المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة حائل
كلية التربية
قسم التربية

جامعة حائل
University of Ha'il

علاقة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية بتحسين نواتج التَّعلُّم

رسالة مُقدّمة لاستكمال مُتطلّبات الحصول على درجة ماجستير الآداب في القيادة التربوية قسم التربية – كلية التربية – جامعة حائل

إعداد

ذكرى خليل إبراهيم المغيص

إشراف

د. حباب حمدان بن طواله

أستاذ القيادة التربوية المساعد– كلية التربية– جامعة حائل

العام الجامعي

(١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢م)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة حائل

كلية التربية

قسم التربية

جامعة حائل
University of Ha'il

عنوان الدراسة

علاقة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية بتحسين نواتج التَّعلُّم

إعداد الباحثة

ذكرى خليل إبراهيم المغيص

تقرير اللجنة

تمت الموافقة على قبول هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير الآداب في القيادة التربوية قسم التربية – كلية التربية – جامعة حائل

لجنة المناقشة والحكم على الرسالة

أعضاء اللجنة	الاسم	المرتبة العلمية	التخصص	التوقيع
المشرف	د. حباب حمدان بن طواله	أستاذ مساعد	قيادة تربوية	
المناقش الداخلي	أ.د. محمد بن فهاد اللوقان	أستاذ دكتور	إدارة تربوية وتخطيط	
المناقش الداخلي	د. ندى بنت زويد المطيري	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	

نوقشت هذه الرسالة في يوم الثلاثاء الموافق: 1 / 3/ 1444هـ، الموافق 27 / 9 / 2022 م

إهداء

إلى **والدتي** معلمتي.

وإلى **والدي** معلمي.

أمد الله في عمرهما، وألبسهما حُلَل العافية.

وإلى من أُشد بهم أزري:

إخوتي: **عبد الله، وحمد، وإبراهيم، ومحمد، وفهد.**

وإلى جميع أبناء الوطن من ذوي الإعاقة.

وإلى طلبة العلم والباحثين.

إليهم جميعًا أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع.

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد الله الذي تفضّل عليَّ بفضله، ومنَّ عليَّ بكرمه؛ فتمت بذلك الصالحات.

وإقرارًا بالفضل لذويه، وردًّا لبعض المعروف لمستحقيه؛ فإنني أتقدّم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى من له الفضل – بعد الله تعالى– في إتمام هذه الدراسة، أستاذي الدكتور/ **حباب حمدان بن طواله**، الذي تفضّل بالإشراف على هذه الرسالة، ولم يبخل عليَّ بوقته أو جهده في سبيل توجيهي وإرشادي وإسداء النصح إليّ، فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما أتوجّه بخالص الشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور/ **محمد بن فهّاد اللوقان**، أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط، والدكتورة/ **ندى بنت زويّد المطيري**، أستاذ القيادة التربوية المشارك؛ لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الدراسة، وإبداء ملاحظاتهما وتوجيهاتهما السديدة، التي كان لها بالغ الأثر في إثراء الدراسة، وإظهارها بالشكل اللائق، فلهم مني كل الشكر والتقدير، وجزاهم الله عني خيرًا.

ويسّرني أن أقدّم شكري وتقديري إلى جامعة حائل، التي منحتني فرصة إكمال هذه الدرجة العلمية، كما أشكر كل من أسهم في خروج هذه الرسالة بصورتها الحالية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، وكذلك السادة المحكّمين على ما بذلوه من وقت، وجهد، وملاحظات قيّمة؛ أسهمت في الارتقاء بمستوى الدراسة وأداتها.

ويبقى عظيم شكري وامتناني وصادق دعواتي إلى جميع أفراد أسرتي، الذين كانوا لي خير معين، وأخصّ والدَّي – حفظهما الله، وأطال في عمرهما– اللذين منحاني الدعم بما يكفي لمواصلة مشواري العلمي، ووقفا بجواري معينين لي ومساندين طيلة أيام دراستي وإعدادي لهذه الرسالة، حتى أكملتها بعون الله وفضله.

ولا يفوتني أن أتقدّم بالشكر والتقدير إلى كل من مدّ لي يد العون، وكل من له إسهام ودور فعّال في دعمي وتحفيزي طيلة مسيرة دراستي منذ البداية وحتى الانتهاء، أسأل الله العظيم أن ينفع بهذا العمل، وأن يجعله خالصًا لوجهه الكريم، إنه ولي ذلك والقادر عليه، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الباحثة

علاقة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية بتحسين نواتج التَّعلُّم

(ذكرى خليل إبراهيم المغيص)

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– والمُتمثِّلة في العناصر الآتية: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)، والتَّعرُّف على مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– وفق المجالات الآتية: (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم). كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة المُتمثِّل في معلمات التربية الخاصة، اللاتي هن على رأس العمل في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٣هـ، وبلغ عددهن في أثناء تطبيق الدراسة (١١٢) معلمة في التربية الخاصة بمدينة حائل. وتوصَّلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أبرزها:

- حصول إجمالي عناصر البيئة التعليمية على متوسط حسابي قيمته (٣,٥٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٠٩)، ودرجة تفعيل كبيرة؛ ويدلُّ هذا على أن درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– كانت كبيرة.
- حصول مجالات نواتج التَّعلُّم ككل على متوسط حسابي قيمته (٣,٣٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥٩٩)، ومستوى تحسين متوسط؛ ويدلُّ هذا على أن مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– كانت بدرجة متوسطة.
- وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيًّا بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم؛ مما يدلُّ على أنه كلما ارتفعت درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية؛ ارتفع مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم.

The correlation between the activation of educational environment elements by the female- principals of the schools with special education programs and the better learning outcomes in Ha'il city

(Thikra khalil ibrahim almughays)

Abstract

The study aimed to identify the level of activation of educational environment elements (i. e. school building, teaching aids, and the teacher) applied by the female- principals of the schools with special education programs, and to investigate the extent of better learning outcomes in these schools in Ha'il city, from the perspective of special education female-teachers, in terms of the following domains: knowledge and understanding, skills and values.

In addition, it aimed at identifying the correlation between the level of activation of educational environment elements by the female- principals of the schools with special education programs and the better learning outcomes in Ha'il city.

The female- researcher used the correlational descriptive research method besides a questionnaire, as a tool to collect information from the study population represented by special education female- teachers (n = 112), who were in- service during the second semester of the academic year (1443 AH). The study concluded with several significant findings, including the following:

- As for the elements of the educational environment, as a whole, their arithmetic mean and standard deviation were (3.59) and (709.0) respectively, with a high level of activation. This indicates that the degree of activation of educational environment elements by the female- principals in the schools that have special education programs in Ha'il city, from the perspective of special education female teachers, was high.
- As for the learning outcomes domains, their arithmetic mean and standard deviation were (3.37) and (0. 599) respectively, with a medium level of improved learning outcomes. This indicates that the extent of learning outcomes improvement in schools that integrate special education programs, in Ha'il city, from the perspective of special education female- teachers, was moderate.
- There is a statistically significant positive correlation between the level of activation of educational environment elements adopted by the female- principals of the schools with special education programs and the better learning outcomes in Ha'il city. This indicates that the higher the level of activation of educational environment elements, the better the extent of learning outcomes, and vice versa.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص الدراسة	ج
Abstract	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ي
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
المقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٤
أسئلة الدراسة	٥
أهداف الدراسة	٥
أهمية الدراسة	٥
حدود الدراسة	٦
مصطلحات الدراسة	٧
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولًا: الإطار النظري	١٠
المبحث الأول: برامج التربية الخاصة المُلحَقة في المدارس العادية	١٠
تمهيد	١٠
التطوّر التاريخي في مسيرة تعليم ذوي الإعاقة	١١
مفهوم برامج التربية الخاصة المُلحَقة	١٤
أهداف برامج التربية الخاصة	١٧
بدائل خدمات التربية الخاصة	١٧
الاستجابات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة	١٩
مجالات عمل الإدارة المدرسية في ميدان التربية الخاصة	١٩

الموضوع	الصفحة
محدّدات نجاح الإدارة المدرسية وأسسها بالمدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة	٢١
المبحث الثاني: عناصر البيئة التعليمية	٢٣
تمهيد	٢٣
مفهوم البيئة التعليمية	٢٣
العوامل التي يجب مراعاتها عند بناء بيئات التَّعلُّم	٢٦
أهمية البيئة التعليمية	٢٦
خصائص البيئة التعليمية	٢٧
أهداف البيئة التعليمية	٢٨
الاهتمام بالبيئة التعليمية	٢٨
الصعوبات التي تحد من نجاح البيئة التعليمية	٢٩
عناصر البيئة التعليمية	٣٠
١. المبنى المدرسي	٣١
٢. الوسائل التعليمية	٣٤
٣. المعلم	٣٩
التوجيهات العامة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة	٤٥
المبحث الثالث: نواتج التَّعلُّم	٤٧
تمهيد	٤٧
مفهوم نواتج التَّعلُّم	٤٧
أهمية نواتج التَّعلُّم	٤٨
صياغة نواتج التَّعلُّم	٥٠
تصنيف نواتج التَّعلُّم	٥١
تطبيق التَّعلُّم النشط مع الطلبة ذوي الإعاقة	٥٧
جهود المملكة العربية السعودية في تحسين نواتج التَّعلُّم	٥٨
ثانيًا: الدراسات السابقة	٦٥
١. الدراسات العربية	٦٥
٢. الدراسات الأجنبية	٧٦
٣. التعليق العام على الدراسات السابقة	٧٩
الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها	

الموضوع	الصفحة
تمهيد	٨٢
منهج الدراسة	٨٢
مجتمع الدراسة	٨٢
أفراد الدراسة	٨٢
أداة الدراسة	٨٥
معيار الحكم على استجابات أفراد الدراسة	٨٨
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها	
تمهيد	٩٠
تحليل نتائج السؤال الأول ومناقشتها	٩٠
تحليل نتائج السؤال الثاني ومناقشتها	١٠١
تحليل نتائج السؤال الثالث ومناقشتها	١١١
الفصل الخامس: ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومُقترحاتها	
ملخص نتائج الدراسة	١١٣
توصيات الدراسة	١١٥
مُقترحات الدراسة	١١٦
المراجع	١١٧
المراجع العربية	١١٨
المراجع الأجنبية	١٢٧
الملاحق	١٢٩

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	المهارات الرئيسة والفرعية للتفكير.	٥٢
٢	توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر المؤهل العلمي.	٨٣
٣	توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر عدد سنوات الخدمة.	٨٤
٤	توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر المرحلة الدراسية.	٨٤
٥	مُعَامِلات ارتباط عبارات كل مجال بالدرجة الكلية له.	٨٦
٦	مُعَامِلات ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه.	٨٧
٧	قيم مُعَامِلات الثبات لمحاور الاستبانة ومجالاتها.	٨٨
٨	معيار الحكم على استجابات أفراد الدراسة.	٨٨
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية.	٩٠
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول درجة تفعيل مديرة المدرسة للمبنى المدرسي.	٩٢
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول درجة تفعيل مديرة المدرسة للوسائل التعليمية.	٩٥
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول درجة تفعيل مديرة المدرسة لمعلمة التربية الخاصة.	٩٨
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل.	١٠١
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المعرفة والفهم).	١٠٢
١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المهارات).	١٠٥
١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (القيم).	١٠٨
١٧	قيم مُعَامِل ارتباط بيرسون؛ للتحقّق من وجود علاقة ارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم.	١١١

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	عناصر البيئة التعليمية.	٣٠
٢	دور المبنى المدرسي والوسائل التعليمية في تعزيز دور المعلم.	٤٤
٣	مصفوفة لمستويات الإطار الوطني للمؤهلات.	٦٠
٤	توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر المؤهل العلمي.	٨٣
٥	توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر عدد سنوات الخدمة.	٨٤
٦	توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر المرحلة الدراسية.	٨٥

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	الاستبانة في صورتها الأولية	١٣٠
٢	قائمة بأسماء المُحكّمين	١٣٦
٣	الاستبانة في صورتها النهائية	١٣٧
٤	المكاتبات الرسمية المُتَعلّقة بالدراسة	١٤٣

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- **المقدمة.**
- **مشكلة الدراسة.**
- **أسئلة الدراسة.**
- **أهداف الدراسة.**
- **أهمية الدراسة.**
- **حدود الدراسة.**
- **مصطلحات الدراسة.**

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

المقدمة:

يواجه التعليم بكافة مستوياته تحدّيات كبيرة في ظل التغيرات المتسارعة؛ كونه يؤدي دورًا مهمًّا في تنمية المجتمعات وتطوّرها، حيث تعدّ المدرسة المؤسسة الأساسية من خلال الأدوار التي يقوم بها جميع عناصرها التعليمية، والمسؤول الأول في ذلك هو مدير المدرسة، الذي تُوكل إليه المهام الإدارية للسير بالعملية التربوية والتعليمية، والنهوض بها إلى أعلى مراتبها، ولا يقتصر ذلك على مدارس التعليم للطلبة العاديين؛ بل يشمل جميع مدارس الفئات الأخرى، التي من ضمّنها مدارس التعليم العام المُلحَق بها برامج التربية الخاصة، والتي تسعى إلى تفعيل دورها في مجال الدمج وتحقيق أهدافها في ظل بيئة تعليمية.

والاهتمام ببرامج التربية الخاصة يعدّ أحد المعايير المهمة في قياس مدى تطوّر الأمم وتقدُّمها، فالتغيرات المتلاحقة التي تشهدها المجتمعات المعاصرة في المفاهيم الحياتية على مستوى الأفراد أو الجماعات وما يلحق بالتعليم من انعكاسات مباشرة؛ جعل من الضرورة إعطاء المزيد من الاهتمام لهذه البرامج وتطوير أنظمتها التعليمية، فمبدأ تكافؤ الفرص الذي تفرضه سياسة التعليم، وأن التربية والتعليم للجميع؛ يعدّ حقًّا لكل فرد في أن يحصل على فرص تعليمية متكافئة؛ بغض النظر عن أي صعوبات تحول دون تعلُّمه، سواء كانت جسمية أو عقلية، مع إتاحة الفرص للطاقات البشرية الكامنة للظهور والريادة، وما يستجوبه ذلك من تهيئة الفرص المثلى لدمجهم مع ذويهم من الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام من جانب، وتكييف البيئة التعليمية الخاصة بهم؛ وبما يتواءم واحتياجاتهم من جانب آخر (الأتربي، ٢٠١٧، ص.٤٨٥).

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية بعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، حيث هدفت سياسة التعليم بالمملكة في المواد (٥٤-٥٧)، ومن (١٨٨-١٩١) إلى تطبيق عملية الدمج، وأن تعليم الطلبة ذوي الإعاقة جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي، يتم من خلاله تدريبهم على المهارات اللائقة بالوسائل المناسبة في تعليمهم؛ للوصول بهم إلى أفضل مستوى يوافق قدراتهم، وقد وُضعت استراتيجية تربوية تهدف إلى توفير خدمات التربية الخاصة لجميع الطلبة ذوي الإعاقة، وترتكز هذه الاستراتيجية على تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية الطلبة ذوي الإعاقة وتعليمهم؛ تنفيذًا لما لهم من حق في أن يعيشوا ضمن البيئة التعليمية الطبيعية، ويُحقّقوا التوافق النفسي والاجتماعي مع أقرانهم العاديين (حتميش والغريبي، ٢٠٢٠، ص. ٢٣٤).

حيث تعدّ البيئة التعليمية من عوامل نجاح العملية التربوية والتعليمية، وبقدر ما تكون ملائمة وصالحة لممارسة العملية التعليمية وما يرافقها من أنشطة؛ بقدر ما يكون تفاعل من فيها من العاملين والطلبة، لاسيما مع تأكيد الدراسات الميدانية التي أُجريت في هذا شأن أهمية الاهتمام بالبيئة التعليمية (الشايع والحناكي، ٢٠١٥، ص.٢٤٠)، وقد أوصى آل صفوان وآخرون (٢٠١٦) بالاهتمام بالمباني المدرسية، بحيث تُلبي احتياجات الطلبة ومُتطلّباتهم.

ولضمان نجاح عملية التعليم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة، وتحقيق البيئة التعليمية المنشودة؛ لا بد من توافر العديد من الشروط ومنها: أن يكون الطالب ذو الإعاقة مهيَّأ نفسيًّا واجتماعيًّا، وتوفير جميع الإمكانات والخدمات والوسائل المادية والفنية، التي من شأنها أن تُسّهم في نجاح عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وإعداد الكوادر من: معلمين، وأخصائيين نفسيين واجتماعيين، وأخصائي نطق وتهيئتهم وإلحاقهم ببرامج تدريبية، وتوفير الخدمات المساندة من علاج طبيعي، وعلاج وظيفي، والصحة المدرسية، والأنشطة اللاصفية، وغيرها من الخدمات التي تُسّهم في نجاح عملية التعليم (الخطيب،٢٠١٠، ص.٥٥).

فالإدارة المدرسية لها دور داعم لا غنى عنه لإنجاح برامج الدمج؛ فهي قادرة على تذليل الصعوبات التي ربما تحول دون حدوث التغيير المطلوب، ويمكن حدوث ذلك من خلال قدرتها على تلبية الحاجات المختلفة للطلبة، وتعكس اتجاهات المجتمع، وإكساب الطلبة الاتجاهات الإيجابية نحو أنفسهم، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في جميع الأنشطة المدرسية، وتنمية المعلمين للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة (زيدان وصادق، ٢٠٠٩، ص.٤٢٤). وفي هذا السياق، أوصى ابن سعدون ولحمر (٢٠٢٠) بضرورة اهتمام الإدارة المدرسية بتوفير التجهيزات اللازمة لإنجاح العملية التعليمية، كما أشار المطيري وطيّب (٢٠١٩) إلى ضرورة اهتمام مديرات المدارس بالبيئة التعليمية، من خلال توفير التسهيلات المادية والمعنوية في المدرسة، وكذلك أشارت دراسة (Webster & Wilkinson,2015) إلى ضرورة تناول العوامل المؤثرة في الأدوار القيادية لمديري المدارس بالبيئة التعليمية المدمجة.

وكل ما يتم من إجراءات تطويرية في جميع مكوّنات العملية التعليمة؛ هدفه جودة نواتج التَّعلُّم، فالتعليم ضرورة لكل مجتمع يريد أن يخطو خطوات واسعة على طريق التقدُّم والمعرفة ومواكبة التغيرات العالمية؛ حيث إن التحدي الذي يواجه المؤسسات التعليمية – على اختلافها– يكمن في إعداد الخريجين بشكل أفضل للمشاركة الفعَّالة في سوق العمل العربي والعالمي، من خلال نواتج التَّعلُّم التي تصف ما هو مُتوقَّع من الطالب أن يؤديه بعد الانتهاء من الموقف التعليمي، ولاسيما مع تأكيد بعض الدراسات الميدانية المُتَعلّقة بأهمية الاهتمام بنواتج التَّعلُّم (عبد العزيز، ٢٠١٧، ص.٥٠٠).

فقد أوصى الشهري وآخرون (٢٠١٨) بضرورة تمهين طالب المرحلة الثانوية، وتزويده بالمعارف والمهارات اللازمة في ضوء المعايير المحلية والعالمية.

وفي ضوء ما سبق، وتحقيقًا لما جاء برؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة من الحصول على تعليم يضّمن استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع؛ بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، ومدَّهم بجميع التسهيلات والأدوات التي تُساعدهم على تحقيق النجاح (الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني، ٢٠٢١- ٢٠٢٥، ص. ٧٧-٧٩)؛ فإن هناك سعيًا إلى إحداث تطوير داخل المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة، ووضع الخطط المناسبة والأهداف الخاصة ببرامج التربية الخاصة، والتغلب على ما يظهر من مشكلات تؤثر في جودة النواتج التعليمية؛ ولذا جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على دور مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في تفعيل عناصر البيئة التعليمية، وعلاقاتها بمستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في تلك البرامج.

مشكلة الدراسة:

تُمثّل الإدارة في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة حجر الأساس في نجاح تلك البرامج وإيجاد بيئة تعليمية؛ نظرًا لأهمية دور الإدارة المدرسية بوصفها مؤسسة تربوية تهتم بتنمية الإبداع لدى المعلمين؛ مما قد يكون له أثر إيجابي في أداء الطلبة وتحقيق الجودة في النواتج التعليمية؛ ولذلك تعدّ إدارة البيئة التعليمية وتفعيلها من المهام والمسؤوليات المُلقاة على عاتق الإدارة المدرسية، والتي ينبغي متابعتها باستمرار؛ لزيادة فاعلية العملية التعليمية وكفاءتها في المدرسة.

ونظرًا لتطوّر التعليم في المملكة العربية السعودية، وما يرتبط به من تطوّر في الجوانب التعليمية والجوانب المكملة لها – ومنها الجانب الإداري، الذي يُمثّله مدير المدرسة – ومن منطلق الاهتمام بتطبيق الدمج، واعتنائها بمنسوبي برامج التربية الخاصة، من خلال تجنيد الطاقات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق أهدافها التعليمية، وتحسين الخدمات التربوية والتعليمية المُقدَّمة إليهم؛ فإنها توسَّعت في تطبيق الدمج للنهوض بفئة الطلبة المحتاجين لهذه البرامج (الغامدي والمنتشري، ٢٠٢٠، ص.٥١٤).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى الصعوبات والمشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية المُلحَق بها برامج التربية الخاصة، ومنها دراسة (الأصقه، ٢٠١٩)، التي تؤكد أن مستوى الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في مدينة الرياض؛ جاء عاليًا في جميع المجالات، وكان مرتبًا كالآتي: (المباني المدرسية، ومجتمع المدرسة، والمعلمات، والطالبات). كما توصَّلت نتائج دراسة (الغامدي والمنتشري، ٢٠٢٠) إلى أن درجة توافر المشكلات التي تواجه قائدات المدارس المُطبّقة لبرامج الدمج بمنطقة الباحة جاءت بدرجة عالية في جميع المجالات (المبنى المدرسي، والمعلمات).

ومن خلال الاهتمام ببرامج التربية الخاصة – خاصة البرامج المُلحَقة في المدارس العادية– وعرض الدراسات السابقة التي تناولت المشكلات والصعوبات الإدارية ومستوى نواتج التَّعلُّم لهذه البرامج، وعلى حدّ علم الباحثة؛ فإن هناك فجوة علمية في تناول تفعيل عناصر البيئة التعليمة وعلاقتها بتحسين نواتج التَّعلُّم؛ لذا جاءت هذه الدراسة لسدّ هذه الفجوة، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية؟ وما علاقتها بمستوى تحسين نواتج التَّعلُّم؟**

أسئلة الدراسة:

ينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة؟
- ما مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل، من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التَّعرُّف على درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية.
- التَّعرُّف على مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من العديد من الاعتبارات، التي يمكن إيجازها فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

- تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية التعليم بوصفه عملية محورها الطالب من خلال تسليحه بالمعرفة والمهارات والقدرات التي تُمكّنه من أداء دور إيجابي في المجتمع.
- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية عملية الدمج في الإسهام بتحقيق التقبُّل الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة من قِبل أقرانهم العاديين، وتحقيق التواصل والتفاعل بينهم.

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في مواكبة التوجّهات التربوية التي تدعو إلى الاهتمام بالبيئة التعليمية؛ كونها أحد المكوّنات الأساسية لمفهوم الإبداع لدى الطالب؛ مما يُسّهم في تشجيع التنافس الأكاديمي بين الطلبة.

الأهمية التطبيقية:

- قد تُسّهم نتائج الدراسة في إبراز الدور المهم والفعَّال الذي يجب أن تقوم به مديرة المدرسة في سبيل تفعيل عناصر البيئة التعليمية، بالإضافة إلى الارتقاء بوظائفها؛ كي تتبنى أدوارًا تدعم نواتج التَّعلُّم.
- يُأمل من نتائج الدراسة أن تُسّهم في تذليل الصعوبات التي قد تواجه مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة، وتوضيح دورهن، وتزويدهن ببعض الممارسات والاقتراحات التي تُسّهم في تفعيل عناصر البيئة التعليمية، بما يتلاءم مع طبيعة الطالبات ذوات الإعاقة، وتحسين نواتج التَّعلُّم في برامج التربية الخاصة.
- قد تُسّهم نتائج الدراسة في تقديم بعض المُقترحات التي ستفيد صانعي القرار في وزارة التعليم؛ بدعم مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة برامج تدريبية حول تفعيل عناصر البيئة التعليمية وتحسين نواتج التَّعلُّم.
- يُأمل من نتائج الدراسة أن تُسّهم في تحقيق التنافس بين المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في ضوء تفعيل البيئة التعليمية؛ بما يُسهم في الارتقاء بمسيرة تعليم ذوي الإعاقة على الصعيدين المحلي والعالمي.
- يُأمل من نتائج الدراسة أن تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء الدراسات الميدانية حول تفعيل البيئة التعليمة بالمدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة، والاستفادة من التوصيات المُقدَّمة في ذلك.
- قد تُسّهم نتائج الدراسة في إثراء المكتبة العربية، عبر تقديم أبحاث وإطار نظري في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بالمدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة، وما يترتب على ذلك من كفاءة نواتج التَّعلُّم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على التَّعرُّف على درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة لعناصر البيئة التعليمية، والمكوَّنة من العناصر الآتية: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)، وعلاقتها بمستوى تحسين نواتج التَّعلُّم، وتتضمَّن المجالات الآتية: (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم) التي تكتسبها الطالبة.

الحد البشري: تبلّورت الدراسة الحالية على مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة.
الحد الزماني: طُبّقت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٤٢هـ- ١٤٤٣هـ).
الحد المكاني: طُبّقت الدراسة الحالية في مدارس التعليم العام المُلحَق بها برامج التربية الخاصة، والتي تتضمَّن المراحل التعليمية الآتية: (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية)، بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة:

تُعرَّف بأنها: تلك المدارس التي تعمل على دمج الطلبة المؤهلين من ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين، دمجًا زمنيًّا، وتعليميًّا، واجتماعيًّا، حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة، تُقرّ حسب حاجة كل طالب على حِدة، ويُشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة (الموسى، ٢٠٠٨، ص.٢٠٨).

وتُعرَّف المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة إجرائيًّا بأنها: تلك المدارس التي يتم فيها إلحاق الطلبة ذوي الإعاقة، من خلال إتاحة الفرص لهم بمشاركة أقرانهم العاديين في الأنشطة الصفية واللاصفية، وتكييف البيئة التعليمية الملائمة لهم وفق العناصر الآتية: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)؛ بهدف تلبية حاجاتهم وإكسابهم المعارف والمهارات والقيم الإنسانية بأقصى مستوى تسمح به إمكاناتهم؛ لتحقيق النواتج التعليمية المرجوة.

البيئة التعليمية:

تُعرَّف بأنها: المكان الذي يتوفّر فيه المُقوّمات البشرية من: إدارة مدرسية، ومعلمين، وأخصائيين، والمُقوّمات المادية من: بيئة صفية، وغرفة مصادر، ومكتبات، ومعامل، ومسارح، وصالات ألعاب؛ بما يُسّهم في تقديم المقررات الدراسية بطرق ووسائل وتقنيات تناسب احتياجات كل طالب، وأنشطة تستوعب جميع الطلبة وتجذبهم للمشاركة فيها، دون تمييز بينهم، بما يجعلها بيئة جاذبة لجميع الطلبة (عطا، ٢٠٢٠، ص. ٥١).

وتُعرَّف البيئة التعليمية إجرائيًّا بأنها: المحيط الكلي الذي يتضمَّن مجموعة من العوامل المادية والبشرية، التي تؤثر وتُسّهم في تحقيق مناخ مُحفّز لتعليم الطالبة ذات الإعاقة، من خلال التفاعل المُثمر بين الطالبة وعناصر البيئة التعليمية، التي تتَمثَّل من خلال الدراسة الحالية في: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)، في ظل ممارسات وجهود إدارية نحو إيجاد بيئة تعليمية؛ من أجل تحقيق النواتج التعليمية المرجوة.

نواتج التَّعلُّم:

تُعرَّف بأنها: "المحصلة النهائية لعملية التَّعلُّم، التي يجب أن تكون قابلة للقياس، في ضوء أدوات تقويم تتوافق مع المستوى المقترن بالمؤهل" (الإطار الوطني للمؤهلات، ٢٠٢٠، ص.٩).

وتُعرَّف نواتج التَّعلُّم إجرائيًّا بأنها: الأداء الملحوظ لدى الطالبة ذات الإعاقة، الذي يتَّضح من خلاله أن الأهداف المقصودة للتَّعلُّم تحقَّقت في المجالات التي تكتسبها الطالبة: (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم)، عند إكمالها لمستوى تعليمي معين، في ضوء الدور المُتوقَّع من الإدارة المدرسية في التأثير على أداء الطالبات، من خلال تفعيل عناصر البيئة التعليمية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري: ويتكوَّن من ثلاثة مباحث:

- **المبحث الأول: برامج التربية الخاصة المُلحَقة في المدارس العادية.**
- **المبحث الثاني: عناصر البيئة التعليمية.**
- **المبحث الثالث: نواتج التَّعلُّم.**

ثانيًا: الدراسات السابقة: ويتكوَّن من:

- **الدراسات العربية.**
- **الدراسات الأجنبية.**
- **التعليق العام على الدراسات السابقة.**

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

تعرض الدراسة في هذا الفصل جزأين رئيسين، يتناول الجزء الأول: الإطار النظري، الذي يتكوَّن من ثلاثة مباحث، بينما يتناول الجزء الثاني: الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ويعرضها على محورين، الأول: الدراسات العربية، والمصنَّفة حسب مُتغيّرات الدراسة، منها ما يتَعلّق بالمدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة، ومنها ما يتَعلّق بالبيئة التعليمية، ونواتج التَّعلُّم، والمحور الثاني: الدراسات الأجنبية. وفيما يأتي تفصيل لذلك.

أولًا: الإطار النظري:

تضمَّن الإطار النظري ثلاثة مباحث، يتناول المبحث الأول: برامج التربية الخاصة المُلحَقة في المدارس العادية، أما المبحث الثاني: فيتناول عناصر البيئة التعليمية وفق الآتي: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)، ويقتصر المبحث الثالث على نواتج التَّعلُّم في مجالاتها: (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم). وتعرض الدراسة تلك المباحث على النحو الآتي:

المبحث الأول: برامج التربية الخاصة المُلحَقة في المدارس العادية

تمهيد:

في ظل الزخم والاهتمام الملحوظ بالتعليم على المستوى العالمي بكافة مستوياته، وكما أن رقي الدول وتقدُّمها يُقاس بمدى اهتمامها وعنايتها بتربية الأجيال، حيث شمل هذا الاهتمام فئات المجتمع ومستوياته وشرائحه كافة، ومن بينها فئة ذوي الإعاقة، ففي النصف الثاني من القرن العشرين شهد العالم اهتمامًا بالغًا بهذه الفئة، انطلاقًا من مبدأ المسؤولية الاجتماعية وحقوق الإنسان وتكافؤ الفرص؛ إذ انتشرت المراكز والمعاهد ومراكز الأبحاث حول العالم للعناية بذوي الإعاقة، وظهرت الأبحاث والدراسات العلمية.

وقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات واسعة في تقديم أوجه الرعاية الملائمة لذوي الإعاقة، عبر إنشاء المعاهد والمدارس، وتفعيل برامج الدمج، وقد حفظ الدين الإسلامي مبدأ التكافل الاجتماعي؛ حيث إن للفرد حقوقًا على مجتمعه؛ وبناء عليه ظهرت التشريعات والقرارات الخاصة بتلك الفئة، ومنذ النصف الثاني من القرن العشرين شهد العصر تطوّرًا ملموسًا وواضحًا بشكل كبير نحو التوسع في برامج الدمج، ودمج مختلف الفئات من ذوي الإعاقة بمختلف درجات الإعاقة لديهم؛ ونتيجة لهذا التطوّر والتحوّل الملحوظ في التوجّه نحو الدمج؛ طُبّقت العديد من برامج التربية الخاصة المُلحَقة في المدارس العادية (حريري، ٢٠١٩، ص.٩٤).

التطوّر التاريخي في مسيرة تعليم ذوي الإعاقة:

تعدّ المملكة العربية السعودية من الدول العربية الرائدة في تطبيق الأساليب التربوية الحديثة، التي تركّز على مراعاة الفروق الفردية، من خلال ما تُقدّمه من خدمات: تربوية وتعليمية تأهيلية واجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة، والاستفادة من قدراتهم في التحوّل نحو مجتمع مرن ومستدام للجميع، وقد خطت المملكة خطوات واسعة نحو الانتقال بتعليم ذوي الإعاقة من بيئة العزل إلى بيئة المدرسة العادية، التي أصبح يُطلق عليها المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة، حيث أصبحت تستوعب العدد الأكبر من طلبة ذوي الإعاقة (الخشرمي،٢٠٠٣، ص.٣).

وكانت البدايات للتعليم الخاص – كما كان يُسمّى آنذاك– من خلال الجهود الفردية من أبناء الوطن، ومع بداية العقد السابع من القرن الرابع عشر الهجري؛ سعى بعض الأفراد من ذوي الإعاقة البصرية إلى تعلُّم طريقة برايل، فأتقنوها وبذلوا خالص جهودهم في نشرها، كما عملوا على أقناع بعض الجهات التعليمية بتبني طريقة برايل وتيسيرها للأفراد ذوي الإعاقة البصرية؛ فكانت الاستجابة لتلك المطالب مع حلول عام (١٩٥٨)، حيث وافقت المعاهد العلمية والكليات على فتح فصول مسائية مُلحَقة، والتي التحق بها العديد من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية؛ حتى افتتحت وزارة المعارف آنذاك (مدرسة الجبرة) في الفترة المسائية مقرًّا لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وتدريبهم على طريقة برايل وذلك مع حلول عام (١٩٦٠) (عزازي ومصطفى، ٢٠١٢، ص.٢٠٩).

وقد شكَّلت تلك الجهود نقطة البداية وحجر الأساس لانطلاق وإرساء تعليم ذوي الإعاقة، وفي ظل مساندة وزارة المعارف آنذاك؛ حملت التربية الخاصة مسمّى (التعليم الخاص)، والتي أُنشئ من خلالها أول معهد لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة البصرية بالعاصمة الرياض عام (١٩٦٠)، ثمَّ تعاقب بعد ذلك التطوّر الإداري في تعليم ذوي الإعاقة، بتأسيس (إدارة التعليم الخاص) عام (١٩٦٢)؛ بهدف تقديم الخدمات التعليمية والمهنية والاجتماعية لفئات ذوي الإعاقة، وهي: ذوو الإعاقة البصرية، وذوو الإعاقة السمعية، وذوو الإعاقة العقلية. ومن خلال ذلك تحدّدت مسؤولية (إدارة التعليم الخاص) في العناية بفئة من المواطنين تحتاج إلى الرعاية الخاصة في أثناء فترة التعليم (الفهد، ٢٠٠٨، ص.٢).

وأعقب تلك التطوّرات المتلاحقة وضع الخطوط العامة التي تقوم عليها عملية تربية وتعليم الأفراد عامة، وتعليم ذوي الإعاقة خاصة، وذلك بإصدار وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية عام (١٩٧٠)، التي تُحدّد الأهداف العامة والفرعية للتعليم، وتعدّ الحجر الأساس لنظام التعليم في المملكة (المنقاش، ٢٠٠٦، ص.٣٨٧).

ومن خلال هذا المُنطلق؛ هدفت سياسة التعليم في المواد: (٥٤- ٥٥- ٥٦- ١٨٨- ١٨٩- ١٩٠- ١٩١) إلى: تقديم الرعاية والعناية بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة؛ بوصفها جزءًا لا يتجزّأ من النظام التعليمي (أبو عرّاد والغفيري، ٢٠١٧، ص ص.٢٧-٤٥).

واستمرارًا لهذا التطوّر؛ فقد واكب ذلك إنشاء العديد من المعاهد في مختلف المناطق والمحافظات تحت إشراف إدارة التعليم الخاص. وفي عام (١٩٧٢) طُوّر مسمّى (إدارة التعليم الخاص)؛ لتصبح (المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص)، وحُدّدت تبعيتها لوكيل وزارة المعارف المساعد لشؤون التعليم العام، وانبثق عنها ثلاث إدارات، وهي: إدارة تعليم ذوي الإعاقة البصرية، وإدارة تعليم ذوي الإعاقة السمعية، وإدارة تعليم ذوي الإعاقة العقلية، مزوَّدة بمجموعة من الموجّهين المختصين (الموسى، ٢٠٠٨، ص.٤٢).

وفي عام (١٩٤٨) أُطلق على (المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص) اسم (الأمانة العامة للتعليم الخاص)، وضمَّت: إدارة تعليم ذوي الإعاقة البصرية، وإدارة تعليم ذوي الإعاقة السمعية، وإدارة تعليم ذوي الإعاقة العقلية. وإضافة إلى ذلك أُنيط بها التخطيط لبرامج التعليم الخاص، كما ضمَّت قسمًا لطباعة الكتب الدراسية، وهيئة فنية من الخبراء التربويين المتخصّصين للقيام بمهمة التوّجيه التربوي في المعاهد، وإعداد الدراسات والأبحاث الخاصة بتطوير تلك المعاهد وبرامجها (المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، ١٤١٣، ص.٦١).

وفي ظل التطوّرات المتلاحقة؛ أسهم قطاع التعليم العالي بجامعاته وكلياته المنتشرة في جميع أنحاء المملكة في دفع مسيرة تعليم ذوي الإعاقة، والارتقاء بمستوى الخدمات المُقدّمة لذوي الإعاقة؛ وذلك بفتح أبواب مؤسساته لهذه الفئات، بالإضافة إلى العمل على إعداد الكوادر البشرية المتخصّصة في مجال تربيتها وتعليمها، من خلال وحدات أكاديمية متخصّصة (الموسى، ٢٠٠٨، ص.٥١).

وكان في مُقدّمة تلك الجامعات والكليات آنذاك، جامعة الملك سعود – من خلال كلية التربية فيها– التي تعدّ من الجامعات السعودية الرائدة في هذا المضمار، حيث تفرّدت بإعداد الكوادر البشرية في مجال التربية الخاصة، وأنشأت عام (١٩٨٤) قسم التربية الخاصة، الذي يؤهل طلابه وطالباته للحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة. كما يطرح القسم عددًا من المسارات التخصصية في مجال التربية الخاصة، كمسار الإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة العقلية، وصعوبات التَّعلُّم، والتفوق والابتكار؛ بهدف تأهيل معلمي التربية الخاصة للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة في مراحل التعليم والتأهيل (الخشرمي، ٢٠٠٣، ص.٣).

وفي إطار التطوّرات المتلاحقة السريعة، والاتجاهات التربوية الحديثة التي تقوم عليها مفاهيم التربية الخاصة؛ رأى المعنيون بـ(الأمانة العامة للتعليم الخاص) أن هذا الاسم لم يعدّ يواكب هذه التطوّرات وتلك الاتجاهات، التي تتّسم بالشمولية في نظرتها تجاه ذوي الإعاقة؛ إذ إنهم يتميّزون بسمات وخصائص معينة تستوجب التركيز على الخدمات التربوية التي تتواءم مع تلك

الخصائص؛ بغية تأهيلهم تربويًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا في نطاق تحقيق التكامل النفسي والقيمي والاجتماعي، وقد رفع المسؤولون مشروع قرار إلى معالي وزير المعارف، مُقترحين تعّديل الاسم إلى (الأمانة العامة للتربية الخاصة)؛ وقد صدرت الموافقة بتعّديل الاسم إلى (الأمانة العامة للتربية الخاصة) في عام (١٩٩٦)؛ وعلى أثر ذلك وضعت الأمانة العامة للتربية الخاصة الخطط والبرامج اللازمة وبناء الاستراتيجيات المناسبة، ليس لخدمة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وذوي الإعاقة السمعية)، وذوي الإعاقة العقلية فحسب؛ بل تواصلت الجهود حتى تبلّورت لتشمل برعايتها واهتمامها فئات أخرى، مثل: (فئة ضعاف السمع، وفئة ضعاف البصر، وفئة ذوي صعوبات التَّعلُّم، وفئة متعدّدي العوق، وفئة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، والتوحّد، وفئة العوق الجسمي والحركي)؛ حيث تطلَّب ذلك التوسّع في الزيادة بعدد إدارات الأمانة العامة للتربية الخاصة (الموسى، ٢٠٠٨، ص ص.٤٣-٤٦).

واستمرارًا لتلك الجهود في مجال تربية ذوي الإعاقة وتعَّليمهم؛ فقد وضعت الأمانة العامة استراتيجية شمولية، تهدف إلى توفير خدمات التربية الخاصة لجميع طلبة ذوي الإعاقة، من خلال وضع العديد من المرتكزات التي تنطلق منها هذه الاستراتيجية، ومنها: تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية الطلبة ذوي الإعاقة وتعَّليمهم، انطلاقًا من مبدأ أن المدارس العادية هي المكان التربوي والطبيعي للغالبية العظمى من ذوي الإعاقة، وذلك عبر التوسع في استحداث برامج الفصول المُلحَقة بالمدارس العادية، كالفصول التي تُطبّق مناهج معاهد التربية الخاصة، مثل: فصول الطلبة القابلين للتَّعلُّم من ذوي الإعاقة العقلية، والفصول التي تُطبّق مناهج المدارس العادية، مثل: فصول الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. كما يشمل تفعيل دور المدارس العادية: استحداث البرامج التربوية، كغرفة المصادر، وبرامج المعلم المتجوّل، والمعلم المستشار؛ سعيًا إلى إيصال خدمات التربية الخاصة، وتلبية حاجات الطلبة ذوي الإعاقة (عزازي ومصطفى، ٢٠١٢، ص ص. ٢١٧-٢١٩).

ومن هذا المُنطلق في تفعيل المدارس العادية بمجال تعليم ذوي الإعاقة، بدأ التوسع الكبير بتطبيق الدمج التربوي في مدارس المملكة العربية السعودية عام (١٩٩٦)، عندما وضعت (الأمانة العامة للتربية الخاصة) الاستراتيجية التربوية التي تقوم على العديد من المرتكزات، نصّ أولها على تفعيل المدارس العادية في مجال تربية الطلبة ذوي الإعاقة وتعَّليمهم؛ إيمانًا أن المردود الذي سينجم عن تقديم تلك الخدمات للفئات المُستهدفة؛ لن يقتصر على تلك الفئات وحسب؛ بل سيحدث – بإذن الله– نقلة نوعيّة في العملية التعليمية، ويترك أثرًا إيجابيًّا في مُخرجات التعليم بالمملكة العربية السعودية (الموسى، ٢٠٠٨، ص.٧٢).

واستنادًا على ما سبق؛ يأتي موضوع تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بوصفه جزءًا لا يتجزّأ من رؤية (٢٠٣٠)، حيث منحت رؤية المملكة العربية السعودية للتعليم (٢٠٣٠) التربية الخاصة جلّ

الاهتمام في برامج تحقيق الرؤية؛ سعيًا لدعم تنمية خدمات ذوي الإعاقة وتطويرهم، مبيّنًا أنه من خلال مبادرات تحديد الطلبة ذوي الإعاقة، وسياسة ضمان حقهم في رحلة التَّعلُّم بالتعليم العام؛ سيتحقّق الهدفان الاستراتيجيان المُتَعلّقان بتحسين تكافؤ فرص حصول الطلبة ذوي الإعاقة على التعليم، وتمكين اندماجهم في سوق العمل، وتعزيز التأثيرات الإيجابية فيهم من خلال التجارب والخبرات التعليمية المبتكرة، الملبية لاحتياجاتهم، والمُقدّمة من قِبل معلمين مهنيين؛ لتحقيق مُخرجاتٍ نوعيّة مميزة من خلال هذه المبادرات (السيفاني، ٢٠٢١، ص.٢٦٤).

وبنظرة سريعة للجهود التي قدّمتها المملكة في المجالين التعليمي والإداري في تطوّر برامج التربية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة شكلًا ومضمونًا، كما نلاحظ اهتمامها في تطوير التعليم بجميع أشكاله، ليس ذلك فحسب؛ وإنما اهتمامها بفئة ذوي الإعاقة منذ وقت مبكر؛ حرصًا منها على تعليم جميع أبنائها، ولإيمانها أن جميع الطلبة لديهم قدرات يمكن الاستفادة منها وتنميتها؛ بغض عن اختلافاتهم.

مفهوم برامج التربية الخاصة المُلحَقة:

يعدّ مجال التربية الخاصة أحد المجالات التربوية الحديثة، فالتربية الخاصة – بمفهومها الحديث والشامل– تُعنى بتربية الطلبة غير العاديين، الذين يختلفون عن أقرانهم العاديين اختلافًا يوجب إجراء تعّديلات ضرورية في المُتطلّبات التعليمية والمستلزمات المدرسية؛ ليتمكّن هؤلاء الطلبة – على اختلاف احتياجاتهم وخصائصهم– من الاستفادة من البيئة التعليمية، ومن خلال ذلك يمكن تعريف كلّ من:

أ. الطفل ذو الإعاقة:

الإعاقة ظاهرة تعرفها كل المجتمعات البشرية دون استثناء، فهي تحدث بنسب متفاوتة في كل مكان وزمان، ولا تعرف حدودًا تقف عندها، ولا تُميّز بين الأفراد اعتمادًا على عِرقهم، أو فئتهم الاقتصادية أو الاجتماعية أو مستوى ثقافتهم، وما إلى ذلك. وترنو الدراسة إلى تسليط الضوء على التعريفات المتداولة للطفل ذي الإعاقة، ومنها:

- يُعرَّف الطفل ذو الإعاقة بأنه: "الطفل الذي لديه قدرات استثنائية، ويختلف عن بقية الطلبة في: الخصائص العقلية، والقدرات الحسية، والقدرات التواصلية، والنمو السلوكي والانفعالي، أو الخصائص الجسمية؛ للحدّ الذي يستدعي إما إجراء التعّديلات على البيئة التعليمية، أو إجراء التعّديلات على الممارسات التربوية والتعليمية" (سمويل وآخرون، ٢٠١٣، ص.٤٠).
- كما يُعرَّف بأنه: الطالب الذي لديه انحراف أو تأخر ملحوظ في النمو الجسمي، أو الحسي، أو العقلي، أو السلوكي، أو اللغوي؛ وينجم عن ذلك حاجات فريدة تقتضي تقديم

خدمات خاصة، تستدعي توفير فرص غير تقليدية للنمو والتَّعلُّم باستخدام أدوات وأساليب مُعدّلة تُنفّذ وتُوظّف على مستوى فردي (الخطيب وآخرون، ٢٠٢١، ص.٢٦).

- ويُعرَّف الطفل ذو الإعاقة إجرائيًّا بأنه: الطفل الذي يعاني من حالة ضعف أو عجز، تحدّ من قدرته على التَّعلُّم، أو تمنعه من القيام بالوظائف والأدوار المُتوقّعة ممن هم في مستوى عمره باستقلالية.

ب. التربية الخاصة:

يختلف مفهوم التربية الخاصة وفقًا لوجهات النظر المختلفة، فهناك من يركّز على جانب دون آخر، وآخر يكون أكثر شمولًا، وهناك من يقصرها على كل من ينحرف انحرافًا ملحوظًا عن العاديين، ومن هذه التعريفات:

- تُعرَّف التربية الخاصة بأنها: "مجموعة من البرامج والخطط والاستراتيجيات المُصمّمة خصيصًا لتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة، وتشتمل على: طرائق تدريس، وتجهيزات، وأدوات ومعدات خاصة، بالإضافة إلى تقديم الخدمات المساندة اللازمة" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦، ص.٦).
- وتُعرَّف بأنها: "جملة من الأساليب الفردية والمُنظّمة، تتضمَّن وضعًا تعليميًّا خاصًّا، ومواد ومعدات خاصة، وطرائق تربوية خاصة ومكيّفة، وإجراءات علاجية محددة؛ تهدف إلى مساعدة ذوي الإعاقة على تحقيق الحدّ الأقصى الممكن من الكفاية الذاتية الشخصية والنجاح الأكاديمي" (الخطيب والحديدي، ٢٠١٧، ص.١٢).
- كما تُعرَّف بأنها: "مجموع البرامج التربوية المتخصّصة التي تُقدّم لفئات من الطلبة ذوي الإعاقة؛ وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حدّ ممكن، وتحقيق ذواتهم، ومساعدتهم على التكيّف" (الروسان، ٢٠١٩، ص.١٢).
- وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: مجموعة من البرامج والخدمات المتخصّصة المُقدّمة لتلبية الاحتياجات الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة في التربية والتعليم والتأهيل، وفق خطط مدروسة؛ بهدف إعدادهم للحياة العامة، والوصول بهم إلى أفضل مستوى.

