مجلة العلوم التربوية والنفسية

جامعة القصيم، المجلد (١٢)، العدد (١)، ص ص ٣٩٧ - ٤٢١ (محرم ١٤٤٠هـ/ سبتمبر ٢٠١٨م)

إعداد القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة في ضوء متطلبات هذه البرامج

د. نورة بنت علي الكثيري [١]

أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة، كما هدفت إلى التعرف على الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة، وسعت إلى التعرف على الفروق الدالة إحصائيا في اراء المديرات لإدارة برامج التربية الخاصة تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، نوع البرنامج). ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لدراستها، كما استخدمت المنهج المسح الوصفي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض، أما عينة الدراسة الفعلية فقد بلغ عددها (٢٠) مديرة، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة غير متحققة, وأن الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة متحققة إلى حد ما، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول جميع محاور الدراسة باختلاف (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، نوع البرنامج).

الكلمات المفتاحية: مدراء برامج التربية الخاصة، إدارة البرامج، برامج الاعاقة العقلية، برامج صعوبات التعلم، برامج الاعاقة السمعية.

Preparation of leaders of Special Education Programs Management in Light of Program Requirements

Dr.Nora Ali Alkatheery

Associate Professor, Faculty of Education, King Saud University

Abstract: This study aims at investigating the developmental leadership vision of educational administration in building special education leaders. It also investigates the statistically significant differences in special education program managers' opinions based on the variables (educational level – experience years – program type). The researcher used the questionnaire as a research tool. She also used social survey. The research population is all special education program managers in public schools, while the study sample consisted of 20 managers. The results were: the developmental leadership vision of educational administration in building special education leaders was unachieved. The developmental leadership vision of the managers of special education programs was achieved to some extent. The results showed statistically significant differences in the samples attitudes based on the variables (educational level – experience years – program type)

Key words: directors of special education programs, program management, mental retardation programs, programs of learning difficulties, hearing disability programs.

---

(١) نشكر مركز البحوث بكلية التربية لدعم هذا البحث.

المقدمة

الإدارة المدرسية وسيلة لخلق التعاون المثمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة، وحصيلة العمليات التربوية التي يتم بواسطتها وضع الإمكانات البشرية والمادية في خدمة المدرسة، وتأدية وظيفتها من خلال التأثير الفعال في سلوك المدرسين والتلاميذ؛ حيث تؤدي دوراً حاسماً في تحقيق أو نجاح أي مبادرة أو إصلاح يتم تنفيذه على مستواها. وفي ظل مسؤولية القادة والمديرين عن فشل أو نجاح المؤسسات، أصبح الاهتمام بالإنسان وبإدارته وتوجيهه وتحفيزه يفوق غيره من الأمور الأخرى المتعلقة بالمال، والتقنية، والهياكل التنظيمية، وذلك لما يمتلكه من قدرات كثيرة ملموسة،" فهو بحر من المواقف، والانطباعات والغرائز والدوافع التي لا ترى وتصعب ملاحظتها وقياسها" (فلاق، قدور،٢٠١١).

أما القيادة التربوية في مجال تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة فهي نشاط يوجه الآخرين في تحسين وتجويد التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ليتعاونوا على تحقيق هدف اتفقوا على أنه مرغوب فيه. وهي من السلوك الذي يقوم به شخص ليوجه النشاط نحو الهدف المشترك كما تتطلب صفات شخصيته معينة في القائد التربوي". ويذكر (الدرعان والحسن, ٢٠٠٨، ص٨٧)" أن القيادة التربوية تتصف بعدد من الخصائص المميزة". وهناك فرق بين الإدارة والقيادة التربوية حيث عرفت القيادة على أنها: "محاولة الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل وبأقل التكاليف وفي حدود الموارد والتسهيلات المتاحة مع حسن استخدام هذه الموارد والتسهيلات".

وتتجلى أهمية القيادة التعليمية (التربوية)، كونها المرتكز الأساس لتقدم المؤسسات التعليمية. ومن دونه لا يمكن تحقيق أي تغيير فعال أو إصلاح حقيقي فيها. كون القيادة تعد أكثر أهمية من الوظائف الإدارية الاخرى، على مستوياتها المختلفة، نظراً إلى الدور الذي تؤديه القيادة في تلك الوظائف (علي, ٢٠٠٨).

ولقد أدت الاصلاحات المدرسية التي أطلقها قانون 'no child left behind" (1NCLB,2001) وقانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقات (IDEA 2004) إلى تكثيف المساءلة لضمان التدريس عالي الجودة وتحسين التقدم ...السنوي الكافي Progress AYP Adequate Yearly للطلاب ذوي الاعاقات، ومتابعة تقدمهم في التقييمات. وقد أثر التركيز على هذه الجوانب بشكل ملحوظ على واجبات وأدوار المديرون ووظائف كل مديري المدارس، ومنهم مديري برامج التربية الخاصة. فاصبح المديرون مسئولين عن ضمان أن يتعلم جميع الطلاب على أيدي معلمين ذوي مؤهلات عالية يستخدمون ممارسات تعليمية مثبتة علمياً، وأن الطلاب متاح لهم الوصول إلى منهج التعليم العام والتحصيل فيه، مع توفر المصادر الكافية لدعم التدريس والتعلم واستخدامها كما يؤكد ذلك كل من (Boscardin, 2004; Dipaola & Walther,Thomas, 2003)

ولكي تحقق الإدارة المدرسية أهدافها وترتقي بالمدرسة على أساس تطوير نوعية التعليم الذي يحصل عليه التلاميذ، لا بد من توفر مهارات القيادة التربوية الناجحة لدى مدير المدرسة لينتقل تأثيره إلى المدرسين، والتلاميذ، وجميع العاملين في المدرسة. وبناء على الدور الذي تلعبه القيادة بالمدارس التي تم دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام في تحسين وتجويد التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبناءاً على ما سبق وايماناً من الباحثة بضرورة دراسة واقع إعداد القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة في ضوء متطلبات هذه البرامج؛ فقد برزت أهمية معرفة إعداد القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لا تزال كثير من الدراسات تهتم بتنمية قادة التربية الخاصة والذي يشكل دورهم وأداؤهم عملية ديناميكية تتسم بتنقيح وإعادة نظر مستمرين لنماذج المهنية وذلك بالتركيز على نمو الأفكار الجديدة لديهم وتقديم نماذج للقيادة التي تهدف لتنمية طرق تفكير أكثر تجاوزاً وشمولاً في أطر قيادة التربية الخاصة أثناء الممارسات. ويتطلب التنفيذ الفعال لبرامج التربية الخاصة والأشراف عليها أن يمتلك مديرو التربية الخاصة فهماً شاملاً لقوانين التربية الخاصة، والقدرة على تنفيذ البرامج بطريقة تتسق مع هذه القوانين.

