

المجال الثالث: المجال النفسي ويضم (12) فقرة.

6.3 صدق أداة الدراسة:

بعد أن قامت الباحثة ببناء الاستبانة في صورتها الأولية، للتأكد من صدقها تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المجال التربوي من جامعات: القدس، القدس المفتوحة، بيرزيت، ووزارة التربية والتعليم العالي، والبالغ عددهم (19) محكماً، كما هو مبين في ملحق (1).

وبعد الاطلاع على آراء ومقترحات المحكمين تم اعادة صياغة بعض فقرات الاستبانة والتي أجمع عليها أكثر من 70% من المحكمين، حيث تم تعديل "الفقرة الرابعة" أشارك في بناء خطة سنوية تحدد آليات التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة" أصبحت" أتبنى خطة سنوية تحدد آليات التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة". الفقرة (6) تمت كتابتها بفقرتين منفصلتين" أوفر برامج إذاعية مدرسية عن الإعاقة والطلبة ذوي الإعاقة. أصبحت" أتجنب توفير برامج إذاعية مدرسية عن الإعاقة. و"أتجنب توفير برامج إذاعية مدرسية عن الطلبة ذوي الإعاقة". وبالتالي أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (40) فقرة. ويقوم المستجيب بالاجابة على فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي تعطى درجة "كبيرة جداً"(5) درجات، ويستمر التدريج لتعطى درجة "قليلة جداً" درجة واحدة، وتدل الاجابة "كبيرة جداً" على ارتفاع في وصف دور المستجيب.

هـذا مـن ناحيـة ومـن ناحيـة أخـرى تـم حسـاب معامـل الارتبـاط بيرسـون بـين فقـرات أداة الدراسـة لكـل مجـال مـع الدرجـة الكليـة للمجـالات الرئيسـة، والجـدول (2.3) يبـين نتـائج مصفوفة معاملات الارتباط.

جدول (A:2.3) قيمة معامل ارتباط بيرسون لفقرات استبانة الدراسة حول مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية

الرقم	الفقرة	قيمة معامل إرتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	أتعاون مع المعلمين لحل المشاكل الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة.	0.395	0.01
2	أساعد على تنمية مواهب الطلبة ذوي الإعاقة.	0.270	0.002
3	أساعد الطلبة ذوي الإعاقة على زيادة دافعيتهم للتعلم.	0.235	0.008
4	أتبنى خطة سنوية تحدد آليات التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.	0.330	0.000
5	اطلع المعلمين على كافة التعليمات المتعلقة بطرائق تعليم الطلبة ذوي الإعاقة.	0.125-	0.159
6	أتجنب توفير برامج إذاعية مدرسية عن الإعاقة	0.110-	0.217
7	أتجنب توفير برامج إذاعية مدرسية عن الطلبة ذوي الإعاقة.	0.132	0.137
8	أهتم بتوفير الملاعب والساحات اللازمة لممارسة الأنشطة الرياضية الملائمة للطلبة ذوي الإعاقة.	0.256	0.004
9	أتابع الطلبة ذوي الإعاقة أثناء الدوام المدرسي.	0.271	0.002
10	أوجه الطلبة ذوي الإعاقة تجاه الأنشطة اللاصفية.	0.0816	0.334
11	أسعى لتوفير التجهيزات المدرسية اللازمة للعملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.	0.64	0.474
12	أعرض نشرات متعلقة بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم	0.009	0.922
13	أوفر للطلبة ذوي الإعاقة أنشطة لاصفية تسهم في تطورهم أكاديمياً.	0.183	0.39
14	أتجنب إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في الرحلات المدرسية.	-0.298	0.001
15	أتعاون مع المؤسسات المجتمعية المتخصصة في مجال التربية الخاصة للإفادة من خدماتها	0.627	000
16	أشرك أهالي الطلبة ذوي الإعاقة في تنفيذ بعض البرامج المساندة للتعليم الصفي.	0.002	0.979
17	أسهم في إصدار نشرات لتوعية المجتمع بأنشطة المدرسة في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.	0.037	0.675

جدول (B:2.3) قيمة معامل ارتباط بيرسون لفقرات استبانة الدراسة حول مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية

18	أساعد الطلبة ذوي الإعاقة في التغلب على مشكلاتهم الشخصية.	0.142	0.110
19	أساعد في رفع الروح المعنوية للطلبة ذوي الإعاقة.	0.169	0.057
20	أوفر جو من الأمن والأمان للطلبة ذوي الإعاقة.	0.066	0.462
21	أشجع الطلبة العاديين على إقامة علاقات اجتماعية مع الطلبة ذوي الإعاقة.	0.143	0.108
22	أوفر للطلبة ذوي الإعاقة أنشطة لاصفية تسهم في تطورهم اجتماعياً.	0.543	0.000
23	أتواصل مع كافة المؤسسات ذات العلاقة لتفعيل دوري في خدمة الطلبة ذوي الإعاقة.	0.302	0.001
24	أهتم بالتعرف إلى الظروف الأسرية للطلبة ذوي الإعاقة.	0.201	0.23
25	أشرك الطلبة ذوي الإعاقة في تنظيم بعض الأنشطة والفعآليات المدرسية .	0.351	0.266
26	أكرّم الطلبة ذوي الإعاقة المبدعين.	0.177	0.103
27	أساعد في التخطيط لأنشطة لاصفية تعزز التواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة والمجتمع المحلي.	0.490	0.052
28	أسهم في التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي لتقديم دورات تأهيلية لذوي الإعاقة.	0.464	0.043
29	أشجع المرشد التربوي على تقديم برامج تساعد ذوي الإعاقة على التكيف المدرسي.	0.474	0.023
30	أحرص على توفير شروط الأمن والسلامة في المبنى المدرسي بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.	0.485	0.000
31	أدعم اتجاه تعليم ذوي الإعاقة مهارات الحياة والمهارات الاستقلالية.	0.236	0.007
32	أعمل على توفير خصوصية لذوي الإعاقة.	0.165	0.13
33	أعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة العاديين.	0.133	0.135
34	أقوم بدوري كمدير مدرسة بمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة لتقبل أنفسهم.	0.239	0.007
35	أتعاون مع المرشد النفسي لتقديم مهارات تعمل على إشباع حاجات الطلبة ذوي الإعاقة .	0.685	0.000
36	أعمل على تنظيم ندوات تزيد من شعور ذوي الإعاقة بقدرتهم على العطاء.	0.175	0.049
37	أعمل على توفير أخصائيين نفسيين مناسبين لإرشاد المعلمين حول آلية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.	0.323	0.00
38	أعمل على توفير أخصائيين نفسيين مناسبين لإرشاد الطلبة العاديين حول آلية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.	0.334	0.000
39	أساعد الطلبة ذوي الإعاقة على تحقيق ذاتهم.	0.283	0.001
40	أتعاون مع المرشد النفسي بالمدرسة لحل مشاكل الطلبة ذوي الإعاقة.	0.283	0.061

يلاحظ من الجدول (2.3) أن الترابط بين المتغيرات موجب في معظم فقرات الاستبانة مما يدال على وجود علاقة طردية ما بين مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية و المجالات الثلاث، أي كلما قام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية، كما أثر ذلك إيجاباً على المجال الأكاديمي والمجال الاجتماعي والمجال النفسي لدى الطلبة.

7.3 ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بحساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) على عينة الدراسة الكلية، حيث بلغت قيمة الثبات لمدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية (0.90%)، وبذلك تتمتع الأداة بدرجة مرتفعة من الثبات كما في الجدول (3.3).

جدول (3.3) معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة.

الرقم	عدد الفقرات	قيمة ألفا
1	40	0.90

8.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولا: المتغيرات المستقلة وهي:

1. متغير الجنس.
2. متغير المؤهل العلمي حيث اشتمل على ثلاثة مستويات هي:

أ. أدنى من بكالوريوس ب. بكالوريوس ج. ماجستير فأعلى.

3. متغير الجهة المشرفة حيث اشتمل على ثلاثة مستويات هي:

أ. حكومة ب. خاصة ج. وكالة الغوث

4. متغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة حيث اشتمل على ثلاثة مستويات هي:
   أ.أقل من 5 سنوات ب. من 5-10 سنوات ج. أكثر من 10 سنوات
5. متغير المرحلة الدراسية التي يديرها حيث اشتملت على ثلاثة مستويات هي:
   أ. أساسية دنيا ب. أساسية عليا ج. ثانوية

ثانياً: المتغيرات التابعة:

تمثلت بمدى قيام مديري المدارس في لدورهم بالعمل على دمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية.

9.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

قامت الباحثة بالخطوات الآتية في تنفيذ إجراءات الدراسة:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات التربوية المتعلقة بموضوع الدراسة.
2. تم إعداد الاستبانة بصورتها الأولية وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية والتربوية المناسبة.
3. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس لإجراء الدراسة، ملحق (1).
4. تم تحديد حجم أفراد المجتمع ومن ثم اختيار العينة المناسبة.
5. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم بمحافظة رام الله والبيرة.
6. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مكتب التعليم في وكالة الغوث بمحافظة رام الله والبيرة.
7. التوجه إلى المدارس وتوزيع الاستبانات.
8. بعد أن تم جمع الاستبانات قامت الباحثة بترميزها وإدخال البيانات إلى الحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة وذلك لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لاستخراج النتائج والتعليق عليها.