ج. المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة:

تعدّ برامج التربية الخاصة مهمة؛ لكونها تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة، من خلال العمل على تصميم برامج تربوية وتعليمية ملائمة لهم؛ وذلك في سبيل تحقيق جملة من الأهداف، من بينها: تطوير قدرات الطلبة ذوي الإعاقة وتنميتها، ومن هذه البرامج المُقدّمة إليهم: برنامج الدمج في المدارس العادية التي أصبح يُطلق عليها (برامج التربية الخاصة المُلحَقة في المدارس العادية)، وتُعرَّف بأنها:

- تلك المدارس التي تعمل على دمج الطلبة المؤهلين من ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين، دمجًا زمنيًّا، وتعليميًّا، واجتماعيًّا، حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة، تُقرّ حسب حاجة كل طالب على حِدة، ويُشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة (الموسى، ٢٠٠٨، ص.٢٠٨).
- وتُعرَّف بأنها: المدارس التي يلتحق بها الطلبة ذوو الإعاقة مع أقرانهم العاديين، ضمن إطار المدرسة العادية، سواء في فصول خاصة أو في الفصل العادي، وفقًا لأساليب وبرامج ومناهج ووسائل وأدوات مناسبة، ويشرف على تقديمه جهاز تعليمي متخصّص، إضافة إلى كادر التعليم في المدرسة العادية (الصامدي، ٢٠١٠، ص.٧٩٠).
- كما تُعرَّف بأنها: إتاحة الفرص للطلبة ذوي الإعاقة للانخراط في المدارس العادية كإجراء؛ لتأكيد مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، بدمجهم مع أقرانهم العاديين زمنيًّا وتعليميًّا واجتماعيًّا؛ وذلك بتعّديل البيئة التعليمية وتجهيزها، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة، مع توفير البرامج التربوية – حسب حاجة كل طالب على حدة– والتأهيل المناسب للكادر البشري (زيدية، ٢٠١٨، ص.٨).

وتُعرَّف المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة إجرائيًّا بأنها: هي تلك المدارس التي يتم فيها إلحاق الطلبة ذوي الإعاقة، من خلال إتاحة الفرص لهم بمشاركة أقرانهم العاديين في الأنشطة الصفية واللاصفية، وتكييف البيئة التربوية والتعليمية الملائمة لهم وفق العناصر الآتية: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)؛ بهدف تلبية حاجاتهم وإكسابهم المعارف والمهارات والقيم الإنسانية بأقصى مستوى تسمح به إمكاناتهم؛ لتحقيق النواتج التعليمية المرجوة.

وتوافقًا مع ما ذُكر؛ فإن إلحاق الطالب ذي الإعاقة في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة؛ يُسهّل من عملية تحقيق حاجاتهم الخاصة، حيث يقوم برعايتهم معلمون حصلوا على تدريب خاص في ذلك المجال، كما تُقدّم إليهم برامج معينة تناسب حاجاتهم. وفي الوقت نفسه، يُساعد هذا الأسلوب هؤلاء الطلبة على النمو الاجتماعي بصورة أفضل، ويرفع من مستوى تقديرهم لذاتهم؛ إذ يتيح لهم فرص التفاعل مع أقرانهم العاديين، سواء خلال الفصول الدراسية، أو فترات الراحة، أو خلال الفعاليات والمناسبات؛ لذا يعدّ هذا الأسلوب أقل تكلفة، حيث لا تدعو الحاجة إلى إقامة مبانٍ جديدة باهظة التكاليف. كما يتيح هذا الأسلوب فرصة اشتراك فئات مختلفة من العاملين في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة، سواء من المتخصّصين ذوي المؤهلات العليا، أو المساعدين المدربين، أو الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين العاملين بالمدرسة (إبراهيم، ٢٠١٦، ص. ٤٥).

أهداف برامج التربية الخاصة:

تتحدّد أهداف التربية الخاصة من أهداف التربية العامة؛ لأن التربية في جوهرها عملية إنسانية تهدف إلى الاهتمام بالإنسان، كما تهدف إلى تجاوز الصعوبات التي قد تعوق تقدّم الطالب وإعداد المواطن الصالح، ويمكن تلخيص أهداف التربية الخاصة في الآتي (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦، ص.٦؛ الروسان، ٢٠١٩، ص.١٣):

- التَّعرُّف إلى الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- تربية الطلبة ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة وتعَّليمهم وتأهيلهم.
- تدريب الطلبة ذوي الإعاقة على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم، وفق خطط مدروسة وبرامج خاصة.
- إعداد البرامج التربوية والتعليمية، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والتكنولوجيا الخاصة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- إعداد الطلبة ذوي الإعاقة للحياة العامة والاندماج في المجتمع.
- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة بشكل عام، والعمل – ما أمكن– على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق عدد من البرامج الوقائية.

وفي السياق ذاته، فقد ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦، ص.٨) أنه يمكن تحقيق هذه الأهداف، من خلال الكشف عن الطلبة ذوي الإعاقة، وتصميم برامج تربوية وتعليمية خاصة، وذلك بحسب احتياج كل طالب، وشاملة لجميع جوانب القصور لديه. بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية داعمة للطلبة ذوي الإعاقة من خلال أقل البيئات تقييدًا، وتوفير البرامج الانتقالية المصمّمة بحسب قدرات كل طالب؛ بما يضَّمن تحقيق انتقالهم بشكل سهل وميسّر إلى الحياة العامة والعيش باستقلالية، واستخدام وسائل تعليمية ومساعدة. هذا بالإضافة إلى طرق التواصل البديلة؛ لمساعدة الطلبة على التَّعلُّم بشكل ميسر، وإتاحة الفرصة لأولياء الأمور بالمشاركة في تصميم البرامج التربوية والتعليمية الفردية، ومتابعة تنفيذها في المنزل.

بدائل خدمات التربية الخاصة:

تعدّ برامج التربية الخاصة بالنسبة لذوي الإعاقة أمراً مهمًّا وحيويًّا، فمن خلاله تُقدّم للطالب ذي الإعاقة خدمات معرفية وسلوكية، كما تُنمّى لديه العديد من المهارات التي تُساعده على تقليل مساحة الاعتمادية على الآخرين، وزيادة مساحة السلوك الاستقلالي. وتتفاوت الصورة التي يأخذها هذا النوع من البرامج، وفيما يأتي بدائل تقديم خدمات التربية الخاصة مرتبة بحسب البدائل، من الأكثر قيودًا إلى الأقل.

- **المعاهد الداخلية:**

هي مدارس تخدم الطلبة ذوي الإعاقة، حيث يتضمَّن هذا البديل من الخدمة بقاء الأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة طول الوقت؛ إذ يتلقّون الخدمات التربوية والتعليمية والتأهيلية نهارًا، ثمَّ يقيمون بالسكن الداخلي ليلًا، وهذا النظام يُقدّم خدماته لذوي الإعاقة بطريقة انعزالية؛ وبذلك يظلّون بمعزل عن المجتمع على مدار الساعة (الموسى، ٢٠٠٨، ص.٦٧).

- **المعاهد النهارية:**

هي معاهد مُصمّمة ومُعدّة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة وتأهيلهم، ويعمل هذا النوع من المعاهد على عزل الطلبة ذوي الإعاقة عن أقرانهم الطلبة العاديين؛ بحجة أن لديهم حاجات لا تستطيع المدرسة العادية تلبيتها، ويعمل في هذه المعاهد الخاصة فريق من ذوي التخصّصات المختلفة من: معلم التربية الخاصة، والأخصائيين النفسي والاجتماعي والنطق، والعلاج الطبيعي، وغيرها من التخصّصات. ويتوافر فيها مناهج تدريبية وأدوات ومعدات خاصة، وبالرغم من تحفّظات بعضهم على هذا البديل، وانتقادهم له على خلفية عزل ذوي الإعاقة؛ لكن بعضهم الآخر يرى أنه بديل ملائم لبعض فئات الإعاقة (الخطيب والحديدي، ٢٠١٧، ص.٢٢).

- **الفصول الخاصة في المدارس العادية:**

في هذا البديل يستلزم الأمر أن يقضى هؤلاء الطلبة من كل فئة متجانسة كل اليوم المدرسي في فصول خاصة مُلحَقة بالمدرسة العادية، تحت إشراف معلم متخصّص وبرامج ومناهج متخصّصة، ويُتاح للطالب ذي الإعاقة أن يتعامل أو يشترك مع زميله العادي في فترات الراحة، وفي ممارسة الأنشطة غير الأكاديمية، كما يشترك معهم في كثير من الأنشطة والمواقف، ابتداء من طابور الصباح إلى حصص التربية الرياضية، وأحيانًا التربية الفنية والتربية الزراعية والأنشطة المدرسية الجماعية، كالرحلات والحفلات وغيرها (كفافي، ٢٠١٧، ص.٤٠٨).

- **غرفة المصادر:**

بدأ ظهور برنامج حجرة المصادر في بداية الاتجاه نحو تبني نظام الدمج في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، فهي بديل يُساعد على تقديم خدمات أكاديمية ومهارية متخصّصة وملائمة للطلبة ذوي الإعاقة، حيث تُجهّز هذه الحجرة بالأدوات والإمكانات والمساعدات التعليمية التي يتوجّه إليها الطلبة ذوو الإعاقة؛ لتدريبهم على بعض المهارات في الجانب الذين يعانون فيه القصور. كما يوجد فيها معلم مداوم بصفة مستمرة؛ لذا يستطيع الطالب ذو الإعاقة أن يرجع إليه وقت الحاجة، ويتردد على الغرفة بما يتناسب مع وقته (سويدان والجزار، ٢٠١٤، ص.٢١).

- **الفصل العادي:**

وفي هذا النظام يتلقى الطلبة ذوو الإعاقة تعّليمهم طبقًا لهذا البرنامج في الفصول العادية مع أقرانهم من العاديين، ويكون معلم الفصل مسؤولًا عنهم من الناحية التحصيلية، مع تزويده

ببعض الخدمات المتخصّصة في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، عن طريق التعاون مع معلم متخصّص في التربية الخاصة داخل المدرسة، أو الاستعانة بالمعلم المستشار أو المعلم المتجوّل، حيث يعدّ هذا البديل الأكثر قبولًا في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة؛ إذ ينسجم مع مبادئ حقوق الإنسان وتساوي الفرص التعليمية (كفافي، ٢٠١٧، ص.٤٠٦).

الاستجابات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة:

ظهرت التربية الخاصة لتزويد الطلبة ذوي الإعاقة بالخدمات التي قد لا تتوافر لهم عبر برامج البيئة التعليمية العامة، ومن المهم إدراك أن سبب ظهور التربية الخاصة؛ الاستجابة وبشكل كامل للحاجات الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة، من خلال (سمويل وآخرون، ٢٠١٣، ص.٤٠):

- تكييف البيئة التعلمية لإيجاد بيئة مناسبة للتَّعلُّم.
- العمل على إحداث التغيير في المحتوى الفعلي للدروس أو المعرفة المحددة التي تُعلَّم.
- تعّديل استراتيجيات التدريس.
- تقديم التكنولوجيا التي تلائم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

ولعل هذا ما تميّزت به التربية الخاصة منذ بداياتها الأولى في الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة، من خلال تلبية احتياجاتهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتكييف البيئة التعليمية؛ بهدف تمكين هؤلاء الطلبة الذين يختلفون جوهريًّا عن الطلبة الآخرين في بلوغ أقصى ما تسمح به إمكاناتهم من نمو وتحصيل واستقلالية.

مجالات عمل الإدارة المدرسية في ميدان التربية الخاصة:

الإدارة في أي مؤسسة هي مفتاح نجاحها أو مكّمَن إخفاقها؛ ولذلك يقع العبء الأساسي عليها في تيسير عمل المؤسسة، ومتابعة الأهداف التي تصبو إليها تلك المؤسسة وتحقيقها في المستقبل، وعلى صعيد الإدارة المدرسية فمدير المدرسة يُمثّل الرئيس المباشر والمسؤول الأول عن تحقيق المدرسة لأهدافها، وبلوغ غاياتها، كما أنه المشرف على جميع شؤونها: التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية، وهو القدوة الحسنة لزملائه أداءً وسلوكًا.

والإدارة المدرسية في ميدان التربية الخاصة لها فلسفة وقواعد وممارسات قائمة على التطوّر المتزايد في مجال التربية الخاصة، كما لها طبيعة خاصة بها تتَعلّق بخصائص ذوي الإعاقة وظروفهم واحتياجاتهم، سواء في الحركة والتنقّل، أو في التواصل والتفاعل داخل المؤسسة، عبر تحديد الحاجات التربوية، وتصميم الخطط التربوية، ودمجهم في المدارس الحكومية (آل درعان وأبو الحسن، ٢٠١٦، ص ص. ٩٤-٩٥).

وتختلف مجالات عمل مدير المدرسة باختلاف المرحلة التعليمية، تبعًا لظروف المدارس، وخصائص الطلبة، وخصائص العاملين فيها ومؤهلاتهم، ويمكن تصنيف المهام والواجبات التي

يقوم بها مدير المدرسة إلى مجالين، يتضمَّن كل مجال عددًا من المهام والمسؤوليات التي يلزم عليه القيام بها، وهي (مرزا وآخرون، ٢٠١٢، ص.٤٥):

أ. المجال الإداري:

يتضمَّن المهام والواجبات الأساسية الإدارية والمكتبية التي يجب على المدير القيام بها؛ حتى يتمكّن من إدارة المدرسة بسهولة ويسر، ومن هذه المهام ما يتَعلّق بـ(إعداد السجلات، وإعداد التقارير، وإعداد ميزانية المدرسة، وإدارة شؤون جميع العاملين في المدرسة، وحفظ النظام في المدرسة، وبناء الجداول الدراسية، وإدارة المبنى المدرسة).

ويمكن الإشارة إلى أهم المهام الإدارية لمدير المدرسة في ميدان التربية الخاصة (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦، ص ص.٥٢-٥٥):

- الإشراف على إعداد خطة المدرسة.
- توزيع المهام على جميع الموظفين بالمدرسة في بداية العام الدراسي، عبر إصدار التكاليف اللازمة للقيام بمهامهم وفق الدليل التنظيمي والإجرائي لمدارس التعليم العام.
- متابعة أداء الجداول المدرسية، والتأكد من مراعاة العدل والمساواة بين جميع منسوبيها.
- متابعة الميزانية التشغيلية للمدرسة مع الجهة المعنية في إدارة التعليم أو مكتب التعليم.
- الإشراف على تجهيز وتنظيم وتهيئة مرافق المدرسة قبل بدء الدراسة في المواعيد المحددة.
- تحديد احتياجات المدرسة من الهيئة التعليمية والإدارية، ومتابعة تأمينها من الجهات المختصة.
- التنسيق والتعاون مع المشرفين التربويين وغيرهم ممن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة.
- تزويد وإطْلاع مجلس المدرسة ومنسوبيها على التعاميم واللوائح والأنظمة الصادرة من جهات الاختصاص، ومناقشتها؛ لتوضيح مضامينها والعمل بموجبها.
- تقديم المُقترحات التي تُسّهم في تطوير العمل المدرسي، ورفعها إلى إدارة التعليم أو مكتبه.
- إعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة وفقًا للتعليمات المعتمدة.
- متابعة إعداد التقرير السنوي لإنجازات المدرسة ونشاطاتها، وتقديمها للجهات المعنية في إدارة التعليم.
- دراسة الاتفاقيات ومراجعتها مع الجهات الحكومية والأهلية المرخّصة قبل اعتمادها، والتي تُسّهم في إنجاز أعمال المعهد المدرسة وتحقيق أهدافها.
- متابعة عمليات الصرف من بنود الميزانية التشغيلية، والتأكد من توثيقها وتسجيلها وفقًا للتعليمات المعتمدة، وإعداد التقارير اللازمة بهذا الشأن.
- الإشراف على برنامج الاصطفاف الصباحي، وتوجيه العمل اليومي، والتأكد من انتظامه واكتمال مُتطلّباته، وتذليل صعوباته.
- التأكد من إعداد الملفات والسجلات المُتَعلّقة بعمل المدرسة وتجهيزها.
- معالجة العجز الطارئ من داخل المدرسة وفق التعليمات المُعتمدة.
- التأكد من نظافة المبنى المدرسي وصيانته.
- متابعة سلامة تطبيق الخطة الدراسية.

ب. المجال التعليمي:

يتضمَّن المهام التي تستهدف تغيير سلوك المشاركين في العملية التعليمية من معلمين وإداريين وطلبة؛ لتحقيق الأهداف المرسومة، ومن هذه المهام ما يتَعلّق بـ(تطوير الأنشطة المدرسية المختلفة وتنميتها، وتحفيز العاملين وتشجيعهم، ورفع مستوى الأداء المهني لدى المعلمين، وتنظيم البرامج والدورات والبرامج التدريبية، ورفع مستوى تحصيل لدى الطلبة، وتعزيز الدور الاجتماعي للمدرسة). ويمكن الإشارة إلى أهم المهام التعليمية في ميدان التربية الخاصة (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦، ص ص.٥٢-٥٥):

- قيادة عمليات التعليم والتَّعلُّم في المدرسة.
- دعم البرامج والأنشطة التي تعمل على الاعتزاز بالدين والولاء للملك، والانتماء للوطن لمنسوبي المدرسة والإشراف عليها.
- متابعة أداء أعمال الهيئة التعليمية والإدارية، من خلال زيارتهم، والاطلاع على أعمالهم ونشاطاتهم ومشاركاتهم.
- متابعة إنجاز المعلمين لتدريس المواد الدراسية وفق عناصر المقرر الأسبوعية والشهرية.
- متابعة المعلم الجديد ودعمه، وتزويده بجميع المُتطلّبات اللازمة لأداء عمله.
- المشاركة في بناء قدرات منسوبي المدرسة، وتحديد البرامج التدريبية، ووضع الخطط اللازمة لتدريبهم خلال العام الدراسي، وتفعيل مفهوم مجتمعات التَّعلُّم المهني فيها.
- الإشراف على دراسة نتائج الاختبارات والتقويم، واتخاذ ما يلزم بشأنها؛ للرفع من مستوى التحصيل الدراسي.
- متابعة تنفيذ المعلمين للبرامج الدراسية الموزّعة على جميع أسابيع الفصل الدراسي.
- المشاركة في الاجتماعات واللقاءات وبرامج التدريب التي تُحدّدها جهات الاختصاص.
- العمل على تطوير أساليب العمل وإجراءاته في المدرسة باستمرار، وتنمية أداء المسؤولين نحوه.
- متابعة عملية الإرشاد الأكاديمي وإجراءاتها وتعليماتها واعتماد تكليف المعلمين بها.

وفي سياق هذه المهام؛ يمكن إدراك أن المدير هو من يستطيع إحداث التغيير والتطوير المطلوب في المدرسة؛ مما يؤدي تدريجيًّا إلى النمو للأفضل في الأساليب الإدارية والتعليمية، وفي المجالات جميعها، وهذا ما يتطلّبه عصرنا الحالي، الذي يتسم بالتحوّلات السريعة جدًّا، فالمدير يُمثّل مشرفًا مقيمًا يشرف على العمليات التعليمية جميعها، وما يتصل بها من جوانب تتَعلّق بالنمو المهني للمعلمين، أو ما يتَعلّق بتحصيل الطلبة ونموهم الشامل. كما يمكن لمدير المدرسة أن يؤدي دورًا فعَّالًا في تحفيز المعلمين بالمدرسة؛ لرفع كفاياتهم العلمية، وذلك بتشجيعهم على الاشتراك في دورات تدريبية تُقام داخل المدرسة وخارجها.

مُحدّدات نجاح الإدارة المدرسية وأسسها بالمدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة:

تُمثّل الإدارة المدرسية نواة العملية التعليمية؛ إذ يقع على عاتقها تنفيذ السياسة التعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة، وتُشكّل الإدارة الناجحة ركيزة أساسية لأي مدرسة، التي يتم من خلالها استغلال الموارد البشرية والمادية والعلمية، وتشغيلها وتوجيهها؛ لتحقيق الأهداف المنشودة بما يُحقّق

نقلة نوعيّة لهذه المدرسة. وعلى صعيد التربية الخاصة، يتوقّف نجاح الإدارة المدرسية بالمدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة على عدد من المُحدّدات؛ تتمثّل في (عزازي ومصطفى،٢٠١٢، ص ص.٤٤-١٢٥):

- فهم الإدارة المدرسية لاحتياجات كل إعاقة من الإعاقات المختلفة.
- الإيمان بأحقية الطلبة ذوي الإعاقة في الحصول على التعليم.
- توفير الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة لذوي الإعاقة.
- توفير الجو والبيئة التعليمية المناسبة للعمل.
- تنمية العلاقات الإنسانية الإيجابية بين العاملين فيها والطلبة والمدرسة ككل.
- الميل إلى التجديد والتطوير، من خلال وضع خطة للتطوير المستمر، وبثّ روح الإبداع والتجديد والابتكار بشكل يدعم التطوير، ومواجهة المُستحدثات بمهارة.
- محاولة الربط بين المدرسة والبيئة الخارجية ومؤسسات المجتمع المحلي.
- تحقيق الاستغلال الأمثل لكافة الموارد البشرية والمادية المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة.
- تطوير أداء العاملين فيها من معلمين إداريين وأخصائيين ومرشدين، من خلال البرامج التدريبية، وإطْلاعهم على أحدث ما توصَّل إليه العلم في مجال الإعاقة التي يعملون بها.

وفي ضوء ما سبق؛ يتضح الدور الكبير والبارز لمدير المدرسة في تفعيل برامج التربية الخاصة؛ إذ يتطلّب ذلك أن يكون موضوعيًّا، ومشاركًا، ويمتلك قدرًا جيدًا من المعارف والمهارات في إدارة برامج التربية الخاصة، ولديه إلمام بطبيعة الطلبة ذوي الإعاقة وخصائصهم واحتياجاتهم، بالإضافة إلى تعاونه مع المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.

وخلاصة القول فيما يتَعلّق بمبحث برامج التربية الخاصة المُلحَقة بالمدارس العادية؛ فإنه يتحدّد من خلاله مدى أهمية دور مدير المدرسة بصفته المسؤول الرئيس عن أداء الإدارة المدرسية ونتائجها؛ لكونه يُمثّل أعلى قمة الجهاز الإداري داخل المدرسة، فمن خلال جهوده المبذولة يتحقّق الهدف الأسمى الذي يخص إنجاز الأهداف التربوية والتعليمية في المدرسة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من استعراض هذا المبحث في بناء بعض عبارات أداة الدراسة؛ في التَّعرُّف على درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، والمُتمثّلة في العناصر الآتية: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)، والتَّعرُّف على مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل، وتتضمَّن المجالات الآتية: (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم)، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم.

واستفادت الدراسة الحالية من استعراض هذا المبحث في فهم نتائج الدراسات السابقة المُتَعلّقة حول طبيعة برامج التربية الخاصة المُلحَقة في المدارس العادية، ومدى ملاءمتها للطالبات ذوات الإعاقة، ودور الإدارة المدرسية في تهيئتها، وكما استفادت الدراسة الحالية في مناقشة ما يتَّفق، وما يختلف عن نتائج الدراسة الحالية، ووضع التوصيات المُتَعلّقة بها.

المبحث الثاني: عناصر البيئة التعليمية

تمهيد:

يعدّ الطالب محور العملية التعليمة، وهو المركز الرئيس الذي تُسلّط عليه الأضواء، فمن أجله تُوضع البرامج والمشاريع التطويرية، ويتم التخطيط لها؛ لضمان تطويرها وتحسينها باستمرار؛ بهدف أن يكون في المستقبل عنصرًا فعَّالًا نشطًا، قادرًا على تحمّل المسؤوليات، ومتفاعلًا مع الأحداث التي تمرّ به، مالكًا للمهارات الأساسية التي تُساعد على حل المشكلات، ومستعدّا للتكيّف مع الظروف التي يعيشها.

ولكي نلمس الأثر الإيجابي على الطالب؛ فلا بد من وجود بيئة تعليمية مُحفّزة وداعمة من جميع النواحي، وموفّرة للوسائل التعليمية المناسبة لعمليتي التعليم والتَّعلُّم، وبكل ما تحتويه من عناصر ذات فعالية؛ يمكنها المساهمة والتأثير فيها؛ حيث إنها تعدّ بُعدًا حيويًّا ديناميكيًّا من العملية التعليمية؛ لتغدو جزءًا من مكوّناته الأساسية في التوجّهات التربوية الحديثة للمنظومة التعليمية (زيدية، ٢٠١٨، ص.١٣).

وتعدّ المدرسة المكان الطبيعي لجميع الطلبة، فالنجاح والتميّز يُتوّج بتلبية الاحتياجات المختلفة للطلبة جميعهم في مجالات النمو جميعها، فهي تملك دورًا بارزًا في تزويد الطالب بالمعارف والسلوكيات والقيم النبيلة، بالإضافة إلى المحافظة على القواعد الضرورية لاندماج الطالب في الحياة الاجتماعية؛ ولا يتأتى ذلك إلا بتعليم يُمكّن الطالب من بلوغ مستوى عالٍ من المعارف والكفايات، وتوفير بيئة تعليمية خلّاقة تُلبي احتياجات الطلبة وتُحسّن من أدائهم، وتدرّس لهم المواد بطرق واستراتيجيات ووسائل متعدّدة، ويقترن ذلك بتنمية الإبداع والابتكار لديهم (النعيمات وآخرون، ٢٠٢٠، ص.٦٣٨).

مفهوم البيئة التعليمية:

بدأ استخدام مفهوم البيئة التعليمية، عندما تيقَّن اختصاصيو التربية من أهمية جميع عناصر البيئة التعليمية وفعاليتها، بما تتضمَّنه من عناصر مادية وبشرية، وتأثير هذه العناصر في العملية التعليمية للطالب، ولكي ندرك أهمية البيئة التعليمية للمدرسة؛ وبما تتضمَّنه من علاقات قوية بين المعلم والطالب، وأيضًا تنوّع الأنشطة والوسائل التعليمية، وتعزيز القيم والاتجاهات والممارسات الإيجابية من أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية بالمدرسة؛ لتتفاعل كل هذه العناصر مع بعضها؛ لنرى تداخلًا ودعمًا بين تلك العناصر حتى تحقّق فاعليتها وأهدافها. وبناء عليه فقد تناولت هذه الدراسة بعض التعاريف حول مفهوم البيئة بشكل خاص، ومفهوم البيئة التعليمية بشكل عام كما يأتي:

أ. تعريف البيئة لغة:

للبيئة مفهوم لغوي، فهي مشتقة من (بوأ) في اللغة العربية، كما جاء في (لسان العرب)، تعني المنزل أو المكان، وتبوأ بمعنى نزل (ابن منظور، ١٩٨٠، ص.٣٩). وفي (المعجم الوسيط): فالبيئة تعني (المنزل) بوأهم منزلًا، وأبات المكان: أي أقمت فيه، **[تَبَوَّءَا لِقَوْمِكُمَا بِمِصْرَ بُيُوتًا]:** أي اتخذ مكانًا (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ص.٧٥). وفي (الصحاح): البيئة اسم مشتق من الفعل الماضي (باء) و(بوأ)، ومضارعه (يبوء)، بمعنى ينزل ويقيم (الجوهري، ١٩٧٥، ص.٣٦).

ب. تعريف البيئة اصطلاحًا:

البيئة لفظ شائع في الأوساط العلمية، يرتبط مدلولها بنوع العلاقات بين البيئة وعناصرها، فهي تُعرَّف بأنها: "كل ما يحيط بالفرد من أشياء تؤثر فيه" (القحطاني، ٢٠٠٨، ص.٢٤).

كما تُعرَّف بأنها: "كل ما يحيط بالإنسان من موجودات، التي يمارس من خلالها حياته وأنشطته المختلفة" (الكعبي وكويطع، ٢٠٠٩، ص.٥٥).

ج. تعريف البيئة التعليمية:

تناول العلماء مفهوم البيئة التعليمية بمفاهيم مختلفة؛ وذلك لما تحويه من عناصر مادية وبشرية، استنادًا على تخصصاتهم واتجاهاتهم: الاجتماعية والنفسية، وتوجّهاتهم الفكرية في المجتمع الذي ينتمون إليه، ومن هذه التعريفات:

تُعرَّف بأنها: "جميع الأدوات والعناصر التي توفّرها المدرسة لرعاية الطالب، وتشمل: المكان المناسب، والوسائل والتقنيات الحديثة، والطاقات البشرية المتخصّصة، الذين يمتلكون طرائق تدريس متنوّعة وفق مهارات التفكير، بالإضافة إلى فريق إداري لديه إمكانات ومهارات إدارية وإشرافية وتقويمية" (فهمي، ٢٠١٠، ص.١٣).

وتُعرَّف البيئة التعليمية بأنها: "مجموع المؤثرات المادية والبشرية والفيزيقية التي يكون لها تأثير في عملية التَّعلُّم" (مضوي، ٢٠١٧، ص.٦٧).

كما تُعرَّف بأنها: المكان الذي يتوفّر فيه المُقوّمات البشرية من: إدارة مدرسية، ومعلمين، وأخصائيين، والمُقوّمات المادية من: بيئة صفية، وغرفة مصادر، ومكتبات، ومعامل، ومسارح، وصالات ألعاب؛ بما يُسّهم في تقديم المقررات الدراسية بطرق ووسائل وتقنيات تناسب احتياجات كل طالب، وأنشطة تستوعب جميع الطلبة وتجذبهم للمشاركة فيها، دون تمييز بينهم، بما يجعلها بيئة جاذبة لجميع الطلبة (عطا، ٢٠٢٠، ص. ٥١).

وتُعرَّف بأنها: "السياق الذي تتم فيه عمليتا التعليم والتَّعلُّم، بما يشمله من عوامل ومؤثرات تؤثر في جودة مخرجات التَّعلُّم، وتتجاوز بيئة التَّعلُّم حدود المكان، والتجهيزات والمواقع إلى العلاقات الإنسانية والممارسات التدريسية، وخصائص الطالب، وخصائص المحتوى الدراسي" (العتيبي والروساء، ٢٠١٨، ص.٨١٠).

ويوضّح العاجز والبنا (٢٠٠٩، ص.٣٩) المفاهيم المُتَعلّقة بالبيئة التعليمية، التي تتمثَّل فيما يأتي:

- **المناخ المدرسي:** هي الخاصية البيئية العامة الموجودة داخل المبنى المدرسي؛ ولذلك تعدّ إطارًا عامًّا وشاملًا لكل العلاقات والتفاعلات داخل المدرسة بين جميع العاملين فيها.
- **البيئة المدرسية:** هي عصب المناخ المدرسي، حيث يدخل في تشكيلها مجموعة من العمليات التي تحدث داخل حجرة الصف، وفي المدرسة ككل.
- **البيئة الصفية:** تُشير إلى التفاعل الحادث داخل حجرات الدراسة بين المعلم والطالب، وبين الطلبة بعضهم مع بعض.

كما أشار فهمي (٢٠١٠، ص.١٤) إلى أن هناك التباسًا بين مفهوم البيئتين الصفية والتعليمية، كما يأتي:

- **البيئة الصفية:** هي تلك الظروف الفيزيقية والنفسية التي يوفّرها المعلم في الموقف التعليمي داخل الحجرة الصفية، وكلما كانت ذات جودة عالية؛ تحقّقت الفاعلية المرجوة؛ مما يُساعد على اكتساب الخبرات.
- أما **البيئة التعليمية:** فهي أعم من البيئة الصفية، حيث تعدّ البيئة الصفية جزءًا منها، وتمتد لتشمل كافة مصادر التَّعلُّم داخل الحجرة الصفية وخارجها، التي تشمل المواقف والخبرات التي يكتسبها الطالب من المعارف والمهارات والقيم، بما تتضمَّنه من عناصر بشرية ومادية محيطة.

وعطفًا على ما سبق؛ فقد عرَّفت الدراسة الحالية البيئة التعليمية إجرائيًّا بأنها: المحيط الكلي الذي يتضمَّن مجموعة من العوامل المادية والبشرية، التي تؤثر وتُسّهم في تحقيق مناخ مُحفّز لتعليم الطالبة ذات الإعاقة، من خلال التفاعل المُثمر بين الطالبة وعناصر البيئة التعليمية، التي تتَمثَّل من خلال الدراسة الحالية في: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)، في ظل ممارسات وجهود إدارية نحو إيجاد بيئة تعليمية؛ من أجل تحقيق النواتج التعليمية المرجوة.

ومن خلال ما ورد في تعريف البيئة التعليمية؛ يُستنتج أن مفهوم البيئة يتضمَّن كل المؤثرات والمُتغيّرات التي يتفاعل معها الطالب – مهما كان نوعها– وعلى الصعيد التعليمي، فالبيئة تُمثّل السياق الذي تتم فيه عمليتا التعليم والتَّعلُّم، التي يتم فيها التأثير في أداء الطالب وسلوكه في بيئة متوازنة ومتكاملة الأطراف؛ للحصول على نمو وازدهار يتوافق مع الهدف الأساسي؛ ألا وهو التعليم وجودة مُخرجات التَّعلُّم. وحتى يتم فيها فهم الطالب، والوصول إلى تشخيص دقيق وفهم كامل له؛ ينبغي أن تُقوم طبيعة البيئة التي يمارس فيها الطلبة نشاطاتهم

وتعلُّمهم؛ إذ إن للعوامل البيئية تأثيرًا مباشرًا وغير مباشر في سلوك الطلبة من حيث: طرق التدريس، والآليات المُستخدمة، والمناهج المُتبعة.

العوامل التي يجب مراعاتها عند بناء بيئات التَّعلُّم:

تؤثر البيئة التعليمية في خبرة الطلبة ورؤيتهم وفي كفاءة العملية التعليمية، وقد وجِد أن الطلبة قد أصدروا أحكامًا أكثر إيجابية حول كفاءة معلميهم، عندما كانت الغرف الصفية أكثر تنظيمًا، وعلى العكس فعندما تكون البيئة التعليمية ضعيفة المستوى؛ فإن الخبرات التعليمية تتأثر سلبًا؛ وبالتالي تؤثر في الأداء. وهناك ثلاثة عوامل ينبغي مراعاتها عند بناء بيئة التَّعلُّم، وهي (Wilson & Cotgrave, 2016,PP. 4-5):

- أن التَّعلُّم يحدث في بيئة مادية ملموسة يمكن قياسها كميًّا.
- أن الطالب يستجيب للبيئة ويشعر بها بشكل إيجابي وليس سلبيًّا.
- الخصائص الفيزيائية لبيئات التَّعلُّم يمكن أن تؤثر في الطلبة عاطفيًّا.

وفي السياق ذاته، أضاف دنيس وجليبرت (٢٠٢٠، ص.٢٣) ثلاث عوامل في بناء بيئة تعلُّميَّة تيسر النجاح للطلبة:

- إدارة سلوك الطالب.
- دافعية الطلبة.
- التعليم الفعَّال.

وأوضحا أن هذه العوامل تعدّ موضع اهتمام للذي يرغب ببناء بيئة تعلُّميَّة تيسر النجاح للطلبة، كما أكَّدا أن تناول كل عامل من هذه العوامل بمعزل عن العوامل الأخرى؛ لن يسمح بأن ندرك بشكل واضح أثر التفاعل بين هذه العوامل التي تسير معًا، ويعتمد كل منها على الآخر. وفي ضوء هذا الفهم؛ تتضح أهمية التركيز على هذه العوامل الثلاثة مجتمعة في بناء بيئة تعلُّميَّة إيجابية.

واستكمالًا لما ورد؛ يتضح أن البيئة التعليمية تفرض وجود العديد من العوامل والعناصر، التي ترتبط فيما بينها بوصفها مجتمعًا متكاملًا، كما أن لها دورًا مهمًّا في جذب الطلبة وتحقيق رضاهم عن المدرسة، ولزيادة إيجابية خبرات تعلُّم الطالب؛ فلا بد من إعادة تطوير بيئة التَّعلُّم، كما يجب مراعاة احتياجات الطلبة، والفروق الفردية عند تطوير البيئة التعليمية، وكذلك طبيعة عملية التَّعلُّم داخل المدرسة؛ بما يُسّهم في إيجاد بيئة تعليمية جاذبة لجميع الطلبة.

أهمية البيئة التعليمية:

للبيئة التعليمية أهمية وأثر واضح في عملية التَّعلُّم، تتجلَّى في (عطية، ٢٠٠٩، ص.٨٩):

- البيئة التعليمية تُسهَّل عملية التَّعلُّم، وتختزل الوقت والجهد المبذولين من قِبل المعلم؛ وبذلك تقلّل تكلفة التعليم، ورفع إنتاجية العملية التعليمية.

- تُساعد الطالب على تصنيف المواد، وإدراك العلاقات بينها، وتكوين المفاهيم.
- تُنمّي مهارات التنظيم والترتيب والتذوّق الجمالي لدى الطالب، وفي الوقت ذاته تُقلّل من المُشتّتات التي تتسبّب في صرف انتباه الطلبة من عناصر الموقف التعليمي أو مادة التَّعلُّم.
- تُمكّن الطالب من الربط بين عناصر البيئة التعليمية وعناصر البيئة المحلية التي يعيش فيها.
- تمنح البيئة التعليمية الطالب نوعًا من الحرية في اختيار نوع النشاط والأسلوب الذي يفضله في عملية التَّعلُّم.
- تُوفّر المساحات اللازمة لتحرّك الطلبة، وتُمكّنهم من الانتقال من نشاط إلى آخر دون عوائق أو إهدار في الوقت؛ حتى يتسنى له اكتساب المهارات الذاتية، والاعتماد على نفسه في اكتساب الخبرات.
- تُوفّر استخدامًا أفضل لموجودات البيئية وموادها في العملية التعليمية.
- تُساعد على توفير البيئة النفسية الملائمة لعملية التَّعلُّم.

وبناء عليه؛ يتضح مدى أهمية إيجاد بيئة تعليمية وتكييفها مع حاجات الطلبة من ذوي الإعاقة؛ لما لها من تأثير كبير في عملية التَّعلُّم ومستوى الدافعية لدى الطلبة، ومشاركتهم بفاعلية في الأنشطة، كما تؤثر في انتظام الطلبة بالمدرسة، وتطوير العلاقة بين المعلم والطالب؛ للوصول إلى التحصيل العلمي من خلال الوسائل التعليمية، والاهتمام بدراسة مدى مساعدة البيئة التعليمية على إكساب الطالب المعلومات والخبرات التعليمية والمهارات الفنية، وخلوها من العوائق ومُشتّتات الانتباه.

خصائص البيئة التعليمية:

تتسم البيئة التعليمية بمجموعة من الخصائص، ومنها (علي، ٢٠٠٩، ص.١٠٢):

- **بيئة تعليمية تعاونية:** وفي هذه البيئة يعمل الطلبة مع بعضهم بعض على شكل مجموعات تعلُّم صغيرة، حيث يُساعد كل منهم الآخر لتحقيق التَّعلُّم الأفضل، عبر استخدام مصادر التَّعلُّم والبرمجيات المختلفة؛ لتعزيز التَّعلُّم التعاوني.
- **بيئة تعليمية تواصلية:** وذلك عن طريق استخدام أدوات التقنية المختلفة؛ لتخطي البُعد المكاني والاتصال مع مجموعات أخرى.
- **بيئة تعليمية واقعية:** ومعنى ذلك أن يُقدّم إلى الطلبة واجبات ومشكلات من البيئة الحقيقية، من خلال استخدام المحاكاة؛ لمساعدة الطلبة على فهم هذه المشكلات وحلّها.
- **بيئة تعليمية جذابة:** بمعنى أنها مُلفتة لانتباه الطلبة، عبر تجهيزاتها ووسائلها وتقنياتها ومصادرها التعليمية اللازمة، بالإضافة إلى أن تنظيمها يتيح للطلبة فرص التَّعلُّم الفردي والتَّعلُّم في مجموعات.

- **بيئة تعليمية آمنة:** بمعنى ألا يشعر فيها الطالب بالخوف، أو القلق، أو التهديد.
- **بيئة تعليمية تفاعلية:** ويُقصد بذلك أن تكون عملية التَّعلُّم تفاعلية بين المعلمين والطلبة، والطلبة أنفسهم داخل الصفوف وخارجها.
- **بيئة تعليمية تشجيعية:** بأن تراعي الطالب، وتحرص على تعلُّمه ونمائه، وتحثّه على بذل الجهد من خلال استثمار قدراته ومهاراته وحصيلته العلمية.

أهداف البيئة التعليمية:

تهدف البيئة التعليمية إلى جذب الطلبة – مع اختلافهم– وتوفير برامج تربوية وتعليمية متميّزة؛ لتشجيع التنوّع وزيادة الخيارات أمام الطلبة؛ بهدف تحقيق الأهداف المرجوة. ويمكن تفصيل أهداف البيئة التعليمية فيما يأتي (قهوجي، ٢٠١٠، ص.٥٥):

- إكساب الطالب مهارات التَّعلُّم الذاتي، والبحث والحصول على المعرفة والتعامل معها واستخدامها.
- كسب الطالب أنماط التفكير المختلفة ومنها: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير الموضوعي.
- تحقيق المشاركة والمسؤولية المجتمعية ودعمها في تخطيط التعليم وإدارته.
- ضمان تكافؤ الفرص التعليمية.

وعليه؛ فإن إيجاد بيئة تعليمية حاضنة للطلبة ذوي الإعاقة؛ سيساعد جميع الطلبة على التَّعلُّم وتلبية حاجاتهم؛ لذلك فقد أصبح التركيز على الطالب، والتَّعرُّف على مدى مستوى قدراته وحاجاته ومُتطلّباته وأساليب تعلُّمه أساسًا لتخطيط تلك البيئة، والعمل على تهيئة أنماط متعدّدة من الخبرات والمواد التعليمية التي تدفعه وتسانده في تعلُّمه (المغاربة، ٢٠١٩، ص.٤٢٣).

ويتركّز الاستثمار الأمثل في العملية التعليمية في المجمل على الطالب؛ حيث يُمثّل الهدف الأسمى الذي تدور حوله كافة البرامج التربوية والتعليمية؛ بهدف إعداده بصورة تكفل الارتقاء به من جميع النواحي: الفكرية والنفسية والجسدية؛ بل وحتى الجمالية والإبداعية؛ لبلوغ مستقبل زاخر بالعلم والمعرفة والأمن والرفاهية، ويمكن تحقيق ذلك بتوفير بيئة تعليمية فعَّالة، تشمل تجارب وخبرات تعليمية متنوّعة، ومعارف ومهارات وقيمًا إنسانية (الشلتي، ٢٠١١، ص.٢).

الاهتمام بالبيئة التعليمية:

الاهتمام بالبيئة التعليمية مطلب ضروري للعطاء والتفاعل الإيجابي بين الطاقم التعليمي والإداري والطالب داخل المدرسة، فالطالب يقضي وقتًا طويلًا داخل محيط المدرسة؛ وهذا ما يدعو إلى ضرورة الاهتمام بالبيئة التعليمية؛ لأن الهدف من ذلك السعي إلى تقوية انتماء الطالب بالمدرسة، وإيجاد الجو المناسب لشعوره بالأمن النفسي والاجتماعي، ولتحقيق التفاعل مع الأنشطة

التعليمية الصفية واللاصفية، والاستفادة من البرامج التربوية والتعليمية، ويزداد تحصيله العلمي، ويشمل ذلك على عدة أمور (مضوي، ٢٠١٧، ص ص.٤٠-٤٢):

- الاهتمام بالمباني التعليمية وكل ما يتَعلّق بها من توفير المرافق مثل: (الساحات لمزاولة الأنشطة، والحدائق، والصالات الرياضية، وأماكن الترفيه، والمعامل المُجهّزة بأحدث الوسائل المرئية والمسموعة، ومراكز مصادر التَّعلُّم، ودورات المياه ونظافتها وصيانتها المستمرة، والفصول الدراسية وإضاءتها وتهويتها بشكل جيد).
- الاهتمام بتنظيم الطلبة، والسعي لتقليل أعدادهم في داخل الفصول الدراسية.
- تنويع البرامج التربوية والأنشطة اللاصفية، ووضع الخطط لها، وتفريغ الكوادر البشرية المؤهلة لمتابعتها، وتفعيلها.
- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، وذلك بممارسة الأساليب التربوية في التعامل مع الطلبة من قِبل المعلمين والإداريين، وفتح المجال لهم للتعبير عن آرائهم ومشاعرهم وتقبُّلها واحترامها، والابتعاد عن أساليب العنف والتهديد، والاهتمام بحفظ النظام، ومتابعة الطلبة فيما بينهم؛ لحفظ حقوقهم.
- الاهتمام بالنواحي الصحية ورعايتها، وتكثيف زيارات الأطباء للمدرسة، وفتح عيادات طبية في المجمعات الجامعية، وتحسين وضع الوحدات الصحية وزيادة أعدادها وإمكاناتها.

ويمكن القول: إن البيئة التعليمية مصنع تتم بداخله صناعة شخصية المجتمع عن طريق صناعة شخصية أفراده، والجدير بالذكر أن المدرسة تحتاج إلى أطراف تتعاون مع بعضها؛ لتنتج الفرد الواعي والفاعل اجتماعًيا، فمدير المدرسة هو الشخصية المؤثرة في البيئة التعليمية، وهو المسؤول عن جميع ما يتم فيها من برامج وأنشطة، وهو الموجّه لها من خلال التواصل الفعَّال بين الطالب والمعلم وولي الأمر، وذلك من خلال المهام التي يقوم بها مدير المدرسة لتحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية.

الصعوبات التي قد تحدّ من نجاح البيئة التعليمية:

هناك بعض الصعوبات التي تحدّ من نجاح البيئة التعليمية، وعملية تنظيمها، واستجابتها لاحتياجات الطلبة في العملية التعليمية؛ تتَمثَّل في (عطية، ٢٠٠٩، ص.٢٦٠):

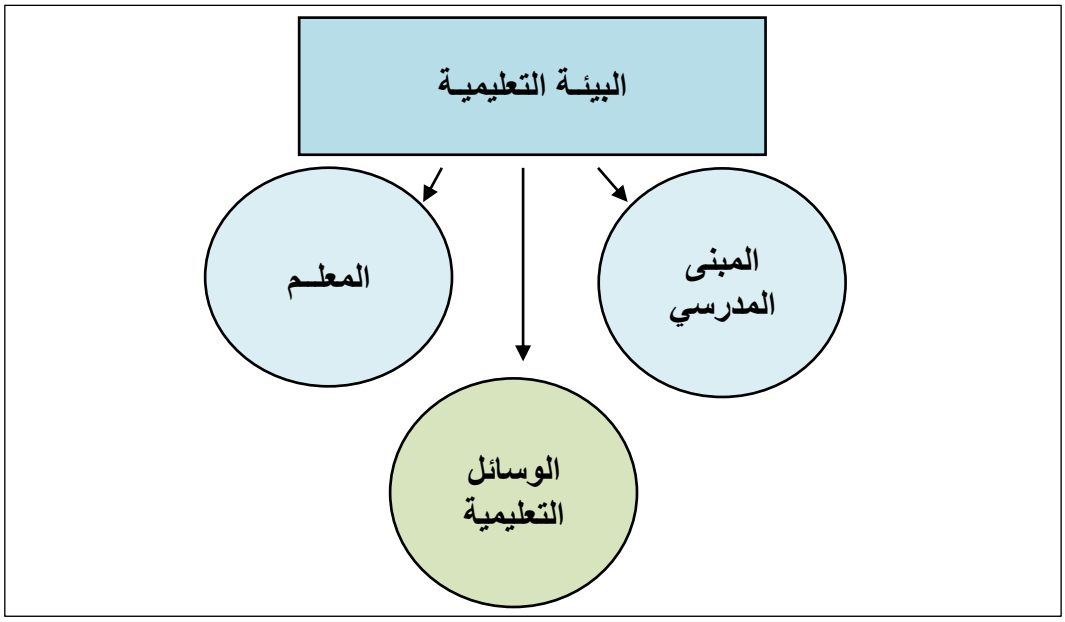
- قلة توافر الإمكانات المادية اللازمة لتوفير الوسائل والأجهزة والمواد اللازمة لأنشطة التَّعلُّم.
- إهمال تقسيم أركان الأنشطة اللاصفية في ساحات المبنى المدرسي.
- قلة توافر أدوات وأجهزة الأمن والسلامة والأدوات الصحية الملائمة.
- ضعف الكفايات المهنية اللازمة للتعليم في المدارس لدى الكثير من المعلمين والمعلمات.
- ضعف التعاون والتنسيق بين المعلمين والإدارة المدرسية والجهات المسؤولة.
- ضعف الاستفادة من المُستحدثات التربوية وتكنولوجيا التعليم الحديثة في عمليتي التعليم والتَّعلُّم.

- ضعف الاستفادة من أساليب التقويم العملية لعناصر البيئة التعليمية.
- موقف الآباء من عملية التَّعلُّم في المدرسة قائم على تعليم أبنائهم القراءة والكتابة فقط، متجاهلين مهارات أخرى، والاتجاهات والميول، وتنمية الحواس والبناء الجسمي والعقلي والقيمي للطالب.
- إهمال تفعيل مفهوم مجتمعات التَّعلُّم المهني وإشراك المعلمين في برامج ودورات تدريبية.

