تطوير الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الابتدائية على ضوء دليل الدمج: دراسة ميدانية في بعض محافظات جمهورية مصر العربية

د/ محمد أحمد عبدالعظيم
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية جامعة المنيا

د/ أماني وحيد جرجس صالح
مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية جامعة المنيا

المستخلص: لم يتم تصميم مدارس التعليم العام منذ البداية لتستوعب التلاميذ ذوي الإعاقة، ولكن مع تزايد التوجه نحو الدمج للتلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم من التلاميذ العاديين، واتخاذ القرارات الوزارية المنظمة لذلك في مصر، واعتبار جميع المدارس دامجة؛ فإن ممارسات القادة في تلك المدارس تحتاج لأن تتطور لتستوعب بيئة التعلم الدامجة، لاسيما مع وجود نماذج وأدلة في الأدبيات النظرية للممارسات القيادية في مدارس الدمج؛ لذلك هدف البحث الحالي إلى تطوير الممارسات القيادية الدامجة في المدرسة الابتدائية في مصر في ضوء دليل الدمج، واستخدم البحث المنهج الوصفي، حيث بدأ البحث بعرض الأسس النظرية للممارسات القيادية الدامجة، وتحليل دليل الدمج، والوقوف على واقع الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الإبتدائية نظريًا، ثم رصد الواقع الميداني للممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في ثلاث محافظات: القاهرة والإسكندرية والمنيا، بتطبيق أداتي لجمع البيانات والمعلومات: الأولى، استبانة على عينة من المعلمين بلغت (٢٨٧٢)، والثانية مقابلة مقننة على عينة من المديرين والوكلاء والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بلغت(٤٧)، وكشفت النتائج عن أن الدرجة الكلية لتوافر الممارسات القيادية الدامجة وفقًا لتقديرات المعلمين تحققت بصورة منخفضة بمتوسط حسابي (١,٦٣) بانحراف معياري (٠,٤٥١)، وتحقق بُعد بناء ثقافة الدمج بدرجة متوسطة، وبقية الأبعاد بدرجة منخفضة، وكشفت الاختلافات بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الممارسات القيادية الدامجة تبعًا للنوع الاجتماعي ، بوجود فروق ذات دلالة إحصائيًا لصالح الإناث عند مستوى (٠,٠١)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) تبعًا لمتغير الموقع الجغرافي بين القاهرة والإسكندرية والمنيا لصالح الإسكندرية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى(٠,٠٥) تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح المجموعة الأقل من (١٠) سنوات، وانتهى البحث بإجراءات مُقترحة لتطوير الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الابتدائية في مصر، وأوصى البحث بتطبيق الدمج التعليمي كنظام مُتكامل ومُترابط في جميع مكونات النظام التعليمي.

***الكلمات المفتاحية*: الممارسات القيادية الدامجة– المدارس الابتدائية – دليل الدمج – التلاميذ ذوي الإعاقة.**

Developing Inclusive Leadership Practices in Primary Schools in Light of the Index for Inclusion: A Field Study in Selected Governorates of the Arab Republic of Egypt

Dr. Mohammed Ahmed Abdelazeem
Associate professor of comparative education and educational administration, Faculty of Education, Minia University

Amany Wahed Gerges Saleh
Lecturer of comparative education and educational administration, Faculty of Education, Minia University

Abstract: Public education schools were not initially designed to accommodate students with disabilities. However, with the increasing trend toward the inclusion of students with disabilities alongside their typically peers, and the adoption of ministerial decisions regulating this process in Egypt-along with the designation of all schools as inclusive – the practices of school leaders need to evolve in order to accommodate the inclusive learning environment. Conventional leadership practices applied in regular schools cannot fulfill the goals of inclusion. In contrast, the theoretical literature provides evidence and models of leadership practices in inclusive schools, particularly the Index for Inclusion. School leadership is guided on how to implement inclusive education; therefore, the current research aimed to develop inclusive leadership practices in primary schools in Egypt, in the light of the Index for Inclusion. The research adopted a descriptive research method, starting with a presentation of the theoretical foundations of inclusive leadership practices, the components of the Index for Inclusion, and a review of the efforts made by Egypt to Developing Inclusive Leadership Practices. It also examined the actual field practices of inclusive leadership in primary schools across three governorates: Cairo, Alexandria, and Minia. Two instruments were used to collect data and information: the first was a questionnaire administered to a sample of teachers (n = 2,872), and the second was a structured interview conducted with a sample of principals, vice-principals, and psychological and social specialists (n = 47). Results revealed that the overall degree of inclusive leadership practices, according to teachers' perceptions, was low, with a mean score of 1.63 and a standard deviation of 0.451. The dimension related to building an inclusive culture was rated at a moderate level, while the other dimensions were rated low. Regarding the differences in mean responses based on certain variables, the results showed statistically significant differences between male and female responses in favor of females at the 0.01 significance level. There were also statistically significant differences at the 0.05 level based on geographical location (Cairo, Alexandria, and Minia), with Alexandria scoring higher. Furthermore, significant differences were found based on years of experience, in favor of those with less than 10 years of experience. The research concluded with a proposed procedural guide for inclusive leadership practices tailored for primary school leaders in Egypt. The study recommended the implementation of inclusive education as a comprehensive and integrated system within all components.

Keywords: *Inclusive leadership practices – Primary schools – Inclusion Guide – Students with disabilities*

القسم الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة.

أصبح دمج التلاميذ ذوي الإعاقات في مدارس التعليم العام للتعلم جنبًا إلى جنب مع أقرانهم العاديين، حقًا إنسانيًا لهؤلاء التلاميذ في المساواة والمعاملة العادلة في المجتمع، وحقًا تعليميًا في الحصول على التعليم الجيد الذي يُمكّنهم من استكمال تعليمهم الجامعي، وحقًا اجتماعية في اندماجهم في المجتمع، بما في ذلك التعليم والعمل وممارسة كافة الحقوق والأنشطة المجتمعية والمدنية، والقضاء على عزلتهم واستبعادهم في مؤسسات رعاية أو مدارس تقتصر على تلك الفئة وتُرسّخ فكرة أنهم مُختلفون وعاجزون عن ممارسة الأنشطة بشكل طبيعي مع الأفراد العاديين بما في ذلك التعليم، بالإضافة إلى البُعد الاقتصادي في توفير النفقات على مدارس التربية الخاصة ودمج التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم، فضلاً عن أن مدارس التربية الخاصة لا تصل إلى جميع تلاميذها، ولا تؤهلهم لاستكمال التعليم الجامعي، ولا تحقق اندماجهم في المجتمع بل ترسخ العزلة والاستبعاد، وفي المقابل تحتاج المدارس التي ستستقبل التلاميذ ذوي الإعاقة لأن تطور ممارساتها لتناسب التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة، بأن تكون مدرسة ذات ثقافة شاملة، تحترم التنوع والاختلاف وتقدّره وتستثمره، وتُرسّخ قيم الاحترام والدعم والمساندة بين تلاميذها ومعلميها، وتُكيّف مناهجها وطرائق التدريس لتناسب الصف الدراسي الذي يضم تلاميذ متنوعي القدرات، وأساليب التقييم المناسبة، وبيئة تعليمية تزيل كافة الحواجز أمام جميع التلاميذ للتعلم وفق قدراتهم وإمكاناتهم، وذلك من خلال ممارسات القادة داخل المدارس الدامجة الذي يعملون على توفير وتحقيق كل ذلك بهدف تحقيق نجاح الدمج التعليمي، وضمان وصول التلاميذ ذوي الإعاقة للتعلم والمشاركة في كافة الأنشطة داخل المدارس وتحقيق الإنجاز الأكاديمي.

وينطلق البحث الحالي من تأكيد اليونسكو على أن الدمج لا يتعلق ببساطة بإتاحة وصول التلاميذ ذوي الإعاقة إلى المدارس العامة، بل يتعلق الأمر بالاستباقية في تحديد الحواجز والعقبات التي يواجهها المتعلمون في محاولة الوصول إلى فرص التعليم الجيد، فضلاً عن ممارسات المدرسة في إزالة تلك الحواجز والعقبات التي تؤدي إلى الاستبعاد، ودمج التلاميذ ذوي الإعاقة في بيئات تعلم دامجة (United Nations Educational, Scientific and

Cultural Organization [UNESCO], 2012, para. 1)[(*)] وكذلك من بيان سالامانكا Salamanca[(**)] الذي أكّد على أهمية دور قادة مدارس الدمج(المديرين ونائب المدير أو الوكيل، وكبار المعلمين) نحو تحقيق الدمج من خلال مجموعة من المبادئ: لكل تلميذ الحق الأساسي في التعليم ويجب أن تتاح له الفرصة لتحقيق والحفاظ على مُستويات مقبولة من التعلم؛ ولكل تلميذ خصائص واهتمامات وقدرات واحتياجات تعليمية فريدة؛ ويجب تصميم أنظمة التعليم وتنفيذ البرامج التعليمية مع مراعاة التنوع الواسع لهذه الخصائص والاحتياجات؛ ويجب أن يكون لدى أولئك الذين لديهم احتياجات تعليمية خاصة إمكانية الوصول إلى المدارس العادية التي يجب أن تستوعبهم ضمن أسلوب تربوي يركز على التلميذ، وقادر على تلبية هذه الاحتياجات؛ وأن المدارس التقليدية التي تتوجه نحو الدمج هي الوسيلة الأكثر فعالية لمكافحة المواقف التمييزية، وخلق مجتمعات مُرحبّة، وبناء مجتمع شامل، وتحقيق التعليم للجميع(Devecchi, & Nevin, 2010, p. 225). ولا يقتصر الدمج على مجرد انتساب التلاميذ ذوي الإعاقة إلى المدرسة، دون تغيير في ممارسات القادة والمعلمين والأخصائيين، بل يتطلب الأمر تهيئة بيئة المدرسة لتناسب تعليم التلاميذ العاديين جنبًا إلى جنب مع أقرانهم من ذوي الإعاقة. حيث لا تتوافق الممارسات القيادية في المدارس العادية مع مدارس الدمج، (Adams et al., 2023, pp. 85-86). كما يعتمد تطوير المدارس لتتحول إلى مدارس دمج على قادة المدارس(Myende, 2023, p. 131).

وأكدت نتائج الدراسات أن قادة المدارس يؤدون دورًا حاسمًا في إدراك الحاجة إلى تطوير عمليات مدرسية دامجة ومرحبة تُمكّن معلمي المدرسة من تنفيذ سياسات دامجة في الممارسة العملية(Lindqvist & Nilholm, 2013, p. 2014) ، ويُعد إنشاء مدارس دامجة للتلاميذ ذوي الإعاقة مسؤولية قيادية رئيسية لقادة المدارس ولممارسات قادة المدرسة في المساعدة في إنشاء ودعم الدمج (DeMatthews et al., 2020a, p. 539)، ووصف البعض القيادة المدرسية الدامجة بأنها "محور" إنشاء بيئة تعليمية دامجة في المدارس للتلاميذ ذوي الإعاقة(Adams et al., 2023, p. 87)، وذكر فاولر Fowler " ليس هناك شك في

(*) سيتبع البحث في توثيق المراجع الإصدار السابع APA7.
(* *) بيان "سالامانكا" Salamanca نقطة البداية في السياسة الدولية للدمج حيث اجتمع أكثر من (٣٠٠) مشارك يمثلون (٩٢) حكومة و(٢٥) منظمة دولية في المؤتمر العالمي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في عام ١٩٩٤م في سالامانكا Salamanca بإسبانيا لتعزيز هدف التعليم للجميع.

أن قادة المدارس يجب أن "يمهدوا الطريق" عندما يتعلق الأمر بتنفيذ الدمج والمساواة والعدالة الاجتماعية في المدارس" (Fowler, 2018, p. 203)، وبذلك تظل القيادة المدرسية "الشرط الأساسي" لتحقيق الدمج في المؤسسات التعليمية (Myende, 2023, p. 131).

لذلك بحثت الدراسات السابقة ممارسات القادة في تطوير بيئات مدارس الدمج، وحدّد هيت وتوكر Hitt and Tucker (2016) خمسة مجالات قيادية رئيسية مُرتبطة بتعلم التلاميذ، والتي تشمل: تحديد ونقل الرؤية، وتسهيل تجربة تعليمية عالية الجودة للتلاميذ، وبناء القدرات المهنية، وإنشاء مُنظمة داعمة للتعلم، والتواصل مع الشركاء الخارجيين"، كما كشف أوسينامي Osiname (2018) عن العديد من الممارسات القيادية الدامجة التي يقوم بها قادة المدارس، والتي تشمل: العمل بشكل تعاوني مع المجموعات، وتبني صنع القرار المُشترك لتحديد وتنفيذ رؤية مدرستهم، بالإضافة إلى ذلك، فهم مرئيون وسهل الوصول إليهم في بيئة المدرسة، بحيث يُمكن تقديم الدعم للتلاميذ والمعلمين عند الحاجة، واستكشفت دراسة "دي ماثيوز" DeMatthews (2021) ممارسات القيادة المدرسية الدامجة وفعالية الدمج في المدارس الابتدائية، وحدّدت الدراسة أربع ممارسات قيادية، وهي: " إنشاء ثقافة التعاون الموجه نحو التغيير" (يحتاج القادة إلى تهيئة الظروف الثقافية لدعم عمليات التغيير. وبالتالي، يتضمن هذا تطوير روتين يتعاون فيه المعلمون بانتظام)، و"التخطيط والتقييم" (يحتاج القادة إلى إنشاء فريق، وعقد اجتماعات مُنتظمة لتطوير خطط التنفيذ والتقييم والتحسين المُستمر، وتحديد برامج التعلم الفردية، وكذلك موضوعات التنمية المهنية للمعلمين وإجراء تعديلات على جداول المعلمين) و"بناء القدرات" (يحتاج القادة إلى أساس قوي للتدريس والتخطيط في مدارسهم، وهم بحاجة إلى توظيف المعلمين المؤهلين مع دعم المعلمين المبتدئين والقدامى) و"تطوير أو مراجعة الخطة" (قيام قادة المدرسة بإنشاء خطط تحسين المدرسة في كل فصل دراسي لتقييم مدى تقدم المدرسة من أجل اتخاذ القرارات بشأن الاتجاهات المستقبلية)، ورصدت دراسة خليل وآخرون(Khaleel et al.,2021, p. 10) سبعة إجراءات، بما في ذلك توظيف معلمين إضافيين للتربية الخاصة، وعقد دورات تدريبية وتنمية مهنية مُنتظمة، وتشجيع التدريب بين الأقران، ومكافأة أفضل الممارسات، والحد من العدد المقبول وأنواع حالات ذوي الإعاقة، وتخصيص ميزانية لتزويد ذوي الإعاقة بالمرافق والموارد التي يحتاجون إليها، وتقليل كثافة الفصل، وإدخال وتشجيع ممارسات التدريس المُشترك.

وبحثت عدد من الدراسات الميدانية والنوعية وجهات نظر المديرين أو القادة أو المعلمين حول هذه الممارسات، حيث أجرت دراسة Garrison-Wade et al., (2007) مقابلات مع مديري المدارس قبل الخدمة لتحديد احتياجاتهم الملموسة لدعم القيادة الدامجة القائمة على المدرسة، وأشار المستجيبون إلى أنهم يحتاجون إلى دعم إضافي "لإنشاء بيئات شاملة بما في ذلك القدرة على قيادة المعلمين في أفضل الممارسات مثل التمايز والتعاون ودعم السلوك"، والحاجة إلى التدريب لمساعدتهم في استراتيجيات التنظيم التي تمكن الاستخدام الفعال لمعلمي الفصول الدراسية ودعم التعليم الخاص. واستعرض Waldron, McLeskey, & Redd (2011) ممارسات مديرة مدرسة كانت فعّالة للغاية. ووجدوا أن مديرة المدرسة كانت تركز "بلا هوادة" على نجاح جميع التلاميذ، وكانت مرنة وإيجابية ومُتفائلة، واتخذت قرارات توظيف مُهمة لبناء القدرات، وعملت على تحسين ظروف العمل للموظفين، واحتفلت بالنجاحات، واستخدمت البيانات التي يقوم بها المعلمون لمراقبة نمو التلاميذ، وطبقت نموذجًا متدرجًا لتقديم تعليم فعّال إما في الفصل الدراسي العام أو في بيئة بديلة إذا لم يكن التلاميذ يحققون النجاح. وأشار كوب(2015) Cobb الذي أجرى تحليلاً تلويًا للدراسات في أمريكا الشمالية التي تبحث في كيفية تعامل قادة المدارس مع الدمج في مدارسهم، إلى أن قادة المدارس يؤدون دورًا حاسمًا في تفسير وتنفيذ سياسة الإدماج، ويتخذ قادة المدارس القرارات على المستوى الاستراتيجي، وفي المواقف اليومية التي تُشكّل بشكل أساسي كيفية استجابة مدرستهم للتحدي المُتمثل في إدماج المتعلمين ذوي الاحتياجات المتنوعة، ويضمن قادة المدارس الملتزمون بالمُثُل الشاملة أن يكون تعاون الموظفين أمرًا أساسيًا لتصميم وتقديم التعليم للمتعلمين ذوي الاحتياجات المتنوعة. كما استعرضت دراسة أخرى الممارسات التعليمية في ثماني مناطق في كاليفورنيا، وأشارت النتائج إلى تعزيز نجاح الدمج التعليمي، والتعاون بين معلمي الفصول الدراسية ومعلمي التربية الخاصة، والتقييم المُستمر للتعلم والاستجابة للتدخل، والتطوير المهني المستهدف، واستخدام التعليم المباشر الصريح (cited in: Barrett, 2014, pp. 81-82). ودراسة ندا خليل وآخرون(2021, et al.) التي بحثت وجهة نظر المعلمين في مدارس العين بالإمارات عن دور مديري المدارس في تعزيز الدمج، باستخدام بروتوكول مقابلة شبه مُنظمة لجمع البيانات من المشاركين، أظهرت النتائج وعي المديرين بالدمج كعامل مُهم في إنشاء وتعزيز مدارس الدمج، وأوصت الدراسة بتوفير حزمة للتنمية المهنية، تستهدف تعزيز وتحسين وعي المديرين بالدمج، وبحثت دراسة سايدر وآخرون(Sider et al., 2021) تجارب

مديري المدارس الكندية في دعم التلاميذ ذوي الإعاقة، من خلال تحليل بيانات الاستبيانات والمقابلات التي جُمعت من (٢٨٥) مدير مدرسة كندية، وتم تحديد أربعة محاور رئيسية: العلاقات، وسلوكيات النمذجة، والتواصل، وعزلة المدير، ونقص الاستعداد.

وفي المقابل استخدمت الدراسات دليل/انديكس الدمج(Index for Inclusion)، حيث قام بوث وأينسكو Booth & Ainscow (2002)،Booth & Ainscow (2011) بتطوير الممارسات القيادية التي تحقق الدمج من خلال بناء "دليل الدمج"، والذي وفقًا له، هناك ثلاثة أبعاد مُهمة في عملية تطوير ممارسات الدمج: بناء الثقافات الدامجة، وإعادة تنظيم المدرسة، وتطوير الممارسات المرتبطة ببيئة التعلم، ويشير إنشاء ثقافات دامجة إلى تطوير ثقافة وقيم احترام الجميع، والاستعداد للدعم والتعاون بين جميع أعضاء المُجتمع المدرسي، كما تهدف الممارسات المُتطورة إلى ضمان انعكاس الثقافة والسياسات الدامجة في الفصول الدراسية. وهذا يتطلب من المعلمين تطوير دروس تستجيب لتنوع التلاميذ، في حين قد يُطلب من التلاميذ والآباء والمجتمعات المحلية دعم التعلم أو حتى المشاركة فيه (Booth & Ainscow, 2002)، كما يصف أينسكو وآخرون(Ainscow et al., 2006, p. 25) مدارس الدمج بأنها تلك المدارس التي تهتم بجميع التلاميذ في المدرسة، وتركز على الحضور والمشاركة والإنجاز للتلاميذ ذوي الإعاقة، وأن إنشاء وتطوير مدارس الدمج عملية لا تنتهي أبدًا.

وتتمثل الفجوة في الأدبيات التي تمت مراجعتها فيما يتعلق بالدمج والقيادة المدرسية، أن الدراسات ركّزت على الممارسات التي تحقق الدمج دون التركيز على دور القيادة المدرسية في تحقيق ذلك، أو تقديم أدلة استرشادية للقيادات المدرسية في تنفيذ الدمج، لا سيما دراسة كوب Cobb (2015) والتي أكدت على دور القيادات المدرسية في تنفيذ وتفسير السياسات المتعلقة بالدمج في المدارس، كما اعترف خليل وآخرون Khaleel et al. (2021) في دراستهم في الإمارات العربية المتحدة بالدور المُهم لوعي قادة المدارس في إنشاء وتعزيز مدارس الدمج، وعلاوة على ذلك، اعتبرت الأدبيات أنه من الضروري التحقيق في تصورات قادة المدارس للدمج في سياق المدرسة، فضلاً عن كفاءتهم الذاتية في إدارة مُنظماتهم المدرسية (Ryan, 2006; Slee, 2018). وهناك ندرة وغياب في الأبحاث التي تناولت إمكانية إنشاء أطر أو أدلة للممارسات القيادية في مدارس الدمج(Gotsis, & Grimani, 2016, p. 986)، وكذلك غياب الأبحاث التي درست دليل الدمج لـ بوث وإينسكو في البيئة المصرية رغم تطبيقه في سياقات دولية مُتعددة، وتم اعتماده من قِبل جهات دولية، ومُعترف به بشكل كبير في

الأدبيات ذات الصلة. لذلك يحاول البحث الحالي الاستفادة من تلك الأدبيات في رصد الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الإبتدائية في مصر، ومحاولة اقتراح إجراءات لتلك المدارس يُمكّنها من التعامل مع بيئة مدرسية تضم التلاميذ العاديين جنبًا إلى جنب مع التلاميذ من ذوي الإعاقة، كما يمكن أن يُسهم في تحديد وشرح العمليات الأساسية التي تُسّهل سلوكيات القيادة التي تُفضل وتُشجع وتَدعم الدمج.

أما في مصر، توجد تطورات كبيرة فيما يتعلق بجمع البيانات المُتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة، حيث شمل تعداد مصر لعام ٢٠١٧ لأول مرة تغطية عدد الأشخاص ذوي الإعاقة الذين تبلغ أعمارهم ٥ سنوات فأكثر، بالإضافة إلى البيانات المصنفة وفقا لنوع وشدة الإعاقة والجنس والموقع الجغرافي، ويشكل العدد الإجمالي للأشخاص ذوي الإعاقة حوالي(١٠,٧٪) من سكان مصر(الجامعة الأمريكية بالقاهرة، ٢٠١٨، ص. ١)، وكذلك الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر(٢٠١٤-٢٠٣٠)، والتي أشارت ضمن أهدافها العامة إلى تزويد المُتعلمين من ذوي الإعاقات بفرص تعليمية عالية في جودتها النوعية، ومُتكافئة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقات"(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٤، ص. ١٠٧). وقد قامت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة في مدارس التعليم العام، للاستفادة من التيسيرات والخدمات المختلفة التي تقدمها الوزارة مما يعزز من فرصهم التعليمية والتفاعل الاجتماعي، وتشمل الإعاقات المدمجة (الإعاقة الذهنية البسيطة- وبطء التعلم- واضطراب طيف التوحد- ومتلازمة داون- والإعاقة الحركية- والشلل الدماغي- وضعف السمع- وضعف الإبصار- وكف البصر- ومتلازمة أرلن- وصعوبات التعلم- وفرط الحركة وتشتت الانتباه)، وأوضحت الوزارة أن عدد تلاميذ نظام الدمج التعليمي المستفيدين من تلك الخدمات يبلغ (١٥٩٨٢٥) تلميذًا وتلميذة مقيدون بكافة مدارس التعليم بأنواعه ومراحله المختلفة (الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠٢٤).

مشكلة البحث.

على الرغم من الجهود المصرية المبذولة في تطبيق الدمج في المدارس الابتدائية؛ إلا أن هناك بعض المشكلات التي تتعلق بالممارسات القيادية الدامجة، وتعيق تنفيذ الدمج على مستوى الإدارة المدرسية.

وقد بدأ الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال عمل الباحثيْن في الإشراف على التربية العملية، وزيارة المدارس وملاحظة وجود تلاميذ مدمجون في الفصول الدراسية،

وبالمناقشة مع طلاب التربية العملية حول التعامل مع التلاميذ المُدمجون ذكروا أن إدارة المدرسة تؤكد على طلاب التربية العملية من عدم التعامل مع هؤلاء التلاميذ، وبالحوار مع عدد من المعلمين في بعض المدارس حول إجراءات المدرسة والترتيبات التي تم اتخاذها لاستيعاب التلاميذ المدمجون، اتضح أن أغلب المدارس التي كانت في نطاق إشراف الباحثين لم تغير من ممارساتها بالشكل المطلوب، وبما يتناسب مع وجود تلاميذ عاديين وتلاميذ من ذوي الإعاقة في نفس الفصل الدراسي.

بما دفع الباحثان إلى إجراء دراسة استطلاعية لاستكشاف الإجراءات والممارسات القيادية التي تم اتخاذها داخل المدارس الإبتدائية لتطبيق الدمج، حيث تم أخذ موافقة مديرية التربية والتعليم على تطبيق دراسة استطلاعية على المدارس التي بها تلاميذ مدمجون في مدينة المنيا(ملحق(١)، خطاب الموافقة على إجراء الدراسة الاستطلاعية)، وتم توجيه أسئلة مفتوحة تتعلق بـ الدورات التي تلقاها المعلمون والمديرون فيما يتعلق بالدمج، والمشكلات التي تواجه تطبيق الدمج بالمدرسة، والممارسات التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ وقادة المدرسة من أجل تطبيق الدمج، وما التغييرات التي تمت في المدرسة من أجل تعليم وتعلم تلاميذ الدمج، وما آرائهم في تطبيق الدمج التعليمي بالمدرسة، وما متطلبات تطبيقه في المدارس الابتدائية(ملحق(٢)، أسئلة الدراسة الاستطلاعية)، حيث بلغ عدد المدارس الابتدائية التي تم تطبيق العينة بها(٦) مدارس بإدارة المنيا التعليمية(ملحق(٣)، إفادات المدارس بتطبيق الدراسة الاستطلاعية)؛ وذلك على عدد(١٠) من مديري ووكلاء هذه المدارس، وعدد(١٨) من المعلمين والأخصائيين ومنسقي الدمج بها، وجاءت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن المشكلات الأكثر تكرارًا على النحو الآتي:

جدول رقم (١) استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية (ن = ٢٨)

م	المشكلات	نسبة التكرار	عدد أفراد العينة
١	أغلب المدارس لم يتم دعمها بالتجهيزات اللازمة والوسائل الداعمة من غرفة مصادر ومداخل، وأجهزة، لتقديم تعليم جيد ومناسب لتلاميذ الدمج.	%٩٦	٢٧
٢	قِصر وقت الحصص بما لا يسمح للمعلمين بتقديم الدعم لهؤلاء التلاميذ.	%٩٦	٢٧
٣	زيادة الأعباء التدريسية وضيق وقت المعلم يعيق من تقديم الدعم الإضافي للتلاميذ ذوي الإعاقة.	%٩٣	٢٦

م	المشكلات	نسبة التكرار	عدد أفراد العينة
٤	التنمر المُستمر الذي يتعرض له تلاميذ الدمج بالمدرس من التلاميذ العاديين، والذي يؤثر على تفاعلهم مع زملائهم.	%٩٣	٢٦
٥	غياب وجود معلم متخصص للتلاميذ ذوي الإعاقة.	%٨٩	٢٥
٦	ضعف التدريبات التي تلقاها قيادات المدرسة حول تطبيق الدمج والتعامل مع تلاميذ الدمج، وأفاد البعض بالحصول على دورة واحدة منذ أكثر من(٥) سنوات.	%٨٩	٢٥
٧	يتم استخدام نفس طرق التدريس التقليدية في فصول الدمج دون مراعاة للتلاميذ ذوي الإعاقة.	% ٨٦	٢٤
٨	إصدار سلوكيات غير مقبولة من بعض تلاميذ الدمج، وضعف القدرات الاستيعابية لهؤلاء التلاميذ، وحاجتهم لوقت وتعليم وأساليب متخصصة.	%٨٢	٢٣
٩	قلة موضوعية ومصداقية التقارير الطبية، حيث يوجد بعض التلاميذ يعانون من إعاقات شديدة ويتم تشخيص إعاقتهم على أنها بسيطة لإدراجهم كتلاميذ دمج.	%٧٩	٢٢
١٠	لا يوجد تغيير ملحوظ في ممارسات المدرسة على مستوى التنظيم أو التغيير في بيئة الصف الدراسي بعد استقبال تلاميذ الدمج.	%٧١	٢٠
١١	بعض أولياء الأمور يحصلون على تقارير طبية لأبنائهم غير موضوعية لإدراجهم ضمن تلاميذ الدمج، حيث يتم وضع امتحانات سهلة لهذه الفئة من التلاميذ مقابل الحصول على عائد مادي بسيط.	%٧١	٢٠
١٢	قلة الصلاحيات الممنوحة للمدرسة والقائمين على تعليم وتعلم تلاميذ الدمج بتقييم قابلية التلاميذ أصحاب الإعاقات للتعلم، أو إمكانية قبولهم بالمدرسة، حيث يتم توزيع تلاميذ الدمج من الإدارة التعليمية إلى المدرسة بشكل مباشر.	%٦٨	١٩

ومن جانب آخر، أكدت التقارير الرسمية عن بعض المشكلات لا سيما مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لرئاسة الوزراء، وكذلك منظمة اليونسكو، إلى أنه لا تزال توجد فجوة بين السياسات والتشريعات وترجمتها إلى ممارسات فعلية في مدارس الدمج، وضعف إجراءات تنفيذ السياسات الحالية من قبل مدارس الدمج على أرض الواقع، كما أن برامج تدريب المعلمين على نظام الدمج جاءت بلا جدوى بعيدة عن التطبيق والممارسة العملية مع التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي، بسبب طبيعة محتوى التدريب النظري المُقدّم من الأكاديمية المهنية للمعلمين، واتباع الطرق التقليدية في التدريب التي لا تتناسب مع طبيعة

العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، فضلًا عن ضعف الحافز المُقدّم لمعلمي الدمج، حيث تفتقد مدارس الدمج إلى الكوادر المؤهلة للتعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى ضعف التجهيزات المادية والمالية والوسائل التعليمية التي تدعم تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية(جمهورية مصر العربية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٢٣، ص. ٩؛ الإتربي، ٢٠١٧، ص ص. ٥٣٨-٥٣٩)، كما رصدَت دراسات الحالة التي قامت بها اليونسكو للدمج التعليمي في مصر، أنه لا تزال الاتجاهات السلبية لدى المعلمين ومديري المدارس موجودة في النظام التعليمي، حيث عديد من المعلمين لا يملكون المهارات أو الموارد أو المسؤولية اللازمة لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في فصولهم ومدارسهم(اليونسكو، ٢٠٢٢، ص. ٢٣).

كما رصدت نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة عن وجود مشكلات في الممارسات القيادية الدامجة في المدارس التي تطبق الدمج، لا سيما انخفاض ثقافة الدمج، حيث يعتبر إنشاء بيئة مدرسية شاملة للتلاميذ العاديين وذوي الإعاقة من أهم التحديات التي تواجه قادة المدارس التي تطبق الدمج التعليمي، نظرًا لدورهم المركزي في تنفيذ الدمج التعليمي، والقيام بإجراء تغييرات في المدرسة فيما يتعلق بثقافة المعلمين وجميع العاملين بالمدرسة، ووضع رؤية موحدة للدمج، وتبني القيم والمبادئ للتعامل مع ذوي الإعاقة، والإيمان بقدرات وإمكانات هؤلاء التلاميذ وحقهم في الاندماج في المجتمع، ورفض استبعادهم وتهميشهم في التعليم، بالإضافة إلى ممارسات مدرسية تتعلق بالتطوير التنظيمي للمدرسة في تشكيل فريق للدمج، وتأهيل المعلمين والأخصائيين، وتسهيل اندماجهم في المدرسة، وتعديل البنية التحتية المدرسية، وكذلك ممارسات تتعلق بالصف الدراسي، بتبني أساليب ووسائل تعليمية تناسب تنوع التلاميذ، وتكييف المنهج الدراسي، وتبني أساليب تقييم ملائمة، لكن يواجه قادة المدارس عدد من التحديات والصعوبات التي تعيق تحقيق ذلك، وقد رصدت الدراسات ذلك مثل نتائج(دراسة المغاوري ٢٠١٧، ص ص. ١١٢-١١٤) التي توصلت إلى مشكلات في ثقافة الدمج منها غياب معرفة العاملين باتفاقيات ومواثيق حقوق الطفل المُعاق، وغياب تقبل مُعظم المعلمين للدمج بسبب شعورهم بزيادة الأعباء، ما ينعكس سلبًا على تعاملهم مع التلاميذ، بالإضافة إلى تعرض بعض التلاميذ المُعاقين للتنمر الجسدي واللفظي من أقرانهم، وضعف دور المدرسة في توعية التلاميذ العاديين بسيكولوجية الطفل المُعاق.

كما تعاني الممارسات القيادية الدامجة من بعض المشكلات التنظيمية لا سيما الافتقار إلى التعاون والعمل الفريقي داخل بيئة المدرسة، وذلك بين المدير والمعلمين والأخصائيين

وحتى مع أصحاب المصلحة لا سيما أولياء الأمور، بما يؤدي إلى ضعف قدرة المدرسة في توفير بيئة آمنة للتلاميذ ذوي الإعاقة، وذلك يرجع إلى غياب وجود فهم مُشترك لاحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة، وبالتالي ضعف الممارسات التي تحقق الدمج التعليمي(المكاوي، والسلمي، ٢٠٢٠، ص. ١٠٥١).

وبالنسبة لممارسات الدعم وبناء قدرات المدارس التي تُطبق الدمج فقد توصلت دراسة (معوض، ٢٠٢٣، ص. ٧١) إلى مشكلات في الدعم وبناء القدرات، منها: نقص توفير الإمكانيات التعليمية في غرفة المصادر، وانخفاض الدعم المقدم للمعلمين لا سيما ضعف برامج تدريب المعلمين والاختصاصيين، وقلة الحوافز المادية، وضعف التعاون مع مؤسسات المجتمع في تقديم الدعم والخدمات.

كما رصدت بعض الدراسات مشكلات في ممارسات إعادة تنظيم وترتيب بيئة الصف لتناسب وجود التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة في نفس الفصل الدراسي، منها دراسة (إبراهيم، ٢٠٢١، ص.١٤١٥-١٤١٧) التي أوضحت أن نظام الامتحانات المُوحد غير مناسب للتلاميذ المعاقين عقليًا، إذ تُستخدم معهم فقط الأسئلة الموضوعية دون مراعاة مستوياتهم، كما يتم استخدام طرق التدريس التي تناسب التلاميذ العاديين فقط، وأن لجان وإدارات الدمج غير مُؤهلة بالشكل الكافي، وأداء المسؤولين ضعيف، ومشاركة أولياء الأمور في صنع القرار محدودة.

