جـــامـعـــة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأردنية

إعـــــداد

ياسمين موسى حسين محمد

إشـــــراف

الدكتورة ذكريات جبريل اعبيد القرالـه

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية الآداب والعلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

كانون الثاني، 2026

جـــامـعـــة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

The Role of School Administration in Empowering Students with Disabilities in Jordanian Public Schools

Prepared by

Yasmin Moussa Hussein Mohammed

Supervised by

Dr. Thikryat Jibril Obeid AL-Qaralleh

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master's Degree in Educational Administration & Leadership

Department of Administration and Curriculum

Faculty of Arts and Educational Science

Middle East University

January, 2026

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: " دور الادارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الأردنية ".

للباحثة: ياسمين موسى حسين محمد.

وأجيزت بتاريخ: 25 / 01 / 2026.

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. ذكريات جبريل القرالة	مشرفًا	جامعة الشرق الأوسط	
د. زيد محمد خريسات	عضوًا من داخل الجامعة ورئيسًا	جامعة الشرق الأوسط	
د. دانا عبدالحكيم اخوارشيدة	عضوًا من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	
أ.د. أحمد محمد بدح	عضوًا من خارج الجامعة	جامعة البلقاء التطبيقية	

التفويض

أنا **ياسمين موسى حسين محمد**، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ رسالتي ورقيًا وإلكترونيًا للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: ياسمين موسى حسين محمد.

التاريخ: 25 / 01 / 2026.

التوقيع:

شكر وتقدير

إنَّ حدوث أيّ تغيُّر جوهريّ في النّموذج المعياريّ لحياتي، يعتمد على الإسقاطات والتّصعيدات؛ ولقد تجلّت أكثر صورها تعقيدًا في فهمي لمِنْطق الحياة والعالم، فانا أستكشفُ مَعنى تجربتي المسْتَنِدَة إلى التَّعْقيدات كلّ يوم، فأراها وَصْفًا مَسْرَحِيًّا نتنافسُ على مُجْرياته وفق معيارٍ لكلّ منّا!

فوجب الشّكر لمن أعاد لي المِعْيار، وأحسنَ تَوْظِيف طاقاتِي؛ لأحكي قِصَّتي، وأُقْنِعَ النّاسَ بتصديقِها. ففي حين رَفَضَ البعض مُجَرّدَ التّفكير مَعَكَ. وَقَفَ آخرون يُحلّلون مَعَكَ، حتى انتهت حكاية رسالتي بفضلهم في كلّ ما بها من فواصلَ وأرقامٍ وحُرُوف.

شكرًا لمن وظّفوا علومهم للعِلاج المجتمعيّ قبل العِلاج العُضوي.

شكرًا **أستاذتي المُشرفة د. ذكريات القراله**، لقد أتعبتكِ، يا صاحبة الفضل الأعلى في هذه الرّسالة.

شكرًا **لجنة المُناقشة**، لقد أتعبتكم، وفيما صَنعتمُوه قصّة حياةٍ جديدةٍ صنعتموها مَعِي.

الباحثة

الإهداء

إلى نِتاج العَقْل من القَصَص وما وراءها من سرديّات حَدَّدَت لي أيّ طريق وَجَبَ عليّ ان أختار، دون ان تُعيدَني مُحاولاتي الكثيرة في تفسير مفردات أيّامِي إلى غيرِ ما أريد؛ مُتَمَثّلةً رُوحَ والدي/ رحمه الله / وأعِيدَ أولويّة رغباتي، فأجده يمسك بيدي ليدلّني على ان أميلَ حيث المعْرفة في سياقها الأصيل.

وإلى كلّ ثابت تغيّر مِنْ أجلي.
وإلى كلّ مَعْنى استدعاه لي مَنْ قَلِقَ مِنْ أجلي.
وإلى كلّ ما ترتّب أو أعِيد بناؤه بعد زَمَن مِنْ أجلي.

لقد وصلتُ إلى الحبّ والقناعة بفضلكم، وتجاوزتُ صِعَابي من أجلكم، بعدَما مَنَحْتُمُونِي طاقةً تلمّستُ بها الحقيقة، ومَشيتُ خَلْفَ انوارها؛ لأجدني مبهورةً بِكم، وبما قدّمتموه من أجلي، انتم أهلي وعائلتي. وبكم أفتخر دائمًا.

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان.....أ
قرار لجنة المناقشة .....ب
التفويض .....ج
شكر وتقدير ..... د
الإهداء ..... هـ
فهرس المحتويات.....و
قائمة الجداول .....ح
قائمة الملحقات .....ط
الملخّص باللغة العربية ..... ي
الملخّص باللغة الانجليزية .....ل

الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدمة 1
مشكلة الدراسة.....3
أهداف الدراسة 6
أهمية الدراسة.....6
مصطلحات الدراسة 8

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري 11
المبحث الأول: الإدارة المدرسية 11
المبحث الثاني: تمكين الطلبة ذوي الاعاقة..... 19
ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة..... 40
ثالثًا: التعقيب على الدراسة السابقة..... 49

الفصل الثالث: منهجية الدراسة (الطريقة والإجراءات)

منهج الدراسة..... 52
مجتمع الدراسة 52
عينة الدراسة 53

أداة الدراسة..... 54
صدق الأداة وثباتها 55
المعالجة الإحصائية 62
إجراءات الدراسة..... 63

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول 65
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 75

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول 82
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 91
التوصيات والمقترحات 96

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية..... 98
ثانيًا: المراجع باللغات الأجنبية..... 103
الملحقات..... 113

قائمة الجداول

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
3 – 1	مجتمع الدراسة	52
3 – 2	وصف العينة الاستطلاعية.	53
3 – 3	وصف العينة الرئيسية وفق متغيرات الدراسة.	54
3 – 4	معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها.	56
3 – 5	معاملات ارتباط مجالات الأداة ببعضها وبالدرجة الكلية للأداة.	59
3 – 6	معاملات الثبات لأبعاد استبانة الدراسة.	60
3 – 7	المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة.	61
4 – 8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والنسب المئوية والرتبة ودرجة التمكين لمجالات أداة الدراسة.	65
4 – 9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والنسب المئوية والرتبة ودرجة التمكين لفقرات مجال التمكين التعليمي.	67
4 – 10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والنسب المئوية والرتبة ودرجة التمكين لفقرات مجال التمكين الاجتماعي.	69
4 – 11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والنسب المئوية والرتبة ودرجة التمكين لفقرات مجال التمكين السلوكي.	71
4 – 12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والنسب المئوية والرتبة ودرجة التمكين لفقرات مجال التمكين النفسي.	73
4 – 13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري حسب مستويات المتغيرات التصنيفية	75
4 – 14	نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي لفحص دلالة الفروق لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعاً للمتغيرات التصنيفية.	76
4 – 15	المقارنات البعدية (Post Hoc) لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير الخبرة.	77
4 – 16	نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص دلالة الفروق لدور الإدارة المدرسية في مجالات تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعاً للمتغيرات التصنيفية	78
4 – 17	المقارنات البعدية (Post Hoc) لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير الخبرة.	80

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	أداة الدراسة بصورتها الأولية	114
2	قائمة بأسماء السادة محكمي أداة الدراسة	120
3	أداة الدراسة بصورتها النهائية	121
4	كتاب تسهيل مهمة الباحثة	126

دور الادارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأردنية

إعداد

ياسمين موسى حسين محمد

إشراف

إشراف: الدكتورة ذكريات جبريل اعبيد القراله

الملخّص

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الدامجة والمستقبلة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، حيث أُستخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت عينة الدراسة المتيسرة من (266) معلمًا ومعلمًة، والتي تمثل (33%) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة جرى تطوير استبانة مكونة من (41) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي: التمكين التعليمي، التمكين الاجتماعي، التمكين السلوكي والتمكين النفسي للطلبة ذوي الإعاقة، أظهرت النتائج أن جميع مجالات الأداة والدرجة الكلية جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء مجال التمكين الاجتماعي في المرتبة الأولى، ثم مجال التمكين التعليمي، ثم مجال التمكين السلوكي، وجاء مجال التمكين النفسي في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، ولصالح مستوى الخبرة أقل من (5) سنوات، أما على مستوى المجالات فلم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الأربعة (التمكين التعليمي، التمكين الاجتماعي، التمكين السلوكي، التمكين النفسي) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مجال التمكين التعليمي، التمكين السلوكي، والتمكين النفسي تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح مستوى أقل من (5) سنوات، وفي مجال التمكين السلوكي كانت لصالح مستوى الخبرة أقل من (5) سنوات، وفي مجال التمكين النفسي كانت لصالح مستوى الخبرة أقل من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ فتم وضع عدة توصيات منها: بتطوير خطط تعليمية وسلوكية فردية مدعومة بتدريب مستمر للمعلمين، وتعزيز الدمج الاجتماعي عبر أنشطة تفاعلية ومشاركات طلابية تدعم الاستقلالية. كما توصي بتوفير برامج إرشادية نفسية وخفض معيقات البيئة المدرسية عبر تحسينات في البنية التحتية وفق معايير الوصول الشامل. كما توصي

توفير أخصائيين نفسيين ومرشدين تربويين لخفض التوتر والقلق والتشجيع والتحفيز على الانجازات الصغيرة التي يقوم بها ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: الطلبة ذوي الإعاقة، التمكين التعليمي، التمكين الاجتماعي، التمكين السلوكي، التمكين النفسي، المدارس الحكومية عمان.

The Role of School Administration in Empowering Students with Disabilities in Jordanian Public Schools

Prepared by
Yasmin Moussa Hussein Mohammed

Supervised by
Dr. Thikryat Jibril Obeid AL-Qaralleh

Abstract

This study aimed to examine the role of school administration in empowering students with disabilities in public schools within the Marka Directorate of Education in Amman, from teachers' perspectives. The descriptive–analytical research design was employed. The study sample consisted of 266 male and female teachers, representing 33% of the total study population.

To achieve the objectives of the study, a questionnaire comprising 41 items was developed and distributed across four domains: educational empowerment, social empowerment, behavioral empowerment, and psychological empowerment of students with disabilities. The instrument's psychometric properties were verified through content validity and construct validity, while reliability was established using Cronbach's alpha and the split-half method.

Following the administration of the questionnaire, the collected data were analyzed using descriptive statistics, analysis of variance (ANOVA), and post-hoc comparisons. The results indicated that all domains of the instrument, as well as the overall score, were rated at a high level. The overall mean score of empowerment was 4.038, corresponding to an 80.8% level. The social empowerment domain ranked first with a mean of 4.096, followed by educational empowerment (M = 4.060) and behavioral empowerment (M = 4.052), while psychological empowerment ranked last with a mean of 3.946.

The findings further revealed no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the role of school administration in empowering students with disabilities attributable to gender or academic qualification. However, statistically significant differences were found based on teaching experience ($p = 0.009$). These

differences were observed between teachers with less than five years of experience and those with ten years or more, in favor of teachers with less than five years of experience.

At the domain level, no statistically significant differences were found in the four empowerment domains (educational, social, behavioral, and psychological) attributable to gender or academic qualification. In contrast, statistically significant differences attributable to teaching experience were found in the domains of educational empowerment ($p = 0.044$), behavioral empowerment ($p = 0.012$), and psychological empowerment ($p = 0.001$).

Post-hoc analysis revealed that differences in educational empowerment were between teachers with less than five years of experience and those with ten years or more, favoring teachers with less than five years of experience. Similar differences were found in behavioral empowerment. In psychological empowerment, differences were found between teachers with less than five years of experience and those with ten years or more, as well as between teachers with five to less than ten years of experience and those with ten years or more, favoring teachers with fewer years of experience.

Based on the study findings, the study recommends developing individualized educational and behavioral plans supported by continuous professional development for teachers, strengthening social inclusion through interactive activities and student participation that foster independence, providing psychological counseling programs, and reducing barriers within the school environment by improving infrastructure in accordance with universal accessibility standards.

Keywords: Students with disabilities, educational empowerment, social empowerment, behavioral empowerment, psychological empowerment, inclusive public school Amman.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يعد تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم أحد أهم مؤشرات تطور النظم التربوية في العالم المعاصر، إذ يُجسد التزام الدول بحقوق الانسان والمساواة في فرص التعليم للجميع دون استثناء، وقد أصبح مفهوم التعليم الشامل (Inclusive Education) من القضايا الجوهرية التي تبنتها الأمم المتحدة ومنظمة (اليونسكو) من ضمن أهداف التنمية المستدامة لعام (2030م) وخاصة الهدف الرابع الذي ينص على "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع".

ولقد تبنت وزارة التربية والتعليم الأردنية مقاربة شمولية تجمع بين تطوير التشريعات، وتحسين البيئة المدرسية، وتمكين الكوادر التعليمية، وتوعية المجتمع بأهمية التمكين، ومع ذلك، لا تزال وزارة التربية والتعليم بحاجة لمتابعة تنفيذ السياسات على أرض الواقع بشكل أكثر فاعلية لضمان استدامة تمكين الطلبة ذوي الإعاقة ودمجهم الكامل في النظام التعليمي الأردني (Al-Khateeb et al., 2023).

ففي السنوات الأخيرة، برز التعليم الشامل كأحد الركائز الأساسية التي توجه السياسات التربوية في الأردن نحو ضمان الحقوق والمساواة لجميع الطلبة، بمن فيهم ذوو الإعاقة، وعليه فقد أطلقت وزارة التربية والتعليم الأردنية، بدعم من اليونسكو، "الإطار الوطني للدمج والتنوع في التعليم" في فبراير (2025م) الذي يرمي إلى تقديم إرشادات واضحة حول بناء نظام تعليمي شامل

يُراعي القدرات والفروقات الفردية ويُعزز مبدأ الحقوق المتساوية في التعليم للجميع (UNESCO Jordan, 2025).

ويعتبر للإدارة المدرسية دوراً محورياً فعالاً في عملية التمكين لما له أثر إيجابي على الطلبة غير ذوي الإعاقة وذوي الاعاقة معًا، فيقوم مدير المدرسة ومساعدوه بدعم هذه العملية عبر إيجاد بيئة تعليمية تشجع على التكامل الاجتماعي بين الطلبة بمختلف قدراتهم، وتعزز التعاون والتواصل بينهم، مما يسهم في ترسيخ قيم التفاهم وقبول الآخر كذلك، والمدرسة بما تمثله من إدارة وهيئة تدريسية، تتحمل مسؤولية تنفيذ برامج التمكين بكفاءة، وتوفير الخدمات الداعمة ضمن بيئة التدريس الطبيعية، وتعزيز التواصل المستمر بين الطلبة ذوي الاعاقة وزملائهم من الطلبة غير ذوي الإعاقة، وتوفير التدابير الأكاديمية والاجتماعية والنفسية التي تمكنهم من تحقيق التكامل الأكاديمي وتلبية احتياجاتهم النفسية والاجتماعية.(الصخري،2023)

ويمثل الاندماج المدرسي وسيلةً مهمةً لتطوير شخصية الطالب وبناء علاقات إيجابية ومستدامة مع أقرانه ومعلميه ومدرسته، حيث يعمل على تعزيز الشعور بالانتماء للبيئة التعليمية ويحفزهم على المشاركة في الأنشطة التعليمية والمجتمعية، فمن هذا المنطلق، يجب على المربين والمعلمين إعطاء أهمية قصوى لمسألة الاندماج المدرسي للطلاب في جميع المراحل التعليمية، وذلك لضمان نجاحهم الأكاديمي والشخصي وفي هذا السياق، يظهر الدور الحيوي للإدارة المدرسية، التي ينبغي ان تتخذ الإجراءات اللازمة لدعم اندماج الطلبة داخل البيئة التعليمية وخارجها، بهدف تحقيق اندماج شامل يتضمن الجوانب الانفعالية والسلوكية والمعرفية للطلبة (الشهري،2023)

ومن جهة أخرى، فان التنوع الذي أراده الله سبحانه وتعالى بين البشر يشمل وجود أفراد يعانون من نقص أو إعاقة في بعض قدراتهم العقلية أو الجسدية وقد يختلف هؤلاء الأفراد من حيث درجة النقص أو التحديات التي يواجهونها، ورغم ذلك فانهم يتمتعون بمهارات وقدرات تمكّنهم من مشاركة الآخرين في العديد من الأنشطة، وقد يكون البعض منهم بحاجة إلى وسائل وأدوات مساعدة تمكّنهم من الاقتراب إلى حد كبير من مستوى أقرانهم، إذ يعتبر هذا التمكين خطوةً أساسيةً ضمن برامج التأهيل الحديثة، التي تهدف إلى جعلهم أعضاء فاعلين ومستقلين في مجتمعهم وقد شهد الأردن مؤخرًا اهتمامًا متزايدًا بهذه الفئة، حيث بات صناع القرار والجمهور يعون أهمية توفير فرص متساوية لذوي الاعاقة ودعمهم لتحقيق إمكاناتهم. (محمد،2023)

وسيتم استعراض دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية الأردنية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة لتحقيق الاندماج الفعّال داخل بيئة التعليم.

مشكلة الدراسة

يشكل تمكين الطلبة ذوي الإعاقة أحد المحاور الأساسية لتحقيق العدالة التعليمية والمساواة في الفرص داخل المجتمع المدرسي، إذ يُسهم في تعزيز مشاركة هذه الفئة في العملية التعليمية بصورة فعالة ومستدامة. وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم الأردنية لتبني سياسات التمكين في مدارسها الحكومية، لا تزال التحديات متعدّدة الأبعاد التي تواجه ذوي الإعاقة والإدارات المدرسية على حد سواء، الأمر الذي يحدّ من تحقيق اندماج فعّال وشامل لهم في البيئة التعليمية،

فتسعى وزارة التربية والتعليم الأردنية منذ مطلع العقد الأخير إلى تطبيق نهجٍ وطني قائم على مبدأ التعليم الشامل الذي يضمن حق جميع الطلبة، بمن فيهم ذوو الإعاقة، في الحصول على فرص تعليم متكافئة، وقد أطلقت الوزارة، بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

(اليونسكو)، الإطار الوطني للدمج والتنوع في التعليم، الذي يمثل وثيقة مرجعية شاملة لتعزيز سياسات وممارسات التعليم الدامج في جميع المراحل الدراسية، من خلال تحديد الأدوار والمسؤوليات والمعايير اللازمة لتهيئة بيئة تعليمية دامجة (UNESCO، 2024).

وفي هذا السياق، تبنّت الوزارة استراتيجية التعليم الشامل (2020–2030م)، الهادفة إلى ضمان الوصول المتكافئ إلى التعليم، وتحسين التشريعات والسياسات الخاصة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية. كما ركزت الاستراتيجية على تدريب الكوادر التعليمية وبناء قدراتهم المهنية، وتوفير خدمات الدعم الفني والنفسي للطلبة ضمن المدارس الدامجة (Al-Khateeb et al., 2023)، وتعمل الوزارة على تنفيذ هذه الأهداف من خلال شراكات محلية ودولية، مثل التعاون مع الوكالة الألمانية للتعاون الدولي (GIZ) ضمن مشروع "تعزيز جودة التعليم الشامل"، الذي يهدف إلى تدريب المعلمين وتطوير الممارسات الصفية لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة (GIZ, 2023).

وكما أوضحت دراسة الخضر (2020) ان برامج الإرشاد والتخطيط الفردي التي توفرها بعض المدارس تسهم في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة، لكنها لا تزال محدودة من حيث الانتشار والفاعلية. وفي السياق ذاته، أكدت دراسة الصخري (2023) إلى أهمية الدور القيادي للإدارة المدرسية في تعزيز دمج الطلبة ذوي الاعاقة داخل المدارس النظامية، من خلال توفير الدعم الإداري والمعنوي للمعلمين والطلبة على حد سواء.

وتشير دراسة الشهري (2023م) إلى ان ضعف التواصل بين الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور يؤدي إلى فجوة في متابعة احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، ما ينعكس سلبًا على مستوى اندماجهم الأكاديمي والانفعالي. أما دراسة (Al Khateeb et al., 2023) فقد كشفت ان هناك عوائق

هيكلية وبشرية تحول دون تطبيق فعال لاستراتيجية التعليم الشامل في الأردن، حيث تبيّن ضعف الموارد البشرية، وقلة التدريب، وانخفاض مستوى الوعي المهني لدى بعض الإدارات المدرسية تجاه قضايا التمكين.

وفي الاتجاه ذاته، أوضحت دراسة ملحم وآخرون (2020م) ان مديري المدارس الحكومية يواجهون صعوبات كبيرة في مواجهة متطلبات دمج الطلبة ذوي الإعاقة وفقًا لقانون التعليم الخاص لعام 2018، بسبب محدودية الموارد والإمكانات الفنية، وضعف التنسيق بين المعلمين والإدارات التعليمية.

ومن خلال عمل الباحثة في المجال التربوي لاحظت، ان مشكلة الدراسة الحالية تكمن في وجود فجوات واضحة في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة داخل المدارس الحكومية الأردنية، سواء على مستوى البنية التحتية الداعمة، أو كفاءة الكوادر التعليمية، أو السياسات الإدارية الموجهة نحو التمكين. ويظهر ان نجاح عملية التمكين يعتمد بدرجة كبيرة على فاعلية الإدارة المدرسية في تبنّي استراتيجيات شاملة للتمكين تشمل الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والنفسية.

وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتي: **ما دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة والمستقبلة ؟**

والذي تفرّع عنه الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما دور الادارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة والمستقبلة في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في تقديرات أفراد العينة على دور الادارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة والمستقبلة تعزى إلى المتغيرات التصنيفية (الجنس، المؤهل، الخبرة) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة والمستقبلة في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا، من خلال تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة والمستقبلة في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
2. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا يساوي (α= 0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة والمستقبلة تُعزى إلى المتغيرات التصنيفية: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية كبيرة في ظل التوجهات الملكية السامية نحو تعزيز دمج ذوي الاعاقة في المجتمع التعليمي والتي توافقت مع التوجهات العالمية والحكومية ، حيث تهدف إلى تسليط الضوء على دور الإدارة المدرسية في تمكين هذه الفئة من الطلبة وتحقيق اندماجهم الفعّال في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية لذا، تتجلى أهمية الدراسة في عدة جوانب نظرية وعلمية.

الأهمية النظرية للدراسة

- نأمل تسهم بشكل كبير في إثراء الأدبيات الخاصة بدمج ذوي الاعاقة في بيئات التعليم التقليدية، لا سيما في السياق الأردني. حيث تفتقر العديد من الدراسات السابقة في حدود علم

الباحثة إلى تناول دور الإدارة المدرسية بشكل مفصل في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة من تحقيق الاندماج الأكاديمي والاجتماعي داخل المدارس الحكومية.

- توفر هذه الدراسة فحصًا دقيقًا لأبعاد هذا الموضوع، مما يتيح للباحثين والمهتمين في مجال التربية والتعليم التوسع في فهم أدوار الإدارة المدرسية وأثرها في دمج هذه الفئة إضافة إلى ذلك، تسهم الدراسة في تقديم إطار نظري وتحليلي يعزز من فهم العوامل المؤثرة في عملية التمكين، مثل السياسات التعليمية المتبعة، والموارد المتاحة، والظروف الاجتماعية والثقافية التي قد تؤثر على قبول المجتمع المدرسي لذوي الاعاقة.
- هذا الإطار يمكن ان يشكل أساسًا للبحوث المستقبلية التي قد تسعى لاستكشاف جوانب أخرى من موضوع التمكين، مثل تأثيره على التحصيل الدراسي أو العلاقات بين الطلبة .
- تساعد نتائج هذه الدراسة في تزويد الباحثين والمختصين في مجال التربية الخاصة بتوجهات جديدة حول تطوير استراتيجيات التمكين، مما يعزز من القدرة على تقديم حلول علمية مبنية على تحليل دقيق للواقع الميداني في المدارس الأردنية.

الأهمية العملية للدراسة

- تكمن الأهمية العملية لهذه الدراسة في دورها الحيوي في تحسين الممارسات التعليمية والإدارية في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية.
- من خلال تحليل الأدوار الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاعاقة، ستوفر الدراسة رؤى قابلة للتطبيق تساعد المدارس في تحديد النقاط القوية والضعيفة في موضوع التمكين.
- إلقاء الضوء على كيفية تعزيز بيئة تعليمية شاملة تدعم الطلبة ذوي الاعاقة، مما يسهم في تحسين مستوى الخدمات التعليمية المقدمة لهم.

- تقدم الدراسة رؤية واضحة حول التحديات العملية التي قد تواجهها الإدارات المدرسية في تحقيق دمج فعال، مثل قلة الموارد أو نقص التدريب للمعلمين فمن خلال هذه النتائج، يمكن اتخاذ تدابير عملية مثل تطوير برامج تدريبية للمعلمين وتوفير الأدوات المساعدة لذوي الاعاقة.
- توفر هذه الدراسة مرجعًا للمديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية حول أفضل الممارسات والأساليب التي يمكن تبنيها لتسهيل عملية التمكين.
- إثراء المكتبة العربية ويبرز الأهمية للموضوع من خلال نتائج علمية لفئة تستحق الاهتمام بها بشكل أوسع.

تناولت حدود الدراسة الاتي:

- **الحد الموضوعي:** تناولت الدراسة موضوع دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية.
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على مجموعة من المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية في مدارس لواء ماركا.
- **الحد المكاني:** تمت الدراسة في مجموعة من المدارس الحكومية الدامجة في لواء ماركا.
- **الحد الزماني:** طبقت في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2025-2026 م)

مصطلحات الدراسة

- **الإدارة المدرسية**

عرفها سعيد (2019) بانها "مجموعة العمليات المنظمة والجهود المتكاملة التي تقوم بها مدراء المدارس والعاملون معها لتحقيق الأهداف التربوية، والتي تسعى إلى تحسين العملية التربوية التعليمية، وبالتالي تؤدي إلى رقي المجتمع."

وتعرف **إجرائيا** بانها تلك الفرق الإدارية التي تشمل مدير المدرسة ومساعديه، بالإضافة إلى الكادر الإداري المسؤول عن التخطيط والتنظيم والإشراف على العمليات التعليمية داخل المدرسة ويتمثل دور الإدارة المدرسية في تطوير وتنفيذ استراتيجيات وبرامج التمكين لذوي الاعاقة، وتوفير بيئة تعليمية شاملة ومناسبة لجميع الطلبة، وتم قياسها من خلال اجابة افراد العينة على إجابة أداة الدراسة.

- **ذوو الإعاقة**

يعرفهم: عزيز وكزيز (2020) بانهم "أفراد يعانون نتيجة عوامل وراثية أو بيئية مكتسبة من قصور القدرة على تعلم أو اكتساب خبرات أو مهارات وأداء أعمال يقوم بها الفرد العادي السليم المماثل لهم في العمر والخلفية الثقافية أو الاقتصادية أو الاجتماعية. ولهذا تصبح لهم بالإضافة إلى احتياجات الفرد العادي احتياجات تعليمية نفسية حياتية مهنية اقتصادية صحية خاصة، يلتزم المجتمع بتوفيرها لهم باعتبارهم مواطنين وبشراً – قبل ان يكونوا معاقين – كغيرهم من أفراد المجتمع".

ويُعرف ذوي الاعاقة **اجرائياً** بانهم أولئك الطلبة الذين يعانون من إعاقات جسدية أو عقلية أو نفسية تؤثر على قدراتهم في مجالات التعليم المختلفة ويشمل ذلك الإعاقات الحركية، السمعية، البصرية، والتوحد، والاضطرابات العقلية، وغيرها من الحالات التي تتطلب تكييفًا خاصًا في بيئة التعليم لتحقيق مشاركة فعّالة في العملية التعليمية.

- **تمكين الطلبة ذوي الاعاقة**

هو إكساب الأشخاص ذوي الإعاقة المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات التي تؤهلهم للمشاركة الإيجابية الفعالة في مختلف انشطة الحياة، مع تغيير ثقافة المجتمع تجاههم من التهميش إلى التمكين. (عبد القوي، 2020)

ويعرف **إجرائياً** بانه العمليات والبرامج التي تنفذ لزيادة قدرة الأشخاص ذوي الإعاقة على اتخاذ القرارات الخاصة بهم، والمشاركة في الأنشطة المجتمعية والتعليمية والمهنية، بما يعزز استقلاليتهم ويحقق المساواة مع الآخرين، وتم قياسها من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على أبعاد الأداة(الاجتماعي، التعليمين، السلوكي، النفسي).

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري ذو العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة الإدارة المدرسية وتمكين الطلبة ذوي الاعاقة، بالإضافة إلى عرض أبرز الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أولًا: الإطار النظري

المبحث الأول: الإدارة المدرسية ويتضمن المقدمة، مفهوم الإدارة المدرسية، أهمية الإدارة المدرسية، أهداف الإدارة المدرسية، وظائف الإدارة المدرسية، كفايات قائد المدرسة.

المبحث الثاني: تمكين الطلبة ذوي الاعاقة، مفهوم ذوي الإعاقة، تصنيفات الإعاقات ودورها في التمكين المدرسي، اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (CRPD)، القوانين والسياسات المحلية لتعليم ذوي الإعاقة في الأردن، تمكين الطلبة ذوي الاعاقة، مفهوم التمكين التربوي ، مفهوم التمكين، انواع التمكين، أهمية التمكين لذوي الإعاقة، خصائص التمكين، دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة تعليمية دامجة، متطلبات التمكين الناجح ،التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة.