وعليه فإن مدير المدرسة – بوصفه مشرفًا مقيمًا في المدرسة– المسؤول عن عملية تنظيم البيئة التعليمية للطلبة، ومعرفة إمكانات المعلمين المهنية وحاجاتهم العملية؛ لتوّجيههم التوّجيه السليم الذي يتناسب مع التكامل المهني والأكاديمي؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية (الشنيفي، ٢٠١٨، ص.٣٣١)؛ لذا فإن توفير البيئة التعليمية الإيجابية للطلبة ذوي الإعاقة يوجب على الإدارة المدرسية اتخاذ قرارات وإجراءات مناسبة، بالإضافة إلى تأمين المُستلزمات والأدوات الكافية؛ حتى يتمكّن الطلبة ذوو الإعاقة من الاندماج في المدرسة بشكل إيجابي، وبما يُسّهم في تنمية مهاراتهم وتحصيلهم (الزعبي والحسن، ٢٠١٤، ص.٣٥٤).

عناصر البيئة التعليمية:

تتَشكّل البيئة التعليمية من عناصر رئيسة لها علاقة بالتأثير في شخصية الطالب، بدءًا من المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومرورًا بالأنشطة المدرسية، والمنهج الدراسي، والمعلم، والطلبة أنفسهم، وقد ركّزت الدراسة الحالية على ثلاثة عناصر رئيسة، وهي: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة) كالآتي:



الشكل رقم (١)

عنـاصر البيئة التعليمية.

١. المبنى المدرسي:

البيئة التعليمية المناسبة التي تراعي الفروق الفردية بين الطلبة؛ من شأنها أن تزيد من فرص اكتساب المهارات، وتحفيز الطلبة على التَّعلُّم؛ لكن هناك حاجة ماسّة لتجهيزها وتنظيمها لكي تتناسب وفق احتياجاتهم؛ ليؤدي ذلك إلى استفادة جميع الطلبة – من ضمّنهم الطلبة ذوو الإعاقة– من العملية التعليمية إلى أقصى حدّ ممكن، وذلك بحضورهم مع أقرانهم العاديين.

فالمبنى المدرسي هو الوعاء الذي التي تُجرى فيه عمليتا التعليم والتَّعلمُّ، والذي تتم في داخله جميع الممارسات التعليمية؛ وهذا ما يعطيه حق الأهمية الوظيفية والديناميكية؛ لكونه جزءًا من البيئة التعليمية. وقد أدّى التقدّم التربوي إلى وضع مواصفات خاصة للمبنى المدرسي؛ تُسّهم في تحقيق رؤية المدرسة، وهنا يجب مراعاة جاهزية المبنى ومتابعتها، والشروط الصحية المُتمثّلة في: صلاحيته لتوفير الهدوء والنظام؛ بهدف تحقيق الأمن والسلامة والصحة وفق الإرشادات المُعدّة من قِبل وزارة التعليم (زيدية، ٢٠١٨، ص.٣١).

– أهمية المبنى المدرسي:

يعدُّ المبنى المدرسي من الركائز الأساسية لنجاح العملية التعليمية؛ بوصفه يُمثّل البوتقة التي تتفاعل فيها جميع عناصر البيئة التعليمية، حيث لا يمكن إنجاح العملية التعليمية إلا إذا قمنا بالعناية والاهتمام بالمكان الذي ستُجرى فيه هذه العملية؛ لذلك تتناول الدراسة أهمية المبنى كالآتي (الطخيس، ١٩٩٣، ص.١؛ الزعير وسحات، ٢٠٠٩، ص.٩):

- يعدّ المبنى المدرسي أحد الأركان الأساسية التي تعتمد عليها العملية التربوية والتعليمية.
- يُسّهم في تفعيل دور الأنشطة وتنوّعها التي لا يمكن تنفيذها إلا في المبنى المدرسي.
- يُؤمّن للطلبة جوًّا من الطمأنينة والراحة النفسية، ويُساعد على تنّميتهم بشكل متكامل من النواحي: النفسية، والجسدية، والمهارية، والسلوكية، والاجتماعية.
- يُسّهم المبنى في إشباع احتياجات الطلبة ورغباتهم وميولهم.
- يُعزّز المبنى المدرسي دور المعلم في توصيل المعلومات إلى الطلبة بأسهل الأساليب والتجهيزات العلمية المتوافرة في المبنى المدرسي.

والمبنى المدرسي ليس مجرد مساحة مُعدّة لإيواء الطلبة؛ بل هو المكان الذي يقضي فيه الطلبة معظم أوقاتهم، فهذا المكان الذي يتعلَّمون فيه ويمارسون فيه اتصالاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية، ويكوّنون أصدقائهم ويقيمون العلاقات؛ لذا فإن شَعَر الطالب بأنه لا ينتمي إلى هذه المدرسة بصلة؛ فلن يكون باستطاعته أن يصل في تعلُّمه إلى أقصى قدراته الكامنة. فالمبنى المدرسي بيئة خصبة لبرامج التربية الخاصة، وذلك عبر ما يوفّره للطلبة من تسهيلات وتجهيزات تُساعدهم في التغلب على الآثار السلبية للإعاقة.

- مهام الإدارة المدرسية المُتَعلّقة بالمبنى المدرسي:

أشارت الكثير من الأدبيات إلى أهمية دور الإدارة المدرسية في جودة المبنى المدرسي وجاهزيته، ومن ذلك ما جاء عن دور مدير المدرسة تجاه المبنى المدرسي في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦، ص ص. ٥٣-٥٥)، بدءًا بالإشراف على تجهيز مرافق المدرسة وتنظيمها وتهيئتها قبل بدء الدراسة في المواعيد المحددة، عبر توجيه مدير المدرسة بالاستخدام الأمثل لأدوات الأمن والسلامة للطلبة ذوي الإعاقة، ودوره في تحفيز دافعية الطلبة ذوي الإعاقة نحو التَّعلُّم، من خلال عرض أسمائهم على لوحات تشجيعية في ممرات المدرسة. وكذلك حرص مدير المدرسة على توفير غرفة مصادر ملائمة لتعليم وتعلُّم الطالبات ذوات الإعاقة، والحرص على نظافة وصيانة المبنى المدرسي بشكل مستمر، وتحسين المبنى المدرسي من خلال تقديم مُقترحات وخطط تطويرية لجهات الاختصاص.

واستنادًا على ما تقدّم؛ يمكن إدراك أن الإدارة المدرسية هي المسؤول الأول عن العملية التعليمية في المدرسة؛ لذلك يجب عليها تهيئة المبنى المدرسي – بوصفه أحد عناصر البيئة التعليمية – من خلال جعل المبنى المدرسي غني بالمثيرات، ومجهزًا ومنفتحًا على الخبرات والتجديدات، كما أنها مسؤولة عن المناخ المدرسي الذي يُمثّل مجموعة المُتَغيّرات: المادية والاجتماعية والإدارية التي تحكم العلاقات بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التربوية والتعليمية داخل المدرسة وخارجها، وتُحدّد المسؤوليات، وطريقة التعامل مع المشكلات والصعوبات واتخاذ القرارات.

- الاقتراحات لتعديل المبنى المدرسي:

يتوقّف نجاح العملية التعليمية في تجهيز المبنى المدرسي، وإجراء التعّديلات البيئية التي يحتاج إليها الطلبة ذوو الإعاقة – سواء كان ذلك على مباني المدرسة التي سيلتحقون بها، أو على ظروف الفصول الدراسية– ولا بد أن تناسب هذه التعّديلات جميع الإعاقات؛ لكي يتمكّن المبنى المدرسي من استيعاب الطلبة باختلاف قدراتهم. وهناك مجموعة من الاقتراحات لتعّديل المبنى المدرسي بما يتناسب مع الاحتياجات الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة، وهذه الاقتراحات هي (سليمان ومحمد، ٢٠٠٦، ص.٧٧؛ السويدان، ١٩٩٨، ص.٣٧٦):

- عمل ممرات ذات انحدار تدريجي.
- تثبيت درابزين على جانبي درجات السلم.
- إزالة العوائق الخطرة، لا سيما التي تعلو النصف الأعلى للجسم، والأعمدة التي تتوسط أو المنتصبة داخل المباني والفصول الدراسية.

- تغطية سطح الأرض بطريقة تُمكّن ذوي الإعاقة من الحركة، وذلك عبر نقاط الاهتداء الحسية في أثناء تنقله داخل الصف وخارجه، بحيث يلائم تصميمها الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.
- تخطيط ساحة الملعب بشكل خاص، وتخطيط الفصول بحيث يلائم تصميمها جميع الإعاقات والتجهيزات التي ستُوضع بها (الأجهزة السمعية والبصرية، وأجهزة خاصة بالحركة).
- اختيار المكان الذي تقلّ فيه نسبة الضوضاء أو تنعدم بحيث يلائم تصميمها الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية.
- توسيع مساحة دورة المياه؛ لكي يتمكّن الطلبة ذوو الإعاقة من استخدامها بسهولة ويسر، وضرورة تثبيت بعض المقابض في حوائط المرحاض؛ ليتمكّن الطالب من الحركة فيها بأمان.
- توافر الشروط الصحية في البناء المدرسي بشكل لا بد فيه من مراعاة البُعد عن الأخطار، والنوافذ المكشوفة، والشرفات المنخفضة الجدران، والأعمدة والأبواب الضيقة، وكل ما من شأنه عرقلة الطلبة ذوي الإعاقة.
- توفير الأجهزة السمعية والصوتية والمرئية الحديثة والملائمة، التي لا بد من تعّديلها لتناسب حاجات الطلبة.
- أن تكون غرفة الصف قريبة من المدخل قدر الإمكان؛ لتمكين الطلبة من الدخول والخروج بسهولة ويسر.
- تخصيص مساحة حول الطلبة في الصف؛ للتمكّن من الحركة بسهولة.
- مراعاة أن يكون مكان جلوس الطالب ذي الإعاقة في الصف يتناسب مع حاجته، خاصة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية؛ ليتمكّنوا من رؤية السبورة بوضوح.
- توفير الإضاءة الكافية، والتدفئة والتبريد المناسب لمساحة الفصل والطاقة الاستيعابية من الطلبة.
- الاهتمام باختيار المقاعد والطاولات التي تتناسب مع خصائص الطلبة وأعمارهم؛ لضمان راحتهم، وسلامة وضع جلوسهم.
- الاهتمام بالنوافذ؛ إذ يجب أن تكون واسعة وآمنة تسمح بالضوء المناسب ومعزولة؛ ضمانًا لعدم نفاذ الصوت والحرارة أو البرودة من خلالها.
- الاهتمام بأبواب الفصول الدراسية، فيراعى اختيار الأبواب التي تُغلق ذاتيًّا، وتكون لها فتحة في منتصفها مُغطّاة بزجاج أبيض يُسهّل الرؤية.

وبناءً على ذلك؛ يتضح أن المبنى المدرسي من أساسيات العملية التعليمية، وأنه عامل مؤثر فيها، كما أن جودة المبنى المدرسي تتوّج بتلبية الاحتياجات المختلفة للطلبة جميعهم في مجالات النمو جميعها، فكلما كان المبنى المدرسي ملائمًا ومجهزًا بكافة التجهيزات؛ فإن ذلك سيكون له الأثر الإيجابي في العملية التعليمية برمّتها؛ حيث إنه لا يمكن أن تقوم العملية التعليمية بشكلها الصحيح دون الاهتمام والعناية بالمكان الذي ستتم فيه هذه العملية (أبو زيد، ٢٠١٨، ص.٢١٦).

٢. الوسائل التعليمية:

للوسائل التعليمية دور مهم في العملية التعليمية، حيث يستطيع من خلالها المعلم أن يجعل المواقف التعليمية ناجحة مُحقّقة للأهداف: المُتَعلّقة بالمعرفة والفهم والمهارات والقيم المنوطة بها، وأن ينقل جو الرتابة والخمول إلى جو من التفاعل والحركة والرغبة لدى الطالب؛ مما يزيد في تشوّقه إلى طلب العلم والإقبال على المعرفة؛ وذلك هو الهدف الأسمى لعمليتي التعليم والتَّعلُّم.

- مفهوم الوسائل التعليمية:

انتشر استخدام الوسائل التعليمية في مجال التعليم، وأصبحت عنصرًا أساسيًّا في العملية التعليمية، وتختلف تعريفات هذه الوسائل؛ نظرًا لاختلاف وجهة النظر بين المربين، واختلاف ما تُقدّمه هذه الوسائل من إسهامات ووظائف متعدّدة في مجالات التعليم المختلفة، وفيما يأتي تستعرض الدراسة بعض هذه التعريفات:

فهي تُعرَّف بأنها: "جميع المعدات والأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدراسي إلى مجموعة من الطلبة؛ بهدف تحسين العملية التعليمية وزيادة فاعليتها" (أستيتة وسرحان، ٢٠٠٧، ص.١٠٧).

كما تُعرَّف بأنها: "جميع الأدوات التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي؛ لتوصيل الحقائق والأفكار والمعاني للطلبة؛ بهدف جعل الدراسة أكثر إثارة وتشويقًا، وجعل الخبرة التربوية خبرة حية هادفة ومباشرة في الوقت نفسه" (شفيق، ٢٠٠٤، ص.٢٤).

وتُعرَّف بأنها: "جميع الأجهزة والأدوات التي يستخدمها المعلم في مجال الاتصال التعليمي؛ لتوضيح فكرة، أو تفسير مفهوم غامض، أو شرح أحد الموضوعات؛ بهدف تحقيق الطالب لأهداف محددة سابقًا" (الخطيب، ١٩٩٧، ص.٣١).

وتُعرَّف الوسائل التعليمية إجرائيًّا بأنها: كل أداة يستخدمها معلمو التربية الخاصة؛ لإحداث عملية التَّعلُّم وتيسيرها للطلبة ذوي الإعاقة، من خلال تحقيق الاتصال الفعَّال بين المحتوى الدراسي والطالب بهدف نقل المعلومات والأفكار، واكتساب المهارات، وتوضيح المعاني بطريقة مشوّقة ومُثيرة لحواسه بأقل وقت وجهد ممكن.

- تطوّر مفهوم الوسائل التعليمية:

تطوّر مفهوم الوسائل التعليمية من الوسائل إلى تكنولوجيا التعليم، حيث تدرّج المربون في تسمية الوسائل التعليمية، فكان لها تسميات كثيرة ومتعدّدة، منها: الوسائل البصرية، والوسائل السمعية، والوسائل السمعية البصرية، والوسائل المعينة، ووسائل الإيضاح، وآخر تسميتها بأنها تكنولوجيا التعليم (الحيلة، ٢٠٠٧، ص.٥٣).

وقد وجّه إلى كل هذه المسميات انتقادات تُشير إلى ما يعتريها من مآخذ، فمن أطلق عليها مصطلح (الوسائل البصرية) - وهي ما يعتمد الطالب من خلالها على حاسة البصر في دراسته ومنها: الصور، والرموز التصويرية، والنماذج والعينات، والرسوم، والخرائط- فقد ركّزوا من خلالها على أن حاسة البصر بأنها هي الأهم، في حين أن الحواس الأخرى لا تقل أهمية عنها. والنقد ذاته ينطبق على تسميتها بمصطلح (الوسائل السمعية)، أو (الوسائل السمعية البصرية)؛ لأن أصحابها يكونون قد أهملوا باقي الحواس في الاستفادة من الوسائل التعليمية (الصوفي، ٢٠٠٢، ص.٤٩).

أما من يطلق عليها مصطلح (الوسائل المعينة)؛ بحكم أنها تُعِين الطالب على اكتساب الخبرات، وتسميتها بمصطلح (وسائل الإيضاح)؛ بحكم أنها توضّح الخبرات، فكل هذه المسميات تركّز على جوانب من الفعل التعليمي وتغفل عن الجوانب الأخرى، (زهاني، ٢٠١٧، ص.٣٦). وقد اتفق التربويون على اعتماد مصطلح (الوسائل التعليمية)، بوصف أنها وسائل تُعِين المعلم والطالب على اكتساب المعارف والمهارات على اختلاف أنواعها. وقد أثرت الحركة التكنولوجية وما ترتب عنها من أجهزة ومعدّات في اختزال وقت التعليم والتَّعلُّم، وأسّهمت في جعل العملية التعليمية أكثر إثارة وعمقًا وانفتاحًا على مختلف الشرائح الثقافية والاجتماعية، وأسّهمت في نشر المعارف والمهارات وتوظيف الأجهزة الإلكترونية المتطورة في سبر أغوار المعرفة (سلامة، ٢٠٠٥، ص ص. ٦٦-١٥٦).

وقد انتشر مصطلح تكنولوجيا التعليم في الأوساط التربوية؛ إذ إن بعضهم يستخدم مصطلح تقنيات التعليم، في حين يستخدم بعضهم الآخر تكنولوجيا التعليم، التي أمكن التوّصل إليها نتيجة التقدّم العلمي والتكنولوجي في التعليم على الوسائل التعليمية؛ وفي الحقيقة فإن هذه المصطلحات مترادفة فيما بينها. فقد عُرّفت تكنولوجيا التعليم أو تقنية التعليم بأنها: توظيف الأدوات والبرامج التقنية في التربية؛ بهدف زيادة فعالية العملية التعليمية ورفع مستواها، من خلال إعادة تخطيطها وتنظيمها وتنفيذها، وتقويم المُخرجات التعليمية. وهي منظومة متكاملة من الأجهزة، والبرمجيات، والإجراءات، والعمليات التي يوظّفها المعلم في العملية التعليمية (العليان، ٢٠١٩، ص ص. ٢٧٢-٢٧٣).

وبناء على ما سبق؛ يتضح تأثير الحركة التكنولوجية في العملية التعليمية، وذلك في استعمال المخترعات الإلكترونية لتوصيل المعارف إلى كافة الطلبة، والمساهمة في تنمية الإبداع والتفكير، واستخدام الطرق العلمية الحديثة للوصول إلى حلّ المشكلات التربوية والتعليمية، حيث

كان هذا سببًا في تبني مصطلح (تكنولوجيا التعليم)، أو (تقنية التعليم)؛ إذ إننا بحاجة ماسّة لها لدعم المواقف التعليمية.

- أهمية الوسائل التعليمية:

تبرز أهمية الوسائل التعليمية في كونها جزءًا فاعلًا في العملية التعليمية، فهي أدوات يستعين بها المعلم لتحقيق أهداف الدرس؛ لما فيها من قدرة على التأثير العميق في مستوى الطالب، وتبسيط المحتوى التعليمي لجميع فئات الطلبة إذا أُحسن اختيارها وتوظيفها. ويمكن إيجاز تلك الأهمية في النقاط الآتية (سويدان والجزار، ٢٠١٤، ص ص.٢٢-٢٣):

- استثارة اهتمام الطالب بالموضوعات.
- التغلب على المشكلة اللفظية في توضيح بعض المفاهيم العلمية أو تبسيطها بطريقة مادية.
- توسيع مجالات الخبرة وتنوّعها، فاستخدام الوسائل التعليمية يتيح للطالب الفرصة للمشاهدة والاستماع والممارسة والتأمل والتفكير؛ مما يعمل على إثراء مجالات الخبرة التي يمر بها.
- تهيئة الخبرات التعليمية المباشرة؛ حيث إن بعض الموضوعات الدراسية تتصل بالبيئات الخارجية التي قد يصعب على الطلبة ذوي الإعاقات الإلمام بها بطريقة كلية؛ نتيجة لما يفرضه النقص الناتج عن قصور حاسة ما، فالوسائل التعليمية تؤدي دورًا في تهيئة الفرص للطلبة لاكتساب الخبرات المباشرة.
- إتاحة الفرصة للطلبة ذوي الإعاقات للتَّعلُّم من خلال الخبرات البديلة في المواقف والظروف التي يستحيل أو يصعب على الإنسان أن يتعلَّم فيها بالخبرات الحقيقية والواقعية؛ إما لخطورتها، أو لارتفاع تكلفة تنفيذها، أو لبُعدها الزماني أو المكاني.
- مقابلة الفروق الفردية بين الطلبة، فلكل إعاقة خصائصها واحتياجاتها التعليمية التي تختلف عن بقية الإعاقات.
- إتاحة فرص التَّعلُّم الذاتي والمستمر.

ومما سبق؛ يتبيّن أن الوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة تحتل مكانًا بارزًا في البيئة التعليمية، كما أنها تُسّهم في تحسين التعليم والتَّعلُّم لدى الطلبة ذوي الإعاقة؛ فوجودها أصبح داعمًا للمعلم والطالب على حدٍّ سواء، أولًا: فهي تُساعد على تخفيف العبء على المعلم؛ بما تُقدّمه من مصادر متنوّعة للتَّعلُّم، وتُساعد المعلم على العديد من الممارسات التدريسية المنوط القيام بها مثل: استثارة الدافعية لتَّعلُّم الطلبة، وتقديم المعلومات الجديدة، وتقديم الخبرات التعليمية بنوعيها المباشر وغير المباشر (الخبرات البديلة)، بالإضافة إلى أنها تُساعد الطالب على استيعاب الخبرات المُقدّمة لهم؛ مما يجعل التعليم أكثر عمقًا وفعالية.

- المعايير اللازمة لاختيار الوسائل التعليمية:

يعتمد نجاح أي موقف تعليمي على حسن اختيار الوسائل التعليمية التي تُنظّم تعلُّم الطلبة، وتُيسّر لهم بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الإتقان. ونظرًا لتعدّد هذه الوسائل وتنوّعها؛ فلا بد من معرفة أهم المعايير التي يتم من خلالها اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة، ومن أهمها ما يأتي (سويدان والجزار، ٢٠١٤، ص. ٣٨؛ عطية، ٢٠٠٩، ص. ٣٢٣؛ الفرماوي، ٢٠١٠، ص.٣٦):

- أن تتوافق الوسيلة التعليمية مع الغرض المُراد تحقيقه.
- أن تلبي محتوى المنهج الدراسي وتلائمه.
- أن تتوافق الوسيلة التعليمية مع مستوى الطلبة وخبراتهم وقدراتهم.
- إنتاج الوسيلة بحجم مناسب.
- أن تكون ملائمة مع الأهداف السلوكية التي يفترض على الطالب بلوغها.
- احتوائها على عنصر التشويق، ومدى إثارتها لانتباه الطلبة ودافعيتهم.
- بساطة الوسيلة التعليمية ووضوحها في عرض المعلومة.
- أن تتسم بالمرونة في استخدامها للتعّديل والتطوير.
- مناسبتها وملاءمتها لأعداد الطلبة.
- توافر عناصر الأمن والسلامة في الوسيلة التعليمية.
- أن تكون اقتصادية في الجهد والمال المبذولين في إنتاجها.

وبناءً على ذلك؛ لا بد من التأكيد أن نجاح الوسيلة التعليمية ليس في وجود كل هذه المعايير أو بعضها؛ بل إضافة إلى طريقة استخدامها خلال الموقف التعليمي، ويعتمد هذا على جودة الوسيلة التعليمية، ومدى كفاءة المعلم العلمية والمهنية في استخدام الوسيلة ونقل المعلومة للطلبة؛ مما يعزّز استعدّادهم للتَّعلُّم والتعليم بأقصى درجات الجاهزية.

- دور الوسيلة التعليمية في تحقيق الأهداف التعليمية:

تُصنَّف الأهداف التعليمية إلى ثلاثة مجالات، وهي: (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم). وللوسائل التعليمية دور في تحقيق هذه الأهداف، حيث يؤكد علماء النفس أن التَّعلُّم المبني على الخبرات الحسية؛ هو التَّعلُّم المُثمر ويتطلّب هذا أن يتعرّض الطالب لخبرات حسية مختلفة، فالعملية التعليمية بمجملها تهدف إلى إكساب الطلبة الأنماط السلوكية التي تُمكّنهم من الحياة في مجتمعهم بفاعلية وكفاءة.

والهدف التعليمي هو صياغة دقيقة ومحددة لسلوك معين يمكن أن يؤديه الطالب في نهاية تعلُّمه، بحيث يمكن ملاحظة هذا السلوك وتقويمه؛ ومن ثمَّ يتم اختيار الوسيلة المناسبة لمساعدة الطالب على تحصيل الأهداف التعليمية المرجوة، فلا جدوى من استخدام وسيلة لا تتصل بأهداف

التَّعلُّم، وتكون مصدرًا للبس وتعّقيد التَّعلُّم على الطلبة من ذوي الإعاقات، الذين هم أشد حاجة إلى تركيز انتباههم على بلوغ أهداف التَّعلُّم (سويدان والجزار، ٢٠١٤، ص.٤٢).

والوسائل التعليمية لها أهمية كبيرة في مجال المعرفة والفهم، حيث تنبع أهميتها من قدرتها على ربط العلاقات الوظيفية بين المعارف المختلفة؛ ذلك أن المعارف تُقدّم للطالب بصورة مجزأة؛ تسهيلًا للدراسة، ومهما بذل المعلم من جهد؛ لكن الحاجة إلى الوسائل التعليمية تبقى قائمة لإبراز العلاقات الوظيفية التي تلم شتات الأجزاء في تكامل وانسجام، وتُسّهم في نقل أنواع الحقائق بشكل أفضل من الطريقة التقليدية (سلامة، ٢٠٠٥، ص.٨١).

ودور الوسيلة التعليمية في مجال المهارات ليس بمعزل عن مجال المعرفة والفهم، فتَّعلُّم مهارة ما سيعتمد على مدى تحقيق الطالب لمهارات المعرفة والفهم التي تنبني عليها هذه المهارة، بالإضافة إلى اعتماده على مجال القيم؛ بمعنى اتجاهه الإيجابي واقتناعه بها من الناحية القيمية، ثمَّ يأتي دور التمرين والتدريب لإتقانها (زهاني، ٢٠١٧، ص.٤٩).

وبالنسبة لمجال القيم عند الطالب فمهم جدًّا، وذلك من خلال تكوين اتجاهات مرغوب فيها لدى الطلبة نحو عملية التعَّلُّم أولًا، ثمَّ يليها التعاون والعمل والمشاركة والالتزام، وتكوين القيم السليمة كالصدق والأمانة. وهذه الاتجاهات من الصعب تعلُّمها واكتسابها بالطرق التقليدية؛ ويجب ممارستها بالخبرة المباشرة. فمجال القيم يُمثّل محركات السلوك الإنساني التي تكوَّنت من معارفه وخبراته السابقة؛ ومعنى ذلك أنه لا يوجد انفصال بين مجالي المعرفة والفهم والقيم؛ بل إن مجال المعرفة والفهم هو حجر الأساس الذي ينبني عليه مجال القيم؛ ولذلك فإن المعلم الناجح هو الذي يُخطّط للخبرات التي سينفذها مع الطلبة، دون فصل مجالات المعرفة والفهم والمهارات ومجال القيم، إضافة إلى كفاءته في استخدام الوسائل التعليمية وإيمانه بجدواها (عبد الباقي، ١٩٧٩، ص.١١٩).

ومن هذا المُنطلق؛ نستنتج أن البيئة التعليمية الغنية بالوسائل التعليمية ومصادر التَّعلُّم، وفرص اكتشاف ما لدى الطلبة من استعدّادات واهتمامات؛ تعدّ بمنزلة البنية التحتية للبرامج التعليمية والأنشطة المدرسية التي تهدف إلى تنمية التفكير والإبداع، من خلال توفير الوسائل والتقنيات الحديثة في مرافق المدرسة كالفصول الدراسة، والمعامل، والمختبرات التي يمكن تأدية التجارب والابتكارات فيها (الهمص، ٢٠١٦، ص. ٣٩٦).

- دور الإدارة المدرسية في تفعيل الوسيلة التعليمية:

تعدّ الإدارة المدرسية ركيزة أساسية لنجاح العملية التعليمية في المدرسة، من خلال تنظيم الجهود الفردية والجماعية وتنسيقها؛ لتوفير بيئة تعليمية بفاعلية وكفاءة، ويتَمثَّل دور مدير في تفعيل الوسائل التعليمية بالمدرسة.

وكما جاء في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦، ص ص.٥٣-٦٩) في دور مدير المدرسة بقيادة عمليات التعليم والتَّعلُّم في المدرسة والإشراف عليها، بدءًا بتوفير الوسائل التعليمية

التي تناسب احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وتوجيه المعلمين بالاستفادة المثلى من مركز مصادر التَّعلُّم في إعداد البرامج التعليمية وتنفيذها، والتأكيد على المعلمين باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة وتنويعها، وتشجيع المعلمين على دمج التقنية الحديثة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، ودوره في الصيانة المستمرة للوسائل التعليمية، وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية، وتشجيعه على مواكبة كل جديد في مجال التقنيات والوسائل التعليمية الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة.

وتوفير البيئة التعليمية بوسائلها يُشجّع الطلبة على الإنتاج، كما يوقد روح المنافسة المحمودة بين الطلبة في الفصل الواحد، فيسعى كل طالب إلى إبراز مهاراته العقلية والحركية لإنتاج أعمال إبداعية؛ لذلك لا بد من توفير بيئة تعليمية بوسائل وأدوات تعليمية مناسبة، تنسجم مع احتياجات الطلبة ومطالبهم، والتي تؤدي دورًا مهمًّا في رفع قدراتهم، وإبراز مواهبهم في جميع المجالات (الأزوري، ٢٠٢١، ص.٤٢٢).

٣. المعلم:

للمعلم أهمية خاصة في العملية التربوية والتعليمية، فهو يعدُّ الركن الركين فيها، وهذا القول صحيح في مجال التربية العامة، أو في مجال التربية الخاصة. فالمعلم أحد العناصر الأساسية التي تُسّهم في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وهو إما أن ينجح في ذلك أو لا؛ ولذلك فعلى قدر مهارة المعلم وإتقانه لعمله؛ تكون النتائج إيجابية للعملية التربوية والتعليمية وكفاءتها بصفة عامة، والتربية الخاصة على وجه التحديد؛ نتيجة لما يقوم به المعلم من أدوار ومسؤوليات داخل الفصل الدراسي وخارجه.

وإذا كانت هذه الحقيقة واضحة في مجال التعليم العام؛ فإنها في مجال التربية الخاصة أوضح؛ لأنه يتعامل مع فئات خاصة، وهي أكثر وضوحًا في حال الذي يعمل في نظام الدمج بين الطالب العادي وغير العادي، حيث يتعامل مع طلبة متباينين كثيرًا في قدراتهم وإمكاناتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، ويظهرون انحرافات نمائية واضطرابات سلوكية متفاوتة، بالإضافة إلى أهمية الدور الذي يقوم به معلم التربية الخاصة؛ نظرًا لقيامه بالعديد من المهام المتنوّعة في مجال التربية الخاصة (كفاني، ٢٠١٧، ص.٤١٦).

- مهارات معلم التربية الخاصة:

معلمو التربية الخاصة هم المتخصّصون أكاديميًّا في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة وتدريبهم، بالإضافة إلى دورهم في المشاركة المباشرة بإعداد وتنفيذ الخطط التربوية والتعليمية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة، وذلك ضمن مؤسسات ومراكز مرخّصة من قِبل الجهات الرسمية؛ ومن ثمَّ يجب أن يكونوا قادرين على أداء الآتي (دي بيتنكورت وهاورد، ٢٠٠٩، ص ص. ٣٨-٣٩):

- البرهنة على وجود نوع من الفهم الثابت للكيفية التي يتَّعلَّم بها الطلبة ذوو الإعاقة.
- إظهار مهارات التدريس الضرورية؛ لمساعدة جميع الطلبة ذوي الإعاقة على إنجاز مستويات مرتفعة.
- تكوين بيئة تعلُّم إيجابية، واستخدام استراتيجيات متنوّعة للتقييم؛ من أجل التشخيص، والاستجابة لحاجات الطالب.
- دمج التقنيات الحديثة في مناهج التدريس؛ لدعم عملية التَّعلُّم لدى الطلبة.
- المشاركة والتعاون مع الزملاء، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع، والمعلمين الآخرين.
- امتلاك معرفة عميقة عن المحتوى والموضوعات الأكاديمية التي يُقدّمها للطلبة.
- مراجعة أسلوب ممارسة المهنة؛ لتحسين عملية التدريس وعملية التَّعلُّم لدى الطلبة.
- مواصلة النمو والتطوّر المهني؛ لغرس نوع من الشغف أو الحب للتَّعلُّم لدى الطلبة.

وفي السياق ذاته، أضاف الخطيب وآخرون (٢٠٢١، ص ص.٤٢-٤٣) أن ثمة إجماعًا على أن المعلمين الفعَّالين يتمتّعون بمهارات ومعارف خاصة؛ بهدف الوصول إلى التعليم الفعَّال الذي يُحقّق المُخرجات التعلمية المقصودة؛ حيث إن التعليم الفعَّال عملية هادفة تؤدي إلى الانجاز؛ إذ بدون الأهداف يصبح إنجاز الطلبة عشوائيًّا. وما لم يحقّق الطالب الأهداف المرجوة، فلا يمكن القول: إن التعليم كان فعَّالًا؛ لذلك تتجلى هذه المهارات في:

- امتلاك المعرفة النظرية الكافية فيما يتَعلّق بالتَّعلُّم والسلوك الإنساني، وينبغي أن تكون تلك المعرفة منبثقة عن البحث العلمي.
- إظهار الاتجاهات التي تيسر التَّعلُّم والعلاقات الإنسانية، فنوعية التعليم تتأثر باتجاهات المعلمين نحو أنفسهم وطلبتهم وزملائهم وأولياء الأمور، ونحو المواضيع التي يدرسونها.
- امتلاك المعرفة الكافية فيما يتَعلّق بالموضوع الذي يُدرّس.
- امتلاك المهارات التدريسية الفعَّالة، والقدرة على وضع تلك المهارات موضع التنفيذ.
- معرفة ظروف العمل وفهمها، ويتضمَّن ذلك معتقدات المعلم وأنماطه الشخصية التي تُمكّنه من القيام بعمله، وحلّ الصراعات، وخفض التوترات والضغوط في العمل.

ويُستنتج من ذلك أن المهمة الرئيسة التي يُتوقّع من المعلم تنفيذها هي مهمة التعليم، وبسبب تنوّع الحاجات؛ فليس هناك استراتيجية تعليمية واحدة أو طريقة تدريبية واحدة تصلح للاستخدام لتطوير كل المهارات اللازمة أو لمعالجة كل المشكلات التي تتم مواجهتها، فالمعلم يحتاج إلى أن يتمتّع بمهارات عديدة في ظل هذه الصعوبات المتباينة لدى الطلبة ذوي الإعاقة، وتباين الأوضاع التربوية التي يتلقون تعليمهم فيها؛ حيث إن مسؤولية تخطيط البرامج التعليمية والتدريبية وتنفيذها تعتمد على مدى كفاءة المعلمين الذين يعملون بالتعاون مع آخرين؛ لتقديم خدمات تلبي الحاجات الفردية الخاصة لهؤلاء الطلبة.

- مهام معلم التربية الخاصة:

يقوم معلم التربية الخاصة بالعديد من المهام، التي تهدف إلى الارتقاء بمستوى أداء الطلبة من ذوي الإعاقة، وكما ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة فيجب على معلم التربية الخاصة القيام بمهام إضافية تختلف عما يقوم به معلم التعليم العام، ويمكن تلخيص هذه المهام في الآتي (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦، ص ص.٧٣-٧٥):

- المشاركة في عملية القياس والتشخيص، من خلال تنفيذه لفترة الملاحظة؛ بهدف التوصل إلى تحديد الاحتياجات الأساسية لكل طالب.
- التعاون مع الأخصائي النفسي في تعّديل السلوك لدى الطلبة والمتابعة؛ لمعرفة مدى التحسّن والاستجابة لدى الطالب.
- إعداد البرامج والخطط التعليمية الفردية التي تتواءم مع احتياجات كل طالب وخصائصه من ذوي الإعاقة، عبر التنسيق مع أعضاء فريق الخطة.
- تدريس الطلبة ذوي الإعاقة بالمهارات المنصوص عليها في الخطة التعليمية الفردية، التي لا يستطيع معلم الفصل توصيلها للطالب في أثناء الدرس الجماعي.
- مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة في التغلب على المشكلات الناجمة عن الإعاقة، من خلال دراسة الصعوبات والتحدّيات التي تواجههم.
- تعريف الطلبة ذوي الإعاقة بالمعينات البصرية والسمعية والتقنية - كل حسب حاجته- وتقديم المساعدة على تحقيق الاستفادة القصوى من تلك المعينات.
- مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة على اكتساب المهارات التواصلية والاجتماعية التي تُمكّنهم من الإنجاز والنجاح.
- متابعة الأداء التحصيلي للطلبة ذوي الإعاقة، ووضع البرامج العلاجية للطلبة بما يتناسب مع قدراتهم.
- تقديم الاستشارات لمعلمي الصفوف العادية التي تُطبّق الدمج فيما يخدم مصلحة الطلبة من ذوي الإعاقة.
- مساعدة أولياء أمور الطلبة على معرفة آثار الإعاقة النفسية والاجتماعية في سلوك أطفالهم، وتزويدهم بالمعلومات التربوية؛ التي من شأنها أن تُسهّل مهمة متابعة واجبات أبنائهم المدرسية.
- بثّ التوعية عن كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة واحترامهم، وتقديم المساعدة لهم للمجتمع داخل المدرسة وخارجه.

وبطبيعة الحال؛ فإن المعلم صاحب الكفاءة المهنية يدرك أن إحدى المهام الأساسية في وجود معلم التربية الخاصة في غرفة الصف هي: إيجاد بيئة تعليمية وظيفية تُنمّي قدرات الطالب

ذوي الإعاقة ومهاراته في ظل الممارسات المناسبة نمائيًا؛ لذلك فإن المعلم الفعَّال يعدُّ بمنزلة مُيسّر وداعم للعملية التعليمية؛ بهدف تمكين الطالب عن طريق تنمية قدراته وتحقيق إمكاناته، وتحويلها إلى مهارات تُمكّنه في النهاية من المعيشة المتوافقة مع نفسه ومجتمعه (كفافي، ٢٠١٧، ص.٣٥٧).

- دور الإدارة المدرسية في تفعيل دور المعلم:

تُمثّل الإدارة المدرسية جميع الجهود المنسقة، والإمكانات المتاحة والأنشطة التي يبذلها مدير المدرسة مع جميع العاملين؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية داخل المدرسة؛ مما يتوافق مع أنظمة وزارة التعليم في تعليم الطلبة وتربيتهم.

وبوصف مدير المدرسة قائدًا تربويًّا في مدرسته التي يديرها؛ لتحقيق أهداف المدرسة والنظام التربوي؛ لذا فإنه لا ينبغي أن يقف عند حدٍ معين من الكفاءة والفعالية، ويجب أن يكون لديه الطموح والدافعية القوية لأبعد من ذلك بكثير، ومن ذلك أن يكون على استعداد تام لتناول مُتطلّبات العصر ومحاكاتها، من خلال دوره في تنمية الكادر التعليمي، وتفجير الطاقات الإبداعية الكامنة فيهم، وتحفيز القدرات الابتكارية في كل فرد داخل المدرسة (شقور، ٢٠٠٢، ص.٥٧).

والإدارة المدرسية لها دور مهم في رفع كفاءة العملية التعليمية بالمدرسة؛ لكونها مرتبطة بمختلف النواحي الإدارية والفنية، فهي تقوم بالعديد من المهام والمسؤوليات، ومنها ما يتَعلّق بتفعيل دور المعلم. وكما جاء في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦، ص ص.٥٣-٥٤)؛ فإن مدير المدرسة يقوم بالعديد من المهام والمسؤوليات تجاه المعلم، بدءًا بقيادة عمليات التعليم والتَّعلُّم في المدرسة؛ وذلك عبر إشراك مدير المدرسة المعلمين في وضع الخطط الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وتوجيه مدير المدرسة المعلمين بتقديم المنهج الدراسي وموضوعاته وفق مبادئ التَّعلُّم النشط، بالإضافة إلى دور مدير المدرسة في المتابعة المستمرة لأعمال المعلمين وإنجازاتهم في تدريس المواد وتنفيذ البرامج التعليمية الموزّعة، ودوره في دعم المعلم الجديد وتزويده بجميع التعليمات والمُتطلّبات اللازمة لأداء العمل، وبناء قدرات المعلمين ودعمها من خلال تحديد احتياجاته التدريبية، ووضع البرامج والخطط اللازمة لتدريبهم خلال العام الدراسي، وتشجيع المعلمين على المشاركة في المؤتمرات المُتَعلّقة بمجال الإعاقة وتقديم الدراسات والأبحاث. بالإضافة إلى دوره في معالجة الصعوبات والتحدّيات المُتَعلّقة التي تواجه المعلمين، وأخيرًا دوره في إعداد تقارير الأداء الوظيفي وتقديمها إلى جهات الاختصاص.

كما أن تنمية الكادر التعليمي من أساسيات تحسين التعليم؛ لما لها من أهمية بالغة في تحقيق مجتمع التَّعلُّم، من خلال تطوير الأداء التدريسي للمعلمين، وتطوير مهارات الطلبة اللازمة لهم وصقل إبداعاتهم، فعملية تنمية الكادر التعليمي في المدرسة عملية مُخطّطة تعاونيّة ومستمرة،

تستهدف تنمية الأفراد والجماعات مهنيًّا، وتُلبي حاجاتهم وحاجات المدرسة، وتُساعدهم على الارتقاء بنوعيّة ممارساتهم المهنية بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية.

- المشكلات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلم التربية الخاصة:

أ- المشكلات الإدارية التي تواجه معلم التربية الخاصة:

تتعدّد المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في مختلف أنماط تقديم الخدمات، ومن أهمها ما يصدر من قِبل الإدارة المدرسية، التي من شأنها أن تعوق عمل المعلمين عن القيام بالمهام المطلوبة منهم بأكمل وأتم صورة، ومن أهمها (عواد، ٢٠٠٥، ص ص.٢١-٢٤؛ الوايلي والغيث، ٢٠١٦، ص ص .٢١٢-٢١٣؛ وفائي وآخرون، ٢٠١٣، ص ص.١٤-١٥):

- ضعف وعي بعض المديرين حول طبيعة عمل معلمي التربية الخاصة؛ وبالتالي إهمال مطالبهم.
- ضعف إدراك بعض المديرين أهمية البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، ومدى انعكاسها على تحسين أدائهم.
- رفض إدارة المدرسة تواصل المعلمين مع أولياء الأمور بشكل مباشر.
- ضعف اهتمام إدارة المدرسة بتوفير الإمكانات المادية للمعلمين، ومن أهمها: توفير الوسائل التعليمية الضرورية في عملية التعليم.
- ضعف قدرة إدارة المدرسة على توزيع الموارد والإمكانات بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة وأعدادهم.

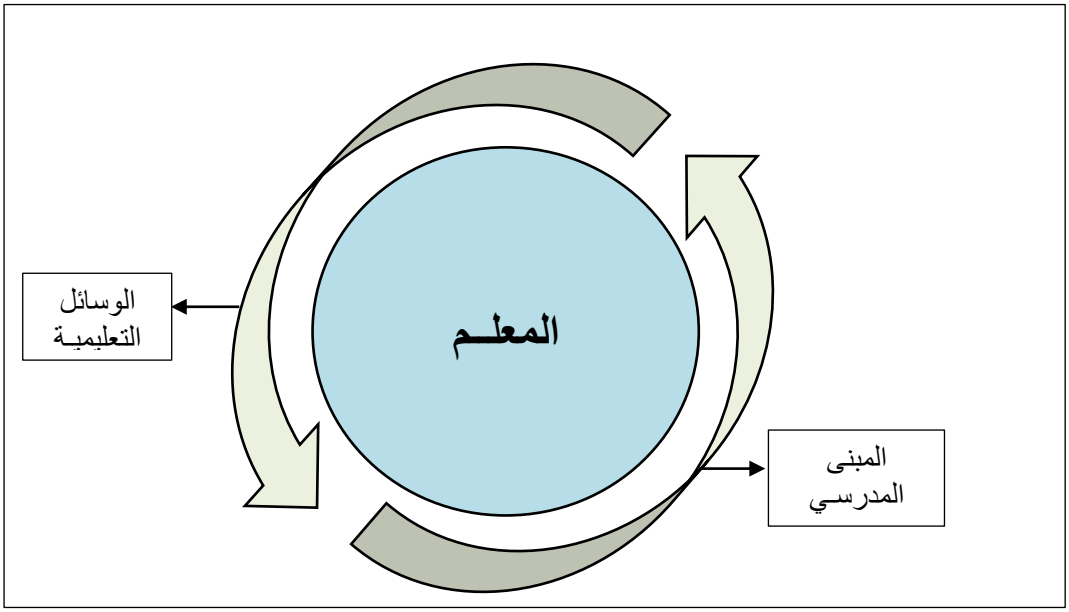
ب- المشكلات التعليمية التي تواجه معلم التربية الخاصة:

هناك العديد من المشكلات التعليمية التي تواجه معلم التربية الخاصة، والتي تؤثر سلبًا في سير العملية التعليمية، ومنها (أبو الرب، ٢٠١٦، ص.١٠٣؛ دنيس وجليبرت، ٢٠٢٠، ص.٢١؛ سالم، ٢٠١٤، ص.١٨٧؛ العايد وآخرون، ٢٠١١، ص ص.٥٣٩-٥٤١):

- نقص الاختبارات المناسبة لتشخيص الطلبة ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم.
- معاناة بعض الطلبة ذوي الإعاقة من بعض الأمراض المزمنة التي تؤثر في قدرتهم التعليمية، وتجعل المعلم يواجه بعض الصعوبات الإضافية.
- ضعف اهتمام أولياء الأمور بالتواصل مع المعلمين والمشاركة في مختلف النشاطات التعليمية.
- ضعف تعاون أولياء الأمور في المراجعة المستمرة لأبنائهم.
- ضعف القدرة على التعامل مع المشاكل السلوكية لدى الطلبة ذوي الإعاقة.
- انخفاض عدد معلمي التربية الخاصة داخل المدرسة.

- دور المبنى المدرسي والوسائل التعليمية في تعزيز دور المعلم:

تعدّ البيئة التعليمية منظومة متكاملة من العناصر المادية والمعنوية، ولا يمكن النظر إلى أي من هذه العناصر بشكل منفصل؛ بل يُنظر إليها بوصفها منظومة من التفاعلات مع بعضها بعض - سواء كانت مادية أو معنوية- وقد خُصّص منها للدراسة (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة).



الشكل رقم (٢)

دور المبنى المدرسي والوسائل التعليمية في تعزيز دور المعلم.

ويتضح من الشكل السابق (٢)؛ أن الموقف التعليمي الجيد يحتاج إلى منظومة تعليمية متكاملة، تتَمثَّل في أن يكون المبنى المدرسي آمنًا وملائمًا يُشبع احتياجات الطلبة، وأن تكون هناك وسائل تعليمية يستعين بها المعلم لتحقيق أهداف الدرس، إضافة إلى وجود معلم يمتلك الكفايات التدريسية ومهارات التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، وتكوين علاقات تعاونية مبنية على الثقة المتبادلة بينه وبين طلبته؛ لإنجاح العملية التعليمية.

وعلى الصعيد التعليمي، فلا يقتصر اهتمام البيئة التعليمية على تحقيق الهدف التعليمي وحسب، وإنما تنمية الطالب فكريًّا وتربويًّا وسلوكيًّا، حيث تقوم هذه المنظومة - بما تشمله من: مبنى مدرسي، ووسائل تعليمية حديثة، ومعلمين- بخدمة الطالب، وغرس القيم والمبادئ الإيجابية فيه، وإكسابه المعلومات والمعارف والمهارات والقيم السليمة التي تعينه في المستقبل، وذلك من خلال كفاءة الإدارة المدرسية في تنظيم مجموعة من البرامج والأنشطة الهادفة، وبالتعاون البنّاء بين المجتمع المدرسي وأولياء الأمور (أبو زيد، ٢٠١٨، ص.٢١٥). وكذلك الحال بالنسبة للصعيد الاجتماعي، فالبيئة التعليمية تُمثّل مجتمعًا صغيرًا يتفاعل فيه العاملون، ويؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الإدارة والطلبة والمعلمين، وكذلك العلاقة بين الطلبة بعضهم مع بعض؛ تؤثر تأثيرًا كبيرًا في الجو الاجتماعي بالبيئة التعليمية (الدماك، ٢٠١٨، ص.١).

