مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية
المجلد 42 العدد 2 (2026): 53- 82

Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences
Vo. 42 No. 2 (2026): 53- 82

أثر مهارات القيادة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في تعزيز المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلّم في الكويت: منظور المعلّمين

علي محمد الأنصاري[1]، نور مشاري النويعم*[2]

[1] أستاذ مشارك في قسم الإدارة التربوية، كلية التربية – جامعة الكويت، دكتوراة في الإدارة التربوية الخاصة. dr.ali_alansari@hotmail.com / Orcid No: 0000-0002-2517-3536

[2] *معلم في وزارة التربية – دولة الكويت. nouralnuwaiem@gmail.com / Orcid No: 0009-0009-0227-5212

الملخص:

كشف البحث عن أثر مهارات القيادة لدى مديري مدارس الدمج في تعزيز المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلّم في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، إضافةً إلى تحديد الفروق في متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية). استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدمت استبانة جرى التحقق من صدقها وثباتها، وطبقت على عيّنة عشوائية بسيطة بلغ قوامها (395) معلماً ومعلمة من مختلف المناطق التعليمية الست في الكويت. أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة مديري مدارس الدمج للمهارات القيادية جاءت مرتفعة، وتصدر بُعد مهارات التحفيز والإلهام المرتبة الأولى بين الأبعاد. كما تبين أنّ مستوى المناخ المدرسي الدامج كان مرتفعاً أيضاً. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة المهارات القيادية تُعزى إلى متغيري سنوات الخدمة والمنطقة التعليمية، بينما لم تظهر فروق تعزى للجنس والمؤهل العلمي. وفيما يتعلق بالمناخ المدرسي الدامج، ظهرت فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس والمؤهل والمنطقة التعليمية، ولم تظهر فروق مرتبطة بسنوات الخدمة. كما بيّن تحليل الانحدار أنّ مهارات القيادة تسهم بصورة جوهرية في تفسير المناخ المدرسي الدامج. وانتهى البحث إلى عدد من التوصيات، أبرزها تطوير برامج تدريبية لمديري مدارس الدمج تُركّز على مهارات التحفيز واتخاذ القرار، وتعزيز السياسات الداعمة للمناخ الدامج في المدارس.

الكلمات المفتاحية: مهارات القيادة، المناخ المدرسي الدامج، مدارس الدمج، صعوبات التعلّم.

تاريخ الإيداع: 2025/10/7
تاريخ القبول: 2025/12/15

حقوق النشر: جامعة دمشق –سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص
CC BY-NC-SA 04

ISSN: 2789-6390 (online)
https://journal.damascusuniversity.edu.sy

The Impact of Principals' Leadership Skills in Government Secondary Schools on Enhancing the Inclusive School Climate for Students with Learning Difficulties in Kuwait: Teachers' Perspectives

Ali Mohammad Al-Ansari[1], Noor Meshari Al-Nuwaiem*[2]

[1]Ph.D., in Special Education Administration. Associate Professor at Kuwait University, College of Education, Educational Administration Department.
dr.ali_alansari@hotmail.com / Orcid No: 0000-0002-2517-3536

[2]*Graduate Student at Kuwait University. College of Education, Educational Administration Department.
nouralnuwaiem@gmail.com / Orcid No: 0009-0009-0227-5212

Abstract:

The present study examined the impact of principals' leadership skills on enhancing the inclusive school climate for students with learning disabilities in the State of Kuwait, from teachers' perspectives. The study also identified differences across gender, academic qualification, years of experience, and educational district. A descriptive-analytical method was employed, and a validated and reliable questionnaire was administered to a simple random sample of (395) male and female teachers representing the six educational districts in Kuwait. The results indicated that principals' practice of leadership skills was rated as high, with the dimension of motivation and inspiration ranking first. The findings also revealed that the level of the inclusive school climate was high. Statistically significant differences in leadership skills were found in favor of years of experience and educational district, whereas no differences were found for gender or academic qualification. Regarding the inclusive school climate, significant differences were found for gender, qualification, and district, while no differences were found for years of experience. Regression analysis showed that leadership skills significantly contributed to predicting the inclusive school climate. The study concluded with recommendations emphasising the need to develop training programs for principals of inclusive schools focusing on motivation and decision-making skills, as well as reinforcing policies that support an inclusive school climate.

Key Words: Leadership Skills, Inclusive School Climate, Inclusive Schools, Learning Disabilities.

Received: 7/10/2025
Accepted: **15/12/2025**

Copyright: Damascus University- Syria, The authors retain the copyright under
a CC **BY- NC-SA**

المقدمة:

يُعد التعليم من الركائز الأساسية في بناء المجتمعات المعاصرة وازدهارها، إذ يمثل مشروعًا وطنيًا متكاملًا، يتطلب تضافر جهود المعلمين والقادة التربويين وصناع القرار وتسخير الموارد البشرية والإمكانات المادية؛ للاستثمار في المجال التربوي (فارس، 2025؛ خليل، 2025)، ولتجاوز الممارسات التقليدية التي كانت تقوم على العزل والفصل. وقد شهدت العقود الأخيرة تحولات بارزة باتجاه إنشاء مجتمعات مدرسية قائمة على التنوع الإنساني، وممارسات تعليمية دامجة تستند إلى البحوث التربوية والرؤى العالمية، وفي مقدمتها، ما أقرته "اليونسكو" من أنّ الدمج يُمثل مدخلًا تربويًا فاعلًا للاستجابة لتنوع قدرات المتعلمين واحتياجاتهم، والنظر إلى الفروق الفردية باعتبارها فرصًا لإثراء التعليم لا عقبات تحدّ منه (الزيات، 2009). وفي دولة الكويت، بدأت وزارة التربية تطبيق تجربة الدمج منذ عام 2007 في عدد من المدارس، ومع صدور القانون رقم (8) لسنة 2010 بشأن ذوي الاحتياجات الخاصة والقانون رقم (21) لسنة 2015 في شأن حقوق الطفل، أصبح الدمج جزءًا أصيلًا من السياسات التعليمية الرسمية، ما استدعى تهيئة البيئة المدرسية وتطوير مهارات الكوادر التربوية والإدارية وفي هذا السياق، لم يعد دور مدير المدرسة مقتصرًا على الإشراف الإداري، بل غدا نجاحه مرتبطًا بقدرته على تعزيز المناخ المدرسي الدامج؛ وذلك من خلال ممارسات قيادية فاعلة تدعم البرامج التعليمية والأنشطة التربوية، وتلبي الاحتياجات المتنوعة للطلبة (المهدي، 2015؛ Ngwokabuenui, 2013). وقد أبرزت الأدبيات أنّ الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون تحديات مركبة، لا تقتصر على ضعف التحصيل الأكاديمي، بل تمتد إلى الجوانب السلوكية والانفعالية، مثل تدني الثقة بالنفس أو الانسحابية (الفنجري وآخرون، 2019). وهنا، تتجلى أهمية الدور القيادي لمدير المدرسة في بناء ثقافة إيجابية دامجة، تقوم على التحفيز، والتأثير، والقدرة على مواجهة المستجدات التربوية (العدوان، 2023؛ البوهي، 2017). كما أنّ نجاح الدمج يتطلب، بحسب جريش (2023)، رؤية فلسفية واضحة وخططًا مدروسة، وقيادات مؤهلة قادرة على تهيئة بيئة تعليمية محفّزة تدعم المعلمين وتتكيف مع احتياجات الطلبة. انطلاقًا من ذلك، فإنّ دراسة أثر المهارات القيادية لدى مديري مدارس الدمج على تعزيز المناخ المدرسي الدامج، باتت ضرورة تربوية، إذ يترتب عليها توفير بيئة تعليمية أكثر تكافؤًا، وضمان اندماج فاعل للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجتمع المدرسي.

مشكلة البحث:

على الرغم من تبنّي وزارة التربية في دولة الكويت لبرامج الدمج وتوفير الإطار التنظيمي الداعم لها، إلا أن الواقع الميداني يشير إلى استمرار عدد من التحديات المرتبطة بدمج الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، أبرزها تفاوت مستوى الدعم المقدم لهم، وضعف الاتساق في تطبيق الممارسات الدامجة بين المدارس، إضافة إلى وجود تباين في جاهزية المعلمين وتفاعلهم مع متطلبات الدمج (جريش، 2023). ويُمثّل مدير المدرسة العنصر الأهم في نجاح هذه العملية، نظرًا لدوره في تنظيم البيئة المدرسية، وتوجيه المعلمين، وتطوير الممارسات الداعمة للمناخ الدامج (البوهي، 2017؛ بلوشي، 2023).