المبحث الأول: الإدارة المدرسية

ان نجاح المدرسة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بإدارتها، فالأهداف والأساليب التي يحددها المدير للنجاح تؤثر أيضاً على بقية العاملين في المؤسسة، كتشكيل المنافسة بين المعلمين والطلبة على النجاح، واكتشاف المواهب الفردية، وتصميم العمليات التعليمية الأكثر ملاءمة للطلاب، وانشاء الفصول الدراسية، وان قدرة الإدارة على إقامة علاقات مع الطلبة والمعلمين والبيئة تعني ان المدرسة تتحول إلى مؤسسة تسمح للطلاب بالتطور اجتماعياً وأكاديمياً، والمدرسة التي تتواصل مع

المجتمع تحدد احتياجات وقيم المجتمع بشكل أفضل وأكثر دقة من قبل المعلمين، وبالتالي إيجاد مؤسسة تعليمية تهدف إلى تربية الأفراد المناسبين لاحتياجات المجتمع، وهذا يتطلب إدارة فعالة. (Bozkus., 2022)

تشمل الإدارة المدرسية المدير المدرسي والمعلمين والإداريين والفنيين وغيرهم من العاملين بالمدرسة، ويتمتع مدير المدرسة ببعض الصلاحيات حتى يتمكن من أداء الواجبات والمسؤوليات المحددة له، والتي لا تتجاوز حدود المدرسة التي يشرف عليها، وهناك العديد من التعريفات للإدارة المدرسية، بانها: "عمليات يقوم بها مجموعة العاملين بالمدرسة، بهدف تهيئة مناخ جيد تجري فيه العملية التعليمية، وذلك من أجل تحقيق السياسة التربوية وأهدافها" (الدويك، 2015) وبناء على ما سبق يأتي التالي:

مفهوم الإدارة المدرسية

تعود كلمة "إدارة" إلى اللغة اللاتينية، وتتكون من جزأين، هما "ad" و "ministrare" ويمكن تفسير كلمة "ad" في اللاتينية على انها "نحو" أو "إلى"، والتي لها نفس معنى كلمة "إلى" في اللغة الانجليزية. وفي الوقت نفسه، تعني "ministrare" الخدمة أو التوجيه، والتي يمكن ترجمتها أيضًا إلى "خدمة" أو "إدارة" في اللغة الانجليزية. وتشكل هاتان الكلمتان أساس مفهوم الإدارة، والذي يرتبط عمومًا بالخدمة أو التوجيه أو الترتيب لتحقيق أهداف معينة .(Napitupulu., etal , 2022)

في اللغة الانجليزية، تُفسَّر كلمة "إدارة" على انها تنظيم أو إدارة شيء ما، سواء من حيث الصيانة أو التوجيه. لذا، فان الإدارة في جوهرها تشمل جميع أشكال الأنشطة التي تنطوي على الترتيب والخدمة والتوجيه، ويمكن اعتبار جميع الأنشطة التي تركز على تقديم المساعدة أو توجيه العمليات لتحقيق النتائج المرجوة إدارة، وهذا يؤكد ان الإدارة لا تتعلق بالتنفيذ فحسب، بل تتعلق

أيضًا بالجهود التنسيقية المخطط لها، وفقًا لبعض الخبراء مثل لاينج جي، (The liang Gie) وتشير الإدارة إلى سلسلة من الأنشطة التي تنظم العمل الرئيسي الذي تقوم به مجموعة من الأشخاص في تعاون بحيث تتضمن هذه الإدارة تنسيق الأنشطة المختلفة اللازمة لتحقيق الأهداف المشتركة ، وتؤدي الإدارة دورًا مهمًا للغاية في ضمان سير الأنشطة التنظيمية أو الجماعية المختلفة وفقًا للخطة (Hantoro et al., 2021)

ويمكن تعريف إدارة المدرسة بانها سلسلة من الأنشطة التنظيمية والإدارية التي تشترك فيها أطراف مختلفة لتحقيق الأهداف التعليمية، ويعد التعاون بين المدير والمعلمين والموظفين والطلبة أمرًا مهمًا للغاية في هذه العملية، ومن خلال الإدارة المنظمة جيدًا، تستطيع المدارس القيام بوظائفها على النحو الأمثل وتوفير تعليم جيد للطلاب (Fatimah, et al., 2024)

يشير Al-Dekah (2022) إلى ان الإدارة المدرسية ينبغي ان تكون إدارة فعّالة وقادرة على توفير بيئة تعليمية متكاملة، تُهيّئ الظروف المناسبة لنمو المتعلم في مختلف الجوانب، وتُمكّن المدرسة من التعامل مع مشكلاته بشكل تربوي سليم والعمل على الوقاية منها أو تخفيفها.

وتُعرّف بانها منظومة من العمليات المنظمة التي تتضمن التخطيط والرقابة والتوجيه والتنفيذ والتقويم لكل ما يرتبط بالشؤون التعليمية داخل المؤسسات التربوية، وعلى رأسها المدارس، وذلك من خلال توظيف أكثر الأساليب والوسائل المتاحة كفاءة وفاعلية. (مجيد وجعفر، 2016)

من خلال التعريفات السابقة يلاحظ ان:

الإدارة المدرسية هي سلسلة من الأنشطة التنظيمية والتوجيهية للمؤسسة المدرسية، وهي عملية تنظيم واستدامة الأنشطة المختلفة من خلال التخطيط والتوجيه الفعّال، وعندما يتم تطبيق مفهوم الإدارة في المدارس، يصبح التركيز على تسيير جميع جوانب العمل المدرسي، سواء كانت تعليمية أو إدارية، بما يدعم تحقيق أهداف التعلم، ويعتمد هذا على التعاون بين المدير والمعلمين والموظفين والطلبة، لضمان التنفيذ السليم للخطط وتحقيق بيئة تعليمية مثالية.

أهمية الإدارة المدرسية

أوضح هبال(2020) أهمية الإدارة المدرسية باعتبارها الإشعاعات المضيئة التي تهدي الموظف في دائرة محدودة منظمة من أجل مجهود متميز وعمل مستمر وانتاج متواصل في أقصر وقت ممكن وبأقل جهد ومع هذا فان أهمية الإدارة المدرسية تتعاظم في ظل هذا العصر المتلاحق الأحداث والمتغيرات والذي يتسم بالعديد من المسميات كعصر الكمبيوتر والتغير السريع والانفجار المعرفي وهو في ضوء ذلك يمكن ان تطلق عليه "عصر الادارة العلمية" فلا يوجد نشاط أو اكتشاف أو جهد يلفت الاهتمام إلا وكان وراءه إدارة متميزة، وتستند الإدارة المدرسية في أهميتها على قواعد أساسية وهذه القواعد تشكل في مجملها الفلسفة الأساسية من وراء وجود الإدارة وضرورتها في أي جهد جماعي ذي أهداف محددة، ومن هذه القواعد ما يلي هبال(2020):

- **القاعدة الأولى:** تلزم الإدارة بكل جهد جماعي، وهذا يعنى ان الجهود البشرية سواء كانت صغيرة أو كبيرة، تصبح عاجزة عن تحقيق أهدافها في غياب تنظيم لتنسيقها وتوجيهها ومتابعتها.
- **القاعدة الثانية:** الإدارة نشاط يتعلق بإتمام أعمال بواسطة آخرين الأمر الذي يظهر دور الإدارة في توجيه الاستخدام الأمثل للموارد نحو الهدف من أجل بلوغ الأهداف بأيسر الطرق وأقل التكاليف.
- **القاعدة الثالثة:** تحقق الإدارة الاستخدام الأمثل للموارد المادية والقوى البشرية.
- **القاعدة الرابعة:** ترتبط الإدارة المدرسية ارتباطا وثيقا بقوانين الدولة والسلطة التشريعية فيها ، حتى لا يحدث تناقص بين ما تهدف إليه الإدارة المدرسية وما تهدف إليه الدولة ، وحتى تتجه أهداف الإدارة المدرسية نحو تحقيق الأهداف العامة للدولة.
- **القاعدة الخامسة:** المواءمة بين مصلحة الفرد ومصلحة المدرسة.

ومن خلال ما سبق نلاحظ ان: الإدارة المدرسية تمثل محوراً أساسياً في نجاح العملية التعليمية، فهي الإطار المنظم الذي يوجه الجهود البشرية نحو تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية، كما ان أهميتها الاستراتيجية تتجلى في قدرتها على التكيف مع متغيرات العصر، كالانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي، مما يجعلها ضرورة لضمان استمرارية التطوير والتحسين داخل المدرسة.

أهداف الإدارة المدرسية

تسعى إدارة المدرسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تضمن جودة العملية التعليمية وكفاءتها، من خلال تنظيم الموارد البشرية والمادية بكفاءة، وتعزيز التنمية المهنية للعاملين، وتوفير بيئة تعليمية داعمة وتتضمن أهداف إدارة المدرسة وفقًا إلى أوجند وأخرون Ogunode., et al. (2020) ما يلي:

- تحقيق الأهداف التربوية: ضمان تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية بما يتماشى مع رؤية المدرسة ورسالتها.
- تنسيق الأنشطة المدرسية: تنظيم البرامج والأنشطة داخل المدرسة لضمان تنفيذها بشكل متكامل وفعّال.
- تقليل الهدر التعليمي: العمل على تقليل الفاقد التعليمي من خلال تحسين كفاءة العملية التعليمية.
- إدارة الموارد التعليمية بكفاءة: تخصيص الموارد التعليمية المحدودة بشكل فعّال لدعم تحقيق أهداف المدرسة.
- تنظيم الأنشطة اللامنهجية: الإشراف على برامج الأنشطة اللامنهجية للطلاب بما يساهم في تنمية مهاراتهم.

- تعزيز التنمية المهنية: تطوير قدرات المعلمين والموظفين غير التدريسيين من خلال برامج تدريبية مستمرة.
- الإشراف الفعّال: ضمان متابعة دقيقة لجميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين لضمان جودة الأداء.
- تنسيق الموارد البشرية والمادية: استثمار الموارد البشرية (مثل الطلبة، المعلمين، وأولياء الأمور) والمادية (مثل المعدات التعليمية) بكفاءة لتحقيق أهداف المدرسة.
- إدارة العناصر التعليمية: تحقيق الانسجام بين الجوانب المختلفة للعملية التعليمية، مثل المناهج الدراسية، طرق التدريس، قواعد الانضباط، وفلسفة التعليم.
- تحقيق التكامل بين مكونات التعليم: توحيد جميع المكونات (الأفراد، الموارد، واللوائح) في علاقة متناغمة تسهم في تحقيق البيئة التعليمية المثلى.

ومن خلال ما سبق نستنتج ان الإدارة المدرسية تُعد حجر الأساس في تحقيق جودة التعليم وفاعليته، إذ تهدف إلى تنظيم جميع عناصر العملية التعليمية وتوجيهها نحو تحقيق أهداف المدرسة التربوية، كما يتضح ان الأهداف تُبرز الدور الشامل للإدارة المدرسية في تحقيق التكامل بين الجوانب الأكاديمية والإدارية والانسانية داخل المدرسة.

وظائف الإدارة المدرسية

ان وظيفة إدارة المدرسة مهمة جدًا لضمان سير العملية التعليمية بفعالية وكفاءة وذكر كلاً من سايكور وأخرون (Scherer, et al. (2019 ان بعض الوظائف الرئيسية تتمثل في:

أ- التخطيط: إدارة المدرسة مسؤولة عن التخطيط للأنشطة والبرامج التعليمية المختلفة، بما في ذلك المناهج الدراسية والميزانية والموارد اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية.

ب–التنظيم: تقوم إدارة المدرسة بتنظيم الهيكل التنظيمي للمدرسة، بما في ذلك تقسيم المهام والمسؤوليات بين هيئة التدريس والإدارة، وتضمن عمل جميع العناصر معًا بشكل جيد.

ج– التوجيه: تقدم الإدارة التوجيه للموظفين والطلبة، بما في ذلك التوجيه والتحفيز حتى تتمكن جميع الأطراف من المساهمة في تحقيق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها.

د– الرقابة: تتضمن هذه الوظيفة مراقبة تنفيذ البرامج والأنشطة التعليمية للتأكد من ان كل شيء يسير وفقًا للخطة. ويشمل ذلك أيضًا تقييم أداء الموظفين والطلبة.

هـ–التنسيق: تعمل إدارة المدرسة على تنسيق الأنشطة والبرامج المختلفة، سواء داخل المدرسة أو مع الأطراف الخارجية، مثل أولياء الأمور والهيئات الحكومية والمجتمع.

و– الاتصال: تُعد عملية الاتصال من الوظائف الأساسية للإدارة المدرسية، إذ تضمن تبادل المعلومات بين جميع أطراف العملية التعليمية (الإدارة، المعلمون، الطلبة، وأولياء الأمور) بما يعزز الفهم المشترك، ويقوي العلاقات التنظيمية، ويسهم في تحقيق أهداف المدرسة بفعالية.

ونستنتج من خلال ما سبق ان وظائف الإدارة المدرسية تمثل الإطار العملي الذي تُترجم من خلاله أهداف المدرسة إلى واقع ملموس، إذ تُعد هذه الوظائف (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، والتنسيق، الاتصال) عناصر مترابطة تشكل منظومة متكاملة لنجاح العملية التعليمية.

كفايات قائد المدرسة

تشكل كفايات قائد المدرسة الأساس الذي تقوم عليه فاعلية القيادة التربوية، إذ تُسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وتمكين القائد من أداء مهامه بكفاءة ومن هذه الكفايات:

- **الكفايات النفسية لقائد المدرسة**

تُعد الكفايات النفسية من أهم ما يجب ان يتصف به قائد المدرسة، إذ تؤثر شخصيته بشكل مباشر في نجاح مدرسته وأدائه المهني، فإدارة المدرسة تتأثر بشخصية قائدها وكفاياته المختلفة.

فكلما كان القائد متمتعاً بالاتزان الانفعالي والثقة بالنفس والقدرة على تحمل الضغوط، انعكس ذلك إيجابياً على بيئة العمل المدرسية وساهم في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وان نجاح قائد المدرسة مقرون بنجاح مدرسته، مما يؤكد أهمية الكفايات النفسية في تكوين الشخصية القيادية المؤثرة العنزي (2007).

- **الكفايات الانسانية لقائد المدرسة**

تُعد الكفايات الانسانية جانباً محورياً في عمل قائد المدرسة، إذ ترتبط بقدرته على التعامل الإيجابي مع الآخرين داخل المدرسة وخارجها، وبناء علاقات قائمة على التعاون والاحترام المتبادل وهذا ما أكده عبد المنعم، ومصطفى (2012) على ان المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم الضرورية تتحدد من خلال الأنشطة والمهام والواجبات الفنية والإدارية والانسانية والاجتماعية، مما يبرز أهمية البعد الانساني في أداء القائد، كما أوضح (Le et al.,2021) ان من بين مجالات الكفايات الرئيسة للقادة التربويين القدرة على التعامل مع العائلات والمجتمع والحكومة، وهو ما يبرز الدور الانساني والاجتماعي الذي يجب ان يميز القائد المدرسي الناجح.

من خلال ما سبق يُعتبر نجاح القيادة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة رهينًا بتكامل الكفايات النفسية والانسانية للقائد، حيث تتيح هذه الكفايات إيجاد بيئة تعليمية شاملة تدعم التعلم الفعّال وتحقق أهداف التعليم الشامل.

المبحث الثاني: تمكين الطلبة ذوي الإعاقة

مفهوم ذوي الإعاقة

الإعاقة هي مصطلح واسع يضم حالات بدنية، نفسية، عقلية، أو عاطفية، ويستخدم في السياق العلمي والقانوني لتشمل الأشخاص ذوي قيود تؤثر على المشاركة الكامل. كما توصي APA باستخدام لغة تراعي هوية الشخص، مثل "person-first language" (أي: شخص ذو إعاقة، وليس معاق) (American Psychological Association, 2023)

كما تُعرّف الإعاقة بانها قصور أو فقدان أحد الأعضاء أو الوظائف، سواء كان ذلك نتيجة عوامل وراثية، أو خلقية، أو بيئية، بحيث يعيق الفرد عن المشاركة في الأنشطة والخبرات التعليمية والاجتماعية والمهنية، ويحد من قدرته على أداء حياته بشكل طبيعي مثل باقي الأفراد (الحازمي، 2024).

ووفقًا لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2008م)، يُعرف الأشخاص ذوو الإعاقة بانهم الأفراد الذين يعانون من عاهات طويلة الأمد سواء كانت جسدية أو عقلية أو ذهنية أو حسية، والتي تمنعهم من المشاركة بشكل كامل وفعّال في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين.

عرّف القانون الأردني الأشخاص ذوي الإعاقة بانهم: الأشخاص الذين لديهم قصور طويل الأمد في الوظائف الجسدية أو الحسية أو الذهنية أو النفسية، إلى الحد الذي يمنعهم، عند التعامل مع مختلف الحواجز، من المشاركة بصورة كاملة وفعّالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين. (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2017م).

يشمل مصطلح "الأشخاص ذوي الإعاقة" جميع الأفراد الذين يعانون من عاهات طويلة الأمد سواء كانت جسدية، عقلية، ذهنية، أو حسية، والتي قد تمنعهم عند التعامل مع الحواجز المختلفة

من المشاركة الكاملة والفعّالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين، وفقًا للمادة 1 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة (IRVD، 2024).

وبناء على ما سبق يُقصد بذوي الإعاقة الأشخاص الذين لديهم قصور دائم أو مؤقت في أحد الجوانب الجسدية أو الحسية أو الذهنية أو النفسية، مما قد يحد من قدرتهم على المشاركة الكاملة والفعّالة في الأنشطة التعليمية أو الاجتماعية على قدم المساواة مع أقرانهم.

تصنيفات الإعاقات ومفاهيمها

تتنوع الإعاقات بحسب نوع القصور أو العجز الذي يعاني منه الفرد، وفيما يلي توضيح لمفهوم كل نوع من الإعاقات ودورها في العملية التعليمية:

- **الإعاقات الجسدية والحركية**

تشير إلى أي قصور أو خلل يؤثر في الحركة أو الأداء الجسدي، وقد تكون خلقية أو مكتسبة نتيجة إصابة أو مرض، وتشمل هذه الفئة حالات مثل الشلل النصفي أو الرباعي، وضعف العضلات، وبتر الأطراف، وتشوهات العظام، وتؤثر هذه الإعاقات على قدرة الطالب في أداء الأنشطة اليومية داخل المدرسة، مما يتطلب بيئة تعليمية مهيأة بمرافق مناسبة مثل المنحدرات والمصاعد والمقاعد القابلة للتعديل (السرطاوي والصمادي، 2014)، وتُشير منظمة الصحة العالمية إلى ان الإعاقات الجسدية تؤثر على نحو (15%) من سكان العالم مع زيادة معدلاتها بسبب الشيخوخة والأمراض المزمنة(WHO, 2021)

- **الإعاقات الحسية**

تشمل أي قصور في الحواس الرئيسة كالبصر أو السمع، فالإعاقة البصرية تتراوح بين ضعف البصر والعمى الكلي، حيث يُعد الشخص كفيفاً إذا لم تتجاوز حدة إبصاره(200/20) في العين الأفضل رغم استخدام النظارات (الروسان، 2017؛ WHO, 2020) أما الإعاقة السمعية فتشمل

الصمم الجزئي أو الكلي، وهي تعيق استقبال المعلومات اللغوية، ما يستدعي استخدام وسائل مساعدة كالسماعات الطبية أو لغة الإشارة (WHO, 2021) وكما يؤكد Erickson & Hatton (2007) ان هذه الإعاقات تؤثر على التواصل والتعلم وتحتاج إلى تكنولوجيا تعليم مساعدة.

- **الإعاقات الذهنية وصعوبات التعلم**

تشير إلى قصور في القدرات المعرفية أو مهارات التعلم مثل متلازمة داون، وعسر القراءة، أو الإعاقة الذهنية العامة. وتُعرف الأخيرة بانخفاض معدل الذكاء وصعوبات في المهارات التكيفية، وتؤثر في نحو 1–3% من السكان (APA, 2022)، ويوضح الدهيري (2016) ان صعوبات التعلم تنشأ غالبًا من خلل في الجهاز العصبي المركزي، مما يتطلب استراتيجيات تدريس متخصصة تراعي الفروق الفردية.

- **الإعاقات النفسية والانفعالية**

تشمل الاضطرابات العقلية التي تؤثر على التفكير والمزاج والسلوك مثل الاكتئاب، واضطرابات القلق، والفصام. وتشير منظمة الصحة العالمية إلى ان الاكتئاب يعد من أبرز أسباب الإعاقة عالميًا، حيث يعاني منه أكثر من 280 مليون شخص .(WHO, 2022) وكما أوضح (Scherer et al.,2020) ان هذه الاضطرابات تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي والاجتماعي.

- **الإعاقات النمائية واضطرابات طيف التوحد**

تشمل الاضطرابات التي تظهر في الطفولة وتؤثر على النمو العصبي والمعرفي مثل اضطراب طيف التوحد (ASD) واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) ووفقًا لمراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها، ويبلغ معدل انتشار التوحد طفلًا واحدًا من كل (36 طفلًا) في الولايات المتحدة .(CDC, 2023) ويوضح عوده (2015) ان التدخل المبكر القائم على تحليل السلوك التطبيقي ويعد من أكثر الأساليب فاعلية في تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المصابين بالتوحد.

- **الشلل الدماغي**

يُعد الشلل الدماغي من الاضطرابات الحركية المزمنة التي تنتج عن تلف في الدماغ أثناء النمو، ويؤثر على الحركة والتوازن وغالبًا ما يصاحبه صعوبات حسية أو إدراكية، ,ان مقدمي الرعاية للأطفال المصابين بالشلل الدماغي يعانون من مستويات عالية من التوتر، مما يستدعي توفير دعم نفسي وتأهيلي شامل لتحسين جودة حياة الأطفال وأسرهم (Bunning, et al ., 2017).

من خلال ما سبق، ان نجاح الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة يتطلب قيادة واعية، وتدريبًا مستمرًا، وبيئة تعليمية دامجة تُعزز المشاركة الفعّالة لجميع الطلبة.

اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (CRPD)

تُعدّ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (CRPD) وثيقةً دولية أساسية تهدف إلى تعزيز وحماية وضمان التمتع الكامل والمتساوي بحقوق الانسان والحريات الأساسية لجميع الأشخاص ذوي الإعاقة، وتعزيز احترام كرامتهم الفطرية (Australian Human Rights Commission, 2023).

وتقرّ الاتفاقية بان الإعاقة مفهوم آخذ في التطور، ينشأ من تفاعل الأشخاص ذوي الإعاقة مع الحواجز البيئية والسلوكية التي تحول دون مشاركتهم الفعّالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين. (United Nations, 2006)

وكما تنص الاتفاقية على ان الدول الأطراف تتحمّل التزامات عامة لتعديل السياسات والقوانين والإجراءات واتخاذ التدابير اللازمة لضمان المساواة وعدم التمييز في جميع المجالات، بما في ذلك التعليم والصحة والعمل والمشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية، وإتاحة الوصول إلى البيئة والمعلومة. (Department of Communities and Justice NSW, 2023)

وقد اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة الاتفاقية في 13 ديسمبر 2006، وفتحت للتوقيع في (30 مارس 2007)، ودخلت حيز النفاذ في (3 مايو 2008)، كما أشارت مصادر مختلفة إلى

ان عدد الدول المصادقة على الاتفاقية وصل إلى (191) دولة بالإضافة إلى الاتحاد الأوروبي (UN News, 2024 ؛OHCHR, 2023).

من خلال ما سبق، ان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (CRPD) تمثل أساسًا مهمًا لتخطيط برامج التمكين المدرسي، إذ تساعد في تحديد الاحتياجات التعليمية والدعم المطلوب لكل فئة بشكل دقيق، بما يضمن بيئة تعليمية دامجة وعادلة تُراعي الفروق الفردية وتحقق مبدأ تكافؤ الفرص لجميع الطلبة.

القوانين والسياسات المحلية لتعليم ذوي الإعاقة في الأردن

يُعدّ التعليم حقًا أساسيًا في الأردن، وتشير السياسات الوطنية إلى التزام الحكومة بتوفير تعليم شامل ودامج لجميع الفئات، بما في ذلك ذوو الإعاقة، مع تعزيز استخدام التكنولوجيا في التعليم ومواكبة التطورات العالمية (الدباس، 2018). ورغم ذلك، يواجه النظام التعليمي عدة تحديات، مثل الحاجة إلى توافق مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل المحلي والإقليمي (الشوبكي، 2007).

الإطار القانوني والسياسات الوطنية

أطلق قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة (2017) الاستراتيجية الوطنية للتعليم الدامج، بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والتي تمتد من (2020 إلى 2030) وزارة التربية والتعليم الأردنية، (2020) تهدف هذه الاستراتيجية إلى دمج الطلبة ذوي الإعاقة في النظام التعليمي العام من خلال:

- تأهيل الكوادر التعليمية لضمان قدرتها على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.
- تعديل وتكييف المناهج الدراسية لتكون ميسرة ومناسبة لجميع الطلبة.
- تطوير المباني والمرافق المدرسية لتكون ملائمة لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة، وضمان سهولة وصولهم ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية.

وتشير الإحصاءات إلى ان عدد المدارس المهيأة لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة بلغ (150) مدرسة حتى عام (2018) بالإضافة إلى (13) مدرسة متخصصة، مثل أكاديمية المكفوفين ومدارس الأمل للصم، كما تم تجهيز (27) غرفة خاصة للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وارتفع عدد الطلبة الملتحقين بالمدارس من (1100) طالب وطالبة في عام (2015) إلى (1789) طالبًا وطالبة في عام 2018 (وقفية التعليم، 2018).

مفهوم التمكين لذوي الإعاقة

مفهوم التمكين

التمكين لغةً: التمكين في اللغة مصدره من الفعل مَكَّنَ؛ يقال: مَكَّنَهُ اللَّهُ مِنَ الشَّيْءِ تَمْكِينًا، وأمكنه منه بمعنى، وتمكَّن منه بمعنى، واستَمكَن الرجل من الشيء، أي قدر عليه. كما يقال: مكَّنته من الشيء تمكينًا: جعلت له عليه سلطانا وقدرة فتمكَّن منه، وله مَكِنَة أي قوة وشدة (الشريف والتكوري،2023).

تمكين الطلبة ذوي الاعاقة: هو إكساب الأشخاص ذوي الإعاقة المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات التي تؤهلهم للمشاركة الإيجابية الفعالة في مختلف انشطة الحياة، مع تغيير ثقافة المجتمع تجاههم من التهميش إلى التمكين. (عبد القوي، 2020)

التمكين التربوي يركّز على بناء مدرسة أو فصل دراسي دامج للجميع بغضّ النظر عن اختلافاتهم أو قدراتهم أو إعاقاتهم، ويُعنى بتحديد وإزالة الحواجز التي تمنع حضورهم ومشاركتهم وانجازهم.(اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا & اليونسكو، 2023)

يُعرف مفهوم التمكين لذوي الاعاقة بانه تزويد الشخص ذي الإعاقة بالمعارف والاتجاهات والقيم والمهارات اللازمة، بحيث تُؤهله للمشاركة الإيجابية في مختلف انشطة الحياة الانسانية إلى أقصى حد ممكن بما تسمح به إمكانياته الفردية. كما يشمل التمكين تغيير ثقافة المجتمع تجاه

الأشخاص ذوي الإعاقة، من ثقافة التهميش إلى ثقافة الدعم والمشاركة الفعّالة (الشريف وآخرون، 2023)

يشير مفهوم التمكين وفقاً Martinez (2025) هي عملية اكتساب الفرد للقدرة على الاستقلالية والثقة بالنفس، والحصول على الموارد والمهارات اللازمة لاتخاذ قرارات مستنيرة والتحكم في حياته، ويرتكز التمكين على القدرة على التصرف، واتخاذ القرارات، والسعي لإحداث تغييرات هادفة في البيئة والمجتمع المحيط بالفرد.

ضمان جودة التعليم الدامج

يحرص المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على وضع معايير للمدارس الدامجة تشمل الإدارة المدرسية والموظفين، وبيئة البرنامج، والممارسات التعليمية، والخدمات الداعمة، ومشاركة الأسرة، لضمان اندماج الطلبة ذوي الإعاقة بشكل كامل في البيئة التعليمية والاجتماعية (البعيرات، 2018؛ المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2022)، وأفاد تقرير المجلس ان نسبة الطلبة الملتحقين بالمدارس الدامجة ارتفعت إلى 25% بحلول عام 2022 مقارنة بـ (15%) في عام (2015) نتيجة تحسين البيئة التعليمية (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2022).

أهمية التمكين لذوي الإعاقة

أشار جوسومي (Goswami., 2023) ان أهمية التمكين هو تحسين السلوك وتحقيق رفاهية المتعلمين، وتفسير التعليم الشامل ويعد مفهومًا مهمًا يجب تعزيزه لضمان التعليم للجميع، ويساعد في تعزيز ثقة الطالب في نفسه وذلك من خلال:

- **تعزيز ثقة الطلبة:** فان التعليم الشامل يعزز من مستوى ثقة الطلبة ذوي القدرات المختلفة في العادة، وقد تؤدي الطرق التقليدية في التعامل مع الطلبة الذين يعانون من بطء التعلم أو

الإعاقة إلى التأثير السلبي وعلى احترام الطالب لذاته، فعلى سبيل المثال، تشكيل مجموعات صغيرة منفصلة لتدريس هؤلاء الطلبة بعيدًا عن الفصل الرئيسي يعزز فكرة الوصم بانهم "مختلفون."