10.3 المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة بمراجعة الاستبانات تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، وباستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). Soclal for Package (Statistical Sclences). وتم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من خلال فقرات أداة الدراسة ومجالاتها والدرجة الكلية، في حين تم التحقق من صدق الأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، والتحقق من ثبات الأداة بحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا(Alpha Cronbach)، كما تم فحص فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) عن طريق اختبار (t-test)، وتحليل التباين الأحادي(One Way Analysis of variance).

واعتماد المقياس الآتي لتحديد مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية:

درجة الاغتراب منخفضة: مدى متوسطها الحسابي 1- 2.33

درجة الاغتراب متوسطة: مدى متوسطها الحسابي 2.34 - 3.67

درجة الاغتراب مرتفعة: مدى متوسطها الحسابي 3.68 - 5

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت لها الدراسة من خلال استجابات مديري المدارس في "محافظة رام الله والبيرة" "على فقرات أداة الدراسة، وفق التحليلات الإحصائية التي تم استخدامها للاجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها، وتم عرض هذه النتائج حسب تسلسل أسئلتها وفرضياتها.

2.4 عرض نتائج الدراسة

1.2.4 نتائج سؤال الدراسة الرئيس:

ما مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية لمجالات أداة الدراسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (1.4):

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية

التسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المجال الأكاديمي	3.41	0.78	متوسطة
2	المجال الاجتماعي	3.70	0.79	مرتفعة
3	المجال النفسي	3.97	0.77	مرتفعة
	المجموع	**3.69**	**0.78**	**مرتفعة**

من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية، وكما جاء من خلال مجالات الاستبانة، والمبين في الجدول (1.4) يتضح أن:

1. تقديرات أفراد العينة لمدى قيامهم بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية جاءت بدرجة "مرتفعة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.69)، وانحراف معياري مقداره (0.78).
2. جميع مجالات الدراسة جاءت بدرجة مرتفعة باستثناء المجال الأكاديمي، حيث كان بدرجة "متوسطة"، حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.41) وانحراف معياري مقداره (0.78).
3. جاء المجال الثالث وهو المجال النفسي بالمرتبة الأولى، حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.97) وانحراف معياري مقداره (0.77)، وفي المرتبة الثانية جاء المجال (2) المجال الاجتماعي، بمتوسط حسابي مقداره (3.70) وانحراف معياري مقداره (0.79).

أما بخصوص متوسطات فقرات مجالات أداة الدراسة، فتبينها الجداول (2.4، 3.4، 4.4)

المجال الأول:المجال الأكاديمي:

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (المجال الأكاديمي)

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	أتجنب توفير برامج إذاعية مدرسية عن الإعاقة	2.18	1.05	منخفضة
2	7	أتجنب توفير برامج إذاعية مدرسية عن الطلبة ذوي الإعاقة	2.30	1.11	منخفضة
3	13	أوفر للطلبة ذوي الإعاقة أنشطة لاصفية تسهم في تطورهم أكاديمياً	2.64	0.92	متوسطة
4	12	أعرض نشرات متعلقة بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم	2.75	0.99	متوسطة
5	8	أهتم بتوفير الملاعب والساحات اللازمة لممارسة الأنشطة الرياضية الملائمة للطلبة ذوي الإعاقة	2.96	0.97	متوسطة
6	4	أتبنى خطة سنوية تحدد آليات التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة	3.76	0.70	مرتفعة
7	11	أسعى لتوفير التجهيزات المدرسية اللازمة للعملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة	3.80	0.71	مرتفعة
8	10	أوجه الطلبة ذوي الإعاقة تجاه الأنشطة اللاصفية	3.85	0.64	مرتفعة
9	9	أتابع الطلبة ذوي الإعاقة أثناء الدوام المدرسي	3.86	0.72	مرتفعة
10	5	أطلع المعلمين على كافة التعليمات المتعلقة بطرائق تعليم الطلبة ذوي الإعاقة	3.87	0.63	مرتفعة
11	2	أساعد على تنمية مواهب الطلبة ذوي الإعاقة	3.92	0.59	مرتفعة
12	3	أساعد الطلبة ذوي الإعاقة على زيادة دافعيتهم للتعلم	4.03	0.58	مرتفة
13	1	أتعاون مع المعلمين لحل المشاكل الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة	4.35	0.51	مرتفعة
		المجال الأكاديمي	**3.41**	**0.78**	**متوسطة**

من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية وفقاً لفقرات المجال الأول، والمبينة في الجدول رقم (2.4) يتضح أن:

1. جاءت (8) فقرات بدرجة مرتفعة، في حين جاءت (3) فقرات بدرجة متوسطة، و(2) فقرات بدرجة منخفضة.
2. جاءت الفقرة (1)"أتعاون مع المعلمين لحل المشاكل الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.35) وانحراف معياري مقداره (0.51) وبدرجة مرتفعة.
3. أما الفقرة (7)" أتجنب توفير برامج إذاعية مدرسية عن الإعاقة"بالمرتبة الأخيرة، ضمن ترتيب المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول، ومتوسطها الحسابي (2.18)، وانحراف معياري (1.05) وبدرجة منخفضة.
4. ومن ذلك يمكن تأكيد أثر المجال الأكاديمي لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية كما يلاحظ من خلال الجدول السابق ان المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة قد بلغت (3.41) وهي متوسطة .

المجال الثاني: المجال الاجتماعي

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (المجال الاجتماعي)

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	14	أتجنب إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في الرحلات المدرسية	1.61	0.79	منخفضة
2	17	أسهم في إصدار نشرات لتوعية المجتمع بأنشطة المدرسة في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة	3.31	0.77	متوسطة
3	16	أشرك أهالي الطلبة ذوي الإعاقة في تنفيذ بعض البرامج المساندة للتعليم الصفي	3.40	0.90	متوسطة
4	15	أتعاون مع المؤسسات المجتمعية المتخصصة في مجال التربية الخاصة للإفادة من خدماتها	3.57	0.80	متوسطة
5	28	أسهم في التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي لتقديم دورات تأهيلية لذوي الإعاقة	3.64	0.92	متوسطة
6	22	أوفر للطلبة ذوي الإعاقة أنشطة لاصفية تسهم في تطورهم اجتماعياً	3.67	0.82	متوسطة
7	25	أشرك الطلبة ذوي الإعاقة في تنظيم بعض الأنشطة والفعاليات المدرسية	3.75	0.86	مرتفعة
8	23	أتواصل مع كافة المؤسسات ذات العلاقة لتفعيل دوري في خدمة الطلبة ذوي الإعاقة	3.77	0.73	مرتفعة
9	27	أساعد في التخطيط لأنشطة لاصفية تعزز التواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة والمجتمع المحلي	3.81	0.72	مرتفعة
10	18	أساعد الطلبة ذوي الإعاقة في التغلب على مشكلاتهم الشخصية	3.88	0.67	مرتفعة
11	24	أهتم بالتعرف إلى الظروف الأسرية للطلبة ذوي الإعاقة	4.02	0.72	مرتفعة
12	29	أشجع المرشد التربوي على تقديم برامج تساعد ذوي الإعاقة على التكيف المدرسي	4.03	0.87	مرتفعة
13	26	أكرّم الطلبة ذوي الإعاقة المبدعين	4.08	0.72	مرتفعة
14	21	أشجع الطلبة العاديين على إقامة علاقات اجتماعية مع الطلبة ذوي الإعاقة	4.23	0.88	مرتفعة
15	20	أوفر جو من الأمن والأمان للطلبة ذوي الإعاقة	4.24	0.71	مرتفعة
16	19	أساعد في رفع الروح المعنوية للطلبة ذوي الإعاقة	4.27	0.69	مرتفعة
		المجال الاجتماعي	**3.70**	**0.79**	**مرتفعة**

مـن خـلال ملاحظـة قـيم المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لتقـديرات أفـراد عينـة الدراسـة لمـدى قيـام مـديري المـدارس فـي محافظـة رام الله والبيـرة بـدورهم لـدمج الطلبـة ذوي الإعاقـة فـي البيئـة المدرسـية وفقـاً لفقـرات المجـال الثـاني، والمبينـة فـي الجـدول (3.4) يتضح أن:

1. تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية كانت بدرجة "مرتفعة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (3.70)، مع انحراف معياري مقداره (0.79) وفق مقياس ليكرت الخماسي.
2. جاءت (10) فقرات بدرجة مرتفعة، في حين جاءت (5) فقرات بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة بدرجة "منخفضة".
3. جاءت الفقرة (19) " أساعد في رفع الروح المعنوية للطلبة ذوي الإعاقة."بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.27) وانحراف معياري مقداره (0.69) وبدرجة "مرتفعة".
4. أما الفقرة (7) "أتجنب إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في الرحلات المدرسية" بالمرتبة الأخيرة، ضمن ترتيب المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثاني، ومتوسطها الحسابي (1.61)، وانحراف معياري (0.79) وبدرجة "منخفضة".