وتذكر كروكيت؛ بيلينجزلي؛ بوسكاردين (Crockett& Billingsley Boscardin 2014) بأنه رغم أهمية القادة التربويين وتأثيرهم، الا أنهم لا يعدون غالباً للأدوار المختلفة التي تنتظرهم في قيادة المدارس التي دمجت المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة)

فالمديرون المعاصرون مسئولون عن ضمان أن يتلقى كل التلاميذ ذوي الاعاقات خدمات ملائمة ودعم من معلمين مؤهلين، ويجب أن ينمي المعلمون معارفهم ومهاراتهم لتنفيذ تدخلات فعالة. (Garrison-Wade, Sobel,& Fulrner, 2007)

كما تؤكد الدراسات أن يتبنى القادة توقعات قوية نحو استخدام هذه الممارسات في المدارس، بما يعزز التعلم الأكاديمي والنمو الاجتماعي لتلاميذ ذوي الاحتياجات واسعة النطاق (Kozleski, Mainzer, Deshler, 2000).

ونظراً لتوسع وزارة التعليم في برامج الدمج وإسناد الإشراف على برامج التربية الخاصة للمديرين العاملين في المدارس، فإن الاهتمام بإدارة هذه البرامج وإعداد مدراء مؤهلين، أصبح أمراً ملحاً، لذلك جاءت فكرة الدراسة للكشف عن واقع إعداد القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة في ضوء متطلبات هذه البرامج. والمتمثلة في السؤال التالي: ما طبيعة إعداد القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة في ضوء متطلبات هذه البرامج؟ وتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة.

٢. ما الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة.

٣. ما الفروق الدالة إحصائيا بين آراء المديرات تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، نوع البرنامج).

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الإعداد القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة. وتفرع من هذه الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة.

٢. التعرف على الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة.

٣. التعرف على الفروق الدالة إحصائيا في آراء المديرات لإدارة برامج التربية الخاصة تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، نوع البرنامج).

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

١. قد تفيد نتائج هذه الدراسة العاملين في الميدان التربوي عن إعداد القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة في ضوء متطلبات هذه البرامج.

٢. قد تسهم هذه الدراسة في تحسين وتطوير إدارة وتنظيم برامج التربية الخاصة بوزارة والتعليم.

٣. الاستفادة من الاقتراحات والتوصيات التي سوف تخرج بها هذه الدراسة.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: ركزت هذه الدراسة على موضوع إعداد القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على مديرات برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس وزارة التعليم.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على جميع برامج التربية الخاصة الملاحقة بمدارس وزارة التعليم (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، صعوبات التعلم، توحد) في مكاتب الإشراف (شرق، وغرب، وشمال، ووسط) بمدينة الرياض.

الحدود الزمنية: نفذت هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

مصطلحات الدراسة

القيادة Leadership: تعرف "بأنها عملية تهيئة الاشخاص التهيئة المؤثرة لوضع المقاصد والاهداف المشتركة للمدرسة وبلوغها" (Leithwood & Riehl,2005، p.14).

وتعرف **القيادة** بأنها "نشاط أو مجموعة من الأنشطة يلاحظها الآخرون وتحدث في جماعة، أو منظمة أو مؤسسة تضم قائداً أو مجموعة من الأتباع تجمعهم أهداف عامة مشتركة ويعملون معاً لتحقيق هذه الأهداف (ساولر ،٢٠٠٨).

وتعرف قيادات إدارة برامج التربية الخاصة: بأنها امتلاك مديرات إدارة برامج التربية الخاصة للمهارات القيادة وقدراتهن على تطبيقها بهدف تطوير أداء برامج التربية الخاصة الملاحقة بمدارس التعليم العام بما فيها من (الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والمعلمين والاخصائيين العاملين وتحقيقهم للأهداف المنشودة)

إعداد القيادات: وتقصد بإعداد القيادات في هذه الدراسة: بأنه تأهيل المديرات وتزويدهن بالمعارف والمهارات الضرورية للقيادة.

إدارة برامج التربية الخاصة: تعتبر إدارة برامج التربية الخاصة حلقة وصل بين مؤسسات التربية الخاصة من جهة وبين المؤسسات الرسمية وغير الرسمية وكل قطاعات ذات العلاقة في المجتمع (الجلامدة،٢٠١٥).

أدبيات الدراسة

لم تعد إدارة التربية الخاصة وحدها مسئولة عن البرامج والخدمات التربية المصممة خصيصاً للطلاب ذوي الاعاقات؛ بل اصبحت شريكاً في عملية الاستجابة للتدخل في تقديم تدخلات جيدة لعدد متنامي من طلاب التعليم العام ذوي الاحتياجات الخاصة التعليمية الذين تقرر "أنهم متعلمون يتقدمون بصعوبة (Struggling Learners) (كروكيت؛ بيلينجزلي؛ بوسكاردين, ٢٠١٤).

وقد حدد سجستروم (Sjostrom, 2009) ثلاثة عوامل تؤدي لنجاح إدارة التربية الخاصة تتمثل في بناء قدرة مدير التربية الخاصة ودعمه من خلال خبرات وفرص تدريب متخصصة, والقيام بالأعمال المؤثرة في المجالات التي تخاطب الاحتياجات الشاملة للطلاب, باستخدام إستراتيجيات قائمة على الأدلة وتدخلات سلوكية إيجابية, وأخيراً دعم النظام بتشجيع التعاون بين التعليم العام والتربية الخاصة.