- **تحسين مهارات الاتصال**: يتيح وجود المتعلمين من مجتمعات متنوعة فرصة لتبادل وجهات نظرهم الثقافية مع بعضهم البعض، مما يعزز مهارات التواصل لديهم.
- **توفير بيئة شاملة**: يتيح التعليم الشامل للطلبة فرصة أفضل للتعلم في بيئة شاملة محاطة بالأطفال الآخرين.
- **زيادة التوقعات**: ترتفع توقعات المتعلمين كلما أصبحوا أكثر ثقة في قدرتهم على تحقيق أهدافهم، مما يساعدهم على تحقيق النجاح.
- **تشجيع المشاركة الأبوية**: يشجع التعليم الشامل الآباء على المشاركة بشكل أكبر كشركاء في العملية التعليمية.
- **التبادل الثقافي:** يعزز التعليم الشامل التبادل الثقافي بين المجتمعات المختلفة ويوفر الفرصة لقبول الاختلافات الفردية.
- **مواقف إيجابية لدى المتعلمين**: يظهر المتعلمون من غير ذوي الإعاقة مواقف أكثر إيجابية وسلوكًا ودودًا تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة. كما يتعلمون المسؤولية من خلال الاهتمام ببعضهم البعض وتحفيزهم نحو اكتشاف الذات.
- **دعم المعلمين في التخطيط**: يساعد التعليم الشامل المعلمين على تطوير خطط دراسية وفقًا لنقاط القوة والضعف لدى الطلبة.
- **تطبيق المعايير الموحدة**: يساهم وضع في تزويد الأعضاء الجدد بأساليب تعليمية ومعايير التعليم للجميع دون أي تمييز.

- **تحسين مهارات التفكير واتخاذ القرار**: تتحسن مهارات التفكير، اتخاذ القرار، وحل المشكلات من خلال إشراك الطلبة من خلفيات متنوعة.

من خلال ما سبق ان التمكين لذوي الإعاقة يمثل ركيزة أساسية لتحقيق العدالة التعليمية والاجتماعية، إذ يسهم في بناء الثقة بالنفس وتعزيز مهارات التواصل والمشاركة الفاعلة داخل المجتمع المدرسي، كما يوجد بيئة تعليمية دامجة تعزز من فرص التعلم المتكافئة لجميع الطلبة وتدعم قيم التسامح وقبول الاختلاف.

متطلبات التمكين الناجح

تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في البيئة المدرسية يعد من الأهداف الأساسية التي تسعى الإدارات المدرسية إلى تحقيقها لضمان تكافؤ الفرص التعليمية وتعزيز اندماج الطلبة في المجتمع التعليمي وذلك لضمان نجاح الطلبة ذوي الاعاقة وموضحة كالاتي:.

- **تصميم بيئة تعليمية دامجة: (القحماني، 2020م)**

تتطلب البيئة التعليمية الدامجة تهيئة المدرسة لتكون مكانا مناسبًا لجميع الطلبة، بغض النظر عن إعاقاتهم. ويتم ذلك من خلال:

- إزالة الحواجز المادية: مثل بناء المنحدرات والمصاعد وتوفير الفصول الدراسية المجهزة بأدوات مساعدة.
- تكييف المناهج الدراسية: بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتوفير خطط تعليمية فردية لكل طالب وفق احتياجاته الخاصة.
- التدريب المستمر للمعلمين: لضمان قدرتهم على التعامل مع مختلف انواع الإعاقات واستخدام أساليب التدريس المناسبة لكل فئة.

ففهم تصنيفات الإعاقات يُعد أمرًا ضروريًا للمعلمين لتطبيق استراتيجيات تدريس فعّالة. التدريب على التعليم المتمايز (Differentiated Instruction) ويُساعد المعلمين على تصميم دروس تلبي احتياجات الطلبة المتنوعة، بما في ذلك ذوي الإعاقات. (Tomlinson, 2014)

- **تطوير البرامج التأهيلية والتدريبية: (الدهيري، 2016)**

تركز هذه الاستراتيجية على تزويد الطلبة ذوي الاعاقة بمهارات أكاديمية، مهنية، واجتماعية تساعدهم على تحقيق الاستقلالية والاندماج في المجتمع. وتشمل:

- برامج التأهيل الأكاديمي: استخدام طرق تدريس متعددة مثل التعليم القائم على التكنولوجيا، التعليم التعاوني، واستراتيجيات التعليم التفاعلي.
- التدريب المهني: تقديم ورش عمل مهنية تساعد الطلبة على اكتساب مهارات تؤهلهم لسوق العمل.
- تعزيز مهارات الحياة اليومية: مثل مهارات العناية بالذات، إدارة الوقت، واتخاذ القرارات، خاصة للطلاب ذوي الإعاقات الذهنية أو الحركية.

- **تعزيز الدعم النفسي والاجتماعي: (Bunning, et al., 2017)**

يواجه الطلبة ذوي الإعاقة تحديات نفسية واجتماعية تتطلب دعماً خاصًا لضمان رفاهيتهم النفسية واستقرارهم العاطفي. وتتمثل هذه الاستراتيجية في:

- توفير أخصائيين نفسيين واجتماعيين: لمساعدة الطلبة على التعامل مع التحديات العاطفية والسلوكية.
- برامج الدعم للزملاء: تشجيع الطلبة الآخرين على مساندة زملائهم ذوي الاعاقة، مما يعزز من التفاعل الاجتماعي والاندماج المدرسي.

- جلسات الإرشاد الأسري: لدعم أولياء الأمور في كيفية التعامل مع احتياجات أطفالهم وتقديم بيئة أسرية داعمة.

فالطلبة ذوو الإعاقات النفسية أو الاجتماعية يحتاجون إلى برامج دعم نفسي لمساعدتهم على التكيف مع البيئة المدرسية، وتصنيفات الإعاقات تُساعد في تحديد نوع الدعم المطلوب، سواء كان ذلك من خلال جلسات إرشاد فردية أو برامج توعية للزملاء والمعلمين (Mastropieri & Scruggs, 2018).

- **استخدام التكنولوجيا المساعدة (Haldane, et al, 2019)**

تلعب التكنولوجيا دورًا محوريًا في دعم وتمكين الطلبة ذوي الاعاقة، حيث توفر أدوات تعليمية تساهم في تعزيز الفهم والاستيعاب. ومن أبرز التقنيات المستخدمة:

- برامج قراءة الشاشة: لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على الوصول إلى المحتوى التعليمي.
- التطبيقات التفاعلية: التي تدعم مهارات التعلم مثل تطبيقات التواصل البديل الطلبة الذين يعانون من صعوبات في النطق.
- الأجهزة المعززة للحركة: مثل الكراسي المتحركة الذكية، والتي تساعد الطلبة ذوي الإعاقات الحركية على التنقل بسهولة داخل المدرسة.

فالتكنولوجيا المساعدة تُعتبر أداة قوية لتمكين الطلبة ذوي الإعاقات. فتصنيفات الإعاقات تُساعد في تحديد الأدوات التكنولوجية المناسبة، مثل برامج قراءة الشاشة للطلاب المكفوفين أو أجهزة السمع للطلاب الصم.(Edyburn, 2013)

- **تطوير سياسات وإجراءات داعمة (van Hoof, et al, 2021)**

لضمان استدامة الجهود في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة، يجب على الإدارات المدرسية تطوير سياسات واضحة تشمل:

- وضع قوانين ولوائح تحمي حقوق الطلبة ذوي الإعاقة وتضمن توفير فرص تعليمية متكافئة لهم.
- إشراك المجتمع المحلي والمنظمات الداعمة في تصميم وتنفيذ برامج مساندة للطلبة ذوي الاعاقة.
- تقييم مستمر للبرامج التعليمية والتأهيلية لضمان فعاليتها وإجراء التعديلات اللازمة عند الحاجة.

ومن خلال ما سبق ان نجاح تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في البيئة المدرسية يعتمد على تفعيل استراتيجيات شاملة ومتكاملة تشمل تهيئة البيئة التعليمية، وتطوير البرامج التأهيلية والتدريبية، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي، وتوظيف التكنولوجيا المساعدة، وإضافة إلى تبني سياسات مدرسية مرنة تدعم الاستدامة وتضمن العدالة التعليمية لجميع الطلبة.

أبعاد التمكين لذوي الاعاقة في المدارس الدامجة

- **التمكين التعليمي**

أشار هوبي وماكليسكي Hoppey & McLeskey (2013) إلى انه في حين ان السياسات تدعو إلى التعليم الشامل، فان تحقيق هذا الهدف لا يزال معقدا وصعبا للمديرين، فللعمل على تحقيق هذا الهدف، اقترحوا ان يخضع مديرو المدارس للمساءلة ليس فقط عن إدارة وتنظيم مدارسهم ولكن أيضا عن تعزيز التعلم الشامل لـ (Students with Disabilities)، ويجب ان يكون مديرو المدارس الشاملة هم أولئك الذين لديهم المهارات والمعرفة والصفات لتقديم قيادة فعالة، بدون دعمهم، ستكافح المدارس لتلبية المتطلبات الصعبة المتمثلة في توفير خدمات متنوعة تلبي احتياجات الطلبة المتنوعين لذلك، يجب ان يكون مديرو المدارس على دراية بمتطلبات المدارس

الشـاملة، التـي ينبغـي انشـاؤها بفعاليـة لـدعم المعلمـين والمجتمـع المدرسـي .(Hoppey & McLeskey, 2013).

- **التمكين الاجتماعي**

يعاني الأشخاص ذوي الإعاقة من تأثيرات اجتماعية تؤثر على تفاعلهم مع الآخرين، مما يؤدي إلى عزلة اجتماعية وتدني تقدير الذات (Bond Disability and Development Group, 2017). هذا التمييز يمتد ليشمل أسرهم ومقدمي الرعاية لهم، مما يزيد من مشاعر الإقصاء والتهميش (Department for International Development, 2018) علاوة على ذلك، فان التصورات الخاطئة والمعتقدات السلبية المنتشرة في المجتمع تؤدي إلى استبعادهم من الأنشطة الاجتماعية والثقافية، مما يحرمهم من فرص بناء العلاقات وتطوير حياتهم الشخصية (Jones, L. , etal. , 2012).

ويعد التعليم والتوظيف من المجالات التي تشهد تمييزًا كبيرًا ضد الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث يواجهون تحديات متعددة تعيق حصولهم على فرص متساوية مقارنةً بغيرهم (Bright & Kuper, 2018). وتشير تقارير الأمم المتحدة إلى ان هؤلاء الأفراد غالبًا ما يحصلون على مستويات تعليمية أقل، مما يؤدي إلى فرص اقتصادية محدودة وزيادة مخاطر الفقر (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2016).

فالتمكين الاجتماعي له دور كبير في الاندماج والتوافق لدى الطلبة ذوي الإعاقة ويشير أبوالقاسم (2025) إلى ان استراتيجيات التدخل النفسي التربوي يمكن ان تحسن التوافق النفسي والاجتماعي، مما يساهم في تمكين الطلبة من التفاعل الإيجابي مع أقرانهم والمجتمع المدرسي، كما ان مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في العمل التشاركي يثري البيئة، إذ يوجد بيئة أكثر شمولية وداعمة (Bessaha et al., 2020).

- **التمكين النفسي**

يواجه الأطفال ذوو الإعاقة تحديات جسدية ونفسية واجتماعية تؤثر على تطورهم الحركي والانفعالي والاجتماعي، حيث يعانون من انخفاض في اللياقة البدنية والقدرات الحركية مقارنة بأقرانهم غير المعاقين، مما يؤثر على استقلاليتهم وقدرتهم على التفاعل مع البيئة المحيطة (Wouters et al, 2020.) كما ان هذه التحديات الجسدية ترتبط بصعوبات نفسية وانفعالية، إذ يميل العديد من هؤلاء الأطفال إلى السلوك الانسحابي، الذي يمثل استجابة دفاعية لا شعورية للتخفيف من التوتر الناتج عن عدم إشباع حاجاتهم وعدم قدرتهم على بناء علاقات اجتماعية سليمة. ويتجلى هذا السلوك في تجنب المواقف والتفاعلات الاجتماعية، مما يؤثر على اكتسابهم للغة والانماط السلوكية وأساليب التفكير، وقد يصل الأمر أحيانا إلى التبلد والتجمد دون حركة أو تفاعل (إسماعيل، 2020).

وأشار سعد (2023) ان مستوى التمكين النفسي لدى طلبة ذوي الإعاقة كان مرتفعًا، مع وجود علاقة طردية بين التمكين النفسي وجودة الحياة.

ولقد توصلت دراسة كرسون (2024) إلى ان التمكين النفسي يمكن التنبؤ به بناءً على المشكلات النفسية والسلوكية والأكاديمية لدى الطلبة ذوي الإعاقة، له علاقة بجودة الحياة.

- **التمكين السلوكي**

قد تظهر لدي ذوي الإعاقة مشكلات سلوكية مثل العدوان، وتشتت الانتباه، والعناد، مما يزيد من تعقيد حالتهم ويجعل التدخلات التربوية والعلاجية ضرورية لتحسين مهاراتهم الحركية والانفعالية وتعزيز تفاعلهم الاجتماعي، و ان البيئة الأسرية والتعليمية تؤدي دورًا حاسمًا في تشكيل السلوك النفسي للأطفال ذوي الإعاقة، حيث يمكن للبرامج العلاجية، وأنَ تساهم في تحسين حالتهم النفسية وتعزيز اندماجهم الاجتماعي (Materechera., 2020; الخولي وأحمد، 2018).

ويُعَدّ التمكين السلوكي من المتطلبات الضرورية لتعزيز القدرة الذاتية لذوي الاعاقة على مواجهة التحديات السلوكية والأكاديمية، وهذا ما أكده كرسون (2024) مقدماً فهم شامل للعلاقة بين التمكين النفسي والمشكلات النفسية والسلوكية والتعليمية التي يواجهها طلاب من ذوي الاعاقة.

وأوضح (فياض وأبو الليل، 2025) إلى ان برامج التدريب والإرشاد النفسي والسلوكي، بالإضافة إلى توجيه المعلمين والمربين لتقديم دعم متدرج للطلبة، وتساهم في تعزيز التمكين السلوكي ، وأشار(Bessaha et al., 2020) ان إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في انشطة جماعية واتخاذ قرارات تتعلق بالأنشطة التعليمية والاجتماعية يساهم في تعزيز الشعور بالمسؤولية والسيطرة على السلوك الشخصي، ما يعزز الاستقلالية والاندماج الاجتماعي.

- **التمكين البيئي**

يواجه المعلمون الذين هم المؤثرون الرئيسيون في عملية التدريس والتعلم العديد من التحديات فيما يتعلق بالتعليم الشامل، ويعد الافتقار إلى التدريب المهني في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة أحد العوائق التي تحول دون النجاح في التعليم .(Materechera, 2020) فقد يواجه المعلمون صعوبات في انشاء بيئات تعليمية شاملة وتقديم الدعم المناسب إذا كان لديهم فهم أساسي محدود والقدرة المطلوبة لاستيعاب المتطلبات المختلفة للمتعلمين ذوي الإعاقة، وقد تؤدي هذه الظاهرة إلى عدم قدرة التلاميذ على تحقيق إمكاناتهم بالكامل أكاديميًا وشخصيًا. نظرًا لان العديد من المعلمين غير ملمين بنهج التدريس في التعليم الشامل(Zagona et al., 2017) ، لذلك فان التدريب المهني أمر لا بد منه لاختيار أفضل الأساليب التربوية للتطبيق بدلاً من الاعتماد فقط على الخبرة الشخصية، وبالإضافة إلى ذلك، فان نقص الوقت وأحجام الفصول الضخمة تمنع العديد من المعلمين من تنفيذ أفكار التعليم الشامل بشكل صحيح (Materechera, 2020)

من خلال ما سبق ان تحقيق التمكين الشامل لذوي الإعاقة (سواء كان تعليميًا أو اجتماعيًا أو نفسيًا أو سلوكيًا أو بيئيًا) يتطلب نهجًا تكامليًا تشارك فيه الإدارة المدرسية والمعلمون والمجتمع، بحيث يتم تهيئة بيئة تعليمية وداعمة تراعي احتياجاتهم الفردية، وتعزز من استقلاليتهم ومشاركتهم الفاعلة في الحياة المدرسية والمجتمعية.

خصائص بيئة التمكين لذوي الاعاقة

ويستند التمكين إلي مجموعة من الخصائص وهي كالتالي:

1. المشاركة الفعّالة: يقوم التمكين على إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة في عمليات صنع القرار وتخطيط السياسات والبرامج التي تخصهم، إيمانا بانهم الأقدر على تحديد احتياجاتهم والدفاع عن حقوقهم (Giummarra, et al, 2022).
2. المساواة في الفرص وعدم التمييز: يؤكد على ضرورة ضمان تكافؤ الفرص بين الأشخاص ذوي الإعاقة وغيرهم، من خلال إزالة الحواجز المادية والاجتماعية والقانونية التي تحد من مشاركتهم الكاملة في مختلف مجالات الحياة (Medina et al., 2020).
3. تمكين الذات وتنمية القدرات الفردية: يركّز هذا على بناء الثقة بالنفس، وتعزيز المهارات الحياتية والمعرفية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، بما يمكنهم من الاستقلالية واتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم اليومية (Phanom & KUIJIR, 2019).
4. الاستدامة والبُعد المجتمعي: يهدف إلى ضمان ان جهود التمكين تُدمج في خطط التنمية الوطنية والمجتمعية، لتُحدث تغييرًا طويل المدى يعزز العدالة والمساواة لجميع الفئات (DINF Japan, 2021).
5. التغيير الاجتماعي: يسعى التمكين إلى معالجة الهياكل المجتمعية التي تجد التفاوتات والقمع، من خلال الجهود الفردية والجماعية لتحقيق العدالة الاجتماعية (Suarez, Balcazar et al., 2023).

6. الـوعي المجتمعـي: يعتمـد التمكـين علـى زيـادة الـوعي بأهميـة قضـايا الإعاقـة وتشـجيع المجتمعات على تبني مواقف وسياسات داعمة (Roth, et al, 2018).

ومن خلال ما سبق ان خصائص التمكين تُعدّ الأساس في بناء مجتمع شامل يحقق العدالة والمساواة، إذ تسهم في تعزيز مشاركة ذوي الإعاقة في صنع القرار وتنمية قدراتهم الفردية، بما يضمن استقلاليتهم ويدعم دمجهم الكامل في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والتعليمية.

الادارة المدرسية وتوفير بيئة تعليمية

فيما يلي بعض الممارسات التي يجب ان يتبناها قادة المدارس لتحقيق بيئة تعليمية سليمة:

- **القيادة التوزيعية**

يتعين على قادة المدارس تبني نموذج القيادة التوزيعية التي تشجع على مشاركة المسؤوليات بين المديرين والمعلمين وأولياء الأمور، يتضمن هذا العمل المشترك تطوير خطط تعليمية شاملة تركز على تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، فالتعاون بين جميع الأطراف المعنية يضمن تحسين البيئة التعليمية وضمان تقديم دعم مناسب للطلبة في الفصول الدراسية العادية (Hallinger & Heck, 2010).

- **وضع معايير أكاديمية عالية وشاملة**

يجب على المديرين تحديد معايير أكاديمية عالية لجميع الطلبة، بما في ذلك ذوي الإعاقة، وضمان ان هذه المعايير تكون واضحة للجميع، ويجب ان تشجع المدارس على استخدام هذه المعايير كإطار لتحديد الأداء الأكاديمي وتقديم الدعم الفردي عند الحاجة، وضمان ان جميع الطلبة، بما في ذلك ذوي الإعاقة، يمكنهم الوصول إلى هذه المعايير يتطلب توجيهًا أكاديميًا مناسبًا. (Robinson et al., 2008)، ويجب أيضًا توفير موارد تعليمية قابلة للتكييف، ورصد التقدم، وإشراك المجتمع المحلي وأولياء الأمور ومنظمات ذوي الإعاقة لتعزيز المشاركة والشراكة (UNESCO, 2020; UNESCO, 2023).

- **تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي**

من أجل تحسين بيئة التعلم، ينبغي على قادة المدارس تطبيق استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة، ويشمل هذا تحديد المشكلات السلوكية وتحليلها، العدوان، وتجنب ذوي الإعاقة ثم وضع أولويات التدخلات الجماعية التي تعزز السلوكيات الإيجابية لدى الطلبة، ويمكن ان تسهم هذه الاستراتيجيات في تحسين النتائج التعليمية من خلال تقليل المشكلات السلوكية التي قد تؤثر سلبًا على تعلم الطلبة.(Sugai & Simonsen., 2012)

- **مراقبة تقدم الطلبة وتقييم فعالية التدريس**

يتطلب التعليم الشامل من قادة المدارس ان يكون لديهم آليات فعالة لمراقبة تقدم الطلبة من خلال جمع وتحليل البيانات المتعلقة بأدائهم، ويجب ان يتأكد المديرون من ان هذه البيانات تستخدم لتحسين استراتيجيات التدريس وتعديل الخطط التعليمية وفقًا لاحتياجات الطلبة، ويساعد ذلك في ضمان ان كل طالب، خاصة ذوي الإعاقة، يحصل على التعليم المناسب لاحتياجاته (Gebhardt et al., 2023)

- **بناء مجتمع تعلم مهني بين المعلمين**

يتعين على المديرين تعزيز ثقافة التعلم المهني داخل المدرسة من خلال دعم المعلمين في التفاعل ومشاركة الخبرات والتحديات، وهذا يتطلب انشاء بيئة من الثقة المتبادلة بحيث يعمل المعلمون معًا على تحسين ممارساتهم التعليمية وتحقيق نتائج أفضل للطلاب، و يوفر مجتمع التعلم المهني منصة لتبادل الموارد والممارسات الجيدة، مما يعزز التفاعل المستمر بين المعلمين لتحقيق أفضل النتائج (Hitt & Tucker, 2016)

متطلبات نجاح الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة

يعدّ التنفيذ الناجح للتعليم المدمج على مستوى المدرسة والفصل الدراسي أحد أبرز متطلبات تمكين الطلبة ذوي الاعاقة، ويتطلب التركيز على ثلاثة مجالات رئيسية: هيكل المدرسة وثقافتها،

المعلمون، وقيادة المدرسة ويتضح ذلك من خلال التالي: (Carrington & Kimber, 2017; Schuelka, 2018).

المرحلة الأولى: المراجعة والتقييم الأولي لتحديد النجاح

تبدأ عملية التنفيذ الناجح للتعليم المدمج بفهم التحديات والموارد المتاحة وأطر القيم في المدرسة، حيث توفر أدوات مثل مؤشر الإدماج (Booth & Ainscow, 2011) إطارًا لتقييم مستوى الإدماج في المدارس.

المرحلة الثانية: تدريب المعلمين وإشراكهم في العملية التعليمية

ويواجه المعلمون أحيانا شعورًا بان التعليم المدمج يُفرض عليهم دون دعم كافٍ، مما يجعل العملية عبئًا بدلًا من ان تكون تعاونية .(Singal, 2009) ولذا يُعد تدريب المعلمين على المهارات اللازمة لإنشاء فصول مدمجة، مع توفير بيئة داعمة، أمرًا بالغ الأهمية. وتشير الدراسات (Graham & Scott, 2016; Sharma et al., 2015) إلى ان التدريبات قصيرة الأمد لا تحقق تغييرًا مستدامًا، لذلك يجب التركيز على التدريب قبل الخدمة والتطوير المستمر أثناء الخدمة، وكما توصي اليونسكو (2016) بمؤشرات لتحسين بيئة الفصل الدراسي، مثل تخطيط الدروس مع مراعاة جميع الطلبة، وتشجيع المشاركة النشطة والدعم المتبادل، وضمان وجود نظام تقييم يحقق انجاز جميع الطلبة.

المرحلة الثالثة: إظهار القيم الإيجابية من قبل القادة

وتؤدي القيادة المدرسية دورًا حاسمًا في نجاح التعليم المدمج، إذ غالبًا ما تكون المدارس الأكثر شمولًا هي تلك التي يقودها قادة يمتلكون رؤية شاملة ويحفزون الموظفين على العمل ضمن قيم شاملة .(Shogren et al., 2015; Villa & Thousand, 2016) وتشير اليونسكو (2016) إلى مؤشرات يمكن للقادة استخدامها، مثل ضمان الترحيب بالجميع، ومعاملة الطلبة والموظفين

باحترام، وتقدير الطلبة على قدم المساواة، وإشراك العائلات، وضمان توفر المدرسة لجميع الطلبة، ومتابعة انجازاتهم وحضورهم.

ولكي يكون الإدماج فعالًا، يجب على قادة المدارس اتخاذ خطوات استراتيجية لتحديد وتنفيذ التغييرات على مستوى المدرسة والنظام، بما يشمل: تحديد الرؤية والأهداف الواضحة، وضع خطط تنفيذ ديمقراطية تشمل المجتمع المدرسي، استخدام أعضاء هيئة التدريس بشكل منهجي، انشاء فرق تعاونية لتلبية احتياجات الطلبة المتنوعة، توفير فرص التعلم المستمر للمعلمين، مراقبة وتعديل تقديم الخدمة بشكل دوري، وتطوير مناخ الانتماء للطلاب وأعضاء هيئة التدريس (Shields, 2010).

من خلال ما سبق ان نجاح تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس يعتمد على تدريب المعلمين المستمر وتبني قيادة مدرسية شاملة وبيئة داعمة تسمح لجميع الطلبة بالمشاركة الفعّالة، كما تؤكد على أهمية التعاون بين المعلمين وفرق الدعم المدرسي لتحقيق دمج مستدام ونتائج تعليمية إيجابية لجميع الطلبة.

التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة

ومن تلك التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية الآتي:

أولًا: التحديات المتعلقة بالمعلمين والموارد البشرية (أبو راضي و البلوي، 2025؛Alnasser ، 2020) وتتمثل في:

- نقص التدريب: وتتشكل في قلة الدورات التدريبية المتخصصة لتمكين المعلمين من التعامل بفاعلية مع ذوي الإعاقة.
- نقص المهارات: وتتمثل في عدم كفاية مهارات بعض المعلمين في التكيف مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة والتواصل الفعال معهم.

- نقص الدعم الإداري: محدودية اهتمام الإدارة المدرسية بدعم برامج التربية الخاصة وتوفير الموارد اللازمة.
- المسؤوليات غير التعليمية: تحميل المعلمين مسؤوليات إضافية تقلل من تركيزهم على التعليم الدامج.

ثانيًا: التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية والمناهج (ابو راضي والبلوي، 2025؛Alnasser ، 2020.) وتتمثل في:

- عدم ملاءمة البيئة المادية ونقص التسهيلات البنيوية والأدوات والوسائل اللازمة لدعم الطلبة ذوي الإعاقة داخل المدرسة.
- عدم ملاءمة المناهج: صعوبة تكييف المناهج الدراسية لتتناسب مع القدرات والاحتياجات المتنوعة للطلاب.
- نقص التقنيات المساعدة: محدودية استخدام الأجهزة المساعدة نتيجة لنقص معرفة المعلمين بكيفية استخدامها وصيانتها (Chukwuemeka & Samaila., 2020)
- صعوبة الانضباط داخل الصفوف حيث يواجه المعلمون صعوبة في تحقيق الانضباط بسبب اختلاف احتياجات الطلبة وسلوكياتهم (Ibrahim & Ahmed., 2021)

ثالثًا: التحديات المتعلقة بالطلبة وأولياء الأمور (أبو راضي والبلوي، 2025).

وتتمثل في وجود مشكلات سلوكية ولغوية لدى بعض الطلبة، وكذلك التمييز الاجتماعي، وتعرض بعض الطلبة للإهمال أو التجاهل بسبب إعاقتهم، وصعوبة التعاون مع أولياء الأمور وذلك لقلة وعي أولياء الأمور بأهمية الخدمات المقدمة، وغياب التشخيص الدقيق والذي يؤدي إلى اختلاف الحالات في البرامج التعليمية المخصصة.

رابعًا: التحديات المتعلقة بالوسائل المساعدة والتقنيات التعليمية

رغم أهمية التقنية التعليمية في دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة، إلا نّ استخدامها محدود بسبب عدم ملاءمتها لاحتياجات الطلبة، ونقص معرفة المعلمين بكيفية تشغيلها وصيانتها (قلة خبرة المعلمين باستخدام البرمجيات الحديثة الخاصة بذوي الإعاقة، وعدم توفير التدريب المناسب لها) (Chukwuemeka & Samaila.,2020؛ Alnasser., 2020)

من خلال ما سبق تتطلب مواجهة هذه التحديات جهودًا متكاملة من الإدارة المدرسية، ودعم الوزارة والمجتمع، وتوفير التدريب المتخصص، والموارد المادية والتقنية، لضمان دمج فعال وتمكين حقيقي للطلاب ذوي الإعاقة في العملية التعليمية.

ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة

تم استعراض مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية وفقا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلي الأقدم وانقسمت إلي دراسات باللغة العربية ودراسات باللغة الاجنبية:

الدراسات باللغة العربية:

هدفت دراسة (جنا، 2025) إلى التعرّف على دور الإدارة المدرسية في توفير المجال التعليمي الأكاديمي لاحتواء الطلبة ذوي الاعاقة في ضوء قانون التربية الخاصة (قانون 18) في المدارس العربية الحكومية الابتدائية التابعة لمركز سخنين لتأهيل المعلمين في لواء الشمال من وجهة نظر المعلمين والمُركّزين والمديرين والمرشدين والمفتشين، استخدم المنهج الوصفي المختلط مُستعينةً بأداتي الدراسة الاستبانة والمقابلة. وتكونت عيّنة الدراسة من (252) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، في حين استهدفت المقابلة عيّنة قصدية من أجل اجراء المقابلة معهم، مكوّنة من (2) مُركّزين و(2) مديرين و(2) مرشدين و(1) مفتش من لواء الشمال الذي يفتش على

المدارس العربية الحكومية الابتدائية. بيّنت نتائج الدراسة ان دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة تربوية ملائمة لاحتواء الطلبة ذوي الاعاقة جاء بدرجة مرتفعة، حيث حصل مجال "مكونات البيئة التربوية" على أعلى تقييم. كما بيّنت النتائج وجود تفاوت في الممارسات تبعًا لخبرة وتدريب الكوادر التربوية. بالإضافة لذلك، أظهرت الدراسة ان هناك معوقات تنظيمية ومادية تعرقل تطبيق سياسات الاحتواء بفعالية، من أبرزها نقص الموارد والتدريب المتخصص.