غير أن الأدبيات المحلية المتوافرة في الكويت ما زالت محدودة في تناول العلاقة بين مهارات القيادة لدى مديري مدارس الدمج وبين مستوى المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلّم، وفي تفسير الفروق المحتملة المرتبطة بالمتغيرات الديموغرافية للمعلمين والبيئات التعليمية المختلفة. ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في الحاجة إلى الكشف عن أثر مهارات القيادة لدى مديري مدارس الدمج في تعزيز المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلّم في دولة الكويت، وتحديد الفروق وفق المتغيرات ذات العلاقة، بهدف فهم العوامل التي تسهم في تحسين بيئات الدمج وصياغة توجهات تطويرية تدعم هذه الفئة من الطلبة.

أسئلة البحث:

1- ما درجة ممارسة مديري مدارس الدمج بدولة الكويت للمهارات القيادية؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري مدارس الدمج للمهارات القيادية تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية)؟
3- ما مستوى المناخ المدرسي الدامج في مدارس الدمج بدولة الكويت لطلبة صعوبات التعلم؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلم تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية)؟
5- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لممارسة المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج على تعزيز المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلم في دولة الكويت؟

أهداف البحث:

1- التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس الدمج بدولة الكويت للمهارات القيادية.

2- تحديد أثر متغيرات البحث (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية) في درجة ممارسة المهارات القيادية.

3- التعرف على مستوى المناخ المدرسي الدامج في مدارس الدمج بدولة الكويت لطلبة صعوبات التعلم.

4- تحديد أثر متغيرات البحث (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية) في مستوى المناخ المدرسي الدامج.

5- استكشاف أثر ممارسة المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج في تعزيز المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلم بدولة الكويت.

مصطلحات البحث:

- **المهارات القيادية اصطلاحًا:**" قدرة مدير المدرسة على وضع رؤى وخطط تعليمية قادرة على التعامل مع الاحتياجات الأكاديمية والتعليمية، بما يجعله قادرًا على إدارة مختلف جوانب العملية التعليمية في المجتمع المدرسي بكفاءة وفاعلية" (الأنصاري، 2020، ص. 17). **وإجرائيًا :**يقصد بها قدرة مديري مدارس الدمج على ممارسة أدوارهم التربوية والإدارية بشكل علمي ومنهجي، من خلال صياغة الرؤى والأهداف، وبناء علاقات إنسانية قائمة على أسس مهنية وأخلاقية، تسهم في تعزيز تكيف طلبة صعوبات التعلم واندماجهم في البيئة المدرسية، مع تطبيق السياسات والقوانين بعدالة.
- **الدمج اصطلاحًا:** إطارٌ لنظام التعليم الشامل، يُقصد به تعليم طلبة صعوبات التعلم في نفس البيئة التعليمية، التي يتعلم فيها أقرانهم من الطلبة العاديين، مع تقديم خدمات تعليمية رئيسية ومساندة تلبي احتياجاتهم وقدراتهم (الشمري، 2019). **وإجرائيًا :** إدراج الطلبة ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن عوامل نفسية أو فيزيائية أو اجتماعية في بيئة التعليم العام، مع توفير الدعم الأكاديمي والنفسي اللازم بما يعزّز تحصيلهم الدراسي وتنمية مهاراتهم الحياتية.

- **صعوبات التعلم اصطلاحًا :**"حالة عصبية تؤثر في قدرة الفرد على تخزين المعلومات أو معالجتها أو إنتاجها، مما ينعكس على القراءة والكتابة والتهجي والعمليات الحسابية والتواصل، وقد يمتد أثرها إلى الانتباه والذاكرة والتآزر والمهارات الاجتماعية. ومع ذلك، فإنّ الطالب ذي صعوبات التعلم يستطيع عند حصوله على الدعم المناسب أن يحقق نجاحًا وأحيانًا تميزًا في مجالات متعددة" (جانت وليمر وبيفرمي جونس، 2014، ص. 33).
- **المناخ المدرسي الدامج اصطلاحًا :**"البيئة التربوية والاجتماعية في المدرسة التي تتسم بالقبول والتعاون وتكافؤ الفرص، بحيث تُمكّن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من المشاركة الكاملة في الأنشطة الصفية واللامنهجية، إلى جانب أقرانهم العاديين، في إطار يسوده العدل والمساواة" (الشمري، 2024). **إجرائيًا :**"يقصد به الدرجة التي يُدركها المعلمون في مدارس الدمج بدولة الكويت، حول مدى توفير بيئة تعليمية عادلة وداعمة ومحفزة لطلبة صعوبات التعلم، من حيث المشاركة الأكاديمية والاجتماعية، وتقبل الزملاء، وتوافر الخدمات المساندة، بما يسهم في تعزيز تكيفهم ونجاحهم المدرسي.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: أُجريت خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2026/2025.

الحدود الموضوعية: تتناول أثر المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج في تعزيز المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلم في الكويت، وفحص الفروق المرتبطة بمتغيرات (الجنس، المؤهل، سنوات الخدمة، المنطقة).

الحدود البشرية: شملت عينة من معلمي مدارس الدمج بالكويت، اختيروا بالعينة العشوائية البسيطة.

الحدود المؤسسية: اقتصرت على مدارس الدمج في الكويت.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج:

تشهد القيادات المدرسية في مدارس الدمج تحديات متزايدة تتطلب امتلاك مجموعة من المهارات القيادية المتقدمة التي تمكّن المدير من إدارة عمليات الدمج بفاعلية. فقد أوضح البوهي (2017) أن القيادة التربوية الحديثة أصبحت تعتمد على التخطيط والتنظيم والتوجيه واتخاذ القرارات بصورة تتوافق مع احتياجات المؤسسة التعليمية، ولا سيما في البيئات التي تتطلب تعاملًا تخصصيًا مثل بيئات الدمج. وتؤكد الأدبيات التربوية أن نجاح برامج الدمج يرتبط بقدرة المدير على تطبيق مهارات قيادية متعددة تشمل التخطيط الاستراتيجي، وبناء قنوات اتصال فعّالة مع المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وتوفير مناخ مدرسي داعم يسهم في تعزيز ثقافة الدمج (جريش، 2023). كما أشارت بلوشي (2023) إلى أن تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس أصبح ضرورة أساسية لضمان جودة تطبيق الدمج، لاسيما تلك المرتبطة بالتحفيز والإلهام، وتمكين المعلمين من تبني ممارسات تربوية تراعي الفروق الفردية. وفي السياق العالمي، أكدت أدبيات الدمج مثل Luke & Schwartz (2007) أن دور القيادة المدرسية يتجاوز الوظائف الإدارية الروتينية ليشمل بناء بيئة تعليمية عادلة توفر فرصًا متكافئة لجميع المتعلمين، الأمر الذي يعزز فاعلية تنفيذ برامج الدمج ويضمن نجاحها.

المناخ المدرسي الدامج:

يُعد المناخ يمثل المناخ المدرسي الدامج الإطار التربوي والاجتماعي الذي يهيئ المدرسة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم داخل بيئة تعليمية مشتركة، قائمة على القبول والتنوع وتكافؤ الفرص (Margas, 2023). وتؤكد الأدبيات التربوية أن المناخ الدامج يتجسد في عدة عناصر، من أبرزها: دعم المعلمين، وتنوع الأساليب التدريسية، وتوفير خدمات مساندة تساعد الطلبة على تجاوز التحديات التعلمية (Luke & Schwartz, 2007; Jardinez & Natividad, 2024).

وفي السياق الكويتي، أظهرت دراسات ميدانية مثل دراسة جريش (2023) أن تطبيق الدمج يواجه تفاوتًا بين المدارس من حيث مستوى الدعم المقدم للطلبة، ومدى استعداد المعلمين لتكييف طرائق التدريس بما يتناسب مع احتياجاتهم. ويُعد مدير المدرسة محورًا رئيسًا في تشكيل هذا المناخ، حيث تتفاعل مهاراته القيادية مع ثقافة المدرسة، وتوجيهاته للمعلمين، وتنظيمه للموارد، مما ينعكس مباشرة على جودة المناخ الدامج (البوهي، 2017؛ بلوشي، 2023).

