قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء القيادة التدريسية بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها فى مصر

د. ياسر فتحى الهنداوى المهدى*

القسم الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة:

ظهرت الحاجة ملحة فى معظم دول العالم للإصلاح المدرسى الشامل لمواكبة التقدم الحادث فى جميع مجالات الحياة، ولتحقيق تحسن مستمر فى تحصيل الطـــلاب وإنجازهم الأكاديمى كغاية أساسية للعملية التعليمية فى مجملها، واتخذ الإصلاح سبلا متنوعة شملت عناصر المنظومة التعليمية كافة مثل: تطوير المناهج، وأساليب تقويم الطلاب، وتكنولوجيا التعليم، وإعداد وتدريب المعلمين، وغيرها، وأصبح واضحا أن نجاح جميع جهود الإصلاح والتحسين المدرسى رهن بتطوير الإدارة المدرسية، ولا سيما مهارات وقدرات مديرى المدارس على قيادة التغيير التنظيمى والتحسين المستمر للمدرسة.

وقد ظهر الدمج الشامل Inclusion فى منتصف عقد الثمانينيات من القرن السابق كمبادرة إصلاحية لتحسين أداء الطلاب ذوى الإعاقة، من خلال مشاركتهم فى مدارس وفصول التعليم العام، (Lashley, 2007, p.180) وتزامن ذلك مع حركة إعادة هيكلة المدرسة School Restructuring Movement فى الولايات المتحدة الأمريكية، حيث ظهر جليًا أن خصائص المدرسة الشاملة (مدرسة الدمج الشامل) Inclusive School وخصائص حركة إعادة هيكلة المدرسة واحدة: متمثلة فى ضرورة حصول جميع الطلاب

* مدرس الإدارة التعليمية – كلية التربية جامعة عين شمس.

على تعليم عالى الجودة يحقق احتياجاتهم التربوية الخاصة فى سياق من العدالة الاجتماعية والسياسية. (Falvey and Givner, 2005, p.9)

وفى هذا السياق أشارت النماذج الأكثر حداثة عن القيادة التربوية إلى ضرورة أن يكون مديرو المدارس مندمجين بقوة فى البرنامج التدريسى التعليمى (MacNeill, Cavanagh, and Silcox, 2003, p. 14) باعتبار أن مدير المدرسة ليس مجرد قائد إدارى Manager فقط، وإنما هو فى الأساس قائد تدريسى Instructional Leader يهتم بتعلم جميع الطلاب، وقيادة المدرسة نحو مستوى عال من الإنجاز الأكاديمى يصبح فيه جميع الطلاب متعلمين بنجاح، وجميع المعلمين مشاركين لطلابهم فى التعلم، ومن ثم تحول الاهتمام فى إعداد وتدريب مديرى المدارس إلى التركيز بصورة أكبر على المهارات التدريسية إلى جانب المهارات الإدارية التنفيذية. (Gettys, 2007, p.4, Rodriguez, 2007: p.10)

وعلى الرغم من أن المعلمين والمشرفين والإداريين من المستويات الأعلى فى الإدارات والمديريات التعليمية يمكنهم ممارسة سلوكيات القيادة التدريسية Instructional Leadership Behavours فإن مديرى المدارس هم أساس القيادة التدريسية على مستوى المدرسة (O'Donnell and White, 2005, p.56)

وبذلك ظهر الاهتمام بالقيادة التدريسية كدور أساسى ولا غنى عنه لمدير المدرسة الفعال فى الوقت الراهن، حيث تفترض القيادة التدريسية أن يلعب مدير المدرسة دورا قياديا فى إدارة البرامج الأكاديمية لجميع الطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، (Nelson, 2002, p.2) ولذلك فإن فعالية قيادة مدير المدرسة سيتوقف عليها نجاح أو فشل البرامج التعليمية المدرسية كافة.

وانطلاقا من أن فائدة الدمج الشامل لا تقتصر على الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة فقط بل يستفيد منه جميع الطلاب، والمعلمين، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلى، وحتى تكون المدرسة صورة منعكسة للمجتمع غير المتجانس بالفعل، وباعتبارها مكانًا يتعلم فيه جميع الأطفال المهارات الحياتية؛ أصبح نموذج مدرسة الدمج الشامل – نموذجا مقبولا على المستوى النظرى والتطبيقى فى الولايات المتحدة الأمريكية وكثير من دول العالم. (Bray and Smith, 2005, p.20)

وبذلك أصبحت التربية الخاصة فى الوقت الحالى أحد أبرز العناصر المكونة لنظام التعليم العام، وكلما أصبحت المدارس أكثر دمجا فى طبيعتها، فإن الفلسفة والممارسة سوف تتغير لمواجهة مطالب التعليم لجميع الأطفال ضمن نظام موحد Unified System (Blackbourn, et al,2006, p.50) وقد ترتب على ذلك أن أصبحت التربية الخاصة مصدر قلق وتحدٍ كبير لمديرى مدارس التعليم العام، حيث زادت من مسئوليتهم لضمان نجاح فرص التعلم لجميع الطلاب، بما فى ذلك الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة. (Bays and Crockett, 2007, p143) وقد استدعى هذا التغيير إعادة النظر فى قضية الإعداد والتدريب فى الإدارة المدرسية بما يساعد على توافر المديرين المؤهلين للتعامل مع المهام والمسئوليات الجديدة التى يتطلبها تنفيذ الدمج الشامل بنجاح.

وتتجه مصر – حديثا – إلى تطبيق تجربة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس وفصول التعليم العام، حيث تضمنت الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠٠٧-٢٠٠٨ / ٢٠١١-٢٠١٢ برنامجا كاملا لإصلاح نظام التربية الخاصة فى مصر من خلال التركيز على تعليم ودمج الأطفال ذوى الاحتياجات

الخاصة فى مدارس التعليم العام، وفى هذا السياق يؤكد البرنامج على أهمية تدريب المعلمين للتعامل مع متطلبات الأخذ بفلسفة الدمج، (الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، ٢٠٠٧-٢٠٠٨، ص ص ٣٣١-٣٣٢) وقد صدر القرار الوزارى رقم (٤٢) لسنة ٢٠٠٨ بشأن تشكيل لجنة لدمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام برئاسة مدير المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، تتولى مسئولية الانتهاء من تحديد ووضع الأطر التنفيذية اللازمة لتنفيذ عملية دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام. كما صدر مؤخرا القرار الوزاري رقم (٩٤) بتاريخ ٢٠٠٩/٤/٢٨ بشأن قبول التلاميذ ذوى الإعاقة الطفيفة بمدارس التعليم العام والذى نص على تطبيق نظام الدمج للتلاميذ ذوى الإعاقة الطفيفة بالفصول النظامية بمدارس التعليم العام فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى ومرحلة رياض الأطفال، ويُعمل به ابتداء من العام الدراسى ٢٠٠٩-٢٠١٠.

ويتضح مما سبق أن هناك توجها رسميا نحو دمج التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بفصول ومدارس التعليم العام كإحدى المنهجيات الحديثة لإصلاح التربية الخاصة ونظام التعليم قبل الجامعى بصفة عامة فى مصر.

مشكلة البحث

انطلاقا من توجه النظام التعليمى المصرى واستعداده لتنفيذ تجربة دمج التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس التعليم العام، وهو ما تأكد مؤخرا بصدور القرارين الوزاريين رقم (٤٢) لسنة ٢٠٠٨، والقرار رقم (٩٤) لسنة ٢٠٠٩ سبق الإشارة إليهما، ووضع برنامج الدمج كأحد العناصر الأساسية للخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم المصرى خلال الفترة القادمة؛ فلابد من توافر الضمانات والمتطلبات الأساسية لضمان

نجاح التجربة، والنظر إلى تجارب الدول الأخرى التى سبقتنا فى تنفيذ برامج دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس التعليم العام، والتى تؤكد الدور الحاسم الذى يلعبه مدير المدرسة فى نجاح تطبيق الدمج الشامل – كما يتضح فى الأجزاء التالية من البحث- ومن ثم أهمية إعداد مديرى المدارس وتدريبهم لقيادة الدمج الشامل كشرط ضرورى لتطبيقه بنجاح.

وإذا كان مديرو المدارس المصرية قد حصلوا على بعض التدريب أو لديهم بعض الخبرة فى الإدارة المدرسية والإشراف التعليمى، فإن هذه الخلفية عادة لا تتضمن قدرتهم على القيادة التدريسية لجميع البرامج التعليمية، ولا سيما برامج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، وخاصة ما يتعلق بتوافر المعرفة الكافية بمناهج وأساليب تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، وخصائصهم النمائية، والإجراءات التى تضمن تلبية حاجاتهم التعليمية وحماية حقوقهم، ومن ناحية أخرى فإن البرامج التدريبية المؤهلة لشغل وظيفة مدير المدرسة فى مصر حتى الآن لا تهتم بتقديم أية معلومات أو مهارات أساسية فى التربية الخاصة لمديرى المدارس* وقد أكدت ذلك نتائج إحدى الدراسات الحديثة حيث أشارت إلى أن من المشكلات المتوقعة فى تطبيق الدمج الشامل فى المدارس المصرية ضعف معرفة المعلم والمدير بخصائص المعاقين، وضعف قدرة المعلم والمدير على حفظ النظام بالمدرسة المدمجة. (حنان حسن سليمان ٢٠٠٩، ص ١٥).

وعلى الرغم من ذلك انصب اهتمام الخطة الإستراتيجية الحالية على ضرورة تدريب المعلمين فى مجالات الدمج والتربية الخاصة، ولم يظهر بالخطة اهتمام مماثل بإعداد الإداريين المدرسيين والتدريب على القيادة المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة،

* مقابلة شخصية أجراها الباحث مع (٥) من مدراء المدارس الابتدائية والإعدادية بمنطقة مصر الجديدة والنزهة ، محافظة القاهرة، سبتمبر ٢٠٠٩.

رغم أن القرار رقم (٩٤) لسنة ٢٠٠٩ قد أكد على أهمية تدريب العاملين من مدرسين وإخصائيين اجتماعيين ومديرين على متطلبات الدمج وسياساته، ومن هذا المنطلق يأتى البحث الراهن لتأكيد الدور الحيوى الذى يقوم به مدير المدرسة فى القيادة الفعالة لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدرسة، وما يتضمنه ذلك من أدوار ومسئوليات جديدة تستدعى إعدادا مسبقا وتدريبا لازما لمديرى مدارس التعليم العام فى مجال القيادة التدريسية لبرامج الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة.

وفى ضوء ما سبق يمكن تلخيص مشكلة البحث فى الأسئلة التالية:

١- ما الأسس النظرية لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء القيادة التدريسية؟

٢- ما واقع قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء القيادة التدريسية بالولايات المتحدة الأمريكية؟

٣- ما واقع التجربة المصرية الراهنة لقيادة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام؟

٤- ما التصور المقترح لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر فى ضوء القيادة التدريسية بالاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وبما يتفق مع طبيعة المجتمع المصرى؟

حدود البحث

يتناول البحث قيادة مدرسة الدمج الشامل بمعنى قيادة مدير المدرسة للدمج الشامل من حيث محورين رئيسين هما:

- أدوار ومسئوليات مدير مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء القيادة التدريسية.

- إعداد وتدريب مدير مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء القيادة التدريسية.

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث الحالى فيما يأتى:

١- التعرف على الأسس النظرية لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء القيادة التدريسية.

٢- الكشف عن واقع قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء القيادة التدريسية بالولايات المتحدة الأمريكية.

٣- رصد واقع التجربة المصرية الراهنة لقيادة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام.

٤- وضع تصور مقترح لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر في ضوء القيادة التدريسية بالاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وبما يتفق مع طبيعة المجتمع المصرى.

مصطلحات البحث

١ - الدمج الشامل Inclusion

من الممكن تقديم خدمات التربية الخاصة فى مختلف البيئات أو الأوضاع. وتتراوح هذه البيئات بين فصول التعليم العام فى المدارس العادية وحتى المستشفيات، وتمثل فصول التعليم العام وما يشابهها البيئات الأقل تقييدا the least restrictive settings أما المستشفيات وما يشابهها (مثل برامج الإيواء، والمؤسسات الاحتجازية

للأحداث) فتمثل البيئات الأعظم تقييدا The Most Restrictive Settings. ويشير الدمج الشامل إلى وضع الطلاب الذى يعانون من إحدى الإعاقات مع أقرانهم العاديين فى الفصول العادية، مع توافر التجهيزات اللازمة والدعم المطلوب. ويرتكز الدمج الشامل على الاعتقاد بأن جميع الأطفال لديهم القابلية والقدرة على التعلم، وحيث يستفيد الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة من تعليمهم مع العاديين، وباعتبار الدمج الشامل يتيح فرصًا تعليمية متكافئة لجميع الطلاب.(Arzola, 2007: p.1086)

وتأسيسا على ما سبق يمكن تعريف الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى هذا البحث على أنه: **إتاحة فرص التعليم للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم فى فصول ومدارس التعليم العام العادية، مع توافر التجهيزات اللازمة والدعم المطلوب.**

٢- القيادة المدرسية School Leadership

يجد الباحثون صعوبة فى الاتفاق على تعريف للقيادة التربوية عامة، ويرى نورثوز Northouse, 2007 أن القيادة هى "عملية يؤثر من خلالها فرد على مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف عام" (Northouse, 2007, p.3) ويتضح من ذلك أن القيادة تمثل عملية تتضمن تأثير القائد على الجماعة التى يقودها من أجل تحقيق الأهداف العامة للجماعة، ويذكر كلادويل Caldwel أن السمة المميزة للقيادة هى أنها تتعلق بالتغيير وتستلزم عمليات مثل: بناء الاتجاه establishing direction وحشد الناس Aligning People، والحفز Motivating والإلهام Inspiring فالقيادة المدرسية تعمل على حشد وتعبئة جهود الآخرين والتأثير عليهم لتوضيح وإنجاز الأهداف والمقاصد المشتركة للمدرسة. (Caldwel , B.J. 2001, p. 13580) وتشير القيادة المدرسية الناجحة إلى توجهات وممارسات القيادة التى يظهر لها أثر إيجابى على تعلم الطلاب سواء بشكل

مباشر أو غير مباشر من خلال ظروف المدرسة أو أفعال الآخرين. (Leithwood & Carolyn Riehl, 2005, pp.14-15)

وتستخدم القيادة المدرسية فى البحث الحالى كمرادف لقيادة مدير المدرسة Principal Leadership باعتبار أن مدير المدرسة هو القائد المحورى فى المدرسة ومن ثم **تتمثل القيادة المدرسية فى مدى قدرة مدير المدرسة على حشد جهود أعضاء المجتمع المدرسى نحو تحقيق الأهداف المدرسية، والعمل على تحسين تعلم الطلاب.**

٣- القيادة التدريسية Instructional Leadership

مثلما هو الحال فى تعريف القيادة التربوية يجد الباحثون صعوبة فى الاتفاق على تعريف القيادة التدريسية، ويعرفها كروج Krug بأنها: "سلوكيات مدير المدرسة التى تؤثر على عمليتى التدريس وتعلم الطلاب وتتضمن: تحديد رسالة المدرسة، وإدارة المنهج والتعليم، والإشراف على التدريس، ومراقبة تقدم الطلاب، وتحسين المناخ التدريسى". (Krug, 1992, p.431) بينما يعرفها سبيلين Spillane وزملاؤه بأنها: "تلك العلاقة المؤثرة التى تحفز وتمكن وتدعم جهود المعلمين للتعلم عن الممارسات التدريسية وتحسينها" (Spillane, Hallett, and Diamond, 2003, p.1) ويعرض الإطار النظرى للبحث الحالى مناقشة تفصيلية وتحليلية لتعريفات القيادة التدريسية، أما الآن فيمكن تعريف القيادة التدريسية بأنها: **جميع الأنشطة أو السلوكيات التى يمارسها مدير المدرسة لتحسين عملية التدريس والتعلم لجميع الطلاب فى المدرسة.**

الدراسات السابقة

يمكن إرجاع بداية اهتمام الدراسات الأجنبية بمجال القيادة المدرسية للدمج الشامل إلى عقد الثمانينيات من القرن الماضى، حيث تزامن ذلك مع بدء الاهتمام بأفكار الدمج

الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام، ومن أوائل هذه الدراسات مقالة فنكنبدر Finkenbinder, 1981 والتى حاول فيها تحديد ورصد حالة الأدبيات فى ممارسة الإدارة والإشراف فى التربية الخاصة، وتحدث عن الجهود فى (٦٠) من البرامج التدريبية المؤهلة للإدارة والإشراف فى التربية الخاصة، وتوصل إلى أن إدارة برامج التربية الخاصة مازالت مجالا فى طور النمو، ومازال هناك نقص فى الأدبيات حوله.

وفى عام 1997 أفردت مجلة الإدارة التربوية Journal of Educational Administration عددًا كاملاً عن القيادة المدرسية والدمج الشامل. ومن أبرز الدراسات التى ظهرت فيه دراسة (Guzmán, 1997) التى هدفت إلى وصف وتحليل سلوكيات مديرى المدارس الابتدائية الناجحة فى تطبيق نظام الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى فصول العاديين، وذلك من خلال تحليل حالات متعددة فى ست مدارس بولاية Colorado وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك خمسة أشياء يفعلها مديرو المدارس الستة الناجحة فى تطبيق الدمج الشامل بمدارسهم، وهى: بناء نظم اتصال فعالة بما يتيح للعاملين فرص إبداء الرأى وتقديم مقترحات للتغيير، والاستغراق شخصيا فى محادثة أولياء الأمور، والعمل بصورة تشاركية مع العاملين لبناء فلسفة مشتركة للدمج، وتأسيس السياسات ذات العلاقة بمسألة الانضباط المدرسي للطلاب، وإظهار مهارات حل المشكلة بفعالية.

وقد شهد العقد الحالى اهتماما ملحوظا للدراسات فى مجال القيادة المدرسية لبرامج الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة، والأدوار المتوقعة لمديرى المدارس وانعكاسها على إعادة النظر فى برامج إعداد وتدريب مديرى المدارس فى العصر الحالى، ومن أبرز هذه الدراسات ما يلى:

دراسة Moorhead, 2002 وهدفت إلى التعرف على تصور مديرى المدارس بولاية كارولينا الجنوبية بالولايات المتحدة حول معارفهم فى التربية الخاصة وأدوارهم، وواقع تدريبهم، وما يحتاجونه فعلا من تدريب، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٥) من مديرى المدارس الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى تقرير المديرين بأن لديهم معرفة عالية بخصائص واحتياجات طلاب التربية الخاصة، إلا أنهم أكدوا حاجتهم للتدريب المستمر فى مجالات التربية الخاصة المختلفة، كما أظهرت النتائج أن المديرين يعملون على توافر التنمية المهنية ودعم المعلمين فى تطبيق الخطة التربوية الفردية.

ودراسة Lashley & Boscardin, 2003 وهدفت إلى مراجعة كيفية إعداد الإداريين فى مجال التربية الخاصة، والترخيص لهم بمزاولة المهنة، ومنحهم الشهادات المؤهلة للعمل فى مدارس التعليم العام K-12 ودورهم فى المحافظة على قوة عمل ذات كفاءة فى التربية الخاصة، وذهبت الدراسة من خلال التحليل النظرى إلى أن المشكلة الكبرى التى تواجه إداريى التربية الخاصة هى تعيين العاملين ذوى الكفاءة فى التربية الخاصة، والاحتفاظ بهم وتنميتهم مهنيا، وأن مستوى الدعم الإدارى الذى يتلقاه العاملون يؤثر على الاحتفاظ بهم، وخلصت الدراسة إلى أن هذا التحدى سينمى التعاون بين العاملين (من الإداريين والمعلمين) فى مجالى التربية العامة والخاصة لضمان توافر برامج تعليمية عالية الجودة لجميع الطلاب.

