دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر المعلمين بمنطقة القصيم

د. خالد بن سليمان الصالحي
أستاذ الإدارة التربوية المشارك بقسم أصول التربية
كلية التربية-جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

- **الملخص:** يهدف البحث إلى الوقوف على دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية التي تؤثر في تحسين سلوك المعاقين عقلياً، والكشف عن دلالة الفروق في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية بمعاهد وبرامج الدمج بمنطقة القصيم والراجعة لاختلاف النوع (ذكور، إناث)،و الكشف عن دلالة الفروق في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية بمعاهد وبرامج الدمج بمنطقة القصيم والراجعة لاختلاف نوعية المؤسسة التعليمية (برامج دمج، معاهد التربية الفكرية)، والكشف عن دلالة الفروق في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية بمعاهد وبرامج الدمج بمنطقة القصيم والراجعة لاختلاف سنوات الخبرة. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك على عينة أساسية من (105) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة مسار إعاقة عقلية حيث طبق عليهم استبانة دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية، وباستخدام التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط ، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي *SPSS*، وقد أظهرت النتائج أن دور القائد في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم بصفة عامة متحققة بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم تعزى لاختلاف نوع المؤسسة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم تعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث)، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم تعزى لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر).

- **الكلمات المفتاحية:** القائد المدرسي، المعاقين عقليا، الأساليب التربوية.

The role of the school leader in the development of educational methods for people with mental disabilities from the point of view of teachers in Qassim area

Dr. Khaled Bin Salman Al Salihi
Associate Professor of Educational Management Foundations of Education Department
College of Education-Qassim University

- **ABSTRACT:** This research aims to identify the role of the school leader in the development of educational methods which influence the improvement of the behavior of the mentally disabled. To reveal the significance of the differences in the role of the school leader in the development of educational methods and the programs of integration institutes in the Qassim region due to the difference in genders (male,

female). To reveal the significance of the differences in the role of the school leader in the development of educational methods and programs of integration institutes in the Qassim region due to the different quality of the educational institution (integration programs, intellectual education institutes).To reveal the significance of the differences in the role of the school leader in the development of educational methods and programs of integration institutes in the Qassim region due to the difference in years of experience.

The descriptive correlative approach was used to achieve this on a basic study sample of (105) female and male teachers among special education teachers- The path of mental retardation as a questionnaire was applied to them to identify the role of the school leader in the development of educational methods (prepared by the two researchers). Also the frequencies, percentages, averages, standard deviations and correlation coefficients were used through statistical program SPSS.

The results showed that the roles of the leader in the development of educational methods for people with mental disabilities in Qassim area are generally moderately achieved. There are no statistically significant differences in the role of the school leader in the development of educational methods for people with mental disabilities in Qassim area attributed to the different types of institutions. There are no statistically significant differences in the role of the school leader in the development of educational methods for people with mental disabilities in Qassim area attributed to the difference in gender (male, female). There are no statistically significant differences in the role of the school leader in the development of educational methods for people with mental disabilities in Qassim area attributed to the difference in years of experience (less than 5 years, 5 years and over).

- **Key words:** school leader, mentally retarded, educational methods.

- **مقدمة:** البرامج التربوية تحتاج إلى القيادة والتوجيه، وفي الميدان التربوي المعلم قائد، والمدير قائد، والمستشار قائد، ونجاح العمل في المدرسة أو المؤسسة مرتبط بما يتميز به هذا القائد من قدرات وكفاءات تجعله قادراً على تحقيق الأهداف المدرسية؛ خاصة في مجال تطوير الأساليب التربوية (عبد القادر،2013، ص25).

ولم تعد مجتمعاتنا اليوم تقتصر خططها وجهودها وخدماتها وأساليبها التربوية على العاديين من أبنائها، بل اتسع نطاق هذه الخطط والجهود والخدمات بحيث أصبحت تهتم إلى جانب اهتمامها بالعاديين من أبناءها بالأطفال ذوي

الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وبالمعاقين عقلياً بشكل خاص، ونتيجة لذلك نال مجال الإعاقة العقلية اهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة؛ سواء من ناحية البحوث والدراسات العلمية، أو من ناحية التقدم التكنولوجي الهائل في ابتكار وتصميم الأساليب والخطط التربوية التي تساعدت تلك الفئة (العاجز ،2014، ص36).

وعلى الرغم من التقدم الذي شهده مجال التربية ذوي الاحتياجات الخاصة الفترة الأخيرة، وبالرغم من تعدد المؤتمرات الدولية والتي تركزت على حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة مثل مؤتمر سيريلانكا 1994، ومنتدى داكار2000، ومؤتمر منظمة اليونيسكو الإقليمي للتربية في بيروت 2001، ومؤتمري القاهرة 2002 العديد من التحديات، أهمها:

- ضعف الخدمات المساندة للطلبة في العمل بكفاءة أكبر، ويعيش أكثر استقلالية في مجتمعاتهم.
- ضعف مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة والخدمات الترويحية والعلاجية والمهنية والمعيشية المتاحة وتحقيقا لرؤية القائد المدرسي، ومن خلال التوصيف الوظيفي لدوره وأهميته ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات، باعتبارها المدخل لإعداد العاملين كافة في المؤسسة التعليمية، وتأهيلهم وتدريبهم من منطلق أن القائد المدرسي ليس وظيفة أو منصبا، بل هو دور يقوم به من أجل إحداث التغيير المنشود (عيد،2015، ص26). وعلى الرغم من المحاولات التي تبذلها وزارات التعليم لتوفير الأساليب التربوية وسبل الإعداد لذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة في المدارس وتوجيه الإدارات فيها لتقديم كل وسائل المساعدة، إلا أن هناك بعض الصعوبات التي قد تواجه هذه الجهود والتي توصلت لها العديد من الدراسات مثل دراسة فراونة (2004)، ودراسة الدرويش (2006)، ودراسة الكاس (2008)، ودراسة الدوي (2008)، ودراسة الأغا (2013)، ودراسة العاجز وعساف (2013)، وهذه الصعوبات تتمثل في:

- معظم المعلمين غير معدين إعداداً تربوياً ومهنياً للعمل في هذا المجال.
- وجود قصور واضح في إعداد المعلمين في كليات التربية.
- قصور برامج التدريب وقلة الإمكانات التي توفرها الوزارة للإدارة المدرسية في هذا المجال.
- ضعف التنسيق بين مؤسسات المجتمع المدني ذات الاختصاص ومدارس التعليم العام.

وعليه يقع على عاتق الإدارة المدرسية دور كبير في هذا الجانب باعتبار مدير المدرسة المسئول الأول عن إدارة المدرسة وتحقيق الأهداف، ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتنسيق العمل في ظل التطورات والتحولات المجتمعية المختلفة. لذا نجد أن التطوير في المؤسسات التعليمية وخاصة مدارس ومعاهد ذوي الإعاقة العقلية تشير إلى امتلاك قائد المدرسة للكفايات الإدارية والتدريسية التي تحقق له قيادة المدرسة أو المعهد بكفاءة عالية.

- **مشكلة البحث:** تشهد المملكة العربية السعودية نهضة علمية وتعليمية كبيرة، بدأت منذ عقود، وخاصة في مجال التربية الخاصة، وظهر ذلك بوضوح في التوسع في إنشاء مدارس ومعاهد التربية الخاصة على مستوى المملكة العربية السعودية، حيث بدأت الحاجة الماسة إلى افتتاح معاهد ذوي الإعاقة العقلية وبرامج الدمج في ظل اهتمام المملكة بذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تقدم لهم البرامج التي توفر لهم الخدمات النفسية والتربوية والصحية والاجتماعية.

ويعد القائد المدرسي بمثابة المحرك الرئيس وأداة التغيير الأساسية في حياة المؤسسات، فنجاح المؤسسة في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها يرتكز بشكل كبير على كفاءة إدارتها وفعاليتها، والقائد المدرسي الناجح هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، فهو الذي يحدد المعالم أمام العاملين في الميدان للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد، كما أنه يهدف إلى تحسين العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى الأداء عن طريق تبصير العاملين بالمدرسة أو المعهد وتوعيتهم بمسؤولياتهم، وتوجيههم التوجيه التربوي السليم(Groton,2000,p56).

والقائد المدرسي من أهم القائمين على رعاية التلاميذ المعاقين عقلياً "فئة القابلين للتعلم"، وهو أثناء قيامه بتأدية رسالته يواجه العديد من الأعباء، وكثيرٍ من المشكلات المتعلقة بكيفية تعلم المعاقين عقليا، لذا فهو بحاجة إلى المساندة والتعاون في كل موقف من المواقف التعليمية لتلبية حاجات التلاميذ المعاقين عقليا وحل مشكلاتهم.

ولما كان قائد المدرسة هو المسؤول الأول عن سير النظام داخل المدرسة وكذلك داخل الفصل الدراسي، وهو المخطط والمبرمج للأعمال المدرسية، وعن طريقه أيضا تزداد الصلة بالمجتمع، فإنه يلعب دور المنشط والمفعل في العمل على توفير الاحتياجات اللازمة للمعاقين عقليا، فقد رأى الباحث أهمية التعرف على دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية التي تخدم المعاقين عقلياً بمنطقة القصيم، وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- **أسئلة البحث:** يقوم البحث من خلال هذا البحث بالإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمدارس منطقة القصيم؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية تعزى إلى اختلاف المؤسسة (برامج دمج، معاهد التربية الفكرية)؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائياً في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية تعزى إلى اختلاف النوع (ذكور، إناث)؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائياً في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة؟

- **أهداف البحث:** كما يهدف البحث إلى:

1- الوقوف على دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية التي تؤثر في تحسين سلوك المعاقين عقلياً.

2- الكشف عن دلالة الفروق في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية بمعاهد وبرامج الدمج بمدارس منطقة القصيم والراجعة لاختلاف النوع (ذكور، إناث).

3- الكشف عن دلالة الفروق في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية بمعاهد وبرامج الدمج بمدارس منطقة القصيم والراجعة لاختلاف نوعية المؤسسة التعليمية (برامج دمج، معاهد التربية الفكرية).

4- الكشف عن دلالة الفروق في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية بمعاهد وبرامج الدمج بمدارس منطقة القصيم والراجعة لاختلاف سنوات الخبرة.

- **أهمية البحث:** وتكمن أهمية البحث في:

- يتوقع أن تسهم نتائج الدراسة للمسؤولين على مدارس الدمج، ومعاهد التربية الفكرية في رعاية المعاقين عقلياً بنتائج إيجابية.

- توجيه أنظار القائمين على إدارة قسم التربية الخاصة إلى جوانب أخرى يجب أخذها بعين الاعتبار عند تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية.

- تعدّ الدراسة استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة التي تنادي بالاهتمام بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وفئة المعاقين عقليا بشكل خاص.

- توجيه القائد المدرسي والقائمين بالتدريس والمتفاعلين مع التلاميذ المعاقين عقلياً إلى ضرورة تحسين وتطوير الطرق والأساليب التربوية المستخدمة داخل مدارس المعاقين عقلياً.

- التشجيع على القيام بالمزيد من الدراسات والبحوث للكشف عن عوامل أخرى أو متغيرات ذات صلة تخدم ذوي الإعاقة العقلية.

- **حدود البحث:**

- **حدود موضوعية:** دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية.

- **حدود مكانية:** الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم والإدارات التعليمية التابعة لها في عنيزة، الرس، البكيرية، المذنب، والتي فيها برامج الدمج، ومعاهد التربية الفكرية.

- **حدود بشرية:** جميع المعلمين في المدارس التي فيها برامج الدمج، ومعاهد التربية الفكرية.

- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الأول عام 1437/1436هـ.

