International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
IJESA
Vol. (5), No. (1) January 2026 الإصدار (5)، العدد (1)

درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند

هبه مروان أمين شنك
معلمة في القطاع الخاص، الأردن

عمر محمد الخرابشة
أستاذ الإدارة التربوية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
dr.omar.alkharabsheh@bau.edu.jo

الملخص

هدف البحث التعرف إلى درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند من وجهة نظر المعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة بعمان، والبالغ عددهم (2500) معلمٍ ومعلمةٍ، وتم اختيار عينة متيسرة من (335) معلمًا ومعلمةً. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وجُمعت البيانات باستخدام الاستبانة بعد التحقق من صدقها وثباتها. أظهرت النتائج أن درجة امتلاك مديري المدارس للكفايات جاءت متوسطة، حيث جاءت الكفايات الوجدانية الأعلى، تلتها الاجتماعية، بينما جاءت الكفايات التنظيمية الأدنى. وأظهرت النتائج تفوق الإناث في الكفايات التنظيمية والاجتماعية والوجدانية، في حين لم تظهر فروق دالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينت النتائج تفوق المديرين ذوي سنوات الخدمة التي تزيد عن عشر سنوات في الكفايات الوجدانية فقط، وأكدت النتائج وجود حاجة لتعزيز الكفايات التنظيمية والتعليمية والمهنية، وتطوير برامج إعداد القيادات التربوية لتشمل تطبيقات عملية في الدمج، رفع الكفايات الوجدانية والاجتماعية للمديرين الجدد وأصحاب سنوات الخدمة الأقل من عشر سنوات، تطوير بيئة صفية دامجة، متابعة أداء الطلبة، واستخدام أدوات تعليمية، وتقنيات داعمة لضمان جودة التعليم الشامل، وبرامج الدعم. وقد أوصى الباحثان بالعمل على تعزيز كفايات مديري المدارس في المجالات: التنظيمية، والتعليمية، والمهنية، والإدارية، والوجدانية، والاجتماعية عبر برامج تدريبية متخصصة وتطوير برامج إعداد القيادات التربوية. كما دعت إلى توسيع البحوث لبناء إطار وطني للكفايات. والعمل على تشكيل فرق متابعة فردية للطلبة ذوي الإعاقة، وتوفير بيئة صفية دامجة، وتنظيم لقاءات مهنية للمعلمين، وتفعيل الإرشاد النفسي، وتصميم نشاطات تشاركية، ومتابعة التقييم المستمر، وتشجيع استخدام التقنية الداعمة بما يسهم في تحسين عملية الدمج.

الكلمات المفتاحية: الكفايات، مديري المدارس الخاصة، الدمج، التعليم المساند، ذوو الإعاقة، العاصمة (عمّان)، الأردن.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
Vol. (5), No. (1) January 2026 الإصدار (5)، العدد (1)

The extent to which private school principals in the capital, Amman, possess the competencies to integrate students with disabilities into the Supportive Education Program

Hebah Marwan Ameen Shannak
Teacher at Private Sector, Jordan

Omar Mohammed Al-Khrabsheh
Professor of Educational Administration, Al-Balqa Applied University, Jordan
dr.omar.alkharabsheh@bau.edu.jo

Abstract

This study aimed to identify the extent to which principals of private schools in the capital (Amman) possess the competencies required for integrating students with disabilities into supportive education programs, from the teachers' perspectives. The study population consisted of (2,500) teachers working in private schools in Amman, and an accessible sample of (335) teachers was selected. The researchers employed the correlational descriptive method, and data were collected using a questionnaire after verifying its validity and reliability.

The results revealed that principals' overall level of competencies was moderate, with affective competencies ranking highest, followed by social competencies, while organizational competencies ranked lowest. The findings also showed that female principals outperformed males in organizational, social, and affective competencies, while no statistically significant differences were found based on academic qualification. Moreover, the results indicated that principals with more than ten years of experience scored higher in affective competencies only.

The results emphasized the need to strengthen organizational, educational, and professional competencies, develop principal preparation programs to include practical applications in inclusion, enhance affective and social competencies for new principals and those with fewer than ten years of experience, create inclusive classroom environments, monitor student performance, and utilize supportive teaching tools and technologies to ensure the quality of inclusive education and support programs.

The researchers recommended enhancing principals' competencies in the

organizational, educational, professional, administrative, affective, and social domains through specialized training programs and improving leadership preparation programs. It also called for expanding research to build a national competency framework. Additionally, the study stressed the importance of forming individualized follow-up teams for students with disabilities, providing inclusive classroom environments, organizing professional meetings for teachers, activating psychological counseling, designing collaborative activities, ensuring continuous assessment, and promoting the use of supportive educational technologies to improve the integration process.

Keywords: Competencies, Private School Principals, Inclusion, Supportive Education, Persons with Disabilities, Amman, Jordan.

مقدمة

يُنظر إلى التعليم بوصفه حقًا إنسانيًا أصيلًا وأحد المرتكزات الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة لجميع الأفراد، بما فيهم ذوو الإعاقة، ويُشكّل التعليم الشامل أحد أهم المداخل التربوية لدمجهم في بيئات تعليمية موحّدة تُعزّز فرص التعلّم والتفاعل الاجتماعي. ويرتبط نجاح عملية الدمج ارتباطًا وثيقًا بمدى امتلاك مديري المدارس للكفايات القيادية والإدارية التي تمكّنهم من تهيئة البيئة التعليمية المناسبة، وتوجيه المعلمين، وتفعيل برامج التعليم المساند بفاعلية، وفي المقابل، فإن ضعف هذه الكفايات يؤدي إلى ظهور العديد من الصعوبات، أبرزها عدم ملاءمة البيئة المدرسية، وصعوبة استقطاب كوادر تربوية مؤهلة، ونقص التجهيزات والوسائل المساعدة، وقلة التدريب والخدمات المساندة. ويمكن التغلب على هذه التحديات من خلال تنفيذ برامج تدريبية متخصصة، وتعزيز السياسات الداعمة للتعليم الشامل، وزيادة التمويل، ورفع مستوى وعي المجتمع بأهمية دمج الطلبة ذوي الإعاقة.

وعليه، تُعدّ الكفايات الإدارية والقيادية لمدير المدرسة عنصرًا أساسيًا في ضمان دمج فعّال، يسهم في تحقيق النمو الأكاديمي والاجتماعي والنفسي للطلبة ذوي الإعاقة.

مشكلة البحث

أصبح دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية والمدارس العامة قضية محورية عالميًا، باعتباره جزءًا أساسيًا من التعليم الشامل والتنمية المجتمعية، ويتيح للطلبة ذوي الإعاقة تطوير مهاراتهم والمساهمة في المجتمع. ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات تعيق عملية الدمج، مثل ضعف الموارد، ونقص التدريب المتخصص للمعلمين، وغياب الكفايات القيادية لدى بعض مديري المدارس، مما يؤثر في فعالية البرامج الداعمة.

وفي الأردن، يزداد الاهتمام بسياسات الدمج في المدارس، إلا أن المدارس الخاصة تواجه صعوبات إضافية بسبب تفاوت الإمكانيات واستعداد المديرين، الذين يمثلون عاملاً رئيسيًا في نجاح الدمج، من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة، وتوجيه المعلمين، وتكييف المناهج، وضمان الموارد اللازمة (سعيد والواعر، 2021؛ الصخري، 2023).

لذلك، يهدف هذه البحث إلى استكشاف درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في عمان للكفايات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند، مع أخذ وجهة نظر المعلمين بعين الاعتبار لتقييم جاهزية المدارس بشكل شامل وواقعي، واقتراح الحلول لتعزيز قدرات المديرين وتوفير بيئة تعليمية أكثر شمولًا.

أسئلة البحث

تتحدد أسئلة البحث بما يأتي:

1. ما درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة من ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

مصطلحات البحث

- **يعرف مدير المدرسة اصطلاحيًا:** هو الشخص الذي يتولى قيادة الإدارة المدرسية، ويشرف على توجيه نشاطاتها، وتنظيمها، ومتابعة تنفيذها، ويتم اختياره عادة من بين معلمي المدرسة، أو من خارجها، وفقًا لشروط ومعايير محددة (فيتور، 2025: 106).

ويعرف الباحثان مدير المدرسة إجرائياً بأنه الفرد الذي يشغل منصب المدير في المدرسة الخاصة في العاصمة (عمّان)، والمسؤول عن تنفيذ برامج الدمج التربوي.

- **تُعرّف الكفايات اصطلاحيًا:** أنها "مجموعة من القدرات الأساسية من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكن مديري المدارس من أداء عملهم بشكل فعال، وإنجاز النتائج المرغوب فيها، مع الاقتصاد في الجهد والوقت، كذلك الاقتصاد في النفقات إلى أقصى قدر ممكن" (المطيري، دسوقي، الحلواني، 2025: 25).

ويعرف الباحثان الكفايات إجرائيًا بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكّن مديري المدارس الخاصة في عمّان من إدارة بيئة تعليمية دامجة، وتطبيق استراتيجيات تعليمية مناسبة، وتعزيز ثقافة إيجابية

بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، مع قياسها عبر أداة الدراسة المطورة لهذا الغرض.

- **يعرف دمج الطلبة ذوي الإعاقة اصطلاحيًا:** هو"عملية تكامل النشاطات الاجتماعية والتعليمية للأطفال ذوي الإعاقة القابلين للتعلم داخل إطار البرامج التعليمية العادية" (المنتشري والبقمي وسليماني، 2024: 43).

ويعرف الباحثان دمج الطلبة ذوي الإعاقة إجرائيًا بأنه إشراكهم في برامج التعليم المساند في مدارس عمّان الخاصة، عبر تكييف البيئة التعليمية، وتطبيق استراتيجيات تعليمية متخصصة، مع دور المديرين في إدارة العملية بفاعلية، وتقيسه فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في الجانبين العلمي (النظري) والعملي (التطبيقي) ويمكن توضيحها بالآتي:

- **الأهمية العلمية (النظرية):**

يؤمل أن يسهم هذا البحث في توسيع المعرفة حول التعليم الدامج، ودور القيادة المدرسية في نجاحه، وإثراء الأدبيات التربوية بالكفايات الإدارية والتربوية اللازمة لمديري المدارس الخاصة، والكشف عن التحديات والفرص، وتعزيز السياسات التربوية من خلال تطوير برامج تدريبية للمديرين بما ينعكس إيجابيًا على جودة الدمج التعليمي.

- **الأهمية العملية (التطبيقية):**

يؤمل أن يسهم هذا البحث في تحسين أداء مديري المدارس الخاصة في عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة، ودعم السياسات التعليمية، وتعزيز التعاون بين الإدارة والمعلمين، وتطوير استراتيجيات فعّالة لتحقيق تعليم دامج ومستدام.

أهداف البحث

يسعى الباحثان إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند من وجهة نظر المعلمين.
2. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين لكفايات مديري المدارس، تبعاً لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) بهدف تحديد العوامل التي قد تؤثر في هذه التقييمات.

حدود البحث ومحدداته

سيتم تعميم نتائج هذا البحث في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

1. الحد الموضوعي: يقتصر هذا البحث على تقييم درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند، من وجهة نظر المعلمين، ولا تشمل جوانب أخرى من الإدارة المدرسية أو التعليم الدامج بشكل عام.
2. الحد البشري: يشمل البحث عينة من المعلمين العاملين في المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان)، بالإضافة إلى مديري تلك المدارس، دون شمول الفئات الأخرى، مثل: أولياء الأمور، أو الطلبة.
3. الحد المكاني: يقتصر البحث على المدارس الخاصة الواقعة في العاصمة (عمّان).
4. الحد الزماني: (الفصل الدراسي الأول) من العام الدراسي (2026/2025).

ويقتصر تعميم نتائج البحث على مدى جدية وموضوعية أفراد عينة البحث في الإجابة عن فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الأدب النظري

يشكّل التعليم حجر الأساس في نهضة المجتمعات، ووسيلة لتحقيق العدالة، غير أن العديد من الأنظمة التعليمية تواجه تحديات تتطلب تعزيز قدرات قياداتها، لا سيما مديري المدارس الذين تقع على عاتقهم مسؤولية توفير بيئة تعليمية متكاملة (الأنصاري والجعيدية، 2024). وتعد الإدارة المدرسية الفعّالة ركيزة أساسية لتنفيذ السياسات التربوية، وتحسين جودة التعليم، عبر التخطيط، ومتابعة التنفيذ، وتطوير أداء المعلمين، وبناء شراكات مع المجتمع، بما يتيح قيادة التغيير، والإصلاح، لاسيما في سياق التعليم الشامل، ودمج الطلبة ذوي الإعاقة (أرناؤوط وزناتي وهلال، 2023؛ غبريال وأحمد وجابر، 2024).