ودراسة DiPaola and Thomas, 2003 وهدفت إلى التوصل إلى معايير الأداء الفعال لمديرى المدارس، والاستفادة من هذه المعايير فى تقديم إطار عمل لتطوير أداء المديرين، والوصول إلى إدارة فعالة للتربية الخاصة، وتتمثل هذه المعايير فى: الرؤية المشتركة للتعلم، والثقافة المدرسية المناسبة، والإدارة الفعالة، والمشاركة مع أولياء

الأمور والمجتمع المحلى، والتمتع بمستوى أخلاقى عالٍ. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن هذه المعايير يمكن من خلالها الحكم على فعالية مديرى المدارس، ومن ثم يمكن الاستفادة منها فى تصميم برامج إعداد وتدريب مديرى المدارس المهتمين بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

ودراسة Rau, 2003، وهدفت إلى الكشف عن الإستراتيجيات التى يستخدمها مديرو المدارس لتطوير ثقافة الدمج الشامل، وتمت الدراسة على مديرى مدرستين ناجحتين فى تطبيق الدمج الشامل بولاية كنكت الأمريكية، واستخدم الباحث المقابلة المتعمقة مع مديرى المدرستين، وسجل الملاحظات من واقع زيارة المدرستين، وأوضحت النتائج أن المديرين يمارسون إستراتيجيات يمكن اعتبار بعضها داعمة وبعضها معوقة للدمج الشامل، فمن الطرق الداعمة وضع أهداف المدرسة، والاجتماع بأولياء الأمور والعاملين، وتوافر المصادر اللازمة للدمج الشامل، أما الطرق المعيقة فتتعلق بالإشراف والقيادة، حيث إنهما لا يشرفان بشكل مباشر على قسم التربية الخاصة بالمدرسة، ومن ثم ليس لديهما معرفة كافية بمخاوف وتحديات تطبيق الدمج الشامل.

ودراسة جاكوبز وآخرين Jacobs et al, 2004 لدور المدير فى التربية الخاصة، والتى توصلت إلى أن ما يزيد عن (٩٠%) من مديرى مدارس التعليم العام (عينة الدراسة) أشاروا إلى حاجتهم لتدريب رسمى فى مجال التربية الخاصة ليصبحوا قادة فعالين فى مدارسهم، وأن (٨٩%) سيهتمون بالمشاركة فى البرنامج التدريبى، وأن (٩٧%) ذكروا أن العمل النظامى فى إدارة برامج التربية الخاصة سيكون مفيدًا لهم للغاية، كما أشار (٩٥%) إلى أن ذلك سيفيدهم أيضا فى أداء واجباتهم الوظيفية. واستخلص جاكوبز وزملاؤه أن التدريب على معارف وقوانين التربية الخاصة له قيمة

قصوى للعمل الكفء والفعال لمدير المدرسة فى رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة، وأن امتلاك المدير لهذه المعرفة يعد أمرا ضروريا للقيادة، والإشراف الفعال على برامج التربية الخاصة.

ودراسة Dutschi, 2005، والتى هدفت إلى التعرف على مدى مشاركة مديرى المدارس فى التربية الخاصة واتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٦) مديرا من مديرى المدارس الابتدائية بولاية ويسكونسن الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن مديرى المدارس يرون أنهم يقضون وقتًا كافيًا فى أنشطة التربية الخاصة، وأن الوقت الذى يقضونه يتوقف على عدد طلاب التربية الخاصة فى مدارسهم، كما أقروا عامة أنه تم إعدادهم إعدادًا جيدًا للعمل فى التربية الخاصة، وأن لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدمج.

ودراسة Lasky, & Karge, 2006 وهدفت إلى التعرف على دور التدريب الرسمى وخبرة مديرى المدارس فى قيادة التربية الخاصة، واستخدمت الدراسة أداة مسحية – تضمنت مجموعة من الأسئلة مشتقة من الدراسات السابقة فى المجال علاوة على خبرة الباحثين– تم تطبيقها على عينة من (٢٠٥) من مديرى المدارس فى مناطق مدرسية مختلفة فى جنوب كاليفورنيا، وقد كشفت النتائج أن (٣٧) من عينة المديرين ليس لديهم خبرة سابقة فى العمل مع طلاب التربية الخاصة، بينما أشار (٧٢) منهم أن لديهم بعض الخبرة، و (٢٩) ذوى خبرة متوسطة، و (٢٧) ذوى خبرة مباشرة فى العمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن معرفة المديرين بمجال التربية الخاصة تحدد قدرة المدير ومعرفته المرتبطة بالتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة بصرف النظر عن سنوات خبرته فى الإدارة المدرسية كمدير مدرسة، وأوصت الدراسة بأهمية تدريب مديرى المدارس فى مجال التربية الخاصة سواء خلال التحاقهم ببرامج

الإعداد الإدارى قبل الخدمة أو التنمية المهنية للممارسة الإدارية أثناء الخدمة فى التربية الخاصة.

ودراسة Heckert, 2009 وهدفت إلى التعرف على سلوكيات القيادة التدريسية المرتبطة بتحسين تعليم الطلاب ذوى صعوبات التعلم، لدى خمسة من مديرى المدارس الابتدائية المصنفين كقادة للتربية الخاصة، وهى دراسة وصفية اعتمدت على أسلوب دراسة الحالات المتعددة، وقد أظهرت النتائج أن معظم مديرى المدارس (ن=٤) أظهروا فهما متوسطا على الأقل لإستراتيجيات التدريس الفعال للطلاب ذوى صعوبات التعلم، وقدرة على تطبيق ممارسات القيادة التدريسية عند الحاجة، ومن هذه الممارسات: تطوير رؤية ورسالة تؤكد أن جميع الطلاب قادرون على الإنجاز، ودعم تدريس المعلمين، وتنميتهم مهنيا، ومراقبة تحصيل الطلاب.

بينما هناك ندرة فى الدراسات العربية التى تعرضت بشكل أو بآخر لموضوع الإدارة والقيادة المدرسية للدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة، ولعل ذلك يرجع إلى تأخر الدول العربية نسبيا فى الأخذ باتجاه الدمج الشامل؛ فما زالت تجربة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام فى بداياتها فى مصر ومعظم الدول العربية، ولعل المملكة العربية السعودية كانت من أوائل الدول العربية التى اهتمت بتطبيق الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس وفصول التعليم العام فظهرت بها عدة دراسات ومنها:

دراسة ناصر حمد البراهيم (٢٠٠٣)، التى هدفت إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية والفنية والإدارية التى تواجه مديرى المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعيا بوزارة المعارف، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديرى ووكلاء

ومشرفي فصول الصم بالمدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعيا، وتوصلت إلى أن أهم المشكلات التى تواجه مديرى المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعيا من الناحية الإدارية: عدم مناسبة المبانى المدرسية لتطبيق الدمج، ووجود تداخل بين مهام كل من مدير المدرسة والوكيل ومشرف فصول الصم، ومن الناحية الفنية: عدم مناسبة بعض المناهج الدراسية لقدرات وإمكانات الطلاب الصم، ومن الناحية الاجتماعية: عدم تهيئة الطلاب العاديين والصم للدمج قبل البدء فى تطبيقه داخل المدرسة.

ودراسة محمد القحطانى (٢٠٠٥)، التى هدفت إلى التعرف على دور مديرى المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعيا بوزارة التربية والتعليم (بنين) فى تحقيق أهداف التربية الخاصة (تعليميا وتأهيليا)، وطبقت الدراسة استبانة على عينة من (١٨٥) من المديرين والمشرفين والوكلاء للتربية الخاصة، ومن أبرز نتائجها أن مدير المدرسة يعمل على تحقيق أهداف التربية الخاصة التعليمية مركزا اهتمامه على الجوانب التالية تنازليا: الجانب الروحى والدينى، والجانب الاجتماعى، الجانب المعرفى، الجانب الصحى والبيئى، وأخيرا الجانب العقلى، كما يعمل على تحقيق الأهداف التأهيلية مركزا اهتمامه على الجانب الاجتماعى يليه الجانب النفسى.

ودراسة نوف بن جمعة (٢٠٠٧)، التى هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية والتعليمية والاجتماعية التى تواجه الإدارة المدرسية فى مدارس تطبيق الدمج التربوي من وجهة نظر مديرات المدارس ومعلماتها، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٣) من مديرات ومعلمات التربية الخاصة ومعلمات التعليم العام، ومن أبرز نتائج الدراسة أن أهم المشكلات الإدارية هى ضعف تدريب معلمات التعليم العام على التعامل مع الإعاقات المختلفة للتلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة، وأهم المشكلات التعليمية هى

افتقار معلمات التعليم العام لمهارات التدريس في مجال التربية الخاصة، وتدنى مستوى تدريبهن على مهارات إدارة فصول الدمج.

ودراسة سالم القرنى (٢٠٠٨)، والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره فى تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وتكونت العينة من (١٣٨) معلما يعملون فى المدارس الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لأدواره يعد متوسطا سواء بالنسبة لدوره فى اكتشاف الطلاب ذوى صعوبات التعلم أو دوره فى تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب ذوى صعوبات التعلم أو دوره فى التوعية ببرنامج صعوبات التعلم.

بينما أجريت فى مصر دراسة حديثة عام ٢٠٠٩ هدفت إلى تحديد المشكلات التى تواجه الإدارة المدرسية وتعوق الدمج الشامل بمدارس التعليم الأساسى بمصر، واعتمدت الدراسة على أسلوب (دلفى) فى استفتاء (٨٠) من المعلمين ومديرى مدارس التعليم الأساسى لتحديد الأدوار الإدارية المستقبلية للمعلم والمدير فى المدرسة المدمجة، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها أن هناك عدة مشكلات يمكن أن تواجه مدارس التعليم الأساسى إذا ما طبقت الدمج الشامل منها ضعف توافر عوامل الأمن بالمبنى المدرسى، وارتفاع كثافة الفصول العادية، وضعف معرفة المعلم والمدير بخصائص المعاقين، وضعف قدرة المعلم والمدير على حفظ النظام بالمدرسة المدمجة، وفى النهاية أوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تدريبية للمعلم والمدير لتطوير قدراته للقيام بأدواره فى ظل الدمج الشامل.

ويلاحظ من استقراء الدرسات السابقة تزايد اهتمام الدراسات الأجنبية بمجال القيادة المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة منذ عقد الثمانينيات من القرن العشرين، وأن

بعض هذه الدراسات ركز على وصف وتحليل سلوكيات مديرى المدارس الناجحة فى تطبيق نظام الدمج التعليمى، وبعضها تناول تقييم مديرى المدارس لتدريبهم على قيادة الدمج الشامل، والبعض ركز على سلوكيات القيادة التدريسة لمدراء المدارس، بينما تناولت دراسات أخرى اتجاهات المديرين نحو تطبيق الدمج بمدارس التعليم العام. أما الدراسات العربية فما زالت حديثة العهد بمجال القيادة المدرسية للدمج الشامل ومعظم الدراسات العربية التى تمت ركزت على المشكلات التى تواجه مديرى المدارس فى تطبيق الدمج الشامل بمدارسهم، وأدوار مدير المدرسة فى تحقيق أهداف التربية الخاصة، أما الدراسة المصرية الوحيدة التى تمت فى هذا المجال فقد ركزت أيضا على تحديد المشكلات التى تواجه الإدارة المدرسية، وتعيق الدمج الشامل بمدارس التعليم الأساسى بمصر، وبذلك يختلف البحث الحالى عن الدراسات السابقة فى جوانب عديدة منها التركيز على القيادة التدريسية كمدخل لتطوير قيادة مديرى مدارس التعليم العام للدمج الشامل بمدارسهم، علاوة على اختلاف منهجية المعالجة البحثية (المنهج المقارن) واختلاف مجتمع الدراسة وأهدافها.

منهج البحث وخطواته

تم استخدام المنهج المقارن لكونه أنسب المناهج فى معالجة مشكلة البحث الحالى وتحقيق أهدافه، وطبقا لذلك يمكن إجمال الأقسام الرئيسة للبحث على النحو الآتى:

القسم الأول: الإطار العام للبحث.

القسم الثانى: قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء القيادة التدريسية: إطار نظرى

القسم الثالث: قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء القيادة التدريسية بالولايات المتحدة: دراسة تحليلية.

القسم الرابع: القيادة المدرسية للدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام فى مصر: دراسة تحليلية.

القسم الخامس: دراسة مقارنة تفسيرية لأوجه التشابه والاختلاف بين الخبرة الأمريكية والتجربة المصرية فى القيادة المدرسية للدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام.

القسم السادس: تصور مقترح لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر فى ضوء القيادة التدريسية بالاستفادة من الخبرة الأمريكية.

القسم الثانى

قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء القيادة التدريسية: إطار نظرى

مقدمة

فى الوقت الحالى لم يعد هناك مفر من الاهتمام بإعداد المدارس والعاملين بها جميعاً للدمج الشامل، ويؤكد ذلك بترسون وهيتى Peterson& Hittie, 2003 بقولهما: "إن أسئلة البحث المهمة فى المستقبل ليست ما إذا كان علينا الأخذ بالدمج الشامل أم لا، ولكن بدلا من ذلك هو كيف نطبق الدمج الشامل بنجاح فى المدرسة". (Peterson& Hittie, 2003, p.42)

وتمثل إدارة التربية الخاصة Special Education Administration مجالا متداخل التخصصات فهى فرعًا بينيًا لعدة تخصصات تشمل الإدارة التربوية والتربية الخاصة والتربية العامة. (Lashley & Boscardin, 2003, p. 6) وتذكر مارى بوسكردين Boscardin, 2007 أنه "إذا كان السؤال عن السمة المميزه للتربية الخاصة قد أثير كثيراً، وأصبحت إجابته واضحة، فإن السؤال حول ما الذى يجعل إدارة التربية الخاصة متميزة هو سؤال لم يتم التصدى له على نحو صريح. والحقيقة أن هذا السؤال يعكس الفرضية القائله بأن هناك فى الواقع شيئاً خاصاً عن طريقة تدريب التربويين فى إدارة التربية الخاصة لتقديم الخدمات المناسبة للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة".

وهكذا يحظى موضوع إدارة المدارس المهتمة بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بأهمية كبيرة فى الوقت الراهن، ولا يقل أهمية عن الموضوعات الأخرى مثل موضوع إعداد البرامج التربوية الفردية، وتطوير أساليب القياس والتشخيص، وأساليب تعديل السلوك وغيرها. (فاروق الروسان، ١٩٩٨، ص ١٦٥)

علاوة على ذلك فقد أصبحت القيادة التدريسية لذوى الاحتياجات الخاصة مسئولية مديرى مدارس التعليم العام حاليا فى كثير من دول العالم، خاصة مع اتجاه معظم الدول إلى الأخذ بفلسفة الدمج الشامل كبديل أكثر فعالية فى تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس العاديين.

وفى ضوء ما سبق يتناول الإطار النظرى للبحث المحاور التالية:

أولا: القيادة التدريسية Instructional Leadership:

يذكر مارزنو وآخرون Marzano et al. 2005 أن القيادة التدريسية ربما كانت الموضوع الأكثر انتشارا فى أدبيات القيادة التربوية خلال العقدين الماضيين، وبالرغم من ذلك فإنها مازالت مفهوما غير محدد تحديدا دقيقا. (Marzano et al. 2005, p.18)

وقد ظهرت القيادة التدريسية فى أدبيات المدرسة الفعالة خلال أواخر عقدى السبعينيات وأوائل الثمانينيات من القرن العشرين بوصفها إحدى العناصر الأساسية الثابتة لبناء المدارس الفعالة Effective Schools ، حيث أفضت البحوث والدراسات التى اختبرت العلاقة بين فعالية قيادة مدير المدرسة وتحصيل الطلاب، إلى نتيجة عامة مفادها أن القائد التربوى الناجح له تأثير مهم على تعلم الطلاب وفعالية المدرسة عموما. (Grenda, 2006: p.566) وبذلك أصبح النظر إلى مدير المدرسة ليس فقط كقائد إدارى Mānager للتنظيم المدرسى بل أيضا كقائد تدريسى Instructional Leader لجميع البرامج التعليمية داخل المجتمع المدرسى بما فيها برامج التربية الخاصة.

ويرى البعض أن مديرى المدارس ربما لا يجدون الوقت الكافى لممارسة وظائف القيادة التدريسية بسبب أنهم يقضون معظم يومهم منشغلين بالمهام الإدارية والروتينية المرتبطة بالأعمال اليومية للمدرسة. (Fancera, 2009, p.17)

ويتضمن الدور التقليدى لمدير المدرسة فى القيادة التدريسية ما يلى: الإشراف على التدريس، ومراقبة التقييم وتقدم الطالب، وتنسيق المنهج المدرسى، وتحسين مناخ التعلم، وتوفير بيئات عمل داعمة، بيد أن القيادة التدريسية لمدير المدرسة قد تحولت حديثا من التركيز على مدير المدرسة كمراقب لكفاءة المعلم إلى مدير المدرسة كميسر لنمو المعلم .(Marks & Printy, 2003, p. 374)

وقد اعتبر ديبولا وزملاؤه (٢٠٠٤) أن القيادة التدريسية تمثل بُعدا أساسيا للقيادة الفعالة لمديرى المدارس فى إطار تطبيق الدمج الشامل بجانب أبعاد أخرى، مثل تنمية ثقافة مدرسة الدمج الشامل، وإدارة العمليات التنظيمية. Dipaola, Tashannen and Thomas, 2004, p.3)

١. ماهية القيادة التدريسية:

أشارت أدبيات المدرسة الفعالة إلى أن الفرق الأساسى بين المديرين الأكثر فعالية والمديرين الأقل فعالية هو الاندماج بنشاط فى المنهج والحياة التعليمية والتدريسية فى المدرسة. (Cotton, 2003, p.70) وبمعنى آخر أن المديرين الأكثر فعالية يمارسون سلوكيات القيادة التدريسية.

وتشير القيادة التدريسية إلى عمل المديرين الذين يسعون إلى تحسين مدارسهم من خلال وضع توقعات عالية لجميع الطلاب، والحفاظ على بيئة عمل منظمة، وتأسيس برنامج للتقييم الدورى، والتركيز على التعلم الأكاديمى الأساسى للطلاب (Prestine & Nelson, 2005, p.49)

إن مديرى المدارس بوصفهم قادة تدريسيين عليهم التأكد من أن مدارسهم تركز على النواتج الأكاديمية الفعالة لجميع الطلاب، فالقيادة التدريسية الفعالة ترتكز على المعرفة والمهارات التى تتيح فهما عميقا لما يحدث داخل كل فصل، كما أن المديرين الفعالين يعملون بصورة مباشرة مع المعلمين والطلاب، فمن خلال قضاء بعض الوقت فى الفصول يعرفون احتياجات التنمية المهنية الفردية والجماعية، ويحللون أداء المعلم والطالب بشكل مدروس، ويفكرون فى القضايا التدريسية مباشرة لتحسين جودة الفصل؛ كما يستخدمون الوسائل المختلفة لمساعدة المعلمين على تطوير التدريس الفعال، ومهارات الإدارة وصنع القرار. (Dipaola, Tashannen and Thomas, 2004, p.4-5)

وهكذا تقع القيادة التدريسية تحت المظلة الأوسع لقيادة مدير المدرسة Principal Leadership (Lanier, 2009, p.62) وتؤكد على الجانب الفنى للتدريس، والمنهج، والتقييم، وتوفير التوجيه، والتأثير على الأنشطة اليومية للمعلمين والطلاب فى المدرسة. (Marks & Printy, 2003, p. 377)

ويجد الباحثون صعوبة فى الاتفاق على تعريف عام مقبول لما تعنيه القيادة التدريسية أو ما يفعله القادة التدريسيون. ويرى لانر Lanier, 2009 أنه ربما كان هناك تجنب متعمد من قبل الباحثين لوجود صياغة موحدة لمفهوم القيادة التدريسية فى الأدبيات بسبب كون الثقافات والسياقات المدرسية تتسم بالدينامية والتنوع، مما يجعل متطلبات إحدى المدارس تختلف عن الأخرى. (Lanier, 2009, p.64)

ومن التعريفات المبكرة للمفهوم تعريف كيف وجنكنز Keefe & Jenkins, 1984 للقيادة التدريسية بأنها "التوجيه والموارد والدعم الذى يقدمه مدير المدرسة للمعلمين والطلاب من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم فى المدرسة"، (Keefe & Jenkins, 1984, p.iii) ويبدو أن هذا التعريف غامض ويفتقر إلى التحديد فيما يعنيه بالتوجيه والموارد والدعم، فى حين قدم لو Lui, 1985 تعريفا أكثر تحديدا للقيادة التدريسية بأنها "السلوكيات المباشرة وغير المباشرة لمدير المدرسة، والتى يظهر لها تأثير مهم على تدريس المعلم ومن ثم تعلم الطلاب". (Lui, 1985, p. 30) وواضح أن هذا التعريف أكثر تحديدا خاصة فى إعطاء الأولوية لتلك الأفعال التى تؤدى إلى تحسن تعلم الطالب.