- **مصطلحات البحث:**

- **قائد المدرسة:** يعرفه المنيف (2002، ص12): هو" الذي يقوم بتوجيه القوى العاملة في المدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية بأسلوب علمي ديمقراطي يدفع العاملين للانقياد له والتعاون في سبيل تحقيق الأهداف التربوية، والقائد هو المشرف على تنفيذ الخطة التربوية".

- **الأساليب التربوية:** يعرفها الصعيدي (2009، ص10) بأنها: "مجموعة الطرائق التربوية التي تستهدف تعديل السلوك وتنمية القيم لدى المتعلمين وتحسين الاتجاهات".

كما يعرفها كلّ من العاجز، وعساف (2014، ص25) بأنها: (مجموعة الإجراءات والطرق المسلكية التي يقوم بها مدير المدرسة مسترشدا بما جاء في الدراسات العلمية من أجل تحسين تربية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: كل ما يقوم به القائد المدرسي من أجل تطوير وتحسين الأساليب التربوية بمدارس ومعاهد المعاقين عقليا "فئة القابلين للتعلم".

- **الإعاقة العقلية:** تعرف الجمعية الأمريكية الإعاقة العقلية بأنها: "جوانب القصور في أداء الفرد والتي تظهر قبل سن (18) سنة، وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء، يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي في مهارات التواصل اللغوي، العناية بالذات، الحياة اليومية الاجتماعية، التوجيه الذاتي،

الخدمات الاجتماعية، الصحة والسلامة، أوقات الفراغ والعمل" (Toni,2012;Woolf Woolf, & Oakland.,2010).

- **المعاقون عقليا "القابلون للتعلم":** هم التلاميذ الملتحقون بمدارس وفصول التربية الفكرية، وتتراوح نسبة ذكائهم بين 50-70، وهم ذوو قدرة محدودة لا تسمح لهم بالاستفادة من الأنشطة والمعلومات التي تقدم لهم بالطريقة العادية، ويحتاجون إلى أساليب تعليمية خاصة، ومواقف تعليمية معدة لهم خصيصاً (عبد الغفار،2003، ص75).

- الإطار النظري:

أولاً: مفهوم القيادة المدرسية: وهي العملية التي تجعل من العاملين قادة يسعون لتحقيق الأهداف من خلال طرق البدائل المبتكرة، أي التحول من هيمنة شخصية بذاتها على المؤسسة إلى القدرة على ابتكار طرق عمل جديدة، ومخرجات متميزة، وخدمات أفضل، وهي المعيار الذي يتميز به الفرد في المؤسسة المدرسية (Mc Crimmon,2008,p22).

كما تعرف القيادة بأنها مجموعة من السمات والمهارات اللازمة للقيام بوظائف القائد، كما أنها عبارة عن توجيه وضبط وإثارة سلوك واتجاهات الآخرين (مختار،2003، ص21).

تعرف القيادة المدرسية بأنها: "عملية توجيه القوى العاملة في المدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية بأسلوب علمي ديمقراطي يدفع العاملين للانقياد له والتعاون في سبيل تحقيق الأهداف التربوية، والقائد هو المشرف على تنفيذ الخطة التربوية (جكيمة،2013، ص16).

لقد توصل ستوجديل (Stogdill) بعد إجراء مسح للدراسات التي تناولت موضوع القائد إلى أن:

- القائد يجب أن يكون متفوقاً على المجموعة التي يقودها من حيث الذكاء والقدرة العلمية والتمتع بالاستقلالية والنشاط الاجتماعي والمكانة الاجتماعية.
- الصفات والمهارات التي يجب توافرها في القائد ترتبط إلى حد كبير بمتطلبات الموقف الذي يقوم به بدور القيادة (دوجلاس،2001، ص 45).

والمقصود بالقائد المدرسي في هذا البحث: هو القائد المدرسي في المدارس التي يوجد فيها برامج دمج، أو معاهد التربية الفكرية، وما يقوم به من دور في تطوير الأساليب التربوية.

وبالنظر إلى مهمات القائد المدرسي الممثّل في شخص المدير، نستنتج أن الموقف القيادي هنا مرتبط بالتعامل مع التلاميذ المعاقين عقليا والتواصل معهم وخلق تفاعل صفّي إيجابي، يتمتع فيه كلا الطرفين بالحرية المطلوبة والمسؤولية اللازمة لإنجاح العملية التعليمية، ومنها نجد تطوير الأساليب التربوية أو التدريسية، وهذا ما أكدته دراسة كلّ من دراسة حمادات (2007)، ودراسة الرويشد (2008)، ودراسة القحطاني (2009)، ودراسة المغامسي (2004)، ودراسة vesco (2006).

- وظيفة القائد المدرسي: تقتضي النظرة الشاملة إلى وظيفة قائد المدرسة وواجباته إدراك جوانبها الحقيقية في ارتباطها الكلي بعضها ببعض، وهناك جوانب ثلاثة تمثل الإطار العام لوظيفة القائد المدرسي. الجانب الأول يتعلق بالهدف الذي يحاول أن يحققه من خلال وظيفته. فهدف القائد المدرسي يتركز بالطبع في الوصول بالمدرسة إلى تحقيق الأهداف

والغايات المنشودة من تربية النشء حتى يكونوا مواطنين نافعين منتجين لديهم الاتجاهات الصحيحة نحو أنفسهم ونحو مجتمعهم.

والجانب الثاني يتعلق بالواجبات التي ينبغي أن يؤديها قائد المدرسة من أجل الوصول إلى ذلك الهدف الذي يسعى لتحقيقه، والجانب الثالث يتعلق بالطريقة التي يؤدي بها واجباته (غريبي،2012، ص 55).

- **واجبات قائد المدرسة:**

- **الواجبات الفنية:** تمثل الواجبات الفنية لقائد المدرسة أهمية كبرى في نجاح قيادته للمدرسة، وتتركز هذه الواجبات حول العمل على تحسين العملية التربوية والارتفاع بمستواها.

ويأتي في مقدمة تلك الواجبات وقوف قائد المدرسة باستمرار على حالة التعليم والتدريس في المدرسة، وما يرتبط بذلك من أسس علمية لتنظيم الفصول وتوزيع التلاميذ على أساس متجانس وغير متجانس، وتطوير الأساليب التدريسية، وتطوير البرامج والأنشطة التعليمية، ومساعدة المعلمين على زيادة مستوى كفاءتهم وأداءهم.

- **الواجبات الإدارية:** تشغل الواجبات الإدارية والتنظيمية معظم وقت قائد المدرسة، وتشمل المجالات الأتية:

1- التنظيم العام للمدرسة من حيث الأهداف الكبرى في ارتباطها بأهداف المجتمع الذي تخدمه، وهذا يعني لقائد المدرسة أن يكون متفهما للسياسة التعليمية ودور المدرسة في تحقيق تلك السياسة. كما يجب عليه أن يكون متفهما لرسالة المدرسة حتى يستطيع أن ينقل هذا الفهم الواضح للأخرين.

2- التنظيم الداخلي للمدرسة من حيث توزيع العمل على المعلمين والموظفين وتنظيم اليوم الدراسي والأنشطة المدرسية وعمل الجدول وتوفير الكتب والأدوات اللازمة وإرساء نظام جيد للاتصال يحقق المرونة والسرعة في توصيل التعليمات للآخرين وتلقي المعلومات أو البيانات المطلوبة منهم.

3- الموارد المالية وما يرتبط بها من إعداد الميزانية الخاصة بالمدرسة وأوجه الصرف.

4- الموارد البشرية من معلمين وعاملين وطلاب.

5- التحديات والصعوبات التي تواجه قائد المدرسة مثل قضايا الغياب والتأخر والإخلال بالنظام والتقصير في أداء الواجبات.

6- ارتباط المدرسة بالمجتمع المحلي والقيام بدورها في النهوض بهذا المجتمع، وهذا يتطلب من قائد المدرسة العمل على أن يكون لها برنامجًا جيدًا تستطيع المدرسة من خلاله أن تكون مصدر إشعاع ثقافي وتربوي لخدمة البيئة من خلال المحاضرات والندوات والأنشطة المتنوعة (Jackson,2006,p55).

- **صفات قائد المدرسة:** يعد القائد المدرسي قائداً تربوياً هاماً في المؤسسة التعليمية (المدرسة)، ولكي يقوم بواجبه لا بد من توفر عدد من الصفات من أهمها:

1- القدوة الحسنة في التصرف والمظهر.

2- الإبداع: ويتضمن الأصالة، والتجديد، وتطوير الأفكار في طرق التدريس وأساليبه، واستحداث حلول جديدة للمشكلات، والمرونة في مواجهة المواقف.

3- الثبات الانفعالي: يشمل النضج الانفعالي والاستقرار، وضبط النفس، والاتزان.

4- الدافعية: وتشمل الحماس في أداء العمل، والمثابرة، والطموح والعزيمة.
5- المشاركة الوجدانية: وتشمل روح المودة والاهتمام بمشكلات الآخرين، مراعاة مشاعرهم، والمساندة.
6- الجاذبية: وتشمل الاعتناء بالمظهر العام، والنظافة، والأناقة، الحالة والصحية العامة.
7- الموضوعية: وتشمل الالتزام بالعدالة وعدم التحيز أو التعامل أو التذبذب في معاملة التلاميذ، وتوخّي الأمانة في الحكم على الأمور، وإبداء الرأي دون التأثر بأفكار سابقة.
8- القيادة: تشمل الشجاعة، والإقدام، والقدرة على التحكم والضبط، والقدرة على تحمل المسؤولية، واتخاذ القرار، ويضيف فؤاد أبو حطب بأن للقائد المدرسي أدوارا متعددة ومتداخلة فيما بينها، ومنها أن يكون خبيراً في فن التدريس، وأن يكون خبيراً في العلاقات الانسانية، وأن يكون مسؤولاً عن النظام داخل المؤسسة التعليمية (الغريب،2005، ص 81).

ثانياً: مفهوم الأساليب التربوية: الأساليب التربوية هي الطرق والاستراتيجيات التدريسية التي يسلكها القائد في توصيل ما جاء في المقرر الدراسي من معارف ومهارات وأنشطة للمتعلم بسهولة ويسر بحيث تضمن التفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ والمادة الدراسية، والتلاميذ بعضهم مع بعض، ثم بين التلاميذ وأفراد البيئة المحلية بهدف إحداث التغير الإيجابي في سلوك المتعلم وإكسابه الخبرات المنشودة (دروزة،2001، ص25).

كما عرفها كل من (العاجز، وعساف،2014، ص 21) أنها: "مجموعة الإجراءات والطرق المسلكية التي يقوم بها قائد المدرسة مسترشدا بما جاء في الدراسات العلمية من أجل تحسين تربية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة".

كما يوجد العديد من الطرق والأساليب والاستراتيجيات الفعالة التي يتم استخدامها مع المعاقين عقلياً منها: استراتيجية الممارسة والتدريس العملي Demonstrations Strategy وهي: النشاط الذي يقوم به المعلم بمفرده أو التلميذ بمفرده ،أو يشترك المعلم مع التلميذ، أو يقوم به مجموعة من التلاميذ بهدف إكساب المتعلمين مهارة بعينها مثل المهارات الفنية أو مهارة رعاية الذات، حيث يقوم المعلم وفق الأسلوب التربوي أو الطريقة التربوية بعرض مجسمات أو عينات، أو فيلم تعليمي، ويمكن أن يقوم بعض التلاميذ بعرض نفس الأداء تحت إشراف المعلم، ويمتاز هذا الأسلوب التربوي بأنه يوفر للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية تعلماً ذا معنى، حيث تستخدم تلك الطريقة عدداً من الحواس، فتعمل على الإثارة الحسية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية نتيجة ممارساتهم ومشاهدتهم لأشياء محسوسة مما يجذب انتباههم للمهمة التعليمية.(الحيلة،2003،ص 33).

لقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها أونيل ودالتون (Oneill&Dalton.2002) على مجموعة من التلاميذ المعاقين عقليا في إحدى مدارس التربية الفكرية عند تعليمهم مهارات ما قبل القراءة من خلال الأسلوب التدريسي القائم على القصص المألوفة تسرد عليهم من خلال الحاسب الآلي مصورة وملونة بألوان جذابة.

إن الأسلوب التدريسي القائم على استخدام خريطة المفاهيم مفيدة بالنسبة لكل من المعلم والتلميذ على حد سواء، ففائدتها بالنسبة للمعلم تكمن في كونها تساعده على تكوين فكرة عن فهم التلاميذ وتعلمهم الوحدة الدراسية، وفي اختيار الأنشطة التربوية المناسبة، والوسائل المساندة في التعلم، واكتشاف الأخطاء المفاهمية عند التلاميذ من خلال خريطة المفاهيم، وكشف التصورات الخاطئة لدى التلاميذ والعمل على تصحيحها (الخطايبة،2005، ص62). أما عن

فائدة هذا الأسلوب التدريسي بالنسبة للتلميذ فتكمن في كونها تساعده على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة في بنيته المعرفية، وإيجاد علاقة بينها وبين المفاهيم الجديدة، واستيعاب المادة الدراسية (الزند،2004، ص 32).

إن الأسلوب التدريسي القائم على تمثيل الدور(Roll Play Strategy) بمثابة استمرار لما اعتاد عليه التلاميذ أن يعملوه في حياتهم العادية للحصول على المعرفة، كما أنها ترفع درجة الحماس والرغبة لديهم، خاصة المعاقين عقليا حيث أنه أسلوب تربوي فعال في تكوين النظام القيمي لدى التلاميذ، وتكسبهم معايير السلوك الاجتماعي المقبول في المجتمع، والتشجيع على التواصل بينهم وتعلم بعضهم من بعض، كما يستطيع المعلم استخدام هذا الأسلوب التربوي مع مختلف فئات التلاميذ فهو أسلوب جيد في التعامل مع الفروق الفردية (عبد الصبور،2008، ص62).

من الأساليب التربوية التي لا غنى عنها في أثناء تدريس المعاقين عقليا: الخطة التربوية الفردية، والتي تعدّ استجابة طبيعية وموضوعية لطبيعة وخصائص ذوي الاحتياجات الخاصة، التي منها الإعاقة العقلية، وهي تُعد لمقابلة الاحتياجات التعليمية والاجتماعية والسلوكية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم على النمو والتطور (llich-stoshovik,2006) وهي تصمم بشكل خاص لتلميذ معين لكي تقابل حاجاته التربوية، بحيث تشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة، وفي فترة زمنية معينة(السويدان،2008)، وهي أداة رئيسة لضمان تقديم الخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة لمساعدة التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة على بلوغ أقصى ما تسمح به قدراته (الخطيب،2010، ص53).

وقد أكد جالاجر ودذسانا Gallagher&Desimone (1995) وجوزيف وروبرت"مترجم" (1999) وهيجدورن Hagedorn (2004) على أن قانون التربية للأفراد المعوقين 94/42 لعام 1975 اشترط أنه يجب أن يتم تطوير الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ من قبل فريق العمل متعدد التخصصات، وفي مقدمتهم القائد المدرسي. تتضمن الخطة الفردية المكونات التالية:

- مستوى الأداء التعليمي للتلميذ في المجالات المختلفة.
- خدمات التربية الخاصة التي ستقدم للتلميذ.
- الأهداف السنوية والأهداف التعليمية.
- المشاركة في برنامج التعليم العادي.
- المعلومات والمدة المحددة المتوقعة لتقديم الخدمات.
- معايير التقييم الموضوعي وإجراءاته.
- جدول للمراجعة السنوية لبرنامج التلميذ المعاق.

وتعتمد الخطة التربوية الفردية من حيث الإعداد والتنفيذ على مجموعة من الإجراءات منها:

تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ المعاق عقلياً: وذلك للبدء في تدريس المهارة التعليمية الخاصة، ويتم ذلك بطريقة فردية من خلال الاختبارات المعيارية، والاختبارات المحكية، والاختبارات المبنية على أساس المنهج الدراسي، والملاحظة العلمية، ولا بد أن تعطي البيانات المستخلصة من تلك الأدوات التقيمية صورة صادقة عن احتياجات التلميذ الفريدة والخاصة في مجال المهارات التي يراد تدريسها له.

وأكد دابوكوسكا Dabokowski (2004) أن ثقافة فريق العمل المشارك في وضع الخطة التربوية متعدد التخصصات بما فيهم القائد المدرسي تؤثر في تحديد ممارسات واتجاهات أعضاء الفريق تجاه المشاركة الوالدية في اتخاذ القرار، ورغم أن جميع أعضاء الفريق يعمل لهدف واحد هو خدمة التلميذ، إلا أن هناك صعوبات تعوق مشاركة الآباء تتمثل في صعوبة التعامل مع الآباء وتقبلهم للفريق. لذلك أكدت نتائج دراسة Dabokowski (2004) على أنه بالرغم من أن بعض الآباء يختارون مشاركة محدودة في لقاءات الخطة التربوية الفردية، يعتقد كثير منهم أن التربويين هم الذين يعوقون مشاركتهم بالرغم من تأكيد قانون التربية الخاصة *IDEA* على التفاعلات المتمركزة حول الأسرة نحو التخطيط التربوي. لذلك أكدت نتائج دراسة Werst et al, (2002) على أنه كثيرا ما ينظر الآباء إلى لقاءات البرنامج التربوي الفردي كفرصة للتربويين لاطلاعهم على مستوى أداء طفلهم، لذلك يحرص الآباء على المساهمة حتى ولو بشكل جزئي في اللقاءات. لذلك يؤكد Cartledge, et al,(2000) على أهمية تبصير المعلمين بأن العديد من الوالدين يعتقدون أن المدرسة تتحكم في عملية التربية الخاصة، لذا يشعر الكثير من الأسر بفقدان الأدوار والأهداف من التربية الخاصة، وهذا ما يؤكد دور قائد المدرسة كقائد لفريق العمل المدرسي، لذلك أكدت نتائج دراسة praisner,(2003) على أن القائد المدرسي هو شخص ذو دور فعال في المدرسة لتطوير الأساليب التربوية والتي منها الخطة التربوية الفردية، فهو الشخص الذي يقوم بتنسيق الجهود الإدارية وضمان وصول الخدمات ومراقبتها وتنسيقها بين المدرسة والمناطق التعليمية بالإضافة إلى دورهم في تحديد نغمة الاتجاهات الإيجابية لنجاح الطلاب.

كما أكد فيش (2006) ,Fish على أن المدارس يمكن أن تسهل التواصل الفعال بين الآباء والمعلمين من خلال توظيف استراتيجيات التواصل الإيجابية، وذلك يمكن أن يتحقق من خلال توفير مناخ لأعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي، وتحدد طريقة المشاركة في المعلومات.

ثالثًا: الإعاقة العقليةIntellectual Disability: أصدرت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية .A.A.M.D في دليلها السنوي تعريفًا حاولت فيه أن يتفق عليه كافة المتخصصين في كافة المجالات، وهو: "حالة تتميز بمستوى أداء وظيفي عقلي عام دون المتوسط، أو بشكل ملحوظ، مصحوب بقصور في السلوك التكيفي للفرد، والتي تظهر دون سن 18 سنة (الروسان،2001، ص69). وينطوي استخدام مصطلح الإعاقة العقلية على عنصرين أساسيين هما:

أ- أداء ذهني أقل من المتوسط.

ب- خلل ملحوظ في قدرة الشخص على التكيف مع المتطلبات اليومية للبيئة الاجتماعية، فلا يمكن اعتبار الشخص ذي إعاقة فكرية بناءًا على انخفاض معامل الذكاء، أو ضعف السلوك التكيفي.

- **تصنيف الإعاقة العقلية:** يختلف ذوو الإعاقة العقلية فيما بينهم في كثير من الجوانب بحيث يصعب وضعهم في مجموعة متجانسة، ولذلك توجد عدة طرق لتصنيفهم منها ما يلي:

- **التصنيف الطبي:** التصنيفات الطبية كثيرة من أهمها: تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي وتصنيف ترد جولد.

أ- تصنيف الجمعية الأمريكية (AAMR): يصنف الإعاقة العقلية إلى عشر فئات رئيسية هي:

- إعاقة عقلية مرتبطة بأمراض معدية: مثل الحصبة الألمانية.

- إعاقة عقلية مرتبطة بأمراض التسمم؛ مثل: إصابة المخ الناتجة عن تسمم الأم بالرصاص والزرنيخ وأكسيد الكربون وغيرها.
- إعاقة عقلية مرتبطة بأمراض ناتجة عن إصابات جسمية؛ مثل: إصابة الدماغ أثناء الولادة، أو بعدها لأي سبب من الأسباب.
- إعاقة عقلية مرتبطة بأمراض اضطراب التمثيل الغذائي؛ مثل: حالات الفنيل كيتون، ويوريا والجلاكتوسيميا.
- إعاقة عقلية مرتبطة بخلل الكروسومات؛ مثل: عرض داون.
- إعاقة عقلية مرتبطة بأمراض ناتجة عن أورام غريبة؛ مثل: الدرن.
- إعاقة عقلية مرتبطة بأمراض غير معروف سببها تحدث قبل الولادة.
- إعاقة عقلية مرتبطة بأمراض باضطراب عقلي؛ مثل: اضطراب التوحد.
- إعاقة عقلية مرتبطة بأمراض غير معروف سببها تحدث بعد الولادة.
- إعاقة عقلية مرتبطة بأسباب غير عضوية: مثل الإعاقة العقلية الناتجة عن عوامل أسرية وثقافية، أو ما يسمى بالحرمان الثقافي وهذه الحالات ليس لها أسباب عضوية.

ب- تصنيف ترد جولد: قسم ترد جولد Tred gold أسباب الإعاقة العقلية بحسب مصدرها إلى أسباب وراثية وأسباب مكتسبة، وصنف فئات الإعاقة العقلية بحسب هذه الأسباب إلى الآتي:

- **إعاقة عقلية أولية:** يرجع إلى أسباب وراثية.
- **إعاقة عقلية ثانوية:** يرجع إلى أسباب بيئية مكتسبة مثل الإصابة بالمرض، أو الحوادث التي يتعرض لها الطفل قبل وأثناء وبعد الولادة.
- **إعاقة عقلية مختلطة:** يرجع إلى عوامل وراثية وبيئية معًا.
- إعاقة عقلية غير معروف أسبابها.

- المجموعات الداخلية في تصنيف منظمة الصحة العالمية:

- الإعاقة العقلية البسيطة (الخفيفة) Mild Intellectual Disability: يتراوح معامل الذكاء بين 55 – 69 ونسبتهم 85% من ذوي الإعاقة العقلية، ويتوقف النمو العقلي عند مستوى طفل عادي في سن من 7 – 11 سنة تقريبًا.

- الإعاقة العقلية المتوسطة Moderate Intellectual Disability: يتراوح معامل الذكاء بين (40 – 54) ويشكل الأشخاص الذين يعانون من الإعاقة العقلية المتوسطة حوالي (10%) من مجموع ذوي الإعاقة الفكرية، ويستطيع هؤلاء الأطفال تعلم الكلام والتواصل في مرحلة ما قبل المدرسة، ويستطيعون الاعتناء بأنفسهم تحت إشراف وتوجيه، وهم يستفيدون من التدريب الاجتماعي.

- الإعاقة العقلية الشديدة Severs Intellectual Disability: يتراوح معامل الذكاء بين (25 – 39) وتشكل هذه المجموعة نسبة 3%: 4% من الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية وفي مثل هذه الحالات تكون مهارات النمو اللغوي والمهارات الحركية ومهارات النطق والكلام محدودة.