ومن ثم، يُنظر إلى المناخ المدرسي الدامج بوصفه ناتجًا لعمل مؤسسي يقوده المدير، ويشارك فيه المعلمون، ويهدف إلى تهيئة بيئة تعليمية عادلة لجميع المتعلمين (Cohen *et al*., 2017; Wulan & Wira, 2022).

العلاقة بين المهارات القيادية والمناخ المدرسي الدامج:

تُشير الدراسات إلى أن فاعلية المناخ المدرسي الدامج مرهونة بمدى امتلاك القيادات التربوية للمهارات القيادية اللازمة. فقد أوضح جريش (2023) أن نجاح الدمج يتطلب توافر خطة واضحة وقيادات مؤهلة تؤمن بأهمية الدمج، إضافة إلى تهيئة بيئة مدرسية محفزة، ودعم مستمر للمعلمين، وتكييف المناهج بما يتناسب مع احتياجات الطلبة (Murwanto, 2024). وفي هذا السياق، يرى مبارك (2021) وحمدان (2024) أنّ التنويع في طرق التدريس وتنظيم الصفوف ووسائل التقييم يشكل أحد العوامل الرئيسة لتعزيز المناخ الدامج، وهو ما يتطلب من القيادات المدرسية توفير الدعم اللازم للمعلمين وتشجيعهم على تبني هذه الممارسات. وعليه، فإنّ العلاقة بين المهارات القيادية والمناخ المدرسي الدامج علاقة تكاملية، إذ تمثل المهارات القيادية أداة القائد في بناء ثقافة مدرسية دامجة، بينما يعكس المناخ المدرسي الدامج فعالية هذه المهارات في الواقع العملي (Rivana etal., 2024). ومن هنا، تنبع أهمية دراسة هذا الموضوع في السياق الكويتي، لتوضيح دور القيادة المدرسية في تعزيز فرص اندماج طلبة صعوبات التعلم، وضمان تكيفهم، ونجاحهم الأكاديمي، والاجتماعي.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

تناولت الأدبيات العربية والأجنبية موضوع المهارات القيادية وعلاقتها بالمناخ المدرسي الدامج من زوايا متعددة، وأظهرت نتائج متباينة تعكس اختلاف السياقات التعليمية. فقد جاءت دراسة العمري (2016) للتعرف على درجة توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين بمحافظة المخواة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وطبقت على عينة عشوائية طبقية بلغت (437) معلم، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج من أهمها: أن درجة توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين كانت بدرجة متوسطة. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر المهارات التي تعزى لمتغيرات سنوات الخدمة والتخصص، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

وأجرى الزهراني (2019) إلى الكشف عن درجة توافر المهارات القيادية لدى مديري مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلّمين واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي، كما اعتمدت عينة طبقية عشوائية مكوّنة من (865) معلما، واستخدمت الاستبانة أداةً للدراسة، وقد توصلت النتائج إلى أن درجة توافر المهارات القيادية لدى مديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة ، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمرحلة التعليمية لصالح معلّمي المرحلة المتوسطة، ولصالح الحاصلين على الدراسات العليا، بينما لم تظهر فروق وفق متغير سنوات الخبرة.

وفي سياق قريب، هدفت دراسة الهودلي (2023) إلى الكشف عن دور مديري المدارس في دمج طلبة صعوبات التعلّم في غرف المصادر، بهدف تطوير قدراتهم النمائية وإكسابهم المهارات الأكاديمية في مدارس محافظة رام الله والبيرة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة أداةً لجمع البيانات، واشتملت العينة على مجموعة من المديرين تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. وأظهرت النتائج أنّ دور مديري المدارس في دمج طلبة صعوبات التعلّم جاء بدرجة متوسطة، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات السكن، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، في حين ظهرت فروق ذات دلالة تُعزى لمتغير التخصص لصالح المديرين المتخصصين في التربية الخاصة.

وتتفق هذه النتائج مع مبارك (2021) التي هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه دمج الأطفال ذوي الإعاقات العقلية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة (180) معلم تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. واستُخدمت استبانة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من المعوقات.

ودراسة جريش (2023) التي هدفت إلى التعرف على آراء معلمي مدارس الدمج حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام في ضوء قرار الدمج رقم (252) لسنة 2017، وذلك بهدف الوقوف على مدى فاعلية القرار وتحديد أبرز التحديات التي تواجه تطبيقه داخل المدارس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما اعتمدت على الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وقد شملت العينة مجموعة من معلمي ومعلمات مدارس الدمج تم اختيارهم بطريقة قصدية لتمثيل مختلف المراحل التعليمية. وكشفت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو الدمج جاءت بدرجة متوسطة إلى منخفضة كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات مثل سنوات الخبرة والتخصص في بعض المحاور، مما يشير إلى اختلاف مستوى الوعي والجاهزية بين المعلمين. وفي ضوء ذلك، أوصت الدراسة بضرورة تعزيز برامج التدريب، وتحسين تجهيزات المدارس، وتوفير دعم تشريعي ومهني أكبر لتفعيل الدمج بفاعلية.

كما دعمت أدبيات عالمية أخرى مثل (Luke & Schwartz, 2007) هذا التوجه باعتبار الدمج ركيزة لتحقيق العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية. وبصورة عامة، توضح الدراسات السابقة أن نجاح المناخ المدرسي الدامج يعتمد على فاعلية مهارات القيادة لدى المديرين، ويتأثر بمستوى الإعداد والتدريب والسياق التعليمي (Adams etal., 2023). ويأتي البحث الحالي لسد فجوة معرفية من خلال دراسة أثر مهارات القيادة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في تعزيز المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلم في الكويت من منظور المعلمين، رابطًا بين البعدين القيادي والمؤسسي في بيئة تعليمية معاصرة.

منهجية البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه. وتم استخدام المقياس كأداة لجمع البيانات اللازمة للتعرف على آراء عينة من المعلمين والمعلمات في مدارس الدمج بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، حول أثر المهارات القيادية لمديري هذه المدارس في تعزيز المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلم، وذلك في ضوء بعض المتغيرات المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية). وقد جُمعت البيانات وحُللت إحصائيًا لاستنتاج أهم النتائج ذات الصلة.

أولًا: مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات مدارس الدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وبلغ عددهم (20,504) معلمًا خلال العام الدراسي. وقد تم اختيار عينة البحث باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة، شملت (395) معلمًا ومعلمة، وهو حجم كافٍ وممثل للمجتمع الأصلي، بما يضمن تحقيق أهداف البحث. ويوضح الجدول رقم (1) خصائص أفراد العينة وفقًا لمتغيّرات البحث:

الجدول (1): وصف العينة

المتغير	الوصف	العدد	التكرار
الجنس	ذكر	168	42.5
	أنثى	227	57.5
المؤهل العلمي	بكالوريوس	353	89.4
	دراسات عليا	42	10.6
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	168	42.5
	من 5 إلى 10 سنوات	121	30.6
	أكثر من 10 سنوات	106	26.8
المنطقة التعليمية	العاصمة	61	15.4
	حولى	76	19.2
	الفروانية	66	16.7
	الجهراء	71	18.0
	الأحمدي	61	15.4
	مبارك الكبير	60	15.2
	الإجمالى	395	100.0

أداة البحث:

قام الباحثان ببناء أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة وتصميمها استنادًا إلى استقراء الدراسات السابقة ذات الصلة، والاستفادة من آراء مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال القيادة التربوية والتعليم الدامج، إضافةً إلى ما ورد في الإطار النظري والأدبيات ذات العلاقة. وقد تكوّنت الاستبانة من قسمين رئيسين:

يتضمن القسم الأول المعلومات الديموغرافية لأفراد العينة، وتشمل: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية.

