"المعايير المهنية للقيادة التربوية وتطوير إدارة مدارس الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر"

إعداد

سالي هاني جبرائيل غبريال

إشـــــراف

أ . م . د / عزام عبد النبي أحمد
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية – جامعة بني سويف

أ . م . د / منار محمد جابر
أستاذ الإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية – جامعة بني سويف

الملخص:

أصبح دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في الفصول والمدارس العامة من أهم الموضوعات التي تستحوذ على اهتمام التربويين في معظم دول العالم، وهدفت الدراسة الحالية إلى الإستفادة من المعايير المهنية للقيادة التربوية وتطوير إدارة مدارس الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية في تطوير معايير القيادة والحوكمة لإدارة المدارس في مصر، ومن ثم إقتراح مجموعة من الآليات التي تسهم في تطوير إدارة مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطوير إدارة مدارس الدمج في ضوء معايير القيادة والحوكمة للتعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية في ضوء المعايير المهنية للقيادة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تتمثل في صياغة الرؤية والرسالة والأهداف والقيم الأساسية التي تدعم تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، وتعزيز مبادئ المساواة والثقة والتعاون من خلال الالتزام بالمعايير الأخلاقية، وضمان النجاح الأكاديمي والرفاهية لكل طالب، والتعاون مع أولياء أمور الطلاب ومؤسسات المجتمع المدني، والعمل على إدارة المدرسة بشكل ناجح وفعال، والمرونة والتطوير المهني المستمر.

الكلمات المفتاحية: المعايير المهنية – التطوير – الدمج التعليمي.

"The Professional Standards for Educational Leadership and the Development of the Administration of Inclusive Schools in the United States of America and the Possibiblity of Benefiting from them in Egypt "

Abstract:

Integrating students with special needs with ordinary children in classrooms and public schools has become one of the most important

topics that attract the attention of educators in most countries of the world. The current study aimed to benefit from the Professional Standards of Educational Leadership and the development of inclusive schools in United States of America in developing the Standards of governance and Leadership for managing schools in Egypt, and then proposing a set of mechanisms that contribute to develop the management of inclusive schools for students with special needs in Egypt. The study used the comparative approach, and concluded to a set of proposed procedures for developing the administration of inclusive schools in the light of leadership and governance standards for pre-university education in the Arab Republic of Egypt in light of the professional standards for educational leaders in the United States of America, which are resulted in formulating the vision, mission, goals and basic values that support the education of students with disabilities, and promoting the principles of equality, trust and cooperation by adhering to ethical standards, ensuring the academic success and well-being for every student, cooperating with students' parents and civil society organizations, working to manage the school successfully and effectively, and providing flexibility and continuous professional development.

Keywords: Professional Standards - Development - Inclusive Education.

مقدمة

يسود العالم اليوم كثيراً من التطورات السريعة والمتغيرة والتي تنعكس على متخذي القرارات في كثير من المجالات خاصة فيما يتعلق بمجال الإدارة، والأداء الإداري للمؤسسات وأنشطتها وممارساتها المختلفة، الأمر الذي يفرض على المؤسسات المعاصرة الاستعداد لمواجهة تلك التحديات الناجمة عنها حتي يمكنها النجاح، والتميز، والسعي نحو تطوير أداء إدارة تلك المؤسسات وتحسين كفاءتها، وتتأثر المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها ومستوياتها بتلك التحديات، حيث يعتمد نجاحها وتميزها على كفاءة إدارتها، ومدى تناولها للأساليب العلمية لإنجاز مهامها وتحقيق أهدافها من خلال ما يتوافر لديها من موارد وإمكانات.

وتهتم الإدارة المدرسية بتحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة من خلال تنسيق جهود جميع أعضاء المجتمع المدرسي من إداريين ومعلمين وغيرهم، وهي عملية تنسيق الجهود واستغلال الموارد المدرسية المتاحة لتلبية الاحتياجات التربوية، ومساعدة التلاميذ على التعلم إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم (ياسر فتحي الهنداوي، ٢٠١٣، ٢١)، وتعتبر الإدارة المدرسية هي الإدارة التنفيذية لسياسات وزارة التربية والتعليم وخططها العامة وبرامجها (ليلى

ابو العلا، ٢٠١٢، ٢٥-٢٦)، وهي المسئولة عن قيادة التغيير والتطوير بفاعلية من أجل تحسين نوعية التعليم لمواكبة التغيرات التكنولوجية المعاصرة ومتطلبات العصر (نبيل محمد الصالحي، ٢٠١١، ٣)، كما تعد الإدارة المدرسية هي الجهاز القائم على تنفيذ السياسات التعليمية والمعايير المهنية، ويقوم على رأسها مدير ترتكز مسؤولياته في توجيه المدرسة لتؤدي رسالتها كاملة نحو أبنائها مع تنفيذ اللوائح والأنظمة الصادرة من إدارة التعليم، وبهذا تعد الإدارة المدرسية جزءاً من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لتنظيماتها واستراتيجية محدودة تتركز فيها فاعليتها، والعلاقة بينهما علاقة الخاص بالعام (ايهاب الببلاوي، ٢٠١٣، ١٢-١٣).

واعتمد مجلس السياسة الوطنية للإدارة التربوية (National Policy Board for Educational Administration (NPBEA) المعايير المهنية الجديدة للقادة التربويين في عام ٢٠١٥م ((Professional Standards for Educational Leaders 2015 PSEL 2015))، وتحدد هذه المعايير فعالية القيادة من حيث النجاح الأكاديمي ورفاهية كل طالب وتطوير دور القيادة المدرسية بما يتماشى مع الطلاب الذين قد تتطلب احتياجاتهم تركيزاً أكثر وخاصةً الطلاب ذوي الإعاقة (National Policy Board for Educational Administration, 2015, 2).

وأصبح الدمج في مدارس التعليم العام حقيقة يتم تطبيقها عملياً في مدارس جمهورية مصر العربية، لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تطوير إدارة المدارس التي يتم فيها تطبيق الدمج في مصر من خلال الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية والتي تتمثل في المعايير المهنية للقيادة التربوية في هذا الصدد.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الجهود المبذولة في منظومة الدمج التعليمي في مصر إلا أنه مازالت إدارة مدارس الدمج تعاني من مشاكل وصعوبات في التطبيق، ولا يزال طفل الدمج يواجه الكثير من المشكلات التى تجعله يشعر بالاحباط وعدم تحقيق الأهداف المرجوة من دمجه مع أقرانه العاديين في مدارس التعليم العام.

وقد أوضحت دراسة (هيثم محمد احمد، ٢٠١٧م)، أن نظام الدمج التعليمي للمعاقين في مصر يواجه العديد من الصعوبات والتي تتمثل في عدم اهتمام إدارة المدرسة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم تقديم الدعم الكافي لهم والحرص على دمجهم مع أقرانهم الأسوياء من خلال الأنشطة والمسابقات داخل المدرسة، كما أوضحت دراسة (وائل كمال الدين مصطفى ، ٢٠١٢) أن أولى اهتمامات المديرين مقتصرة على الأعمال الروتينية فقط، على حساب الأعمال الإشرافية والمتابعة، مما يعوق تحقيق جودة التعليم داخل فصول الدمج،

وبينت دراسة (أحمد علما، ٢٠١٨م)، عدم قدرة إدارة المدرسة على توفير معلمين متخصصين لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم توافر وسائل تعليمية خاصة بكل فئة من فئات الإعاقة، بالإضافة إلى عدم وجود مدرس مساعد أو مدرس للمادة العلمية المعدلة له مما يؤثر على توصيل المادة الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة في الصف العادي أو صف التربية الخاصة.

كما أظهرت نتائج دراسة (حامد ابو عقرب، ٢٠٢١) مشكلات تتعلق بإدارة مدارس الدمج والتي كان من أبرزها: ضعف مستوى التجهيزات المكانية اللازمة لمساندة الأطفال المعاقين عقلياً بمدارس التعليم العام، بالإضافة إلى عدم توافر العناصر البشرية المدربة للتعامل مع الطلاب المدمجين من المعاقين، وعدم كفاية التشريعات اللازمة للاستفادة من نظام دمج المعاقين، أيضاً درجة تقبل التلاميذ العاديين بالمدارس العامة لأقرانهم المعاقين ضعيفة جداً مما قد يؤثر على الأهداف المرجوة من الدمج، كما أن التلاميذ المعاقين يشعرون بالعزلة والوحدة بين الطلاب العاديين وعدم تكيفهم بالمدارس المطبق بها نظام الدمج، وضعف العلاقات الاجتماعية للمعاق عقلياً بالمدارس التي تطبق نظام الدمج، وشعور التلاميذ المعاقين في بعض الأحيان بالدونية بالنسبة للعاديين، وقد يرجع ذلك لضعف التهيئة لدى المديرين والمعلمين والطلاب العاديين لاستقبال الطلاب المعاقين.

وأكدت نتائج دراسة (سحر محمد خليل، ٢٠٢١)، حيث توصلت إلى أن هناك معوقات مادية بمدارس التعليم الاساسي مثل عدم موائمة المبنى المدرسي لطلاب الدمج ذوى الإعاقات البسيطة وخاصة الحركية، وعدم توافر المتطلبات الخاصة التي تتناسب مع أطفال الدمج مثل (الخدمات الطبية، دورات مياه ملائمة، ملاعب خاصة، كتب ثقافية وتعليمية خاصة بالطالب ضعيف البصر)، وعدم توافر غرفة مصادر مجهزة وشاملة على الأجهزة التكنولوجية كوسائل تعليمية لطفل الدمج، وعدم الالتزام بالقرارات الوزارية والنشرات الإدارية المنظمة للدمج بالمدارس، كما توصلت الدراسة إلى معوقات بشرية تتمثل في نقص الخبرات في مجال الدمج، وأنهم يفتقرون إلى الأساليب التربوية والعلاجية اللازمة للتعامل مع أطفال الدمج، بالاضافة إلى وجود اتجاهات سلبية اتجاه أطفال الدمج.

وبناءاً على ما سبق، تطمح الدراسة إلى تطوير المعايير المهنية للقيادة التربوية لإدارة المدارس في جمهورية مصر العربية في ضوء المعايير المهنية للقيادة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتدور الدراسة الحالية حول السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن الاستفادة من المعايير المهنية للقيادة التربوية في تطوير إدارة مدارس الدمج بالولايات المتحدة الأمريكية في تطوير إدارة مدارس الدمج في مصر؟

وللإجابة عن التساؤل الرئيسى للدراسة، تجيب الدراسة عن الاسئلة الفرعية الآتية:

١- ما الأسس النظرية لإدارة مدارس دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؟

٢- ما المعايير المهنية للقيادة التربوية لإدارة مدارس الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء السياق الثقافي للولايات المتحدة الأمريكية؟

٣- ما المعايير المهنية للقيادة التربوية لإدارة مدارس الدمج في جمهورية مصر العربية في ضوء السياق الثقافي لجمهورية مصر العربية؟

٤- ما أوجه الشبه والاختلاف بين المعايير المهنية للقيادة التربوية لإدارة مدارس الدمج في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية مصر العربية؟

٥- ما الاجراءات المقترحة لتطوير إدارة مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر في ضوء المعايير المهنية للقيادة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف الدراسة :

يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة الحالية في تطوير إدارة مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر في ضوء المعايير المهنية للقيادة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية وبما يتناسب مع ظروف الدولة المصرية، وينبثق من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

١- التعرف على الأسس النظرية لإدارة مدارس دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- التعرف على المعايير المهنية للقيادة التربوية لإدارة مدارش الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء السياق الثقافي للولايات المتحدة الأمريكية.

٣- التعرف على المعايير المهنية للقيادة التربوية لإدارة مدارس الدمج في جمهورية مصر العربية في ضوء السياق الثقافي لجمهورية مصر العربية.

٤- الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين المعايير المهنية للقيادة التربوية لإدارة مدارس الدمج في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية مصر العربية.

٥- التوصل إلى إجراءات مقترحة من خلال أوجه الاستفادة من المعايير المهنية للقيادة للتربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، بحيث يمكن تطبيقها كإطار عام لتطوير إدارة مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر.

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تطوير إدارة مدارس دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر فى ضوء المعايير المهنية للقيادة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١- الأهمية النظرية للدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من خلال ما يلي:

أ- تعتبر تأصيلاً تربوياً وإطلالة فلسفية في مجال المعايير المهنية للقيادة التربوية بهدف تطوير إدارة مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

ب- تأتي متزامنة مع الجهود التي تبذلها الدولة المصرية من خلال وزارة التربية والتعليم للوصول إلى أفضل السبل لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

ج- ينعكس الاهتمام بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على المجتمع ككل، ويعد دمج هؤلاء الطلاب في المدارس عاملاً إيجابياً مؤثراً على النهوض بالمجتمع وتقدمه، وبالتالي تظهر أهمية الدراسة في اهتمامها بهذا الجانب.

٢- الأهمية التطبيقية للدراسة:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال ما يلي:

أ- تساعد الدراسة مديري المدارس لتطوير عمليات الإدارة بالمدرسة التي يتم بها تطبيق دمج الطلاب ذوي الإعاقة في مصر من خلال التعرف على المعايير المهنية للقيادة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية وكيفية الاستفادة منها.