المجال الثالث: المجال النفسي:

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (المجال النفسي)

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	38	أعمل على توفير أخصائيين نفسيين مناسبين لإرشاد الطلبة العاديين حول آلية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة	3.32	1.02	منخفضة
.2	37	أعمل على توفير أخصائيين نفسيين مناسبين لإرشاد المعلمين حول آلية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة	3.37	0.96	متوسطة
.3	36	أعمل على تنظيم ندوات تزيد من شعور ذوي الإعاقة بقدرتهم على العطاء	3.72	0.83	مرتفعة
.4	39	أساعد الطلبة ذوي الإعاقة على تحقيق ذاتهم	3.92	0.71	مرتفعة
.5	32	أعمل على توفير خصوصية لذوي الإعاقة	4	0.75	مرتفعة
.6	35	أتعاون مع المرشد النفسي لتقديم مهارات تعمل على إشباع حاجات الطلبة ذوي الإعاقة	4.11	0.73	مرتفعة
.7	40	أتعاون مع المرشد النفسي بالمدرسة لحل مشاكل الطلبة ذوي الإعاقة	4.17	0.76	مرتفعة
.8	33	أعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة العاديين	4.20	0.79	مرتفعة
.9	31	أدعم اتجاه تعليم ذوي الإعاقة مهارات الحياة والمهارات الاستقلالية	4.23	0.65	مرتفعة
.10	34	أقوم بدوري كمدير مدرسة بمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة لتقبل أنفسهم	4.26	0.55	مرتفعة
11	30	أحرص على توفير شروط الأمن والسلامة في المبنى المدرسي بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة	4.35	0.64	مرتفعة
		المجال النفسي	**3.97**	**0.77**	**مرتفعة**

من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي

الإعاقة في البيئة المدرسية وفقاً لفقرات المجال الثالث، والمبينة في الجدول (4.4) يتضح أن:

1. تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية وفقاً لفقرات المجال الثالث كانت بدرجة "مرتفعة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (3.97)، مع انحراف معياري مقداره (0.77) وفق مقياس ليكرت الخماسي.
2. جاءت (9) فقرات بدرجة مرتفعة، في حين جاءت فقرة واحدة بدرجة "متوسطة"، فقرة واحدة بدرجة "منخفضة".
3. جاءت الفقرة رقم (30) " أحرص على توفير شروط الأمن والسلامة في المبنى المدرسي بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة". بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.35) وانحراف معياري مقداره (0.64) وبدرجة "مرتفعة".
4. أما الفقرة رقم (7) "أعمل على توفير أخصائيين نفسيين مناسبين لإرشاد الطلبة العاديين حول آلية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة".جاءت بالمرتبة الأخيرة ضمن ترتيب المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثالث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.32)، وانحراف معياري (1.02) وبدرجة "منخفضة".

2.2.4 نتائج سؤال الدراسة الثاني:

هل تختلف وجهات نظر مديري المدارس بمدى قيامهم بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة بالبيئة المدرسية باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة، والمرحلة الدراسية؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة بمدى قيامهم بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة بالبيئة المدرسية وفق متغيرات الدراسة الوارد ذكرها في السؤال، ومن ثم التحقق فيما إذا كانت الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً من خلال فحص الفرضيات الصفرية الخمس.

حيث انبثق عن السؤال الثاني الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥α) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى تم استخدام اختبار ت (Independent t—Test) للتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً، كما هو مبين في الجدول (5.4).

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير الجنس.

الرقم	المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1	المجال الأول المجال الأكاديمي	ذكر	57	3.39	.33	-.579	126	.56
		أنثى	71	3.42	.35			
2	المجال الثاني المجال الاجتماعي	ذكر	57	3.68	.52	-.549	126	.58
		أنثى	71	3.73	.45			
3	المجال الثالث المجال النفسي	ذكر	57	3.97	.61	.027	126	.97
		أنثى	71	3.97	.48			
	الدرجة الكلية	**ذكر**	**57**	**3.68**	**0.48**	**0.36**	**126**	**0.70**
		أنثى	**71**	**3.71**	**0.43**			

يتضح من الجدول (5.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05≥α) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير الجنس، لذا تقبل الفرضية الصفرية الأولى.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥α) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير المؤهل العلمي والجدول (6.4) يوضح ذلك.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول المجال الأكاديمي	أدنى من بكالويوس	7	3.64	.075
	بكالوريوس	87	3.40	.331
	ماجستير فأعلى	34	3.38	.384
	المجموع	128	3.41	.341
المجال الثاني المجال الاجتماعي	أدنى من بكالويوس	7	3.83	.307
	بكالوريوس	87	3.68	.390
	ماجستير فأعلى	34	3.74	.696
	المجموع	128	3.70	.485
المجال الثالث المجال النفسي	أدنى من بكالويوس	7	3.98	.528
	بكالوريوس	87	3.88	.538
	ماجستير فأعلى	34	4.18	.520
	المجموع	128	3.97	.545
الدرجة الكلية	أدنى من بكالويوس	**7**	**3.76**	**0.230**
	بكالوريوس	**87**	**3.59**	**0.371**
	ماجستير فأعلى	**34**	**3.50**	**0.488**
	المجموع	**128**	**3.51**	**1.167**

يلاحظ من الجدول (6.4) وجود فروق ظاهرة بين متوسطات وجهات نظر المديرين حول مدى قيامهم بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One Way Analysis variance). كما يظهر في الجدول (7.4)

جدول (7.4) نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال الأول المجال الأكاديمي	بين المجموعات	.417	2	.208	1.81	.167
	داخل المجموعات	14.36	125	.115		
	المجموع	14.77	127			
المجال الثاني المجال الاجتماعي	بين المجموعات	.199	2	.100	.41	.659
	داخل المجموعات	29.73	125	.238		
	المجموع	29.93	127			
المجال الثالث المجال النفسي	بين المجموعات	2.18	2	1.093	3.84	.024
	داخل المجموعات	35.53	125	.284		
	المجموع	37.72	127			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**0.93**	**2**	**0.467**	**2.02**	**0.28**
	داخل المجموعات	**26.54**	**125**	**0.212**		
	المجموع	**27.47**	**127**			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (2.026) ومستوى الدلالة (0.283) وهي أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات وجهات نظر المدراء حول مدى قيامهم بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك لجميع المجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير الجهة المشرفة.

ولفحص الفرضية الصفرية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير الجهة المشرفة والجدول (8.4) يوضح ذلك.

جدول(8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير الجهة المشرفة.

المجال	الجهة المشرفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول المجال الأكاديمي	حكومة	100	3.356	.2871
	خاصة	20	0	0
	وكالة الغوث	8	3.868	.4108
	المجموع	128	3.412	.3411
المجال الثاني المجال الاجتماعي	حكومة	100	3.659	.4654
	خاصة	20	0	0
	وكالة الغوث	8	4.116	.4682
	المجموع	128	3.709	.4854
المجال الثالث المجال النفسي	حكومة	100	3.925	.5245
	خاصة	20	0	0
	وكالة الغوث	8	4.363	.5705
	المجموع	128	3.973	.5450
الدرجة الكلية	**حكومة**	**100**	**3.646**	**0.425**
	خاصة	**20**	**0**	**0**
	وكالة الغوث	**8**	**4.115**	**0.483**
	المجموع	**128**	**3.69**	**0.457**

يلاحظ من الجدول (8.4) وجود فروق ظاهرة بين متوسطات التقديرات لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير للجهة المشرفة. ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis variance) كما يظهر في الجدول (9.4):

جدول (9.4) نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير للجهة المشرفة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال الأول المجال الأكاديمي	بين المجموعات	3.26	1	3.26	35.75	0.000
	داخل المجموعات	11.51	126	.09		
	المجموع	14.77	127			
المجال الثاني المجال الاجتماعي	بين المجموعات	.19	2	.10	.418	.65
	داخل المجموعات	29.73	125	.23		
	المجموع	29.93	127			
المجال الثالث المجال النفسي	بين المجموعات	2.187	2	1.09	3.84	.024
	داخل المجموعات	35.53	125	.28		
	المجموع	37.72	127			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**1.88**	**1.66**	**1.48**	**13.34**	**0.22**
	داخل المجموعات	**25.59**	**125.3**	**0.20**		
	المجموع	**27.47**	**127**			

يلاحظ من الجدول (9.4) أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (13.34) ومستوى الدلالة (0.227) وهي أعلى من مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات وجهات نظر المدراء حول مدى قيامهم بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير للجهة المشرفة ، وكذلك لجميع المجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية الصفرية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير عدد سنوات الخبرة للمدير والجدول (10.4) يوضح ذلك.