أما القسم الثاني فيتضمن فقرات أداة القياس موزعة على محورين رئيسين. يختص المحور الأول بقياس المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج، ويتكون من (20) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: مهارات التخطيط الاستراتيجي (الفقرات 1–5)، مهارات الاتصال والتواصل (الفقرات 6–10)، مهارات التحفيز والإلهام (الفقرات 11–15)، ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات (الفقرات 16–20). أما المحور الثاني فيقيس المناخ المدرسي الدامج لطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتضمن (9) فقرات (الفقرات 21–29) دون أبعاد فرعية. وقد اعتمد الباحثان مقياس ليكرت الخماسي في تقدير استجابات أفراد العينة، حيث تتراوح بدائل الإجابة بين (1) = غير موافق بشدة و(5) = موافق بشدة. ولتفسير المتوسطات الحسابية، تم تقسيم مدى المقياس إلى خمس فئات متساوية، وبناءً على ذلك جرى اعتماد مستويات التقدير الموضحة في الجدول الآتي:

الجدول (2): درجات استجابات العينة وفق مقياس ليكرت الخماسي وطول مدى درجات التقدير

مستوى التقدير	المدى	الدرجة	الاستجابة
منخفض جدًا	1.00 – 1.80	1	غير موافق بشدة
منخفض	1.81 – 2.60	2	غير موافق
متوسط	2.61 – 3.40	3	موافق إلى حد ما
مرتفع	3.41 – 4.20	4	موافق
مرتفع جدًا	4.21 – 5.00	5	موافق بشدة

صدق أداة البحث وثباتها:

للتحقق من صدق الأداة، تم عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعات المتخصصين في قسم الإدارة التربوية بجامعة الكويت، والهيئة العامة للتعليم التطبيقي – كلية التربية الأساسية، قسم التربية الخاصة، وذلك بهدف التأكد من سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح التعليمات، ومدى ارتباط الفقرات بأبعادها ومحاورها. وقد أُخذت جميع الملاحظات الجوهرية بعين الاعتبار. كما جرى التحقق من الصدق البنائي من خلال تطبيق الأداة على عيّنة استطلاعية بلغت (50) معلمًا ومعلمة من نفس مجتمع البحث، وذلك بهدف التأكد من ملاءمة الفقرات للأبعاد المحددة، قبل التطبيق الفعلي على العينة الأساسية.

الجدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المحور الأول مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمحور (ن = 50)

	معامل الارتباط	الدرجة الكلية	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
أولًا: مهارات التخطيط الإستراتيجي	ر	.931**			
	الدلالة	.000			
ثانيًا: مهارات الاتصال والتواصل	ر	.945**	.836**		
	الدلالة	.000	.000		
ثالثًا: مهارات التحفيز والإلهام	ر	.952**	.831**	.867**	
	الدلالة	.000	.000	.000	
رابعًا: مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات	ر	.963**	.876**	.877**	.900**
	الدلالة	.000	.000	.000	.000

يتبيّن من الجدول السابق، أنّ معاملات الارتباط بين متوسطات درجات كل بُعد والدرجة الكلية، وكذلك داخل الأبعاد للمحور، كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01). وهذا يدل على أنّ الأداة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، بما يعكس صدقها البنائي. ويُعطي ذلك مؤشرًا إضافيًا على أنّ كلّ بُعد ينسجم مع ما يقيسه المحور ككل، ويُعزّز من موثوقية الأداة وصلاحيتها للاستخدام في هذا البحث.

الجدول (3): معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المحورين مع بعضهما البعض ومع الدرجة الكلية للأداة (ن = 50)

المحور	معامل الارتباط	الدرجة الكلية	المحور الأول: المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج
المحور الأول: المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج	ر	.989**	
	الدلالة	.000	
المحور الثاني: المناخ المدرسي الدامج للطلبة صعوبات التعلم	ر	.931**	.867**
	الدلالة	.000	.000

يتبيّن من الجدول السابق، أنّ معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية، كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى أنّ الأداة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي الذي يعكس صدقها البنائي. ويُعطي ذلك مؤشرًا إضافيًا على أنّ كل محور ينسجم مع ما تقيسه الأداة ككل، ويؤكد على صلاحيتها لقياس متغيّرات البحث. وقام الباحثان بالتحقق من ثبات الاستبانة على العينة الاستطلاعية، وذلك بحساب معامل الثبات للاستبانة ككل، إضافة إلى حساب ثبات كل بعد ومحور على حدة، باستخدام معامل ألفا كرونباخ .(Cronbach's Alpha) ويعرض الجدول التالي نتائج معامل الثبات.

الجدول (4): قيم الثبات بمعامل ألفا لمحاور البحث والأداة ككل (ن =50)

المحاور	عدد الفقرات	الفا كرونباخ
أولًا: مهارات التخطيط الإستراتيجي	5	0.918
ثانيًا: مهارات الاتصال والتواصل	5	0.929
ثالثًا: مهارات التحفيز والإلهام	5	0.962
رابعًا: مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات	5	0.934
المحور الأول: أثر المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج	20	0.979
المحور الثاني: تعزيز المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلم	9	0.973
الأداة ككل	29	0.982

يتضح من النتائج في الجدول السابق أنّ قيمة معامل "ألفا كرونباخ" بلغت (0.982) للأداة ككل، وجاءت القيم داخل المحاور بين (0.973–0.979)، مما يشير إلى أنّ الأداة تتميز بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، وهو ما يُعزّز من موثوقيتها وصلاحيتها للاعتماد عليها في هذا البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت، تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (28)، وذلك من خلال تطبيق مجموعة من الأساليب الإحصائية، تمثلت في:

• مقاييس النزعة المركزية، معاملات الارتباط، اختبار (ت) للعينات المستقلة، اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، تحليل التباين المتعدد المتغيرات (MANOVA) وتحليل الانحدار الخطي البسيط بطريقة (Enter).

نتائج السؤال الأول: ما مستوى ممارسة مديري مدارس الدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت للمهارات القيادية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير للأبعاد الأربعة الخاصة بالمهارات القيادية، كما جاءت في استجابات أفراد عينة الدراسة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (5): الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأبعاد المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج (ن = 395)

التسلسل	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
1 – 5	أولًا: مهارات التخطيط الإستراتيجي	3.82	0.80	مرتفعة	4
6 – 10	ثانيًا: مهارات الاتصال والتواصل	3.92	0.89	مرتفعة	3
11 – 15	ثالثًا: مهارات التحفيز والإلهام	4.04	0.91	مرتفعة	1
16 – 20	رابعًا: مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات	3.92	0.86	مرتفعة	2
	الدرجة الكلية	3.92	0.80	مرتفعة	

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات أبعاد المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج مرتبًا تنازليًا

المهارات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
التحفيز والإلهام	12 – يُعزز المدير روح الفريق بين المعلمين	4.12	0.99	مرتفعة
	11 – يحفز المدير المعلمين على الإبداع في العمل	4.07	1.02	مرتفعة
	13 – يقدم المدير الدعم المعنوي للمعلمين بانتظام	4.05	1.03	مرتفعة
	15 – يُظهر المدير حماسًا عاليًا للعمل وينقله للآخرين	3.98	1.01	مرتفعة
	14 – يشجع المدير المعلمين على تبني المبادرات الجديدة	3.98	1.02	مرتفعة
اتخاذ القرار وحل المشكلات	19 – يتعامل المدير مع الأزمات المدرسية بحكمة	4.08	0.91	مرتفعة
	16 – يتخذ المدير قرارات مدروسة تراعي مصلحة الطلبة والمعلمين	3.94	1.01	مرتفعة
	17 – يُحلل المدير المشكلات بموضوعية ويبحث عن حلول فعالة	3.93	1.00	مرتفعة
	20 – يُقيّم المدير نتائج قراراته ويعدلها إذا لزم الأمر	3.90	1.01	مرتفعة
	18 – يشرك المدير المعلمين في اتخاذ القرارات المهمة	3.73	1.09	مرتفعة
الاتصال والتواصل	6 – يُشجّع المدير المعلمين على التواصل الفعّال فيما بينهم	4.06	0.98	مرتفعة
	8 – يُحسن المدير الاستماع لآراء المعلمين والطلبة	3.96	1.07	مرتفعة
	7 – يتواصل المدير بوضوح مع المعلمين حول توقعاته	3.90	1.06	مرتفعة
	10 – يستخدم المدير وسائل تواصل متنوعة مع المعنيين بالمدرسة	3.88	1.03	مرتفعة
	9 – يشجع المدير على الحوار المفتوح داخل المدرسة	3.78	1.11	مرتفعة
التخطيط الإستراتيجي	2 – يحدّد المدير أهدافًا قابلة للقياس لتطوير المدرسة	3.89	0.95	مرتفعة
	4 – يخطّط المدير لتوزيع الموارد بطريقة فعالة	3.88	0.96	مرتفعة
	3 – يحرص المدير على إشراك المعلمين في إعداد الخطط	3.86	1.06	مرتفعة
	5 – يتوقع المدير التحديات المستقبلية ويخطط للتعامل معها	3.79	1.04	مرتفعة
	1 – يضع مدير المدرسة خططًا واضحة لتنفيذ برامج التعليم الدامج	3.67	0.97	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدولين (5) و(6) أن تقديرات أفراد العينة لمستوى ممارسة مديري مدارس الدمج للمهارات القيادية جاءت مرتفعة بمتوسط عام (3.92)، مما يدل على وعي المديرين بأهمية هذه المهارات في تسيير العملية التعليمية. وتصدّر بُعد مهارات التحفيز والإلهام، يليه اتخاذ القرار وحل المشكلات، ثم الاتصال والتواصل، وأخيرًا التخطيط الاستراتيجي.