ويمثل التعليم الشامل توجهًا تربويًا معاصرًا يضمن فرصًا تعليمية عادلة لجميع الطلبة، بما فيهم ذوو الإعاقة، ضمن بيئة صفية موحدة تُكيَّف فيها الممارسات لتلبية الاحتياجات الفردية، مع تعزيز المشاركة الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، وتطوير كفايات المعلمين (الودعاني، 2023؛ الشاهد، 2025). ويؤكد هذا النهج، المستند إلى اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006)، على دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم، وتوفير وسائل دعم مناسبة لإزالة العوائق، وضمان فرص متكافئة للتعلم (الحلفي، 2025؛ الشاهد، 2025).

أهداف ومتطلبات ومبادئ التعليم الشامل:

يهدف التعليم الشامل إلى توفير بيئة تعليمية دامجة تراعي الفروق الفردية للطلبة، بما فيهم ذوو الإعاقة، من خلال إزالة العوائق الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، وضمان دمجهم في الصفوف العادية مع تكييف المناهج والنشاطات وفق قدراتهم. ويستند إلى مبادئ العدالة وتكافؤ الفرص، واحترام الفروق الفردية، مع تعزيز مشاركة الطلبة في النشاطات داخل بيئة صفية دامجة (الودعاني، 2023؛ الشاهد، 2025؛ الحلفي، 2025). ويتطلب تطبيقه إجراءات تنظيمية، وتربوية تشمل سن التشريعات الداعمة، وتمكين القيادات المدرسية، وتأهيل المعلمين لتكييف المناهج، وتنويع استراتيجيات التدريس، وتهيئة بيئة مدرسية آمنة، ومحفزة، ويختلف عن التصميم الشامل للتعلم الذي يركز على مرونة المناهج منذ البداية لتقليل الحاجة للتعديلات لاحقًا (الساخي، 2025). كما يستند التعليم الشامل إلى أطر نظرية متنوعة مثل: نظرية الذكاءات المتعددة، والنمو المعرفي، والأنظمة البيئية، والتعلم الاجتماعي، والتربية متعددة الثقافات، والتعلم البنائي، لتعزيز المشاركة النشطة، وتنمية مهارات جميع المتعلمين بشكل متكامل (حبيب وعابد، 2022؛ الشاهد، 2025).

التعليم الشامل والدمج:

يمثّل التعليم الشامل نهجًا تحويليًا يسعى إلى تحقيق تكافؤ الفرص لجميع الطلبة عبر توفير بيئة تعليمية تراعي التنوع، وتلبي الاحتياجات المختلفة، وتنمية المهارات الاجتماعية، والعاطفية لديهم، ويأتي الدمج بوصفه التطبيق العملي لهذا النهج من خلال إدماج الطلبة ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام بما يضمن مشاركتهم الفاعلة، وتطوير بيئة صفية داعمة، وشاملة للجميع (الشنقيطي والسيسي، 2025).

الدمج التربوي:

هو أسلوب يهدف إلى تمكين الطلبة ذوي الإعاقة من التعلم جنبًا إلى جنب مع أقرانهم في بيئات مدرسية عادية، مع توفير الدعم التربوي، والفني لضمان مشاركتهم الفاعلة، استنادًا إلى مبادئ المساواة، والعدالة، واعتبار التعليم حقًا للجميع (الحربي، 2025؛ الحلفي، 2025). ويشمل تطبيق الدمج الكلي، والجزئي، والاجتماعي، والعكسي، مع تكييف السياسات، والمناهج، وطرائق التدريس، وتدريب الكوادر، وإشراك الأسر، والمجتمع لدعم نجاح العملية (شناعة، 2023). ويهدف الدمج إلى تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم، وتنمية مهاراتهم الأكاديمية، والاجتماعية، والمساهمة في مجتمع أكثر تقبّلًا للتنوع، وقد تبنّت وزارة التربية والتعليم الأردنية هذا النهج عبر تطوير البنية التحتية، وتعيين معلمين مساندين، وتعزيز قدرات الكوادر، وتفعيل أنظمة معلومات تربوية (الأمم المتحدة، 2025). ويتطلب الدمج إجراءات منظمة تشمل التعرف إلى الاحتياجات التعليمية، تغيير اتجاهات المعلمين، والإداريين، إعداد معلمين ذوي كفاءة، تكييف المناهج، اختيار مدارس ملائمة، وإشراك

الطلبة العاديين، والأسر لدعم العملية (علي، 2021). وتشمل الفئات المستهدفة ذوي الإعاقة الحركية والحسية، وصعوبات التعلم، واضطراب طيف التوحد، وفرط الحركة، واضطرابات النطق واللغة، والإعاقة الذهنية، لضمان دمجهم الأكاديمي والاجتماعي بشكل فعّال (شناعة، 2023؛ الساخي، 2025). وينفذ الدمج فريق التعليم الدامج الذي يضم مدير المدرسة، ومنسق التعليم الدامج، والاختصاصي النفسي والاجتماعي، ومعلمي الصف، والمعلمين المساندين، ومعلمي الظل، وأولياء الأمور، لضمان التخطيط والتنفيذ والمتابعة المستمرة (وزارة التربية والتعليم، ومنظمة ميرسي كور، 2021).

ذوو الإعاقة:

يهدف التعليم الشامل إلى دمج جميع الطلبة، بمن فيهم ذوو الإعاقة، في بيئة تعليمية واحدة تراعي الفروق الفردية، وتزيل العوائق مع توفير الدعم الفني، والتربوي لضمان مشاركتهم، وتمكينهم أكاديميًا، واجتماعيًا (الودعاني، 2023؛ الحلفي، 2025). ويعد الدمج التربوي التطبيق العملي لهذا النهج، حيث يتعلم الطلبة جنبًا إلى جنب مع أقرانهم في الصفوف العادية، مع تكييف المناهج، وطرق التدريس، وتدريب الكوادر، وإشراك الأسر، والمجتمع لضمان نجاح العملية (الحربي، 2025). وتشمل أشكال الدمج: الكلي، الجزئي، الاجتماعي، والعكسي (شناعة، 2023).

يُعد مصطلح "ذوو الإعاقة" الأنسب علميًا وحقوقيًا، ويشير إلى الأفراد الذين يعانون من حالات طويلة الأمد تؤثر في قدرتهم على التفاعل مع البيئة، بينما "ذوو الاحتياجات الخاصة" أقل دقة من ناحية الحقوق، والتركيز على الدمج (الفلو، 2018؛ السيابي، 2025). وتشمل: الإعاقات الذهنية، الحركية، الحسية، صعوبات التعلم، اضطرابات النطق والتواصل، والاضطرابات النفسية، والاجتماعية (الغامدي وآخرون، 2024).

تتنوع خصائص الطلبة ذوي الإعاقة، مما يتطلب استراتيجيات تعليمية متخصصة. فمثلاً، يعاني طلبة صعوبات التعلم من ضعف الانتباه، والقدرات الأكاديمية، بينما يواجه طلبة الإعاقة الفكرية صعوبات في الفهم، والتكيف الاجتماعي، وطلبة طيف التوحد صعوبات في التفاعل الاجتماعي، والسلوكيات النمطية، وغيرها من الفئات التي تحتاج لدعم مخصص (الحسيني وآخرون، 2021؛ داود، 2023؛ الحربي، 2024).

أسر الطلبة ذوو الإعاقة:

تؤدي الأسر دورًا محوريًا في دعم أبنائهم أكاديميًا واجتماعيًا، إلا أنها تواجه تحديات مثل: الصدمة النفسية عند التشخيص، الضغوط الاجتماعية، والمالية، صعوبات التعامل مع السلوكيات، ونقص الدعم، والمعلومات، مما قد يزيد من شعورهم بالعزلة والإجهاد النفسي (بن طيبة، 2024؛ زاير وعبد الله، 2025). كما يواجه الطلبة تحديات نفسية واجتماعية مباشرة، تشمل: الخوف من الشفقة، والتنمر، والاكتئاب، وأحيانًا التعرض للإساءة،

ما يستدعي توفير بيئة تعليمية داعمة وحماية صارمة لضمان نموهم النفسي، والاجتماعي (أمين، 2014؛ الروس وقوطة، 2025).

أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة ذوي الإعاقة:

تُعد أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة ذوي الإعاقة من الموضوعات التربوية المهمة، إذ تساعد المعلمين على تكييف استراتيجيات التدريس بما يتلاءم مع قدرات الطلبة، ويزيد من فاعلية التعلم، ويعزز اندماجهم. وتشير الدراسات إلى ثلاثة أنماط رئيسية: الحركي (النشاطات العملية)، البصري (الصور، والعروض)، والسمعي (الاستماع، والمناقشات) (العنزي، 2022).

يرتبط دعم هؤلاء الطلبة بمفهوم التعليم المساند الذي يهدف إلى معالجة الفجوات التعليمية، ومساعدتهم على اللحاق بأقرانهم، ويشمل غرف مصادر التعلم المتخصصة التي توفر تكييف المناهج، وتنفيذ استراتيجيات مناسبة، مع متابعة التقدم الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي بالتنسيق مع أولياء الأمور، والفريق التربوي لضمان نجاح الدمج (عاشور، 2007؛ وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2023). وتنقسم غرف المصادر إلى: مرتبطة بفئة محددة، متعددة الفئات، وغير مرتبطة بالفئات الرسمية (Zumurd and Eiriq، 2021).

ويُشكل الفريق متعدد التخصصات عنصرًا أساسيًا في تقديم الدعم الشامل، ويضم مدير التربية والتعليم، مشرف التربية الخاصة، اختصاصي علم النفس، النطق، السمع، التأهيل، والمعالجين الوظيفين، والطبيعيين، حيث يقدم كل عضو خبراته وفق تخصصه، ويختلف الفريق الدامج عن الفريق متعدد التخصصات في أنه يعتمد على التعاون المتكامل بين الأعضاء للتخطيط، والتنفيذ، والمتابعة، مع دور بارز لمدير المدرسة كقائد للفريق لضمان دمج الطلبة ذوي الإعاقة بشكل فعّال ومستمر (وزارة التربية والتعليم ومنظمة ميرسي كور، 2021).

الإدارة في عملية الدمج:

سادت سابقًا أنماط القيادة التقليدية الهرمية في المدارس، غير أن مدارس الدمج تتطلب قيادة تعاونية تقوم على التواصل وتبادل الخبرات لضمان دمج الطلبة ذوي الإعاقة بشكل فعّال (العبد العزيز، 2025). وتشمل القيادة في مدارس الدمج معالجة عدم المساواة، تعزيز المشاركة، وتمكين الكوادر التعليمية والإدارية والطلبة وأولياء الأمور، مع توفير تعليم عالي الجودة يراعي التنوع. وتشير الوكالة الأوروبية إلى ثلاثة أنماط قيادية فاعلة: القيادة الموزعة (تفويض المهمات وتعزيز التعاون)، القيادة التعليمية (تطوير المناهج ومتابعة أداء المعلمين)، والقيادة التحويلية (صياغة رؤية واضحة وتحفيز العاملين)، ويمكن دمج هذه الأنماط لتحقيق مشاركة كاملة لكل فرد (European Agency, 2020).

وفق سياسات الدمج في الأردن، يُتطلب من مديري المدارس امتلاك كفايات إدارية، تربوية، إنسانية، ومهنية

لضمان نجاح التعليم الدمجي، تشمل: التخطيط، الإشراف، إدارة الموارد والفرق، وضع أهداف تعليمية، متابعة الأداء الأكاديمي، والسلوكي، تعزيز ثقافة قبول التنوع، وحماية الطلبة، بالإضافة إلى تهيئة البيئة المدرسية، وتهيئة السلامة، والأمن (الأمم المتحدة، 2025). ويقوم المدير أيضًا بتنمية كفايات المعلمين عبر إشراكهم في اتخاذ القرارات، وتوجيه النمو المهني، وتحسين جودة التعليم (أبو كوش، 2023).

يواجه مديرو مدارس الدمج تحديات مالية، إدارية، قانونية، واجتماعية تتطلب مهارات متقدمة لإدارتها بنجاح (Nazir, Ali, and Sabir, 2025). وتُعد الكفايات الإدارية أساسية لتنظيم فرق التعليم الدامج، تفعيل برامج التعليم المساند، توفير الموارد، ومتابعة تنفيذ السياسات، مما يسهم في تحقيق النمو الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي للطلبة ذوي الإعاقة، ويضمن استدامة التعليم الشامل (الحسيني وآخرون، 2021؛ داود، 2023؛ الحربي، 2024؛ آل مطر وبخاري، 2025).