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير سنوات خبرة المدير.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول المجال الأكاديمي	أقل من خمس سنوات	17	3.457	.3888
	5-10سنوات	22	3.409	.2390
	أكثر من 10سنوات	89	3.404	.3554
	المجموع	128	3.412	.3411
المجال الثاني المجال الاجتماعي	أقل من خمس سنوات	17	3.636	.7766
	5-10سنوات	22	3.735	.5239
	أكثر من 10سنوات	89	3.717	.4046
	المجموع	128	3.709	.4854
المجال الثالث المجال النفسي	أقل من خمس سنوات	17	4.224	.5052
	5-10سنوات	22	3.913	.5934
	أكثر من 10سنوات	89	3.939	.5329
	المجموع	128	3.973	.5450
الدرجة الكلية	**أقل من خمس سنوات**	**17**	**3.77**	**0.55**
	5-10سنوات	**22**	**3.686**	**0.45**
	أكثر من 10سنوات	**89**	**3.687**	**0.43**
	المجموع	**128**	**3.698**	**0.457**

يلاحظ من الجدول (10.4) وجود فروق ظاهرة بين متوسطات التقديرات لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير سنوات خبرة المدير. ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One Way Analysis variance) كما يظهر في الجدول (11.4):

جدول(11.4) نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير سنوات خبرة المدير.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال الأول المجال الأكاديمي	بين المجموعات	.040	2	.020	.16	.84
	داخل المجموعات	14.73	125	.118		
	المجموع	14.77	127			
المجال الثاني المجال الاجتماعي	بين المجموعات	.112	2	.056	.23	.79
	داخل المجموعات	29.82	125	.239		
	المجموع	29.93	127			
المجال الثالث المجال النفسي	بين المجموعات	1.25	2	.627	2.14	.12
	داخل المجموعات	36.47	125	.292		
	المجموع	37.72	127			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**0.46**	**2**	**0.23**	**0.85**	**0.58**
	داخل المجموعات	**27.01**	**125**	**0.21**	**27.01**	
	المجموع	**27.47**	**127**	**27.47**	**6.08**	

يلاحظ من الجدول (11.4) أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (6.08) ومستوى الدلالة (0.585) وهي أعلى من مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات وجهات نظر المدراء حول مدى قيامهم بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك لجميع المجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يديرها.

ولفحص الفرضية الصفرية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير المرحلة الدراسية التي يديرها والجدول (12.4) يوضح ذلك.

جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير المرحلة الدراسية التي يديرها.

المجال	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول المجال الأكاديمي	أساسية دنيا	27	3.535	.206
	أساسية عليا	32	3.555	.430
	ثانوية	69	3.297	.296
	المجموع	128	3.412	.341
المجال الثاني المجال الاجتماعي	أساسية دنيا	27	3.747	.527
	أساسية عليا	32	3.927	.376
	ثانوية	69	3.593	.482
	المجموع	128	3.709	.485
المجال الثالث المجال النفسي	أساسية دنيا	27	4.010	.646
	أساسية عليا	32	4.122	.470
	ثانوية	69	3.889	.525
	المجموع	128	3.973	.545
الدرجة الكلية	**أساسية دنيا**	**27**	**3.76**	**0.46**
	أساسية عليا	**32**	**3.86**	**0.42**
	ثانوية	**69**	**3.59**	**0.43**
	المجموع	**128**	**3.69**	**0.45**

يلاحظ من الجدول (12.4) وجود فروق ظاهرة بين متوسطات التقديرات لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يديرها. ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis variance) كما يظهر في الجدول (13.4):

جدول (13.4) نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير المرحلة الدراسية التي يديرها.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال الأول المجال الأكاديمي	بين المجموعات	1.97	2	0.98	9.62	.0.07
	داخل المجموعات	12.80	125	0.10		
	المجموع	14.77	127	0.54		
المجال الثاني المجال الاجتماعي	بين المجموعات	2.49	2	1.24	5.68	.015
	داخل المجموعات	27.43	125	0.22		
	المجموع	29.93	127	0.73		
المجال الثالث المجال النفسي	بين المجموعات	1.23	2	0.61	2.11	.125
	داخل المجموعات	36.49	125	0.29		
	المجموع	37.72	127	0.45		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	**1.89**	**2**	**2.85**	**5.8**	**0.07**
	داخل المجموعات	**25.57**	**125**	**0.61**		
	المجموع	**27.47**	**127**	**3.46**		

يلاحظ من الجدول (13.4) أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (5.80) ومستوى الدلالة (0.07) وهي أعلى من مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات وجهات نظر المدراء حول مدى قيامهم بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يديرها، وكذلك لجميع المجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة والتي هدفت إلى معرفة مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية وتفسيرها، وفقاً لإسئلتها وفرضياتها ثم عرضاً للتوصيات التي توصلت إليها الدراسة بناءاً على نتائجها.ومقارنة هذه النتائج، ومدى توافقها أو اختلافها مع الدراسات السابقة ، ثم تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ماتم التوصل إليه من نتائج، وقد تم تصنيف مناقشة النتائج تبعاً لأسئلة الدراسة.

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ما مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس في "محافظة رام الله والبيرة" بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية، وتبين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية مقداره (3.69)، وانحراف معياري (0.78)، وهذا يدل على أن درجة قيام مديري المدارس في بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية جاءت بدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن دور المدير كان فعالاً في جميع المجالات المذكورة وهو دور إيجابي ساهم في إنجاح فكرة الدمج، لأن إنجاح الفكرة يتطلب تعاوناً مشتركاً بين الأطراف كافة ذات العلاقة بالطلبة ذوي الإعاقة من مديري مدارس وأهالي ذوي الإعاقة والمجتمع المحلي والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين، والدمج لذوي

الإعاقة بحاجة لوضع خطة من قبل مديري المدارس تسهم في دمجهم وتوفير أنشطة لاصفية لهم تسهم في نموهم العقلي وتطورهم التعليمي وفق قدراتهم وإمكاناتهم.

ومن خلال ملاحظة المتوسطات الحسابية للمجالات تبين أن المجال النفسي هو الأعلى بين مجالات الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (3.97)، ثم يأتي في المرتبة الثانية المجال الاجتماعي حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (3.70) أي جاء بدرجة مرتفعة، ثم يأتي في المرتبة الثالثة والأخيرة المجال الأكاديمي بمتوسط حسابي (3.41) وجاء بدرجة متوسطة.

أما بخصوص حصول المجال النفسي على درجة "مرتفعة"، فهذا له مدلولات إيجابية نحو مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية، وتعزى هذه النتيجة لما يقوم به مدير المدرسة من دور إيجابي بمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة لتحقيق ذاتهم وتقبل أنفسهم، والتعاون مع المرشد النفسي بالمدرسة لوضع خطة عمل لذوي الإعاقة تتمثل في توفير آلية للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة من قبل المعلمين والطلبة العاديين، وتنظيم الندوات والمحاضرات التي تسهم في زيادة شعور الطلبة ذوي الإعاقة بقدرتهم على العطاء.

أما بخصوص المجال الاجتماعي الذي جاء بالمرتبة الثانية وبدرجة "مرتفعة" (3.70) فتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود نوع من التعاون والتنسيق بين الإدارة المدرسية ومؤسسات المجتمع المحلي التي بدورها تعمل على دعم المديرين، والمساهمة في توعية الطلبة ذوي الإعاقة من خلال تنظيم بعض البرامج الثقافية وتقديمها لهم، وأيضاً التعاون والتنسيق بين الإدارة المدرسية وأولياء أمور ذوي الإعاقة، حيث يعتبر أولياء أمور ذوي الإعاقة هم أكثر مصادر المعلومات دقة للتعامل معهم كما أنهم الحلقة الأقوى في وضع آليات للتعاون المشترك من أجل رعاية الطلبة ذوي الإعاقة تربوياً ونفسياً، وهذا يدل على وجود نوع من التواصل بين أولياء الأمور والإدارة المدرسية حيث أن الإدارة المدرسية تنوع من طرق التواصل بهم وأن أي تعاون مع جهات خارجية في أي مجال يجب أن يكون من خلال المدير، وايمان ادارة المدرسة بقدرات ذوي الإعاقة يساهم في انجاح فكرة الدمج بالبيئة المدرسية.

أمـا المجـال الأكـاديمي الـذي جـاء بالمرتبـة الأخيـرة، بدرجـة "متوسـطة" (3.41) فتعـزو الباحثـة هـذه النتيجـة إلـى أن دور مـديري المـدارس فـي المجـال الأكـاديمي يجـب أن يرتقـي إلـى مسـتويات أكثـر فاعليـة لأن أهـم دور لـلإدارة المدرسـية هـو الرعايـة التعليميـة والتربويـة لهـذه الفئـة مـن الطلبـة حيـث يجـب وضـع اسـتراتيجيات لتـوفير أنشـطة تسـهم فـي تطـورهم أكاديميـاً وعـرض نشـاطات متعلقـة بحقـوقهم فـي التعلـيم. بحيـث تـرتبط ارتباطـاً وثيقـاً بالأهـداف التعليميـة والتربويـة المنشـودة. وأن الإدارة المدرسـية تهـتم بأنشـطة المدرسـة كالإذاعـة مـثلاً وتوصـي القـائمين عليهـا بـأن يتخلـل هـذه الإذاعـة فقـرات وآيـات قرآنيـة وأحاديـث نبويـة شـريفة تؤكـد علـى مكانـة هـذه الفئـة مـن الطلبـة حيـث أن ذلـك يعـزز روح التعاون بين الطلبة ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين في المدرسة.