تتفق هذه النتائج مع الزهراني (2019) التي أظهرت ارتفاع مستوى المهارات القيادية لدى المديرين، ومع بلوشي (2023) التي أكدت ضرورة تطويرها لتلبية متطلبات الميدان التربوي. أما على مستوى الأبعاد، فقد تصدّر بُعد التحفيز والإلهام، مما ينسجم مع المهدي (2015) الذي أشار إلى أن التحفيز يسهم في تعزيز المناخ المدرسي وتحقيق الأهداف التعليمية. أما تراجع مهارات التخطيط الاستراتيجي فربما يعكس حاجة المديرين إلى تدريب إضافي، وهو ما أكدته بلوشي (2023) التي رصدت معوقات تحد من تطوير المهارات القيادية الاستراتيجية في مدارس الكويت.

وفي تفاصيل الأبعاد، جاء التحفيز والإلهام أولًا، إذ حصلت فقراته على تقديرات مرتفعة (3.98–4.05)، خاصة في تعزيز روح الفريق وتحفيز الإبداع، بما يتفق مع المهدي (2015). وحلّ بعد اتخاذ القرار وحل المشكلات ثانيًا بمتوسطات (3.73–3.93)، مؤكدًا وعي المديرين بأهمية القرارات التربوية الرشيدة، بما يتسق مع الزهراني (2019). أما الاتصال والتواصل فجاء ثالثًا بمتوسطات (3.78–3.90)، مما يعكس دور التواصل الفعّال في نجاح بيئة العمل، وهو ما أكدته بلوشي (2023). وأخيرًا، جاء التخطيط الاستراتيجي في المرتبة الأخيرة رغم ارتفاع تقديراته (3.67–3.86)، مشيرًا إلى حاجة المديرين إلى تنمية هذا الجانب، بما يتفق مع بلوشي (2023) حول معوقات تطوير المهارات الاستراتيجية في المدارس الكويتية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري مدارس الدمج بالمرحلة الثانوية للمهارات القيادية تُعزى إلى متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحثان تحليل التباين المتعدد المتغيرات (MANOVA) لفحص وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة. وقبل ذلك، تم إجراء اختبار ليفين للتأكد من اعتدالية توزيع الدرجات وتجانس التباين بين المجموعات، حيث كانت مستويات الدلالة للبعد الأول (0.072)، والبعد الثاني (0.149)، والثالث (0.87)، والرابع (0.581)، وللدرجة الكلية (0.213). وتشير هذه النتائج إلى تحقق شرط اعتدالية البيانات، مما يتيح المضي قدمًا في استخدام تحليل التباين المتعدد المتغيرات كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول (7): تحليل التباين المتعدد المتغيرات (MONOVA) لأثر كلٍّ من الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة والمنطقة التعليمية ولأثر المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج (ن = 395)

المتغير المستقل	المتغيرات التابعة	مجموع الدرجات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	أولًا: مهارات التخطيط الإستراتيجي	.384	1	0.38	0.65	.422
	ثانيًا: مهارات الاتصال والتواصل	.856	1	0.86	1.24	.267
	ثالثًا: مهارات التحفيز والإلهام	.057	1	0.06	0.07	.785
	رابعًا: مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات	.579	1	0.58	0.87	.351
	الدرجة الكلية	.404	1	0.40	0.70	.402
المؤهل العلمي	أولًا: مهارات التخطيط الإستراتيجي	.000	1	0.00	0.00	.984
	ثانيًا: مهارات الاتصال والتواصل	.870	1	0.87	1.26	.263
	ثالثًا: مهارات التحفيز والإلهام	1.033	1	1.03	1.37	.243
	رابعًا: مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات	1.667	1	1.67	2.50	.114
	الدرجة الكلية	.650	1	0.65	1.13	.289
سنوات الخدمة	أولًا: مهارات التخطيط الإستراتيجي	2.517	2	1.26	2.12	.122
	ثانيًا: مهارات الاتصال والتواصل	9.834	2	4.92	7.10	.001
	ثالثًا: مهارات التحفيز والإلهام	6.939	2	3.47	4.59	.011
	رابعًا: مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات	7.536	2	3.77	5.66	.004
	الدرجة الكلية	6.147	2	3.07	5.34	.005
المنطقة التعليمية	أولًا: مهارات التخطيط الإستراتيجي	15.545	5	3.11	5.23	.000
	ثانيًا: مهارات الاتصال والتواصل	17.837	5	3.57	5.15	.000
	ثالثًا: مهارات التحفيز والإلهام	19.934	5	3.99	5.27	.000
	رابعًا: مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات	14.856	5	2.97	4.46	.001
	الدرجة الكلية	16.554	5	3.31	5.75	.000
الخطأ	أولًا: مهارات التخطيط الإستراتيجي	228.747	385	0.59		
	ثانيًا: مهارات الاتصال والتواصل	266.522	385	0.69		
	ثالثًا: مهارات التحفيز والإلهام	291.233	385	0.76		
	رابعًا: مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات	256.202	385	0.67		
	الدرجة الكلية	221.653	385	0.58		
المجموع	أولًا: مهارات التخطيط الإستراتيجي	6016.600	395			
	ثانيًا: مهارات الاتصال والتواصل	6370.680	395			
	ثالثًا: مهارات التحفيز والإلهام	6773.520	395			
	رابعًا: مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات	6352.200	395			
	الدرجة الكلية	6335.413	395			

أظهرت نتائج السؤال الثاني وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ممارسة مديري مدارس الدمج للمهارات القيادية تبعًا لمتغيري سنوات الخدمة والمنطقة التعليمية .ويمكن تفسير الفروق المرتبطة بسنوات الخدمة في ضوء ما أشارت إليه الأدبيات التربوية من أن الخبرة المهنية تسهم في تطوير فهم المعلمين للمهارات القيادية، وقدرتهم على تقييم ممارسات المديرين بصورة أكثر دقة (الزهراني، 2019؛ العدوان، 2023). فالمعلمون الأكثر خبرة يمتلكون تراكمًا معرفيًا ومهنيًا يجعلهم أكثر قدرة على التمييز بين أنماط القيادة الفعّالة وغير الفعّالة داخل المدرسة، مما ينعكس على تقديراتهم للمهارات القيادية.

أما الفروق المرتبطة بالمنطقة التعليمية، فيمكن تفسيرها نتيجة التباين في مستوى الدعم المؤسسي والبرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس، وهو ما أشارت إليه دراسات عدة تناولت اختلاف ظروف العمل والموارد المتاحة بين المناطق التعليمية في الكويت (بلوشي، 2023؛ العنزي، 2024). فالمناطق التي توفر دورات تدريبية أكثر انتظامًا، وإشرافًا تربويًا أكثر فاعلية، وبيئة عمل أكثر دعمًا، قد تسهم في رفع مستوى الأداء القيادي للمديرين، مما ينعكس إيجابًا على تقديرات المعلمين لممارساتهم. وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن سنوات الخدمة والمنطقة التعليمية يمثلان عاملين مؤثرين في تفسير التباين في مستويات ممارسة المهارات القيادية، بما يستدعي تعزيز برامج التطوير المهني الموجهة للمديرين، وتوفير دعم أكثر توازنًا بين المناطق التعليمية، بما يسهم في تحقيق ممارسات قيادية أكثر فعالية في مدارس الدمج. الجدول (8).