وبالتالي تكمن مشكلة البحث الحالي في أن هناك بعض المشكلات في ممارسات قادة المدارس في تنفيذ الدمج، حيث تغيب وجود ثقافة دامجة بتلك المدارس، ولم يتم إجراء تغييرات تنظيمية في المدرسة بالشكل المطلوب، كما لم يتم إعادة تنظيم الفصل الدراسي بالشكل الذي يناسب التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة معًا، وقلة دعم المعلمين وأعضاء المجتمع المدرسي في تنفيذ الدمج، كما لم يتم بناء قدرات المدارس من إعداد وتوفير المعلمين المؤهلين، أو توفير التجهيزات اللازمة، وفي المقابل لا تتوافر أدوات مُتاحة لرصد وتقييم الممارسات القيادية الدامجة في المدارس.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس: **كيف يمكن تطوير الممارسات القيادية الدامجة في مدارس الدمج في مصر على ضوء دليل الدمج؟**

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الأسس النظرية للممارسات القيادية الدامجة، وما مكونات دليل الدمج؟.

٢. ما واقع الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الإبتدائية في مصر ومشكلاتها نظريًا؟.
٣. ما واقع أبعاد الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر من وجهة نظر عينة الدراسة الميدانية؟.
٤. ما الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة الميدانية تبعًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والموقع الجغرافي، وسنوات الخبرة، حول الممارسات القيادية الدامجة؟.
٥. ما الإجراءات المُقترحة لتطوير الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر؟.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:
١. التعرف على الأسس النظرية للممارسات القيادية في مدارس الدمج، ومكونات دليل الدمج.
٢. الوقوف على واقع الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الإبتدائية في مصر ومشكلاتها نظريًا.
٣. تحديد واقع الممارسات القيادية الدامجة في مصر من وجهة نظر عينة الدراسة الميدانية.
٤. تحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة الميدانية تبعًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والموقع الجغرافي، وسنوات الخبرة، حول الممارسات القيادية الدامجة.
٥. التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر.

أهمية البحث: تتمثل أهمية هذا البحث في النقاط الآتية:
١. **نظريًا.** يتناول البحث موضوعًا يتواكب مع توجه الدولة المصرية في رعاية ذوي الإعاقة، ودمجهم في أنشطة المجتمع بما في ذلك التعليم، ويتواكب ذلك مع سياسات وجهود وزارة التربية والتعليم في اعتبار كل المدارس دامجة، كما يقدّم البحث إطارًا نظريًا عن الممارسات القيادية في مدارس الدمج، ويحلل دليل الدمج وإمكانية الاستفادة منه في البيئة المصرية.
٢. **تطبيقيًا.** يمكن أن تفيد الإجراءات المقترحة في هذا البحث القيادات المدرسية في المدارس الابتدائية في كيفية تنفيذ الدمج داخل المدرسة؛ من خلال إجراءات وممارسات سليمة ومحددة تحقق أهداف الدمج، كما يُمكن أن تفيد نتائج ومقترحات البحث الأكاديمية المهنية للمعلمين في تدريب القيادات المدرسية على الممارسات اللازمة والتي تُعين القيادات المدرسية على تحقيق أهداف الدمج، وكذلك صانعي السياسات والقرارات في كيفية دعم المدارس في تنفيذ الدمج، وتطوير التشريعات والقرارات اللازمة في تمكين المدارس من بعض الإجراءات والممارسات لتحقيق أهداف الدمج.

مُصطلحات الدراسة:

١. الدمج Inclusion: تُعرف منظمة الأمم المتحدة الدمج بأنه "عملية إصلاح منهجيّ تُجسّد تغييرات وتعديلات في المحتوى، وأساليب التدريس، والمناهج، والهياكل، والاستراتيجيات التعليمية من قِبل القيادات المدرسية، للتغلب على العوائق، برؤية تهدف إلى تزويد جميع التلاميذ في الفئة العمرية المعنية بتجربة تعليمية وبيئة تعليمية عادلة وتشاركية تتوافق على النحو الأمثل مع متطلباتهم وتفضيلاتهم. ولا يُمكن وضع التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية دون مصاحبة ذلك تغييرات هيكلية، في الممارسات، والتنظيم، والمناهج الدراسية، واستراتيجيات التدريس والتعلم، شمولًا(United Nations, 2016, para 12c)، ويشير تعريف اليونسكو للدمج بشكل أوسع على أنه "عملية معالجة واستجابة لتنوع احتياجات جميع المتعلمين من خلال زيادة المشاركة في التعلم والثقافات والمجتمعات، والحد من الإقصاء داخل التعليم ومنه" (UNESCO, 2005, p. 13).

٢. الممارسات القيادية Leadership Practices: تُعرف في معاجم المُصطلحات الإدارية بأنها "إشراك العاملين في العمل وإحاطتهم بكل ما يتعلق بالمهمة المُسندة إليهم، وأن يمارس القائد كيفية تنفيذ عمليات معينة خلال تأدية مهامه الوظيفية(بدوي، ١٩٨٤، ص. ٧٧)، وبأنها "اشتراك القائد اشتراكًا فعليًا في العمل؛ للإحاطة بظروف العمل في المهنة التي يتدرب عليها، أو ليمارس كيفية تنفيذ عمليات مُعينة(المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٧، ص. ٥٩٩)، وتعرف في قاموس (SAGE) بأنها "كل ما يتم عمله بهدف تشجيع العاملين على المشاركة في صنع القرار التنظيمي وتحدي الوضع الراهن، مع توفير التوجيه والتطوير والدعم الكامل للعاملين من قبل القادة(Wakefield & Fleming, 2009, p. 188)، كما تُعرف بأنها كل ما يقوم به قائد المدرسة لتوضيح الرؤية، والاهتمام بالموارد والبنية التحتية للمدرسة، والسعي إلى التنمية المهنية للمعلمين، ومتابعة التقييم، واتخاذ القرارات المُشتركة (Tubungbanua, 2018, p.1)، مع ملاحظة أنه يُستخدم مُصطلح قائد المدرسة للإشارة إلى كل من يشغلون أدوارًا قيادية رئيسية في المدارس ومجتمعات التعلم. يُمكن أيضًا الإشارة إلى هؤلاء القادة كمديري مدارس أو نائب المدير/الوكيل، والقيادات الوسطى من رؤساء الأقسام والمعلمين الأوائل ومديري الوحدات، بالإضافة إلى القيادة التي تتم في فرق. تركز أدوارهم على تجنيد وتوجيه مواهب وطاقات المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور نحو تحقيق الأهداف التعليمية المُشتركة، ومن المهم أن ندرك أن قيادة المدرسة تنطوي على توازن بين القيادة التي تركز على

القيم والرؤية والمستقبل وأنشطة الإدارة التي تهتم بالأمور التشغيلية وتسيير العمل(Óskarsdóttir et al. ,2020, p. 523).

٣. **الممارسات القيادية الدامجة Inclusive Leadership Practices:** تُعرف بأنها "تلك السلوكيات والإجراءات لدى قادة المدارس التي تتمحور حول الدعوة إلى الدمج، وتثقيف المشاركين، وتنمية الوعي النقدي، ورعاية الحوار، والتركيز على تعلم التلاميذ وممارسات الفصل الدراسي، واعتماد استراتيجيات شاملة لصنع القرار والسياسات، ودمج مناهج المدرسة الشاملة"(Ryan, 2006, p. 9). وأيضًا تُعرف بأنها "جميع الأفعال والسلوكيات والإجراءات التي يقوم بها قادة المدرسة من أجل ترجمة السياسات والتشريعات المتعلقة بالدمج إلى واقع عملي داخل المدرسة وعلى مستوى الفصل الدراسي، وتُحشد فيها الموارد وتُنظم فيها عملية التعلم، وذلك من خلال بناء الثقافة الدامجة، وتوفير الدعم، والاعتماد على فرق العمل ومجتمع الممارسة"(De Vroey et al., 2016, p. 111).

وتُعرف **إجرائيًا:** بأنها جملة السلوكيات والإجراءات والأفعال التي يقوم بها قادة المدارس الابتدائية للتأثير في المعلمين والأخصائيين والتلاميذ، وإشراكهم وتوجيه سلوكهم، حول كيفية ممارسة الدمج وتنفيذه داخل المدرسة، وتتمحور هذه الممارسات حول أربعة أبعاد: بناء ثقافة للدمج تقوم على الاحترام والتقبل والمساندة للتلاميذ ذوي الإعاقة، وتطوير هياكل تنظيمية للدمج من خلال تشكيل فريق الدمج، وإعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة من خلال مرونة المنهج المدرسي وأساليب التدريس والتقييم، وأخيرًا الدعم وبناء القدرات من خلال تدريب المعلمين وتعبئة الموارد المدرسية.

٤. **دليل الدمج(Index for Inclusion)**: هو مجموعة من الممارسات لرصد ودعم تنفيذ الدمج في جميع جوانب المدرسة، وتمكين المدارس التي تطبق الدمج من إجراء تغييرات على ثقافتها وهيكلها وممارساتها وتنظيماتها للنجاح في تحقيق الدمج، من خلال إشراك القيادات المدرسية والمعلمين وجميع العاملين وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية للتلاميذ ذوي الإعاقة، وتشجيعهم على المساهمة تحقيق أهداف الدمج التعليمي، وينقسم الدليل إلى ثلاثة أبعاد وهي: بناء الثقافة الدامجة، وتطوير الهياكل والتنظيمات، وتطوير ممارسات بيئة التعلم (The Erasmus & Programme of the European Union, 2020, pp. 2-3).

ويُعرف **إجرائيًا** بأنه "أداة لرصد الممارسات القيادية الدامجة التي يقوم بها قادة المدارس الابتدائية لتنفيذ الدمج، وتتمحور حول بناء ثقافة الدمج، وتطوير هياكل تنظيمية للدمج، وإعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة، والدعم وبناء القدرات، بما يمثل أداة إجرائية استرشادية لمساعدة قادة المدارس الابتدائية في تنفيذ الدمج".

حدود البحث: يلتزم البحث بالحدود الآتية:

١. **الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث الحالي حول أربعة أبعاد للممارسات القيادية الدامجة: بناء ثقافة الدمج، وتطوير هياكل تنظيمية للدمج، وإعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة، والدعم وبناء القدرات. وذلك بالاعتماد على دليل الدمج.

٢. **الحدود المجالية:** يقتصر البحث الحالي على المدارس الابتدائية الحكومية، وذلك لأن تطبيق الدمج في مصر لا يزال حديثًا، وأن التلاميذ من ذوي الإعاقة الذين التحقوا بالمدارس الابتدائية العادية منذ العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م من الصعب أن يكونوا قد انتقلوا إلى المدرسة الإعدادية، وإن كان قد حدث، فإن أعداد التلاميذ من ذوي الإعاقة في المراحل الدراسية بعد الحلقة الأولى من التعليم الأساسي سيكون قليلًا، بالإضافة إلى أن المدارس الابتدائية التي تقبل التلاميذ من ذوي الإعاقة منذ عدة سنوات قد تكون أكثر خبرة وتطورًا في ممارسات القادة التي تلبي تنفيذ الدمج بها، كما أن المدرسة الابتدائية من أكثر أنواع المدارس التي تشغل تفكير أهتمام الأسر وأولياء الأمور؛ لأن تلك المدرسة تمثل الانتقال الأول للتلاميذ من المنزل ورياض الأطفال إلى الطبيعة التنظيمية للمدرسة، بالإضافة إلى سبب آخر أكثر أهمية وهو أن نجاح المدرسة الابتدائية في رعاية التلاميذ من ذوي الإعاقة، وتطوير الممارسات التي تمكّن هؤلاء التلاميذ من النجاح والانتقال إلى المراحل الدراسية التالية يمثل استمرارًا ونجاحًا لتنفيذ الدمج، في مقابل إخفاق تلك المدرسة في رعايتهم وتسربهم أو نقلهم لمدارس التربية الخاصة يُمثل عدم النجاح في استمرار تنفيذ الدمج في المراحل التالية.

٣. **الحدود المكانية:** يقتصر البحث الحالي على المدارس الابتدائية في محافظات القاهرة والإسكندرية والمنيا، حيث تمثل تلك المحافظات تنوعًا جغرافيًا ما بين العاصمة والمدن الساحلية وصعيد مصر، بما يمكن أن يكون ممثّلا إلى حد ما لنظام التعليم المركزي في جمهورية مصر العربية، كما أن الدمج تم تطبيقه في مراحله الأولى التجريبية في عدة

محافظات منها القاهرة والإسكندرية، وتمثل محافظة المنيا إحدى محافظات الصعيد، والتي لم يتم قياس الظاهرة موضوع البحث بها.

وتمثل المحافظات الثلاثة(القاهرة– الإسكندرية– المنيا) من أكبر عشر محافظات من حيث عدد السكان وهما على الترتيب القاهرة(١٠,٤٠١,٠١٠) نسمة، والمنيا(٦,٥٢٤,٢٩٦) نسمة، والإسكندرية (٥,٦٢٢.٩٤٩) من إجمالي عدد سكان مصر(١٠٧,٤٩٨,٨٣٠) نسمة(الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٥، تعداد السكان، https://www.capmas.gov.eg/Pages/populationClock.aspx) (٢٠٢٥/٤/٤)، وبذلك يمثل نسبة عدد السكان في المحافظات الثلاثة بالنسبة للعدد الإجمالي (٢٠,٩٧%).

وبحصر إعداد الإدارات التعليمية في المحافظات الثلاثة على الترتيب(القاهرة– الإسكندرية– المنيا) اتضح إنها(٣٢، ٨، ٩) من (٢٧٦) إدارة تعليمية بجمهورية مصر العربية(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم(٣٦٢) بتاريخ (٢٠١٣/٩/٢٨) بشأن تحديد مستويات وإنشاء الإدارات التعليمية).

وبالرجوع إلى أعداد ونسبة الإعاقات ودرجة/نسبة صعوبتها في المحافظات(القاهرة– الإسكندرية– المنيا)على الترتيب الآتي(١ ٣٨١ ٩٦٧) (١٣,٧%)، (٥٣٦ ٩٢١) (٩,٨%)، (٦٨١ ٤٦٨) (١١,١%)، من إجمالي (١١٢٨١١٤٥) بنسبة (١٠,٩٧%)(الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٤، الكتاب السنوي، مؤشرات عامة، ٤٩)، وهذا يُعني انتشار أعداد كبيرة من ذوي الإعاقة في هذه المحافظات محل البحث والدراسة.

٤. **الحدود البشرية:** يركز البحث الحالي على ممارسات القادة داخل المدارس وليس ممارسات المدير فحسب، فلا توجد القيادة في مدارس الدمج داخل فرد واحد ولكنها موزّعة عبر مجتمع المدرسة(Agbenyega & Sharma, 2014, p. 118)، ووفقًا لريان فإن "تأثير الأفراد المنفردين على المؤسسات محدود بشكل عام، ونتيجة لذلك، لا معنى للاعتماد بشكل كبير على القادة المنفردين"(Ryan, 2006, p. 8). كما زعم البعض أن القيادة المدرسية الدامجة تفرض صعوبات خاصة فيما يتصل بكيفية فهم القادة بشكل كامل لكيفية تشكيل ذات القائد في ممارسات القيادة الدامجة(Agbenyega & Sharma, 2014, p. 121)، أي كيف تُملي تصرفات القائد ممارسات الآخرين في مدارس الدمج. وفي هذا السياق، يمكن لأي شخص في المدرسة، أن يكون قائدًا.

واقتصر البحث على رصد آراء معلمي المدارس الابتدائية الحكومية، كون المعلمين هم الفئة التي تترجم السياسات والخطط والقرارات إلى واقع ملموس داخل الصف الدراسي، ويمكنهم الحكم على الممارسات القيادية التي تتخذها المدرسة لتنفيذ الدمج، ويتعاملون بشكل مباشر مع التلاميذ ذوي الإعاقة جنبًا إلى جنب مع التلاميذ العاديين في نفس الصف الدراسي، كما تم أخذ آراء مديري ووكلاء بعض المدارس الابتدائية والأخصائيين، كونهم الفئة المسؤولة عن تنظيم المدرسة، وتحديد قواعد وإجراءات تنفيذ الدمج في ضوء القرارات والإرشادات التي تصدر لهم من جهات أعلى، كما أنهم على درجة وظيفية وتأهيل أكاديمي وإداري عالي يُمكنهم من تقديم صورة واقعية عن الإجراءات والممارسات التي تتم داخل المدرسة لتنفيذ الدمج.

٥. **الحدود الزمنية.** تم تطبيق أدوات الدراسة الميدانية بداية من شهر ديسمبر وحتى بداية شهر مارس من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث، حيث يهتم بوصف الظاهرة اعتمادًا على جمع الحقائق والبيانات ومعالجتها وتحليلها، ولا يتوقف عند جمع البيانات بل يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك؛ لأنه يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات واستخلاص دلالتها(عبدالحميد وكاظم، ٢٠٠٢، ص. ١٣٤).

كما يُعد هذا المنهج أكثر ملائمة لتحديد الأسس النظرية للممارسات القيادية في مدارس الدمج، ووصف هذه الظاهرة على مستوى المدرسة الابتدائية، وتحليل سياقها واستنباط العلاقات بين جوانبها، وذلك من خلال الأدبيات ذات الصلة والتقارير الرسمية، ورصد الواقع ميدانيًا من وجهة نظر المعلمين في المدرسة الابتدائية، وتحليله إحصائيًا وتفسيره، من أجل التوصل إلى نتائج تُمكّن من إصلاح الواقع الحالي للظاهرة المدروسة(الدمج)، ويُمكن تحديد **الخُطوات الإجرائية للمنهج** المُستخدم على النحو الآتي:

أ. تحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالممارسات القيادية الدامجة في ضوء دليل الدمج.

ب. رصد وتشخيص واقع الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الإبتدائية في مصر ومشكلاتها نظريًا.

ج. رصد الواقع ميدانيًا باستخدام أدوات جمع البيانات والمعلومات، وذلك من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية من المعلمين حول واقع الممارسات القيادية الدامجة في المدرسة الابتدائية في محافظات القاهرة والإسكندرية والمنيا، وتطبيق المقابلة المقننة مع عينة من مديري ووكلاء وأخصائيين بعض المدارس بتلك المحافظات.

د. اقتراح إجراءات لتطوير الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر.

وفيما يلي تنفيذ إجراءات البحث وفق الأقسام التالية:

القسم الثاني: الأسس النظرية للممارسات القيادية الدامجة على ضوء دليل الدمج

يركز هذا القسم من البحث على تحديد ومعرفة طبيعة مدارس الدمج، والممارسات القيادية الدامجة، ومكونات دليل الدمج، وذلك كما يأتي:

أولًا: طبيعة مدارس الدمج.

الدمج فلسفة تعليمية تهدف إلى تعزيز الوصول العادل إلى التعليم للجميع. منذ بداية التسعينات، تبنّت العديد من البلدان الدمج كسياسة مُفيدة لتوسيع نطاق الوصول التعليمي إلى التلاميذ ذوي الإعاقة، الذين كانوا يلتحقون بشكل أساسي بأنظمة مدرسية خاصة، والتي تم انتقادها لكونها تمييزية ولا تقدم مهارات قابلة للتوظيف. وقد أشار المدافعون عن الدمج إلى أن مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية ستمكنّهم من التعايش مع أقرانهم من ذوي النمو الطبيعي، وكذلك اكتساب مهارات مُفيدة مثل المهارات الاجتماعية والسلوكيات المناسبة للحياة المستقلة، كما أن تنفيذ الدمج لا يفيد التلاميذ ذوي الإعاقة فحسب، بل يفيد أيضًا التلاميذ الذين يتطورون بشكل طبيعي والذين قد يحتاجون إلى وقت إضافي لاستيعاب المفاهيم في الفصول الدراسية. ونتيجة لذلك، تولّت المنظمات الدولية مثل الأمم المتحدة واليونسكو زمام المبادرة، بالشراكة مع الحكومات وتشجيعها على مراجعة سياساتها التعليمية لتمكين جميع التلاميذ من المشاركة في التعليم، في حين أحرزَت العديد من البلدان تقدمًا في تطوير السياسة التعليمية، حيث ركّزت الأدبيات الإدارية والتربوية على القيادة داخل المدارس التي تطبق الدمج(Al Harballeh et al., 2024, pp. 1-2).

ويتم الإشارة إلى الدمج للتلاميذ ذوي الإعاقة(Students with Disabilities) على أنه الالتزام بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة في التعليم العادي؛ من خلال تحسين وتكييف ممارسات الفصول الدراسية المحددة مع الاحتياجات الفردية للمتعلم، حيث لا ينبغي دمج التلاميذ جسديًا فحسب، بل يجب أيضًا دمجهم اجتماعيًا وتعليميًا، وفيما يتعلق بفعالية الدمج، ينبغي النظر في النتائج الأكاديمية والنتائج الاجتماعية والعاطفية، ولذلك فإن الدمج هو جزء من أجندة واسعة النطاق لحقوق الإنسان التي تؤكد على قيمة تعليم جميع التلاميذ معًا في مدارس التعليم العادي(Van Mieghem et al., 2020, p. 676). وهو نموذج مدرسي حيث يقضي التلاميذ ذوو الإعاقة معظم وقتهم المدرسي مع التلاميذ العاديين (Paseka & Schwab, 2020, p. 254)، ويتعلق الدمج بوجود التلاميذ ذوي الإعاقة ومشاركتهم في إعدادات التعليم

العام جنبًا إلى جنب مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة و/أو الصعوبات الأخرى، والحصول على فرص لتلقي مناهج التعليم العام مع الدعم المناسب، وفي هذا السياق، يشتمل منهج التعليم العام على محتوى أكاديمي بالإضافة إلى محتوى اجتماعي آخر، بما في ذلك المشاركة في الأنشطة اللاصفيه وغيرها من الأنشطة المدرسية والمجتمعية. ويُمكن تعريف الدمج على أنه يُعني أن "يتمتع التلميذ ذو الإعاقة بإمكانية الوصول إلى جميع أشكال الدعم والخدمات التي سيحتاجها للمشاركة بشكل كامل في أنشطة التعليم العام والمناهج الدراسية". ومن ثم، يوفر الدمج وسيلة لتجاوز المفاهيم التقليدية القائمة على العجز للتلاميذ ذوي الإعاقة والأشكال الأخرى من التنوع، والتحرك نحو نهج أكثر شمولاً لتلبية مختلف احتياجات جميع التلاميذ (Amor et al, 2019, p. 1278) وقدّم "لورمان" توليفة من سمات الدمج الواضحة في مجموعة متنوعة من المصادر الموجودة في الأدبيات وهي(Loreman, 2009, p. 43):

أ. جميع التلاميذ يذهبون إلى المدرسة المجاورة لهم.

ب. تُطبّق المدارس والمناطق التعليمية سياسة "عدم الرفض" عندما يتعلق الأمر بتسجيل وتعليم التلاميذ في منطقتهم، حيث يتم الترحيب بجميع التلاميذ وتقديرهم.

ج. يتعلم جميع التلاميذ في فصول دراسية منتظمة وغير متجانسة مع أقران من نفس العمر.

د. يتبع جميع التلاميذ برامج دراسية مُتشابهة بشكل كبير، مع مناهج دراسية يُمكن تعديلها إذا لزم الأمر، وتتنوع أساليب التدريس، بحيث تستجيب لاحتياجات الجميع.

هـ. يساهم جميع التلاميذ في الأنشطة والفعاليات المدرسية والفصول الدراسية العادية.

و. يتم دعم جميع التلاميذ لتكوين صداقات وتحقيق النجاح الاجتماعي مع أقرانهم.

ز. يتم توفير الموارد الكافية وتدريب الموظفين داخل المدرسة والمنطقة لدعم الدمج.

كما يأتي تعريف اليونسكو(٢٠١٥) أحد التعريفات الأكثر قبولًا على نطاق واسع على المستوى الدولي، والذي يتضمن التعريف المبادئ التالية(UNESCO, 2005, pp. 15–16):

أ. الدمج هو عملية لا تنتهي أبدًا لإيجاد طرق أفضل للاستجابة للتنوع.

ب. الدمج يُعني تحديد وإزالة الحواجز واستخدام الأدلة لتحفيز الإبداع وحل المشكلات في معالجة هذه التحديات.

ج. الدمج يتعلق بحضور ومشاركة وإنجاز جميع التلاميذ.

د. الدمج ينطوي على التركيز بشكل خاص على مجموعات المتعلمين الذين قد يكونون معرضين لخطر التهميش أو الإقصاء أو ضعف التحصيل الدراسي.

ومن ناحية أخرى تُحدد الأدبيات العديد من المكونات والصفات الرئيسية المُشتركة لمدارس الدمج وهي: توافر رؤية واضحة تركز على جميع التلاميذ وتدعمها مجموعة كاملة من العاملين في المدرسة، يعتبر جميع التلاميذ أعضاءً ذوي قيمة داخل الفصول الدراسية ويتم تعليمهم معًا، وتقديم الدعم لكل من التلاميذ والمعلمين، واتباع نهج الفريق التعاوني في المدارس، وتوفير مناهج دراسية مرنة وتعليم عالي الجودة باستخدام الأساليب القائمة على الأدلة، والتركيز على التطوير المهني الجيد، وطرق التدريس الشاملة مثل التعليم المتمايز، والتدريس المُشترك، والتعلم بمساعدة الأقران، كما أن الحلول لتحسين دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في التعليم يجب أن تعالج العوائق التي تعمل على مستويات مختلفة، بما في ذلك النظام، مثل السياسات والتشريعات، والمدارس، على سبيل المثال، وتدريب أفضل للمعلمين والأسر في تقديم الدعم المالي، وتكشف الدراسات حول محددات الدمج التعليمي الفعّال عن عوامل مُهمة لنجاح تنفيذه لاسيما القيادة الفاعلة والموارد والعقلية والقوى العاملة والخبرة والمؤهلات والتمويل تحدد بشكل مُشترك نجاح الدمج التعليمي (Adeniyi et al., 2015, p. 30; Kupeet al., 2018, p. 15; Pijl & Frissen, 2009, p. 374)

ومن المرجح أن تتطلب هياكل المدارس التي تطبق الدمج تعديلًا(على سبيل المثال، الجدول الدراسي، ووقت التخطيط ليشمل معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وإجراءات بطاقات التقارير وعضوية فريق القيادة)، لذلك غالبًا ما ينخرط القادة في الإصلاح الشامل للإبلاغ عن التركيز على تنمية قيادة المعلمين، وعمليات صنع القرار المُشتركة. على سبيل المثال، سلط البعض الضوء على كيفية قيام القادة بإنشاء فرق من معلمي التعليم العام والخاص لتحديد التحديات على مستوى المدرسة ومناقشتها وحلها بشكل استباقي، وكذلك تشكيل فرق خطط التعليم الفردية لمراجعة خطط التعلم الفردية في الأشهر الأولى من العام الدراسي لضمان إدراج ذوي الإعاقة ودعمهم، ويبرز بوضوح في مدارس الدمج العمل الجماعي وصنع القرار المُشترك كهياكل لدعم التغيير، وغالبًا ما تتبنى مدارس الدمج أنظمة دعم سلوكية إيجابية، والتدريس المُشترك والتخطيط المُشترك، واستخدام التكنولوجيا، واستراتيجيات التغذية الراجعة وإعادة التدريس، والممارسات التعليمية القائمة على الأدلة التي تدعم تقرير المصير للتلاميذ، ولدعم تبني المعلمين للأساليب الجديدة، غالبًا ما يحمي المديرون المعلمين من الضغوط الخارجية، ويقدمون لهم الدعم لزيادة الثقة والتعاون، خاصة إذا لم تكن توقعات التعاون موجودة مُسبقًا (DeMatthews, 2021, p. 7).

كما تتميز طبيعة مدارس الدمج بالتعاون مع الأسر، حيث أشارت إحدى الدراسات أن أولياء الأمور لاحظوا أن "الإداريين يهتمون حقًا بأطفالهم كأفراد فريدين، ويجسدون الإحسان والتفاني في تحقيق نتائج إيجابية لجميع التلاميذ"، وأفاد أولياء الأمور بأن القادة كانوا حاسمين في بناء العلاقات بين الأسرة والمدرسة؛ لأنهم وظفوا معلمين يتشاركون معهم قيمًا مماثلة. ويتطلب التحول إلى الدمج أيضًا استثمارًا مُبكرًا للوقت والموارد، والذي قد يشمل وقت التخطيط، وتوظيف مستشارين خارجيين، وشراء مواد وأثاث دراسي جديد، وتوفير المعلمين والمساعدين المهنيين ذوي الخبرة في الإدماج. وكثيرًا ما يبلغ المديرون في المدارس الشاملة الفعّالة عن العمل مع الأسر والمجتمعات والمناطق؛ لتحديد الموارد لدعم الدمج لأنها لم تكن مُتاحة دائمًا فور الطلب (Francis et al., 2016, p. 290).

ويؤكد أينسكو Ainscow في بحثه ويشير إلى أن المدارس "تعرف أكثر مما تستخدمه" ويجب على المدارس أن تكون استباقية في تحديد نقاط قوتها والبدء من الاعتقاد بأنها تمتلك بالفعل بعض الممارسات لدعم الدمج في مدارسها بدلاً من البدء بوجهة نظر مفادها أنها لا تعرف شيئًا(Ainscow, 2001, p. 2)، كما أن تحول المدارس إلى الدمج لا يتطلب بالضرورة الكثير من الموارد الإضافية، ولكنه يتطلب الاستخدام الفعّال للموارد الموجودة. ومن بين الموارد التي تميل المدارس إلى عدم استخدامها بكفاءة الموارد البشرية، وتحتاج المدارس إلى إشراك مجموعة من أصحاب المصلحة الرئيسيين في العمل معًا لجعل المدارس أكثر دمجًا، فالمدارس التي نجحت في خلق ثقافة شاملة هي تلك التي تعزز التعاون الأكبر بين المعلم وأولياء الأمور وموظفي الدعم والتلميذ، والحاجة إلى الاستفادة بشكل أفضل من تعاون التلاميذ مع بعضهم البعض، بحيث يمكن أن يؤدي هذا التعاون إلى إنشاء فصول دراسية، حيث تكون ظروف التعلم مواتية للجميع(Agbenyega & Sharma, 2014, p. 118).

وقد رصدت اليونسكو خصائص مدارس الدمج على النحو الآتي (اليونسكو، ٢٠٢٢، ص. ٨):

أ. تعمل مدارس الدمج بشكل جماعي على تحديد الحواجز التي تعيق الوصول الكامل للتلاميذ ذوي الإعاقة إلى جميع جوانب التعليم والمشاركة الفعالة فيها، وعلى إيجاد الحلول لهذه الحواجز.

ب. تطبق مدارس الدمج التعليم المتمركز حول التلاميذ ذوي الإعاقة، حيث يكون التلاميذ ذوو الإعاقة في صلب عملية التعلُّم.

ج. تقدم مدارس الدمج للتلاميذ ذوي الإعاقة التسهيلات اللازمة التي تمكّنهم من المشاركة بشكل مُنصِف في عملية التعليم والتعلُّم.

د. تراقب مدارس الدمج بشكل مستمر فعالية وصول جميع تلاميذها، بمن فيهم ذوو الإعاقة، إلى التعليم ومشاركاتهم وإنجازاتهم، لتقييمهم ووضع إجراءات للتحسين.

هـ. يطبّق المعلمون في مدارس الدمج التمايز في التعليم والتعلُّم لضمان الوصول إلى جميع التلاميذ، ويحرصون على التعاون كجزء لا يتجزأ من التعليم، وكذلك في العلاقات مع الزملاء، كما يُطبّقون طرق تقييم التعلُّم، والتقييم من أجل التعلُّم.

و. يكون المعلمون في مدارس الدمج مسؤولين عن تعليم جميع التلاميذ بغض النظر عما إذا كان التلاميذ يتلقون تعليمهم بالكامل في الفصول الدراسية أو يتلقون بعض الدعم خارج الفصل الدراسي.

ز. تُقيِم مدارس الدمج علاقات قوية مع أولياء الأمور بوصفهم شركاء معهم في رحلة تعليم التلاميذ.

ح. تُشعر مدارس الدمج الجميع بالترحيب وتجعلهم جزءًا من المجتمع المدرسي، من خلال الأخذ بآرائهم والترحيب بمساهماتهم وإزالة أي عقبة محتملة قد تؤثر على مشاركتهم الكاملة والنشطة.

ط. تستخدم مدارس الدمج الموارد المتاحة لإزالة الحواجز وإشراك جميع التلاميذ، بمن فيهم ذوو الإعاقة.

وفي المقابل، فإن أحد الحواجز الأساسية التي تحول دون إنشاء مدارس دامجة هو الاعتقاد السائد في مجتمع المدارس بأن التلاميذ ذوي الإعاقة مختلفون، وأن المدارس تفتقر إلى المعرفة والمهارات اللازمة للتعامل مع الاختلافات باعتبارها فرصًا وليس حواجز، لكن وجدت إحدى الدراسات أن التنوع في الفصل الدراسي يوفر فرصة ممتازة للمعلمين لتعلم مهارات جديدة لإشراك جميع المتعلمين، فبمجرد أن يصبح المعلمون بارعين في إنشاء فصل دراسي جذّاب لجميع المتعلمين، فإن ذلك يعود بالنفع على الجميع بما في ذلك المعلم، ومن المهم أن نُدرك أنه سيكون من الصعب تشجيع المعلمين على أن يكونوا أكثر شمولاً في السياقات التي يشعرون فيها بعدم الدعم أو التهديد، وبالتالي فإن دعم المعلمين من شأنه أن يؤثر عليهم ليروا الاختلافات باعتبارها فرصًا للتعلم(Agbenyega & Sharma, 2014, p. 117).

وبذلك، فإن مدارس الدمج لديها ثقافة راسخة بحق التلاميذ ذوي الإعاقة في الاندماج في المجتمع من خلال التعلم جنبًا إلى جنب مع التلاميذ العاديين في نفس المدرسة، وتُعارض فكرة استبعاد وإقصاء ذوي الإعاقة في مؤسسات خاصة تترسخ فيها عزلتهم عن المجتمع ككل، وأنهم مختلفون واستثنائيون، كما تعترف مدارس الدمج بأن التلاميذ مختلفين في القدرات، وأن على المدرسة أن توفر التعليم والتدريس الذي يلبي هذه الاختلافات ويحترم هذا التنوع، دون أن تقصي، أو تضع شروطًا مسبقة لنوعية التلاميذ الذين يلتحقون بها، كما أن مدارس الدمج تعدّل ممارساتها لتناسب تنوع التلاميذ بها لا أن تضع الحواجز أمام ذوي الإعاقة والصعوبات، وذلك من خلال العمل الفريقي بين المعلم والأخصائي ومسؤول الدمج وولي الأمر، وتشرك المجتمع المدرسي وأصحاب المصلحة في القرار المدرسي، وتُدرب معلميها على استراتيجيات تدريس تراعي الاختلافات والفروق بين التلاميذ، وتستثمر مواردها لدعم التلاميذ ذوي الإعاقة، وتتبنى المرونة في تنفيذ المنهج المدرسي وأساليب التقييم بما يناسب تنوع التلاميذ، وتضع خطط تعلم فردية للتلاميذ أصحاب الصعوبات، بما يمكن التلاميذ ذوي الإعاقة من الوصول إلى التعليم العام، والحصول على فرصة تعلم جيدة، والاندماج في المجتمع، وبناء ثقافة مدرسية شاملة للتلاميذ والمعلمين باحترام ذوي الإعاقة ودعمهم بدلًا من التنمر والإقصاء.