ب- تطرح الدراسة إجراءات مقترحة يمكن الإستفادة منها في تطوير إدارة مدارس دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر.

منهج الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة على استخدام المنهج المقارن والذي يعد دراسة منظمة لثقافات الدول المختلفة بصفة عامة ولأنظمة التربية بصفة خاصة، وما يتضح فيها من أوجه التشابه والاختلاف، والقوى والعوامل التي ورائها وذلك بهدف إصلاح النظم التعليمية القومية وتطويرها (محمد على العامري، ٢٠١٧، ١٥٨).

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

١- حدود الموضوع: اقتصرت الدراسة على تطوير المعايير المهنية للقيادة التربوية في مدارس دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر، من خلال التعرف على المعايير المهنية للقيادة التربوية لإدارة مدارس الدمج في الولايات المتحدة الامريكية.

٢- الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على التعرف على المعايير المهنية للقيادة التربوية في إدارة مدارس الدمج في جمهورية مصر العربية، كما تقتصر على دراسة المعايير المهنية للقيادة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية والتي يتم استخدامها في إدارة مدارس الدمج.

مبررات اختيار الموضوع:

قد تم اختيار دولة المقارنة في ضوء مجموعة من المبررات: فقد تم اختيار الولايات المتحدة الأمريكية وذلك لأنها من الدول الرائدة في تطبيق دمج الطلاب ذوي الاحتياجات

الخاصة في مدارس التعليم العام، وخبرتها الواسعة والمتطورة في إدارة مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال استخدام المعايير المهنية للقيادة التربوية والتي أصبحت حالياً مدارس التعليم الشامل.

مصطلحات الدراسة:

المعايير المهنية (Professional Standards):

تعرف المعايير المهنية بأنها "المعرفة النظرية والمهارات المصاحبة لها، وقواعد السلوك المهني أو الأخلاقيات" (John MacBeath, 2012, 110)، كما إنها مجموعة من العبارات المتفق عليها من قبل مجموعة من الخبراء المتخصصين، وتعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من قيادة وتوكيد جودة ومشاركة مجتمعية وطلاب ومعلمين ومناهج ومناخ تربوي وموارد بشرية ومادية وغيرها (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١، ١١).

التعريف الإجرائي: المعايير المهنية هي مجموعة من الأسس التي يتم من خلالها تقييم أداء العاملين بالعملية التعليمية للتعرف على نقاط القوة وتعزيزها وحوانب الضعف ومعالجتها.

التطوير (Development):

يعرف التطوير تربوياً بأنه التغيير في نمط التربية والتعليم من الحالة القائمة للأحسن والأكمل والأحدث، ويتم برصد الواقع ورسم معالم المستقبل والبناء التدريجي خلالهما وفق خطة متجددة تنطلق من الواقع وتتكئ على الإمكانات والظروف والدراسات المقدمة من أهل الإختصاص (صهيب كمال الآغا، محمود عبد المجيد عساف، ٢٠١٥، ٣٢٢).

التعريف الاجرائي: التطوير هو الجهود طويلة المدى لتحسين العمليات الادارية فى المؤسسات التعليمية من أجل تحقيق أهدافها في ضوء الاستغلال الأمثل للإمكانات المادية والبشرية.

الإدارة المدرسية : (School Administration)

تعرف الإدارة المدرسية بأنها عملية منظمة تسعى إلى تحقيق أهداف المدرسة بأقل قدر من الجهد والوقت ضمن الإمكانات المتاحة من خلال تنسيق جهود العاملين وتوجيهها نحو الأهداف (تيسير عبدالمطلب الدويك،٢٠١١، ١٨)، كما تعرف الإدارة المدرسية بأنها كل نشاط يهدف إلى تحقيق الأغراض التربوية بكفاءة وفعالية وينسق ويوجه الخبرات المدرسية والتربوية وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل هيئات عليا أو هيئات داخل المدرسة (ياسر الهنداوي، ٢٠١٢، ٢٠).

التعريف الاجرائي: الإدارة المدرسية هي مجموعة من الجهود المتسقة والمتحدة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة داخل المدرسة لتربية أبنائها تربية صحيحة سليمة وعلى أسس علمية.

الدمج التعليمي: (Inclusive Education)

يعرف الدمج التعليمي: بأنه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس أو الفصول العادية مع أقرانهم العاديين مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المناسبة، وأن تشتمل مدارس التعليم العام وفصوله على الطلاب جميعاً بغض النظر عن: الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الخلفية الثقافية للطالب، ويجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب (كمال سالم سيسالم، ٢٠١٧، ١٧) .

ويمكن تعريف الدمج التعليمى إجرائياً: بأنه نظام يسمح بوجود الطفل ذوو الاحتياجات الخاصة والذى لا تقل نسبة ذكائه عن ٦٥ درجة طبقاً لمقياس ذكاء معتمد من وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة المصرية داخل مدارس التعليم العام، وبفصول دراسية عادية بها أطفال عاديين والاستفادة من كافة البرامج التعليمية والتدريسية والتقويمية التي تقدمها المدرسة.

الدراسات السابقة:

هناك دراسات عديدة تناولت إدارة مدارس الدمج التعليمي في مدارس التعليم العام، وتناولت جوانب مختلفة من منظومة الدمج وكيفية تطبيقه، وأيضاً هناك دراسات تناولت خبرات دول العالم فى إدارة مدارس الدمج وتتمثل فيما يلي:

أولاً: الدراسات العربية:

١- دراسة محمد الحربي (٢٠١١م): " مدى ممارسة مدير المدرسة لدوره فى تفعيل برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس منطقة المدينة المنورة التعليمية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة مديري المدارس الدامجة لأدوارهم في تحقيق أهداف الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر المتغيرات (المؤهل العلمي – الدورات التدريبية – الخبرة العلمية – التخصص فى التربية الخاصة –الحافز المادي) في تقدير المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الدامجة لأدوارهم في تحقيق أهداف الدمج، ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المدير لتفعيل برنامج الدمج كانت ذات درجة عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقدير المعلمين لدور مدير المدرسة في تفعيل برنامج الدمج وكانت عينة الدراسة تتكون من (٢٥٥) معلماً لطلاب الدمج.

٢- دراسة وائل كمال الدين مصطفى (٢٠١٢م): "تصور مقترح لبعض مؤشرات الجودة بمدارس التعليم الملحق بها فصول دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة سوهاج".

هدفت الدراسة إلى الوصول إلى أهم مؤشرات الجودة بمدارس التعليم العام الدامجة لذوي الاحتياجات الخاصة، والتعرف على فلسفة الدمج بتلك المدارس، واعتمدت الدراسة على استبانة لأفراد العينة (مديرين، وكلاء، موجهين، معلمين، اخصائيين) بمحافظة سوهاج، وتوصلت الدراسة إلى أن أولى الاهتمامات للمديرين هي الأعمال الروتينية فقط، على حساب الأعمال الاشرافية والمتابعة مما يعوق تحقيق جودة التعليم داخل فصول الدمج، وكثرة الأعباء التدريسية والاشرافية للمعلمين بالإضافة إلى نقص خبراتهم، وقلة الوسائل التعليمية، ومناهج جامدة لا تتناسب مع هذه الفئة، وعدم ملاءمة المبنى، وضعف العلاقة التعاونية بين المدارس الدامجة والمجتمع وأولياء الأمور.

٣- دراسة رانيا حمدي محمد حسن (٢٠١٥): "تفعيل دور الإدارة المدرسية في تطبيق الدمج التعليمي بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية":

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الملامح الأساسية للدمج التعليمي وأهدافه وأنواعه وأساليبه والتعرف على واقع دور الإدارة المدرسية في تطبيق نظام الدمج التعليمي بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، والتعرف على خبرات بعض الدول العربية والأجنبية والتي تتمثل في السعودية والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا في تطبيق نظام الدمج التعليمي ودور الإدارة المدرسية في تفعيله واقتراح آليات لتفعيل دور الإدارة المدرسية في تطبيق نظام الدمج التعليمي بمدارس الحلقة الأولى في مصر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة والتي تم توزيعها على مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر.

٤- دراسة محمد سالمان خميس (٢٠١٩): "تصور مقترح لتحسين فعالية الإدارة المدرسية بشمال سيناء في ضوء اتجاهات التغيير التربوي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع فعالية الإدارة المدرسية بشمال سيناء على ضوء اتجاهات التغيير التربوي، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، وتم تطبيق استبانة على عينة تتكون من (١٢٠) مدير مدرسة و(٣٩٠) معلم، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك بعض المعوقات لتطبيق التغيير التربوي في الإدارات المدرسية في شمال سيناء، وتتمثل تلك المعوقات في المركزية الإدارية والبيروقراطية الشديدة، وقلة الدورات التدريبية الخاصة بالتغيير التربوي، وضعف قدرة الكثير من المديرين على تحمل المسؤولية.

٥- دراسة ابراهيم صبرى احمد حسنين (٢٠١٩م): ""معايير جودة برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور طريقة تنظيم المجتمع".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى تطبيق معايير جودة دمج برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس والمراكز الخاصة، واعتمدت الدراسة على منهج البحث الاجتماعي بنوعيه الشامل وبالعينة، وتم جمع البيانات من خلال استبانة للاخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس والمراكز الخاصة لدمج وتأهيل ذوي الإعاقة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث فيما يتعلق بمستوى تطبيق معيار العمل الفريقي لصالح الاناث، رفض الفرض الأول للدراسة ومؤداه "من المتوقع أن يكون مستوى تطبيق معايير جودة برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مرتفع، وانتهت الدراسة بوضع برنامج مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتطوير جودة برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

٦- دراسة طلال بن حويمد نويل (٢٠٢٢): " تطبيق معايير الإدارة المدرسية المتميزة في ضوء جائزة وزارة التعليم للتميز من وجهة نظر المشرفين والمديرين بمكة المكرمة"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معايير الإدارة المدرسية في مكة المكرمة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم بناء استبانة وبلغ عدد فقراتها (٤٨) فقرة واعتمد البحث على مجتمع الدراسة والذي يتكون من (٧٢) مدير مدرسة و(١٧) مشرف وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير الإدارة المدرسية المتميزة من وجة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس بمدينة مكة المكرمة كانت بدرجة كبيرة وخاصةً في ثلاث مجالات وهي (الثقافة المؤسسية والتميز القيادي والشراكة المجتمعية) وأن أبرز المعايير الدالة على التميز الإداري المدرسي بمجال الثقافة المؤسسية هي: تنمية الإلتزام بآداب وأخلاقيات مهنة التعليم لدى العاملين، والتأكد على مبدأ العلاقات الإنسانية، وفي مجال التميز القيادي : تفويض بعض الصلاحيات للعاملين وتحفيز أعضاء المجتمع المدرسي، وفي مجال الشراكة المجتمعية : تشكيل مجلس المدرسة والتواصل مع أولياء الأمور وإعلامهم بمستويات تقييم أبنائهم أثناء العام الدراسي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١- دراسة (Dahli&Oznacar,2015) بعنوان: " تقييم ممارسات الدمج في المدارس الابتدائية من وجهة نظر مديري المدرس والنعلمين وأولياء الأمور"

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر المديرين والمعلمين والآباء تجاه الدمج الأكاديمي بالمدارس الأساسية في شمال قبرص، وتكونت العينة من (١٤ معلماً) و(١٠ مدراء) و(١٢ آباء)، واستخدم أسلوب المقابلة في الدراسة، وكانت نتائج الدراسة أن متطلبات

الدمج غير كافية، كما أن المعلمون لا يوجد لديهم كفاءة معرفية كافية، وأولياء الأمور غير متقبلين لأوضاع أبنائهم ذوي الإعاقة، والفصول الدراسية غير مهيأة لطلاب ذوي الإعاقة وباقي الطلاب لديهم اتجاهات سلبية تجاه زملائهم من ذوي الإعاقة.

٢- **دراسة** (Joanna Anderson and Christopher Boyle,2015) **بعنوان:** " **التعليم الشامل في أستراليا: النظرية، والواقع، والمأمول في المستقبل**"

وهدفت هذه الدراسة إلى تقديم تقرير عن الدمج التعليمي في دولة أستراليا وتناولت الدراسة تاريخ الدمج التعليمي في دولة أستراليا، وقدمت مراجعة شاملة للقرارات المنظمة للدمج والسياسات التعليمية ذات الصلة، وأيضاً التقارير التي تم إعدادها عن الدمج التعليمي في أستراليا، واستخدمت الدراسة ثلاثة أدوات للقياس لتقييم منظومة الدمج التعليمي بدولة أستراليا، والتي تم إعدادها بواسطة لورمان (459-483 , Loreman,2014) من حيث مشاركة طلاب الدمج، وما حققه طلاب الدمج أثناء الدراسة، والاختيارات المتاحة لهم بعد الدراسة.

٣- **دراسة** (Dally, Ralston ,and others, 2019) **بعنوان:** " **القضايا المعاصرة والاتجاهات المستقبلية في التعليم الأسترالي بالتربية الخاصة والتعليم الشامل**"

ناقشت هذه الدراسة نماذج لدعم الاشخاص ذوى الاعاقة فى دولة استراليا وهى: النموذج الطبى، ونموذج حقوق الانسان، والنموذج الاجتماعى، ونموذج التفاعل الاجتماعى الخاص بالأشخاص ذوي الإعاقة، وأوضحت هذه الدراسة مدى تأثير هذه النماذج على الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة في أستراليا، وناقشت هذه الدراسة التحول في السياسات التعليمية والقرارات التي تدعم حقوق الطالب ذو الإعاقة، مما أدى إلى الحاجة إلى التطوير المهني للمعلمين في مدارس التعليم العام والتربية الخاصة، واكسابهم المعرفة والمهارات اللازمة للتعامل مع طفل الدمج.