الجدول (8): نتائج اختبار Tukey للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج تبعًا لمتغير سنوات الخدمة (ن = 395)

البعد	سنوات الخدمة	المتوسط	سنوات الخدمة	المتوسط	الفرق	الدلالة
الاتصال والتواصل	أقل من 5 سنوات	3.93	من 5 إلى 10 سنوات	3.66	.26*	.022
	أكثر من 10 سنوات	4.19	أقل من 5 سنوات	3.93	.27*	.028
	أكثر من 10 سنوات	4.19	من 5 إلى 10 سنوات	3.66	.53*	.000
التحفيز والإلهام	أكثر من 10 سنوات	4.32	أقل من 5 سنوات	3.97	.35*	.004
	أكثر من 10 سنوات	4.32	من 5 إلى 10 سنوات	3.89	.43*	.001
اتخاذ القرار وحل المشكلات	أكثر من 10 سنوات	4.17	أقل من 5 سنوات	3.91	.25*	.034
	أكثر من 10 سنوات	4.17	من 5 إلى 10 سنوات	3.71	.46*	.000
الدرجة الكلية	أكثر من 10 سنوات	4.17	أقل من 5 سنوات	3.90	.27*	.013
	أكثر من 10 سنوات	4.17	من 5 إلى 10 سنوات	3.74	.43*	.000

أما فيما يتعلق بمتغير المنطقة التعليمية، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية عند مستوى دلالة أقل من (0.05). مما يعني وجود تأثير وعلاقة بين المنطقة التعليمية ودرجة ممارسة مديري مدارس الدمج بالمرحلة الثانوية للمهارات القيادية وكشف اختبار (Tukey) عن وجود فروق لصالح المنطقة التعليمية (مبارك الكبير) عند مقارنتها بالمناطق التعليمية الأخرى (العاصمة، حولي، الفروانية، الجهراء، والأحمدي)، كما يتضح في الجدول (9).

الجدول (9): نتائج اختبار Tukey للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج تبعًا لمتغير المنطقة التعليمية (ن = 395)

الأبعاد	المنطقة	المتوسط	المنطقة	المتوسط	الفرق	الدلالة
أولًا: مهارات التخطيط الإستراتيجي	مبارك الكبير	4.33	العاصمة	3.51	.82*	.000
	مبارك الكبير	4.33	حولي	3.78	.55*	.001
	مبارك الكبير	4.33	الفروانية	3.74	.59*	.000
	مبارك الكبير	4.33	الجهراء	3.88	.45*	.011
	مبارك الكبير	4.33	الأحمدي	3.70	.63*	.000
ثانيًا: مهارات الاتصال والتواصل	مبارك الكبير	4.44	العاصمة	3.53	.91*	.000
	مبارك الكبير	4.44	حولي	3.88	.56*	.002
	مبارك الكبير	4.44	الفروانية	3.93	.51*	.009
	مبارك الكبير	4.44	الأحمدي	3.67	.77*	.000
ثالثًا: مهارات التحفيز والإلهام	مبارك الكبير	4.57	العاصمة	3.64	.93*	.000
	مبارك الكبير	4.57	حولي	4.03	.54*	.005
	مبارك الكبير	4.57	الفروانية	4.08	.48*	.023
	مبارك الكبير	4.57	الجهراء	4.06	.51*	.012
	مبارك الكبير	4.57	الأحمدي	3.87	.70*	.000
رابعًا: مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات	مبارك الكبير	4.39	العاصمة	3.52	.86*	.000
	مبارك الكبير	4.39	حولي	3.89	.49*	.007
	مبارك الكبير	4.39	الفروانية	3.94	.45*	.027
	مبارك الكبير	4.39	الأحمدي	3.77	.62*	.001
الدرجة الكلية	مبارك الكبير	4.43	العاصمة	3.55	.88*	.000
	مبارك الكبير	4.43	حولي	3.90	.53*	.001
	مبارك الكبير	4.43	الفروانية	3.92	.51*	.003
	مبارك الكبير	4.43	الجهراء	4.00	.43*	.015
	مبارك الكبير	4.43	الأحمدي	3.75	.68*	.000

نتائج السؤال الثالث: ما مستوى المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلم في مدارس الدمج بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت؟

للإجابة عن السؤال الثالث بشكل عام، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير الدمج الخاصة لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لمحور الاندماج المدرسي لطلبة صعوبات التعلم بالمدارس وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاندماج المدرسي لطلبة صعوبات التعلم مرتبًا تنازليًا

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
26 – يتمتع الطلبة ذوو صعوبات التعلم بعلاقات إيجابية مع المعلمين	4.13	0.84	مرتفعة
27 – يشارك الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الاحتفالات والأنشطة الاجتماعية	4.09	0.91	مرتفعة
28 – يحصل الطلبة ذوو صعوبات التعلم على الدعم المناسب عند الحاجة	4.08	0.93	مرتفعة
21 – يشعر الطلبة ذوو صعوبات التعلم بأنّهم مقبولون من زملائهم	3.93	0.99	مرتفعة
24 – يعبر الطلبة ذوو صعوبات التعلم عن آرائهم بثقة في المدرسة	3.92	0.99	مرتفعة
25 – تُوفر المدرسة بيئة آمنة ومحفزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.90	1.02	مرتفعة
23 – يشارك الطلبة ذوو صعوبات التعلم في فرق العمل المدرسية	3.89	0.91	مرتفعة
29 – يشعر الطلبة ذوو صعوبات التعلم بالراحة النفسية في المدرسة	3.84	1.02	مرتفعة
22 – يُعامل المعلمون الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمساواة مع باقي الطلبة	3.74	1.13	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام	3.95	0.77	مرتفعة

تشير نتائج الجدول (10) إلى أنّ المتوسط الحسابي العام لمستوى الاندماج المدرسي لطلبة صعوبات التعلم في مدارس الدمج بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت بلغ (3.95) بانحراف معياري مناسب، وهو ما يعكس درجة تقدير مرتفعة. وقد أظهرت النتائج أنّ جميع فقرات المحور حصلت على تقديرات مرتفعة تراوحت ما بين (3.74 – 4.12). وجاءت الفقرة (26) المتعلقة بتمتع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعلاقات إيجابية مع المعلمين في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.12)، مما يدل على اتفاق مرتفع من أفراد العينة حول أهمية العلاقات الإيجابية بين هذه الفئة ومعلميهم. تلتها الفقرة (27) الخاصة بمشاركة الطلبة في الاحتفالات والأنشطة الاجتماعية، بمتوسط (4.09)، ثم الفقرة (28) التي تناولت حصولهم على الدعم المناسب عند الحاجة بمتوسط (4.08). في المقابل، سجلت الفقرة (22) المرتبطة بمعاملة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على قدم المساواة مع أقرانهم أقل متوسط حسابي (3.74)، ما يشير إلى أنّ هذا الجانب ما زال يحتاج إلى تعزيز مقارنة ببقية الفقرات.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلم تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية)؟

للإجابة عن السؤال الرابع بشكل عام، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير الدمج الخاصة بالاندماج المدرسي لطلبة صعوبات التعلم بالمدارس حسب (الجنس، المؤهل العلمي سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية)، وجاءت النتائج كالتالي:

أولاً: الفروق بين متغيّر الجنس:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصةبالاندماج المدرسي لطلبة صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية تبعًا لمتغير الجنس

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
تعزيز المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلم	ذكر	168	4.06	0.75	393	2.580	.010
	أنثى	227	3.86	0.77			

أظهرت نتائج جدول (11) وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير مستوى المناخ المدرسي الدامج تبعًا لعدد من المتغيرات، وهي الجنس والمؤهل العلمي والمنطقة التعليمية، بينما لم تظهر فروق دالة لمتغير **سنوات الخدمة** ويمكن تفسير الفروق المرتبطة. بالجنس في ضوء ما تشير إليه الأدبيات التربوية من أن تصورات المعلمين تجاه بيئات الدمج قد تختلف تبعًا لخبراتهم وتوجهاتهم المهنية، حيث أظهرت بعض الدراسات أن المعلمات غالبًا ما يمتلكن ميولاً أكثر إيجابية نحو بيئات التعليم الدامج، نتيجة طبيعة التدريب والخبرة التربوية التي يتعرضن لها (الشمري، 2019؛ جريش، 2023). وهذا قد يفسر ارتفاع تقييماتهن للمناخ الدامج مقارنة بغيرهن. أما الفروق المرتبطة بالمؤهل العلمي، فقد تعزى إلى اتساع نطاق المعرفة التربوية لدى المعلمين ذوي المؤهلات العليا، وقدرتهم على فهم عمليات الدمج ومتطلبات تهيئة المناخ المدرسي بصورة أعمق، مما ينعكس على تقديراتهم لمستوى الممارسات الدامجة. وتشير الأدبيات إلى أن مستوى الإعداد الأكاديمي يعد عاملاً مؤثرًا في تبني الاتجاهات التربوية الداعمة للدمج (الزامل والعتيبي، 2022).