وعلى نحو مشابه ظهرت مجموعة من التعريفات التى تنظر للقيادة التدريسية كدور أساسى لمدير المدرسة فى تحسين تعلم الطلاب فمثلا عرفها دونمير ووجستف Donmoyer & Wagstaff, 1990 بأنها "كل السلوكيات والأنشطة التى تعزز نمو تعلم الطالب". (Donmoyer & Wagstaff, 1990, p.20) وعرفها إلمور Elmore, 2000 على أنها "اتجاه وتوجه نحو تحسين التدريس" .(Elmore, 2000, p.13) وبالطريقة نفسها قدم كنج King, 2002 تعريفا شاملا وبسيطا للقيادة التدريسية على أنها "أى شىء يفعله قادة المدارس لتحسين التعليم والتعلم فى مدارسهم ومناطقهم". (King, 2002, p.62)

بينما حاول بعض الباحثين تعريف القيادة التدريسية من خلال وصف وتحديد أبعاد وسلوكيات القائد التدريسى، ومن أمثلة هذه التعريفات: القيادة التدريسية هى "سلوكيات مدير المدرسة التى تؤثر على عمليتى التدريس والتعلم، وتتضمن: تحديد رسالة المدرسة، وإدارة المنهج والتعليم، والإشراف على التدريس، ومراقبة تقدم الطلاب، وتحسين المناخ التدريسى". (Krug, 1992, p.431) أو أنها "سلسلة من السلوكيات المصممة للتأثير على التدريس والتعليم الصفى وتتضمن: تعريف المعلمين بالإستراتيجيات التربوية الجديدة، وأدوات التدريس الفعال، ومساعدتهم فى نقدها، وتحديد قابلية تطبيقها فى الفصل". (Sindhvad, 2009, pp.16-17)

فى حين استخدم بعض الباحثين مفهوم القيادة التدريسية بصورة تبادلية لمفهوم الإشراف Supervision مؤكدين وجود جدل نظرى قائم بالفعل بين الدارسين لكلا المفهومين (Blase& Blase,1999, p.374) ، انطلاقا من كون القيادة التدريسية "تمثل مزيجا لمهام متنوعة مثل الإشراف على التدريس الصفى، والتنمية المهنية، وتطوير المنهج". (Blase& Blase,1999, p.350)

ومما سبق يمكن إيضاح عدم اتفاق الباحثين على تعريف محدد للقيادة التدريسية، وربما يرجع ذلك لأسباب عديدة منها اختلاف منظورات الباحثين، وديناميه الظاهرة ذاتها، وربما اختلافها باختلاف الأوضاع المدرسية والثقافية للمجتمعات المدرسية، ومن ثم تنوع أبعادها، وهو ما انعكس على تعدد نماذج القيادة التدريسية فى الأدبيات.

٢. نماذج القيادة التدريسية: (الأبعاد والوظائف)

ظهرت فى الأدبيات نماذج عديدة حاول الباحثون من خلالها تحديد الأبعاد الأساسية للقيادة التدريسية ووظائف أو سلوكيات مدير المدرسة كقائد تدريسى ويعرض الجزء التالى لثلاثة من النماذج البارزة فى الأدبيات:

- **نموذج هلينجر ومرفى (Hallinger & Murphy, 1985)**

من النماذج الرائدة للقيادة التدريسية ذلك النموذج الذى طوره هلينجر ومرفي عام ١٩٨٥ للإدارة التدريسية (حيث استخدما مصطلحى الإدارة التدريسية والقيادة التدريسية بصورة مترادفة) عن طريق وصف واختبار سلوكيات القيادة التدريسية لعشرة من مدراء المدارس الابتدائية فى أحد المناطق المدرسية بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة ومن خلال مراجعتهم أيضا لأدبيات الفعالية المدرسية حددوا ثلاثة أبعاد للقيادة التدريسية تتضمن إحدى عشرة وظيفة للقائد التدريسى، ثم قاما بإعداد مقياس فى دراستهم لتقدير سلوكيات وممارسات القيادة التدريسية لدى مدير المدرسة طبقا لهذه الأبعاد تتضمن (٧١) عبارة (ممارسة)، وقد قام هلينجر فيما بعد (Hallinger, ١٩٨٧) بنشر مقياس القيادة التدريسية لمدير المدرسة ويتضمن (٥٠) عبارة موزعة على الوظائف الإحدى عشرة.

وفيما يلى تلخيص الأبعاد والوظائف الأساسية التى تتضمنها نموذج هلينجر ومرفى للقيادة التدريسية: (Hallinger & Murphy, 1985, pp217-247)

البعد الأول: تحديد رسالة المدرسة: ويتضمن هذا البعد وظيفتين هما:

- صياغة أهداف المدرسة.
- توصيل أهداف المدرسة (إلى المعلمين وأولياء الأمور والطلاب..)

البعد الثانى: إدارة البرنامج التعليمى: ويتضمن هذا البعد ثلاث وظائف هى:

- الإشراف على التدريس وتقويمه.
- تنسيق المناهج.
- مراقبة تقدم الطالب.

البعد الثالث: تحسين المناخ المدرسى الذى يعزز تعلم الطلاب، ويتضمن هذا البعد ست وظائف:

- حماية الوقت التدريسى (بما يمنع تضييع وقت العملية التعليمية).
- تعزيز التنمية المهنية (إتاحة فرص التنمية المهنية للمعلمين، والعمل على أن تكون مرتبطة بأهداف المدرسة وتحسين تعلم الطلاب)
- الحفاظ على الوضوح والشفافية (إيجاد وقت لزيادة التفاعل بين الطلاب والمعلمين لاستكشاف المعلومات أو توصيل أولويات المدرسة إليهم).
- تقديم الحوافز للمعلمين (مكافأة المعلمين والاعتراف بجهودهم)
- تطوير وتأكيد المعايير الأكاديمية (التى تعزز تعلم الطلاب)
- تقديم حوافز للتعلم (تقدير الإنجاز الأكاديمى للطلاب وتحفيزهم على التعلم)

- **نموذج مرفى (Murphy, 1990)**

قام مرفى بمراجعة نظرية شاملة للقيادة التدريسية فى الأدبيات خلال عرضه لنتائج البحوث حول المدرسة الفعالة والتحسين المدرسى وتنمية العاملين والتغيير التنظيمي، وبناء على ذلك وضع مرفى نموذجا نظريا (لكنه لم يخضع للاختبار الأمبريقى) للقيادة التدريسية يتضمن أربعة أبعاد على النحو التالى: (Murphy, 1990, pp 163-200)

البعد الأول: تطوير الرسالة والأهداف: ويتضمن هذا البعد وظيفتين هما:

- صياغة الأهداف المدرسية.
- توصيل الأهداف المدرسية.

البعد الثانى: إدارة وظيفة الإنتاج التعليمى: ويتضمن هذا البعد خمس وظائف هى:

- تحسين جودة التدريس.

- الإشراف على التدريس وتقويمه.
- تخصيص وقت التدريس والمحافظة عليه.
- تنسيق المناهج.
- مراقبة مدى تقدم الطلاب.

البعد الثالث: تحسين مناخ التعلم الأكاديمى، ويتضمن أربع وظائف:

- بناء التوقعات الإيجابية والمعايير.
- الحفاظ على الرؤية الواضحة.
- تقديم الحوافز للمعلمين والطلاب.
- تعزيز التنمية المهنية.

البعد الرابع: تطوير بيئة عمل داعمة: ويتضمن خمس وظائف:

- خلق بيئة آمنة ومنظمة للتعلم.
- توفير فرص للمشاركة الطلابية ذات المعنى.
- تنمية التعاون والتماسك بين المعلمين.
- تأمين المصادر الخارجية فى دعم الأهداف المدرسية.
- صياغة العلاقات بين المنزل والمدرسة.

- **نموذج ويبر (Weber, 1996)**

قدم ويبر نموذجًا نظريا (ولم يختبره إمبريقيا) بعد مراجعته للأدبيات حيث اقترح ويبر خمسة مجالات أساسية للقيادة التدريسية على النحو التالى: (Weber, 1996, pp 253-278)

المجال الأول: تحديد رسالة المدرسة: حيث يشارك القائد التدريسى فى تطوير الرؤية المشتركة وأهداف المدرسة مع بقية المسئولين والمعنيين.

المجال الثانى: إدارة المناهج والتدريس: حيث يقوم القائد التدريسى بمراقبة الممارسة داخل الفصل الدراسى ومدى اتفاقها مع رؤية المدرسة، وتوفير المصادر والتدعيم الذى يحقق أفضل ممارسة تدريسية، وكذلك توفير النماذج والبيانات اللازمة لتوجيه التدريس.

المجال الثالث: تحسين مناخ التعلم الإيجابى: حيث يقوم القائد التدريسى بتحسين المناخ الإيجابى من خلال توصيل الأهداف وبناء التوقعات وتنظيم بيئة التعلم.

المجال الرابع: ملاحظة وتطوير التدريس: حيث يقوم القائد التدريسى بملاحظة وتحسين عملية التدريس من خلال تطبيق الملاحظة الصفية وإتاحة الفرصة للنمو المهنى.

المجال الخامس: تقييم البرنامج التعليمى: حيث يسهم القائد التدريسى فى وضع الخطط وتحليل التقديرات الخاصة بفاعلية المناهج.

ومما سبق يمكن استخلاص الأبعاد الأساسية للقيادة التدريسية للمديرين الفعالين فى تطبيق الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فيما يلى:

- تحديد الرسالة التربوية للمدرسة ونشرها.
- دعم التدريس والإشراف عليه.
- إدارة البرامج التعليمية.
- مراقبة مدى تقدم الطالب.
- دعم نمو المعلمين وتنميتهم سواء فرديا أو جماعيا.

- تهيئة مناخ مدرسى داعم لعملية التدريس والتعلم.

ثانيا: أدوار ومسئوليات مدير مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء القيادة التدريسية.

يذكر باركر ودى Parker & Day, 1997، أن مدارس الدمج الشامل الناجحة لم تحدث مصادفة، ولكنها حدثت من خلال القيادة المدرسية الهادفة، ووجود الدافع القوى لدى مديرى المدارس القادرين على التحديد الواضح لرسالة المدرسة المتضمن لقيم الدمج والممارسات الدامجة، وتعزيز المناخ المدرسى - الذى يتشارك جميع أعضائه فهما واضحا للمساهمة فى نجاح المدرسة وإنجاز جميع الطلاب- وإدارة وتنسيق المصادر للمنهج والتعليم بالطرق الداعمة للدمج التعليمى، ومتابعة ودعم كل نمو للطالب، وتعزيز ثقافة الدمج الشامل لجميع الطلاب. (Parker & Day 1997: P. 83)

وذهب البعض إلى أن هذا الاتجاه الحديث نحو دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس وفصول التعليم العام فى كثير من دول العالم قد ترتب عليه بالفعل أسئلة عديدة حول أدوار ومسئوليات القادة والإداريين فى المدرسة لتوفير تعليم ملائم لجميع الطلاب الملتحقين بالمدارس العامة. (Daane, et al, 2000, p.332) ومن ثم اهتمت أدبيات الإدارة التربوية الحديثة بمدى قدرة واستعداد القيادات التعليمية بالمدرسة ولا سيما مدير المدرسة على تطوير وتنفيذ نماذج الدمج التعليمى، تلك النماذج التى تسعى لتوفير احتياجات المتعلمين المُدمجين فى مدارس وفصول التعليم العام.

وإيمانا بأن وظيفة مدير المدرسة تُعد واحدة من أعظم الوظائف أهمية فى النظام التربوى ككل، (Neil et al, 2001, p.40) فقد أشارت نتائج البحوث الحديثة إلى أن مديرى المدارس يلعبون الدور المحورى فى الفعالية المدرسية، وإعادة الهيكلة، والتحسين

المدرسى، وتنفيذ خطط الإصلاح التعليمى، والتغيير الناجح، وتحسين جودة المدرسة كافة. (Kelley & Peterson,2002: pp.251-252) كما أكدت نتائج كثير من البحوث والدراسات أن مديرى المدارس يحتلون الدور الحاسم فى تحديد نجاح أو فشل تطبيق الدمج الشامل داخل المدارس (Mitchell,2006, p.62)

وقد تغيرت وظيفة مدير المدرسة بمرور الوقت فحتى عقد السبعينيات من القرن السابق كان ينظر إلى مدير المدرسة على أن عمله الأساسى إدارة المبنى المدرسى والمحافظة على انضباط الطلاب، وفيما بعد ومع ظهور بحوث المدرسة الفعالة Effective School بدأ يظهر أن وظائف مدير المدرسة ترتبط بصورة مباشرة بتحصيل الطلاب وإنجازهم" (DiPaola & Thomas, 2003, p.7) ، ولذلك عادة ما يتمركز التوصيف الوظيفى لمدير المدرسة المعاصر على خمسة جوانب أساسية هى: القيادة التدريسية، والخدمات الطلابية، والمنهج، والإدارة المالية والتشغيلية، والعلاقة مع المجتمع المحلى. (Klinker, 2006, p797)

ويصف كاتسنس Katsiyannis,1994 أهمية دور مدير المدرسة فى مجال رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة بقوله: "إن مديرى المدارس مسئولون عن تأمين تعليم مناسب لجميع المتعلمين، بما فيهم ذوى الاحتياجات الخاصة، إن عليهم العمل على تنمية الأساس المعرفى، كما لابد أن يكون لديهم الكفاءة لضمان الالتزام". (Katsiyannis, 1994, p.6)

ويرى جور Goor, 1995 أن المدير المهتم بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة عليه أن يكون إداريًا كفئا، وسياسيًا فطنًا، ومخططًا إستراتيجيًا، وقادرًا على التواصل المرن؛ فالقادة الناجحون يعلمون أن وظيفتهم هى توفير أفضل الخدمات الممكنة، وتمكين

العاملين، والاعتراف بحاجات أولياء الأمور والتعاون مع الإداريين الآخرين. (Goor, 1995,p.3)

بينما ذهب مانتل Mantle, 2005 إلى أن مسئوليات قادة المدارس فى أوضاع الدمج الشامل تختلف من منطقة لأخرى ومن مدرسة لأخرى، حيث إن أدوار ووظائف مديرى المدارس تختلف بصورة معقولة باختلاف المدارس اعتمادًا على حجم المدرسة، وحاجات الطلاب، وطريقة تنظيم التعليم فى المدرسة. ويستطرد مانتل قائلا إن من أهم وظائف مديرى المدارس فى أوضاع الدمج : التخطيط، والتوظيف، وإعداد الميزانيات، والتواصل مع الجمهور المتنوع؛ وذلك حتى يكونوا قادة فعالين فى مدارسهم، كما أنهم أيضا يصنعون قرارات حول المنهج والتعليم والجدول، وخدمات الدمج، وتقييم البرامج، ومقابلة أولياء الأمور، ونظم الاتصال المطلوبة لتسهيل عمل جميع البرامج، كما أنهم من الممكن أن يرأسوا أو يشاركوا فى اجتماعات برنامج التربية الفردية. (Mantle,2005, p.185-186)

ويذكر ديبولا ورفاقه Dipaola, Tashannen and Thomas, 2004 أن مديرى المدارس فى العصر الحالى مسئولون عن ضمان نجاح جميع الطلاب بمن فيهم طلاب التربية الخاصة، كما ذهبوا إلى أن وظيفة مدير المدرسة الفعال متعددة الأوجه وتتضمن جانبين أساسيين هما:

- أن مديرى المدارس يجب عليهم تطوير وتحسين ومراقبة المعارف والمهارات المهنية فى مجتمعاتهم المدرسية.
- أن مديرى المدارس يجب أن يعملوا مع مجتمعاتهم المحلية لخلق توجه عام من التوقعات التى تدعم وتقوى تنفيذ هذه المعارف والمهارات.(Dipaola, Tashannen and Thomas, 2004, p.3)

وطبقا لرؤية بلنجزلى Billingsley, et al. 1993 فإن القائد التدريسى الفعال فى تعليم ودعم ذوى الاحتياجات الخاصة يقوم بالمهام التالية:

- يطور وينقل رؤية تشاركية لتعليم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.
- يوفر الفرص لاندماج الأسرة والمجتمع المحلى ومؤسساته فى التربية الخاصة.
- ييسر تنفيذ وتطوير برنامج التربية الفردى (الخطة التربوية الفردية)
- يقدم المساعدة فى المناهج والبرامج التعليمية.
- يضمن الفرص الملائمة لدمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.
- يطور برامج إدارة السلوك الإيجابى.
- يؤمن نقل الخدمات للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.
- يراقب ويقوم تقدم الطلاب وفعالية برامج التربية الخاصة.
- يوفر أنشطة ملائمة للتنمية المهنية للمعلمين والموظفين بالمدرسة.
- يدعم أعضاء المجتمع المدرسى، ويحرص على مشاركتهم فى عملية صنع القرار.
- يشجع التعاون والمشاركة بين أعضاء المجتمع المدرسى.
- يعلم جميع العاملين بالمدرسة بالإجراءات النظامية.

(Billingsley, et al 1993, pp.19-24)

ويرى توماس وديبولا Thomas & Dipaola, 2003 أن مدير المدرسة كقائد تدريسى يعمل على مساعدة ذوى الاحتياجات الخاصة على التعلم عليه أن يقوم بما يلى:

- خلق ثقافة مدرسية إيجابية تدعم نجاحهم الأكاديمى.
- استخدام المعرفة بقوانين التربية الخاصة فى حماية حقوق طلابه.
- إدراك كيف يمكن أن يقدم المعلمون والأخصائيون مساعدات أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة.
- العمل بشكل مستمر وتعاونى مع أولياء الأمور وغيرهم من المعنين بذوى الحاجات الخاصة لتحقيق حاجات التعلم لجميع الطلاب.
- توفير التنمية المهنية ذات الجودة العالية لجميع العاملين بالمدرسة لتحسين نواتج طلاب التربية الخاصة. (Thomas & Dipaola, 2003, p.125)

وتذكر متشيل Mitchell, 2006 أن مدير المدرسة بوصفه قائداً تدريسياً يمكن أن يدعم الدمج الشامل من خلال:

- تنظيم فريق العاملين وأولياء الأمور للمساعدة فى تخطيط إستراتيجيات وممارسات المدرسة للدمج.
- الحرص على أن يحصل جميع المعلمين والعاملين على الدعم والتدريب المستمر.
- إتاحة الوقت اللازم للمعلمين والعاملين بالمدرسة للتخطيط.
- استكشاف التدريس التعاونى مع المعلمين.