كما هدفت دراسة الأشقر (2024) إلى التعرف على إسهامات جمعيات ذوي الإعاقة في تحقيق التمكين الاجتماعي لهم بمدينة حائل، المملكة العربية السعودية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وشملت عينة من 62 عاملاً في جمعيات ذوي الإعاقة. أظهرت النتائج ان إسهامات الجمعيات في تقديم الخدمات التعليمية لذوي الإعاقة بدرجة تقدير كبيرة، بينما حققت الخدمات الاجتماعية بدرجة تقدير كبيرة جدًا، والخدمات النفسية بدرجة تقدير كبيرة جدًا. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العاملين تعزى لمتغيرات الجنس أو المؤهل العلمي. واختتمت الدراسة بالتوصية بضرورة تحسين جودة خدمات الرعاية والتمكين الاجتماعي المقدمة لذوي الإعاقة، مع زيادة اهتمام وزارتي الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والتعليم بالحاجات النفسية والإرشادية والتربوية للطلاب ذوي الإعاقة.

واستهدفت دراسة الفار وآخرون (2024) تحليل المتطلبات الأساسية لتمكين التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس الابتدائية الدامجة بمحافظة دمياط من حقوقهم في الدمج مع أقرانهم الأسوياء من وجهة نظر أولياء أمورهم. تناول البحث إطاراً نظرياً تحليلياً لفلسفة الدمج وأثرها داخل المدارس الابتدائية الدامجة بدمياط وكذلك مصفوفة الحقوق التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة بتلك المدارس

وأهم الجهود التي بذلت لإقرار هذه الحقوق. قدم البحث إطاراً ميدانياً من خلال مقابلة مفتوحة مع أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس الابتدائية الدامجة بدمياط وأهم الحقوق التي يجب توافرها لهؤلاء التلاميذ وأهم المعوقات التي حالت دون تمتعهم بهذه الحقوق ومتطلبات تحقيق هذه الحقوق في الدمج الجيد مع أقرانهم الأسوياء، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المتطلبات الأساسية لتمكين التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدمِجة من حقوقهم في الدمج، من وجهة نظر أولياء الأمور.

هدفت دراسة محمد والزكي (2023) إلى الكشف عن واقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل تربية المواطنة لتلاميذ ذوي الاعاقة المدمجين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة دمياط، من وجهة نظر المديرين والوكلاء في المدارس الابتدائية التي توجد بها حالات دمج ومسؤولي التمكين بالإدارات التعليمية العشر بمحافظة دمياط، واعتمد على المنهج الوصفي على الاستبانة كأداة بحثية تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية قوامها (250) مديراً ووكلاً في المدارس الابتدائية الدامجة، ومسؤولي التمكين في الإدارات التعليمية العشر، وتوصل البحث إلى ان واقع دور الإدارة المدرسية في تربية المواطنة لتلاميذ ذوي الاعاقة جاء متوسط، وجاء البعد الخاص بدور الإدارة المدرسية تجاه المعلمين في المرتبة الأولى، بدرجة تحقق عالية، يليه دور الإدارة المدرسية تجاه المقررات الدراسية، بدرجة تحقق متوسطة، ثم دور الإدارة المدرسية تجاه الأنشطة المدرسية، بدرجة تحقق متوسطة، وأخيراً دور الإدارة المدرسية تجاه أولياء الأمور، بدرجة تحقق منخفضة.

أجرى عثمان (2024) دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات المديرين نحو برامج التمكين التربوي لطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية بمديرية القدس، وتكونت عينة الدراسة من (6) من المديرين، وقد

استخدم المنهج الكيفي ، واستخدم المجموعة البؤرية كأداة للدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية نحو برامج التمكين التربوي لطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس من وجهة نظر المديرين فيها، وان عملية التمكين تقتصر على ساعات الدعم، وبإرسال تقرير خاص بالطالب للمدرسة التي سيتم التمكين فيها، وبالنسبة للمشكلات المتعلقة بالتمكين أشار المديرين وجود مشكلات تتعلق بعدم جاهزية المبنى المدرسي، وغياب الوعي والتدريب اللازم للمعلمين والإداريين بكيفية التعامل مع الطلبة المدمجين.

هدفت دراسة الشوفاني وآخرون (2023) إلى معرفة الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في دمج الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الأساسية العامة والخاصة ببلدية الأبيار في الجزائر، من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، ومعرفة الاختلاف في الدور، ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة مكونة من ثلاث مجالات (اجتماعي، أسري، تربوي تعليمي)، وتكونت العينة من (120) أخصائي نفسي واجتماعي في مدارس التعليم الأساسي، وتوصلت النتائج إلى ان الإدارة المدرسية لها دور كبير في دمج الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الأساسية، كما دلت النتائج على وجود اختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لدمج ذوي الاعاقة وفقا لمتغير الجنس لدى الأخصائيين، وعدم وجود اختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لدمج ذوي الاعاقة وفقاً لمتغير التخصص لدى الأخصائيين.

هدفت دراسة محمد (2023) إلى بيان واقع التمكين التعليمي للطلبة ذوي الاعاقة في المدرسة الثانوية العامة في مصر ومعوقاته؛ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت باستبانة تم تطبيقها على عينة من الطلبة ذوي الاعاقة ببعض المدارس الثانوية العامة بمركز أسيوط بلغت (289) طالباً. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: على النحو التالي خدمات القبول

والتسجيل أولاً، ثم الخدمات المعيشية، ثم الخدمات المكتبية، ثم التجهيزات والمباني التعليمية، ثم الخدمات التعليمية، وأخيراً جاء بعد خدمات مراكز ذوي الاعاقة.

هدفت دراسة خليل وآخرون (Khaleel et al., 2021) إلى استكشاف دور مديري المدارس في تعزيز المدارس الشاملة في مدينة العين، الإمارات العربية المتحدة، من وجهة نظر المعلمين. تم استخدام المنهج النوعي بتصميم ظاهري، وجُمعت البيانات باستخدام مقابلات شبه منظمة مع 10 معلمين من التعليم الخاص والتعليم العام، موزعين بين خمس مدارس عامة وخمس مدارس خاصة. ثم تم تحليل البيانات النوعية باستخدام التحليل المواضيعي. أظهرت النتائج ان المديرين يؤدون دورًا محوريًا في انشاء وتعزيز المدارس الشاملة، وان وعي المديرين بالتعليم الشامل يعد عاملاً رئيسيًا لتحقيق ممارسات شاملة فعالة، مع التأكيد على أهمية التطوير المهني المستمر للمديرين لتعزيز الوعي وممارساتهم الإدارية.

هدفت دراسة ملحم وآخرون (Melhem, et al., 2020) إلى التعرف على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج الطلبة ذوي الاعاقة وفقًا لقانون التعليم الخاص الصادر عام (2018م)، وذلك في منطقة "الخط الأخضر" من وجهة نظر المديرين والمعلمين. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي، تم اختيار عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم تضمين (510) مستجيبًا من المديرين والمعلمين المشاركين في الدراسة وقد أظهرت نتائج الدراسة ان دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج الطلبة ذوي الاعاقة كان كبيرًا، وفقًا لما أظهرته وجهات نظر المديرين والمعلمين، مع التأكيد على أهمية الدور القيادي والإداري في تطبيق السياسات الخاصة بالتمكين داخل المدارس ومن جهة أخرى، أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم دور

مديري المدارس في مواجهة هذه الصعوبات استنادًا إلى متغيرات الخبرة، المرحلة التعليمية، أو الوظيفة (المدير أو المعلم). ومع ذلك، تم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم دور المديرين وفقًا للمرحلة التعليمية، حيث كانت الفروق لصالح المرحلة التعليمية العليا. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم دور المديرين في مواجهة صعوبات التمكين وفقًا للمتغير الوظيفي.

دراسة الجمل (2013) هدفت إلي التعرف على دور الإدارات المدرسية في رعاية الطلبية ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل وفقاً لعدة متغيرات هي: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وموقع المدرسة، والمديرية)، وكذلك التعرف على مجالات الرعاية للطلبة المعاقين وهي: الرعاية الصحية، والرعاية الاجتماعية، والرعاية النفسية، والرعاية التعليمية، وتوفير المواد والأدوات اللازمة للمعاق. اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (411) مديراً ومديرة في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، ولجمع البيانات تم استخدام استبانة، وتم استرداد (268) منها، وقد أشارت نتائج الدراسة ان للإدارات المدرسية دوراً كبيراً في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل وذلك عن جميع مجالات الرعاية بشكل عام، وجاءت مجالات الرعاية مرتبة ترتيباً تنازلياً: الرعاية التعليمية، الرعاية النفسية، الرعاية الاجتماعية، توفير المواد والأدوات اللازمة للمعاق، الرعاية الصحية. وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دور الإدارات المدرسية في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل وفق متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وموقع المدرسة، والمديرية.

دراسة طريق (2012) هدفت الدراسة إلى استقصاء دور الإدارات المدرسية في رعاية الطلبة ذوي الاعاقة في الأردن، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من (310) مديرا ومديرة تم اختيار عينة عشوائية منهم بلغت (155) مديرا ومديرة من مديري المدارس الحكومية الدامجة الأردنية في المدارس التي يتبع فيها نظام دمج الطلبة ذوي الاعاقة مع الطلبة العاديين خلال الفصل الثاني 2012/2011. وتم إعداد مقياس لدور الإدارات المدرسية في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ان نسبة مرتفعة لدور الإدارة المدرسية في دمج الطلبة ذوي الاعاقة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على أبعاد مقياس دور الإدارات المدرسية في دمج الطلبة ذوي الاعاقة باستثناء أثر الخبرة على البعد الثاني حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد الخبرة الكبيرة (5 سنوات فأكثر) في دور الإدارات المدرسية في دمج الطلبة ذوي الاعاقة على غيرهم من ذوي الخبرة (1 – 5 سنوات).

الدراسات الأجنبية:

دراسة تسرانوكسي وفلاكو (Tsirantonaki & Vlachou, 2024) تبحث في دور مديري المدارس في تعزيز التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة داخل نظام التعليم المركزي في اليونان. وتم جمع البيانات من (582 مدير مدرسة) عبر (334 مدرسة ابتدائية) و(248 مدرسة ثانوية) باستخدام استبيان تم التحقق من صحته مصمم للسياق اليوناني. تكشف النتائج عن علاقات معقدة بين هذه المتغيرات، مما يدل على أن القيم مثل الإحسان والعالمية والتوجيه الذاتي والتحفيز تدعم الممارسات الشاملة، في حين ان القيم مثل الأمن والتقاليد والتوافق والانجاز والقوة تشكل حواجز. يمكن لهذه الرؤى حول كيفية توافق قيم مديري المدارس مع معرفتهم وممارساتهم ان تفيد الجهود المستهدفة لتعزيز القيادة الشاملة والإصلاح التعليمي في اليونان .

تستكشف دراسة بجورنيراس وأخرون (Bjørneråset al., 2024) بحث العمل التشاركي (PAR) حيث تعاون 11 طالبا معاقا مع موظفي الجامعة في تخطيط وتنفيذ تدابير لتعزيز الإدماج في جامعة نرويجية. تهدف الدراسة إلى المساهمة في معرفة العمليات التي تمكن الطلبة المعاقين خلال الانتاج المشترك للتعليم العالي الشامل. تم جمع البيانات النوعية خلال دراسة PAR من يناير 2021 إلى مارس 2022 بما في ذلك التسجيلات الصوتية من ورش العمل واجتماعات التفكير والمناقشة الجماعية والملاحظات الميدانية من مراقبة الطلبة في العمل بالإضافة إلى ملاحظات تأملات الطلبة والملاحظات من التحليل المشترك والكتابة المشتركة. أدى التحليل المواضيعي الانعكاسي إلى توليد أربع عمليات يعتقد انها تدعم تمكين الطلبة: الاتحاد مع حلفاء هيئة التدريس الشاملين، والانتماء إلى زمالة طلابية، وتحديد الظلم، وتجربة المعنى والتغيير

وهدفت دراسة لوباتينسكا وآخرون (Lopatynska et al., 2023) إلى استكشاف أفضل الممارسات لإنشاء بيئة تعليمية شاملة، مع التركيز على الأطفال ذوي الاحتياجات الصحية الخاصة. اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، الأداة كانت "تحليل محتوى" للأدبيات والنماذج وأمثلة من التعليم الشامل. الدراسة أكّدت ان انشاء بيئة تعليمية شاملة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب عدة عناصر أساسية: رفض الصور النمطية، تعزيز التعاون، بناء الثقة بالنفس داخل المدرسة، تكييف المواد التعليمية، إعطاء الفرصة للخيارات المستقلة للطلبة، وركّزت الدراسة على ان المعلمون مُعدّون للتعليم الشامل ويجب ان يكونوا قادرين على التعامل مع الفصول المدمَجة، وان البيئة الفيزيائية والاجتماعية المدرسية يجب ان تكون مُهيّأة لدعم التمكين والاندماج الاجتماعي، ووجود عوائق كبيرة أمام التمكين الفعّال مثل القوالب النمطية في المجتمع، نقص التجهيزات أو البُنى التحتية، وقلة الجاهزية المجتمعية لاستيعاب الأطفال ذوي الاحتياجات

الخاصة، وأخيرًا، أشارت إلى ان المجتمع المُهيّأ هو شرط أساسي لنجاح التمكين، وان الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التعليم الشامل ينمّون مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية ويحقّقون اندماجا أفضل.

وأبرزت دراسة تفلاتشريليدز وسافورا (Tvaltchrelidze & Safarova, 2018) أهمية انشاء مناهج خاصة لصفوف ذوي الاعاقة وتنفيذ ممارسات القيادة التعليمية من قبل معلمي التربية الخاصة في إيجاد الطاقة داخل الفصل الدراسي؛ بناء القدرات؛ تأمين البيئة؛ توسيع الرؤية؛ مواجهة الأزمات وتقليصها؛ والسعي ورسم أبعاد التحسين، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كانت الأداة تسجيلات مناقشات المعلمين. يسهم المنهج المرن في ازدهار القيادة التعليمية ويساعد على تحديد الأساليب الأكثر ملاءمة التي يمكن تطبيقها في الحالات الخاصة حيث تجد الدراسة ان التعليم الشامل اليوم يشغل مكانا غير بارز في عالم التعليم، ونتيجة لذلك، غالبًا ما يكون هناك نقص في المعلمين والإداريين الذين هم مستعدون بشكل جيد لقيادة ومراقبة وإشراف الفصول الدراسية التي تضم طلابًا يحتاجون إلى مزيد من الاهتمام والمراقبة. وتؤكد النتائج ان قادة المدارس يؤثرون في التغيير الشامل في المدارس عندما يقدمون الدعم المناسب للمعلمين من أجل تطوير الموظفين، وتم الدراسة في جورجيا.

دراسة نجيليما وآخرون (Nguluma et al., 2017) كان الغرض من هذه الدراسة هو معرفة مواقف مديري المدارس والعوامل المحتملة التي قد أثرت على مواقفهم تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في فصول التعليم العادي. تم استخدام استبيان ووزع على (232) مدير مدرسة ومديرًا ومديرًا مساعدًا من المدارس الابتدائية والمتوسطة الحكومية في مقاطعة ساكاريا، في تركيا، أظهرت نتائج هذه الدراسة ان الموقف العام لمديري المدارس كان إيجابيًا بشكل ملحوظ، وان موقفهم تجاه دمج

الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العامة تأثر بعدة متغيرات مستقلة؛ التدريب المتعلق بالتعليم الخاص، والوظيفة، وسنوات الخبرة التدريسية في المدارس العامة.

ثالثًا: التعقيب على الدراسة السابقة

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

تتيح الدراسات السابقة العربية والأجنبية فهماً واسعاً لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة ضمن المدارس الحكومية المدمجة. فمثلاً، أشارت دراسات طريق (2012) والجمل (2013) وإلى أهمية توفير الرعاية التعليمية والاجتماعية والنفسية للطلبة ذوي الإعاقة، كما أبرزت الدراسات الحديثة مثل محمد والزكي (2023) والشوفاني وآخرون (2023) دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة تربوية شاملة تدعم التمكين والتمكين، وأما الدراسات الأجنبية مثل Tvaltchrelidze & Safarova (2018) وTsirantonaki & Vlachou (2024) فوضحت أهمية مناهج خاصة للصفوف المدمجة وتنفيذ القيادة التعليمية من قبل المعلمين والمديرين لتعزيز التمكين وبناء القدرات داخل الفصل الدراسي، والاستفادة من هذه الدراسات في تصميم أدوات البحث الحالية وصياغة مؤشرات تقييم دور الإدارة المدرسية.

أوجه التشابه مع الدراسات السابقة

تشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التركيز على دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة، واستخدام المنهج الوصفي أو الوصفي التحليلي، وجمع البيانات من المعلمين والمعلمات أو المديرين، كما تتقاطع في التأكيد على أهمية توفير بيئة تعليمية ملائمة ودعم المعلمين في عملية التمكين.

أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة

مـن حيـث الهـدف: تميـزت الدراسـة الحاليـة بـالتركيز علـى تمكـين الطلبـة ذوي الإعاقـة فـي المـدارس الحكوميـة الدامجـة الأردنيـة فـي مديريـة التربيـة والتعلـيم للـواء ماركـا، مـع دراسـة تـأثير المتغيرات التصنيفية (الجنس، المؤهل، الخبرة) على تقديرات المعلمين والمعلمات، وهو تفصيل لم يظهر في بعض الدراسات السابقة التي ركزت على الرعاية العامة أو ممارسات المديرين بشكل عام.

مـن حيـث العينـة: تراوحت عينات الدراسات السابقة بين 6 مديري مدارس (عثمان، 2024) إلـى 652 معلمًـا ومعلمـة ومركّـزًا ومـديرًا فـي دراسـة جنـا (2025)، دراسـة الأشـقر (2024) التـي تكونت عينتها من (62) عاملًا في جمعيات ذوي الإعاقة، دراسة (Tsirantonaki & Vlachou 2024) التي استهدفت (582) مدير مدرسة في اليونان، بينما تركزت الدراسة الحالية على (266) من معلمين ومعلمات المدارس الحكومية الدامجة في لواء ماركا.

من حيث المنهج: اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي أو الوصفي التحليلي، وفي حين تمزج الدراسة الحالية بين الاستبيان والتحليل الإحصائي لاختبار فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) لمتغيرات التصنيف، اختلفت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة؛ إذ اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف الظاهرة وتحليلها إحصائيًا، في حين اختلفت مع دراسة عثمان (2024) التي استخدمت المنهج الكيفي من خلال المجموعات البؤرية، ومع دراسة (Khaleel et al. 2021) التي اعتمدت المنهج النوعي باستخدام المقابلات شبه المنظمة، كما اختلفت مع دراسة (Bjørneråset et al. (2024) التي استخدمت بحث العمل التشاركي (PAR)، وهو منهج يركز على التغيير والمشاركة المباشرة أكثر من الوصف الإحصائي. كذلك اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة جنا (2025) التي اعتمدت المنهج المختلط

من خلال الجمع بين الاستبانة والمقابلات، ومع بعض الدراسات التي اكتفت بالمنهج الوصفي دون تحليل إحصائي معمّق، مثل دراسة الأشقر (2024). ويبرز هذا الاختلاف في أن الدراسة الحالية سعت إلى تحليل البيانات الكمية واختبار الفروق ذات الدلالة الإحصائية، بما يتلاءم مع أهدافها البحثية وطبيعة متغيراتها.

من حيث مكان الدراسة: تركزت معظم الدراسات العربية على الأردن (طريق، 2012؛ الجمل، 2013) ومناطق أخرى مثل عسير بالمملكة العربية السعودية، بينما تستهدف الدراسة الحالية المدارس الحكومية في لواء ماركا، الأردن.

ما يميز الدراسة الحالية:

- تركيزها على تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية بشكل محدد ضمن لواء ماركا، وفي حدود علم الباحثة من أولي الدراسات التي تناولت الموضوع.
- دراسة أثر المتغيرات التصنيفية على تقديرات المعلمين والمعلمات، بما يضيف بعدًا تحليليًا إحصائيًا.
- تضمنت مجالات الأداة وهي المجال الاجتماعي، والتعليمي، والسلوكي، والنفسي.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة (الطريقة والإجراءات)

يتناول هذا الفصل الطريقة والاجراءات التي اتبعت في أجراء هذه الدراسة، حيث يقدم وصفاُ لمنهج الدراسة، ووصفاُ لمجتمع الدراسة، ويصف طريقة اختيار العينة، والاجراءات التي تم اتباعها للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، كما يتضمن وصف للمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة؛ وذلك لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الدامجة والمستقبلة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في العاصمة عمان والبالغ عددهم (801) معلماً ومعلمة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام 2024-2025 (وزارة التربية والتعليم، 2025)، موزعين كما في الجدول (3-1) الذي يبين أعداد المعلمين حسب الجنس في مجتمع الدراسة.

الجدول (3-1)

مجتمع الدراسة

الجنس	ذكور	اناث	المجموع
العدد	220	581	801
%	27%	73%	100%

عينة الدراسة

لأغراض القيام بإنجاز هذه الدراسة التي تهدف الى التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية، فقد تم استخدام عينتين، وهما:

أ- العينة الاستطلاعية

تم التطبيق على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (35) معلمًا ومعلمة، (13 معلمًا، 22 معلمة)، من مدرستين مختلفتين أحداهما ذكور والأخرى اناث، وذلك بهدف بيان وضوح فقرات الأداة للمستجيبين، والتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات (الصدق والثبات)، كما هو موضح في الجدول (3-2).

الجدول (3-2)

وصف العينة الاستطلاعية

المؤهل العلمي	الجنس		المجموع
	ذكر	انثى	
بكالوريوس	8	15	23
دراسات عليا	5	7	12
المجموع	13	22	35

ب. العينة الرئيسة

تكوّنت عينة الدراسة من (266) معلمًا ومعلمةً، والتي تمثل (33%) من مجتمع الدراسة وهو معلمي المدارس الدامجة والمستقبلة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في العاصمة عمان وفقاً لجدول تحديد حجم العينة الذي أعده كل من كريشي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، وقد تم اختيارها باستخدام طريقة العينة العشوائية، والجدول (3-3) يعرض وصفاً لعينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (3-3)

وصف العينة الرئيسية وفق متغيرات الدراسة

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	77	28.9%
	انثى	189	71.1%
	المجموع	**266**	**100%**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	187	70.3%
	دراسات عليا	79	29.7%
	المجموع	**266**	**100%**
سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	71	26.7%
	(5) الى أقل من (10) سنوات	51	19.2%
	(10) سنوات فأكثر	144	54.1%
	المجموع	**266**	**100%**

أداة الدراسة

لغايات انجاز هذه الدراسة وتحقيق أهدافها، وبعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة المرتبطة بهذا الموضوع، ونظراً لتعذر وجود أداة واحدة تحقق اهداف الدراسة الحالية، واستناداً على ما سبق من دراسات سابقة كدراسة الصخري (2023) ودراسة الشوفاني وآخرون (2023) ودراسة محمد والزكي (2023) ودراسة الأشقر (2024)، فقد اعتُمِد على الاستبانة كأداة لهذه الدراسة، والتي جرى تطويرها بما يتناسب مع الاهداف المراد تحقيقها، وقد تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من جزئين، الجزء الأول يتعلق بالمعلومات الديمغرافية (متغيرات الدراسة التصنيفية)، والجزء الثاني يتعلق بفقرات الاستبانة التي تبحث دور مدير المدرسة في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة، وعددها (39) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وهي: التمكين التعليمي للطلبة ذوي الإعاقة، التمكين الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة، التمكين السلوكي للطلبة ذوي الإعاقة والتمكين النفسي للطلبة ذوي الإعاقة كما في الملحق (1).

صدق الأداة وثباتها

ان التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس تعد من الإجراءات المنهجية الأكثر أهمية في الدراسات، ووفقًا (Santos & De Cássia, 2021) فان صدق أدوات القياس وثباتها يمثلان أحد أهم المعايير المنهجية التي يجب مراعاتها منذ المراحل الأولى لبناء الأداة أو اختيارها. وعليه، فان عملية تطوير أداة قياس أو تبنيها ينبغي ان تستند إلى مبررات علمية واضحة تتعلق بطبيعة المتغيرات موضوع الدراسة، والأهداف البحثية المراد تحقيقها، والسياق التطبيقي، بالإضافة إلى الخصائص السيكومترية المطلوبة وعلى رأسها الصدق والثبات (DeVellis, 2016; Boateng et al., 2018).

أولاً: صدق الأداة

1. صدق المحتوى

ان صدق المحتوى الأداة يتمثل في عرض فقراتها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للحكم على مدى صلاحيتها في قياس ما وضعت من أجله (Gregory, 2004) وللتحقق من صدق الأداة (الاستبانة) التي تم تطويرها لغايات انجاز هذه الدراسة، فقد عُرِضت على مجموعة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية في الجامعات الأردنية وعددهم (19) _ملحق (2)_ ممن يمتلكون قدرًا من الكفاءة والخبرة العلمية، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات وانسجامها ووضوحها من حيث دقة صياغتها اللغوية، ودقة قياسها لما وضعت من أجله، وقد أُعتمد على درجة اتفاق (80%) بين المحكمين على فقرات الأداة، حيث تم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم، وهذا يعد مؤشراً دالً على صدق الأداة، وقد اعتمدت الأداة بصورتها النهائية كما في الملحق (3) بعدد فقرات (41) و(4) مجالات.

2. صدق البناء

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء للأداة، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة مع المجال الذي تنتمي له، ومع الدرجة الكلية للأداة، وقد تم مراعاة توفر شرطان رئيسيان لمعامل الارتباط، وهما: ألا تقل قيمة معامل الارتباط عن (0.30) ووجود دلالة إحصائية لتلك المعاملات، لهذا فقد تم التطبيق على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (35) معلما ومعلمة، (13 معلم، 22 معلمة)، من مدرستين مختلفتين أحداهما ذكور والأخرى اناث، وأستخدم حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين الفقرة ومجالها والدرجة الكلية للأداة، ويمثل الجدول (3-4) معاملات الارتباط للفقرات مع مجالاتها ومع الدرجة الكلية.

الجدول (3-4)

معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها

المجال	م	الفقرات	معامل الارتباط
التمكين التعليمي	1	تساعد على تحديد المتطلبات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.	.924**
	2	تقدم توصيات لأصحاب القرار لتكييف المناهج للطلبة ذوي الإعاقة.	.896**
	3	تشجع المعلمين على تنمية انشطة صفية تتناسب مع الطلبة ذوي الإعاقة.	.878**
	4	تقدم حلول للمشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة.	.899**
	5	تحفز المعلمين لتقديم تغذية راجعة مستمرة للطلبة ذوي الإعاقة لتحسين أدائهم الأكاديمي.	.907**
	6	توفر ترتيبات تيسيريه ووسائل تعليمية للطلبة ذوي الإعاقة لتحسين تحصيلهم الأكاديمي.	.813**
	7	يتابع المعلمين تقييم الطلبة ذوي الإعاقة بطريقة تراعي متطلباتهم الخاصة.	.904**
	8	تنسق مع المعنيين تنفيذ استراتيجيات طرائق التدريس الموائمة للجميع.	.922**
	9	توجه المعلمين لاستراتيجيات وادوات التقويم المناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة.	.910**
	10	توفر التهيئة في المباني والتجهيزات المدرسية للطلبة ذوي الاعاقة.	.901**
	11	تسهل لهم الاجراءات المتعلقة في الخدمات المكتبية.	.906**

المجال	م	الفقرات	معامل الارتباط
التمكين الاجتماعي	12	تشجع مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في الأنشطة المدرسية.	.890**
	13	توفر فرصًا اجتماعية لذوي الاعاقة للتفاعل مع زملائهم.	.949**
	14	تشعر الطلبة ذوي الإعاقة بتقدير واحترام من قبل المجتمع المدرسي.	.918**
	15	توفر برامج تعزز الوعي الاجتماعي تجاه الطلبة ذوي الإعاقة.	.874**
	16	تشرك الطلبة ذوي الاعاقة في الأنشطة اللاصفية.	.917**
	17	تهيئ المناخ الأمن لتطوير مهارات التواصل بين المعلمين والطلبة ذوي الإعاقة.	.936**
	18	توفر مرشد تربوي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة في التواصل مع الآخرين.	.915**
	19	تحرص على الاستفادة من مؤسسات المجتمع المحلي في تقديم الدعم للطلبة ذوي الإعاقة.	.922**
	20	تساهم في بناء علاقات اجتماعية إيجابية بين الطلبة ذوي الإعاقة واقرانهم	.942**
	21	تسعى لتعزيز مختلف المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات المؤهلة لهم للمشاركة الايجابية.	.962**
التمكين السلوكي	22	تتعاون مع المعلمين في معالجة السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلبة ذوي الإعاقة.	.790**
	23	تبني خططاً علاجية فردية لسلوكيات الطلبة ذوي الإعاقة.	.868**
	24	تهتم بتوفير بيئة تحفز على الالتزام بالقيم والسلوكيات الجيدة للطلبة ذوي الإعاقة.	.915**
	25	تتابع سلوكيات الطلبة ذوي الإعاقة بشكل دوري للتأكد من تعديلها.	.901**
	26	تغرس ثقافة احترام دور الطلبة ذوي الإعاقة في الحياة المدرسية.	.923**
	27	توجه الطلبة ذوي الإعاقة إلى تصحيح سلوكياتهم من خلال ملاحظات بناءة	.919**
	28	توفر برامج تأهيلية للطلبة ذوي الإعاقة لتحسين سلوكياتهم.	.889**
	29	تساهم في تعزيز التعاون بين الطلبة ذوي الإعاقة وزملائهم لتحقيق سلوكيات إيجابية في الصف.	.919**
	30	تتيح الفرص للطلبة ذوي الإعاقة للمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار داخل المدرسة.	.895**
	31	يتم تعزيز السلوكيات المرغوبة بطرق مناسبة (لفظية، شهادات...).	.855**

المجال	م	الفقرات	معامل الارتباط
التمكين النفسي	32	تنظم حملات توعوية لتعزيز فهم الطلبة والمعلمين متطلبات الطلبة ذوي الإعاقة.	.865**
	33	تنشئ جواَ مدرسياً مريحاً وايجابياً يشعر الطلبة ذوي الإعاقة بالانتماء للمدرسة	.945**
	34	تقدم الدعم والتشجيع عند تحقيق أي انجاز من الطلبة ذوي الإعاقة.	.860**
	35	توفر جلسات ارشادية مجانية عند الحاجة.	.941**
	36	تتعاون مع جهات من مؤسسات المجتمع المحلي في تقديم استشارات نفسية لأولياء الأمور.	.966**
	37	تزود الطلبة من ذوي الإعاقة في تطبيقات تعدل المزاج النفسي لهم.	.963**
	38	توفر محتوى علاجي نفسي للطلبة ذوي الإعاقة مثل تمارين التأمل.	.944**
	39	تقدم الدعم النفسي للطلبة ذوي الإعاقة من خلال مختصين في الإرشاد النفسي.	.922**
	40	تستثمر قدرات الطلبة ذوي الإعاقة في الابتكار والإبداع.	.882**
	41	تمكن الطلبة ذوي الاعاقة نفسيًا لتعزيز ثقتهم بأنفسهم	.795**

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول (3–4) أعلاه ان قيم معامل ارتباط الفقرات مع مجالها قد تراوحت ضمن المدى (0.790 – 0.966) تقريباً، مما يشير إلى إسهام كل فقرة في مجالها بشكل جيد، وكانت معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وهذه النتائج تؤكد صدق البناء للأداة، مما يعزز الموثوقية في النتائج المنبثقة من هذه الأداة (الاستبانة)، وهذا الاجراء يعد مؤشراً دالً على صدق البناء للأداة.