٤- **دراسة** (David DeMattheews, Bonnie Billingsley, James Mcleskey, Umesh Sharma, 2020, 540) **بعنوان:** " **القيادة الرئيسية للطلاب ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الفعالة**"

هدفت هذه الدراسة إلى وصف السياق المتطور للتعليم الشامل والقيادة المدرسية في الولايات المتحدة الأمريكية، ويؤكد الباحثون على أن القيادة الشاملة تتوافق مع المفاهيم الحالية لعمل مديري المدارس مع الأخذ في الإعتبار السياسات والظروف التنظيمية المحددة التي تدعم المدارس الشاملة ويسلطون الضوء على النجاحات والتحديات المستمرة التي يواجهها مديرو المدارس والتي يمكن الاستفادة منها في جميع أنحاء العالم، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الاستكشافي لمراجعة الأدبيات ذات الصلة بالسياسة الأمريكية حول القيادة المدرسية من أجل مدارس شاملة وفعالة.

تعليق عام على الدراسات السابقة :

– الهدف الرئيسى للدراسات السابقة هو تفعيل دور إدارة مدارس دمج ذوى الاحتياجات الخاصة سواء بالمجتمع أو بمدارس التعليم العام، والتعرف على المعوقات والمشكلات التي تواجه إدارة مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية التغلب عليها.

– اعتمدت معظم الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفي والاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

– وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج المقارن وفي عرضها للمعايير المهنية للقيادة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية والاستفادة منها في تطوير المعايير المهنية للقيادة التربوية في إدارة المدارس في جمهورية مصر العربية.

المحور الأول/ الأسس النظرية لإدارة مدارس دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتمثل الأسس النظرية لإدارة مدارس دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في قيام إدارة المدرسة بأداء مهامها من خلال تطبيق عمليات الإدارة الحديثة والتي تقوم بها لتحقيق أهدافها، وهي تتمثل فيما يلي:

أولاً: التخطيط في إدارة مدارس الدمج :

تعرف عملية التخطيط المدرسي بأنها "عملية يقوم فيها مدير المدرسة والمشاركون له في عملية التخطيط بوضع تصور لمستقبل المدرسة وتطوير الإجراءات والعمليات والوسائل الضرورية لتحقيق ذلك التصور المستقبلي في الواقع، وما يرتبط به من الاستجابة لتلك التغيرات الحاصلة في البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة في العمل المدرسي، من خلال استخدام الموارد والمصادر بصورة أكثر فاعلية" (امتثال السقا، ٢٠٢١، ٢١)، ويتم في هذه العملية تأسيس ونقل الرؤية من خلال ما يلي (Hitt D. & Tucker P., 2016, 540-541):

أ) إنشاء الرؤية وتوضيحها وتحديد الأهداف ومعايير الأداء المتعلقة بالرؤية.

ب) توصيل الرؤية على نطاق واسع واستخدام البيانات للتحسين المستمر.

ج) تهدف الرؤية المشتركة جيدة الوضوح والمطورة بشكل تعاوني إلى المساعدة في تحفيز الجميع على العمل نحو الأهداف التنظيمية.

د) وضع أهداف مدرسية عالية لكن قابلة للتحقيق ومعايير أكاديمية للفصول الدراسية وذلك من خلال توقعات التحصيل العالي والتركيز الأكاديمي والتوجه نحو الإنجاز (Leithwood K., Patten S.& Jantzi D., 2010, 699)

هـ) يحتاج المديرون غالباً إلى معالجة مقاومة التغيير أثناء تحركهم نحو رؤية شاملة.(Hitt D. & Tucker P., 2016, 542)

و) يلعب المديرون دوراً مهماً في تسهيل الالتزام على مستوى المدرسة بتوقعات الإنجاز العالية وتهيئة الظروف الخاصة بكل من معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام للعمل معاً حتى يحصل الطلاب ذوي الإعاقة على فرص التعلم وفقاً لمعايير المناهج المحددة لجميع الطلاب(Billingsley B., Mckleskey J.& Crocket J. B., 2014).

ز) يعمل مديرو المدارس مع طاقم المدرسة للتأكد من استعدادهم والتزامهم بتدريس الطلاب ذوي الإعاقة ولديهم توقعات عالية لإنجازهم(James Mckleskey, Bonnie Billingsley& Nancy L. Waldron, 2016, 58).

يتضح ما سبق أن عملية التخطيط تتم من خلال قيام إدارة المدرسة بصياغة رؤية المدرسة ورسالتها من خلال العمل التعاوني ومشاركة المجتمع المدرسي في صياغتها، ووضع أهداف للمدرسة واضحة وقابلة للتطبيق من خلال استخدام بيانات دقيقة بهدف التحسين المستمر مع مراعاة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتهيئة الظروف بالمدرسة لتحقيق الأهداف وتوقعات الإنجاز العالية لهؤلاء الطلاب

ثانياً: التنظيم في إدارة مدارس الدمج :

يعرف التنظيم بأنه عملية حصر الواجبات اللازمة لتحقيق الهدف، وتقسيمها إلى اختصاصات للإدارات والأفراد وتحديد وتوزيع السلطة والمسؤلية وإنشاء العلاقات بغرض تمكين مجموعة من الأفراد من العمل معاً في انسجام بأكثر كفاءة لتحقيق هدف مشترك، ويعد التنظيم الوظيفة الثانية للمديرين ضمن منظومة الوظائف الاساسية للإدارة بعد التخطيط، وهو عملية إدارية تهتم بتجميع المهام والأنشطة المخطط لها لممارسة الأعمال المختلفة في تحديد السلطات والصلاحيات والتنسيق بين الأنشطة والأقسام من أجل تحقيق الأهداف مع حل المشكلات والخلافات داخل المؤسسة، فهو عملية متشعبة الجوانب طويلة الإجراءات، تحتاج إلى توفير معلومات ونشر وتوزيع المعرفة في تحديد أدوار العاملين من قبل مدير المدرسة (بيومي محمد ضحاوي ورضا ابراهيم المليجي، ٢٠١٠، ٥٣-٥٤)، ويعمل مدير المدرسة بتنفيذ العديد من المهام في عملية التنظيم في مدارس الدمج، وتتمثل فيما يلي (فرج المبروك عمر عامر،٢٠١٧، ٢٤):

أ- تقسيم العمل:

يقصد بتقسيم العمل تقسيم وجوه النشاط إلى مجموعة من الواجبات المتجانسة التي يستطيع شخص واحد القيام بمجموعة منها بغرض تحديد المسؤولية عن كل مجموعة من الواجبات.

ب- تحديد السلطات:

يقصد بتحديد السلطات أن يتم إعطاء السلطة الملائمة للعاملين للقيام بالواجبات المطلوبة منهم، وربط المستويات الإدارية بعضها مع بعض من الناحيتين الرأسية والأفقية بقصد تنسيق المجهود الجماعي.

ج- تنمية الهيئة الإدارية :

تهتم تنمية الهيئة الإدارية بوضع المسؤولين الإداريين عن الوحدات الإدارية كل في منصبه الملائم، وما يتطلبه ذلك من تعيين وتدريب وترقية ونقل وفصل.

يتضح في ضوء ما سبق أن عملية التنظيم تتم من خلال تقسيم العمل بين العاملين في المدرسة وبما يتناسب مع الاحتياجات الفردية والمتنوعة للطلاب، وتحديد السلطات من خلال القيادة التشاركية والموزعة بين العاملين بالمدرسة وتوزيع المسؤوليات بما يتناسب مع أهداف المدرسة، وتنمية الهيئة الإدارية لتقديم كافة أوجه الدعم المناسب للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثالثا: التوجيه في إدارة مدارس الدمج:

يقصد بالتوجيه إصدار التعليمات والتوجيهات للمرؤوسين لإخطارهم بالأعمال التي يجب القيام بها وموعد انتهائها، والتوجيه عنصر مهم من عناصر الإدارة فهو حلقة الإتصال بين الخطة الموضوعة لتحقيق الهدف من جهة والتنفيذ من جهة أخرى، ويتضمن التوجيه كل ما يؤدي إلى إنجاز الأعمال المطلوبة عن طريق رفع الروح المعنوية والنشاط لدى الأفراد ودفعهم لحسن الأداء، ويجب أن يكون التوجيه واضحاً لا غموض فيه، وبخاصة للفرد الذي يصدر إليه التوجيه، ولتنفيذ ذلك ينبغي أن تكون اللغة المستخدمة في إعطاء التعليمات للمرؤوسين واضحة ولا تحتمل أكثر من معنى (فرج المبروك عمر عامر،٢٠١٧، ٢٥)، ويقوم مدير المدرسة بالعديد من المهام في عملية التوجيه في مدارس الدمج وتتمثل هذه المهام فيما يلي:

١) **توجيه هيئات التدريس:** حيث يقوم مدير المدرسة بتوجيه هيئات التدريس من خلال انشاء منظمة داعمة للتعلم، ويعمل معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام مع مدير المدرسة لدعم قيادة التغيير الشامل وتناول الأنشطة المتنوعة اللازمة للإصلاح (DeMathews D., 2015, 139-166).

٢) **توجيه الطلاب:** يقوم مدير المدرسة بدعم السلوك الإيجابي للطلاب على مستوى المدرسة لتعزيز ثقافة مدرسية إيجابية وبيئة تعليمية مثمرة من خلال تعليم السلوك المرغوب ومنع السلوك غير المرغوب فيه (Sugai G., O'Keeffe B., Horner R. H. & Lewis T. J., 2012, 37-51).

٣) **توجيه الآباء:** يتضمن توجيه الآباء والتواصل مع الشركاء الخارجيين بناء علاقات مثمرة مع العائلات والمجتمع ومنظمات المجتمع المدني في العمليات التعاونية لتعزيز تعلم

الطلاب وترسيخ دور المدارس في المجتمع، وتعكس قيادة المدارس في المدارس الشاملة الفعالة التزاماً بمشاركة الأسرة وبناء شراكات هادفة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل (CCSSO & CEEDAR, 2017).

ويتضح في ضوء ما سبق أن عملية التوجيه تتم من خلال قيام إدارة المدرسة بتوجيه هيئات التدريس لدعم تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، وتوجيه الطلاب من خلال تعزيز مناخ تربوي مناسب وداعم للطلاب ذوي الإعاقة، وتوجيه الآباء من خلال التواصل المستمر والمثمر مع أولياء أمور الطلاب وتشجيع الأعمال التعاونية لتعزيز ثقافة الدمج الشامل.

رابعاً: الرقابة في إدارة مدارس الدمج :

تعد الرقابة هي الوظيفة الرابعة للإدارة، وهي نوع من متابعة سير الأعمال داخل المدرسة في اتجاه الأهداف المحددة لها، ومتابعة سلوك العاملين بما يتوافق مع ممارستهم الوظيفية، والتأكد من أن جميع الخطوات والأهداف المرسومة قد تم تنفيذها على الوجه المطلوب، وتعني الرقابة التأكد من أن التنفيذ يتم وفقاً للخطة الموضوعة وأنه يؤدي إلى تحقيق الهدف المحدد في البداية، والعمل على كشف مواطن الضعف لعلاجها وتقويمها ونظام الرقابة الأمثل هو الذي يتدارك وقوع الخطأ ويقضي على أسبابه في حينه والرقابة قد تكون داخلية نابعة من التنظيم الإداري الداخلي أو قد تكون خارجية تتبع من النظام أو القانون العام للدولة ويمكن القول إن الرقابة أصبحت من العمليات الضرورية بسبب تضخم حجم التنظيمات وتعدد نشاطاتها وعدد العاملين بها وشعور الأفراد بوجود رقابة فعالة ومستمرة يؤدي إلى الالتزام بالأنظمة الداخلية والقوانين المعتمدة (فرج المبروك عمر عامر،٢٠١٧، ٢٦):

تشتمل مهام عمل قيادة المدرسة في عملية الرقابة على عدة مجالات تتمثل فيما يلي:

١) **الرقابة على الأهداف:** ويستخدم مدير المدرسة البيانات لتقييم التقدم نحو الأهداف وإعلام الطلاب بالتقدم الأكاديمي للمدرسة (Ginger W.Spires, 2015, 26).

٢) **الرقابة على السياسات:** يقوم مدير المدرسة بتقييم تقدم الطلاب من خلال استخدام أدوات التقييم والمعايير ويقوم باستخدام البيانات الناتجة عن مراقبة وتقييم تقدم الطلاب لتوجيه العملية التعليمية والتى ترتبط بشكل وثيق مع أهداف المدرسة–Murray J., 2014, 14) 22).

٣) **الرقابة على الإجراءات:** تقوم القيادة التعليمية بالمدرسة بعملية الرقابة من خلال مراقبة تقدم الطلاب حيث يجتمع مدير المدرسة مع المعلمين لمناقشة تقدم الطلاب ويناقش بيانات التقدم الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس لمعالجة نقاط القوة والضعف (Ginger W.Spires, 2015, 26).