التوجيهات العامة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة:

يجب إيلاء أهمية خاصة في ذكر بعض التوجيهات العامة لتعاون الطاقم التعليمي والإداري والآباء؛ لتوفير أفضل بيئة تعليمية ممكنة لجميع الطلبة، وأن يدرك الجميع أنه لا يمكن الوصول إلى بيئة تعليمية ذات كفاءة وفعالية للطلبة ذوي الإعاقة؛ ما لم تتوافر القناعة عند جميع الأطراف المتعاونة أن هذا الهدف يمكن تحقيقه. ويمكن إيجاز تلك التوجيهات في النقاط الآتية (الخطيب وآخرون، ٢٠٢١، ص ص. ٥٨-٥٩؛ دنيس وجليبرت، ٢٠٢٠، ص ص. ٢٣٤-٢٣٥):

- التعريف بأدوار معلمي التربية الخاصة ومعلمي الصفوف العادية؛ ليتمكّنوا من توظيف خبرتهم بشكل مباشر مع طلبتهم، ومع الزملاء الذين يتعاونون ويتشاورون معهم.
- توفير فرص التطوّر المهني، بالاستعانة بالخبراء في أثناء حلّ المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة، وتبادل الرأي بانتظام بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي الفصول العادية والأخصائيين النفسيين والمرشدين في المدرسة.
- إدارة الوقت بمساعدة الأدوات التكنولوجية، بحيث ينبغي على المدارس تزويد المعلمين بالتكنولوجيا اللازمة لإدارة الحالات، والتواصل، وحفظ السجلات، وتحليل المعلومات، وتعّديل التدريس بطرق إلكترونية مناسبة.
- مساعدة آباء الطلبة ذوي الإعاقة على امتلاك معرفة أفضل عن سلوك هؤلاء الطلبة، من خلال فهم الآباء للمواقف والسياقات، التي من المرجّح أن تُساعد الطلبة على المحافظة على الضبط الذاتي.
- تهيئة الظروف للممارسة الميدانية في توفير الفرص للطلبة ذوي الإعاقة؛ لاكتساب المهارات الاجتماعية التي يحتاجونها، وتوفير الفرص لجميع فئات الطلبة للتعارف فيما بينهم؛ لكي يسود التعاون في عملهم.
- مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة على تطوير الشعور بالانتماء في المدرسة.
- أن يُقدّر المعلم السلوك الإيجابي ويُشجّعه، والجهد الذي يبذله الطلبة ذوو الإعاقة كلما كان ذلك ممكنًا، وأن يُساعد المعلم الطلبة على إحراز المزيد من التقدّم مع مرور الوقت.
- أن يعتمد المعلم في تعليمه على تعزيز مواطن القوة عند الطلبة ذوي الإعاقة كلما كان ذلك ممكنًا، وأن يتحرّك تدريجيًّا من مواطن القوة إلى مواطن الضعف؛ ولكي يحقّق المعلم هدفه الذي يتمثَّل في تحقيق الطلبة الحد الأقصى للنجاح.
- أن يحرص المعلم على استخدم الوسائل التعليمية والتكنولوجيا التعليمية التي تتوافق مع أساليب التَّعلُّم التي يفضّلها الطلبة كلما كان ذلك ممكنًا.
- أن يحرص المعلم على أن يكون تدريسه واضحًا ومباشرًا، وإذا كان هناك سلسلة من الخطوات يجب أن يتبعها الطلبة لإنهاء مهمة معينة؛ فعلى المعلم أن يرتب الخطوات بشكل متسلسل.

- أن يستخدم المعلم التقييم الوظيفي للسلوك والدعم الإيجابي للسلوك؛ لمساعدة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على تعلُّم ضبط سلوكهم عندما يكون ذلك مناسبًا، حيث تتطلّب مواقف معينة استخدام هذه الاستراتيجيات في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة.
- الحرص على إكساب الطلبة ذوي الإعاقة مهارات الإدارة الذاتية، التي يمكن استخدامها لاستعادة السيطرة أو التحكّم عند مواجهة مشكلات معينة، وهناك العديد من الأساليب التي يمكن استخدمها مع الطلبة من أجل ذلك، ومنها: أساليب التنفس والاسترخاء، واستراتيجيات إدارة الغضب.

وبناءً على ما سبق فيما يتَعلّق بمبحث عناصر البيئة التعليمية؛ يتحدد مدى أهمية تلك العناصر في كونها تُشكّل نسيجًا متناسقًا ومتكامل الأطراف، كما أن لها دورًا كبيرًا في مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة ودعمهم في خلق الرغبة والدافعية لديهم للتَّعلُّم؛ مما ينعكس ذلك على نجاح المدرسة وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من استعراض هذا المبحث في بناء عبارات أداة الدراسة؛ في التَّعرُّف على درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، والمُتمثّلة في العناصر الآتية: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)، والتَّعرُّف على مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل، وتتضمَّن المجالات الآتية: (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم)، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم. كما استفادت الدراسة في فهم نتائج الدراسات السابقة، ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسة الحالية، ووضع التوصيات المُتَعلّقة بها.

المبحث الثالث: نواتج التَّعلُّم

تمهيد:

تعدّ نواتج التَّعلُّم المنتج النهائي في دراسة المساقات التعليمية أو البرامج التدريبية لدى الطلبة، وللتَّعرُّف على مفهومها وأهميتها لكل من: الطالب، والمعلم، والأطراف المعنية بنواتج التَّعلُّم والمهتمة بها، بالإضافة إلى التطرّق لشروط صياغة نواتج التَّعلُّم وتصنيفها، وجهود المملكة العربية السعودية في تحسين نواتج التَّعلُّم؛ فإن الدراسة تتناولها تباعًا في الآتي:

مفهوم نواتج التَّعلُّم:

يُمثّل مفهوم نواتج التَّعلُّم: ما ينبغي أن يعرفه الطالب، ويكون قادرًا على أدائه بعد دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي معين، وما يتضمَّنه من معارف ومهارات وقيم، حيث تسعى مؤسسات التعليم إلى صياغة نواتج التَّعلُّم المنشودة؛ بغية إعداد طلبة مهيئين وقادرين على استيفاء مُتطلّبات المجتمع وتطويره، بالإضافة إلى مُتطلّبات التنمية، وما يتطلّبه سوق العمل في ضوء مُتغيّرات المستقبل؛ وعليه يمكن تناول بعض تعاريف المُتَعلّقة بمفهوم نواتج التَّعلُّم، كما يأتي:

بداية يُعرَّف بأنه: "ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات وقيم نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة خلال دراسته لمقرر ما" (وزارة التعليم، لائحة تقويم الطالب، ١٤٤٣، ص.٣).

ويُعرَّف بأنه: "المحصلة النهائية لعملية التَّعلُّم، التي يجب أن تكون قابلة للقياس، في ضوء أدوات تقويم تتوافق مع المستوى المقترن بالمؤهل" (الإطار الوطني للمؤهلات، ٢٠٢٠، ص.٩).

كما يُعرَّف بأنه: "عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه الطالب، ويكون قادرًا على أدائه، ويُتوقّع من الطالب إنجازه في نهاية دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي محدد" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨، ص.٦).

وعرَّفت الدراسة نواتج التَّعلُّم إجرائيًّا بأنها: الأداء الملحوظ لدى الطالبة ذات الإعاقة، الذي يتَّضح من خلاله أن الأهداف المقصودة للتَّعلُّم تحقَّقت في المجالات التي تكتسبها الطالبة: (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم)، عند إكمالها لمستوى تعليمي معين، في ضوء الدور المُتوقَّع من الإدارة المدرسية في التأثير على أداء الطالبات، من خلال تفعيل عناصر البيئة التعليمية.

ويُستنتج أن مفهوم نواتج التَّعلُّم يشير إلى المحصلة النهائية والمنتج النهائي للعام الدراسي، الذي يظهر في مقدار ما يمتلكه الطالب من مجالات التَّعلُّم، وما يتمثَّله في سلوكه، وذلك من خلال الأهداف الرئيسة للمواد الدراسية بعد العمل على تحقيقها، إضافة إلى ما تُقدّمه المدرسة والمعلمون من خطط دراسية وأنشطة تعليمية مختلفة؛ لتزويد الطلبة بمهارات ومعارف وقيم، عن طريق الأنشطة الصفية وغير الصفية عبر مصادر المعرفة المتنوّعة.

أهمية نواتج التَّعلُّم:

نواتج التَّعلُّم لها أهمية كبيرة لكافة الأطراف المشاركة في العملية التعليمية، وهم: الطالب، والمعلم، والمدرسة، والمجتمع، وتتَّضح هذه الأهمية في الآتي:

أ. أهمية نواتج التَّعلُّم للطالب:

تتَّضح أهمية نواتج التَّعلُّم لدى الطالب فيما يأتي (الباسل، ٢٠١٧، ص.٨١):

- تحقيق تعلُّم أفضل، عبر تركيز جهود الإدارة المدرسية والمعلمين عن طريق الأنشطة الصفية وغير الصفية الموجّهة لاكتساب الطالب نواتج التَّعلُّم المرجوّة.
- تعزيز جوانب التَّعلُّم الذاتي لدى الطالب في ضوء أهداف واضحة ومحددة، من خلال إتاحة الفرصة للطالب باختيار الأنشطة والمهام وفقًا لميوله واستعدّاداته.
- تحقيق التعاون النشط بين الطلبة والمعلمين في إطار اكتساب نواتج التَّعلُّم المرجوّة.
- تُنمّي التقويم الذاتي للأداء وتطويره في ضوء قواعد واضحة محددة.
- زيادة معدل الأداء والمستويات العليا للتفكير لدى الطالب؛ في سبيل إنجاز المهام المرجوّة.
- زيادة فرص التَّعلُّم والنجاح؛ لاكتساب نواتج التَّعلُّم المنشودة.

ب. أهمية نواتج التَّعلُّم للمعلم:

تتَّضح أهمية نواتج التَّعلُّم للمعلم فيما يأتي (الغامدي وزغاوي، ٢٠١٨، ص.١٦):

- تُساعد المعلم على التنظيم والتخطيط لأعماله؛ بما ييسّر اكتساب الطالب لنواتج التَّعلُّم المقصودة.
- تُمكّن المعلم من التركيز على الأولويات المهمة بما يناسب احتياجات الطلبة.
- تُساعد المعلم على التنّويع في استخدام استراتيجيات التعليم والتَّعلُّم بما يتكامل مع محتوى المقرر الدراسي؛ بحيث تُمكّن الطالب من اكتساب نواتج التَّعلُّم المقصودة.
- تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة التي تحقّق الأهداف المنشودة.
- اختيار أساليب تقويم موضوعية وملائمة؛ للتحقّق من مدى اكتساب الطالب لنواتج التَّعلُّم المقصودة.
- زيادة فرص اتصال وتعاون المعلم مع زملائه في مناقشة نواتج التَّعلُّم المُستهدف اكتسابها للطلبة.
- تحقيق النمو المهني المُستدام في ضوء نتائج التقويم لنواتج التَّعلُّم.

ج. أهمية نواتج التَّعلُّم للمدرسة:

تبرز أهمية نواتج التَّعلُّم للمدرسة فيما يأتي (عبد العزيز، ٢٠١٧، ص.٥٠٨):

- ضمان تحقيق الجودة لدى المدرسة.

- توحيد جهود العاملين بالمدرسة نحو تحقيق أهداف محددة.
- الاطمئنان على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها في ضوء نواتج تعلُّم الطلبة.
- توفير قواعد ومعايير واضحة للمحاسبية يمكن تطبيقها على جميع الأطراف المعنية في المدرسة.

د. أهمية نواتج التَّعلُّم للمجتمع:

تتَّضح أهمية نواتج التَّعلُّم بالنسبة للمجتمع فيما يأتي (قاسم وآخرون، ٢٠١٠، ص.٧؛ عسيري، ٢٠٢٠، ص.٢٦١):

- توضّح صفات ومهارات مُخرجات التعليم التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
- يرفع معدل الثقة لدى أفراد المجتمع في مدى جودة هذه المدرسة؛ بأن الأبناء يتلقّون تعليمًا قائمًا على أسس جيدة؛ تلبي احتياجات سوق العمل التي تنهض بعمليات التنمية.
- توفير فرص مهنية لأبناء المجتمع؛ بما يُساعد على رفع المستوى المعيشي لأفراد المجتمع.
- توجيه الدعم المعنوي للمدرسة؛ لتحقيق أهدافها المنشودة.
- تعمل على تعزيز مكانة المجتمع: الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية.
- تعمل على تحقيق التطوّر المستمر لأفراد المجتمع في شتى المجالات؛ بما تُحقّقه لهم من مكتسبات مستقبلية.

وبناءً على ذلك؛ فإن نواتج التَّعلُّم تظهر فيما يمتلكه الطالب من معرفة ومهارات وقيم إنسانية تعينه على تحقيق تطلعاته وطموحاته في المستقبل؛ حيث إن نواتج التَّعلُّم تعدّ المكسب النهائي الذي يحصل عليه الطالب في نهاية العام الدراسي، كما أنها ترسم خارطة الطريق لدى المعلم في تحقيق تطلّعاته المهنية؛ للوصول بالطلبة إلى النواتج التعليمية المنشودة، وتحقّق دوره في الإدارة الصفية. وفي الوقت ذاته تعدّ مؤشرًا على مدى كفاءة المعلم المهنية، من خلال ما يمتلك من قدرات ومهارات مهنية عالية؛ ولهذا فالمعلم بهذه الإمكانات يكون قادرًا على تحقيق مجالات التَّعلُّم وردم الفجوات التعليمية.

وإضافة إلى ذلك؛ فإن نواتج التَّعلُّم تعمل على تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلبة في المدرسة، وتحديد نقاط القوة وتعمل على تعزيزها، كما تُساعد على اكتشاف نقاط الضعف ومعالجتها؛ بما يُسّهم في فتح الطريق أمام المدرسة لمعرفة موقعها التنافسي بين المدارس الأخرى، وتحديد مسار استمرار تقدّمها بتعزيز مكانتها المستقبلية في سوق العمل، من خلال توفير نواتج تعلُّم بكفاءة عالية.

وبالنسبة للمجتمع؛ فإن نواتج التَّعلُّم تُمثّل أمل المجتمع وقاطرته نحو التنمية الشاملة والمستدامة، من خلال كفاءة هذه النواتج وجهود المدرسة في تخريج مستوى عالٍ من الكفاءات

البشرية؛ إذ كلما ارتفع معدل كفاءة نواتج التَّعلُّم؛ فإن ذلك يعزّز من مكانة المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية.

صياغة نواتج التَّعلُّم:

هناك شروط لصياغة نواتج التَّعلُّم تتمثَّل في (ptoitz, 2013,PP. 33-45):

- صياغتها بصورة واضحة قابلة للقياس، باستخدام أفعال محددة واضحة تُعبّر عن مستوى الأداء.
- التركيز على الطالب، وليس على المعلم.
- وصف ناتج التَّعلُّم، بدلًا من عملية التَّعلُّم.
- تحديد مستوى الجانب المطلوب قياسه، بالإضافة إلى التمييز الدقيق بين كل جانب من الجوانب.
- أن يتضمَّن الناتج التعليمي السلوك المطلوب أداؤه من جانب الطالب، والذي يتمثَّل في الفعل القابل للقياس والملاحظة.
- وضوح معايير قبول أداء سلوك التَّعلُّم.

وبطبيعة الحال؛ فإن نواتج التَّعلُّم الجيدة هي التي تعكس سلوكيات الطالب ومهاراته بعد انتهائه من دراسة المقررات الدراسية أو البرنامج التعليمي الذي التحق به؛ لذا يجب أن تشتمل هذه النواتج على خصائص الأهداف الذكية (Smart objectives)، وتتمثَّل هذه الخصائص فيما يأتي (قاسم وحسن، ٢٠١٠، ص.١٢):

- أن تكون محددة (Specific): أي تصف بالتحديد ما الذي يمكن للطالب القيام به.
- أن تكون قابلة للقياس (Measurable): نقصد بذلك أن تصف ما الذي يمكن ملاحظته في أثناء التَّعلُّم: أي أن الفعل الذي يحتويه ناتج التَّعلُّم، والذي ينبغي أن يكون قابلًا للقياس؛ فبالضرورة يجب أن يكون قابلًا للملاحظة.
- أن تتضمَّن فعلًا نشطًا (Active): أي تصف الفعل النشط أو الإجراء الذي يُطلب من الطالب القيام بعمله، ومن أمثلة هذه الأفعال (ينتج – يقترح – يصمم).
- أن تكون ذات صلة بالطالب والإمكانات (Relevant): بمعنى أن تناسب الطالب وحاجاته الشخصية، وتُناسب الإمكانات التي تحيط بعمليتي التعليم والتَّعلُّم.
- أن تكون ذا وقت محدد (Bound Time): أي يعكس الحد الأقصى لزمن اكتساب الناتج، سواء أن يتحقق الناتج بانتهاء تدريس الموضوع المحدد أو المقرر الدراسي.

ومما سبق يُستنتج أن صياغة نواتج التَّعلُّم تعدّ عملية محددة ودقيقة؛ تُساعد الطالب على تحديد دوره، ودرجة استفادته من المقرر أو المنهج الدراسي، كما تُساعد المعلم على تنظيم أعماله

بما يُسهّل اكتساب الطلبة لنواتج التَّعلُّم المقصودة بعيدًا عن العشوائية، وتُساعده أيضًا على تحديد الأنشطة التي تناسب احتياجات الطلبة، واختيار استراتيجيات التعليم والتَّعلُّم وأساليب التقويم الموضوعية الملائمة.

تصنيف نواتج التَّعلُّم:

في إطار ضمان جودة العملية التعليمية؛ فإن هذا يتطلّب أن يكون الطالب ملمًّا بأكثر من مجرد تذكر المعلومات، ولا بد من توقّع أن يكون لدى الطالب القدرة على التَّعلُّم المستمر، ويتم ذلك عبر تطوير استراتيجيات التعليم والتَّعلُّم، وتنوّع أساليب تقويم الطلبة؛ لمعرفة مدى قدرتهم على تطبيق ما تعلَّموه في المواقف والخبرات التعليمية بشكل مستمر.

وقد ظهرت عدة تصنيفات لتقسيم نواتج التَّعلُّم، منها ما يتصل بطبيعة مجالات نواتج التَّعلُّم، ومنها ما يتصل بالعمليات أو الوظائف، ومن أشهر هذه التصنيفات تصنيف بلوم (١٩٥٦)، الذي يعدُّ أكثر ملاءمة للتعليم ما قبل الجامعي، كما يحظى بقبول كبير لدى خبراء التعليم، حيث قُسّمت نواتج التَّعلُّم إلى ثلاثة مجالات رئيسة منها: مجال المعرفة والفهم، والمهارات، ومجال القيم. كما صُنّف مقابل كل مجال منها جانب من الجوانب الشخصية، التي تسعى المنظومة التعليمية إلى بنائها وتكوينها لدى الطالب؛ وبناءً على ذلك يمكن توضيحها كما يأتي (قاسم وحسن، ٢٠١٠، ص.١٢):

أ. مجال المعرفة والفهم:

يُشير مجال المعرفة والفهم إلى: مجموعة من القدرات العقلية التي تُساعد الطالب على أداء المهام التي يمكن أن تُطلب منه في مواقف التَّعلُّم المختلف، عبرها يستطيع الطالب جمع المعلومات وحفظها وتخزينها وتحليلها، من خلال عمليات عديدة كالتذكر، والفهم، والتحليل، والتقويم.

ويعدُّ تصنيف بلوم (١٩٥٩) أحد المراجع الأساسية في عملية صياغة عبارات نواتج التَّعلُّم بالمجال المعرفي، التي تتضمَّن: المعارف، والعمليات العقلية أو الذهنية التي يقوم بها الطلبة في ستة مستويات معرفية مختلفة، تتمثّل في: التذكّر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وتظهر في صورة سلوكية أو إجرائية تُعبّر عن التغيّرات التي تطرأ على سلوك الطالب؛ نتيجة مروره بخبرة تعليمية؛ ومن ثمَّ يفيد المعلم، وخبراء المناهج، ومصممي الاختبارات في تحديد الخطوط الرئيسة لعملهم (كينيدي، ٢٠١٣، ص ص.٧٠-٨٠).

وفي السياق ذاته، هناك عدة محاولات بُذلت لتنمية مجال المعرفة والفهم، فقد قدّم "روبرت مارزانو" نموذجًا يعدُّ إطارًا متكاملًا لتنظيم نواتج التَّعلُّم والتحكم بها، حيث توصَّل إلى تحديد مهارات التفكير؛ نتيجة لقيامه بتحليلات متنوّعة لعمليات التفكير، فقد تناول جدول رقم (١) مهارات رئيسة

للتفكير شملت عددًا من المهارات الفرعية – ما يقارب (٢١) – موضحة كالتالي (دمنهوري وآخرون، ٢٠١٦، ص ص.١٦-٢١؛ السيد، ٢٠٠٦، ص.٥):

جدول رقم (١)

المهارات الرئيسة والفرعية للتفكير.

أولًا: مهارات التركيز:			
١. تحديد المشكلات.		٢. وضع الأهداف.	
ثانيًا: مهارات جمع المعلومات:			
٣. الملاحظة.		٤. صياغة الأسئلة.	
ثالثًا: مهارات التذكّر:			
٥. الترميز.		٦. الاستدعاء (الاسترجاع).	
رابعًا: مهارات التنظيم:			
٧. المقارنة.	٨. التصنيف.	٩. الترتيب.	١٠. التمثيل.
خامسًا: مهارات التحليل:			
١١. تحديد السمات والمكوّنات.	١٢. تحديد الأنماط والعلاقات.	١٣. تحديد الأفكار الرئيسة.	١٤. تحديد الأخطاء.
سادسًا: مهارات التوليد:			
١٥. الاستنتاج.	١٦. التنبؤ.	١٧. التوسّع.	
سابعًا: مهارات التكامل:			
١٨. التلخيص.		١٩. إعادة البناء.	
ثامنًا: مهارة التقويم:			
٢٠. بناء المعايير.		٢١. التحقّق.	

أولًا: مهارات التركيز: يُقصد بها توجيه انتباه الطالب إلى مُثيرات محددة من البيئة دون مُثيرات أخرى عند شعوره بمشكلة تواجهه، أو وجود نقص في بعض المعاني لديه، وتتضمَّن مهارتين فرعيتين:

١. مهارة تحديد المشكلات.

٢. مهارة وضع الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال مروره بخبرة تعليمية معينة.

ثانيًا: مهارات جمع المعلومات: تتضمَّن مهارات عقلية تُستخدم في جمع المعلومات، ويندرج تحت هذه المهارة مهارتان فرعيتان:

٣. مهارة الملاحظة: التي تعني الحصول على المعلومات من خلال وصف ما رُؤي، ثمَّ إعطاء تفسير لما يعنيه.

٤. مهارة صياغة الأسئلة: التي تُشير إلى صياغة الطالب وطرحه أسئلة مركّزة تدور حول موضوع ما.

ثالثًا: مهارات التذكّر: هي مجموعة من الأنشطة التي تُستخدم لحفظ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لحين استخدامها لاحقًا، ويندرج تحت هذه المهارة مهارتان فرعيتان، وهما:

٥. مهارة الترميز: وتعني ربط أجزاء صغيرة من المعلومات مع بعضها في الذاكرة طويلة المدى في شكل مفاتيح مختصرة؛ مما يُسهّل استرجاعها.

٦. مهارة الاسترجاع: تعدّ هذه المهارة أدنى مستويات التفكير الأساسية، وتُشير إلى قدرة الطالب على استرجاع المعلومات المُخزّنة في الذاكرة طويلة المدى.

رابعًا: مهارات التنظيم: وتتمثَّل في مجموعة من الإجراءات والسلوكيات التي تُستخدم في ترتيب المعلومات وتنظيمها وعرضها، وإخراجها بشكل واضح ومبسط قدر المستطاع؛ بحيث يسهل فهمها، ومن أبرز مهارات التنظيم:

٧. مهارة المقارنة: حيث تُشير إلى قدرة الطالب على تفحّص العلاقات بين الأشياء، ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر؛ بهدف التَّعرُّف على أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بين فكرتين أو موقفين.

٨. مهارة التصنيف: فهي مهارة تُستخدم لتجميع الأشياء على أساس خصائص أو صفات معينة ضمن مجموعات أو فئات، بحيث تجعل منها أمرًا ذا معنى، والتي بدورها تُنظّم وتُسهّل عملية التذكّر، كما تعمل على استرجاع المعلومات.

٩. مهارة الترتيب: يُقصد بها تنظيم المعلومات أو الأشياء التي ترتبط فيما بينها في سياق تتابعي معين.

١٠. مهارة التمثيل: وتُشير إلى قدرة الطالب على تغيير شكل المعلومات دون المساس بالفكرة الأساسية، عن طريق الرسم أو الخرائط المفاهيمية؛ ليكون لها معنى جديدًا يُساعد على الفهم، ومن ثمَّ توليد الأفكار حولها.

خامسًا: مهارات التحليل: يعدُّ التحليل من المهارات العقلية العليا، فالتحليل يعني تجزئة أو تقسيم المعلومات المركبة والمعقّدة إلى أجزاء صغيرة، مع تحديد مسمياتها وأصنافها، وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء، وتتضمَّن أربع مهارات:

١١. مهارة تحديد السمات أو المكوّنات: من خلالها يتمكّن الطالب من تحديد خصائص أو أجزاء شيء ما من خلال قواعد المعرفة المخزّنة لديه؛ ومن ثمَّ العمل على توضيح الأجزاء التي تكوّن الكل.

١٢. مهارة تحديد الأنماط أو العلاقات: هذه المهارة تُمكّن الطالب من توضيح العلاقات الداخلية التي تُحدّد الأنماط أو العلاقات.

١٣. مهارة تحديد الأفكار الرئيسة: تُشير إلى قدرة الطالب على تحديد الأفكار الرئيسة في موضوع ما.

١٤. مهارة تحديد الأخطاء: تُشير إلى قدرة الطالب على إدراك الأخطاء أو نقاط الضعف واكتشافها، وتحديد أسباب هذه الأخطاء والعمل على تصحيحها بدقة؛ نتيجة لإمعان الفكر فيها.

سادسًا: مهارات التوليد: تتمثَّل في مجموعة من المهارات التي تُشير إلى قدرة الطالب على استخدام الخبرات السابقة وصياغتها وتوليفها معًا، وإخضاعها للمعالجة؛ بهدف الوصول إلى إنتاج معرفة جديدة، أو إضافتها إلى المعلومات الموجودة، وتتضمَّن ثلاث مهارات:

١٥. مهارة الاستنتاج: تُشير إلى قدرة الطالب على استخلاص نتائج جديدة غير موجودة بالأصل في الموضوع محل التفكير؛ ولكن يُستدلّ عليها من قرائن أو ملاحظات مرتبطة بهذا الموضوع أو الموقف.

١٦. مهارة التنبؤ: تُشير إلى قدرة الطالب على توظيف معلوماته السابقة؛ لإصدار توقّعات وتنبؤات لما سيحدث.

١٧. مهارة التوسّع: هي قدرة الطالب على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوّعة لفكرة أو حلّ لمشكلة ما؛ من شأنها أن تُساعد على تطويرها، بحيث تؤدي إلى نتائج جديدة.

سابعًا: مهارات التكامل: هي مجموعة من المهارات التي تُشير إلى دمج أو ترتيب المعلومات التي يوجد بينها علاقات مشتركة مع بعضها بعض؛ بهدف التوصّل إلى فهم أعمق لتلك العلاقات، كما يؤدي إلى الحصول على معرفة جديدة، وتتضمَّن مهارتين فرعيتين:

١٨. مهارة التلخيص: وتُشير إلى قدرة الطالب على حذف الجوانب غير المهمة من الموضوع، والتعبير عن الأفكار الرئيسة بإيجاز ووضوح.

١٩. مهارة إعادة البناء: تعني تغيير الأبنية المعرفية القائمة بإضافة المعلومات الجديدة إلى المعلومات السابقة؛ للحصول على أبنية معرفية جديدة.

ثامنًا: مهارات التقويم: هي مجموعة من المهارات التي تُشير إلى قدرة الطالب على إصدار حكم حول الأفكار أو النتائج المطروحة؛ بهدف تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات؛ بهدف معالجة جوانب القصور، وتتضمَّن مهارتين فرعيتين:

٢٠. مهارة بناء المعايير: وتُشير إلى وضع مجموعة من المحكّات المُستمدّة من التجارب والخبرات التي يمرّ بها الطالب؛ للحكم على قيمة الأفكار ونوعيّتها.

٢١. مهارة التحقّق: تُشير إلى قدرة الطالب على التحقّق من صحة الأحكام، من خلال تقديم الأدلة على صحتها.

وبطبيعة الحال بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة، ومع وجود بعض أوجه القصور لديهم؛ فقد يصعب عليهم استخدام المفاهيم اللفظية المجردة؛ لذلك تُستخدم المحسوسات في التفكير، ويتم تعريفهم بالأشياء على أساس الشكل أو الوظيفة. ومعنى ذلك أن أسلوب التلقين والتحفيظ لا يكون مناسبًا لهم؛ بل علينا أن نتيح لهم المزيد من الفرص؛ بأن نجعلهم عضوًا فاعلًا ومشاركًا في عملية

التعليم والتَّعلُّم، ومسؤولين عن تحقيق أهداف التَّعلُّم بالممارسة، حيث يتعلمون عن طريق البحث والاكتشاف، ويشاركون في اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلُّمهم (كفاني، ٢٠١٧، ص.٣٧٢).

وبناءً على ذلك؛ يُستنتج أن المهارات المُتَعلّقة بمجال المعرفة والفهم تعدّ عمليات محددة يمارسها الطالب لأداء المهام، أو لمواجهة المشكلات، أو التعامل مع مواقف التَّعلُّم المختلفة. وتعدّ الإدارة المدرسية الجهة المسؤولة عن التخطيط للبرامج الدراسية، ومناقشة تقديم المناهج، وتهيئة الجو العام في المدرسة، وتفحّص معايير التقويم؛ لذا أصبح من الضروري للعاملين بالإدارة المدرسية معرفة المعلومات الأساسية لهذه الإدارة، لاسيما بعد أن اتسع مجالها ليشمل النواحي الإدارية والفنية (رسمي وحسين، ٢٠١٨، ص.١١١).

ب. مجال المهارات:

يهتم بالمهارات التي تتطلّب معالجة بارعة لبعض المواد أو بعض الأعمال التي تتطلّب تنسيقًا عصبيًّا عضليًّا، وقد لقي هذا المجال اهتمامًا وتركيزًا في مجالات التربية الرياضية وعلوم الصحة، والتربية، والصناعة، والموسيقى، والاقتصاد المنزلي، حيث يعدّ تصنيف اليزابيث سمبسون (Elizabeth Simpson) أحد المراجع الأساسية في عملية صياغة عبارات نواتج التَّعلُّم المُتَعلّقة بمجال المهارات؛ على الرغم من وجود تصنيفات أخرى مثل: هارو (harrow)، وجرونلند (Gronlund)، وكبلر (Kibler).

وقد تضمَّن تصنيف سمبسون سبعة مستويات في ترتيب هرمي، يبدأ من المستويات البسيطة، ويتدرّج في صعوبته للوصول إلى المستويات المعقدة، وهي: (الإدراك، والميل أو الاستعدّاد، والاستجابة الموجّهة، والآلية، والاستجابة الظاهرية المُعقّدة، والتكيّف أو التعّديل، والإبداع) (كينيدي، ٢٠١٣، ص ص.٧٠-٨٠).

وبالنسبة لتنمية مجال المهارات لدى الطلبة ذوي الإعاقة؛ فإنه يجعلهم قادرين على تحقيق النجاح في المجال المهني، وكذلك الاعتماد على أنفسهم، عبر التركيز على مخاطبة الحواس كاستخدام أسلوب النمذجة وأسلوب تحليل المهمة؛ إذ من المعلوم أن فئة الطلبة ذوي الإعاقة يميلون إلى تعلُّم المواد المحسوسة التي تخاطب حواسّهم بصورة مباشرة، عن طريق تكرار المهارة المُراد إكسابها عدة مرات، بما يتلاءم مع قدراتهم وخصائصهم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة (أبو السعود، ٢٠١٥، ص.٢٥٤).

ومن جهة مسؤولية الإدارة المدرسية؛ فإنها تُعنى بالدرجة الأولى بإدراك حاجات المدرسة؛ بوصفها مجتمعًا تربويًّا متكاملًا يسعى إلى وضع خدمات العملية التعليمية؛ لتلبية تلك الحاجات بكفاءة وفعالية، بالإضافة إلى دور مدير المدرسة بالمشاركة في مختلف النشاطات والفعاليات المدرسية، بدءًا بالتخطيط لأي نشاط تربوي من خلال التعاون مع العاملين في المدرسة، والعمل على تقديم هذه الأنشطة؛ التي من شأنها تنمية هوايات الطلبة وقدراتهم في الاتجاهات التربوية

المرغوبة، ويمكن إجمال أنواع النشاطات التربوية المدرسية بـ(النشاط الرياضي، والنشاط الكشفي، والنشاط العلمي والعملي، والنشاط الاجتماعي والرحلات، ونشاطات الأندية الصفية والخدمات العامة) (العتيبي، ٢٠١٨، ص ص. ٣٣-٣٤).

ج. مجال القيم:

تتمثَّل نواتج التَّعلُّم المُتَعلّقة في مجال القيم في الاتجاهات والاهتمامات والميول لدى الطالب، وأساليبه في التكيّف والتعامل مع الأشياء، وأوجه التقدير التي يحملها معه؛ نتيجة لما تلّقاه من تعليم، ويعدُّ تصنيف كراثول (١٩٦٤) أحد المراجع الأساسية في عملية صياغة نواتج التَّعلُّم بمجال القيم، حيث يشتمل على خمسة مستويات مرتبة هرميًّا، وهي: (الاستقبال أو التقبُّل، والاستجابة، والتقييم، والتنظيم، وتشكيل الذات) (كينيدي، ٢٠١٣، ص ص.٧٠-٨٠).

وبطبيعة الحال بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة؛ فإن القيم تُمثّل محورًا مهمًّا في تكوين شخصية الطلبة ذوي الإعاقة؛ وذلك في مواجهة التحدّيات، والتَّعرُّف على مشاعر الآخرين، والاستجابة إليها، ومواجهة الصعوبات باتباع القواعد الاجتماعية، وزيادة قدرتهم على التواصل مع الأسرة والمجتمع (خليل، ٢٠٢١، ص.١١٧).

ووفق هذا الإطار؛ فإن المدرسة تعدّ الوحدة الأساسية التي يُعهد إليها تحقيق أهداف التربية نيابة عن المجتمع، ومن خلالها يتعلَّم الطلبة من كافة الفئات المعارف، ويكتسبون الخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات والميول. ويتطلّب نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها تكاتفًا وتعاونًا وتنسيقًا بين الجهود المبذولة، وتوفير مناخ تعليمي جيد ومناسب، بالإضافة إلى متابعة كافة القضايا داخل المدرسة، عبر توفير خدمات الإرشاد والتوجيه؛ لتحقيق الصحة النفسية وتعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة (البطانية، ٢٠١٦، ص.٢٧١).

واستنادًا إلى ما سبق؛ فإن الإدارة المدرسية يقع على عاتقها الكثير من الأدوار، ومنها ما يكمن في ضرورة توفير خدمات التوجيه الفردي للطلبة الذين قد يعانون من مشكلات في التحصيل والمتابعة المدرسية، من خلال توفير برامج الإشراف والتوجيه اللازمة لهم، وتوفير الخدمات العلاجية اللازمة للطلبة المرضى، وتنظيم عملية الكشف الطبي الدوري للطلبة؛ للتأكد من عدم وجود مشكلات صحية تعوق عملية النمو السليم لهم. كما يقع على عاتق الإدارة المدرسية الاهتمام بالعلاقات الإنسانية؛ وذلك بإيجاد البيئة الأخوية في المدرسة، التي يسود فيها الاحترام المتبادل بين كافة طاقم المدرسة والطلبة (ناصر الدين، ٢٠١٦، ص.٨).

تطبيق التَّعلُّم النشط مع الطلبة ذوي الإعاقة:

التَّعلُّم النشط من الأساليب التدريسية المرغوبة؛ لما فيه من التشجيع على اكتساب المهارات والحصول على المعلومات، وتكوين الاتجاهات، والتفاعل والتواصل مع الآخرين؛ حيث إن المهارات التي يكتسبها الطالب النشط لا تقتصر على الصفوف الدراسية فقط؛ ولكنها تُعمّم إلى خارج المدرسة؛ وتعدّ بذلك مهارات حياتية تخدمه في مراحل حياته المختلفة وحياته المستقلة.

وقد أثبتت بحوث علم النفس المعرفي في مجال التفكير أن العمليات المعرفية العليا ليست مقصورة على المراحل المُتقدّمة في النمو العقلي؛ إذ إن مهارات التفكير والاستدلال وما تتضمَّنه من قدرة على حلّ المشكلات؛ ترتبط بدرجة كبيرة بالتَّعلُّم النشط الفاعل حتى المستويات المبكرة، وفي مختلف المواد التدريسية، وتبيّن أن الطلبة بطيئو التَّعلُّم يمكنهم القيام بحلّ المشكلات، والتوصّل إلى استدلالات وأحكام، وقد اتضح ذلك في كثير من البرامج التربوية العلاجية لهؤلاء الطلبة (Gardner, 1983,p. 4).

كما أكّد (Silberman, 1996,p. 95) أنه عندما يكون التَّعلُّم نشطًا؛ فإن الطلبة يقومون بغالبية العمل الأكاديمي، حيث يستخدمون عقولهم بفاعلية، ويدرسون الأفكار المطروحة بدقة، ويعملون على حلّ المشكلات العديدة، ويُطبّقون ما قد تعلموه؛ إذ إن التَّعلُّم النشط يقوم على أساس حُسن توظيف قدرات الطلبة، وسرعتهم في اكتساب المعلومات وتنمية المهارات.

وقد أشار (Meyers & Jones, 1993,p.336-354) إلى وجود أربعة عناصر ضرورية للبيئة التعليمية الصالحة للتَّعلُّم النشط، تشمل الآتي:

- تحديد عناوين المقررات الدراسية ومحتوياتها.
- إيجاد جو إيجابي للتَّعلُّم النشط داخل الحجرة الدراسية.
- التأقلم الجيد مع مكان التدريس.
- التَّعرُّف أكثر على الطلبة.

ومما سبق؛ يتَّضح أن الطلبة ذوي الإعاقة لديهم الرغبة مثل الطلبة العاديين في معرفة ما يدور حولهم، ومحاولة اكتشاف الأشياء بأنفسهم، فالطالب ذو الإعاقة يتطوّر في إدراكه للأشياء، ويميل إلى التفكير الملموس؛ الذي يؤدي بدوره إلى أحداث مباشرة. وهو في حاجة إلى تعلُّم المهارات بصورة متكررة من خلال مواقف ملموسة بالبيئة المحيطة، كأن يتعلَّم شراء أشياء من السوق؛ أفضل من أن يكتب هذه الأشياء على بعض الأوراق. وخلال التَّعلُّم النشط بالتنوّع في استراتيجياته؛ يستطيع المعلم اختيار الاستراتيجية المناسبة لجعل البيئة التعليمية نشطة وفعَّالة بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة.

جهود المملكة العربية السعودية في تحسين نواتج التَّعلُّم:

شهد التعليم في المملكة العربية السعودية خلال السنوات الماضية قفزات كبيرة وتطوّرًا هائلًا شمِل جميع جوانب العملية التعليمية على المستوى: التعليمي والإداري والفني والتكنولوجي، وقد لحق هذه التطوّر اهتمام خاص بتطوير عمليتي التعليم والتَّعلُّم وجعلها محورًا وركيزة أساسية؛ بهدف تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠)، وللارتقاء بالتعليم وتجويد المُخرجات، وتحقيق مؤشرات أداء عالية؛ تُسّهم في وضع المملكة بمصاف الدول المُتقدّمة في مجال التعليم؛ وهذا ما دفع وزارة التعليم لمواكبة الرؤية برسم آليات مُقترحة؛ لتحسين نواتج التَّعلُّم في المملكة وتجويدها.

وبناءً على ذلك؛ تحرص وزارة التعليم على تحسين نواتج التَّعلُّم، من خلال العديد من الجهود المبذولة للاستفادة من البرامج والتطبيقات المختلفة، واستثمار تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم، وإضافة المدن السعودية إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التَّعلُّم، وبناء رحلة تعليمية متكاملة تُعزّز ثقافة التعليم المستمر والتَّعلُّم مدى الحياة، وتُحقّق أهداف التنمية الشاملة؛ لإبراز دور المملكة في إعداد مواطن منافس عالميًّا (الإطار الوطني للمؤهلات، ٢٠٢٠، ص ص. ٣-٤).

وتوافقًا مع ما سبق؛ فقد عملت هيئة تقويم التعليم والتدريب مؤخرًا على إعداد إطار وطني للمؤهلات؛ ليكون مرجعية علمية تسترشد بها مؤسسات التعليم والتدريب عند بناء مؤهلاتها، وتطويرها، وإعادة هيكلتها، حيث يُمثّل الإطار نظامًا شاملًا وموحدًا لبناء المؤهلات، وتنظيمها في مستويات، بناءً على نواتج التَّعلُّم، كما يعدّ أداة لتيسير نقل المعارف والمهارات والقيم بين بيئات العمل المتنوّعة، فضلًا عن كونه مرجعية علمية للمقارنة على صعيد المستوى الوطني والدولي (الإطار الوطني للمؤهلات، ٢٠٢٠، ص.٨).

وقد أسهم الإطار الوطني للمؤهلات في أن يكون هناك فهم واضح ومشترك للمعرفة والمهارات التي يطوّرها الطلبة الحاصلون على مؤهلات علمية متوافقة من مؤسسات تعليمية مختلفة، ويكون الطلبة ومن يهمه الأمر من أولياء الأمور أو جهات المسؤولة واثقين مما سيكون الطلبة قادرين على معرفته وفهمه، وما يستطيعون عمله واكتسابه في مجالات التَّعلُّم المختلفة (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم) (الإطار الوطني للمؤهلات، ٢٠٢٠، ص ص.٣-٤).

ويأتي الإطار الوطني للمؤهلات ليتضمَّن مجموعة من المبادئ والخطوط التوجيهية التي توفر رؤية، وقاعدة فلسفية، وهيكلًا تنظيميًّا يتم من خلاله بناء المؤهلات، والاعتراف على المستوى الوطني بمدى جودة نواتج التَّعلُّم. كما يظهر أهمية في وصف المؤهلات وما تتضمَّنه من نواتج تعليمية؛ في سبيل إيجاد مقاربة أفضل بين المؤهلات، وتوقّعات الجهات التعليمية المسؤولة، وتوقّعات أفراد المجتمع، فضلًا عن دورها في تعزيز المرونة والمساءلة بالنظم التعليمية (التميمي ومصطفى، ٢٠١٦، ص.٤٦٠).

ولتوضيح ذلك تلقي الدراسة الضوء على مجالات التَّعلُّم – حسب ما أقر به الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية في مجال المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم– كما ستوضح مستويات الإطار الوطني وأوصافه وما يتضمَّنه.

. مجالات التَّعلُّم:

تصف مجالات التَّعلُّم احتياج الطالب من المعرفة والمهارات والقيم اللازمة؛ للحصول على المؤهل، حسب كل مستوى من المستويات المحددة في الإطار، وتتدرّج هذه المستويات من حيث المدى والتتابع في مستويات الإطار من المستوى الأول إلى الثامن، التي يُعبّر عنها فيما يتَعلّق بمجال المعرفة والفهم، والمهارات، ومجال القيم، وفق الآتي (الإطار الوطني للمؤهلات، ٢٠٢٠، ص.١٣):

أ. مجال المعرفة والفهم:

يشمل ما يعرفه الخرّيج ويفهمه في مجال التَّعلُّم، من:

١. المعرفة العميقة الواسعة، ومدى الفهم للحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والعمليات والإجراءات المتضمّنة في مجال التَّعلُّم.
٢. عمق المعرفة، من حيث العموم والخصوص.
٣. اتساع مجال المعرفة، من حيث فردية الموضوع إلى تعدّد التخصّصات.
٤. أنواع المعرفة، وذلك فيما يخصّ تدرّج المعرفة من: حسية إلى مجردة، ومن المعرفة البسيطة إلى التراكمية.
٥. تعقيد المعرفة، فيما يتعلَّق بالجمع بين نوع المعرفة وعمقها واتساعها.

ب. مجال المهارات:

يشمل ما يستطيع الخرّيج القيام به للتَّعلُّم المستمر من:

١. المهارات الإدراكية: وتتضمَّن تطبيق المعرفة، ومهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات، والاستقصاء، والإبداع.
٢. المهارات العملية والبدنية: وتتضمَّن تطبيق المعرفة، واستخدام المواد والأجهزة والأدوات المناسبة، وتطبيق المهارات الحركية واليدوية ببراعة.
٣. مهارات التواصل وتقنية المعلومات: وتتضمَّن التواصل الكتابي واللفظي وغير اللفظي، والمهارات العددية، واستخدام تقنية المعلومات والاتصال وإنتاجها.

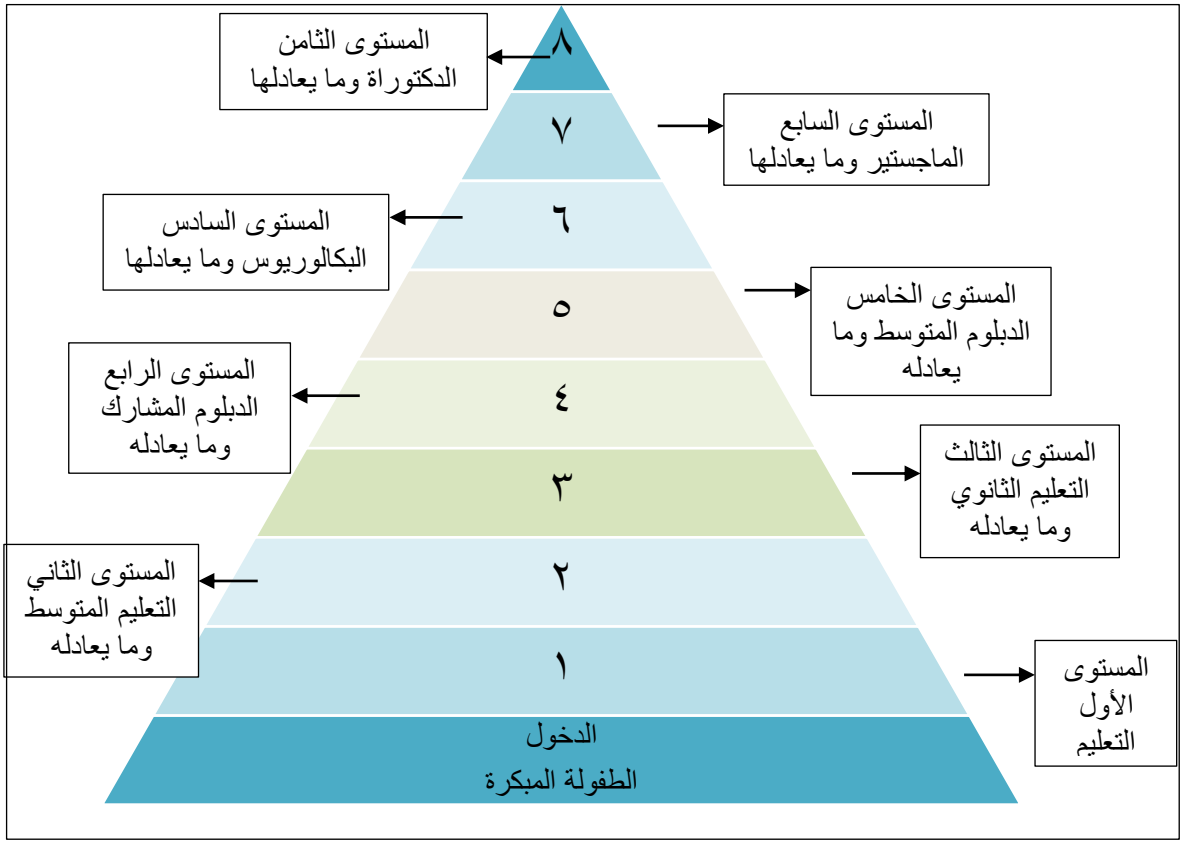
ج. مجال القيم:

يشمل ما يتمثَّله الخرّيج من مبادئ ومعايير توجّهه إلى النجاح في مجالات الحياة، وتشمل:

١. القيم والأخلاق الأكاديمية والمهنية.
٢. التَّعلُّم الذاتي المستمر والاستقلالية.
٣. العمل مع فريق وتحمّل المسؤولية.

. المستويات:

يتضمَّن الإطار عدة مسارات عمودية متدرّجة بحسب عمق مجالات التَّعلُّم وتراكمها في البرامج التعليمية، بدءًا من مستوى الدخول في الطفولة المبكرة، وتندرج تصاعديًّا إلى المستوى الثامن (الدكتوراه وما يعادلها)، ولكل مستوى مدى وعمق محددان. كما يُمثّل كل مستوى فيها تدرّجًا علميًّا متسلسلًا في محصلة التَّعلُّم بمجال (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم)، التي تُشكّل في مجموعها مصفوفة لمستويات الإطار الوطني للمؤهلات، ومن خلال هذه الدراسة سُلّط الضوء على المستويات المُتَعلّقة بالتعليم العام، وهي، (المستوى الأول، والثاني، والثالث) (الإطار الوطني للمؤهلات، ٢٠٢٠، ص.١٢):



الشكل رقم (٣)

مصفوفة لمستويات الإطار الوطني للمؤهلات.

. أوصاف المستويات:

يتضمَّن كل مستوى وصفًا لنواتج التَّعلُّم (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم)، حيث تُشكّل في مجموعها مصفوفة لمستويات الإطار، وهي كالآتي (الإطار الوطني للمؤهلات٢٠٢٠، ص ص ١٤- ١٦):

المستوى الأول:

أ. المعرفة والفهم:

في هذا المستوى سيكون لدى الخرّيج:

- المعرفة الواقعية والإجرائية الأساسية في الموضوعات العامة.
- المعرفة الأساسية العامة للحياة اليومية ومواصلة التَّعلُّم.
- المعرفة والفهم للحقائق والمفاهيم البسيطة، والأدوات والمواد الشائعة في الحياة اليومية.