وفيما يتعلق بالفروق المرتبطة بالمنطقة التعليمية، فيمكن تفسيرها باختلاف مستوى الدعم المؤسسي وجودة الخدمات المقدمة في مدارس كل منطقة، سواء من حيث التدريب، أو الموارد، أو الإشراف التربوي، وهو ما أكدته دراسات محلية تناولت واقع الدمج في الكويت (بلوشي، 2023؛ العنزي، 2024). فالمناطق التي تتوافر فيها برامج تدريبية أكثر فاعلية، أو خدمات تعليمية مساندة، أو دعم تنظيمي

أكبر، قد توفر مناخًا مدرسيًا أكثر ملاءمة لدمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما ينعكس على تقديرات المعلمين لهذا المناخ. أما عدم وجود فروق ذات دلالة لمتغير سنوات الخدمة، فيُشير إلى أن إدراك المناخ الدامج يرتبط بشكل أكبر بخصائص البيئة المدرسية ومستوى الخدمات المقدّمة، أكثر من ارتباطه بطول الخبرة المهنية للمعلم. وهذا يتسق مع الأدبيات التي تؤكد أن المناخ المدرسي الدامج نتاج لعمل مؤسسي تشترك فيه القيادة والمعلمون والموارد المدرسية، ولا يرتبط حصراً بعدد سنوات الخبرة (البوهي، 2017).

ثانيًا: الفروق بين متغيّر المؤهل العلمي:

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتعزيز الاندماج المدرسي لطلبة صعوبات التعلم تبعا لمتغير المؤهل العلمي (ن = 395)

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
تعزيز المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلم	بكالوريوس	353	3.94	0.78	393	.861	.022
	دراسات عليا	42	3.97	0.69			

تُشير نتائج الجدول (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاندماج المدرسي لطلبة صعوبات التعلم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت هذه الفروق لصالح المعلمين من حملة الدراسات العليا. ويُفسر ذلك بأنّ ارتفاع المستوى الأكاديمي يسهم في امتلاك المعلمين معارف ومهارات أعمق تعزز وعيهم بممارسات الدمج، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الزهراني (2019)، التي أكدت أنّ توافر مهارات قيادية ومعرفية أعلى لدى المديرين والمعلمين يرتبط بمستوى أفضل في دعم بيئة التعليم.

ثالثًا: الفروق بين متغيّر سنوات الخدمة:

الجدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة (ن = 395)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
تعزيز الاندماج المدرسي لطلبة صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.83	2	0.92	1.56	.211
	داخل المجموعات	229.63	392	0.59		
	المجموع	231.47	394			

أما نتائج الجدول (13) فقد أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير سنوات الخدمة، حيث تبيّن أنّ قيمة (ف) لم تصل إلى مستوى الدلالة (0.05). ويشير ذلك إلى أنّ طول مدة الخدمة لم يشكل عاملًا فارقًا في إدراك المعلمين لمستوى

الاندماج المدرسي، مما يعكس أنّ مفهوم الدمج أصبح جزءًا من الثقافة التربوية العامة التي يشاطرها المعلمون بغض النظر عن سنوات خدمتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهودلي (2023)، التي لم تجد فروقًا دالة تبعًا لمتغيّر سنوات الخدمة في أدوار المديرين بدمج طلبة صعوبات التعلم.

رابعًا: الفروق بين متغيّر المنطقة التعليمية:

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تعزيز الاندماج المدرسي لطلبة صعوبات التعلم تبعا لمتغير المنطقة التعليمية (ن =395)

المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العاصمة	61	3.70	0.78
حولى	76	3.96	0.66
الفروانية	66	3.99	0.85
الجهراء	71	4.00	0.81
الأحمدي	61	3.78	0.83
مبارك الكبير	60	4.24	0.53

الجدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغيّر المنطقة التعليمية (ن = 395)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
تعزيز الاندماج المدرسي لطلبة صعوبات التعلم	بين المجموعات	11.19	5	2.24	3.95	.002
	داخل المجموعات	220.28	389	0.57		
	المجموع	231.47	394			

وفيما يتعلق بمتغيّر المنطقة التعليمية، فقد بيّن الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا للمنطقة التعليمية عند مستوى دلالة أقل من (0.05). وأظهر اختبار (Tukey) أنّ الفروق جاءت لصالح منطقة مبارك الكبير مقارنة بكل من العاصمة والأحمدي. ويمكن تفسير ذلك بتفاوت الدعم المؤسسي والموارد المتاحة بين المناطق، وهو ما انعكس إيجابًا على ممارسات الدمج. كما تجدر الإشارة إلى أن مشروع الدمج الذي أطلق عام 2010 قد بدأ تطبيقه فعليًا في منطقة مبارك الكبير، حيث جرى تأهيل المعلمين والمعلمات وتدريب الكوادر الإدارية والقيادية على متطلبات الدمج، واستمر هذا التوجه بشكل متواصل حتى اليوم، الأمر الذي ساهم في ترسيخ ثقافة الدمج ورفع كفاءتها في تلك المنطقة، مما يفسر تفوقها مقارنة بالمناطق التعليمية الأخرى. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة مبارك (2021) من أنّ البيئة التعليمية الداعمة وتنوع الموارد

تمثل عنصرًا أساسيًا في نجاح الدمج، كما تتوافق مع ما أشار إليه الشمري (2024) حول أهمية المناخ المدرسي الدامج في تعزيز فرص التكيف والنجاح الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم (انظر جدول 16).

الجدول (16): نتائج اختبار Tukey للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول تعزيز الاندماج المدرسي لطلبة صعوبات التعلم تبعا لمتغير المنطقة التعليمية (ن = 395)

المحور	المنطقة	المتوسط	المنطقة	المتوسط	الفرق	الدلالة
تعزيز المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلم	مبارك الكبير	4.24	العاصمة	3.70	.547*	0.001
	مبارك الكبير	4.24	الأحمدي	3.78	.465*	0.010

السؤال الخامس: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمستوى ممارسة المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج بالمرحلة الثانوية على تعزيز المناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلم بدولة الكويت؟

أظهر تحليل الانحدار الخطي وجود أثر دال إحصائياً لمهارات القيادة لدى مديري مدارس الدمج في التنبؤ بالمناخ المدرسي الدامج لطلبة صعوبات التعلّم، حيث بلغ معامل الارتباط($R = 0.770$) ، بينما بلغ معامل التحديد($R^2 = 0.593$) ، وهو ما يشير إلى أن المهارات القيادية تفسّر نحو 59.3% من التباين في مستوى المناخ الدامج، في حين تعود النسبة المتبقية إلى عوامل أخرى خارج نطاق هذا البحث. كما بيّنت النتائج أن معامل الانحدار المعياري ($\beta = 0.770$) جاء مرتفعاً ودالاً، بما يعكس أن ازدياد مستوى ممارسة المديرين للمهارات القيادية يرتبط مباشرة بتحسن مستوى المناخ المدرسي الدامج كما يدركه المعلمون. وتتسق هذه النتيجة مع الأدبيات التربوية التي تؤكد أن القيادة المدرسية الفعّالة تمارس دوراً محورياً في دعم عمليات الدمج، وتوجيه الممارسات التعليمية، وتعزيز بيئة مدرسية إيجابية تلبي احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم (البوهي، 2017؛ بلوشي، 2023). كما ينسجم هذا الأثر مع ما أشارت إليه دراسات الدمج من أن مناخ المدرسة لا يُبنى بمعزل عن أدوار القيادة، بل يرتبط بدرجة كبيرة بقدرة المدير على التخطيط، وتنظيم الموارد، وتفعيل التعاون بين أفراد المدرسة، وتقديم الدعم المستمر للمعلمين (جريش، 2023). وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن مهارات القيادة ليست مجرد ممارسات إدارية، بل تمثل عنصراً بنيوياً في نجاح سياسات الدمج، إذ تسهم في تعزيز الممارسات الدامجة، وتسهيل تكيف الطلبة، وتحسين جودة التفاعل داخل البيئة المدرسية. ويُعد هذا دليلاً عمليًا على أهمية الاستثمار في تطوير الكفاءات القيادية لمديري مدارس الدمج بما ينعكس إيجاباً على مستوى المناخ المدرسي الدامج وفعالية تطبيق الدمج في المدارس الكويتية.