- معرفة الحقوق القانونية للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم ومسئوليات أعضاء المجتمع المدرسى.
- تمكين المعلمين ودعمهم.
- التركيز الدائم على ما يحتاجه كل طفل.
- الترتيب لزيارة المدارس الأخرى الناجحة فى تنفيذ الدمج.

(Mitchell,2006.pp.69-70)

ويتضح مما سبق أن مديرى مدارس التعليم العام أصبحوا الآن مسئولين عن معظم العمليات المدرسية، والتى من أهمها القيادة التدريسية لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة؛ ولذلك ينبغى أن يكون مدير المدرسة ملما بمعرفة كافية عن الاحتياجات التربوية الخاصة، والمتطلبات القانونية والتشريعية ذات العلاقة، واستراتيجيات التدريس الفعالة لذوى الاحتياجات الخاصة، مصادر التعلم الضرورية للطلاب.

وتأسيسا على ما سبق يمكن إيجاز أبرز أدوار ومسئوليات مدير مدرسة الدمج الشامل كقائد تدريسى على النحو التالى:

- بناء ثقافة مدرسية إيجابية داعمة لتطبيق الدمج الشامل.
- استخدام المعرفة بقوانين التربية الخاصة فى حماية حقوق طلابه.
- العمل بشكل مستمر وتعاونى مع أولياء الأمور وغيرهم من المعنيين بذوى الحاجات الخاصة لتحقيق حاجات التعلم لجميع الطلاب.

- توفير التنمية المهنية ذات الجودة العالية لجميع العاملين بالمدرسة لتحسين نواتج طلاب التربية الخاصة.
- ممارسة الوظائف الإدارية الأساسية من تخطيط وتنظيم وإشراف وتقويم للأداء المدرسى.
- تنظيم فريق العاملين وأولياء الأمور للمساعدة فى تخطيط إستراتيجيات وممارسات المدرسة للدمج.
- حماية الحقوق القانونية للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم.
- تمكين المعلمين ودعمهم.
- تطوير رؤية تشاركية لتعليم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة .
- توفير الفرص لاندماج الأسرة والمجتمع المحلى ومؤسساته فى التربية الخاصة.
- تيسير تنفيذ وتطوير برنامج التربية الفردى (الخطة التربوية الفردية).
- تقديم المساعدة فى المناهج والبرامج التعليمية.
- توفير الفرص الملائمة لدمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.
- تأمين نقل الخدمات للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.
- متابعة تقدم الطلاب.
- دعم أعضاء المجتمع المدرسي ومشاركتهم فى عملية صنع القرار.
- تشجيع التعاون والمشاركة بين أعضاء المجتمع المدرسى.

ثالثا: إعداد وتدريب مدير مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء القيادة التدريسية:

تحدد الأدبيات الحالية أن هناك تغيرا فى أدوار ومسئوليات مدير المدرسة المعاصر لاسيما كقائد لبرامج التربية الخاصة، ومن ثم يمثل التدريب المتعلق بمعارف وقوانين التربية الخاصة مطلبًا أساسيا للعمل بكفاءة وفعالية فى برامج التربية الخاصة لكل من الإداريين والمعلمين، وبسبب أهمية دور مدير المدرسة فى تحقيق الإنجاز الأكاديمى لجميع الطلاب كان من الضرورى إعادة التفكير فى أشكال إعداد مديرى المدارس قبل الخدمة وتدريبهم أثناء الخدمة والتنمية المهنية المستمرة. (Rodriguez, 2007: p.74)

ومع انتشار تطبيق الدمج الشامل فى كثير من دول العالم ظهر دور الجامعات واضحا فى إعداد مديرى المدارس، وتنفيذ البرامج التدريبية لتطوير مهاراتهم فى كثير من الأحيان، ويأتى إعداد مدير المدرسة عادة فى كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين حيث يتم إعداده فى البداية كمعلم، ويوجد عادة بمعظم جامعات العالم مقرر أو أكثر فى مجالات الإدارة التعليمية والمدرسية، وأحيانا كثيرة فى إدارة الفصل وتوجيه سلوك الطلاب، كما أدخلت العديد من الجامعات المتقدمة ضمن برامج إعداد المعلم بها مجموعة من المقررات ذات العلاقة بالتربية الخاصة مثل مقرر تربية وتعليم غير العاديين، بما يضمن إلمام معلمى التعليم العام بأساسيات التربية الخاصة والتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة، وهذا النهج يفيد المعلم ويُفعل من دوره فى مدرسته التى تضم عادة نوعيات مختلفة وغير متجانسة من الطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، ولا شك أن هذه الخلفية التى يكتسبها المعلم فى مرحلة الإعداد يمكن أن تمثل أساسا لتدريبه وتطوير مهاراته فى قيادة وإدارة المدرسة فيما بعد عند توليه وظيفة مدير المدرسة.

ويرى سوثورث Southworth 2002 أن القيادة التدريسية تتطلب مستويات عالية من الفهم والمهارات والمعرفة المهنية عن تربية الصغار وتعلم التلاميذ وتعلم الكبار والتفاعل الإنساني. (Southworth 2002, p.81) وبالطبع يفترض أن تتضمن برامج تدريب مديرى المدارس تنمية الكفايات الأساسية للعمل فى قيادة برامج الدمج الشامل.

ويلاحظ أن هناك عدة افتراضات تتعلق بأدوار مديرى المدارس المهتم بتقديم الخدمات التربوية الخاصة حيث يفترض أن يتوافر لديهم ما يلى:

- تقدير الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم.
- الالتزام بمساعدة كل طالب من ذوى الاحتياجات الخاصة لتحقيق المستوى المرغوب من النجاح وزيادة درجة استقلاليته وجودة حياته لأقصى درجة ممكنة.
- تكريس ما فى وسعهم لتحقيق النمو المهنى والشخصى المستمر بهدف نهائى يتمثل فى تعظيم تحقيق النواتج الإيجابية لجميع الطلاب. (Mantle,2005, p.184)

ولعله من المهم إدراك الفرق العام الذى يمكن أن يصنعه مدير المدرسة (القائد) الفعال فى حياة طلابه من ذوى الاحتياجات الخاصة، ولذلك يفترض أن يكون مدير المدرسة كقائد تدريسى ملما بما يلى:

- خصائص وحاجات الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.
- إستراتيجيات التدريس الفعالة لهم.
- الخدمات والمصادر المتاحة.

- كيفية تنظيم التعليم لتحقيق نواتج إيجابية للطلاب.
- كما من المهم أن يكون لديه اتجاهات إيجابية نحو الطلاب.
- ويظهر التزاما مستمرا نحو جميع الطلاب. (Mantle,2005, p.184)

ويصنف بعض الباحثين الكفايات التى يحتاجها مديرو المدارس المطبقة للدمج إلى ثلاثة مجالات كبرى هى:

- المجال الأول: كفايات المعرفة الأساسية بالتربية الخاصة:
- المجال الثانى: كفايات العمل بالقوانين ذات العلاقة بالتربية الخاصة.
- المجال الثالث: كفايات عن العمل بأفضل الممارسات.

وتتضمن معرفة العمل كيفية ممارسة القيادة الفعالة، وحل الصراع، والتقويم الفعال للبرامج، وتحديد وظائف العاملين ومهاراتهم. كما أن تعقد قوانين التربية الخاصة وإجراءات العمل بها، وتزايد المحاسبية أظهر ضرورة امتلاك مدير المدرسة المعرفة والفهم الواسع فى مجال التربية الخاصة، وأخيرا يجب أن يكون مديرو المدارس على وعى كاف بأفضل الممارسات؛ حتى يمكنهم الإشراف ودعم المعلمين فى تزويد جميع الطلاب بالتعليم ذى الفعالية القصوى. (Mitchell,2006.pp.62)

ويذكر جاكسون Jackson, 2001 أن مدير المدرسة بوصفه قائدا تدريسيا ووكيلا للتغيير فى مدارس الدمج الشامل يجب أن يتوافر لديه عدة كفايات هى:

- المعرفة والمهارة فى مجالات التدريس الفعال، والتقييم، والانضباط، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة للمعلمين، وتطوير بيئات التدريس للطلاب غير المتجانسين.

- مهارات بناء الفرق التعليمية ودعمها.
- الرغبة فى دعم التفاعلات التشاركية، والعمل بفعالية فى المجموعات المتشاركة.
- القدرة على تأسيس رؤية واضحة يمكن الالتزام بها فى المجتمع المدرسى. (Jackson, 2001,p.20)

وتذكر مورهيد Moorhead, 2002 مجموعة من التوصيات المفيدة فى برامج إعداد وتدريب مديرى المدارس كقادة تدريسيين فى مجال التربية الخاصة بحيث يضمن البرنامج ما يلى:

- أن يكون لدى المدير الفهم اللازم لخدمات التربية الخاصة وقوانينها وطرق تمويلها.
- فهم المدير لسياسة النظام التعليمى وأثرها على المدرسة.
- فهم معايير الدعم والتوجيه التى تنتهجها المنطقة التعليمية فى تطبيق سياساتها.
- التدريب على إدارة التغيير وتحسين الاتجاهات نحو التربية الخاصة وفلسفة الدمج.
- التدريب حول فلسفة القيادة وإستراتيجياتها، وبما يسهل تطبيق الدمج وإدارة المدرسة عامة.
- التدريب على التواصل وخاصة مع إدارة التعليم لتلقى الدعم المباشر منها. (Moorhead Boyles, 2002, p.32)

يتضح مما سبق أن برامج إعداد وتدريب مديرى المدارس لقيادة برامج الدمج الشامل للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين ينبغى أن تركز على **الكفايات**

الأساسية المطلوبة لفعالية مدير المدرسة كقائد تدريسى للدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة، وأن من أبرز هذه الكفايات المطلوبة ما يلى:

- المعرفة بخصائص وحاجات الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.
- المعرفة والمهارة فى مجالات القيادة التدريسية والتدريس الفعال، واستخدام إستراتيجيات التدريس المناسبة لذوى الاحتياجات الخاصة.
- معرفة قوانين التعليم، وتشريعات التربية الخاصة، وسياسات النظام التعليمى.
- مهارات إدارة التغيير والتحسين المدرسى.
- مهارات التخطيط الإستراتيجى وبناء الرؤية المدرسية.
- مهارات تقويم أداء الطلاب.
- مهارات بناء الفرق التعليمية ودعمها.

القسم الثالث

قيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء القيادة التدريسية بالولايات المتحدة الأمريكية "دراسة تحليلية"

يتناول هذا القسم دراسة تحليلية لخبرة الولايات المتحدة فى قيادة مدرسية الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة، وذلك على النحو التالى:

أولا: السياق الثقافى

الولايات المتّحدة الأمريكية جمهورية دستورية فيدرالية تضم خمسين ولاية ومنطقة العاصمة الاتحادية. وتقع معظم البلاد فى وسط أمريكا الشمالية، حيث تقع (٤٨) ولاية وواشنطن العاصمة بين المحيط الهادى والمحيط الأطلسى وتحدها كندا شمالا والمكسيك جنوبا، وتقع ولاية ألاسكا فى الشمال الغربي من القارة، وتحدها كندا شرقا وروسيا غربا، أما ولاية هاواى – وهى عبارة عن مجموعة جزر– فتقع فى منتصف المحيط الهادئ. كما تضم الدولة العديد من الأراضي أو الجزر فى الكاريبي والمحيط الهادئ. وتأتى الولايات المتحدة فى المركز الرابع عالميا من حيث المساحة (٩,٨٣) مليون كم^{٢}، وتحتل المرتبة الثالثة عالميا من حيث عدد السكان (٣٠٧ مليون نسمة) بعد الصين والهند، وتعد الولايات المتحدة دولة علمانية رسميا؛ ويكفل التعديل الأول لدستور الولايات المتحدة حرية ممارسة الدين، ويمنع إنشاء أي حكومة دينية. وتتميز الولايات المتحدة بأنها واحدة من أكثر دول العالم تنوعا من حيث العرق والثقافة، وجاء ذلك نتيجة الهجرة الكبيرة إليها من بلدان مختلفة، كما يعتبر الاقتصاد الأمريكى أكبر اقتصاد وطنى فى العالم. (Wikipedia, Accessed 28/11/2009)

ويمكن القول إن الولايات المتحدة بلد التنوع فى كل شىء تقريبا فمن تنوع فى المناخ إلى تنوع فى العرق وتنوع فى الثقافة وتنوع فى اللغات والديانات، وكان طبيعيا أن ينعكس ذلك على التنوع فى نظام التعليم وأنواع المدارس ومن ثم كانت اللامركزية هى النمط السائد والمناسب لنظام التعليم الأمريكى.

وفى ظل ثقافة التنوع التى تهيمن على المجتمع الأمريكى برمته كان طبيعيا أن يتنوع طلاب المدارس من حيث الجنس والعرق والخلفية الاجتماعية والاقتصادية

والقدرات العقلية والذهنية ومن ثم كانت الولايات المتحدة من الدول الرائدة فى تطبيق الدمج الشامل لجميع الطلاب تحقيقا للديمقراطية وتكافؤ الفرص وانعكاسا طبيعيا لصورة المجتمع غير المتجانس بالفعل.

وعلى الرغم من أن قوانين التعليم الإلزامى قد ظهرت فى الولايات المتحدة منذ عام ١٩١٨م فإن معظم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة كانوا مستبعدين من التعليم فى المدرسة العامة حتى منتصف السبعينيات، (Bovalino, 2007;p.2) حيث ظهرت بدايات الاهتمام بالدمج الشامل فى الولايات المتحدة عندما صدر قانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين عام ١٩٧٥ The Education for All Handicapped Children Act (EHA)، والذى دافع عن التعليم الملائم لجميع الأطفال ذوى الإعاقة، وفى عام ١٩٩٠ صدر قانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) الذى حدد معايير الأهلية، وأنواع الخدمات، والضمانات الإجرائية، وكلا القانونين السابقين أقرا بضرورة تعليم ذوى الإعاقة فى البيئات الأقل تقييدا، وأن الطالب لا ينبغى استبعاده من التعليم العام إلا إذا كانت أن شدة إعاقته تستدعي خدمات لا يمكن تلبيتها فى فصول التعليم العام، وفى عام ٢٠٠٤ صدرت تعديلات على قانون (IDEA) - وعُرف بقانون تحسين تعليم الأفراد ذوى الإعاقة لعام ٢٠٠٤ Individuals with Disabilities Education Act Improvement Act of 2004 (IDEIA) - استمرت فى التأكيد على أهمية البيئات الأقل تقييدا من خلال تقديم تعليم عام مجانى مناسب لجميع الطلاب. (Arzola, 2007, p.1086)

كما يعتبر قانون سياسة تعميم التعليم No Child Left Behind Act of 2002 (NCLB) أحد التشريعات التعليمية الأساسية الثلاثة فى الولايات المتحدة بالإضافة

إلى القانونين السابقين (EHA, IDEIA) حيث أسهم فى دعم جهود الدمج الشامل وتكامل تعليم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة فى فصول التعليم العام بالولايات المتحدة من خلال التأكيد على الاهتمام بجميع الطلاب بمن فيهم ذوى الاحتياجات الخاصة. (Bovalino, 2007; p.2)

والحقيقة أن معظم الولايات المتحدة خلال عقد الثمانينيات من القرن العشرين كانت ما تزال تعلم طلابها فى البيئات الأكثر تقييدا، وشهد عقد التسعينيات انتشارا ملحوظا لتطبيق الدمج الشامل لا سيما بعد صدور قانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقة (IDEA) – سابق الذكر – فأصبحت (١٥) ولاية من الولايات المتحدة تعلم أغلب طلابها فى البيئات الأقل تقييدا، وقد شهد العقد الحالى توسعا كبيرا فاتجهت معظم الولايات لتطبيق الدمج الشامل لا سيما بعد التعديلات التى ظهرت عام ٢٠٠٤ والمتمثلة فى قانون (IDEIA) المذكور سابقا. (Arzola, 2007, p.1087) وحاليا فإن١٢ % تقريبا من الأطفال الملتحقين بمدارس التعليم العام فى الولايات المتحدة يعتبرون أطفالاً ذوى احتياجات خاصة.(Parrish & Wolman, 2004, p.57)

ثانيا: أدوار ومسئوليات مدير مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء القيادة التدريسية بالولايات المتحدة:

خلال العقود الثلاث الماضية أظهرت البحوث التربوية فى الولايات المتحدة الأمريكية الأهمية المتزايدة لمفهوم القيادة التدريسية فى وصف عمل الإداريين فى المدارس والمناطق فى التعليم العام الإلزامى. (Burch, 2007, p.195)

وقد أسهم التشريعات الفيدرالية التربوية الحديثة فى الولايات المتحدة فى التأكيد على أهمية ممارسة مديرى المدارس للقيادة التدريسية، فمثلا يركز قانون (NCLB) على

المعايير المرتفعة والمحاسبية على تعلم الطلاب، ويوصى بأن تتاح الفرصة لجميع الطلاب للوصول إلى التمكن من منهج التعليم العام إلى أقصى مدى ممكن، كما يؤكد قانون (IDEA) على الأهداف الأكاديمية والمحاسبية عن تعلم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة عن طريق اشتراط حصول الطالب على خطة التعليم الفردى ليندمج ويتقدم فى المنهج العام. (Heckert, 2009, p.1)

وقد أقر قسم الولايات المتحدة للتعليم The U.S. Department of Education (2005) أن القيادة المدرسية الفعالة اليوم ينبغى أن تشمل الاندماج بقوة فى الجوانب النوعية للتدريس والتعلم، بجانب الواجبات القيادية المدرسية التقليدية مثل تقويم المعلم، ووضع الميزانية، والجدول، والمحافظة على التجهيزات. (cited in Clark. 2009, p. 27)

وقد تحركت مهنة الإدارة المدرسية فى الولايات المتحدة نحو تطوير معايير واضحة تركز على الأداء فى الأوضاع المدرسية، فوضعت الجمعية الوطنية لمديرى المدارس الابتدائية فى الولايات المتحدة معايير لما ينبغي أن يعرفه المديرون ويستطيعون إنجازه، وهى معايير تحدد فى جوهرها مهارات القيادة التدريسية لدى المديرين وتتمثل فيما يلى:

- قيادة المدارس بالشكل الذى يضع تعلم الطلاب والكبار فى مركز الاهتمام.
- وضع توقعات عالية ومعايير للنمو الأكاديمى والاجتماعى لجميع الطلاب وإنجاز الكبار.
- تنفيذ المحتوى والتدريس الذى يكفل تحقيق الطالب للمعايير الأكاديمية المتفق عليها.

- خلق ثقافة التعلم المستمر للكبار بما يعزز تعلم الطالب والأهداف الأخرى للمدرسة.
- استخدام مصادر متعددة للبيانات وأدوات تشخيصية للتقييم والتحديد ، وتطبيق التحسين التعليمى.
- العمل بفعالية على مشاركة المجتمع المحلى لإيجاد المسئولية المشتركة عن نجاح الطالب والمدرسة.(NAESP,2001,pp.5-10)

وتأكيدا لأهمية القيادة المدرسية فى تعلم جميع الطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة على السواء وضع مجلس السياسة القومية للإدارة التعليمية معايير اتحاد الترخيص لقادة المدارس عبر الولايات Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC 1996) والتى حددت معايير لقادة المدارس ترتبط بصورة وثيقة بهدف عام هو تحسين تعلم جميع الطلاب، وفى عام ٢٠٠٨ تم تحديث هذه المعايير وتغيير جملة (إن مدير المدرسة قائد تربوى يعمل على نجاح جميع الطلاب..) إلى جملة "القائد التعليمى يعمل على نجاح كل طالب...." تأكيدا لدور مدير المدرسة كقائد تعليمى يعمل على ضمان النجاح لكل طالب – وفق – قدارته واستعداداته الفردية، **وتتمثل هذه المعايير بعد التحديث فيما يلى:**

المعيار الأول: القائد التعليمى يعمل على نجاح كل طالب من خلال تيسير وتبنى وتطوير وإدارة وتنفيذ رؤية للتعلم يشارك فيها ويدعمها جميع المهتمين بالعملية التعليمية stakeholders.