وقـد اتفقـت هـذه النتـائج مـع دراسـة الآغـا (2013)، ودراسـة قريـوتي وعبـاس (2009)، **واختلفت** مع دراسة حبايب وعبد الله (2005).

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

هـل تختلـف وجهـات نظـر مـديري المـدارس بمـدى قيـامهم بـدورهم لـدمج الطلبـة ذوي الإعاقـة بالبيئـة المدرسـية بـاختلاف متغيـرات الجـنس والمؤهـل العلمـي وسـنوات الخبـرة والجهة المشرفة والمرحلة الدراسية؟

لقـد تـم عـرض نتـائج السـؤال الثـاني للدراسـة مـن خـلال الفرضـيات الصـفرية المنبثقـة عنـه كما يلي:

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسـطات تقـديرات أفـراد العينـة لمـدى قيـام مـديري المـدارس بـدورهم لـدمج الطلبـة ذوي الإعاقـة فـي البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير الجنس.

بينـت نتـائج الدراسـة أن قيمـة "ت" للدرجـة الكليـة للمتوسـطات الحسـابية لاسـتجابة أفـراد عينـة الدراسـة علـى فقـرات الاسـتبانة لمـدى قيـام مـديري المـدارس فـي محافظـة رام الله والبيـرة بـدورهم لـدمج الطلبـة ذوي الإعاقـة فـي البيئـة المدرسـية (0.367)، ومسـتوى

الدلالة (0.708)، وتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس في "محافظة رام الله والبيرة" بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لمجالات الاستبانة، وتم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن كلا الجنسين يتلقى من خلال إدارته للمدرسة تدريباً كافياً يمكنه من دمج الطلبة ذوي الإعاقة بالبيئة المدرسية بغض النظر عن جنسه.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من حبايب وعبد الله (2005) ، ودراسة وزارة التربية والتعليم (2008)، ودراسة العبد الجبار للمدارس الأهلية (1999) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية تعزى لمتغير الجنس، **واختلفت** هذه النتائج مع نتائج دراسة قريوتي وعباس (2009) لصالح الاناث، ودراسة العاجز وعساف (2014) لصالح الاناث، ودراسة أبو قمر ومصالحة (2007) لصالح التلاميذ الذكور، ودراسة الآغا (2013) لصالح الذكور.

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الدراسة أن قيمة "ف" للدرجة الكلية (2.026) ومستوى الدلالة (0.283) وهي أعلى من مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقد يعزى ذلك لكون المديرين يقومون بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة بالبيئة المدرسية دون النظر إلى المؤهل العلمي للمدير من وجهة نظر المديرين، وأن المؤهل العلمي قد لا يكون له دور بارز في مجالات الدمج في المدارس خاصة، وأن جميع المدراء بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية فإنهم يتلقون نفس التدريب في هذا الموضوع.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة العبد الجبار للمدارس الأهلية (1999)، ودراسة وزارة التربية والتعليم(2008)، ودراسة الآغا(2013)، ودراسة حبايب وعبد الله (2005)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، **واختلفت** هذه النتائج مع نتائج دراسة العبد الجبار الصدق العاملي (1999) لصالح من يحملون مؤهلات تربوية، ودراسة المكانين (2012) بوجود فروق في مدى قيام مديري المدارس في "محافظة رام الله والبيرة" بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية.

3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير الجهة المشرفة.

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية تعزى لمتغير الجهة المشرفة.

وقد يعزى ذلك كون المدارس الخاصة في عينة الدراسة لا يوجد لديهم طلبة من ذوي الإعاقة ليتم دمجهم مع الطلبة العاديين، وأدى ذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة

إحصـــائية، وان عـــدد مـــدارس الوكالـــة فـــي عينـــة الدراســـة قليـــل جـــداً مقارنـــة بالمـــدارس الحكومية والخاصة فان ذلك أيضاً لم يؤثر على النتيجة.

واتفقـت هـذه النتيجـة مـع نتـائج دراسـة كـل مـن ابـو قمـر ومصـالحة (2007)، **واختلفـت** هـذه النتـائج مـع نتـائج دراسـة الدبابنـة والحسـن (2009) لصـالح المـدارس الخاصـة، ودراسـة العبـد الجبـار الصـدق العـاملي (1999) لصـالح المـدارس الخـاص أيضـاً، ودراسـة الآغا (2013) لصالح مدارس وكالة الغوث.

4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسـطات تقـديرات أفـراد العينـة لمـدى قيـام مـديري المـدارس بـدورهم لـدمج الطلبـة ذوي الإعاقـة فـي البيئـة المدرسـية مـن وجهـة نظـر المـدراء أنفسـهم تعـزى لمتغيـر عـدد سـنوات الخبـرة فـي الإدارة.

تبـين أن قيمـة ف للدرجـة الكليـة (6.08) ومسـتوى الدلالـة(0.585) وهـي أكبـر مـن مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنـه لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين تقـديرات أفـراد عينـة الدراسـة لمـدى قيـام مـديري المـدارس فـي محافظـة رام الله والبيـرة بـدورهم لـدمج الطلبـة ذوي الإعاقـة فـي البيئـة المدرسـية تعـزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة.

ويمكـن تفسـير ذلـك بـأن الـدور الـذي يمارسـه مـدير المدرسـة بـدمج الطلبـة ذوي الإعاقـة سـواء أكـان المـدير حـديث العهـد بـالإدارة أم كـان مـن ذوي سـنوات الخبـرة، وقـد يعـزى ذلـك كـون المـديرين يعملـون علـى دمـج الطلبـة ذوي الإعاقـة فـي البيئـة المدرسـية بغـض النظـر عـن خبـرتهم، وأن الاهتمـام بـذوي الإعاقـة ودمجهـم فـي البيئـة المدرسـية والانشـطة اللاصـفية بـدأ حـديثاً وبالتـالي لـم تـؤثر علـى درجـة تقـدير أفـراد العينـة.لأن المـديرين الـذين لـديهم سـنوات خبـرة طويلـة مارسـوا دورهـم بـدمج الطلبـة ذوي الإعاقـة بـنفس الطريقـة التـي

مارسها المديرين الجدد ذوي سنوات الخبرة الأقل لذلك لم يكن هناك دور كبير يعزى لعدد سنوات الخبرة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة العبد الجبار (1999)، ودراسة وزارة التربية والتعليم (2008)، ودراسة الآغا (2013)، ودراسة حبايب وعبد الله (2005)، ودراسة المكانين (2012)، ودراسة العاجز وعساف (2014)، ودراسة قريوتي وعباس (2009)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة، **واختلفت** هذه النتائج مع نتائج دراسة الجابري (2013) لصالح ذوي الخبرة التي تتراوح عشر سنوات فأكثر.

5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يديرها.

بينت نتائج الدراسة أن قيمة ف للدرجة الكلية (5.80) ومستوى الدلالة(0.07) وهي أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يديرها.

وقد يعزى ذلك كون الدور الذي يقوم به مدير المدرسة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة بالبيئة المدرسية متشابه في المدارس الأساسية الدنيا والأساسية العليا والثانوية في "محافظة رام الله والبيرة"، فطبيعة عمل مديري المدارس والدور للدمج لا يختلف باختلاف المرحلة الدراسية التي يديرها، والامكانات المتوفرة في مدارس الوطن واحدة سواء أكانت

أساسية دنيا، أم أساسية عليا، أم ثانوية، مما انعكس على دور المدير، وسواء كانت المدرسة أساسية دنيا، أو أساسية عليا، أو ثانوية فطبيعة عمل المدير والخدمات التي يقدمها محددة وفق السياسة التربوية العامة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من قريوتي وعباس (2009)، ودراسة المكانين (2012) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يديرها، **واختلفت** هذه النتائج مع نتائج دراسة الدبابنة والحسن (2009) لصالح معلمي المرحلة الأساسية،

2.5 التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. مشاركة الجهات المعنية وذات العلاقة بالطلبة ذوي الإعاقة في توفير كل ما يلزم الطلبة ذوي الإعاقة من احتياجات لقيامهم بالانشطة اللاصفية وفق قدراتهم.
2. التخطيط المسبق لعمليات الدمج المستقبلية بشكل أعمق لجميع أبعاد الدمج المتمثلة في البعد الاجتماعي، والأكاديمي، والنفسي من خلال فريق متعدد التخصصات.
3. توفير الدعم المادي اللازم لمديري المدارس الذي يمكنهم من الاستمرار في عملية الدمج للطلبة ذوي الإعاقة بالبيئة المدرسية.
4. إجراء مزيد من الدراسات المسحية حول دور مديري المدارس في دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين.
5. إجراء دراسات تتمثل فيها عينة الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة والمعلمين.