ثانياً الممارسات القيادية الدامجة.

القيادة عملية تأثير وتتمثل نتائجها بشكل أساسي في تحقيق الأهداف التي تحدث بين القائد وأتباعه وكيف يتم تفسير هذه العملية من خلال السمات الشخصية للقائد وسلوكياته وإدراكات الأتباع وإسنادهم للقائد والسياق الذي تتم فيه عملية التأثير (Day & Antonakis, 2012, p. 5). كما يتم تفسير القيادة بطرق مختلفة، ولكن يمكن تعريفها بأنها عملية تقديم التوجيه وتطبيق النفوذ، وتتضمن القيادة إدارة اتجاهات وعواطف الأفراد وأفكارهم وأفعالهم بشكل حاسم من أجل التأثير على الآخرين نحو اتجاه مفضل" وفي هذا الوصف، تكمُن القيادة في العلاقة بين القادة وأولئك الذين يعملون معهم، حيث تُبنى العلاقة على الدافع والالتزام من كلا الطرفين، مما يدفع الأفراد إلى العمل من خلال التأثير على تفكيرهم، وجعلهم يفكرون في القيم والتفاهمات التي تشكل أساس ممارستهم.(Óskarsdóttir et al. ,2020, p. 523)

كما تشير التطورات الأخيرة في القيادة إلى أن عملية التأثير هذه يجب أن تكون شاملة، أي أنها يجب أن تكون أقل تركيزًا على القائد وأكثر توجهًا نحو الأتباع، وتشمل جميع الأتباع بغض النظر عن جنسهم وعرقهم وسماتهم الطرفية الأخرى، كما أن القيادة من أجل

الدمج هي أسلوب قيادة يعزز ويستفيد من قوة التنوع ويعمل القادة داخل مدارس الدمج على تعظيم المكاسب من التنوع من خلال تعزيز الشمول (Najmaei & Sadeghinejad, 2019, p. 222)، ومن المهم أن ندرك أن قيادة المدرسة تنطوي على توازن بين القيادة التي تركز على القيم والرؤية والمستقبل وأنشطة الإدارة التي تهتم بالأمور التشغيلية (Óskarsdóttir et al., 2020, p. 523)، كما تشير الممارسات القيادية إلى جانبين: جانب القائد، وجانب الممارسة، حيث يعترف جانب القائد بوجود قادة متعددين لقيادة مدارس الدمج، بينما يصف جانب الممارسة كيفية تفاعل أصحاب المصلحة الرئيسيين المختلفين مع بعضهم البعض ومع أتباعهم واستجابتهم لموقف ما (Agbenyega & Sharma, 2014, p. 119).

وفي سياق هذا البحث، يُستخدم مُصطلح قادة المدرسة للإشارة إلى كل من يشغلون أدوارًا قيادية رئيسية في المدارس، يُمكن أيضًا الإشارة إلى هؤلاء القادة كمديري مدارس أو رؤساء مدارس، بالإضافة إلى القيادة التي تتم في فرق. تركز أدوارهم على تجنيد وتوجيه مواهب وطاقات المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور نحو تحقيق الأهداف التعليمية المُشتركة. وممارسات القيادة هي "السلوكيات والإجراءات التي تؤثر على السياق الذي يعمل فيه المعلمون والتلاميذ"(Bellamy et al., 2014, p. 8)، ويتم تعريف القيادة الدامجة على أنها "ممارسة علاقات محترمة تمكن الأفراد والجماعات من أن يكونوا جزءًا كاملاً من الكل، بحيث يتم توجيههم وتنسيقهم والتزامهم بالنتائج المُشتركة، من أجل الصالح العام للجميع، مع الحفاظ على الشعور بالأصالة والتفرد"(Booysen, 2014, p. 322).

حيث يُنظر - في سياق هذا البحث - إلى القيادة المدرسية باعتبارها أفرادًا في مناصب السلطة والتوجيه يمكنهم التأثير على العمليات والممارسات، وتوجيه الآخرين للتصرف بالطريقة المرغوبة لتحقيق الدمج. وفي قلب الإدارة اليومية للمدرسة يوجد مدير المدرسة الذي يعمل كحلقة وصل بين المدرسة والسلطات التعليمية، وبصفته قائدًا، يعمل المدير كمدافع عن المعلمين والتلاميذ وغيرهم من أعضاء المجتمع المدرسي، والمدير هو نقطة الاتصال الأولى عند تحقيق هدف تعليمي؛ وبالمثل، فإن المدير هو الذي يتحمل اللوم عن الإخفاقات الجماعية. لذلك، فإن معتقدات المدير ورؤيته ودوره الإشرافي تشكل أهمية أساسية للتنفيذ الناجح للدمج، ونظرًا لتعقيد قيادة المدرسة، فمن المتوقع أن يعيّن المدير مهام إدارية محددة لقادة آخرين كنائب المدير أو الوكيل ومطلوب منهم القيام بأدوار مهمة، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من القادة هم المعلمون الأوائل المتخصصون، وهم مسؤولون بشكل مباشر عن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة

إنهم يشرفون على تطوير خطط التعلم، وتأمين الموارد التعليمية اللازمة، والمشاركة في توظيف المهنيين لدعم التلاميذ ذوي الإعاقة، علاوة على ذلك، من المتوقع أن يشرف القادة الوظيفيون مثل الوكلاء ورؤساء الأقسام، على التدريس والتعلم في مجال محدد. لتعزيز تنفيذ الدمج في المدارس، يحتاج قادة المدارس المختلفون إلى تطوير رؤية ومعتقدات ومسؤوليات مُشتركة لتعزيز الممارسات في المدارس.

حيث يتمتع قادة المدارس بدور رئيسي في إحداث تغيير بيئة المدرسة على مستوى الثقافة الدامجة، وتطوير بيئة العمل ومهام الأفراد، ورؤية وقدرة على التفكير الاستراتيجي وإدارة الموارد بكفاءة والقدرة على تحسين بيئات التعلم وثقافات التعلم، كما تعمل القيادة المدرسية على تعزيز بيئة مستقرة والحفاظ عليها من أجل توظيف أفضل المعلمين والاحتفاظ بهم للأطفال، ويحتاج القادة إلى أن يكونوا على دراية ومستعدين جيدًا لدعم التدريس الذي يلبي احتياجات كل متعلم، ومعالجة عدم المساواة وتحمل المقاومة التي من المرجح أن يواجهوها للتغيير في مجتمع مدرستهم (Óskarsdóttir et al. ,2020, p. 523).

ويُعتبر قادة المدارس شخصيات أساسية في المدارس لأنهم مسؤولون عن التخطيط الدقيق والإشراف على جميع المسؤوليات الإدارية، وضمان العمليات الداخلية السلسة للمدرسة، وتنفيذ السياسة التعليمية بطريقة دقيقة، ومن المهم للغاية بالنسبة لهم تطوير فلسفات وثقافات مدرسية تدعم دمج جميع التلاميذ وتحافظ على توقعات عالية لهم. في الأساس، يميل بناء ثقافة مدرسية تحتضن كرامة الأطفال وتدعمها إلى أن يكون النهج الأولي لإنشاء الدمج، حيث يسلط البعض الضوء أيضًا على أهمية تطوير رؤية للمدارس تتضمن جوانب الثقافة الشاملة، والتي تتحقق من خلال تنفيذ سياسات وممارسات معينة جنبًا إلى جنب مع تطوير الكفاءة المهنية لدى المعلمين الذين يعملون مع مجموعة متنوعة من التلاميذ. بالإضافة إلى ذلك، فإن الدعم الإداري من قادة المدارس للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس الآخرين، بما في ذلك تنفيذ دعم السلوك الإيجابي، واتخاذ القرارات بناءً على البيانات، والاستفادة من نهج متعدد التخصصات لحل المشكلات المتعلقة بالاحتياجات التعليمية، والشراكة مع الآباء وكذلك موظفي الدعم الآخرين في الاعتقاد بأن التلميذ يتقدم إلى الأمام، يمكن أن يعزز عملية الدمج، وعلاوة على ذلك، فإن القادة الذين يشجعون التطوير المهني، ويقدمون الدعم شبه المهني، ويراقبون ويقيمون التلاميذ، ويخصصون مناهجهم الدراسية، يمكنهم زيادة مستوى الممارسات الدامجة في المدارس، والاستفادة من استراتيجيات وأدوات مختلفة لتنفيذ الدمج، ومن الأمثلة

على ذلك برنامج التعليم الفردي كأداة أساسية تُستخدم لتعزيز التعليم الشخصي للتلاميذ ذوي الإعاقة، من خلال توفير فرص التعلم المناسبة في الفصل العادي. يتحمل قادة المدارس هؤلاء مستوى عالٍ من المساءلة لضمان حصول جميع التلاميذ على أفضل تعليم ممكن، على الرغم من حقيقة أن كل تلميذ لديه متطلبات فريدة. علاوة على ذلك، يحتاجون إلى تنمية مهارات وشغف ودوافع معلميهم لتلبية الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ في الفصل الدراسي (Adams et al., 2023, pp. 91-92).

ويتولي القادة القيام بالممارسات القيادية المطلوبة لتحقيق الدمج، ومن أهمها(هيئة المعرفة والتنمية البشرية، ٢٠١٧، ص ص. ٢١-٢٢):

أ. تعزيز استخدام استراتيجيات التعليم الدامج وجودة التدريس، وذلك من خلال البناء المُستمر للطاقات والقدرات، بما في ذلك دعم معلمي الصفوف الدراسية بالتدريب والتوجيهات اللازمة لتعزيز تعلم جميع التلاميذ.

ب. ضمان حصول جميع التلاميذ على تعليمهم من خلال معلمي الصف ضمن بيئات تعلم مُشتركة.

ج. إعداد وتنفيذ خطة لضمان تمكين جميع التلاميذ لا سيما من ذوي الإعاقة من الوصول إلى جميع مرافق المدرسة.

د. تنظيم توزيع المعلمين على فصول الدمج، وكذلك الموارد التعليمية بما يكفل تلبية احتياجات جميع التلاميذ.

هـ. تنظيم ظروف العمل بما يعزز ممارسات التعليم الدامج مثل ترسيخ ثقافة التعليم التعاوني، وإشراك المعلمين في تطوير مهني هادف، حتى يتسنى لهم التركيز على تطوير استراتيجيات التدريس.

و. حصول جميع معلمي المواد الدراسية والأخصائيين على دعم فعال لتلبية احتياجات التعلم الفردية لدى تلاميذهم.

ز. تضمين نظم تعاونية فعالة في المدرسة؛ للاستفادة من معارف وكفاءات المعلمين والأخصائيين وغيرهم من أجل أن يتعاونوا فيما بينهم لتلبية احتياجات التلاميذ.

ح. إتاحة الفرصة للمعلمين ليكون بوسعهم عند الحاجة إلى الحصول على دعم من خبراء خارجيين مثل معلمي التربية الخاصة، والمستشارين، والمرشدين النفسيين وغيرهم تبعًا للحاجة.

ط. ضمان المشاركة الفعالة لأولياء الأمور ومقدمي الرعاية والأطراف المعنية مثل أخصائي الخدمة الاجتماعية، والاختصاصيين الطبيين ليتشاركوا مسؤوليات تعلم التلاميذ من ذوي الإعاقة.

وبذلك، يتولى القادة في المدارس التي تُطبق الدمج القيام بعدد من الممارسات والإجراءات اللازمة لدمج التلاميذ ذوي الإعاقة في عمليتي التعليم والتعلم، ولتوفير بيئة تعليمية مدرسية مناسبة لتعلم التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة معًا، حيث يصعب تنفيذ الدمج دون إجراء تعديلات في البيئة المدرسية، بداية من نشر ثقافة التعامل مع ذوي الإعاقة وتقديرهم واحترامهم ودعمهم والاعتراف بحقوقهم، وحمايتهم من التنمر والسلوكيات المُضادة، وبناء القيم المدرسية والقناعات حول دعمهم ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية، وإجراء تعديلات على استراتيجيات التدريس وأساليب التقييم في فصول الدمج داخل المدرسة، واستحداث إجراءات تنظيمية في أدوار المعلمين، وتشكيل فرق العمل لا سيما فريق الدمج بالمدرسة، وغيرها من الممارسات التي تُسهم في تحقيق أهداف الدمج.

ثالثاً: نماذج الممارسات القيادية الدامجة.

يوجد في الأدبيات الإدارية التربوية عدة نماذج للممارسات القيادية الدامجة، يمكن عرضها وتحليلها على النحو الآتي:

١. نموذج شارما وديساي Sharma & Desai:

يؤدي القادة في مدارس الدمج مجموعة من الأدوار الحاسمة لجعل مدارسهم دامجة، حيث حدد شارما وديساي (Sharma & Desai, 2008) هذه الأدوار والمسؤوليات بناءً على مراجعة الأبحاث حول القادة الشاملين الفعّالين، ويُمكن تصنيف هذه الأدوار والمسؤوليات إلى سبع فئات(Agbenyega & Sharma, 2014, pp. 119-120).

أ. تطوير ونشر رؤية الدمج: يبحث القادة عن أي فرص لنشر رؤية الدمج للمعلمين وللموظفين العاملين في مدرستهم وفي مجتمعهم. حيث يؤمن هؤلاء القادة بشدة بأن مدرستهم دامجة ويحولون كل ما هو ممكن للتأكد من أن كل شخص في مدرستهم يمكنه رؤية فائدة من كونها مدرسة دامجة للجميع، بما في ذلك التلاميذ من ذوي الإعاقة، ومن غيرهم، والمعلمين، وأولياء الأمور، والمجتمع.

ب. السعي إلى دعم المشاركة النشطة للآباء وأفراد الأسرة: يدرك القادة أن إنشاء مثل هذه المدارس يعتمد إلى حد كبير على دعم الوالدين، حيث يسعى هؤلاء القادة إلى الحصول على الدعم من آباء التلاميذ من ذوي الإعاقة ومن غيرهم من خلال وسائل مختلفة. إنهم يتأكدون

من إشراك الآباء في صنع القرار على مستويات مُختلفة. كما يضمنون أن أجندة المدرسة الدامجة لا يمتلكها المعلمون فحسب، بل يدعمها الآباء أيضًا ويدافعون عنها من خلال مشاركات مُختلفة.

ج. الحصول على الموارد وتوفيرها: من غير المرجح أن يحدث الدمج في المدارس دون الدعم اللازم. لا يعترف القادة بهذا فحسب؛ إنهم يبحثون بنشاط عن الموارد لدعم المعلمين وغيرهم من أعضاء مجتمع المدرسة لتنفيذ الممارسات الدامجة. هؤلاء القادة مبدعون في البحث عن الموارد، والأهم من ذلك أن هؤلاء القادة يطرحون الأسئلة الصحيحة. يسألون، "كيف يمكننا استخدام الموارد الموجودة في مدرستنا والمجتمع بشكل أفضل لدعم الدمج؟ ". بدلاً من طرح أسئلة مثل "لماذا يصعب تطبيق الدمج في مدرستنا؟."

د. تعديل سياسات المدرسة لدعم الدمج: يدرك القادة أن هناك بعض سياسات المدرسة التي قد تعيق دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارسهم. إنهم يشاركون بنشاط في عملية تعديل مثل هذه السياسات ويضمنون أن تكون جميع سياسات المدرسة متوافقة مع رؤية المدرسة في أن تكون دامجة. كما يدركون أنه لا يمكن توفير التعليم الجيد لجميع التلاميذ ما لم تكن المدرسة دامجة لجميع المتعلمين.

هـ. وضع خطة للتنمية المهنية: إن قيادة مدرسة دامجة ليست بالأمر السهل، إنها تتطلب من القادة اكتساب مهارات جديدة بشكل مُنتظم. فهم استباقيون في تحديد فرص التنمية المهنية المُناسبة التي ستجعلهم قادة شاملين أفضل، كما يحددون فرصًا مماثلة لموظفيهم ويشجعونهم على المشاركة في أنشطة التطوير المهني التي ستجعل مدرستهم أكثر دمجًا، ويتأكد القادة من أن كل شخص في مدرستهم يلتزم ببرامج التطوير المهني حول التشريعات والسياسات والممارسات ذات الصلة التي تتعلق بالتلاميذ ذوي الإعاقة وتعليمهم وتعلمهم.

و. مراقبة تقدم جهود الدمج: يحتاج القادة الذين يؤمنون بأن مدارسهم دامجة إلى مراقبة تقدم مدارسهم بشكل مُنتظم لفهم "كيف يختبر التلاميذ والأسر الدمج في مدرستهم"، ويمكن للمدارس جمع البيانات من جميع الآباء حول رضاهم عن تعليم أطفالهم. في هذا الصدد، تقوم المدارس بتحليل البيانات بعناية من أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة. يمكن للمدارس أيضًا جمع البيانات من التلاميذ أنفسهم حول انتمائهم ورضاهم عن تعليمهم وخبرتهم المدرسية.

ز. دعم المعلمين والموظفين في جهودهم لتنفيذ ممارسات الدمج: إن دمج التلاميذ الذين لديهم مجموعة من احتياجات التعلم يفرض تحديات جديدة على المدارس، ويدرك القادة هذا

الأمر. فبدلاً من إنكار التحديات التي قد يواجهها المعلمون في دمج التلاميذ الذين لديهم احتياجات تعلم متنوعة بنجاح، فإنهم يعترفون بهذه التحديات ويضمنون دعمهم للمعلمين لمعالجة هذه التحديات، وهم يقدمون الدعم للموظفين بأشكال مختلفة، وقد يكون هذا في شكل تقديم الدعم من خلال الوقت الإضافي للتخطيط أو الدعم داخل الفصل الدراسي.

يركز هذا النموذج على نشر وتطوير رؤية مدرسية مُشتركة بين جمع العاملين عن فكرة الدمج، ويركز على الموارد المادية اللازم توفيرها، وكذلك الموارد البشرية والكفاءات المُدربة، ودعمها، بالإضافة على إشراك أولياء الأمور والأسرة مع المدرسة، ومراقبة التقدم في التنفيذ بشكل مستمر.

وفي المقابل، لا يركز هذا النموذج بشكل كافٍ على الممارسات القيادية أو الإجراءات التي يجب إنجازاها للنجاح في تطبيق الدمج.

كما أن هناك صعوبة في تنفيذ هذا النموذج فيما يتعلق بالحصول على الموارد وتوفيرها، لا سيما إذا كانت المدارس تحصل على تمويل حكومي مُحدد، ومقيدة في الصرف على مواردها، وكذلك تعديل سياسة المدرسة إذا كانت المدارس مُلتزمة بتنفيذ السياسات المرسومة والمحددة من جهات أعلى، ولديها استقلالية منخفضة في تحديد سياسة تطبيق الدمج بها.

٢. نموذج هيت وتوكر Hitt and Tucker:

قدّم هيت وتوكر Hitt and Tucker (2016) من خلال تحليل ٥٦ دراسة تجريبية لتحديد خمسة مجالات للممارسات القيادية الدامجة: إنشاء ونقل الرؤية، وتسهيل تجربة تعليمية عالية الجودة للتلاميذ، وبناء القدرات المهنية، وإنشاء منظمة داعمة للتعلم، والتواصل مع الشركاء الخارجيين، وذلك على النحو الآتي (Hitt & Tucker, 2016, pp. 12-16; DeMatthews et al., 2020b, p. 545):

أ. **إنشاء ونقل الرؤية:** لقد وضعا أبعادًا محددة للرؤية، بما في ذلك إنشاء وتوضيح الرؤية، وتحديد الأهداف ومعايير الأداء المُتعلقة بالرؤية، وتوصيل حالة الرؤية على نطاق واسع واستخدام البيانات للتحسين المُستمر. تهدف الرؤية المُشتركة والمُصممة بشكل جيد والمطورة بشكل تعاوني إلى المساعدة في تحفيز الجميع على العمل نحو تحقيق الأهداف التنظيمية. يحتاج المديرون إلى العمل مع المعلمين بمرور الوقت في تطوير الرؤية بشكل تعاوني لضمان انعكاس قيمهم، وذلك من خلال عدة عمليات هي: تقديم مبرر للدمج من خلال تحديد المُشكلات المُتعلقة بالاستبعاد، وما يمكن إنجازه من خلال المزيد من الدمج؟، واكتساب

الوضوح حول معنى الإدماج(لماذا هو مهم؟) وكيف يبدو في الممارسة العملية؟، والسعي إلى الاستفادة من أفكار أصحاب المصلحة وأسئلتهم ومخاوفهم؛ بالإضافة إلى معالجة مقاومة الدمج، من خلال الاستماع وحل المشكلات؛ وأخيرًا دعم الجهود الرامية إلى تنفيذ الرؤية بمرور الوقت.

ب. تيسير تجربة تعليمية عالية الجودة للتلاميذ: يلعب القادة دورًا مُهمًا في تيسير تجارب التعلم عالية الجودة للتلاميذ ذوي الإعاقة، حيث حدد هيت وتوكر أبعادًا رئيسية لمجال القيادة هذا، مثل دعم المدارس الآمنة والمنظمة و"تخصيص البيئة لتعكس خلفيات التلاميذ"، وتحديد توقعات عالية للتلاميذ ذوي الإعاقة، وتسهيل المسؤولية الجماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة، ودعم التعاون عبر التعليم العام والخاص ودعم التعليم ومراقبة التقدم لإبلاغ عملية اتخاذ القرار التعليمي لتعزيز تعلم التلاميذ. في الوقت نفسه، يحتاج المعلمون إلى التخطيط للاحتياجات الفريدة لكل تلميذ(على سبيل المثال تعليم القراءة والسلوك والتنقل والعناية الذاتية) التي يجب تحديدها في خطط التعلم الفردية الخاصة بهم. كما يتم استخدام أساليب تعليمية مُتنوعة لتلبية احتياجات التلاميذ في الفصول الدراسية للتعليم العام، لا سيما أساليب التعليم المتمايز، وتعديلات المناهج الدراسية، والتعليم الفردي، والتجمعات المرنة، والتعلم التعاوني، والتدريس بين الأقران، وتعديل التقييمات والتدخلات والدعم السلوكي الإيجابي (Positive Behavioral Interventions and Supports) (PBIS).

ج. بناء القدرات المهنية: هناك عنصران لبناء القدرات المهنية من إطار عمل هيت وتوكر مدعومان بقوة من خلال البحث في المدارس الدامجة الفعّالة، وهما توفير الفرص للمعلمين والقادة للتعلم معًا، وإنشاء مُجتمعات ممارسة لدعم التعلم من خلال الفرص الرسمية وغير الرسمية للتعلم المهني، فضلاً عن التعلم في المجتمعات المهنية التي تركز على تحسين تعلم التلاميذ ولديها شعور قوي بالمسؤولية المُشتركة والمساءلة، كما دعمت الأدبيات الإدارية والتربية حول مدارس الدمج الفعّالة الدور الحاسم الذي يلعبه المدير في توفير التعلم المهني عالي الجودة لإعداد المعلمين بشكل أفضل لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة.

د. إنشاء منظمة داعمة للتعلم: يحتاج المديرون إلى إنشاء مُنظمة تدعم كل من تعلم المعلم والتلميذ، وقد أدرج هيت وتوكر أبعادًا رئيسية ضمن هذا المجال الرابع، بما في ذلك اكتساب الموارد وتوزيعها، وعمليات التعاون لاتخاذ القرار، ومشاركة وتوزيع القيادة، والاهتمام بالتنوع والبناء عليه، والحفاظ على التوقعات والمعايير الطموحة والعالية، وتعزيز ثقافة المدرسة وإعطائها الأولوية. وفي العديد من الدراسات حول تنفيذ الدمج يتولى القادة وضع خطط الدمج،

وإلغاء فصول التربية الخاصة، وتغيير أدوار المعلمين والمساعدين المهنيين، وتعيين مُعلمين خاصين لفرق على مستوى الصف، ودمج جداول للتعاون والتدريس المُشترك، وتأمين موارد إضافية، ومراجعة ممارسات تصنيف الإعاقة، كما تضع بعض المدارس مساعدي المعلمين(المرافق التربوي أو القانوني) بشكل استراتيجي في الفصول الدراسية للتعليم العام لتقديم الدعم التعليمي، والدعم من خلال جدولة الوقت التعاوني ومراجعة الجداول الرئيسية، مثل تنفيذ جدول يسمح للمعلمين المشاركين بالتخطيط معًا.

هـ. **التواصل مع الشركاء الخارجيين:** يتضمن هذا المجال: بناء علاقات مُثمرة مع الأسر والمجتمع، وإشراك الأسر والمجتمع في العمليات التعاونية لتعزيز تعلم التلاميذ وترسيخ المدارس في المجتمع. في مدارس الدمج، وتعكس قيادة المدير التزامًا بمشاركة الأسرة وغرس شراكات هادفة بين المدرسة والأسرة، حيث يمكن للآباء تقديم ملاحظات ذات مغزى في خطة التعلم الفردية لأطفالهم والتعاون بين المعلم والأسرة لتعزيز النجاح الأكاديمي والاجتماعي في المنزل والمدرسة. تتيح مثل هذه الشراكات للمعلمين التعلم من الآباء حول أفضل السبل لتلبية احتياجات تلاميذهم وتوفير الفرص للأسر والمعلمين للعمل بشكل تعاوني لفهم بيانات تقييم التلاميذ ونقاط القوة ومجالات النمو والدعم التعليمي اللازم للنمو الأكاديمي والاجتماعي/العاطفي، كما تسمح الشراكات الأسرية القوية باتخاذ القرارات التعاونية، وعمليات حل المشكلات التي تُشكّل الأساس لأنظمة الدعم المُتعددة المستويات.

يتشابه هذا النموذج مع نموذج شارما وديساي في أهمية بناء الرؤية المُشتركة بين جميع العاملين حول الدمج، وتوفير التنمية المهنية للمعلمين والأخصائيين ومعلمي التربية الخاصة، ودعم عمليتي التعليم والتعلم للتلاميذ ذوي الإعاقة، لكنه يتمايز في توسيع دائرة الشركاء الخارجيين وليس مجرد الاقتصار على الأسرة فقط، بإشراك مُنظمات المجتمع في تنفيذ الدمج بالمدرسة.

كما أنه يدعم التحول إلى مُنظمة تدعم التعلم لدى المعلم والتلميذ، وتغيير أدوار المعلمين والمساعدين المهنيين، وتعيين معلمين خاصين لفرق على مستوى الصف، كما يعمل على توفير بيئة تعليمية عالية التوقعات للتلاميذ ذوي الإعاقة، ودعم التعاون عبر التعليم العام والخاص، ودعم التعليم ومراقبة التقدم لإبلاغ عملية اتخاذ القرار التعليمي لتعزيز تعلم التلاميذ.

لكن يؤخذ على هذا النموذج غياب التركيز على الجوانب التنظيمية داخل المدرسة، وكيفية تهيئة المدرسة لاستقبال التلاميذ ذوي الإعاقة، ونشر ثقافة دامجة داخل المدرسة، كما أنه لا يوفر خطة أو إرشادات للقيادات المدرسية لتنفيذ الدمج.

٣. مجالات الممارسات القيادية الدامجة في مشروع SISL.

تقدم الوكالة الأوروبية لذوي الإعاقة مشروع يُعرف باسم "دعم القيادة المدرسية الدامجة" (Supporting Inclusive School Leadership)(SISL)، وهو مشروع مُتعدد الجنسيات ينظر في أفضل السبل لضمان تلبية قادة المدارس لاحتياجات جميع المتعلمين في مجتمعاتهم المدرسية. يفحص مشروع SISL النظريات الحالية للقيادة المدرسية جنبًا إلى جنب مع الوظائف الأساسية لقادة المدارس في البلدان المشاركة من أجل تطوير نموذج يركز بشكل خاص على القيادة المدرسية الدامجة(Óskarsdóttir, et al., 2020, p. 521).

يتم تنظيم مشروع SISL على مرحلتين. في المرحلة الأولى، فحص المشروع النظريات الحالية للقيادة المدرسية جنبًا إلى جنب مع الوظائف الأساسية لقادة المدارس في البلدان المشاركة من أجل تطوير نموذج يركز بشكل خاص على القيادة المدرسية الدامجة. كان التركيز في هذه المرحلة الأولى على التفكير في سياق السياسة وأدوار/مسؤوليات قادة المدارس لتمكينهم من الوفاء بالمسؤوليات المعقدة المرتبطة بتطوير مدارس الدمج على مستويات النظام المختلفة، لكن لا تزال المرحلة الثانية من مشروع SISL في مراحلها الأولى وستعتمد على المعلومات من المرحلة الأولى. ينصب التركيز في هذه المرحلة الثانية على تطوير إطار توجيه السياسات وأداة مراجعة ذاتية مفتوحة المصدر لرسم خرائط لسياسات الدولة من أجل القيادة المدرسية الدامجة. تركز مشاريع الوكالة SISL على نتائج الأبحاث والتطورات السياسية التي تدعم البلدان لرسم مسارها الخاص نحو هدف مُشترك. عملية العمل عبر الوطنية هذه تسمح للبلدان الأعضاء التنوعات القومية والعرقية والثقافية واللغوية المميزة للعمل معًا على أهداف مُشتركة(Óskarsdóttir, et al., 2020, p. 523).

حيث يرتبط عمل الوكالة ارتباطًا وثيقًا بتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقات، ومشاريع الوكالة مُتجذرة بقوة في اتفاقية الأمم المتحدة لعام ٢٠٠٦ بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، كإطار للسياسة التي تدعو إلى الدمج للأشخاص ذوي الإعاقة، فإن عملها يتأثر أيضًا ويهدف إلى توجيه الحركة الدولية إلى توسيع نطاق اختصاص الدمج لجميع المتعلمين. مفهوم الدمج كما تم الترويج له في هدف التنمية المستدامة للأمم المتحدة

للتعليم"(SDG 4) لضمان التعليم الجيد الشامل والمنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" يربط اختصاص الوكالة بتحقيق أوروبي لفهم الدمج كاستراتيجية لتحقيق التماسك الاجتماعي، وجميع الدول الأعضاء لديها رؤية مُشتركة لتحسين السياسات والممارسات التعليمية التي تدعم أنظمة الدمج بحيث يتم تزويد جميع المتعلمين من أي عمر بمغزى، وفرص تعليمية عالية الجودة في مجتمعهم المحلي(Óskarsdóttir, et al., 2020, p. 522).

وحددت مراجعة أدبيات مشروع SISL ثلاث وظائف تنظيمية رئيسية مرتبطة بالتشغيل الفعّال لمدارس الدمج، تنقسم هذه الوظائف إلى ثلاث فئات عريضة: تحديد الاتجاه، والتنمية البشرية، والتطوير التنظيمي. وعلى الرغم من ترابطها، فإن هدف كل من الوظائف الأساسية الثلاث مميز، حيث كانت السياسة الأوروبية تفتقر إلى التركيز الصريح على القيادة المدرسية الدامجة. تم تنفيذ مشروع SISL لفحص هذه الفجوة في السياسات والنظر في كيفية تمكين جميع قادة المدارس من الاهتمام بالمساواة، ورفع مستوى إنجاز جميع المتعلمين في مجتمعهم، وتم إنشاء مشروع SISL لتطوير وتعزيز القيادة المدرسية الدامجة من خلال أطر السياسات وآليات الدعم على المستوى الوطني والمحلي. وذلك على النحو الآتي (European Agency, 2018; Óskarsdóttir et al., 2020, pp. 524-525):

أ. **تحديد الرؤية والاتجاه:** القيادة مُهمة لإعطاء الاتجاه، مع التركيز على القيم والخطاب الذي يدعم الممارسة الدامجة، ويستند هذا الخطاب إلى التفكير بين أصحاب المصلحة حول ما يشكل مثل هذه الممارسة، ويُعد استكشاف وتبادل المعاني حول الدمج، بهدف تعزيز المصالح الفضلى للمتعلمين أكاديميًا واجتماعيًا، من خلال الإنصاف والعدالة والمساواة، من السمات الأساسية لهذا التفكير في الممارسة، ويتطلب تنفيذ رؤية المدارس الدامجة من القادة بناء فلسفة مُشتركة أو ثقافة شاملة عبر المدرسة، تتضمن الجوانب الرئيسية لهذه الثقافة الشاملة تبني: تعريف مُشترك للدمج؛ وشعور أصيل بالانتماء؛ وافتراض الكفاءة لجميع التلاميذ.

ب. **تنمية القدرات:** تشير الوكالة الأوروبية إلى أن القيادة هي أحد المحركات الرئيسية لجودة التدريس، وأن جودة المعلم هي التأثير الأكثر أهمية على مستوى المدرسة على إنجاز المتعلم، والدور الرئيسي لقادة المدارس هو "إطلاق العنان لمواهب جميع المعلمين أو أعضاء هيئة التدريس الآخرين وتطويرها بالإضافة إلى [التعرف على] وتفعيل إمكانات جميع التلاميذ. وبالتالي، يلعب قادة المدارس دورًا رئيسيًا في رفع مستوى تحصيل المتعلمين، وفي قلب هذا الدور الاستراتيجي، تقع مراقبة وتقييم التدريس، من أجل جمع المعلومات؛ لضمان دعم

التطوير المهني وتحفيز كل معلم للعمل من أجل جميع المتعلمين، وبهذه الطريقة، يبني القادة القدرات من خلال تطوير معرفة ومهارات المعلمين، وتعزيز مجتمع مهني على مستوى المدرسة يسهل الحوار التأملي والتعاون حول ممارسات التدريس الشاملة، ومن خلال توزيع ومشاركة القيادة على نطاق أوسع، ويتم تعظيم الفرص لزيادة القدرة على التعلم وبناء رأس المال الاجتماعي مع المدارس وعبر النظام على نطاق أوسع.

ج. **التطوير التنظيمي:** يلعب قادة المدارس دورًا حاسمًا في تنفيذ السياسات والممارسات الدامجة، وعلى وجه الخصوص، في خلق ثقافة مدرسية تحتضن التنوع. وهذا يُعني أنهم يؤثرون على عناصر التطوير التنظيمي، ويحتاجون إلى معالجة المجالات التالية بشكل منهجي: المناهج الدراسية، والتقييم، وأساليب التدريس، وتنظيم المدرسة(على سبيل المثال، استخدام المساحات، وتجميع المتعلمين، وما إلى ذلك)، وتطوير الشراكات مع الآباء والمجتمع المحلي/الأوسع. كما أنهم يوفرون مناخًا تنظيميًا مواتيًا للتغيير، إن قادة المدارس مسؤولون عن الحفاظ على ثقافة مدرسية تتسم بالود والتفاعل والتركيز على دعم المعلمين والمتعلمين طوال العملية التعليمية.