المعيار الثانى: القائد التعليمى يعمل على نجاح كل طالب من خلال تدعيم التربية وغرس الثقافة المدرسية والبرنامج التعليمى المحفز على تعلم الطلاب والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

المعيار الثالث: القائد التعليمى يعمل على نجاح كل طالب من خلال ضمان إدارة وتنظيم وتشغيل وتوفير المصادر اللازمة لبيئة تعلم آمنة وفعالة وتتسم بالكفاءة.

المعيار الرابع: القائد التعليمى يعمل على نجاح كل طالب من خلال التعاون مع أعضاء هيئة التدريس والمجتمع المحلى، والاستجابة للاهتمامات والحاجات المتنوعة للمجتمع المحلى والاستفادة من موارده.

المعيار الخامس: القائد التعليمى يعمل على نجاح كل طالب من خلال التصرف بتكاملية ونزاهة وبالصورة الأخلاقية.

المعيار السادس: القائد التعليمى يعمل على نجاح كل طالب من خلال الاستيعاب والتجاوب مع السياق الثقافي والاقتصادى والاجتماعى والسياسى والقانونى الأكبر والتأثير فى هذا السياق. (ISLLC 2008, pp.14-15)

ويلاحظ من المعايير السابقة التركيز على أن الدور الأساسى لمدير المدرسة يتمثل فى ضمان النجاح لجميع الطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة من خلال آليات ووسائل متنوعة عليه أن يتقنها ككفايات أساسية لنجاحه فى القيام بدوره فى القيادة التدريسية الهادفة إلى تحسين تعلم كل طالب وجميع الطلاب.

وفى سياق السياسة التعليمية الحالية بالولايات المتحدة فإن قانون سياسة تعميم التعليم (NCLB) يفترض أن يتعلم معظم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة المحتوى التعليمى نفسه الذى يتعلمه الطلاب العاديون، كما يتوازى قانون (IDEIA) مع قانون (NCLB) فى أن يقوم المعلمون بالتدريس للطلاب ذوى الإعاقة بصورة مختلفة وأحيانا تدريسهم أيضا أشياء مختلفة، وبالطبع يفترض أن يدعم المديرون المعلمين بطرق عديدة

فى جهودهم التدريسية لجميع الطلاب، وقد أدى ذلك إلى زيادة مسئولية مدير المدرسة عن ضمان توفير تعليم عالى الجودة لذوى الاحتياجات الخاصة من خلال القيادة التدريسية وحيث أصبح التدريس الفعال لذوى الاحتياجات الخاصة بُعدا مهما للتحسين المدرسى عموما فى الولايات المتحدة. (Bays and Crockett, 2007, p143)

ويتضح مما سبق أن مديرى مدارس التعليم العام فى الولايات المتحدة عادة ما يتحملون أدوارا ومسئوليات عديدة لإنجاح الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة، ومن أبرز هذه الأدوار دور مدير المدرسة كقائد تدريسى، وليس هذا مستغربا لاسيما أن القيادة التدريسية قد ظهرت وتطورت فى حركة المدارس الفعالة بالولايات المتحدة ذاتها.

ثالثا: إعداد وتدريب مدير مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء القيادة التدريسية بالولايات المتحدة:

فرضت التغييرات والتطورات الحديثة فى نظام التعليم المدرسى بالولايات المتحدة – والداعية إلى تعليم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس وفصول التعليم العام فى إطار مدرسة الدمج الشامل، وزيادة الاهتمام بالمحاسبية عن نتائج الأداء – على الإداريين ضرورة التمكن من المعارف والمهارات فى مجالات التربية الخاصة بالإضافة إلى الإدارة التعليمية والتربية العامة. (Lashley & Boscardin, 2003, p.6) ومن ثم ضرورة تدريب مديرى المدارس على إستراتيجيات القيادة التدريسية التى تمكنهم من قيادة المعلمين نحو التركيز على تعلم وإنجاز جميع الطلاب.(Gettys,2007, p.39)

وتعتبر الولايات المتحدة من أوائل الدول التى اهتمت بقضية تطوير إعداد وتدريب مديرى المدارس على القيادة الفعالة لمدرسة الدمج الشامل Inclusive School، وتأكيدا لأهمية دور مدير المدرسة الحيوى فى تحسين تعلم جميع الطلاب ولا سيما

المعاقين قامت معظم الولايات المتحدة فى السنوات الحديثة بتعديل برامج إعداد المديرين لتتضمن دراسة مقررات تنمى وعى المديرين بالتعليم والتدريس لذوى الاحتياجات الخاصة مثلا: مقررات إدارة وسياسة التربية الخاصة (Cooner, et al , 2005,p.1).

وقد ظهر الإصلاح الأساسى لمتطلبات اعتماد الخدمات الإدارية خلال عقد التسعينيات من القرن الماضى، وبمرور السنين ظهرت إيضاحات لدور مديرى المدارس فى قيادة برامج التربية الخاصة، وقامت بعض مؤسسات التعليم العالى بإعادة تقييم كيفية إعداد الإداريين لقيادة مدارس الدمج الشامل، وصممت برامج جديدة لتقليل الفجوة بين الاحتياجات الجديدة والمقررات المتاحة، كما قدمت مؤسسة دانفورث Danforth مبادرة كبرى لدعم برامج إعداد مدير المدرسة المبدع، وتم إنشاء مجلس السياسة القومية للإدارة التعليمية، واشتركت الولايات المختلفة على مستوى الدولة فى جهود دعم المعايير المصممة لتحقيق جودة الإعداد قبل الخدمة، وذلك من خلال الارتفاع بالشهادة الإدارية والحاصلين على الرخصة. علاوة على أن الحكومة الفيدرالية حاولت دفع القيادة التربوية على الأجندة القومية للإصلاح المدرسى من خلال تمويل القيادة فى برنامج تطوير الإدارة التعليمية الذى تم تصميمه لتأسيس مركز للقيادة المدرسية فى كل ولاية وكل مقاطعة. (Balt, 2000, p.41-42)

ويشترط لشغل وظيفة مدير مدرسة بالولايات المتحدة حصول المرشح عادة على درجة الماجستير أو الدكتوراه فى الإدارة التربوية، علاوة على الحصول على رخصة العمل كمدير مدرسة Principal Licensure و الشهادة Certification أو التصديق من الولاية، ففى معظم الولايات المتحدة من المطلوب أن يستكمل مدير المدرسة برنامج الرخصة الذى يشهد بأن المرشحين أصبحوا قادرين ومتمكنين من العمل الإدارى

المدرسى؛ حيث تشترط معظم الولايات حصول مديرى المدارس على الترخيص من إدارة التعليم بالولاية، وانعكاسا لأهمية الإدارة المدرسية يشترط حصول شاغليها على درجة الماجستير أو الدكتوراه لمقابلة معايير القيادة المدرسية المعتمدة قوميا، وتحاول برامج إعداد مدير المدرسة أيضا أن تنمى معارف وخبرات المرشحين فى مجالات الإدارة التنظيمية، والتخطيط الإستراتيجى، والمحاسبية، وقيادة برامج التربية الخاصة كما أنها تعمل على إعدادهم لأوضاعهم الإدارية والقيادية المفترضة فى مؤسسات التعليم العام. (Tucker & Codding , 2002, pp. 12-13) وبإيجاز تتضمن المتطلبات المسبقة لشغل وظيفة مدير المدرسة فى معظم الولايات المتحدة عادة ما يلى:

- قضاء ثلاث سنوات على الأقل من الخبرة كمعلم فى المدارس الحكومية أو الخاصة.
- الحصول على درجة علمية متقدمة فى الإدارة أو القيادة التربوية (كالماجستير أو الدكتوراه).
- اجتياز المرشح اختبار الحصول على رخصة الولاية للعمل كإدارى مدرسى.
- الحصول على الترخيص من سلطة الولاية.
- وأحيانا تشترط بعض الولايات اجتياز مقابلة لتحديد مدى مناسبة الخصائص الشخصية واستعدادات المرشحين للعمل كمدراء مدارس.

وعادة ما تُقدم البرامج المؤدية للحصول على رخصة الولاية أو الدرجات العلمية من خلال أقسام الإدارة التربوية فى الجامعات وكليات التربية، وبعض البرامج التدريبية

المؤدية للحصول على الترخيص من دون الدرجة العلمية تقدمها أحيانا النقابات المهنية، أو مكاتب المناطق المدرسية. (Tucker & Codding , 2002, pp. 12-13)

وابتداء من سبتمبر ٢٠٠٢م أصبح على مدراء المدارس المعينين حديثا الخضوع لفترة تحت المراقبة والإشراف Mentored خلال السنة الأولى حيث تتضمن متطلبات السنة الأولى (كمدير لأول سنة) فترة تهيئة مبدئية Induction مع دعم توجيهى وإشرافى من مدير خبير كمكون أساسى لإعداد مدير المدرسة، مع ضرورة إكمال مديرى المدارس تدريبًا كافيًا فى الإعداد الإدارى لقيادة التربية الخاصة بما ينمى معارفهم وكفايتهم فى إدارة برامج التربية الخاصة فى مدارسهم. (Rodriguez, 2007: p.82-83)

ويذكر لاشلى وبسكردن Lashley & Boscardin, 2003 أنه على المستوى الفيدرالي بالولايات المتحدة تقدم منح للتدريب القيادى بمؤسسات التعليم العالى بهدف تدريب الإداريين فى مجالات إدارة التربية الخاصة، وتتضمن الكفايات الأولية المحددة للممارسة الناجحة فى إدارة مدارس الدمج الشامل المعرفة بالمجالات التالية: القانون المدرسى، والواجبات الإدارية والواجبات الإشرافية، وصعوبات التعلم لدى الأطفال، والتربية العامة، والتربية المهنية، والمنهج والتعليم، والتخطيط والتنظيم والإدارة والتنسيق، والتدخلات الفعالة، والموازنة والتمويل، والتفاوض وحل الصراع، والتنمية المهنية، والإشراف على البرامج والعاملين وتقويمهم. (Lashley & Boscardin, 2003, p.10)

وفيما يلى مثال للإعداد والتدريب القيادى لشغل وظيفة مدير مدرسة بولاية ماساتشوستس فى الولايات المتحدة:

تقدم كلية التربية بجامعة هارفارد graduate school of education in Harvard فى ولاية ماساتشوستس برنامج القيادة المدرسية School Leadreship

لمستوى الماجستير ومدته عام دراسى كامل، ويتضمن مسارين من التخصص هما: برنامج رخصة مدير المدرسة Principal Licensure، وبرنامج التطوير المدرسى School Development ، ويؤدى للماجستير فى القيادة التربوية.

بالنسبة للمسار الأول وهو برنامج رخصة مدير المدرسة Principal Licensure:

وهو برنامج مقدم لأولئك المهتمين بالحصول على رخصة ولاية ماساتشوستس كمدير مدرسة، حيث يحصل الدارسون الذين يكملون هذا البرنامج على الرخصة الأولية Initial Licensure للعمل كمدير مدرسة بولاية ماساتشوستس، وهى رخصة صالحة لمدة خمس سنوات، ويمكنهم فيما بعد الحصول على الرخصة الاحترافية Proffessional Licensure فى الإدارة المدرسية على النحو التالى:

١- **متطلبات الترخيص الأولى للعمل فى وظيفة مدير مدرسة بولاية ماساتشوستس.**

وتنقسم هذه المتطلبات إلى:

أ- المتطلبات المسبقة (شروط الالتحاق بالبرنامج) وتتمثل فيمايلى:

- امتلاك رخصة ماساتشوستس للتدريس أو رخصة تدريسية معتمدة من خارج الولاية.
- شهادة خبرة تدريسية لمدة أربع سنوات فى مستوى الرخصة المطلوب.

ب- المتطلبات الإضافية وتتمثل فيمايلى:

(١) اجتياز ثمانية مقررات دراسية (٣٢ ساعة معتمدة):

- مقرر إدارة الموارد المالية فى المنظمات غير الربحية.
- مقرر القضايا القانونية المؤثرة على المدارس، أو مقرر المدارس والقانون.
- مقرر تنفيذ الدمج التعليمى.

- مقرر تعليم الطلاب المعاقين فى المدارس.
- مقرر الإصلاح المدرسى: المناهج والقيادة التدريسية.
- مقرر مبادئ التقييم التربوى.
- مقرر دعم المعلمين وتحسين التدريس.
- مقرر التدريس والتعلم: العلاقة بين البحث والممارسة.

(٢) حضور سيمينار القيادة المدرسية (لمدة عام).

(٣) استكمال تدريب عملى فى الإدارة المدرسية (لمدة عام).

(٤) اجتياز اختبار مهارات الاتصال والكفاءة اللغوية.

٢- **متطلبات الرخصة الاحترافية فى القيادة المدرسية بولاية ماساتشوستس وتتمثل فيمايلى:**

أ- الحصول على الترخيص الأولى لوظيفة مدير مدرسة.

ب- إكمال برنامج التهيئة المبدئية Induction الذى توفره المنطقة المدرسية للعمل كمدير مدرسة لمدة عام كامل.

ج- إكمال ثلاث سنوات خبرة عمل فى الإدارة المدرسية. (موقع كلية التربية جامعة هارفارد بقائمة المراجع)

و بالنسبة للمسار الثانى وهو برنامج التطوير المدرسى School Development:

فهو برنامج مصمم لأولئك المهتمين بإصلاح المدارس وتحسين تعلم الطلاب: ويتطلب اجتياز البرنامج ما يلى:

١- حضور سيمينار القيادة المدرسية (لمدة عام).

٢- استكمال تدريب عملى فى الإدارة المدرسية (لمدة عام).

٣- دراسة أحد مقررات الفئة (أ) من المقررات الخمسة التالية:

- مقرر عن الطلاب المعاقين فى المدارس.
- مقرر الإصلاح المدرسى: المناهج والقيادة التدريسية.
- الحكم الفيدرالى فى المدارس.
- الإصلاح النظمى فى المناطق المدرسية وداخل المدارس.
- مبادئ التقييم التربوى.

٤- دراسة أحد المقررات الفئة (ب) من المقررات الخمسة التالية:

- مقرر إدارة الموارد المالية فى المنظمات غير الربحية.
- القيادة والتوجه الاستثمارى والتعلم.
- الاقتصاد الجزئى: أداة للمربين.
- التوجه الاستثمارى فى الإصلاح التعليمى.
- مقرر الإدارة المالية فى المنظمات العامة وغير الربحية.

٥- دراسة المقرر التالى فى الفصل الصيفى:

- مقرر التدريس والتعلم: العلاقة بين البحث والممارسة.

ويتضح مما سبق أن كلية التربية بجامعة هارفارد تقدم برنامج ماجستير فى القيادة المدرسية، والذى يتضمن مسارًا للحصول على رخصة مدير مدرسة من ولاية ماساتشوستس ويلاحظ من استعراض متطلبات اجتياز البرنامج دراسة مقررين كاملين ذوى علاقة بالتربية الخاصة (مقرر الدمج التعليمى ومقرر تعليم الطلاب المعاقين فى

المدارس)، علاوة على مقرر قضايا قانونية أو القانون المدرسى، والذى يتضمن تشريعات وقوانين تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس) من أجل فعالية القيادة المدرسية للطلاب المعاقين، أو ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس الولاية.

كما أن برنامج التطوير المدرسى أيضا يتضمن دراسة مقرر على الأقل ذي علاقة بدمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى التعليم العام سواء مقرر الطلاب المعاقين فى المدارس، أو حتى بقية المقررات مثل: مقررات الإصلاح المدرسى: المناهج والقيادة التدريسية، والإصلاح النظمى فى المناطق المدرسية، وداخل المدارس فتضمن أيضا دراسة ما يتعلق بالإصلاحات الحديثة فى نظام التعليم العام، ولا سيما ما يتعلق بدمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس العاديين والقوانين المنظمة لذلك.

القسم الرابع

القيادة المدرسية للدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام فى مصر: دراسة تحليلية.

يتناول هذا القسم دراسة وصفية تحليلية لواقع القيادة المدرسية للدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية، وذلك على النحو التالى:

أولا: السياق الثقافى

جمهورية مصر العربية دولة تقع فى أقصى الشمال الشرقى من قارة أفريقيا، يحدها من الشمال الساحل الجنوبى الشرقى للبحر المتوسط ومن الشرق الساحل الشمالى الغربى للبحر الأحمر، ومساحتها (١،٠٠٢،٤٥٠) كيلو متر مربع، و تقع معظم أراضيها فى أفريقيا غير أن جزءا من أراضيها وهى شبه جزيرة سيناء يقع فى قارة آسيا. ويبلغ

عدد المصريين داخل البلاد وخارجها (٧٦) مليون نسمة تقريبا فى تعداد عام ٢٠٠٩، وتشغل مصر الترتيب السادس عشر عالميًا من حيث عدد السكان، وتقسم جمهورية مصر العربية إداريًا إلى (٢٩) محافظة، ويتركز أغلب سكان مصر فى وادى النيل، وبالذات فى القاهرة الكبرى - التى بها تقريبا ربع السكان- والإسكندرية، كما يعيش أغلب السكان الباقين فى الدلتا وعلى ساحلى البحر المتوسط والبحر الأحمر ومدن قناة السويس، بينما تشكل الصحراء غالبية مساحة الجمهورية وهى غير معمورة، والديانة الرسمية للدولة هى الإسلام ويدين به غالبية سكان مصر، والعربية هى اللغة الرسمية فى البلاد واللغة الأم للغالبية الساحقة من السكان، أما الاقتصاد المصرى فهو الثانى حجما بين الدول العربية بعد السعودية، لكنه يشكل الاقتصاد الأكبر حجما فى الوطن العربى غير المعتمد على البترول، ويعد الاقتصاد المصرى الثانى أفريقيا بعد جنوب إفريقيا من حيث الناتج الاجمالى. (Wikipedia, Accessed 16/11/2009)

ويمكن القول إن مصر بلد التجانس فى أشياء كثيرة فمن وحدة فى اللغة بين أفراد الشعب المصرى، ثم وحدة العقيدة بين غالبية أفراد الشعب، فالديانة الغالبة هى الإسلام، واللغة الأم هى العربية، ورغم أن مصر دولة متعددة الأعراق والأصول فإن سكانها يندمجون مع بعضهم البعض اجتماعيًا، ثم نجد التجانس واضحا أيضا فى الثقافة بما تضمه من رموز وعادات وتقاليد وحياة اجتماعية متماثلة إلى حد بعيد لدى كثير من أبناء الشعب المصرى، ويبدو أن هذا التجانس قد ألقى بظلاله على نظام التعليم - إلى حد كبير - فالمركزية هى النمط السائد رغم المحاولات الحديثة للتوجه نحو اللامركزية الأمر الذى أسهم فى سيطرة نمط متشابه - إلى حد ما - فى كثير من المدارس المصرية.