الدراسات السابقة

لأهمية موضوع البحث، قام الباحثان بعرض دراسات سابقة تتعلق بموضوع البحث، ومن أبرز تلك الدراسات:

الدراسات باللغة العربية:

- هدفت دراسة الأنصاري والجعيدية (2024) إلى تحديد دور إدارات المدارس الدمجية في تعزيز القيم الأخلاقية بين الطلبة الناظمين تجاه الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الحكومي بالكويت. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت عينة كبيرة بلغت (1282) معلماً ومعلمة من مختلف المراحل التعليمية (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) في مدارس الحكومة بالكويت، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. وأظهرت النتائج أن أعلى دور للإدارات كان في مجال العلاقات الإنسانية بمستوى عالٍ جداً، بينما جاء دور الشراكة المجتمعية في المرتبة الأخيرة بمستوى عالٍ، مع تفوق مدارس الإناث في المشاركة المجتمعية.
- هدفت دراسة الحربي (2025) التعرف إلى مدى ممارسة مديري مدارس الدمج في المدينة المنورة، السعودية لأدوارهم في تحقيق أهداف برنامج دمج ذوي الإعاقة، مع التركيز على الوظائف الإدارية الخمسة: التخطيط، التنظيم، التوظيف، التوجيه، والرقابة. شملت الدراسة مجتمع المعلمين في مدارس الدمج، واستخدمت استبانة من خمسة محاور رئيسية لقياس مدى ممارسة كل وظيفة من وظائف المديرين. أظهرت النتائج أن متوسط درجة ممارسة المديرين لدورهم كان متوسطًا بشكل عام، مع حصول التخطيط على أعلى درجة، في حين كانت الوظائف الأخرى بمستوى متوسط، ولم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص في التربية الخاصة، والحافز المادي.
- هدفت دراسة جنا (2025) إلى استكشاف دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة تربوية لدمج الطلبة ذوي

الإعاقة في المدارس العربية الحكومية الابتدائية التابعة لمركز سخنين لتأهيل المعلمين في لواء الشمال في فلسطين وفق قانون التربية الخاصة (قانون 18). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المختلط (استبانة ومقابلة). شمل مجتمع الدراسة المعلمين والمُركّزين والمديرين والمرشدين والمفتشين، وبلغ عددهم الإجمالي (698) فردًا، وتم اختيار عينة مكوّنة من (252) معلمًا بالطريقة الطبقية، إضافة إلى مقابلات مع عينة قصدية تضم عددًا من ذوي الخبرة في الميدان. أظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسية كان مرتفعًا، وحصل مجال "مكونات البيئة التربوية" على أعلى تقييم، كما تبين تفاوت الممارسات بحسب خبرة وتدريب الكوادر التربوية، ووجود معوقات تنظيمية، ومادية مثل: نقص الموارد، والتدريب المتخصص.

- هدفت دراسة الشاهد (2025)، في مصر إلى دراسة أبرز المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق ممارسات التعليم الشامل في مدارس الدمج التي تضم أطفالًا ذوي إعاقة ذهنية محدودة إلى جانب الأطفال العاديين. اتبع المنهج النوعي، والاستبيان أداة للبحث، وبطاقة ملاحظة صفية لتقييم دور المعلمات في تحقيق التعليم الشامل. وشملت العينة (150) معلمة من ثلاثة مراكز في محافظة المنوفية (أشمون، منوف، السادات). وأظهرت النتائج وجود تحديات عدة، منها: نقص التدريب والدعم المؤسسي، وصعوبات في تهيئة البيئة الصفية، ونقص الوسائل التعليمية الملائمة، وصعوبات اجتماعية في دمج الأطفال في النشاطات الصفية. كما بينت الدراسة أن المعلمات يستخدمن أساليب تعليمية مرنة، ويقدمن دعمًا عاطفيًا للأطفال.

- هدفت دراسة عمر (2024)، إلى تقديم عرض تاريخي لفكرة التعليم الدامج عالميًا ومحليًا، مع التركيز على تطور هذا المفهوم في الأردن. استعرضت الدراسة جهود وزارة التربية والتعليم في مجال الدمج، بدءًا من المؤتمر الوطني للتطوير التربوي عام (1987)، مرورًا بالاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، وصولًا إلى المبادرات التي ركزت على مرونة النظام التعليمي، مشاركة أولياء الأمور، وتوفير المعلمين المساندين، والخدمات المساندة. وتناولت الدراسة الخدمات المقدمة في مدارس التعليم الدامج مثل: التجهيزات الفنية، المقاعد الدراسية، المعلم المساند، والتقييم التربوي، إضافة إلى رفع كفاءة العاملين، وتوفير الوسائل التعليمية.

- هدفت دراسة بو عبيد (2025)، إلى مناقشة المعيقات التي تعرقل عملية دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية في السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف العادية. استخدم المنهج النوعي، وجمعت البيانات من (15) معلمًا يقدمون خدمات تعليمية لأطفال التوحد في مدارس الدمج بمحافظة الإحساء، باستخدام المقابلات المقننة. وأظهرت النتائج وجود فئات رئيسية من المعيقات، هي: خصائص واحتياجات الأطفال، الإدارة المدرسية، خدمات الدعم وتعاون الأسرة، والمجتمع المدرسي.

الدراسات باللغة الإنجليزية:

- هدفت دراسة (Maesala and Ronél, 2024) إلى استكشاف كيفية تطبيق المعلمين في المدارس الشاملة في جنوب إفريقيا لسياسات التعليم الشامل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، مع التركيز على دور التعاون بين

المعلمين في مواجهة التحديات الناتجة عن محدودية الموارد. شملت العينة (255) معلمًا من سبع مدارس شاملة، وعشر مدارس خاصة في خمس محافظات، بالإضافة إلى خمسين خبيرًا في مجال الإعاقة البصرية، واستخدمت: ورش عمل، الملاحظة، تقنيات الصوت، والصورة، الملاحظات الميدانية، والمجالات التأملية أداة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن التعاون بين المعلمين ساعد في تجاوز بعض التحديات، وتنفيذ ممارسات التعليم الشامل، مع تحقيق تغييرات إيجابية عبر نهج اجتماعي ـ بيئي داخل المدارس الشاملة.

- هدفت دراسة (Ambon, Alias and Mansor, 2025) إلى استكشاف الكفايات القيادية الأساسية لمديري المدارس اللازمة للإدارة المدرسية الفعّالة. اعتمدت الدراسة منهجية الاستعراض المنهجي للأدبيات (PRISMA) من خلال تحليل (756) منشورًا من (2019 إلى 2023) مأخوذة من قواعد البيانات ((Scopus و((Web of Science و(ERIC)، مع مراجعة البيانات من قبل النظراء قبل الاستعراض النهائي. كشفت النتائج عن مجموعة من الكفايات الجوهرية للمديرين تشمل: الرؤية الاستراتيجية، الاتصال الفعّال، اتخاذ القرار، التعاون مع الفريق، والقدرة على التكيف مع التغيرات التعليمية. كما تم تقسيم النتائج إلى ثلاثة محاور رئيسة: كفايات القيادة، والتطوير المهني للمديرين، التحديات، واستراتيجيات المواجهة في القيادة المدرسية، وأنماط القيادة، والاعتبارات الثقافية.

- هدفت دراسة (Muñoz and Ruiz, 2025) إلى استكشاف دور القيادة المدرسية الشاملة في تعزيز التعليم الدامج، والمتعدد الثقافات في المكسيك، مع التركيز على المديرين كعنصر أساسي لتحقيق بيئة تعليمية شاملة، وعادلة، ومتساوية. أبرزت الدراسة أن المدير يمتلك الكفاءات، والمهارات اللازمة لتطبيق استراتيجيات تهدف إلى توفير بيئة مدرسية مريحة، وشاملة، حيث يتم توجيه، ودعم المعلمين والطلبة، وأولياء الأمور طوال العملية الأكاديمية، مما يسهم في بناء عمل تعاوني، ومشارك داخل المجتمع التعليمي.

- هدفت دراسة (Liu and Thien ,2025) إلى فهم كفايات السلوك القيادي لمديري المدارس في مدارس التحول في ماليزيا. أجرى الباحثان مقابلات شبه منظمة مع (14) مشاركًا من خلفيات ديموغرافية متنوعة، وحددت أربعة محاور رئيسية، و(13) محورًا فرعيًا للكفايات القيادية، مع اختلافات ملحوظة مقارنة بإطار القيادة التحويلية لـ (Leithwood) وتوفر الدراسة أساسًا نظريًا لفهم الكفايات الضرورية للمديرين في تحسين أداء المدارس، كما تقدم رؤى عملية للممارسين التعليميين حول كيفية تعزيز القيادة المدرسية الفعّالة في سياق مدارس التحول.

- هدفت دراسة (Naranjo and González, 2025) في بوغوتا، كولومبيا إلى تطوير وتقييم استراتيجية تربوية لتسهيل دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية. شملت العينة ستة معلمين يعملون مع الطلبة ذوي الإعاقة، واستخدمت المقابلات المنظمة، والملاحظات الصفية المباشرة لجمع البيانات. أظهرت النتائج، وجود فجوة بين المعرفة النظرية للمعلمين، وتطبيق الدمج، وأكدت فعالية استراتيجية "ركن التعلم" في توفير بيئة شاملة، وتحسين التفاعلات بين الطلبة، مع الحاجة لتدريب مستمر للمعلمين، وتنفيذ استراتيجيات تربوية مكيّفة لتلبية احتياجاتهم الخاصة، وضمان جودة التعليم الشامل.

- هدفت دراسة (Sibomana et.al, 2025) في جنوب إفريقيا إلى استقصاء أثر التعليم الشامل في دافعية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو التعلم. شملت العينة ثمانين طالبًا من أصل مجتمع مكون من (451) طالبًا، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات الكمية، والمقابلات المنظمة لجمع البيانات النوعية. أظهرت النتائج أن مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في النقاشات، وتكييف أساليب التدريس، ودعم الثقة بالنفس، وتفاعل الطلبة العاديين معهم، ووعي المجتمع المدرسي باستراتيجيات الدعم، جميعها تعزز دافعية الطلبة، وتزيد من اندماجهم الاجتماعي، وتقلل من الوصمة، حيث أشار (98%) من المشاركين إلى أن بيئات الدمج تحفز اهتمام الطلبة بالتعلم.
- هدفت دراسة (Fabunan and Cabal, 2025) إلى تقييم مستوى كفايات مديري المدارس في تنفيذ التعليم الشامل ضمن منطقة مدارس زامباليس بالفلبين. استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وشملت العينة (32) مديرًا و(594) معلمًا من (13) منطقة تعليمية. تم تقييم كفايات المديرين عبر خمسة أبعاد رئيسية: القيادة التعليمية، القيادة الإدارية، التفكير الاستراتيجي والابتكار، التفاعل مع أصحاب العلاقة، والتميّز الشخصي، باستخدام استبانة منظمة. أظهرت النتائج أن مديري المدارس يتمتعون بكفايات عالية في جميع الأبعاد من وجهة نظر المديرين، والمعلمين. تميزت القيادة التعليمية بالتعاون الفعّال مع المعلمين، وتحليل أعمال الطلبة، بينما ركزت القيادة الإدارية على تنسيق الموارد البشرية، وتحقيق أهداف المدرسة. شمل التفكير الاستراتيجي، والابتكار وضع الرؤى، وتعزيز ثقافة المدرسة، فيما ركز التفاعل مع أصحاب العلاقة على بناء شراكات داعمة، وأبرز التميّز الشخصي صفات مثل: المرونة، والذكاء العاطفي. ورغم ذلك، كشفت الدراسة عن تحديات في التطبيق العملي لسياسات التعليم الشامل، ونقص الموارد، بالإضافة إلى فروق في تصورات المديرين، والمعلمين، مما يستدعي تعزيز التواصل، والقيادة التشاركية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من حيث الهدف، هدفت دراسة الحربي (2025) التعرف إلى مدى ممارسة مديري مدارس الدمج لأدوارهم في تحقيق أهداف برنامج دمج ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين، وهدفت دراسة الأنصاري والجعيدية (2024) إلى تحديد دور إدارات المدارس الدمجية في تعزيز القيم الأخلاقية بين الطلبة تجاه الطلبة ذوي الإعاقة، بينما هدفت دراسة جنا (2025) إلى استكشاف دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة تربوية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة، وهدفت دراسة الشاهد (2025) إلى دراسة أبرز المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، أما دراسة عمر (2024) فهدفت إلى تقديم عرض تاريخي لفكرة التعليم الدامج عالميًا، ومحليًا، وهدفت دراسة بو عبيد (2025) إلى مناقشة المعيقات التي تعرقل عملية دمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية. أما الدراسات الإنجليزية، فهدفت دراسة (Ambon, Alias and , 2025 Mansor) إلى استكشاف الكفايات القيادية الأساسية لمديري المدارس، وهدفت دراسة Muñoz and Ruiz (2025) إلى استكشاف دور القيادة المدرسية الشاملة في تعزيز التعليم الدامج، والمتعدد الثقافات، وهدفت

دراسة (Liu and Thien, 2025) إلى فهم كفايات السلوك القيادي لمديري المدارس في مدارس التحول، وهدفت دراسة (Naranjo and González, 2025) إلى تطوير، وتقييم استراتيجية تربوية لتسهيل دمج الطلبة ذوي الإعاقة، بينما هدفت دراسة (Sibomana et al, 2025) إلى استقصاء أثر التعليم الشامل في دافعية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو التعلم، وهدفت دراسة (Maesala and Ronél, 2024) إلى استكشاف كيفية تطبيق المعلمين في المدارس الشاملة سياسات التعليم الشامل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وهدفت دراسة (Fabunan and Cabal, 2025) إلى تقييم مستوى كفايات مديري المدارس في تنفيذ التعليم الشامل.