ويستلزم **تحديد الاتجاه** قيام قادة المدارس بتوفير التوجيه الاستراتيجي، مع التركيز على المثل العليا والخطاب الداعم للممارسة الشاملة، حيث إن استكشاف وتبادل المعاني حول الدمج، بهدف تعزيز الرفاهية الأكاديمية والاجتماعية للتلاميذ من خلال الإنصاف والعدالة والمساواة، هي مكونات حاسمة لهذا التأمل في الممارسة. كما يؤكد **التطوير التنظيمي** على مسؤولية القادة في تنفيذ السياسات والممارسات الشاملة، وعلى وجه التحديد، في تعزيز ثقافة مدرسية تقدر التنوع. وهذا يُعني أن القادة لديهم تأثير على التطوير التنظيمي، وبالتالي يجب عليهم التعامل بشكل منهجي مع المناهج والتقييم والتربية وبنية المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، فهم مسؤولون عن بناء علاقات مع المجتمع وأولياء الأمور، أما بالنسبة **للتنمية البشرية**، فهي تركز على القيادة كأحد العوامل الأساسية التي تحدد جودة التدريس، والعامل الأكثر تأثيرًا على مستوى المدرسة في إنجاز التلاميذ؛ حيث تركز الوظيفة الاستراتيجية على تسهيل ومراقبة وتقييم ممارسات التدريس. والغرض من هذا الدور الاستراتيجي هو جمع المعلومات لضمان دعم التطوير المهني وإلهام كل معلم لخدمة جميع التلاميذ، وفي هذا النهج، يطور القادة إمكانات المُعلمين؛ من خلال تعزيز معارفهم ومهاراتهم، وتعزيز مجتمع مهني على مستوى

المدرسة يعزز المحادثة والتعاون بشأن تقنيات التدريس الشاملة. (Turner-Cmuchal & Óskarsdóttir, 2020)

المرحلة الأولى من هذا المشروع ركزت على التفكير في سياق السياسة وأدوار/مسؤوليات قادة المدارس لتمكينهم من الوفاء بالمسؤوليات المُعقدة المرتبطة بتطوير مدارس الدمج على مستويات النظام المختلفة، وانصب التركيز في المرحلة الثانية على تطوير إطار توجيه السياسات وأداة مراجعة ذاتية مفتوحة المصدر لرسم خرائط لسياسات الدولة من أجل القيادة المدرسية الدامجة.

كما يركز مشروع SISL على ثلاث وظائف تنظيمية رئيسية مُرتبطة بالتشغيل الفعّال لمدارس الدمج، تنقسم إلى: تحديد الاتجاه، والتنمية البشرية، والتطوير التنظيمي، حيث ركزت القيم والنعاني المُشتركة حول الدمج، والتركيز على ممارسات المعلمين في الفصول الدراسية، وكذلك الجانب التنظيمي المتعلق بالمناهج الدراسية واساليب التدريس.

لكن المشروع أغفل الجوانب المتعلقة بالممارسات القيادية على مستوى الدعم والتواصل مع الأسر ومؤسسات المجتمع والشركاء ذات الصلة، كما أغفل التركيز على البيئة الصفية والتركيز على عملية التعلم نفسها، وإغفال كيفية تقديم الدعم للتلاميذ، وكيفية رصد وتقييم بشكل مباشر الممارسات القيادية الدامجة.

كما لم يتاح للباحثيْن توافر دراسات أو نماذج تطبيقية لهذا المشروع في إحدى الدول أو تقديمه أدلة حول كيفية تنفيذ الدمج في المدارس عبر تحديد الممارسات القيادية الدامجة.

٤. دليل/انديكس الدمج(Index for Inclusion):

تم تطوير دليل/انديكس الدمج في الأصل عام ٢٠٠٠ في مركز دراسات الدمج التعليمي (Center for Studies on Inculisive Education)(CSIE) في إنجلترا من قِبل توني بوث وميل أينسكو(Booth & Ainscow)، ويوفر إطارًا للبحث العملي في مجتمع المدرسة. يمكن استخدام الدليل لإشراك أصحاب المصلحة مثل الآباء والتلاميذ والمعلمين وموظفي المدرسة في استكشاف ما يسير على ما يرام في مدرستهم، وما هي المخاوف التي تحتاج إلى معالجة، ويساعد دليل الدمج الذي طبقته المدارس والمؤسسات التعليمية التي ترغب في الانطلاق على مسار إنشاء وتوسيع الثقافات والسياسات والممارسات الدامجة، ويساعد الدليل في تحديد المواقف والحواجز والإمكانات والجهود، وبناءً على ذلك، يمكن تطوير وتحسين الثقافات والسياسات والأساليب الخاصة بها فيما يتعلق بالدمج، ويستهدف دليل الدمج

كل من الوافدين الجدد من المدارس التي تنفذ الدمج إلى المدارس والمؤسسات ذات الخبرة. (Booth & Ainscow, 2002, p. 5 ;Carrington, & Duke, 2014, p. 190).

ودليل الدمج هو عبارة عن مجموعة من الممارسات التي تساعد على دعم تطوير عملية التعلم والمشاركة في مدارس الدمج، وتم استخدام الدليل في العديد من البلدان حول العالم لمراجعة المدارس وتطويرها من أجل الثقافة الدامجة والتنظيم والممارسات في بيئة الصف.

ويُمكن تلخيص مفهوم الدمج ـ وفقًا لدليل الدمج ـ بثلاث طرق متداخلة: باعتباره يقلل من الحواجز أمام التعلم، ويزيد من مشاركة جميع التلاميذ، ويعزز من قدرة المدارس على الاستجابة لتنوع التلاميذ في مجتمعاتها المحلية بطرق تعاملهم جميعًا على قدم المساواة، وباعتباره ينطوي على دمج القيم الشاملة في العمل وفي التعليم والمجتمع، كما يشمل المفهوم(بوث، وينسكو، ٢٠٠٣، ص. ٦):

- الإقرار بحق التلاميذ في الحصول على تعليم في مدارس قريبة من مساكنهم.
- معاملة كل ممن في المدرسة باحترام وتقدير.
- زيادة مشاركة التلاميذ في الحياة المدرسية، وتقليل استبعادهم منها وما يتم تدريسه بها.
- التقليل من العقبات التي تعيق التلاميذ من الاستفادة من التدريس، ومن الصداقات التي يجدونها في المدرسة.
- إعادة بناء أسلوب تفكير الأفراد وفى القواعد واللوائح والأشياء التي تحدث في المدرسة؛ حتى يُمكن للمدرسة أن تخدم جميع نوعيات التلاميذ من المجتمع المحلى.
- تقليل عوائق عملية التعلم والمشاركة لجميع التلاميذ.
- التعلم من محاولات التغلب على العقبات التي تعوق إتاحة المشاركة، وذلك بهدف إحداث تغيير يستفيد منه الجميع.
- الاستفادة من الاختلافات بين التلاميذ كمصدر لدعم التعلم بدلا من اعتبارها مشكلات يجب التغلب عليها.
- تحسين المدرسة من أجل العاملين والتلاميذ على حد سواء.
- الغرض من المدارس هو بناء مجتمع وتطوير القيم، بالإضافة إلى زيادة الإنجازات التعليمية.
- تعاون المدرسة والمجتمع المحلى، وتبادل المساعدة فيما بينهما.
- الإقرار بأن الدمج في التعليم ما هو إلا جانب من جوانب الدمج في المجتمع ككل.

ويُعد دليل الدمج مصدرًا للأفكار التي تسترشد بنموذج اجتماعي للإعاقة، ويعزز مجموعة من القيم كإطار للدمج، حيث يُمكن للقيم الشاملة مثل احترام الجميع والمساواة والرحمة والاستحقاق أن توجه الاتجاه وثقافة المدرسة وسياساتها وممارساتها، فالدمج يُعني أكثر بكثير من مجرد وجود التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية، لقد طور هذا الدليل من تاريخ طويل في الإبداع التعليمي، وركز على تحسين المدرسة في العديد من المستويات لجميع التلاميذ(Carrington, & Duke, 2014, p. 190).

أ. أبعاد ومكونات دليل الدمج

يتكون الدليل من سلسلة ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي: بناء ثقافة للدمج، وتطوير هياكل تنظيمية للدمج، وإعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة، وفي كل بُعد مجموعة من الأسئلة التي تحدد كل بعد وتثير التفكير والحوار (The Erasmus & Programme of the European Union, 2020, pp. 9-11)، كما أضاف الباحثان بُعدًا آخر يُطلق عليه الدعم وبناء القدرات، وذلك لتطوير الدليل، وفي ضوء الاستفادة من النماذج التي تم عرضها والتي تتعلق بالممارسات القيادية الدامجة، يصبح الدليل يتكون من أربعة أبعاد وذلك على النحو الآتي:

١. **البُعد الأول: بناء ثقافة الدمج.** تعكس الثقافات العلاقات والقيم والمعتقدات الراسخة. يُعد تغيير الثقافات أمرًا ضروريًا من أجل استدامة التنمية، ويتعلق هذا البُعد بإنشاء مجتمعات آمنة ومتقبلة ومتعاونة ومحفزة ومرحبة، حيث يتم تقدير الجميع، ويتكون من قسمين: الأول، بناء المجتمع في مدرسة الدمج، بحيث تتميز العلاقات بالتعاون والاحترام والاستعداد للمساعدة والدعم، والثاني، ترسيخ القيم الشاملة، حيث ذكر قيم الدمج وممارستها وتوصيلها بطريقة متماسكة وصريحة.

ويتعلق بُعد الثقافة بالقيم التي تساعد على كسر الحواجز، وقبول التنوع وتصور القيادة الدامجة على أنها لا تقتصر على سمات قائد المدرسة(أي مدير المدرسة أو المشرف العام/الوكيل)، وقدرته على إدارة الأفراد والمعرفة والميزانيات والتفويضات وما إلى ذلك. بل إن كل عضو من أعضاء هيئة التدريس في مدرسة الدمج لابد وأن يمارس دور القائد، وهذا مُهم بشكل خاص فيما يتصل بدور المعلمين، وبشكل غير مباشر فيما يتصل بدور البالغين الآخرين الذين يدعمون المعلمين والتلاميذ (Devecchi, & Nevin, 2010, p. 222) فثقافة الدمج تمثل "الالتزام بمجموعة من القيم الأساسية من قبل المعلمين هو أكثر من أي شيء آخر، مما يجعل المدارس الشاملة ناجحة"(McLeskey & Waldron, 2015, p. 69)، كما يزعم

البعض أنه من أجل ترسيخ نجاح الدمج، من المهم أن يلتزم القادة بثقافة الدمج وأن يطوروا المواقف والسلوكيات والقيم التي تعزز دمج التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم. بالإضافة إلى ذلك، أن القادة يجب أن يطوروا في أذهان المعلمين صورة واضحة لما هو الإدماج، ويجب على القادة دعم المعلمين فيما يتعلق بمسؤولياتهم وتعليم الأطفال المهمشين لأسباب مختلفة(Angelides, 2012, p. 23).

أحد الشروط المُهمة لإنشاء ثقافة الدمج هو موقف المعلمين، ويُمكن تعريف الموقف بأنه "ميل نفسي يتم التعبير عنه من خلال تقييم كيان مُعين بدرجة معينة من التفضيل أو عدم التفضيل". بالإضافة إلى ذلك، يُمكن اعتبار المواقف مكونة من ثلاث استجابات: استجابة معرفية، واستجابة عاطفية، واستجابة سلوكية. تتعلق الاستجابة المعرفية بارتباطات الفرد بين شيء ما والسمات التي ينسبها إليه، وتتعلق الاستجابة العاطفية بمشاعر الفرد وعواطفه واستجاباته الفسيولوجية تجاه شيء ما، بينما تشير الاستجابة السلوكية إلى النوايا والأفعال الفعلية تجاه الشيء(Tenback et al., 2024, pp. 166-167)، وهناك عامل مُهم آخر يؤثر على تحقيق ثقافة دامجة وهو الكفاءة الذاتية للمعلمين، وتُعرّف الكفاءة الذاتية على أنها " الثقة التي يتمتع بها المعلم في قدرته على تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة المتنوعة" (Tenback et al., 2024, p. 167). يؤكد التحليل التلوي الذي أجراه يادا وآخرون Yada et al إلى وجود ارتباط مُعتدل بين الكفاءة الذاتية والمواقف تجاه الدمج، فكلما كانت فعالية الذات إيجابية، كلما كانت المواقف إيجابية، مما قد يكون له تأثير إيجابي على تطوير ثقافة دامجة، وتشير هذه النتائج إلى أنه من المُهم ليس فقط التركيز على المواقف ولكن أيضًا أخذ فعالية الذات في الاعتبار، حيث قد تكون عاملاً مؤثرًا(Yada et al. ,2022). وبشكل عام، يُمكن وصف الكفاءة على أنها مزيج معقد من المعرفة والمهارات والفهم والقيم والمواقف، والتي تؤدي إلى عمل بشري فعّال في مجال معين.

وتعكس **الثقافة الدامجة** للمدرسة القيم والمعتقدات المُشتركة، والعادات، والتعاون، والمسؤوليات، والحدود المقبولة في مجتمعها فيما يتعلق بالدمج. لذلك، يجب تحديد القيم والمشاعر والافتراضات الأساسية السائدة، مثل النماذج الحالية حول التفكير القائم على القدرات ومسؤوليات المعلم، ودراستها، وذلك بإشراك جميع أعضاء مجتمع المدرسة، حيث يُسهم استخدام لغة التمكين، على سبيل المثال، في دليل الدمج في بناء ثقافة دامجة والتعبير عن مجتمعات "الكل يُعني الكل"، حيث يُعد بناء ثقافة شاملة للدمج أساسًا لفلسفة مُشتركة للقبول

ولبرامج تعليمية نموذجية، وتُظهر التعلم من التنوع والمشاركة والدعم (De Vroey et al., 2016, p. 110).

٢. **البُعد الثاني: إنشاء هياكل للدمج**. يهتم بكيفية إدارة المدرسة والخطط لتغييرها، ويضمن هذا البُعد أن يتخلل الدمج جميع الخطط الخاصة بالمدرسة ويشرك الجميع، حيث تُشجع السياسات مشاركة التلاميذ والمعلمين والموظفين منذ لحظة انضمامهم إلى المدرسة، وينقسم هذا البُعد إلى قسمين: الأول، تطوير المدرسة للجميع، من خلال تقدير المعلمين والأخصائيين والموظفين ومشاركتهم في عمليات التطوير؛ ويتم تقدير التنوع، والوصول إلى الموارد، والثاني، تنظيم الدعم للتنوع، ويتم من خلال تنسيق موارد الدعم مع بعضها البعض، ويُسهم تدريب المعلمين في شمولية المدرسة، وتكوين السياسات الشاملة، ويتم تقليل العقبات التي تحول دون الوصول إلى المدرسة والحضور إليها.

وبذلك يتعلق تطوير الهياكل التنظيمية أنه يكون من الضروري فحص أدوار المتخصصين في التربية الخاصة والمعلمين، ومساعدي المعلمين والتلاميذ أنفسهم لتحديد كيفية مساهمة كل منهم، وسوف يتطلب الجميع فهم أهداف الدمج، والعمل بشكل تعاوني مع المعلمين وقادة المدارس وغيرهم لتوضيح أدوارهم، بحيث يمارس الجميع بطريقة تُسهم في تحقيق الهدف المُشترك. ويمتلك المتخصصون المعرفة التي يمكن أن تكون ذات قيمة لمعلمي الفصول الدراسية لمساعدتهم على تلبية احتياجات جميع التلاميذ، وسيحتاجون إلى أن يكونوا قادرين على تقديم هذا الدعم في الوقت المناسب، ويحتاجون إلى تطوير فهم عميق لسياق الفصل الدراسي من أجل العمل مع المعلمين لدعم التحسينات العملية في الفصل الدراسي والتعليم، وسوف يتعين عليهم تقييم خبراتهم وتوصياتهم في ضوء متطلبات الفصل الدراسي الشامل، وفي المواقف المُعقدة، ويحتاج المُتخصصون إلى التنسيق مع بعضهم البعض ومع معلمي الفصول الدراسية، كما يجب فحص دور المساعدين المهنيين في إطار الفصول الدراسية الدامجة، فالمعلمون مسؤولون في نهاية المطاف عن نمو التعلم لدى التلاميذ في فصولهم، وهذه ليست وظيفة يُمكن تفويضها إلى مساعد المعلم، ومساعدي المعلمون(المرافق التربوي أو القانوني)، ويحتاجون إلى العمل بشكل تعاوني مع المعلمين في عملية التخطيط والتنفيذ وإلا فإنهم غالبًا ما يقضون وقتهم في انتظار الدرس قبل أن يعرفوا كيفية مساعدة التلاميذ(Barrett, 2014, p. 84).

كما يُطلب من القادة مواجهة التغييرات؛ من خلال إنشاء فرق مُتكاملة ومتعددة المهن مرتبطة وموجودة بعمق داخل المجتمعات المهنية. ومن خلال القيام بذلك، لا يتخلى القادة عن سلطتهم، بل يعيدون تعريفها من حيث توسيع مشاركة المعلمين وغيرهم من البالغين في تولي مسؤولية التدريس. وبهذا المعنى، كان لفلسفة الدمج تأثير كبير على تطور القيادة. ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات في المستقبل(Devecchi, & Nevin, 2010, p. 223). بالإضافة إلى ذلك، تؤكد الدراسات التي تبحث في مشاركة الجهات الفاعلة المختلفة في التخطيط التعليمي الفردي على الاختلافات بين الجهات الفاعلة، على سبيل المثال بين المعلمين الخاصين والمعلمين العاديين، أو بين المدارس وأولياء الأمور، فضلاً عن غياب إعداد المعلمين الخاصين للتعاون مع أولياء الأمور، ويُمكن استنتاج أن توفير الهياكل للتعاون داخل المدارس يبدو عاملاً حاسمًا عندما يتعلق الأمر بتنفيذ خطة التعلم الفردية. من أجل تعزيز التعاون بين المعلمين والمعلمين الخاصين، ويلعب قادة المدارس دورًا مُهمًا من خلال توفير البنية الأساسية اللازمة(Lambrecht et al., 2020, p. 946). حيث يُعد توفير فرص التعلم المهني المُستمر أمر ضروري لتمكين جميع الموظفين العاملين في المدارس الشاملة من زيادة قدرتهم على توفير بيئات تعليمية دامجة عالية الجودة. يحتاج المعلمون إلى امتلاك مهارات قوية في التقييم التكويني، ومعرفة كيفية جمع وتفسير البيانات ذات المغزى لتحديد تقدم التلاميذ. ويحتاجون إلى الوقت للعمل والتخطيط معًا لتطوير استراتيجيات وخطط لتعديل التعليم ليكون متجاوبًا مع أنماط التعلم لدى التلاميذ، وأيضًا يحتاجون إلى وقت للاجتماع والتخطيط للمشاركة في هذه الأنشطة، ويُمكن للقادة الاستجابة لهذه الحاجة؛ من خلال تحويل اجتماعات الموظفين التقليدية إلى أوقات التعلم المهنية، لزيادة الفرص للمعلمين لزيارة فصول بعضهم البعض أو العمل على بناء القدرات هو استخدام قيم ولكنه مُكلف للموارد؛ حيث يجب توظيف معلمين آخرين لتقديم التعليم خلال هذه الأوقات، ويحتاج القادة في كل من المدرسة إلى العمل مع الموظفين وأولياء الأمور والمجتمعات لخلق فرص للتعلم الجيد، والتي لها تأثير إيجابي على التدريس وتعلم التلاميذ مع وجود تأثير سلبي ضئيل على ميزانيات المدرسة، أو عبء عمل الموظفين أو الانقطاعات في تقديم التعليم بسبب إغلاق المدارس لتعلم الموظفين(Barrett, 2014, p. 83).

٣. **البُعد الثالث: إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة.** يتعلق بالممارسات بما يتم تعلمه وتعليمه، وكيف يتم تعلمه وتعليمه في الفصول الدراسية الدامجة، وينقسم هذا البُعد إلى قسمين: الأول،

بناء المناهج الدراسية للجميع، حيث يتم تنظيم الموضوعات والمحتويات بطريقة مُتعددة التخصصات، والثاني، يتعلق بنظيم التعلم، حيث يتم تعلم التلاميذ بنشاط، ويتم تصميم الأنشطة لتناسب الجميع، ويتم تصميمها بطريقة مُشتركة من قبل المعلمين والأخصائيين.

ويركز هذا البُعد على ممارسات المعلم، وتشمل المهارات المطلوبة للتمييز بين تعليم الفصول الدراسية، من بين أمور أخرى، المعرفة المتقدمة والأساليب التعليمية القائمة على الأدلة، حيث يتم تحديد التدريس الصريح(ET) (Explicit Teaching) باستمرار باعتبارهما من أساليب التدريس الأساسية للتدريس الناجح في الفصول الدراسية الدامجة، كأمثلة على أساليب التدريس القائمة على البحث، ويتم استخدام(ET) هنا كوسائل لتوضيح النظرية إلى الممارسة، وتسمح هذه الأساليب بالتمييز بين توقعات التعلم، والمشاركة النشطة للتلاميذ، والتفاعل الاجتماعي والإدراك المفصل المطلوب لتوفير تجارب ذات مغزى لجميع التلاميذ في البيئات الشاملة، وتمتلك(ET) تاريخًا بحثيًا واسع النطاق يُظهر تأثيرات قوية إحصائيًا في البحوث التجريبية الخاضعة للرقابة بمرور الوقت والبيئات والسكان، وفعالية هذه الممارسات تجعلها ميزات مقبولة ومؤيدة على نطاق واسع للبرامج التي تمكن المعلمين من العمل بنجاح في البيئات الشاملة، والتدريس الصريح(ET) هو أسلوب تربوي يخلق الظروف لتمييز المناهج والتعليمات، وينطوي على عرض منهجي للمعلم، والنمذجة، وتقديم الملاحظات، وهو مفيد للتلاميذ الذين لديهم احتياجات دعم مُعقدة، ويحتاجون إلى عديد من التعديلات على المناهج والتعليمات لتمكين التعلم من الحدوث، ويشير عادةً إلى التدريس التوضيحي للفصل بأكمله ويتضمن الميزات التالية(Lancaster, 2014, p. 228):

- توضيح نتائج التعلم للتلاميذ.
- تحكم المعلم في أنشطة الدرس والوقت.
- وضع خُطوات صغيرة، ويتطلب الأمر ممارسة ناجحة للتلاميذ في كل خُطوة.
- تقديم الملاحظات، حتى يتم الوصول إلى الإتقان المستقل.
- مراقبة التلاميذ بعناية طوال العملية.

كما أن التخطيط التعليمي الفردي(IEP)(Individualized Education Planning) أمر ضروري للغاية، وتُستخدم مصطلحات مختلفة(على سبيل المثال، برنامج التعليم الفردي، وبرامج التدخل الفردية، وخطط التعلم)، وتتكون من خمسة عناصر رئيسية: بيان الأداء الأكاديمي الحالي، وبيان الأهداف السنوية، وبيان الخدمة المُحددة المقدمة للتلميذ، ومدة

الخدمة، ومعايير تقييم ما إذا تم تحقيق الأهداف، وتهدف خطط التعلم الفردية إلى دعم التعليم الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة، من أجل تزويدهم بفرص تعليمية مناسبة. وعلى الرغم من الانتقادات المُبكرة، أصبحت خطط التعلم الفردية عنصرًا رئيسيًا في الدمج في العديد من البلدان(Lambrecht et al., 2020, p. 944).

وتكمن أهمية تطوير التخطيط الفردي للتعلم في أنه يكون مصحوبًا بتوجيه إداري بشأن التخطيط التعليمي ينص على أن "خطة دعم التلميذ يجب أن تتضمن أهدافًا تعليمية واضحة، وقابلة للقياس، وتحدد الموارد والتدخلات التي سيتم استخدامها لتلبية احتياجات التلاميذ" (Department of Education and Skills [DES], 2017, p. 21). كما يتطلب أن يتم تطوير الخطة من خلال "عملية تعاونية تشمل المعلمين المعنيين وأولياء الأمور/الأوصياء والتلاميذ أنفسهم والمتخصصين الخارجيين"(DES Citation 2017, p. 21). بالإضافة إلى ذلك، يُوجَّه بأن تتضمن "عملية التخطيط الفردية" هذه "مراجعات دورية لأهداف التعلم كجزء من دورة مستمرة من التقييم وتحديد الأهداف والتدخل والمراجعة"(DES Citation 2017, p.22)، وتتضمن مبادئ أن عملية التخطيط الفردية تشمل وضع أهداف محددة، وقابلة للقياس، وأن تكون مُستمرة وتعاونية، وبمشاركة أولياء الأمور، وأن يكون التلميذ محور العملية ويُسهم في تطوير الخطة ومراجعتها، بدلاً من الاعتماد على المناهج الفردية، ويُتوقع "أن تُلبى احتياجات التعلم الفردية في البيئة الجماعية للفصل الدراسي" (DES, 2017, p. 18).

كما يُقر التصميم الشامل للتعلم بالتنوع المتأصل في مهارات التلاميذ واحتياجاتهم واهتماماتهم؛ وبالتالي يوفر وسائل مُتعددة لتقديم المعلومات والمحتوى، والسماح بالتعبير عن التلاميذ، وإشراك اهتمام التلاميذ ودوافعهم، وتوفر المبادئ والإرشادات الأساسية للتصميم الشامل للتعلم، والوصول إلى أنشطة التعلم ودعم المشاركة فيها لجميع التلاميذ، مع الاعتراف بتنوع التلاميذ سواء داخل المتعلمين الأفراد أو عبر المتعلمين في الفصل الدراسي الشامل، باعتباره العناصر الأساسية للتصميم الشامل المطبق في الفصل الدراسي، وهذه العناصر هي(Jordan, & McGhie-Richmond, 2014, p. 138):

- وسائل مُتعددة للتمثيل: توفير خيارات لـ "ماذا" التعلم؟، حيث يتمكن التلاميذ من إدراك المعلومات وفهمها.
- وسائل مُتعددة للعمل والتعبير: توفير خيارات لـ "كيف" التعلم؟، حيث يمكن للتلاميذ التنقل بين مواد التعلم، والعمل عليها، والتعبير عن تعلمهم.

- وسائل مُتعددة للمشاركة: توفير خيارات لـ "لماذا" التعلم؟، حيث يتم تحسين اهتمام التلاميذ ودوافعهم.

٤. البُعد الرابع: الدعم وبناء القدرات.

تم إضافة هذا البُعد على الدليل في ضوء الاستفادة من النماذج والأدلة التي تم عرضها والتي تتعلق بالممارسات القيادية الدامجة، حيث ركزت جميع النماذج على التنمية المهنية للمعلمين، وبناء قدراتهم للتعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، من خلال التدريب وورش العمل والتعلم من الأقران، وكذلك في دعم التلاميذ ذوي الإعاقة على تحقيق المشاركة الفعالة في عملية التعليم والتعلم وليس مجرد الحضور الجسدي، وتوفير الموارد المادية والأجهزة المُساندة للتعلم للتلاميذ ذوي الإعاقة.

ويتمحور الدعم بناء وبناء القدرات حول التنمية المهنية للمعلمين، وتُفهم التنمية المهنية للمعلمين في سياق الدمج على أنه تغيير في الإدراك، مما يؤدي إلى تغييرات في ممارسات التدريس ونتائج تعلم التلاميذ، والذي يُمكن أن يحدث في سياقات مُتعددة، بما في ذلك الفصول الدراسية، والمجتمعات المدرسية، وبرامج وورش العمل للتنمية المهنية، التي تُظهر تغييرًا واضحًا في معارف المعلمين ومهاراتهم ومواقفهم، ويعتمد على اكتساب مفاهيم ومهارات وعمليات جديدة متأصلة في التدريس، وتتراوح التنمية المهنية للمعلمين بين نقل المعارف والمهارات الجديدة بقيادة خبراء، وبناء المعرفة بشكل تعاوني ونشط لممارسات تحويلية، بالاعتماد إما على الخبرة الجماعية لأعضاء المجموعة أو الخبرة المُشتركة لأعضاء المجموعة بقيادة خبير خارجي، كما تُفضّل الأبحاث نماذج التنمية المهنية التي تتضمن التعلم النشط القائم على الاستقصاء، والتي تتسم بالتشاركية، وذات الصلة المهنية العالية لجميع أعضاء المجموعة، والمُدمجة في سياقات عمل المعلمين، وكذلك التي تعتمد على خبرة الآخرين الأكثر درايةً لدعم المعلمين في تطوير فهم أعمق، وتبني مُعتقدات جديدة، وحل المشكلات بشكل مُستقل في سياقاتهم الخاصة، فقد يكون التواصل مع الآخرين ذوي المعرفة من خلال التفاعل مع أقران أكثر فعالية، مما يُبرز أهمية التعاون، وإلى جانب تشجيع المعلمين على تطبيق الممارسات الجديدة باستمرار وتكييفها مع السياق، ويُعدّ دور الآخرين ذوي المعرفة في مشاركة الملاحظات حول الممارسات أمرًا محوريًا لتعلم المعلمين، وما يترتب على ذلك من تغييرات في الممارسات، كما تُسلط الأبحاث الضوء على الدور المحوري للقيادة في تطوير واستدامة التغييرات في الممارسات من خلال تعزيز التعاون بين المعلمين، ومن خلال أيضًا بناء روح الزمالة القائمة على الثقة والاحترام

(Ní Bhroin, & King, 2020, pp. 41-42)، ويُمكِن تلخيص أبعاد ومكونات الدليل الإجرائي للممارسات القيادية الدامجة في الشكل الآتي:

شكل (١) أبعاد ومكونات دليل الدمج

ب. **مراحل دليل الدمج.**

ويتكون الدليل من دورة من المراحل العلمية والعملية توفر للقادة والمعلمين في المدارس طرقًا مستجيبة لتمثيل مراحل معرفة المدرسة، ووضع خطط للتغيير، وتنفيذ الخطط والمراجعة، والمزيد من التطوير عبر خمس مراحل وهي(بوث وينسكو، ٢٠٠٣، ص. ٧٤-٧٥):

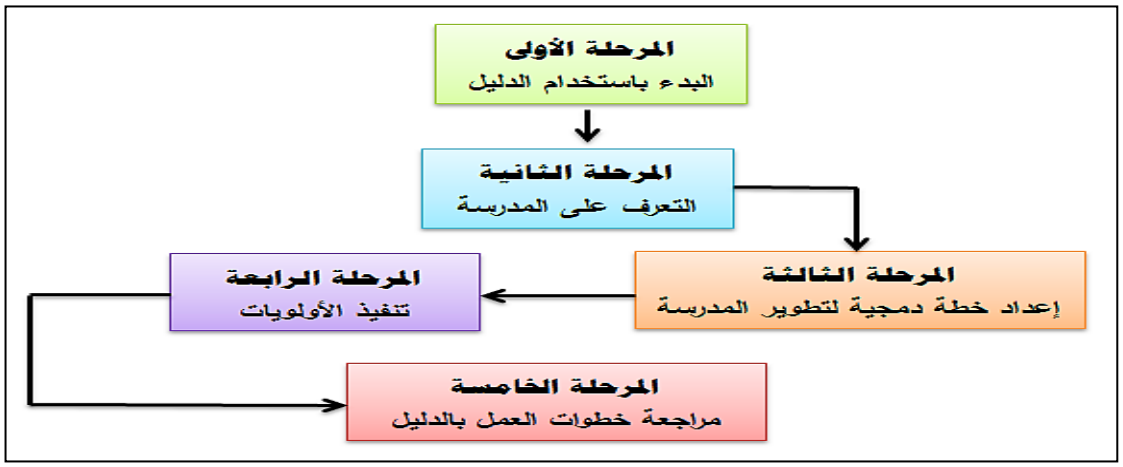
المرحلة الأولى: البدء باستخدام الدليل: تكوين مجموعة التنسيق، ومراجعة أسلوب المدرسة في تنفيذ عملية التطوير، وزيادة الوعي بالدليل، وإستكشاف المعلومات المتوفرة باستخدام المفاهيم وإطار عمل المراجعة، وتعميق دراسة الأوضاع القائمة بإستخدام المؤشرات والأسئلة الإعداد للعمل مع مجموعات أخرى.

المرحلة الثانية: التعرف على المدرسة: إستكشاف ما لدى العاملين واللجان والإداريين من معلومات، وأيضًا إستكشاف ما لدى الأطفال من معلومات، وكذلك إستكشاف ما لدى أولياء الأمور وأعضاء المجتمعات المحلية من معلومات تحديد أولويات عملية التطوير.

المرحلة الثالثة: إعداد خطة دمجية لتطوير المدرسة: إدراج إطار عمل الدليل داخل خطة تنمية وتطوير المدرسة، وإدراج الأولويات داخل خطة تنمية وتطوير المدرسة.

المرحلة الرابعة: تنفيذ الأولويات: التنفيذ العملي للأولويات، والحفاظ على استمرارية التنمية والتطوير، وتسجيل خُطوات التقدم في العمل.

المرحلة الخامسة: مراجعة خُطوات العمل بالدليل: تقويم التطورات الحادثة، ومراجعة العمل مقارنة بما في الدليل، والإستمرار في خُطوات العمل بالدليل.



شكل (٢) مراحل العمل بالدليل ودورة تخطيط وتطوير المدرسة

إن أحد العناصر الأساسية لهذا النهج هو أن المعلمين في المدرسة يمكنهم أن يروا أنفسهم كوكلاء للتغيير فيما يتعلق بنتائج التعلم لتلاميذهم وارتباطهم بمدرستهم، ويُمكن إشراك الآباء وأعضاء المجتمع الآخرين في تطوير رؤية مُشتركة لمجتمع مدرستهم تتضمن الثقافة والتنظيم والممارسة، بحيث تعمل أبعاد الثقافة والتنظيم والممارسة معًا. على سبيل المثال، إذا بدأت المدرسة في التحقيق في مدى شمول ثقافتها، فسوف يفتح ذلك محادثة حول البُعدين الآخرين أيضًا، بحيث تشمل ثقافة المدرسة المُعتقدات والقيم والطرق المفترضة للقيام بالأشياء بين مجتمع المدرسة(Carrington, & Duke, 2014, p. 190).