٤) الرقابة على التنظيم: يتم مراقبة التقدم لتقييم تحصيل الطلاب والوصول إلى القرارات التعليمية الصحيحة في جميع المستويات (James Mckleskey, Bonnie Billingsley& Nancy L. Waldron, 2016, 59)

نستنتج في ضوء ما سبق أن الإدارة المدرسية تتم من خلال عملية التخطيط والتي تتضمن إنشاء الرؤية وتوضيحها واستخدام البيانات للتطوير المستمر، وتحديد الأهداف ومعايير الأداء المتعلقة برؤية المدرسة وأن تكون رؤية المدرسة واضحة وتكون نتيجة عمل تشاركي للوصول إلى الأهداف المنشودة، وعملية التنظيم التي تتضمن تقسيم العمل وإعادة تصميم الهيكل التنظيمي للمدرسة بما يتماشى مع أهداف ورؤية ورسالة المدرسة، وتحديد السلطات والعمل على إشراك العاملين في قيادة المدرسة، وتنمية الهيئة الإدارية وذلك لتسهيل خبرة تعليمية عالية الجودة لجميع الطلاب والتنمية المهنية المستمرة للعاملين بالمدرسة، وعملية التوجيه والتي يتم من خلالها توجيه هيئة التدريس وتوجيه الطلاب وتوجيه الآباء، وعملية الرقابة والتي تهتم بالرقابة على الأهداف والرقابة على السياسات والرقابة على الإجراءات والرقابة على التنظيم.

المحور الثاني/ المعايير المهنية لإدارة المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية مصر العربية:

أولاً: المعايير المهنية للقيادة التربوية لإدارة مدارس الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية:

قام مجلس السياسة الوطنية للإدارة التربوية (NPBEA, 2015) بصياغة المعايير المهنية الجديدة للقادة التربويين (PSEL, 2015) والتي تساعد مدير المدرسة في توفير بيئة مدرسية يشعر فيها جميع الطلاب بالأمان والدعم والإندماج ونتيجة لذلك يزدهر الطلاب ذوي الإعاقة والمتعلمون الآخرون المتعثرون في دراستهم، ولا تركز المعايير المهنية (PSEL) على القيادة التربوية فقط بل أيضاً تركز على الوعي الثقافي والمساواة ومجتمع الرعاية والثقافة المدرسية وقضايا المناخ المدرسي الآمن، وتمت إعادة صياغة المعايير مع التركيز بشكل أقوى وأكثر وضوحاً على جميع الطلاب وتعلمهم، بالإضافة إلى تحديد المبادئ الأساسية للقيادة للمساعدة في ضمان حصول كل طفل على تعليم جيد وإعداده لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وتتمثل هذه المعايير فيما يلي (National Policy Board for Educational Administration(NPBEA), 2015, 2-18):

المعيار الأول: الرسالة والرؤية والقيم الأساسية (Mission, Vision, and Core Values:

يدعو هذا المعيار القادة التربويين إلى التطوير التعاوني والإلتزام برسالة ورؤية المدرسة ومجموعة من القيم الأساسية في جميع أنحاء المجتمع المدرسي، وتتمثل الممارسات الرئيسية للقيادة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة فيما يلي:

أ- العمل بشكل تعاوني لتطوير رسالة ورؤية المدرسة لدعم نجاح جميع الطلاب بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقة.

ب- ضمان الفهم المشترك والالتزام المتبادل لهذه الرسالة والرؤية فيما بين أعضاء هيئة التدريس وتشكيل الممارسة وفقاً لذلك.

ج- مشاركة الآباء وأصحاب المصلحة الخارجيين الآخرين في عملية الرؤية وإشراكهم باستمرار كشركاء في هذا العمل((NPBEA, 2015, 9).

ويؤكد هذا المعيار إلى أن رسالة المدرسة ورؤيتها وقيمها الأساسية هي التي تقود جميع جهود المدرسة وكل جانب من مهام عمل مدير المدرسة، وتعد هذه العبارات هي الأساس المنطقي وراء جميع الإجراءات والقرارات المدرسية والدافع الأساسي لها، كما أن الدور الرئيسي لقائد المدرسة هو تطوير مناخ وثقافة المدرسة، وأيضاً تعكس الرؤية والرسالة والقيم الأساسية للمدرسة وصفاً واضحاً لأفكار القائد حول ما يجب أن تكون عليه ثقافة المدرسة(Maria B. Mongillo, 2017, 43)، كما أن هذا المعيار يوفر إرشادات محددة للمجالات التي يحدد فيها القائد الفعال الأهداف والتي تتضمن المساواة والعدالة الاجتماعية والتركيز على القيم الأساسية التي تحدد ثقافة المدرسة والتي تتجاوز الرؤية والرسالة كما يقوم القادة الفعالين بنمذجة هذه التغييرات ومتابعتها في جميع جوانب قيادتهم (CCSSO., 2016, 5).

المعيار الثاني: الأخلاق والقواعد المهنية (Ethics and Professional Norms):

يركز هذا المعيار على الأخلاق والمعايير المهنية للقيادة التربوية ويدعو القادة التربويين إلى التصرف بنزاهة وإنصاف وشفافية وثقة وتعاون وصلابة ويجب على المديرين أن يصمموا ويعززوا السلوك الأخلاقي والمهني بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين، وتتمثل الممارسات الرئيسية للقيادة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة فيما يلي:

أ- الالتزام بالمعايير الأخلاقية والمهنية والتمسك بالواجب الأخلاقي لتعزيز المساواة.

ب- امتلاك عقلية أخلاقية لتحديد وتفسير وإدارة المشكلات الأخلاقية في القيادة للطلاب ذوي الإعاقة ومعالجتها من خلال تجسيد قيم العدالة والرعاية والمساواة والإنصاف في خدمة كل الطلاب.

ج- ممارسة القيادة مع الكفاءة العاطفية الشخصية والاجتماعية وتطوير العلاقات المثمرة من خلال التواصل الفعال وتشجيع الوعي الشخصي وبناء الثقة (NPBEA, 2015, 10).

يتناول هذا المعيار حاجة القادة إلى التصرف بطرق شفافة وعادلة وتعزز التعاون والثقة والتعلم والتحسين المستمر، كما يعتبر هذا المعيار المدارس بمثابة آليات لتعزيز العدالة الاجتماعية والمساواة، ويحدد مسؤولية القادة عن نجاح كل طالب كمتعلمين وكأفراد ذوي خبرة جيدة(Maria B. Mongillo, 2017, 43)، ويقوم القادة الفعالون بتوفير التوجيه الأخلاقي لجميع العاملين بالمدرسة وأن تكون العملية التعليمية متمركزة حول المتعلم وقبول المسؤولية عن نجاحهم الأكاديمي (CCSSO, 2016, 6).

المعيار الثالث: الإنصاف والاستجابة الثقافية (Equity and Cultural Responsiveness):

ينص هذا المعيار على أن القادة التربويين يجب أن يسعوا لتحقيق الإنصاف وأن يوظفوا ممارسات تستجيب للثقافة التي تعزز النجاح الأكاديمي ورفاهية كل الطلاب، ويجب أن يدرك القادة التربويين نقاط القوة والتنوع والثقافة لكل طالب وأن يضمنوا حصولهم على فرص متكافئة للوصول إلى المعلمين الفعالين وفرص التعلم والدعم الأكاديمي والاجتماعي والموارد الأخرى اللازمة للنجاح، وتتمثل الممارسات الرئيسية للقيادة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة فيما يلي:

أ- ضمان النجاح الأكاديمي والرفاهية لكل طالب، بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقة من خلال الوصول العادل إلى المعلمين الفعالين وفرص التعلم المستجيبة ثقافياً والموارد اللازمة.

ب- الحفاظ على وجهات نظر الطلاب القائمة على نقاط القوة وليست القائمة على العجز والتعرف على العلاقات بين الإعاقة والاختلافات الثقافية وعدم المساواة الاجتماعية.

ج- ادراك ومواجهة وتثقيف الآخرين حول القوى المؤسسية والنضالات التاريخية التي أعاقت تقديم الفرص التعليمية المتكافئة للطلاب ذوي الإعاقة (NPBEA, 2015, 11).

ولتحقيق هذا المعيار، يعمل القادة على التعرف على نقاط القوة لدى طلابهم وتنوعهم وثقافتهم وقبولهم كموهبة وليس عجزاً في التعلم، بالإضافة إلى ذلك يحتاج القادة إلى تحدي الصور النمطية حول جميع الطلاب والحفاظ على معايير عالية للأداء بغض النظر عن العرق أو الطبقة أو الثقافة أو الجنس أو الإعاقة أو الحالة الخاصة للطالب (Maria B. Mongillo, 2017, 44)

المعيار الرابع: المناهج والتعليم والتقييم (Curriculum, Instruction, and Assessment):

يركز هذا المعيار على تطوير ودعم أنظمة متماسكة فكرياً ودقيقة جدا في تناول المناهج والتعليم والتقييم من أجل النجاح الأكاديمي ورفاهية كل طالب ويدعو هذا المعيار المديرين إلى مواءمة هذه الأنظمة عبر مستويات الصف الدراسي مع رسالة المدرسة ورؤيتها

وقيمها والمعايير التي تقوم عليها، ويجب على المديرين تعزيز الممارسة التعليمية التي تتوافق مع عملية التعلم والتطوير وعلم أصول التدريس الفعال واحتياجات كل طالب، ويجب على المديرين أيضاً التأكد من أن التدريس يمثل تحدياً فكرياً وصادقاً على تجارب الطلاب والأهداف التعليمية، ويستجيب لنقاط القوة للطلاب وقائماً على الأدلة ومتبايناً، ويجب على مديري المدارس تعزيز الاستخدام الفعال للتكنولوجيا في التدريس والتعلم، وتنفيذ أنظمة تقييم صالحة للطلاب واستخدام بيانات التقييم بشكل مناسب لمراقبة تقدم الطلاب وتحسين التدريس، وتتمثل الممارسات الرئيسية للقيادة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة فيما يلي:

أ- الوصول إلى التوقعات الأكاديمية العالية لجميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقة والترويج لمناهج وطرق تدريس عالية الجودة ومليئة بالتحديات الفكرية وإتاحة الفرص للطلاب ذوي الإعاقة لتحقيقها ضمن مناهج التعليم العام باستخدام نظام الدعم متعدد المستويات.

ب- العمل بشكل تعاوني مع معلمي الفصل لمساعدتهم على تطوير قدرتهم على التدريس الفعال.

ج- التأكد من أن الأساليب القائمة على الأدلة في التعليم والتقييم يتم تنفيذها بنزاهة وتكييفها مع الاحتياجات المحلية.

د- تعزيز أنظمة المراقبة والتقييم المناسبة والواضحة والصحيحة حيث يتلقى المعلمون معلومات مفيدة حول كيفية استجابة الطلاب للتعليم بحيث تكون المعلومات ذات صلة بالتحسين التعليمي (NPBEA, 2015, 12).

يستخدم القادة التربويين من خلال هذا المعيار معرفتهم بتنمية الطفل وتعلمه وأفضل طرق التدريس لدعم المناهج والتدريس وممارسات التقييم المناسبة والمركزة عبر مستويات الصف الدراسي، بالإضافة إلى ذلك يحدد هذا المعيار أن المناهج وطرق التدريس يجب أن تكون دقيقة وواقعية ومتنوعة لتلبية الاحتياجات المختلفة للطلاب، كما يجب أن تكون الممارسات التقييمية صحيحة ومناسبة من الناحية التنموية مع استخدام البيانات بشكل مناسب لمراقبة وتطوير تعلم الطلاب (Maria B. Mongillo, 2017, 46)، كما يتضمن هذا المعيار مؤشرات واضحة ومحددة لكيفية الإشراف على التدريس والمراقبة والتقييم ودعم المناهج بشكل جيد بحيث أن تكون هذه التقييمات قابلة للتطبيق (CCSSO, 2016, 8).

المعيار الخامس: مجتمعات رعاية ودعم الطلاب (Communities of Student Care and Support):

يركز هذا المعيار على القيادة لتنمية مجتمعات التعلم الشاملة لدعم كل طالب، ويؤكد على مسؤولية القادة في بناء والحفاظ على بيئة آمنة والرعاية الصحية التي تلبي احتياجات

كل طالب وتخلق وتحافظ على بيئة يتم فيها تشجيع كل طالب على أن يكون عضواً نشطاً ومسئولاً في المجتمع المدرسي، وتتمثل الممارسات الرئيسية للقيادة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة فيما يلي:

أ- البناء والحفاظ على بيئة آمنة ورعاية صحية تلبي احتياجات كل طالب وتشجعهم على أن يكونوا أعضاء نشطين ومسؤولين في مجتمعهم.

ب- ضمان حصول الطلاب ذوي الإعاقة على فرص التعلم مع أقرانهم العاديين إلى أقصى حد مناسب وممكن.

ج- تعزيز البيئات الاجتماعية الشاملة التي تعزز القبول والرعاية والشعور بالقيمة والانتماء والعلاقات القوية بين الطلاب.

د- دعم المعلمين أثناء قيامهم بإنشاء بيئات منتجة وشاملة في فصولهم الدراسية وفي مجتمع المدرسة (NPBEA, 2015, 13).