وبهدف تحسين استعداد القادة التربويين لدعم الطلاب ذوي الاعاقات، قامت الجمعية الوطنية لمديري التربية الخاصة بالولايات المتحدة الامريكية (NASDSE) بعقد لقاء للتعرف على التحديات وتحديد إستراتيجيات للتعامل معها (Burdett,2010) ولقد حدد المديرون والمعلمون والامهات والاباء والباحثون مجموعة من التحديات التي تحد توفر في قادة التربية الخاصة جيدي الاعداد والتي تتمثل في: نقص الإعداد الموجه للقيادة بهدف الجماعات

المتنوعة، ونقص التنمية المهنية المستمرة (مثل التدريب الميداني والارشاد..Mentoring)، وكذلك نقص التوافق بين الإعداد الأساسي والتقويم والمعايير المهنية من جانب آخر، بالإضافة نقص المعرفة لدى مديري المدارس حول الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة والمهارات في مجال طرق القيادة. كما أشار عدد من الدراسات التي تبحث في الممارسات الإدارية المتعلقة بالتربية الخاصة على أهمية الاتي: اتجاهات القادة نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقات Barnett &Monda-Amaya, 1998 ; Cook, Semmel,& Gerber, 1999; Praisner,2003). ومعرفة قوانيين التربية الخاصة (Davidson& ALgozzine,2002)، ومعرفة التربية الخاصة الفعالة والقدرة على ضمان تقدمها GoorSchwenn,Boyer 1997; MCLaughlin, 2009; Bays& Crockett, 2007; Crockett, Myers, Griffith& Hollandsworh,2007,). وطرق بناء بيئات تعلم داعمة ودمجية(Burch, Theoharris& Rauscher ,2010; Salisbury&McGregor,2002). وأخيراً تنمية القيادة التربوية على تنمية المهارات الإدارية في إدارة الميزانيات وتنفيذ الحد الادنى من المتطلبات لتلبية إحتياجات التعلم المتنوعة (Burch et al.,2010).

وبما أن المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين بالولايات المتحدة الامريكية (NCATE) National Council for Accreditation of Teacher Education ومجلس تقويم القيادة التربوية Interstate School Leaders Licensure (ELCC) منظمتان مهنيتان أساسيتان مسئولتان عن اعتماد برامج إعداد المديرين, ولذلك تلعب مجموعة المعايير المشتركة التي تتبناها المنظمتان دوراً مهماً في تصميم وتطبيق برنامج الاعداد. وقد تبنى المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين بالولايات المتحدة الامريكية ومجلس مقوم القيادة التربوية وهيئة السياسة القومية للإدارة التربوية National Policy Borard for Educational) (Administration (NPBEA) لغة معايير اتحاد الولايات للترخيص لقادة المدارس, وجاءت المعايير الستة لاتحاد الولايات للترخيص لقادة المدارس على النحو التالي: المعيار الأول: وضع رؤية مشتركة للتعلم, المعيار الثاني: بناء ثقافة مدرسية وبرنامج تعليمي باعث للطلاب على التعلم وللموظفين على النمو المهني, المعيار الثالث : ضمان إدارة فعالة للمنظمة والعمل والمصادر من أجل بناء بيئة تعلم آمنة وكفاءة عالية, المعيار الرابع: التعاون مع أساتذة الجامعات والمجتمع المحلي والتجاوب مع الاهتمامات والاحتياجات المتنوعة للمجتمع المحلي وتعبئة مصادر المجتمع المحلي, المعيار الخامس: العمل بطرق نزيهة وعادلة وأخلاقية، المعيار السادس: فهم السياقات السياسية والاجتماعية والقانونية والثقافية والتجاوب معها والتأثير فيها.

ولقد أكد هذا الجانب مارشال وأوليفيا (Marshall & Oliva 2006) حيث أشارا إلى أهميته تأثير القيادة التعليمية في تنمية وتطبيق الدمج بالمدارس التي يتولون إدارتها, كذلك أكدت كثير من الدراسات الارتباط بين الدور

الذي يقوم به مديرو المدارس في مدارس الدمج والتحفيز والتشجيع لتطوير أشكال وصور التعليم بفصول الدمج؛ ومن هذه الدراسات دراسة كل من (Kugelmass& Ainscow, 2004, ;Harris & Mujs 2005; Ross & Berger, 2009; Ainscow & Sandill 2010; Angelides, Antoruou &Charelambous 2011) التي طالبت بالارتقاء بالتعليم بالمدارس التي بها فصول الدمج.

ووجد لاشلي وبسكاردن (Lashley &Boscardin, 2003) أن هناك نقصاً وعجزاً شديدين في مدراء التربية الخاصة في بعض الولايات الأمريكية الذين تلقوا التدريب الملائم والمناسب. ورغم أن بعض الولايات صارمة في مجال تحديد الكفاءات والقدرات المتوقعة من مدراء التربية الخاصة، فإن بعض الولايات لا زالت تسمح للمدراء غير المدربين في إدارة برامج التربية الخاصة.

كما أكدت دراستهما أن إدارة التربية الخاصة في مفترق طرق ولا بد لها من توافر معايير، واعتماد مواصفات لإعداد مديري التربية الخاصة، وتشير هذه الدراسة إلى أنه من الصعوبة قياس العجز الكبير في مديري التربية الخاصة وذلك بالرجوع إلى التنوع في متطلبات التراخيص والاعتماد في مختلف الولايات. وكذلك مشكلة التدريب قبل التوظيف حيث يتسم بالتقلب وقلة برامج التدريب فقد تحول التدريب في كثير من الاحيان إلى تدريب أثناء العمل أو في برامج الادارة التعليمية. كذلك هناك مشكلة أساسية تواجه مدراء التربية الخاصة وهي التوظيف، والاحتفاظ بالكفايات وكذلك التطوير المهني ويؤثر مستوى الدعم الإداري للعاملين بمجال التربية الخاصة على بقائهم بوظائفهم، ولا بد لمديري التربية الخاصة من مواجهة التحدي الذي يتمثل في التعاون بين معلمي التربية الخاصة والمعلمين الآخرين والإداريين لضمان برامج تربوية عالية الجودة وتصل لجميع التلاميذ.

ولقد أجرى بوسكاردين وزملاؤه (Boscardin& Weir; Kusek, 2010) دراسة وطنية في الولايات المتحدة الامريكية عن متطلبات وشروط اعتماد المدراء في التربية الخاصة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أكثر من نصف الولايات تتطلب وتشترط وجود رخصة أو شهادة أو موافقة وتصديق للقيام بدور المدير في التربية الخاصة. كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن المعايير والمواصفات التي تستخدمها الولايات في تعريف وتحديد المدير المحلي للتربية الخاصة ليست مناسبة أو متماشية مع المسؤوليات التي تضمنتها معايير ومقاييس مدير التربية الخاصة لعام 2009 ويجب أن يتم اعتماد المدراء للتربية الخاصة من خلال برامج الجامعات أو الطرق والوسائل البديلة، كما يجب أن يعكس ويعبر عن نفس مقاييس التفوق العالمية والتميز ويشجع على التعليم المستمر أو التنمية المهنية التي هي وسيلة لتحقيق المقاييس العلمية والتميز والتفوق في مهنة مدير التربية الخاصة.