- **الإعاقة العقلية الحادة (العميقة) Profound Intellectual Disability:** يتراوح معامل الذكاء أقل من 25، وتشكل هذه المجموعة 1%: 2% من الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، يحتاج هؤلاء الأفراد إلى العناية التامة والإشراف الكامل من جانب الآخرين.

- **حالات إعاقة عقلية يصعب تحديدها Other Intellectual Disability:** تستخدم هذه الفئة التشخيصية عندما يكون من الصعب تحديد شدة الإعاقة العقلية عن طريق الوسائل المعتادة، أو يكون ذلك مستحيلاً نظرًا لوجود جوانب قصور حسية أو بدنية؛ كما في حالة المكفوفين والصم والبكم.

- **إعاقة عقلية غير محددة Intellectual Disability Unspecified:** حيث يوجد دليل على الإعاقة العقلية ولكن المعلومات المتاحة غير كافية لتصنيف الفرد في فئة من الفئات المذكورة آنفًا (الخطيب،2010، ص36).

- **التصنيف التربوي (التعليمي):** يعتمد هذا التصنيف على الاحتياجات التعليمية والقدرة على التعلم لدى الطفل ويتضمن ثلاث فئات كما يلي:

- **القابلون للتعلم Educable:** وهم حالات الإعاقة العقلية البسيطة الذين كان يطلق عليهم المأفونون- أو المورون، وتتراوح معدلات ذكائهم بين (50 -70) درجة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، وهؤلاء لا يستطيعون مواصلة الدراسة وفقًا للمعدلات والمناهج العادية، إلا أنهم يملكون المقدرة على التعلم بدرجة إذا ما توفرت لهم خدمات تربوية خاصة تتفق مع هذه المقدرة، وغالبًا لا يستطيعون البدء في اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب قبل سن الثامنة وربما الحادية عشرة، وهم يتعلمون ببطء شديد، ويبدي بعضهم استعداداً للتعلم في بعض المجالات المهنية ربما يبلغ أحيانًا حد التفوق، لذا يمكنهم ممارسة بعض الأعمال والحرف التي يستطيعون عن طريقها إعالة أنفسهم كليًا، أو مع المساعدة الخارجية.

- **القابلون للتدريب Trainables:** وهم حالات الإعاقة العقلية المتوسطة ويبلغ نسبتهم 0.13% من إجمالي عدد السكان، وتتراوح معاملات ذكائهم بين (25 – 50) درجة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، وهم يعانون من صعوبات شديدة في التعليم؛ إلا من قدر ضئيل جدًا من المهارات الأكاديمية والمعلومات الخاصة بالقراءة والكتابة والرياضيات؛ إلا أنهم قابلون للتدريب وفقًا لبرامج خاصة على بعض المهارات الاجتماعية والأعمال اليدوية الخفيفة؛ مما لا يستلزم مهارات فنية عالية، وذلك تحت الإشراف الفني والتوجيه المهني في بيئات وورش محمية.

- **الاعتماديون Custodials:** وهم حالات الإعاقة العقلية الجسيمة، أو المطبقة وأكثر مستوياتها تدنيًا وتدهورًا، ولا يكتب لهم البقاء طويلاً وتقل معاملات ذكائهم عن 25 درجة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، وهم يشكلون ما يقرب من 5% من ذوي الإعاقة العقلية ويقعون في نطاق 0.13 % من عدد السكان عموما، وهم عاجزون كليًا عن العناية بأنفسهم، أو حمايتها من الأخطار، لذلك يعتمدون اعتمادًا كليًا على غيرهم طوال حياتهم ويحتاجون إلى رعاية إيوائية متخصصة ومستمرة من النواحي الطبية والصحية والنفسية والاجتماعية؛ إما داخل مؤسسات خاصة، أو مراكز علاجية، أو في محيط أسرهم إذا ما توفرت لهم ظروف الرعاية المناسبة (القريطى، عبدالمطلب، وسنارى،هالة،2012،ص69).

ومن أشهر التصنيفات التربوية ما أشار إليه أناستازى Anastasi، حيث صنف الإعاقة العقلية حسب القدرة على التعلم إلى ما يلي:

- **القابلون للتعلم:** تتراوح معاملات ذكائهم بين 50-75، وتتميز هذه الفئة بقدرتها على التعلم إذا تم تعليمهم في موقف تعليمي معد خصيصًا لهم (وهذه الفئة من الأطفال هي الفئة قيد البحث، والمفروض أن توجد بفصول ومدارس التربية الفكرية).
- **القابلون للتدريب:** تتراوح معاملات ذكائهم بين 25-50، وتتميز هذه الفئة بأن تحصيلها الأكاديمي منخفض جداً، ولا يستطيع أفرادها العمل إلا في ورش محمية، وهم غير قادرين على العناية بأنفسهم بدون مساعدة الآخرين.
- **حالات العزل:** تقل معاملات ذكائهم عن 25، ويتميز أفراد هذه الفئة بأنهم يحتاجون إلى عناية كلية، وإشراف طوال حياتهم، ولذلك يتم وضعهم داخل مؤسسات.

ويتسم الأطفال القابلون للتعلم بعدد من السمات في النواحي التعليمية والتدريبية، وينبغي أن يلم بها كل من المعلم والوالدين، لتكون مرشدًا لهم، ولتسهل تعلم هؤلاء، ولتؤخذ في الاعتبار عند تخطيط البرامج التربوية والأنشطة المصاحبة لها، حيث إن هؤلاء الأطفال يمكنهم أن يحققوا نجاحًا في تعلم المهارات الحركية، والأعمال اليدوية بدرجة جيدة (السرطاوى، عبد العزيز، عبد العزيز، أيوب،2000، ص25).

- **الدراسات السابقة:** فيما يلي يعرض الباحث لأهم الدراسات النظرية والميدانية التي استطاع الوصول إليها، وقد تناولت تطوير الأساليب لذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك الإعاقة العقلية، وإمكانية تطبيقها في المؤسسات التعليمية في الدول العربية والأجنبية يعرضها تبعاً لسنة نشرها الأقدم فالأحدث تنازليًا:

دراسة Shimizo & Tyyman (2003) والتي تهدف إلى مدى الاستفادة من استخدام الأساليب التربوية، والتي منها الحاسب الآلي لتدريب مجموعة من الطلاب المعاقين عقليا على مفهوم التناظر، وتكونت عينة الدراسة من سبعة طلاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى حدوث زيادة في إتقان مفهوم التناظر لدى جميع الطلاب، وفعالية الأسلوب المستخدم في التدريس.

أما دراسة ستروجلز واكسنوكسو Stroggilos & Xanthacou (2006) فقد استهدفت معرفة آراء أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية تجاه واقع الخطة التربوية الفردية وأهميتها لذوي الاحتياجات الخاصة، تكونت عينة الدراسة من (39) شخصاً من العاملين في برامج ذوي الاحتياجات الخاصة، توصلت النتائج إلى أهمية مشاركة أولياء الأمور في الخطة التربوية، وأن اتجاهات الآباء تجاه واقع الخطة التربوية الفردية تختلف باختلاف نوع إعاقة الابن، وباختلاف مستوى تعليم الأب، وحسب المعلومات المتوافرة لدى الآباء عن الخطة التربوية الفردية.

وهدفت دراسة الدرويش (2006) إلى التعرف على واقع إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في التربية الخاصة، وغطت عينة ممثلة من مدراء ومعلمين وأولياء أمور، وأظهرت نتائج الدراسة أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا يتسم بالمرونة ويفتقد إلى وظائف إدارية تتعلق ببرنامج التربية الخاصة، وعدم اختيار المعلمين في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بناءً على معايير محددة، بالإضافة إلى عدم إعداد دورات تأهيلية للعاملين في المدرسة قبل البدء

بالدمج، وأن المباني المدرسية الحالية للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا تتلاءم مع ظروف المعاقين، وضعف فرص التواصل والتفاعل بين المعاقين بأقرانهم العاديين، وعدم تمويل المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بالأجهزة والوسائل الخاصة بالمعاقين، وضعف تواصل المدرسة مع المؤسسات التربوية والتعليمية المماثلة في المنطقة والتي تعنى بالتربية الخاصة .وكما وجدت الدراسة أن مديري ومعلمي التعليم العام يتقبل دمج المعاقين في مدارسهم إلا أن هناك عدد من الصعوبات والمعيقات التي تحد من فاعلية إدارة المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة أهمها ضعف خبرة مديري ووكلاء المدارس في التعليم العام وفي إلمامهم بالطريقة المناسبة لإنجاح الدمج، وعدم اختيار الكفاءات المناسبة للعمل مع المعاقين، وعدم توفر المرونة في الصلاحيات الممنوحة لإدارات المدرسة وكثافة أعداد طلاب التعليم العام بالمدرسة العادية تقلل من كفاءة تطبيق الدمج.

وفي دراسة أخرى للشمري (2007). هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة مديري المدارس بدولة الكويت في تخطيط برامج التدريب المهني لدى المعلمين والعوامل التي تساهم في تفعيل هذا الدور، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة عالية من المديرين يرون أنهم يساهمون في التخطيط.

كما هدفت دراسة خضر (2008) إلى معرفة دور القائد المدرسي في التنمية المهنية للمعلمين في عصر المعلوماتية من وجهة نظر المديرين في مقابل وجهة نظر المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يدركون أهمية هذا الدور في تطوير أداء المعلمين وللمؤسسة التربوية في عصر المعلوماتية، أما المعلمون فقد كانوا أقل ايجابية في تصوراتهم حول إدارة مديريهم لعملية التنمية المهنية للمعلمين وحول ممارسات أولئك المديرين لمحاور التنمية ذاتها.

دراسة منيب (2008) هدفت إلى التعرف على أشكال الرعاية المقدمة للتلاميذ المعاقين عقليا في مدارس الدمج، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (150) معلما ومعلمة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن متغير الخبرة في العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة له تأثير على هذه الاتجاهات.

وهدفت دراسة الدوي،(2008) إلى التعرف على دور المؤسسات الأهلية في حل المشكلات التربوية للطلبة المعوقين حركياً بمحافظات غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (161) عاملاً وعاملة من المؤسسات الأهلية، وقد أظهرت الدراسة أن دور المؤسسات في التنمية الثقافية جاء بالمركز الأول، يليه دورها في التواصل مع الأسرة في المركز الثاني، ثم دورها في الدمج في المركز الثالث، وجاء دورها في توفير الأنشطة الرياضية في المركز الأخير، كما أظهرت النتائج عدم فروق تعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخدمة، في حين أظهرت فروق لصالح المؤهل من حملة البكالوريوس.

وهدفت دراسة الخفش (2009) إلى التعرف إلى واقع الخدمات المساندة المقدمة لذوي الإعاقات العقلية والجسمية في محافظة الطفيلة بالأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (163) معاقاً وأسرهم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن الخدمات الصحية قد حصلت على المركز الأول بمتوسط (2.42) في حين حصلت خدمة التسهيلات البيئية على المركز الأخير بمتوسط (1.49) كما أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخدمات المساندة المقدمة تعزى إلى جميع متغيرات الدراسة.

وهدفت دراسة (Porit & et al, 2010) إلى الكشف عن فعالية التقنيات في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال مراجعة الدراسات والبحوث والدراسات في السنوات الست الماضية والتي بحثت في فعالية التكنولوجيا لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث تم اختيار (15) من المقالات والبحوث التجريبية على أساس مجموعة المعايير: تجريبية يشارك فيها الطلبة أنفسهم، تحتوي على تكنولوجيا مساعدة على القراءة والكتابة. وقد توصلت الدراسة إلى أن البرامج التي تقدمها المدارس لا تظهر أي تحسن في الهجاء والقراءة والكتابة.