قائمة المراجع باللغة العربية

1. إبـراهيم، مجـدي عزيـز. (2004). **موسـوعة التـدريس الجـزء الأول**، دار المسـيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

2. أبـو عمشـة، يوسـف. (2010). **دمـج ذوي الاحتياجـات الخاصـة**. جامعـة عمـان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية.
http://ehsane.ahlamontada.com/t158-toplc 2015/10/12.

3. أبو قمر، باسم. ومصالحة، عبد الهادي. (2007). اتجاهات التلاميذ المعاقين بصريًا وذويهم نحو برنامج الدمج المتبع في مدارس محافظات غزة. دراسة منشورة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، مجلد15، العدد1، ص 593- 621.

4. الآغـا، هديـة. (2013). **تصـور مقتـرح لتفعيـل دور الادارة المدرسـية فـي رعايـة ذوي الإعاقـة بمحافظـات غـزة**، رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، جامعـة الأزهـر، غزة.

5. البـزم، مـاهر. (2010). **دور الأنشـطة اللاصـفية فـي تنميـة قـيم طلبـة المرحلـة الأساسـية مـن وجهـة نظـر معلمـيهم بمحافظـات غـزة**، رسـالة ماجسـتير غيـر منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

6. بطـرس، حـافظ. (2009). **سـيكولوجية الـدمج فـي الطفولـة المبكـرة**، دار المسـيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثانية. عمان.

7. الجـابري، سـلطان. (2013). **الاحتياجـات التدريبيـة لمـديري المـدارس الملحـق بهـا فصـول ذوي الاحتياجـات الخاصـة بمنطقـة مكـة المكرمـة مـن وجهـة نظـر مـديري ومعلمـي تلـك المـدارس**. رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، جامعـة أم القـرى. السعودية. مكة المكرمة.

8. جامعـة القـدس المفتوحـة (2008). **رعايـة ذوي الحاجـات الخاصـة**، مطبوعـات جامعة القدس المفتوحة، عمان

9. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، ووزارة الشؤون الاجتماعية. (2011). **مسح الأفراد ذوي الإعاقة**، تقرير النتائج الرئيسية. رام الله – فلسطين.

10. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (1999). **النتائج النهائية لتقرير السكان**، رام الله– فلسطين.

11. حبايب، علي. وعبد الله، عثمان. (2005): اتجاهات المدراء والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية. رسالة ماجستير غير منشورة، **جامعة النجاح الوطنية**، فلسطين .

12. الحدري، خليل. (2014). **دمج المعاقين ذهنياً بين النظرية والتطبيق**. مطبعة الجمعية النسائية بجامعة اسيوط للتنمية، جامعة أسيوط، كلية الطب، مصر.
http://uqu.edu.sa/page/ar/82411 (30.9.2015).

13. الحلبي، عمار نايف. (2011). **دمج الطلبة ذوي الإعاقة بصريا في المدارس العادية وأثره في بعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لديهم:** دراسة مقارنة بين الطلبة ذوي الإعاقة بصريا المدمجين وغير المدمجين في المدارس العادية في محافظات دمشق وريف دمشق وحمص رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق. كلية التربية.

14. خالد، فواز. (2006). **التربية العملية للمكفوفين ورعايتهم وتعليمهم**، دار أسامة، ودار المشرق الثقافي، الجزائر.

15. الخشرمي، سحر. (2003): دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة الملك سعود**، مجلد 16، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)، ص 323-368.

16. خليفة، وليد. وعيسى، مراد. (2006). **الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة (التخلف العقلي)**، دار أسامة ودار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية.

17. الداعور، سعيد. (2007). **دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

18. داود، عزيز. (2006). **الإعاقة من التأهيل إلى الدمج**، الطريق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن. الطبعة الأولى.

19. الدبابنة، خلود. والحسن، سهى. (2009). دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر نظر المعلمين، **المجلة الاردنية في العلوم التربوية**، مجلد 5، عدد1. ص 1 – 14.

20. الرشيدي، غازي عنيزان. والمعيلي، بدور ابراهيم. (2003). دمج المكفوفين في المدارس الثانوية العادية بدولة الكويت دراسة استطلاعية لآراء بعض حالات المكفوفين في الدمج بالمدارس الثانوية العادية، **المجلة التربوية**، مجلد 17، العدد، 66 جامعة الكويت. ص 42 –103.

21. الزبون، إيمان. (2013). **التوجهات الحديثة في التربية الخاصة قضايا ومشكلات**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان .

22. السيد، محمد عبد الرحمن. (2009). **تجربة دولة قطر في مجال الدمج.** (2015/4/13) http://www.t7di.net/vb/showthread.php?t=44352

23. سيسالم، كمال سالم. (2009). **الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله**، دار الكتاب الجامعي، العين. الإمارات العربية المتحدة.

24. عابدين، محمد عبد القادر. (2005). **الإدارة المدرسية الحديثة**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

25. العاجز، فؤاد علي. وعساف، محمود عبد المجيد. (2014). جهود مدير المدرسة الأساسية بمحافظة غزة في تحسين الأساليب التربوية لذوي الإعاقة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد الثاني والعشرون، العدد الرابع، ص 73- 106.

26. العبد الجبار، عبدالعزيز. (1999). دمج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر مدراء المدارس، **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، العدد ٥١، ص 619 – 648.

27. العبد الجبار، عبد العزيز. (1999). دراسة الصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة وبعض المتغيرات ذات العلاقة بتلك الاتجاهات، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، كلية التربية، مجلد11، عدد2، ص 73 -99.

28. العبد الجبار، عبد العزيز. ومسعود، وائل. (2002). إستقصاء آراء المدراء والمعلمين في المدارس العادية نحو الدمج. **مركز البحوث التربوية، كلية التربية**، جامعة الملك سعود – رقم ١٨٠.

29. عبيد، ماجدة السيد. (2011). **المشكلات الاجتماعية والفنية والإدارية التي تواجه الإدارة المدرسية في الصفوف التي بها دمج للمعوقين بصريا في الأردن. المجلة التربوية**، مجلد 25، عدد 100، جزء1 ، ص 193-236.

30. العزام، عبد الناصر. وغزلان، محمد. (2013). القدرة التنبؤية لعوامل البيئة المدرسية في الميل للسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، **مجلة كلية التربية للبنات**، المجلد24، العدد 1، جامعة بغداد. ص 257- 273 .

31. العطية، أسماء. والعيسوي، طارق. (2012). **انطباعات وأفكار كل من الطلبة العاديين والطلبة من ذوي الإعاقات حول الدمج وتأثيراته المختلفة عليهم- دراسة استطلاعية مقارنة-**. دراسة منشورة قدمت الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للاعاقة - 2012. مدينة مسقط - سلطنة عمان .

32. غانم، بتول مصلح. (2015). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين، **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، ص 292-257.

33. قريوتي، ابراهيم أمين. وعباس، محمود السيد. (2009). اتجاهات المديرين والمعلمين نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، مجلد 3، عدد1، ص 24- 46. سلطنة عمان.

34. كوافحة، تيسير. ويوسف، عصام. (2007). **تربية الأفراد غير العاديين في المدرسة والمجتمع**، دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة، عمان الاردن، الطبعة الاولى.

35. كوافحة، تيسير. (2004). **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن، الطبعة الاولى.

36. كوافحة، تيسير. وعبد العزيز، عمر. (2003). **مقدمة في التربية الخاصة**، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمان. الأردن.

37. اللقاني، أحمد. والجمل، علي. (2003): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.

38. المكانين، هشام عبد الفتاح. (2012). فاعلية خدمات غرف المصادر كإحدى بدائل الدمج من وجهة نظر مديري المدارس دراسة حالة في مدينة معان، **مجلة**

جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الانسانية: مجلد 26، عدد 7، ص1677- 1696 .

39. مايلز، سوزي.(2011)، **ادماج الأطفال المعوقين في العملية التعليمية.** مدارس للجميع. هيئة إنقاذ الطفولة. المملكة المتحدة.
flle:///C:/Users/bsa/Documents/Downloads/schools_edmag.pdf
(5.10.2015)

40. المعجم الوسيط، (بدون تاريخ). الجزء الثاني. الطبعة الثالثة.

41. المنجد في اللغة والأعلام، (2008)، الطبعة الثالثة والأربعون، الأشرفية، بيروت.

42. المهدي، ياسر فتحي الهنداوي. (2010). قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوي الإعاقة في ضوء القيادة التدريسية بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر، **مجلة مستقبل التربية العربية،** المجلد 17، العدد 63. ص 133 – 224.

43. هارون، صالح عبد الله. (2013). **آفاق مستقبلية لدمج ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية – جامعة الخرطوم. السودان.

44. الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن. (2001). **تقرير حول حقوق ذوي الإعاقة في التشريعات السارية في فلسطين:** زياد عمرو رام الله. فلسطين.