ولقد حددت هوبي وماكليسكسي (Hoppey & Mcleskey, 2010) دور مديري المدارس في إجراء التغييرات والتطوير في المدارس في ظل تواجد قوانين المسائلة، وتم استخدام أسلوب دراسة الحالة لاحد مدراء المدارس

الذي حقق نجاحاً ملحوظاً في إحداث التغير والتطوير في إحدى مدارس الابتدائية من خلال إنشاء برنامج دمج نموذجي بالمدرسة. وتوصلت الدراسة إلى أن دور مدير المدرسة الأساسي يتمثل في كونه عاملاً محفزاً ومساهماً في تنشيط الإمكانات البشرية وتقديم الدعم للمعلمين حتى يتمكنوا من إنجاز أعمالهم على أكمل وجه، عن طريق تطوير وتشجيع طاقم العمل بما في ذلك إبعادهم عن الضغوط الخارجية المتمثلة في قوانين المسائلة مع تقديمة برامج التطوير المهني الفعالة وضمان حصول المعلمين على الفرصة لتحمل الدور القيادي بالمدرسة.

اما دراسة العبيد وأبو حسون(٢٠١١) والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية والفنية والاجتماعية التي تواجه الإدارة المدرسية في الصفوف التي بها دمج للمعوقين بصرياً في الاردن, وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) مديراً ونائب مدير, ومديرة ونائبة مديرة في المدارس الحكومية, وكشفت أهم النتائج عن وجود مشكلات اجتماعية وفنية وإدارية تؤثر على دمج المعوقين يصرياً, كما أوضحت النتائج وجود فروق في تقديرات المشكلات الفنية تبعاً لمتغير الوظيفة, حيث واجه نائب المدير مشكلات فنية اكثر من المدير, كذلك أتضح وجود فروق تبعا لمتغير الخبرة في مجال المشكلات الفنية حيث واجه المدراء ذوي الخبرة الأقل مشكلات أكثر.

وأخيراً توصلت دراسة أبو مريغي والزبون (٢٠١٢) والتي استهدفت تقدير الحاجات التربوية لمديري مدارس التربية الخاصة في الاردن, فقد طبقت عينة الدراسة على (١٢) مديراً ومديرة, وجاءت النتائج وهي كالأتي: إن واقع الكفايات الإدارية التي يمتلكها مديرو مدارس التربية الخاصة في مجال التخطيط تتمثل في إعداد خطة سنوية شاملة لميزانية المدرسة والتمويل القادم من الجهات الحكومية، اما في مجال التقويم فكانت التدقيق في التقريري المالية ومراقبة المصروفات الشهرية للمدرسة, وفي مجال العلاقة مع المجتمع المحلي فتمثل في: ابراز دور المدرسة وأهميتها الاعتبارية في مؤسسات المجتمع, وتوثيق صلة المعلمين بالمجتمع المحلي. اما واقع الكفايات الإدارية التربوية التي يمتلكها مديرو مدارس التربية الخاصة في مجال التخطيط تتمثل بتحديد الأهداف العامة للمدرسة بحيث تنسجم مع اهداف التربية الخاصة وأهداف المجتمع، اما في الحاجات الإدارية التربوية في مجال التخطيط تتمثل: في تطوير المناهج التعليمية التي تناسب حاجات الطالبة في المدرسة من خلال التعاون مع المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة.

أما أبو العلا (٢٠١٣) فوضع تصوراً مقترحاً لتطوير دور الإدارة المدرسة في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات في المدارس الحكومية في الطائف استنادا إلى الأدب النظري والواقع التقييمي الحالي لدور الإدارة المدرسة في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تناولت الباحثة وصفاً للإجراءات التي اتبعتها في تنفيذ دراستها بدءاً بتعريف منهج الدراسة، ووصفاً لمجتمعها، وتحديداً لعينة الدراسة، وخصائصها وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على استفتاء جميع أفراد مجتمع الدراسة بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الملحقة بها برامج التربية الخاصة وحددت العينة بـ (٤٠) مديرة أجاب منهن عشرون مديرة وبذلك فإن عينة الدراسة (٢٠) مديرة، في جميع المكاتب الإشرافية (غرب، جنوب، وسط، شمال، شرق) بمعدل (٣-٤) من مكتب بمنطقة الرياض.

خصائص أفراد عينة الدراسة

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة متمثلة في: (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، البرنامج)، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد الدراسة على كما توضحها الجداول التالية

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
البكالوريوس	١٧	٨٥٪
الماجستير	٢	١٠٪
اخرى	١	٥٪

يوضح الجدول (١) أن الدرجة العلمية بلغ عدد من يحملن بكالوريوس (١٧) مديرة يمثلن ٨٥٪ من أفراد العينة ومن يحمل ماجستير مديرتان وواحدة لم تحدد مؤهلها العلمي.

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقاً سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	٣	١٥٪
أكثر من ٥ سنوات	٢	١٠٪
١٠ سنوات فأكثر	١٥	٧٥٪

يشير الجدول (٢) وفقاً لسنوات الخبرة أتضح أن (١٥) مديرة أي ٧٥٪ من العينة ذات خبرة (١٠) سنوات فأكثر ومديرتان خبرتهما ما بين (٥-١٠) سنوات، وثلاث مديرات الباقيات خبرتهن أقل من (٥) سنوات.

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة وفقا لنوع البرنامج

البرامج	العدد	النسبة المئوية
الاعاقة السمعية	**١٠**	**٥٠٪**
اعاقة فكرية	**٧**	**٣٥٪**
صعوبات التعلم	**٣**	**١٠٪**

يوضح الجدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة فيما يخص نوع البرنامج حيث يتضح أن ٥٠٪ منهن أي (١٠) مديرات في برنامج الإعاقة السمعية و(٧) مديرات تدير برامج إعاقات فكرية و(٣) في برنامج صعوبات التعلم.

أداة الدراسة

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة باعتبارها الوسيلة التي تجمع بها المعلومات اللازمة لإجابة أسئلة الدراسة للتعرف على طبيعة إعداد القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة في ضوء متطلبات هذه البرامج.