هدفت دراسة Christophere et al (2011) إلى التعرف على دور المعلمين في دعم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في اسكتلندا، وحاولت الدراسة البحث في كيفية تفاعل أفضل المعلمين مع بعضهم البعض من أجل إيجاد بيئة فعالة لذوي الاحتياجات الخاصة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي واستخدم المقابلة مع (43) معلماً من ثلاث مدارس، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن المعلمين لا يزال بإمكانهم تكوين اتجاهات إيجابية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن أفضل طريقة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة هو تعليم الأقران.

كما هدفت دراسة الأغا (2013) للتعرف على دور القائد المدرسي في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم وضع تصور مقترح لتفعيل هذا الدور، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (520) معلماً ومعلمة، توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لهذا الدور تعزى لمتغيري المؤهل وسنوات الخبرة، أيضا وجود فروق تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وهدفت دراسة العاجز وعساف،(2013) إلى التعرف إلى أنماط رعاية الطلبة المعوقين بمدارس التعليم العام بمحافظات غزة وسبل تحسينها، وكذلك الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع أنماط رعاية الطلبة المعوقين بمدارس التعليم العام بمحافظات غزة تعزى إلى المتغيرات المؤهل العلمي، النوع الاجتماعي، سنوات الخدمة، نوع المدرسة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي بتطبيق أداة الدراسة المكونة من (32) فقرة والموزعة على أربعة مجالات على عينة قوامها(88) معلم ومعلمة ممن يعملون في مجال رعاية الطلبة المعوقين بمدارس التعليم العام بمحافظة غزة، وقد أثبتت نتائج الدراسة أن:

الدرجة الكلية لواقع أنماط رعاية الطلبة المعوقين بمحافظات غزة لدى أفراد عينة الدراسة يقع عند 86.2%، وهي درجة ضعيفة نوعاً ما، وقد احتل مجال الرعاية الصحية المركز الأول بوزن نسبي 70.0 في حين احتل مجال الرعاية النفسية المركز الأخير بوزن نسبي 64.7. وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول أنماط رعاية الطلبة المعوقين بالتعليم العام بمحافظات غزة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، والفروق جاءت لصالح حملة درجة البكالوريوس، في حين لا توجد فروق تعزى إلى باقي المتغيرات.

- **التعليق على الدراسات السابقة:** اتضح من الدراسات السابقة التي أتيحت للباحث ما يلي:

- معظم هذه الدراسات تشابهت من حيث الاهتمام بأدوار قائد المدرسة في تنمية وتطوير البيئة المدرسية.

- لقد تشابهت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي التحليلي، كما اختلفت بعضها في العينة المستهدفة مثل دراسة (Shimizo & Tyyman, 2008) التي استهدفت التلاميذ المعاقين عقلياً، ودراسة ستروجلز واكسنوكسو(Stroggilos & Xanthacou, 2006) التي استهدفت العديد من العاملين بالمؤسسة المدرسية من معلمين ومديرين.

كما تشابهت بعض الدراسات من حيث استخدام متغيرات الدراسة (الجنس، مكان العمل) مثل دراسة (دراسة منيب، 2008)، ودراسة (ستروجلز واكسنوكسو،Stroggilos & Xanthacou, 2006) حيث طبقت تلك الدراسات على الذكور والإناث، ودراسة Shimizo & Tyyman (2003)، ودراسة منيب (2008) حيث طبقت تلك الدراسات على عينة التلاميذ المعاقين عقلياً، ودراسة Porit & et al (2011)، ودراسة Shimizo & Tyyman (2003) حيث استخدمت تلك الدراسات الأساليب التربوية والوسائل المساندة، ولكن ما يميز تلك الدراسة أنها تبحث في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية التي تستخدم مع المعاقين عقليا فئة "القابلين للتعلم".

- استفاد الباحث من هذه الدراسات الاستعانة ببعضها في تحديد الإطار النظري للدراسة، وإعداد أداة الدراسة.

- ندرة الدراسات التي تناولت دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية التي تستخدم من أجل المعاقين عقليا.

- منهج البحث وإجراءاته:

1- منهج البحث: انطلاقًا من مشكلة الدراسة وأهدافها، نجد أن هذه الدراسة وأهدافها تتناسب مع استخدام المنهج الوصفي المسحي، وهذا المنهج يعتمد على وصف الظاهرة التي يراد دراستها من خلال جمع المعلومات والبيانات، كما تعتمد على دراسة الواقع ووصفه والتعبير عنه، إما كيفيًا وذلك بتوضيح خصائص الظاهرة، وإما كميًا بوصفها رقميًا لتوضيح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، بهدف فهم الواقع وتطويره، وهذا ما أشار إليه (عبيدات وعبد الحق وعدس، 1435هـ، ص181).

2- مجتمع البحث: جميع معلمي مدارس معاهد التربية الفكرية، وكذلك معلمي برامج الدمج في المدارس والبالغ عددهم (245)، حسب إحصائية إدارة التعليم (1436هـ)

3- عينة البحث:

أ- عينة تقنين الأدوات: تم التحقق من الشروط السيكومترية للأدوات المستخدمة في البحث الحالي، وذلك بتطبيقها على عينة ممثلة لمجتمع البحث تتكون من 50 معلما ومعلمة من معلمي التربية الخاصة-مسار إعاقة عقلية.

ب- عينة الدراسة الأساسية: تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة حيث تكونت عينة الدراسة الأساسية من (105) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة-مسار إعاقة عقلية، (معاهد التربية الفكرية 33 معلم ومعلمة)، (برامج الدمج 72 معلم ومعلمة) ليصبح عدد العينة (105) من مدارس ومعاهد التربية الفكرية بالقصيم.

4- أدوات البحث:

أ- استبيان دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لدى المعاقين عقلياً: قام الباحث بتصميم استبيان مبدئي يهدف للتعرف على الأساليب التربوية المستخدمة داخل مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية بمنطقة القصيم تتكون

من (40 عبارة)، تتم الإجابة عليها بالاختيار من بين خمس بدائل تبدأ بـ "تنطبق علي تماماً" وتنتهي بـ "لا تنطبق علي أبداً" لتقابل الدرجات 5، 4، 3، 2، 1.

- **مصادر اشتقاق بنود الاستبيان:** تم الاطلاع على الأدبيات المرتبطة بمجال البحث، ومن أهم ما تم الاطلاع عليه والاستفادة منه الأدوات الخاصة بقياس الدور الفعال لقائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية مثل دراسة منيب (2008)، ودراسة ستروجلز واكسنوكسو Stroggilos & Xanthacou (2006) وفي ضوء ذلك تم تحديد الهدف من الاستبيان الحالي وصياغة عباراته.

- **الشروط السيكومترية للاستبيان:**

- **الصدق:** للتأكد من صدق الاستبيان تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الإدارة التربوية، والتربية الخاصة وعلم النفس بكلية التربية جامعة القصيم، طلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح العبارة ومناسبتها للغرض من الاستبيان، وفي ضوء ذلك تم تعديل صياغة بعض العبارات، وتم حذف عدد (6) عبارات لم تلق قبولا من السادة المحكمين، وقد حظيت باقي العبارات على نسب اتفاق عالي تتجاوز 85 % من عدد المحكمين، وبالتالي أصبح عدد عبارات الاستبانة (40) عبارة.

كذلك تم التأكد من صدق عبارات الاستبيان بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة العبارة من درجة المحور للتأكد من مدى تجانس العبارات وتماسكها فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضح بجدول (1).

جدول (1): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة ودرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	0.634**	11	0.555**	21	0.499**	31	0.692**
2	0.621**	12	0.651**	22	0.473**	32	0.645**
3	0.642**	13	0.483**	23	0.541**	33	0.625**
4	0.589**	14	0.679**	24	0.558**	34	0.683**
5	0.712**	15	0.672**	25	0.549**	35	0.672**
6	0.425**	16	0.671**	26	0.658**	36	0.668**
7	0.468**	17	0.485**	27	0.477**	37	0.708**
8	0.497**	18	0.492**	28	0.580**	38	0.437**
9	0.452**	19	0.712**	29	0.764**	39	0.590**
10	0.522**	20	0.750**	30	0.637**	40	0.722**

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى ثقة 0.01 وحجم عينة 50 تساوي 0.354.

يتضح من جدول (1) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة العبارة معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وهو ما يؤكد صدق تجانس وتماسك عبارات الاستبانة فيما بينها.

- **الثبات:** تم التأكد من ثبات درجات الاستبيان باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ لدرجات عبارات استبيان أدوار القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية فكان معامل الثبات مساوياً 0.922 وهو ما يؤكد أن للاستبيان معامل ثبات مُرضي، ومما سبق تتأكد صلاحية استخدام الاستبيان في البحث الحالي.

- **النسخة النهائية للاستبيان:** تكون الاستبيان في نسخته النهائية من 40 عبارة، وتتم الاستجابة لعبارات الاستبانة بالاختيار من بين خمس فئات للاستجابة هي (تنطبق علي تماماً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي بدرجة منخفضة، لا تنطبق علي أبداً) لتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب وكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على أن هذا العامل له تأثير كبير في رغبة قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية التي تستخدم مع المعاقين عقليا، وتم تقييم أدوار القائد في ضوء محكات الحكم على درجة الاستجابة الموضحة في الجدول التالي:

جدول (2): محكات الحكم على درجة تحقق دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية

م	متوسط درجات العبارة أو المتوسط الوزني للدرجة الكلية للاستبانة	تحقق الدور
1	أقل من 1.8	غير متحقق
2	أكبر من أو يساوي 1.8، وأقل من 2.6	ضعيف
3	أكبر من أو يساوي 2.6، وأقل من 3.4	متوسط
4	أكبر من أو يساوي 3.4، وأقل من 4.2	كبير
5	أكبر من أو يساوي 4.2	كبير جداً

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة: للإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS:

أولاً: للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في التأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات كل بعد من أبعاد الاستبانة.

- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach في التأكد من ثبات أداة الدراسة.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تم استخدام:

- التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percent والمتوسطات الحسابية Mean والانحرافات المعيارية Std. Deviation: في الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وذلك في التعرف على دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم.

- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم تبعاً لمتغيرات نوع المدرسة، النوع، سنوات الخبرة.