أما قيم معاملات ارتباط المجالات ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لأداة الدراسة فكانت على النحو التالي:

الجدول (3-5)

معاملات ارتباط مجالات الأداة ببعضها وبالدرجة الكلية للأداة

المجال	عدد الفقرات	الإحصائي	التمكين التعليمي	التمكين الاجتماعي	التمكين السلوكي	التمكين النفسي	الدرجة الكلية
التمكين التعليمي	11	معامل الارتباط	1	.781**	.885**	.822**	.940**
		مستوى الدلالة		0.000	0.000	0.000	0.000
		العدد	35	35	35	35	35
التمكين الاجتماعي	10	معامل الارتباط	.781**	1	.824**	.793**	.906**
		مستوى الدلالة	0.000		0.000	0.000	0.000
		العدد	35	35	35	35	35
التمكين السلوكي	10	معامل الارتباط	.885**	.824**	1	.894**	.960**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000		0.000	0.000
		العدد	35	35	35	35	35
التمكين النفسي	10	معامل الارتباط	.822**	.793**	.894**	1	.935**
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000		0.000
		العدد	35	35	35	35	35
الدرجة الكلية	41	معامل الارتباط	.940**	.906**	.960**	.935**	1
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	
		العدد	35	35	35	35	35

**معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يبين الجدول (3-5) اعلاه معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ضمن المدى (0.781 - 0.960)، ،وكانت معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وتعتبر قيم معاملات الارتباط هذه مرتفعة وتشير إلى وجود اتساق قوي بين المجالات الفرعية المكونة للأداة (التمكين التعليمي، التمكين الاجتماعي، التمكين السلوكي، التمكين النفسي) والدرجة الكلية للأداة. وتشير هذه النتائج عمومًا إلى ان الأداة تقيس بفاعلية مجالات مترابطة ضمن إطار واحد متكامل، مما يعزز الموثوقية في النتائج المنبثقة من هذه الأداة (الاستبانة)، وهذا الاجراء يعد مؤشراً دالً على صدق البناء للأداة.

ثانياً: ثبات الأداة

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة التي تم تطويرها فقد تم استخراج معامل ثباتها بطريقتي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، والتجزئة النصفية (Split-half)، واللتان تقدران مدى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، والجدول(3–6) يبين قيم معاملات الثبات بكلا الطريقتين.

الجدول (3–6)

معاملات الثبات لأبعاد استبانة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	كرو نباخ ألفا	التجزئة النصفية
التمكين المعرفي	11	.975	.944
التمكين الاجتماعي	10	.980	.977
التمكين السلوكي	10	.969	.919
التمكين النفسي	10	.976	.955
الكلي	41		.948

وتشير معاملات الثبات في الجدول (3–6) اعلاه ان أداة الدراسة بشكلها تتمتع بمقدار عالٍ من الموثوقية والاتساق الداخلي، حيث ان قيم معاملات الثبات تعطي انطباعًا قويًا عن ارتفاع مستوى الثبات والاتساق الداخلي لأداة الدراسة. وقد تراوحت قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا(0.969–0.980)، وتشير هذه القيم إلى ان فقرات كل مجال مترابطة بدرجة عالية وتقيس المفهوم ذاته بصورة متجانسة، مما يشير إلى ان أداة القياس مستقرة وتُظهر اتساقًا قويًا بين الفقرات ضمن المجال الواحد، وكان اعلى المجالات من حيث الثبات مجال التمكين الاجتماعي (0.980)، بينما جاء أدناها ثبات رغم ارتفاعه في مجال التمكين السلوكي (0.969).

بينما تراوحت قيم ثبات معامل التجزئة النصفية (0.919–0.977) وهذه الطريقة تقيس ثبات الأداة من خلال مقارنة جزأيها، وقد أظهرت أيضًا قيمًا عالية جدًا، مما يعزز نتائج ثبات معامل كرونباخ ألفا ويؤكد ان الأداة تعطي نتائج متقاربة حتى عند تقسيمها إلى نصفين.اما قيمة الثبات

الكلي للأداة فقد بلغت (0.948) وهذه القيمة المرتفعة توضح ان الأداة بمجملها متماسكة ومترابطة في قياس أبعاد التمكين الأربعة، وانها صالحة للاستخدام الميداني بثقة عالية.

وبعد التأكد من خصائص الاستبانة السيكومترية (الصدق والثبات) أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكون من (41) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وانها ستسفر عن نتائج موثوقة بدرجة كبيرة.

تصحيح الأداة

كانت الاستجابة على فقرات هذه أداة الدراسة (الاستبانة) وفق أسلوب ليكرت ذو التدريج الخماسي، بحيث يسمح للمستجيب باختيار واحد من خمس خيارات بحيث يمثل الرقم (5) موافق بشدة، ويمثل الرقم (4) موافق، ويمثل الرقم (3) موافق لحدٍ ما، ويمثل الرقم (2) غير موافق ، وكذلك الرقم (1) يمثل غير موافق بشدة.

وقد تّم استخدام المحك المعتمد على المعيار الإحصائي المبين في الجدول (3-7) الآتي لتفسير المتوسطات الحسابية التي جرى حسابها لفقرات الاستبانة وابعادها.

الجدول (3-7)

المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة

المتوسط الحسابي	الدرجة
من 1.00 – أقل من 2.33	منخفضة
من 2.34 – اقل من 3.66	متوسطة
من 3.67 – 5.00	مرتفعة

حيث تم حساب طول الفئة من خلال :

$$\text{أكبر قيمة–أصغر قيمة} \over \text{عدد الفئات} = \frac{1-5}{3} = 1.33$$

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات التصنيفية، وهي:

1- **الجنس:** مستويان، هما (ذكر، انثى).

2- **المؤهل العلمي:** مستويان، هما (بكالوريوس، دراسات عليا).

3- **الخبرة:** ثلاث مستويات، هي: أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل 10 سنوات،10 سنوات فأكثر.

ثانياً: ومتغير دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا، والمتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على استبانة الدراسة المكونة من (41) فقرة والموزعة على أربعة مجالات.

المعالجة الإحصائية

لغايات الإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم استخدم المعالجات الإحصائية المناسبة للبيانات في هذه الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، حيث تم حساب مؤشر ثبات كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha) وثبات التجزئة النصفية (Split-half)، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations) بين الدرجة على الفقرة ومجالها والدرجة الكلية، واستُخرجت الإحصائيات الوصفية مثل المتوسطات الحسابية (Means) والانحرافات المعيارية (Standard Deviations) والنسب المئوية (Percentages) للاستجابة على الاستبانة، واستُخدم اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Way Anova)، اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والمقارنات البعدية (Post Hoc Comparisons) باستخدام اختبار شيفيه (Scheff'e Test).

إجراءات الدراسة

لغايات أجاز هذه الدراسة وتحقيق أهدافها قامت الباحثة بالعديد من الإجراءات، والتي يمكن اجمالها بما هو آتِ:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية التي تبحث فيدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية.
- القيام بإعداد استبانة الدراسة للوقوف على في دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية من وجهة نظر المعلمين.
- عرض استبانة الدراسة على المحكمين لغايات التحقق من صدق المحتوى، والتعديل بناءً على آراء المحكمين.
- تجهيز أداة الدراسة بصورتها النهائية الجاهزة للتطبيق على العينة المستهدفة.
- تجهيز أداة الدراسة بصورتها النهائية باستخدام رابط إلكتروني(Google Forms Link) .
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط موجهاً لوزارة التربية والتعليم.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم (مديرية البحث والتطوير التربوي) موجه لإدارة التعليم (مديرية الاعاقات) ومديرية التربية والتعليم للواء ماركا للحصول على معلومات وبيانات وتطبيق أداة الدراسة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء ماركا موجه للمدارس الحكومية الدامجة والمستقبلة للطلبة ذوي الإعاقة في مناطق المديرية لتطبيق أداة الدراسة.

- تحديد مجتمع الدراسة، وهم جميع معلمي المدارس الحكومية الدامجة والمستقبلة للطلبة ذوي الإعاقة في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا في محافظة العاصمة خلال الفصل الدراسي الأول 2026/2025، والبالغ عددهم (801) معلماً ومعلمة.
- تطبيق استبانة الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية مكونة من (35) معلما ومعلمة من مدرستين مختلفتين أحداهما ذكور والأخرى اناث.
- تحليل بيانات العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة (الصدق والثبات)، باستخدام الطرق اللازمة لاستخراج مؤشرات صدق البناء والثبات بطرق مختلفة.
- تطبيق استبانة الدراسة على عينة الدراسة الرئيسية والمكونة من (266) معلما ومعلمة، والتي تم احتسابها وفقاً لجدول تحديد حجم العينة الذي أعده كل من كريشي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، وقد تم اختيارها باستخدام طريقة العينة العشوائية، والتي تمثل (33%) من مجتمع الدراسة.
- تمت متابعة استجابات عينة الدراسة المستهدفة على أداة الدراسة من خلال الرابط الإلكتروني (Google Forms Link)على مدار ثلاثة أسابيع.
- جمع البيانات وتدقيقها والتأكد من اكتمال البيانات المطلوبة لأغراض التحليل الإحصائي، ضمن برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS–V28)، وترميزها وتجهيزها لعملية التحليل.
- تحليل البيانات وفق أسئلة الدراسة والتوصل إلى النتائج.
- عرض النتائج ومناقشتها بالاستعانة بنتائج الدراسات السابقة ذات الصلة والعمل على تفسيرها.
- استخلاص التوصيات المشتقة من النتائج التي تم التوصل إليها.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج المتعلقة بالإجابة عن اسئلة الدراسة التي تبحث في دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا، حيث تم تحليل بيانات عينة الدراسة الرئيسية التي جرى التطبيق عليها، وتم التوصّل إلى النتائج الآتية وفقاً لترتيب اسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: ما دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة والمستقبلة في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة المستخدمة (الاستبانة)، حيث تم استخراجها لكل مجال من مجالات الأداة الأربعة وللدرجة الكلية للأداء على أداة الدراسة، والجدول (4-8) التالي يعرض هذه النتائج.

الجدول (4-8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والنسب المئوية والرتبة ودرجة التمكين لمجالات أداة الدراسة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة التمكين
2	التمكين الاجتماعي	4.096	0.723	81.9%	1	مرتفعة
1	التمكين التعليمي	4.060	0.731	81.2%	2	مرتفعة
3	التمكين السلوكي	4.052	0.725	81%	3	مرتفعة
4	التمكين النفسي	3.946	0.801	78.9%	4	مرتفعة
	الدرجة الكلية للتمكين	4.038	0.691	80.8%		مرتفعة

يُظهر الجدول (4–8) نتائج تحليل استجابات عينة الدراسة، وقد بلغت المتوسطات الحسابية لجميع مجالات الأداة والدرجة الكلية درجة مرتفعة وبحسب المعيار الإحصائي الموضح في الجدول (3–7) إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للتمكين (4.038) وبانحراف معياري بلغ (0.691)، وبنسبة مئوية بلغت (80.8%)، مما يدل على ان المعلمين والمعلمات يُدركون وجود دور فاعل للإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة.

وجاء مجال التمكين الاجتماعي في المرتبة الأولى بمتوسط (4.096) وبانحراف معياري بلغ (0.723) ونسبة (81.9%)، مما يشير إلى اهتمام الإدارات المدرسية بتعزيز مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة الاجتماعية المدرسية وبناء علاقات إيجابية بينهم وبين زملائهم في المدرسة، تلاه في المرتبة الثانية مجال التمكين التعليمي بمتوسط (4.060) وبانحراف معياري بلغ (0.731) ونسبة (81.2%)، مما يعكس جهود المدارس في تهيئة بيئة تعليمية داعمة وتوفير ترتيبات تيسيريه ملائمة.

أما مجال التمكين السلوكي فجاء في المرتبة الثالثة بمتوسط (4.052) وبانحراف معياري بلغ (0.725) ونسبة (81%)، وهو ما يشير إلى وجود مبادرات لتعديل السلوكيات وتعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة ذوي الإعاقة، في حين جاء التمكين النفسي في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.946) وبانحراف معياري بلغ (0.801) ونسبة (78.9%)، رغم بقائه ضمن الدرجة المرتفعة، مما قد يعكس حاجة الإدارات المدرسية إلى مزيد من التركيز على الدعم النفسي والإرشادي.

أما على مستوى الفقرات المكونة فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على مستوى الفقرات المكونة لكل مجال من المجالات الاربعة، وهي كما هو آت:

أولاً: مجال التمكين التعليمي

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على مستوى الفقرات المكونة لهذا المجال الذي يهدف للكشف عن دور مدير المدرسة في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة تعليمياً من خلال إزالة الحواجز المادية والسلوكية ومنح فرص تعلم متكافئة من خلال تكييف المناهج والبيئات التعليمية، تدريب المعلمين، وتوفير وسائل مساندة، وإشراك الجهات المعنية، وكانت النتائج كما في الجدول (4-9) التالي:

الجدول (4-9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والنسب المئوية والرتبة ودرجة التمكين لفقرات مجال التمكين التعليمي

	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة التمكين
5	تحفز المعلمين لتقديم تغذية راجعة مستمرة للطلبة ذوي الإعاقة لتحسين أدائهم الأكاديمي	4.103	0.777	82%	1	مرتفعة
4	تقدم حلول للمشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة	4.102	0.797	82%	2	مرتفعة
7	يتابع المعلمين تقييم الطلبة ذوي الإعاقة بطريقة تراعي متطلباتهم الخاصة	4.102	0.843	82%	3	مرتفعة
3	تشجع المعلمين على تنمية انشطة صفية تتناسب مع الطلبة ذوي الإعاقة	4.090	0.801	81.7%	4	مرتفعة
1	تساعد على تحديد المتطلبات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة	4.086	0.845	81.7%	5	مرتفعة
8	تنسق مع المعنيين تنفيذ استراتيجيات طرائق التدريس الموائمة للجميع	4.056	0.847	81.1%	6	مرتفعة
9	توجه المعلمين لاستراتيجيات وادوات التقويم المناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة	4.045	0.846	80.9%	7	مرتفعة
11	تسهل لهم الاجراءات المتعلقة في الخدمات المكتبية	4.030	0.864	80.6%	8	مرتفعة
2	تقدم توصيات لأصحاب القرار لتكييف المناهج للطلبة ذوي الإعاقة	4.026	0.862	80.5%	9	مرتفعة
6	توفر ترتيبات تيسيريه ووسائل تعليمية للطلبة ذوي الإعاقة لتحسين تحصيلهم الأكاديمي	4.023	0.890	80.5%	10	مرتفعة
10	توفر التهيئة في المباني والتجهيزات المدرسية للطلبة ذوي الاعاقة	4.019	0.822	80.4%	11	مرتفعة
	التمكين التعليمي	4.060	0.731	81.2%		مرتفعة

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول (4– 9) ان المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التمكين التعليمي تراوحت تقريباً ضمن المدى (4.019 – 4.103) وبنسب مئوية تراوحت أيضًا ضمن المدى (80.4% – 82%)، وجميعها تقع ضمن الدرجة المرتفعة، وبمتوسط عام لمجال التمكين التعليمي بلغ (4.060) وبانحراف معياري (0.731).

وقد جاءت الفقرة التي نصت على "تحفز المعلمين لتقديم تغذية راجعة مستمرة للطلبة ذوي الإعاقة لتحسين أدائهم الأكاديمي" في المرتبة الأولى من حيث المتوسط الحسابي (4.103) والانحراف المعياري الذي بلغ (0.777) وبنسبة مئوية بلغت (82%)، يليها الفقرة التي نصت على "تقدم حلول للمشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة" متوسط حسابي (4.102) وبانحراف معياري بلغ (0.797) وبنسبة مئوية بلغت أيضًا (82%)، وهذا يعكس حرص الإدارة المدرسية على تطبيق ممارسات تقييم شاملة وعادلة، واهتمام مديري المدارس بتعزيز كفاءة الكادر التعليمي في التعامل مع هذه الفئة في المقابل، جاءت الفقرة المتعلقة بتوفر المباني المهيأة بالمرتبة الأخيرة _"توفر التهيئة في المباني والتجهيزات المدرسية للطلبة ذوي الاعاقة"_ اذ بلغ المتوسط الحسابي لها (4.019) وبانحراف معياري بلغ (0.822) وبنسبة مئوية بلغت (80.4%) وهي ضمن الدرجة المرتفعة، إلا انه ما يشير مقارنة بفقرات هذا المجال إلى استمرار بعض التحديات المادية في بيئة التعليم الدامج.

ثانياً: مجال التمكين الاجتماعي

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على مستوى الفقرات المكونة لهذا المجال الذي يهدف للكشف عن دور مدير المدرسة في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة اجتماعياً، من حيث إكساب فئة ذوي الإعاقة مختلف المعارف

والاتجاهات والقيم والمهارات التي تؤهلهم للمشاركة الإيجابية الفعّالة، في مختلف انشطة الحياة الانسانية وفعالياتها إلى أقصى حد تؤهله لهم إمكانياتهم وقدراتهم، إضافة إلى تغيير ثقافة المجتمع نحو ذوي الاعاقة من ثقافة التهميش إلى ثقافة التمكين، وكانت النتائج كما في الجدول (4-10) التالي:

الجدول (4-10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والنسب المئوية والرتبة ودرجة التمكين لفقرات مجال التمكين الاجتماعي

	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة التمكين
14	تشعر الطلبة ذوي الإعاقة بتقدير واحترام من قبل المجتمع المدرسي	4.233	0.736	84.7%	1	مرتفعة
12	تشجع مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في الأنشطة المدرسية	4.135	0.785	82.7%	2	مرتفعة
13	توفر فرصًا اجتماعية لذوي الاعاقة للتفاعل مع زملائهم	4.113	0.807	82.3%	3	مرتفعة
17	تهيئ المناخ الأمن لتطوير مهارات التواصل بين المعلمين والطلبة ذوي الإعاقة	4.094	0.835	81.9%	4	مرتفعة
20	تساهم في بناء علاقات اجتماعية إيجابية بين الطلبة ذوي الإعاقة واقرانهم	4.083	0.834	81.7%	5	مرتفعة
15	توفر برامج تعزز الوعي الاجتماعي تجاه الطلبة ذوي الإعاقة	4.083	0.838	81.5%	6	مرتفعة
16	تشرك الطلبة ذوي الاعاقة في الأنشطة اللاصفية	4.075	0.821	81.7%	7	مرتفعة
18	توفر مرشد تربوي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة في التواصل مع الآخرين	4.071	0.923	81.4%	8	مرتفعة
19	تحرص على الاستفادة من مؤسسات المجتمع المحلي في تقديم الدعم للطلبة ذوي الإعاقة	4.060	0.853	81.2%	9	مرتفعة
21	تسعى لتعزيز مختلف المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات المؤهلة لهم للمشاركة الايجابية	4.015	0.873	80.3%	10	مرتفعة
	التمكين الاجتماعي	4.096	0.723	81.9%		مرتفعة

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول (4–10) ان المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التمكين الاجتماعي تراوحت تقريباً ضمن المدى (4.015 – 4.233) وبنسب مئوية (80.3% – 84.7%)، وجميعها تقع ضمن الدرجة المرتفعة، وبمتوسط عام لمجال التمكين الاجتماعي بلغ (4.096) وبانحراف معياري (0.723).

وقد جاءت الفقرة التي نصت على "تشعر الطلبة ذوي الإعاقة بتقدير واحترام من قبل المجتمع المدرسي" في المرتبة الأولى من حيث المتوسط الحسابي (4.233) وبانحراف معياري بلغ (0.736) وبنسبة مئوية (84.7%)، مما يعكس اهتمام الإدارة المدرسية بتعزيز الشعور بالاحترام والتقدير لدى الطلبة ذوي الإعاقة وبناء بيئة مدرسية دامجة، وجاءت الفقرة التي نصت على "تشجع مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في الأنشطة المدرسية" في المرتبة الثانية من حيث المتوسط الحسابي (4.135) وبانحراف معياري بلغ (0.785) وبنسبة مئوية (82.7%)، مما يدل على حرص المدارس على تنمية العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتشجيع المشاركة الفاعلة للطلبة في الحياة المدرسية.

في المقابل، جاءت أدنى المتوسطات للفقرات المتعلقة بتعزيز المعارف والمهارات المؤهلة للمشاركة الإيجابية _"تسعى لتعزيز مختلف المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات المؤهلة لهم للمشاركة الإيجابية"، إذ بلغ متوسطها (4.015) وبانحراف معياري (0.873) بنسبة مئوية (80.3%)، وهي ضمن الدرجة المرتفعة أيضًا، لكنها تشير إلى الحاجة إلى تعزيز برامج التأهيل الاجتماعي بشكل أكبر لضمان مشاركة فعّالة وشاملة للطلبة ذوي الإعاقة.

ثالثاً: مجال التمكين السلوكي

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على مستوى الفقرات المكونة لهذا المجال الذي يهدف للكشف عن دور مدير المدرسة في

تمكين الطلبة ذوي الإعاقة سلوكياً؛ من خلال تعزيز قدرة الأفراد على التحكم في سلوكياتهم، وتطوير مهارات التكيف الاجتماعي، وتحسين التفاعل مع البيئة المحيطة، من خلال برامج تدريبية وتأهيلية تركز على تعديل السلوك وتنمية المهارات الحياتية والاجتماعية، بما يُعزز استقلاليتهم ومشاركتهم الفعّالة في المجتمع، وكانت النتائج كما في الجدول (4–11) التالي:

الجدول (4–11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والنسب المئوية والرتبة ودرجة التمكين لفقرات مجال التمكين السلوكي

	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة التمكين
26	تغرس ثقافة احترام دور الطلبة ذوي الإعاقة في الحياة المدرسية	4.139	0.762	82.8%	1	مرتفعة
22	تتعاون مع المعلمين في معالجة السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلبة ذوي الإعاقة	4.086	0.831	81.7%	2	مرتفعة
27	توجه الطلبة ذوي الإعاقة إلى تصحيح سلوكياتهم من خلال ملاحظات بناءة	4.083	0.792	81.7%	3	مرتفعة
29	تساهم في تعزيز التعاون بين الطلبة ذوي الإعاقة وزملائهم لتحقيق سلوكيات إيجابية في الصف	4.079	0.790	81.6%	4	مرتفعة
24	تهتم بتوفير بيئة تحفز على الالتزام بالقيم والسلوكيات الجيدة للطلبة ذوي الإعاقة	4.075	0.793	81.5%	5	مرتفعة
31	يتم تعزيز السلوكيات المرغوبة بطرق مناسبة (لفظية، شهادات...)	4.056	0.829	81.1%	6	مرتفعة
25	تتابع سلوكيات الطلبة ذوي الإعاقة بشكل دوري للتأكد من تعديلها	4.034	0.835	80.7%	7	مرتفعة
23	تبني خططاً علاجية فردية لسلوكيات الطلبة ذوي الإعاقة	4.026	0.826	80.5%	8	مرتفعة
28	توفر برامج تأهيلية للطلبة ذوي الإعاقة لتحسين سلوكياتهم	3.977	0.873	79.5%	9	مرتفعة
30	تتيح الفرص للطلبة ذوي الإعاقة للمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار داخل المدرسة	3.962	0.951	79.2%	10	مرتفعة
	التمكين السلوكي	4.052	0.725	81.0%		مرتفعة

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول (4–11) ان المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التمكين السلوكي تراوحت تقريباً ضمن المدى (3.962 – 4.139) وبنسب مئوية بين (79.2% –

82.8%)، وجميعها تقع ضمن الدرجة المرتفعة، وبمتوسط عام لمجال التمكين السلوكي بلغ (4.052) وبانحراف معياري بلغ (0.725).

وقد جاءت الفقرة التي نصت على "تغرس ثقافة احترام دور الطلبة ذوي الإعاقة في الحياة المدرسية" في المرتبة الأولى من حيث المتوسط الحسابي (4.139) وبانحراف معياري بلغ (0.762) وبنسبة مئوية (82.8%)، مما يعكس حرص الإدارة المدرسية على تعزيز احترام الطلبة ذوي الإعاقة ودمجهم بفاعلية ضمن الحياة المدرسية. كما جاءت الفقرات المتعلقة بالتعاون مع المعلمين لمعالجة السلوكيات غير المرغوبة وتوجيه الطلبة لتصحيح سلوكياتهم من خلال ملاحظات بناءة _"تتعاون مع المعلمين في معالجة السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلبة ذوي الإعاقة"_ في المرتبة الثانية من حيث المتوسط الحسابي (4.086) وبانحراف معياري بلغ (0.831)وبنسبة مئوية (81.7%)، مما يدل على اهتمام الإدارة المدرسية ببرامج تعديل السلوك وتنمية مهارات التكيف الاجتماعي لدى الطلبة.

في المقابل، جاءت أدنى المتوسطات للفقرات المتعلقة بتوفير فرص المشاركة الفاعلة للطلبة في اتخاذ القرار داخل المدرسة _"تتيح الفرص للطلبة ذوي الإعاقة للمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار داخل المدرسة"_، إذ بلغ متوسطها (3.962) وبانحراف معياري بلغ (0.951) وبنسبة مئوية (79.2%)، وهي ضمن الدرجة المرتفعة لكنها تشير إلى الحاجة لتعزيز هذه البرامج لضمان تمكين سلوكي شامل ومتوازن للطلبة ذوي الإعاقة.

رابعاً: مجال التمكين النفسي

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على مستوى الفقرات المكونة لهذا المجال الذي يهدف للكشف عن دور مدير المدرسة في

تمكين الطلبة ذوي الإعاقة نفسياً؛ من خلال تعزيز قدرة الأفراد من ذوي الإعاقة على التكيف الاجتماعي من خلال برامج تأهيلية مدروسة تعتمد على أساليب سلوكية، بهدف تحقيق استقلاليتهم ومشاركتهم الفعّالة في الحياة اليومية، وكانت النتائج كما في الجدول (4-12) التالي:

الجدول (4-12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والنسب المئوية والرتبة ودرجة التمكين لفقرات مجال التمكين النفسي

	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	درجة التمكين
34	تقدم الدعم والتشجيع عند تحقيق أي انجاز من الطلبة ذوي الإعاقة.	4.041	0.816	80.8%	1	مرتفعة
33	تنشئ جواَ مدرسياً مريحاً وايجابياً يشعر الطلبة ذوي الإعاقة بالانتماء للمدرسة	4.034	0.844	80.7%	2	مرتفعة
32	تنظم حملات توعوية لتعزيز فهم الطلبة والمعلمين متطلبات الطلبة ذوي الإعاقة.	3.977	0.868	79.5%	3	مرتفعة
35	توفر جلسات ارشادية مجانية عند الحاجة.	3.974	0.875	79.5%	4	مرتفعة
41	تمكن الطلبة ذوي الاعاقة نفسيًا لتعزيز ثقتهم بأنفسهم	3.966	0.933	79.3%	5	مرتفعة
39	تقدم الدعم النفسي للطلبة ذوي الإعاقة من خلال مختصين في الإرشاد النفسي.	3.936	0.940	78.7%	6	مرتفعة
36	تتعاون مع جهات من مؤسسات المجتمع المحلي في تقديم استشارات نفسية لأولياء الأمور	3.921	0.922	78.4%	7	مرتفعة
40	تستثمر قدرات الطلبة ذوي الإعاقة في الابتكار والإبداع.	3.887	0.949	77.7%	8	مرتفعة
37	تزود الطلبة من ذوي الإعاقة في تطبيقات تعدل المزاج النفسي لهم.	3.880	0.960	77.6%	9	مرتفعة
38	توفر محتوى علاجي نفسي للطلبة ذوي الإعاقة مثل تمارين التأمل.	3.846	1.011	76.9%	10	مرتفعة
	التمكين النفسي	3.946	0.801	78.9%		مرتفعة

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول (4-12) ان المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التمكين النفسي تراوحت تقريباً ضمن المدى (3.846 – 4.041) وبنسب مئوية (76.9% –

80.8%)، وجميعها تقع ضمن الدرجة المرتفعة، وبمتوسط عام لمجال التمكين النفسي بلغ (3.946) وبانحراف معياري (0.801).