من حيث العينة، شملت دراسة الحربي (2025) مجتمع المعلمين في مدارس الدمج، أما دراسة الأنصاري والجعيدية (2024) فشملت المدارس الحكومة بالكويت، بينما شملت دراسة جنا (2025) المعلمين، والمركّزين، والمديرين، والمرشدين، والمفتشين، ودراسة الشاهد (2025) شملت المعلمين في محافظة المنوفية، أما دراسة عمر (2024) فلم تركز على عينة محددة لأنها قدمت عرضًا تاريخيًا، وشملت دراسة بو عبيد (2025) معلمين يقدمون خدمات تعليمية لأطفال التوحد في مدارس الدمج بمحافظة الإحساء. بالنسبة للدراسات الإنجليزية، شملت دراسة (Ambon, Alias and Mansor, 2025) تحليل منشورات من قواعد البيانات، أما دراسة (Muñoz and Ruiz, 2025) فركزت على القيادة المدرسية الشاملة، بينما شملت دراسة (Liu and Thien, 2025) مشاركين من خلفيات ديموغرافية متنوعة، وشملت دراسة (Naranjo , 2025 and González) معلمين يعملون مع الطلبة ذوي الإعاقة، أما دراسة (Sibomana et. al, 2025) فأجريت على الطلبة، ودراسة (Maesala and Ronél, 2024) شملت معلمين في مدارس شاملة وخبراء في مجال الإعاقة البصرية، ودراسة (Fabunan and Cabal, 2025) شملت المديرين والمعلمين في مناطق تعليمية مختلفة.

من حيث الأداة، استخدمت دراسات الحربي (2025) والأنصاري والجعيدية (2024) الاستبانة، ودراسة جنا (2025) منهجًا وصفيًا مختلطًا شمل استبانة، ومقابلات، أما دراسة الشاهد (2025) فقد جمعت بين الاستبانة وبطاقة ملاحظة صفية، ودراسة عمر (2024) اعتمدت على تحليل الوثائق، والمصادر التاريخية، بينما استخدمت دراسة بو عبيد (2025) مقابلات مقننة. في الدراسات الإنجليزية، استخدمت دراسة (Ambon, Alias and Mansor, 2025) منهجية الاستعراض المنهجي للأدبيات (PRISMA) لتحليل المنشورات، ودراسة (Muñoz and Ruiz, 2025) الملاحظة، والمقابلات، أما دراسة (Liu and Thien, 2025) فاستخدمت مقابلات شبه منظمة، ودراسة (Naranjo and González, 2025) استخدمت مقابلات منظمة، وملاحظات صفية مباشرة، بينما استخدمت دراسة. (Sibomana et .al, 2025) استبانة لجمع البيانات الكمية، ومقابلات منظمة للبيانات النوعية، استخدمت دراسة (Maesala and Ronél, 2024)

مزيجًا من ورش العمل (PRA)، الملاحظة، تقنيات الصوت، والصورة، الملاحظات الميدانية، والمجلات التأملية، وأخيرًا دراسة (Fabunan and Cabal, 2025) استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي.

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في المنهجية، وبناء الأداة، وكتابة الإطار النظري، ومناقشة النتائج، ويتميز البحث الحالي بتركيزه على مديري المدارس الخاصة في عمّان، مع تحليل كفاياتهم بشكل مباشر، والاعتماد على برنامج التعليم المساند كإطار عملي للدمج، إضافة إلى شمولية الإطار القياسي للكفايات الإدارية، والتعليمية، والمهنية، والاجتماعية، والإنسانية، والوجدانية، مما يوفر إضافة علمية، وتطبيقية مهمة.

منهج البحث

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لموضوعات البحث القائمة على الاستنتاج، والتحليل، والمقارنة لجمع البيانات حول درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من المعلمين، والمعلمات في المدارس الأردنية الخاصة بمحافظة العاصمة (عمّان) والبالغ عددهم (2500) معلمٍ ومعلمةٍ، اعتماداً على إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2026/2025).

عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بالطريقة المتيسرة، حيث قام الباحثان بتصميم استبانة إلكترونية باستخدام نماذج جوجل، وتوزيعها باستخدام البريد إلكتروني على مجتمع الدراسة معلمي، ومعلمات المدارس الأردنية الخاصة في العاصمة (عمّان) حيث تم توزيع (335) استبانة، ويبين الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث حسب متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة.

الجدول (1): توزع عينة البحث وفق خصائصها الديموغرافية

الفئات		التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	124	37.0
	أنثى	211	63.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	207	61.8
	دراسات عليا	128	38.2
سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	102	30.4
	من خمس-عشر سنوات	137	40.9
	أكثر من عشر سنوات	96	28.7
المجموع		335	100.0

يتضح من الجدول (1) ما يأتي:

متغير الجنس: أن غالبية أفراد العينة من الإناث بنسبة (63.0%)، في حين بلغت نسبة الذكور (37.0%).

متغير المؤهل العلمي: أن النسبة الأكبر كانت من حاملي درجة البكالوريوس (61.8%)، مقابل (38.2%) من حملة الدراسات العليا.

متغير سنوات الخدمة: فقد شكّل ذوو سنوات خدمة (5– 10 سنوات)، النسبة الأعلى (40.9%)، تلتها فئة أقل من (5 سنوات)، بنسبة (30.4%)، ثم فئة أكثر من (10 سنوات)، بنسبة (28.7%).

أداة البحث

اشتملت أداة البحث على استبانة من محور واحد، وستة مجالات:

- محور كفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برامج التعليم المساند:

تم تطوير الاستبانة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة كدراستي (الأنصاري والجعيدية، 2024) و(الحربي، 2025)، حيث تكونت الأداة بصورتها الأولية من (51) فقرة، وتم التعديل على صياغة مجالات هذا المحور وفقراته.

دلالات صدق أداة البحث

1. **صدق المحتوى:** للتحقق من صدق المحتوى لمحور كفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة تم عرضها على أربعة عشر محكمًا من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، والعالمية من ذوي الخبرة، والاختصاص، لإبداء الرأي حول مناسبة أداة الدراسة، وفقراتها مع أهداف الدراسة، ومدى مناسبتها من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وانتماء الفقرات للمجال الذي تتبع له، وإضافة، أو تعديل، أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات، وتم التعديل استناداً إلى تعديلات المحكمين المتمثلة بالإضافة، أو إعادة الصياغة، أو الحذف بنسبة اتفاق بلغت (80%) ليصبح عدد فقرات الأداة بشكلها النهائي خمسون فقرة.
2. **صدق البناء:** بعد الأخذ بملاحظات المحكمين المختصين تم تطبيق أداة كفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة لاستخراج دلالات صدق البناء للأداة، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة، وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة، وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها، والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من ثلاثين مشاركًا، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما

بين (0.61-0.89)، ومع المجال (0.74-0.93) والجدول (2) يستعرض تلك المعاملات.

الجدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	*0.77	*0.78	18	*0.88	*0.83	35	*0.88	*0.83
2	*0.84	*0.83	19	*0.90	*0.87	36	*0.84	*0.76
3	*0.79	*0.77	20	*0.87	*0.85	37	*0.87	*0.78
4	*0.83	*0.82	21	*0.85	*0.81	38	*0.91	*0.85
5	*0.86	*0.83	22	*0.88	*0.87	39	*0.89	*0.86
6	*0.79	*0.67	23	*0.90	*0.89	40	*0.89	*0.87
7	*0.74	*0.61	24	*0.79	*0.78	41	*0.91	*0.83
8	*0.83	*0.82	25	*0.84	*0.81	42	*0.93	*0.79
9	*0.81	*0.81	26	*0.86	*0.77	43	*0.87	*0.81
10	*0.85	*0.84	27	*0.83	*0.74	44	*0.89	*0.82
11	*0.79	*0.80	28	*0.88	*0.77	45	*0.86	*0.79
12	*0.85	*0.87	29	*0.87	*0.77	46	*0.80	*0.76
13	*0.86	*0.76	30	*0.76	*0.75	47	*0.91	*0.86
14	*0.85	*0.77	31	*0.80	*0.76	48	*0.90	*0.79
15	*0.88	*0.83	32	*0.82	*0.80	49	*0.88	*0.71
16	*0.86	*0.84	33	*0.87	*0.81	50	*0.87	*0.78
17	*0.80	*0.75	34	*0.84	*0.85			

* دالة إحصائياW عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

وتبين أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	الكفايات الإدارية	الكفايات التنظيمية	الكفايات التعليمية	الكفايات المهنية	الكفايات الاجتماعية	الكفايات الوجدانية	الكفايات ككل
الكفايات الإدارية	1						
الكفايات التنظيمية	* 0.944	1					
الكفايات التعليمية	* 0.940	* 0.944	1				
الكفايات المهنية	* 0.899	* 0.892	* 0.897	1			
الكفايات الاجتماعية	* 0.844	* 0.879	* 0.890	* 0.816	1		
الكفايات الوجدانية	* 0.773	* 0.819	* 0.804	* 0.752	* 0.891	1	
الكفايات ككل	* 0.950	* 0.966	* 0.966	* 0.925	* 0.944	* 0.900	1

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة، ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

3. ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronpach's Alpha) للكشف عن الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، بهدف اختبار مدى الاعتمادية على الاستبانة، إذ تم استخراج معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لجميع مجالات الاستبانة، وفقراتها واستخدم الباحثان الاستبانة، كما تم تطبيق الأداة مرتين بفارق زمني أسبوعين على عينة استطلاعية مكونة من ثلاثين عضواً من المعلمين والمعلمات في المدارس الأردنية الخاصة بمحافظة العاصمة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، والجدول (4) يوضح قيم معاملات الثبات لمجالات البحث ومحاوره.

الجدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الكفايات الإدارية	0.86	0.71
الكفايات التنظيمية	0.85	0.82
الكفايات التعليمية	0.81	0.77
الكفايات المهنية	0.82	0.75
الكفايات الاجتماعية	0.86	0.79
الكفايات الوجدانية	0.84	0.80
الكفايات ككل	0.90	

توضح النتائج الواردة في الجدول (4) أن أداة البحث تتمتع بدرجات جيدة من الثبات، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (0.71) و(0.82)، ومعاملات ثبات الإعادة بين (0.81) و(0.86)، مما يدل على تمتعها بمستوى عالٍ من الموثوقية. وبذلك تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من خمسين فقرة موزعة إلى المجالات الآتية: الكفايات الإدارية مقاساً بثماني فقرات، والكفايات التنظيمية مقاساً بثماني فقرات، والكفايات التعليمية مقاساً بثماني فقرات، والكفايات المهنية مقاساً بثماني فقرات، والكفايات الاجتماعية مقاسًا بثماني فقرات، والكفايات الوجدانية مقاسًا بعشر فقرات.

تصحيح الأداة:

تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الأداة، ولأغراض تحليل النتائج، وتقييم المستوى، تألفت الاستبانة من خمسين فقرة، تم توزيعها على ستة مجالات هي: (الكفايات الإدارية، الكفايات التنظيمية، الكفايات التعليمية، الكفايات المهنية، الكفايات الاجتماعية، الكفايات الوجدانية) يقابلها خمسة بدائل هي:

(كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). أما أوزان البدائل أخذت الفقرات الدالة على كفايات المديرين ترتيب أوزان البدائل من (5-1)، إذا أعطيت خمس درجات للبديل (كبيرة جداً)، وأربع درجات للبديل (كبيرة)، وثلاث درجات للبديل (متوسطة)، ودرجتان للبديل (قليلة)، ودرجة واحدة للبديل (قليلة جداً)، ويعني توزيع الأوزان بهذه الطريقة، أن ازدياد درجة المفحوص على الأداة يعني يمتلك الكفايات، والعكس صحيح، كما تم تصنيف الاستجابات حسب الأداء على الأداة في ثلاثة مستويات باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = (التدريج الأعلى – التدريج الأدنى) / عدد المستويات

1.33 = 3 / (1-5)

بذلك يكون تقديرات الإجابة عن درجة امتلاك المديرين لكفايات دمج الطلبة من ذوي الإعاقة بالشكل الآتي:

(من 1 -2.33) درجة قليلة.

(2.34 – أقل 3.67) درجة متوسطة.

(3.68 – 5,00) درجة كبيرة.

إجراءات البحث

اتبع الباحثان الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف البحث، وهي:

- تحديد مشكلة البحث وصياغة أسئلته.
- الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.
- تم اعتماد أداة البحث بمحورها كفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة، من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتحقق من الخصائص السيكومترية من خلال التحقق من صدق وثبات استبانة البحث من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث.
- تحديد عينة البحث من خلال الرجوع لإحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام (2026/2025).
- الحصول على كتب تسهيل المهمة موجه للمدارس المعنية.
- تطبيق أدوات البحث وجمع البيانات من عينة البحث، للعام 2025.
- قام الباحثان بإجراء المعالجة الإحصائية، واستخراج النتائج، ومناقشتها، ووضع التوصيات المناسبة.