إن عملية إشراك وجهات نظر أصحاب المصلحة المُختلفين في المدرسة يمكن أن تدعم تطوير القيم المُشتركة والالتزام بالعمل معًا(الثقافة) لتحقيق نتائج تعليمية واجتماعية إيجابية للجميع، وتحث الموارد مجتمع المدرسة على التشكيك في الوضع الراهن، وتدعم عملية اتخاذ القرار التي تشمل الموظفين وأولياء الأمور والتلاميذ؛ وتخلق فرصًا لإعطاء الأولوية للتنمية المستقبلية، حيث تم تصميم عملية البحث العملي ودليل المواد المنظمة تحت الثقافة

والتنظيم والممارسة لمساعدة مجتمع المدرسة على النظر في نقاط القوة والممارسات في المدارس التي تدعم الدمج، وتسليط الضوء على الأماكن التي قد يتم استبعاد التلاميذ والأسر والموظفين فيها. ويقول"سليSlee " من هو الداخل؟، من هو الخارج؟، كيف حدث ذلك؟، من يقرر؟ من يستفيد من هذا؟ من الخاسر؟ وحتمًا: ماذا سنفعل حيال ذلك؟" (Slee, 2001, p. 175)، وهذه هي أنواع الأسئلة التي يُمكن لمجتمع المدرسة استكشافها باستخدام الدليل(Booth & Ainscow, 2011, p. 14).

ج. **استخدام الدليل.**

تم استخدام الدليل في البداية في ولاية كوينزلاند في استراليا في عام ٢٠٠١م في مدرسة ابتدائية في مجتمع ثقافي معقد ومتنوع للغاية. وقد أتاح العمل التجريبي في هذه المدرسة استخدام الدليل في وزارة التعليم في كوينزلاند كمورد رئيسي لدعم تطوير مدارس الدمج. كما كانت المدرسة تحتوي على وحدة كبيرة للتربية الخاصة تُدعم الأطفال ذوي الإعاقات وصعوبات التعلم، وكان أعضاء هيئة التدريس ومساعدو المعلمين والمتخصصون وكبار الموظفين ملتزمين ببذل قصارى جهدهم من أجل مجتمع التلاميذ، وتم إنشاء شراكة جامعية لمعالجة التحديات التي تواجه مجتمع المدرسة هذا(Carrington, & Duke, 2014, p. 193).

وتم استخدام الدليل في هذه السياقات الثقافية المختلفة، حيث تمت ترجمتة وتكييفه للاستخدام في العديد من البلدان حول العالم مثل الهند (Booth & Black-Hawkins, 2001)، والبرازيل من خلال دراسة الدول الأربع في جنوب إفريقيا (Muthukrishna et al., 2000) ونيوزيلندا (Bourke et al., 2007). واستراليا (Carrington, & Duke, 2014) وفي عام ٢٠١١ كان هناك ٤٠ ترجمة للطبعة الثانية.

ويُستخدم الدليل في تصميم فرص الدمج التعليمي لجميع التلاميذ في السنوات الأولى، في المدارس الابتدائية والثانوية، فقد استخدم في منطقة مدرسية واحدة لاستكشاف قيمهم ومعتقداتهم وممارساتهم ومواءمتها، وتُمكّن معلمو المدرسة من استكشاف ومقارنة ومواءمة ممارساتهم الدامجة الخاصة بهم ومدرستهم ومنطقتهم مع الخطط الاستراتيجية الإقليمية للدولة. على سبيل المثال، بحثت بعض المدارس في أسئلة مثل: هل تم التخطيط لأنشطة التعلم مع وضع جميع التلاميذ في الاعتبار؟، بحيث يُدعم المساعدون التعليميون تعلم ومشاركة جميع الأطفال، وتشجع التقييمات إنجازات جميع التلاميذ، وساعد هذا الاستخدام الدليل وأبعاده وإجراءاته في تطوير أسئلة ذات صلة وتحدي لمجتمع التعلم في منطقة تعليمية، كما أدى هذا

في نهاية المطاف إلى تحسين وتعزيز فهم الممارسات الشاملة من خلال "... التدقيق بتفاصيل أكثر تدريجيًا باستخدام أسئلة صعبة" (Rustemier & Booth, 2005, p. 12).

كما يوفر الدليل إطارًا لاستكشاف القضايا التي تساعد قادة المدارس على استكشاف المعتقدات والمواقف والممارسات والترتيبات، من خلال عملية البحث العملي للدليل ودورات الاستقصاء، حيث يمكن للمعلمين العمل في مجموعات أو كأفراد لتنفيذ التغيير، ويمكن أن تعمل لجان المدارس على فحص واستكشاف مؤشرات الدليل والأسئلة التي يطرحها بشكل نقدي لتطوير نهج فريد للمراجعة والتطوير الشامل، حيث تصبح عملية المناقشة والمناظرة والإجماع الجماعي حول كيفية المضي قدمًا والتي تدعم تطوير الدمج (Carrington, & Duke, 2014, p. 193)، ويُمكن استخدام الدليل في الجوانب الآتية (The Erasmus & Programme of the European Union, 2020, p. 6):

- يُمكِن استخدامه من قبل المعلمين، والموظفين غير التعليميين في المدرسة، والأسر والتلاميذ؛ ويُمكن استخدامه لتوضيح الأفكار وتعزيز الإجراءات؛ وقد يُمكِن أن يكون أساسًا لبناء التنمية التعليمية للمدرسة بأكملها والمجتمع.
- يُمكنِك اختيار الأبعاد التي تريد العمل عليها، وفي داخلها الأسئلة التي يجب استخدامها.
- يُمكنِك البدء بتغييرات صغيرة، مع التركيز على ما يُمكِن تحقيقه في الأمد القريب والمتوسط.

وتناولت الدراسات استخدام دليل الدمج، منها دراسة فورلين (Forlin ,2004) تم التحقق من صحة الدليل للاستخدام في عدد صغير من مدارس غرب أستراليا في عام ٢٠٠١. وخلصت الدراسة إلى الطبيعة الشاملة للدليل، والوقت اللازم للموظفين لاستخدامه بشكل فعال، والحاجة إلى عملية تطوير مهني واضحة لضمان استخدامه، ودراسة ديبيلر وهارفي Deppeler & Harvey (2004) التي قدمت ملخصًا للنتائج من المرحلة الأولى من مشروع مدته ٣ سنوات ممول؛ من خلال مخطط شراكة البحوث الاستراتيجية لصناعة التدريب التابع لمجلس البحوث الأسترالي ومكتب التعليم الكاثوليكي في فيكتوريا، وتوصلت هذه الدراسة الطولية إلى أن الدليل يوفر نقطة انطلاق قيّمة، ولكن نظرًا لأنه تم تطويره في المملكة المتحدة، فهناك حاجة إلى إثبات صلاحيته للاستخدام في السياق الأسترالي، وهناك حاجة، لضمان أن محتواه يتناسب مع "الثقافات" المحلية بما في ذلك تشريعات الكومنولث وتشريعات السياسات

على مستوى الولاية والمدرسة. وبحثت نيس Nes (2009) في دور دليل الدمج في دعم تطوير المدارس في النرويج، وأكدت أن الدليل يُمثل موردًا غنيًا لمعالجة جميع جوانب المدرسة، ولكن عتبة الوصول إليه تبدو مُرتفعة في بعض الأحيان، وللتغلب على هذا، هناك حاجة إلى الوقت الكافي والدعم الخارجي. ودراسة "كارينجتون" و"ديوك" Carrington & Duke (2014) التي تناولت كيفية استخدام مؤشر الإدماج في أستراليا كأداة للمراجعة والتطوير، وكيفية تعديل عملية استخدام الدليل للاستخدام في جزر المحيط الهادئ وغيرها من الدول النامية بطرق تعاونية وحساسية ثقافيًا لدعم وتقييم التقدم نحو الدمج، وقدمت الدراسة أمثلة من كلا السياقين لإثبات تأثير الدليل كأداة فعالة لدعم استجابة أكثر شمولاً للتنوع في المدارس، وكذلك دراسة إيتشيتا وآخرون Echeita et al. (2023) والتي قدمت مراجعة وثائقية في إسبانيا حول استخدامات وتجارب تغيير المدرسة باستخدام دليل الدمج، وتوصلت إلى أن الدليل كان مفيدًا بشكل خاص للمساعدة في بناء وتبادل لغة مُشتركة حول الدمج، وتم استخدام الدليل في عمليات التقييم والتحسين لتوجيه التنمية الشاملة في المدارس، والحاجة إلى إعطاء المزيد من التركيز على الظروف التي تدعم المدارس في رحلتها لتصبح أكثر شمولاً. ودراسة ألبورنو وجاد Alborno & Gaad (2014) التي استخدمت دليل الدمج في دولة الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت هذه الدراسة منهجية دراسة الحالة المُتعددة، وتوصلت إلى الحواجز التي تحول دون المشاركة والتعلم، مثل الافتقار إلى التدريب الفعال، وخدمات الدعم الكافية، وهياكل الفصول الدراسية الدامجة، كما تتضمن خصائص النظام الإيجابية مثل مناخ المدرسة الترحيبي، والدعم بين أصحاب المصلحة، والمشاركة الناشئة من جانب الآباء والمجتمع، وقدمت الدراسة رؤى حول التحديات المُحتملة لتنفيذ "مؤشر الإدماج" في المدارس في دولة الإمارات العربية المتحدة. ودراسة تامارا شانسا كابالي، جواكيم نيوني Chansa-Kabali & Nyoni (2024) والتي بحثت الممارسات المدرسية لتحقيق الدمج في المدارس في زامبيا، وتم تطبيق دليل الدمج في ١٦٨ مدرسة وعلى ٤٩٨ معلمًا، وباستخدام تحليل العوامل الاستكشافية، تم تسليط الضوء على أهمية الحاجة إلى أن تكون المدارس متعمدة في العمليات التي تعزز تطبيق الممارسات الشاملة، وعندما يتم تطبيق ذلك بقصد، فإنه من شأنه يعزز المساءلة عن الدمج في تقديم التعليم الشامل الهادف.

كما تم استخدام الدليل في الشرق الأوسط، حيث من الواضح أن الميزة الرئيسية للدليل هي مرونته، مما يسمح بالتكيف مع سياقات اللغات والثقافات والمعايير التعليمية المختلفة، وهذا

يوفر فرصة لدراسة البحث هذه لاستخدام الدليل وأبعاده والأسئلة المُرتبطة به كإرشادات(مُكيفة مع سياق الإمارات العربية المتحدة) في التحقيق في الممارسة الحالية في ثلاث مدارس ابتدائية إماراتية، والتي كانت تنفذ المعايير الشاملة الجديدة "المدرسة للجميع" (Alborno, & Gaad, 2014, p. 235).

واقترحت إحدى الدراسات أن الدليل مورد ممتاز، ويُمكِن استخدامه في مجموعة من السياقات الدولية. وقدمت أمثلة وتجارب من عدة دول، والتي أشارت إلى كيفية استخدام أفكار وقيم الدليل لإعلام المناقشة والحوار الجذاب حول تحديات دعم التعليم للجميع في العديد من المجتمعات المدرسية، كما تُحفز الأبعاد مجتمع المدرسة على الحلم بالعوالم الأفضل التي يريدونها لتلاميذهم، ويُمكن تشجيع الآباء والمعلمين وقادة المدارس والتلاميذ؛ من خلال عملية الدليل على تحدي الافتراضات المجتمعية والثقافية في سياقهم الخاص، وتُدعم عملية جمع المعلومات من الأشخاص في المدرسة(Carrington, & Duke, 2014, p. 201).

يتضح بذلك أن مفهوم الدمج في الدليل/الإنديكس يدفع المجتمع (التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين) إلى التفكير في من يواجهون حواجز أمام التعلم والمشاركة، وتدعو مكونات الدليل إلى تقديم الملاحظات من الآباء والتلاميذ والمعلمين في مجتمع المدرسة، ثم من خلال دورة بحثية عملية تدعم التخطيط للعمل، بحيث يُمكن تعبئة الموارد لدعم التنمية، كما أن دليل الدمج عبارة عن مجموعة من الممارسات التي تساعد على دعم تطوير عملية التعلم والمشاركة في مدارس الدمج، وقد تم تصميم الدليل لتستخدمه كل مدرسة، بطريقة تمكّن الأفراد وعلى الفور من تحسين الأداء في المدارس، وهذه الممارسات تتبع منهجًا للتعليم والتغير قائم على مبادئ الدمج التعليمي، ويحتوى الدليل على هيكل لاستكشاف ظروف المدرسة بغرض وضع وتنفيذ خطط التطوير والتحسين، وحتى يُمكن عمل تحسينات حقيقية ودائمة لما يحدث داخل المدرسة يجب دعم هذه التغييرات؛ من خلال وضع سياسات واضحة وتفاهم مُشترك بحيث يُمكِن أن يستوعبها المعلمون والتلاميذ، ويتكون هيكل الدليل ثلاثة أبعاد وهى "الثقافات" و"التنظيمات" و"الممارسات"، وتم إضافة بُعد رابع "الدعم وبناء القدرات".

كما يركز الدليل على أنه من أجل ترسيخ ونجاح الدمج، من المُهم أن يلتزم القادة بثقافة الدمج وأن يطوروا المواقف والسلوكيات والقيم التي تعزز دمج التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم، كما يهتم بُعد تطوير الهياكل التنظيمية للدمج، بكيفية إدارة المدرسة والخطط لتنفيذ الدمج، ويضمن هذا البُعد أن يتخلل الدمج جميع الخطط الخاصة بالمدرسة

ويشترك فيها الجميع، حيث تُشجع السياسات مشاركة التلاميذ والمعلمين والموظفين منذ لحظة انضمامهم إلى المدرسة، وذلك من خلال تقدير المعلمين والأخصائيين والموظفين ومشاركتهم في عمليات التطوير؛ ويتم تقدير التنوع، والوصول إلى الموارد، حيث يتعلق تطوير الهياكل التنظيمية بفحص أدوار المتخصصين في التربية الخاصة والمعلمين ومساعدي المعلمين والتلاميذ أنفسهم لتحديد كيفية مساهمة كل منهم، والعمل بشكل تعاوني مع المعلمين وقادة المدارس وغيرهم لتوضيح أدوارهم، بحيث يمارس الجميع بطريقة تسهم في تحقيق الهدف المُشترك، وبالنسبة لإعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة فإن ذلك ينقسم إلى محورين: الأول، بناء المناهج الدراسية للجميع، حيث يتم تنظيم الموضوعات والمحتويات بطريقة مُتعددة التخصصات، والثاني، يتعلق بتنظيم التعلم، حيث يتم تعلم التلاميذ بنشاط، ويتم تصميم الأنشطة لتناسب الجميع، ويتم تصميمها بطريقة مُشتركة من قبل المعلمين والأخصائيين.

ويتميز دليل/انديكس الدمج بأنه يساعد قادة المدارس على كيفية تنفيذ الدمج لا سيما المدارس التي بدأت مؤخرًا في قبول التلاميذ ذوي الإعاقة، كما أنه يرسم مسار مُحدد وممارسات واضحة ومراحل متتالية للمدارس والقادة في كيفية تنفيذ الدمج، ويساعد على تحديد الحواجز والمعوقات التي تواجه القادة ويرشدهم إلى الممارسات التي تمكنهم من التغلب على تلك المعوقات.

ويركز الدليل بشكل خاص على عملية تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة داخل الفصول الدراسية، وهذا يتطابق مع المبدأ الذي انطلق منه البحث الحالي في أن الدمج لا يعني مُجرد انتساب التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية، بل تقديم تعليم جيد لهم، وإعادة تنظيم بيئة التعلم لتكون شاملة ومُرحبة بالجميع وتقدر التنوع وتحترم الاختلاف، وتكيف المناهج الدراسية وأساليب التعلم والتقييم مع تنوع التلاميذ.

وينطوي الدليل على مجموعة من القيم المدرسية التي تدعم الدمج، وتبني الثقافة المدرسية الشاملة داخل المدرسة.

ويحتوى الدليل على أبعاد واضحة ومحددة للممارسات القيادية الدامجة، وينقسم كل بُعد إلى مجموعة من الممارسات التي تحقق البُعد، ومجموعة من المؤشرات والأسئلة التي تقيس تحقق البُعد، وتحديد ما يجب أن يقوم به قادة المدارس من ممارسات لتنفيذ الدمج.

وتم الاعتماد على هذا الدليل في البحث الحالي كأداة توجيهية في التحقيق المنهجي في رصد الممارسات القيادية الدمجة في المدارس الابتدائية الحكومية فيما يتعلق بالثقافات

والتنظيم وممارسات بيئة التعليم والتعلم، بالإضافة إلى الدعم وبناء القدرات، ومن ثم، يقدم هذا البحث طريقة لاستخدام الدليل في البيئة المصرية، وخاصة لا يزال الدمج في مرحلة أولية.

استخلاصات نظرية للممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية.

من خلال ما تم عرضه من تحليل للأدبيات والنماذج؛ يُمكِن التوصل إلى بعض الاستخلاصات النظرية الآتية:

- الدمج يُعني أكثر بكثير من مجرد وضع التلاميذ جسديًا في الفصل الدراسي مع أقرانهم العاديين، بل ضمان مُشاركتهم واندماجهم وتحقيق الانجاز الأكاديمي، والتفاعل الإجتماعي.
- الدمج حق إنساني للتلاميذ ذوي الإعاقة للقضاء على اسبعادهم وعزلتهم.
- أهمية التشريعات والسياسات المُتعلقة بالدمج، وضمان ترجمتها إلى ممارسات وواقع فعلي داخل المدارس.
- الدمج يتحقق من خلال مشاركة جميع القيادات المدرسية، وليس من خلال مدير المدرسة فقط، فالدمج يحتاج إلى العمل الفريقي والجماعي، وبناء رؤية مُشتركة بين جميع العاملين.
- يحتاج قادة المدرسة إلى بعض الكفاءات حول كيفية تصور الثقافات الشاملة، وتصوّرها، ثم تعزيزها في واقع الأنظمة المدرسية والمباني والفصول الدراسية وبين الأقران.
- تشمل الممارسات القيادية جميع جوانب الدمج داخل المدرسة، بالتركيز على عملية تعليم وتعلم التلاميذ ذوي الإعاقة.
- يحتاج الدمج إلى تطوير وتنفيذ برامج وخطط دعم فردية لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة في جميع مجالات نمو التلميذ ككل.
- من المُهم بناء ثقافة للدمج داخل المدرسة تشمل قيم ومعتقدات القيادات، والمعلمين، وجميع العاملين حول الدمج، وقيمته وفوائده للتلاميذ ذوي الإعاقة.
- تشمل الممارسات القيادية الدامجة التطوير التنظيمي للمدرسة بتعديل أدوار بعض المعلمين، واستحداث وظائف جديدة كمعلم الدمج أو المرافق التربوي، والمهنيين الذي يعملون مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وكذلك اعتماد فرق العمل، وإشراك أفراد من المجتمع الخارجي والعمل مع منظمات مدنية أخرى.
- يحتاج الدمج إلى بناء قدرات جميع الكوادر البشرية، بما في ذلك مديري وكلاء المدارس والمعلمين والأخصائيين في التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وتطبيق استراتيجيات في التدريس والتقييم، وإدارة المؤسسات الدامجة.

- من المُهم توفير الدعم للتلاميذ ذوي الإعاقة بداية من المرافق اللازمة كالمنحدرات وغيرها، والأجهزة المساعدة السمعية والبصرية.
- أهمية الدعم النفسي والتربوي للتلاميذ ذوي الإعاقة بالإيمان بقدرتهم على التعلم، وقابليتهم لتحقيق الإنجاز الأكاديمي.
- ضمان توفير المكافآت والدعم للمدارس التي تنفذ الدمج، لأنه يشكل ضغطًا كبيرًا ومجهودًا إضافيًا على جميع أفراد المجتمع المدرسي.
- ضمان مرونة المناهج الدراسية وأساليب التقييم وفق طبيعة وأنواع حالات التلاميذ ذوي الإعاقة.
- الاعتماد على أدلة مُعتمدة ونماذج نظرية تطبيقية حول الممارسات القيادية الدامجة لا سيما دليل الدمج.
- تطبيق الدمج في المدرسة، من خلال عدة مراحل وإجراءات تشمل بناء ثقافة الدمج، وإجراء تغييرات تنظيمية في المدرسة، وترتيب بيئة التعليم والتعلم داخل الفصول الدراسية، وتوفير الدعم وبناء قدرات جميع العاملين.

وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول وهو: ما الأسس النظرية للممارسات القيادية الدامجة، وما مكونات دليل الدمج؟.

القسم الثالث: واقع الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الإبتدائية في مصر ومشكلاتها نظريًا.

يتناول هذا القسم واقع الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الإبتدائية في مصر ومشكلاتها نظريًا، وذلك بعرض الجهود المبذولة بالاعتماد على التقارير والوثائق الرسمية، وما قامت به وزارة التربية والتعليم من جهود، ورصد المشكلات بالاعتماد على نتائج الدراسات ذات الصلة، في ضوء أبعاد الممارسات القيادية الدامجة، وذلك على النحو الآتي:

١- بناء ثقافة الدمج.

تمثل الهدف الثالث من أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠- الإدماج وتكافؤ الفرص- شرطًا رئيسًا لتحقيق العدالة والأمن الاجتماعي، ويُقصد بها الإنصاف وعدم التمييز في توفير الفرص للجميع، ومن ثم إحداث تحوّل في المجتمع تجاه مزيد من الدمج، ودافع أكبر لمزيد من المشاركة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، خاصة لشرائح الفئات الأكثر احتياجًا، كالأشخاص ذوي الإعاقة، ويشمل تكافؤ الفرص حصول هذه الفئات على حقوقهم في الحياة الكريمة والصحة والتعليم والعمل دون تمييز، ولكن ما زال بعض المؤشرات تدل على وجود تحديات أمام تلبية حقوق الأطفال، كالمُعدل المنخفض للقيد الإجمالي في مرحلة التعليم قبل

الابتدائي، والذي بلغ نحو (٥.٢٨ %) في(٢٠١٩/٢٠٢٠)، مما يُعني أن أكثر من ثلثي الأطفال في سن(٤-٥) سنوات لا يتمتعون بحقهم في التعليم المُبكر، لذلك أوصت الرؤية بعزيز قدرة المنشآت التعليمية منها مستويات التعليم قبل الجامعي، على توفير الفصول الكافية لجميع الفئات الاجتماعية، في الريف والحضر، مع أخذ المواصفات اللازمة لذوي الإعاقة في الاعتبار(جمهورية مصر العربية، وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٣، ص ص. ٥٦، ٧٧).

كما يكفل **الدستور المصري حقوق ذوي الإعاقة، حيث تنص المادة (٥٥) بشأن التعامل مع ذوي الإعاقة:** تلتزم الدولة بتوفير وسائل الإتاحة للأشخاص ذوى الإعاقة، ولا يجوز تقيد حريتهم، وإيذائهم بدنيًا أو معنويًا، بل معاملتهم بما يحفظ كرامتهم، ومخالفة شيء من ذلك جريمة يعاقب مرتكبها وفقًا للقانون(الدستور المصري، ٢٠١٩، ص. ٢٥). **والمادة (٨٠، ٨١) بشان تعليم ذوي الإعاقة:** تكفل الدولة حقوق الأطفال ذوى الإعاقة وتأهيلهم واندماجهم في المجتمع، وتلتزم الدولة برعاية الطفل وحمايته من جميع أشكال العنف والإساءة وسوء المعاملة والاستغلال الجنسي والتجاري، ولكل طفل الحق في التعليم المُبكر في سن الطفولة حتى السادسة من عمره(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، ص ص. ٣٣-٣٤).

وقامت وزارة التربية والتعليم بتنظيم لقاءات توعوية لنشر ثقافة الدمج في جميع المحافظات، استهدفت (١٠) آلاف معلم وأخصائي ومدير مدرسة، وتحتفل الوزارة سنويًا باليوم العالمي لذوي الإعاقة في ٣ ديسمبر؛ من خلال أنشطة ومسابقات رياضية متنوعة، كما أقيم ماراثون دراجات في بورسعيد بمشاركة تلاميذ التربية الفكرية والدمج، وتم إنشاء (١١) فصلًا لمزدوجي ومُتعددي الإعاقة منذ ٢٠١٨م، وعُقدت تدريبات لأكثر من(٥٤٠٠) معلم ومدير وأخصائي لتأهيلهم للتعامل مع التلاميذ المدمجين (الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠١٢).

لكن توصلت نتائج دراسة(المغاوري، ٢٠١٧، ص.١١٣) إلى ضعف وعي المعلمين بسيكولوجية الطفل المعاق وحاجاته الخاصة، وغياب إلمامهم باتفاقيات ومواثيق حقوق الطفل المعاق، مما يجعلهم غير ملمين بحقوقهم، كما لا يتقبل معظم المعلمين دمج هذه الفئة في نفس الفصول، ويرون أن هذا النظام يزيد من أعبائهم مما يشعرهم بعدم الرضا، وبالتالي ينعكس بالسلب في تعاملهم مع الأطفال المعاقين، وغياب قيام المُعلم بتعزيز ومكافأة الطفل المُعاق عند إنجازه لمهمة مُعينة، مما يُشعر الطفل المعاق بعدم الثقة بالنفس وبالفشل في بعض الأحيان.

كما توصلت نتائج دراسة(معوض، ٢٠٢٣، ص. ٧١) إلى وجود مشكلات تمثلت في وجود اتجاهات سلبية تجاه تلاميذ الدمج لدى المعلمين، وغياب تلقيهم برامج تدريب بخصوص

الدمج وحاجتهم للمعارف والمهارات المهنية، وضعف الحافز المادي المقدم مقابل عملية الدمج، وضعف الميزانية المقررة للصرف على الأنشطة المدرسية، كما أوضحت دراسة(بيومي وآخرون، ٢٠١٧، ص. ٣٨٠) وجود مشكلات تتمثل في قصور وعي مديري المدارس بمهام معلم التربية الخاصة، وضعف قدرات مديري المدارس الذي بها دمج شامل من الناحية الفنية، وعزوف بعض مديري المدارس التي بها دمج عن قبول بعض الإعاقات(الفكرية– والتوحد) خوفًا من المشكلات السلوكية.

وأشارت دراسة(مغاروي، ٢٠١٧، ص ص. ١١٣–١١٤) تعرّض بعض التلاميذ من ذوي الإعاقة للتنمر الجسدي واللفظي من أقرانهم العاديين والعكس صحيح، نتيجة ضعف دور المدرسة في توعية الأطفال العاديين بسيكولوجية الطفل المعاق وأهمية تقبل دمجه في المدرسة العادية.

٢- تطوير هياكل تنظيمية للدمج.

أصدرت الدولة بعض القرارات المنظمة للدمج، منها قرار (٤٢) لسنة ٢٠١٥، بتاريخ(٢٠١٥/٢/١) بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام، حيث نصّت مادة(١) على الآتي: يطبق الدمج للتلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بالفصول النظامية بمدراس التعليم العام الحكومية، والمدارس الخاصة، وذلك بما يختاره ولي الأمر في إلحاق طفله بمدرسة دامجة أو مدرسة تربية خاصة، وتلتزم المدرسة التي تُطبق هذا النظام بالإعلان عنه داخل وخارج المدرسة، كما نصت مادة(٤) على أن لا يجوز زيادة نسبة الأطفال المدمجة عن(١٠%) من إجمالي العدد الكلي من الفصل الدراسي، حيث صدر مادة(١٦) بداخل القرار تتعلق بالدمج (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٥، **قرار وزاري رقم ٤٢ لسنة ٢٠١٥**، ٦)، ثم تم تعدله ليضيف امتيازات ويحل بعض المشكلات، وصدر قرار ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧ بشان قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام، وهو القرار الذي يُعمل به حاليًا بالمدارس(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧**).

وكذلك **قانون رقم ١٠ لسنة ٢٠١٨ بشان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة**، والذي نصت المادة(١١): تلتزم مؤسسات التعليم بتحقيق المساواة بين ذوي الإعاقة وغيرهم، مع تطبيق سياسات الدمج، وتوفير فرص تعليمية متكافئة، ويُحظر رفض قبولهم بسبب الإعاقة، وفي حال المخالفة، تُنذر المؤسسة لإزالتها خلال ١٥ يومًا، وإلا يُوقف ترخيصها حتى ٦ أشهر، ثم يُلغى إذا استمرت المخالفة، وتحدد اللائحة التنفيذية معايير القبول(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٨، مادة(١١)، ١٣) والمادة(١٢): يجب تخصيص نسبة لا تقل عن ٥% من

القبول لذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية، وتحدد اللائحة التنفيذية شروط وإجراءات قبولهم(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٨، مادة(١٢)، ١٣)، ونصت المادة(١٣): تلتزم وزارة التعليم بإنشاء وتطوير مدارس التربية الخاصة وفق معايير الجودة والكود الهندسي، مع توفير مناهج ومعلمين متخصصين حسب كل إعاقة، وتحدد اللائحة التنفيذية معايير الإنشاء والتطوير والتشغيل والجهات المسؤولة(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٨، مادة(١٣)، ١٤)، وجاءت المادة(١٤): تلتزم وزارة التربية التعليم والتعليم الفني بالتنسيق مع الجهات المعنية(وزارة التضامن الاجتماعي، ووزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ومنظمات المجتمع المدني) بتمكين ذوي الإعاقة من تعلم المهارات الحياتية والاجتماعية والتكنولوجية، وتيسير لغات التواصل، والتنقل، والدعم عبر الأقران، مع ضمان معايير الجودة والسلامة وتهيئة البيئة لجميع الإعاقات(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٨، مادة(١٤)، ١٤).

وأكدت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني إنه يتم إلحاق التلاميذ بمدارس الدمج بناء على اختيار ولي أمر التلميذ ذي الإعاقة، ويمكن التقدم للالتحاق بالدمج التعليمي في جميع أنواع المدارس النظامية، خلال الفترة من ١ يونيو حتى ٣٠ نوفمبر من نفس العام الدراسي، وذلك لجميع أنواع الإعاقات في كافة الصفوف الدراسية، وأضافت الوزارة أنه يتم دمج التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة في مدارس التعليم العام، للاستفادة من اليسيرات والخدمات المختلفة التي تقدمها الوزارة؛ مما يعزز من فرصهم التعليمية والتفاعل الاجتماعي، وتشمل الإعاقات المدمجة (الإعاقة الذهنية البسيطة– وبطء التعلم–اضطراب طيف التوحد– ومتلازمة داون– والإعاقة الحركية– والشلل الدماغي– وضعف السمع– وضعف الإبصار– وكف البصر– ومتلازمة إرلن– وصعوبات التعلم– وفرط الحركة وتشتت الانتباه)(الهيئة العامة للاستعلامات المصرية، ٢٠٢٤).

كما يبلغ عدد التلاميذ المقيدين بكافة مدارس التعليم بأنواعه ومراحله المختلفة للعام (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤) عدد(١٥٩٨٢٥) تلميذا وتلميذة، يستفيدون من الخدمات المُقدمة لتلاميذ الدمج التعليمي، مقارنة بـ (٣٦٩٧) تلميذًا وتلميذة عام(٢٠١٢/ ٢٠١٣)، و(٣٧٥١٩) تلميذًا وتلميذة لعام (٢٠١٧/٢٠١٨)(رئاسة مجلس الوزراء، ٢٠٢٤).

كما توجد بعض الإجراءات التنظيمية للدمج في المدارس في مصر منها:

أ. نظام القبول لتلاميذ الدمج(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم(٢٥٢) لسنة ٢٠١٧**، مادة(١، ٨): يُطبق الدمج لتلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بالفصول النظامية بمدارس التعليم العام الحكومية والمدارس الخاصة، ومدارس الفرصة الثانية، والمدارس

الرسمية للغات، والمدارس التي تُدرس مناهج خاصة في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي ومرحلة رياض الأطفال، وبما يختاره ولي أمر الطفل ذي الإعاقة في إلحاق طفله بمدرسة دامجة أو مدرسة تربية خاصة، وتلتزم المدارس التي تطبق هذا النظام بالإعلان عنه داخل وخارج المدرسة، ومن حق التلميذ ذي الإعاقة الذي تنطبق عليه الشروط أن يدمج بأقرب مدرسة لمحل إقامته، ويفضل أن تتوافر بها غرفة مصادر أو غرفة مناهل المعرفة، وألا تزيد نسبة التلاميذ ذوى الإعاقة عن(١٠%) من العدد الكلي للفصل بحد أقصى أربعة تلاميذ على أن يكونوا من نفس نوع الإعاقة.

يتم التقدم للالتحاق بالدمج بجميع المدارس النظامية من ١ يونيو حتى ٣٠ نوفمبر من العام الدراسي، ولا تُقبل الطلبات بعد هذا الموعد إلا بموافقة وزير التربية والتعليم. كما تُقدم طلبات عقد الامتحانات الموضوعية خلال نفس الفترة، والمديريات والإدارات التعليمية مسؤولة عن إعلام أولياء الأمور عبر المواقع الإلكترونية، ويُذكر في شهادات تلاميذ الدمج عبارة "نظام دمج تعليمي" مع المجموع النهائي، ويجوز تحويل التلاميذ المكفوفين إلى مدارس النور للمكفوفين، وذوي الإعاقة الفكرية إلى مدارس التربية الفكرية، وضعاف السمع من مدارس الأمل إلى مدارس التعليم العام الدامجة، وفقًا للشروط الوزارية المعتمدة.

ب. سن الالتحاق لتلاميذ الدمج(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم(٢٥٢) لسنة ٢٠١٧**، مادة(١): يلتحق التلاميذ بالصف الأول الابتدائي بمدارس الدمج من (٦-٩) سنوات، وفقًا لقانون التعليم، ويجوز في حالة وجود أماكن النزول بالسن إلى خمس سنوات ونصف، مع عدم الإخلال بالكثافة المقررة.

ج. نوع وحالات الدمج: الإعاقة البصرية؛ يتم قبول جميع درجاتها(الكفيف- وضعيف البصر)، ويقبل بمدارس الدمج التلميذ الكفيف، وهو من تقل حدة إبصاره عن(٦/٦٠)، ويقبل التلميذ ضعيف البصر، والذي تبلغ حدة إبصاره(٦/٦٠) في العينين أو في العين الأقوى أو بعد التصحيح باستخدام النظارة الطبية، كما يُقبل أيضًا التلاميذ المصابون بمتلازمة إرلن، والإعاقة الحركية، فيتم قبول جميع درجاتها، والشلل الدماغي هو أحد أنواع الإعاقات الحركية التي يتم قبولها بمدارس الدمج، ويتم استثناء الحالات الشديدة والحادة منها من القبول بمدارس الدمج، وبالنسبة للإعاقة السمعية يشترط للقبول ألا يزيد مقياس السمع لدى التلميذ ذي الإعاقة السمعية المتقدم للدمج عن(٧٠) ديسبيل، ولا يقل عن(٤٠) ديسبيل باستخدام المعينات السمعية، مثل: سماعة الأذن الشخصية أو حالات زارعة جهاز قوقعة الأذن، والإعاقة الذهنية

يشترط للقبول ألا تقل درجة الذكاء عن(٦٥)، ولا تزيد عن(٨٤) باستخدام مقياس ستانفورد بينيه(الصورة الرابعة أو الخامسة) مع مراعاة الصحة النفسية، وبما يتوافق مع نتائج مقياس السلوك التكيفي المناسب للدمج الكلي، وتضمن الإعاقة الذهنية: جميع المتلازمات التي تندرج تحت الإعاقة الذهنية البسيطة، والتي تكون درجة ذكائها من(٦٥) إلى(٨٤) على مقياس ستانفورد بينيه(الصورة الرابعة أو الخامسة)، والإعاقة الذهنية البسيطة، ولا يتم قبول التلاميذ متعددي الإعاقة بمدارس الدمج، ويستثنى من ذلك الإعاقة الحركية حيث إنها لا تؤثر على عملية التحصيل الدراسي(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم(٢٥٢) لسنة ٢٠١٧**، مادة(٢).