ويتضح مما سبق أن هذا المعيار يركز على الثقافة المدرسية وتعلم الطلاب من خلال قيام القادة بإتخاذ إجراءات محددة لتحسين المجتمع المدرسي، كما يركز هذا المعيار بشدة على الدعم المقدم للطلاب وخلق مناخ من الثقة المتبادلة يعكس ثقافة المجتمع مع ضمان شعور جميع الطلاب بالقبول والتقدير والتشجيع والرعاية(CCSSO, 2016, 9).

المعيار السادس: القدرة المهنية لموظفي المدرسة (Professional Capacity of School Personnel):

يركز هذا المعيار على عمل القادة التربويين بعمليات التوظيف والدعم والتطوير والاحتفاظ بالمعلمين والموظفين الفعالين، كما أنه يركز على مسؤولية القادة في التخطيط وإدارة تدوير الموظفين وتوفير الفرص للتوجيه الفعال للموظفين الجدد، وتتمثل الممارسات الرئيسية للقيادة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة فيما يلي:

أ- توظيف واستبقاء معلمي التربية الخاصة والتعليم العام ذوي الكفاءة العالية مع صياغة رؤية على مستوى المدرسة ومجموعة من القيم الأساسية التي تدعم تحسين التحصيل والنتائج للطلاب ذوي الإعاقة.

ب- توفير مصادر متعددة من فرص التعلم والتطوير المهني عالية الجودة والهادفة، والمشاركة جنباً إلى جنب مع موظفيها.

ج- تحديد استراتيجيات لتحفيز الموظفين وتشجيع وإدراك وتسهيل فرص القيادة للمعلمين والموظفين الذين يقومون بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة بشكل فعال (NPBEA, 2015, 14).

يتضح من خلال هذا المعيار يركز القادة على دعم المعلمين والموظفين بدءاً من عملية توظيفهم وحتى تقاعدهم من خلال تقديم فرص التعلم المهني التي تساعد الجميع على التطوير

المستمر وتحسين ممارساتهم المهنية، كما يشجع هذا المعيار على تطوير القادة من المعلمين من خلال توزيع المهام القيادية وتحسين القدرات الفردية لجميع أفراد المجتمع المدرسي (Maria B. Mongillo, 2017, 47)

المعيار السابع: المجتمع المهني للمعلمين والموظفين (Professional Community for Teachers and Staff):

يركز هذا المعيار على أهمية تعزيز المجتمع المهني للمعلمين والموظفين لتعزيز النجاح الأكاديمي والرفاهية لكل طالب، لذلك يجب أن يوفر القادة التربويين ظروفاً في مكان العمل للمعلمين والموظفين المحترفين تسمح بالتطوير المهني الفعال والممارسة الفعالة ودعم تعلم الطلاب، وتشمل العوامل الرئيسية لنجاح هذا المعيار إرساء الشعور بالمسؤولية الجماعية والمساءلة المتبادلة لنجاح كل طالب وللمدرسة ككل، ولكي يتحقق ذلك يجب على مديري المدارس تشجيع المعلمين على وضع توقعات عالية للتقييم الذاتي والتعلم الانعكاسي، وتتمثل الممارسات الرئيسية للقيادة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة فيما يلي:

أ- تشجيع المعلمين على وضع توقعات عالية والمشاركة في التقييم الذاتي والتعلم الانعكاسي من أجل تعزيز المسؤولية المتبادلة.

ب- الحفاظ على مناخ عمل منصف وديمقراطي يمنح المعلمين الثقة للقيام بمسؤولياتهم بحرية والقدرة على النقد.

ج- تعزيز الثقافات التعاونية التي تركز على المسؤولية المشتركة والتي تهدف إلى تحقيق رسالة ورؤية المدرسة وتحقيق نجاح الطلاب ذوي الإعاقة.

ج- نقل توقعات واضحة للتعاون بين فرق المعلمين القائمة دون إدارة دقيقة وتشجيع التجريب بين الفرق.

د- إدارة التوترات والنزاعات أثناء تطوير العملية التعليمية بما في ذلك التطوير المهني الفعال والممارسة والدعم (NPBEA, 2015, 15) .

يؤكد هذا المعيار على تطوير المجتمع المهني للمعلمين والموظفين ويوضح دور قائد المدرسة في دعم فرص التعلم المهني الفعالة بحيث تكون تعاونية وجزء لا يتجزأ من وظيفة أعضاء هيئة التدريس من أجل تعزيز قدراتهم المهنية (CCSSO, 2016, 11).

المعيار الثامن : المشاركة الهادفة للأسر والمجتمع (Meaningful Engagement of Families and Community):

يركز هذا المعيار على إشراك العائلات والمجتمعات لتعزيز النجاح الأكاديمي والرفاهية لكل طالب، حيث يحافظ المدراء الفعالون على حضور إيجابي في المجتمع ويشاركون بانتظام

في اتصالات ثنائية الاتجاه حول المدرسة وطلابها وهو أمر مهم بشكل خاص للطلاب ذوي الإعاقة، وتتمثل الممارسات الرئيسية للقيادة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة فيما يلي:

أ- إنشاء شراكات مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة وإشراكهم بشكل هادف ومنتج في تعلم وتنمية أطفالهم داخل المدرسة وخارجها.

ب- إشراك الأسر لتقديم نظرة فاحصة حول الإعاقات المحددة لأطفالهم والتي تسمح للمعلمين بفهم احتياجاتهم بشكل أفضل واتخاذ قرارات تعليمية سليمة من الناحية التعليمية والمساعدة في تفسير وتقييم تقدم الطالب (NPBEA, 2015, 16) .

يتضح من خلال هذا المعيار أن يقوم القادة بالنظر إلى ما هو أبعد من جدران المبنى المدرسي وينشئون علاقات إيجابية ويجرون محادثات متبادلة مع العائلات والمجتمع حول نقاط القوة والتحديات والاحتياجات والإنجازات في المدرسة، ويستخدم القائد موارد المجتمع ويقيم اتصالات مع شركاء المجتمع الذين يمكنهم المساعدة في تعلم الطلاب (Maria B. Mongillo, 2017, 48).

المعيار التاسع: العمليات والإدارة (Operations and Management):

يكلف هذا المعيار القادة التربويين بالإدارة الناجحة والفعالة لعمليات المدرسة والموارد لتعزيز النجاح الأكاديمي والرفاهية لكل طالب، لذلك يجب على القادة التربويين البحث عن الموارد المالية والمادية والبشرية وغيرها من الموارد والحصول عليها وإداراتها لتعزيز نجاح الطلاب وأن يكونوا مشرفين أخلاقيين وخاضعين للمساءلة عن هذه الموارد من خلال استخدام ممارسات الميزانية والمحاسبة المسؤولة والفعالة، وتتمثل الممارسات الرئيسية للقيادة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة فيما يلي:

أ- يقوم مديرو المدارس بإدارة ميزانيتهم وتطوير علاقات قوية مع المكاتب المركزية من أجل ضمان الاستخدام الفعال والأمثل للموارد وأن الطلاب ذوي الإعاقة لديهم إمكانية الوصول إلى وسائل النقل المناسبة والفصول الدراسية والخدمات وأماكن الإقامة والأنشطة اللامنهجية.

ب- التأكد من أن الموارد الخارجية متوافقة مع أهداف مدارسهم ودعم البرامج والخدمات الأساسية لجميع الطلاب وتحديد الأدوار والمسؤوليات لتحسين قدرة الموظفين على تلبية احتياجات التعلم لكل طالب وخاصة الطلاب ذوي الإعاقة.

ج- تطوير وإدارة الهياكل المدرسية والعمليات والأنظمة الإدارية التي تدعم الطلاب ذوي الإعاقة (NPBEA, 2015, 17).

يتضمن هذا المعيار قدرة القائد على إدارة الموارد المادية والمالية والتعليمية والبشرية لدعم تعلم الطلاب وتطوير المدرسة، ويشمل فهم الالتزامات والسياسات القانونية والتعاقدية والامتثال لها على المستوى المحلي ومستوى الولاية والمستوى الفيدرالي واتخاذ القرارات للحفاظ

على مستوى متقدم للمدرسة (Maria B. Mongillo, 2017, 49-50)، ويحافظ هذا المعيار على الاتساق مع المعايير الأخرى من خلال التركيز على احتياجات التعلم لكل طالب، والتأكيد على أهمية تطوير إدارة المدرسة (CCSSO, 2016, 12).

المعيار العاشر: تطوير المدرسة (School Improvement):

يلزم هذا المعيار القادة التربويين على العمل كوكلاء للتحسين المستمر لتحقيق أهداف المدرسة وتعزيز النجاح الأكاديمي والرفاهية لكل طالب، ويقوم مديرو المدارس الفعالين بإعداد المدرسة والمجتمع لعملية التغيير ويضعون أسس للتحسين ويطورون المسؤولية والمساءلة المتبادلة ويساعدون في تطوير المعرفة والمهارات والتحفيز للجميع لتحقيق النجاح، ويجب على المديرين التأكيد على "سبب وكيفية" التغيير بحيث يتم تحفيز جميع الموظفين وتمكينهم من القيام بمبادرات التحسين ومشاركة المسؤولية والمسائلة عن نجاحهم، وتتمثل الممارسات الرئيسية للقيادة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة فيما يلي:

أ- التأكيد على "أسباب" و"كيفية" التحسين والتغيير ويجب تحفيز الموظفين وتمكينهم من امتلاك مبادرات التحسين ومشاركة المسؤولية والمساءلة عن نجاحهم.

ب- توفير فرص التعلم للمعلمين والموظفين لتجهيزهم للمشاركة في العمليات الاستراتيجية للتطوير وللمشاركة في تنفيذ البرامج والممارسات الفعالة للطلاب ذوي الإعاقة.

ج- تلبية احتياجات قدرة المعلم حول تحديد وتنفيذ وتقييم التدخلات القائمة على الأدلة والتأكد من وجود الظروف اللازمة للتعليم والتعلم من أجل إعداد الطلاب ذوي الإعاقة للنجاح في الحياة الجامعية والوظيفية والاجتماعية.

د- ضمان تلبية الاحتياجات الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة ضمن خطط التطوير الشامل بالمدرسة (NPBEA, 2015, 18).

ويتضح من خلال هذا المعيار أن يلتزم القادة بتقييم الاتجاهات التعليمية لإمكانية تطبيقها في بيئاتهم المدرسية، وموازنة التأثيرات السياسية وغير المؤكدة والمتنافسة في كثير من الأحيان على التعليم، كما أنه يرشد القادة إلى العمل على تطوير المدرسة من خلال نهج النظم المتعددة، وفهم كيفية عمل جميع جوانب المدرسة معاً للتأثير على تعلم الطلاب (Maria B. Mongillo, 2017, 50)

ويتضح في ضوء ما سبق أن المعايير المهنية للقيادة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية قد شملت كل مجالات الإدارة المدرسية وأهتمت بجميع الطلاب وخاصةً الطلاب ذوي الإعاقة، ويتم إدارة المدارس في ضوء تلك المعايير وأصبح التعليم شامل يراعي احتياجات جميع المتعلمين وأصبحت تلك المعايير تمثل خارطة الطريق التي يتم من خلالها إدارة المدرسة.

السياق الثقافي لإدارة مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية:

من الناحية السياسية تتكون الولايات المتحدة الأمريكية من إحدى وخمسين ولاية، على رأسها واشنطن التي تحكمها سلطة الكونجرس الأمريكي، وتتميز السلطة على المستوى القومي بأنها لا مركزية، وتهدف إلى حماية الحقوق الاجتماعية والسياسية لدى الأفراد، ويتبنى المجتمع الأمريكي الفلسفة البراجماتية والتي تؤكد على ضرورة الربط بين التفكير والعمل، وأن التعليم من أجل العمل يجب أن يحظى بأهمية واحترام مماثل تماماً للتعليم من أجل التفكير، ويبرز أثر العوامل السياسية على المجتمع الأمريكي في تنوع واختلاف السياسة التعليمية باختلاف كل ولاية وظروفها البيئية، ويؤكد الدستور الأمريكي أن التعليم مسئولية الولايات، ولذلك كل ولاية لها نظام تعليمي خاص بها، نظراً للاختلاف في درجات النمو والتطور بين الولايات، وخاصة من حيث حجم الموارد الاقتصادية والبشرية، مما أدى إلى التفاوت في فرص التعليم المتاحة لكل ولاية (U.S Department of Education,1990, 4-5) ، ويؤثر العامل السياسي على نظم التعليم المختلفة حيث تنقسم سلطة التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية إلى ثلاثة مستويات وهي السلطة على المستوى المحلي وعلى مستوى الولاية وعلى المستوى الفيدرالي، وتقوم الولايات بدعم ٤٥% من المدارس العادية بينما يتم دعم المدارس على المستوى المحلي بنسبة ٤٥%، وتدعم الحكومة الفيدرالية المدارس بنسبة حوالي ٨%، وهذا النهج متعدد المستويات للحكم يعقد الجهود المبذولة لتحقيق مهام مشتركة على الصعيد الوطني(Center on Education Policy, 2020)، حيث تطلب قانون الأفراد ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية أن يكون لدى الولايات سياسات وإجراءات فعالة لضمان توفير تعليم عام مجاني ومناسب لجميع الأطفال ذوي الإعاقات من سن ٣ – ٥ سنوات، حتى تكون مؤهلة للحصول على تمويل مالي في إطار برنامج المنح لمرحلة ما قبل المدرسة، كما أقر الكونجرس المنحة المالية الفيدرالية للوكالات على مستوى الولاية والمستوى المحلي المخصصة لمساعدتها على توفير التربية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة من سن الميلاد إلى سن الحادية والعشرين، إلا أن الوكالات المحلية، والولاية يجب أن توافق على تطبيق مبادئ القانون وإلا فإنه لن تحصل على الدعم المطلوب (US. Department of Education, 2002, 105).