متغيرات البحث

- **المتغير المستقل:** امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) للكفايات.
- **المتغير التابع:** دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) في برنامج التعليم المساند.
- **المتغيرات الديمغرافية:**
  - الجنس: (ذكور، إناث).
  - سنوات الخدمة: (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).
  - المؤهل العلمي: (بكالوريوس، دراسات عليا).

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثان برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات التي تم جمعها، وذلك من خلال إجراء عدد من المعالجات الإحصائية، وهي:

- **للإجابة عن السؤال الأول:** ما درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند من وجهة نظر المعلمين؟

  تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند من وجهة نظر المعلمين.
- **للإجابة عن السؤال الثاني:** تم استخدام اختبار تحليل التباين للتعرف إلى الفروق تبعًا لمتغيرات: (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي).

نتائج السؤال الأول: "ما درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند من وجهة نظر المعلمين؟ ومناقشتها.

للتعرف إلى درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند من وجهة نظر المعلمين؟، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث على مجالات هذا المتغير مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	الكفايات الوجدانية	2.51	1.06	متوسطة
2	5	الكفايات الاجتماعية	2.47	1.06	متوسطة
3	1	الكفايات الإدارية	2.45	1.03	متوسطة
3	4	الكفايات المهنية	2.45	1.01	متوسطة
5	3	الكفايات التعليمية	2.44	1.04	متوسطة
6	2	الكفايات التنظيمية	2.42	1.03	متوسطة
		الكفايات ككل	2.46	0.99	متوسطة

يتبين من الجدول (5) أن تقديرات عينة الدراسة عن درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (2.46) وبانحراف معياري (0.99).

أما فيما يتعلق بالمجالات، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.42 – 2.51)، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال الكفايات الوجدانية بأعلى متوسط حسابي (2.51) وبانحراف معياري (1.06) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاء مجال الكفايات التنظيمية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.42) وبانحراف معياري (1.03) وبدرجة تقدير متوسطة.

يتضح من نتائج البحث أن درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند جاءت متوسطة، مع تباين بين المجالات المختلفة. فقد جاء مجال الكفايات الوجدانية في المرتبة الأعلى، مما يعكس حرص المديرين على التفاعل الإيجابي مع التحديات التي تواجه الطلبة، وتقديم الدعم العاطفي لهم.

أما بالنسبة للكفايات الإدارية والمهنية والتعليمية، فقد أظهرت النتائج امتلاك المديرين مستوى متوسطًا من الكفايات، وهو ما يتفق مع دراسة (الحربي، 2025) التي بينت أن مديري مدارس الدمج يمارسون أدوارهم الإدارية بشكل متوسط، مع تفوق التخطيط على الوظائف الأخرى.

من جهة أخرى، جاءت الكفايات التنظيمية في المرتبة الأدنى، مما يشير إلى وجود ضعف نسبي في القدرة على تنظيم الموارد ومتابعة الأداء بشكل فعّال.

بشكل عام، تعكس هذه النتائج وجود توازن نسبي بين امتلاك المعرفة النظرية، والقدرة على التطبيق العملي، مع وجود فجوات واضحة في بعض المجالات التنظيمية، والتعليمية، مما يؤكد الحاجة إلى تعزيز برامج التدريب، والتطوير المستمر للمديرين، وتوفير الدعم المؤسسي، والموارد اللازمة لضمان تحسين جودة التعليم الشامل، وبرامج التعليم المساند.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

أولًا: الكفايات الإدارية:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالكفايات الإدارية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يُوفّر قيادة تعليمية تدعم أهمية الدمج وتسعى لتفعيله.	2.77	1.33	متوسطة
2	2	يُشرف على إعداد وتطبيق الخطط الفردية للطلبة ذوي الإعاقة.	2.49	1.27	متوسطة
3	5	يُنظم النشاطات الداخلية لنشر ثقافة تقبل الاختلاف بين الطلبة ذوي الإعاقة وزملائهم.	2.44	1.21	متوسطة
3	7	يتابع تنفيذ السياسات والإجراءات الإدارية المتعلقة بالدمج.	2.44	1.23	متوسطة
5	3	يعقد اجتماعات دورية لتقييم أداء فريق الدمج ومتابعة تطور الطلبة ذوي الإعاقة.	2.39	1.16	متوسطة
5	8	يشرف على بيئة العمل لضمان العدالة والاحترام بالتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.	2.39	1.20	متوسطة
7	4	يُشارك في المؤتمرات والملتقيات لعرض ممارسات الدمج في مدرسته وسبل تطويرها.	2.37	1.26	متوسطة
8	6	يُحلل نتائج الطلبة ذوي الإعاقة لتوجيه فريق العمل نحو تحسين أدائهم التعليمي.	2.33	1.18	منخفضة
		الكفايات الإدارية	2.45	1.03	متوسطة

يتبين من الجدول (6) أن تقديرات عينة البحث للكفايات الإدارية جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (2.45) وانحراف معياري (1.03) أما فيما يتعلق بالفقرات، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.33) و(2.77)، حيث جاءت الفقرة (1)، والتي تنص على "يُوفّر قيادة تعليمية تدعم أهمية الدمج، وتسعى لتفعيله"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري (1.33) وبدرجة تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة (2)، التي تنص على "يُشرف على إعداد، وتطبيق الخطط الفردية للطلبة ذوي الإعاقة"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.49) وانحراف معياري (1.27) وبتقدير متوسط، فيما جاءت الفقرة (5)، ونصها "يُنظم النشاطات الداخلية لنشر ثقافة تقبل الاختلاف بين الطلبة ذوي الإعاقة، وزملائهم"، في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.44) وانحراف معياري (1.21) وبتقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (6)، ونصها "يُحلل نتائج الطلبة ذوي الإعاقة لتوجيه فريق العمل نحو تحسين أدائهم التعليمي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.33) وانحراف معياري (1.18) وبدرجة تقدير قليلة.

تشير نتائج البحث إلى أن تقديرات عينة الدراسة للكفايات الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة جاءت متوسطة، مع تفاوت بين الفقرات المختلفة. فقد أظهرت الفقرة المتعلقة بتوفير قيادة تعليمية تدعم أهمية الدمج، وتسعى لتفعيله أعلى مستوى تقدير بين الفقرات، مما يعكس اهتمام المديرين بتفعيل دمج الطلبة ذوي

الإعاقة، وتعزيز دورهم ضمن المدرسة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (الحربي، 2025) التي أشارت إلى أن مديري مدارس الدمج يمارسون دورهم التخطيطي بشكل واضح، ويسعون لتنسيق البرامج التعليمية بما يخدم أهداف الدمج.

أما فيما يتعلق بالإشراف على إعداد وتطبيق الخطط الفردية للطلبة ذوي الإعاقة، فقد أظهرت النتائج مستوى متوسطًا من الكفاية.

كما أظهرت الفقرات المرتبطة بتنظيم النشاطات الداخلية لنشر ثقافة تقبل الاختلاف، ومتابعة تنفيذ السياسات والإجراءات الإدارية المتعلقة بالدمج، ومستوى إشراف المديرين على بيئة العمل لضمان العدالة والاحترام، مستوى متوسطًا من الكفاية، مما يعكس قدرة المديرين على إدارة الموارد البشرية وتحفيز فريق العمل، لكنه يشير أيضًا إلى وجود فجوات في القدرة على متابعة الأداء بدقة، وتحليل النتائج. وقد أكدت دراسة (Fabunan and Cabal, 2025) أهمية التعاون بين المديرين، والمعلمين لتحقيق بيئة تعليمية دامجة، مع التركيز على تحسين تنظيم العمل الداخلي، ومتابعة أداء الفرق التعليمية.

وفي المقابل، جاءت الفقرة المتعلقة بتحليل نتائج الطلبة لتوجيه فريق العمل نحو تحسين أدائهم التعليمي في أدنى مستوى تقدير، مما يبرز ضعفًا نسبيًا في القدرة على استخدام البيانات التعليمية بشكل فعال لتطوير الأداء.

بشكل عام، تعكس هذه النتائج التوازن النسبي بين امتلاك المديرين لمهارات القيادة النظرية، والقدرة على التطبيق العملي، مع الحاجة إلى تعزيز مهارات التنظيم، والمتابعة، واستخدام البيانات التعليمية لتحسين جودة برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة.

ثانيًا: الكفايات التنظيمية:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالكفايات التنظيمية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	9	يُفعل دور اللجان التربوية لمتابعة حالات الطلبة ذوي الإعاقة.	2.48	1.24	متوسطة
1	13	ينسق عمل الفريق متعدد التخصصات لمتابعة الطلبة ذوي الإعاقة.	2.48	1.22	متوسطة
3	10	ينسّق عمل الفريق الدامج أثناء الإعداد للبرامج التعليمية الطلبة ذوي الإعاقة.	2.46	1.22	متوسطة
4	14	ينظّم النشاطات التي تبرز قدرات الطلبة ذوي الإعاقة.	2.43	1.24	متوسطة
5	15	يشرك المعلمين في اتخاذ القرار المرتبط بآليات تنفيذ الدمج ووسائله.	2.41	1.23	متوسطة
6	16	يُنظم الجداول الدراسية بطريقة مرنة لتستجيب لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.	2.40	1.20	متوسطة
7	11	يُقيّم بيئة التعلم لضمان مواءمتها لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.	2.37	1.16	متوسطة
8	12	يسهّل عمل الفريق الدامج في تطبيق البرامج العلاجية والتربوية للطلبة ذوي الإعاقة	2.32	1.20	منخفضة
		الكفايات التنظيمية	2.42	1.03	متوسطة

يتبين من الجدول (7) أن تقديرات عينة البحث للكفايات التنظيمية جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (1.03) أما فيما يتعلق بالفقرات، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.32) و(2.48)، حيث جاءت الفقرة (9)، والتي تنص على "يُفعل دور اللجان التربوية لمتابعة حالات الطلبة ذوي الإعاقة"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.48) وانحراف معياري (1.24) وبتقدير متوسط، تلتها الفقرة (13)، التي تنص على "ينسق عمل الفريق متعدد التخصصات لمتابعة الطلبة ذوي الإعاقة "بمتوسط (2.48) وانحراف معياري (1.22) وبتقدير متوسط، ثم الفقرة (10)، التي تنص على "ينسّق عمل الفريق الدامج أثناء الإعداد للبرامج التعليمية لطلبة ذوي الإعاقة "بمتوسط (2.46) وانحراف معياري (1.22) بينما جاءت الفقرة (12)، ونصها "يسهّل عمل الفريق الدامج في تطبيق البرامج العلاجية والتربوية للطلبة ذوي الإعاقة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (1.20) وبتقدير منخفض.

تشير نتائج البحث إلى أن تقديرات مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) للكفايات التنظيمية جاءت متوسطة، حيث أظهر المديرون فعالية متوسطة في تفعيل دور اللجان التربوية لمتابعة حالات الطلبة ذوي الإعاقة، وتنسيق عمل الفريق متعدد التخصصات، والفريق الدامج أثناء إعداد البرامج التعليمية، وتنظيم النشاطات، وإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، وتنظيم الجداول الدراسية، وضمان ملاءمة بيئة التعلم، مع وجود ضعف نسبي في تسهيل تطبيق البرامج العلاجية، والتربوية للطلبة. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (الحربي، 2025) الذي أكّد الدور التنظيمي للمديرين في متابعة تطبيق برامج الدمج، ومع دراسة (جنا، 2025) التي أوضحت أهمية تنسيق عمل الفرق التربوية لتعزيز دمج الطلبة ذوي الإعاقة. كما تدعم نتائج دراسة (Fabunan and Cabal, 2025) أهمية الدور التنظيمي للمدير في تنسيق الموارد، وتحقيق أهداف المدرسة ضمن بيئة تعليمية شاملة. وتعكس هذه النتائج الحاجة إلى تعزيز قدرات المديرين في التنظيم، والتخطيط للبرامج المشتركة بين المعلمين، لضمان تطبيق فعّال للدمج، وتحقيق الأهداف التعليمية، والتربوية المرجوة.