- نتائج الدراسة وتفسيراتها:

أولاً: نتائج إجابة السؤال الأول: ينص السؤال الأول على "ما دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة، وكذلك تم حساب المتوسط والانحراف المعياري للاستجابات على كل عبارة من العبارات، وتم تقييم هذه أدوار قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم في ضوء محكات الحكم على درجة التحقق الموضحة سابقاً، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية للاستجابات على عبارات الاستبانة

م	أدوار قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	تحقق الدور
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
11	يهتم القائد المدرسي (مدير المدرسة) بملاحظاتي فيما يتعلق بانتهاكات حقوق المعاقين عقليا.	0.0	0.0	0.0	0.0	2	1.9	31	29.5	72	68.6	4.667	0.513	كبير جداً
29	ينصحني القائد المدرسي (المدير) بالتحلي بالصبر والمثابرة مع التلاميذ المعاقين عقلياً.	0.0	0.0	0.0	0.0	5	4.8	57	54.3	43	41.0	4.362	0.574	كبير جداً
15	اعتقاد القائد المدرسي (المدير) أن معلمي الإعاقة العقلية مسؤولون مباشرة عن نجاح الخطة التربوية الفردية.	0.0	0.0	2	1.9	10	9.5	48	45.7	45	42.9	4.295	0.720	كبير جداً
31	يوفر القائد المدرسي (المدير)الأنشطة اللازمة التي تتناسب مع إحتياجاتي	0.0	0.0	0.0	0.0	10	9.5	58	55.2	37	35.2	4.257	0.621	كبير
21	يحثني القائد المدرسي (المدير) على تقديم برامج إرشادية وسلوكية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.	0.0	0.0	0.0	0.0	18	17.1	58	55.2	29	27.6	4.105	0.664	كبير

م	أدوار قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	تحقق الدور
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
14	يطلعني القائد المدرسي (مدير المدرسة) على كافة النشرات والتعليمات المتعلقة بتعليم الطلاب المعاقين عقليا.	0.0	0.0	2	1.9	16	15.2	59	56.2	28	26.7	4.076	0.703	كبير
3	ينشر القائد المدرسي(المدير) ثقافة التطوير في الأساليب التربوية داخل المؤسسة التعليمية	1	1.0	5	4.8	13	12.4	58	56.2	28	26.7	4.019	0.820	كبير
34	يشجعني القائد المدرسي (المدير) على استخدام المعززات بأنواعها المختلفة عند التعامل مع التلاميذ المعاقين عقلياً.	1	1.0	3	2.9	22	21.0	53	50.5	26	24.8	3.952	0.813	كبير
28	يوجهني القائد المدرسي (المدير) إلى استبعاد المثيرات والوسائل التي ليس لها علاقة بموضوع الدرس أو المهمة.	0.0	0.0	4	3.8	24	22.9	52	49.5	25	23.8	3.933	0.788	كبير
35	يستمع القائد المدرسي (المدير) جيداً للتلاميذ المعاقين عقلياً ويؤيد استجاباتهم الصحيحة.	0.0	0.0	3	2.9	27	25.7	52	49.5	23	21.9	3.905	0.766	كبير
12	يساعدني القائد المدرسي (مدير المدرسة) في توفير الوسائل المساندة للتلاميذ المعاقين عقلياً	0.0	0.0	5	4.8	23	21.9	57	54.3	20	19.0	3.876	0.768	كبير
27	يوجه القائد المدرسي (المدير) العاملين بالإدارة المدرسية إلى الالتزام بالخطة التربوية الفردية	1	1.0	9	8.6	22	21.0	47	44.8	26	24.8	3.838	0.932	كبير
40	يوجهني القائد المدرسي (المدير) لاستخدام التكنولوجيا الحديثة الملائمة لتدريس الطلاب المعاقين عقلياً	0.0	0.0	11	10.5	23	21.9	48	45.7	23	21.9	3.790	0.906	كبير

م	أدوار قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	تحقق الدور
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
23	يشجعني القائد المدرسي (المدير) على دمج التلاميذ المعاقين عقليا بالمدرسة مع التلاميذ العاديين لبعض الوقت.	4	3.8	17	16.2	18	17.1	45	42.9	21	20.0	3.590	1.098	كبير
32	يساعدني القائد المدرسي (المدير) على استخدام طرق وأساليب متنوعة لإثارة الدافعية لدى الطلاب المعاقين عقليا	1	1.0	17	16.2	28	26.7	41	39.0	18	17.1	3.552	0.990	كبير
19	يُقوّم القائد المدرسي (المدير) جميع الأنشطة التي تنفذ داخل المدرسة أو المعهد.	1	1.0	17	16.2	29	27.6	43	41.0	15	14.3	3.514	0.962	كبير
24	يشجعني القائد المدرسي (المدير) على توظيف استراتيجيات تدريسية مبتكرة في تنمية مهارات الطلاب المعاقين عقلياً.	5	4.8	24	22.9	36	34.3	30	28.6	10	9.5	3.152	1.036	متوسط
13	يتابع القائد المدرسي (مدير المدرسة) مهماتي المتعلقة بالتعامل مع التلاميذ المعاقين عقلياً أثناء الدوام	5	4.8	28	26.7	33	31.4	26	24.8	13	12.4	3.133	1.093	متوسط
22	يوفر القائد المدرسي (المدير) أخصائيين تخاطب لمتابعة المشكلات اللُغوية لدى الطلاب المعاقين عقلياً	17	16.2	14	13.3	27	25.7	33	31.4	14	13.3	3.124	1.276	متوسط
30	يعطيني القائد المدرسي (المدير) الفرصة في تعديل الخطة التربوية الفردية.	6	5.7	29	27.6	36	34.3	26	24.8	8	7.6	3.010	1.033	متوسط
39	يقوم القائد المدرسي (المدير) بمتابعة المعاقين عقليا بحجرة المصادر ومعرفة مستوى أدائهم	5	4.8	29	27.6	40	38.1	24	22.9	7	6.7	2.990	0.985	متوسط
8	يرشدني القائد المدرسي (المدير) إلى كيفية مقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين عقليا	7	6.7	31	29.5	38	36.2	21	20.0	8	7.6	2.924	1.035	متوسط

م	أدوار قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	تحقق الدور
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
7	يساهم القائد المدرسي(المدير) في تحديد الأنشطة الصفية واللاصفية ذات العلاقة بالخطة التربوية الفردية.	12	11.4	37	35.2	22	21.0	20	19.0	14	13.3	2.876	1.238	متوسط
5	يساهم القائد المدرسي(المدير) في تبسيط الأهداف التربوية العامة وتحليلها لأهداف سلوكية.	14	13.3	25	23.8	37	35.2	22	21.0	7	6.7	2.838	1.110	متوسط
20	يشجعني القائد المدرسي (المدير) على ضرورة اصطحاب الطلاب المعاقين عقلياً في رحلات ترفيهية وتعليمية.	10	9.5	36	34.3	31	29.5	22	21.0	6	5.7	2.790	1.062	متوسط
4	يعمل القائد المدرسي (المدير) على توفير البيئة التعليمية التي تشمل النشاطات التي تساعد الطلاب المعاقين عقليا	10	9.5	33	31.4	38	36.2	21	20.0	3	2.9	2.752	0.978	متوسط
26	يهيئ القائد المدرسي (المدير) وجود فريق الخطة التربوية الفردية في وقت واحد.	9	8.6	40	38.1	32	30.5	20	19.0	4	3.8	2.714	0.997	متوسط
6	يشجعني القائد المدرسي(المدير) على تنفيذ برامج وأنشطة تهدف إلى تعديل سلوك الطلاب المعاقين عقليا.	9	8.6	38	36.2	40	38.1	15	14.3	3	2.9	2.667	0.927	متوسط
1	يحثني على استخدام طرق تدريس متنوعة مع تلاميذ الإعاقة العقلية	5	4.8	41	39.0	46	43.8	11	10.5	2	1.9	2.657	0.807	متوسط
17	يزودني القائد المدرسي (المدير) بالدعم في تحليل مواطن القوة والضعف في طرائق تعليم التلاميذ المعاقين عقليا	13	12.4	43	41.0	29	27.6	19	18.1	1	1.0	2.543	0.961	ضعيف
25	يشجع القائد المدرسي (المدير) التلاميذ المعاقين عقلياً على مشاركتهم في أنشطة مجتمعية خارج المدرسة	16	15.2	46	43.8	27	25.7	13	12.4	3	2.9	2.438	0.990	ضعيف

م	أدوار قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	تحقق الدور
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
37	يشجعني القائد المدرسي (المدير) على ربط الدرس بالبيئة والخبرات السابقة للتلميذ المعاق عقليا	12	11.4	54	51.4	29	27.6	8	7.6	2	1.9	2.371	0.858	ضعيف
9	يساعدني القائد المدرسي (المدير) على تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلميذ المعاق عقليا	18	17.1	48	45.7	27	25.7	9	8.6	3	2.9	2.343	0.959	ضعيف
18	يتأكد القائد المدرسي (المدير) من استخدام أنشطة غير تقليدية مع التلاميذ المعاقين عقليا مثل (الدراما-لعب الأدوار-القصة-التعليم التعاوني)	11	10.5	54	51.4	34	32.4	6	5.7	0	0.0	2.333	0.742	ضعيف
2	يساعدني على وضع خطط تعليمية لتحسين مستوى الطلاب المعاقين عقليا	21	20.0	47	44.8	27	25.7	9	8.6	1	1.0	2.257	0.910	ضعيف
33	يناقشني القائد المدرسي (المدير) في أهداف الخطة التربوية الفردية التي تخص كل تلميذ معاق عقلياً	21	20.0	44	41.9	34	32.4	5	4.8	1	1.0	2.248	0.864	ضعيف
36	لدى القائد المدرسي (المدير) دراية تامة بإعداد الخطة التربوية الفرية وكيفية تنفيذها.	29	27.6	47	44.8	22	21.0	6	5.7	1	1.0	2.076	0.895	ضعيف
16	يوفر القائد المدرسي (المدير) أدوات التشخيص المناسبة (مقاييس-استبيانات...)	26	24.8	56	53.3	19	18.1	3	2.9	1	1.0	2.019	0.796	ضعيف
38	لدى القائد المدرسي (المدير) إلمام كامل بخصائص المعاقين عقلياً (الشخصية-الانفعالية-النفسية-الحركية...)	21	20.0	69	65.7	12	11.4	2	1.9	1	1.0	1.981	0.693	ضعيف
10	يوزع القائد المدرسي (مدير المدرسة) المسؤوليات على أعضاء الخطة التربوية الفردية بشكل عادل.	49	46.7	47	44.8	8	7.6	1	1.0	0	0.0	1.629	0.669	ضعيف جداً

م	أدوار قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	تحقق الدور
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
أدوار القائد في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم (المتوسط الموزون للمحور)												3.140	1.29	متوسط

يتضح من الجدول أنه: جاءت أدوار قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم بصفة عامة متحققة بدرجة متوسطة ، وكانت أكثر الأدوار تحققاً هي على الترتيب هي عبارة: يهتم القائد المدرسي (مدير المدرسة) بملاحظاتي فيما يتعلق بانتهاكات حقوق المعاقين عقليا، وينصحني القائد المدرسي (المدير) بالتحلي بالصبر والمثابرة مع التلاميذ المعاقين عقلياً، واعتقاد القائد المدرسي (المدير) أن معلمي الإعاقة العقلية مسؤولون مباشرة عن نجاح الخطة التربوية الفردية، ويوفر القائد المدرسي (المدير)الأنشطة اللازمة التي تتناسب مع احتياجاتي، وقد تحققت بدرجة كبيرة جداً لا يقل عن (4.257) من (5.00)، تليها الأدوار: يحثني القائد المدرسي (المدير) على تقديم برامج إرشادية وسلوكية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية. يطلعني القائد المدرسي (مدير المدرسة) على كافة النشرات والتعليمات المتعلقة بتعليم الطلاب المعاقين عقليا. ينشر القائد المدرسي(المدير) ثقافة التطوير في الأساليب التربوية داخل المؤسسة التعليمية، يشجعني القائد المدرسي (المدير) على استخدام المعززات بأنواعها المختلفة عند التعامل مع التلاميذ المعاقين عقلياً، يوجهني القائد المدرسي (المدير) إلى استبعاد المثيرات والوسائل التي ليس لها علاقة بموضوع الدرس أو المهمة، وتحققت على الترتيب بدرجة كبيرة لا تقل عن (3.933) من (5.00) ، يليها الأدوار: يشجعني القائد المدرسي (المدير) على توظيف استراتيجيات تدريسية مبتكرة في تنمية مهارات الطلاب المعاقين عقلياً، يتابع القائد المدرسي (مدير المدرسة) مهماتي المتعلقة بالتعامل مع التلاميذ المعاقين عقلياً أثناء الدوام، يوفر القائد المدرسي (المدير) أخصائيين تخاطب لمتابعة المشكلات اللُغوية لدى الطلاب المعاقين عقلياً، وتحققت على الترتيب بدرجة متوسطة لا تقل عن (3.124) من (5.00)، بينما كانت أقل الأدوار تحققاً هي الأدوار: يناقشني القائد المدرسي (المدير) في أهداف الخطة التربوية الفردية التي تخص كل تلميذ معاق عقلياً، لدى القائد المدرسي (المدير) دراية تامة بإعداد الخطة التربوية الفرية وكيفية تنفيذها، يوفر القائد المدرسي (المدير) أدوات التشخيص المناسبة (مقاييس-استبيانات...)، لدى القائد المدرسي (المدير) إلمام كامل بخصائص المعاقين عقلياً(الشخصية-الانفعالية-النفسية-الحركية)، على الترتيب وتحققت بدرجة ضعيفة تقل عن (2.248) من (5.00) ، وكان أقل الأدوار تحققاً هو الدور: يوزع القائد المدرسي (مدير المدرسة) المسؤوليات على أعضاء الخطة التربوية الفردية بشكل عادل، وتحقق بدرجة ضعيفة جداً (1.629) من (5.00).