- بناء أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية

اعتمدت الباحثة عند إعداد الاستبانة على مجموعة من المصادر منها المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة أو جزء من مشكلة الدراسة، البحوث والدراسات السابقة التي تناولت أجزاء أو محاور من موضوع الدراسة، وآراء المحكمين الذين عرضت عليهم الاستبانة في صورتها المبدئية، ومقابلة بعض المختصين في مجال الدراسة والاستفادة من أرائهم حول الاداة المستخدمة في الدراسة وطريقة صياغته عباراتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة.

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين هما:

الجزء الأول: البيانات الأولية

يتعلق هذا الجزء بمتغيرات الدراسة وهي ذات أهمية للتعرف على خصائص عينة الدراسة والوقوف على مدى تأثيرها على نتائج الدراسة، ومنها يتم تحديد متغيرات الدراسة التي تتمثل في الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، البرنامج.

الجزء الثاني: أسئلة مغلقة

تبنت الباحثة في إعداد المحاور الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد استخدمت طريقة ليكارت ذات التدرج الثلاثي (متحقق، متحقق إلى حد ما، غير متحقق) بحيث تم منح الإجابة على (متحقق)

ثلاث درجات، والإجابة على (متحقق إلى حد ما) درجتان، بينما تم منح الإجابة على (غير متحقق) درجة واحدة، ويتطلب الإجابة عليها بوضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت الدرجة المختارة، وقد تكون الجزء الثاني من الاستبانة من محورين وهما:

- المحور الأول: الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم، ويشتمل هذا المحور على (٨) عبارات.
- المحور الثاني: الرؤية القيادية التطويرية لمديرات البرامج، ويشتمل هذا المحور على (١٢) عبارة.

صدق أداة الدراسة (Validity)

قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

- الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (Face Validity).

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة(الاستبانة) في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك لمعرفة رأيهم في مدى مناسبة الأداة لأهداف الدراسة، والحكم على ما تحتويه الاستبانة من فقرات من حيث صحة الصياغة والوضوح، وأهمية كل فقرة ومدى انتماء كل فقرة للمحور، وترتيبها حسب الأولوية، وبعد الاطلاع على ملاحظات ومقترحات الأساتذة المحكمين والأخذ بها، قامت الباحثة بالتعديل والحذف والإضافة حيث بلغ عدد الحكمين (٩) محكماً من (١٣) محكماً في تخصص التربية الخاصة وعلم النفس، حتى تم بناء الأداة في صورتها النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي للأداة (الصدق البنائي)

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على أفراد المجتمع، وبعد تجميع الاستبانات قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون "Pearson Correlation" لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كالتالي:

صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.690**	5	0.657**
2	0.582**	6	0.657**
3	0.646**	7	0.750**
4	0.746**	8	0.518**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الأول تراوحت ما بين (0.518) للعبارة الثامنة و(0.750) للعبارة السابعة، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: الرؤية القيادية التطويرية لمديرات البرامج.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
9	0.737**	15	0.767**
10	0.846**	16	0.854**
11	0.910**	17	0.738**
12	0.698**	18	0.686**
13	0.624**	19	0.720**
14	0.664**	20	0.707**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني تراوحت ما بين (0.624) للعبارة الثالثة عشر و (0.910) للعبارة الحادية عشر، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة (Reliability)

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة كرونباخ ألفا) (Cronbach'a Alpha) والجدول (٦) يوضح معاملات كرونباخ ألفا لمحاور الدراسة.

جدول (٦) يوضح "قيم معامل كرو نباخ" ألفا لأداة الدراسة"

محاور الدارسة	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	الثبات
المحور الأول	الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم	8	0.809
المحور الثاني	الرؤية القيادية التطويرية لمديرات البرامج	12	0.928
الثبات العام لأداة الدراسة (محاور الدراسة)		20	0.916

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمحاور الدراسة مقبولة إحصائياً حيث بلغ معامل الثبات العام للمحور الأول (0.809)، في حين بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (0.928)، أما معامل الثبات

العام لأداة الدراسة فقد بلغ (0.916) وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجه عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا الاستبانة الثلاثية (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (3-1=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا الاستبانة للحصول على طول الخلية الصحيح أي (3/2= 0.66) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة (أو بداية الاستبانة وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

- من 1 إلى 1.66يمثل (غير متحقق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.67 إلى 2.33 يمثل (متحقق إلى حد ما) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.34 إلى 3 يمثل (متحقق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

ولمعالجة بيانات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. **التكرارات والنسب المئوية:** للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات الأبعاد الرئيسة.

٢. **المتوسط الحسابي الموزون (المرجح)** (Weighted Mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الرئيسية.

٣. **المتوسط الحسابي** (Mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسية.

٤. **الانحراف المعياري** (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسة.

٥. **معامل الارتباط بيرسون** "Person Correlation": لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة.

٦. **معامل كرونباخ ألفا** (Cronbach'aAlpha): لاختبار ثبات أداة الدراسة.

٧. **تحليل التباين الأحادي** (ONE WAY ANOVA): لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للخصائص الشخصية (الديموغرافية) لأفراد عينة الدراسة.

٨. **استخدام اختبار (أقل فرق معنوي)** (LSD): لتحديد صالح الفروق بين فئات المتغيرات الشخصية والوظيفية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول والذي نص على الآتي:

ما الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة؟

للتعرف على الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة

رقم العبارة	الفقرات	التكرارات والنسب	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق			
1	تضع إدارة التعليم خطة للتدريب والتطوير المهني للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة.	ك	2	4	14	1.40	.681	5
		٪	10	20	70			
2	تلحق إدارة التعليم مديرات برامج التربية الخاصة الجدد بدورات تدريبية.	ك	1	5	14	1.35	.587	8
		٪	5	25	70			
3	تخصص إدارة التعليم جزءاً من ميزانيتها للتطوير والتدريب.	ك	2	11	7	1.75	.639	2
		٪	10	55	35			
4	تتناسب الدورات التدريبية مع احتياجات مديرات البرنامج	ك	2	5	13	1.45	.686	4
		٪	10	25	65			
5	تقيس إدارة التعليم أثر التدريب والتطوير المهني على أداء مديرات البرامج.	ك	2	3	15	1.35	.671	7
		٪	10	15	75			
6	تستخدم إدارة التعليم معايير علمية لقياس أثر التدريب.	ك	2	3	15	1.35	.671	٦
		٪	10	15	75			