من الناحية الاقتصادية يمثل الاقتصاد الأمريكي أحد أكبر الاقتصادات العالمية، حيث وصل إجمالي الناتج المحلي في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ٢٠٢٢م إلى ٢٥.٤٦٢ تريليون دولار(World Bank, 2022) ، وانعكس العامل الاقتصادي على التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية حيث بلغت نسبة نفقات التعليم في ميزانية عام ٢٠٢٢م في الولايات المتحدة الأمريكية إلى حوالي ١٣٠مليار دولار$ ويتم تمويلها للمدارس لمساعدتهم

على دفع رواتب المعلمين وتوظيف وإعداد معلمين وموظفين ذوي جودة عالية ومعالجة النقص في أعداد الموظفين وتمويل عمليات التجديدات والصيانة وإطلاق برامج جديدة بعد المدرسة والبرامج التعليمية الصيفية(Presidential Actions, 2022) ، وساعدت هذه العوامل والتسهيلات الاقتصادية على دعم التعليم الشامل وتقديم فرص تعليمية مناسبة ذات جودة عالية للطلاب ذوي الإعاقة وتوفير ما يلزم من إمدادات لتطبيق دمج الطلاب ذوي الإعاقة بنجاح في مدارس التعليم العام وحتى تصبح مدارس شاملة لجميع الطلاب.

ومن الناحية الاجتماعية تتعدد الاتجاهات الثقافية داخل المجتمع الأمريكي؛ نتيجة للأجناس المتعددة والمهاجرة إليه، طلباً للحرية السياسية أو الدينية، وآخرون أتوا إليه فراراً من الجوع والفقر، ورغم ذلك ترجع أصالة الأمريكيين في قدراتهم على المواءمة بين الأفكار القديمة التي جلبوها معهم من مواطنهم الأصلية والبيئة الجديدة، وتوجد ثقافة تعليمية مشتركة تربط بين المدارس في أمريكا على الرغم من هذا النظام اللا مركزي، وتتنوع الثقافات والجنسيات والأقليات في المجتمع الأمريكي ولكن هناك مبادئ عامة يقوم عليها التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية تتمثل في إتاحة التعليم للجميع وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لجميع أفراد المجتمع دون النظر إلى حالتهم الاقتصادية أو ثقافتهم أو جنسيتهم أو قدراتهم البدنية، وعملت الولايات المتحدة الأمريكية على الاهتمام بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير فرص تعليمية مناسبة والتأكيد على حقهم في التعليم بما يلبي احتياجاتهم ويتناسب مع قدراتهم.

ثانيا : المعايير المهنية للقيادة التربوية لإدارة المدارس في جمهورية مصر العربية:

على الرغم من تولي القيادة السياسية في مصر ووزارة التربية والتعليم المصرية اهتماماً كبيراً بدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وفق رؤية جديدة متطورة وفق التقنيات التعليمية الحديثة، لتذليل العقبات من طريقهم وإعداد أفضل للطلاب باختلاف قدراتهم، إلا أن هناك صعوبات ومشكلات تتعرض لها الإدارة المدرسية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة، وقامت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في جمهورية مصر العربية عام ٢٠١١م بوضع معايير للقيادة والحوكمة في مدارس التعليم قبل الجامعي، واهتمت بعض هذه المعايير بالقيادة التعليمية وإدارة المدرسة وتتمثل فيما يلي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية، ٢٠١١):

(١) المعيار الأول: توفر القيادة بيئة متمركزة حول المتعلم:

ويتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

أ- توفر القيادة متطلبات بيئة متمركزة حول المتعلم، والمناخ الآمن للمتعلم.

ب- تلبي الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومتطلبات تنفيذ الأنشطة التربوية.

ج- تستخدم القيادة التغذية الراجعة من العاملين في المؤسسة لتطوير أدائها من أجل دعم بيئة التعلم المتمركزة حول المتعلم.

(٢) المعيار الثاني: تطبق القيادة نظاماً لمتابعة تقدم المتعلمين في ضوء نواتج التعلم المستهدفة:

ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

أ- تعتمد على مصادر المعلومات والبيانات مثل:(الاختبارات الشهرية والفصلية والسنوية – الملاحظة المباشرة للمتعلمين) في تتبع مدى تحقيق المتعلمين نواتج التعلم على مستوى المواد الدراسية في الصفوف المختلفة.

ب- توظيف نتائج المتابعة في تحسين أداء المتعلمين وتحفيز المتميزين منهم.

ج- تقييم المتعلمين في ضوء المستويات المعيارية للخريج.

(٣) المعيار الثالث: تطبق القيادة نظاماً لمتابعة أداء المعلمين وتقويمهم:

ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

أ- تعتمد على كافة مصادر المعلومات والبيانات مثل (تقارير الموجهين- نتائج المتعلمين) في تتبع مستوى أداء المعلمين وتقويمهم.

ب- تحلل نتائج المتابعة ليستفيد منها في تحسين أدائهم وتحفز المتميزين منهم.

ج- تقييم المعلمين في ضوء المستويات المعيارية للمعلم.

(٤) المعيار الرابع : تشترك القيادة في الأنشطة والمسابقات التي تسهم في نواتج التعلم:

ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

أ- تدعم القيادة مشاركة المؤسسة في الأنشطة والمسابقات المتنوعة التي تلبي احتياجات المتعلم وتحقق نواتج التعلم لديه مع توفير الامكانات اللازمة للمشاركة الفعالة.

(٥) المعيار الخامس: تفعل القيادة نظاماً للتنمية المهنية المستدامة للعاملين:

ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

أ- توفر القيادة فرصاً للتنمية المهنية للعاملين مثل (الندوات والحلقات النقاشية والبحوث الإجرائية والمؤتمرات والتدريب وغيرها)

ب- مساعدتهم على اختيار الموضوعات مع توفير مصادر المعرفة المناسبة وتيسير إجراءها والاستفادة من نتائجها في تطوير أداء المدرسة.

ج- توفر القيادة آلية تساعد المدارس الآخرى على الاستفادة من برامج التنمية المهنية.

ويتضح في ضوء ما سبق أن المعايير المهنية للقيادة التربوية في جمهورية مصر العربية تركز على اهتمام قادة المدارس بتوفير بيئة متمركزة حول المتعلم وتوفير ما يلزم لتلبية الاحتياجات التعليمية لجميع الطلاب في المدرسة، وأن يتم تطبيق نظاماً لمتابعة المتعلمين في

ضوء نواتج التعلم المرجوة، وأيضاً تطبيق نظاماً لمتابعة أداء المعلمين وتقويمهم، وأن تعمل قيادة المدرسة على الإشتراك في الأنشطة والمسابقات التي تسهم في نواتج التعلم، وأن تفعل القيادة المدرسية نظاماً للتنمية المهنية المستدامة للعاملين.

السياق الثقافي لادارة مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في جمهورية مصر العربية:

من الناحية السياسية يعد النظام السياسي في مصر من أقدم الأنظمة السياسية في العالم، وطبقًا لدستور ٢٠١٤م، فإن النظام السياسي في مصر هو نظام رئاسي جمهوري ديموقراطي يقوم على أساس المواطنة وسيادة القانون، فرئيس الدولة هو رئيس الجمهورية، ورئيس السلطة التنفيذية يحكم بموجب أحكام الدستور والقانون في ظل وجود السلطتين التشريعية والقضائية، ويقوم النظام السياسي في مصر على أساس التعددية الحزبية، والتداول السلمي للسلطة، والفصل بين السلطات، والتوازن بينهما، واحترام حقوق الإنسان وحرياته على الوجه المبين في الدستور، والسيادة للشعب وحده، يمارسها ويحميها، وهو مصدر السلطات، ويصون وحدته الوطنية التي تقوم على مبادئ المساواة والعدل وتكافؤ الفرص بين جميع المواطنين (الهيئة العامة للاستعلامات)، وانعكس استقرار الأوضاع السياسية الخارجية والداخلية في مصر بعد ثورة الخامس والعشرون من يناير وحدوث التغير الإيجابي في العلاقة بين الدولة والمجتمع على تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (مجدي محمد عبد الحميد، ٢٠١١، ١٧)، حيث بدأ تطبيق سياسات الدمج الشامل التعليمية لجميع فئات ذوي القدرات الخاصة والتي جاءت كاستجابة لنداءات العيش والحرية والعدالة الاجتماعية، فصدر قرار الدمج الشامل لذوي الإعاقة البسيطة في مدارس التعليم العام بنهاية عام ٢٠١١م، ثم جاء التطبيق الفعلي لسياسات الدمج الشامل عقب ثورة ٣٠ يونيو ٢٠١٣م والتي أكدت على حقوق ذوي الإعاقة الكاملة توافقاً مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتحقيقاً لأهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠، وذلك بدمجهم دمجاً شاملاً بالمجتمع المصري، فصدر قرار رقم (٤٢) لعام ٢٠١٥م وتعديلاته بقرار رقم (٢٥٢) لعام ٢٠١٧م بشأن تحويل مدارس التعليم العام النظامية ومدارس المجتمع غير النظامية إلى مدارس للدمج الشامل تقبل جميع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن الناحية الاقتصادية يعد الاقتصاد المصري من أكثر اقتصاديات دول منطقة الشرق الأوسط تنوعًا، حيث تشارك قطاعات الزراعة والصناعة والسياحة والخدمات بنسب شبه متقاربة في تكوينه الأساسي، ويبلغ متوسط عدد القوى العاملة في مصر نحو ٢٦ مليون شخص بحسب تقديرات عام ٢٠١٠، يتوزعون على القطاع الخدمي بنسبة ٥١%، والقطاع الزراعي بنسبة ٣٢% والقطاع الصناعي بنسبة ١٧% ويعتمد اقتصاد البلاد بشكل رئيسي على الزراعة وعائدات قناة السويس والسياحة والضرائب والإنتاج الثقافي والإعلامي

والصادرات البترولية (ويكيبيديا مصر، ٢٠٢٣)، وحدث عدم استقرار في الوضع الاقتصادي للبلاد نتيجة المرحلة الانتقالية الصعبة التي مرت بها جمهورية مصر العربية بعد ثورة ٢٥ يناير(مجدي محمد عبد الحميد، ٢٠١١، ١٧)، واستمر هذا الوضع الاقتصادي حتى وقتنا الحالي بعد ثورة ٢٠١٣م، وبعد البدايات الأولى لبرنامج الإصلاح الاقتصادي، حيث تتالت الأزمات العالمية والتي تتمثل في انتشار فيروس كورونا والحرب بين روسيا وأوكرانيا مما تسبب في ضعف الاقتصاد المصري، وتبنت الدولة سياسات اقتصادية ترتب عليها زيادة معدل التضخم، وتضخم حجم الدين الداخلي والخارجي مما تسبب في ضعف المخصصات المالية لقطاع التعليم كنتيجة لموارد الدولة المحدودة وقد انعكس ذلك في ضعف رأس المال البشري على الإنتاج نتيجة انسحاب الدولة من مجالات التعليم والصحة وغيرها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ٦)، وتأثر التعليم عامةً وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة خاصةً بالأزمات الاقتصادية المتتالية التي تعاني منها جمهورية مصر العربية، ويعجز التعليم أن يحقق الأهداف المرجوة نتيجة ضعف التمويل اللازم من قبل الدولة ونقص الموارد وقلة الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتوفير فرص تعليمية مناسبة للطلاب ذوي الإعاقة بما يتناسب مع احتياجاتهم.

ومن الناحية الاجتماعية يتركز أغلب السكان في مصر في وادي النيل ودلتاه، لذلك فإن كثافة المعمور المصري من أعلى الكثافات السكانية في العالم، بينما تعد الصحاري المصرية من أشدها إقفاراً، ويشكل وادي النيل أقل من ٤% من المساحة الكلية للبلاد أي نحو ٣٣.٠٠٠ كيلومتر مربع، وتحتل مصر المرتبة الأولى عربياً والمرتبة رقم ١٣ عالمياً من حيث التعداد السكاني، وتم صياغة دستور ٢٠١٤م بعد ثورة ٢٥ يناير بما يراعي حق المواطنين المصريين في التعليم وضمنت المادة رقم (١٩) حق كل مواطن في التعليم الإلزامي حتى المرحلة الثانوية وأكدت المادة رقم (٨٠) والمادة رقم (٨) على إلتزام الدولة بضمان حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تعليمياً وصحياً واجتماعياً واقتصادياً (دستور جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤)، وبناءاً على ما ورد في الدستور المصري تم تطبيق السياسات التعليمية بعد الثورة نحو تطبيق استراتيجيات الدمج الشامل في مدارس التعليم العام لجميع فئات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف الوصول إلى تعليم دامج شامل لكل أفراد المجتمع بدون استثناء.