ثانياً: نتائج إجابة السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم تعزى إلى اختلاف المؤسسة (برامج دمج، معاهد التربية الفكرية)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية والتي تعزى إلى اختلاف المؤسسة (برامج دمج، معاهد التربية الفكرية)، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (4): دلالة الفروق في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية والتي تعزى إلى اختلاف المؤسسة (درجات الحرية = 103)

دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية	المؤسسة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	برامج دمج	125.042	5.179	1.646	غير دالة
	معاهد تربية فكرية	126.818	5.028		

يتضح من الجدول أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم تعزى لاختلاف نوع المؤسسة.

ثالثاً: نتائج إجابة السؤال الثالث: ينص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم تعزى إلى اختلاف النوع (ذكور، إناث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية والتي تعزى إلى اختلاف النوع (ذكور، إناث)، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (5): دلالة الفروق في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية والتي تعزى إلى اختلاف النوع (درجات الحرية = 103)

دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ذكور	124.872	5.157	1.301	غير دالة
	إناث	126.189	5.159		

يتضح من الجدول أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم تعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث).

رابعاً: نتائج إجابة السؤال الرابع: ينص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق في دورا قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- خمس سنوات فأكثر) فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (6): دلالة الفروق في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة (درجات الحرية = 103)

دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية	سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	أقل من 5 سنوات	125.382	5.212	0.451	غير دالة
	5 سنوات فأكثر	125.840	5.176		

يتضح من الجدول أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم تعزى لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر).

- **مناقشة النتائج وتفسيرها:** ينص السؤال الأول على: "ما دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة ،وكذلك تم حساب المتوسط والانحراف المعياري للاستجابات على كل عبارة من العبارات، وتم تقييم "أدوار قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم" في ضوء محكات الحكم على درجة التحقق الموضحة سابقاً، فكانت أكثر الأدوار تحققاً هي على الترتيب: يهتم قائد المدرسة (مدير المدرسة) بملاحظاتي فيما يتعلق بانتهاكات حقوق المعاقين عقليا؛ ينصحني القائد المدرسي (المدير) على التحلي بالصبر والمثابرة مع التلاميذ المعاقين عقلياً، اعتقاد قائد المدرسة (المدير) أن معلمي الإعاقة العقلية مسؤولون مباشرة عن نجاح الخطة التربوية الفردية، يوفر القائد المدرسي (المدير)الأنشطة اللازمة التي تتناسب مع احتياجاتي، وهذا يدل على أن القائد المدرسي سواء ببرامج الدمج أو معاهد التربية الفكرية لديه أولوية قصوى فيما يتعلق بمعرفة الانتهاكات الخاصة بحقوق المعاقين، لذا أتت في المقام الأول ،وهذا يعنى مدى اهتمام قائد المدرسة بالمعاقين عقلياً، كما ظهر مدى جهد القائد المدرسي من حيث إعطاء النصائح للعاملين مع المعاقين عقليا ومدى جهده في توجيههم إلى التحلي بالصبر والمثابرة مع التلاميذ المعاقين عقلياً، وهذا يتفق مع دراسة منيب (2008) التي هدفت إلى التعرف على أشكال الرعاية المقدمة للتلاميذ المعاقين عقليا في مدارس الدمج، كما جاء بعد ذلك اعتقاد القائد المدرسي (المدير) أن معلمي الإعاقة العقلية مسؤولون مباشرة عن نجاح الخطة التربوية الفردية، ويتوقع الباحث أن تلك النقطة مشتركة بين برامج الدمج ومعاهد التربية الفكرية حيث يرى قائد المدرسة أن مسؤولية إعداد ونجاح الخطة التربوية تقع على عاتق معلمي الإعاقة الفكرية، وهذا

يدل على أن الخطة التربوية الفردية بمدارس الدمج ومعاهد الإعاقة العقلية ينقصها تحديد اللوائح والتنظيمات الخاصة بالعمل الإداري، وخاصة توزيع أدوار كل شخص ومعرفته بدوره جيداً بالإضافة إلى ولي أمر(التلميذ المعاق)، وهذا يتفق مع دراسة كل من ستروجلز واكسنوكسو Stroggilos & Xanthacou (2006) والتي هدفت إلى معرفة آراء أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية تجاه واقع الخطة التربوية الفردية وأهميتها لذوي الاحتياجات الخاصة، تليها الأدوار التالية في الأهمية :بحثني القائد المدرسي (المدير) على تقديم برامج إرشادية وسلوكية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية. وهذا يدل على مدى اهتمام القائد المدرسي بتوجيه المعلمين بإعداد برامج ارشادية وسلوكية تساعد المعاقين عقلياً على الرعاية بذاتهم، وتحسين بعض السلوكيات لديهم، كما اهتم القائد المدرسي باطلاع العاملين في مجال الإعاقة العقلية على كافة النشرات والتعليمات المتعلقة بتعليم التلاميذ المعاقين عقليا، وهذا يدل على مدى شفافية التعامل بين القائد المدرسي وبين المعلمين، كما أن القائد المدرسي(المدير) يساعد على نشر ثقافة التطوير في الأساليب التربوية داخل المؤسسة التعليمية رغم أنها أتت في مرتبة متوسطة، ولكن هذا يدل على أن القائد المدرسي لديه وعي ودراية عن كيفية تطوير تلك الأساليب التربوية، بعد ذلك أتى تشجيع القائد المدرسي (المدير) على استخدام المعززات بأنواعها المختلفة عند التعامل مع الطلاب المعاقين عقلياً أيضا يدل أن القائد المدرسي لديه قناعة باستخدام المعززات بأنواعها التي تتناسب مع خصائص المعاقين عقلياً، كما أن القائد المدرسي (المدير) يوجه القائمين بالتدريس على استبعاد المثيرات والوسائل التي ليس لها علاقة بموضوع الدرس أو المهمة، كما يستمع القائد المدرسي (المدير) جيداً للتلاميذ المعاقين عقلياً ويؤيد استجاباتهم الصحيحة، كما أن القائد المدرسي (مدير المدرسة) يساعد في توفير الوسائل المساندة للتلاميذ المعاقين عقلياً، كما يوجه القائد المدرسي (المدير) العاملين بالإدارة المدرسية إلى الالتزام بالخطة التربوية الفردية، ويوجه أيضا باستخدام التكنولوجيا الحديثة الملائمة لتدريس التلاميذ المعاقين عقلياً، كما أن القائد المدرسي (المدير) يشجع على دمج الطلاب المعاقين عقليا بالمدرسة مع التلاميذ العاديين لبعض الوقت، كما أنه يساعد على استخدام طرق وأساليب متنوعة لإثارة الدافعية لدى التلاميذ المعاقين عقليا، وهذا يتفق مع دراسة (Porit & et al ،2011) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية التقنيات في مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة الأغا (2013). حيث هدفت إلى التعرف على دور القائد المدرسي في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم وضع تصور مقترح لتفعيل هذا الدور، دراسة منيب (2008) وهدفت إلى التعرف على أشكال الرعاية المقدمة للطلاب المعاقين عقليا في مدارس الدمج، ودراسة (2003, Shimizo & Tyyman) مدى الاستفادة من استخدام الأساليب التربوية والتي منها الحاسب الآلي لتدريب مجموعة من التلاميذ المعاقين عقليا على مفهوم التناظر، بينما كانت أقل الأدوار تحققاً هي الأدوار: تزويد القائد المدرسي (المدير) بالدعم في تحليل مواطن القوة والضعف في طرائق تعليم التلاميذ المعاقين عقليا، كما يشجع تلاميذ المعاقين عقلياً على مشاركتهم في أنشطة مجتمعية خارج المدرسة، وعلى ربط الدرس بالبيئة والخبرات السابقة للتلميذ المعاق عقليا، كما أتت مساعدته على تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلميذ المعاق عقليا، كما أن القائد المدرسي (المدير) ليس له إلمام كامل بخصائص المعاقين عقلياً (الشخصية- الانفعالية- النفسية- الحركية. حيث يري الباحث عدم إلمام القائد المدرسي بجميع خصائص المعاقين عقلياً، وهذا راجع إلى تعيين قائد مدرسي ببرامج الدمج غير متخصص في الإعاقة، حيث يعطي أولوية للمدرسة العادية وللتلاميذ العاديين، لذا يري

الباحث أنه لا بد من إعطاء دورات تدريبية مستمرة بغرض تطوير الأساليب التربوية الخاصة للمعاقين، ويكون القائد المدرسي هو المستهدف من تلك الدورات التدريبية حتى يستطيع التعامل مع الطلاب المعاقين عقلياً وتلبية احتياجاتهم واحتياجات المعلمين، كما أن على القائد المدرسي أن يكون لديه القدرة على وضع خطط تعليمية لتحسين مستوى التلاميذ المعاقين عقليا، ويكون على دراية تامة بإعداد الخطة التربوية الفردية وكيفية تنفيذها حتى يستطيع القيام بمهام عمله داخل برامج الدمج أو معاهد الإعاقة العقلية، وكان أقل أدوار القائد المدرسي (مدير المدرسة) هو توزيع المسؤوليات على أعضاء الخطة التربوية الفردية بشكل عادل، ويرى الباحث أن سبب تلك المشكلة عدم دراية القائد المدرسي (خاصة ببرامج الدمج) بماهية الخطة التربوية للمعاقين عقلياً، وأيضا عدم تخصصه في ذات الإعاقة، وليس لديه خلفية علمية عن واقع المعاقين عقليا وكيفية إعداد خططهم التربوية الفردية أو خطط تعديل السلوك.

- **تفسير نتائج السؤال الثاني:** ينص السؤال الثاني على "هل توجد فروق دالة إحصائياً في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمدارس منطقة القصيم تعزى إلى اختلاف المؤسسة (برامج دمج، معاهد التربية الفكرية)؟"وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية والتي تعزى إلى اختلاف المؤسسة (برامج دمج، معاهد التربية الفكرية)، فكانت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمنطقة القصيم تعزى لاختلاف نوع المؤسسة، ويرى الباحث أنه يرجع ذلك إلى أن القائد المدرسي سواء ببرامج الدمج أو معاهد التربية الفكرية ليس متخصصًا، حيث أن القائد المدرسي بمعاهد التربية الفكرية حاصل على دبلوم أو كلية متوسطة وهو غير متخصص، لذا يري الباحث أنه لابد من وجود قائد مدرسي متخصص في مسار الإعاقة العقلية حيث يستطيع أن يطور من الأساليب التربوية وطرق التدريس للمعاقين عقليًا، وسوف يكون متفهما جدا لوضع الخطة التربوية الفردية، أيضا بالنسبة للقائد المدرسي ببرامج الدمج من المعروف أن برامج الدمج موجودة داخل المدارس ، حيث تكون تلك البرامج تحت إشراف قائد المدرسة غير المتخصص في الإعاقة العقلية، أيضا لديه مسؤوليات كبيرة بالمدرسة وعبء إداري، لذا لن يستطيع هذا القائد إعطاء وقت أو توفير وقت لبرامج الدمج. وهذا يتفق مع دراسة خضر (2008) في معرفة دور القائد المدرسي في التنمية المهنية للمعلمين في عصر المعلوماتية من وجهة نظر المديرين في مقابل وجهة نظر المعلمين، ودراسة أخرى للشمري (2007) هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة مديري المدارس بدولة الكويت في تخطيط برامج التدريب المهني لدى المعلمين.