رقم العبارة	الفقرات	التكرارات والنسب	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق			
7	تخصص إدارة التعليم ميزانية لبرامج التربية الخاصة.	ك	8	2	10	1.90	.968	1
		٪	40	10	50			
8	تنسق إدارة التعليم مع مديرات البرامج حول الميزانية المخصص لصيانة المبنى والفصول والتجهيزات الفنية	ك	2	5	13	1.45	.686	3
		٪	10	25	65			
المتوسط الحسابي العام						1.50	.462	-

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أ- تضمن المحور المتعلق بالرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة ثماني عبارات؛ بينت النتائج أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين(1.35 إلى1.90) وهذه المتوسطات تقع في الفئة الأولى والثانية من فئات المقياس المتدرج الثلاثي واللتين تشيران إلى درجة (غير متحقق، متحقق إلى حد ما) حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك عبارتين متحققة إلى حد ما وهما رقم (7,3)، واللتين بلغ وسطهما الحسابي (1.75، 1.90) على التوالي. كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك ست عبارات من العبارات المتعلقة بالرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات إدارة برامج التربية الخاصة غير متحققة، وتتمثل في العبارات رقم (8-4-1-6-5-2)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (1.35 إلى 1.45) مما يوضح التفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة.

١. جاءت العبارة رقم (7) وهي "تخصص إدارة التعليم ميزانية لبرامج التربية الخاصة" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بالرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة بمتوسط حسابي (1.90 من 3)، وانحراف معياري (0.968).

٢. جاءت العبارة رقم (3) وهي "تخصص إدارة التعليم جزءاً من ميزانيتها للتطوير والتدريب" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بالرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة بمتوسط حسابي (1.75 من 3)، وانحراف معياري (0.639).

٣. جاءت العبارة رقم (8) وهي "تنسق إدارة التعليم مع مديرات البرامج حول الميزانية المخصص لصيانة المبنى والفصول والتجهيزات الفنية" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بالرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة بمتوسط حسابي (1.45 من 3)، وانحراف معياري (0.686).

٤. جاءت العبارة رقم (5) وهي "تقيس إدارة التعليم أثر التدريب والتطوير المهني على أداء مديرات البرامج" بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بالرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة بمتوسط حسابي (1.35 من 3)، وانحراف معياري (0.671).

٥. جاءت العبارة رقم (2) وهي "تلحق إدارة التعليم مديرات برامج التربية الخاصة الجدد بدورات تدريبية" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بالرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة بمتوسط حسابي (1.35من 3)، وانحراف معياري (0.587).

ب- بلغ المتوسط الحسابي للرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة (1.50 من 3) وهذا المتوسط يقع بالفئة الأولى من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تشير إلى درجة غير متحقق، مما يعني أن الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة غير متحققة وذلك من وجهة نظر مديرات برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام. وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة نجد أنها قد اتفقت إلى حد ما مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Lashley, Boscardin 2003) والتي أشارت إلى أن إدارة التربية الخاصة في مفترق طرق توافر، واعتماد، وإعداد مديري التربية الخاصة، وتصف هذه الدراسة أنه من الصعوبة قياس العجز الكبير في مديري التربية الخاصة وذلك بالرجوع إلى التنوع في متطلبات التراخيص والاعتماد في مختلف الولايات. وكذلك مشكلة التدريب قبل التوظيف حيث يتسم بالتقلب وليس هناك العديد من برامج التدريب فقد تحول التدريب في كثير من الاحيان إلى تدريب اثناء العمل أو في برامج الادارة التعليمية. كذلك هناك مشكلة اساسية تواجه مدراء التربية الخاصة وهي التوظيف، استردايه الموظفين أو الاحتفاظ بالكفايات وكذلك التطوير المهني ويؤثر مستوى الدعم الاداري للعاملين بمجال التربية الخاصة على بقائهم بوظائفهم. وتتفق أيضاً مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Boscardin ;Weir; Kusek, 2010 التي هدفت إلى معرفة متطلبات وشروط اعتماد المدراء في التربية الخاصة. وكذلك وجدت دراسة Lashley & Boscardin (2003) أن هناك نقصاً وعجزاً شديداً في مدراء التربية الخاصة الذين تلقوا التدريب الملائم والمناسب.

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني والذي نص على الاتي:

ما الرؤية القيادية التطويرية للمديرات الموجهات لإدارة برامج التربية الخاصة؟

للتعرف على الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة على الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة

رقم العبارة	الفقرات	التكرارات والنسب	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق			
9	تشارك المديرة في وضع رؤية ورسالة لبرنامج التربية الخاصة.	ك	1	7	12	1.45	.605	12
		٪	5	35	60			
10	تعرف المديرة أهداف برنامج التربية الخاصة.	ك	3	10	7	1.80	.696	8
		٪	15	50	35			
11	توضح المديرة للمعلمات اللوائح والقواعد التنظيمية للتربية الخاصة.	ك	5	8	7	1.90	.788	5
		٪	25	40	35			
12	تتابع المديرة أداء معلمات التربية الخاصة في برامجها.	ك	7	11	2	2.25	.639	2
		٪	35	55	10			
13	تطالب المديرة المعلمات الالتزام بتنفيذ القواعد التنظيمية المتصلة بالعلمية التعلمية.	ك	9	10	1	2.40	.598	1
		٪	45	50	5			
14	توضح المديرة في اجتماعاتها مع أولياء أمور الأطفال مستوى تقديم الأطفال.	ك	3	11	6	1.85	.671	7
		٪	15	55	30			
15	تشارك المديرة المعلمات في طرح الحلول لمشكلات أطفال التربية الخاصة.	ك	5	9	6	1.95	.759	4
		٪	25	45	30			
16	تطلع المديرة أولياء الأمور على الحلول المقترحة لمشكلات أطفالهم وأساليب متابعتها.	ك	5	7	8	1.85	.813	6
		٪	25	35	40			
17	تخطط مديرة البرامج لأنشطة تثقيفية المدمجة في المدرسة.	ك	2	10	8	1.70	.657	9
		٪	10	50	40			
18	تشجع المديرة على إقامة أنشطة لا صفية بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.	ك	5	10	5	2.00	.725	3
		٪	25	50	٢٥			
19	تسعى مديرة المدرسة إلى الاستفادة من الخبرات التخصصية في لجامعات والمؤسسات المعنية.	ك	3	7	10	1.65	.745	10
		٪	15	35	50			