الجدول (17): نتائج تحليل الانحدار البسيط لأثر المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج في تعزيز الاندماج المدرسي لطلبة صعوبات التعلم بدارس الدمج

المتغيّر المستقل	الارتباط البسيط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري β	F	t	sig
المهارات القيادية لمديري مدارس الدمج	0.770	0.593	0.592	0.773	0.770	*571.87	23.91	*.000

***دال عند أقل من 0.**

التوصيات:

1. تصميم برامج تدريبية متخصصة لمديري مدارس الدمج تركّز على مهارات التحفيز والإلهام، نظراً لكونها المهارة الأعلى ممارسة وفق نتائج الدراسة، ولأثرها المباشر في تعزيز دافعية المعلمين وبناء ثقافة مدرسية داعمة لعمليات الدمج.
2. تطوير برامج تطبيقية في مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات، بهدف تمكين المديرين من التعامل المهني مع التحديات اليومية التي تواجه مدارس الدمج، خاصة مع ما بينته النتائج من ارتباط هذه المهارات بالمناخ المدرسي الدامج.
3. تعزيز مهارات الاتصال والتواصل بين المديرين والمعلمين وأولياء الأمور والاختصاصيين عبر ورش تدريبية ومبادرات مدرسية، لما لهذه المهارات من دور محوري في بناء بيئة مدرسية تفاعلية تسهّل تطبيق الدمج وتدعم التعليم التعاوني.
4. رفع كفاءة التخطيط الاستراتيجي لدى مديري مدارس الدمج من خلال تدريبهم على أساليب التخطيط القائمة على البيانات وتحديد الاحتياجات، وذلك لكون هذا البعد جاء بدرجة أقل مقارنة بالأبعاد القيادية الأخرى.
5. تقديم برامج دعم مهني لمديري المدارس ذوي سنوات الخدمة الأقل، في ضوء الفروق الدالة المتعلقة بالخبرة التي أظهرتها الدراسة، بما يضمن حصولهم على التدريب والتمكين اللازمين لممارسة القيادة الدامجة بكفاءة.
6. الاستفادة من خبرات منطقة مبارك الكبير التعليمية في تطبيق الدمج منذ عام 2010 وتعميم الممارسات الناجحة التي تبنتها على بقية المناطق التعليمية، خاصة أن النتائج أظهرت فروقًا لصالح هذه المنطقة في ممارسة المهارات القيادية.
7. توحيد مستوى الدعم المؤسسي وبرامج التطوير المهني بين المناطق التعليمية للحد من الفروق الناتجة عن تباين الموارد وفرص التدريب، وتعزيز تكافؤ تطبيق سياسات الدمج على مستوى دولة الكويت.
8. تعزيز المناخ المدرسي الدامج من خلال توفير بيئة مدرسية تدعم العلاقات الإيجابية والتعاون بين الطلبة والمعلمين، انسجامًا مع النتائج التي أكدت أن المناخ الدامج يرتبط مباشرة بفاعلية القيادة المدرسية.

المراجع:

1. الأنصاري، شيخة. (2020). الفروق في القلق والضغوط النفسية بين الطلاب المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.
2. بلوشي، جينان. (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري مدارس التعليم الثانوي بالكويت (ضرورة عصرية) .مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 2 (124)، 683-714.
3. البوهي، فاروق. (2017). نظريات القيادة الإدارية الحديثة المطلوبة لإحداث التغيير الإداري بمؤسسات التعليم. في المؤتمر السنوي الرابع والعشرين: قيادة التعليم في الوطن العربي – الواقع والرؤى المستقبلية (ص. 61–78). الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.
4. التقرير الأول لدولة الكويت.(2015) . التقرير الوطني لجامعة الكويت .مكتب نائب مدير الجامعة للتخطيط.
5. جريش، دنيا. (2023). آراء معلمي مدارس الدمج حول دمج ذوي الاحتياجات في مدارس التعليم العام في ظل قرار الدمج 252 لسنة 2017 .المجلة العلمية، كلية التربية جامعة عين شمس، 39(4)، 2-39.
6. الزامل، مها، والعتيبي، ريم. (2022). تحديات تفعيل قائدات مدارس الدمج الحكومية للثقافة التنظيمية في المرحلة الابتدائية بالرياض. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 46(1)، 177-208.
7. الزهراني، أنور. (2019). المهارات القيادية لدى مديري مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 35(9.2)، 58-85.
8. الزيات، مصطفى. (2009) دمج ذوي الاحتياجات الخاصة: الفلسفة والمنهج والآليات (ط. 1). دار النشر للجامعات.
9. الشمري، زيد .(2019) .تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج: النظرية والتطبيق .الكويت.

10. الشمري، زيد. (2024). فهم معلمي الصفوف التربية الخاصة لعمليات التكيف والمواءمة وتنفيذها في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت .مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، (34)1، 21-47.

11. العدوان، تغريد. (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء دراسة ميدانية .المجلة العلمية، كلية التربية، (1)39، 207-228.

12. العمري، محمد. (2016). المهارات القيادة لدى المشرفين التربويين بمحافظة المخواة من وجهة نظر المعلمين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الباحة.

13. العنزي، عبد العزيز. (2024). واقع الإثراء الوظيفي لدى مديري مدارس التربية الخاصة في الكويت .مجلة التربية في القرن 21، (1)2، 793-824.

14. الفنجري، حسن، مصطفى، وحيد والحربي، مشاعل. (2019). واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بجامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .مجلة كلية التربية النوعية، (19)4، 164-195.

15. القانون رقم 21 لسنة 2015 في شأن حقوق الطفل.

16. مبارك، سارة. (2021). معوقات دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة .المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، (2)10، 405-417.

17. الهودلي، خلود. (2023). دور مديري المدارس في دمج طلبة صعوبات التعلم بغرف المصادر لتطوير قدراتهم النمائية وإكسابهم المهارات الأكاديمية في مدارس محافظة رام الله والبيرة .المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي، جامعة أسيوط، 39(11)، 207-225.

18. وليمز، جانيت، وليمير، بيفرمي جونس. (2014) .صعوبات التعلم والإعاقة البسيطة ذات العلاقة: خصائص، واستراتيجيات تدريس، وتوجيهات حديثة (س. هاشم، ترجمة). دار الفكر.

19. Adams, D., Hussain, S., Tan, K.L. (2023). Inclusive Leadership for Schools: Practices, Challenges, and Future Directions. In: Adams, D. (eds) Educational Leadership. Springer, Singapore.
20. Cohen, J., Thapa, A. & Higgins-D'Alessandro, A. (2017). School Climate and Social Emotional Learning Measurement Systems: Trends, Contributions, Challenges and Opportunities. Journal of Educational Leadership and Policy Studies, special issue, 1-23.
21. Fares, Ebtisam (2025). The degree of achieving of private schools for quality standards from the point of view of teachers. Damascus University Journal of Educational and Psychological Scinces, 41(2), 83-112. (In Arabic)
22. Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. Shanlax International Journal of Education, 12(2), 57–65.
23. Khalil, Balsam. (2025). The role of school principals in improving the quality of school life through social responsibility projects in primary schools. Damascus University Journal of Educational and Psychological Scinces, 41(2), 219-250. (In Arabic)
24. Luke, S. D., & Schwartz, A. (2007). Assessment and accommodations. Evidence for Education, 2, 1–12.
25. Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives. Front. Psychol. 14:1171204
26. Murwanto, Petrus. (2024). DEVELOPING AND PRACTICING INCLUSIVE LEADERSHIP IN SCHOOLS. PROGRES PENDIDIKAN. 5(1), 93-100.
27. Ngwokabuenui, P. Y. (2013). Principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the general education setting: The case of public secondary and high schools in the Northwest region of Cameroon. The International Journal's Research: Journal of Social Sciences and Management, 2(10), 7–23.
28. Rivana, A., Pao, Ch., Zahir, R. & Misransyah, M. (2024). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Education. International Journal of Educational Narratives, 2(6), 515-524.
29. Wulan, Riwu & Sanjaya, Wira. (2022). Developing Positive School Climate for Inclusive Education. Journal of Education for Sustainability and Diversity, 1(1), 54-66.