ب. المهارات:

في هذا المستوى سيكون لدى الخرّيج المهارات الإدراكية والعملية والبدنية، ومهارات الاتصال الأساسية، بحيث يكون قادرًا على:

١. المهارات الإدراكية:

- تطبيق المعرفة الأساسية؛ بهدف معالجة المواقف أو مشكلات الحياة اليومية البسيطة والمحددة بشكل واضح.
- تحديد المشكلات البسيطة وحلّها، واستخدام التفكير الحدسي والمنطقي الأساسي في مواقف الحياة أو مجال الدراسة.

٢. المهارات العملية والبدنية:

- استخدام الأدوات والمواد الشائعة في الحياة اليومية بأمان.
- أداء مهام عملية بسيطة مألوفة بناءً على إرشادات وإجراءات محددة.

٣. مهارات التواصل وتقنية المعلومات:

- تطبيق مهارات القراءة والكتابة الأساسية والاستماع والمحادثة؛ للمشاركة في الحياة اليومية.
- إجراء عمليات حسابية في سياقات مألوفة.
- استخدام أدوات التقنية الرقمية المألوفة وتطبيقاتها؛ للحصول على المعلومات ومعالجتها، ودعم التَّعلُّم والتواصل مع الآخرين وفق إرشادات محددة بوضوح.

ج. القيم:

في هذا المستوى وضمن سياقات مألوفة ومنظمة؛ سيكون الخرّيج قادرًا على:

- إظهار السلوكيات الإيجابية، والوعي بقيم الولاء والانتماء للوطن وقيادته.
- إظهار الرغبة في التَّعلُّم والعمل باستقلالية محدودة تحت إشراف مباشر.
- المشاركة مع الزملاء في تحمُّل مسؤولية أداء مهام محدودة تحت إشراف مباشر، والمحافظة على الصحة والنظافة العامة.

المستوى الثاني:

أ. المعرفة والفهم:

في هذا المستوى سيكون لدى الخرّيج:

- مجموعة من المعارف الواقعية والإجرائية العامة.
- المعرفة والفهم لمجموعة من الحقائق والأدوات والمواد أو المصطلحات الأساسية.

ب. المهارات:

في هذا المستوى سيكون لدى الخرّيج مدى محدود من المهارات الإدراكية والعملية والبدنية ومهارات الاتصال، بحيث يكون قادرًا على:

١. المهارات الإدراكية:

- تطبيق المعرفة الأساسية وتوظيفها في معالجة سلسلة من المشكلات أو القضايا غير المعقّدة، في سياقات مألوفة.
- حلّ المشكلات المألوفة، وتوظيف طرق التفكير المناسبة بشكل منهجي.

٢. المهارات العملية والبدنية:

- استخدام الأدوات والمواد الأساسية بأمان وفعالية.
- أداء مجموعة من المهام والأنشطة العملية المألوفة والمنظمة، بناءً على إرشادات إجرائية محددة.

٣. مهارات التواصل وتقنية المعلومات:

- التواصل الكتابي واللفظي وغير اللفظي؛ للتعبير عن مجموعة من الأفكار والمعلومات والمشاعر في سياقات مألوفة للآخرين.
- إجراء عمليات رياضية غير معقّدة في سياقات مألوفة.
- استخدام أدوات التقنية الرقمية وتطبيقاتها وتقنية المعلومات والاتصالات في نطاق محدد؛ للحصول على المعلومات ومعالجتها وإنتاجها، ودعم التَّعلُّم والتواصل مع الآخرين وتعزيزه بناء على توجيهات محددة ومنظمة.

ج. القيم:

في هذا المستوى، وضمن سياقات مألوفة منظمة وموجّهة؛ سيكون الخرّيج قادرًا على:

- الامتثال بالأخلاق الحميدة والثقة بالنفس، وتفهّم الآخرين، والتزام قيم الولاء والانتماء للوطن وقيادته.
- التخطيط للتَّعلُّم والعمل، واتخاذ القرارات البسيطة باستقلالية محدودة تحت إشراف مباشر.

المستوى الثالث:

أ. المعرفة والفهم:

في هذا المستوى سيكون لدى الخرّيج:

- مجموعة واسعة من المعارف الواقعية والإجرائية.
- المعرفة والفهم الأساسيان في سياق واسع.
- المعرفة والفهم لمجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والأدوات والمواد أو المصطلحات.
- المعرفة الأساسية لمنهجية البحث وطرقه، وأساليب الاستقصاء الموجّه.

ب. المهارات:

في هذا المستوى سيكون لدى الخرّيج مدًى متوسط من المهارات الإدراكية والعملية والبدنية ومهارات الاتصال، بحيث يكون قادرًا على:

١. المهارات الإدراكية:

- توظيف المعرفة النظرية والفنية؛ لمعالجة سلسلة من المشكلات متوسطة التعقيد، والمحددة.
- حلّ المشكلات متوسطة التعقيد وغير المألوفة، وتوظيف التفكير النقدي والإبداعي في مجال الدراسة أو العمل.
- تطبيق أساليب الاستقصاء الأساسية؛ لمعالجة المشكلات المحدّدة جيدًا.

٢. **المهارات العملية والبدنية:**

- اختيار مجموعة واسعة من الأدوات والمواد واستخدامها بأمان وفعالية.
- أداء مجموعة من المهام والإجراءات العملية المألوفة المعقّدة نسبيًّا بناءً على إرشادات إجرائية محددة.

٣. **مهارات التواصل وتقنية المعلومات:**

- التواصل الكتابي واللفظي وغير اللفظي؛ للتعبير بفعالية عن مجموعة واسعة من الأفكار والمعلومات والمشاعر في سياقات مألوفة وغير مألوفة للآخرين.
- إجراء عمليات رياضية متوسطة التعقيد في سياقات غير مألوفة.
- استخدام أدوات التقنية الرقمية وتطبيقاتها، وتقنية المعلومات والاتصال في نطاق متوسط؛ للحصول على المعلومات والبيانات وتوليدها ومعالجتها وإنتاجها، وتعزيز التَّعلُّم والتواصل مع الآخرين.

ج. **القيم:**

في هذا المستوى، وضمن سياقات مألوفة وشبه موجّهة؛ سيكون الخرّيج قادرًا على:

- الالتزام بقيم المجتمع والقوانين والأنظمة والذوق العام، وتمثّل المواطنة المسؤولة.
- إظهار الدافعية والمثابرة في التَّعلُّم والعمل، واتخاذ القرارات باستقلالية محدودة تحت إشراف غير مباشر.
- المشاركة في إدارة المجموعات الصغيرة، وتحمُّل مسؤولية أداء المهام، وتحقيق الأهداف المشتركة، والعناية بالجوانب الصحية والعاطفية والاجتماعية.

وبناءً على ما سبق حول مبحث نواتج التَّعلُّم؛ يتحدّد مدى أهمية صياغة نواتج التَّعلُّم في إعداد الطاقات البشرية المُتمكّنة والمؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع، ودور الإدارة المدرسية في تحسين أداء الطلبة وتطويره، والتمكّن من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة منها.

ومن استعراض ما سبق؛ فقد استفادت الدراسة الحالية من هذا المبحث في بناء عبارات أداة الدراسة؛ في التَّعرُّف على درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، والمُتمثّلة في العناصر الآتية: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)، والتَّعرُّف على مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل، وتتضمَّن المجالات الآتية: (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم)، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم، حيث يُمثّل كل مجال مستوى محدد في محصلة التَّعلُّم، التي تُشكّل في مجموعها مصفوفة للمستويات المُتَعلّقة بمجالات التَّعلُّم. كما استفادت الدراسة الحالية من خلال استعراض هذه المعلومات في فهم نتائج الدراسات السابقة، ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسة الحالية، ووضع التوصيات المُتَعلّقة بها.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

تُقدّم الدراسة الحالية عددًا من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي اهتمت بمجالي: عناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل؛ للتَّعرُّف على أهم أهدافها، والمناهج والأدوات المتبعة، وأفراد الدراسة، وأهم النتائج التي توصّلت إليها تلك الدراسات، من خلال توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، ومدى استفادة الدراسة الحالية منها، وما يميّزها عن الدراسات السابقة، وذلك بعد تقسيمها وعرضها على محورين: الدراسات العربية أولًا، والمصنَّفة حسب مُتغيّرات الدراسة، منها ما يتَعلّق بالمدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة، ومنها ما يتَعلّق بالبيئة التعليمية، ونواتج التَّعلُّم، ويليها الدراسات الأجنبية، بتسلسل من الأقدم إلى الأحدث.

١. الدراسات العربية:

أ. المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة:

دراسة (الأصقه، ٢٠١٩)، بعنوان: "الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج بمدينة الرياض".

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس المُلحَق بها برامج للتربية الخاصة في الرياض، والتَّعرُّف على الاختلافات – إن وُجدت – بين أفراد الدراسة في تحديد الصعوبات التي تواجه إدارة ومعلمات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة الرياض، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس المُلحَق بها برامج للتربية الخاصة في الرياض، وتكوَّنت عينة الدراسة من عينة عشوائية من (٨٠) موظفة، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع المعلومات. وتوصَّلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن مستوى الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس المُلحَق بها برامج للتربية الخاصة في مدينة الرياض؛ جاء عاليًا في جميع المجالات، وكان مرتبًا كالآتي (المباني، ومجتمع المدرسة، والمعلمات، والطالبات).

دراسة (الغامدي والمنشري، ٢٠٢٠)، بعنوان: "المشكلات التي تواجه قائدات المدارس المُطبّقة لبرامج المدمج لذوي الإعاقة".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر المشكلات التي تواجه قائدات المدارس المُطبّقة لبرامج الدمج بمنطقة الباحة، – من وجهة نظر القائدات والمعلمات – ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع قائدات ومعلمات التعليم العام المُطبّقة لبرامج الدمج بمنطقة الباحة، البالغ عددهن (٢٧) قائدة، و(١٤٥) معلمة، وطُبّقت الدراسة على عينة مكوَّنة من (٢٥) قائدة، و(١٠٩) معلمات، وتمثّلت أداة جمع المعلومات في استبانة اشتملت

على (٣٠) فقرة، موزّعة على ثلاث مجالات: (المجال الأول: إدارة التعليم واشتمل على (١١) فقرة، والمجال الثاني: المعلمات واشتمل على (١٠) فقرات، والمجال الثالث: المبنى المدرسي واشتمل على (٩) فقرات. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: جاءت درجة توافر المشكلات التي تواجه قائدات المدارس المُطبّقة لبرامج الدمج بمنطقة الباحة بدرجة عالية في جميع المجالات، بمتوسط (٣,٧٥)، وجاءت ترتيبها كالآتي: إدارة التعليم بمتوسط (٣,٨٦)، والمبنى المدرسي بمتوسط (٣,٧٦)، والمعلمات بمتوسط (٣,٦٤). واقترحت عينة الدراسة بعض الحلول التي تتَمثَّل في: تهيئة المباني المدرسية بحيث تكون مناسبة لاستقبال الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة.

ب. البيئة التعليمية:

دراسة (السيد، ٢٠١٥)، بعنوان: "البيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى الطلبة المعاقين عقليًّا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين البيئة المدرسية والصحة النفسية لدى الطلبة المعاقين عقليًّا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروق بين الطلبة الذكور والإناث في مُتغيّري البيئة المدرسية والصحة النفسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٠٣) الطلاب والطالبات من المعاقين عقليًّا، القابلين للتَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الإحساء، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٤) سنة، وممن تراوح معامل ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠)، بواقع (٥٧) طالبًا، و(٤٦) طالبة، طُبّق عليهم أداة الدراسة، وهي مقياس البيئة المدرسية (من إعداد الباحث)، ومقياس الصحة النفسية (السيد، ٢٠١٢). وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي البيئة المدرسية والصحة النفسية، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين الطلبة الذكور والإناث في متغيري البيئة المدرسية والصحة النفسية؛ لصالح الإناث.

دراسة (الشايع والحناكي، ٢٠١٥)، بعنوان: "مُقوّمات البيئة المدرسية الجاذبة للتَّعلُّم من وجهة نظر طلبة المدارس الثانوية بمنطقة الرس بالمملكة العربية السعودية".

هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على المُقوّمات البشرية والمادية للبيئة المدرسية الجاذبة للتَّعلُّم في المدارس الثانوية – من وجهة نظر الطلبة بمحافظة الرس- والوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية – إن وُجدت- بين آراء عينة الدراسة التي تُعزى إلى مُتغيّري (التخصّص، والصف الدراسي)، حول مُقوّمات البيئة المدرسية الجاذبة للتَّعلُّم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت في جمع المعلومات على الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأُختيرت العينة بطريقة عشوائية عنقودية، وتكوَّنت من طلاب المرحلة الثانوية (بنين) في المدارس النهارية الحكومية، وبلغ عددها (٥٢٢) طالبًا. ومن أبرز النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة: أن تتواصل الإدارة المدرسية مع أولياء الأمور، وأن يتوافر معلمون في جميع التخصّصات يكونوا مؤهلين

علميًّا، وأن تمنح الإدارة المدرسية حوافز تشجيعية للطلبة المتميّزين دراسيًّا، وأن يتوافر مرشد طلابي مُتميّز بخلفيته العلمية وخبرته الميدانية، وأن يتوافر في مبنى المدرسة وسائل الأمن والسلامة، والتجهيزات والتقنيات الإلكترونية الحديثة، وأن يتوافر صالة مُجهّزة للأنشطة الرياضية، ومعامل علمية مناسبة ومُجهّزة بالأدوات الحديثة. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمُقوّمات البشرية الجاذبة للتَّعلُّم – من وجهة نظر المعلمين – باختلاف مُتغيّر التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، بين أفراد عينة الدراسة من الطلبة للمُقوّمات البشرية الجاذبة للتَّعلُّم بجميع مجالاتها، والمُقوّمات المادية التي تختص بمجالي (المبنى المدرسي، والمحتوى التعليمي)؛ لصالح أفراد عينة الدراسة من طلبة العلوم الشرعية وتحفيظ القرآن الكريم.

دراسة (العرايضة وآخرين، ٢٠١٦)، بعنوان: "فاعلية البيئة التعليمية نحو تحقيق التأهيل اللغوي للطلبة المضطربين لغويًّا المدمجين بمدارس المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم".

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على فاعلية البيئة التعليمية نحو تحقيق التأهيل اللغوي للطلبة المضطربين لغويًّا، المُدمجين بمدارس المرحلة الابتدائية – من وجهة نظر معلمي اضطرابات النطق والكلام بمنطقة القصيم – وتكوَّنت عينة الدراسة من (٨١) معلمًا ومعلمة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، واستبانة لقياس فاعلية البيئة التعليمية نحو تحقيق التأهيل اللغوي – من إعدادهم– وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: جاءت تقديرات معلمي اضطرابات النطق والكلام بدرجة منخفضة في فاعلية أدوات القياس نحو تحقيق التأهيل اللغوي، وكانت تقديراتهم متوسطة نحو فاعلية البيئة التعليمية المُتَعلّقة بمعلمي اضطرابات النطق والكلام، والمُتَعلّقة بالطلبة المضطربين لغويًّا، بينما كانت تقديراتهم مرتفعة نحو فاعلية إدارة المدرسة، وفاعلية أدوات القياس. ولا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)، تُعزى لأثر مُتغيّري: الجنس وسنوات الخبرة في مجالات فاعلية البيئة التعليمية التي تتعلّق بإدارة المدرسة، وأدوات القياس، والطلبة المضطربين لغويًّا، ومعلمي اضطرابات النطق والكلام، وفي المجالات ككل.

دراسة (طيّب والجهني، ٢٠١٦)، بعنوان: "درجة ممارسة مديرة المدرسة لأدوارها في تهيئة البيئة الجاذبة في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة".

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على درجة ممارسة مديرة المدرسة لأدوارها المُتَعلّقة بتهيئة البيئة الجاذبة في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة – من وجهة نظر المشرفات الإداريات– والكشف عن الاختلاف بين درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تهيئة البيئة المدرسية الجاذبة، والتي تُعزى لاختلاف (عدد سنوات الخبرة، والتعليم الذي تتبع له المدرسة). ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والوصفي المقارن، واستخدمت الاستبانة أسلوبًا لجمع المعلومات، وأُختيرت عينة البحث بأسلوب الحصر الشامل للمجتمع؛ وبالتالي سيكون عدد أفراد

العينة (١٣٣) مديرة مدرسة متوسطة حكومية بجدة، و(٣١) مشرفة إدارية في إدارة التربية والتعليم بجدة، واستخدمت الباحثة مجموعة من الطرق (SPSS) الإحصائية، والمتوافرة في برنامج التحليل الإحصائي، ومن أبرز النتائج التي توصَّلت إليها: أن درجة ممارسة مديرة المدرسة لأدوارها المُتَعلّقة بتهيئة البيئة الجاذبة في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة؛ جاءت بدرجة (غالبًا) – من وجهة نظر المشرفات الإداريات – كما أن دور مديرة المدرسة في تهيئة البيئة الجاذبة في المرافق المدرسية؛ جاء كأعلى استجابة بدرجة ممارسة (غالبًا)، ويليه محور الطالبات بدرجة ممارسة (غالبًا)، ثمّ محور المعلمات بدرجة ممارسة (أحيانًا)، وأخيرًا محور أولياء الأمور والمجتمع المحلي بوصفه أقل استجابة بدرجة ممارسة (أحيانًا). كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة البحث من المشرفات الإداريات، نحو درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن لتهيئة البيئة الجاذبة، تُعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة البحث من المشرفات الإداريات، نحو درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن لتهيئة البيئة الجاذبة، تُعزى لاختلاف مكتب التربية والتعليم الذي تتبع له المدرسة لمحوري الطالبات والمعلمات؛ لصالح مكتب جنوب شرق جدة.

دراسة (آل صفوان وآخرين، ٢٠١٦)، بعنوان: "مُتطلّبات البيئة المدرسية الجاذبة – من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية – بإدارة تعليم محافظة النماص".

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على مُتطلّبات البيئة المدرسية الجاذبة في المرحلة الثانوية – من وجهة نظر الطلاب والطالبات – بإدارة التعليم بالنماص. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٧٣٧) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية بإدارة النماص، وبعد تطبيق أداة الدراسة الاستبانة وتحليل البيانات؛ أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يؤكدون أهمية تعامل قائدة المدرسة معهم باحترام، وطلبوا من المعلمين أن يكونوا مُحفّزين لهم ومشجّعين في جميع المجالات، كما نادوا بأن تتنوّع الأطعمة المعروضة بالمقاصف المدرسية، وطالبوا بإيجاد الرحلات الترفيهية لهم.

دراسة (الدماك، ٢٠١٨)، بعنوان: "دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير مُتطلّبات البيئة المدرسية الآمنة".

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير مُتطلّبات البيئة المدرسية الآمنة – من وجهة نظر المعلمين – في ضوء مُتغيّرات: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلم في منطقة الأحمدي التعليمية بدولة الكويت، واُستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات. وتوصَّلت الدراسة إلى أن دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير مُتطلّبات البيئة المدرسية الآمنة – من وجهة نظر المعلمين – جاء بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في تقديرات عينة الدراسة على مجالات دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير مُتطلّبات البيئة المدرسية الآمنة – من وجهة نظر المعلمين – تُعزى إلى مُتغيّري: الجنس والمؤهل العلمي، ما عدا مجال بناء علاقات إيجابية مع المعلمين، حيث وُجدت فروق لصالح ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس، ولمُتغيّر سنوات الخبرة؛ ما عدا مجالي بناء علاقات إيجابية مع المعلمين، وتوفير التجهيزات في البيئة المدرسية؛ لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

دراسة (الشنيفي، ٢٠١٨)، بعنوان: "دور قادة المدارس في توفير بيئة تعليمية آمنة لطلبة المدارس الثانوية بمدينة الرياض".

استهدفت الدراسة التَّعرُّف إلى دور قادة (مديري) المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض في توفير بيئة تعليمية آمنة للطلبة – من وجهة نظر المعلمين – في ضوء مُتغيّري: سنوات الخدمة والمؤهل العلمي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة أداة جمع البيانات، التي تكوَّنت من (٣٠) فقرة في صورتها النهائية، موزّعة على أربعة محاور، وأظهرت نتائج الدراسة أن قادة المدارس الثانوية يقومون بأدوارهم في توفير بيئة تعليمية آمنة للطلبة، وجاءت بنسبة (٧٧,٩٠٪)، وجاء محور المرافق بالمرتبة الأولى بنسبة (٧٩,٧٨٪)، يليه محور الصحة والتغذية المدرسية، فمحور الإرشاد والصحة النفسية بنسبة (٧٧,٣٨٪)، وأخيرًا جاء محور الأمن الفكري بنسبة بلغت (٧٦,٩٦٪). كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لتوفير بيئة تعليمية آمنة لطلبة المرحلة الثانوية، واستجابات المعلمين وتقييمهم لدور قادة المدارس في توفير بيئة تعليمية آمنة تُعزى لمُتغيّري: سنوات الخدمة والمؤهل العلمي.

دراسة (زيدية، ٢٠١٨)، بعنوان: "واقع البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة".

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على درجة ملاءمة البيئة التعليمية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة – من وجهة نظر المرشدين التربويين – والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع البيئة التعليمية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، تُعزى إلى (الجنس، والمنطقة التعليمية، وسنوات الخدمة، والدرجة العلمية)، وعرض أهم المُعوّقات التي من شأنها الحدّ من عملية وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى نظام التعليم الدامج في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، والكشف عن أهم السُّبل التي قد تُسّهم في الحدّ من هذه المُعوّقات، ثمَّ وضع توصيات ومُقترحات من شأنها تحسين البيئة التربوية لطلبة ذوي الإعاقة في نظام التعليم الدامج بالمدارس الحكومية في محافظة غزة. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من المرشدين التربويين في مديرتي شرق غزة

وغربها، وقُدّر مجتمع الدراسة في محافظة غزة بـ(١٤٥) مرشدًا ومرشدة من التربويين للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨)، طُبّقت عليهم أداة الدراسة التي تتمثّل في (الاستبانة). وقد توصّلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: أن درجة ملاءمة البيئة التعليمية لدمج طلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة – من وجهة نظر المرشدين التربويين- جاءت بدرجة تقدير كبيرة، وبوزن نسبي (٧٢,٨١٪)، وقد حصل المجال الاجتماعي على المرتبة الأولى، بوزن نسبي (٧٥,١٣٪)، بدرجة تقدير كبيرة، ويليه المجال الإداري في المرتبة الثانية، بدرجة تقدير كبيرة، بوزن نسبي (٧٤,٥٢٪)، ثمَّ المجال الخدماتي الذي حصل على المرتبة الثالثة، بوزن نسبي (٧٢,٣٨٪)، بدرجة تقدير كبيرة. وفي المركز الرابع والأخير، جاء المجال الأكاديمي الذي حصل على وزن نسبي (٧١,٠٦٪)، بدرجة تقدير كبيرة، واحتل أدنى المجالات. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لتوفير بيئة تعليمية دامجة للطلبة ذوي الإعاقة، تُعزى لمُتغيّر الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مُتغيّري (المنطقة التعليمية، وسنوات الخدمة)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مُتغيّر الدرجة العلمية، وكانت الفروق لصالح البكالوريوس. وأظهرت النتائج العديد من المُعوّقات التي تواجه المدارس الحكومية لتصبح دامجة للطلبة ذوي الإعاقة، من أهمها: غياب الأدوات المساعدة والخدمات المتخصّصة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة، وضعف التمويل اللازم لدمج الطلبة ذوي الإعاقة. وقد سعت الدراسة إلى وضع أهم السبل التي من شأنها أن تُحسّن من البيئة التعليمية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة، من أبرزها: توفير الدعم المادي والمعنوي المتمثّل في الاتجاهات والأدوات المناسبة، من خلال تقديم دورات ونشرات توعوية للمديرين والمعلمين؛ للتَّعرُّف إلى طرق التعامل مع ذوي الإعاقة.

دراسة (عساف، ٢٠١٨)، بعنوان: "مُتطلّبات توظيف المقارنة المرجعية كأداة فاعلية لضمان جودة البيئة المدرسية في المرحلية الأساسية بمحافظة غزة".

هدفت الدراسة التَّعرُّف إلى درجة تقدير عينة من معلمي المدارس الأساسية بمحافظة غزة لمتطلّبات توظيف المقارنة المرجعية، بوصفها أداة فاعلة لضمان جودة البيئة المدرسية، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التقدير، تُعزى إلى مُتغيّرات: (الجنس، والمديرية، وسنوات الخدمة). ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبّق استبانة تكوَّنت من (٥٠) فقرة على (٤١٩) معلمًا ومعلمة، بنسبة (١٤,٩٪) من المجتمع. وأظهرت النتائج أن درجة التقدير الكلية لمعلمي المدارس الأساسية بمحافظة غزة لمُتطلّبات توظيف المقارنة المرجعية بوصفها أداة فاعلة لضمان جودة البيئة المدرسية؛ كانت كبيرة عند وزن نسبي (٨١,١٠٢٪)، حيث جاء مجال (المُتطلّبات الهيكلية) في المرتبة الأولى، ثمَّ مجال (مُتطلّبات السياق العام)، ثمَّ مجال (المُتطلّبات الإجرائية)، ثمَّ مجال (المُتطلّبات الإدارية)، وأخيرًا مجال (المُتطلّبات

البشرية) في المرتبة الأخيرة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة للمُتطلّبات تُعزى إلى مُتغيّري: المديرية، وسنوات الخدمة، بينما توجد فروق تُعزى إلى مُتغيّر الجنس؛ لصالح المعلمين الذكور.

دراسة (عون، ٢٠١٩)، بعنوان: "تطوير أداء قائدات المدارس الحكومية بمنطقة الحدود الشمالية (عرعر) لتحسين البيئة التعليمية المُحفّزة على الابتكار في ضوء رؤية ٢٠٣٠".

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على أداء القيادات في المدارس الحكومية بمنطقة الحدود الشمالية (عرعر)؛ لتحسين البيئة التعليمية التي تُحفّز الابتكار في ضوء رؤية (٢٠٣٠). وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستبانة أداة للدراسة حول مؤشرات قياس الأداء المبتكر، والذي تم إعادة صياغته ليتناسب مع طبيعة الاستبانة. وقد أُجريت الدراسة على عينة من (١٢٠) من القادة والمشرفين ومعلمي المدارس. وتوصَّلت الدارسة إلى عدة نتائج، من أبرزها: أن أداء قائدات المدارس الحكومية لمنسوبات تعليم منطقة الحدود الشمالية عرعر، لتحسين البيئة التعليمية المُحفّزة على الابتكار في ضوء رؤية (٢٠٣٠)؛ كان بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٢,٩٦)، ونسبة تأييد (٥٩,٢٢٪). وأظهرت النتائج أن مُتطلّبات تطوير أداء قائدات المدارس الحكومية لمنسوبات تعليم منطقة الحدود الشمالية عرعر، لتحسين البيئة التعليمية المُحفّزة على الابتكار في ضوء رؤية (٢٠٣٠)؛ جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٢٠)، ونسبة تأييد (٦٤,٠٠٪)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في المتوسط العام (لأداء قادة مدارس الحكومية؛ لتحسين البيئة التعليمية المُحفّزة على الابتكار في ضوء رؤية (٢٠٣٠)؛ تُعزى لمُتغيّرات: (المستوى الوظيفي، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة)، بينما توجد فروق تُعزى لمُتغيّر المؤهل العلمي؛ لصالح حملة الدبلوم. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في المتوسط العام لمُتطلّبات تطوير أداء قائدات المدارس؛ تُعزى لمُتغيّري: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). بينما توجد فروق تُعزى لمُتغيّر (المستوى الوظيفي)؛ لصالح المشرفات، ومُتغيّر (المرحلة الدراسية)؛ لصالح المدارس الثانوية.

دراسة (المطيري وطيّب، ٢٠١٩)، بعنوان: "درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة عنيزة في توفير البيئة الصفية الإبداعية".

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة عنيزة في توفير البيئة الصفية الإبداعية – من وجهة نظر المعلمات – والكشف عن الفروق في وجهات نظر المعلمات لدرجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة عنيزة في توفير البيئة الصفية الإبداعية، تُعزى لاختلاف (سنوات الخبرة – التخصص الأكاديمي). واُستخدم المنهج الوصفي المسحي والمقارن، وتمثَّل مجتمع البحث من جميع المدارس المتوسطة في محافظة عنيزة، التي تضم (٢٥٠) معلمة، وقد اُختيرت عينة عشوائية (٨٠) معلمة، واُستخدمت الاستبانة

أداة، وتوصَّلت الدراسة إلى: أن مديرات المدارس يحرصن على توفير البيئة الصفية المادية والاجتماعية والنفسية بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول توفير مديرات المدارس لخصائص البيئة الصفية الإبداعية المادية والاجتماعية والنفسية، تُعزى إلى: التخصّص الأكاديمي وسنوات الخبرة.

دراسة (ابن سعدون ولحمر، ٢٠٢٠)، بعنوان: "أبعاد البيئة المدرسية على المردود التربوي والتحصيل التعليمي لدى الطور المتوسط: تلمسان نموذجًا".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير أبعاد البيئة المدرسية في المردود التربوي والتحصيل التعليمي لدى الطلبة، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي على عينة من الطلبة، موزّعة على مؤسسات تعليمية عمومية من ولاية تلمسان، واستعانت الدراسة بأدوات منها: المقابلة، والملاحظة، والأساليب الإحصائية. وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى فعالية ودور البيئة المدرسية بأبعادها في تحقيق مردود تربوي وتحصيل دراسي جيد.

دراسة (عطا، ٢٠٢٠)، بعنوان: "معايير البيئة التعليمية الجاذبة وواقعها ببرامج الدمج للصم وضعاف السمع بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة إلى وضع قائمة لمعايير البيئة التعليمية الجاذبة ببرامج الدمج للصم وضعاف السمع، والتَّعرُّف على واقعها بمدينة الطائف، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي، وتكوَّنت عينة البحث من (٨٤) معلمًا ومعلمة، وأعدّ الباحث قائمة لمعايير البيئة التعليمية الجاذبة ببرامج الدمج للصم وضعاف السمع، واستبانة للتَّعرُّف على واقع تلك المعايير. ولمعالجة النتائج، والتحقّق من صحة الفروض؛ أُستخدم المتوسط الحسابي واختبار (ت). ومن أهم ما توصَّلت إليه نتائج البحث: أن معايير البيئة التعليمية الجاذبة ببرامج الدمج للصم وضعاف السمع بمدينة الطائف تتوافر بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في الدرجة الكلية لاستبانة واقع معايير البيئة التعليمية الجاذبة لبرامج الدمج للصم وضعاف السمع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات ضعاف السمع ومعلمي ومعلمات الصُّمّ في الدرجة الكلية للاستبانة.

دراسة (عبابنة، ٢٠٢١)، بعنوان: "دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة – من وجهة نظر المعلمين – وتكوَّنت العينة من (٣٥٨) معلمًا ومعلمة خلال العام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠). ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُوّرت الاستبانة أداة للدراسة وتكوَّنت من (٤٠) فقرة، موزّعة على أربع مجالات. وتوصَّلت النتائج إلى أن دور مديري المدارس في توفير البيئة المدرسية الآمنة جاء

بمستوى مرتفع، ووجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لأثر المؤهل العلمي؛ وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس؛ وجاءت الفروق لصالح الإناث. ووجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لأثر سنوات الخبرة؛ وجاءت الفروق لصالح أقل من (٥) سنوات في مجال بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين ومجال المناخ المدرسي.

ج. نواتج التَّعلُّم:

دراسة (الشهري وآخرين، ٢٠١٨)، بعنوان: "واقع ملاءمة مُخرجات التعليم في المرحلة الثانوية لمُتطلّبات سوق العمل السعودي من وجهة نظر أصحاب العمل".

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على واقع ملاءمة مُخرجات التعليم في المرحلة الثانوية لمُتطلّبات سوق العمل السعودي – من وجهة نظر أصحاب العمل – وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لها، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٥٠) من أصحاب العمل في مدينة الرياض، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن معظم مُتطلّبات العمل تتوافر بدرجة متوسطة لدى خريجي المرحلة الثانوية، وأن خريج المرحلة الثانوية بحاجة إلى التركيز بشكل أكبر على المهارات اللغوية، وأنهم بحاجة إلى المزيد من التهيئة والفهم لسوق العمل؛ لتحقيق الرضا الوظيفي، وأن سوق العمل يتطلّب مجموعة من المهارات اللازمة للنجاح فيه، وأن خِرّيج المرحلة الثانوية بحاجة إلى اكتساب الأخلاقيات المهنية التي تُساعده على النجاح في عمله.

دراسة (العتيبي والحربي، ٢٠١٨)، بعنوان: "أداء مديري المرحلة الابتدائية وأثره على الناتج التعليمي من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على أداء مديري المدارس لمهامهم: التعليمية والإدارية والفنية والاجتماعية والإنسانية، والأثر الذي يمكن أن يحدثه أداء المديرين في الناتج التعليمي – من وجهة نظر المعلمين – وتنتمي هذه الدراسة إلى نمط الدراسات الوصفية التحليلية، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام الاستبانة أداة لعينة المعلمين من مدارس التعليم الابتدائي بعدة مناطق تعليمية، وتتضمَّن الاستبانة عدة محاور يمكن من خلالها التَّعرُّف على أثر أداء مديري المرحلة الابتدائية في الناتج التعليمي من خلال وجهة نظر المعلمين. وتوصَّلت الدراسة إلى أن مجموع المحاور التي عمل عليها البحث لها دور قوي ومؤثر في الناتج العلمي؛ حيث إنها تعمل بوصفها منظومة واحدة في الوصول إلى مخرج علمي قوي. وعلى المدير الذي يرغب في تحقيق أعلى معدلات في كفاءة الناتج العلمي؛ أن يضع في حسبانه التعامل مع البيئة المحيطة بالمدرسة والمتابعة الدورية للمدرسة، والعمل على تنمية مهاراته وخبراته بصورة مضطردة؛ وصولًا إلى متابعة التحصيل العلمي للطلبة؛ وهو ما يُحقّق في مجموعه أعلى معدلات الناتج العلمي الذي تصبو إليه المدرسة ومديرها.

دراسة (الغامدي، ٢٠٢٠)، بعنوان: "مستوى نواتج التَّعلُّم الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة في ضوء تطبيق تعليم STEM".

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على مستوى نواتج التَّعلُّم الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية في ضوء تطبيق تعليم (STEM) بأبعاد ثلاثة، وهي: عمليات التفكير، والأداء المهاري، واتجاهات التحصيل. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثّلت عينة البحث في (١٠٠) طالب وطالبة من فصول ومدارس الموهوبين بمحافظة جدة بالمرحلة الثانوية، وبُنيت استبانة لقياس نواتج التَّعلُّم الإبداعي للطلبة الموهوبين؛ لتقييم نواتج التَّعلُّم الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس رعاية الموهوبين. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الطلبة الموهوبين في نواتج التَّعلُّم الإبداعي؛ جاء بمستوى مرتفع في المستوى العام وفي كل الأبعاد، حيث جاء بالمركز الأول مجال (الأداء المهاري)، يليه (عمليات التفكير)، ثمَّ (اتجاهات التحصيل). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات استجابات الطلبة الموهوبين حول مستوى نواتج التَّعلُّم الإبداعي، تُعزى إلى مُتغيّري النوع الاجتماعي، ونظام الدراسة.

دراسة (شراحيلي، ٢٠٢٠)، بعنوان: "دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التَّعلُّم وفق تصوّرات قادة المدارس ومشرفيها".

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التَّعلُّم وفق تصوّرات قادة المدارس ومشرفيها، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ للتّعرُّف على تصورات قادة المدارس ومشرفيها حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التَّعلُّم. واستعان بأداة الاستبانة، التي طُبّقت على عينة بلغ عددها (٢٦٠) من قادة المدارس ومشرفيها بمنطقة جازان التعليمية، وتوصَّلت الدراسة إلى: اتفاق عينة البحث على أهمية دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التَّعلُّم في الجانب القيمي والمعرفي والمهاري، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين استجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التَّعلُّم وفق تصوّرات قادة المدارس ومشرفيها، تُعزى إلى مُتغيّري (المسمى الوظيفي – النوع).

دراسة (آل منصور، ٢٠٢١)، بعنوان: "ظاهرة ضعف نواتج التَّعلُّم في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس نجران: أسبابها وعلاجها – من وجهة نظر المشرف التربوي – قائد المدرسة – المعلم – ولي الأمر".

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على ظاهرة ضعف نواتج التَّعلُّم في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس منطقة نجران، وذلك بالتَّعرُّف على أسبابها وعلاجها، من وجهة نظر (المشرف التربوي– قائد المدرسة– المعلم– ولي الأمر). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه، ولخصت الدراسة إلى عدد من النتائج يمكن إيجازها في الآتي: مستوى الضعف في نواتج التَّعلُّم باللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية – من وجهة نظر قائد

المدرسة – جاءت بدرجة موافقة (موافق)، وبلغ المتوسط العام (٤,١٩)، بانحراف معياري (١,٠٠٤)، ويدلُّ هذا على وجود الضعف والقصور في نواتج التَّعلُّم باللغة العربية. وقد يرجع أهم أسبابها إلى: ضعف الحوافز، وعدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلبة، والتدليل الزائد من أولياء الأمور – وأما من وجهة نظر المشرف التربوي – فجاءت بدرجة موافقة (موافق)، حيث بلغ المتوسط العام (٣,٩٢)، بانحراف معياري (٠,٩٥)؛ ويدلُّ هذا على وجود الضعف والقصور في نواتج التَّعلُّم باللغة العربية. وقد يرجع أهم أسبابها إلى: عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم الطلبة، وضعف المُخرجات الجامعية التي تعمل في مجال التعليم، وقلة الخبرة لدى المعلمين في الصفوف الدراسية الدنيا – أما من وجهة نظر المعلم – فقد جاءت بدرجة موافقة (موافق بشدة)، حيث بلغ المتوسط العام (٤,٢٦)، بانحراف معياري بلغ (٠,٩٤)؛ ويدلُّ هذا على وجود الضعف والقصور في نواتج التَّعلُّم باللغة العربية بصورة كبيرة – من وجهة نظر المعلمين – وقد يرجع أهم أسبابها إلى نظام التقويم المستمر السابق، والبيئة الصفية، وكثرة أعداد الطلبة، بالإضافة إلى الأعباء المُضافة على كاهل المعلم من أنشطة وغير ذلك؛ مما يؤدى إلى تشتيت جهود المعلم، والتقليل من عطائه داخل الصف – أما من وجهة نظر أولياء الأمور – فجاء بدرجة موافقة (موافق)، وبلغ المتوسط العام (٣,٨٨)، بانحراف معياري (١,٠٤)؛ ويدلُّ هذا على وجود الضعف والقصور في نواتج التَّعلُّم باللغة العربية – من وجهة نظر أولياء الأمور – وقد يرجع أهم أسبابها إلى: تخفيض وقت الحصص (في أثناء التوأمة) وقت الحرب، والبيئة المدرسية في أثناء فترة الحرب، وأن العمل بنظام التوأمة لم يكن مُحفّزًا للتَّعلُّم، وكان لنظام التقويم المستمر أثر سلبي.

دراسة (عبد الغفور وحريري، ٢٠٢١)، بعنوان: "دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات".

هدفت الدراسة إلى معرفة دور قائدات المدراس الابتدائية الحكومية في تحسين نواتج التَّعلُّم – من وجهة نظر المعلمات – واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٤٣٤) معلمة، طُبِّقت عليهم استبانة تضمَّنت (٤١) فقرة، موزّعة على ثلاثة محاور: (المعرفية، والمهارية، والقيمية). وأسفرت النتائج عن أن قائدات المدراس يُحسِّن نواتج التَّعلُّم من الجوانب الثلاثة: المعرفية، المهارية، والقيمية بدرجة (غالبًا)، وبمتوسط حسابي (٤,١١)، وبوزن نسبي (٨٢,٢٪)، وحصل الجانب القيمي على الترتيب الأول من بين المحاور، وبمتوسط حسابي (٤,١٨)، وبوزن نسبي (٨٣,٦٪)، وجاء في الترتيب الثاني الجانب المعرفي، بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وبوزن نسبي (٨١,٦٪)، في حين احتل الترتيب الأخير الجانب المهاري، وبمتوسط حسابي (٤,٠٣)، وبوزن نسبي (٨٠,٦٪). كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التَّعلُّم – من وجهة نظر المعلمات – تُعزى إلى مُتغيّري: التخصص وسنوات الخبرة.

٢. الدراسات الأجنبية:

دراسة (Webster & Wilkinson,2015)، بعنوان: "قيادة المجتمعات المدرسية لتطبيق النموذج المستدام على مستوى المدرسة، الذي يؤدي إلى تعزيز نواتج التَّعلُّم لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد".

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على النموذج التشاركي للقيادة المدرسية في تطبيق المنهج المدرسي الشامل للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد في أستراليا. وتكوَّن مجتمع الدراسة من مديري المدارس، ومديري التربية الخاصة، ومعلمي الصف في المدارس الابتدائية والإعدادية والعليا في أستراليا، واشتملت عينة الدراسة على (١٧) من مديري المدارس، ومديري التربية، ومعلمي الصفوف في ثلاث مدارس ابتدائية وإعدادية وعليا في أستراليا. واستخدمت الدراسة المنهج الاستكشافي، واستعانت الدراسة بالمقابلات الشخصية التي أُجريت مع المشاركين؛ للتَّعرُّف على الممارسات القيادية المُتَعلّقة بتطبيق المنهج الشامل للطلبة ذوي اضطراب التوحّد. وتوصَّلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: يُساعد العمل التعاوني بين مديري المدارس ومديري التربية الخاصة على تمكين الفرق القيادية في المدارس من استخدام نموذج القيادة التشاركية؛ لتطبيق الأسلوب المدرسي الشامل للطلبة ذوي اضطراب التوحّد، ووضع النموذج المُستدام للمسؤولية والشراكة المُتَعلّقة بالطلبة ذوي اضطراب التوحّد في المدرسة. وتُساعد القيادة النشطة لمديري المدارس على وضع الأخلاقيات والرؤية المدرسية، وتمكين مديري التربية الخاصة من أداء الدور القيادي في المدرسة، وتُعزّز الشراكة بين مدير المدرسة ومدير التربية الخاصة من اكتساب مديري المدارس للمعارف والمهارات المُتَعلّقة بالممارسات الفعَّالة للطلبة ذوي اضطراب التوحّد، وتُنمّي الممارسات التربوية الفعَّالة لدى مديري التربية الخاصة للتعامل مع الطلبة ذوي اضطراب التوحّد في المدارس.

دراسة (Ummah & Akhlis,2017)، بعنوان: "إدارة مؤسسات التعليم المدمج: دراسة حالة المدارس الابتدائية التي تقدّم التعليم المدمج في مدينة باندونج وسيدوارجو، إندونيسيا".

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على إدارة المناهج الدراسية، والطلبة، والمرافق والبنية التحتية، والعاملين، والتعليم، والإدارة المالية وإدارة العلاقات المدرسية المجتمعية، والخدمات الخاصة في المدارس المدمجة بمدينة باندونج وسيدوارجو في إندونيسيا. وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من مديري المدارس، ومعلمي التربية الخاصة والتعليم العام، ومديري قسم التمويل وتنمية الموارد البشرية، والوالدين للطلبة العاديين وذوي الإعاقة في المدارس بمدينة باندونج وسيدوارجو في إندونيسيا، واشتملت عينة الدراسة على مديري المدارس، ومعلمي التربية الخاصة والتعليم العام، ومديري قسم التمويل وتنمية الموارد البشرية، والوالدين للطلبة العاديين وذوي الإعاقة في (٢) من المدارس المدمجة في باندونج وسيدوارجو بإندونيسيا. واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة

الوصفي والنوعي، واستعانت بالمقابلات الشخصية والملاحظات، واعتمدت على تحليل الوثائق المدرسية. وتوصَّلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: فيما يتَعلّق بإدارة المناهج الدراسية، حيث تعدّ المدرسة في مدينة باندونج المناهج الدراسية قبل العام الدراسي الجديد؛ مما يُعزّز النظام لدى فريق العمل المدرسي، في حين لا يوجد إعداد للمناهج الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة في مدرسة مدينة سيدوارجو، ولكنها تمتلك برنامج إعداد مساعدي معلمي التربية الخاصة.

وفيما يتَعلّق بمؤهلات الطلبة للالتحاق بالمدرسة، فلا تحدد المدرسة في باندونج أي مؤهلات لاستثناء الطلبة ذوي الإعاقة من الالتحاق بالمدرسة، ولا تحدّد المدرسة في سيدوارجو أي مُتطلّبات لالتحاق الطلبة ذوي الإعاقة، ووجود تشابه في إدارة المرافق والبنية التحتية في المدرستين، من خلال وجود الوسائط التربوية، والسعي نحو تعزيز الوصول إلى المدرسة، ووجود فروق في الإدارة المالية، حيث تعتمد المدرسة في باندونج على التمويل المدرسي المستقل من خلال رسوم الالتحاق بالمدرسة، في حين تعتمد المدرسة في سيدوارجو على التمويل الحكومي، وتُعزّز المدرسة في باندونج العلاقات المدرسية المجتمعية عبر اتحاد الآباء والمعلمين، في حين تُعزّز المدرسة في سيدوارجو العلاقات المدرسية المجتمعية من خلال اللجنة المدرسية لاتحاد المعلمين والوالدين. وتُوفّر المدرسة في باندونج الإدارة للخدمات الخاصة من خلال وحدة تحفيز الأطفال التي تُقدّم الخدمات قبل التعليمية، بما في ذلك المهارات الحركية واللغوية والتواصلية والإدراكية، ومهارات الانتباه والتذكر والمهارات الحياتية والمهنية، في حين تُوفّر المدرسة في سيدوارجو الإدارة للخدمات الخاصة من خلال غرفة الدمج التي تُقدّم الخدمات التعليمية؛ لدعم القراءة والكتابة والحساب لدى الطلبة.

دراسة (Sider et al,2017)، بعنوان: "مديري المدارس والطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة: قيادة المدارس المدمجة".

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف أنواع التدريب على التربية الخاصة التي يُشارك فيها مديرو المدارس، وتسليط الضوء على التجارب اليومية التي تواجه المديرين في دعم الطلبة ذويالإعاقة. وتكوَّن مجتمع الدراسة من مديري المدارس والمعنيين بالعملية التعليمية بالمدارس في أونتاريو، واشتملت عينة الدراسة على (١٥ مدير مدرسة: ٥ من المعنيين بالعملية التعليمية) بالمدارس في أونتاريو، واستخدمت الدراسة المنهجين الاستكشافي والنوعي، واستعانت بالمقابلات الشخصية شبه المنظّمة. وتوصَّلت إلى العديد من النتائج، أهمها: تشمل القيم المُتَعلّقة بصياغة ثقافة الدمج في المدارس: التنوّع في تجارب التَّعلُّم المهني والتجارب اليومية، وأهمية الوصول إلى الطلبة والمعلمين، ودور القيادة في تعزيز ثقافة الدمج، وتأثير الأحداث النقدية في صياغة الأدوار القيادية لمديري المدارس. ويؤدي مدير المدرسة دورًا مهمًّا في صياغة ثقافة الدمج بالمدارس، من خلال الحضور الفعَّال في المدارس، والدعم المستمر للطلبة والمعلمين والعاملين والوالدين، وتُساعد التجارب اليومية

لمديري المدارس على دعم الطلبة ذوي الإعاقة في تعزيز قدرة المديرين على تفسير سياسة التربية الخاصة المدرسية والإقليمية، والتي تُستخدم في العمل اليومي للمديرين، وتُساعد على تقييم مستوى تقدّم الطلاب، وتنسيق الاجتماعات التعاونية، والتواصل مع الوالدين بشكل فعَّال.

دراسة (Doncheva,2020)، بعنوان: "تعزيز البيئة التعليمية التنموية والإبداعية للطلبة ذوي الإعاقة في التعليم المدمج البلغاري".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصوّرات الطلبة ذوي الإعاقة والوالدين والمعلمين في المدارس البلغارية حول الدمج الاجتماعي، وعملية التَّعلُّم للطلبة ذوي الإعاقة في البيئة التعليمية المدمجة بالمدارس العادية. وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة، والوالدين، والمعلمين في المدارس ببلغاريا، واشتملت عينة الدراسة على (الطلبة ذوي الإعاقة، والوالدين، والمعلمين في مدارس رياض الأطفال والمدارس العامة ببلغاريا)، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، واستعانت بالمسح الخاص بآراء الطلبة ذوي الإعاقة والوالدين والمعلمين حول الدمج الاجتماعي وعملية التَّعلُّم في المدارس العادية. وتوصَّلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: يُساعد الأسلوب الإبداعي على تطوير البيئة التعليمية والإبداعية للطلبة ذوي الإعاقة في تعزيز القدرة على التكيّف والاندماج الاجتماعي والاستقلالية في أسلوب الحياة، ووجود تصوّرات إيجابية لدى غالبية الطلبة ذوي الإعاقة حول البيئة التعليمية الجيدة في المدارس التي تخلو من المشكلات، وتُسّهم بشكل كبير في نمو الطلبة ذوي الإعاقة، ووجود تصوّرات إيجابية لدى غالبية المعلمين حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة في البيئات المدرسية العامة، وعدم وجود مخاوف أو قلق لدى المعلمين فيما يتَعلّق بالتدريس للطلبة ذوي الإعاقة، ووجود تصوّرات إيجابية لدى الوالدين حول تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة؛ حيث يرتفع مستوى الثقة لدى الوالدين في الإدارة والمعلمين والعاملين المساعدين في المدارس.