رقم العبارة	الفقرات	التكرارات والنسب	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق			
20	تزود المديرة مكتبة المدرسة بأحدث الكتب في دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.	ك	3	3	14	1.45	.759	11
		٪	15	15	70			
المتوسط الحسابي العام						1.85	.529	-

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أ- تضمن المحور المتعلق بالرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة على أثنى عشرة عبارة بينت النتائج أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين (1.45 إلى2.40) وهذه المتوسطات تقع في الفئة الأولى والثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تشير إلى درجة (غير متحقق، متحقق إلى حد ما، متحقق) حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك عبارة واحدة من العبارات المتعلق بالرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة جاءت بدرجة متحقق وهي رقم (13) والتي بلغ وسطها الحسابي (2.40 من 3). كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك ثماني عبارات من العبارات المتعلقة بالرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة متحققة إلى حد ما وتتمثل في العبارات رقم (12-18-15-11-16-14-10-17)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (1.70، 2.25) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (1.67 إلى 2.33). كما أشارت من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك ثلاث عبارات من العبارات المتعلقة بالرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة غير متحققة، وتتمثل في العبارات رقم (19-20-9)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (1.45 إلى 1.65) مما يوضح التفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة كما يتضح من الأمثلة التالية:

١. جاءت العبارة رقم (13) وهي "تطالب المديرة المعلمات الالتزام بتنفيذ القواعد التنظيمية المتصلة بالعلمية التعلمية" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة الرؤية القيادية التطويرية للمديرات الموجهات لإدارة برامج التربية الخاصة بمتوسط حسابي (2.40 من 3)، وانحراف معياري (0.598).
٢. جاءت العبارة رقم (12) وهي "تتابع المديرة أداء معلمات التربية الخاصة في برامجها" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة بمتوسط حسابي (2.25 من 3)، وانحراف معياري (0.639).

٣. جاءت العبارة رقم (18) وهي "تشجع المديرة على إقامة أنشطة لا صفية بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة بمتوسط حسابي (2.00 من 3)، وانحراف معياري (0.725).

٤. جاءت العبارة رقم (20) وهي "تزود المديرة مكتبة المدرسة بأحدث الكتب في دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة" بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة بمتوسط حسابي (1.45 من 3)، وانحراف معياري (0.759).

٥. جاءت العبارة رقم (9) وهي "تشارك المديرة في وضع رؤية ورسالة لبرنامج التربية الخاصة" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة بمتوسط حسابي (1.45 من 3)، وانحراف معياري (0.605).

ب- بلغ المتوسط الحسابي للرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة (1.85 من 3) وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تشير إلى درجة متحقق إلى حد ما، مما يعني أن الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة متحققة إلى حد ما، وذلك من وجهة نظر مديرات برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام. وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة نجد أنها قد اتفقت إلى حد ما مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Hoppey & Mcleskey,2010) التي تطرقت إلى دراسة كيفية قيام أحد المدراء بتأكيد دوره القيادي من خلال تقديم الدعم لتطوير المدرسة، حيث أكدت الدراسة أن مدير المدرسة قد راي بأن دوره الاساسي يتمثل في كونه عاملاً محفزاً ويقدم الدعم للمعلمين حتى يتمكنوا من انجاز اعمالهم على اكمل وجهه. وقام بدورة هذا عن طريق تطوير وتشجيع اعضاء هيئة التدريس وركز على التطوير المهني، بينما تختلف إلى حد ما مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Ed,GREEN,2014) والتي توصلت النتائج إلى أن المدراء يرون أن تدريبهم وخبراتهم المرتبطة بالتربية الخاصة وممارسات الدمج وكذلك اتجاهاتهم نحو الدمج سلبية قليلاً.

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث والذي نص على الاتي:

ما الفروق الدالة إحصائياً بين آراء المديرات تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، نوع البرنامج)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لاختلاف الدرجة العلمية، استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (one way Anova)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٩) نتائج " تحليل التباين الأحادي"(one way Anova) للفروق في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الدرجة العلمية "

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة	بين المجموعات	1.002	2	.501	2.782	.090	غير دالة
	داخل المجموعات	3.061	17	.180			
	المجموع	4.063	19				
الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة	بين المجموعات	.719	2	.359	1.328	.291	غير دالة
	داخل المجموعات	4.599	17	.271			
	المجموع	5.318	19				

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة (الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة، الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة) باختلاف الدرجة العلمية. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية "بكالوريوس"، مما جعل استجاباتهم متشابهة حول محاور الدراسة باختلاف متغير الدرجة العلمية.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة، استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (one way Anova)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١٠) نتائج " تحليل التباين الأحادي"(one way Anova) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة "

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة	بين المجموعات	.530	2	.265	1.274	.305	غير دالة
	داخل المجموعات	3.533	17	.208			
	المجموع	4.063	19				
الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة	بين المجموعات	1.189	2	.595	2.448	.116	غير دالة
	داخل المجموعات	4.128	17	.243			
	المجموع	5.318	19				

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة (الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة، الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة) باختلاف سنوات الخبرة. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى ارتفاع عدد سنوات الخبرة معظم أفراد عينة الدراسة، مما جعل استجاباتهم متشابهة حول محاور الدراسة باختلاف سنوات الخبرة.

ثالثاً: الفروق باختلاف البرنامج:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لاختلاف البرنامج، استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (one way Anova)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١١) نتائج " تحليل التباين الأحادي"(one way Anova) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير البرنامج"

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة	بين المجموعات	.284	2	.142	.639	.540	غير دالة
	داخل المجموعات	3.779	17	.222			
	المجموع	4.063	19				
الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة	بين المجموعات	.108	2	.054	.176	.840	غير دالة
	داخل المجموعات	5.210	17	.306			
	المجموع	5.318	19				

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة (الرؤية القيادية التطويرية لإدارة التعليم في بناء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة، الرؤية القيادية التطويرية للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة) باختلاف البرنامج. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن نصف عينة الدراسة يُديرون برنامج إعاقة سمعية، مما جعل استجاباتهم متشابهة حول محاور الدراسة باختلاف البرنامج.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

١. إعداد الدورات التدريبية التي تتناسب مع احتياجات مديرات البرنامج.