ثالثًا: الكفايات التعليمية:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالكفايات التعليمية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	17	يمتلك معرفة بالمفاهيم والبرامج المتعلقة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة.	2.56	1.25	متوسطة
2	19	يوظّف التقنية لتطوير أساليب التعليم بما يتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة.	2.49	1.16	متوسطة
3	23	يُصمم بيئات تعليمية مرنة تستوعب الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة.	2.48	1.15	متوسطة
4	18	يلم بالمهارات المهنية التي يجب أن يمتلكها الفريق الدامج لضمان جودة الخدمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.	2.46	1.22	متوسطة
5	22	يُشارك بفعالية في قرارات التخطيط المرتبطة ببرامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة.	2.39	1.23	متوسطة
6	20	يُقيّم أداء المعلمين باستخدام أدوات دقيقة لضمان جودة التعليم للطلبة ذوي الإعاقة.	2.38	1.22	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	24	يشرف على عملية تكييف المناهج الدراسية لخدمة الأهداف التعليمية الطلبة ذوي الإعاقة.	2.37	1.22	متوسطة
8	21	يلم بالخصائص النمائية والسلوكية والتعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.	2.36	1.23	متوسطة
		الكفايات التعليمية	2.44	1.04	متوسطة

يتبين من الجدول (8) أن تقديرات عينة البحث للكفايات التعليمية جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (2.44) وانحراف معياري (1.04) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (2.36) و(2.56)، حيث جاءت الفقرة (17)، التي تنص على "يمتلك معرفة بالمفاهيم والبرامج المتعلقة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.56) وانحراف معياري (1.25) وبتقدير متوسط، تلتها الفقرة (19)، ونصها "يوظّف التقنية لتطوير أساليب التعليم بما يتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة" بمتوسط (2.49) وانحراف معياري (1.16)، ثم الفقرة (23)، التي تنص على "يُصمم بيئات تعليمية مرنة تستوعب الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة" في المرتبة الثالثة بمتوسط (2.48) وانحراف معياري (1.15) أما الفقرة التي جاءت في المرتبة الأخيرة فكانت (21)، ونصها "يلم بالخصائص النمائية والسلوكية والتعليمية للطلبة ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (1.23) وبدرجة تقدير متوسطة.

تشير نتائج البحث إلى أن تقديرات مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) للكفايات التعليمية جاءت متوسطة، حيث أظهر المديرون معرفة جيدة بالمفاهيم والبرامج المتعلقة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة، وقدرة متوسطة على توظيف التقنية لتطوير أساليب التعليم، وتصميم بيئات تعليمية مرنة تستوعب الفروق الفردية بين الطلبة. في المقابل، كانت القدرة على الإلمام بالخصائص النمائية والسلوكية والتعليمية للطلبة ذوي الإعاقة أقل نسبيًا، مما يشير إلى الحاجة لتعزيز المعرفة التربوية المتخصصة بهذا الجانب. تتفق هذه النتائج مع دراسة (الحربي، 2025) التي أبرزت أهمية المعرفة التعليمية للمديرين في تطبيق برامج الدمج، ومع دراسة (Fabunan and Cabal, 2025) التي أكدت دور المدير في توظيف التقنية وتهيئة بيئة تعليمية دامجة.

رابعًا: الكفايات المهنية:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالكفايات المهنية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	25	يواكب التطورات البحثية والتربوية في تعليم ودمج الطلبة ذوي الإعاقة.	2.63	1.26	متوسطة
2	29	يعترف بأهمية التطوير المهني المستمر للطلبة ذوي الإعاقة ويتبناه كجزء من ثقافة المدرسة.	2.46	1.21	متوسطة
3	27	يُشجع الكوادر التعليمية على حضور برامج تدريبية موجهة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.	2.45	1.22	متوسطة
4	26	يمتلك خلفية علمية تمكّنه من تفسير نتائج تشخيص الطلبة ذوي الإعاقة.	2.44	1.25	متوسطة
5	31	يُوفر تدريباً مستمراً على استخدام التقنية في دعم تعلم الطلبة ذوي الإعاقة.	2.43	1.15	متوسطة
5	32	يوجّه المعلمين لتوظيف التقنيات اللازمة لتعزيز التعلم التفاعلي للطلبة ذوي الإعاقة.	2.43	1.23	متوسطة
7	30	يُقترح برامج تدريبية ميدانية تعالج المشكلات الحقيقية للطلبة ذوي الإعاقة.	2.40	1.17	متوسطة
8	28	يُوفّر فرصاً للمشاركة في مؤتمرات وورش متخصصة في قضايا دمج الطلبة ذوي الإعاقة.	2.34	1.19	متوسطة
الكفايات المهنية			2.45	1.01	متوسطة

يتبين من الجدول (9) أن تقديرات عينة البحث للكفايات المهنية جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (2.45) وانحراف معياري (1.01) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.34) و(2.63)، حيث جاءت الفقرة (25)، التي تنص على "يواكب التطورات البحثية، والتربوية في تعليم ودمج الطلبة ذوي الإعاقة" في المرتبة الأولى بمتوسط (2.63) وانحراف معياري (1.26) وبتقدير متوسط، تلتها الفقرة (29)، ونصها "يعترف بأهمية التطوير المهني المستمر للطلبة ذوي الإعاقة ويتبناه كجزء من ثقافة المدرسة" بمتوسط (2.46) وانحراف معياري (1.21)، ثم الفقرة (27)، التي تنص على "يُشجع الكوادر التعليمية على حضور برامج تدريبية موجهة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة "بمتوسط (2.45) وانحراف معياري (1.22) بينما جاءت الفقرة (28)، ونصها "يُوفّر فرصاً للمشاركة في مؤتمرات، وورش متخصصة في قضايا دمج الطلبة ذوي الإعاقة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.34) وانحراف معياري (1.19) وبدرجة تقدير متوسطة.

تُظهر نتائج البحث أن تقديرات مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) للكفايات المهنية جاءت متوسطة، حيث أبدى المديرون قدرة على مواكبة التطورات البحثية، والتربوية في تعليم، ودمج الطلبة ذوي الإعاقة، والاعتراف بأهمية التطوير المهني المستمر، ودمجه في ثقافة المدرسة، وتشجيع الكوادر التعليمية على حضور برامج تدريبية متخصصة. في المقابل، كان تقديم فرص المشاركة في المؤتمرات وورش العمل المتخصصة أقل نسبيًا، مما يشير إلى وجود حاجة لتعزيز النشاطات المهنية التطبيقية التي تسهم في رفع كفاءة العاملين.

تتفق هذه النتائج مع ما أكدت عليه دراسة (Ambon, Alias and Mansor, 2025) التي أبرزت دور الكفايات المهنية للمديرين في تعزيز القيادة الفعّالة، ومع دراسة (Fabunan and Cabal, 2025) التي أكدت أهمية التطوير المهني المستمر للكوادر التعليمية لتحقيق دمج فعّال للطلبة ذوي الإعاقة.

خامسًا: الكفايات الاجتماعية:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالكفايات الاجتماعية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	33	يُمارس تواصلاً فعالاً مع جميع مكونات المجتمع المدرسي بشكل يحترم التنوع.	2.59	1.25	متوسطة
2	34	يُعزز الحوار والتفاهم بين أفراد المجتمع المدرسي لتوفير بيئة دامجة للطلبة ذوي الإعاقة.	2.58	1.30	متوسطة
3	35	يُنمي التعاون بين التعليم العام والتعليم المساند لضمان شمولية الخدمة.	2.47	1.29	متوسطة
3	37	يُشرك الأسر والمجتمع المحلي في التخطيط ودعم برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة.	2.47	1.22	متوسطة
5	38	يحرص على تفعيل دور مجلس الآباء لدعم الطلبة ذوي الإعاقة ومتابعة احتياجاتهم التعليمية.	2.46	1.17	متوسطة
6	40	يحرص على تفعيل دور أسر الطلبة ذوي الإعاقة في حل المشكلات التعليمية المختلفة.	2.43	1.23	متوسطة
7	39	يحرص على مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في النشاطات المجتمعية والتطوعية.	2.41	1.21	متوسطة
8	36	يُنشئ قنوات اتصال شفافة بين أعضاء الفريق الدامج تعزز الانتماء المهني والسلوك الإيجابي.	2.38	1.23	متوسطة
		الكفايات الاجتماعية	2.47	1.06	متوسطة

يتبين من الجدول (10) أن تقديرات عينة البحث للكفايات الاجتماعية جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (2.47) وانحراف معياري (1.06) أما المتوسطات الحسابية للفقرات فقد تراوحت ما بين (2.38) و(2.59)، حيث جاءت الفقرة (33)، والتي تنص على "يُمارس تواصلاً فعالاً مع جميع مكونات المجتمع المدرسي بشكل يحترم التنوع" في المرتبة الأولى بمتوسط (2.59) وانحراف (1.25)، تلتها الفقرة (34)، التي تنص على "يُعزز الحوار والتفاهم بين أفراد المجتمع المدرسي لتوفير بيئة دامجة للطلبة ذوي الإعاقة "بمتوسط (2.58) وانحراف معياري (1.30)، ثم الفقرة (35)، ونصها "يُنمي التعاون بين التعليم العام، والتعليم المساند لضمان شمولية الخدمة" بمتوسط (2.47) وانحراف معياري (1.29) أما الفقرة التي جاءت بالمرتبة الأخيرة فهي (36)، ونصها "يُنشئ قنوات اتصال شفافة بين أعضاء الفريق الدامج تعزز الانتماء المهني، والسلوك الإيجابي" بمتوسط حسابي (2.38) وانحراف معياري (1.23) وبتقدير متوسط.

تشير نتائج البحث إلى أن تقديرات مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) للكفايات الاجتماعية جاءت

متوسطة، حيث أبدى المديرون قدرة على التواصل الفعّال مع جميع مكونات المجتمع المدرسي مع احترام التنوع، وتعزيز الحوار والتفاهم بين أفراد المجتمع لتوفير بيئة دامجة للطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تنمية التعاون بين التعليم العام والتعليم المساند لضمان شمولية الخدمات. ومع ذلك، ظهر أن إنشاء قنوات اتصال شفافة بين أعضاء الفريق الدامج لتعزيز الانتماء المهني والسلوك الإيجابي كان أقل من بقية الفقرات، مما يشير إلى الحاجة لتقوية آليات التواصل، والتنسيق الداخلي. تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة (الأنصاري والجعيدية، 2024) التي أظهرت أن إدارات المدارس الدمجية تؤدي دورًا مهمًا في تعزيز القيم الإنسانية، والتواصل بين أفراد المجتمع المدرسي.

سادسًا: الكفايات الوجدانية:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية المتعلقة بالكفايات الوجدانية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	41	يُظهر تعاطفاً فعلياً مع التحديات التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة.	2.64	1.31	متوسطة
2	46	يُعزز شعور الطلبة ذوي الإعاقة بقيمتهم واحترامهم داخل المجتمع المدرسي.	2.56	1.23	متوسطة
3	50	يحتفي بالإنجازات التي يحققها الطلبة ذوي الإعاقة ويعززها.	2.55	1.28	متوسطة
4	44	يتعامل بحزم مع كافة أشكال الاستهزاء أو الإقصاء تجاه الطلبة ذوي الإعاقة.	2.53	1.19	متوسطة
5	45	يوفر بيئة آمنة نفسيًا تشجع الطلبة ذوي الإعاقة على التفاعل والتعبير بحرية.	2.51	1.25	متوسطة
6	43	يرسّخ ثقافة التعامل الإنساني مع الطلبة ذوي الإعاقة بعيداً عن التصنيف السلبي.	2.50	1.26	متوسطة
6	49	يحافظ على سرية المعلومات المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة لضمان احترام خصوصيتهم.	2.50	1.24	متوسطة
8	47	ينسّق مع فريق الإرشاد لتقديم الدعم النفسي والمعنوي للطلبة ذوي الإعاقة.	2.46	1.20	متوسطة
9	48	يُكرّس مبدأ العدالة في توزيع الفرص والنشاطات دون تمييز بسبب الإعاقة.	2.45	1.20	متوسطة
10	42	يكفل حق الطلبة ذوي الإعاقة في التعامل الإداري والتربوي، بعيدًا عن الشفقة.	2.41	1.23	متوسطة
		الكفايات الوجدانية	2.51	1.06	متوسطة

يتبين من الجدول (11) أن تقديرات عينة البحث للكفايات الوجدانية جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (1.06) أما المتوسطات الحسابية للفقرات فقد تراوحت بين (2.41) و(2.64)، حيث جاءت الفقرة (41)، التي تنص على "يُظهر تعاطفاً فعلياً مع التحديات التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة" بالمرتبة الأولى بمتوسط (2.64) وانحراف معياري (1.31) وبتقدير متوسط، تلتها الفقرة (46)، ونصها "يُعزز شعور الطلبة ذوي الإعاقة بقيمتهم واحترامهم داخل المجتمع المدرسي" بمتوسط (2.56) وانحراف معياري (1.23)، ثم الفقرة (50)، التي تنص على "يحتفي بالإنجازات التي يحققها الطلبة ذوي الإعاقة، ويعززها" بمتوسط (2.55) وانحراف معياري (1.28) بينما جاءت الفقرة (42)، ونصها "يكفل حق الطلبة ذوي الإعاقة في التعامل الإداري والتربوي، بعيدًا عن الشفقة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.41) وانحراف معياري (1.23) وبتقدير متوسط.