دراسة (Setia et al,2021)، بعنوان: "القيادة لدى مدير المدرسة لتطوير التعليم المدمج لدى الطلبة المتنوّعين".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في تحويل المدارس العادية إلى مدارس مدمجة بإندونيسيا، وتكوَّن مجتمع الدراسة من مدير المدرسة، ومعلمي الإرشاد، ومعلمي التربية الخاصة، والقيادات في المنطقة التعليمية بإندونيسيا، واشتملت عينة الدراسة على (مدير مدرسة، و٢ من معلمي الإرشاد، و٢ من معلمي التربية الخاصة، والقائد في المنطقة التعليمية) بإندونيسيا، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعي، واستعانت بالمقابلات الشخصية والملاحظات، كما اعتمد الباحثون على تحليل الوثائق المدرسية. وتوصَّلت الدراسة إلى: تشمل الممارسات القيادية لتحويل المدارس العامة إلى المدارس المدمجة: تغيير أساليب التفكير لدى المعلمين والعاملين غير الأكاديميين، وتعزيز ممارسات الدمج من خلال البرامج المدرسية المتنوّعة، وزيادة ممارسات الدمج في العملية التعليمية، وبناء العلاقات مع الوالدين والمجتمعات المحلية،

وتعزيز الدعم الحكومي لمبادرات الدمج. ويدعو مديرو المدارس الخبراء والمرشدين في التعليم المدمج لتدريب المعلمين والعاملين، من خلال التنمية المهنية لتعزيز المعارف والخبرات المُتَعلّقة بالدمج، كما يُعزّز مديرو المدارس مشاركة الطلبة العاديين وذوي الإعاقة في الأنشطة المتزامنة داخل الفصل الدراسي وخارجه؛ لزيادة ممارسات الدمج في المدارس العادية.

٣. التعليق العام على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة – العربية منها والأجنبية– المُتَعلّقة بمُتغيّرات الدراسة الحالية؛ رُصدت أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، كما وُضّحت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، مع بيان أهم ما تتميّز به الدراسة الحالية:

اتَّفقت معظم الدراسات السابقة على أهمية البيئة التعليمية في مدارس التعليم العام بشكلٍ عام، واتَّفقت الدراسة الحالية إلى حدٍّ ما مع بعض الدراسات التي تناولت البيئة المدرسية كدراسات: السيد (٢٠١٥)، والشايع والحناكي (٢٠١٥)، وآل صفوان وآخرين (٢٠١٦)، والدماك (٢٠١٨)، وعساف (٢٠١٨)، وابن سعدون ولحمر (٢٠٢٠)، وعبابنة (٢٠٢١). كما اتَّفقت الدراسة الحالية إلى حدٍّ ما مع بعض الدراسات التي تناولت البيئة الصفية الإبداعية كدراسة طيّب والمطيري (٢٠١٩)، واتَّفقت إلى حدّ ما مع بعض الدراسات السابقة التي تتَعلّق بإدارة المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة كدراسات: (Ummah & Akhlis,2017)، و(Sider et al,2017)، و(Setia et al,2021)، والغامدي والمنتشري (٢٠٢٠)، والأصقه (٢٠١٩). كما اتَّفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي تناولت نواتج التَّعلُّم في أهمية مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم بمؤسسات التعليم العام.

واتَّبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي بمختلف أنواعه – المسحي، والتحليلي، المقارن، ودراسة الحالة – بينما اختلفت مع بعض الدراسات السابقة، ومنها: دراسة (Webster & Wilkinson,2015)، التي اتَّبعت المنهج الاستكشافي، ودراسة (Sider et al,2017)، التي اتَّبعت المنهجين الاستكشافي والنوعي، بالإضافة إلى دراستي (Ummah & Akhlis,2017)، و(Setia et al,2021)، اللتين اتَّبعتا المنهج النوعي، كما اعتمدت معظم الدراسات السابقة الاستبانة أداة رئيسة لجمع المعلومات؛ وهذا ما تتَّفق عليه الدراسة الحالية. لكن هناك عدة دراسات استخدمت أدوات أخرى، منها دراسة السيد (٢٠١٥)، التي استخدم فيها الباحث مقياسًا خاصًّا – من إعداده– لقياس البيئة المدرسية، بالإضافة إلى مقياس الصحة النفسية. وكذلك دراسة ابن سعدون ولحمر (٢٠٢٠)، التي استخدم فيها الباحث المقابلة الشخصية والملاحظة. بالإضافة إلى دراستي (Webster & Wilkinson,2015)، و(Sider et al,2017)، اللتين أُستخدم فيهما المقابلة الشخصية، ودراسة (Ummah & Akhlis,2017)، التي أُستخدم فيها المقابلة الشخصية، والملاحظة، وتحليل الوثائق، وكذلك دراسة (Doncheva,2020)، التي استخدم فيها الباحث

المسح الخاص؛ لمعرفة أداء أفراد العينة، هذا بالإضافة إلى دراسة (Setia et al,2021)، التي أُستخدمت فيها المقابلة الشخصية، والوثائق، وتحليل الوثائق.

وقد جاءت معظم الدراسات السابقة التي تناولت البيئة التعليمية؛ لتوضيح أدوار الهيئات الإدارية والتعليمية بمدارس التعليم العام في توفير البيئة التعليمية وتهيئتها، مع بيان مفهومها، وأهدافها، ودرجة توافرها، ومُتطلّبات استيفائها؛ بينما جاءت معظم الدراسات السابقة التي تناولت نواتج التَّعلُّم؛ لتوضيح أدوار الهيئات الإدارية في مدارس التعليم العام في مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم، مع بيان مفهومها، وأهميتها، وأهم مجالاتها؛ بينما انطلقت الدراسة الحالية لتستكمل جوانب توقّف عندها الآخرون، وتؤكد أهمية مواكبة المُستجدّات العلمية نحو تحقيق التطوير في البيئات التعليمية بالمدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة وفق الآتي: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)، وتحسين مُخرجاتها وفق المجالات الآتية: (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم).

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث تطبيقها على منسوبي مدارس التعليم العام، بينما اختلفت مع بعض الدراسات، ومنها: دراسة الشهري وآخرين (٢٠١٨) بتطبيقها على مجموعة من أصحاب العمل.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، من خلال الإطْلاع على التجارب الحديثة ذات العلاقة بمجال الدراسة، والتأكد من أن الدراسة تُسّهم في تقديم فائدة علمية لا تُمثّل تكرارًا، كما أُستفيد منها في بلورة مشكلة الدراسة وصياغتها، والاطلاع على المناهج والأدوات والأساليب الإحصائية المُستخدمة في هذه الدراسات؛ ومن ثمّ ٰاختيار ما يتناسب مع الدراسة الحالية.

وتتميّز الدراسة الحالية بكونها دمجت بين متغيرين منهما: ما يتَعلّق بالمدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة، والبيئة التعليمية، ومنها ما يتَعلّق بنواتج التعلم، كما تميّزت الدراسة الحالية بكونها جاءت متزامنة مع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، في تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على تعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم؛ بوصفهم عناصر فاعلية في المجتمع، وكذلك مدّهم بجميع التسهيلات والأدوات التي تُساعدهم على تحقيق النجاح، كما تزامنت مع ما جاء في برنامج التحول الوطني – بصفته البرنامج التنفيذي الأول لتحقيق رؤية (٢٠٣٠) – في تمكين اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة بسوق العمل. كما تتميّز الدراسة الحالية بكونها تتوافق مع الخطة التطويرية التي وضعتها المملكة العربية السعودية؛ للارتقاء بأداء المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة على وجه الخصوص، هادفة من وراء ذلك إلى الارتقاء الفعلي لكافة أفراد المدارس وفق رؤية تطويرية شاملة، مستمدة أهدافها ورؤاها وفقًا للتوجّهات العالمية نحو التطوير والإبداع في البيئات التعليمية، وتحسين مُخرجاتها للتوافق مع رؤية (٢٠٣٠)؛ ولذا جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على دور مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في تفعيل عناصر البيئة التعليمية، فضلًا عن كونها تتناول تفعيل هذه العناصر في مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم بهذه البرامج.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة ومناقشتها

- **منهج الدراسة.**
- **مجتمع الدراسة.**
- **أفراد الدراسة.**
- **أداة الدراسة.**
- **معيار الحكم على استجابات أفراد الدراسة.**

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد:

تضمَّن هذا الفصل الإجراءات المنهجية المُتَّبعة في الدراسة من حيث: منهج الدراسة، ووصف مجتمعها وأفرادها، وكيفية بناء أداتها، والتأكد من صدقها وثباتها، وتوضيح الأساليب الإحصائية التي أُستخدمت لمعالجة بياناتها، بالإضافة إلى توضيح معيار الحكم على استجابات أفراد الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملائمته للدراسة الحالية، وهو: يتضمَّن جميع البيانات لعدد كبير من الحالات؛ بقصد تشخيص أوضاعها أو جوانب معينة من تلك الأوضاع، دون الاقتصار على حالة واحدة، وتفيدنا النتائج عادة في حل الكثير من المشكلات، ومعرفة الارتباطات بين جزيئات الظاهرة المدروسة؛ بما يُقدّمه من معلومات تشخيصية عن الموضوعات المتصلة بتلك الظواهر (العزاوي، ٢٠٠٨، ص.٩٩).

ويؤكد هذا ملاءمة المنهج الوصفي الارتباطي لأهداف الدراسة، المُتمثّلة في: التَّعرُّف على درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، والتَّعرُّف على مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم.

مجتمع الدراسة:

يُشار إلى مجتمع الدراسة بأنه: "جميع العناصر المُراد دراستها" (الضامن، ٢٠٠٧، ص.١٥٩)، ويتكوَّن مجتمع الدراسة من كافة معلمات التربية الخاصة في مدارس التعليم العام المُلحَق بها برامج التربية الخاصة، والبالغ مجموع عددهم الكلي (١١٢) معلمة في التربية الخاصة بمدينة حائل (إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل، ١٤٤٢-١٤٤٣هـ).

أفراد الدراسة:

نظرًا لمحدودية مجتمع الدراسة، فستشمل الدراسة الحالية جميع أفراد المجتمع، البالغ عددهم (١١٢) معلمة في التربية الخاصة، في جميع مراحل التعليم العام للمدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل، وقد وُزّعت (١١٢) استبانة إلكترونية وورقية، أُستردّ منها (٨٦) استبانة بنسبة (٧٦,٧٪).

خصائص أفراد الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص، حسب ما ورد من البيانات الأساسية المستخدم في وصفها التكرارات والنسب المئوية:

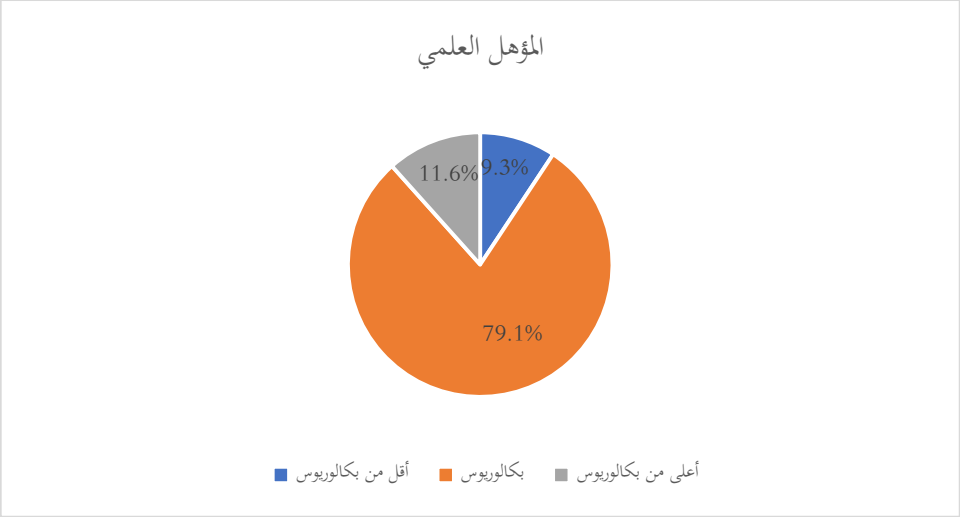
١. **المؤهل العلمي:**

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
أقل من بكالوريوس	٨	٩,٣
بكالوريوس	٦٨	٧٩,١
أعلى من بكالوريوس	١٠	١١,٦
المجموع	٨٦	١٠٠,٠

يوضّح الجدول (٢) توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر المؤهل العلمي؛ حيث إن (٦٨) منهن، وبنسبة (٧٩,١٪)؛ يحملن مؤهل البكالوريوس، ويُمثّلن النسبة الأعلى، في حين أن (١٠) منهن، وبنسبة (١١,٦٪)؛ يحملن مؤهلًا أعلى من البكالوريوس، كما يوضّح الجدول أن (٨) من أفراد الدراسة، وبنسبة (٩,٣٪) يحملن مؤهلًا أقل من البكالوريوس، ويوضّح الرسم البياني الآتي توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر المؤهل العلمي.



شكل رقم (٤)

توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر المؤهل العلمي.

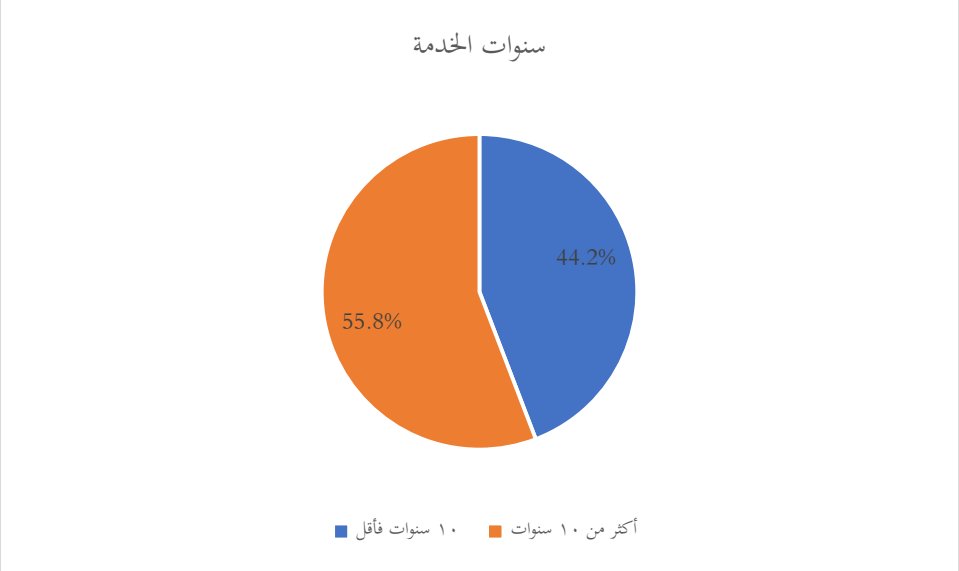
٢. عدد سنوات الخدمة:

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر عدد سنوات الخدمة.

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية
(١٠) سنوات فأقل	٣٨	٤٤,٢
أكثر من (١٠) سنوات	٤٨	٥٥,٨
المجموع	٨٦	١٠٠,٠

يُبيّن الجدول (٣) توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر عدد سنوات الخدمة؛ حيث إن (٤٨) منهن، وبنسبة (٥٥,٨٪)؛ خدمتهن أكثر من (١٠) سنوات، ويُمثّلن النسبة الأعلى، في حين أن (٣٨) منهن، وبنسبة (٤٤,٢٪)؛ خدمتهن (١٠) سنوات فأقل، ويوضّح الرسم البياني الآتي توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر عدد سنوات الخدمة.



الشكل رقم (٥)

توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر عدد سنوات الخدمة.

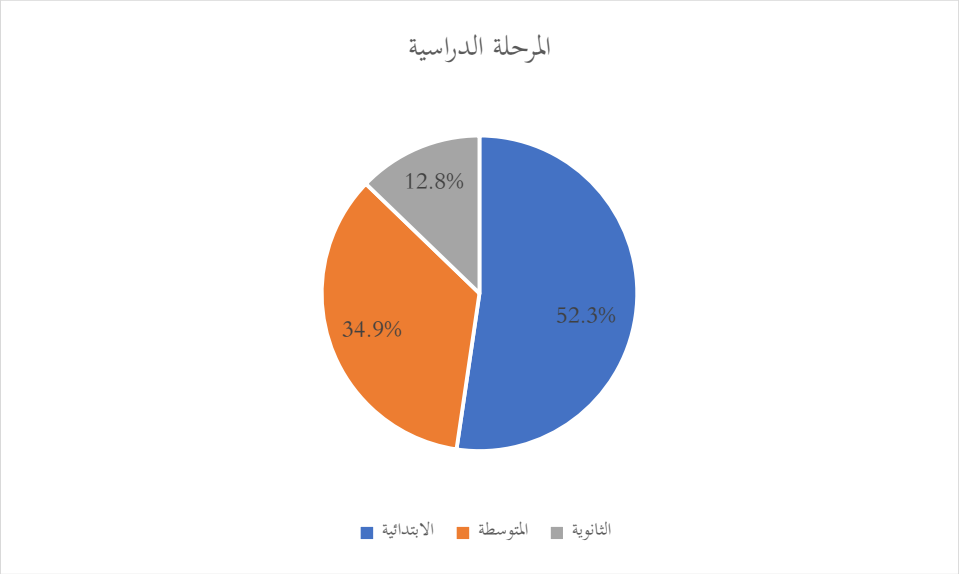
٣. المرحلة الدراسية:

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر المرحلة الدراسية.

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
الابتدائية	٤٥	٥٢,٣
المتوسطة	٣٠	٣٤,٩
الثانوية	١١	١٢,٨
المجموع	٨٦	١٠٠,٠

يوضّح الجدول (٤) توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر المرحلة الدراسية؛ إذ إن (٤٥) منهن، وبنسبة (٥٢,٣٪)؛ يعملن في المرحلة الابتدائية، ويُمثّلن النسبة الأعلى، في حين أن (٣٠) منهن، وبنسبة (٣٤,٩٪)؛ يعملن في المرحلة المتوسطة، كما أن (١١) منهن، وبنسبة (١٢,٨٪)؛ يعملن في المرحلة الثانوية، ويُبيّن الرسم البياني الآتي توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر المرحلة الدراسية.



الشكل رقم (٦)

توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّر المرحلة الدراسية.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع المعلومات، التي بُنيت بعد الرجوع إلى أدبيات الدراسة والأبحاث والدراسات السابقة، والأدلة التنظيمية بوزارة التعليم، كالدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦)، كما رُوجعت مقاييس بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال عناصر البيئة التعليمية، كدراسات: زيدية (٢٠١٨)، والمطيري وطيّب (٢٠١٩)، وآل صفوان وآخرين (٢٠١٦)، وطيّب والجهني (٢٠١٦)، وفيما يتَعلّق بالأدلة المُتَعلّقة بنواتج التَّعلُّم، فقد رُوجع كتاب (مهارات التفكير والتعلّم)، المُعدّ بواسطة فريق من المختصين في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز، بالإضافة إلى الإطار الوطني للمؤهلات (١٤٤١) من هيئة تقويم التعليم والتدريب.

وقد تكوَّنت الاستبانة من جزأين رئيسين، يشمل الجزء الأول البيانات الأساسية لمعلمات التربية الخاصة بمدينة حائل، ويشمل الجزء الثاني محورين، المحور الأول: الذي قاسَ درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية وفق العناصر الآتية: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة). أما المحور الثاني: قاسَ مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة – وفق المجالات الآتية: (المعرفة والفهم،

والمهارات، والقيم). وقد أُختير مقياس ليكرت الخماسي، بحيث يقابل كل عبارة من العبارات (بدرجة عالية جدًّا- بدرجة عالية- بدرجة متوسطة- بدرجة منخفضة- بدرجة منخفضة جدًّا).

صدق أداة الدراسة:

يُقصد بالصدق: "أي قدرة المقياس على قياس ما وُضع من أجل قياسه" (عبيدات وآخرون، ٢٠١٦، ص.١٦٠)، وقد تأكَّدت الدراسة الحالية من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أ- الصدق الظاهري (صدق المُحكّمين):

للتحقّق من الصدق الظاهري للاستبانة، وأنها تقيس ما وُضعت لقياسه بالفعل؛ وُضعت الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق رقم١)، وعُرضت على مجموعة من المُحكّمين (ملحق رقم ٢)، بلغوا سبعة عشر مُحكّمًا من المختصين وأساتذة في كليات التربية بعدة جامعات، وهي: (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الجوف، وجامعة شقراء، وجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وجامعة حائل، وجامعة الأزهر)؛ وبناءً على آرائهم وتوجيهاتهم أُجريت التعّديلات اللازمة، ومن ثمَّ عُرضت على المشرف حتى أُعتمدت في صورتها النهائية (ملحق رقم ٣).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

للتحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة أُستخدم مُعَامِل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ لقياس العلاقة بين كل فقرة، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (٥)

مُعَامِلات ارتباط عبارات كل مجال بالدرجة الكلية له.

المحور	المجال	العبارة	مُعَامِل الارتباط	العبارة	مُعَامِل الارتباط
عناصر البيئة التعليمية	المبنى المدرسي	١	٠,٨٥٥**	٥	٠,٨٦٩**
		٢	٠,٨٦٢**	٦	٠,٨٧٧**
		٣	٠,٧٧٠**	٧	٠,٨٧٨**
		٤	٠,٧٨٤**		
	الوسائل التعليمية	٨	٠,٩٥٨**	١٢	٠,٩٤٨**
		٩	٠,٩٣٢**	١٣	٠,٩٧٢**
		١٠	٠,٩٧٩**	١٤	٠,٩٨٤**
		١١	٠,٩٧٣**	١٥	٠,٩٧٧**
	معلمة التربية الخاصة	١٦	٠,٩١٨**	٢٠	٠,٩٠٠**
		١٧	٠,٩٢٩**	٢١	٠,٨٦٤**
		١٨	٠,٩٤٨**	٢٢	٠,٩١١**
		١٩	٠,٩٦٢**	٢٣	٠,٨٨٦**

المحور	المجال	العبارة	مُعَامِل الارتباط	العبارة	مُعَامِل الارتباط
نواتج التَّعلُّم	المعرفة والفهم	٢٤	٠,٧٨٣**	٢٩	٠,٩٣٢**
		٢٥	٠,٨٤٤**	٣٠	٠,٨٢٨**
		٢٦	٠,٧٦٠**	٣١	٠,٨٨٢**
		٢٧	٠,٨٩٥**	٣٢	٠,٨٦٩**
		٢٨	٠,٨٥٠**	٣٣	٠,٩٠٦**
	المهارات	٣٤	٠,٩٣٥**	٣٨	٠,٩٥٥**
		٣٥	٠,٩٤٢**	٣٩	٠,٩١٣**
		٣٦	٠,٩٤٥**	٤٠	٠,٩٢٣**
		٣٧	٠,٩٣١**		
	القيم	٤١	٠,٨٣٥**	٤٥	٠,٨٢٧**
		٤٢	٠,٨٣١**	٤٦	٠,٨٠٥**
		٤٣	٠,٧٩٧**	٤٧	٠,٨٠٥**
		٤٤	٠,٨٠٨**		

** دالة عند (٠,٠١).

يتبيَّن من الجدول رقم (٥)؛ أن جميع مُعَامِلات الارتباط بين كل عبارة والمجال المنتمية إليه؛ كانت موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١).

جدول رقم (٦)

مُعَامِلات ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه.

المحور	المجال	مُعَامِل الارتباط
عناصر البيئة التعليمية	المبنى المدرسي	٠,٨٩٢**
	الوسائل التعليمية	٠,٩٠٧**
	معلمة التربية الخاصة	٠,٥٧٠**
نواتج التَّعلُّم	المعرفة والفهم	٠,٨٩١**
	المهارات	٠,٦٨٣**
	القيم	٠,٧٦٥**

** دالة عند (٠,٠١).

يُبيّن الجدول رقم (٦) مُعَامِلات ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ ويدلُّ هذا على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة، وتقيس الهدف الذي وُضعت من أجله.

ثبات أداة الدراسة:

يُشير ثبات أداة الدراسة إلى "المقياس الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طُبّق أكثر من مرة في ظروف مماثلة" (عبيدات وآخرون، ٢٠١٦، ص.١٦٠). وللتحقّق من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)؛ تم إيجاد مُعَامِل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمحاور الاستبانة ومجالاتها، والجدول (٧) يوضّح مُعَامِلات ثبات الأداة.

جدول رقم (٧)

قيم مُعَامِلات الثبات لمحاور الاستبانة ومجالاتها.

المحور	المجال	مُعَامِل ألفا كرونباخ
عناصر البيئة التعليمية	المبنى المدرسي	٠,٨٢٩
	الوسائل التعليمية	٠,٧٩٠
	معلمة التربية الخاصة	٠,٨٧٠
	عناصر البيئة التعليمية ككل	٠,٨٩٣
نواتج التَّعلُّم	المعرفة والفهم	٠,٧٥٩
	المهارات	٠,٨٧٦
	القيم	٠,٨١٤
	نواتج التَّعلُّم ككل	٠,٩١٤

يُبيّن الجدول رقم (٧) قيم مُعَامِلات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة ومجالاتها، وهي قيم مرتفعة؛ مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتَّع بقدر مرتفع من الثبات.

معيار الحكم على استجابات أفراد الدراسة:

أُستخدم التدريج الآتي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية وعلاقتها بمستوى تحسين نواتج التَّعلُّم، كما يُبيّنه الجدول الآتي:

جدول رقم (٨)

معيار الحكم على استجابات أفراد الدراسة.

المتوسط الحسابي	الدرجة
٤,٢ فما فوق.	كبيرة جدًّا
من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢.	كبيرة
من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤.	متوسطة
من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦.	قليلة
أقل من ١,٨.	قليلة جدًّا

الفصل الرابع
نتائج الدراسة ومناقشتها

- تحليل نتائج السؤال الأول ومناقشتها.
- تحليل نتائج السؤال الثاني ومناقشتها.
- تحليل نتائج السؤال الثالث ومناقشتها.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

تضمَّن هذا الفصل عرضًا لنتائج الدراسة ومناقشتها، من خلال الإجابة عن أسئلتها، واستعراض أبرز نتائج الاستبانة التي تُوصّل إليها عبر تحليل فقراتها؛ بهدف التَّعرُّف على درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، والمُتمثّلة في العناصر الآتية: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)، والتَّعرُّف على مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل، والمُتمثّلة في المجالات الآتية: (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم)، وأخيرًا الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم. ويمكن عرض النتائج كالآتي:

نتائج إجابة السؤال الأول، الذي ينصّ على: ما درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، وكانت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية.

العناصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التفعيل	الترتيب
معلمة التربية الخاصة	٤,٢٣	٠,٧٣٨	كبيرة جدًّا	١
المبنى المدرسي	٣,٦٤	٠,٧٢١	كبيرة	٢
الوسائل التعليمية	٢,٩١	١,١٦٤	متوسطة	٣
عناصر البيئة التعليمية ككل	٣,٥٩	٠,٧٠٩	كبيرة	

يُبيّن الجدول رقم (٩)؛ حصول تفعيل مديرة المدرسة لعناصر البيئة التعليمية لمعلمة التربية الخاصة على أعلى متوسط حسابي، وقيمته (٤,٢٣)، ودرجة كبيرة جدًّا. ويمكن تفسير ذلك بمدى اهتمام معظم مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في تفعيل دور معلمة التربية الخاصة؛ بوصفها الدليل والمرشد التطبيقي العملي، فمن خلالها يُقدّم المجال المُثير لعملية التعليم

في مجال التربية الخاصة، وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍّ ما مع دراسة (الدماك، ٢٠١٨)، التي أوضحت حصول مجال المعلم على أعلى متوسط حسابي بقيمة (٣,٦٨)، في دور مدير المدرسة في توفير مُتطلَّبات البيئة المدرسية. كما تتَّفق مع دراسة (عبابنة، ٢٠٢١)، التي أشارت إلى حصول مجال المعلم على أعلى متوسط حسابي بقيمة (٣,٧٧)، في دور مدير المدرسة بتوفير البيئة المدرسية الآمنة. في حين تختلف مع ما توصَّلت إليه دراسة (العرايضة وآخرين، ٢٠١٦)، التي أوضحت حصول مجال فاعلية معلم اضطرابات النطق والكلام على درجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٢٨)، في مدى فاعلية البيئة التعليمية نحو تحقيق التأهيل اللغوي للطلبة المضطربين لغويًّا المدمجين بمدارس المرحلة الابتدائية.

وتلا ذلك تفعيل مديرة المدرسة للمبنى المدرسي، بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٤)، ودرجة كبيرة، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة (الشنيفي، ٢٠١٨)، التي بيَّنت حصول مجال المبنى المدرسي على درجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٩٨) في دور قادة المدارس لتوفير البيئة التعليمية الآمنة، كما تتَّفق مع ما توصَّلت إليه دراسة (آل صفوان وآخرين، ٢٠١٦)، التي أظهرت حصول مجال المبنى المدرسي على درجة كبيرة، بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٢) في مُتطلَّبات البيئة المدرسة الجاذبة.

ثمَّ تلاه تفعيل مديرة المدرسة للوسائل التعليمية، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٩١)، ودرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (العرايضة وآخرين، ٢٠١٦)، التي بيَّنت حصول مجال فاعلية الأدوات والوسائل على درجة مرتفعة، بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٧)، في مدى فاعلية البيئة التعليمية نحو تحقيق التأهيل اللغوي للطلبة المضطربين لغويًّا المدمجين بمدارس المرحلة الابتدائية.

كما يُبيّن الجدول حصول إجمالي العناصر على متوسط حسابي قيمته (٣,٥٩)، وانحراف معياري (٠,٧٠٩)، ودرجة تفعيل كبيرة؛ ويدلُّ هذا على أن تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– كانت بدرجة كبيرة. وفيما يأتي عرض تفصيلي حول درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة:

أولًا: درجة تفعيل مديرة المدرسة للمبنى المدرسي:

للتَّعرُّف على درجة تفعيل مديرة المدرسة للمبنى المدرسي، بوصفه أحد عناصر البيئة التعليمية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة المُتَعلّقة حول هذا المجال، وكانت النتائج كما يُبيّنها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول درجة تفعيل مديرة المدرسة للمبنى المدرسي.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التفعيل	الترتيب
٢	تُوجّه مديرة المدرسة بالاستخدام الأمثل لأدوات الأمن والسلامة لطالبات ذوات الإعاقة.	٣,٧٣	٠,٧٧٣	كبيرة	١
٦	تحرص مديرة المدرسة على صيانة المبنى المدرسي بشكل مستمر.	٣,٧٢	٠,٨٤٩	كبيرة	٢
٥	تتابع مديرة المدرسة – وبشكل مستمر– نظافة المبنى المدرسي.	٣,٦٩	٠,٨٧١	كبيرة	٣
١	تحرص مديرة المدرسة على مدى جاهزية مرافق المبنى المدرسي، وملاءمتها لطالبات ذوات الإعاقة قبل بدء العام الدراسي.	٣,٦٧	٠,٧٨٩	كبيرة	٤
٧	تحرص مديرة المدرسة على تحسين المبنى المدرسي، من خلال تقديم مُقترحات وخطط تطويرية لجهات الاختصاص.	٣,٦٥	٠,٨٣٧	كبيرة	٥
٣	تُحفّز مديرة المدرسة دافعية الطالبات ذوات الإعاقة نحو التَّعلُّم، من خلال عرض أسمائهن على لوحات تشجيعية في ممرات المدرسة.	٣,٥٧	٠,٩٠٢	كبيرة	٦
٤	تحرص مديرة المدرسة على توفير غرفة مصادر ملائمة لتعليم وتعلُّم الطالبات ذوات الإعاقة.	٣,٤٤	٠,٩٨٩	كبيرة	٧
	المتوسط العام	٣,٤٣	١,٠١٠	كبيرة	

يُبيّن الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة، حول درجات تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل للمبنى المدرسي؛ تراوحت قيمها بين (٣,٤٤–٣,٧٣)، وجميعها بدرجات تفعيل كبيرة، وحصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٣)، وانحراف معياري (١,٠١٠)، ودرجة تفعيل كبيرة؛ ويدلُّ هذا على أن تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل للمبنى المدرسي – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– كان بدرجة كبيرة. وتعرض الدراسة نتائج المجال على النحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (٢) في الترتيب الأول، التي تنصّ على: "تُوجّه مديرة المدرسة بالاستخدام الأمثل لأدوات الأمن والسلامة لطالبات ذوات الإعاقة"، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٧٣)، وانحراف معياري (٠,٧٧٣). ويمكن تفسير ذلك بمدى حرص معظم مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بتوفير أدوات الأمن والسلامة في مرافق المدرسة، مع

مراعاة ما يخدم طبيعة الطالبات ذوات الإعاقة من خلال التوجيه والاستخدام الأمثل لأدوات الأمن والسلامة. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (عبابنة، ٢٠٢١)، التي بيَّنت مدى سعي مديري المدارس إلى توفير أفضل مستوى من البيئة المدرسية، عبر الاهتمام بتطبيق شروط الصحة والأمن السلامة العامة وقواعدها في مرافق المدرسة، كما تتَّفق إلى حدٍ ما مع ما أشارت إليه دراسة (الشايع والحناكي، ٢٠١٥) بمدى ضرورة توافر المقوّمات المادية الخاصة بالمبنى المدرسي. وكما يرى أفراد الدراسة؛ فإنها مقوّمات أساسية لا غنى عنها، ومنها ما يتَعلّق بتوفير وسائل الأمن والسلامة في مرافق المدرسة.

- جاءت العبارة رقم (٦) في الترتيب الثاني، التي تنصّ على: "تحرص مديرة المدرسة على صيانة المبنى المدرسي بشكل مستمر"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي وقيمته (٣,٧٢)، وانحراف معياري (٠,٨٤٩). ويمكن تفسير ذلك بمدى اهتمام معظم مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة للمتابعة المستمرة لمرافق المدرسة وتجهيزاتها، وتحديد الأعطال فيها وما يحتاج إلى صيانة. وتتَّفق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة (الشنيفي، ٢٠١٨)، التي أشارت إلى أن دور القادة في توفير بيئة تعليمية آمنة من حيث المرافق والتجهيزات؛ كان مرتفعًا، وبيَّنت مدى أهمية الصيانة الدورية لمختلف مرافق المدرسية؛ في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الغامدي والمنتشري، ٢٠٢٠)، التي أوضحت مدى توافر المشكلات المُتَعلّقة بالمبنى المدرسي وتجهيزاته، ومنها: قلة توافر الصيانة اللازمة في مرافق المبنى المدرسي بالمدارس المُطبّقة لبرامج الدمج.
- جاءت العبارة رقم (٥) في الترتيب الثالث، والتي تنصّ على: "تتابع مديرة المدرسة – وبشكل مستمر– نظافة المبنى المدرسي"، حيث حصلت على متوسط حسابي وقيمته (٣,٦٩)، وانحراف معياري (٠,٨٧١). ويمكن تفسير ذلك بمدى اهتمام ومتابعة مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة لنظافة المبنى المدرسي ومرافقه بشكل مستمر. وتتَّفق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة (عبابنة، ٢٠٢١)، التي أظهرت مدى سعي مديري المدارس إلى توفير أفضل مستوى من البيئة المدرسية، من خلال الإشراف على نظافة المبنى المدرسي ومرافقه. كما تتَّفق مع ما أشارت إليه دراسة (طيّب والجهني، ٢٠١٦)، التي بيَّنت مدى أهمية دور مديرة المدرسة في تهيئة البيئة، عبر متابعة نظافة مرافق المبنى المدرسي بشكل دائم ومستمر.
- جاءت العبارة رقم (١) في الترتيب الرابع، والتي تنصّ على: "تحرص مديرة المدرسة على مدى جاهزية مرافق المبنى المدرسي، وملاءمتها لطالبات ذوات الإعاقة قبل بدء العام الدراسي"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي وقيمته (٣,٦٧)، وانحراف معياري (٠,٧٨٩). ويمكن تفسير ذلك بمدى اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بجاهزية

مرافق المبنى المدرسي وملاءمتها لطالبات ذوات الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة (السيد، ٢٠١٥) التي أشارت إلى مدى ضرورة توافر البيئة المدرسية المناسبة والمتكاملة، بما تملكه من مبانٍ وتجهيزات وقاعات دراسية. كما تتَّفق إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (Doncheva,2020) في وجود تصوّرات إيجابية لدى غالبية الطلبة ذوي الإعاقة حول البيئة التعليمية الجيدة بالمدارس التي تخلو من المشكلات، وتُسّهم بشكل كبير في نمو الطلبة ذوي الإعاقة. في حين تختلف مع دراسة (العرايضة وآخرين، ٢٠١٦)، التي أشارت إلى مدى انخفاض فاعلية البيئة التعليمية، وذلك من حيث: قلة توافر المرافق والغرف المهيئة داخل المدرسة للطلبة ذوي اضطرابات النطق والكلام. كما تختلف مع دراسة (الأصقه، ٢٠١٩)، التي أشارت إلى أن المباني لا توفّر الحد الأدنى من المرافق المناسبة للطالبات ذوات الإعاقة، بالإضافة إلى دراسة (ابن سعدون ولحمر، ٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن التجهيزات في المدارس غير مناسبة لإتمام عملية التَّعلُّم لدى الطلبة.

- جاءت العبارة رقم (٧) في الترتيب الخامس، والتي تنصّ على: "تحرص مديرة المدرسة على تحسين المبنى المدرسي، من خلال تقديم مُقترحات وخطط تطويرية لجهات الاختصاص"، حيث حصلت على متوسط حسابي وقيمته (٣,٦٥)، وانحراف معياري (٠,٨٣٧). وتعزو الدراسة ذلك إلى مدى مستوى اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بتحسين المبنى المدرسي وتطويره، عبر تقديم مُقترحات وخطط تطويرية لجهات الاختصاص. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع دراسة (طيّب والجهني، ٢٠١٦)، التي بيَّنت مدى أهمية دور مديرة المدرسة في تهيئة البيئة عبر الاعتناء والاهتمام بتحسين المبنى المدرسي.
- جاءت العبارة رقم (٣) في الترتيب قبل الأخير، والتي تنصّ على: "تُحفّز مديرة المدرسة دافعية الطالبات ذوات الإعاقة نحو التَّعلُّم، من خلال عرض أسمائهن على لوحات تشجيعية في ممرات المدرسة"، حيث حصلت على متوسط حسابي وقيمته (٣,٥٧)، وانحراف معياري (٠,٩٠٢). ويمكن تفسير ذلك بمدى مستوى اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بتحفيز دافعية الطالبات ذوات الإعاقة نحو التَّعلُّم، من خلال عرض أسمائهن على لوحات تشجيعية في ممرات المدرسة. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع دراسة (عبابنة، ٢٠٢١)، التي بيَّنت مدى حرص مديري المدارس على القيام بواجباتهم وأدوارهم تجاه شؤون الطلبة ومتابعتها من دعم وتشجيع.
- جاءت العبارة رقم (٤) في الترتيب الأخير، والتي تنصّ على: "تحرص مديرة المدرسة على توفير غرفة مصادر ملائمة لتعليم وتعلُّم الطالبات ذوات الإعاقة"؛ إذ حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٤٤)، وانحراف معياري (٠,٩٨٩). وتعزو الدراسة ذلك إلى مدى توفير مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة غرفة مصادر؛ لتلائم تعليم وتعلُّم

الطالبات ذوات الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة (زيدية، ٢٠١٨)، التي بيَّنت مدى واقع البيئة التعليمية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية، فيما يتَعلّق بضرورة توافر غرفة مصادر ملائمة لتقديم الخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة (Ummah & Akhlis,2017)، التي بيَّنت مدى ضرورة توفير غرفة مصادر التي تُقدّم الخدمات التعليمية؛ لدعم القراءة والكتابة والحساب لدى الطلبة.

ثانيًا: درجة تفعيل مديرة المدرسة للوسائل التعليمية:

للتَّعرُّف على درجة تفعيل مديرة المدرسة للوسائل التعليمية، بوصفها أحد عناصر البيئة التعليمية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة المُتَعلّقة حول هذا المجال، وكانت النتائج كما يُبيّنها الجدول الآتي:

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول درجة تفعيل مديرة المدرسة للوسائل التعليمية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التفعيل	الترتيب
١٠	تُؤكد مديرة المدرسة على معلمات التربية الخاصة استخدام الوسائل التعليمية المناسبة للطالبات ذوات الإعاقة.	٢,٩٨	١,٢٢١	متوسطة	١
١١	تُوجّه مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة بتنويع الوسائل التعليمية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة.	٢,٩٦	١,٢٢١	متوسطة	٢
٨	تحرص مديرة المدرسة على توفير الوسائل التعليمية التي تناسب احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة.	٢,٩٤	١,٢١١	متوسطة	٣
١٥	تُشجّع مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة على مواكبة كل جديد في مجال التقنيات والوسائل التعليمية الخاصة بتعليم الطالبات ذوات الإعاقة.	٢,٩٢	١,٢١١	متوسطة	٤
١٢	تُشجّع مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة على دمج التقنية الحديثة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة.	٢,٩٠	١,٢٢٥	متوسطة	٥
١٣	تحرص مديرة المدرسة على الصيانة المستمرة للوسائل التعليمية الخاصة بالطالبات ذوات الإعاقة.	٢,٨٩	١,٢٠٦	متوسطة	٦
١٤	تحرص مديرة المدرسة على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة في مجال التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية.	٢,٨٤	١,١٨٣	متوسطة	٧
٩	تُوجّه مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة بالاستفادة المثلى من مركز مصادر التَّعلُّم في إعداد البرامج التعليمية وتنفيذها.	٢,٨١	١,١٦٣	متوسطة	٨
	المتوسط العام	٢,٩١	١,١٦٤	متوسطة	

يُبيّن الجدول رقم (١١)؛ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة، حول درجات تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل للوسائل التعليمية؛ تراوحت قيمها بين (٢,٨١– ٢,٩٨)، وجميعها بدرجات تفعيل متوسطة، كما يُبيّن الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٢,٩١)، وانحراف معياري (١,١٦٤)، ودرجة تفعيل متوسطة؛ ويدلُّ هذا على أن تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل للوسائل التعليمية الخاصة – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة – كان بدرجة متوسطة. وتعرض الدراسة نتائج المجال على النحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (١٠) في الترتيب الأول، والتي تنصّ على: "تُؤكد مديرة المدرسة على معلمات التربية الخاصة استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لطالبات ذوات الإعاقة"، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي (٢,٩٨)، وانحراف معياري (١,٢٢١). وتعزو الدراسة ذلك إلى مدى ضرورة توجيه مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لطالبات ذوات الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع دراسة (الدماك، ٢٠١٨) في ضرورة توافر وتأمين التجهيزات والوسائل الضرورية للمعلمين في الصف الدراسي لدى مديري المدارس بدولة الكويت للبيئة المدرسية.
- جاءت العبارة رقم (١١) في الترتيب الثاني، وتنصّ على: "تُوجّه مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة بتنويع الوسائل التعليمية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٢,٩٦)، وانحراف معياري (١,٢٢١). ويمكن تفسير ذلك بمدى ضرورة توجيه وحثّ مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة على تنويع الوسائل التعليمية المُستخدمة في تعليم طالبات ذوات الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (طيّب والمطيري، ٢٠١٩) بمدى ضرورة توفير مديرات المدارس لخصائص البيئة الصفية، عبر توفير الوسائل التعليمية والتقنية المتنوّعة.
- جاءت العبارة رقم (٨) في الترتيب الثالث، التي تنصّ على: "تحرص مديرة المدرسة على توفير الوسائل التعليمية التي تناسب احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة"، حيث حصلت على متوسط حسابي (٢,٩٤)، وانحراف معياري (١,٢١١). وتعزو الدراسة ذلك إلى مدى ضرورة اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بتوفير الوسائل التعليمية التي تُناسب احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة وتُلائمهن. وتتَّفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراستا (الأصقه، ٢٠١٩، والعرايضة وآخرين، ٢٠١٦)، اللتين أشارتا إلى مدى ضرورة توافر الوسائل التعليمية المناسبة للطالبات ذوات الإعاقة.
- جاءت العبارة رقم (١٣) في الترتيب السادس، وتنصّ على: "تحرص مديرة المدرسة على الصيانة المستمرة للوسائل التعليمية الخاصة بالطالبات ذوات الإعاقة"، حيث حصلت على

متوسط حسابي (٢,٨٩)، وانحراف معياري (١,٢٠٦)، ويمكن تفسير ذلك بمدى ضرورة اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بالصيانة المستمرة للوسائل التعليمية الخاصة بالطالبات ذوات الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة (عطا، ٢٠٢٠)، التي بيَّنت مدى ضرورة الصيانة الدورية للوسائل التعليمية والتقنيات المُستخدمة في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

- جاءت العبارة رقم (١٤) في الترتيب قبل الأخير، وتنصّ على: "تحرص مديرة المدرسة على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة في مجال التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٢,٨٤)، وانحراف معياري (١,١٨٣)، ويمكن تفسير ذلك بمدى ضرورة اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة للتنمية المهنية، من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة في مجال التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع دراسة (طيّب والجهني، ٢٠١٦)، التي توصَّلت إلى مدى أهمية دور مديرة المدرسة بتهيئة البيئة، عبر تزويد المعلمات بالاحتياجات التدريبية المطلوبة لتدريس المنهاج بفاعلية. وكما اتفقت إلى حدٍ ما مع دراسة (عبد الغفور وحريري، ٢٠٢١)، التي أشارت إلى مدى ضرورة إعداد برامج تدريبية متنوّعة لتطوير أداء المعلمات.
- جاءت العبارة رقم (٩) في الترتيب الأخير، التي تنصّ على: "تُوجّه مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة بالاستفادة المثلى من مركز مصادر التَّعلُّم في إعداد البرامج التعليمية وتنفيذها"، حيث حصلت على متوسط حسابي (٢,٨١)، وانحراف معياري (١,١٦٣). وتعزو الدراسة ذلك إلى مدى ضرورة اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بتوجيه معلمات التربية الخاصة بالاستفادة المثلى من مركز مصادر التَّعلُّم في إعداد البرامج التعليمية وتنفيذها. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة (طيّب والجهني، ٢٠١٦)، التي بيَّنت مدى ضرورة تهيئة البيئة، من خلال تفعيل استخدام مركز مصادر التَّعلُّم بالمدرسة؛ كما اتفقت مع دراسة (آل صفوان، ٢٠١٦)، التي أوضحت مدى ضرورة توافر مركز مصادر تعلم بجميع الإمكانات اللازمة.