وقد جاءت الفقرة التي نصت على "تقدم الدعم والتشجيع عند تحقيق أي انجاز من الطلبة ذوي الإعاقة" في المرتبة الأولى من حيث المتوسط الحسابي (4.041) وبانحراف معياري بلغ (0.816) وبنسبة مئوية (80.8%)، مما يعكس حرص الإدارة المدرسية على توفير الدعم النفسي المعزز للإنجازات، وبناء شعور بالانتماء والرضا لدى الطلبة ذوي الإعاقة، كما جاءت الفقرة التي نصت على "تنشئ جوًا مدرسيًا مريحًا وإيجابيًا يشعر الطلبة بالانتماء للمدرسة" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (4.034) وبانحراف معياري بلغ (0.844) وبنسبة مئوية (80.7%)،مما يدل على أهمية خلق بيئة مدرسية داعمة نفسيًا.

في المقابل، جاءت أدنى المتوسطات للفقرة التي تتعلق بتوفر محتوى علاجي نفسي مثل تمارين التأمل _"توفر محتوى علاجي نفسي للطلبة ذوي الإعاقة مثل تمارين التأمل"_، إذ بلغ متوسطها (3.846) وبانحراف معياري بلغ (1.011) وبنسبة مئوية (76.9%)، وهي ضمن الدرجة المرتفعة لكنها تشير إلى وجود مجال لتعزيز البرامج والخدمات النفسية المتخصصة للطلبة ذوي الإعاقة.

بشكل عام يتبين من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج كإجابة عن هذا السؤال الذي يبحث دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية ان الإدارة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا تلعب دورًا فاعلًا وضمن الدرجة المرتفعة في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة على مختلف المجالات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات افراد العينة لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة والمستقبلة في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى للمتغيرات التصنيفية (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات افراد العينة لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة والمستقبلة في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعاً للمتغيرات التصنيفية كان لا بد من حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب مستويات المتغير التصنيفي، والجدول (4-13) التالي يعرض هذه الإحصاءات.

الجدول (4-13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري حسب مستويات المتغيرات التصنيفية

المتغيرات التصنيفية ومستوياتها		العدد	الإحصائي	التمكين التعليمي	التمكين الاجتماعي	التمكين السلوكي	التمكين النفسي	الدرجة الكلية للتمكين
الجنس	ذكر	77	المتوسط الحسابي	4.184	4.184	4.109	4.017	4.125
			الانحراف المعياري	0.770	0.772	0.770	0.817	0.734
	انثى	189	المتوسط الحسابي	4.010	4.060	4.029	3.917	4.004
			الانحراف المعياري	0.711	0.700	0.707	0.795	0.671
المؤهل العلمي	بكالوريوس	187	المتوسط الحسابي	4.057	4.096	4.037	3.937	4.032
			الانحراف المعياري	0.747	0.715	0.745	0.811	0.704
	دراسات عليا	79	المتوسط الحسابي	4.068	4.097	4.086	3.967	4.055
			الانحراف المعياري	0.697	0.746	0.679	0.782	0.662
سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	71	المتوسط الحسابي	4.230	4.237	4.241	4.175	4.220
			الانحراف المعياري	0.576	0.581	0.546	0.559	0.507
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	51	المتوسط الحسابي	4.025	4.129	4.069	4.069	4.071
			الانحراف المعياري	0.739	0.703	0.758	0.752	0.670
	(10) سنوات فأكثر	144	المتوسط الحسابي	3.989	4.015	3.953	3.790	3.938
			الانحراف المعياري	0.786	0.783	0.775	0.885	0.758

نلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (4-13) وجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات المتغيرات التصنيفية لتقديرات أفراد العينة لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة، ورغم هذه الفروق الظاهرية ألا انه لا بد ان يتم فحصها دلالتها إحصائيا باستخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Way Anova)، والجدول (4-14) التالي يعرض نتائج هذا الاختبار في فحص دلالة الفروق على المستوى الكلي لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة.

الجدول (4-14)

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي لفحص دلالة الفروق لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعاً للمتغيرات التصنيفية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف (F)	مستوى الدلالة
الجنس	1.056	1	1.056	2.275	.133
المؤهل العلمي	.270	1	.270	.582	.446
سنوات الخبرة	4.409	2	2.205	4.748	*.009
الخطأ	121.171	261	.464		
المجموع	4465.524	266			
المجموع المصحح	126.402	265			

* دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (4-14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة المدارس الحكومية الأردنية الدامجة والمستقبلة في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغيري الجنس (ذكر، انثى) والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، فقد كان مستوى الدلالة لهما (0.133 ، 0.446) _على الترتيب_ وهما أكبر من (.05) كما هو موضح في الجدول (4-14) أعلاه.

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير الخبرة (أقل من (5) سنوات، من (5) إلى أقل من (10) سنوات، (10) سنوات فأكثر)، فقد كان مستوى الدلالة لهما (0.009) وهو أقل من (.05) كما هو مبين في الجدول (4-14).

ولمعرفة لصالح أي مستوى من مستويات متغير الخبرة تعود الفروق الدالة إحصائياً كان لا بد من إجراء المقارنات البعدية (Post Hoc) من خلال اختبار شيفيه (Scheffe)، والجدول (4-15) يعرض النتائج التي تم التوصل لها.

الجدول (4-15)

المقارنات البعدية (Post Hoc) لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير الخبرة

المتغير التابع	مستويات متغير الخبرة		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة	أقل من (5) سنوات	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	.149105	.1250678	.492
		(10) سنوات فأكثر	.282296*	.0988072	.018*
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	-.149105	.1250678	.492
		(10) سنوات فأكثر	.133190	.1110275	.488
	(10) سنوات فأكثر	أقل من (5) سنوات	-.282296*	.0988072	.018*
		من (5) إلى أقل من (10) سنوات	-.133190	.1110275	.488

* دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تبين من نتائج المقارنات البعدية المعروضة في الجدول(4–15) ان الفروق تبعاً لمتغير الخبرة بين مستوى أقل من (5) سنوات ومستوى (10) سنوات فأكثر؛ حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية(018.) وهو أقل من (0.05)، ولصالح مستوى الخبرة أقل من (5) سنوات، كوّن المتوسط الحسابي له (4.22) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى الخبرة (10) سنوات فأكثر البالغ (3.94) كما هو مبين في الجدول (4–13).

أما على مستوى المجالات الأربعة (التمكين التعليمي، التمكين الاجتماعي، التمكين السلوكي، التمكين النفسي) فقد تم فحص دلالة الفروق بين المتوسطات إحصائيا باستخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول (4–16) يعرض نتائج هذا الاختبار.

الجدول (4–16)

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد لفحص دلالة الفروق لدور الإدارة المدرسية في مجالات تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعاً للمتغيرات التصنيفية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف (F)	مستوى الدلالة
الجنس	التمكين التعليمي	1.958	1	1.958	3.738	0.054
	التمكين الاجتماعي	1.053	1	1.053	2.038	0.155
	التمكين السلوكي	0.512	1	0.512	0.995	0.319
	التمكين النفسي	0.846	1	0.846	1.374	0.242
المؤهل العلمي	التمكين التعليمي	0.126	1	0.126	0.241	0.624
	التمكين الاجتماعي	0.077	1	0.077	0.148	0.701
	التمكين السلوكي	0.545	1	0.545	1.059	0.304
	التمكين النفسي	0.520	1	0.520	0.845	0.359
سنوات الخبرة	التمكين التعليمي	3.320	2	1.660	3.169	*0.044
	التمكين الاجتماعي	2.711	2	1.356	2.624	0.074
	التمكين السلوكي	4.605	2	2.303	4.474	*0.012
	التمكين النفسي	8.823	2	4.412	7.166	*0.001

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف (F)	مستوى الدلالة
الخطأ	التمكين التعليمي	136.704	261	0.524		
	التمكين الاجتماعي	134.841	261	0.517		
	التمكين السلوكي	134.336	261	0.515		
	التمكين النفسي	160.685	261	0.616		
المجموع	التمكين التعليمي	4526.736	266			
	التمكين الاجتماعي	4601.660	266			
	التمكين السلوكي	4506.520	266			
	التمكين النفسي	4312.450	266			
المجموع المصحح	التمكين التعليمي	141.692	265			
	التمكين الاجتماعي	138.396	265			
	التمكين السلوكي	139.404	265			
	التمكين النفسي	170.081	265			

* دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (4–16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المجالات الأربعة (التمكين التعليمي، التمكين الاجتماعي، التمكين السلوكي، التمكين النفسي) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغيري الجنس (ذكر، انثى) والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) فقد كان مستوى الدلالة لها أكبر من (.05) كما هو موضح في الجدول (4–16) أعلاه.

كما تبين أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في كل من مجال التمكين التعليمي، التمكين السلوكي، والتمكين النفسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير الخبرة (أقل من (5) سنوات، من (5) إلى أقل من (10) سنوات، (10) سنوات فأكثر) فقد كان مستوى الدلالة لها على الترتيب (0.044، 0.012، 0.001) وجميعها أقلمن (.05) كما هو موضح في الجدول (4–15) أعلاه في حين لم يتبين وجود فروق في مجال التمكين الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعاً

لمتغير الخبرة (أقل من (5) سنوات، من (5) إلى أقل من (10) سنوات، (10) سنوات فأكثر) فقد كان مستوى الدلالة لها على الترتيب (0.074) وهي أكبر أقل من (.05) كما هو موضح في الجدول (4-16) أعلاه.

ولمعرفة لصالح أي مستوى من مستويات متغير الخبرة تعود الفروق الدالة إحصائياً في كل من مجال التمكين التعليمي، التمكين السلوكي، والتمكين النفسي كان لا بد من إجراء المقارنات البعدية (Post Hoc) من خلال اختبار شيفيه (Scheffe)، والجدول (4-17) يعرض النتائج التي تم التوصل لها.

الجدول (4-17)

المقارنات البعدية (Post Hoc) لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة والمستقبلة في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير الخبرة

المجال	مستويات متغير الخبرة		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التمكين التعليمي	أقل من (5) سنوات	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	0.205128	0.1328420	0.124
		(10) سنوات فأكثر	.241811*	0.1049491	0.022*
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	-0.205128	0.1328420	0.124
		(10) سنوات فأكثر	0.036683	0.1179291	0.756
	(10) سنوات فأكثر	أقل من (5) سنوات	-.241811*	0.1049491	0.022
		من (5) إلى أقل من (10) سنوات	-0.036683	0.1179291	0.756
التمكين السلوكي	أقل من (5) سنوات	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	0.172218	0.1316864	0.192
		(10) سنوات فأكثر	.288067*	0.1040361	0.006*
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	-0.172218	0.1316864	0.192
		(10) سنوات فأكثر	0.115850	0.1169031	0.323
	(10) سنوات فأكثر	أقل من (5) سنوات	-.288067*	0.1040361	0.006*
		من (5) إلى أقل من (10) سنوات	-0.115850	0.1169031	0.323
التمكين النفسي	أقل من (5) سنوات	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	0.106020	0.1440233	0.462
		(10) سنوات فأكثر	.384370*	0.1137826	0.001*
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	-0.106020	0.1440233	0.462
		(10) سنوات فأكثر	.278350*	0.1278551	0.030*
	(10) سنوات فأكثر	أقل من (5) سنوات	-.384370*	0.1137826	0.001*
		من (5) إلى أقل من (10) سنوات	-.278350*	0.1278551	0.030*

* دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تبين من نتائج المقارنات البعدية المعروضة في الجدول (4-17) ان الفروق تبعاً لمتغير الخبرة كانت كالتالي:

أولاً: مجال التمكين التعليمي: كانت الفروق في هذا المجال بين:

- مستوى الخبرة أقل من (5) سنوات ومستوى (10) سنوات فأكثر؛ حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية (.022)، وهو أقل من (0.05)، ولصالح مستوى أقل من (5) سنوات، كوّن المتوسط الحسابي له (4.230) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى (10) سنوات فأكثر البالغ (3.989)، كما هو مبين في الجدول (4-13).

ثانياً: الفروق في مجال التمكين السلوكي: كانت الفروق في هذا المجال بين:

- مستوى الخبرة أقل من (5) سنوات ومستوى (10) سنوات فأكثر؛ حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية (.006)، وهو أقل من (0.05)، ولصالح مستوى الخبرة أقل من (5) سنوات، كوّن المتوسط الحسابي له (4.241) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى (10) سنوات فأكثر البالغ (3.953)، كما هو مبين في الجدول (4-13).

ثالثاً: الفروق في مجال التمكين النفسي: كانت الفروق في هذا المجال بين:

- مستوى الخبرة أقل من (5) سنوات ومستوى (10) سنوات فأكثر؛ حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية(.001)، وهو أقل من (0.05)، ولصالح مستوى الخبرة أقل من (5) سنوات، كوّن المتوسط الحسابي له (4.175) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى الخبرة (10) سنوات فأكثر البالغ (3.790)، كما هو مبين في الجدول (4-13).
- مستوى الخبرة مستوى (5) إلى أقل من (10) سنوات ومستوى (10) سنوات فأكثر؛ حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية (.030)، وهو أقل من (0.05)، ولصالح مستوى الخبرة أقل من (5) إلى أقل من (10) سنوات، كوّن المتوسط الحسابي له (4.175) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى الخبرة (5) إلى أقل من (10) سنوات البالغ (3.790)، كما هو مبين في الجدول (4-13).

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال تحليل بيانات استبانة الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وذلك لتحقيق أهدافها، مع مقارنتها بالدراسات السابقة ذات الصلة، إضافة إلى عرض التوصيات والمقترحات للدراسات المستقبلية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: ما دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

أظهرت نتائج السؤال الأول المتعلق بـ "دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات" ان مستوى التمكين الكلي جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد العينة. كما أظهرت النتائج ان التمكين الاجتماعي جاء في المرتبة الأولى، يليه التمكين التعليمي في المرتبة الثانية، ثم التمكين السلوكي في المرتبة الثالثة، في حين جاء التمكين النفسي في المرتبة الأخيرة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بان المعلمين والمعلمات يُدركون وجود دور فاعل للإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة، من خلال تعزيز مشاركتهم في البيئة الاجتماعية المدرسية، وبناء علاقات إيجابية بينهم وبين زملائهم، وتهيئة بيئة تعليمية دامجة تتضمن ترتيبات وتسهيلات مناسبة تدعم مشاركتهم. كما تشير النتائج إلى حاجة الإدارات المدرسية إلى مزيد من التركيز على توفير الدعم النفسي والإرشادي للطلبة ذوي الإعاقة بما يعزِّز صحتهم النفسية وتكيّفهم المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة طريق (2012)، ودراسة الجمل (2013)، ودراسة الشوفاني، وأخرون (2023)، ودراسة الأشقر (2024)، ودراسة

جنـــا (2025)، وكـــذلك دراســـات Nguluma et al. (2017)، و Melhem et al. (2020)، و Khaleel et al. (2021) التي أكدت مجتمعة أهمية الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في تعزيز تمكين الطلبة ذوي الإعاقة ودعم دمجهم الاجتماعي والتعليمي في المدرسة. ويظهر من هذه الدراسات، كما في الدراسة الحالية، ان توفير بيئة مدرسية دامجة وسياسات إدارية داعمة يسهم في رفع مستوى تمكين الطلبة ذوي الإعاقة.

في المقابل، تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسات أخرى مثل دراسة محمد والزكي (2023)، التي أشارت إلى ضعف أو قصور في دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة أو في توفير الدعم الكافي لهم. وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى تباين البيئات التعليمية والسياقات التنظيمية للمدارس، واختلاف سياسات الدمج المطبقة، أو اختلاف خصائص عينات الدراسات والأدوات المستخدمة فيها مقارنةً بالدراسة الحالية، وهو ما يبرز أهمية مراعاة السياق عند تفسير درجة التمكين.

وفيما يلي عرض لمجالات الدراسة:

أولاً: مجال التمكين التعليمي

يتضح من نتائج مجال التمكين التعليمي ان مستوى التمكين جاء بدرجة مرتفعة بشكل عام من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مما يشير إلى ان الإدارة المدرسية تقوم بأدوار تعليمية داعمة للطلبة ذوي الإعاقة، وان البنود المرتبطة بالممارسات الصفية والتربوية تحظى بتقدير عالٍ من أفراد العينة.

وقد جاءت الفقرة الخاصة بـ"تحفيز المعلمين لتقديم تغذية راجعة مستمرة للطلبة ذوي الإعاقة لتحسين أدائهم الأكاديمي" في أعلى المراتب، بما يعكس اهتمام الإدارة المدرسية بمتابعة تقدم هؤلاء

الطلبة أكاديميًا وتشجيع المعلمين على دعمهم بشكل مستمر، وإدراكها لأهمية التغذية الراجعة كأحد أهم مداخل التمكين التعليمي للطلبة ذوي الإعاقة.

ويُعزى ذلك إلى حرص الإدارة المدرسية على تطبيق ممارسات تقييم شاملة وعادلة، واهتمام مديري المدارس بتعزيز كفاءة الكادر التعليمي في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة من خلال تدريبهم على استراتيجيات التعليم الداعم لهذه الفئة واستقطاب الكفاءات والخبرات المتخصصة في هذا المجال. كما تحرص الإدارة على توفير برامج ودورات تدريبية تركز على كيفية تقديم تغذية راجعة فعّالة ومراعية للفروق الفردية، وتعريف المعلمين بأدوات وتقنيات متنوعة للتغذية الراجعة مثل الأساليب النصية والمرئية والسمعية بما يسهم في تحفيز الطلبة ودفعهم نحو التحسن الأكاديمي، إضافة إلى متابعة هذه الممارسات وتقديم الدعم المناسب للمعلمين لتمكينهم من تخصيص وقت كافٍ لإعداد التغذية الراجعة وتقديمها ومتابعتها مع كل طالب.

في المقابل، جاءت الفقرة المتعلقة بـ"توفر التهيئة في المباني والتجهيزات المدرسية للطلبة ذوي الإعاقة" في المرتبة الأخيرة رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع، مما يوضح استمرار وجود تحديات مادية في بيئة التعليم الدامج. وتتمثل هذه التحديات في نقص الموارد المالية، وافتقار تصاميم المباني المدرسية لمعايير الوصول الشامل، وضعف الوعي المجتمعي والمهني بأهمية توفير بيئة مدرسية مهيأة للطلبة ذوي الإعاقة.

كما يسهم نقص التمويل المخصص لتعديل أو انشاء مرافق مدرسية مجهزة خصيصاً في عدم توفر بعض المتطلبات الأساسية في عدد من المدارس، مثل المنحدرات المخصصة للكراسي المتحركة، والمصاعد، ودورات المياه المناسبة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة. ويشير ذلك إلى ان جانب التهيئة المادية والبنية التحتية لا يزال أقل قوة نسبياً مقارنة بالجوانب التعليمية المباشرة، بما

يعكس تركّز الجهود بدرجة أكبر على الجوانب التربوية والصفية أكثر من التركيز على توفير مبان وتجهيزات مدرسية مهيأة بصورة شاملة لاحتياجات هؤلاء الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة جنا (2025) ودراسة الجمل (2013) ودراسة طريق (2012) أن للإدارة المدرسية دورًا كبيرًا في توفير بيئة تعليمية داعمة من خلال تكييف المناهج، وتقديم الدعم الأكاديمي، ومتابعة أساليب التقويم بما يراعي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وهو ما يتوافق مع ارتفاع متوسطات فقرات التحفيز على التغذية الراجعة، وتقديم حلول للمشكلات التعليمية، ومتابعة تقييم الطلبة في الدراسة الحالية، كما تتسق هذه النتائج مع دراسة عثمان (2024) ودراسة محمد (2023) اللتين أشارتا إلى أهمية ممارسات الإدارة المدرسية في تعزيز التمكين التعليمي، رغم استمرار بعض التحديات المادية والتنظيمية، وهو ما يفسر مجيء فقرة تهيئة المباني والتجهيزات المدرسية في المرتبة الأخيرة نسبيًا رغم وقوعها ضمن الدرجة المرتفعة. وعلى الصعيد الدولي، تتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسات (Khaleel et al. 2021) و(Melhem et al. 2020) و(Tsirantonaki & Vlachou ., 2024) التي أكدت أن القيادة المدرسية الواعية، وتوجيه المعلمين لاستخدام استراتيجيات تدريس وتقويم مرنة، وتوفير الدعم المهني، تمثل ركائز أساسية لتحقيق التمكين التعليمي الفعّال للطلبة ذوي الإعاقة داخل البيئات التعليمية الشاملة.

وتختلف نتائج مجال التمكين التعليمي في الدراسة الحالية، التي أظهرت مستوى مرتفعًا لدور مدير المدرسة في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة تعليمياً، جزئيًا مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط أو محدود من التمكين التعليمي، فقد توصلت دراسة محمد والزكي (2023) إلى أن دور الإدارة المدرسية في بعض الجوانب التعليمية، مثل الأنشطة والمقررات، جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت دراسة محمد (2023) إلى وجود قصور في الخدمات التعليمية والتجهيزات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في بعض المدارس الثانوية. ويُعزى هذا الاختلاف

إلى اختلاف المرحلة التعليمية، والسياق الجغرافي، وتفاوت السياسات الداعمة للدمج، إضافة إلى اختلاف وجهات نظر أفراد العينة وأدوات القياس المستخدمة.

ثانياً: مجال التمكين الاجتماعي

أظهر مجال التمكين الاجتماعي ان مستوى التمكين جاء بدرجة مرتفعة في جميع فقراته من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مما يدل على ان البيئة المدرسية تتسم عمومًا بدرجة جيدة من الدعم الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة، وتسهم في تعزيز اندماجهم وشعورهم بالانتماء داخل المدرسة. وقد جاءت الفقرة التي تنص على ان "الطلبة ذوي الإعاقة يشعرون بتقدير واحترام من قبل المجتمع المدرسي" في المرتبة الأولى ضمن هذا المجال، وهو ما يعكس اهتمام الإدارة المدرسية ببناء ثقافة مدرسية قائمة على الاحترام والتقبّل، وتعزيز العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتشجيع المشاركة الفاعلة للطلبة في الحياة المدرسية.

ويُفهم من ذلك ان الإدارة المدرسية تسهم في تهيئة بيئة اجتماعية داعمة تساعد الطلبة ذوي الإعاقة على الشعور بالاحترام والأمان النفسي، وتزيد من استعدادهم للمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية والتفاعل مع زملائهم ومعلميهم، كما تسهم هذه البيئة في تقليل مستويات التوتر لديهم وتمكينهم من التركيز بصورة أفضل على دراستهم وتحقيق إمكاناتهم الأكاديمية. في المقابل، جاءت الفقرة المتعلقة بتعزيز المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات المؤهِّلة للمشاركة الإيجابية في المرتبة الأخيرة، رغم بقائها ضمن الدرجة المرتفعة، مما يشير إلى ان جانب التأهيل الاجتماعي وتنمية المهارات اللازمة للمشاركة الفعّالة لا يزال بحاجة إلى مزيد من الاهتمام والتطوير مقارنةً ببقية جوانب التمكين الاجتماعي.

ويوحي ذلك بأهمية تعزيز برامج التأهيل الاجتماعي من خلال تصميم خطط تعليمية فردية تراعي قدرات كل طالب ذي إعاقة واحتياجاته الخاصة، وتحديد أهداف واضحة وقابلة للقياس

لمشاركته الاجتماعية، والعمل على دمجه في الفصول الدراسية العادية قدر الإمكان مع توفير الدعم المناسب، بما يسهم في زيادة فرص التفاعل الاجتماعي وتعميق شعور الطلبة ذوي الإعاقة بالانتماء والمشاركة الإيجابية داخل المجتمع المدرسي. وتتفق هذه النتيجة مع ما عرضته الدراسات السابقة في هذه الرسالة من تركيز متزايد على أهمية تنمية الجوانب الاجتماعية والانتماء المدرسي للطلبة ذوي الإعاقة، إلى جانب الجوانب الأكاديمية.

فقد انسجمت هذه النتائج مع دراسة الأشقر (2024) التي بيّنت أن إسهامات المؤسسات الداعمة لذوي الإعاقة في تقديم الخدمات الاجتماعية جاءت بدرجة تقدير كبيرة جداً، مما يعكس أهمية توفير فرص التفاعل الاجتماعي والدعم النفسي والاجتماعي. كما تتوافق مع دراسة الشوفاني وآخرون (2023) التي أكدت أن للإدارة المدرسية دوراً كبيراً في دمج الطلبة ذوي الإعاقة اجتماعياً، وبناء علاقات إيجابية بينهم وبين أقرانهم، وتنسجم النتائج كذلك مع دراسة الجمل (2013) التي أظهرت أن مجال الرعاية الاجتماعية جاء ضمن المجالات المرتفعة في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة، بما يدعم ما توصلت إليه الدراسة الحالية من ارتفاع متوسطات الفقرات المتعلقة بالشعور بالتقدير والاحترام، وتشجيع المشاركة في الأنشطة المدرسية، وعلى المستوى الدولي تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Bjørnerås et al., 2024) التي أكدت أن الانتماء الاجتماعي، وبناء الصداقات، وتوفير بيئات تعليمية داعمة تسهم في تعزيز تمكين الطلبة ذوي الإعاقة اجتماعياً، بما يعزز مشاركتهم الفاعلة داخل المؤسسات التعليمية.

وتختلف نتائج مجال التمكين الاجتماعي في الدراسة الحالية، التي بينت مستوى مرتفعًا في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة اجتماعياً، مع نتائج بعض الدراسات التي أوضحت وجود تحديات في الدمج الاجتماعي والمشاركة الفاعلة. فقد أشارت دراسة الفار وآخرون (2024) إلى وجود معوقات اجتماعية وتنظيمية حالت دون تمتع الطلبة ذوي الإعاقة بكامل حقوقهم في الدمج، من وجهة نظر

أولياء الأمور، كما أوضحت دراسة محمد والزكي (2023) أن دور الإدارة المدرسية تجاه أولياء الأمور جاء بدرجة منخفضة، مما قد يحد من فاعلية التمكين الاجتماعي. ويُفسر هذا الاختلاف باختلاف الفئة المستجيبة، حيث اعتمدت بعض الدراسات على آراء أولياء الأمور، في حين استندت الدراسة الحالية إلى آراء العاملين داخل المدرسة.

ثالثاً: مجال التمكين السلوكي

أظهر مجال التمكين السلوكي ان مستوى التمكين جاء بدرجة مرتفعة في جميع فقراته من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مما يدل على ان المدرسة توفر بيئة تنظيمية وسلوكية مساندة للطلبة ذوي الإعاقة وتدعم اندماجهم ضمن منظومة الانضباط والحياة المدرسية اليومية. كما يشير ذلك إلى ان سياسات المدرسة وممارساتها السلوكية تسهم في تعزيز استجابات إيجابية لدى الطلبة ذوي الإعاقة وتخفيف السلوكيات غير المرغوبة.

وقد احتلت الفقرة التي تنص على "تغرس ثقافة احترام دور الطلبة ذوي الإعاقة في الحياة المدرسية" المرتبة الأولى ضمن هذا المجال، بما يعكس حرص الإدارة المدرسية على تعزيز مكانة الطلبة ذوي الإعاقة واحترام دورهم داخل المجتمع المدرسي، والتعاون مع المعلمين في معالجة السلوكيات غير المرغوبة من خلال ملاحظات بنّاءة وبرامج موجهة لتعديل السلوك وتنمية مهارات التكيّف الاجتماعي، كما يشير ذلك إلى سعي الإدارة إلى إتاحة الفرصة للطلبة ذوي الإعاقة للتعلم جنبًا إلى جنب مع أقرانهم في البيئة التعليمية الطبيعية، مع توفير الدعم اللازم وتشجيع مشاركتهم في الأنشطة المدرسية المتنوعة بما يسهم في تحسين مفهومهم لذواتهم.

في المقابل، جاءت الفقرة التي تنص على "تتيح الفرص للطلبة ذوي الإعاقة للمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار داخل المدرسة" في المرتبة الأخيرة، ورغم انها تقع ضمن الدرجة المرتفعة، فإنها

تشير إلى حاجة هذا البعد إلى مزيد من التعزيز لضمان تمكين سلوكي شامل ومتوازن للطلبة ذوي الإعاقة. ويوحي ذلك بأهمية العمل على توسيع فرص مشاركة هؤلاء الطلبة في اتخاذ القرار عبر ضمان تمثيل عادل لهم في مجالس الطلبة، وانشاء لجان طلابية تُعنى بقضايا الدمج والشمول يشارك فيها الطلبة ذوو الإعاقة مع زملائهم لتقديم مقترحات تتعلق بالبيئة المدرسية والمرافق والأنشطة، بما يعزز شعورهم بالمسؤولية والانتماء والمشاركة الفاعلة.