ويمكن رد بداية الاهتمام بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر إلى عهد الخديوى إسماعيل، أما بدايات تنظيم إدارة التربية الخاصة فترجع إلى عام ١٩٤٥ حيث بدأت إدارة التربية الخاصة بداية متواضعة تحت مسمى قسم الشواذ، وفى عام ١٩٥٠ أوكلت الوزارة الإشراف على تلك المدارس التى تضم المعوقين إلى قسم الشواذ بإدارة التعليم الأولى بالوزارة، وفى عام ١٩٦٤ تحولت إدارة التربية الخاصة من إدارة فرعية تتبع الإدارة العامة للتعليم الابتدائى إلى إدارة عامة تحت مسمى الإدارة العامة للتربية الخاصة، وفى عام ١٩٧٠/١٩٧١ تطور تنظيم العمل بالإدارة فأصبح هناك مدير عام يعاونه مدير مساعد ووكيل إدارة ورؤساء الأقسام، وفى عام ١٩٧٨ صدر القرار الوزارى رقم (٣٥) بشأن المسمى الوظيفى ونوع الإشراف والتقسيمات التنظيمية لإدارات التربية الخاصة وهى كالتالى:

- إدارة النور تسمى إدارة التربية البصرية.
- إدارة الأمل تسمى إدارة التربية السمعية.
- الإدارة الفكرية تسمى إدارة التربية الفكرية

(http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/Teacher/private/history/)

وما زال تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر - فى أغلب الأحيان- تعليما قائما على نظام العزل؛ حيث تمثل مدارس التربية الخاصة المستقلة النموذج السائد لتزويد الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بالتربية والتعليم، وحيث يتم دعم خدمات التربية الخاصة من خلال مدارس متخصصة ذات نوعية خاصة، وأحيانا قليلة فى فصول خاصة مستقلة ملحقة بمدارس التعليم العام. (الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، ص ٣٢٩)

وقد اتجهت وزارة التربية والتعليم لاتخاذ مجموعة إجراءات – يتم تنفيذها حاليا – لتحسين استيعاب أطفال التربية الخاصة القادرين على التعلم فى الخدمات التعليمية، مثل الاستيعاب الكامل لعدد محدود منهم فى مدارس التعليم العام كمشروعات تجريبية، والاستيعاب الجزئى لبعضهم فى فصول مدارس التعليم العام، وتوجيه مزيد من الاهتمام بمدارس التربية الخاصة القائمة. وأفردت الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر (٢٠٠٨/٢٠٠٧ – ٢٠١٢/٢٠١١) برنامجا كاملا يهدف إلى تطوير نظام تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر ويؤكد على الدمج الشامل لهم فى مدارس التعليم العام، ويرتكز هذا البرنامج بشكل عام على منهجية واضحة تقوم على ما يلى:

- الإعداد لدمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام.
- الإعداد لتقديم خدمات التنمية المهنية المستدامة (للمعلمين وأخصائيى الاحتياجات الخاصة).
- مواءمة المنهج بحيث يسد احتياجات الأطفال الذين تشملهم فصول التعليم العام.
- التأصيل المؤسسى لمتابعة وتقويم دمج الأطفال فى فصول التعليم العام.
- تعديل المبانى المدرسية لضمان مراعاتها للحالة البدنية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.
- تحسين جودة التعليم بكل مدارس التربية الخاصة الموجودة، وتفعيل أدوارها.
- تطوير التشريعات والسياسات القومية لتوفير بيئة داعمة.
- رفع الوعى وتكوين اتجاهات إيجابية بين المجتمعات المدنية والتربوية. (الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، ص.٣٣٢)

وقد تم ترجمة المنهجية السابقة إلى ثلاثة أهداف رئيسة هى:

١) دمج ١٠% من الاطفال ذوى الإعاقات الطفيفة بمدارس التعليم الأساسى وتحسين جودة التعليم المقدم لهم. (بحلول عام ٢٠١٢)

٢) تحسين جودة التعليم بمدارس التربية الخاصة.

٣) توفير بيئة شاملة داعمة لعملية الدمج بمدارس التعليم الأساسى.

ويتضح مما سبق أن وزارة التربية والتعليم فى مصر تتجه تدرجيا نحو تطبيق اتجاه الدمج فى نظام التعليم المصرى، وقد ظهرت بدايات هذا التوجه بصدور القرار رقم (٤٢) لسنة ٢٠٠٨ بشأن تشكيل لجنة لدمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام برئاسة مدير المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، تتولى مسئولية الانتهاء من تحديد ووضع الأطر التنفيذية اللازمة لتنفيذ عملية دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام.

وطبقا للخطة الإستراتيجية التى تنتهى عام ٢٠١٢ تشرع وزارة التربية والتعليم فى تجهيز وتهيئة البيئة التعليمية الملائمة لتطبيق الدمج، وتدريب المعلمين وأخصائى الاحتياجات الخاصة، ومراجعة التشريعات القائمة من قرارات وزارية ولوائح، واستحداث ما قد يكون مطلوباً للوفاء باحتياجات هؤلاء التلاميذ من تشريعات وقرارات، ونشر الوعى لدى جميع فئات المجتمع لتقبل ثقافة الدمج والعمل على إنجاحها، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى العاملين وأولياء الأمور والطلاب.

ومؤخرا صدر القرار الوزارى رقم ٩٤ لسنة ٢٠٠٩ بشأن بقبول ودمج التلاميذ ذوى الإعاقة الطفيفة بمدارس التعليم العام فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى ومرحلة رياض الاطفال على أن يبدأ بالحلقة الابتدائية من التعليم الاساسى ورياض الأطفال، وذلك

اعتبارا من العام الدراسى ٢٠٠٩/٢٠١٠. ويأتى هذا القرار فى إطار تنفيذ بنود وتعليمات الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعى (٢٠٠٧ /٢٠١٢) والتى تهدف إلى تنفيذ الدمج الكامل فى ١٠% من مدارس الجمهورية بنهاية الخطة وتحسين جودة التعليم فى ٥٠% من مدارس التربية الخاصة.

وينص القرار على تطبيق نظام الدمج للتلاميذ ذوى الإعاقة الطفيفة بالفصول النظامية بمدارس التعليم العام ويبدأ تطبيق هذا النظام بالمدارس المدرجة من قبل الوزارة بالخطة الإستراتيجية وذلك كمرحلة أولى، ويجوز لغير هذه المدارس من المدارس الحكومية أو الخاصة تطبيق نظام الدمج بها وفى جميع الأحوال يجب على المدارس التى تطبق هذا النظام الإعلان عن ذلك داخل وخارج المدرسة.

كما نص القرار على أنه لا يجوز أن يزيد عدد الأطفال ذوى الاعاقة المدمجين داخل الفصل الواحد على (٤) أطفال، ويجوز تحويل الأطفال الذين تنطبق عليهم شروط الدمج من مدارس التربية الخاصة إلى المدارس التى تطبق نظام الدمج عليها فى هذا القرار، وأكد على ضرورة توفير الأنشطة الإثرائية والمكملة من غرف المصادر وغيرها داخل الإطار المدرسى بما يلبى احتياجات جميع الأطفال على اختلاف قدراتهم وإمكانياتهم، كما يجب تدريب العاملين برياض الأطفال والمدارس من مدرسين وأخصائيين اجتماعيين ومديرين على متطلبات الدمج وسياساته.

وأوضح القرار الوزارى الخاص بقبول ودمج التلاميذ ذوى الإعاقة الطفيفة بمدارس التعليم العام، أنه سيتم تقويم التلاميذ المعاقين بحسب نوع الإعاقة طبقا لما تحدده الإدارة العامة للتربية الخاصة بالوزارة بالتنسيق مع المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى مع مراعاة توفير المعينات التربوية لأداء كل أنواع التقويم، ويكون صرف

الحوافز للمعلمين فى الفصول التى يوجد بها تلاميذ معاقون مدمجون فى ضوء الأداء والإمكانيات المتاحة. وتضمن القرار أن يكون الإشراف على التلاميذ المعاقين من قبل الإدارة العامة للتربية الخاصة والتعليم الابتدائى ورياض الأطفال بديوان الوزارة بالاشتراك مع الإدارات المختصة بمديريات التربية والتعليم بالمحافظات والإدارات التعليمية التابعة لها.

ثانيا: أدوار ومسئوليات مديرى المدارس لقيادة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر:

لعل الشيء اللافت للنظر أن القرار (٩٤ لسنة ٢٠٠٩) لم يتضمن تحديد أدوار ومسئوليات مدير المدرسة لقيادة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالمدرسة، فما زال التوصيف الوظيفى لمهام ومسئوليات مديرى المدارس لم يتطور ليواكب الأدوار الجديدة للمديرين فى إطار تطبيق الدمج الشامل، وما زالت مهام ومسئوليات مدير المدرسة عموما فى مصر تنحصر فى المجالات التالية: (قرار وزارى رقم ٢٨، ٢٠٠٤).

أ. مجال التخطيط

مدير المدرسة مسئول عن: وضع تصور لرسالة المدرسة بما يتوافق مع الرؤية القومية وأهداف التعليم، تحديد الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها على المستويين القريب والبعيد، والتأكد من أنها تلبى احتياجات التلاميذ وأولياء الأمور، مع عدم مخالفتها للوائح والقرارات والقوانين، وضع الخطط التفصيلية لتنفيذ الأهداف السابقة، المشاركة فى مشروعات تطوير المناهج وتحسين المدارس التى تقوم بها الإدارة التعليمية.

ب. مجال التنظيم

مدير المدرسة مسئول عن: الإشراف على الشئون الإدارية بالمدرسة، تحمل مسئولية تنفيذ السياسات واللوائح المختلفة، الإشراف على تنفيذ الخطط اللازمة للاستخدام

الأمثل للموارد والإمكانيات المتاحة، إعداد دليل للعاملين بالمدرسة يتضمن بيانات كافية عنهم لتيسير عملية التواصل بينهم وبين المجتمع المدرسى، تقديم تقارير دورية عن سير العمل للإدارات التعليمية، العمل على انتظام الاتصال بمدير الإدارة التابع لها وغيره من المسئولين، وإحاطتهم علماً بالمشاكل القائمة والمتوقعة.

جـ مجال التدريب والتنمية المهنية

مدير المدرسة مسئول عن: عقد اجتماعات مع العاملين بالمدرسة لكى يجعلهم على علم بالتغيرات فى السياسات وبالبرامج الجديدة؛ لكى يدعم ويشجع التنمية المهنية أثناء الخدمة بين العاملين، تنسيق وتنفيذ أنشطة التدريب أثناء الخدمة من خلال وحدة التقويم والتدريب فى المدرسة، إشراك العاملين فى عملية تحديد الأهداف والأنشطة الضرورية للنمو المهنى، يقوم أنشطة التنمية المهنية أثناء الخدمة وغيرها من الأنشطة التى تسهم فى التنمية المهنية للعاملين حسب الاحتياجات التدريبية الفعلية.

د. مجال شئون العاملين

مدير المدرسة مسئول عن: تفسير سياسات الوزارة للعاملين، كما ينقل مشاكل العاملين واحتياجاتهم التى تؤثر على العمل بالمدرسة إلى المستويات المركزية الأعلى، الإشراف على العاملين وتقويم أدائهم بشكل دورى حسب النظام المتبع، تقديم توصيات فيما يتعلق باختيار المدرسين، ونقلهم وفصلهم وتنميتهم، وضع وتنفيذ نظام تهيئة واستيعاب للعاملين الجدد بالمدرسة، وتقديم المساعدة لهم باستمرار خاصة خلال السنة الأولى لالتحاقهم بالمدرسة، تحمل مسئولية الاستقبال الجيد والتدريس والتقويم للمدرسين البدلاء الذين يتم توزيعهم على المدرسة، اعتماد الحالات الخاصة بحضور المدرسين مثل الإجازات المرضية والعارضة والدراسية، العمل على خلق مناخ مدرسى إيجابى مدعم

للعاملين بالمدرسة، ويحرص على إبراز مساهماتهم فى نجاح خطط وجهود المدرسة؛ مما يعزز لديهم قيم الانتماء والولاء.

هـ- مجال الشئون المالية

مدير المدرسة مسئول عن: طلب المستلزمات السلعية والكتب والمعدات التعليمية وجميع المواد والخامات اللازمة للمدرسة، اتباع اللوائح والتعليمات المنظمة لاستخدام المال العام والممتلكات العامة وتعليمات الصرف المختلفة، تقديم التوصيات بخصوص الاحتياجات من العاملين والمواد والمعدات، مراقبة حسابات الأنشطة ونشاطات جمع المال، اقتراح ميزانية المبانى، ويتحمل مسئولية تنفيذ الموازنة المعتمدة.

و- مجال المشاركة المجتمعية

مدير المدرسة مسئول عن: إقامة علاقات جيدة مع المجتمع، واستخدام موارد المجتمع لإثراء ودعم العملية التعليمية بالمدرسة، وضع نظام اتصال بالمجتمع، يضمن تفهم المجتمع لدور المدرسة ومستوى أدائها، ويشجع أفراد المجتمع على المشاركة، وتقديم الدعم للمدرسة، ويشمل ذلك الاستخدام المكثف لخطابات الأخبار والمجلات واللقاءات الدورية ودليل المدرسة لإخطار أولياء الأمور بالأحداث المختلفة فى المدرسة وسياساتها، تشجيع المدرسين وأولياء الأمور على المشاركة فى مجلس المدرسين والآباء والأمناء وغيرها من المجالس والأنشطة ذات العلاقة بالمدرسة، تفعيل دور المنظمات المدنية التى تعمل مع المدرسة، تمثيل المدرسة لدى الجهات والجماعات الخارجية حسب الحاجة.

والملفت للنظر أن القرار السابق لم يحدد مجالا للقيادة التدريسية لمدير المدرسة أو لأدواره القيادية فيما يتعلق برعاية جميع الطلاب وضمان تحسين الإنجاز الأكاديمى والتحصيل الدراسى للجميع، فما زالت النظرة لمدير المدرسة على أنه مدير للمبنى

المدرسى، والمحافظة على الضبط والانضباط للطلاب والعاملين بالمدرسة، وهو ما يتنافى مع أدبيات المدرسة الفعالة التى تؤكد على أهمية دور مدير المدرسة فى القيادة التدريسية والتركيز على إتاحة فرص النجاح والإنجاز الأكاديمى لجميع الطلاب بمن فى ذلك الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم.

ثالثا: إعداد وتدريب مديرى المدارس لقيادة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر:

استحدثت وزارة التربية والتعليم فى مصر شروطا جديدة لمدير المدرسة باعتباره قائدا عاما للمجتمع المدرسى، ويتم الترشيح من خلال الإعلان عن الوظيفة فى صحيفتين يوميتين، وبعد ذلك يتم تشكيل لجنة من مجموعة من الخبراء لفرز المتقدمين، ويتم عرض الترشيحات على مجلس الأمناء الذى يزكى أحد المرشحين، ويكون الندب لمدة عام دراسى واحد بعد ذلك تقيم أعمال المدير من خلال مجلس الأمناء وأعضاء من المديرية التعليمية والوزارة لقياس مدى تحقيقه للأهداف والنتائج المحددة والتى تشتمل على جميع التخصصات والمهام المنوط بها مدير المدرسة، وتتمثل هذه الشروط فيما يلى:

- مدة خبرة لا تقل عن سبعة عشر عاما فى مجال التعليم.
- مؤهل عالٍ مناسب ويفضل الحاصل على مؤهل أعلى.
- حسن السير والسمعة الطيبة.
- الكفاءة والجدارة للمرشح من واقع السجلات.
- توافر مستوى جيد من التعامل مع الحاسب الآلى ومستوى جيد من اللغات الأجنبية. (القرار الوزارى رقم ٢٥٣ لعام ٢٠٠٥)

وتتطلب الترقية لوظيفة مدير المدرسة اجتياز برنامج تدريبى لمدة ستة أيام وبالنظرة التحليلية لهذا البرنامج يتضح أنه يحتوى على الموضوعات التالية:

- تنمية المهارات السلوكية.
- قواعد العمل بروح الفريق.
- عوامل نجاح وفشل التقويم.
- المتابعة والرقابة وتقييم الأداء.
- التقويم التربوي وتقويم الامتحانات.
- شئون مالية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤)

وواضح طبعا أنه لا يتم تدريب مديرى مدارس التعليم العام فى مصر على القيادة التدريسية للدمج الشامل أو حتى على التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة ومع معلميهم، ومن ثم كان طبيعيا أن تؤكد إحدى الدراسات الحديثة افتقار مديرى مدارس التعليم العام إلى مهارات القيادة المدرسية لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة (حنان حسن سليمان، ٢٠٠٩).

وقد لفت القرار (٩٤) لسنة ٢٠٠٩ الانتباه إلى ضرورة تدريب العاملين بالمدرسة بما فيهم المديرين على الدمج إلا إنه لم يحدد ولم تظهر حتى الآن كيفية التدريب على القيادة المدرسية للدمج الشامل، كما لم يصدر حتى الآن آلية محددة وواضحة لتعيين واختيار مديرى المدارس المختارة لتنفيذ الدمج الشامل بها.

ومما سبق فإن الواقع المصرى يظهر أن مديرى مدارس التعليم العام الحاليين لم يتم إعدادهم أوتدريبهم بصورة مخططة ومقصودة لقيادة الدمج الشامل فى مدارسهم، فما

زال إعداد وتدريب مديرى المدارس يركز على تنمية مهارات القيادة الإدارية، وقلما يؤكد دور مدير المدرسة كقائد تدريسى لجميع البرامج التعليمية داخل المدرسة لاسيما برامج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، فالواقع يشير إلى افتقار مديرى المدارس إلى هذه المهارات فإذا كان مديرو المدارس المصرية حصلوا على بعض التدريب أو لديهم بعض الخبرة فى الإدارة المدرسية والإشراف التعليمى، فإن هذه الخلفية عادة لا تتضمن قدرتهم على القيادة التدريسية لجميع الطلاب، وخاصة ما يتعلق بتوافر المعرفة الكافية بخصائص الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، والإجراءات التى تضمن تلبية حاجاتهم التعليمية وحماية حقوقهم. ويؤكد ذلك واقع إعداد مديرى مدارس التعليم العام فى مصر والذى يوضح أن برامج الإعداد فى كليات التربية المصرية لم تتضمن إكساب الطالب المعلم (مدير المدرسة فيما بعد) المعارف والمهارات الأساسية فى التربية الخاصة سواء فى شعب التعليم العام أو التعليم الأساسى أوالابتدائى، حيث لم تشتمل خطط دراستهم أى مقرر فى مجال التربية الخاصة، ومؤخرا أدركت كلية التربية جامعة عين شمس هذا الخلل فى إعداد المعلمين (مديرى المدارس المتوقعين فيما بعد) فتم تعديل لائحة الكلية عام ٢٠٠٦ بحيث يدرس جميع طلاب البكالوريوس وطلاب الدبلوم العام فى التربية مقررين إجباريين فى التربية الخاصة. (اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠٠٦: ص ١٨، واللائحة الداخلية للدراسات العليا، ٢٠٠٦: ص ٦)

ومن ناحية أخرى فإن البرامج التدريبية المؤهلة لشغل وظيفة مدير المدرسة فى مصر حتى الآن لا تتضمن تقديم أية معلومات، أو مهارات أساسية فى القيادة التدريسية أو التربية الخاصة لمديرى المدارس، وربما يرجع ذلك طبعا إلى أن تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة – فى معظم الأحيان – لم يكن يتم فى مدارس العاديين، ولم تكن تظهر التوجهات

الحديثة للدمج إلا حديثا فى مصر، ومن ثم لم يكن متوقعا أن يتضمن دور مدير المدرسة أية أدوار أو مسئوليات متعلقة بقيادة التربية الخاصة، أما الآن فإن هذه التغييرات المزمع تنفيذها والواردة فى الخطة الإستراتيجية الحالية لإصلاح نظام التعليم قبل الجامعى، تفرض ضرورة إعادة التفكير فى تحديد وتوصيف دور مديرى مدارس التعليم العام ، كما تفرض تطوير برامج تدريبهم أيضا للوفاء بمتطلبات تنفيذ الدمج الشامل بنجاح.