45. وزارة التربية والتعليم العالي. (2013). **الدليل الإجرائي لمدير المدرسة 2013-2014.** الإدارة العامة للمتابعة الميدانية، دائرة الإدارات المدرسية، وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين.

46. وزارة التربيـة والتعلـيم العـالي. (2008). **دراسـة الصـعوبات التـي تواجـه دمـج الطلبـة ذوي الإعاقـة مـن وجهـة نظـر العـاملين فـي المـدارس الحكوميـة الأساسـية في فلسطين.** دائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة. رام الله، فلسطين.

47. يحيـى، خولـة. (2006). **البـرامج التربويـة للأفـراد ذوي الحاجـات الخاصـة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن.

48. Henley, Martin. (2013). **تـدريس الطلبـة ذوي الإعاقـات البسـيطة**، ترجمـة زيـدان أحمـد السـرطاوي، دار المسـيرة للنشـر والتوزيـع والطباعـة، عمـان، الأردن.

49. (2016 .Wikipedia)

(10.9.2015) https://ar.wikipedia.org

50. دمج ذوي الاحتياجات الخاصة

.(13.1.2016) https://uqu.edu.sa

51. موسوعة البيئة، 2016

.(1.1.2016) http://www.bee2ah.com

5. Jordan Robert .(1981) .**"Variable related to principals a\Attitude toward the integration of handicapped children into general education program".** Unpublished doctoral Dissertation Abstract International.

6. Kelly, Aine; Carey, Sean; McCarthy, Siobhan; Coyle, Ciaran .(2007). Challenging Behaviour: Principals' Experience of Stress and Perception of the Effects of Challenging Behaviour on Staff in Special Schools in Ireland. ***European Journal of Special Needs Education*** *Volume* 22. No.2. (P161-181).

7. Smith, Charles Watson, (2011)"**Attitudes of Secondary School Principals toward Inclusion of Students with Disabilities in General Education Classes"**. Electronic Theses & Dissertations. Paper 368.

المراجع الأجنبية

1. Elias Avramidis, Phil Bayliss & Robert Burden .(2000) . Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority Journal: **Educational Psychology**. Volume 20, Issue 2 ، pages 191-211.

2. El-Kassas ،Mahdy Mohammad . (2004) .Social empowerment of people with special needs: Afield study, The 2nd Arab conference **"mental disability between care and avoiding"** Asuit university, Egypt , pp.1-25.

3. Farris, Troy K (2011) .Texas high school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the general education classroom .**Unpublished doctoral dissertation University of North Texas**, Texas.

4. Galano ،Joseph .(2012). "Urban **Elementary School Principals' Attitudes toward the Inclusive Environment**" (2012). Unpublished Dissertations and Theses Seton Hall University (ETDs). America. Paper 1808.

ملحق رقم (1)

كتاب تسهيل المهمة

ملحق رقم(2)

الاستبانة بصورتها الأولية

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الإدارة التربوية

حضرة الدكتور ــــــــــــــــــــــــــــــ المحترم.

تحية تقدير واحترام وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان:(مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية)، وذلك استكمالاً لنيل درجة الماجستير في تخصص الإدارة التربوية. لذا نرجو منكم الإجابة على جميع فقرات الاستبانة بكل حرص وموضوعية علماً بان المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في الميدان التربوي، أرجو من حضرتكم الاطلاع على مجالات هذه الاستبانة وفقراتها، وإبداء الرأي في مدى ملائمتها لأغراض الدراسة بالتعديل أو الحذف أو الإضافة .

مع جزيل الشكر لكم لحسن تعاونكم...

إشراف: د . محمد شعيبات

الباحثة هنادي مروان إسماعيل

القسم الأول: المعلومات العامة:

الرجاء وضع دائرة حول رمز الإجابة التي تنطبق عليك:

- الجنس

1) ذكر 2) أنثى

- المؤهل العلمي

1) أقل من بكالوريوس 2) بكالوريوس 3) ماجستير فأعلى

- نوع المدرسة:

1) حكومة 2) خاصة 3) وكالة الغوث

- عدد سنوات الخبرة في الإدارة:

1) أقل من 5 سنوات 2) من 5-10 سنوات 3) أكثر من 10 سنوات

- المرحلة الدراسية التي يديرها:

1) أساسية دنيا 2) أساسية عليا 3) ثانوية

القسم الثاني: فقرات الاستبانة: فيما يأتي مجموعة من البنود التي تصف دور المدير، الرجاء وضع إشارة (×) أمام كل بند منها في الخانة المناسبة بحسب درجة موافقتك عليها.

الرقم	البنود	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأكاديمي						
1	أتعاون مع المعلمين لحل المشاكل الأكاديمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
2	أعمل على تنمية مواهب وإبداعات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
3	أساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على زيادة دافعيتهم للتعلم.					
4	أشارك في بناء خطة سنوية تحدد آليات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
5	اطلع المعلمين على كافة النشرات والتعليمات المتعلقة بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
6	أوفر برامج إذاعية مدرسية عن الإعاقة والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
7	اهتم بتوفير الملاعب والساحات اللازمة لممارسة الأنشطة الرياضية الملائمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
8	أتابع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الدوام المدرسي.					
9	أوجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تجاه الأنشطة اللاصفية.					
0	أساعد في توفير وسائل تعليمية خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة.					
1	أسعى لتوفير جميع التجهيزات المدرسية اللازمة للعملية التعليمية بالمدرسة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
المجال الاجتماعي						
2	أحرص على أن تربط الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة علاقات احترام متبادل مع الطلبة العاديين.					
3	أشجع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمشاركة في الرحلات					

	المدرسية.					
4	أتعاون مع المؤسسات المجتمعية المتخصصة في مجال التربية الخاصة للاستفادة من إمكانياتها .					
5	أشرك أهالي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في تنفيذ بعض البرامج المساندة للتعليم الصفي.					
6	أسهم في إصدار نشرات لتوعية المجتمع بأنشطة المدرسة في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
7	أساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التغلب على مشكلاتهم الشخصية.					
8	أعمل على رفع الروح المعنوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
9	أوفر جو من الأمن والأمان للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
10	أعمل على تنمية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين.					
11	أشجع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على إقامة علاقات اجتماعية مع الطلبة العاديين.					
12	أوفر للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أنشطة لاصفية تسهم في تطورهم اجتماعياً.					
13	أتواصل مع كافة المؤسسات ذات العلاقة لتفعيل دوري في خدمة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
14	أهتم بالتعرف إلى الظروف الأسرية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
15	أشرك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في تنظيم بعض الأنشطة والفعاليات المدرسية .					
16	أكرّم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المبدعين.					
17	أتبنى مشاريع ريادية ترعى ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي.					
18	اخطط لأنشطة لاصفية تعزز التواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والمجتمع المحلي.					
19	أسهم في التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي لتقديم دورات تأهيلية لذوي الاحتياجات الخاصة.					
20	أجتمع بأهالي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل دوري.					
21	أشرف على الشؤون الصحية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدرسة.					
22	أحث الأخصائي الاجتماعي على تقديم برامج تساعد ذوي					

	الاحتياجات الخاصة على تقبل الآخرين.					
المجال النفسي						
13	أحرص على توفير شروط الأمن والسلامة في المبنى المدرسي بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
14	ادعم اتجاه تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مهارات الحياة والمهارات الاستقلالية.					
15	أعمل على توفير خصوصية لذوي الاحتياجات الخاصة.					
16	اعزز دور المرشد النفسي في التعامل مع قضايا الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .					
17	أعمل على التقليل من الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين.					
18	أقوم بدوري كمدير مدرسة بمساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لتقبل أنفسهم.					
19	أتعاون مع المرشد النفسي لتقديم مهارات تعمل على إشباع حاجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وميولهم.					
20	اعمل على تنظيم ندوات تزيد من شعور ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم قادرون على العطاء.					
21	اعمل على توفير أخصائيين نفسيين مناسبين لإرشاد المعلمين حول آلية التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
22	اعمل على توفير أخصائيين نفسيين مناسبين لإرشاد الطلبة العاديين حول آلية التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
23	أساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق ذواتهم.					
24	أتعاون مع المرشد النفسي بالمدرسة لحل مشاكل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					

شكراً لحسن تعاونكم

ملحق رقم (3):

استبانة الدراسة بصورتها النهائية

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الإدارة التربوية

حضرة مدير/ة المدرسة المحترم/ة.....

تحية طيبة وبعد.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: (**مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية**)، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس. ويشرفني أن أضع بين يديكم استبانة لقياس مدى قيام المدراء بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية تم اعدادها لتطبيق الدراسة.

لذا يرجى التكرم بتعبئة هذه الاستبانة، والمعلومات التي ستقدمونها سوف تحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

مع شكري وتقديري لحسن تعاونكم...