تتفق نتائج مجال التمكين السلوكي في الدراسة الحالية، التي أظهرت أن دور مدير المدرسة في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة سلوكياً جاء بدرجة مرتفعة، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أهمية الدور المدرسي في تعزيز السلوكيات الإيجابية، وتنمية مهارات التكيف الاجتماعي، ودعم الضبط الذاتي لدى الطلبة ذوي الإعاقة. فقد انسجمت هذه النتائج مع دراسة الشوفاني وآخرون (2023) التي أوضحت أن للإدارة المدرسية دورًا كبيرًا في الجوانب الاجتماعية والسلوكية المرتبطة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة، ولا سيما من خلال بناء مناخ مدرسي داعم للقيم الإيجابية. كما تتوافق مع دراسة الجمل (2013) التي بينت أن الرعاية النفسية والاجتماعية، بما تتضمنه من ممارسات تعديل السلوك، جاءت ضمن المجالات المرتفعة في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة، وتنسجم النتائج كذلك مع دراسة طريق (2012) التي أشارت إلى أن للإدارة المدرسية دورًا مرتفعًا في متابعة سلوكيات الطلبة ذوي الإعاقة ودعم دمجهم السلوكي داخل المدرسة، وعلى المستوى الدولي، تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Lopatynska et al., 2023) التي أكدت أن تهيئة البيئة المدرسية الداعمة، وتعزيز القيم الإيجابية، وتوفير برامج تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية تسهم في تحقيق تمكين سلوكي فعّال للطلبة ذوي الإعاقة، مع الإشارة إلى أن المشاركة في اتخاذ القرار ما تزال من الجوانب التي تحتاج إلى تعزيز أكبر، وهو ما يتسق مع انخفاض متوسط هذه الفقرة نسبيًا في الدراسة الحالية رغم وقوعها ضمن الدرجة المرتفعة.

وتختلف نتائج مجال التمكين السلوكي في الدراسة الحالية، التي أظهرت مستوى مرتفعًا لدور الإدارة المدرسية في تعزيز السلوكيات الإيجابية، مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى محدودية برامج تعديل السلوك داخل المدارس الدامجة، فقد بينت دراسة عثمان (2024) أن التمكين غالبًا ما يقتصر على ساعات الدعم الأكاديمي دون التوسع في البرامج السلوكية الشاملة، كما أشارت دراسة Tvaltchrelidze & Safarova (2018) إلى نقص جاهزية الكوادر التعليمية لقيادة ممارسات شاملة لمعالجة السلوكيات لدى الطلبة ذوي الإعاقة، ويعود هذا الاختلاف إلى تباين مستوى التدريب المتخصص، ومدى توفر البرامج التأهيلية داخل المدارس.

رابعاً: مجال التمكين النفسي

أظهر مجال التمكين النفسي ان مستوى التمكين جاء بدرجة مرتفعة في جميع فقراته من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مما يدل على ان المدرسة توفر قدرًا جيدًا من الدعم النفسي للطلبة ذوي الإعاقة وتسهم في تعزيز مشاعر الانتماء والرضا لديهم داخل البيئة المدرسية. وقد جاءت الفقرة التي تنص على "تقدم الدعم والتشجيع عند تحقيق أي انجاز من الطلبة ذوي الإعاقة" في المرتبة الأولى، وهو ما يعكس حرص الإدارة المدرسية على الاحتفاء بإنجازات هؤلاء الطلبة وإبرازها، بما يعزز ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم نحو الاستمرار في التحسن الأكاديمي والشخصي.

ويُفهم من ذلك ان الإدارة المدرسية تسعى إلى إيجاد بيئة مدرسية داعمة نفسيًا من خلال تشجيع الطلبة ذوي الإعاقة عند تحقيق النجاحات، وتسليط الضوء على انجازاتهم في القنوات الرسمية للمدرسة، وإشراك أولياء أمورهم في الاحتفاء بهذه الانجازات، إلى جانب تعزيز ثقافة تقدير الفروق الفردية بين الطلبة بما يجعل لحظات النجاح أكثر شمولًا وقيمة لجميع أطراف المجتمع المدرسي في المقابل، جاءت الفقرة التي تتعلق بـ"توفير محتوى علاجي نفسي للطلبة ذوي الإعاقة مثل تمارين التأمل" في المرتبة الأخيرة، ورغم وقوعها ضمن الدرجة المرتفعة، فإنها تشير إلى وجود

مجال لتطوير البرامج والخدمات النفسية المتخصصة المقدمة لهذه الفئة، من خلال توسيع استخدام أساليب مساندة لخفض التوتر والقلق، وتكييف التمارين والبرامج النفسية بما يتلاءم مع طبيعة الإعاقات المختلفة، مع التركيز على التواصل المفتوح وتوفير بيئة آمنة وداعمة.

وتتفق النتيجة تتفق نتائج مجال التمكين النفسي في الدراسة الحالية، التي أظهرت أن دور مدير المدرسة في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة نفسياً جاء بدرجة مرتفعة، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أهمية البيئة المدرسية الداعمة نفسيًا، ودور الإدارة المدرسية في تعزيز الشعور بالانتماء والثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي الإعاقة، فقد انسجمت هذه النتائج مع دراسة الأشقر (2024) التي بينت أن الخدمات النفسية المقدمة لذوي الإعاقة جاءت بدرجة تقدير كبيرة جدًا، مما يعكس أهمية الدعم النفسي في تحقيق التكيف الاجتماعي، كما تتوافق مع دراسة الجمل (2013) التي أظهرت أن الرعاية النفسية جاءت ضمن المجالات المتقدمة في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة، مؤكدة دور المدرسة في تقديم الدعم والتشجيع النفسي. وتنسجم نتائج الدراسة الحالية كذلك مع دراسة عثمان (2024) التي أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى مديري المدارس نحو برامج التمكين التربوي، مع التأكيد على أهمية الدعم النفسي المصاحب للبرامج التعليمية، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Bjørnerås et al. , 2024) التي أكدت أن الشعور بالانتماء، والدعم العاطفي، وبناء الثقة بالنفس تعد من العمليات الأساسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة وفي المقابل، تشير النتائج المتعلقة بانخفاض متوسطات الفقرات الخاصة بالمحتوى العلاجي النفسي المتخصص، مثل تمارين التأمل، إلى ما أشار إليه عدد من الدراسات السابقة حول محدودية توفر الخدمات النفسية المتخصصة داخل المدارس، مما يستدعي تعزيز هذه الجوانب لضمان تمكين نفسي أكثر شمولًا للطلبة ذوي الإعاقة.

وتختلف نتائج مجال التمكين النفسي في الدراسة الحالية، التي أظهرت درجة مرتفعة من التمكين النفسي، مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت وجود قصور في تقديم الخدمات النفسية المتخصصة داخل المدارس، فقد أشارت دراسة الأشقر (2024) إلى أن الخدمات النفسية غالبًا ما تُقدّم عبر مؤسسات خارجية أكثر من كونها جزءًا من منظومة المدرسة، كما أوضحت دراسة محمد (2023) وجود ضعف في خدمات الدعم النفسي والإرشادي المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، ويُعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف بنية الخدمات الداعمة بين الدول، وتفاوت توفر المختصين النفسيين داخل المدارس، إضافة إلى اختلاف طبيعة المؤشرات المستخدمة في قياس التمكين النفسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات أفراد العينة لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة والمستقبلة في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى للمتغيرات التصنيفية (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

يتبين من نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية الدامجة في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا تُعزى لمتغيري الجنس (ذكر، انثى) والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وهذا يشير إلى ان المعلمين والمعلمات، على اختلاف جنسهم ومستوى تأهيلهم العلمي، ينظرون إلى دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة بنظرة متقاربة، مما يعكس قدرًا من التجانس في خبراتهم المهنية واطلاعهم على سياسات الدمج وتطبيقاتها داخل المدارس الدامجة.

ويمكن تفسير ذلك باحتمال خضوع المعلمين والمعلمات في المديرية نفسها لبرامج تدريبية مشتركة، وعملهم في بيئات تنظيمية متشابهة تتبع السياسات والإجراءات الإدارية ذاتها، الأمر الذي يسهم في تكوين تصورات متقاربة لديهم حول دور الإدارة المدرسية في التمكين، بغض النظر عن

الجنس أو المؤهل العلمي. كما قد يعكس ذلك ان متغيري الجنس والمؤهل العلمي ليسا من العوامل الحاسمة في تشكيل اتجاهات المعلمين نحو تمكين الطلبة ذوي الإعاقة بقدر ما تؤثر فيها عوامل أخرى مثل ثقافة المدرسة، وطبيعة القيادة المدرسية، وخبرات المعلمين العملية في مجال الدمج.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة طريق (2012)، ودراسة الجمل (2013)، ودراسة محمد والزكي (2023)، ودراسة الشوفاني وطه (2023)، ودراسة الأشقر (2024)، حيث أشارت مجتمعة إلى عدم وجود فروق جوهرية في تقديرات المعلمين لدور الإدارة المدرسية في دعم وتمكين الطلبة ذوي الإعاقة تبعًا لمتغيرات ديمغرافية كالجنس والمؤهل العلمي، وتلتقي هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية في التأكيد على ان تقييم دور الإدارة في التمكين يبدو أكثر ارتباطًا بطبيعة السياسات والممارسات الإدارية والتربوية السائدة في المدرسة، لا بخصائص المعلمين الشخصية أو التعليمية.

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة تبعا لمتغير الخبرة، حيث جاءت تقديرات المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات في أعلى مستوى مقارنةً بزملائهم الأكثر خبرة. ويشير ذلك إلى ان المعلمين الجدد يميلون إلى النظر لدور الإدارة المدرسية في التمكين بدرجة أكثر إيجابية، وربما يعود ذلك إلى حداثة اطلاعهم على الاتجاهات المعاصرة في مجال الدمج التربوي، وحداثة تدريبهم على استراتيجيات التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، إلى جانب حماسهم المهني واستعدادهم لتبنّي سياسات الدمج وتقدير الجهود الإدارية المبذولة في هذا المجال. كما قد يعكس هذا الفارق تأثير البرامج التأهيلية الحديثة التي تستهدف المعلمين الجدد أكثر من المعلمين ذوي الخبرة الأطول.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة طريق (2012) التي أشارت إلى وجود فروق في تقديرات المعلمين تبعًا لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل، بينما تختلف عن نتائج دراسات أخرى مثل دراسة الجمل (2013) التي لم تُظهر فروقًا دالة في تقديرات المعلمين تبعًا لمتغير الخبرة. ويمكن تفسير هذا الاختلاف باختلاف البيئات التعليمية والسياقات التنظيمية، والبرامج التدريبية المتاحة للمعلمين، وكذلك اختلاف مراحل تطبيق سياسات الدمج بين الدراسات.

يتبين من الجدول (4–15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة لدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في المجالات الأربعة (التمكين التعليمي، التمكين الاجتماعي، التمكين السلوكي، التمكين النفسي) تبعًا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، ويشير ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات، على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، يتبنون تصورات متقاربة حول دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة، مما يعكس درجة من التجانس في الثقافة المهنية والخبرات العملية في المدارس التي تخضع للسياسات والأنظمة الإدارية نفسها، كما توحي هذه النتيجة بأن عوامل مثل نمط القيادة المدرسية، وثقافة المدرسة، وسياسات الدمج المعتمدة قد تكون أكثر تأثيرًا في تشكيل تصورات المعلمين من المتغيرات الديموغرافية الشخصية كالجنس أو المؤهل العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الجمل (2013) ودراسة طريق (2012)، اللتين أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدور الإدارة المدرسية في رعاية ودمج الطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغيرات الجنس أو المؤهل العلمي. كما تنسجم مع نتائج دراسة الشوفاني وأخرون (2023) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير التخصص، مما يعزز فرضية أن الممارسات الإدارية الفعلية داخل المدرسة، وليس الخصائص الفردية للعاملين، هي العامل الحاسم في تشكيل اتجاهاتهم نحو التمكين.

في المقابل، تختلف هذه النتيجة مع بعض الدراسات الأجنبية، مثل دراسة Nguluma et al. (2017)، التي بينت وجود فروق في مواقف مديري المدارس تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغيرات التدريب والخبرة والوظيفة، وكذلك مع دراسة Tsirantonaki & Vlachou (2024) التي أوضحت أن القيم الشخصية والخلفيات المهنية قد تسهم في تباين الممارسات والاتجاهات نحو التعليم الشامل، ويُعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف السياقات التعليمية، وطبيعة النظم التعليمية، ودرجة مركزية القرارات الإدارية بين البيئات التي أُجريت فيها تلك الدراسات وبيئة الدراسة الحالية.

وفيما يتعلق بمتغير الخبرة، تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدور الإدارة المدرسية في مجالات التمكين التعليمي، والتمكين السلوكي، والتمكين النفسي، وجاءت هذه الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، في حين لم تظهر فروق دالة في مجال التمكين الاجتماعي تبعًا لمتغير الخبرة، ويعكس ذلك أن المعلمين الجدد يميلون إلى تقييم جهود الإدارة المدرسية في الجوانب التعليمية والسلوكية والنفسية بدرجة أعلى، بينما يبدو أن إدراك التمكين الاجتماعي أكثر تجانسًا بين المعلمين بغض النظر عن سنوات خبرتهم، ربما لكون الممارسات الاجتماعية الداعمة أكثر وضوحًا ومباشرة داخل البيئة المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة طريق (2012) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح ذوي الخبرة الأقل في بعض أبعاد دور الإدارة المدرسية، كما تنسجم جزئيًا مع دراسة Nguluma et al. (2017) التي أكدت أن سنوات الخبرة والتدريب تؤثر في تصورات العاملين تجاه الدمج، وإن اختلف اتجاه هذا التأثير. ويمكن تفسير تفوق فئة الخبرة الأقل من خمس سنوات بأنهم أكثر ارتباطًا ببرامج الإعداد الجامعي الحديثة التي تركز على مفاهيم التعليم الدامج، والدعم السلوكي والنفسي، مما ينعكس على تقديراتهم الإيجابية لدور الإدارة المدرسية في هذه المجالات.

في المقابل تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Melhem, et al.,(2020 التي لم تجد فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في تقييم دور مديري المدارس في مواجهة صعوبات دمج الطلبة ذوي الإعاقة، وكذلك مع بعض الدراسات التي ترى أن الخبرة الطويلة تسهم في تكوين رؤية أكثر واقعية ونقدية للممارسات الإدارية، ويشير هذا التباين إلى أن أثر الخبرة ليس ثابتًا، بل يتأثر بطبيعة السياق المدرسي، ومستوى الدعم المؤسسي، ومدى حداثة سياسات الدمج وتطبيقها الفعلي داخل المدارس.

التوصيات والمقترحات

أولًا: مجال التمكين التعليمي

تعزيز تصميم وتنفيذ خطط تعليمية فردية للطلبة ذوي الإعاقة تراعي قدراتهم واحتياجاتهم، مع توفير برامج تدريب مستمرة للمعلمين على استراتيجيات التعليم الداعم وتوظيف التغذية الراجعة الفعّالة للارتقاء بأدائهم الأكاديمي.

ثانيًا: مجال التمكين الاجتماعي

تنفيذ برامج وانشطة مدرسية منظمة لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة وتشجيع مشاركتهم مع أقرانهم، بالتوازي مع تعزيز ثقافة تقبّل الاختلاف واحترام التنوع من خلال حملات ومبادرات طلابية داعمة للدمج الاجتماعي.

ثالثًا: مجال التمكين السلوكي

توسيع فرص مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في المجالس واللجان الطلابية واتخاذ القرار المدرسي، مع تطوير برامج تعديل السلوك وتنمية مهارات التكيّف من خلال خطط فردية للسلوك الإيجابي بالتعاون بين الإدارة والمعلمين والمرشدين.

رابعًا: مجال التمكين النفسي

توفير برامج إرشادية ونفسية متخصصة تركّز على خفض التوتر والقلق وبناء الثقة بالذات والدافعية نحو التعلم، مع توسيع استخدام انشطة مساندة كالاسترخاء والتأمل المكيف والتعبير الفني بما يلائم طبيعة الإعاقات المختلفة في بيئة صفية آمنة وداعمة.

خامسًا: توصية عامة ختامية

العمل على تحسين التهيئة المادية والبنية التحتية في المدارس الدامجة وفق معايير الوصول الشامل، من خلال توفير المرافق والتجهيزات الملائمة وربطها بسياسات واضحة وتمويل كافٍ يضمن استدامة تمكين الطلبة ذوي الإعاقة في جميع مجالات التمكين.

مقترحات لدراسات مستقبلية

استكمالاً للجهود البحثية في مجال تمكين الطلبة ذوي الإعاقة، تم اقتراح إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة تقييمية لواقع الدمج من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة للكشف عن التحديات الأسرية والمجتمعية المساندة للمدرسة.
2. إجراء دراسات مستقبلية لدراسة مفهوم تمكين ذوي الإعاقة في المدارس الأردنية الخاصة ومقارنتها بمدارس إقليمية ومحلية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

أبو راضي، بسام، والبلوي، عايد (2025). الصعوبات التي تواجه معلمي برامج التربية الفكرية من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 41*(3)، 156–198.

أبوالقاسم، انتصار علي (2025). استراتيجيات التدخل النفسي التربوي لتحسين التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة. *مجلة الأصالة، 1*(11)، 123–141.

اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2008). الأمم المتحدة، نيويورك.

إسماعيل، أحمد محمد. (2020). *فاعلية برنامج إرشادي في الحد من بعض الاضطرابات النفسية وأثره على جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة بني سويف، كلية التربية، مصر.

الأشقر، جواهر غازي (2024). واقع إسهامات جمعيات ذوي الإعاقة في تحقيق التمكين الاجتماعي لهم: دراسة تطبيقية على جمعيات رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة بمدينة حائل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8*(8)، 79–92.

البعيرات، محمد احمد (2018). جاهزية المدارس العادية الحكومية لإنجاح دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الأردن. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 4*(2). 132–152.

تم الدخول للموقع 2-2-2025 https://www.unescwa.org/sites/default/files/inline-files/inclusive-education-escwa-unesco-module-1-arabic.pdf

الجمل، سمير سليمان (2013). دور الإدارات المدرسية في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل. *أماراباك، 4*(8)، 47–62.

جنا، مادونا زياد حليم. (2025). *دور الادارة المدرسية في توفير بيئة تربوية لاحتواء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء قانون التربية الخاصة (قانون 18) في المدارس العربية الحكومية الابتدائية: مقترح تطويري* [رسالة دكتوراه]. الجامعة العربية الأمريكية

الحازمي، فاطمة بنت علي محمد (2024). الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة الانجليزية لذوي الإعاقة في ضوء الخبرات الدولية. *مجلة البحث العلمي في التربية، 25*(5)، 274–301.

الخضر، فاطمة. (2020). أثر دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة المدرسية على تحسين أدائهم الأكاديمي والاجتماعي. *مجلة الأنشطة التعليمية، 24*(1)، 33-45.

الخولي، هناء وأحمد، عصام (2018). السلوك الانسحابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بتحصيلهم الدراسي. *مجلة الإرشاد النفسي*، 54(3)، 277- 320.

الدباس، علي (2018). *الحق في التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية*. المركز الوطني لحقوق الانسان.

الدهيري، صالح (2016). *سيكولوجية صعوبات التعلم – الأسس والنظريات*. دار الإعصار العلمي. عمان، الأردن.

الدويك، تيسير. (2015). أسس الإدارة والإشراف التربوي والمدرسي. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان.

الروسان، فاروق (2017). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. دار الفكر، عمان.

السرطاوي، عبد العزيز، والصمادي، جميل (2014). *الإعاقات الجسمية والصحية*. دار الفكر، عمان.

سعد، أحمد عبد الرحمن (2023). التمكين النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة الدراسين بجامعة القدس المفتوحة – شمال غزة. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 3*(2). https://doi.org/10.56989/benkj.v3i2.83

سعيد، صفية ظافر (2019). دور الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية بالمدارس الثانوية للبنات بمحافظة خميس مشيط: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3*(24)، 45-26. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S140219

الشريف، اماني محمد، وعبد الحميد، سكينة محمد، وهاشم، ايمان عبد الوهاب (2023). التمكين التعليمي لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم قبل الجامعي (دراسة ميدانية). *المجلة التربوية لتعليم الكبار، 5*(1)، 223- 255. https://doi.org/10.21608/altc.2023.295807

الشريف، إيهاب صالح، والتكوري، ناجي فرج (2023، ديسمبر 27-28). *التمكين في ضوء القران الكريم: دراسة موضوعية* [بحث مقدم]. المؤتمر العلمي السنوي الاول لطلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا "طلاب اليوم.. بحاث الغد. زليتن، ليبيا.

الشهري، رحاب حيدر علي (2023). دور الإدارة المدرسيَّة في تحقيق الاندماج المدرسي في التَّعليم عن بُعد لدى طالبات المرحلة الثانوية بالرياض. المجلة الدولية لأنظمة إدارة التعلم 11(3)، 27-47.

الشوبكي، هادي (2007، يناير 20). *نوعية التعليم ومخرجاته*. مركز الرأي للدراسات والتدريب الإعلامي. https://www.alraicenter.com/نوعية-التعليم-ومخرجاته

الشوفاني، حامد، ومخلوف، عيسى، وطاهر، بدور (2023). دور الإدارة المدرسية في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأساسية من وجهة نظر الأخصائي النفسي والاجتماعي: دراسة تطبيقية على بلدية الأبيار. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الانسانية، 37*(11)، 2053-2084. http://search.mandumah.com/Record/1424051

الصخري، هيام محسن عوض (2023). دور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاعاقة مع طلبة المدارس النظامية في تربية الزرقاء الأولى. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الانسانية، 23*(2)، 483-496.

طريق، إبراهيم على إبراهيم (2012). *دور الإدارات المدرسية في رعاية الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

عبد القوي، رانيا الصاوي (2020، يوليو). *كيف نحقق سبل التمكين الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة!. مجلة المنال*. https://almanalmagazine.com/بحوث-ودراسات/كيف-نحقق-سبب-التمكين-الاجتماعي-للأشخاص/

عبد المنعم، نادية، ومصطفى، عزة (2012). *الإدارة المدرسية المعاصرة في ظل المتغيرات العالمية*. المجموعة العربية للنشر، الكويت.

عثمان، فيفيان منير. (2024). اتجاهات المديرين نحو برامج التمكين التربوي لطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس. المجلة الدولية لأنظمة إدارة التعلم، 12(4)، 1-11.

عزيز، سامية، وكزيز، أمال (2020). *ذوي الاعاقة والتمكين الاجتماعي. المجلة العلمية للتربية الخاصة، 2*(2)، 220-235. https://doi.org/10.21608/sosj.2020.105142

عسيري، محمد بن يحيى إبراهيم (2022). آليات تفعيل العمليات الإدارية لبرامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير. *الثقافة والتنمية، 22*(178)، 171-198.

العنزي، بشرى (2007، مايو 16-16). *تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام* [بحث مقدم]. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان الجودة في التعليم العام. القصيم.

عوده، محمد محمد (2015). *تشخيص وتنمية مهارات الطفل الذاتوي*. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة

الفار، رنا حامد، وجمعة، محمد حسن، وصيام، إيمان توفيق (2024). متطلبات تمكين التلاميذ ذوى الإعاقة بالمدارس الابتدائية الدامجة بدمياط من حقوقهم في الدمج مع أقرانهم الأسوياء من وجهة نظر أولياء أمورهم. مجلة كلية التربية بدمياط، 39(88)، 1-40. https://doi.org/10.21608/jsdu.2023.253328.1385

فياض، إيمان محمد، وأبو الليل، رانيا محمد (2025). فعالية برنامج إرشادي في تحسين مهارات التمكين الوظيفي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الانسانية، 46، 708-731. https://doi.org/10.55074/hesj.vi46.1404

قبالي، يحيى أحمد، ومحاسيس، سامي سليمان (2021). واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية الدامجة لدورهم الإشرافي على برنامج التعليم الدامج في العاصمة عمّان من وجهة نظرهم انفسهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(12)، 102-121. https://doi.org/10.26389/AJSRP.Q180822

القحماني، مها حسن الحسن (2020). دور التطبيقات التقنية داخل المسكن الذكي لخدمة ذوي الاعاقة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 109*(3)، 1513-1551.

كرسون، حنان أحمد يوسف (2024). التمكين النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة والمشكلات النفسية والسلوكية والأكاديمية لديهم في المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للصحة النفسية وعلوم الإعاقة، 1*(3)، 63-88. https://journals.ekb.eg/article_397915_0.html

اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا (ESCWA)، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) (2023). *التعليم الدامج: مفاهيم وأسس تطبيقه (الوحدة الأولى).*

المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2022). *تقرير واقع التعليم الدامج في الأردن*. عمان، الأردن.

مجيد، سهاد، وجعفر، ابتسام (2016). *مفهوم الإدارة التربوية والمدرسية تطورها، وظائفها*. جامعة بابل، العراق.

محمد, دنيا رضا نبية، والزكي، أحمد عبد الفتاح. (2023). واقع دور الإدارة المدرسية في تربية المواطنة لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة دمياط. *مجلة كلية التربية بدمياط، 38*(84.01), -. doi: 10.21608/jsdu.2023.287651

محمد، فاطمة يسرى عويضة (2023). متطلبات تحقيق الدمج في مؤسسات رياض الأطفال وطرق مواجهتها. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 122*(4)، 1439-1468.

ملحم، ميسون قاسم، وأبو الرب، ماجدة فوزي، وعليمات، صالح ناصر (2021). *دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12*(33)، 225-238. https://doi.org/10.33977/1182-012-033-017

هبال، نوري عبد الله (2020). الإدارة المدرسية وسبل تطويرها في ضوء الاتجاهات الحديثة والمعاصرة. *مجلة كليات التربية*، (18)، 178-196.

وزارة التربية والتعليم (2024). *تقرير المتابعة والتقييم السنوي للخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم*. وتم الدخول 12-3-2025 https://moe.gov.jo/sites/default/files/moe_me_report_ara.pdf?utm_source=chatgpt.com

وقفية التعليم (2018). *مدارس ذوي الإعاقة*. https://waqf.moe.gov.jo/ar/node/23

اليونسكو (2024). *مراجعة نظام التعليم والتدريب التقني والمهني في الأردن*. وتم الدخول 13-3-2025 https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/06/TVET%20Report%20AR%20Short%20Version%2022052024.pdf?utm_source=chatgpt.co

ثانيًا: المراجع باللغات الأجنبية

. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2023). *Autism Spectrum Disorder (ASD) Data and Statistics.* Retrieved from. Pass in 20-4-2025 www.cdc.gov

Al Khateeb, A., Ayasrah, M., Al Sharafat, S., & Beirat, M. (2023). Jordanian school principals' perception towards inclusion barriers for students with disabilities in the light of ten-year (2019–2029) inclusion strategy. *International Journal of Education and Practice, 11*(2), 150–165.

Al-Dekah, K. (2022). School administration, its concept, its importance, its objectives and its theories. *Jerash for Research and Studies Journal, 23*(2), Article 25. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jpu/vol23/iss2/25

Alnasser, Y. A. (2020). The perspectives of Colorado general and special education teachers on the barriers to co-teaching in the inclusive elementary school classroom. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 1–14.* https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1776363

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

American Psychological Association. (2023). Guidelines for assessment and intervention with persons with disabilities: An executive summary. *American Psychologist, 78*(8), 995–1009. https://doi.org/10.1037/amp0001150

Australian Human Rights Commission. (2023). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD)*. Retrieved from https://humanrights.gov.au/our-work/disability-rights/united-nations-convention-rights-persons-disabilities-uncrpd

Bessaha, M., Reed, R., Donlon, A., Mathews, W., Bell, A., & Merolla, D. (2020). *Creating a more inclusive environment for students with disabilities: Findings from participatory action research.* Disability Studies Quarterly, 40(3). https://doi.org/10.18061/dsq.v40i3.7094

Bjørnerås, A. B., Langørgen, E., Witsø, A. E., Kvam, L., Nolan, C., Leithaug, A.-E., & Horghagen, S. (2024). Processes Empowering Disabled Students in the Co-Production of Inclusive Higher Education. *Social Sciences, 13*(7), 345. https://doi.org/10.3390/socsci13070345

Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. Frontiers in public health, 6, 149.

Bond Disability and Development Group (DDG) . (2017). *Stigma, disability and development* (p. 4). https://www.bond.org.uk/sites/default/files/resource-documents/stigma_disability_and_development.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Bozkus, K. (2022). *The problems of school administrators scale*. *International Journal of Educational Leadership and Management, 10*(1), 25–55. https://doi.org/10.17583/ijelm.0.7069

Bright, T., & Kuper, H. (2018). A systematic review of access to general healthcare services for people with disabilities in low and middle income countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(9), 1879. https://doi.org/10.3390/ijerph15091879

Bunning, K., Gona, J. K., Newton, C. R., & Hartley, S. (2017). The perception of disability by community groups: Stories of local understanding, beliefs and challenges in a rural part of Kenya. *PLoS One, 12*(8), e0182214. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182214

Carrington, S., & Kimber, M. P. (2017). *International service-learning: Preparing teachers for inclusion. In Service-learning: Enhancing inclusive education* (pp. 21–37). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000012002

Chukwuemeka, E. J., & Samaila, D. (2020). Teachers' perception and factors limiting the use of high-tech assistive technology in special education schools in

North-west Nigeria. *Contemporary Educational Technology, 11*(1), 99–109. https://doi.org/10.30935/cet.646841

Department for International Development. (2018). *Dignity and respect for all: Creating new norms, tackling stigma and ensuring non-discrimination*. Department for International Development.

Department of Communities and Justice NSW. (2023). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from https://dcj.nsw.gov.au/content/dcj/dcj-website/dcj/community-inclusion/advisory-councils/disability-council-nsw/publications/united-nations-convention-on-the-rights-of-persons-with-disabili.html

DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ED). SAGE.

DINF Japan. (2021). *Inclusive development and community-based empowerment.*

Edyburn, D. L. (2013). Assistive Technology and Accessible Instructional Materials: Challenges and Opportunities.