د. تحديد نوع ودرجة الإعاقة للتلاميذ(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم(٢٥٢) لسنة ٢٠١٧**، مادة(٤):

– تشكل لجنة من طبيب التأمين الصحي، وممثل لجنة الدمج بالمديرية، وإخصائي نفسي تم تدريبه تربويًا وفقًا لخطة سنوية من خلال الوزارة، وأخصائي اجتماعي، ومعلم تربية خاصة، تتولى التقييم الطبي والنفسي والتربوي خلال العام الدراسي لكل التلاميذ المقبولين بالمرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة، بهدف الاكتشاف المُبكر لأية صعوبات قد تؤثر على التحصيل الدراسي للطفل وسلوكه التكيفي، وتحديد المعينات الطبية والتربوية اللازمة.

– يتم توقيع الكشف الطبي على التلاميذ الراغبين في الالتحاق بمدارس الدمج أو إجراء امتحانات موضوعية لهم من قبل التأمين الصحي أو من خلال المستشفيات الحكومية أو الجامعية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، والكشف الطبي أو تحديد درجة الذكاء بالنسبة لإعاقات كف البصر، وضعاف البصر، ومتلازمة إرلن، وضعاف السمع يكون مرحليًا مرة واحدة خلال مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها الابتدائية والإعدادية، ومرة واحدة خلال مرحلة التعليم الثانوي أي مرة واحدة مع بداية كل مرحلة دراسية، وبالنسبة لإعاقات الشلل الدماغي(اضطراب طيف التوحد– ومتلازمة داون– والإعاقة الذهنية البسيطة) فيتم مرة واحدة في العمر في جميع المراحل الدراسية.

– يتم تطبيق اختبار كارز أو جيليام على التلاميذ المصابين بسمات التوحد لتحديد درجة الإعاقة، على أن يشير التقرير الطبي الصادر من الهيئات المعتمدة من الوزارة إلى ذلك، وبطيء التعلم هم التلاميذ الذين يكون التحصيل الدراسي لديهم منخفضًا في جميع المواد الدراسية بشكل عام، مع غياب القدرة على الاستيعاب بسبب انخفاض مُعدل الذكاء لديهم،

وتتراوح درجة ذكائهم من(٦٨-٨٤) على مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة أو الخامسة)، وإعاقات اضطراب طيف التوحد، وفرط الحركة، وتشتت الانتباه، والتي يصدر بشأنها قرار من التأمين الصحي أو المستشفيات الحكومية أو الجامعية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، على أن يكون القرار مُعتمدًا بخاتم شعار الجمهورية.

هـ. مسئولي الإشراف على الدمج: الإشراف على التلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين تكون مسئولية الإدارات المعنية بالمرحلة التعليمية(التعليم الابتدائي عينة البحث)، بالتنسيق مع الإدارة العامة للتربية الخاصة، ومدير عام تنمية التربية الخاصة، كل فيما يخصه، كما تُشكل لجنة تحت إشراف الإدارة المركزية لشئون التربية الخاصة، تضم (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ومدير عام تنمية التربية الخاصة) وتتولى المهام التالية: نشر التوعية بأهمية الدمج في المدارس والمجتمع المحلي، وتدريب العاملين بمدارس الدمج بالتعاون مع المؤسسات المُختصة، وتحديد أساليب تقويم التلاميذ ذوي الإعاقة بالتنسيق مع المركز القومي للامتحانات، وإجراء إحصاء سنوي للتلاميذ المُدمجين، واقتراح مؤتمرات دولية لتطوير منظومة الدمج، وإعداد نماذج إمتحانية للتلاميذ المدمجين ورفعها على موقع الوزارة، واقتراح تطويع الكتب الدراسية لتناسب احتياجات ذوي الإعاقة، وتطوير وسائل تعليمية وأنشطة مُخصصة لكل فئة مدمجة، وتقدير احتياجات مدارس الدمج من الموارد البشرية والتجهيزات، واقتراح نظم تقييم ومتابعة لتلاميذ الدمج، والمساعدة في تشخيص مشكلات المدارس، ووضع خطط علاجية لتحسين العملية التعليمية، وللجنة الحق في أن تستعين بمن تراه مناسبًا لإنجاز أعمالها من المراكز البحثية التابعة للوزارة من الجامعات المصرية(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم(٢٥٢) لسنة ٢٠١٧**، مادة(١٤، ١٧).

و. لوائح وقوانين الدمج: تُحتسب حصص غرفة المصادر ضمن النصاب القانوني لمعلم المادة الذي يوجد بفصله تلاميذ مدمجون يقوم بالتدريس لهم، ويخضع التلاميذ ذوو الإعاقة المدمجون بالمدارس التي تُطبق الدمج لنفس القرارات واللوائح التي يخضع لها غير ذوى الإعاقة في حالة تعثرهم دراسيًا(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم(٢٥٢) لسنة ٢٠١٧**، مادة(١٥، ١٦)

ز. تنسيق الدمج بالإدارات التعليمية: تتولى إدارات التربية الخاصة بالتعاون مع الإدارات العامة المعنية التالية:(التعليم المجتمعي- ورياض الأطفال- والمدارس الرسمية للغات- والتعليم الابتدائي- والتعليم الإعدادي- والتعليم الثانوي- والتعليم الخاص) والمؤسسات

المرتبطة مع الوزارة باتفاقيات تعاون مُشترك أو موافقات أمنية صريحة بتنظيم برامج لرفع الوعي بالإعاقة وذوى الإعاقة من خلال(ورش عمل- ومحاضرات- ولقاءات تنويرية)، ويتم تفعيل وحدة التدريب بالمدرسة لخدمة الدمج أو تنظيم تدريبات للمعلمين، بشرط أن تكون معتمدة من الأكاديمية المهنية للمعلمين بعد الحصول على موافقة مدير مديرية التربية والتعليم المختص(وكيل الوزارة)، ملحوظة؛ التلاميذ ذوو الإعاقة الذين تم التحاقهم بمدارس الدمج أو تم الموافقة لهم على إجراء امتحانات موضوعية قبل صدور القرار (٤٢) لسنة ٢٠١٥، كانت درجة ذكاتهم (٥٢) يستمر وجودهم بالمدارس، حتى الانتهاء من دراستهم قبل الجامعية، دون المساس بحقوقهم التي اكتسبوها من قبل(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم(٢٥٢) لسنة ٢٠١٧**، مادة(٢،٣)، ٣).

لكن أشارت نتائج(محمدين، ومرسي، ٢٠١٩، ص ص. ٣١٩-٣٢٦) إلى أن هناك متطلبات للدمج منها إعداد خطة من قبل الوزارة للدمج تتضمن الهدف منها واستراتيجيات تطبيقها، وإعداد دورات للمسئولين في المديريات والإدارات والمدارس التي يُطبق بها الدمج، وتوفير سياسة واضحة ومُتكاملة عن فلسفة الدمج وأهدافه ومتطلبات تطبيقه، حيث توصلت إلى قلة تقديم معلومات كافية لإدارة المدرسة بخصوص فئات الدمج الذين سيتم نقلهم للفصول، وغياب تنظيم عملية الدمج والحاجة إلى توافر لجان مُتخصصة للحكم على مدى قدرة ومناسبة حالات الدمج في نوعها ودرجتها(إعاقة بسيطة أو متوسطة أو شديدة) على مسايرة برنامج المدرسة والتكيف معها، والحاجة إلى مراجعة تجهيزات المدرسة(الكراسي المتحركة- والعكازات- والأجهزة التعويضية- والمصاعد- ودورات المياه- والأبواب والطرقات- والزوايا الحادة- وغيرها)، والحاجة إلى إعادة توزيع الأدوار بين القائمين على عملية الدمج، وضرورة الترابط مع المؤسسات المعنية برعاية المعاقين، وتدعيم التعاون بين معلمي الفصل العادي والتربية الخاصة، واشتراك أولياء الأمور في صنع القرارات الخاصة بوضع أبنائهم في المدارس والفصول، وضرورة الاجتماع الدوري لمديري المدارس والوكلاء مع مسئولي التربية الخاصة لمناقشة مستجدات الدمج ووضع الحلول المناسبة .

كما أشارت نتائج(إبراهيم، ٢٠٢١، ص ص. ١٤١٥-١٤١٧) أن لجان وإدارات الدمج على مستوى محافظات الجمهورية المتصلة بلجنة الدمج الرئيسية بالوزارة، والتي مُهمتها تنفيذ ومتابعة عمليات الدمج بالمحافظات غير مُعدة وغير مُجهزة التجهيز الملائم، والمسؤولون بالإدارة التعليمية أو المديرية يتضح أدائهم ضعيف جدًا، وضعف مشاركة أولياء الأمور في

القرارات، وأوصى بإعداد تقارير متابعة للتلاميذ ذوي الإعاقة للتعرف على مستوى التقدم الإيجابي في سياسة الدمج المُتبعة، ونتائج دراسة(إسماعيل، ومحمد، ٢٠٢٠، ص ص. ١٥٦-١٥٨) التي أشارت إلى عدد من المتطلبات الخاصة بالإدارة المدرسية في المدارس الدامجة أهمها توافر خطة تربوية فردية للتلاميذ ذوي الإعاقة كلاً بحسب إعاقته وقدراته، وسجلات متابعة بورتفوليو لكل تلميذ ذو إعاقة، ونظام تسجيل مستمر لقياس كافة جوانب نمو وتطور الطفل المعاق، وتوفير لجان فنية برئاسة مدير المدرسة، والطبيب والأخصائي والمعلم، وتوفير كادر إداري بكل إدارة تعليمية على الأقل إن لم يكن في كل مدرسة لمراجعة حالات التقارير الطبية التي تصف وتحد الإعاقة وطبيعتها، والالتزام بنسبة(١٠%) من العدد الكلي بحد أقصى (٤) تلاميذ في الفصل الدراسي.

٣- تنظيم بيئات التعلم الدامجة:

تتمحور عملية تنظيم بيئات التعلم الدامجة حول ما يأتي:

أ. **المقررات والكتب الدراسية لتلاميذ الدمج**(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم(٢٥٢) لسنة ٢٠١٧**، مادة(٥)، ٤):

- يتم تدريس ذات المقررات الدراسية المخصصة لمدارس التعليم العام بمدارس الدمج، مع مراعاة نوع الإعاقة، وتوفير الخدمات المساندة، والأنشطة العلاجية والأثرائية وفق الحاجة من غرف المصادر، وغيرها داخل الإطار المدرسي لتيسير تقديم تلك المقررات الدراسية، وبما يلبي احتياجات جميع الأطفال على اختلاف قدراتهم، وإمكاناتهم، وإعاقاتهم، ويتم تطويع المناهج الدراسية، بما يتناسب مع قدرات الفئات المدمجة، وبما لا يخل بأهداف المناهج الدراسية، والخبرات المطلوب اكتسابها عن طريق التنسيق مع مديري عموم تنمية المواد الدراسية، ويتم تحديد أسلوب تقويم الأداء الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين بحسب نوع الإعاقة، ومستواها، وفقًا لمواصفات الورقة الإمتحانية للتلاميذ المدمجين، وإجراء التعديلات اللازمة طبقًا لاحتياج كل تلميذ؛ من خلال المركز القومي للتقويم التربوي، والإدارة العامة للتربية الخاصة، ومدير عام تنمية التربية الخاصة بالوزارة، ويمكن للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية المدمجين بمدارس التعليم العام أداء امتحاناتهم باستخدام (جهاز الكمبيوتر أو اللاب توب أو الأيباد)، مع الأخذ في الاعتبار أن يتقدم ولي الأمر للحصول على الموافقة لإجراء هذه الامتحانات مع بداية كل مرحلة تعليمية مرة واحدة خلال مرحلة التعليم الأساسي.

– يتم توفير الكتب الدراسية بالخط البارز للتلاميذ المكفوفين المدمجين بمدارس التعليم العام، كنوع من أنواع الخدمات المساندة لهؤلاء التلاميذ، وتوفير الكتب الدراسية المكتوبة ببنط (٢٤) للتلاميذ ضعاف البصر المدمجين بمدارس التعليم العام أسوة بأقرانهم بمدارس المحافظة على البصر كنوع من أنواع الخدمات المساندة.

– يتم توفير مُعلم جوال من أقرب مدرسة للمكفوفين لتعليم التلاميذ المكفوفين المدمجين بمدارس التعليم العام طريقة برايل في القراءة والكتابة بغرفة المصادر بواقع حصتين أسبوعيًا، على أن تُحتسب هذه الحصص من نصابه القانوني.

ب. التقويم والاختبارات لتلاميذ الدمج(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧**، مادة(٥،١١): على المديريات وتوجيه المواد والتربية الخاصة الإبلاغ عن امتحانات موضوعية للتلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين بمدارس التعليم العام وفقا للنسب الآتية:

جدول رقم(٢) نسب الأسئلة الموضوعية والمقالية طبقا لقرار ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧

م	فئة الإعاقة	نسبة أسئلة الامتحان	
		نسبة الأسئلة الموضوعية	نسبة الأسئلة المقالية
١	الإعاقة الذهنية البسيطة وبطي التعلم، والشلل الدماغي، واضطراب طيف التوحد ومتلازمة داون.	%١٠٠	---------
٢	ضعاف البصر.	%٦٠	%٤٠
٣	ضعاف السمع.	%٦٥	%٣٥
٤	الكفيف.	%٧٠	%٣٠
٥	الإعاقات الحركية.	%٥٠	%٥٠

وبالنسبة لأنظمة وإجراءات الاختبارات يتضح الآتي(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم(٢٥٢) لسنة ٢٠١٧**، مادة(٥):

– يُسمح للتلاميذ ذوي الإعاقة في نظامي الخدمات والمنازل بأداء الامتحانات الموضوعية، مع إمكانية وجود مرافق، إذا أشار التقرير الطبي إلى ذلك. كما يُمكن لولي الأمر التواجد في غرفة مجاورة أثناء الامتحانات لحالات الشلل الدماغي، وطيف التوحد، والصرع، أو من لديهم صعوبة في التحكم بالإخراج.

- تُخصص لجان بالدور الأرضي لذوي الإعاقات الحركية، وكف البصر، والمصابين بالصرع، بينما يشارك باقي التلاميذ المدمجين في اللجان العادية. يُعفى التلميذ الكفيف من امتحان الخط، ولكن يؤدي امتحان الإملاء إذا استخدم أجهزة إلكترونية. زمن الامتحان وعدد الأسئلة لتلاميذ الدمج مماثل لغيرهم، مع مراعاة مواصفات الورقة الامتحانية.
- التلاميذ ذوو الإعاقات الحركية أو البصرية يُعفون من الامتحانات العملية، مثل الهندسة والرسم، ويُختبرون نظريًا، ما لم يطلب ولي الأمر أداء الامتحان العملي. تقييم تلاميذ الدمج بالصفين الأول والثاني الابتدائي يتم وفق نظام التعليم العام.
- يحق لتلاميذ صعوبات التعلم أداء الامتحان بمرافق قانوني وفقًا للتقرير الطبي، ويتم اتخاذ الإجراءات من خلال شئون التلاميذ. أما تلاميذ طيف التوحد الذين تزيد درجة ذكائهم عن ٦٥، فيحق لهم امتحانات موضوعية، ويُذكر في الشهادة "نظام دمج تعليمي."
- الأسئلة المقالية لتلاميذ الدمج تكون بإجابات قصيرة، مع التزام واضعي الأسئلة بالمواصفات الفنية لكل فئة، ومحاسبة المخالفين.
- يؤدى التلاميذ ذوو الإعاقة المدمجون بمدارس التعليم العام امتحان الإملاء والخط في مادة اللغة العربية، بينما يعفى من أداء الإملاء والخط من يؤدي الامتحان بواسطة مرافق قانوني، وتُوزع درجة هذه الأجزاء على باقي أجزاء الإجابة، كما يُعفى التلاميذ المكفوفون المدمجون بتلك المدارس من أداء امتحان الخط، ويتم توزيع درجته على باقي الأفرع الخاصة بالامتحان، ويُطبق على التلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية نفس درجات التعليم العام طبقًا للقرارات الوزارية المنظمة لذلك.

ولكن بعد ذلك صدر قرار رقم(٢٧) لسنة ٢٠٢٣ بشان تعديل نسب الأسئلة الموضوعية والمقالية لتلاميذ الدمج، وذلك حيث يتم إجراء الاختبارات الموضوعية للتلاميذ ذوي الإعاقة المدمجين بمدارس التعليم العام مع الاحتفاظ بنفس المستويات المعرفية الخاصة بهم، وفقًا لخصائصهم وقدراتهم، وبالنسب الآتية(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٣، **قرار وزاري رقم(٢٧) لسنة ٢٠٢٣**، ١):

جدول رقم(٣) نسب الأسئلة الموضوعية والمقالية طبقا لقرار ٢٧ لسنة ٢٠٢٣

م	فئة الإعاقة	نسبة أسئلة الامتحان	
		نسبة الأسئلة الموضوعية	نسبة الأسئلة المقالية
١	الإعاقة الذهنية البسيطة وبطي التعلم، والشلل الدماغي، واضطراب طيف التوحد ومتلازمة داون.	%١٠٠	----------
٢	ضعاف البصر.	%٨٥	%١٥
٣	ضعاف السمع.	%٨٥	%١٥
٤	الكفيف.	%٨٥	%١٥
٥	الإعاقات الحركية.	%٨٥	%١٥

وفي نفس السياق، تشير نتائج دراسة(إبراهيم، ٢٠٢١، ص. ١٤١٥) أن نظام التقويم والامتحانات المُطبق على التلاميذ العاديين فهو ذاته المُطبق على المعاقين عقليًا مع تعديل في نوع الأسئلة واعتماد الأسئلة الموضوعية فقط مع التلاميذ المعاقين عقليًا دون مراعاة المستوى العقلي لهؤلاء التلاميذ، وضعف التجهيزات المكانية بالمدارس اللازمة لمساندة الطفل المعاق، كما أن المناهج الخاصة بالعاديين غير مناسبة للمعاقين عقليًا، وغياب توافر عناصر بشرية مدربة للتعامل مع المعاقين، ووجود مشكلات لدى تلاميذ الدمج في الشعور بالعزلة والوحدة بين زملائه العاديين، وضعف قدرة التلاميذ المعاقين على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع أقرانه العاديين، وشعور المعاقين بالدونية والخجل أثناء تأدية الأنشطة المدرسية، ومستوى تحصيلهم غير مرضي مقارنة بزملائهم.

٤- الدعم وبناء القدرات:

صدر قرار رقم (٢٧٣٣) لسنة ٢٠١٨ بشان قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث نصّت مادة(١) على تخصيص غرفة مصادر تحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تعلمه بشكل فردي بما يتناسب مع خصائصه واحتياجاته وقدراته، وإتاحة الوصول إلى التكنولوجيا ونظم المعلومات والاتصالات(رئاسة مجلس الوزراء، ٢٠١٨، **قرار وزاري ٢٧٣٣ لسنة ٢٠١٨**،ص. ١٥)، كما صدر قانون رقم (٢٠٠) لسنة ٢٠٢٠ بشان إنشاء صندوق دعم الأشخاص ذوي الإعاقة، وتنص مادة(٣) أن الصندوق يُقدم دعمًا لذوي الإعاقة في كافة المجالات ومنها التعليمية، ومن ضمن تشكيل الصندوق ممثل عن وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ومادة(١١) نصت أن يتولى الصندوق توفير منح دراسية بالمدارس، والمساهمة في

تغطية الأجهزة التعويضية، ومادة(١٣) المساهمة في دمج وحماية ذوي الإعاقة في التعليم قبل الجامعي بالمدارس الحكومية(مجلس النواب، ٢٠٢٠، **قرار وزراي رقم ٢٠ لسنة ٢٠٢٠**،ص ص. ١٣-١٨).

كما قامت الوزارة ببعض الجهود في هذا السياق مثل(الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠١٢):

أ. **التنمية المستدامة للمعلمين:** عقدت الوزارة تدريبات تخصصية ونوعية لما يزيد عن(٧٥) ألف معلم، على أساليب الدمج والتعامل مع التلاميذ المدمجين، وجاري الإعداد لتدريب(١٠٠) ألف معلم.

ب. **تطوير المناهج التعليمية:** تم تطوير المناهج بالتعاون مع مديري عموم تنمية المواد الدراسية، ومركز تطوير المناهج، بالإضافة إلى إعداد وثيقة معايير مناهج التربية الخاصة، ومواءمتها لتلاميذ الدمج في ضوء نظام التعليم الجديد ٢.٠.

ج. **تجهيز وتطوير المدارس:** تم تجهيز عدد(٥٠٠) غرفة مصادر تعلم، وتقديم دعم تكنولوجي لعدد(٣٠٠) مدرسة دامجة بعدد من المحافظات، وجاري تجهيز(٣٠) غرفة مصادر، وتقديم دعم تكنولوجي لـ (١٣٠٠) مدرسة دامجة.

وبذلك، يشمل الدعم وبناء القدرات في المدارس الدامجة في مصر ما يأتي:

أ. **الأنشطة وغرف المصادر لتلاميذ الدمج:** تلتزم المدارس الدامجة بإتاحة جميع الأنشطة والخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة في نفس الأماكن المتاحة لغيرهم، مع تهيئتها وفق احتياجاتهم لتعزيز استقلاليتهم ودمجهم في المجتمع، ويجب تعديل البيئة المدرسية، من حيث الوسائل التعليمية وطرق التدريس، دون أن تعيق عملية الدمج. وغرفة المصادر ليست بديلاً عن الفصل الدراسي، بل هي مساحة دعم إضافية يلجأ إليها التلاميذ ذوو الإعاقة وفق جدول محدد لفهم المواد بطرق مناسبة. وفي حال عدم توفرها، يمكن الاستعانة بغرفة مناهل المعرفة لحين إنشائها(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم(٢٥٢) لسنة ٢٠١٧**، مادة(٦).

ب. **المرافق التربوي والقانوني لتلاميذ الدمج** (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم(٢٥٢) لسنة ٢٠١٧**، مادة(٧): يتم توفير مرافق تربوي لتلاميذ اضطراب طيف التوحد والشلل الدماغي أثناء الدراسة والامتحانات، ويُمكِن الاستعانة به أثناء الدراسة عند الضرورة، أما أثناء الامتحانات، فيُستعان بمرافق قانوني حسب نوع الإعاقة والتقرير الطبي المُعتمد، بالتنسيق مع الجهات المختصة، ويشترط للحصول على المرافق تقرير طبي رسمي

مُعتمد بشعار الجمهورية، ويظل ساريًا طوال سنوات الدراسة. المرافق القانوني مُتاح فقط أثناء الامتحانات، ويتولى ولي الأمر توفيره وفق الشروط الآتية: يشترط في المرافق القانوني أن يكون أقل من التلميذ في الصف الدراسي، ويكتب ما يُملى عليه دون تغيير، ولا يجيب نيابة عنه، وألا يكون قريبًا منه حتى الدرجة الرابعة. والمرافق التربوي الذي يتحمل ولي الأمر نفقته، يجب أن يكون حاصلاً على مؤهل عالٍ (ويُفضل من كلية التربية) مع خبرة لا تقل عن عام في التعامل مع ذوي الإعاقة، وتُقدم طلبات الموافقة على المرافق طوال العام، ولكن قبل الامتحانات بأسبوعين على الأقل، مع ضرورة الإشارة لذلك في التقرير الطبي المعتمد، ولتلاميذ الدمج بالصفوف الأولى (١-٤ ابتدائي)، ويُمكن لإداري بالمدرسة الكتابة للتلميذ أو أداء الامتحان شفويًا عند الحاجة، وفق تقرير طبي مُعتمد، بينما في حالات طيف التوحد والشلل الدماغي، ويُمكِن أن يكون نفس الشخص مرافقًا تربويًا وقانونيًا، مع الالتزام بالاشتراطات. التلاميذ الذين يستخدمون مرافق يُعفون من امتحانات الإملاء والعملية، وتُوزع درجاتهم على باقي الامتحان، وفي حالات الشلل الدماغي، والصرع، أو عدم التحكم في الإخراج، يُمكِن لأحد الوالدين مرافقة التلميذ باللجنة، لكن يُستبعد إذا خالف النظام.

ج. **حافز إثابة الدمج:** يُصرف حافز إثابة بنسبة(٢٥%) من أساسي الراتب لمديري المدارس الدامجة، والمعلمين، والإخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين بفصول الدمج، بشرط وجود تلاميذ مدمجين بالمدرسة، والحصول على تدريب مُعتمد من الأكاديمية المهنية للمعلمين أو البعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة(شعبة الدمج)، وتقديم شهادة مُعتمدة تفيد اجتياز التدريب(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم(٢٥٢) لسنة ٢٠١٧**، مادة(١٢).

د. **معلمي تلاميذ الدمج:** تُعطى الأولوية للعمل بمدارس الدمج للحاصلين على بعثة إعداد معلم التربية الخاصة(شعبة الدمج)، تليهم الحاصلون على دورات تدريبية متخصصة من الأكاديمية المهنية للمعلمين، ولا يجوز نقل المعلمين المدربين للعمل بمدارس الدمج إلا بعد موافقة الإدارة العامة للتربية الخاصة بالإدارة التعليمية التابعة(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧، **قرار وزاري رقم(٢٥٢) لسنة ٢٠١٧**، مادة(١٣).

لكن أشرت الدراسات إلى بعض المشكلات، مثل دراسة (خليل، ٢٠٢١، ص ص. ١٩٥-١٦٤) التي أشارت إلى أهمية تطوير أداء معلمي المدارس الدامجة من خلال تشجيعه على ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية مع تلاميذ الدمج، وتهيئة بيئة صفية مُنظمَة تساعد

على دمج التلاميذ العاديين مع المدمجين، واستخدام أساليب تدريب مُبسطة لتسهيل استيعاب المنهج المقرر، ووضع خطط تدريسية لتلاميذ الدمج ذوي المستوى المتدني، والتعاون مع زملائه لتبسيط استراتيجيات تدريس خاصة بتلاميذ الدمج، والحرص على تواجد معلم التربية الخاصة بغرفة المصادر لعمل جلسات علاجية، في وجود المرافق التربوي إذا لزم الأمر، واستخدام الوسائل التعليمية المُناسبة لكل إعاقة، وتدريبهم على استخدام طريقة برايل ولغة الإشارة وغيرها من وسائل التواصل مع فئات الدمج.

وفي نفس السياق، أوضحت دراسة(عبد المعطي وآخرون، ٢٠٢٣، ص ص. ١٩١-١٩٣) وجود مُتطلبات للدمج تتمثل في مراعاة الفروق الفردية، وإصدار تشريعات تكفل حق الجميع في التعليم، وتدريب تلاميذ الدمج على التقنيات الحديثة كنوع من التعويض عن بعض المهارات المفقودة، وتهيئة التلاميذ العاديين لتقبل واحترام المعاقين لاكتساب السلوكيات عن طريق التقليد أو النمذجة، وإزالة الحواجز الاجتماعية المرتبطة ببعض فئات ذوي الإعاقة، وتوفير بعض التجهيزات مثل(تجهيز المراحيض المناسبة، ومقاسات للأبواب تسمح بسهولة الحركة، وخفض مستوى ارتفاع السبورة لتناسب مقعد مُتحرك، واختيار فصول الدور الأول، وتجهيز الأدوات والأجهزة التعويضية بغرف المصادر، ووضع لوحات إرشادية ومقاعد للاستراحة، ولمبات إضاءة للتنبيه بانتهاء الحصص، ومطالع للكراسي المتحركة وغيرها).

وأوصت دراسة (حسين، ٢٠٢١، ص. ٨٣) بضرورة تجهيز المبنى المدرسي بغرفة مصادر مُجهزة بالوسائل التعليمية والأدوات، واهتمام المعلم بتنفيذ أنشطة تساعد التلاميذ المدمجين بالمدارس الابتدائية على زيادة التحصيل الأكاديمي، ومساعدة المعلم على وجود علاقات اجتماعية بين التلاميذ العاديين والمدمجين، وتعديل المناهج المدرسية بما تتوافق مع ذوي الإعاقة، وتوفير تدريبات مستمرة للمعلمين. كما أوصى(عوض وآخرون، ٢٠٢٢، ص ص.١٨٢-١٨٣) بضرورة رفع الكفاءة المهنية لمعلمي المدارس الابتدائية المُدمجة، وعمل دورات تدريبية مُكثفة لتحسين مستوى كفاءتهم، وإعادة النظر في برامج إعدادهم، وإجراء المزيد من الدراسات للتعرف على احتياجاتهم التدريبية في الدمج، ومراجعة كفاياتهم مقارنة بالمعايير العالمية لمعلمي الدمج، واستقطاب مدربين على درجة عالية من المهنية للتدريب على الدمج، وتقديم حوافز مادية ومعنوية مقابل حضور تلك الدورات التدريبية.

مما سبق يتضح أن دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية خُطوة مُهمة لتحقيق العدالة التعليمية، لكنه يواجه تحديات تتطلب حلولًا مستدامة، فرغم الجهود المبذولة في

تبسيط التقييمات وتوفير عدد محدود من غرف المصادر، إلى أنه لا تزال هناك فجوة بين السياسات والتطبيق الفعلي، حيث يفتقر المعلمون إلى التدريب الكافي، وتعاني البنية التحتية من النقص وغياب صالحيتها، كما أن التحفيز المادي للمعلمين غير كافي دون توفير دعم مستمر وتخفيف الأعباء التدريسية. لذا، فإن نجاح الدمج يعتمد على وجود رؤية شاملة وتعاون جميع الأطراف المعنية لضمان بيئة تعليمية دامجة تحقق الفائدة للتلاميذ وتسهم في اندماجهم المجتمعي والأكاديمي.

مما سبق يتضح أن الدولة المصرية تبذل جهودًا كبيرة لدعم دمج ذوي الإعاقة في التعليم، من خلال القوانين والتشريعات، والتوسع في المدارس الدامجة، ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات وغياب للتشريعات الملزمة بالتدريب، وقلة عدد المعلمين والقادة المتدربين على مستوى الجمهورية، وتباطء تنفيذ بعض القرارات الخاصة بتوفير الدعم والتجهيزات في بعض المدارس، لذا من الضروري استمرار العمل على تحسين البنية التحتية، وتقديم مزيد من الدعم لضمان تعليم شامل وعادل للجميع.

وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثاني وهو: ما واقع الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الإبتدائية في مصر ومشكلاتها نظريًا؟.

القسم الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها وتفسيرها

" واقع أبعاد الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر ميدانياً"

في إطار أهداف البحث الحالي والذي يتمثل أحدها في تحديد واقع الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر في ضوء دليل الدمج، من أجل تطوير تلك الممارسات، حيث استفاد البحث من تحليل الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، والدراسة الاستطلاعية ونتائجها، والواقع النظري لهذه الممارسات في مصر وما به من مشكلات؛ في بناء استبانة تم تقنينها سيكومتريًا وتطبيقها على عينة من المعلمين في ثلاث محافظات، وعقد مقابلة مع عينة من قادة تلك المدارس(مدير، ووكيل، وأخصائي الدمج)، لقياس آراء عينة الدراسة حول الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر.

وبذلك، يتناول هذا القسم إجراءات الدراسة الميدانية، ومعالجتها إحصائيًا، ونتائجها وتفسيرها، وذلك للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة البحث، وذلك على النحو الآتي:

أولًا. إجراءات الدراسة الميدانية: يتضمن أهداف الدراسة الميدانية، وبناء وتقنين أدوات الدراسة، والأساليب والمعالجات الإحصائية، وذلك على النحو الآتي:

أ. **أهداف الدراسة الميدانية.** سعت الدراسة الميدانية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– تحديد واقع أبعاد الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر.

– معرفة إمكانية وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات(الموقع الجغرافي، والنوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة) حول واقع الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر.

– تحديد آراء المديرين والوكلاء والأخصائيون في المدارس الابتدائية حول الممارسات القيادية الدامجة من خلال المقابلة المقننة.

ب. **مجتمع وعينة الدراسة الميدانية.** تكون مجتمع الدراسة الميدانية من جميع معلمي المدارس الابتدائية في محافظات القاهرة والإسكندرية والمنيا.

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من(٦٢,١٨٤) معلمًا في المدارس الإبتدائية في محافظات القاهرة والإسكندرية والمنيا، طبقًا للإحصاءات الرسمية(جمهورية مصر العربية، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٣، ص. ٣٩).

ولتحديد حجم العينة المناسب لدراسة الظاهرة موضوع الدراسة، تم استخدام معادلة ستيفن ثامبسون (Thompson, 2012, p59) لتحديد حجم العينة لمجتمع معلوم عند مستوى الثقة (٠.٠٥)

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[[N-1 \times (d^2 \div z^2)] + p(1-p)\right]}$$

حيث:

n = حجم العينة المطلوب N = حجم المجتمع

P = تمثل نسبة المجتمع التي من المتوقع أن تتوفر فيها الخاصية محل الدراسة وهي تساوي ٠.١٠ d = تمثل نسبة الخطأ المقبول في العينة عند مستوى الثقة ٩٥% = ٠.٠٥

z = تمثل الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الثقة عند مستوى الثقة ٩٥% = ١.٩٦

وبتطبيق المعادلة تم التوصل إلى أن الحد الأدنى المقبول لحجم العينة طبقًا لحجم المجتمع هو (١٥٥٤)، وتم تطبيق الاستبانة على عدد يتخطى هذا الحد الأدني، حيث بلغت عينة الدراسة (٢٨٧٢)، وبذلك تكون عينة الدراسة ممثلة ومناسبة لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، حيث تفوق الحد الأدنى المقبول لتمثيل مجتمع الدراسة.

والجدول التالي يوضح عينة الدراسة الميدانية كنسبة من المجتمع الأصلي.

جدول رقم (٤) وصف حجم عينة الدراسة الميدانية نسبة من المجتمع الأصلي

المحافظة	عدد المدارس			عدد المعلمين		
	المجتمع	العينة	%	المجتمع	العينة	%
القاهرة	٨٥٥	٣١	٣,٦٢	٢١٤١٤	١٠٢٢	٤,٧٧
الإسكندرية	٥٨٨	٢٦	٤,٤٢	١٣٦٠٣	٦١٤	٤,٥١
المنيا	١١٠٠	٤٥	٤.٠٩	٢٧١٦٧	١٢٣٦	٤,٥٤
الإجمالي	٢٥٤٣	١٠٢	٤,٠١	٦٢١٨٤	٢٨٧٢	٤,٦٢

يتضح من الجدول (٤) أن مجتمع الدراسة يشمل(٢٥٤٣) مدرسة ابتدائية بمحافظات القاهرة والإسكندرية والمنيا، تم التطبيق على (١٠٢) مدرسة بنسبة (٤,٠١%)، كما تم التطبيق على (٢٨٧٢) معلمًا بنسبة (٤,٦٢%).