الباحثة

هنادي مروان إسماعيل

القسم الأول: المعلومات العامة: يرجى وضع اشارة (×) أمام الإجابة التي تنطبق عليك:

1. **الجهة المشرفة:**

☐حكومة ☐ خاصة ☐ وكالة الغوث

2. **المرحلة الدراسية التي تديرها :**

☐ أساسية دنيا ☐ أساسية عليا ☐ ثانوية

3. **الجنس** : ☐ذكر ☐ أنثى

4. **المؤهل العلمي** :

☐ أدنى من بكالوريوس ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى

5. **عدد سنوات الخبرة في الإدارة:**

☐ أقل من 5 سنوات ☐من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني: فقرات الاستبانة: فيما يأتي مجموعة من البنود التي تصف دور المدير، الرجاء وضع إشارة (×) أمام كل بند منها في الخانة المناسبة بحسب درجة موافقتك عليها.

الرقم	الفقرة	الدرجة				
	المجال الأول : المجال الأكاديمي	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	أتعاون مع المعلمين لحل المشاكل الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة.					
2.	أساعد على تنمية مواهب الطلبة ذوي الإعاقة.					
3.	أساعد الطلبة ذوي الإعاقة على زيادة دافعيتهم للتعلم.					
4.	أتبنى خطة سنوية تحدد آليات التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.					
5.	اطلع المعلمين على كافة التعليمات المتعلقة بطرائق تعليم الطلبة ذوي الإعاقة.					
6.	أتجنب توفير برامج إذاعية مدرسية عن الإعاقة					
7.	أتجنب توفير برامج إذاعية مدرسية عن الطلبة ذوي الإعاقة.					
8.	اهتم بتوفير الملاعب والساحات اللازمة لممارسة الأنشطة الرياضية الملائمة للطلبة ذوي الإعاقة.					
9.	أتابع الطلبة ذوي الإعاقة أثناء الدوام المدرسي.					
10.	أوجه الطلبة ذوي الإعاقة تجاه الأنشطة اللاصفية.					
11.	أسعى لتوفير التجهيزات المدرسية اللازمة للعملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.					
12.	اعرض نشرات متعلقة بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم					
13.	أوفر للطلبة ذوي الإعاقة أنشطة لاصفية تسهم في تطورهم أكاديمياً.					
	المجال الثاني: المجال الاجتماعي					
14.	أتجنب إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في الرحلات المدرسية.					
15.	أتعاون مع المؤسسات المجتمعية المتخصصة في مجال التربية الخاصة للإفادة من خدماتها .					
16.	أشرك أهالي الطلبة ذوي الإعاقة في تنفيذ بعض البرامج المساندة للتعليم الصفي.					

17.	أسهم في إصدار نشرات اتوعية المجتمع بأنشطة المدرسة في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.					
18.	أساعد الطلبة ذوي الإعاقة في التغلب على مشكلاتهم الشخصية.					
19.	أساعد في رفع الروح المعنوية للطلبة ذوي الإعاقة.					
20.	أوفر جو من الأمن والأمان للطلبة ذوي الإعاقة.					
21.	أشجع الطلبة العاديين على إقامة علاقات اجتماعية مع الطلبة ذوي الإعاقة.					
22.	أوفر للطلبة ذوي الإعاقة أنشطة لاصفية تسهم في تطورهم اجتماعياً.					
23.	أتواصل مع كافة المؤسسات ذات العلاقة لتفعيل دوري في خدمة الطلبة ذوي الإعاقة.					
24.	أهتم بالتعرف إلى الظروف الأسرية للطلبة ذوي الإعاقة.					
25.	أشرك الطلبة ذوي الإعاقة في تنظيم بعض الأنشطة والفعاليات المدرسية .					
26.	أكرّم الطلبة ذوي الإعاقة المبدعين.					
27.	أساعد في التخطيط لأنشطة لاصفية تعزز التواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة والمجتمع المحلي.					
28.	أسهم في التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي لتقديم دورات تأهيلية لذوي الإعاقة.					
29.	أشجع المرشد التربوي على تقديم برامج تساعد ذوي الإعاقة على التكيف المدرسي.					
المجال الثالث: المجال النفسي						
30.	أحرص على توفير شروط الأمن والسلامة في المبنى المدرسي بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.					
31.	ادعم اتجاه تعليم ذوي الإعاقة مهارات الحياة والمهارات					

	الاستقلالية.					
32.	أعمل على توفير خصوصية لذوي الإعاقة.					
33.	أعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة العاديين.					
34.	أقوم بدوري كمدير مدرسة بمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة لتقبل أنفسهم.					
35.	أتعاون مع المرشد النفسي لتقديم مهارات تعمل على إشباع حاجات الطلبة ذوي الإعاقة .					
36.	اعمل على تنظيم ندوات تزيد من شعور ذوي الإعاقة بقدرتهم على العطاء.					
37.	اعمل على توفير أخصائيين نفسيين مناسبين لإرشاد المعلمين حول آلية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.					
38.	اعمل على توفير أخصائيين نفسيين مناسبين لإرشاد الطلبة العاديين حول آلية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.					
39.	أساعد الطلبة ذوي الإعاقة على تحقيق ذاتهم.					
40.	أتعاون مع المرشد النفسي بالمدرسة لحل مشاكل الطلبة ذوي الإعاقة.					

شكراً لحسن تعاونكم

ملحق رقم (4)

أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة

الرقم	الإسم	الدرجة العلمية	مكان العمل
1.	محسن عدس	دكتوراة	جامعة القدس
2.	نبيل عبد الهادي	دكتوراة	جامعة القدس
3.	محمود أبو سمرة	دكتوراة	جامعة القدس
4.	حاتم ابو هلال	دكتوراة	جامعة القدس
5.	محمد عبد القادر عابدين	دكتوراة	جامعة القدس
6.	ابراهيم الصليبي	دكتوراة	جامعة القدس
7.	ابراهيم عرمان	دكتوراة	جامعة القدس
8.	ياسر درويش	ماجستير	جامعة بيرزيت
9.	ايهاب سعد	دكتوراة	جامعة بيرزيت
10	وفاء أبوعقل	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
11	سناء قصراوي	ماجستير	جامعة القدس المفتوحة
12	معتصم مصلح	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
13	رمضان أبو صفية	ماجستير	جامعة القدس المفتوحة
14	انشراح نبهان	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
15	بشار عينبوسي	دكتوراة	وزارة التربية والتعليم العالي
16	عمر محمد عطوان	دكتوراة	وزارة التربية والتعليم العالي
17	مأمون فهمي جبر	دكتوراة	وزارة التربية والتعليم العالي
18	سحر فوزي التايه	دكتوراة	وزارة التربية والتعليم العالي
19	زياد جويلس	دكتوراة	وزارة التربية والتعليم العالي

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
1	كتاب تسهيل المهمة	93
2	الاستبانة بصورتها الأولية	94
3	الاستبانة بصورتها النهائية	99
4	لجنة تحكيم أداة الدراسة	104

فهرس الجداول

رقم الجدول	محتوى الجدول	رقم الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	51
2.3	قيمة معامل ارتباط بيرسون لفقرات استبانة الدراسة حول مدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية	53
3.3	معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة	55
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية	58
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (المجال الأكاديمي)	60
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (المجال الاجتماعي)	62
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث(المجال النفسي)	64
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين تقديرات افراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير الجنس	66
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب	67

	متغير المؤهل العلمي	
7.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير المؤهل العلمي	68
8.4	لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة لدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي لإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب تغير الجهة المشرفة.	70
9.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير للجهة المشرفة	71
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير سنوات خبرة المدير	72
11.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير سنوات خبرة المدير	73
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير المرحلة الدراسية التي يديرها	74

13.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة لمدى قيام مديري المدارس بدورهم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المدراء أنفسهم حسب متغير المرحلة الدراسية التي يديرها	75

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
إقرار	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
الملخص بالعربية	د
الملخص بالإنجليزية	و
الفصل الأول: مشكلة الدراسة	
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	3
أسئلة الدراسة	4
فرضيات الدراسة	4
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
حدود الدراسة	6
مصطلحات الدراسة	7
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
الإطار النظري	9
الدراسات السابقة	30
التعقيب على الدراسات السابقة	48

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	50
مجتمع الدراسة	50
عينة الدراسة	51
أداة الدراسة	51
صدق أداة الدراسة	52
ثبات أداة الدراسة	55
متغيرات الدراسة	55
إجراءات تطبيق الدراسة	56
المعالجة الإحصائية	57
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
المقدمة	58
عرض نتائج الدراسة	58
نتائج سؤال الدراسة الرئيسي	58
المجال الأول:المجال الأكاديمي	60
المجال الثاني: المجال الاجتماعي	62
المجال الثالث: المجال النفسي	64
نتائج سؤال الدراسة الثاني	65
الفرضية الأولى	66
الفرضية الثانية	67

الفرضية الثالثة	69
الفرضية الرابعة	71
الفرضية الخامسة	73
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات	
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول	76
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني	78
مناقشة نتائج الفرضية الأولى	78
مناقشة نتائج الفرضية الثانية	79
مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	80
مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	81
مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	82
التوصيات	84
قائمة المراجع	85
الملاحق	93