Erickson, K. A., & Hatton, D. (2007). Expanding understanding of emergent literacy: Empirical support for a new framework. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 101*(5), 261–277. https://doi.org/10.1177/0145482X0710100502

Fatimah, M., Fatoni, M. H., Santoso, B., & Syarifuddin, H. (2024). School administration: The key to success in modern educational management. *Journal of Loomingulisus ja Innovatsioon, 1*(3), 141–149. https://doi.org/10.70177/innovatsioon.v1i3.1422

Gebhardt, M., Blumenthal, S., Scheer, D., Blumenthal, Y., Powell, S. and Lembke, E. (2023). Editorial: Progress monitoring and data-based decision-making in inclusive schools. Front. Educ. 8:1186326. doi: 10.3389/feduc.2023.1186326

Giummarra, M. J., Randjelovic, I., & O'Brien, L. (2022). Interventions for social and community participation for adults with intellectual disability, psychosocial disability or on the autism spectrum: An umbrella systematic review. *Frontiers in Rehabilitation Sciences, 3*, 935473. https://doi.org/10.3389/fresc.2022.935473

GIZ. (2023). *Promotion of quality in inclusive education – Jordan*. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Pass in 2-2-2025 https://www.giz.de/en/projects/promotion-quality-inclusive-education

Goswami, A. K. (2023). Barriers of empowerment of persons with disabilities: Is inclusive education an answer? A critical analysis. *International Journal of Research Publication and Reviews, 4*(10), 2969–2975. Retrieved from https://www.ijrpr.com/uploads/V4ISSUE10/IJRPR18499.pdf

Graham, L., & Scott, W. (2016). *Teacher preparation for inclusive education: Initial teacher education and in-service professional development*. Retrieved from pass in 15-2-2025 https://www.deafeducation.vic.edu.au/Documents/NewsEvents/LitRevIncTe.pdf

Gregory, R. (2004). *Psychological testing: History, principles, and applications*. Allyn & Bacon.

Haldane, V., Chuah, F. L. H., Srivastava, A., Singh, S. R., Koh, G. C. H., Seng, C. K., & Legido-Quigley, H. (2019). Community participation in health services development, implementation, and evaluation: A systematic review of empowerment, health*, community, and process outcomes*. *PLOS One, 14*(5), e0216112. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216112

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management, 30*(2), 95–110. https://doi.org/10.1080/13632431003663214

Hantoro, R. R., Hasibuan, L., & Anwar, K. (2021). Administrasi pendidikan: Unsur dan bidang garapan administrasi pada sekolah. *HIKMAH: Jurnal Pendidikan Islam, 10*(1), 20–30. https://doi.org/10.55403/hikmah.v10i1.241

Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research, 86*(2), 531–569. https://doi.org/10.3102/0034654315614911

Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *Journal of Special Education, 46*(4), 245–256. https://doi.org/10.1177/0022466910390507

Ibrahim, F., & Ahmed, A. (2021). Teachers' perspectives on barriers of inclusion of autistic students in Saudi Arabia schools. *International Journal of Education and Practice, 9*(1), 63–79. https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.91.63.79

IRVD – International Wars and Disasters Victims Protection Association. (2024, February). *مدخل لمفهوم ذوي الإعاقة والأطراف الصناعية.*

Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet, 380*(9845), 899–907. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60692-8

Khaleel, N., Alhosani, M., & Duyar, I. (2021). *The role of school principals in promoting inclusive schools: A teachers' perspective*. *Frontiers in Education, 6*, Article 603241passin 25-3-2025. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.603241

Krejcie, R.V. and Morgan, D.W. (1970) Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*, 607-610.

Le, L. K., Tran, T., Le, H. T. T., & Le, T. T. T. (2021). A study on factors affecting school principals' competencies in Vietnam's mountainous provinces. *Management in Education, 35*(4), 174–181. https://doi.org/10.1177/0892020620918254

Lopatynska, N., Omelchenko, M., Deka, I., & Protas, O. (2023). The role of inclusive education in the social integration of children with special educational needs. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade, 16*(1), 135–142. https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n1.135-142

Martinez, H. (2025, October 1). *What is social empowerment? Empowerment definition & theory*. United Way of the National Capital Area. Pass in 29-4-2025 https://unitedwaynca.org/blog/social-empowerment/?utm_source=chatgpt.com

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2018). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (6th ed.). Pearson.

Materechera, E. K. (2020). Inclusive education: Why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education, 24*(7), 771-786. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622626

Medina-García, M., Doña-Toledo, L., & Higueras-Rodríguez, L. (2020). *Equal opportunities in an inclusive and sustainable education system: An explanatory model*. *Sustainability, 12*(11), 4626. https://doi.org/10.3390/su12114626

Melhem, M. Q., Oleimat, S. N., & Abu Al-Rub, M. F. (2021). The role of public school principals in facing the difficulties of integrating special needs students according to the Special Education Law 2018 within the Green Line from the point of view of principals and teachers. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 12*(33), Article 17. https://doi.org/10.33977/1182-012-033-017

Napitupulu, M. B., Sibagariang, S., Sihombing, Z. A. N., & Turnip, H. (2022). *Pentingnya Adminitrasi dalam Pendidikan. Journal Pendidikan Social Humaniora*, 1(4), 214- 222

Napitupulu, M. B., Sibagariang, S., Sihombing, Z. A. N., & Turnip, H. (2022). Pentingnya Administrasi dalam Pendidikan. Journal Pendidikan Social Humaniora, 1(4), 214-222.

Nguluma, H. F., Bayrakcı, M., & Titrek, O. (2017). School administrators' attitudes toward inclusion of children with disabilities in the general education classrooms. *International Journal on Lifelong Education and Leadership, 3*(2), 1–12.

Ogunode, N,. J. Ahaotu G. N. & Obi-E,. U. (2021) Effects of insecurity on school administration in Nigeria. *Middle European Scientific Bulletin, 13*. 94-102

OHCHR. (2023). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from. Pass in 29-5-2025 https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

Phanom, S., & KUIJIR. (2019). Internal empowerment and self-determination among persons with disabilities.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635–674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Roth, D., Pure, T., Rabinowitz, S., & Kaufman-Scarborough, C. (2018). Disability awareness, training, and empowerment: A new paradigm for raising disability awareness on a university campus for faculty, staff, and students. *Social Inclusion, 6*(4), 116–124. https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1636

Santos, L. S., & de Cássia Nakano, T. (2021). Avaliação do otimismo: Revisão dos instrumentos disponíveis no Brasil. *Revista de Psicologia da IMED, 13*(1), 230-245.

Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education, 128*, 13-35. https://doi.org/10.1016/j.compedu. 2018.09.009

Schuelka, M. (2018). Inclusive education in global context. *International Journal of Inclusive Education, 22*(7), 1-21.

Schuelka, M. (2018). Inclusive education in global context. International Journal of Inclusive Education, 22(7), 1-21.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 23*(7), 773–785. https://doi.org/10.1080/09687590802469271

Shields, C. M. (2010). *Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts*. *Educational Administration Quarterly, 46*(4), 558–589. https://doi.org/10.1177/0013161X10375609

Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. Educational Administration Quarterly, 46(4), 558–589. https://doi.org/10.1177/0013161X10375609

Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J., & Sailor, W. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities, 40*(3), 173–191. https://doi.org/10.1177/1540796915586191

Singal, N. (2009). Education of children with disabilities in India: Toward inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education, 13*(3), 1-19.

Suarez-Balcazar, Y., Balcazar, F., Labbe, D., McDonald, K. E., Keys, C., Taylor-Ritzler, T., Anderson, S. M., & Agner, J. (2023). Disability rights and empowerment: Reflections on AJCP research and a call to action. *American Journal of Community Psychology, 72*(3-4), 317–327. https://doi.org/10.1002/ajcp.12710

Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). Positive Behavioral Interventions and Supports: History, defining features, and misconceptions

Sugai, G., Simonsen, B., & Horner, R. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: A framework for promoting school-wide positive behavior support*. Journal of Positive Behavior Interventions, 14(2), 82-91

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Tsirantonaki, S., & Vlachou, A. (2024). Leadership and inclusive education: School principals' role in supporting the inclusion of disabled students in mainstream education. *European Journal of Inclusive Education, 3*(1), 119–141. https://doi.org/10.7146/ejie.v3i1.142505

Tvaltchrelidze, N., & Safarova, A. (2018). *The role of teacher leadership in empowering learners with special educational needs in inclusive education*. In Proceedings of the International Research Conference on Education, Leadership, and Technology (IRCEELT 2018) (pp. 398–404). Tbilisi, Georgia.

UN News. (2024, June 10). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة: خمس حقائق مهمة*pass in 25-8-2025.. Retrieved from https://news.un.org/ar/story/2024/06/1131581

UNESCO / Jordan. (2025, February 25). *Jordan launches the National Framework for Inclusion and Diversity in Education with UNESCO*. United Nations in Jordan. Pass in 18-6-2025. https://jordan.un.org/en/289821-jordan-launches-national-framework-inclusion-and-diversity-education-unesco

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion in education. UNESCO*. Retrieved November 15, 2025, from https://gem-report-2020.unesco.org/ar/

UNESCO. (2023). *Inclusion in education. UNESCO*. Retrieved November 15, 2025, from https://www.unesco.org/en/articles/inclusion-education

UNESCO. (2024, June 4). الملخّص الشامل للتشريعات الوطنية والالتزامات الدولية حول الحق المتساوي لجميع الأطفال بالحصول على التعليم الجيد في بيئة دامجة مرحّبة بالمتعلّم. Retrieved from 15-3-2025https://www.unesco.org/ar/articles/almlkhs-alshaml-lltshryat-alwtnyt-walaltzamat-aldwlyt-hwl-alhq-almtsawy-ljmy-alatfal-balhswl-ly

United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2016). *Leaving no one behind: The imperative of inclusive development* (Report on the World Social Situation 2016). United Nations Retrieved from22-4-2025. https://doi.org/10.18356/5aa151e0-en

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. United Nations. Retrieved from22-4-2025https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

van Hoof, J., Marston, H. R., Kazak, J. K., & Buffel, T. (2021). Ten questions concerning age-friendly cities and communities and the built environment. *Building and Environment, 199*, 107922. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2021.107922

Villa, R., & Thousand, J. (2016). *Leading inclusive schools: A comprehensive guide for school leaders*. Sage Publications.

World Health Organization (WHO). (2020). *Blindness and Vision Impairment*. Retrieved from www.who.int

World Health Organization (WHO). (2020). *Blindness and vision impairment*. World Health Organization. Retrieved from22-4-2025 https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment

World Health Organization (WHO). (2021). *World Report on Disability*. Retrieved from www.who.int. Retrieved from22-5-2025

World Health Organization (WHO). (2022). *Mental Health and Substance Use*.

Wouters, M., Evenhuis, H. M., & Hilgenkamp, T. I. M. (2019). Physical fitness of children and adolescents with moderate to severe intellectual disabilities. *Disability and Rehabilitation, 42*(18), 2542–2552. https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1573932

Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education, 40*(3), 163–178. https://doi.org/10.1177/0888406417692969

الملحقات

الملحق (1)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

كلية الآداب والعلوم التربوية

قسم الإدارة والمناهج

أداة الدراسة بصورتها الأولية

سعادة عضو هيئة التدريس:..... المحترم

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان **(دور الادارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية)** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من كلية الآداب و العلوم التربوية في جامعة الشرق الأوسط، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من جزئين، الجزء الأول: البيانات الديمغرافية والجزء الثاني يتعلق بدور مدير المدرسة في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة، ويتضمن (39) فقرة موزعة على (4) مجالات وهي (التمكين التعليمي، التمكين الاجتماعي، التمكين السلوكي، التمكين النفسي) بالرجوع لدراسة، علماً بان الإجابة على الفقرات ستكون وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي،

موافق بشدة	موافق	موافق لحد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

حيث ان تمكين الطلبة ذوي الاعاقة يعني " يعني تزويد الأشخاص ذوي الإعاقة بالفرص والموارد والدعم اللازم ليمارسوا حقوقهم، ويحققوا استقلاليتهم، ويشاركوا بفعالية في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية" (حلوسة،2022).

وتضمنت الدراسة الأسئلة الآتية:

1- مادور الادارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم في لواء العاصمة عمان؟

2- هل هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة على دور الادارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة تعزى لمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)

آملين من حضراتكم التكرم بإبداء آراءكم حول الفقرات من حيث انتمائها للأبعاد، ودرجة وضوحها، وصلاحيتها؛ وذلك لما تتمتعون به من خبرة علمية وعملية، وسيتم الأخذ بملاحظاتكم التي ستقترحونها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة

ياسمين موسى

البيانات العامة للمحكم

اسم المحكم	التخصص	الرتبة الأكاديمية	جهة العمل

الجزء الأول:

الخصائص الديموغرافية لعينة الدّراسة

(يرجى وضع إشارة ✓ في المكان الذي يمثل إجابتك):

1- الجنس:

○ ذكر	○ انثى

2- المؤهل العلمي:

○ بكالوريوس
○ دراسات عليا

3- الخبرة:

○ أقل من 5 سنوات	○من 5 سنوات إلى أقل 10 سنوات	○أكثر من 10 سنوات

الجزء الثاني: دور الادارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية

ت	الفقرة	الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
المجال الاول: التمكين التعليمي لذوي الاعاقة **ويعني:** ايجاد فرص بيئية وتعليمية تتيح لذوي الاعاقة المشاركة الفعّالة في التعلم، وزيادة قدرتهم على متابعة التعليم وتحقيق الأهداف الأكاديمية والمجتمعية وتوفير بيئات تعليمية، طرق تدريس، تلائم مختلف انواع الإعاقة (عبدالجواد، وكاظم،2016). **فان الادارة المدرسية....**						
1	تساعد على تحديد الاحتياجات التعليمية لذوي الاعاقة.					
2	تقدم توصيات لأصحاب القرار لتكييف المناهج الدراسية و ذوي الاعاقة.					
3	تشجع المعلمين على تنمية انشطة صفية تتناسب و ذوي الاعاقة.					
4	تتصدى للمشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة من ذوي الاعاقة.					
5	توجه المعلمين لتقديم تغذية راجعة مستمرة لذوي الاعاقة لتحسين أدائهم الأكاديمي.					
7	توفر مواد تعليمية إضافية لذوي الاعاقة لتحسين تحصيلهم الأكاديمي.					
8	ترشد المعلمين لوسائل تعليمية متنوعة داعمة لتعلم ذوي الاعاقة.					
9	تجرى اختبارات لذوي الاعاقة بطريقة تراعي احتياجاتهم الخاصة.					
10	تنسق مع المعنين في تطوير طرائق التدريس الموائمة للطلبة الاصحاء وذوي الاعاقة معاً.					
11	تزود المعلمين في أدوات التقويم المناسبة للطلبة من ذوي الاعاقة.					
المجال الثاني: التمكين الاجتماعي لذوي الاعاقة **ويعني:** عملية مستمرة تهدف إلى تعزيز قدرة الأفراد ذوي الإعاقة (وعائلاتهم ومجتمعاتهم) على المشاركة الكاملة والفعّالة في الحياة الاجتماعية، من خلال تقويض الحواجز المادية والثقافية والتنظيمية، وتحويلهم من حالتهم كمتلقين للخدمات إلى أرباب قرار نشطين وفاعلين في مجتمعاتهم(الزعبي،2017). **فان الادارة المدرسية....**						
1	تسهل تفاعل ذوو الاعاقة مع زملائهم في الصف.					
2	تشجع مشاركة ذوي الاعاقة في الأنشطة المدرسية.					

ت	الفقرة	الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
3	توفر فرصًا اجتماعية لذوي الاعاقة للتفاعل مع زملائهم.					
4	تشعر ذوي الاعاقة بتقدير واحترام من قبل منتسبي المدرسة.					
5	توفر برامج تعزز الوعي الاجتماعي تجاه ذوي الاعاقة.					
6	تشرك ذوي الاعاقة في الأنشطة اللامنهجية التي تشمل التفاعل مع الطلبة الآخرين.					
7	تهيء المناخ المناسب بتطوير مهارات التواصل بين المعلمين و الطلبة ذوي.					
8	توفر موجه اجتماعي لدعم ذوي الاعاقة في التواصل مع الآخرين.					
9	تحرص على الاستفادة من مؤسسات المجتمع المحلي في تقديم الدعم لذوي الاعاقة.					
10	تساهم المدرسة في بناء علاقات اجتماعية إيجابية بين ذوي الاعاقة وزملائهم.					
المجال الثالث: التمكين السلوكي لذوي الاعاقة **ويعني**" تعزيز قدرة الأفراد ذوي الإعاقة على التكيف النفسي والاجتماعي من خلال برامج تأهيلية مدروسة تعتمد على أساليب سلوكية، بهدف تحقيق استقلاليتهم ومشاركتهم الفعّالة في الحياة اليومية (العبدلي،2024). **فان الادارة المدرسية....**						
1	تتعاون و المعلمون في معالجة السلوكيات غير المناسبة لدى ذوي الاعاقة.					
2	تبني خطط علاجية فردية لسلوكيات ذوي الاعاقة.					
3	توجه المعلمين لتطبيق أساليب رادعة تراعي احتياجات ذوي الاعاقة.					
4	تهتم بتوفير بيئة تحفز على الالتزام بالقيم والسلوكيات الجيدة لذوي الاعاقة.					
5	تراقب سلوكيات ذوي الاعاقة بشكل دوري للتأكد من تعديلها.					
6	تشجع على تفعيل دور ذوي الاعاقة في الحياة المدرسية من خلال المناقشات الصفية.					
7	توجه ذوي الاعاقة إلى تصحيح سلوكياتهم من خلال ملاحظات بناءّة.					
8	توفر برامج تأهيلية لذوي الاعاقة لتحسين					

ت	الفقرة	الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
	سلوكياتهم.					
9	تساهم المدرسة في تعزيز التعاون بين ذوي الاعاقة وزملائهم لتحقيق سلوكيات إيجابية في الصف.					
المجال الرابع: التمكين النفسي لذوي الاعاقة **ويعني** يعبر عن الشعور الداخلي بالقدرة، والتحكم في الذات، والثقة بان للفرد النفوذ على مسار حياته، حتى في وجود إعاقات. لدى ذوي الإعاقة (كرسون،2024). **فان الادارة المدرسية...**						
1	تنظم حملات توعية لتعزيز فهم الطلبة والمعلمين لاحتياجات ذوي الإعاقة.					
2	تنشئ جو مدرسي مريح وايجابي يشعر الطلبة ذوي الاعاقة بالانتماء					
3	تقدم الدعم والتشجيع عند تحقيق أي انجاز من ذوي الاعاقة.					
4	توفر جلسات علاجية مجانية عند الحاجة.					
5	يستند على جهات من مؤسسات المجتمع المحلي في تقديم استشارات نفسية لأولياء الامور.					
6	تزود الطلبة من ذوي الاعاقة في تطبيقات تعدل المزاج النفسي لهم.					
7	توفر محتوى علاجي نفسي لذوي الاعاقة مثل تمارين التأمل.					
8	تقدم الدعم النفسي لذوي الاعاقة من خلال مختصين في الإرشاد النفسي.					
9	تستثمر قدرات ذوي الاعاقة في الابتكار والابداع.					

الملحق (2)

قائمة بأسماء السادة محكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	د. صالح أحمد عبابنة	أستاذ	إدارة تربوية	الجامعة الاردنية
2	د. احمد محمد بطاح	استاذ	إدارة تربوية	الجامعة العربية الأمريكية
3	د. مصطفى محمد العيروط	استاذ	إدارة تربوية	الجامعة الاردنية
4	د. راتب سلامة السعود	استاذ	إدارة تربوية	الجامعة الارنية
5	د. نواز قاسم الحمد	استاذ	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
6	د. يحيي أحمد القبالي	أستاذ مشارك	تربية خاصة	وزارة التربية والتعليم
7	د. كاظم عادل الغول	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة الشرق الاوسط
8	د. صائب كامل اللالا	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
9	د. علي عودة الطراونة	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	اكاديمية الابداع المعرفي للتدريب
10	د. دينا سعيد بزادوغ	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة عمان العربية
11	د. محمد صالح الكرامنة	أستاذ مساعد	قياس وتقويم	جامعة عمان العربية
12	د. دانا عبدالحكيم أخوارشيدة	أستاذ مساعد	قيادة تربوية	جامعة الشرق الاوسط
13	د. مرام فؤاد أبو النادي	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة البتراء
14	د. نضال احمد الزعبي	–	تربية خاصة	وزارة التربية والتعليم
15	د. رجاء سالم	–	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم
16	د. عبد المجيد علي الروابدة	–	مناهج وطرق تدريس	مدير عام أكاديمية مضمار للتدريب
17	د. منال هاني قطيشات	–	قيادة تربوية	مدارس خاصة
18	د. علي يعقوب سلامة	–	لغة عربية ونحو	وزارة التربية والتعليم
19	د. غادة ابو قاعود	محاضر	ادارة تربوية	وزارة التربية والتعليم

الملحق (3)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

كلية الآداب والعلوم التربوية

قسم الإدارة والمناهج

أداة الدراسة بصورتها النهائية

حضرة المعلم/ة.....المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان **(دور الادارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية)**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من كلية الآداب و العلوم التربوية في جامعة الشرق الأوسط، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من جزئين ، الجزء الأول: البيانات الديمغرافية والجزء الثاني يتعلق بدور مدير المدرسة في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة ، ويتضمن (40) فقرة موزعة على (4) مجالات وهي: (التمكين التعليمي، والتمكين الاجتماعي، والتمكين السلوكي، والتمكين النفسي).

ولاهتمامنا بآرائكم ووجهات نظركم بخصوص هذا الموضوع، ولأهمية خبرتكم في الميدان، يرجى التكرم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة بكل دقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان الذي يعبر عن وجهة نظركم، علماً بان الإجابات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم،

الباحثة

ياسمين موسى

الجزء الأول: الخصائص الديموغرافية لعينة الدّراسة

(يرجى وضع إشارة ✓ في المكان الذي يمثل إجابتك):

1- الجنس:

○ ذكر	○ انثى

2- المؤهل العلمي:

○ بكالوريوس
○دراسات عليا

3- الخبرة:

○ أقل من 5 سنوات	○من 5 سنوات إلى أقل 10 سنوات	○ 10 سنوات فأكثر

الجزء الثاني: دور الادارة المدرسية في تمكين الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الدامجة الأردنية

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق لحدٍ ما	غير موافق بشدة	غير موافق
المجال الاول: التمكين التعليمي هو إزالة الحواجز المادية والسلوكية ومنح فرص تعلم متكافئة من خلال تكييف المناهج والبيئات التعليمية، تدريب المعلمين، وتوفير وسائل مساندة، وإشراك الجهات المعنية (Saebones, et al, 2015) **فان الادارة المدرسية....**						
1	تساعد على تحديد المتطلبات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.					
2	تقدم توصيات لأصحاب القرار لتكييف المناهج للطلبة ذوي الإعاقة.					
3	تشجع المعلمين على تنمية انشطة صفية تتناسب مع الطلبة ذوي الإعاقة.					
4	تقدم حلول للمشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة.					
5	تحفز المعلمين لتقديم تغذية راجعة مستمرة للطلبة ذوي الإعاقة لتحسين أدائهم الأكاديمي.					
6	توفر ترتيبات تيسيرية ووسائل تعليمية للطلبة ذوي الإعاقة لتحسين تحصيلهم الأكاديمي.					
7	يتابع المعلمين تقييم الطلبة ذوي الإعاقة بطريقة تراعي متطلباتهم الخاصة.					
8	تنسق مع المعنيين تنفيذ استراتيجيات طرائق التدريس الموائمة للجميع.					
9	توجه المعلمين لاستراتيجيات وادوات التقويم المناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة.					
10	توفر التهيئة في المباني والتجهيزات المدرسية للطلبة ذوي الاعاقة.					
11	تسهل لهم الاجراءات المتعلقة في الخدمات المكتبية.					
المجال الثاني: التمكين الاجتماعي هو إكساب فئة ذوي الإعاقة مختلف المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات التي تؤهلهم للمشاركة الإيجابية الفعّالة، في مختلف انشطة الحياة الانسانية وفعالياتها إلى أقصى حد تؤهله لهم إمكانياتهم وقدراتهم، إضافة إلى تغيير ثقافة المجتمع نحو ذوي الاعاقة من ثقافة التهميش إلى ثقافة التمكين (الكندري،2024). **فان الإدارة المدرسية....**						
12	تشجع مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في الأنشطة					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق لحدٍّ ما	غير موافق بشدة	غير موافق
	المدرسية.					
13	توفر فرصًا اجتماعية لذوي الاعاقة للتفاعل مع زملائهم.					
14	تشعر الطلبة ذوي الإعاقة بتقدير واحترام من قبل المجتمع المدرسي.					
15	توفر برامج تعزز الوعي الاجتماعي تجاه الطلبة ذوي الإعاقة.					
16	تشرك الطلبة ذوي الاعاقة في الأنشطة اللاصفية.					
17	تهيئ المناخ الأمن لتطوير مهارات التواصل بين المعلمين والطلبة ذوي الإعاقة.					
18	توفر مرشد تربوي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة في التواصل مع الآخرين.					
19	تحرص على الاستفادة من مؤسسات المجتمع المحلي في تقديم الدعم للطلبة ذوي الإعاقة.					
20	تساهم في بناء علاقات اجتماعية إيجابية بين الطلبة ذوي الإعاقة واقرانهم					
21	تسعى لتعزيز مختلف المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات المؤهلة لهم للمشاركة الايجابية.					
المجال الثالث: التمكين السلوكي وهو عملية منهجية تهدف إلى تعزيز قدرة الأفراد على التحكم في سلوكياتهم، وتطوير مهارات التكيف الاجتماعي، وتحسين التفاعل مع البيئة المحيطة، من خلال برامج تدريبية وتأهيلية تركز على تعديل السلوك وتنمية المهارات الحياتية والاجتماعية، بما يُعزز استقلاليتهم ومشاركتهم الفعّالة في المجتمع(كرسون، 2024). **فان الإدارة المدرسية....**						
22	تتعاون مع المعلمين في معالجة السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلبة ذوي الإعاقة.					
23	تبني خططاً علاجية فردية لسلوكيات الطلبة ذوي الإعاقة.					
24	تهتم بتوفير بيئة تحفز على الالتزام بالقيم والسلوكيات الجيدة للطلبة ذوي الإعاقة.					
25	تتابع سلوكيات الطلبة ذوي الإعاقة بشكل دوري للتأكد من تعديلها.					
26	تغرس ثقافة احترام دور الطلبة ذوي الإعاقة في					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق لحدٍّ ما	غير موافق بشدة	غير موافق
	الحياة المدرسية.					
27	توجه الطلبة ذوي الإعاقة إلى تصحيح سلوكياتهم من خلال ملاحظات بناءة					
28	توفر برامج تأهيلية للطلبة ذوي الإعاقة لتحسين سلوكياتهم.					
29	تساهم في تعزيز التعاون بين الطلبة ذوي الإعاقة وزملائهم لتحقيق سلوكيات إيجابية في الصف.					
30	تتيح الفرص للطلبة ذوي الإعاقة للمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار داخل المدرسة.					
31	يتم تعزيز السلوكيات المرغوبة بطرق مناسبة (لفظية، شهادات...).					
المجال الرابع: التمكين النفسي هو تعزيز قدرة الأفراد من ذوي الإعاقة على التكيف الاجتماعي من خلال برامج تأهيلية مدروسة تعتمد على أساليب سلوكية، بهدف تحقيق استقلاليتهم ومشاركتهم الفعّالة في الحياة اليومية(كرسون،2024). **فان الإدارة المدرسية...**						
32	تنظم حملات توعوية لتعزيز فهم الطلبة والمعلمين متطلبات الطلبة ذوي الإعاقة.					
33	تنشئ جواً مدرسياً مريحاً وايجابياً يشعر الطلبة ذوي الإعاقة بالانتماء للمدرسة					
34	تقدم الدعم والتشجيع عند تحقيق أي انجاز من الطلبة ذوي الإعاقة.					
35	توفر جلسات ارشادية مجانية عند الحاجة.					
36	تتعاون مع جهات من مؤسسات المجتمع المحلي في تقديم استشارات نفسية لأولياء الأمور.					
37	تزود الطلبة من ذوي الإعاقة في تطبيقات تعدل المزاج النفسي لهم.					
38	توفر محتوى علاجي نفسي للطلبة ذوي الإعاقة مثل تمارين التأمل.					
39	تقدم الدعم النفسي للطلبة ذوي الإعاقة من خلال مختصين في الإرشاد النفسي.					
40	تستثمر قدرات الطلبة ذوي الإعاقة في الابتكار والإبداع.					
41	تمكن الطلبة ذوي الاعاقة نفسيًا لتعزيز ثقتهم بأنفسهم					

الملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة الباحثة

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
مكتب رئيس الجامعة
Office of the President

20 YEARS

الرقم،د ر/خ/124
التاريخ،2025/09/15

معالي الأستاذ الدكتور عزمي محمود محافظة الأكرم

وزير التربية والتعليم

المملكة الأردنية الهاشمية
ديوان وزارة التربية والتعليم
الرقم:
٢١ ايلول ٢٠٢٥
الى مدير ادارة: التخطيط

تحية طيبة وبعد،

تهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب وأصدق الأمنيات، وحيث إنّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسية في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يسهم في تأدية الجامعة التزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة **(ياسمين موسى حسين محمد)** ورقمها الجامعي **(402210010)** المسجلة في برنامج ماجستير الإدارة والقيادة التربوية/ كلية الآداب والعلوم التربوية؛ والتي تتولى القيام بتوزيع استبانة في المدارس الحكومية الأردنية لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان "**دور الادارة المدرسية في تمكين ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية الأردنية**"، علماً أن المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيسة الجامعة

أ.د. سلام خالد المحادين

جامعة الشرق الأوسط
مكتب رئيس الجامعة
MEU
Office of the President
Amman-Jordan
MIDDLE EAST UNIVERSITY

4790222 Fax: (+9626) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: dir-presdepart@meu.edu.jo www.meu