تشير نتائج البحث إلى أن تقديرات مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) للكفايات الوجدانية جاءت متوسطة، حيث أظهر المديرون تعاطفًا فعليًا مع التحديات التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة، وعززوا شعورهم

بقيمتهم، واحترامهم داخل المجتمع المدرسي، واحتفلوا بالإنجازات التي يحققها الطلبة لتعزيز الدافعية والانتماء. ومع ذلك، لوحظ أن كفالة الحق في التعامل الإداري، والتربوي بعيدًا عن الشفقة كانت أقل من بقية الفقرات، مما يستدعي التركيز على تبني ممارسات تراعي الكرامة، والاستقلالية للطلبة ذوي الإعاقة. تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة (Naranjo and González, 2025) التي أكدت أهمية توفير بيئة تعليمية شاملة تدعم التفاعل الإيجابي مع الطلبة ذوي الإعاقة، وتعزز شعورهم بالقيمة، والاندماج، كما تتوافق مع نتيجة دراسة (Sibomana et.al, 2025). التي أبرزت تأثير الدعم الوجداني، والإيجابي من قبل المعلمين، والإدارة على زيادة دافعية الطلبة، واندماجهم الاجتماعي.

نتائج السؤال الثاني، ومناقشتها: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات مثل (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة

المتغير			الكفايات الإدارية	الكفايات التنظيمية	الكفايات التعليمية	الكفايات المهنية	الكفايات الاجتماعية	الكفايات الوجدانية	الكفايات ككل
الجنس	ذكر	س	2.39	2.27	2.32	2.32	2.32	2.35	2.33
		ع	.858	.848	.871	.865	.858	.849	.788
	أنثى	س	2.49	2.51	2.50	2.52	2.56	2.60	2.53
		ع	1.114	1.110	1.118	1.084	1.158	1.155	1.083
المؤهل العلمي	بكالوريوس	س	2.44	2.42	2.41	2.42	2.46	2.50	2.45
		ع	1.080	1.057	1.073	1.023	1.105	1.118	1.034
	دراسات عليا	س	2.47	2.42	2.48	2.49	2.49	2.52	2.48
		ع	.939	.979	.974	.996	.994	.956	.911
سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	س	2.40	2.37	2.33	2.31	2.42	2.36	2.36
		ع	1.052	1.045	1.030	.976	1.064	1.075	1.002
	5-10 سنوات	س	2.42	2.43	2.38	2.46	2.41	2.48	2.43
		ع	.838	.898	.916	.923	.949	.908	.846
	أكثر من 10 سنوات	س	2.55	2.46	2.62	2.59	2.62	2.72	2.60
		ع	1.229	1.176	1.180	1.153	1.202	1.206	1.142

س= المتوسط الحسابي ع = الانحراف المعياري

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك مديري المدارس

الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند من وجهة نظر المعلمين بسبب اختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

يبين الجدول (12) تباينًا في تقديرات الكفايات حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، إذ أظهرت النتائج أن المديرات حصلن على تقديرات أعلى من المديرين في جميع مجالات الكفايات، الإدارية، والتنظيمية، والتعليمية، والمهنية، والاجتماعية، والوجدانية، مما يشير إلى الدور الإيجابي لمتغير الجنس في امتلاك الكفايات. أما فيما يتعلق بمتغير سنوات الخدمة، فقد كانت الكفايات أعلى لدى من لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات، مقارنة بمن تقل خبرتهم عن خمس سنوات، وهو ما يوضح أهمية الخدمة العملية في صقل مهارات القيادة، والتخطيط، والتفاعل مع الفرق التعليمية. اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحربي، 2025) في السعودية أن سنوات الخدمة لم يؤثرا دلاليًا على ممارسات المديرين. تعكس هذه النتائج الحاجة إلى تعزيز برامج التدريب، والتطوير المهني المستمر للمديرين لضمان رفع مستوى الكفايات بغض النظر عن الجنس أو سنوات الخدمة أو المؤهل الدراسي، بما يسهم في تطبيق أفضل لمبادئ برامج التعليم المساند.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات الجدول (13).

الجدول (13): تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة في مجالات كفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برامج التعليم المساند

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=.040 ح=.047	الكفايات الإدارية	.995	1	.995	.939	.333
	الكفايات التنظيمية	4.571	1	4.571	4.351	*.038
	الكفايات التعليمية	2.802	1	2.802	2.637	.105
	الكفايات المهنية	3.624	1	3.624	3.574	.060
	الكفايات الاجتماعية	4.738	1	4.738	4.236	*.040
	الكفايات الوجدانية	5.044	1	5.044	4.600	*.033
المؤهل العلمي هوتلنج=.008 ح=.858	الكفايات الإدارية	.063	1	.063	.059	.808
	الكفايات التنظيمية	.003	1	.003	.003	.955
	الكفايات التعليمية	.319	1	.319	.301	.584
	الكفايات المهنية	.160	1	.160	.158	.691
	الكفايات الاجتماعية	.149	1	.149	.133	.715
	الكفايات الوجدانية	.009	1	.009	.008	.928
سنوات الخدمة ويلكس=.911 ح=.002	الكفايات الإدارية	1.297	2	.648	.612	.543
	الكفايات التنظيمية	.558	2	.279	.266	.767
	الكفايات التعليمية	4.342	2	2.171	2.043	.131
	الكفايات المهنية	3.549	2	1.775	1.750	.175
	الكفايات الاجتماعية	2.739	2	1.370	1.224	.295
	الكفايات الوجدانية	6.674	2	3.337	3.044	*.049

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخطأ	الكفايات الإدارية	349.886	330	1.060		
	الكفايات التنظيمية	346.681	330	1.051		
	الكفايات التعليمية	350.635	330	1.063		
	الكفايات المهنية	334.617	330	1.014		
	الكفايات الاجتماعية	369.162	330	1.119		
	الكفايات الوجدانية	361.846	330	1.097		
الكلي	الكفايات الإدارية	352.318	334			
	الكفايات التنظيمية	351.761	334			
	الكفايات التعليمية	358.401	334			
	الكفايات المهنية	342.143	334			
	الكفايات الاجتماعية	376.928	334			
	الكفايات الوجدانية	373.665	334			

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول (13) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في كفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند، تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء الكفايات الإدارية، والكفايات التعليمية، والكفايات المهنية وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في كفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند، تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في كفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند، تعزى لأثر سنوات الخدمة في جميع المجالات باستثناء الكفايات الوجدانية.

تشير نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد إلى وجود فروق واضحة بين مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) تعزى للجنس، حيث تفوقت الإناث في مجالات: الكفايات التنظيمية، والاجتماعية، والوجدانية، بينما لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في الكفايات: الإدارية، والتعليمية، والمهنية. يعكس هذا أن المديرات غالبًا ما يمتلكن قدرة أكبر على التنظيم، والتواصل، والتعاطف، مما يعزز تفاعلهن مع الطلبة ذوي الإعاقة، ويدعم بيئة تعليمية دامجة، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراستا: (Ambon et.al, 2025) و (Muñoz and Ruiz ,2025)، حول تأثير الصفات الشخصية والمهارات العاطفية للمديرين على جودة القيادة المدرسية وتطبيق برامج الدمج.

أما فيما يتعلق بالمؤهل العلمي، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات، مما يشير إلى أن الحصول على بكالوريوس أو دراسات عليا لا يضمن امتلاك كفايات أعلى في دمج الطلبة ذوي

الإعاقة، وهو ما يتماشى مع نتائج دراسة (الحربي، 2025)، التي أكدت أن الكفاءة العملية للمديرين تتأثر أكثر بالتجربة والخبرة وليس بالمستوى الأكاديمي فقط.

أما سنوات الخدمة، فلم يكن لها أثر كبير في معظم مجالات الكفايات، باستثناء الكفايات الوجدانية، حيث أظهرت أن الخبرة الطويلة تمنح المديرين قدرة أكبر على التعاطف وفهم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

وبناءً على هذه النتائج، يتضح أن تطوير كفايات مديري المدارس الخاصة في برنامج التعليم المساند لا يعتمد فقط على المؤهل الأكاديمي أو سنوات الخدمة، بل يحتاج إلى التركيز على التدريب العملي، والمهارات العاطفية، والتطوير المستمر في مجالات القيادة التنظيمية، والاجتماعية، والوجدانية، لتعزيز بيئة تعليمية دامجة للطلبة ذوي الإعاقة.

ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لأثر سنوات الخدمة في الكفايات الوجدانية

سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من خمس سنوات	2.36			
من خمس-عشر سنوات	2.48	0.12		
أكثر من عشر سنوات	2.72	*0.36	*0.24	

* دالة عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين أكثر من عشر سنوات من جهة، وكل من أقل من خمس سنوات، وخمس-عشر سنوات من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح أكثر من عشر سنوات.

تشير نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه (Scheffe) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات الوجدانية لمديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) تعزى إلى سنوات الخدمة. فقد تفوق المديرون الذين تزيد سنوات خدمتهم عن عشر سنوات على نظرائهم الذين تقل سنوات خدمتهم عن خمس سنوات أو بين خمس وعشر سنوات، ما يعكس أن سنوات الخدمة الطويلة تمنح المدير القدرة على تطوير مهاراته الوجدانية بشكل أفضل، مثل التعاطف، وفهم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، ودعمهم في بيئة تعليمية دامجة.

الجدول (15): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة لدرجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة من ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.503	1	3.503	3.619	.058
المؤهل العلمي	.061	1	.061	.063	.802
سنوات الخدمة	2.760	2	1.380	1.426	.242
الخطأ	319.387	330	.968		
الكلي	325.820	334			

يتبين من الجدول (15) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) في كفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند، تعزى لأثر الجنس، حيث قيمة ف (3.619) وبدلالة إحصائية (0.058).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤0.05) في كفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند، تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث قيمة ف (0.063) وبدلالة إحصائية (0.802).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) في كفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند، تعزى لأثر سنوات الخدمة، حيث قيمة ف (1.426) وبدلالة إحصائية (0.242).
- أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي أن كلًا من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة لم يكن لها تأثير ذو دلالة إحصائية على درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في العاصمة (عمّان) لكفايات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند، من وجهة نظر المعلمين.
- بالنسبة للجنس، لم تُظهر النتائج فروقًا معنوية، ما يشير إلى أن قدرة المديرين على دعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة تتسم بالثبات. هذا يعكس أن العوامل الشخصية التقليدية مثل الجنس قد لا تكون محددًا رئيسيًا في امتلاك الكفايات الوجدانية أو الإدارية اللازمة لنجاح الدمج، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة (Ambon, Alias and Mansor, 2025)، حول استقلالية الكفايات القيادية عن المتغيرات الشخصية.

أما بالنسبة للمؤهل العلمي، فلم يبرز تأثير معنوي على الكفايات، ما يدل على أن الدرجة الأكاديمية، أو التخصص الدراسي للمديرين لا تحدد بالضرورة مدى كفاءتهم في تطبيق استراتيجيات الدمج الشامل، وهو ما يتوافق مع نتيجة دراسة (Fabunan and Cabal, 2025)، التي أشارت إلى أن الكفايات المرتبطة بالتعليم الشامل تتأثر أكثر بالخبرة العملية، وأساليب الإدارة المتبعة في المدرسة.

وبالنسبة لمتغير سنوات الخدمة، لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن الخبرة العملية وحدها لا تكفي لتعزيز كفايات دمج الطلبة، بل قد تتطلب برامج تدريبية، وتطويرًا مهنيًا مستمرًا يركز على الجوانب التربوية، والوجدانية، والإدارية المتعلقة بالدمج.

بشكل عام، تؤكد هذه النتائج أن تعزيز كفايات الدمج لدى المديرين لا يعتمد بالضرورة على الخصائص الشخصية، أو الأكاديمية، أو سنوات الخدمة، بل يتطلب دعمًا منهجيًا من خلال برامج تدريبية متخصصة، وبيئة تعليمية تتيح للمديرين ممارسة المهارات اللازمة بشكل فعّال. كما توضح أهمية التركيز على تطوير الكفايات المهنية، والوجدانية، والاجتماعية لجميع المديرين بغض النظر عن اختلاف خلفياتهم.

التوصيات

استنادًا إلى النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. قيام وزارة التربية والتعليم بتعزيز الكفايات التنظيمية المتعلقة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند من خلال وضع خطط واضحة لتفعيل اللجان المدرسية، والفِرق متعددة التخصصات، وتدريب المديرين على مهارات التنسيق المؤسسي.
2. قيام وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الجامعات ومراكز التدريب التربوي بتطوير الكفايات التعليمية عبر تدريب المديرين، والمعلمين على أساليب تكييف المناهج، وتطوير أدوات تقييم دقيقة تتلاءم مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة.
3. قيام وزارة التربية والتعليم، والتنسيق مع مؤسسات التدريب المحلية، والدولية بالاهتمام بالكفايات المهنية من خلال إتاحة فرص المشاركة في برامج تدريبية، وورش عمل، ومؤتمرات متخصصة في مجال الدمج.
4. قيام وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مراكز التدريب المتخصصة بتعزيز الكفايات التنظيمية، والإدارية لدى المديرين الذكور من خلال برامج عملية تُركز على إدارة فرق الدمج، وتفعيل الشراكات.
5. قيام الجامعات، وكليات التربية بإعادة النظر في برامج إعداد القيادات التربوية لتشمل مساقات تطبيقية في مجال التعليم الشامل، لتقليل الفجوة بين المؤهل العلمي، والممارسة الفعلية.
6. قيام وزارة التربية والتعليم ومراكز التدريب التربوي بتصميم برامج تدريبية متخصصة للمديرين الجدد، وأصحاب الخدمة الأقل من عشر سنوات لرفع مستوى الكفايات الوجدانية، والاجتماعية لديهم، والمتعلقة بدمج الطلبة من ذوي الإعاقة في برنامج التعليم المساند
7. قيام إدارات المدارس بتطوير بيئة صفية دامجة، ومجهزة بالأدوات المساندة مثل الوسائل البصرية، والمواد التفاعلية، والأجهزة المساعدة، بما يتيح للطلبة ذوي الإعاقة المشاركة الفعّالة.
8. قيام إدارات المدارس بتنظيم لقاءات دورية بين المعلمين؛ لتبادل الخبرات، والاستراتيجيات الناجحة في الدمج، بما يعزز التعاون المهني، ويطور مهارات التدريس الدامج.
9. قيام إدارات المدارس بتفعيل برامج الإرشاد النفسي، والدعم الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة، لضمان رفاههم النفسي، والاجتماعي، وتسهيل اندماجهم مع أقرانهم.