جدول رقم (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الموقع الجغرافي والنوع الاجتماعي وسنوات الخبرة

المتغيرات الديموغرافية	الموقع الجغرافي			النوع الاجتماعي		سنوات الخبرة		
	القاهرة	الإسكندرية	المنيا	ذكر	أنثى	اقل من ١٠ سنوات	١٠- ٢٠ سنة	أكثر من ٢٠ سنة
العدد	١٠٢٢	٦١٤	١٢٣٦	١١٣٢	١٧٤٠	٥٠٣	٩٩٠	١٣٧٩
النسبة من إجمالي العينة(٢٨٧٢)	٣٥,٥٨ %	٢١,٣٨ %	٤٣,٠٤ %	٣٩,٤٢ %	٦٠,٥٨ %	١٧,٥١ %	٣٤,٤٧ %	٤٨,٠٢ %
المجموع	٢٨٧٢(١٠٠%)			٢٨٧٢ (١٠٠%)		٢٨٧٢ (١٠٠%)		

يتضح من الجدول (٥) اختلاف وتباين أفراد عينة الدراسة الميدانية ونسبتهم المئوية حسب متغيرات الدراسة: فالنسبة لمتغير الموقع الجغرافي كانت أعلى نسبة من العينة من محافظة المنيا لسهولة التنقل للباحثيْن، يليها محافظة القاهرة التي تتمتع بجزء كبير من مجتمع الدراسة، يليها محافظة الإسكندرية أصغر من القاهرة والمنيا في عدد المدارس والمعلمين، كما يتضح أن نسبة المعلمين الإناث أكبر من الذكور لأنهم يمثلوا النسبة الأكبر من مجتمع الدراسة، ولتعاونهم بصورة أكثر إيجابية مع الباحثيْن، وكذلك كانت النسبة الأكبر من أفراد العينة طبقًا لمتغير سنوات الخبرة لمن هم أكثر من (٢٠) سنة خبرة، وذلك لتراجع التوظيف ومسابقات التعيين من قبل وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة.

ومن ناحية أخرى، قد تتباين الآراء بين المعلمين حسب سنوات الخبرة، وقد تباينت الآراء بشأن ذلك، فقد وجد أن الخبرة الإيجابية قد تساعد في تطوير موقف أكثر إيجابية تجاه الدمج(Van Miechem et al., 2020)، كما وجد تشي وها(Qi & Ha, 2012) مواقف متباينة لدى المعلمين تتراوح بين الإيجابية والسلبية. تبعًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والمستوى التعليمي، ومستوى الكفاءة المدركة للمعلمين، كما وجدوا أن الآراء تتباين وفق نوع ودرجة الإعاقة لدى التلاميذ.

بالإضافة إلى ذلك، قد تتفاوت الآراء تبعًا لاختلاف المحافظة والموقع الجغرافي، حيث إن اختلاف الإمكانات والموارد المتاحة تؤثر على مستوى تنفيذ الدمج، وأن تطبيق الدمج في المرحلة الأولى في محافظات القاهرة والإسكندرية، قد يعكس الخبرة في تنفيذ الدمج، واكتساب المعلمين والقيادات المدرسية الخبرة في تنفيذ الدمج.

ج- إعداد الاستبانة(الأداة الأولى).

لا شك أن المدارس موجودة في سياقات اجتماعية وثقافية محددة، ويجب أن يكون التعليم "مستجيبًا للواقع المعيشي للمتعلمين والمعلمين في تلك السياقات" (Tikly & Barrett, 2011, p. 5)، ويعتقد الباحثان أن المعرفة والمعنى يتم بناؤهما من خلال التفاعل مع الناس بطرق اجتماعية. لذلك نفترض أن تفسيرات الأفراد لما يعنيه الممارسات القيادية الدامجة، سوف تكون مختلفة من مكان إلى آخر؛ لذلك تم الاعتماد على دليل الدمج، وتكييف صياغته بما يناسب البيئة المصرية، وتطوير أبعاده من خلال الإطار النظري.

وقد تم بناء استبانة من إعداد الباحثان لجمع البيانات من عينة الدراسة، حول واقع الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر، ودرجة تأثير بعض المتغيرات على موضوع الدراسة؛ وذلك استنادًا إلى الإطار النظري للبحث، وأبعاد دليل الدمج، وعدد من الدراسات لا سيما: (Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2017, pp. 19-20)، ودراسة (Carrington, & Duke, 2014, p. 192). ودراسة (Sider et al., 2021, pp. 234-236) ودراسة الصخري (٢٠٢٣).

د. وصف أداة الاستبانة. تحتوي استبانة الممارسات القيادية الدامجة على أربعة أبعاد هي:

جدول رقم (٦) وصف محاور وأبعاد الاستبانة في صورتها الأولية

م	أبعاد الاستبانة	عدد المفردات
١	بناء ثقافة الدمج	١١
٢	تطوير هياكل تنظيمية للدمج	١٤
٣	إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة	١٢
٤	الدعم وبناء القدرات	١٢
المجموع		٤٩

وتمت الاستجابة على كل مفردة وفق متدرج ثلاثي يوضح درجة توافر كل مفردة، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٧) التدرج الثلاثي لاستبانة الممارسات القيادية الدامجة

البديل	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
درجة التوافر/التحقق	٣	٢	١

ثانيًا. الخصائص السيكومترية للاستبانة:

تم التحقق من صلاحية الاستبانة، وحساب مؤشراتها السيكومترية من خلال ما يأتي:

أ. صدق المحكمين. تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد(١١) من المحكمين من بعض الأساتذة من تخصص التربية المقارنة والإدارة التعليمية (ملحق(٤)، قائمة الأساتذة المحكمين)، وذلك بهدف التأكد من صلاحية الاستبانة، وصدقها لقياس ما وضعت لقياسه، وإبداء ملاحظاتهم حول: ملائمة صياغة مفردات الاستبانة، ووضوح المفردات، ووضوح تعليمات الاستبانة، ومناسبتها للعينة، ومناسبة بدائل الاستجابة عليها، وتعديل أو حذف المفردات غير المناسبة، وتم قبول المفردات التي اتفق عليها(٩) محكمين بنسبة أعلى من (٨٠%) من إجمالي المحكمين، واستفاد الباحثان من آراء السادة المحكمين، حيث تم حذف عدد(٩) مفردات، وتعديل صياغة المفردات أرقام(٢، ٥، ١٢، ٢١، ٢٦، ٤٢)، وتم إضافة المفردات (١١، ١٨، ١٩، ٢٣، ٤١)، كما تم استبدال بعض الأفعال لتكون قابلة للقياس، وصياغة المفردات في صورة ممارسات إجرائية، واختصار المفردات الطويلة، وحذف المفردات المكررة، حتى أصبحت الاستبانة تتكون من(٤٩) مفردة في موزعة على(٤) أبعاد.

ب. الاتساق الداخلي. تم التأكد من الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة، والذي يشير إلى حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والبُعد الذي تنتمي إليه المفردة، وكذلك حساب

معامل الارتباط بين درجة البُعد بالدرجة الكلية للاستبانة، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول رقم (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه (عند ن=١٥٠)

البُعد الأول		البُعد الثاني		البُعد الثالث		البُعد الرابع	
المفردة	ارتباطها بالبُعد	المفردة	ارتباطها بالبُعد	المفردة	ارتباطها بالبُعد	المفردة	ارتباطها بالبُعد
١	٠.٤٠٤**	١٢	٠.٣٨٤**	٢٦	٠.٥٤٧**	٣٨	٠.٥٢٩**
٢	٠.٦٣٧**	١٣	٠.٥٠٦**	٢٧	٠.٥٠٨**	٣٩	٠.٦٦٤**
٣	٠.٥٤٤**	١٤	٠.٥٧١**	٢٨	٠.٥٤٦**	٤٠	٠.٥٢٢**
٤	٠.٤٦٩**	١٥	٠.٦٨٨**	٢٩	٠.٥٧٧**	٤١	٠.٣٩٨**
٥	٠.٧٢٩**	١٦	٠.٦٣٤**	٣٠	٠.٦٥١**	٤٢	٠.٣٧٩**
٦	٠.٤٢٨**	١٧	٠.٥٢٢**	٣١	٠.٥٥٨**	٤٣	٠.٥٦٦**
٧	٠.٥٥٧**	١٨	٠.٤٥٦**	٣٢	٠.٤٨٢**	٤٤	٠.٤٨٧**
٨	٠.٥٥٢**	١٩	٠.٥٨٣**	٣٣	٠.٤٠٢**	٤٥	٠.٦١٧**
٩	٠.٦٩٣**	٢٠	٠.٥٦٤**	٣٤	٠.٥٠٨**	٤٦	٠.٥٩٩**
١٠	٠.٥١٦**	٢١	٠.٥١٣**	٣٥	٠.٣٥٣**	٤٧	٠.٦١٧**
١١	٠.٤٣٦**	٢٢	٠.٥٣٢**	٣٦	٠.٦١٤**	٤٨	٠.٦٥٣**
		٢٣	٠.٤٦٣**	٣٧	٠.٤٤٠**	٤٩	٠.٥٨٤**
		٢٤	٠.٤٦٩**				
		٢٥	٠.٤٤٧**				

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من نتائج الجدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه أو بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وذلك يؤكد ارتباط كل مفردة بالبعد الذي ينتمي إليه، بما يُعني توافر الاتساق الداخلي للاستبانة.

جدول رقم (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة (ن=١٥٠)

م	البُعد	معامل الارتباط
١	بناء ثقافة الدمج	٠.٧٤٥**
٢	تطوير هياكل تنظيمية للدمج	٠.٨٤٣**
٣	إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة	٠.٨٥٨**
٤	الدعم وبناء القدرات	٠.٧٨٠**

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من النتائج السابقة، أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المفردة، ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ وعليه تم الإبقاء على جميع

مفردات الاستبانة، مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من التجانس الداخلي، وكذلك قوة وتماسك مفردات الاستبانة وأبعادها.

ج. حساب ثبات الاستبانة. يشير إلى استقرار درجات أفراد العينة على الاستبانة، ولحساب ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة: ألفا-كرونباخ، ويتضح من الجدول(٩) أن جميع معاملات ثبات الاستبانة مرتفعة، حيث تراوحت معاملات الثبات بين(٠.٧٥١ – ٠.٩٠٨)، والتي تدل على تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات.

جدول (١٠) معاملات ثبات أبعاد الاستبانة بطريقة ألفا-كرونباخ (عند ن=١٥٠)

م	الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا-كرونباخ
١	بناء ثقافة الدمج	١١	٠.٧٦٠
٢	تطوير هياكل تنظيمية للدمج	١٤	٠.٧٩٧
٣	إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة	١٢	٠.٧٥١
٤	الدعم وبناء القدرات	١٢	٠.٧٩٣
	الاستبانة ككل	٤٩	٠.٩٠٨

ويتضح من الجدول(١٠) أن جميع معاملات ثبات الاستبانة مرتفعة، حيث تراوحت معاملات الثبات بين(٠.٧٥١ – ٠.٩٠٨)، والتي تدل على تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات.

ومن العرض السابق، نجد أن جميع النتائج أظهرت توافر الشروط السيكومترية لاستبانة الممارسات القيادية الدامجة، كما أظهرت صلاحية الاستبانة وإمكانية استخدامها في الدراسة الحالية، والتي تتكون في صورتها النهائية من(٤٩) مفردة موزعة على(٤) أبعاد. (ملحق (٥)، الاستبانة في صورتها النهائية).

ثالثًا. الأساليب الإحصائية المستخدمة. استخدم الباحثان مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتوافق مع أسئلة البحث، وعينة الدراسة الميدانية، وهذه الأساليب هي:

أ. المتوسط الحسابي وهو من مقاييس النزعة المركزية، حيث يمكن من خلاله معرفة متوسط استجابات أفراد العينة على كل مفردة من مفردات الاستبانة.

ب. الانحراف المعياري لتحديد مدى تشتت استجابات أفراد العينة حول متوسطها الحسابي.

ج. استخدام اختبار "T-test" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة الميدانية تبعًا لبعض المتغيرات ثنائية الفئة: النوع الاجتماعي(ذكر- أنثى) حول واقع الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر.

د. استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة الميدانية، تبعًا لمتغيرات الموقع الجغرافي (القاهرة ـ الإسكندرية ـ المنيا)، ومتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ –٢٠ سنة، أكثر من ٢٠ سنة).

هـ. واختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية، وذلك حول واقع الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر.

و. ولتحليل نتائج البحث تم حساب مدى الاستجابة حسب قيم المتوسط المرجح (المتوسط الحسابي الموزون/المرجح) = (٣× تكرار مرتفعة+٢× تكرار متوسطة+١× تكرار منخفضة) ÷ عدد أفراد العينة، ومن خلال قيمة المتوسط المرجح يتم الحكم على مستوى التوافر أو التحقق للممارسة. وبالنسبة للأبعاد فإنه يتم حساب المتوسط المرجح للبُعد بقسمة المتوسط الحسابي للبُعد على عدد مفردات البُعد ذاته، ومن خلال قيمة المتوسط المرجح لكل بُعد يتم الحكم على مستوى توافر أو تحقق البُعد عند أفراد العينة، حيث تم تحديد مدى الاستجابة للتدرج الثلاثي للبدائل من خلال إيجاد طول المدى(٣–١=٢)، ثم قسمة المدى على عدد الفئات(٢÷٣= ٠,٦٦). وعليه تم تحديد مستوى التوافر والتحقق للممارسات، وذلك كما يوضحه الجدول (١٠):

جدول (١١) مستوى التوافر والتحقق لكل استجابة

مستوى التوافر والتحقق للممارسات	المدى
منخفضة	**من ١ وحتى (١+ ٠,٦٦) أي ١،٦٦**
متوسطة	**من ١,٦٧ وحتى (١,٦٧+ ٠,٦٦) أي ٢,٣٣**
مرتفعة	**من ٢,٣٤ وحتى (٢,٣٤+ ٠,٦٦) أي ٣**

رابعًا. إجراءات التطبيق. حصل الباحثان على موافقة وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث وعميد كلية التربية جامعة المنيا(ملحق (٦)، ثم تم مخاطبة الجهاز المركزي للتعبئة العامة والأخصاء بالقاهرة، وصدر قرار رئيس الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء بالتفويض رقم (١٩١٦) لسنة ٢٠٢٤ بالموافقة على التطبيق(ملحق (٧)، وتم أخذ موافقة كل مديرية من مديريات التربية والتعليم بالمحافظات الثلاث(ملحق (٨)، كما تم توثيق موافقة المدارس التي تم التطبيق بها بالإدارات التعليمية في المحافظات الثلاث(ملحق (٩)، وتمت زيارة المدارس

للتطبيق لتوضيح تعليمات الاستبانة وفائدتها وكيفية الاستجابة عليها، وتلقي التغذية الراجعة من بعض المديرين والمعلمين والأخصائيين الذين تمكّن الباحثان من إجراء حوار معهم حول موضوع الاستبانة، ودوّن الباحثان هذه التعليقات للاستفادة منها في تفسير استجابات أفراد العينة.

خامسًا. نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها.

يتناول هذا الجزء الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة هذا البحث، وعرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها في ضوء الواقع ونتائج الدراسات السابقة، وكذلك خصائص عينة الدراسة الميدانية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما واقع الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر على ضوء أبعاد دليل الدمج من وجهة نظر عينة الدراسة الميدانية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للحكم على تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توافر أو تحقق أبعاد الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر، كما موضح بالجدول(١٢).

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توافر وتحقق أبعاد الاستبانة (عند ن=٢٨٧٢).

م	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى توافر الممارسات	الرتبة
١	بناء ثقافة الدمج	١,٨٠	٠,٥٢٦	متوسطة	١
٢	تطوير هياكل تنظيمية للدمج	١,٦٢	٠,٤٨٨	منخفضة	٢
٣	إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة	١,٦٠	٠,٥٠٠	منخفضة	٣
٤	الدعم وبناء القدرات	١,٥٢	٠,٤٨٦	منخفضة	٤
	الاستبانة ككل	١,٦٣	٠,٤٥١	منخفضة	

يتضح من الجدول (١٢) أن الدرجة الكلية لتوافر وتحقق الممارسات القيادية الدامجة وفقًا لتقديرات المعلمين جاءت منخفضة بمتوسط حسابي (١,٦٣) بانحراف معياري (٠,٤٥١).

وتشير هذه النتائج إلى أن توافر أبعاد الممارسات القيادية الدامجة لم يكن بالمستوى المطلوب، وأنها تواجه مشكلات وتحديات حقيقية تستحق الدراسة وتتطلب إيجاد حلول، وقد تعزى انخفاض هذه النتائج إلى ضعف ثقافة تقبل الدمج بين المعنيين كافة بالمدارس محل الدراسة، وضعف السياسات المُطبقة، وجمود الهياكل التنظيمية، وانخفاض ملاءمتها للمدارس التي بها تلاميذ عاديين جنبًا إلى جنب مع التلاميذ ذوي الإعاقة، والروتينية في البيئة التعليمية

التي تتطلب أن تكون أكثر فعالية، وذلك بسبب قلة الدعم المُقدم لخدمة الدمج وبناء قدرات الكوادر البشرية.

ويُمكِن تفسير ذلك بأن ممارسات القيادات المدرسية لم تتغير لتلائم استقبال المدرسة لتلاميذ الدمج، وأن الممارسات ما زالت تقليدية، تناسب المدارس التي بها تلاميذ عاددين فقط، وأن الأمر يقتصر على فرد أو أكثر داخل المدرسة كمعلم الفصل الذي به تلاميذ دمج أو الأخصائي بالمدرسة، وأن المدرسة لم تطور من ثقافتها ولم تتبنى قيمًا جديدة للدمج، وأنها لم تطور من تنظيماتها وخططها المدرسية، ولا تزال تعمل بنفس النمط الإداري قبل استقبال تلاميذ الدمج، كما أن تنظيم البيئة الصفية لم يتطور ليلائم الفصول الدراسية المدمجة، حيث لا يزال يعمل المعلمون بطرق التدريس التقليدية التي لا تتناسب مع الفصول الشاملة، كما تعبر تلك النتيجة عن قلة الدعم المُقدم للمدارس لتحقيق أهداف الدمج، وأن المدارس تفتقر إلى القدرات البشرية المؤهلة والتجهيزات الكافية لتحقيق أهداف الدمج.

ويتضح من الجدول(١١) أن بُعد بناء ثقافة الدمج، قد تحقق بدرجة متوسطة، وأن أبعاد: تطوير هياكل تنظيمية للدمج، وإعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة، والدعم وبناء القدرات قد تحققوا بدرجة منخفضة، وجاء في الرتبة الأولى كأعلى الأبعاد تحققًا هو بُعد " **بناء ثقافة الدمج** " بمتوسط حسابي(١,٨٠) وبانحراف معياري(٠,٥٢٦)، حيث توافر بدرجة متوسطة، ويُمكن تفسير ذلك بوجود درجة من الوعي بالدمج، ذلك نتيجة وجود مبادرات ومحاولات جزئية تتعلق بالدمج سواء من قبل الدولة واهتمامها بذوي الإعاقة، وتوجهات الإدارة بتسهيل اختبارات للدمج وتيسير قبولهم بالمدارس، ولكن دون وجود استراتيجيات واضحة ومُستدامة، مع قلة التدريب والدعم الذي قد يُحد من فعالية وتطبيق ممارسات الدمج داخل المدارس المعنية بالدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفته الدراسات في مجال القيادة، في أن القيادة ليست مجرد وظيفة لقدرة القائد الفردي ومعرفته وكاريزميته وإدراكه، بل هي جزء من سياق اجتماعي وثقافي(Ryan, 2006, p. 8) وكذلك مع نتائج دراسة كوب (Cobb, 2015) في أن دور قادة الدرسة بالغ الأهمية في تفسير وتنفيذ السياسات المتعلقة بالدمج، وأن سلوكيات قادة المدارس تؤثر على سلوكيات موظفي المدرسة الآخرين، وثقافتها، بالإضافة إلى تقديم الخدمات فيها.

كما تتفق مع نتائج دراسة أخرى أشارت إلى أنه لا تزال مواقف وثقافة المعلمين وقادة المدارس تجاه الدمج ليست مثالية، لأن نظرتهم مرتبطة بالنموذج الطبي للإعاقة، الذي يضع التلاميذ المصنفين على أنهم من ذوي الإعاقة في الصورة كمجموعة مميزة من التلاميذ الذين

يحتاجون إلى دعم من الخبراء ومعلمين مُتخصصين في الإعاقة، ومن المُتوقع انخفاض تحصيلهم، وأن المدارس العادية ستواجه صعوبات في تعليمهم (De Vroey et al., 2016, p. 115).

وجاء في الرتبة الثانية بُعد "**تطوير هياكل تنظيمية للدمج**" حيث تحقق بدرجة منخفضة، وحصل على متوسط حسابي (١,٦٢) وانحراف معياري (٠,٤٨٨)، ويُمكِن تفسير ذلك بسبب استقرار الهياكل التنظيمية داخل المدارس، وأن المدارس لم تُطوّر ممارساتها التنظيمية أو اتباع أنماط قيادية داعمة ومناسبة للدمج، كما يرجع إلى عدم توافر أدلة استرشادية للمدارس في كيفية تنفيذ الدمج بالمدارس الابتدائية، كما يرجع إلى ندرة وجود ممارسات واضحة للدمج ضمن الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، أو نقص الموارد البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ الهياكل التنظيمية بفعالية، مع وجود تحديات في تكييف الأنظمة والبيئة المدرسية الحالية لتناسب متطلبات الدمج بشكل شامل.

وتختلف هذه النتيجة مع ما ورد في الأدبيات في الإطار النظري في ضرورة توجه الممارسات القيادية الدامجة نحو تشكيل فريق للدمج، وبناء مدرسة للجميع، وإشراك جميع أعضاء المجتمع المدرسي في تنفيذ الدمج، وكذلك أولياء الأمور، وإشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بالدمج، بالإضافة إلى ضرورة تعديل أدوار المعلمين والأخصائيين، واستحداث ادوار جديدة لا سيما معلم الدعم(الشادو)، والمرافق التربوي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة TALIS لعام ٢٠١٣م إلى أن قادة المدارس يواجهون تحدياتٍ تنظيمية في دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، وأن قادة المدارس التي تضم عددًا كبيرًا من التلاميذ ذوي الإعاقة يُظهرون انخفاضًا في رضاهم الوظيفي في بعض البلدان (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014).

والبُعد الثالث تحقق بدرجة منخفضة، هو بُعد "**إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة**" وجاء في الرتب الثالثة بمتوسط حسابي (١,٦٠) وانحراف معياري (٠,٥٠٠)، ويُمكِن تفسير ذلك بسبب غياب تهيئة الفصول الدراسية والبنية التحتية لتناسب احتياجات جميع حالات الدمج، قد يرجع ذلك إلى نقص توفير الموارد المادية والتقنية، مثل الأدوات المساعدة وغرف المصادر والوسائل الضرورية لدمج وتكيف الفئات المختلفة، كما أن قلة وعي وتدريب المعلمين بدورهم في كيفية تصميم بيئات تعلم دامجة قلل من إمكانية تنظيم البيئة الدامجة.

ويختلف ذلك مع ما أكدته الأدبيات التي وردت بالإطار النظري في أهمية التصميم الشامل للتعلم، وكذلك التدريس الصريح(ET) (Explicit Teaching) باستمرار باعتبارهما من أساليب التدريس الأساسية للتدريس الناجح في الفصول الدراسية الدامجة، وأهمية بناء خطة تعلم فردية لكل تلميذ من تلاميذ الدمج.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج إحدى الدراسات أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة يواجهون صعوبات في تنظيم بيئة التعلم، وأنهم معرضون لخطر كبير للإرهاق، ولديهم رضا وظيفي مُنخفض بالإضافة إلى انخفاض الكفاءة الذاتية ولديهم مستويات عالية من التوتر (Emery & Vandenberg, 2010).

وتُظهر الأبحاث أن التدريس في فصل دراسي غير مُتجانس قد يُنظر إليه على أنه أمر صعب بالنسبة لبعض المعلمين، بل إن بعض المعلمين أعربوا عن اعتقادهم بأن متطلبات التلاميذ ذوي الإعاقة لا يمكن تلبيتها في الفصول الدراسية العادية. على سبيل المثال، أشار البعض إلى أن هذا يتعارض مع قدرتهم على تعليم التلاميذ غير المعاقين الذين يحتاجون أيضًا إلى اهتمامهم، كما أعرب البعض أنهم يفتقرون إلى المهارات والمعرفة اللازمة لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة (Lebeer et al., 2010; Casale-Giannola, 2012).

وجاء في الرتبة الرابعة والأخيرة بُعد " **الدعم وبناء القدرات** "، بدرجة منخفضة بسبب غياب توافر سبل الدعم والبناء من غرف مصادر أو دروس إضافية أو مرافق، أو مراكز رعاية ودعم، أو دورات تدريبية أو أدلة إرشادية أو تغذية راجعة للممارسات الدامجة المُطبقة، حيث حصل على متوسط حسابي (١,٥٢) وانحراف معياري (٠,٤٨٦)، ويرجع سبب ندرة الدعم المُقدم لفئات تلاميذ الدمج، أن عددهم محدود بكل مدرسة، ورغم صدور قرار الدمج ٢٠١٧ الذي أوضح أنه جاري توفير الدعم المطلوب لتطبيق الدمج، إلا أن الواقع يشير إلى الحاجة الضرورية لتقديم مختلف أنواع الدعم وبناء القدرات اللازمة لنجاح تطبيق القرار.

حيث أوصت دراسة(طلافحة، وبن فالح، ٢٠١٨، ص. ٧٦) بالعمل على توفير مصادر الدعم بأشكاله المختلفة للمعلمين العاديين وللطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تُلقون تعليمهم بالصفوف العادية، وتتفق هذه النتيجة مع إحدى الدراسات الأجنبية، التي أُعرب فيها المعلمون أيضًا عن حاجتهم إلى دعم وموارد فعّالة، لسد الفجوة بين الاستراتيجيات المُحددة تجاه التلاميذ ذوي الإعاقة والممارسات الصفية اليومية، كما أنهم بحاجة إلى وسائل وتجهيزات

مساعدة، ووقت إضافي، وتدريب متخصص للتعامل مع تلاميذ الدمج (De Vroey et al., 2016, p. 115).

وفيما يأتي تفصيل لنتائج تحقق مفردات أبعاد الاستبانة:

جدول (١٣) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى توافر أو تحقق الممارسات والرتبة لاستجابات عينة الدراسة حول مفردات بُعد بناء ثقافة الدمج (عند ن=٢٨٧٢).

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى توافر أو تحقق الممارسات	الرتبة
١	تشجع قيادة المدرسة التلاميذ العاديين لمساعدة أقرانهم من ذوي الإعاقة في الأنشطة المدرسية.	١,٩٧	٠,٧٥٠	متوسطة	٣
٢	تُوجه قيادة المدرسة المعلمين إلى إدارة الصف بطريقة تعزز الاحترام المتبادل بين التلاميذ.	٢,٠٢	٠,٨١٢	متوسطة	١
٣	تُحفز قيادة المدرسة المعلمين على التعامل مع تلاميذ الدمج على أنهم قابلين للتعلم وقادرين على التحصيل.	١,٨٧	٠,٨٠٦	متوسطة	٤
٤	تَعقد المدرسة ندوات وورش دورية لمواجهة مختلف أنواع التنمر داخل المدرسة.	١,٧٧	٠,٨٠٠	متوسطة	٦
٥	تُنظم المدرسة أنشطة متنوعة لنشر ثقافة التنوع والاختلاف داخل المدرسة.	١,٦٨	٠,٧٣٤	متوسطة	١٠
٦	تُحمّل قيادة المدرسة جميع أعضاء المجتمع المدرسي مسؤولية تعليم وتعلم تلاميذ الدمج.	١,٧٤	٠,٧٥٣	متوسطة	٧
٧	قيادات المدرسة لديها فكرة راسخة أن الدمج حق إنساني للتلاميذ ذوي الإعاقة.	١,٩٧	٠,٨٣٢	متوسطة	٢

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى توافر أو تحقق الممارسات	الرتبة
٨	**تُطبّق قيادة المدرسة مدونة للسلوك الأخلاقي لتوفير مجتمع مدرسي آمن لجميع التلاميذ.**	١,٨٤	٠,٨٠٨	متوسطة	٥
٩	**تُوجه المدرسة المعلمين إلى التخطيط المُشترك للدروس والأنشطة المقدّمة لتلاميذ الدمج.**	١,٧٠	٠,٧٣٨	متوسطة	٨
١٠	**تُيسر قيادة المدرسة تبادل المعلمون لخبراتهم في التعامل مع فصول الدمج.**	١,٦٩	٠,٧٥١	متوسطة	٩
١١	**يُناقش قادة المدرسة فلسفة ومبادئ الدمج لإقناع المعلمين المقاومين لفكرة الدمج.**	١,٦٥	٠,٧٣٧	منخفضة	١١

يتضح من الجدول (١٣) أن المفردة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي المفردة رقم (٢) والتي تنص على "**تُوجه قيادة المدرسة المعلمين إلى إدارة الصف بطريقة تعزز الاحترام المتبادل بين التلاميذ.**"، بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٠٢) وبانحراف معياري (٠,٨١٢)، وجاءت في الرتبة الأولى، نظرًا لاتباع بعض القيادات للنمط الديمقراطي، بالإضافة إلى التزام المدارس بلائحة الانضباط المدرسي المُقررة من الوزارة، كما لم تتحقق بالمستوى المطلوب نظرًا لتعرض بعض تلاميذ الدمج للتنمر والرفض من قبل زملائهم العاديين، حيث أوصت نتائج دراسة(خليل، وآخرون، ٢٠٢١، ص. ١٦٩) بضرورة نشر ثقافة تقبل الأخر واحترامه، بغض النظر عن ظروفه الصحية والنفسية، لخلق شخصيات سوية غير عدائية تفيد المجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي استكشفت تجارب قادة المدارس في إنشاء مدارس الدمج، وأكدت أن الدمج يتمحور حول "تكافؤ فرص التعليم لجميع التلاميذ بغض النظر عن إعاقتهم الجسدية أو الفكرية أو العاطفية أو صعوبات التعلم، والتعامل مع جميع التلاميذ باحترام وتقدير"(Irvine et al., 2010, p. 73)، وهذا ما أكده الإطار النظري في(ثانيًا: الممارسات القيادة الدامجة) على أهمية احترام التنوع والاختلاف.

كما جاءت في الرتبة الثانية بدرجة متوسطة المفردة رقم (٧) والتي تنص على " **قيادات المدرسة لديها فكرة راسخة أن الدمج حق إنساني للتلاميذ ذوي الإعاقة.**"، بمتوسط حسابي (١,٩٧) وبانحراف معياري (٠,٨٣٢)، وهذا يرجع إلى ضعف درجة الوعي والثقافة لدى بعض القيادات المدرسية بأهمية قبول فكر الدمج وتطبيقه بالمدرسة، ولكن جاء بدرجة متوسطة، لأنه لم يُترجم الدمج من وجهة نظر العينة إلى ممارسات ملحوظة، حيث كشف بعض القيادات أن الدمج يمثل عبئًا إضافيًا، نتيجة كثرة السلوكيات غير المقبولة من قبل بعض تلاميذ الدمج، ومحدودية تقبل بعض المعلمين لفكرة الدمج، لأنه يتطلب اختبارات وتقييمات خاصة بهم، بالإضافة إلى غياب المشاركة المجتمعية وخاصة دعم أولياء الأمور لتعليم أبنائهم ومساعدتهم على التعليم والتعلم، وهذا يتعارض مع ما أشار إليه الإطار النظري في(طبيعة مدارس الدمج) أن الدمج ليس فقط حق إنساني بل أيضًا حق إجتماعي وتعليمي.

أيضًا جاءت المفردة رقم (١) والتي تنص على " **تشجع قيادة المدرسة التلاميذ العاديين لمساعدة أقرانهم من ذوي الإعاقة في الأنشطة المدرسية.** " في الرتبة الثالثة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (١,٩٧) وبانحراف معياري (٠,٧٥٠)، وهذا بسبب وجود ممارسات ولكنها ليست مُنتظمة ومُؤثرة تدفع التلاميذ للمشاركة معًا، وأيضًا وجود ممارسات مُشجعة ولكن مع محدودية وعي التلاميذ؛ فسلوكيات التلاميذ العاديين والتنمر وغياب تقبلهم لتلك الحالات سبّب ضعف المشاركة، وسلوكيات العنف من بعض تلاميذ الدمج جعلت التلاميذ العاديين يتخوفون منهم، وضعف ثقافة التعاون والقيم والتحفيز بين التلاميذ.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة(إبراهيم، ٢٠٢١، ص ص. ١٤١٤-١٤١٥) إلى أن درجة تقبل التلاميذ العاديين بالمدارس العامة لإقرانهم خاصة المعاقين عقليًا ضعيفة جدًا، مما يؤثر على تحقيق أهداف الدمج، مع وجود مشكلات في العزلة والوحدة مع العاديين وعدم تكيفهم بالمدارس المُطبق بها الدمج، ويتفق مع ما أكدته نتائج دراسة(شوقي وآخرون، ٢٠١٨، ص. ١١٧٢) في أهمية دور الأطفال العاديين نحو أقرانهم المعاقين عقليًا المدمجين معًا في صف دراسي واحد ومدى تفاعلهم معًا، وتوعيتهم وتوعية المجتمع وأولياء الأمور أيضًا بأهمية دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع العاديين.

وجاءت في الرتبة الرابعة بدرجة متوسطة المفرد رقم (٣) والتي تنص على " **تحفز قيادة المدرسة المعلمين على التعامل مع تلاميذ الدمج على أنهم قابلين للتعلم وقادرين على التحصيل.**" بمتوسط حسابي (١,٨٧) وبانحراف معياري (٠,٨٠٦)، وهذا يُعني وجود تحفيز وإن

لم يكن بالمستوى المطلوب؛ وذلك لأن هناك بالفعل حالات تم دمجها من صعوبات التعلم، وحالات ذات إعاقات عقلية حادة ونسبة ذكائهم لا تسمح بالدمج، وحالات ذات إعاقة مزدوجة، نتيجة القصور في الكشف الطبي، فبعض المعلمين لديهم قناعة أن هؤلاء التلاميذ قدرتهم الاستيعابية لا يمكن تحسينها أو التعامل معها، كما أن أغلب المعلمين لم يتلقوا دورات تدريبية للتعامل معهم، ويندر بدرجة كبيرة وجود معلمين يخصصون وقتًا لبذل مزيد من الجهد لتعليمهم وزيادة تحصيلهم، كما لا يتم تقييم أداء المعلم في فصول الدمج، فاستمارة تقييم أداء المعلم مازالت تفتقر لجوانب تقييم ممارسات الدمج، حيث توصلت نتائج دراسة(بيومي، وآخرون، ٢٠١٧، ص. ٣٨٠) إلى التوقعات الدونية من أعضاء المدرسة لقدرات وإمكانيات التلاميذ من ذوي الإعاقة، وتوصلت نتائج دراسة(معوض، ٢٠٢٣، ص. ٧١) إلى وجود اتجاهات سلبية تجاه تلاميذ الدمج من قبل المعلمين.