- **تفسير نتيجة إجابة السؤال الثالث:** ينص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمدارس منطقة القصيم تعزى إلى اختلاف النوع (ذكور، إناث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية والتي تعزى إلى اختلاف النوع (ذكور، إناث)، فكانت النتائج :لا توجد فروق دالة إحصائياً في دور القائد المدرسي في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمدارس منطقة القصيم تعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث)، يرى الباحث أن القائد المدرسي لديه نفس الهدف وبإمكانه تحقيق الأهداف المرجوة إذا ما استعمل مهاراته الاجتماعية والشخصية في تطوير الأساليب التربوية الفردية سواء مع التلاميذ

أو التلميذات، ويرى الباحث أيضاً أن القائد المدرسي سواء عنصرا رجاليا أو نسائيًا ،لا يختلف الدور، فكلاهما لديه القدرة على تطوير الأساليب التربوية والطرق التدريسية التي تتماشى مع خصائص المعاقين عقلياً، كما أظهرت النتائج.

- **تفسير نتيجة السؤال الرابع:** ينص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمدارس منطقة القصيم تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، خمس سنوات فأكثر) فكانت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في دور قائد المدرسة في تطوير الأساليب التربوية لذوي الإعاقة العقلية بمدارس منطقة القصيم تعزى لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر)، يرى الباحث في ضوء النتائج أن مسألة سنوات الخبرة ليست هي المحك لكي يكون القائد المدرسي لديه القدرة على تطوير الأساليب التربوية للمعاقين عقلياً، بل من الممكن من خلال الاطلاع وقيام قائد المدرسة بالالتحاق ببعض البرامج الدراسية العليا كالدبلوم العالي أو الماجستير أو الدكتوراه مما يمكنه من تطوير الأساليب التربوية، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة، أيضاً أوضحت النتائج أن القائد المدرسي غير متخصص في الإعاقة العقلية بالمؤسسات التعليمية (برامج الدمج، معاهد التربية الفكرية) إذ عامل الخبرة لن يؤثر في تطوير تلك الأساليب التربوية طالما أن القائد المدرسي غير متخصص، لذا يري الباحث بضرورة تعيين قائد مدرسي متخصص في مجال الإعاقة حتى يستطيع تطوير جميع الأساليب التربوية والطرق التدريسية وتفعيل الخطة التربوية الفردية، وتشجيع معلمي التربية الفكرية على استخدام استراتيجيات تعديل سلوك المعاقين عقلياً، وهذا لن يتميز فيه إلا قائد مدرسي متخصص في الإعاقة العقلية.

- **التوصيات:**

- توفير الكادر المتخصص والمؤهل لتنفيذ الأساليب التربوية بمعاهد التربية الفكرية ومدارس الدمج.
- تنسيق الجهود التي تقدم الرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام والمعاقين عقلياً بشكل خاص لمساعدة القائد المدرسي في تحسين الأساليب التربوية.
- إعداد وتنفيذ دورات تدريبية متخصصة تمكن القائد المدرسي من تطوير الأساليب التربوية داخل فصول الدمج.
- العمل على توفير قائد مدرسي متخصص في الإعاقة العقلية في جميع برامج الدمج ومعاهد التربية الفكرية.
- تطوير معايير اختيار قائد المدرسة المعمول بها حالياً، لتكون أكثر توافقا مع طبيعة وخصائص المعاقين عقلياً.

- قائمة **المراجع:**

- الأغا، هدية، (2013): تصور مقترح لتفعيل دور الإدارة المدرسية في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.
- الخطايبة، عبد الله (2005): تعليم العلوم للجميع. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال، (2010): مقدمة في الإعاقة العقلية، الأردن، عمان: دار وائل للنشر.
- الخفش، سهام (2009): واقع الخدمات المساندة في محافظة الطفيلة ومدى فعاليتها لفئتي الإعاقة العقلية والحركية، مجلة العلوم التربوية، المجلد 17، العدد 3، ص 216-287، جامعة القاهرة.

- الدرويش، عبد العزيز سليمان، (2006): تصور مقترح لتطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام، الرياض.
- الدوي، محمود (2008): دور المؤسسات الأهلية في حل المشكلات التربوية للمعاقين حركياً في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- الروسان، فاروق، (2001): سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة، الأردن، عمان: دار الفكر.
- الرويشد فهد، عبد الغني نسرين، (2008): تصور مقترح لتطوير إعداد القيادات التربوية بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مجلد 7، العد 18، ص283-336.
- الزند وليد، (2004): التصاميم التعليمية الجذور النظرية. نماذج وتطبيقات عملية، الرياض: إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.
- السرطاوى عبد العزيز، عبد العزيز، أيوب، (2000): الإعاقة العقلية، دبي: مكتبة الفلاح.
- الشمري إقبال، (2007): مدى مساهمة مديري المدارس في التطوير المهني للمعلمين بمدارس البحرين، رسالة الخليج العربي.17.65-64.
- الصعيدي فواز، (2009): الأساليب التربوية النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القري، مكة المكرمة.
- العاجز، فؤاد علي، عساف محمود عبد المجيد، (2014): جهود مدير المدرسة الأساسية بمحافظة غزة في تحسين الأساليب التربوية لذوي الاجتياحات الخاصة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 22، العدد4، ص 73-106.
- العاجز، فؤاد، عساف محمود، (2013): أنماط رعاية الطلبة المعوقين بمدارس التعليم العام بمحافظات غزة، وسبل تحسينها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية، المجلد 21. العدد 3 ص 199.
- الغريب أسامة محمد، (2005): بعض مظاهر اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد3، العدد4 ص 202-235.
- القحطاني عبد المحسن عايض، (2009أ): برامج تدريب المعلمين والتعلم التنظيمي، محاولة لتجسير الفجوة، ورقة بحث مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الأهلية، الأردن.
- القريطى عبد المطلب، سنارى هالة، (2012): إيذاء الذات لدى ذوي الإعاقة نمائياً: المفهوم، الأشكال، الأسباب، التشخيص، العلاج، الرياض: دار الزهراء.
- المغامسي فالح، (2004): القيادة التربوية والمهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية، مجلة كلية التربية، المنصورة، المجلد 1، العدد 54.ص 99-128.
- المنيف إبراهيم، (2008): النموذج العربي للإدارة، الجزء الثاني، الرياض: دار الزهراء.
- أيت حمودة حكيمة، (2013): علاقة المهارات الاجتماعية بالقيادة المدرسية لدى معلم المرحلة الثانوية وأثرها على التفاعل الصفي، مجلة البحوث التربوية، المجلد4، العدد3، ص 5-25.

- حمادات محمد، (2007): وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية. عمان، الأردن: دار الحمد للنشر والتوزيع.
- خضر، صلاح. (2008): دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين في عصر المعلوماتية، مجلة كلية التربية. جامعة بني سويف.182-10.114.
- دحماني عبد القادر أحمد، (2013): القيادة المدرسية في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة البحوث التربوية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، مجلد (4)، عدد 4، ص 231-244.
- دروزة، أفنان نظير، (2001): النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، عمان، الأردن: دار الشروق.
- دوجلاس، سميث، (2001): إدارة تغيير الأفراد: كيف؟ ترجمة الخزامي عبد الحكيم، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
- عبد الصبور منصور، (2008): فعالية أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي وبعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، المجلة العربية للتربية الخاصة، الرياض، العدد 15، ص 77-114.
- عبيدات ذوقان، عدس عبد الرحمن، عبد الحق كايد، (1435ه): البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه. عمان: دار الفكر.
- عيد رمضان أحمد، (2015): الكفايات والأدوار المستقبلية للقائد المدرسي، مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، مجلد 2، العدد 4، ص 275-290.
- غريبي راشد خليفة، (2012): الإدارة المدرسية ودورها في تجويد التعليم، مركز الدراسات المعرفية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- مختار محيي الدين، (2003): محاضرات في علم النفس الاجتماعي، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- منيب تهاني، (2008): أنماط رعاية الأطفال المعاقين عقليا وعلاقتها باتجاهات معلميهم نحوهم في إطار الدمج، المؤتمر الدولي السادي "تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة-رصد الواقع واستشراف المستقبل"، جامعة القاهرة، (16-17يوليو2008).
الحيلة، محمد. (2003): طرائق التدريس واستراتيجياته، العين: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
عبد الغفار أحلام، (2003): الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: دار الفجر.
- Cartldge, G., Kea, C.D., &Ida.,D.J, (2000): Anticipating differences-celebrating strengths :Providing Culturally vompetent services for students with serious emotional disturbance, teaching Exceptional Children,Vol.32,pp.30-37 .
- Christoplere, B., Retol, A. & Sam, D, (2011): The Important of peersupport for Teaching Staff When Including Children with Special Needs, ERIC. No. EJ958929.
- Dabkoswski, D.M, (2004): Encouraging active parent participation in IEP team meeting, teaching exceptional children, vol.36(3). pp.34-39.
- Daniel, Y. & Cherian, F. (2008): Principal Leadership in new teacher inducation, Becomming agent of change, International Journal of education Policy.Leaderchip.1-11.

- Fish, Wade W. (2006): Perceptions of Parents of students with autism towards the IEP meeting: Acase study of one family by support group chapter, Education, 127(1),56-68.
- Gallagher & Desimone, (1995): Lessons Learned from impamenation of the I.E.P: Application to the IFSP. Topics in early childhood special education.Vol.15(3), pp.353-379.
- Groton, R.& Snowden, P m, (2000): School Leadership and Administration; Concepts, Case Studies and Simulation, ED, Brown, Benchmark Publishers, Oxford, p1580.
- Hagedorn, V.S, (2004): Including special learners: providing meaningful participation in the music class. General music Today.Vol.17(3), pp.44-51.
- Jackson, Norman, (2006): Developing and valuing student's creativity, anew role for personal development planning? surrey center for excellence in professinal training and education university of surry. scepter scholarly paper2.
- Oneill, L, & Dalton, B. (2002): Thinking readers, supporting beginning reading with.
- Porit, M., WELL.L. & Smith, f. (2011): The Effictivenness of Assistive Technologies for children with Special needs, Areview of reserch based studies, Eric no. EJ95333.
- Praisner, C.L. (2003): Attitudes of elementary principals tower the inclusion of students with disabilities, Exceptional Children.Vol.69, pp135-145
- Shmyzo, H.& Twyman, J.S. (2003): Computer based sorting to matching in identity matching for young children with developmental disabilities, Reserch in developmental disabilities.24.183-194.
- Stroggilos, Vasilis & Xanthacou, Yota, (2006): Collaborative IEP for education of pupils with profound and multiple Learning difficulties, European Journal of special needs education.21. (3),339-349.
- Toni,C. (2012): Peer groups: The Effection conversational interactions among adults with mental retardation, Ph.D. the university of maine.P198.
- UNESCO (2006): Icts and education indicators: Suggested core indicators based on meta-analaysis of selected international school surveys, Canada: Author.

- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006): Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs. Journal of School Psychology, 44, 331–349.
- Werts,M. G.Mamlin, N.,& pogoloff, S.M.(2002): Knowing what to expect: Introdusing pre-service teachers to IEP meetings, Teacher Education and Special Education.vol.25(4).pp.413-418.
- Woolf, S., Woolf, C., & Oakland, T, (2010): Adaptive behavior among adults with intellectual disabilities and its relationship to community independence. Intellectual and Developmental Disabilities. 48,209-215.