القسم الخامس

دراسة مقارنة تفسيرية لأوجه التشابه والاختلاف بين الخبرة الأمريكية والتجربة المصرية

يهتم هذا القسم بعقد مقارنة تفسيرية للقيادة المدرسية للدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام في الولايات المتحدة ومصر لبيان أوجه التشابه والاختلاف بينهما، وذلك فيما يتعلق بمحورى البحث. وفيما يلى تفصيل ذلك:

أولا: فيما يتعلق بأدوار ومسئوليات مديرى المدارس فى قيادة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة:

تتفق التجربة المصرية مع خبرة الولايات المتحدة فى التأكيد على الأدوار الإدارية التقليدية لمدير المدرسة، وعلى أهمية قيادة مدير المدرسة للنجاح المدرسى وتحقيق المدرسة لأهدافها بصفة عامة، إلا أن حداثة اهتمام مصر بتطبيق دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس وفصول التعليم العام ربما جعلهما يختلفان فى الوعى بأدوار مدير المدرسة كقائد تدريسى؛ ومن ثم فى التطبيق الفعلى لسلوكيات القيادة التدريسية فقد اهتمت الولايات المتحدة خلال العقود الثلاثة الماضية بتطوير القيادة

التدريسية لمديرى مدارس التعليم العام لقيادة البرامج التعليمية لجميع الطلاب بمن فيهم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة كأساس مهم للتحسين المدرسى، أما مصر فإنها ما زالت فى طور التجربة المبدئية لتطبيق الدمج الشامل في بعض مدارس التعليم العام ومن ثم ما يزال هناك عدم وعى كافى بطبيعة القيادة التدريسية لمدير المدرسة ومهارتها وإستراتيجيات تطبيقها، وربما يمكن رد ذلك أيضا إلى اختلاف نمط الإدارة التعليمية السائد فى كلا البلدين، فالنمط الغالب على الولايات المتحدة هو النمط اللامركزى الذى يؤكد الإدارة الذاتية للمدرسة، والذى يتيح التنوع والتعامل مع عدم التجانس ومن ثم اتساع صلاحيات ومهام مدير المدرسة ومحاسبته على تعلم الطلاب وتحصيلهم الدراسى وبالتالى ظهور دور مدير المدرسة فى تطوير المنهج، وإعداد الميزانيات، والتنمية المهنية للمعلمين، بينما فى مصر فإن النمط الغالب على إدارة التعليم المصرى هو النمط المركزى الذى يجعل دور مدير المدرسة محدودا فى هذا الجوانب.

كما أن ظهور التشريعات الفيدرالية فى الولايات المتحدة والمتمثلة فى قانون تعميم سياسة التعليم وقانون تحسين تعليم الطلاب ذوى الإعاقة قد وسع من أدوار ومسئوليات مديرى مدارس التعليم العام ليتضمن - كما سبق ذكره - قيادة البرامج التعليمية للجميع ومحاسبة مديرى المدارس على ضمان النجاح والإنجاز لجميع الطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة أما فى مصر فإن التشريعات الموجودة مازالت غير كافية فى تحديد أدوار ومسئوليات مديرى المدارس المطبقة للدمج.

ثانيا: فيما يتعلق بإعداد وتدريب مديرى المدارس لقيادة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة:

تتفق الخبرتان المصرية والأمريكية على أهمية إعداد وتدريب مديرى المدارس المطبقة للدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة على القيادة الفعالة لبرامج الدمج وإن كان

الإختلاف بينهما فى درجة أو مستوى الاهتمام فبينما تولى الولايات المتحدة الأمريكية اهتماما كبيرا بإعداد وتدريب مديرى المدارس لقيادة برامج الدمج الشامل، وتضع شروطا عالية لشغل وظيفة مدير المدرسة منها حصوله على درجة الماجستير على الأقل فى القيادة المدرسية فإن التجربة المصرية رغم ارتفاعها الأخير فى متطلبات شغل وظيفة مدير المدرسة فإنها مازالت شروطا أقل كثيرا من الشروط الموجودة فى الولايات المتحدة، وربما يمكن تفسير ذلك فى ضوء اختلاف مستوى التقدم المعرفى بين البلدين، علاوة على اختلاف الوضع الاقتصادى الذى يسمح بزيادة الطموح فى الرقى بمستوى القيادة المدرسية فى الولايات المتحدة والتى أنشأت برامج تعليمية وتدريبية متخصصة للإعداد والتدريب على القيادة المدرسية لذوى الاحتياجات الخاصة وإدارة وقيادة مدارس الدمج الشامل، وذلك حتى مستوى الماجستير والدكتوراه، أما فى مصر فما زال الإعداد للقيادة المدرسية إعدادا عاما وغير متخصص فى قيادة مديرى المدارس للدمج الشامل.

كما تختلف الولايات المتحدة عن مصر فى معايير الترخيص لشغل وظيفة مدير المدرسة، فبينما وضعت معظم الولايات المتحدة معايير لمنح الشهادة أو الرخصة لممارسة القيادة المدرسية، فإنه حتى الآن لا توجد فى مصر معايير محددة لمنح الشهادة أو الترخيص بممارسة القيادة المدرسية للدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة، فضلا عن عدم وجود رخصة للقيادة المدرسية أصلا، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة والتى تعنى "عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية اللازمة لرفع مستوى الخدمة التعليمية" وهو ما ظهر واضحا فى اتجاه الولايات المتحدة نحو وضع معايير للقيادة المدرسية الفعالة والتى تركز على جودة الأداء وترتبط بصورة وثيقة بتعلم جميع الطلاب وتعلم كل طالب وفق قدراته وإمكاناته.

القسم السادس

تصور مقترح لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر فى ضوء القيادة التدريسية

فى ضوء مراجعة الإطار النظرى للبحث وما تضمنه من عرض للقيادة التدريسية وانعكاسها على أدوار ومسئوليات مديرى المدارس، واعدادهم وتدريبهم لقيادة مدارس الدمج الشامل، وبالاستفادة من خبرة الولايات المتحدة فى هذا المجال، وما توصلت إليه الدراسة المقارنة التفسيرية من نتائج، يمكن وضع تصور مقترح لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر فى ضوء القيادة التدريسية، وتتحدد محاوره فيما يلى:

أولا: منطلقات التصور المقترح.

ثانيا: وصف التصور المقترح.

ثالثا: إمكانية تنفيذ التصور المقترح.

رابعا: توجهات للبحوث المستقبلية

وفيما يلى عرض هذه المحاور:

أولا: منطلقات التصور المقترح:

يمكن عرض منطلقات التصور المقترح النظرية والمحلية على النحو التالى:

١. المنطلقات النظرية وتتمثل فيما يلى:

- أن نموذج مدرسة الدمج الشامل أصبح نموذجا مقبولا فى كثير من دول العالم لإصلاح التعليم المدرسى لاسيما تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة

ويرتكز على الاعتقاد بأن جميع الطلاب لديهم القابلية والقدرة على التعلم، حيث لا تقتصر فائدته على ذوى الاحتياجات الخاصة بل يستفيد منه جميع الطلاب، والمعلمون، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلى وبوصفه يوفر فرصًا تعليمية متكافئة لجميع الطلاب.

- أن مدير المدرسة يلعب الدور المحورى فى نجاح تطبيق الدمج الشامل من خلال القيادة التدريسية لبرامج التربية الخاصة فى المدرسة بنجاح.
- أن أدوار مديرى مدارس التعليم العام تطورت واتسعت حيث أصبح مدير المدرسة فى الوقت الحالى ليس مجرد قائد إدارى، ولكنه أيضا قائد تدريسى مسئول عن قيادة برامج التعليم لجميع الطلاب (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة) داخل المدرسة.
- أن معظم دول العالم المتقدم ولا سيما الولايات المتحدة عمدت إلى تطوير برامج إعداد وتدريب مديرى المدارس لقيادة البرامج التعليمية لجميع الطلاب ومن ضمنهم طلاب التربية الخاصة فى مدارس العاديين.
- أن إعداد مديرى المدارس يبدأ منذ إعدادهم كمعلمين؛ ومن ثم تم تطوير برامج إعداد المعلم فى الولايات المتحدة وغيرها من الدول لتضمين دراسة مقررات كافية فى التربية الخاصة.
- أن تدريب المديرين على قيادة برامج الدمج يتم فى ضوء الكفايات الأساسية المطلوبة وفى ضوء معايير محددة لفعالية قيادة مديرى المدارس.

٢. المنطلقات المحلية للتصور المقترح وتتمثل فيما يلى:

- أن هناك توجها فى الوقت الراهن لمزيد من التوسع فى تطبيق الدمج لذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس وفصول التعليم العام فى مصر، وأن الخطة

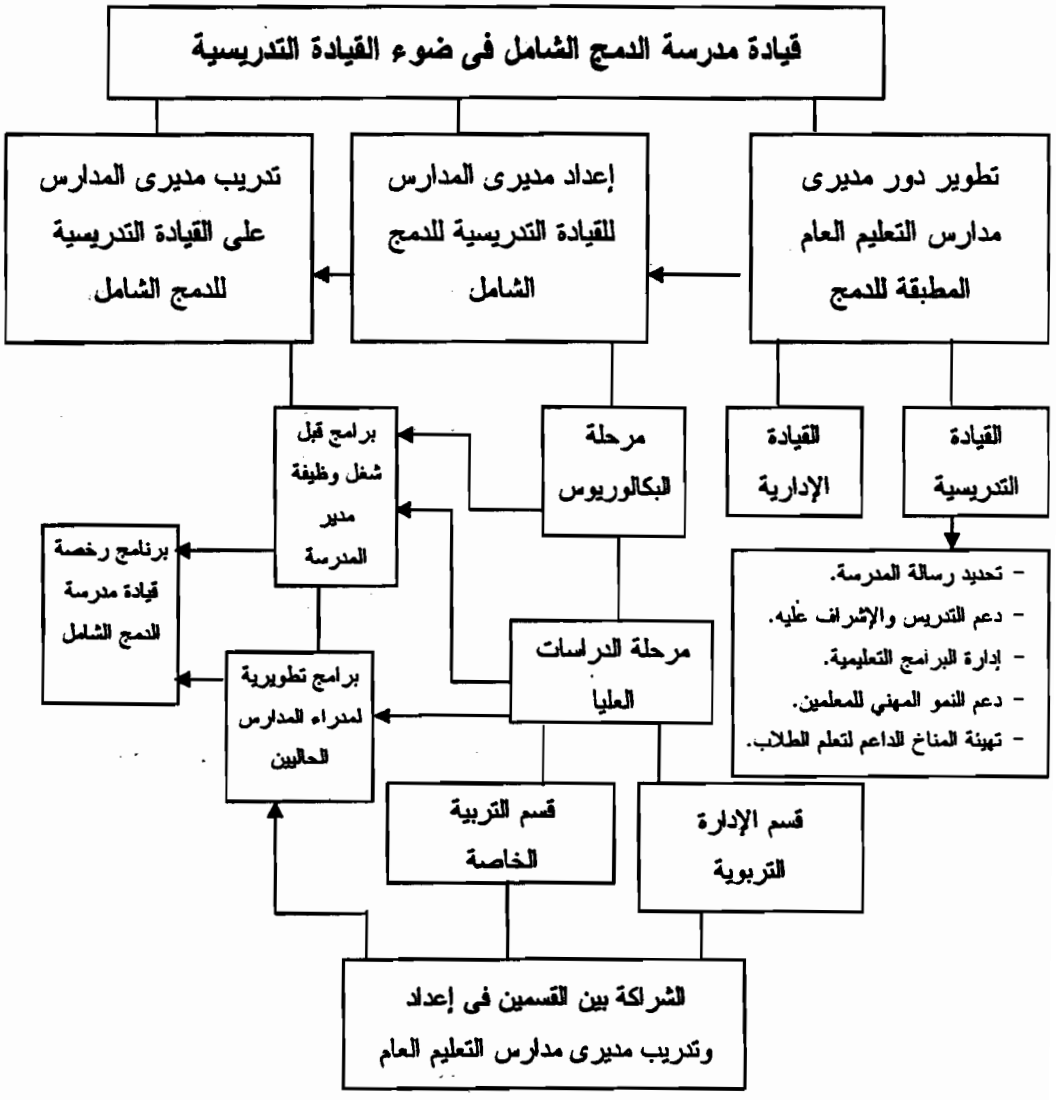
الإستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعى قد تضمنت فصلا كاملا يحوى برنامجا لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم العام.

- أن هناك اهتماما معاصرا ومتزايدا بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وحقوقهم فى الحصول على فرص متكافئة مع أقرانهم العاديين فى المجتمع المصرى.
- صدور بعض التشريعات الحديثة التى أقرت تطبيق دمج ذوى الإعاقات الطفيفة بمدارس وفصول التعليم العام.
- أن نظام الإعداد والتدريب الحالى لمديرى مدارس التعليم العام فى مصر يشوبه كثير من جوانب الضعف، وعدم مواكبة النظم العالمية الحديثة لاسيما ما يتعلق بقيادة مديرى المدارس للبرامج التعليمية لجميع الطلاب وخصوصا قيادة البرامج التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة.

ثانيا: وصف التصور المقترح:

من خلال الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة، وفى ضوء الإطار النظرى للبحث، وما أسفرت عنه الدراسة التحليلية للواقع والدراسة المقارنة التفسيرية بين الولايات المتحدة و مصر، وتأسيسا على المنطلقات النظرية والمحلية سالفة الذكر، يمكن التوصل إلى تصور مقترح لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر فى ضوء القيادة التدريسية. وتتحدد مكونات هذا التصور المقترح وفقا للشكل التالى:

شكل (١) تصور مقترح لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة في مصر فى ضوء القيادة التدريسية



يتضح من الشكل السابق أن التصور المقترح لقيادة مدرسة الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هى:

- تطوير دور مدير مدرسة الدمج الشامل فى ضوء القيادة التدريسية.
- إعداد مدير المدرسة لقيادة الدمج الشامل فى ضوء القيادة التدريسية.
- تدريب مدير المدرسة للقيادة الفعالة للدمج الشامل فى ضوء القيادة التدريسية.

فبالنسبة لدور مديرى مدارس التعليم العام يقوم التصور المقترح على افتراض تطوير الدور الحالى لمديرى المدارس ليتضمن جانب القيادة التدريسية والتى تتطلب ممارسة مدير المدرسة مجموعة من الوظائف الأساسية منها:

- تحديد رسالة المدرسة.
- دعم التدريس والإشراف عليه.
- إدارة البرامج التعليمية.
- دعم النمو المهنى للمعلمين.
- تهيئة المناخ الداعم لتعلم الطلاب

وهذه الوظائف السابقة تتضمن ممارسات عديدة تفق مع الكفايات المعاصرة لمدير المدرسة الناجح فى قيادة الدمج الشامل بمدارس التعليم العام. ومن أبرز هذه الكفايات المطلوبة للقيادة المدرسية الفعالة لمديرى المدارس المطبقة للدمج ما يلى:

- المعرفة بخصائص وحاجات الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.

- المعرفة والمهارة فى مجالات التدريس الفعال واستخدام إستراتيجيات التدريس المناسبة لذوى الاحتياجات الخاصة.
- المعرفة بقوانين التعليم وتشريعات التربية الخاصة وسياسات النظام التعليمى.
- مهارات إدارة التغيير والتحسين المدرسى.
- مهارات التخطيط الإستراتيجى وبناء الرؤية المدرسية.
- مهارات تقويم أداء الطلاب.
- مهارات بناء الفرق التعليمية ودعمها.

وبالنسبة للإعداد المبكر لمدير المدرسة كمعلم خلال مرحلة البكالوريوس يقترح تعديل لوائح كليات التربية المصرية ليتضمن إعداد المعلم للعمل مع جميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاقتصادى والاجتماعى، وفى هذا الصدد من المقترح دراسة جميع الطلاب المعلمين بكليات التربية المصرية عددا من المقررات الضرورية لضمان نجاح قيادة مدير المدرسة للدمج الشامل، ومن أمثلة هذه المقررات:

- تربية الأطفال والشباب غير العاديين.
- القيادة والإشراف على برامج التربية الخاصة.
- الإدارة المدرسية والصفية لذوى الاحتياجات الخاصة.
- علم نفس نمو ذوى الاحتياجات الخاصة.
- مناهج وطرق تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة.

وبالنسبة لمرحلة الدراسات العليا يقترح إنشاء برنامج إدارة وقيادة التربية الخاصة فى تخصص الإدارة التربوية على مستوى الدبلوم والماجستير وحتى الدكتوراة، وبالتعاون بين قسمى الإدارة التربوية والتربية الخاصة بكليات التربية وبحيث يلم الطالب فى مرحلة الدراسات العليا بالمستويات المتقدمة من المعرفة فى مجال إدارة مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة ومدارس الدمج الشامل، وبحيث يتم منح الترخيص لممارسة العمل الإدارى بمدارس التعليم العام للحاصلين على دبلوم إدارة وقيادة التربية الخاصة كحد أدنى مع إعطاء الأولوية للحاصلين على الدرجات الأعلى كالماجستير والدكتوراه فى القيادة التعليمية وإدارة برامج التربية الخاصة.

وبالنسبة للبرامج التدريبية المؤهلة لإعداد وتدريب مديرى المدارس الحالية على قيادة برامج الدمج يقترح ترشيح المديرين للحصول على دبلوم إدارة وقيادة التربية الخاصة المقترح إنشاؤه فى أقسام الإدارة التربوية بكليات التربية بالتعاون مع أقسام التربية الخاصة، والذى يؤهل المدير للحصول على رخصة قيادة مدرسة الدمج الشامل، ويقترح أن يشمل التدريب فى هذا الصدد دراسة المقررات التالية:

- أسس الإدارة التربوية.
- التنمية المهنية للمعلمين.
- قيادة التغيير المدرسى.
- دمج غير العاديين فى مدارس التعليم العام.
- صعوبات التعلم لدى الأطفال.
- التخطيط الإستراتيجى للمدارس.
- القوانين والتشريعات التربوية والمدرسية.

- تطوير المناهج وتكنولوجيا تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.
- إرشاد أسر ذوى الاحتياجات الخاصة.

ثالثا: إمكانية تنفيذ التصور المقترح.

لتحديد إمكانية تنفيذ التصور السابق تتوقع الدراسة عددا من الصعوبات، ومن أهم تلك الصعوبات ما يلى:

- قلة الوعى بفلسفة الدمج الشامل لدى القيادات التربوية على مختلف المستويات الإدارية.
- التصور الخاطئ لدى بعض القيادات التربوية والذى يقصر دور مديري المدارس فى جانب القيادة الإدارية ويتجاهل القيادة التدريسية كدور أساسى للمدير الفعال.
- ضعف التعاون بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم فى إعداد وتدريب مديرى المدارس من ناحية، ومن ناحية أخرى ضعف التنسيق بين الأقسام التربوية فى كليات التربية بالجامعات فى إنشاء برامج متقدمة لإعداد وتدريب مديرى المدارس لقيادة التربية الخاصة والدمج الشامل.
- نقص ملاءمة مدارس وفصول التعليم العام لتنفيذ الدمج الشامل.
- الاتجاهات السلبية نحو الدمج لدى بعض القيادات التربوية على مختلف المستويات ولدى مديرى المدارس والمعلمين بصفة خاصة.
- نقص الوعى الكافى لدى أولياء الأمور بفلسفة الدمج الشامل ومزاياه.