٢. أن تعمل إدارة التعليم على وضع خطة للتدريب والتطوير المهني للمديرات لإدارة برامج التربية الخاصة.

٣. أن تسعى إدارة التعليم لقياس أثر التدريب والتطوير المهني على أداء مديرات البرامج.

٤. أن تقوم إدارة التعليم بإلحاق مديرات برامج التربية الخاصة الجدد بدورات تدريبية.

مقترحات الدراسات المستقبلية

١. إجراء دراسة عن المشكلات التي تواجه مديرات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة.

٢. اجراء دراسات في تقويم اداء القيادات لإدارة برامج التربية الخاصة.

المراجع

أبو العلا ليلى. (٢٠١٣). تصور لتطوير دور الادارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات المبدعات بالمدارس الحكومية في الطائف، ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس*** (ASEP) العدد ٣٦ الجزء٢.

أبو مريغي، رجاء سالم؛ الزبون، محمد سليم. (٢٠١٢). تقدير الحاجات الادارية والتربوية لمديري مدارس التربية الخاصة في الاردن. **دراسات العلوم التربوية الاردن**، مجلد (٣٩) ع١(ص١٣٥-١٥٤).

الدرعان، علي؛ أبة حسن، أحمد. (٢٠٠٨). **الإدارة والإشراف في ميدان التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية**، الرياض: دار النشر. خوارزمي العلمية.

الجلامدة، فوزية. (٢٠١٥). **الإدارة والإشراف في التربية**، ط1، دار المسيرة. عمان.

فلاق، محمد؛ ونافله، قدور. (٢٠١١). الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية، بحث مقدم إلى الملتقى الدولي، جامعة سعد دحلب-البلدية كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير. خلال الفترة ١٨-١٩ مايو.

علي، عيسى. (٢٠٠٨). بحث قارنة لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الاساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات، ***مجلة جامعة دمشق***. المجلد٢٤، العدد الأول.

عبيد، ماجدة السيد، أبو حسون، نشأت محمود. (٢٠١١). المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية الملحق بها صفوف دمج المعوقين بصرياً بوزارة التربية والتعليم في الأردن، **المجلة التربوية**، الكويت. مجلد (٢٥)ع (١٠٠)، ص (١٩٣_٢٣٦).

كروكيت، جي، بيلينجزلي، بوني، بوسكاردين، ماري لين. (٢٠١٤). ***قيادة التربية الخاصة وإدارتها***. دار النشر: دار جامعة الملك سعود. الرياض.

ساولر، فليب. (٢٠٠٨). ***القيادة*** ترجمة هدة فؤاد. القاهر: مجموعة النيل العربية.

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organizational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14*(4), 401-416.

Angelides, P., Antoniou, E. & Charalambous, C. (2011). Making Sense of Inclusion for Leadership and Schooling: A Case Study from Cyprus, *International Journal of Leadership in Education* 13(3): 319-334.

Bays, D. A, & Crockett, B. (2007). Investigating instructional Leadership for special education. Exceptionality. 15, 143-161

Boscardin, M. L., Weir, K., & Kusek, C. (2010). A national study of state credentialing requirements for administrators of special education. Journal of Special Education Leadership, 23, 61-75.

Burch, P., Theoharris, G., & Rauscher E. (2010). Class size reduction in practice. Educational Policy 24(2), 330-358.

Burdette, P. (2010). Principal preparedness to support students with disabilities and other diverse learners. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.

Cook, B. G., Semmel, M. I., & Gerber, M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion. Remedial and Special Education, 20, 199-207.

Crockett, J. B., Myers, S., Griffin, A., & Hollandsworth, B. (2007). The unintended side effects of inclusion for students with learning disabilities: The perspectives of school administrators. Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 14(3), 155-166.

Davidson, D., & Algozzine, R. (2002). Administrators' perceptions of special education law. Journal of Special Education Leadership, 15, 43-48.

Garrison –Wade, D., Sobel, & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive Leadership: Preparing principles 19, 117-132.

Goor, M. B., Schwenn, J. O., & Boyer, L. (1997). Preparing principals for leadership in special education. Intervention in School and Clinic, 32, 122-141.

Gronn, P. (2000). Distributed. Leadership as a unit of analysis. The Leadership Quarterly, 4, 423-451.

Harris, A., & Muijs, D. (2005). Improving Schools through Teacher Leadership. Maidenhead: Open University Press.

Hoppey, D., & McLeskey, J. (2010). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *The Journal of Special Education, 46*(4), 245-256

Kozleski, E., Mainzer, R., & Deshler., D. (2000). Bright futures for exceptional learners: An action agenda to achieve quality condition for teaching and learning. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for Inclusion: A Comparison of International Practices.

Lashley, C., & Boscardin, M. L. (2003). Special education administration at a crossroads, Journal of Special Education Leadership, 16, 63-75.

Marshall, C. & Oliva, M. (2006). Leadership for Social Justice: Making Revolution in Education (New York). Pearson.

Lwithwood, K. A., &Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? In W. A, Firestone & C. Riehl (Eds.), a new agenda for research in Educational Leadership (pp. 12-27). New York: Teachers College Press

Mary Lynn, Boscardin, Kerry Weir, Christopher Kusek. (2010). A National Study of State Credentialing Requirements for: Administrators of Special

Education of Massachusetts Amherst, Journal of Special Education Leadership, jsel-23-02-01.3d.

Mayrowetz, D., & Smylie, M. (2004). Work redesign that works for teacher. Yearbook of the National Society for the study of Education, 103, 274-293.

McLaughlin, M. (2009). What every principal needs to know about special education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Murphy, J. (2005). Using the ISLLC standards for school leaders at the state level to strengthen school administration. The State Education Standard, 15-18.

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. Exceptional Children, 69, 35-45.

Ross, J. A. Barger, M. (2009). Equity and Leadership: Research-Based Strategies for school Leaders.

Salisbury, C., & McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. Exceptional Children, 68, 259-274.

Spill-Ane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. Journal of Curriculum Studies, 36(1), 3-34.

Sjostrom, C. (2009). The Future View of Special Education Edministration; A delphistudy. (Doctoral dissertation). Retrieed from UMI Number 3370204, ProQuest LLC, Ann Arbor, MI.

River, NJ: Pearson. Barnett, C., & Monda-Amaya, L. E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. Remedial and Special Education, 19, 181-192.