ثالثًا: درجة تفعيل مديرة المدرسة لمعلمة التربية الخاصة:

للتَّعرُّف على درجة تفعيل مديرة المدرسة لمعلمة التربية الخاصة، بوصفها أحد عناصر البيئة التعليمية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة المُتَعلّقة حول هذا المجال، وكانت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول درجة تفعيل مديرة المدرسة لمعلمة التربية الخاصة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التفعيل	الترتيب
٢٣	تحرص مديرة المدرسة على إعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي الخاصة بإنجاز المعلمات ونشاطاتهن، وتقديمها لجهات الاختصاص.	٤,٣٤	٠,٦٤٤	كبيرة جدًّا	١
١٨	تحرص مديرة المدرسة على المتابعة المستمرة لأعمال معلمات التربية الخاصة.	٤,٣٠	٠,٧٣٧	كبيرة جدًّا	٢
١٩	تدعم مديرة المدرسة المعلمة الجديدة، وتزوّدها بجميع التعليمات والمتطلّبات اللازمة لأداء العمل.	٤,٢٨	٠,٧٩٢	كبيرة جدًّا	٣
١٧	تُوجّه مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة بتقديم المنهج الدراسي وموضوعاته وفق مبادئ التَّعلُّم النشط.	٤,٢٦	٠,٨١٤	كبيرة جدًّا	٤
٢٢	تحرص مديرة المدرسة على معالجة الصعوبات والتحدّيات التي تواجه معلمات التربية الخاصة.	٤,٢٢	٠,٨٣٢	كبيرة جدا	٥
١٦	تشترك مديرة المدرسة مع معلمات التربية الخاصة بوضع الخطط الخاصة بتعليم الطالبات ذوي الإعاقة.	٤,١٧	٠,٧٨٥	كبيرة	٦
٢٠	تشارك مديرة المدرسة في بناء ودعم قدرات المعلمات، من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية، ووضع الخطط اللازمة خلال العام الدراسي.	٤,١٥	٠,٨٨٨	كبيرة	٧
٢١	تُشجّع مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة على المشاركة في المؤتمرات المُتَعلّقة بمجال الإعاقة، وتقديم الدراسات والأبحاث.	٤,١٠	٠,٩٧٠	كبيرة	٨
	المتوسط العام	٤,٢٣	٠,٧٣٨	كبيرة جدًّا	

يُبيّن الجدول رقم (١٢) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة، حول درجات تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لمعلمة التربية الخاصة؛ تراوحت قيمها بين (٤,١٠– ٤,٣٤)، حيث حصلت العبارات أرقام: (٢٣، ١٨، ١٩، ١٧، ٢٢) على درجات تفعيل كبيرة جدًّا، كان أعلاها العبارة رقم (٢٣)؛ إذ حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٣٤)، في حين حصلت باقي العبارات على درجات تفعيل كبيرة، كان أدناها العبارة رقم (٢١)؛ إذ حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,١٠). كما يُبيّن الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤,٢٣)، وانحراف معياري (٠,٧٣٨)، ودرجة تفعيل كبيرة

جدًّا؛ ويدلُّ هذا على أن تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لمعلمة التربية الخاصة – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– كان بدرجة كبيرة جدًّا. وتعرض الدراسة نتائج المعيار على النحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (٢٣) في الترتيب الأول، وتنصّ على: "تحرص مديرة المدرسة على إعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي الخاصة بإنجاز المعلمات ونشاطاتهن، وتقديمها لجهات الاختصاص"، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي (٤,٣٤)، وانحراف معياري (٠,٦٤٤)، وتعزو الدراسة ذلك إلى مدى اهتمام معظم مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بإعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي الخاصة بإنجاز المعلمات ونشاطاتهن، ورفعها لجهات الاختصاص. وتتَّفق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة (الدماك، ٢٠١٨)، في دور مدير المدرسة ببناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين، من خلال تطبيق معايير محددة للأداء الوظيفي في المدرسة. كما اتفقت مع ما أشارت إليه دراسة (عساف، ٢٠١٨)، في مدى جودة البيئة المدرسية عبر الاهتمام بتقييم أداء المعلمين في المدرسة وفقًا لأسس موضوعية.
- جاءت العبارة رقم (١٨) في الترتيب الثاني، والتي تنصّ على: "تحرص مديرة المدرسة على المتابعة المستمرة لأعمال معلمات التربية الخاصة"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٤,٣٠)، وانحراف معياري (٠,٧٣٧). ويمكن تفسير ذلك بمدى اهتمام معظم مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بالمتابعة المستمرة لأعمال معلمات التربية الخاصة، وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع دراسة (طيّب والجهني، ٢٠١٦)، التي توصَّلت إلى أهمية دور مديرة المدرسة في تهيئة البيئة للمعلمات، من خلال الإشراف بفاعلية على ممارسات المعلمات المهنية، ومتابعة سجلات التحضير اليومي. كما تتَّفق مع دراسة (عبد الغفور وحريري، ٢٠٢١)، التي أشارت إلى أهمية دور قائدات المدارس في وضع خطة للمتابعة الدورية لأعمال المعلمات.
- جاءت العبارة رقم (١٩) في الترتيب الثالث، وتنصّ على: "تدعم مديرة المدرسة المعلمة الجديدة وتزوّدها بجميع التعليمات والمُتطلّبات اللازمة لأداء العمل"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٤,٢٨)، وانحراف معياري (٠,٧٩٢). ويمكن تفسير ذلك بمدى حرص معظم مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في دعم المعلمة الجديدة، وتزّويدها بجميع التعليمات والمُتطلّبات اللازمة لأداء العمل. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع دراسة (الدماك، ٢٠١٨)، التي توصَّلت إلى مدى ضرورة دور مديري مدارس دولة الكويت في بناء العلاقات الإيجابية مع المعلمين، من خلال دعمهم للقيام بعملهم وواجباتهم المطلوبة منهم. كما تتَّفق إلى حدٍ ما مع دراسة (طيّب والجهني، ٢٠١٦)، التي أوضحت

مدى أهمية دور مديرة المدرسة في تهيئة البيئة للمعلمات، من خلال ضرورة تزويدهن بالاحتياجات المطلوبة؛ بهدف تقديم المنهاج بفاعلية.

- جاءت العبارة رقم (١٦) في الترتيب السادس، وتنصّ على: "تشترك مديرة المدرسة مع معلمات التربية الخاصة في وضع الخطط الخاصة بتعليم الطالبات ذوي الإعاقة"، حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,١٧)، وانحراف معياري (٠,٧٨٥). ويمكن تفسير ذلك بمدى مستوى اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في مشاركة معلمات التربية الخاصة في وضع الخطط الخاصة بتعليم الطالبات ذوات الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة (زيدية، ٢٠١٨)، في مدى واقع البيئة التعليمية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية، من خلال اهتمام إدارة المدرسة ومشاركتهم للمعلمين في وضع الخطط الدراسية، بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة. كما تتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما أشارت إليه دراسة (طيّب والجهني، ٢٠١٦)، التي بيَّنت مدى دور مديرة المدرسة في تهيئة البيئة للمعلمات، عبر متابعة إدارة المدرسة للخطط البديلة الموضوعة؛ لمعالجة الجوانب السلبية في المنهاج.
- جاءت العبارة رقم (٢٠) في الترتيب قبل الأخير، وتنصّ على: "تُشارك مديرة المدرسة في بناء ودعم قدرات المعلمات، من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية، ووضع الخطط اللازمة خلال العام الدراسي"، حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,١٥)، وانحراف معياري (٠,٨٨٨). ويمكن تفسير ذلك بمدى مستوى الاهتمام لدى مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في بناء قدرات المعلمات ودعمهن، عبر تحديد الاحتياجات التدريبية لدى المعلمات، ووضع الخطط اللازمة لذلك. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (عساف، ٢٠١٨) في ضرورة جودة البيئة المدرسية من خلال الاهتمام بتقديم برامج لتطوير أداء المعلمين ومهاراتهم في ضوء أوجه التميّز المطلوبة. كما تتَّفق إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (Setia et al,2021)، التي بيَّنت أن الممارسات القيادية لتحويل المدارس العامة إلى المدارس المدمجة؛ تشمل: قيام مديري المدارس بدعوة الخبراء والمرشدين في التعليم المدمج إلى تدريب المعلمين والعاملين من خلال التنمية المهنية؛ لتعزيز المعارف والخبرات المُتَعلّقة بالدمج. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة (الغامدي والمنتشري، ٢٠٢٠)، التي أظهرت مدى المشكلات التي تواجه قائدات المدارس المُطبّقة للدمج، ومنها: نقص البرامج المُتَعلّقة بالتطوير المهني لدى المعلمات.
- جاءت العبارة رقم (٢١) في الترتيب الأخير، وتنصّ على: "تُشجّع مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة بالمشاركة في المؤتمرات المُتَعلّقة بمجال الإعاقة، وتقديم الدراسات والأبحاث"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٤,١٠)، وانحراف معياري (٠,٩٧٠). وتعزو الدراسة ذلك إلى

مدى مستوى الاهتمام لدى مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بتشجيع معلمات التربية الخاصة على تقديم الدراسات والأبحاث، من خلال المشاركة في المؤتمرات المُتَعلّقة بمجال الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (طيّب والجهني، ٢٠١٦)، التي أشارت إلى ضرورة تهيئة البيئة للمعلمات، عبر تحفيز المعلمات على إجراء البحوث والدراسات وإقامة الندوات. كما تتَّفق إلى حدٍ ما مع ما أشارت إليه دراسة (عون، ٢٠١٩) بضرورة تطوير أداء قائدات المدارس الحكومية من خلال دعم المعلمات في نشر المقالات العلمية سنويًّا.

نتائج إجابة السؤال الثاني، الذي ينصّ على: ما مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل، من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل، وكانت النتائج كما يُبيّنها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التفعيل	الترتيب
القيم	٣,٨٧	٠,٦٥٧	كبيرة	١
المعرفة والفهم	٣,٤٢	٠,٧٧٢	كبيرة	٢
المهارات	٢,٨٠	٠,٨٣٣	متوسطة	٣
نواتج التَّعلُّم ككل	٣,٣٧	٠,٥٩٩	متوسطة	

يُبيّن الجدول (١٣) حصول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (القيم) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل؛ على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٨٧)، ودرجة كبيرة، ويمكن تفسير ذلك بمدى اهتمام معظم مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمجال (القيم) ورعاية الطالبات ذوات الإعاقة؛ مما ينعكس على مستوى تقبُّل الطالبات ذوات الإعاقة للتَّعلُّم وزيادة الدافعية لديهن. ثمَّ تلاه مجال (المعرفة والفهم)، بمتوسط حسابي قيمته (٣,٤٢)، ودرجة كبيرة، وتلاه مجال (المهارات)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٨٠)، ودرجة متوسطة.

كما يُبيّن الجدول حصول إجمالي المجالات على متوسط حسابي قيمته (٣,٣٧)، وانحراف معياري (٠,٥٩٩)، ومستوى تحسين متوسط؛ ويدلُّ هذا على أن تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس

المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– كان بمستوى متوسط، وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (عبد الغفور وحريري، ٢٠٢١)، في حصول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (القيم) في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,١٨). وتلاه مجال (المعرفة والفهم) بمتوسط حسابي قيمته (٤,٠٨)، وحصل مجال (المهارات) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,٠٣). في حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة (شراحيلي،٢٠٢٠) في حصول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المهارات) في ضوء تصوّرات قادة المدارس ومشرفيها على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٥٨)، وتلاه مجال (القيم)، بمتوسط حسابي قيمته (٤,٤٠)، وحصل مجال (المعرفة والفهم) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,١٨).

وفيما يأتي عرض تفصيلي حول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل، من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة:

أولًا: مجال المعرفة والفهم:

للتَّعرُّف على مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المعرفة والفهم) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة المُتَعلّقة بهذا المجال، وكانت النتائج كما يُبيّنها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المعرفة والفهم).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٢٦	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة طرح الأسئلة حول موقف أو موضوع محدد.	٣,٦٩	٠,٨٣٠	كبير	١
٢٤	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة تحديد المشكلة التي تواجهها.	٣,٦٠	٠,٩١١	كبير	٢
٢٥	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة تحديد الأهداف التي تسعى إليها من خلال المرور بخبرة تعليمية.	٣,٥٥	٠,٩١٦	كبير	٣
٢٨	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة التَّعرُّف على أوجه التشابه والاختلاف بين فكرتين أو موقفين، عن طريق تفحّص العلاقات بينها.	٣,٥٢	٠,٩٥٥	كبير	٤
٢٧	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على استرجاع المعرفة والمعلومات المخزّنة في الذاكرة.	٣,٤١	٠,٨٨٥	كبير	٥
٣١	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على اكتشاف الأخطاء وتحديدها.	٣,٤٠	٠,٨٩٨	كبير	٦

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٢٩	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على تنظيم المعلومات التي ترتبط فيما بينها في سياق تتابعي معين.	٣,٣١	٠,٩٧٣	متوسط	٧
٣٠	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة تحديد الأفكار الرئيسية لموضوع الدرس بوضوح.	٣,٢٩	٠,٨٤١	متوسط	٨
٣٣	يوجد لدى الطالبة قدرة على التحقّق من مدى صحة الأحكام بتقديم الأدلة على صحتها.	٣,٢٢	٠,٩٢٥	متوسط	٩
٣٢	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على استخلاص نتائج جديدة في موضوع الدرس.	٣,٢٠	٠,٨٧٩	متوسط	١٠
	المتوسط العام	٣,٤٢	٠,٧٧٢	كبير	

يُبيّن الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة، حول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المعرفة والفهم)، في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل؛ تراوحت قيمها بين (٣,٢٠– ٣,٦٩)، حيث حصلت العبارات أرقام: (٢٦، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٢٧، ٣١) على مستويات تحسين كبيرة، وكان أعلاها العبارة رقم (٢٦)، التي حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٦٩)، في حين حصلت باقي العبارات على مستويات تحسين متوسطة، كان أدناها العبارة رقم (٣٢)، التي حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٢٠). كما يوضّح الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٢)، وانحراف معياري (٠,٧٧٢)، ومستوى تحسين كبير؛ ويدلُّ هذا على أن مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المعرفة والفهم) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– كان بدرجة كبيرة، وتعرض الدراسة نتائج المجال على النحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (٢٦) في الترتيب الأول، ونصّت على: "تستطيع الطالبة ذات الإعاقة طرح الأسئلة حول موقف أو موضوع محدد"، حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٩)، وانحراف معياري (٠,٨٣٠). وتعزو الدراسة ذلك إلى مدى مستوى الاهتمام لدى مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في متابعة مهارات المعرفة والفهم لدى الطالبات ذوات الإعاقة؛ بهدف التحقّق من مدى تقدُّم الطالبات ذوات الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما أشارت إليه دراسة (الغامدي، ٢٠٢٠)، بارتفاع مستوى نواتج التَّعلُّم لدى الطلبة في مجال المعرفة والفهم، ومدى قدرة الطلبة على طرح الأسئلة.
- جاءت العبارة رقم (٢٤) في الترتيب الثاني، التي نصّت على: "تستطيع الطالبة ذات الإعاقة تحديد المشكلة التي تواجهها"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٠)، وانحراف

معياري (٠,٩١١). ويمكن تفسير ذلك بمدى اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في متابعة مهارات المعرفة والفهم لدى الطالبات ذوات الإعاقة؛ بهدف كفاءة نواتج التَّعلُّم، وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما دراسة (الدماك، ٢٠١٨)، في أهمية دور مدير المدرسة ببناء العلاقات الإيجابية مع الطلبة، عبر تشجيع الطلبة على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجههم.

- جاءت العبارة رقم (٢٥) في الترتيب الثالث، وتنصّ على: "تستطيع الطالبة ذات الإعاقة تحديد الأهداف التي تسعى إليها من خلال المرور بخبرة تعليمية"، وقد حصلت على متوسط حسابي (٣,٥٥)، وانحراف معياري (٠,٩١٦). ويمكن تفسير ذلك بمدى مستوى الاهتمام لدى مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في متابعة مهارات المعرفة والفهم لدى الطالبات ذوات الإعاقة؛ لتحقيق الكفاءة في نواتج التَّعلُّم. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (عطا، ٢٠٢٠)، التي بيَّنت مدى أهمية المعايير المتوافرة بالبيئة الصفية في تنمية مهارة الطلبة ذوي الإعاقة في اتخاذ القرار.
- جاءت العبارة رقم (٣٠) في الترتيب الثامن، وتنصّ على: "تستطيع الطالبة ذات الإعاقة تحديد الأفكار الرئيسية لموضوع الدرس بوضوح"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٣,٢٩)، وانحراف معياري (٠,٨٤١). ويمكن تفسير ذلك بمدى ضرورة تحسين مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة لمهارات المعرفة والفهم لدى الطالبات ذوات الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍّ ما أشارت إليه دراسة (عطا، ٢٠٢٠) عن أهمية المعايير المتوافرة في المعلمين لتنمية المهارات لدى الطلبة ذوي الإعاقة، ومنها: مهارة التفكير عبر تشجيع المعلمين على استخدام طرق واستراتيجيات مناسبة للطلبة. كما تتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍّ ما مع دراسة (آل منصور، ٢٠٢١)، التي أظهرت أن القصور في النواتج التَّعلُّم المعرفية يعود إلى عدة أسباب، منها: استخدام المعلمين الطرق التقليدية في التدريس.
- جاءت العبارة رقم (٣٣) في الترتيب قبل الأخير، التي تنصّ على: "يوجد لدى الطالبة قدرة على التحقّق من مدى صحة الأحكام؛ بتقديم الأدلة على صحتها"، حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٢٢)، وانحراف معياري (٠,٩٢٥). وتعزو الدراسة ذلك إلى مدى ضرورة تحسين مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة لمهارات المعرفة والفهم لدى الطالبات ذوات الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ مع ما أشارت إليه دراسة (الشايع والحناكي، ٢٠١٥) في أهمية دور الإدارة المدرسية في تنمية المهارات الأساسية الفكرية لدى الطلبة، من خلال استغلال المقوّمات الخاصة بالمحتوى التعليمي.
- جاءت العبارة رقم (٣٢) في الترتيب الأخير، ونصّت على: "يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على استخلاص نتائج جديدة في موضوع الدرس"، حيث حصلت على متوسط حسابي

(٣,٢٠)، وانحراف معياري (٠,٨٧٩). وتعزو الدراسة ذلك إلى مدى ضرورة تحسين مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة لمهارات المعرفة والفهم لدى الطالبات ذوات الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ مع ما أشارت إليه دراسة (شراحيلي، ٢٠٢٠) في أهمية دور قائد المدرسة في تحسين نواتج التَّعلُّم بالمجال المعرفي، من خلال توجيه المعلمين وحثّهم على تحليل محتوى المواد الدراسية، وتحليل فقرات أدوات التقويم.

ثانيًا: مجال المهارات:

للتَّعرُّف على مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المهارات) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة المُتَعلّقة بهذا المجال، وكانت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المهارات).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٣٦	يوجد لدى الطالبة قدرة على أداء المهام العملية بناءً على إرشادات إجرائية محدّدة.	٢,٩١	٠,٩٤١	متوسط	١
٣٥	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على استخدام الأدوات والمواد التعليمية بفعالية.	٢,٨٤	٠,٩١٩	متوسط	٢
٣٧	تمتلك الطالبة ذات الإعاقة مهارات القراءة والكتابة الأساسية.	٢,٨٣	٠,٨٧٠	متوسط	٣
٣٨	تُعبّر الطالبة ذات الإعاقة عن مجموعة من الأفكار والمعلومات والمشاعر في سياقات مختلفة.	٢,٨٠	٠,٨٦٥	متوسط	٤
٤٠	تستخدم الطالبة ذات الإعاقة التقنية الرقمية وتطبيقاتها في دعم عملية التعليم والتواصل مع الآخرين.	٢,٧٧	٠,٨٩٠	متوسط	٥
٣٤	تُطبّق الطالبة ذات الإعاقة المعرفة الأساسية في معالجة المشكلات الدراسية وحلّها.	٢,٧٣	٠,٩٣٨	متوسط	٦
٣٩	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة إجراء العمليات الحسابية في سياقات مختلفة.	٢,٧٠	٠,٨١٣	متوسط	٧
	المتوسط العام	٢,٨٠	٠,٨٣٣	متوسط	

يُبيّن الجدول (١٥) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة، حول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المهارات) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل؛ تراوحت قيمها بين (٢,٧٠-٢,٩١)، وجميعها بمستويات متوسطة، وحصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٢,٨٠)، وانحراف معياري (٠,٨٣٣)، ومستوى تحسين

متوسط؛ ويدلُّ هذا على أن مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المهارات) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– كان بدرجة متوسطة، وتعرض الدراسة نتائج المجال على النحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (٣٦) في الترتيب الأول، التي تنصّ على: "يوجد لدى الطالبة قدرة على أداء المهام العملية بناءً على إرشادات إجرائية محددة"، حيث حصلت على متوسط حسابي (٢,٩١)، وانحراف معياري (٠,٩٤١). ويمكن تفسير ذلك بمدى ضرورة سعي مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة إلى تعزيز الجانب المهاري لدى الطالبات ذوات الإعاقة؛ بهدف كفاءة نواتج التَّعلُّم. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (عون، ٢٠١٩) في دور قائدة المدرسة في تنمية أداء الطالبات، من خلال توجيه تركيز المعلمات على استخدام أساليب إدارة المعرفة في العملية التعليمية.
- جاءت العبارة رقم (٣٥) في الترتيب الثاني، ونصّت على: "يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على استخدام الأدوات والمواد التعليمية بفعالية"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٢,٨٤)، وانحراف معياري (٠,٩١٩). ويمكن تفسير ذلك بمدى ضرورة اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بالجانب المهاري لدى الطالبات ذوات الإعاقة، من خلال متابعة أدائهن في استخدام الأدوات والمواد التعليمية بفعالية. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما أشارت إليه دراسة (عون، ٢٠١٩)، التي تمثَّلت في دور قائدة المدرسة في توجيه الطالبات بالاهتمام بالتحصيل الدراسي وتنمية الأداء عبر استخدام الأدوات والوسائل التعليمية.
- جاءت العبارة رقم (٣٧) في الترتيب الثالث، ونصّت على: "تمتلك الطالبة ذات الإعاقة مهارات القراءة والكتابة الأساسية"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٢,٨٣)، وانحراف معياري (٠,٨٧٠). ويمكن تفسير ذلك بمدى ضرورة اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بالجانب المهاري لدى الطالبات ذوات الإعاقة، من خلال متابعة تحصيلهن الدراسي. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (الشايع والحناكي، ٢٠١٥) في أهمية دور الإدارة المدرسية في تنمية المهارات الأساسية لدى الطلبة، من خلال الاهتمام بالمقوّمات الخاصة بالمحتوى التعليمي.
- جاءت العبارة رقم (٣٨) في الترتيب الرابع، ونصّت على: "تُعبّر الطالبة ذات الإعاقة عن مجموعة من الأفكار والمعلومات والمشاعر في سياقات مختلفة"، حيث حصلت على متوسط حسابي (٢,٨٠)، وانحراف معياري (٠,٨٦٥). ويمكن تفسير ذلك بمدى ضرورة اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بالجانب المهاري لدى الطالبات ذوات الإعاقة، من خلال إتاحة الفرص للتعبير عن الأفكار والمعلومات والمشاعر. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (الشايع والحناكي، ٢٠١٥)، بأهمية دور الإدارة

المدرسية في تنمية أداء الطلبة بالبيئة المدرسية، من خلال استغلال المُقوّمات البشرية في إتاحة الفرص للطلبة للتعبير عن أفكارهم بالطرق المناسبة، كما تتَّفق إلى حدٍ مع ما أشارت إليه دراسة (عطا، ٢٠٢٠) عن أهمية المعايير المتوافرة بالبيئة الصفية في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة من التعبير عن آرائهم.

- جاءت العبارة رقم (٤٠) في الترتيب الخامس، ونصّت على: "تستخدم الطالبة ذات الإعاقة التقنية الرقمية وتطبيقاتها في دعم عملية التعليم والتواصل مع الآخرين"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٢,٧٧)، وانحراف معياري (٠,٨٩٠). ويمكن تفسير ذلك بمدى ضرورة اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بالجانب المهاري، من خلال دعم الجوانب التعليمية والاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (عون، ٢٠١٩) في دور قائدات المدارس في توجيه اهتمام الطالبات وتركيزهن لتنمية التحصيل الدراسي، من خلال استخدام الطالبات للتقنية الحديثة؛ للبحث عن المعلومات والمعارف. كما تتَّفق إلى حدٍّ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (الشايع والحناكي، ٢٠١٥) في أهمية دور الإدارة المدرسية في تنمية أداء الطلبة بالبيئة المدرسية، من خلال استغلال المُقوّمات البشرية، من خلال الحرص على تفاعل الطلبة مع التقنية الحديثة في المدرسة.
- جاءت العبارة رقم (٣٤) في الترتيب قبل الأخير، ونصّت على: "تُطبّق الطالبة ذات الإعاقة المعرفة الأساسية في معالجة المشكلات الدراسية وحلّها"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٢,٧٣)، وانحراف معياري (٠,٩٣٨). ويمكن تفسير ذلك بمدى ضرورة سعي مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في متابعة نواتج التَّعلُّم بالجانب المهاري؛ بهدف التحقّق من مدى قدرة الطالبات ذوات الإعاقة على تطبيق المعرفة الأساسية لمعالجة المشكلات الدراسية وحلّها. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما أشارت إليه دراسة (الغامدي، ٢٠٢٠) بارتفاع مستوى نواتج التَّعلُّم لدى الطلبة في الجانب المهاري، وتشجيع قدرة الطلبة على حلّ المشكلات والبحث عن بدائل لذلك.
- جاءت العبارة رقم (٣٩) في الترتيب الأخير، ونصّت على: "تستطيع الطالبة ذات الإعاقة إجراء العمليات الحسابية في سياقات مختلفة"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٢,٧٠)، وانحراف معياري (٠,٨١٣). ويمكن تفسير ذلك بمدى ضرورة سعي مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في متابعة نواتج التَّعلُّم بالجانب المهاري لدى الطالبات ذوات الإعاقة في إجراء العمليات الحسابية. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (الشايع والحناكي، ٢٠١٥) في أهمية دور الإدارة المدرسية باستغلال المُقوّمات الخاصة بالمحتوى التعليمي في تنمية المهارات الأساسية للطلبة.

ثالثًا: مجال القيم:

للتَّعرُّف على مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (القيم) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة المُتَعلّقة بهذا المجال، وكانت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، حول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (القيم).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٤٢	تلتزم الطالبة ذات الإعاقة بقيم الولاء والانتماء للوطن والقيادة الرشيدة.	٤,١٣	٠,٧٧٩	كبير	١
٤١	تُظهر الطالبة ذات الإعاقة السلوكيات الإيجابية.	٣,٩٧	٠,٧٤٣	كبير	٢
٤٤	تُظهر الطالبة ذات الإعاقة الرغبة في التَّعلُّم.	٣,٩٤	٠,٨٣١	كبير	٣
٤٦	تُشارك الطالبة ذات الإعاقة زميلاتها في أداء المهام والواجبات التعليمية.	٣,٨٦	٠,٧٣٨	كبير	٤
٤٧	يوجد لدى الطالبة قدرة على العناية الشخصية بالجوانب الصحية والاجتماعية.	٣,٨٦	٠,٧٥٤	كبير	٥
٤٣	تتصف شخصية الطالبة ذات الإعاقة بالثقة بالنفس وعدم الخوف والتردد.	٣,٧٤	٠,٩٢٣	كبير	٦
٤٥	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على تحمُّل المسؤولية في أداء المهام.	٣,٦٠	٠,٨٧١	كبير	٧
	المتوسط العام	٣,٨٧	٠,٦٥٧	كبير	

يُبيّن الجدول (١٦) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة، حول مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم، المُتَعلّق بمجال (القيم) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل؛ تراوحت قيمها بين (٣,٦٠– ٤,١٣)، وجميعها بمستويات كبيرة. كما يوضّح الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٨٧)، وانحراف معياري (٠,٦٥٧)، ومستوى تحسين كبير؛ ويدلُّ هذا على أن مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (القيم) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– كان بدرجة كبيرة، وتعرض الدراسة نتائج المجال على النحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (٤٢) في الترتيب الأول، التي تنصّ على: "تلتزم الطالبة ذات الإعاقة بقيم الولاء والانتماء للوطن والقيادة الرشيدة"، حيث حصلت على متوسط حسابي (٤,١٣)، وانحراف معياري (٠,٧٧٩)، ويمكن تفسير ذلك بأن معظم مديرات المدارس المُلحَق بها

برامج التربية الخاصة؛ يسعين إلى تعزيز قيم الولاء والانتماء لدى الطالبات ذوات الإعاقة للوطن والقيادة الرشيدة. وتتَّفق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة (طيّب والجهني، ٢٠١٦)، التي تمثَّلت في أهمية دور مديرة المدرسة في تحقيق الاتجاهات الإيجابية كالولاء والانتماء في العملية التعليمة، عبر الاهتمام بتنظيم برامج تعليمية وأنشطة تهيئ من خلالها الطالبة للحياة وخدمة المجتمع والانتماء الوطني.

- جاءت العبارة رقم (٤١) في الترتيب الثاني، ونصّت على: "تُظهر الطالبة ذات الإعاقة السلوكيات الإيجابية"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٣,٩٧)، وانحراف معياري (٠,٧٤٣)، وتعزو الدراسة ذلك إلى مدى سعي معظم مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة إلى ترسيخ السلوكيات الإيجابية لدى الطالبات ذوات الإعاقة. وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (زيدية، ٢٠١٨)، التي تمثَّلت في أهمية الجهود الاجتماعية لدى إدارة المدرسة في ترسيخ الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة ذوي الإعاقة.
- جاءت العبارة رقم (٤٤) في الترتيب الثالث، ونصّت على: "تُظهر الطالبة ذات الإعاقة الرغبة في التَّعلُّم"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٣,٩٤)، وانحراف معياري (٠,٨٣١). ويمكن تفسير ذلك بمدى اهتمام معظم مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بتشجيع الطالبات ذوات الإعاقة؛ لزيادة تقبُّلهم ودافعيتهم نحو التَّعلُّم. وتتَّفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (عبد الغفور وحريري، ٢٠٢١)، التي تمثَّلت في ضرورة المتابعة المستمرة من قائدة المدرسة المستمرة لتحصيل الطالبات الدراسي، عبر تحسين دافعية الطالبات والرغبة نحو التَّعلُّم. كما تتَّفق مع ما توصَّلت إليه دراسة (الشايع والحناكي، ٢٠١٥) في ضرورة تشجيع الطلبة، وذلك بتحسين مستوى الدافعية لديهم والرغبة نحو التَّعلُّم، وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (العتيبي وآخرين، ٢٠١٨)، التي أوضحت مدى دور مديري المرحلة الابتدائية في متابعة التحصيل العلمي لدى الطلبة. كما تتَّفق إلى حدٍ ما مع ما توصَّلت إليه دراسة (Sider et al,2017)، التي بيَّنت أهمية دور مدير المدرسة في صياغة ثقافة الدمج بالمدارس، من خلال الحضور الفعَّال في المدارس والدعم المستمر للطلبة.
- جاءت العبارة رقم (٤٦) في الترتيب الرابع، التي نصّت على: "تُشارك الطالبة ذات الإعاقة زميلاتها في أداء المهام والواجبات التعليمية"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٦)، وانحراف معياري (٠,٧٣٨). وتعزو الدراسة ذلك إلى مدى أهمية دور مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في إيجاد جو اجتماعي؛ يُسّهم في تعاون الطالبة ذات الإعاقة ومشاركة زميلاتها في أداء المهام والواجبات التعليمية، وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع دراسة (الدماك، ٢٠١٨) في أهمية دور مدير المدرسة في بناء العلاقات الإيجابية، من

خلال تشجيع الطلبة على التعامل مع بعضهم بعض على أساس التعاون. كما تتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما أشارت إليه دراسة (زيدية، ٢٠١٨)، وتتمثَّل في تأثير جهود إدارة المدرسة الفعَّالة في الطلبة ذوي الإعاقة من خلال التشجيع على المشاركة وتنمية روح التعاون.

- جاءت العبارة رقم (٤٧) في الترتيب الخامس، ونصّت على: "يوجد لدى الطالبة قدرة على العناية الشخصية بالجوانب الصحية والاجتماعية"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٦)، وانحراف معياري (٠,٧٥٤). وتعزو الدراسة ذلك إلى مدى درجة اهتمام مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بتقديم العناية الصحية والاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة، وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما أشارت إليه دراسة (الشنيفي، ٢٠١٨) بضرورة اهتمام قادة المدارس بالطلبة من خلال توفير العناية المُتَعلّقة بالجوانب الصحية والاجتماعية، وتفعيل دور الإرشاد؛ وذلك من أجل الوعي بأهمية هذه الجوانب وتأثيرها في تحقيق أهداف التربية.
- جاءت العبارة رقم (٤٣) في الترتيب قبل الأخير، ونصّت على: "تتصف شخصية الطالبة ذات الإعاقة بالثقة بالنفس وعدم الخوف والتردد"، حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٤)، وانحراف معياري (٠,٩٢٣). ويمكن تفسير ذلك بمدى مستوى الاهتمام لدى مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمجال القيم لدى الطالبات ذوات الإعاقة، من خلال تعزيز ثقة الطالبات بأنفسهن وعدم الخوف والتردد؛ الأمر الذي ينعكس على تعليمهن وتقدُّمهن، وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما أشارت إليه دراسة (عبد الغفور وحريري، ٢٠٢١) بأهمية دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التَّعلُّم من الجانب القيمي، بتعزيز الثقة بالنفس لدى الطالبات. كما تتَّفق إلى حدٍ ما مع ما أشارت إليه دراسة (شراحيلي، ٢٠٢٠) بضرورة الاهتمام بالجانب القيمي للطلبة ورعايتهم، وذلك بمساعدتهم على تنمية جوانب شخصياتهم.
- جاءت العبارة رقم (٤٥) في الترتيب الأخير، ونصّت على: "يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على تحمّل المسؤولية في أداء المهام"؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٠)، وانحراف معياري (٠,٨٧١). ويمكن تفسير ذلك بمدى سعي مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في تعزيز قدرة الطالبات ذوات الإعاقة على تحمُّل المسؤولية في أداء المهام، وتتَّفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع ما أشارت إليه دراسات: (آل صفوان وآخرين، ٢٠١٦، وطيّب والمطيري، ٢٠١٩، وطيّب والجهني، ٢٠١٦)؛ بأهمية دور إدارة المدرسة في تشجيع الطلبة على تحمُّل المسؤولية وتنمية ذلك في نفوسهم.

نتائج إجابة السؤال الثالث، الذي ينصّ على: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم؟

للإجابة عن هذا السؤال أُستخدم مُعَامِل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ للتحقّق من وجود علاقة ارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم، كما يُبيّن الجدول الآتي:

جدول رقم (١٧)

قيم مُعَامِل ارتباط بيرسون؛ للتحقّق من وجود علاقة ارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم.

عناصر البيئة التعليمية		مستوى نواتج العلم			
		المعرفة والفهم	المهارات	القيم	نواتج التَّعلُّم ككل
المبنى المدرسي	مُعَامِل الارتباط	٠,٦٠٠	٠,٥١٧	٠,٤٥٧	٠,٦٣٥
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
الوسائل التعليمية	مُعَامِل الارتباط	٠,٧٠٣	٠,٦٥٤	٠,٦٠٢	٠,٤٢٠
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
معلمة التربية الخاصة	مُعَامِل الارتباط	٠,٥٨٣	٠,٤٨٧	٠,٦٩٢	٠,٥٤٩
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
عناصر البيئة التعليمية ككل	مُعَامِل الارتباط	٠,٦٢٣	٠,٥٦٥	٠,٤٨٦	٠,٥٧٦
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

يتضّح من الجدول (١٧) أن جميع قيم مستويات الدلالة الإحصائية؛ كانت أقل من (٠,٠٥)، ويدلُّ هذا على وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيًّا بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم؛ حيث إنه كلما ارتفعت درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية؛ ارتفع مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم.

ولعدم وجود نتائج لدراسات سابقة ذات العلاقة بمُتغيّرات الدراسة، فقد اتضح من خلال استعراض نتائج الإجابة على السؤال الثالث في هذه الدراسة من وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيًّا بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم، وهذا ما يوضّح أن البيئة التعليمية مصنع تتم بداخله صناعة شخصية المجتمع عن طريق صناعة شخصية الطالب، من خلال كفاءة عناصرها وتفاعلها، فكلما زاد الاهتمام بها؛ ارتفع معدل نواتج التَّعلُّم.

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومُقترحاتها

- **ملخص نتائج الدراسة.**
- **توصيات الدراسة.**
- **مُقترحات الدراسة.**

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومُقترحاتها

يتناول هذا الفصل عرضًا لأبرز النتائج التي تُوصّل إليها من الدراسة الحالية، ومن ثمَّ تقديم بعض التوصيات والمُقترحات في ضوء تلك النتائج، وذلك على النحو الآتي:

ملخص نتائج الدراسة:

النتائج المُتَعلّقة بدرجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة:

١. أوضحت النتائج أن العبارات التي تُعبّر عن درجة تفعيل مديرة المدرسة للمبنى المدرسي في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة – تراوحت قيمها بين (٣,٤٤– ٣,٧٣)، وبلغ إجمالي المتوسط الحسابي العام للمجال (٣,٤٣)، وانحراف معياري (١,٠١٠)؛ ووفقًا لذلك فإن درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل للمبنى المدرسي – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– كان بدرجة كبيرة.

٢. أظهرت النتائج أن العبارات التي تُعبّر عن درجة تفعيل مديرة المدرسة للوسائل التعليمية في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة – تراوحت قيمها بين (٢,٨١– ٢,٩٨)، وبلغ إجمالي المتوسط الحسابي العام للمجال (٢,٩١)، وانحراف معياري (١,١٦٤)؛ ووفقًا لذلك فإن درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل للوسائل التعليمية – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة – كان بدرجة متوسطة.

٣. بيَّنت النتائج أن العبارات التي تُعبّر عن درجة تفعيل مديرة المدرسة لمعلمة التربية الخاصة في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة – تراوحت قيمها بين (٤,١٠– ٤,٣٤)، وبلغ إجمالي المتوسط الحسابي العام للمجال (٤,٢٣)، وانحراف معياري (٠,٧٣٨)؛ ووفقًا لذلك فإن درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لمعلمة التربية الخاصة – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– كان بدرجة كبيرة جدًّا.

وأظهرت النتائج أن جميع عناصر البيئة التعليمية ككل؛ حصلت على متوسط حسابي قيمته (٣,٥٩)، وانحراف معياري (٠,٧٠٩)، وجميعها كانت بدرجات موافقة كبيرة؛ مما يدلُّ على

أن تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة – كانت بدرجة كبيرة.

النتائج المُتَعلّقة بمستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل، من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة:

١. أظهرت النتائج أن العبارات التي تُعبّر عن مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المعرفة والفهم) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– تراوحت قيمها بين (٣,٢٠– ٣,٦٩)، وبلغ إجمالي المتوسط الحسابي العام للمجال (٣,٤٢)، وانحراف معياري (٠,٧٧٢)؛ ووفقًا لذلك فإن تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المعرفة والفهم) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة – كان بدرجة كبيرة.

٢. بيَّنت النتائج أن العبارات التي تُعبّر عن مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المهارات) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة – تراوحت قيمها بين (٢,٧٠– ٢,٩١)، وبلغ إجمالي المتوسط الحسابي العام للمجال (٢,٨٠)، وانحراف معياري (٠,٨٣٣)؛ ووفقًا لذلك فإن مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (المهارات) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– كان بدرجة متوسطة.

٣. أوضحت النتائج أن العبارات التي تُعبّر عن مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (القيم) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة – تراوحت قيمها بين (٣,٦٠– ٤,١٣)، وبلغ إجمالي المتوسط الحسابي العام للمجال (٣,٨٧)، وانحراف معياري (٠,٦٥٧)؛ ووفقًا لذلك فإن مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم المُتَعلّق بمجال (القيم) في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة – كان بدرجة كبيرة.

وأظهرت النتائج أن جميع مجالات مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم ككل؛ حصلت على متوسط حسابي قيمته (٣,٣٧)، وانحراف معياري (٠,٥٩٩)، وجميعها كانت بدرجات موافقة متوسطة؛ مما يدلُّ على أن مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة – كان بمستوى متوسط.

النتائج المُتَعلّقة بوجود علاقة ارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم:

أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيًّا، بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم، وحصلت جميع قيم مستويات الدلالة الإحصائية على أقل من (٠,٠٥)؛ مما يدلُّ على أنه كلما ارتفع تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية؛ ارتفع مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تُوصّل إليها؛ تُوصي الدراسة مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل بما يأتي:

- الاستمرارية في الاستخدام الأمثل لأدوات الأمن والسلامة للطالبات ذوات الإعاقة، مع مراعاة ما يخدم طبيعة الطالبات ذوات الإعاقة.
- تشجيع الطالبات ذوات الإعاقة على الالتزام بتطبيق تعليمات الأمن والسلامة في مرافق المدرسة.
- التعاون مع جهات متخصّصة بتطبيق قواعد الأمن والسلامة لوضع الخطط التطويرية والمُقترحات.
- تشجيع معلمات التربية الخاصة على استخدام مركز مصادر التَّعلُّم في البحث عن المعلومات وإعداد البرامج التعليمية وتنفيذها.
- التنسيق مع الجهات التقنية لتقديم الدعم الكافي الذي يُمكّن من الاستفادة من مركز مصادر التَّعلُّم.
- وضع خطة مُقترحة مع منسوبات المدرسة؛ للاستفادة من مركز مصادر التَّعلُّم من خلال تقديم البرامج والأنشطة.
- الاستمرارية في متابعة مؤشرات الإداء الوظيفي الخاصة بإنجاز المعلمات ونشاطهن.
- إطْلاع المعلمات على مستويات أدائهن بين الحين والآخر.
- تثمين جهود المعلمات المتميزة ومكافئتها.
- وضع خطة مُقترحة لتطوير نظام إدارة الأداء؛ لمتابعة مستويات أداء المعلمات.
- عقد اجتماعات دورية مع معلمات التربية الخاصة؛ لمناقشة المشكلات والصعوبات التي تواجه الطالبات ذوات الإعاقة في الفصول الدراسية.

- تشجيع معلمات التربية الخاصة على استخدام أساليب متنوّعة في المواقف التعليمية؛ لتنمية مهارات المعرفة والفهم لدى الطالبات ذوات الإعاقة.
- وضع خطة لامنهجية لتقديم البرامج والأنشطة التي تُنمّي مهارات المعرفة والفهم لدى الطالبات ذوات الإعاقة.
- تشجيع معلمات التربية الخاصة على استخدام أساليب متنوّعة في المواقف التعليمية؛ لتنمية الجوانب المهارية لدى الطالبات ذوات الإعاقة.
- دراسة نتائج الطالبات ذوات الإعاقة مع معلمات التربية الخاصة؛ لتحديد الاحتياجات التعليمية لوضع البرامج الإثرائية لهن.
- إشراك الطالبات ذوات الإعاقة في الفعاليات الرسمية والدولية التي تتَعلّق بالجوانب المهارية لدى الطالبات ذوات الإعاقة.
- الاستمرارية في تعزيز قيم الولاء والانتماء للوطن والقيادة الرشيدة، من خلال دعم البرامج والأنشطة التي تُعزّز قيم الولاء والانتماء لدى الطالبات ذوات الإعاقة.
- مشاركة الإدارة المدرسية والمعلمات مع الطالبات ذوات الإعاقة في تفعيل المناسبات الوطنية.
- إشراك الطالبات ذوات الإعاقة في تفعيل المناسبات والفعاليات الوطنية مع الجهات الرسمية.

مُقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج، تقترح الدراسة الحالية مجموعة من العناوين لدراسات مستقبلية، وهي:

١. دور مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في تنمية المواهب لدى الطالبات ذوات الإعاقة في ضوء عناصر البيئة التعليمية.
٢. دور مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات الإعاقة في ضوء عناصر البيئة التعليمية.
٣. علاقة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة عمليات إدارة المعرفة بمستوى تحسين نواتج التَّعلُّم.
٤. علاقة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة مجتمعات التَّعلُّم المهني بمستوى تحسين نواتج التَّعلُّم.

قائمة المراجع

المراجع العربية.

المراجع الأجنبية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، إيمان أحمد. (٢٠١٦). *واقع ذوي الاحتياجات الخاصة داخل البيئة التعليمية بمدارس مرحلة الأساس دراسة تحليلية تقويمية بمحلية المتمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة شندي.

أبو الرب، محمد. (٢٠١٦). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التَّعلُّم في المملكة العربي السعودية. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*، ١(٢)، ٩١-١١٣.

أبو السعود، شادي محمد. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في خفض قلق المستقبل لدى آبائهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٢ (٨)، ٢٤١- ٣٣٠.

أبو زيد، أحمد بن مبروك. (٢٠١٨). أثر البيئة المدرسية والأنشطة على إثارة الدافعية للتعلم والمشاركة الصفية. *المجلة العلمية لكلية التربية بأسيوط*، ٣٤ (٢)، ٢٠٦-٢٣٣.

أبو عرّاد، صالح علي، والغفيري، أحمد علي. (٢٠١٧). *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. مكتبة المتنبي.

الأتربي، هويدا محمد. (٢٠١٧). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين. *مجلة جامعة عين شمس*، مركز تطوير التعليم الجامعي، (٣٧)، ٤٨٤- ٥٧٨.

الأزوري، هنادي بنت عبد الرحمن. (٢٠٢١). درجة ممارسة مديرات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة لأدوارهن في تنمية الموهبة، المعيقات وسُبل التغلب عليها. *المجلة العلمية*، ٣٧ (٩)، ٣٨٤-٥١١.

أستيتة، دلال بنت محسن، وسرحان، عمر بن موسى. (٢٠٠٧). *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني*. (ط.١). دار وائل للنشر والتوزيع.

الأصقه، عبير سليمان. (٢٠١٨). الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج بمدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٦)، ١٠٥-١٤٤.

آل درعان، علي بن محمد، وأبو الحسن، أحمد صلاح. (٢٠١٦). *الإدارة والإشراف في ميدان التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية*. (ط٢). خوارزم العلمية.

آل صفوان، فايز علي، سراء، بن غرامة، ومحمد، سميرة (٢٠١٦). متطلبات البيئة المدرسية الجاذبة من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بإدارة تعلم محافظة النماص. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٥(٥)، ١-٣٧.

آل منصور، صالح بن هادي. (٢٠٢١). *ظاهرة ضعف نواتج التَّعلُّم في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس نجران: أسبابها وعلاجها من وجهة نظر (المشرفين التربويين، قادة المدارس، المعلمين، أولياء الأمور)*. [عرض ورقة]، المؤتمر الدولي الثالث، مكة.

الباسل، رباب محمد. (٢٠١٧). أثر استخدام بعض بيئات التَّعلُّم الإلكتروني التفاعلي القائمة على منصات التواصل الاجتماعي على تنمية نواتج التَّعلُّم للتلاميذ الصُّمّ وضعاف السمع. *مجلة تكنولوجيا التربية*، (٣٢)، ٤٣-١١٩.

البطانية، سناء محمد. (٢٠١٦). دور مديرات المدارس في تحقيق بيئة مدرسية آمنة في مدارس منطقة الباحة. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٤ (١)، ٢٦٥-٢٩٤.

التميمي، نوف بنت ناصر، ومصطفى، نجلاء بنت علي. (٢٠١٦). تقييم أصحاب المصلحة لنواتج التَّعلُّم في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٧٠)، ٤٥٤-٥٠١.

الجوهري، صحاح العلامة. (١٩٧٥). *الصحاح في اللغة والعلوم*. دار الحضارة العربية.

حتميش، غفران محمد، والغريبي، خيرية رّدة. (٢٠٢٠). مدى رضا أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في مدينة جدة عن بعض الخدمات المقدمة لهم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. *مجلة الدراسات العربي في التربية وعلم النفس*، ٢٨ (١٠٠)، ٢٣٣-٢٧٨.

الحر، عبد العزيز المازري. (٢٠١٠). *أدوات مدرسة المستقبل القيادة التربوية*. (ط.٥). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حريري، نجلاء هاشم. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه القيادة المدرسية في برامج الدمج بمنطقة الحدود الشمالية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (١٨١)، ٩١- ١٤٤.

الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٧). *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*. (ط.٥). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخشرمي، سحر أحمد. (٢٠٠٣). *تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية: برامج التوحد نموذجًا* [بحث مقدم]. الأسبوع الثقافي السعودي في الأردن.

الخطيب، جمال. (٢٠١٠). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية*. (ط.٣). دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى، السرور، ناديا هايل، الصمادي، جميل، الروسان، فاروق، يحيى، خولة أحمد، العمايرة، موسى، الناطور، ميادة، الزريقات، إبراهيم عبد الله، والعلي، صفاء. (٢٠٢١). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. (ط.٩). دار الفكر.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (٢٠١٧). *المدخل إلى التربية الخاصة*. دار الفكر ناشرون وموزّعون.

الخطيب، علم الدين بن عبد الرحمن. (١٩٩٧). *أساسيات طرق التدريس*. (ط.٢). منشورات الجامعة المفتوحة.

خليل، أمل الطاهر. (٢٠٢١). علاقة القيم الاجتماعية بمطالب نمو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة المراهقة. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٨٢(٢)، ١١٦-١٣٦.

الدماك، عيد بن مناحي. (٢٠١٨). دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير متطلبات البيئة المدرسية الآمنة [رسالة ماجستير منشورة غير منشورة]. جامعة آل البيت.

دمنهوري، رشاد بن صالح، هريدي، عادل بن محمد، القرني، محمد، صاعدي، إبراهيم، كشكي، مجدة، وعاصم، هدى. (٢٠١٦). *مهارات التفكير والتعلم*. (ط.١). خوارزم العلمية.

دنيس، ج، وجليبرت، هـ. (٢٠٢٠). *أفضل المهارات في الدافعية والإدارة في غرفة الصف* (رفعة رافع الزعبي، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون.

دي بيتنكورت، وهاورد. (٢٠٠٩). *المعلم الفعّال في التربية الخاصة*. (محمد حسن إسماعيل يونس، مترجم). عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

رسمي، محمد حسن، وحسين، بشرى خالد. (٢٠١٨). دور القيادة المدرسية في حل الصراع التنظيمي داخل المدرسة. *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (١١)، ١٠٢-١٢٠.

الروسان فاروق. (٢٠١٩). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة*. دار الفكر ناشرون وموزّعون.

الزعبي، أحمد، والحسن، محمد بن علي. (٢٠١٤). مؤشرات البيئة المدرسية الدامجة وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعوقين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، ٣٦ (٦)، ٣٥١-٣٧٢.