- جمود التشريعات المنظمة للعمل المدرسى فى ظل العمل بأسلوب البيروقراطية الحكومية والتعقيدات الإدارية.
- ضعف الكفايات الإدارية لدى مديرى مدارس التعليم العام وكفايات إعداده فى قيادة التربية الخاصة.
- صعوبة توفير الهيكل الإدارى المؤهل والكفء القادر على تنفيذ الدمج الشامل بنجاح.
- قلة الإمكانات المادية المتوافرة بمدارس التعليم العام فى مصر، وضعف ملاءمة المبانى والتجهيزات ومصادر التعلم اللازمة لمساعدة مديرى المدارس على قيادة الدمج بنجاح.

وللتغلب على هذه الصعوبات تقترح الدراسة الحلول التالية:

- نشر الوعى بفلسفة الدمج الشامل لدى القيادات التربوية على مختلف المستويات الإدارية من خلال النشرات والمؤتمرات وورش العمل ووسائل الإعلام المختلفة.
- تأكيد الاهتمام بدور مدير المدرسة كقائد تدريسى بالإضافة لكونه قائدا إداريا.
- إيجاد آليات للشراكة والتعاون بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم فى إعداد وتدريب مديرى المدارس.
- التنسيق بين الأقسام التربوية فى كليات التربية بالجامعات لإنشاء برامج متقدمة لإعداد وتدريب مديرى المدارس لقيادة التربية

الخاصة والدمج الشامل على مستوى الدبلومات والماجستير والدكتوراه.

- تضمين قانون التعليم المصرى مواد تقر تطبيق الدمج الشامل وحق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى التعليم بمدارس العاديين، وإصدار التشريعات القومية المفصلة والموضحة لذلك.
- تطوير شراكات فعلية بين مديريات التعليم بالمحافظات المختلفة وكليات التربية بكل محافظة لتفعيل عملية إعداد وتدريب مديرى المدارس المطبقة للدمج مستقبليا بكليات التربية وأماكن التدريب المناسبة.
- التنمية المهنية لمديرى مدارس التعليم العام الحاليين وتدريبهم على كفايات الإعداد اللازم للعمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة، وعلى القيادة التدريسية لجميع الطلاب والمعلمين.
- تجهيز مدارس وفصول مدارس التعليم العام لتطبيق الدمج الشامل بنجاح، وتوفير التجهيزات ومصادر التعلم اللازمة للتطبيق الناجح للدمج.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج الشامل لدى المعلمين والقيادات التربوية.
- نشر الوعى الكافى لدى أفراد المجتمع عامة وأولياء الأمور بصفة خاصة بفلسفة الدمج ومزاياه من خلال وسائل الإعلام الجماهيرى المختلفة.

- إصدار التشريعات المنظمة للعمل المدرسى؛ بما يسمح بالإبداع الإدارى لمديرى المدارس.
- الاطلاع على خبرة الدول المتقدمة فى القيادة المدرسية الفعالة للدمج الشامل.
- إجراء البحوث اللازمة لاستكشاف جوانب فعالية القيادة المدرسية للدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة.

رابعا: بحوث مستقبلية مقترحة

فيما يلى مجموعة من البحوث المقترحة للدراسات العربية المستقبلية فى مصر:

- تنمية سلوكيات القيادة التدريسية لدى مديرى المدارس المصرية.
- نظم تطبيق الدمج الشامل فى بعض الدول الأجنبية وإمكانية الإفادة منها فى مصر.
- اتجاهات مديرى المدارس المصرية نحو تطبيق الدمج الشامل بمدارس التعليم العام فى مصر وآليات تفعيلها.
- متطلبات تنفيذ الدمج الشامل بمدارس التعليم العام فى مصر من وجهة نظر المعلمين ومديرى المدارس.
- واقع ممارسة مديرى المدارس لوظائف القيادة التدريسية لبرامج الدمج الشامل بمدارس التعليم العام فى مصر.

المراجع

أولا: مراجع باللغة العربية

١. **جامعة عين شمس**، كلية التربية، اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠٠٦.

٢. **جامعة عين شمس**، كلية التربية، اللائحة الداخلية للدراسات العليا، ٢٠٠٦.

٣. **حنان حسن سليمان**، أدوار ومشكلات إدارة التعليم الأساسى بمصر فى تحقيق الدمج الشامل للمعاقين"دراسة مستقبلية" التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة (١٢) العدد (٢٥) أغسطس ٢٠٠٩.

٤. **سالم القرنى**، درجة ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره فى تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٨.

٥. **فاروق الروسان** ، قضايا ومشكلات فى التربية الخاصة ، ط١ (عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨).

٦. **محمد القحطانى**، دور مديرى المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعيا بوزارة التربية والتعليم (بنين) فى تحقيق أهداف التربية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٥.

٧. **ناصر حمد البراهيم**، المشكلات الاجتماعية والفنية والإدارية التى تواجه مديرى المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعيا بوزارة المعارف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٣.

٨. **نوف بن جمعة**، المشكلات الإدارية والتعليمية والاجتماعية التى تواجه الإدارة المدرسية فى مدارس تطبيق الدمج التربوى فى المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٧.

٩. **وزارة التربية والتعليم** ، قرار وزاري رقم (٢٥٣) بتاريخ ٢٠٠٥/٩/٦ بشأن الضوابط والمعايير الخاصة باختيار مديرى المدارس الثانوية العامة ، (القاهرة : مكتب الوزير ، ٢٠٠٥) .

١٠. **وزارة التربية والتعليم**، استمارة تخطيط برنامج تدريبى محلى لعام ٢٠٠٤/٢٠٠٥، بشأن المرشحون للترقية لوظيفة إدارة مدرسية وما فى مستواها من التعليم العام ، (القاهرة: الإدارة المركزية للتدريب/إدارة الخطة والبرامج والترقيات، ٢٠٠٤).

١١. **وزارة التربية والتعليم**، الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر (٢٠٠٧/٢٠٠٨- ٢٠١١/٢٠١٢).

١٢. **وزارة التربية والتعليم**، قرار وزارى رقم (٤٢) بتاريخ ٦/ ٢/ ٢٠٠٨ بشأن تشكيل لجنة لدمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام.

١٣. **وزارة التربية والتعليم**، قرار وزارى رقم (٩٤) بتاريخ ٢٠٠٩/٤/٢٨ بشأن قبول التلاميذ ذوى الإعاقة الطفيفة بمدارس التعليم العام.

١٤. **وزارة التربية والتعليم**، قرار وزارى رقم ٢٨ بتاريخ ٢٠٠٤/١/٢٩، بشأن شغل وظائف التوجيه والإشراف والإدارة المدرسية (القاهرة: مكتب الوزير، ٢٠٠٤).

ثانيا: مراجع باللغة الإنجليزية

1. **Arzolam, M. (2007).** "Inclusion" In C. R. Reynolds & E. Fletcher-Janzen (Eds), *Encyclopedia of Special Education*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

2. **Balt, S. D. (2000).** Preparing Principals for Leadership in Special Education, *Unpublished Doctoral Dissertation.* University of California.

3. **Billingsley, B.S., et al. (1993).** "A Conceptual Framework for Program Leadership In Education of Students With Disabilities" In B.S. Billingsley, et al. (Eds.), Program Leadership for Serving Students with Disabilities, Blacksburg, Virginia: Virginia Tech,3.

4. **Blackbourn, J. M. et al. (2006).** Special Education, In W. Fenwick (Ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration,* vol.2. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

5. **Blase, Joseph and Jo Blase, (1999)** Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, no. 3.

6. **Boscardin, M. L. (2007).** What Is Special About Special Education Administration? Considerations for School Leadership. *Exceptionality*, vol. 15, no.3.

7. **Bovalino, J.W. (2007).** The Role of the Principal in the Change Process: the Road to Inclusion. *Unpublished Doctoral Dissertation.* University of Pittsburgh.

8. **Bray, S. S. and Smith, J. (2005).** Inclusive Education: Historical Perspective, In R. A. Villa and S. Jacqueline. (Eds), *Creating an Inclusive School*, 2nd Ed. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

9. **Burch, P. (2007).** The professionalization of instructional leadership in the United States: competing values and current tensions. *Journal of Education Policy*, vol. 22, no. 2.

10. **Caldwel , B.J. (2001).** School Management, in N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of Social and Behavior Sciences*. New York: Elsevier Science Ltd.

11. **Clark, I. (2009).** An Analysis of the Relationship between K-5 Elementary School Teachers' Perceptions of Principal Instructional Leadership and Their Science Teaching Efficacy. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The University of Minnesota.

12. **Cooner, D. et al. (2005).** Preparing Principals for Leadership in Special Education: Applying ISLLC Standards. *Journal of principal preparation and Development*, vol.6.

13. **Cotton, K. (2003).** Principals and Student Achievement, Alexandria, Virginia USA, Association for Supervision and Curriculum Development.

14. **Daane, C.J., et al. (2000).** Administrators and Teachers Perceptions of the Collaborative Efforts of Inclusion in the Elementary Grades. *Education*, vol.121, no.2.

15. **Debora A. Bays and Jean B. Crockett, (2007)** Investigating Instructional Leadership for Special Education. *Exceptionality*, vol. 15, no.3.

16. **Dipaola, M.F. & Walther-Thomas , C. (2003).** "Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders". Prepared for the Center on Personnel Studies In Special Education and the National Clearinghouse for Professions In Special Education, University of Florida.

17. **DiPaola, M.F., Tschannen-Moran, M. & Walther-Thomas, C. (2004).** School Principals and Special Education: Creating the Context for Academic Success, *Focus on Exceptional Children*, vol.37, no.1.

18. **Donmoyer, R., & Wagstaff, M. (1990).** Principals can be effective managers and instructional leaders. *National Association of Secondary Schools Principals Bulletin*, vol.74, no.525.

19. **Dutschi, E. B. (2005).** Elementary School Principals Involvement in Special Education: Roles, Attitudes and Training. *Unpublished Doctoral Dissertation*, the University of Wisconsin.

20. **Elmore, R. F. (2000).** *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.

21. **Falvey, M A. & Givner, C.C. (2005).** "What Is an Inclusive School"? In R. A. Villa and S. Jacqueline. (Eds), *Creating an Inclusive School*, 2nd Ed. Virginia, USA : Association for Supervision and Curriculum Development.

22. **Fancera, Samuel f., (2009).** Instructional Leadership Influence on Collective Efficacy and School Achievement. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The State University of New Jersey.

23. **Finkenbinder, R. L. (1981).** Special Education Administration and Supervision: The State of The Art. *The Journal of Special Education*, vol.15, no.4.

24. **Gettys, S. G. (2007).** The Role of Mentoring In Developing Beginning Principals' Instructional Leadership Skills. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The University Of Missouri-Columbia.

25. **Goor, M.B. (1995).** *Leadership for Special Administration: Acase Based Approach*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

26. **Grenda J. P. (2006).**"Leadership, Distributed" In W. Fenwick (Ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, vol.2, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

27. **Guzmán, N. (1997).** Leadership for Successful Inclusive Schools: A Study of Principal Behaviours, *Journal of Educational Administration*, vol. 35, no. 5.

28. **Hallinger, P & Murphy, J. (1985).** Assessing the Instructional Management Behaviors of Principals. *The Elementary School Journal*, vol. 86, no. 2.

29. **Hallinger, P. (1987).** Principal instructional management rating scale. Available at: http://www.coarsegoldschool.com/survey2007/principal Form11_13_07.pdf

30. **Hallinger, P. (2005).** Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, vol.4, no. 3.

31. **Heckert, J. M. (2009).** A Multiple Case Study on Elementary Principals' Instructional Leadership for Students with Learning Disabilities. *Unpublished Doctoral Dissertation.* The University of Texas at Austin.

32. **ISLLC (2008).** National Policy Board for Educational Administration. *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008.* The Council of Chief State School Officers, Washington.

33. **Jackson, T. N. (2001).** A Descriptive Study of the Attitudes and Perceptions School Administrators in Middle Tennessee Have of Special Education Programs. *Unpublished Doctoral Dissertation.* Tennessee State University.

34. **Jacobs, J., et al. (2004).** Shaping the Role of the Principal in Special Education: What Do We Know and Where Do We Need To Go? *The AASA Journal of Scholarship and Practice*, vol.1 no.1.

35. **Katsiyannis, A. (1994).** Individuals with Disabilities: The School Principal and Section 504. *NASSP Bulletin*, vol. 78, no.565.

36. **Keefe, J. and Jenkins, J. (1984).** "Introduction". In J. Keefe & J. Jenkins (Eds.), *Instructional Leadership Handbook.* Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

37. **Kelley, C. & Peterson, K. D. (2002).** "The Work of Principals, and Their Preparation" in M. S. Tucker, & J. B. Codding, (Eds.), *The Principal Challenge: Leading and Managing Schools in an Era of Accountability.* San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

38. **Kelley, R. C, et al. (2005).** Relationships between Measures of Leadership and School Climate. *Education*, vol.126.

39. **Kgothule R. J. (2004).** A Programme for Facilitating Effective Leadership for Inclusive Schooling. *Unpublished Doctoral Dissertation.* University of the Free State, Bloemfontein.

40. **Kibble, L. (2004).** How Instructional Leadership is addressed in Educational Administration/Leadership Programs. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Andrews University.

41. **King, D. (2002).** The changing shape of leadership. *Educational Leadership*, vol.59, no.8.

42. **Klinker, (2006).** "Principalship" in W. Fenwick (Ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration,* vol.2. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

43. **Krug S. E. (1992).** Instructional Leadership: A constructive Perspective. *Educational Administration Quarterly*, vol.28, no.3.

44. **Lanier, K. S. (2009).** Principal Instructional Leadership: How Does It Influence An Elementary Science Program Amidst Contradictory Messages of Reform And Change? *Unpublished Doctoral Dissertation.* Florida State University.

45. **Lashley C. & Boscardin M. L. (2003).** Special Education Administration at a Crossroads: Availability, Licensure and Preparation of Special Education Administrators. Center on Personnel Studies in Special Education. University of Florida.

46. **Lashley, C. (2007).** Principal Leadership for Special Education: An Ethical Framework. *Exceptionality*, vol.15, no.3.

47. **Lasky, B., & Karge, B. (2006).** Meeting the Needs of Students with Disabilities: Experience and Confidence of Principals. *NASSP Bulletin*, vol.90, no.1.

48. **Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2005).** What Do We Already Know About Educational Leadership? In W. A. Firestone & C. Riehl. (Eds.), *A New Agenda For Research In Educational Leadership.* New York: Teachers College, Columbia University

49. **Lui, Ching-Jen. (1985).** Identification of Principals' Instructional Leadership Behaviours in Effective High Schools. *Unpublished Doctoral Dissertation.* University of Cincinnati.

50. **MacNeill, N. et al. (2003).** Pedagogic principal leadership. *Management in Education.* vol.17, no.4.

51. **Mantle, J. A. (2005).** "Navigating Special Education Tensions and Controversies", In L. W. Hughes (Ed.), *Current Issues in School Leadership.* London: Lawrence Publishers.

52. **Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003).** Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly* vol.39.

53. **Marzano, R. J., et al. (2005).** *School Leadership That Works: From Research To Results.* Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

54. **Mitchell, S. L. (2006).** Moving A Middle School towards Inclusion: The Principal Role in Leading the Change Process to Ensure Program Success. *Unpublished Doctoral Dissertation.* Indiana State University.

55. **Moorhead L. J., (2002).** The Role of the Elementary Principal in Special Education. *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of South Carolina.

56. **Murphy, J. (1990).** "Principal instructional leadership". In L.S. Lotto and P.W. Thurston (Eds.), *Advances in educational Administration: Changing perspectives on the school*, vol.1. Greenwich, Conn.: JAI Press.

57. **NAESP, (2001).** Leading Learning Communities: Standards for what Principals should know and be Able to Do. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.

58. **Nelson, P.E. (2002).** Needs Assessment of Louisiana Administrator Preparation Programs: Do the Adequately Prepare School Administrators to Effectively Lead Education Programs? *Unpublished Doctoral Dissertation.* The University of Mississippi.

59. **Northouse, P.G. (2007).** *Leadership: Theory and practice.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

60. **O'Donnell, R. J. and White G. P. (2005).** Within the Accountability Era: Principals' Instructional Leadership Behaviors and Student Achievement. *NASSP Bulletin*, vol. 89, no. 645.

61. **Parker, S.A. & Day, V.P. (1997).** Promoting Inclusion through Instructional Leadership: The Roles of the Secondary School Principal. *NASSP Bulletin*, vol.81.

62. **Parrish, T.A. & Wolman, J. (2004).** How is Special Educational Funded? Issues and Implications for School Administrators. *NASSP Bulletin*, vol.88, no. 640.

63. **Peter Neil et al. (2001).** Principals in Action: An Analysis of School Leadership. *Research in Education*, No. 66.

64. **Peterson, J. M. & Hittie, M.M. (2003).** *Inclusive Teaching: Creating Effective School for all learners*. Boston: Pearson.

65. **Prestine, N. A. and Nelson B. S. (2005).** "How Can Educational Leaders Support and Promote Teaching and Learning"? In W. A. Firestone, & C. Riehl, (Eds), *A New Agenda For Research In Educational Leadership*. New York: Teachers College, Columbia University.

66. **Rau, D. (2003).** Perceptions of Principals Support of Inclusion. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Columbia University.

67. **Rodriguez, C. M. (2007).** A Qualitative Assessment of Elementary Principals, Preparation for Special Education Leadership. *Unpublished Doctoral Dissertation.* University of Texas at San Antonio.

68. **Sindhvad, S. P. (2009).** School Principals as Instructional Leaders: An Investigation of School Leadership Capacity in the Philippines. *Unpublished Doctoral Dissertation.* University of Minnesota.

69. **Smith, T.E.C. (1993).** *Teaching Students with Mild Disabilities.* New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

70. **Southworth, G. (2002).** Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, vol.22.

71. **Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. B. (2003).** Forms of Capital and the Construction of Leadership: Instructional Leadership in Urban Elementary Schools. *Sociology of Education*, vol.76.

72. **Sterling, L. & Davidoff, S. (2000).** *The Courage to Lead. A Whole School Department Approach.* Cape Town: Juta & Co. Ltd.

73. **Thomas W. C. & Dipaola, M.F. (2003).** What Instructional Leaders Need To Know About Special Education? In W.A.Owings and L.S.Kaplan (Eds.), *Best Practice, Best Thinking, and Emerging Issues in School Leadership.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

74. **Truscott, S. D., et al. (2004).** "Special Education" in C. D. Spielberger, (Ed.) *Encyclopedia of Applied Psychology*, Elsevier Inc.

75. **Tucker, M. S., Codding, J. B. (2002).** "Preparing Principals in the Age of Accountability". In M. S. Tucker, J. B. Codding, (Eds.), *The Principal Challenge: Leading And Managing Schools In An Era of Accountability.* San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

76. **Unger, H. G. (2007).** *Encyclopedia of American Education*, vol.II. New York: Facts on File, Inc.

77. **Weber, J. (1996).** "Leading the instructional program". In S. Smith. & P. Piele (Eds.), *School leadership. Clearinghouse of Educational Management.* Eugene, Oregon.

78. **Wikipedia**: the Free Encyclopedia, **United States:** Available on this Website: http://en.wikipedia.org/wiki/United_States (Accessed 28/11/2009).

79. **Wikipedia**: the Free Encyclopedia, **United States:** Available on this Website: http://en.wikipedia.org/wiki/Egypt (Accessed 16/11/2009).

موقع كلية التربية بجامعة هارفارد على الانترنت:

80. http://www.gse.harvard.edu/about/administration/licensure/programs/pls.html.

81. http://www.gse.harvard.edu/academics/masters/slp/index.html.