10. قيام إدارات المدارس بتصميم نشاطات تشاركية بين جميع الطلبة مثل النوادي، والمشروعات الجماعية، لتعزيز القيم الإنسانية، والتعاون، والتفاهم بين الطلبة ذوي الإعاقة، وأقرانهم.
11. قيام إدارات المدارس بمتابعة تقييم الأداء الفردي لكل طالب بانتظام، وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين، وأولياء الأمور، لضمان تحسين جودة التعلم، وتطوير استراتيجيات الدعم.
12. قيام إدارات المدارس بتشجيع المعلمين على استخدام تقنية التعليم الداعمة؛ لتسهيل التعلم، وتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة بشكل مرن وفعّال.
13. قيام وزارة التربية والتعليم بالعمل على وضع برامج تدريبية؛ لتحقيق التطوير المهني المستمر للمديرين تتضمن رفع مستوى الكفايات الإدارية للمديرين، والمعلمين.
14. قيام وزارة التربية والتعليم بتشجيع المديرين، والمعلمين على تبني ممارسات إدارية، وتعليمية تراعي كرامة ذوي الإعاقة واستقلالهم.

المراجع References

المراجع باللغة العربية:

- أبو كوش، رزق عبد العزيز، (2023). "دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية العربية في النقب". مجلة كلية التربية (أسيوط)، 39(12)، 293-310.
- أرناؤوط، أحمد إبراهيم سلمي، وزناتي، أمل محسوب، وهلال، عفاف عبد الرازق، (2023). "رؤية مقترحة للتغلب على بعض مشكلات إدارة مدارس الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بمصر". مجلة كلية التربية بالعريش، 11(33.2)، 417-449.
- آل مطر، محمد جاسم، وبخاري، محمد عدنان، (2025). "تصورات المعلمين حول العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في برامج الدمج بالمرحلة المتوسطة بمدينة ينبع: دراسة نوعية". المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 9(35)، 237-270.
- الأمم المتحدة، (2025). الإطار الوطني للدمج والتنوع في التعليم في الأردن. الأمم المتحدة في الأردن. https://jordan.un.org/en/289873-national-framework-inclusion-and-diversity-education-jordan
- أمين، سهى أحمد، (2014). "فعالية برنامج قائم على التعليم الملطف واللعب بالرمل في تخفيف أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة الناتجة عن الإساءة الجنسية لدى طفل متلازمة داون (دراسة حالة)". مجلة الطفولة والتربية (جامعة الإسكندرية)، 18(1) 393-446.
- الأنصاري، علي، والجعيدية، محمد علي، (2024). "دور إدارات مدارس الدمج في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة العاديين تجاه طلبة ذوي الإعاقة في التعليم الحكومي بدولة الكويت". مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية، 34(4)، 159-177.

- بن طيبة، صونية، (2024). "أسر ذوي الاحتياجات الخاصة-بين مد الرعاية وجزر المشكلات". المجلة العلمية للتربية الخاصة، 6(1)، 61-88.
- بوعبيد، محمد صالح عايش، (2025). "معيقات الدمج للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الدمج العادية من وجهة نظر معلميهم في محافظة الأحساء". مجلة الإرشاد النفسي، 81(2) 1-41.
- جنا، مادونا زياد، (2025). "دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة تربوية لاحتواء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء قانون التربية الخاصة (قانون 18) في المدارس العربية الحكومية الابتدائية": مقترح تطويري (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- حبيب، أحمد أمين محمد، وعابد، حسام عطية حسين سالم، (2022). "فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي الإعاقة المزدوجة". مجلة الإرشاد النفسي، 72(2) 1-112.
- الحربي، محمد، (2025). "مدى ممارسة مدير المدرسة لدوره في تفعيل برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس منطقة المدينة المنورة التعليمية". مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، 8(14) 1184-1224.
- الحربي، نجود سعود، (2024). "اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وعلاقتهما بتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة حائل". مجلة كلية التربية بالمنصورة، 125(2) 1873-1900.
- الحسيني، حسين محمد سعد الدين، عياد، أحمد عبد الفتاح، والمعتوق، نورا عيسى إبراهيم أحمد، (2021). "صعوبات التعلم لدى الأطفال". المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة–جامعة المنصورة، 7(3) 21-40.
- الحلفي، ريم بنت عبد الله، (2025). "درجة توافر كفايات تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى المعلّمين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية". مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(2) 596-564.
- داود، هند، (2023). "البروفيل النمائي لدى الأطفال الذاتويين ذوي الأداء المرتفع وذوي الأداء المنخفض". مجلة الطفولة، 44(1) 1103-1127.
- الروس، نيفين ماهر محمود، وقوطة، مروة ماهر خالد، (2025). "آليات تحسين دور المعلمات في مواجهة التنمر لدى أطفال الروضة المدمجين بمحافظة دمياط". مجلة كلية التربية / جامعة دمياط، 40.(1/94) 133-174.
- زاير، سمر محمد، وعبد الله، رجاء ياسين عبد، (2025). "الخوف من الشفقة لدى ذوي الهمم". مجلة الباحث، 44(2) 380-411.
- الساخي، سهام، (2025). "إعادة تصور منهاج تعليم اللغة العربية لغة ثانية وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)". مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 6(4) 106-119.

- سعيد، حسن ضو، والواعر، انتصار محمد، (2021). "الصعوبات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العامة من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول بمدينة تيجي". مجلة القرطاس، 5(1) 45–68.
- السيابي، سعيد حسن، (2025). "بعض الاستراتيجيات المقترحة لبرنامج علاجي موسيقى مسرحي لدمج الطفل المعاق باستخدام السيكو دراما لتحسين مفهوم الذات". مجلة علوم وفنون الموسيقى، 54(2) 530-564.
- الشاهد، أحمد محمد، (2025). "تحديات التعليم الشامل في رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة وفقًا لرؤية التحالف الدولي للإعاقة 2030". بحوث ودراسات الطفولة، 7(14) 526-632.
- شناعة، عالية خليل علي، (2023). "اتجاهات المعلمين حول دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الأولى في المدارس الحكومية." مجلة جامعة عمان العربية، 8(3) 173-193.
- الشنقيطي، سامية يحيى المولود، والسيسي، أريج حمزة، (2025). "تصور مقترح لتطوير جاهزية مديري مدارس الدمج بالمملكة العربية السعودية للتحول نحو التعليم الشامل". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 154(1) 197-226.
- الصخري، هيام محسن عوض، (2023). "دور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع طلبة المدارس النظامية في تربية الزرقاء الأولى". مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 23(2) 483-496.
- عاشور، ختام عبد الرحمن أسعد، (2007). "فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين" (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- العبد العزيز، عمر صالح، (2025). "التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج في مدارس التعليم العام: دراسة نوعية". مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(1) 319-343.
- علي، حسام أحمد حسين، (2021). "تطوير سياسة الدمج الشامل بمدارس التعليم الابتدائي". المجلة التربوية لتعليم الكبار، 3(4) 68-87.
- عمر، هند أحمد ذياب، (2024). "الخدمات التي تقدمها المدارس الدامجة في وزارة التربية والتعليم". المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعي، 3(4)554-548.
- العنزي، سلامة عجاج، (2022). "أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ متلازمة داون في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية كما يدركها معلموهم في دولة الكويت". التربية (الأزهر)، 41(195) 635-659.
- الغامدي، سهيلة بنت عبد الله، وعبد الرحمن، إيمان عبد الله، وفلمبان، هدي بنت صالح، ومراد، عبد الله أحمد، والودعاني، هيا بنت نايف، (2024). "واقع التواصل بين أسر ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات

في مراكز التأهيل الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة". مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 17(59.2) 226-282.

- غبريال، سالي هاني جبرائيل، وأحمد، عزام عبد النبي، وجابر، منار محمد، (2024). "المعايير المهنية للقيادة التربوية وتطوير إدارة مدارس الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر". مجلة كلية التربية، 21(120) 800-837.
- الفلو، معتصم، (2018، 3 ديسمبر). "«إعاقة» أم «احتياجات خاصة»؟ (كيفية التعامل وآليات الدمج)". المجلة https://www.majalla.com/node/48451.
- فيتور، جميلة، (2025). "دور مدير المدرسة في تحسين البيئة المدرسية بمدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة درنة ما بعد كارثة الفيضان من وجهة نظر المعلمين". مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 5(1) 214–167.
- المطيري، فواز، ودسوقي، عبد التواب عبد اللاه، والحلواني، حنان صلاح الدين محمد، (2025). "تطوير كفايات مديري مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت: دراسة ميدانية". مجلة كلية التربية (أسيوط)، 41(5.2) 40-81.
- المنتشري، تماضر يوسف، والبقمي، لطيفة طلق، وسليماني، مني فوزي، (2024). "تحديات دمج طلاب ذوي الإعاقة في ضوء مفهوم التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: مراجعة منهجية". مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 17(60.1) 36-59.
- الودعاني، ندى بنت زعل، (2023). "رؤية مقترحة لتطبيق التعليم الشامل لذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة". التربية (الأزهر)، 42(200)، 43-87.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية، (2023). "كتاب رقم ١٤/٨٨/٤٤٩٠٨ بتاريخ ٢٠/٩/٢٠٢٣، توصيات محضر اجتماع لجنة التخطيط رقم (١٥/٢٠٢٣) بشأن تحويل معلمي غرف مصادر صعوبات التعلم إلى معلمين مساندين وتحويل غرف المصادر إلى غرف متعددة التخصصات". [وثيقة رسمية].
- وزارة التربية والتعليم، ومنظمة ميرسي كور، (2021، 9 نوفمبر). "الدليل الإجرائي للتعليم الدامج".

References:

- Ambon, J., Alias, B. S., and Mansor, A. N. (2025). "Crucial leadership competencies of school heads in effective school management: A comprehensive systematic review". Journal of Education and Learning (EduLearn), 19(3), 1216-1224.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). "Inclusive school leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks (M. Turner-Cmuchal & E. Óskarsdóttir, Eds.)". Odense, Denmark.

- Fabunan, S. H., and Cabal, E. M. (2025). "School heads' level of competence in the implementation of inclusive education". International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research, 6(2), 701-717.
- Liu, P., and Thien, L. M. (2025). "Understanding principal turnaround leadership behavioral competencies in Malaysian schools". In Turnaround Leadership in Southeast Asian Countries: Leading School Transformation (pp. 9-30). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Maesala, M., and Ronél, F. (2024). "Overcoming the challenges of including learners with visual impairments through teacher collaborations". Education Sciences, 14(11), 1-16.
- Muñoz, S. D. P., and Ruiz, S. V. C. (2025)." Continuous and assertive transformation to promote interculturality, equity, and social justice through inclusive leadership in education". In Multidisciplinary Organizational Training of Human Capital in the Digital Age (pp. 187-220). IGI Global Scientific Publishing.
- Naranjo, Y. S. P., and González, J. L. E. (2025). "The Inclusive Teacher: Strategies for Integrating Students with Disabilities into the Classroom". ID EST-Revista Investigación, Desarrollo, Educación, Servicioy Trabájo, 5(2), 1-20.
- Nazir, M., Ali, H. H., and Sabir, M. A. (2025). "Challenges faced by the head teachers in special education schools of students with hearing impairment". Journal of Management & Social Science, 2(1), 553-571.
- Sibomana, A., Uwimanimpaye, D., Mutuyimana, A., and Tugirinshuti, G. J. (2025). "The impact of inclusive education on the learning interest of students with hearing impairments in Rwanda". Journal of Classroom Practices, 4(1), 1-12.
- Zumurd, A., and Eiriq, N. (2021). "Reality of learning resource rooms in inclusive primary schools: A field study from the perspective of teachers and principals of lower primary schools in Latakia". Latakia University Journal-Arts and Humanities Sciences Series, 43(3), 83-106.