المحور الثالث / التحليل المقارن لخبرات دول المقارنة (أوجه التشابه والاختلاف):

أولاً: أوجه التشابه:

تتشابه دولتي المقارنة في وجود معايير لإدارة المدارس والتي تمثل إطاراً مرجعياً للممارسات التي يقوم بها مديري المدارس ويتشابه معايير القيادة والحوكمة في مدارس التعليم

قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية مع المعايير المهنية للقادة التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية فيما يلي:

١- يتشابه المعيار الأول في معايير القيادة والحوكمة في مصر والذي يشير إلى **توفر القيادة بيئة متمركزة حول المتعلم** مع المعيار الخامس في المعايير المهنية للقادة التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية والذي يشير إلى **مجتمعات رعاية ودعم الطلاب** ، ويتمثل هذا التشابه فيما يلي:

أ- توفر القيادة متطلبات بيئة آمنة متمركزة حول المتعلم، ورعاية صحية تلبي احتياجات كل طالب.

ب- دعم المعلمين وتلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومتطلبات تنفيذ الأنشطة التربوية.

وأضافت معايير القيادة والحوكمة في مصر أن تستخدم القيادة التغذية الراجعة من العاملين في المؤسسة لتطوير أدائها من أجل دعم بيئة التعلم المتمركزة حول المتعلم، كما أضافت المعايير المهنية للقيادة التربوية في أمريكا ضمان حصول الطلاب ذوي الإعاقة على فرص التعلم مع أقرانهم العاديين إلى أقصى حد مناسب وممكن، وتعزيز البيئات الاجتماعية الشاملة التي تعزز القبول والانتماء والعلاقات القوية بين الطلاب.

ويمكن تفسير ذلك التشابه في ضوء مفهوم **مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية** والذي يعني توفير فرص تعليمية متكافئة لكل فرد بما تسمح به استعداداته وقدراته بصرف النظر عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي؛ بمعنى أن يستطيع كل فرد أن يجد الفرص التعليمية المناسبة لميوله واتجاهاته وأن يتعلم إلى أقصى حد تؤهله له قدراته واستعداداته بصرف النظر عن وضعه الاقتصادي أو الاجتماعي أو الديني أو كونه فتى أو فتاة؛ مما يتطلب تنوعاً في مراحل التعليم وشعبه وتخصصاته مع تحقيق المجانية لهؤلاء الذين تسمح لهم قدراتهم بمواصلة التعليم والاستفادة منه(جمال الدهشان، ٢٠١٩، ١٦) ، وتركز العملية التعليمية على المتعلم وكيفية توفير بيئة آمنة ومناسبة لاحتياجاته والاستفادة من قدراته واستعداداته وتدريب ودعم المعلمين للقيام بمهامهم حيال ذلك.

٢- كما يتشابه المعيار الثاني في معايير القيادة والحوكمة في مصر والذي يشير إلى **تطبيق القيادة نظاماً لمتابعة تقدم المتعلمين في ضوء نواتج التعلم المستهدفة**، مع المعيار الرابع في المعايير المهنية للقادة التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية والذي يشير إلى **المناهج والتعليم والتقييم**، ويتضح هذا التشابه من خلال المؤشرات التالية:

أ- تقييم المتعلمين في ضوء المستويات المعيارية للخريج من خلال تعزيز أنظمة المراقبة والتقييم المناسبة والواضحة والصحيحة حيث يتلقى المعلمون معلومات مفيدة حول كيفية استجابة الطلاب للتعليم بحيث تكون المعلومات ذات صلة بالتحسين التعليمي.

أ- تعتمد على مصادر المعلومات والبيانات مثل:(الاختبارات الشهرية والفصلية والسنوية – الملاحظة المباشرة للمتعلمين) في تتبع مدى تحقيق المتعلمين نواتج التعلم على مستوى المواد الدراسية في الصفوف المختلفة، والتأكد من أن الأساليب القائمة على الأدلة في التعليم والتقييم يتم تنفيذها بنزاهة وتكييفها مع الاحتياجات المحلية.

وأضافت معايير القيادة والحوكمة في مصر توظيف نتائج المتابعة في تحسين أداء المتعلمين وتحفيز المتميزين منهم، الوصول إلى التوقعات الأكاديمية العالية لجميع الطلاب، كما أضافت المعايير المهنية للقيادة التربوية في أمريكا الاهتمام بالطلاب ذوي الإعاقة على وجه الخصوص من خلال أساليب التقييم والترويج لمناهج وطرق تدريس عالية الجودة ومليئة بالتحديات الفكرية وإتاحة الفرص للطلاب ذوي الإعاقة لتحقيقها ضمن مناهج التعليم العام باستخدام نظام الدعم متعدد المستويات، والعمل بشكل تعاوني مع معلمي الفصل لمساعدتهم على تطوير قدرتهم على التدريس الفعال.

ويمكن تفسير ذلك التشابه في ضوء **مفهوم التقييم الخالي من التمييز** (Nondiscriminatory Evaluation) والذي يعني أنه لا بد من إجراء تقييم شامل للطالب في جميع النواحي التي ترتبط بنوع إعاقته ولا بد أن يكون هذا التقييم صادقاً وبعيداً عن التحيز أو التمييز بسبب لغة الطالب وخصائصه الثقافية ولا بد أن تستند عملية التقييم إلى جوانب متعددة ومطبقة من قبل فريق متعدد التخصصات وعدم الاستناد إلى نوع واحد من التقييم لأغراض اتخاذ القرارات المتضمنة بالتشخيص أو الإحالة (Daniel P. Hallahan, James M. Kauffman, Paige C. Pullen, 2013, 50)

٣- يتشابه المعيار الثالث في معايير القيادة والحوكمة في مصر والذي يشير إلى **تطبيق القيادة نظاماً لمتابعة أداء المعلمين وتقويمهم** مع المعيار السادس في المعايير المهنية للقادة التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية والذي يشير إلى **القدرة المهنية لموظفي المدرسة** ويتضح هذا التشابه من خلال المؤشرات التالية:

أ- تحليل نتائج متابعة العاملين ليستفيد منها في تحسين أدائهم وتحفز المتميزين منهم،

وأضافت معايير القيادة والحوكمة في مصر أن تعتمد على كافة مصادر المعلومات والبيانات مثل(تقارير الموجهين- نتائج المتعلمين) في تتبع مستوى أداء المعلمين وتقويمهم، وتقييم المعلمين في ضوء المستويات المعيارية للمعلم، كما أضافت المعايير المهنية للقيادة التربوية في أمريكا توظيف واستبقاء معلمي التربية الخاصة والتعليم العام ذوي الكفاءة العالية مع إيجاد رؤية على مستوى المدرسة ومجموعة من القيم الأساسية التي تدعم تحسين التحصيل والنتائج للطلاب ذوي الإعاقة، وتوفير مصادر متعددة من فرص التعلم والتطوير المهني عالية الجودة والهادفة، والمشاركة جنباً إلى جنب مع موظفيها، وتشجيع وإدراك

وتسهيل فرص القيادة للمعلمين والموظفين الذين يقومون بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة بشكل فعال.

ويمكن تفسير ذلك التشابه في ضوء **مفهوم تقويم أداء المعلم** والذي يتضمن إصدار الحكم على سلوكيات المعلم وما يقوم به داخل الصف الدراسي، من حيث إدارته للصف واستخدامه لأساليب التقويم وكفايات الشرح والتدريس المتوفرة لديه وقدرته على طرح الأسئلة والمناقشة داخل الفصل وهو أيضاً الأساليب والنماذج والأدوات التي توظفها المدرسة لتقديم تغذية راجعة للمعلمين من أجل توجيههم والإشراف على تدريسهم وتطورهم المهني (زهير حسن حسين الحروب، ٢٠١٩، ١٧).

٤- يتشابه المعيار الخامس في معايير القيادة والحوكمة في مصر والذي يشير إلى أن: **تفعل القيادة نظاماً للتنمية المهنية المستدامة للعاملين** مع المعيار السابع في المعايير المهنية للقادة التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية والذي يشير إلى **المجتمع المهني للمعلمين والموظفين** ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

أ- توفر القيادة فرصاً للتقييم الذاتي والتنمية المهنية للعاملين وتشجيع التعاون والمسؤولية المتبادلة والمشتركة.

ب- توفير مناخ عمل ديموقراطي ومساعدتهم على اختيار الموضوعات مع توفير مصادر المعرفة المناسبة وتيسير إجراءها والاستفادة من نتائجها في تطوير أداء المدرسة مما يمنح المعلمين الثقة للقيام بمسؤولياتهم بحرية والقدرة على النقد.

وأضافت معايير القيادة والحوكمة في مصر توفر القيادة آلية تساعد المدارس الآخرى على الاستفادة من برامج التنمية المهنية، كما أضافت المعايير المهنية للقيادة التربوية في أمريكا تشجيع المعلمين على وضع توقعات عالية لجميع الطلاب والتي تهدف إلى تحقيق رسالة ورؤية المدرسة وتحقيق نجاح الطلاب ذوي الإعاقة والتعاون بين فرق المعلمين القائمة دون إدارة صارمة وتشجيع التجريب بين الفرق، وإدارة التوترات والنزاعات أثناء التطوير المهني للمدرسة والعاملين بها.

ويمكن تفسير هذا التشابه على أساس **مفهوم النمو المهني للمعلمين اثناء الخدمة** (Personal Development, In-Service) حيث يجب العمل على تدريب وتطوير مهارات وقدرات جميع المعلمين والمختصين العاملين مع الطالب تدريباً يتناسب مع طبيعة احتياجات الطلبة Daniel P. Hallahan, James M. Kauffman, Paige C. Pullen, 2013, 50)) ، كما يمكن تفسيره في ضوء مفهوم " **مجتمعات التعلم المهنية**"، والذي يشير إلى تحويل المدرسة من النمط التقليدي المقتصر على التعليم فقط إلى منظمة تربوية تهيئ البيئة المدرسية للتعلم ويسود فيها ثقافة التعاون والدعم المهني المستند على

الخبرات التربوية وتشجع التنوع في المبادرات التربوية التعليمية بين أفرادها سواء كانوا قيادات أو معلمين أو طلاب (Caine R.,2010, 36)

ثانياً: أوجه الاختلاف:

يختلف المعيار الرابع في معايير القيادة والحوكمة في مصر والذي يشير إلى أن **تشترك القيادة في الأنشطة والمسابقات التي تسهم في نواتج التعلم،** عن المعايير المهنية للقادة التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية حيث لم يتم ذكر الأنشطة والمسابقات التي تسهم في نواتج التعلم ضمن تلك المعايير أو مؤشراتها.

كما تختلف المعايير المهنية للقادة التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية عن معايير القيادة والحوكمة في مصر في تناول معايير الولايات المتحدة الأمريكية بعض المعايير التي لم يتم ذكرها في معايير القيادة والحوكمة لمصر والتي تتمثل فيما يلي:

المعيار الأول والذي يتناول **الرسالة والرؤية والقيم الأساسية، والمعيار الثاني** والذي يتناول **الأخلاق والقواعد المهنية، والمعيار الثالث** والذي يشير إلى **الإنصاف والاستجابة الثقافية، والمعيار الثامن** والذي يتناول **المشاركة الهادفة للأسر والمجتمع، والمعيار التاسع** والذي يركز على **العمليات والإدارة، والمعيار العاشر** والذي يشير إلى **تطوير المدرسة.**

ويرجع سبب الأختلاف إلى تركيز المعايير المهنية للقادة التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية على تطبيق التعليم الشامل وضمان دمج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام استناداً على **مفهوم التعليم العام المجاني (Free Appropriate Public Education, FAPB)** والذي يعطي الحق لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة بتلقي التعليم العام المجاني والمناسب لمستوى قدراته دون أية تكاليف تفرض على والديه أو من ينوب عنهم(Daniel P. Hallahan, James M. Kauffman, Paige C. Pullen, 2013, 50)، ويرتبط بمفهوم **عدم الرفض (Zero Reject)** والذي يعني عدم الرفض بشكل صريح على حق أي شخص في التعليم العام بغض النظر عن الظروف لضمان حصول جميع الأطفال على التعليم العام المجاني والمناسب بغض النظر عن شدة إعاقتهم (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠٢٠، ٢)

المحور الرابع: إجراءات مقترحة لتطوير إدارة مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر في ضوء المعايير المهنية للقيادة التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية:

تطوير إدارة مدارس دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر من خلال تطوير معايير مهنية لإدارة المدرسة وتحديد آليات التنفيذ وتحديد مؤشرات واضحة للأداء لضمان عملية التقييم المستمر للعملية التعليمية داخل المدرسة، وتقديم ما يلزم من موارد وخدمات

الدعم لتلائم الاحتياجات المختلفة للطلاب وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتهتم تلك المعايير بما يلي:

أ- صياغة الرسالة والرؤية والقيم الأساسية التي تدعم الطلاب ذوي الإعاقة: ويتم ذلك من خلال العمل التعاوني لدعم نجاح جميع الطلاب والتزام جميع العاملين بالمدرسة بتطبيق الرؤية والرسالة ومشاركة أولياء أمور الطلاب في صياغة تلك الرؤية وفي تطبيقها.

ب- تعزيز مبادئ المساواة والثقة والتعاون من خلال الالتزام بالمعايير الأخلاقية: ويشجع مديري المدارس العاملين على التصرف بنزاهة وإنصاف ومعالجة المشكلات من خلال قيم العدالة والرعاية وبناء الثقة والتعاون مع المجتمع المدرسي وتشجيع السلوك الاخلاقي والمهني بين العاملين بالمدرسة.