الزعير، إبراهيم بن عبد الله، وسحات، محمد. (٢٠٠٩). البيئة المدرسية في محاور التقويم الشامل. *صحيفة الرياض*.

زهاني، مريم. (٢٠١٧). *الوسائل التعليمية وأهميتها في مرحلة التعليم الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف.

زيدان، حنان السيد، وصادق، فاروق محمد. (٢٠٠٩). الاتجاهات العامة نحو الدمج الشامل وعلاقتها بالتفاعل الكفء بين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم من الطلبة. *مجلة الدراسة النفسية*، ١٩ (٢)، ٤١٧-٤٤٩.

زيدية، فرح وليد. (٢٠١٨). *واقع البيئة التعليمية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

سالم، عبد الباقي. (٢٠١٤). *الإدارة والإشراف في التربية الخاصة*. مكتبة الرشد.

ابن سعدون، فتحية، ولحمر، محمد. (٢٠٢٠). تأثير أبعاد البيئة المدرسية على المردود التربوي والتحصيل العلمي لدى تلاميذ الطور المتوسط (تلمسان نموذًجا). *مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية*، ١(١)، ٨٤- ٩٨.

سلامة، عبد الحافظ بن محمد. (٢٠٠٥). *الوسائل التعليمية والمنهج*. (ط.١). دار الفكر.

سليمان، عبد الرحمن، ومراد، محمد. (٢٠٠٦). *الإدارة والإشراف في التربية الخاصة*. دار الزهراء.

سمويل، ك، وجيمس، ج، وماري، ر، ونيك، أ. (٢٠١٣). *تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة*. (أماني محمد وليد، مترجم). عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون. نُشر العمل الأصلي عام.

سويدان، أمل عبد الفتاح، والجزار، ومنى محمد. (٢٠١٤). *تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة*. (ط.٤). عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

السويدان، حامد. (١٩٩٨، ٣ ٢-٤). *ركائز دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية* [ورقة علمية مقدمة]. ندوة تجارب ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي التطلعات والتحديات، جامعة الخليج العربي.

السيد، أحمد رجب. (٢٠١٥). البيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى الطلبة المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (١٦)، ٢٦٨-٢٨٦.

السيد، مديحة حمدي. (٢٠٠٦). *فعالية نموذج أبعاد التَّعلُّم في تنمية بعض مهارات التفكير من خلال تدريس الاقتصاد المنزلي للمرحلة الثانية من التعليم الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حلوان.

السيفاني، أبرار عبد الله. (٢٠٢١). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (٣٠)، ٢٥٧-٢٧٧.

الشايع، علي بن صالح، والحناكي، طارق بن محمد. (٢٠١٥). مقومات البيئة المدرسية الجاذبة من وجهة نظر طلاب المدارس الثانوية بمنطقة الرس بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، (٣)، ٢٣٧-٢٨٠.

شراحيلي، جابر بن عبد الله. (٢٠٢٠). دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التَّعلُّم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، *١١٨* (١١٨)، ٢١٣-٢٤٥.

شفيق، علاونة. (٢٠٠٤). *الدافعية للتعلم*. (ط.٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شقور، محمد بن محسن. (٢٠٠٢). *أطفال عند القمة: الموهبة والتفوق العقل والإبداع*. دار الفكر العربي.

الشلتي، أمل بنت عبد الله. (٢٠١١). *أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الشنيفي، علي بن عبد الله. (٢٠١٨). دور قادة المدارس في توفير بيئة تعليمية آمنة لطلاب المدارس الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (٢)، ٣٢٧-٣٤٨.

الشهري، أغاريد، القحطاني، الهنوف، الزبيدي، أماني، الحربي شيخة، والعنزي، نوف. (٢٠١٨). واقع ملائمة مخرجات التعليم في المرحلة الثانوية لمتطلبات سوق العمل السعودي من وجهة نظر أصحاب العمل. *المجلة العلمية*، ٣٤ (٦)، ٢٢٣- ٢٦٧.

الصامدي، علي محمد. (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. *مجلة الجامعة الإسلامية*، *١٨* (٢)، ٧٨٥-٨٠٤.

الصوفي، عبد الله إسماعيل. (٢٠٠٢). *تكنولوجيا الحديثة والتربية والتعليم*. (ط.١). مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الضامن، منذر. (٢٠٠٧). *أساسيات البحث العلمي*. (ط.١). دار المسيرة للنشر.

طيّب، عزيزة عبد الله، والجهني، أمل صالح. (٢٠١٦). درجة ممارسة مديرة المدرسة لأدوارها في تهيئة البيئة الجاذبة في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة. *مجلة الدراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢٠ (٩٤٦)، ٢٤٥-٢٦٢.

العاجز، فؤاد، والبنا، محمد. (٢٠٠٩). *الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق*. (ط.٤). دار المقداد للطباعة.

العايد، واصف، الشربيني، كامل، كمال، سعيد، وعقل، سمير. (٢٠١١). المعوّقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. *مجلة كلية التربية*، ١ (١٤٦)، ٥٠١-٥٤٦.

عبابنة، رامي محمود. (٢٠٢١). دور مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٢ (٣٣)، ٢٣٩-٢٥٢.

عبد الباقي، زيدان. (١٩٧٩). *الوسائل وأساليب الاتصال في المجالات الاجتماعية والتربية الإدارية والإعلامية*. (ط.٢). مكتبة النهضة المصرية.

عبد العزيز، جيهان عبد العزيز. (٢٠١٧). أثر نواتج التَّعلُّم على أداء طلاب الجامعة لمواكبة سوق العمل من وجهة نظرهم وأصحاب التوظيف. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (١٧٢)، ٤٩٧- ٥٤٤.

عبد الغفور، سناء يحيى، وحريري، رندة أحمد. (٢٠٢١). دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١٠ (١)، ١-٢٧.

عبيدات، ذوقات، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٦). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساسياته*. (ط. ١٨). دار الفكر.

العتيبي، رجا بن سلطان، والحربي، نايف نافع. (٢٠١٨). أداء مديري المرحلة الابتدائية وأثره على الناتج التعليمي من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (٢)، ٩-٣٢.

العتيبي، عبد الله سفر. (٢٠١٨). *الأدوار التربوية لمديري المدارس الثانوي في دولة الكويت وعلاقتها بمستوى الأداء للمعلمين* [رسالة ماجستير]. جامعة آل البيت.

العتيبي، وضحاء بنت حباب، والروساء، تهاني بنت محمد. (٢٠١٨). بيئات تعلم العلوم في ضوء متطلبات التدريس المتمايز من وجهة نظر معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٢ (٢)، ٨٠٧-٨٣٤.

العرايضة، محمد بن المهدي، عطوة، محمد الحسيني، ونجيب، عماد بن صالح. (٢٠١٦، ١). *فاعلية البيئة التعليمية نحو تحقيق التأهيل اللغوي للتلاميذ المضطربين لغويًا المدمجين بمدارس المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم*. [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي السابع، مصر.

عزازي، فاتن محمد، ومصطفى، ولاء ربيع. (٢٠١٢). *إدارة التربية الخاصة*. (ط.١). دار الزهراء.

العزاوي، رحيم بن يونس. (٢٠٠٨). *مقدمة في منهج البحث العلمي*. (ط.١). دار دجلة.

عساف، محمود بن عبد العزيز. (٢٠١٨). متطلبات توظيف المقارنة المرجعية كأداة فاعلة لضمان جودة البيئة المدرسية في المرحلة الأساسية بمحافظة غزة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (٣٨)، ٣٤٦- ٣٦٧.

عسيري، أحمد بن محمد. (٢٠٢٠). درجة تحقق نواتج التَّعلُّم في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في ضوء معايير ضمان جودة التعليم الأمريكية. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، (٤)، ٢٥١-٣٠٤.

عطا، حسين علي. (٢٠٢٠). معايير البيئة التعليمية الجاذبة وواقعها ببرامج الدمج للصم وضعاف السمع بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين. *مجلة التربية الخاصة*، ٩ (٣٠)، ٤٤-١٠١.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٩). *تنظيم بيئة التَّعلُّم*. (ط.١). دار الصفاء للنشر والتوزيع.

علي، صبر بردان. (٢٠٠٩). *مقومات البيئة الجامعية الجاذبة*. جامعة الأنبار.

العليان، نرجس بنت قاسم. (٢٠١٩). استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (٤٢)، ٢٧١-٢٨٧.

عواد، يوسف. (٢٠٠٥، أبريل ٢٦-٢٧). *بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع المعاقين* [عرض ورقة]. مؤتمر التربية الخاصة العربي، الجامعة الأردنية.

عون، وفاء محمد. (٢٠١٩). تطوير أداء قائدات المدارس الحكومية بمنطقة الحدود الشمالية (عرعر) لتحسين البيئة التعليمية المحفزة على الابتكار في ضوء رؤية ٢٠٣٠. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (١٨٢)، ١٠٢٥- ١٠٨٣.

الغامدي، أماني خلف، وزغاوي، سماح زكريا. (٢٠١٨). نواتج التَّعلُّم واختبارات المنتصف في كلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، (١٦)، ٨-٣٦.

الغامدي، رباب علي، والمنتشري، عبد الرحمن هشلول. (٢٠٢٠). المشكلات التي تواجه قائدات المدارس المطبقة لبرامج الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بمنطقة الباحة. *مجلة العلوم التربوية*، (٤)، ٥٠٧-٥٤٩.

الغامدي، نورة سعد. (٢٠٢٠). مستوى نواتج التَّعلُّم الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة في ضوء تطبيق تعليم (STEM). *المجلة التربوية*، (٧٩)، ٢٤٢٣- ٢٤٥٤.

الفرماوي، محمود. (٢٠١٠). *دور التقنيات الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة*.

الفهد، شموخ. (٢٠٠٨، فبراير، ٨). التربية الخاصة المفهوم والنشأة والتنظيم. *منهل الثقافة التربوية*. https://www.manhal.net/profile/296#download .

فهمي، عاطف. (٢٠١٠). *تنظيم بيئة تعلم الطفل*. (ط.١). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قاسم، مجدي، عبد الوهاب، حسن، والباز، أحلام. (٢٠١٠). *نواتج التَّعلُّم وضمان جودة المؤسسات التعليمية*. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

القحطاني، عمر بن محمد. (٢٠٠٨). *أحكام البيئة في الفقه الإسلامي*. دار ابن الجوزي.

قهوجي، سناء فاروق. (٢٠١٠). *أثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء دراسة ميدانية علي طلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.

الكعبي، كاظم بن حسن، وكويطع، محمد. (٢٠٠٩). التفضيلات البيئية الدراسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة [بحث لنيل شهادة الدبلوم العالي غير منشور]. الجامعة المستنصرية.

كفافي، علاء الدين. (٢٠١٧). *استراتيجيات التدخل المبكر*. (ط.١). مكتبة الرشد ناشرون.

كينيدي (٢٠١٣). *صياغة مخرجات التَّعلُّم واستخدامها*. (سعيد بن محمد الزهراني، وعبد الحميد بن محمد أجبار، مترجم). وزارة التعليم العالي: مركز البحوث والدراسات. نُشر العمل الأصلي عام.

مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمجمعات وإحياء التراث. (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط*. (ط.٤)، مصر المكتبة الشروق الدولية.

مرزا، هند محمود، مرزا، هنية محمود، والجماعي، ريم أحمد. (٢٠١٢). *أبجدية الإدارة والإشراف التربوي تطبيقات في مجال إدارة التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية*. (ط٢). قرطبة للنشر والتوزيع.

مضوي، الغالي بن عبد الرحمن. (٢٠١٧). *دور الإدارة الهندسية في تحسين البيئة التعليمية للمؤسسات التعليمية بولاية الخرطوم* [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة السودان.

المطيري، بدرية فلاح، وطيّب، عزيزة عبد الله. (٢٠١٩). درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة عنيزة في توفير البيئة الصفية الإبداعية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢٠)، ٦٠٣-٦٣٦.

المغاربة، انشراح سالم. (٢٠١٩). مستوى معرفة معلمات التربية الخاصة بتنظيم البيئة الصفية للطلبة ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية أسيوط*، ٣٥(٥)، ٤٢٠- ٤٣٩.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (١٩٨٠). *لسان العرب*. دار المعارف.

المنقاش، سارة عبد الله. (٢٠٠٦). دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها. *مجلة جامعة الملك سعود، ١٩* (١)، ٣٨١-٤٤٠.

الموسى، ناصر. (٢٠٠٨). *مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج*. (ط.١). دار القلم.

ناصر الدين، عبد الواسع إسحاق. (٢٠١٦). تفعيل دور الإدارة المدرسية في تحقيق جودة العملية التعليمية: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة الراسخون*، ٢ (٢)، ١-١١.

النعيمات، خالد بن محمود، العمري، ياسر بن صالح، والعتوم، ياسر بن علي. (٢٠٢٠). درجة الرضا عن دمج المدارس في الأردن من وجهة نظر محاور العملية التعليمية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨(٣)، ٦٣٨-٦٥٢.

الهمص، عبد الفتاح بن عبد الغني. (٢٠١٦). مقومات البيئة الصفية لتعزيز التربية الإبداعية للطالب الفلسطيني في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية. *مجلة كلية التربية في جامعة الأزهر*، ٣٥ (١٧٠)، ٣٨٩-٤٢٦.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٨). *تقويم نواتج التَّعلُّم*. القاهرة.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). *الإطار النظري للمؤهلات*. المملكة العربية السعودية.

الوايلي، هياء، والغيث، العنود. (٢٠١٦). أبرز المشكلات في مراكز التوحد الخاصة بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرين والمعلمين. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥ (٢)، ١٩٦-٢٢٤.

وزارة التعليم. (١٤٣٦). *الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (١٤٤٣). *لائحة تقويم الطالب*. المملكة العربية السعودية.

وزارة المعارف. (١٤١٣). *منجزات التعليم الخاص من إنشائه حتى عام ١٤١٢*. مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. المملكة العربية السعودية.

وفائي، محمد، فحجان، سامي، والحلو، علاوي. (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدارس ومحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية*، ٢١ (٣)، ١-٣٩.

المراجع الأجنبية:

Doncheva, J, G. (27 May- 9 June, 2020). *Fostering a developmental educational and creative environment for children with spcial educationl needs in the Bulgarian inclusive education*. VI international forum on teacher education, kazan federal university, Russia.

Gardener, H. (1983). *frame of mind*. basic books.

Meyers, C. & Jones, T. (1993). *promoting active learning*.

Ptoitz, T., S. (2013). *Conceptualisations of Learning Outcomes in Education - an explorative cross - case analysis of policymakers teachers and scholars* [Thesis Doctor]. University of Oslo.

Setia, S, leng, P, Mauliate, Y, Ekowati, D, & Ratmawati, D. (2021). The principal leadership in developing inclusive education for diverse

student. *International journal of emerging lessues in early childhood education*, *3*(1), 08- 24.

Silberman, M. (1996). *active learning: 101 strotigies to teach any subject*. Boston: allyn and bacon.

Sider, S, Maich, K, & Morvan, J. (2017). School principals and students with spical education need: leading inclusive schools. *Canadian Journal of education*, *40*(2), 01-31.

Ummah, U, & Akhlis, P. (2017). Managemant of Inclusive education Institutions (A Case Study of an Inclusive education provider' primary school in bandung and sidoarjo city, Indonesia). *International Journal of social sciences & educational studies*, *4*(3), 122-131.

Webster, A, & Wilkinson, J. (2015). Leading school communities to implement a sustainable school-wide model leading to enhancing learning outcomes for students with ASD. *Special education perspectives*, *24*(1), 27.

Wilson, H, & Cotgrave, A. (2016). Factors that influence students' satisfaction with their physical learning environments. *Structural survey*, *34*(3), 256-275.

الملاحـق

المُلحَق رقم (١): الاستبانة في صورتها الأولية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة حائل
كلية التربية – قسم التربية

جامعة حائل
University of Ha'il

"طلب تحكيم استبانة"

سعادة الدكتور/ة .....سلمه/ا الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**علاقة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية بتحسين نواتج التعلم**"؛ استكمالًا لمُتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في القيادة التربوية بجامعة حائل. وتهدف هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم بمدينة حائل.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة هذه الاستبانة التي بين أيديكم، والمكوَّنة من جزأين، موَّزعة على النحو الآتي: الجزء الأول: يشمل البيانات الأساسية لمعلمات التربية الخاصة بمدينة حائل، والجزء الثاني: يشمل محورين، المحور الأول: يقيس درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية –من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– وفق الآتي: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)، أما المحور الثاني: يقيس مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل – من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– وفق الآتي: (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم). وقد تضمَّنت الاستبانة (٥٣) عبارة، وصيغت جميعها وفق سلَّم ليكرت الرباعي.

وتتشرف الباحثة أن تعرض على سعادتكم الاستبانة في صورتها الأولية؛ لتحكيمها من خلال وضع (✔) أو إجراء التعديل المناسب، أو إضافة عبارات؛ وذلك بناءً على خبرتكم الواسعة.

وتفضَّلوا فائق التقدير والاحترام.

الباحثة: ذكرى خليل إبراهيم المغيص
البريد الإلكتروني: Thikra2654@gmail.com

اسم المُحكّم	
الدرجة العلمية	
جهة العمل	
التخصّص	

رابط الاستبانة: https://forms.gle/8VRoiBZjxDw22ZFw7

الجزء الأول: البيانات الأساسية:

يُرجى وضع إشارة (✔) في المكان المناسب:

١. **المؤهل العلمي:**

- ☐ بكالوريوس.
- ☐ ماجستير.
- ☐ دكتوراه.

٢. **عدد سنوات الخدمة:**

- ☐ أقل من (٥) سنوات.
- ☐ (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات.
- ☐ أكثر من (١٠) سنوات.

الجزء الثاني: محاور الاستبانة:

يُرجى وضع إشارة (✓) في المكان المناسب:

	العبارة	منتمية للمعيار		سلامة الصياغة اللغوية	
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة
المحور الأول: درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية:					
أ- دور مديرة المدرسة في تفعيل المبنى المدرسي:					
١	تحرص مديرة المدرسة على مدى جاهزية مرافق المبنى المدرسي وملاءمتها لطالبات ذوات الإعاقة قبل بدء العام الدراسي.				
٢	تتابع مديرة المدرسة مع الجهات المختصة تأمين احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة فيما يتعلّق بالمبنى المدرسي.				
٣	توجّه مديرة المدرسة بالاستخدام الأمثل لأدوات الأمن والسلامة للطالبات ذوات الإعاقة.				
٤	تحفّز مديرة المدرسة القدرات الإبداعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة، من خلال عرض أسمائهن على لوحات تشجيعية في ممرات المدرسة.				
٥	تحرص مديرة المدرسة على توفير غرفة مصادر ملائمة لتعليم وتعلُّم الطالبات ذوات الإعاقة.				
٦	تحرص مديرة المدرسة على مدى جاهزية وسلامة الممرات الخاصة بالطالبات ذوات الإعاقة.				
٧	تتابع مديرة المدرسة – وبشكل مستمر – نظافة المبنى المدرسي.				
٨	تحرص مديرة المدرسة على صيانة المبنى المدرسي بشكل مستمر.				
٩	تحرص مديرة المدرسة على تحسين المبنى المدرسي، من خلال تقديم مُقترحات وخطط تطويرية لجهات الاختصاص.				
ب- دور مديرة المدرسة في تفعيل الوسائل التعليمية:					
١٠	تحرص مديرة المدرسة على توفير الوسائل التعليمية التي تناسب احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة.				
١١	تهتم مديرة المدرسة بالتنسيق مع جهات الاختصاص، بتوفير الوسائل التعليمية التي تحتاجها الطالبات ذوات الإعاقة.				
١٢	توجّه مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة بالاستفادة المُثلى من مركز مصادر التَّعلُّم في إعداد البرامج التعليمية وتنفيذها.				

	العبـارة	منتمية للمعيار		سلامة الصياغة اللغوية	
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة
١٣	تُؤكد مديرة المدرسة على معلمات التربية الخاصة استخدام الوسائل التعليمية المناسبة للطالبات ذوات الإعاقة.				
١٤	توجّه مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة بتنويع الوسائل التعليمية في تعليم وتعلُّم الطالبات ذوات الإعاقة.				
١٥	تُشجّع مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة على دمج التقنية الحديثة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة.				
١٦	تحرص مديرة المدرسة على الصيانة المستمرة للوسائل التعليمية الخاصة بالطالبات ذوات الإعاقة.				
١٧	تُشجّع مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة على مواكبة كل جديد في مجال التقنيات والوسائل التعليمية الخاصة بتعليم وتعلُّم الطالبات ذوات الإعاقة.				
١٨	تحرص مديرة المدرسة على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة في مجال التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة.				
ج- دور مديرة المدرسة في تفعيل معلمة التربية الخاصة:					
١٩	تشترك مديرة المدرسة مع معلمات التربية الخاصة بوضع الخطط الخاصة بتعليم الطالبات ذوي الإعاقة.				
٢٠	توجّه مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة بتقديم المنهج الدراسي وموضوعاته وفق مبادئ التَّعلُّم النشط.				
٢١	تحرص مديرة المدرسة على المتابعة المستمرة لأعمال معلمات التربية الخاصة من خلال الزيارات الصفية.				
٢٢	تؤكد مديرة المدرسة على معلمات التربية الخاصة استخدام أساليب التقويم المناسبة لقدرات الطالبات ذوات الإعاقة.				
٢٣	تدعم مديرة المدرسة المعلمة الجديدة، وتزوّدها بجميع التعليمات اللازمة لأداء العمل.				
٢٤	تشارك مديرة المدرسة في دعم قدرات المعلمات، من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية، ووضع الخطط اللازمة خلال العام الدراسي.				
٢٥	تُشجّع مديرة المدرسة المعلمات بالمشاركة في المؤتمرات المُتَعلّقة بمجال الإعاقة، وتقديم الدراسات والأبحاث.				

	العبـارة	منتمية للمعيار		سلامة الصياغة اللغوية	
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة
٢٦	تحرص مديرة المدرسة على معالجة الصعوبات والتحدّيات التي تواجه معلمات التربية الخاصة.				
٢٧	تحرص مديرة المدرسة على إعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي الخاصة بإنجاز المعلمات ونشاطاتهن، وتقديمها لجهات الاختصاص.				
	المحور الثاني: مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل:				
	أ- مجال المعرفة والفهم:				
٢٨	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة تحديد المشكلة التي تواجهها.				
٢٩	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة تحديد الأهداف التي تسعى إليها، من خلال المرور بخبرة تعليمية.				
٣٠	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة طرح الأسئلة حول موقف أو موضوع محدد.				
٣١	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على استرجاع المعرفة والمعلومات المُخزّنة في الذاكرة.				
٣٢	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة التَّعرُّف على أوجه التشابه والاختلاف بين فكرتين أو موقفين، عن طريق تفحّص العلاقات بينها.				
٣٣	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على تنظيم المعلومات التي ترتبط فيما بينها في سياق تتابعي معين.				
٣٤	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة تحديد الأفكار الرئيسية لموضوع الدرس بوضوح.				
٣٥	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على اكتشاف الأخطاء وتحديدها.				
٣٦	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على استخلاص نتائج جديدة في موضوع الدرس.				
٣٧	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة إضافة تفاصيل جديدة ومتنوّعة لفكرة أو مشكلة محددة.				
٣٨	يوجد لدى الطالبة قدرة على التحقّق من مدى صحة الأحكام؛ بتقديم الأدلة على صحتها.				

العبـارة		منتمية للمعيار		سلامة الصياغة اللغوية	
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة
ب- مجال المهارات:					
٣٩	تُطبّق الطالبة ذات الإعاقة المعرفة الأساسية في معالجة المشكلات الدراسية وحلّها.				
٤٠	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على توظيف التفكير النقدي والإبداعي في مجال الدراسة.				
٤١	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على استخدام الأدوات والمواد التعليمية بفعالية.				
٤٢	يوجد لدى الطالبة قدرة على أداء المهام العملية بناءً على إرشادات إجرائية محددة.				
٤٣	تمتلك الطالبة ذات الإعاقة مهارات القراءة والكتابة الأساسية.				
٤٤	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة التعبير عن مجموعة من الأفكار والمعلومات والمشاعر في سياقات مختلفة.				
٤٥	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة إجراء العمليات الحسابية في سياقات مختلفة.				
٤٦	تستخدم الطالبة ذات الإعاقة التقنية الرقمية وتطبيقاتها في عملية التَّعلُّم والتواصل مع الآخرين.				
ج- مجال القيم:					
٤٧	تُظهر الطالبة ذات الإعاقة السلوكيات الإيجابية.				
٤٨	تلتزم الطالبة ذات الإعاقة بقيم الولاء والانتماء للوطن والقيادة الرشيدة.				
٤٩	تتصف شخصية الطالبة ذات الإعاقة بالثقة بالنفس وعدم الخوف.				
٥٠	تُظهر الطالبة ذات الإعاقة الرغبة في التَّعلُّم.				
٥١	تشارك الطالبة ذات الإعاقة في الأعمال الجماعية مع الزميلات في أداء المهام.				
٥٢	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على تحمُّل المسؤولية في أداء المهام.				
٥٣	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على العناية الشخصية بالجوانب الصحية والاجتماعية.				

المُلحَق رقم (٢): قائمة بأسماء المُحكّمين

م	اسم المُحكّم	الدرجة العلمية	جهة العمل	التخصّص
١	أ.د. الأدهم بن خليفة اللويش	أستاذ	جامعة حائل	الإدارة التربوية
٢	أ.د. خالد عواض الثبيتي	أستاذ	جامعة الإمام بن سعود الإسلامية	الإدارة والتخطيط التربوي
٣	أ.د. غربي بن مرجي الشمري	أستاذ	جامعة الجوف	الإدارة التربوية
٤	أ.د. محمد بن فهّاد اللوقان	أستاذ	جامعة حائل	الإدارة التربوية والتخطيط
٥	د. إبراهيم عبد الرحمن الحضيبي	أستاذ مشارك	جامعة شقراء	الإدارة التربوية
٦	د. أسماء عبد الفتاح نصر	أستاذ مشارك	جامعة الأزهر	أصول التربية
٧	د. عبد الرحمن أحمد محمد	أستاذ مشارك	جامعة حائل	علم النفس – قياس وتقويم تربوي
٨	د. مشعان بن ضيف الله السلماني	أستاذ مشارك	جامعة حائل	الإدارة التربوية
٩	د. وداد محمد الكفيري	أستاذ مشارك		علم النفس – إرشاد نفسي
١٠	د. إيمان السيد عدوي عطا	أستاذ مساعد	جامعة حائل	علم النفس التربوي
١١	د. إيمان صلاح إبراهيم رزق	أستاذ مساعد	جامعة الأزهر	إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة
١٢	د. حسنية محمد الصديق	أستاذ مساعد	جامعة حائل	التربية الخاصة
١٣	د. ريم محمد الشهري	أستاذ مساعد	جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز	علم الاجتماع
١٤	د. عبد الله محمد البطي	أستاذ مساعد	جامعة حائل	إدارة تربوية
١٥	د. عدنان محمد القاضي	أستاذ مساعد	جامعة المملكة – مملكة البحرين	التربية الخاصة – تربية الموهوبين
١٦	د. فراج محمد القرني	أستاذ مساعد	جامعة الجوف	التربية الخاصة – تربية ذوي الإعاقة السمعية
١٧	د. منى حسن بابكر	أستاذ مساعد	جامعة حائل	علم النفس

المُلحَق رقم (٣): الاستبانة في صورتها النهائية

المملكة العربية السعودية
وزارة التـعليم
جامـعة حائل
كلية التربية – قسم التربية

سعادة معلمة التربية الخاصة سلمها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**علاقة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية بتحسين نواتج التعلم**"؛ استكمالًا لمُتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في القيادة التربوية بجامعة حائل. وتهدف هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة لعناصر البيئة التعليمية، ومستوى تحسين نواتج التَّعلُّم بمدينة حائل.

ولتحقيق أهداف الدراسة بنت الباحثة هذه الاستبانة التي بين أيديكم، والتي تتضمَّن عددًا من الفقرات موزَّعة على جزأين، الجزء الأول: يشمل البيانات الأساسية لمعلمات التربية الخاصة بمدينة حائل، والجزء الثاني: يشمل محورين، المحور الأول: يقيس درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية –من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– وفق الآتي: (المبنى المدرسي، والوسائل التعليمية، ومعلمة التربية الخاصة)، أما المحور الثاني: يقيس مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل –من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة– وفق الآتي: (المعرفة والفهم، والمهارات، والقيم).

ونظرًا لصلتكم المباشرة بموضوع البحث الحالي، نرجو منكم التكرُّم بالإجابة عن جميع الفقرات التي تضمَّنتها الاستبانة بكل دقة وموضوعية وأمانة؛ لأن نتائج الدراسة تتوقَّف على ذلك، علمًا أن جميع المعلومات الواردة في هذه الاستبانة ستُحاط بالسرية التامة، ووفق ما تفتضيه أخلاقيات البحث العلمي، وسيكون استخدامها لغرض الدراسة وتحقيق أهدافها فقط.

شاكرة ومقدرة لكم حسن تعاونكم، وأتمنى لكم دوام السداد والتوفيق.

الباحثة: ذكرى خليل إبراهيم المغيص

البريد الإلكتروني: Thikra2654@gmail.com

رابط الاستبانة: https://forms.gle/1pNB8dpyj4A2UL8ZA

الجزء الأول: البيانات الأساسية:

يُرجى وضع إشارة (✔) في المكان المناسب.

١. **المؤهل العلمي:**

- ☐ أقل من بكالوريوس.
- ☐ بكالوريوس.
- ☐ دراسات عليا.

٢. **عدد سنوات الخدمة:**

- ☐ (١٠) سنوات فأقل.
- ☐ أكثر من (١٠) سنوات.

٣. **مرحلة الدراسية:**

- ☐ المرحلة الابتدائية.
- ☐ المرحلة المتوسطة.
- ☐ المرحلة الثانوية.

الجزء الثاني: محاور الاستبانة:

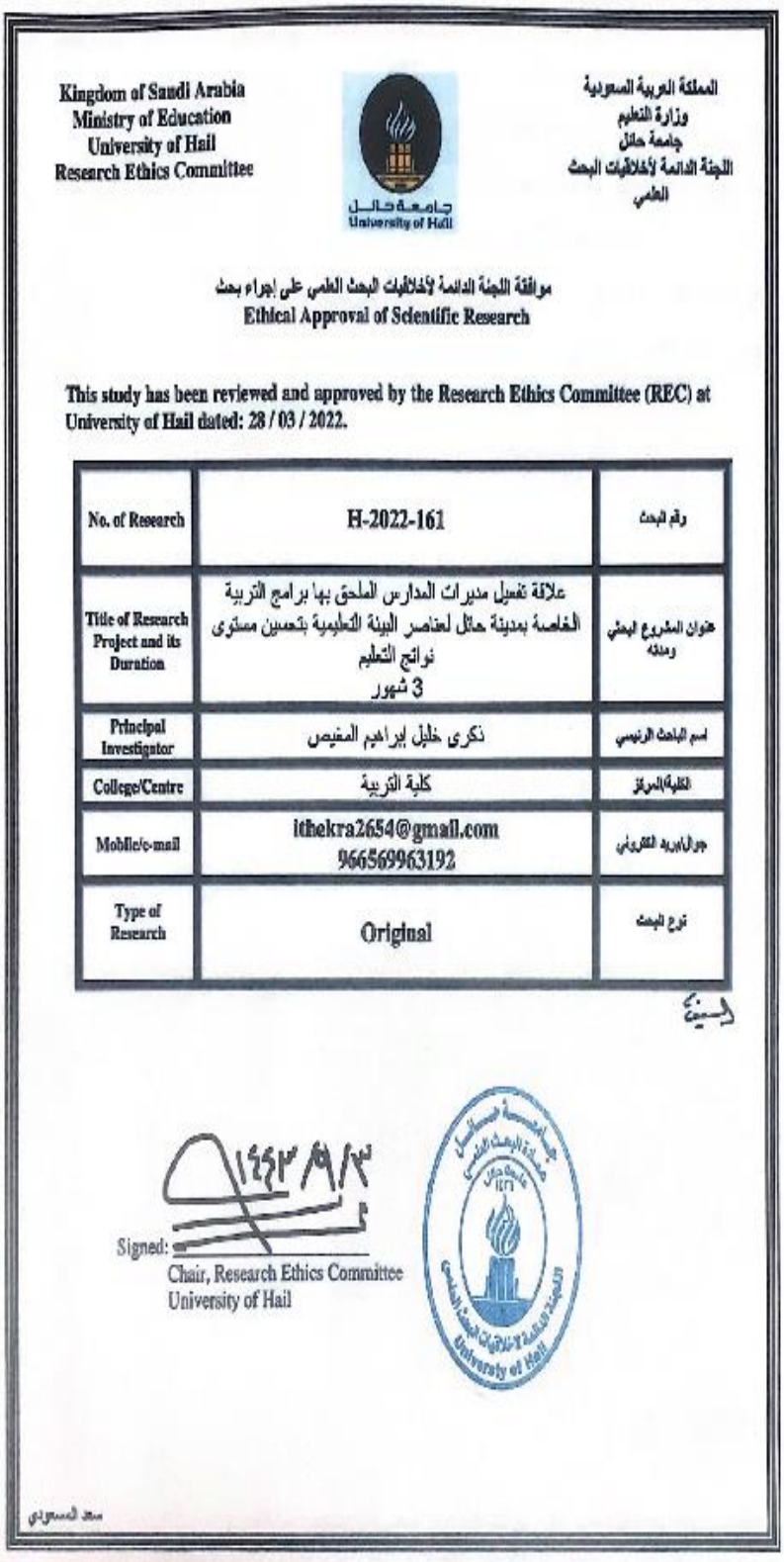
م	العبارة	بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا
المحور الأول: درجة تفعيل مديرات المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية:						
أ- درجة تفعيل مديرة المدرسة للمبنى المدرسي:						
١	تحرص مديرة المدرسة على جاهزية مرافق المبنى المدرسي وملاءمتها لطالبات ذوات الإعاقة قبل بدء العام الدراسي.					
٢	تُوجّه مديرة المدرسة بالاستخدام الأمثل لأدوات الأمن والسلامة لطالبات ذوات الإعاقة.					
٣	تُحفّز مديرة المدرسة القدرات الإبداعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة، من خلال عرض أسمائهن على لوحات تشجيعية في ممرات المدرسة.					
٤	تحرص مديرة المدرسة على توفير غرفة مصادر ملائمة لتعليم وتَّعلُّم الطالبات ذوات الإعاقة.					
٥	تتابع مديرة المدرسة – وبشكل مستمر– نظافة المبنى المدرسي.					
٦	تحرص مديرة المدرسة على صيانة المبنى المدرسي بشكل مستمر.					
٧	تحرص مديرة المدرسة على تحسين المبنى المدرسي، من خلال تقديم مُقترحات وخطط تطويرية لجهات الاختصاص.					
ب- درجة تفعيل مديرة المدرسة للوسائل التعليمية:						
٨	تحرص مديرة المدرسة على توفير الوسائل التعليمية التي تناسب احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة.					
٩	تُوجّه مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة بالاستفادة المثلى من مركز مصادر التَّعلُّم في إعداد البرامج التعليمية وتنفيذها.					
١٠	تُؤكّد مديرة المدرسة على معلمات التربية الخاصة استخدام الوسائل التعليمية المناسبة للطالبات ذوات الإعاقة.					

م	العبارة	بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا
١١	تُوجّه مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة بتنويع الوسائل التعليمية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة.					
١٢	تُشجّع مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة على دمج التقنية الحديثة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة.					
١٣	تحرص مديرة المدرسة على الصيانة المستمرة للوسائل التعليمية الخاصة بالطالبات ذوات الإعاقة.					
١٤	تحرص مديرة المدرسة على تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة في مجال التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية.					
١٥	تُشجّع مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة على مواكبة كل جديد في مجال التقنيات والوسائل التعليمية الخاصة بتعليم الطالبات ذوات الإعاقة.					
ج- درجة تفعيل مديرة المدرسة معلمة التربية الخاصة:						
١٦	تشترك مديرة المدرسة مع معلمات التربية الخاصة بوضع الخطط الخاصة بتعليم الطالبات ذوي الإعاقة.					
١٧	تُوجّه مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة بتقديم المنهج الدراسي وموضوعاته وفق مبادئ التَّعلُّم النشط.					
١٨	تحرص مديرة المدرسة على المتابعة المستمرة لأعمال معلمات التربية الخاصة.					
١٩	تدعم مديرة المدرسة المعلمة الجديدة، وتزوّدها بجميع التعليمات والمتطلّبات اللازمة لأداء العمل.					
٢٠	تُشارك مديرة المدرسة في بناء ودعم قدرات المعلمات، من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية، ووضع الخطط اللازمة خلال العام الدراسي.					
٢١	تُشجّع مديرة المدرسة معلمات التربية الخاصة بالمشاركة في المؤتمرات المُتَعلّقة بمجال الإعاقة، وتقديم الدراسات والأبحاث.					
٢٢	تحرص مديرة المدرسة على معالجة الصعوبات والتحدّيات التي تواجه معلمات التربية الخاصة.					
٢٣	تحرص مديرة المدرسة على إعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي الخاصة بإنجاز المعلمات ونشاطاتهن، وتقديمها					

م	العبارة	بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا
	لجهات الاختصاص.					
المحور الثاني: مستوى تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس المُلحَق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل:						
أ- مجال المعرفة والفهم:						
٢٤	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة تحديد المشكلة التي تواجهها.					
٢٥	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة تحديد الأهداف التي تسعى إليها من خلال المرور بخبرة تعليمية.					
٢٦	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة طرح الأسئلة حول موقف أو موضوع محدد.					
٢٧	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على استرجاع المعرفة والمعلومات المُخزّنة في الذاكرة.					
٢٨	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة التَّعرُّف على أوجه التشابه والاختلاف بين فكرتين أو موقفين، عن طريق تفحّص العلاقات بينها.					
٢٩	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على تنظيم المعلومات التي ترتبط فيما بينها في سياق تتابعي معين.					
٣٠	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة تحديد الأفكار الرئيسية لموضوع الدرس بوضوح.					
٣١	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على اكتشاف الأخطاء وتحديدها.					
٣٢	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على استخلاص نتائج جديدة في موضوع الدرس.					
٣٣	يوجد لدى الطالبة قدرة على التحقّق من مدى صحة الأحكام بتقديم الأدلة على صحتها.					
ب- مجال المهارات:						
٣٤	تُطبّق الطالبة ذات الإعاقة المعرفة الأساسية في معالجة المشكلات الدراسية وحلها.					
٣٥	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على استخدام الأدوات والمواد التعليمية بفعالية.					

م	العبارة	بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا
٣٦	يوجد لدى الطالبة قدرة على أداء المهام العملية بناءً على إرشادات إجرائية محدّدة.					
٣٧	تمتلك الطالبة ذات الإعاقة مهارات القراءة والكتابة الأساسية.					
٣٨	تُعبّر الطالبة ذات الإعاقة عن مجموعة من الأفكار والمعلومات والمشاعر في سياقات مختلفة.					
٣٩	تستطيع الطالبة ذات الإعاقة إجراء العمليات الحسابية في سياقات مختلفة.					
٤٠	تستخدم الطالبة ذات الإعاقة التقنية الرقمية وتطبيقاتها في دعم عملية التعليم والتواصل مع الآخرين.					
ج- مجال القيم:						
٤١	تُظهر الطالبة ذات الإعاقة السلوكيات الإيجابية.					
٤٢	تلتزم الطالبة ذات الإعاقة بقيم الولاء والانتماء للوطن والقيادة الرشيدة.					
٤٣	تتصف شخصية الطالبة ذات الإعاقة بالثقة بالنفس وعدم الخوف والتردد.					
٤٤	تظهر الطالبة ذات الإعاقة الرغبة في التَّعلُّم.					
٤٥	يوجد لدى الطالبة ذات الإعاقة قدرة على تحمُّل المسؤولية في أداء المهام.					
٤٦	تُشارك الطالبة ذات الإعاقة زميلاتها في أداء المهام والواجبات التعليمية.					
٤٧	يوجد لدى الطالبة قدرة على العناية الشخصية بالجوانب الصحية والاجتماعية.					

المُلحَق رقم (٤): المكاتبات الرسمية المُتَعلّقة بالدراسة



Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
University of Hail
Research Ethics Committee

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة حائل
اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي

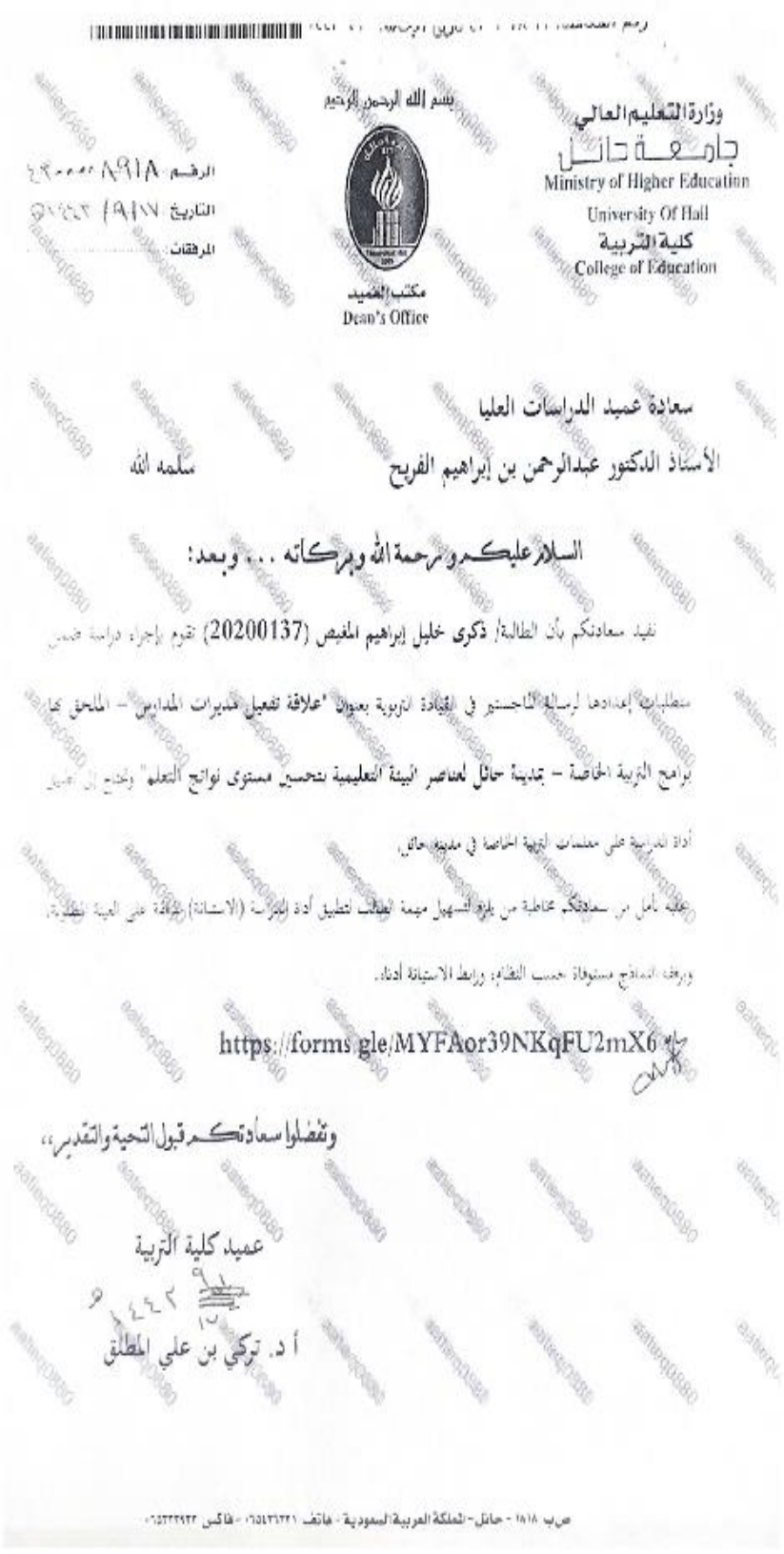
جامعة حائل
University of Hail

موافقة اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي على إجراء بحث
Ethical Approval of Scientific Research

This study has been reviewed and approved by the Research Ethics Committee (REC) at University of Hail dated: 28 / 03 / 2022.

No. of Research	H-2022-161	رقم البحث
Title of Research Project and its Duration	علاقة تفعيل مديرات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية بتحسين مستوى نواتج التعليم 3 شهور	عنوان المشروع البحثي ومدته
Principal Investigator	ذكرى خليل إبراهيم المغيص	اسم الباحث الرئيسي
College/Centre	كلية التربية	الكلية/المركز
Mobile/e-mail	ithekra2654@gmail.com 966569963192	جوال/بريد الكتروني
Type of Research	Original	نوع البحث

Signed:
Chair, Research Ethics Committee
University of Hail



وزارة التعليم العالي
جامعة حائل
Ministry of Higher Education
University Of Hail
كلية التربية
College of Education

بسم الله الرحمن الرحيم

مكتب العميد
Dean's Office

الرقم: ٤٩٢٠٠٠٨٩١٨
التاريخ: ١٤٤٢/٩/١٧
المرفقات:

سعادة عميد الدراسات العليا

الأستاذ الدكتور عبدالرحمن بن إبراهيم الفريح

سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد:

نفيد سعادتكم بأن الطالبة/ ذكرى خليل إبراهيم المغيض (20200137) تقوم بإجراء دراسة ضمن متطلبات إعدادها لرسالة الماجستير في القيادة التربوية بعنوان "علاقة تفعيل مديرات المدارس – الملحق بها برامج التربية الخاصة – بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية بتحسين مستوى نواتج التعلم" وتتمثل أداة الدراسة على معلمات التربية الخاصة في مدينة حائل.

عليه نأمل من سعادتكم مخاطبة من يلزم لتسهيل مهمة الطالبة لتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) والمرفقة على العينة المطلوبة.

وترفق النماذج مستوفاة حسب النظام، ورابط الاستبانة أدناه.

https://forms.gle/MYFAor39NKqFU2mX6

وتفضلوا سعادتكم قبول التحية والتقدير،،

عميد كلية التربية

أ.د. تركي بن علي المطلق

ص.ب ١٩١٨ - حائل - المملكة العربية السعودية - هاتف ٠٦٥٤٦٣٦٣١ - فاكس ٠٦٥٣٣٣٩٣٣

المملكة العربية السعودية
جامعة حائل
عمادة الدراسات العليا

جامعة حائل
University of Hail

الرقم :
التاريخ: ١٩-٤-٢٠٢٢
المشفوعات:

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة/ذكرى خليل المفيص

سعادة مدير عام التعليم بمنطقة حائل

سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدي جامعة حائل سعادتكم خالص التحية والتقدير، إشارة إلى خطاب عميد كلية التربية رقم ٤٣٠٠٠٨٩١٨ وتاريخ ١٤٤٣/٠٩/١٨هـ والمتضمن قيام الطالبة/ ذكرى خليل إبراهيم المفيص، بإجراء دراسة ميدانية ضمن متطلبات إعدادها لرسالة الماجستير في القيادة التربوية بعنوان: (علاقة تفعيل مديرات المدارس "الملحق بها برامج التربية الخاصة" بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية بتحسين مستوى نواتج التعلم) وتحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على معلمات التربية الخاصة في مدينة حائل على الرابط التالي:

https://forms.gle/MYFAom٢٩NKqFU٢mX٦

عليه نأمل من سعادتكم مخاطبة من يلزم لتسهيل مهمة الطالبة في تطبيق أداة الدراسة على العينة المطلوبة.

ولسعادتكم خالص الاحترام والتقدير

عميد الدراسات العليا

أ.د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفريح

البحوث والدراسات، تحيه
بإكمال اللازم
١٤٤٢هـ

تعميم للمدارس الملحق بها برامج التربية
الخاصة داخل مدينة حائل (بنات)

المكرمة/ مديرة مدرسة ..... وفقها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد:

إشارةً إلى خطاب سعادة عميد الدراسات العليا في جامعة حائل .. رقم ٤٣٠١٠٢٨٠٢٢ وتاريخ ١٤٤٢/٩/٢٠هـ .. بشأن تطبيق أداة دراسة بعنوان (علاقة تفعيل مديرات المدارس " الملحق بها برامج التربية الخاصة " بمدينة حائل لعناصر البيئة التعليمية بتحسين مستوى نواتج التعلم) للطالبة: ذكرى بنت خليل بن إبراهيم المفيص .. وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في القيادة التربوية من كلية التربية . جامعة حائل.

آمل التكرم بالتعاون مع الباحثة، وتسهيل مهمتها في تطبيق أداة الدراسة، وتزويدها بالبيانات اللازمة لدراستها.. على أن يتم تعبئة الاستبانة إلكترونياً من خلال الرابط المرفق في خطاب الجامعة .. سائلين الله التوفيق للجميع .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

مدير عام التعليم بمنطقة حائل بالإنابة

عارف بن محمد العدربي