ج- ضمان النجاح الأكاديمي والرفاهية لكل طالب: من خلال توفير فرص تعليمية مناسبة وتقديم الدعم الاكاديمي المناسب لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة وتنمية نقاط القوة للطلاب ونشر الثقافة والوعي في المجتمع المدرسي لتقبل الآخر وتقبل الاختلاف بين الطلاب.

د- التعاون مع أولياء أمور الطلاب ومؤسسات المجتمع المدني: ويتم ذلك من خلال إشراك آباء الطلاب ومنظمات المجتمع المدني في تحقيق أهداف المدرسة وتحقيق النجاح الأكاديمي للطلاب وتوفير سبل الراحة والرفاهية للطلاب داخل المدرسة والتعاون مع آباء الطلاب ذوي الإعاقة للوصول إلى الفهم المشترك لاحتياجات ابنائهم والمساعدة في تقييم تقدم ابنائهم واتخاذ قرارات تعليمية سليمة تساعد على نجاحهم الأكاديمي.

هـ- العمل على إدارة المدرسة بشكل ناجح وفعال: من خلال تشجيع النجاح الأكاديمي للطلاب وتوفير الموارد المالية والمادية والبشرية اللازمة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة حيث يقوم مدير المدرسة بإدارة ميزانية المدرسة بشكل مهني وأخلاقي للوصول إلى الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة ودعم البرامج والخدمات الأساسية التي تلبي احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة وتطوير الهياكل المدرسية والعمليات والأنظمة الإدارية بما يتناسب مع احتياجاتهم.

و- المرونة والتطوير المهني المستمر: حيث يعمل مدير المدرسة بعمليات التطوير المهني المستمر ويشجع على التغيير من أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية وتشجيع القيادة التشاركية والموزعة والمساءلة المستمرة عن نجاح الطلاب وتقدمهم.

المراجع:

- ابراهيم صبرى احمد حسنين (٢٠١٩م): "**معايير جودة برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور طريقة تنظيم المجتمع**"، مجلة دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، مجلد (٤٦)، العدد (٥).

– أحمد علما (٢٠١٨): "**برنامج لتنمية بعض الكفايات الشخصية والمهنية للمعلمين وأثره في تحسين المهارات الأكاديمية والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية**"، رسالة دكتوراه تخصص تربية خاصة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

– الموقع الرسمى لمنظمة الصحة العالمية : WHO تم الاسترجاع من:https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

– امتثال السقا (٢٠٢١): "**أساسيات التخطيط التربوي**"، عمان ، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط.٢ ، ص. ٢١

– الهيئة العامة للاستعلامات، بوابتك إلى مصر:"**النظام السياسي في مصر**"، متاح عبر الرابط التالي : https://www.sis.gov.eg/section/10/325?lang=ar

– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية (٢٠١١ ب) :" **وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي: مرحلة التعليم الأساسي**"، القاهرة.

– ايهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٢): " **الإدارة والإشراف والتنظيم في التربية الخاصة**"، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ط.١، ص. ١٢-١٣.

– ايهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٣): "**توعية المجتمع بالاعاقة (الفئات، الاسباب، الوقاية)**"، الرياض، دار الزهراء، ط٣، ص.٤٥.

– بيومي محمد ضحاوي، ورضا إبراهيم المليجي(٢٠١٠): " **توجهات الإدارة التربوية الفعالة في مجتمع المعرفة**"، القاهرة، دار الفكر العربي، ص.٥٣-٥٤

– تيسير عبدالمطلب الدويك (٢٠١١): " **ادارة المدرسة الفعالة- مقوماتها وآفاقها**"، عمان، الاردن: دار جهينه للنشر والتوزيع، ص ١٨.

– جمال الدهشان (٢٠١٩): "**مجانية التعليم ضرورة مجتمعية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدل التربوي**"، ورقة عرض ، المؤتمر الدولي الأول- مجانية التعليم بين القبول والرفض؛ رؤى واتجاهات، قسم اصول التربية، سوهاج ، مصر، ص. ١٦.

– جمهورية مصر العربية (٢٠١٤): "**دستور جمهورية مصر العربية المعدل لعام ٢٠١٤م**"، تم الاسترجاع من: https://www.Dostour.eg

– حامد ابو عقرب (٢٠٢١): "**واقع الدمج التعليمى وصعوباته بين التلاميذ المعاقين عقليا فى ظل تشريعات الدمج الشامل بمدارس التعليم العام**"، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، عدد نوفمبر، المجلد (٣) ، العدد (٩١).

– حمد محمد الحربى (٢٠١١): "**مدى ممارسة مدير المدرسة لدوره فى تفعيل برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس منطقة المدينة المنورة التعليمية** "، رسالة ماجيستير غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

– رانيا حمدي محمد حسن (٢٠١٥): " **تفعيل دور الإدارة المدرسية في تطبيق الدمج التعليمي بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية**"، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

– زهير حسن حسين الحروب (٢٠١٩): " **أساليب حديثة في تقويم أداء المعلم** "، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع، ط.١، ص. ١٧.

– سحر محمد خليل (٢٠٢١) :"**تطوير أداء مدارس التعليم الاساسى في محافظة البحر الأحمر في ضوء نظام الدمج الشامل**"، رسالة ماجيستير، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادى.

– صهيب كمال الآغا ،محمود عبد المجيد عساف (٢٠١٥): "**الإدارة والتخطيط التربوي: نماذج وتطبيقات عملية**"، عمان، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، ط.١، ص. ٣٢٢.

– طلال بن حويمد نويل المجنوني (٢٠٢٢): "**تطبيق معايير الإدارة المدرسية المتميزة في ضوء جائزة وزارة التعليم للتميز من وجهة نظر المشرفين والمديرين بمكة المكرمة**"، دراسات عربية في التعليم وعلم النفس، العدد ١٤٣، ص. ٥٩–٩٢.

– فرج المبروك عمر عامر(٢٠١٧):"**مدير المدرسة والإدارة المدرسية**"، مصر، الجيزة، دار حميثرا للنشر والترجمة، ص.٢٤–٢٦.

– كمال سالم سيسالم (٢٠١٧) :" **الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله**"، الامارات العربية: دار الكتاب الجامعي، ط.٧، ص.١٧.

– ليلي محمد حسني أبو العلا (٢٠١٢): "**مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة** "، عمان، دار يافا للنشر والتوزيع، ص.ص.٢٥–٢٦.

– مجدي محمد عبد الحميد(٢٠١١): "**ثورة ٢٥ يناير: خواطر تاريخية**"، القاهرة، مطبعة الخالد، الطبعة الأولى، ص. ١٧.

– محمد سالمان خميس (٢٠١٩): "**تصور مقترح لتحسين فعالية الإدارة المدرسية بشمال سيناء على ضوء اتجاهات التغيير التربوي**"، رسالة ماجيستير غير منشورة ، جامعة العريش ، كلية التربية.

– محمد عمر على العامري (٢٠١٧): " **مدخل إلى التربية المقارنة**"، الأردن، عمان، دار المعتز للنشر والتوزيع، ط.١، ص.١٧.

– منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO) (2020) : "**التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء**"، التقرير العالمي لرصد التعليم، ص.٢.

– نبيل محمود الصالحي (٢٠١١): "**استراتيجيات الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة**"، عمان ، دار الجناديرية للنشر والتوزيع، ص.٣.

– هيثم محمد احمد قشطة (٢٠١٧): "**نظام الدمج التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية في كل من مصر وانجلترا: دراسة مقارنة**"، رسالة دكتوراه، جامعة طنطا، كلية التربية، ص. ١٣٢–١٣٤.

– وائل كمال الدين مصطفى (٢٠١٢) :"**تصور مقترح لبعض مؤشرات الجودة بمدارس التعليم الملحق بها فصول دمج التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بمحافظة سوهاج: دراسة ميدانية**"، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة سوهاج، كلية التربية، ،ص. ٧.

– وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤): "**الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤–٢٠٣٠، التعليم، المشروع القومي لمصر، معاً نستطيع**" ، ص.٦.

-ويكيبيديا: مصر (٢٠٢٣) تم الاسترجاع من : https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D8%B5%D8%B1

- ياسر فتحي الهنداوي (٢٠١٣): "**إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصرة**"، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط.١، ص. ٢٠-٢١.

- Billingsley, B., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2014):" **Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities** ", (Document No. IC-8), Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

- Caine G.& Caine R.(2010):""Strengthening and Enriching your Building Professional Learning Communities", The Art of Learning Together, ASCD, P.36.

- Center of Education Policy (2020): "**History and Evolution of Public Education in the US**", Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=ED606970

- Council of Chief State School Officers, CCSSO (2016): **"The Professional Standards for Educational Leaders (PSEL) 2015 and the Interstate Leaders Licensure Consortium(ISLLC) Standards 2008: Crosswalk"**, The Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research and its partners, U.S. Department of Education, P. 5- 12.

- Council of Chief State School Officers (CCSSO) and Collaboration for Effective Educator Development Accountability and Reform Center (CEEDAR) (2017): "**PSEL 2015 and promoting principal leadership for the success of students with disabilities**", available at: https://www.ccsso.org/sites/default/files/201710/PSELforSWDs01252017_0.pdf

- Dahli G.& Oznacar B. (2015): "**An Evaluation on Mainstreaming Practices of Primary Schools According to the Views of School Administrators, Teachers & Parents",** Educational Sciences: Theory & Practice ,Vol.(15), P. 1317-1332.

- Dally, K. A., Ralston, M. M., Strnadová, I., Dempsey, I., Chambers, D., Foggett, J., Paterson, D., Sharma, U., & Duncan, J. (2019): "**Current Issues and Future Directions in Australian Special and Inclusive Education"**, Australian Journal of Teacher Education, Vol.44, No.(8).

- Daniel P. Hallahan, James M. Kauffman,& Paige C. Pullen (2013): " **الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة**"، ترجمة: فتحي جروان وموسى العمايرة وغالب الحياري وآخرون، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، ط.١، ص. ٥٠.

- David DeMatthews, Bonnie Billindsley, James McLeskey, Umesh Sharma (2020): "**Principal Leadership for students with disabilities in effective inclusive schools",** Journal of Educational Administration, Emerald Publishing Limited, Vol. 58, No.(5), P.539.

- DeMatthews, D. (2015): "**Making sense of social justice leadership: a case study of a principal's experiences to create a more inclusive school**", Leadership and Policy in Schools, Vol. 14, pp. 139 -166.

- Ginger W. Spires (2015) : "**Principal Instructional Leadership in Georgia High Poverty Elementary Schools"**, Georgia Southern University, P.26.

- Hitt D. and Tucker P. (2016): "**Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: a unified framework**", Review of Educational Research, Vol. 86, No. 2, pp. 531-569.

- James McLeskey, Bonnie Billingsley, Nancy L. Waldron (2016): "**General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Roles of Professionals Involved Advances in Special Education**", Emerald Group Publishing Limited, Volume 32,P.58-59.

- Joanna Anderson and Christopher Boyle (2015): "**Inclusive Education in Australia: rhetoric, reality and the road ahead.**

- John MacBeath (2012):**"Future of Teaching Professions",** Brussels: Education International, PP.110

- Leithwood K., Patten S., & Jantzi D. (2010):"**Testing a conception of how school leadership influences student learning**". Educational Administration Quarterly, Vol.46, No. (5), P.699.

- LOREMAN, T. (2014):**"Measuring Inclusive Education Outcomes in Alberta"**, Canada, International Journal of Inclusive Education, Vol. 18, No. (5), P. 459–483.

- Maria B. Mongillo (2017): **"Preparing School Leaders for Young Learners in the United States"**, New York, Global Education Review, Vol. 4, No. (3), P.43- 50.

- Murray, J. (2014): **"Critical issues facing school leaders concerning data-informed decisionmaking**", Professional Educator, Vol.38, No. (1), P. 14-22.

- National Policy Board for Educational Administration. (2015): **"Professional standards for educational leaders 2015",** Reston, VA: Author, P. 2-8.

-Presidential Actions (2022):"**A Proclamation on National Child's Day, 2022 "**, White House, Washington, Retrieved from: https://www.whitehouse.gov/

- Sugai G., O'Keeffe B., Horner R. H., & Lewis T. J. (2012):" **School leadership and school- wide positive behavior support**", In J. B. Crockett, B. S. Billingsley, & M. L. Boscardin (Eds.), Handbook of leadership and administration for special education, New York, NY: Routledge, (pp. 37-51).

-SWIFT (2018): Education center. Retrieved from: http://www.swiftschools.org

- U.S Department of Education (1990): " **A national Development strategy for Education Training and People Development",** Prepered by National committee for Training and Development, Oct.1990, PP.4-5

- US. Department of Education (2002): "**To Assure the free Appropriate public Education of All children with disabilities (Individuals with disabilities education act, section 6181, twenty – third annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act**", 2001, P. 105, Retrieved at 2023 from: https://www2.ed.gov/about/reports.

- World Bank (2022): **"Gross domestic product 2016"**, World Development Indicators database, Retrieved from: https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?end=2022&most_recent_value_desc=true&start=2022&view=map