وأيضًا جاءت المفردة رقم(٨) والتي تنص على " **تُطبّق قيادة المدرسة مدونة للسلوك الأخلاقي لتوفير مجتمع مدرسي آمن لجميع التلاميذ.**" في الرتبة الخامسة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (١,٨٤) وبانحراف معياري (٠,٨٠٨)، وهذا يُعني وجود ممارسات شفهية فقط وليست كتابية أو فعلية على أرض الواقع، وذلك لعدة أسباب منها اكتفاء معظم المدارس بلائحة الانضباط المدرسي، وتهمل بعض المدارس تلاميذ الدمج؛ لأنها حالات معدودة بالمدرسة، ومعظم حالات الدمج ذات السلوكيات الحرجة أو الخطرة تتغيب عن المدرسة، كما أن هناك تهاون وضعف في إجراءات المتابعة والرقابة والمساءلة على المدارس.

ويتفق ذلك مع ما وضعته دراسة(جبرائيل وآخرون، ٢٠٢٤، ص. ٨٣٢) من إجراءات لتطوير إدارة مدارس الدمج في مصر منها تشجيع قادة المدارس العاملين على التصرف بنزاهة وإنصاف ومعالجة المشكلات، من خلال قيم العدالة والرعاية وبناء الثقة والتعاون مع المجتمع المدرسي، وتشجيع السلوك الأخلاقي والمهني عند التعامل مع تلاميذ الدمج.

وجاءت في الرتبة السادسة بدرجة متوسطة المفردة رقم(٤) والتي تنص على " **تَعقد المدرسة ندوات وورش دورية لمواجهة مختلف أنواع التنمر داخل المدرسة.**"، بمتوسط حسابي (١,٧٧) وبانحراف معياري (٠,٨٠٠)، وهذا يُعني أن معظم المدارس لم تقدم ورش أو ندوات، وذلك لعدة أسباب أن الإدارة التعليمية تُرسل خطة للأنشطة المطلوب تنفيذها وكل مدرسة مُلتزمة بما في الخطة، رغم انتشار ظاهرة التنمر في المدارس هذه الفترة بين التلاميذ العاديين وبالأكثر بين ذوي الإعاقة، كما يرجع ذلك إلى قلة عدد الإخصائيين بمعظم المدارس، حيث

يوجد أخصائي نفسي وأخصائي اجتماعي لكل مدرسة بغض النظر عن أعداد التلاميذ المدمجون، وفي بعض المدارس يكون أخصائي واحد فقط. وهذا لا يتوافق مع ما جاء في الإطار النظري من ضرورة توفير بيئة تعلم دامجة آمنة ومرحبة وشاملة لجميع التلاميذ.

حيث تؤكد ما توصلت إليه نتائج دراسة(المغاوري، ٢٠١٧، ص. ١١٣) إلى تعرض بعض التلاميذ المعاقين للتنمر الجسدي واللفظي من أقرانهم العاديين والعكس صحيح، حيث أوصت دراسة(حمادة، ٢٠٢٢، ص. ١١) بالتدخل المُبكر لعلاج التنمر عند الأطفال بصفة عامة والأطفال ذوي الإعاقة السمعية بصفة خاصة وتوفير أجواء تمنع التنمر، وأكدت دراسة بوسارت وآخرون (Bossaert et al., 2011, p. 65) على قبول الزملاء من التلاميذ، كما أوضحت أن التفضيل، والدعم الاجتماعي، والرفض، والتنمر، والقلق، والاغتراب، ومفهوم الجسد، وغيرها من العوامل الشخصية تزيد من خطر المواقف السلبية للأقران تجاه التلاميذ ذوي الإعاقة.

أيضًا جاءت المفردة رقم(٦) في الرتبة السابعة، والتي تنص على " **تُحمّل قيادة المدرسة جميع أعضاء المجتمع المدرسي مسؤولية تعليم وتعلم تلاميذ الدمج**." بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (١,٧٤) وبانحراف معياري (٠,٧٥٣)، ويرجع ذلك إلى أن القيادات المدرسية تشجع على مشاركة جميع معلمين المدرسة في تحقيق أهداف الدمج، والاستفادة من قدرات جميع المعلمين ومعارفهم وخبراتهم حول الدمج.

وتتفق هذه النتيجة مع إحدى الدراسات في أن المسؤولية المُشتركة تسهل التعاون وتؤدي إلى "زيادة فهم أدوار كل فرد، وفرص التدريب المُشترك، وتبادل المعلومات" (Taylor, et al., 2016, 173)، كما أوصت دراسة(عبد الرحمن، ٢٠١٤، ص. ١٤) بتهيئة وتوعية جميع العاملين بالمدرسة بنظام الدمج وطبيعته، وخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة.

كما جاءت بدرجة متوسطة في الرتبة الثامنة المفردة رقم(٩) والتي تنص على " **تُوجه المدرسة المعلمين إلى التخطيط المُشترك للدروس والأنشطة المقدّمة لتلاميذ الدمج**."، بمتوسط حسابي(١,٧٠) وبانحراف معياري (٠,٧٣٨)، وترتبط المفردة هذه بالسابقة فهناك ضعف في المشاركة لضيق الوقت، كما أن هناك خطة تدريسية من قبل الإدارة يلتزم بها معظم المعلمين، كما أن بعض المدارس يجتمع بعض المعلمين في بعض التخصصات مع المعلم الأول لتيسير أمور التخصص، والوقوف على كل ما هو جديد، ولكن يتضح ندرة التشارك في أسلوب التدريس للدروس والأنشطة، فبعض المعلمين لديهم توجه نحو القيام بممارسات خاصة في التدريس والشرح تختلف عن زملائهم.

أيضًا المفردة رقم (١٠) والتي تنص على " **تُيسر قيادة المدرسة تبادل المعلمون لخبراتهم في التعامل مع فصول الدمج.**" جاءت في الرتبة التاسعة بدرجة متوسطة متوسط حسابي(١,٦٩) وبانحراف معياري (٠,٧٥١)، ويرجع ذلك إلى وجود وسائل تواصل اجتماعي متنوعة مفعلة منها الواتس الذي أصبح وسيلة رسمية للتواصل، كما تقوم بعض المدارس بعمل جروبات خاصة بكل مادة تخصص؛ لتبادل الآراء والأفكار وأحدث المعلومات والمستجدات في مجال التخصص، ولكن رغم ذلك مازالت هناك حاجة لمزيد من تبادل المعلومات والخبرات، وخاصة هناك معلمين تلقوا تدريب للدمج ومعلمين لم يتلقوا.

وتختلف هذه النتيجة مع إحدى الدراسات في أن هناك بعض القيود التي تواجه المعلمين في تحقيق التعاون والتبادل، وتشمل عدم كفاية الإعداد المهني، وعدم توافق الشخصيات أو الفلسفات التربوية، ونقص الوقت المخصص(Ní Bhroin, & King, 2020, p. 44).

وجاءت بدرجة متوسطة المفردة رقم (٥) والتي تنص على " **تُنظم المدرسة أنشطة متنوعة لنشر ثقافة التنوع والاختلاف داخل المدرسة.**"، بمتوسط حسابي(١,٦٨) وبانحراف معياري (٠,٧٣٤)، وجاءت متأخرة في الرتبة العاشرة لعدة أسباب اكتفاء المعلمين بخطة الأنشطة المُعدة من قبل الإدارة، واعتبار المدرسة أن الدمج عدد ضليل لا يستدعي تنظيم أنشطة لهم، مع غياب الدعم المُقدم لتجهيز الأنشطة، كما يندر وجود في خطة التدريب بالمدرسة أية تدريبات تتعلق بالدمج، كما أن مُعدل مشاركة تلاميذ الدمج من ذوي الإعاقة في الأنشطة يكاد يكون مُنعدم، بالإضافة إلى اقتصار الفعاليات على ندوة تلاميذية، وغياب التنوع من وجود عروض مسرحية أو ورش عمل تجمع حالات الدمج مع العاديين، وندرة استضافة مُتحدثين من خارج المدرسة لمناقشة ثقافة تقبل الدمج والاختلاف، حيث أكدت دراسة(بن فهد، ٢٠٢٤، ص. ٣٠٥) على أهمية تشجيع التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ، وتنظيم أنشطة، وتوفير دعم من قبل الأقران والمجتمع المدرسي، حيث توصلت دراسة(بيومي، وآخرون، ٢٠١٧، ص. ٣٧٩) إلى قلة إشراك التلاميذ ذوى الإعاقة مع زملائهم العاديين في الأنشطة الصفية وغير الصفية، مما يقلل من فرص تغير الاتجاهات السلبية لدى زملائهم العاديين.

وتكشف دراسات المراجعة أن التلاميذ عمومًا منفتحون على تكوين صداقات مع أقرانهم من ذوي الإعاقة، ومع ذلك، سُلِّط الضوء على عوائق مُحتملة، مثل أدوار "الرعاية"، ومخاوف السلامة(مثل الحاجة إلى الأدوية)، والتباين بين الاهتمامات والقدرات. علاوة على ذلك، أُبلغ عن التنمر(مثل الدفع، والضرب، والسرقة، والكذب، والمضايقة)، والاغتراب، والاستبعاد كمشكلة

قائمة في التفاعل بين التلاميذ وأقرانهم من ذوي الإعاقة (Bates et al., 2015; Qi & Ha, 2012)، حيث وضعت دراسة(جبرائيل وآخرون، ٢٠٢٤، ص.٨٣٢) إجراءات لتطوير إدارة مدارس الدمج في مصر منها توفير فرص تعليمية مناسبة للتلاميذ، وتقديم الدعم الأكاديمي، ونشر الثقافة والوعي في المجتمع المدرسي لتقبل الأخر، وقبول الاختلاف بين التلاميذ.

أخيرًا في الرتبة الحادية عشر جاءت المفردة رقم (١١) والتي تنص على " **يُناقش قادة المدرسة فلسفة ومبادئ الدمج لإقناع المعلمين المقاومين لفكرة الدمج.**"، بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي(١,٦٥) وبانحراف معياري (٠,٧٣٧)، وقد يرجع إلى كثرة عدد القادة الذين لا يؤمنون ولا يتقبلون فكرة الدمج بالمدرسة، ويعتبرونها عبء زائد على إدارة المدرسة والمعلمين، ويعتقدون أنه من الأنسب تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة، كما اتضح للباحثين تأثر القادة بآراء المعلمين أن تلاميذ الدمج وجودهم يعيق إدارة الفصل، ويتطلبون معلمون مُتخصصون، كما إنهم لا يستطيعون أداء الاختبارات بمفردهم رغم أنها موضوعية وبسيطة، كما أن هناك شكوى ومشكلات من بعض تلاميذ الدمج بسبب سلوكيات العنف داخل الفصول، مما يجعل غالبية القادة يعزفون عن قبول فكرة الدمج.

وتتفق هذه النتيجة مع دي بوير وآخرون (de Boer et al., 2012, p. 374) ، في أن "المعلمين سلبيون أو مترددون في معتقداتهم حول الدمج، ولا يُقيّمون أنفسهم على أنهم على دراية بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة"، لذا أوصت دراسة(شوقي وآخرون، ٢٠١٨، ص. ١١٧٢) بتدريب المعلمين والمعلمات قبل الخدمة على تقبل مفهوم الطفل المعاق، ومفهوم الدمج وتقبلهم قبل العمل معهم، وأوصت دراسة(حامد، أحمد، ٢٠٢١، ص. ٣٨٠) بتطوير المعلمين معرفيًا ومهنيا وتزويدهم بمعارف حول فلسفة الدمج وأهميته وإيجابياته ومتطلباته، وتزويدهم بمهارات التدريس داخل فصول الدمج بالمدرسة.

وهنا تظهر أهمية تطوير الكفاءات التواصلية لدى المعلمين فيما يتعلق بالتأمل النقدي الجماعي لممارسات جميع المعنيين، مع إمكانية دعم "التعاون العميق"، بالتركيز على الحوار في المعتقدات والممارسات ووجهات النظر حول الدمج، وهو مجال يتطلب الاهتمام في برامج إعداد المعلمين التي تُهيئهم للتعاون من أجل دمج التلاميذ من خلال خطط الدعم، وفي المدارس التي يُنشئ فيها مديرو المدارس ثقافات تعاونية قائمة على الثقة والاحترام (Vangrieken et al., 2015, p. 27).

جدول (١٤) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى توافر أو تحقق الممارسات والرتبة لاستجابات عينة الدراسة حول مفردات بُعد تطوير هياكل تنظيمية للدمج (عند ن=٢٨٧٢).

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى توافر أو تحقق الممارسات	الرتبة
١٢	تعدّل المدرسة أدوار ومهام المعلمين والأخصائيين الذي يعملون بالفصول التي بها تلاميذ الدمج.	١,٦٨	٠,٧٥٢	متوسطة	٥
١٣	تمتلك المدرسة آلية لتنسيق قبول أعداد وأنواع إعاقات الدمج بالمدرسة.	١,٦٠	٠,٧٣٨	منخفضة	٩
١٤	يُوجه قادة المدرسة كافة العاملين نحو تبني رؤية مُشتركة لتطبيق الدمج.	١,٧٢	٠,٧٥٥	متوسطة	٢
١٥	تُفعّل قيادة المدرسة دور منسق الدمج لدعم المعلمين في كيفية التعامل مع تلاميذ الدمج.	١,٦٩	٠,٧٤٦	متوسطة	٤
١٦	تُشكّل المدرسة لجنة أو فريق على مستوى المدرسة تتولى مهام تنفيذ ومتابعة الدمج التعليمي.	١,٦٦	٠,٧٤٣	منخفضة	٦
١٧	تكلف قيادة المدرسة منسق الدمج للتواصل مع الإدارة التعليمية لمتابعة مستجدات الدمج.	١,٨٠	٠,٧٩٤	متوسطة	١
١٨	يفوّض قادة المدرسة بعض صلاحياتهم للجنة أو فريق الدمج بالمدرسة.	١,٧٠	٠,٧٤٤	متوسطة	٣
١٩	توفر قيادة المدرسة وقتًا مخصصًا للمعلمين للتحضير والتخطيط المُشترك للدروس في فصول الدمج.	١,٥٣	٠,٦٦٤	منخفضة	١٣
٢٠	تُصمم قيادة المدرسة فرق مدرسية تعاونية يعمل فيها المعلمون والأخصائيون لدعم تلاميذ الدمج.	١,٥٩	٠,٧٠٠	منخفضة	١٠

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى توافر أو تحقق الممارسات	الرتبة
٢١	تُخصص قيادة المدرسة اجتماعات دورية لرصد تقدم تلاميذ الدمج في التعلم.	١,٥٥	٠,٧٠٣	منخفضة	١١
٢٢	يُشرك قادة المدرسة جميع أعضاء المجتمع المدرسي في صنع قرارات الدمج.	١,٥٤	٠,٦٨٢	منخفضة	١٢
٢٣	تُشرك المدرسة أفرادًا أو جهات من خارج المدرسة (مثل الجمعيات الأهلية أو مراكز الإرشاد النفسي بكلية التربية) في دعم المدرسة لتطبيق الدمج.	١,٤٤	٠,٦٦١	منخفضة	١٤
٢٤	تطلب قيادة المدرسة تقاريرًا دورية من المعلمين والأخصائيين حول مستوى تحقيق أهداف الدمج.	١,٦١	٠,٧١١	منخفضة	٨
٢٥	تُمثّل المدرسة أولياء أمور تلاميذ الدمج في مجلس الآباء والأمناء بالمدرسة.	١,٦٢	٠,٧٣٢	منخفضة	٧

يتضح من الجدول (١٤) أنه حصلت المفردة رقم(١٧) على أعلى متوسط حسابي، والتي تنص على "**تكلف قيادة المدرسة منسق الدمج للتواصل مع الإدارة التعليمية لمتابعة مستجدات الدمج.**"، والتي جاءت بدرجة متوسطة في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٨٠) وبانحراف معياري (٠,٧٩٤)، وهذا راجع إلى قيام بعض الإدارات التعليمية مُتمثلة في إدارة التربية الخاصة بإعداد برنامج وخطة لأنشطة الدمج ويتم إبلاغ أخصائي الدمج بالمدارس بها، كما أن مسئول الدمج يتواصل مع الإدارة التعليمية التابعة لاستفسار عن طبيعة الاختبارات والتعرف على أية قرارات تتعلق بتلاميذ الدمج.

وفي الرتبة الثانية بدرجة متوسطة جاءت المفردة رقم(١٤) والتي تنص على" **يُوجه قادة المدرسة كافة العاملين نحو تبني رؤية مُشتركة لتطبيق الدمج.**"، بمتوسط حسابي(١,٧٢) وبانحراف معياري (٠,٧٥٥)، ويُعني ذلك التزام القادة بعملية التوجيه نحو فكر مُشترك في تبني رؤية للدمج، كما لا توجد رؤية مُوثقة للدمج، كما أن الأمر ليس إلزامي وغير حازم من قبل القادة، كما أنه يغيب الحوار والمناقشة حول الدمج في الاجتماعات المدرسية مع المعلمين،

وربما أيضًا جاءت بدرجة متوسطة لغياب وجود خطة عمل واضحة أو تقارير دورية أو معايير أو آليات تضمن تطبيق الرؤية، حيث وضعت دراسة(جبرائيل وآخرون، ٢٠٢٤، ص. ٨٣٢) إجراءات لتطوير إدارة مدارس الدمج في مصر منها صياغة الرؤية والرسالة والقيم الأساسية التي تدعم تلاميذ ذوي الإعاقة؛ ويتم ذلك من خلال العمل التعاوني لدعم نجاح جميع التلاميذ، والتزام جميع العاملين بالمدرسة بتطبيق الرؤية والرسالة ومشاركة أولياء أمور الطلاب في صياغة تلك الرؤية وفي تطبيقها.

كما جاءت المفردة رقم (١٨) والتي تنص على" **يفوّض قادة المدرسة بعض صلاحياتهم للجنة او فريق الدمج بالمدرسة.**"، بدرجة متوسطة في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(١,٧٠) وبانحراف معياري (٠,٧٤٤)، وذلك بسبب كثرة الأعباء الإدارية والفنية التي يقوم بها قادة المدرسة، حيث لاحظ الباحثان أن قادة أغلب المدارس كان عند سؤالهم عن الدمج بالمدرسة وواقعه ومشكلاته وهكذا، كان يستدعي مسئول الدمج(قد يكون في بعض المدارس أخصائي نفسي وفي البعض الأخر أخصائي اجتماعي) ويشير أنه أكثر علمًا وإلمامًا بكل ما يتعلق بالدمج بالمدرسة، كما إنه يفوض له مهام الدمج، لأن مسئول الدمج بالمدرسة يتواصل مع الإدارة التعليمية في أية قرارات خاصة بتلاميذ الدمج، والتفويض هنا جزئي في إدارة الدمج ومتابعته ولكن ليس بصورة كلية، فالقادة يُعرض عليهم مشكلات من تلاميذ الدمج، ويتدخلون في حلها في حالة عجز مسئول الدمج عن حلها أو اتخاذ قرار بشأنها.

أيضًا تحققت المفردة(١٥) التي تنص على " **تُفعّل قيادة المدرسة دور منسق الدمج لدعم المعلمين في كيفية التعامل مع تلاميذ الدمج.**" بدرجة متوسطة في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(١,٦٩) وبانحراف معياري (٠,٧٤٦)؛ ويرجع ذلك إلى كثرة السلوكيات غير المرغوبة الصادرة من بعض تلاميذ الدمج، والتي يستدعي فيها قيادة المدرسة أو معلم الفصل لمنسق الدمج/الأخصائي لإيجاد حلولًا لها، وذلك لضيق وقت القيادة بما لا يسمح بمتابعة حالات الدمج، وصعوبة تعامل المعلمين مع بعض الحالات، حيث في بعض المدارس يقوم مُنسق الدمج/الأخصائي بتنظيم ورش أو دورات توعوية للمعلمين تتعلق بذوي الإعاقات وكيفية التعامل معهم، وعمل ملف شامل عن حالات الدمج وطرق التواصل معهم، وهكذا.

كما جاءت في الرتبة الخامسة المفردة(١٢) بدرجة متوسطة والتي تنص على" **تعدّل المدرسة أدوار ومهام المعلمين والأخصائيين الذي يعملون بالفصول التي بها تلاميذ الدمج.**" بمتوسط حسابي(١,٦٨) وبانحراف معياري (٠,٧٥٢)؛ ويرجع ذلك لوجود حالات تتطلب تعامل

خاص، وطرق تدريس مختلفة، وأيضًا مطلوب إعداد اختبار مُناسب وبسيط لتلك الحالات، مع غياب الموارد وغرف المصادر والأدوات المساعدة للتواصل والتدريس لهم، كما أن معظم المعلمين والأخصائيين غير متأهلين للتعامل مع حالات الدمج، وكذلك محدودية عدد المعلمين والأخصائيين الذين تلقوا تدريبات حول الدمج، وربما جاءت بدرجة متوسطة لغياب المتابعة الدورية لأداء المعلمين، وقصور الإلمام بالأدوار والمهام المثطلوبة لحالات الدمج، كما أن هناك معلمون يقامون التغيير ويرفضون فكرة الدمج، بالإضافة إلى ضغوط العمل لا تسمح بالقيام بأدوار جديدة أو مُختلفة.

ورغم أن نتائجها جاءت بدرجة متوسطة إلا إنها تتفق لحد ما مع ذكر في الإطار النظري في التأكيد على أهمية توزيع الأدوار في ممارسات الدمج بين القادة والمعلمين والأخصائيين، وتُظهر الدراسات الأجنبية فيما يتعلق تحديدًا بدمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس أن زيادة التكامل بين أدوار معلم الفصل ومعلم التربية الخاصة ارتبطت بمزيد من التماسك في عملية التعلم وتحسين نتائج التلاميذ (Ní Bhroin, & King, 2020, p. 44).

بينما جاءت المفردة(١٦) بدرجة منخفضة في الرتبة السادسة والتي تنص على" **تُشكّل المدرسة لجنة أو فريق على مستوى المدرسة تتولى مهام تنفيذ ومتابعة الدمج التعليمي.**"، بمتوسط حسابي(١,٦٦) وبانحراف معياري (٠,٧٤٣)؛ وذلك بسبب تكليف معظم قيادات المدارس للأخصائي بمتابعة وتنفيذ عملية الدمج، كما يرجع انخفاض تحقق المفردة إلى غياب وجود مُتخصصين أو مؤهلين يصلحون كفريق للتعامل مع تلاميذ الدمج، ولكن اتضح للباحثين أن هناك حالات نادرة من المدارس شكّلت بالفعل لجان داخلية أو فريق تتضمن مدير المدرسة ومنسق الدمج وهو الأخصائي النفسي أو الاجتماعي حسب كل مدرسة، ومعلم من كل مادة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة(إسماعيل، محمد، ٢٠٢٠، ص. ١٥٦) من متطلبات خاصة بالإدارة المدرسية لتطبيق الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة، منها تشكيل لجنة فنية برئاسة مدير المدرسة، وطبيب المدرسة، والأخصائي والمعلم.

وتختلف هذه النتيجة مع ما أكدته إحدى الدراسات في أن نظريات القيادة في مدارس الدمج ترفض الطريقة الهرمية للقيادة. ولا يثق مُؤيدوها بالتسلسلات الهرمية المُصاحبة للأشكال البيروقراطية للتنظيم. كما أن التسلسلات الهرمية لا تتسق مع مبدأ الدمج، فهي تُقصي من لا يتمتعون بامتيازات كافية لشغل مناصب قيادية، ومن لا يمتلكون السمات الشخصية اللازمة للتأثير على الآخرين، ولكي تكون القيادة دامجة بحق، يجب أن تُعزز علاقات عادلة وأفقية

تتيح الفرصة للعمل الجماعي والعمل الفريقي(Ryan, 2006, p. 8)، وفي نفس السياق، اتضح بمراجعة منهجية للأدبيات استندت إلى ٤١ تقريرًا، أن العمليات التعاونية بين المعلمين والكوادر التربوية، وخاصة من حيث صنع القرار، كانت حاسمة لتطوير مدارس الدمج(Dyson, 2010) .

وجاءت المفردة(٢٥) بدرجة منخفضة في الرتبة السابعة، والتي نصت على" **تُمثّل المدرسة أولياء أمور تلاميذ الدمج في مجلس الآباء والأمناء بالمدرسة.**"، بمتوسط حسابي(١,٦٢) وبانحراف معياري (٠,٧٣٢)؛ وذلك بسبب غياب التجديد الدوري لتشكيل مجلس الآباء الأمناء بالمدرسة، واعتبار بعض قيادات المدارس محل الدراسة أنه لا داعي لتمثيل أولياء أمور الدمج؛ نظرًا لقلة الحالات بالمدرسة، وغياب وعي القيادات بأهمية دورهم ومشاركتهم في إيجاد حلول عملية وعرض متطلبات أبنائهم، وقلة تفاعل أولياء الأمور، كما أن معظمهم ليسوا على مستوى ثقافي واعي بأهمية دورهم في الدمج ومتطلبات تحسينه وتطويره، وقد يرجع أيضًا لنقص وضعف قنوات التواصل بين المدرسة والأسرة، حيث توصلت نتائج دراسة(إبراهيم، ٢٠٢١، ص. ١٤١٦) إلى ضعف مشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المتعلقة ببرامج الدمج، وأوصت بمشاركتهم في القرارات المُتعلقة بأبنائهم في الدمج، كما أوصى(بن فهد، ٢٠٢٤، ص. ٣٠٥) بتحسين التواصل مع أولياء الأمور، من خلال توفير قنوات فعالة للتواصل بين المعلمين وأولياء الأمور.

وتختلف هذه النتيجة مع أقرّه المشاركون في المقابلات المنظمة مع قادة المدارس في إحدى الدراسات، حيث ناقش المشاركون أهمية إشراك أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة وكذلك المرافق، بطرق إيجابية لتلبية احتياجات التلميذ على أفضل وجه، من خلال الترحيب بالآباء والتعبير بصدق عن رغبتهم في العمل معًا لدعم الطفل، ويُمكن لقادة المدارس بناء علاقة إيجابية أولية مع الأسرة، ويمكنهم تعزيز هذه العلاقة بشكل أكبر من خلال محاولة مراعاة وجهة نظر الوالدين في القضايا المُتعلقة بالتلميذ، وأكد المشاركون على أن بناء هذا المنظور مُفيد لهم، ويجب أن يكون جزءًا مما يساعدون المعلمين على تطويره أيضًا، وشدّد المشاركون على أهمية إيجاد أرضية مُشتركة معهم. فالتواصل المُستمر أمر بالغ الأهمية في هذه المواقف، وكذلك اتباع نهج قائم على العمل الجماعي(Sider et al., 2021, p. 236).

ومن ناحية أخرى كشفت دراسة(de Boer et al., 2010, p. 176) أن الآباء والأمهات " ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي الأعلى، والمستوى التعليمي الأعلى، والخبرة

الأكبر في الدمج، يتبنون مواقف أكثر إيجابية ومشاركة في المدرسة مقارنةً بالآباء والأمهات ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، والمستوى التعليمي الأدنى، والخبرة الأقل في الدمج.

كما جاءت المفردة رقم(٢٤) والتي تنص على" **تطلب قيادة المدرسة تقاريرًا دورية من المعلمين والأخصائيين حول مستوى تحقيق أهداف الدمج.**"، بدرجة منخفضة في الرتبة الثامنة بمتوسط حسابي(١,٦١) وبانحراف معياري (٠,٧١١)؛ ويرجع لعدة أسباب منها غياب ثقافة كتابة التقارير في المدارس، وأغلب ما يتم بصورة شفهية وليست كتابية موثقة، كما لا يوجد قرار يُلزم بكتابة وإعداد تقارير دورية عن الدمج، بالإضافة إلى ضيق الوقت، وقلة الوعي بأهمية التقارير التي تضمن المتابعة الدورية لعمليات الدمج، كما ليس هناك نموذج لتقرير فارغ يُمكن الاستعانة به عند الحاجة، كما أن التقارير لن يتم الاستفادة منها وستظل مجرد ورق، ويغيب تدريب المنسق أو المعلمين على كتابة التقارير، حيث أوصت دراسة(إبراهيم، ٢٠٢١، ص. ١٤١٦) بإعداد تقارير متابعة للتلاميذ ذوي الإعاقة للتعرف على مدى التقدم الإيجابي في سياسات الدمج المُتبعة بالمدرسة.

كما جاءت المفردة رقم (١٣) بدرجة منخفضة في الرتبة التاسعة، والتي تنص على " **تمتلك المدرسة آلية لتنسيق قبول أعداد وأنواع إعاقات الدمج بالمدرسة.**"، بمتوسط حسابي(١,٦٠) وبانحراف معياري (٠,٧٣٨)؛ ويرجع لعدة أسباب إجبار المدارس على قبول حالات الدمج وفق التقارير التي يحددها لجنة التأمين الصحي، كما أنه يتم قبول الحالات بناءً على نسبة الذكاء التي تحددها التقارير الطبية، كما اتضح للباحثين خلال المقابلة والتطبيق، أنه يوجد حالات لا تصلح للدمج بالمدرسة، كما يأتي بكل مدرسة حالات متنوعة؛ نظرًا لأن القرار الوزاري ينص على قبول حالة الدمج في المدرسة الأقرب لتلميذ الدمج، فالمدرسة مُضطرة إلى قبول الحالات الواقعة جغرافيًا بالقرب منها، وأخيرًا لا يوجد تمثيل لإدارة المدرسة ضمن لجان فحص الحالات سواء بالإدارة أو باللجنة الطبية.

وفي الرتبة العاشرة جاءت المفردة رقم(٢٠)، والتي تنص على " **تُصمم قيادة المدرسة فرق مدرسية تعاونية يعمل فيها المعلمون والأخصائيون لدعم تلاميذ الدمج.**"، بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي(١,٥٩) وبانحراف معياري (٠,٧٠٠)؛ وهذه النتيجة تتفق وتأكد نتائج المفردة رقم(١٦) فيندر ويغيب وجود فريق للدمج، لذا تمثل مهام وأنشطة الدمج بالمدرسة سواء من قبل المعلمين أو الأخصائي جهود فردية مُنفصلة غير مُتكاملة، لأن معظم المدارس تفتقر لفرق تعاونية، وذلك بسبب ضيق الوقت، وكثرة النصاب التدريسي للمعلمين، وغياب العمل

التنسيقي بين المعلمين والأخصائيين، واعتبار المعلمين ان الأمور التي تخص الدمج من صميم عمل الأخصائي فقط.

وتتفق نتائج هذه المفردة مع نتائج دراسة(معوض، ٢٠٢٣، ص. ٧١) التي توصلت إلى غياب تعاون فريق الدمج بالمدارس، وفقدهم لمهارات العمل الفريقي، وغياب تعاون المعلمين وإدارة المدرسة والأخصائيين وأولياء الأمور في أعباء منظومة الدمج، واستنادًا إلى دراسات الحالة، خلص كوجيلماس وآينسكو في دراسته(Kugelmass & Ainscow, 2004) أن القيادة المدرسية الدامجة تتميز بطابع تعاوني، وأن قادة المدارس يلعبون دورًا رئيسيًا في دعم هذا التعاون.

وأكدت الدراسات على أهمية أدوار ومسؤوليات ومساءلة كل عضو مشارك في الفريق التعاوني، وكيفية فهم هذه الأدوار والمسؤوليات وتقدير جميع أعضاء الفريق لترابطها. كما أن تطوير المهارات التعاونية التي ستدعم معلمي الصفوف ومعلمي التربية الخاصة لدمج الأهداف الفردية مع المنهج العام في التخطيط والتدريس يرتبط بتقدير الترابط بين هذه الأدوار، وله آثار على إعداد المعلمين. وبقبول التعاون كمُصطلح شامل للإطار، فإن المفهوم الأول للعمل التعليمي المُشترك يعكس المعرفة والمهارات المرتبطة بالأنشطة التعاونية لإشراك التلاميذ في خطط الدعم(Ní Bhroin, & King, 2020, p.54).

وجاءت بدرجة منخفضة في الرتبة الحادية عشر المفردة رقم(٢١) والتي تنص على "**تُخصص قيادة المدرسة اجتماعات دورية لرصد تقدم تلاميذ الدمج في التعلم.**"، بمتوسط حسابي(١,٥٥) وبانحراف معياري (٠,٧٠٣)؛ ويرجع ذلك لعدة أسباب منها كثرة الأعباء الإدارية على قيادة المدرسة، وتركيز اهتمام المدرسة والمعلمين على تنفيذ قرارات الوزارة والتعليمات الصادرة من الإدارة التعليمية والتي تتعلق بالتلاميذ العاديين، علمًا بأن الوزارة لا تصدر أية مهام أدائية أو أنشطة أو تقييمات للدمج، كما أنه يغيب عمليات رصد ومتابعة حالات الدمج في جميع المدارس، وما يتم متابعته فقط هل تم إعداد اختبارات لتلاميذ الدمج وتم أدائهم عليها أم لا؟، ولكن يندر تخصيص جزء من الاجتماعات المدرسية لمناقشة مشكلات أو متطلبات نجاح دمج التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدرسة، أو توجيهم نحو دمجهم في الأنشطة.

وتختلف هذه النتيجة مع ما كشفته المقابلات المُنظمة مع قادة المدارس في إحدى الدراسات التي أشار فيها المشاركون عن عملية التغيير التي مرّ بها، والتي تضمنت إدراكه أنه، في بداية توليه منصب مدير المدرسة، ركّز على الجوانب الإدارية، مثل تنظيم الجداول الزمنية

وعمل اللجان في المدرسة، وتنظيم اجتماعات دورية لرصد التقدم في تنفيذ الدمج (Sider et al., 2021, p. 234).

وعليه جاءت المفردة رقم(٢٢) والتي تنص على" **يُشرك قادة المدرسة جميع أعضاء المجتمع المدرسي في صنع قرارات الدمج**."، في الرتبة الثانية عشر بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي(١,٥٤) وبانحراف معياري (٠,٦٨٢)؛ وهذا بسبب غياب وجود قرارات داخلية تتعلق بالدمج، وغياب التواصل والمشاركة في اتخاذ القرارات، وندرة حصر احتياجات أو مشكلات الدمج التي يواجهها المجتمع المدرسي، ويرجع ذلك إلى غياب مناقشة الدمج في الاجتماعات التي تجمع المعلمين بالمدرسة، كما أن جميع القرارات التي تتعلق باختبارات الدمج تأتي من الوزارة تليها الإدارة التعليمية ثم المدرسة، ثم انفراد الأخصائي بأية قرارات أو مُقترحات تتعلق بتلاميذ الدمج.

وتختلف هذه النتيجة مع ما كشفته المقابلات المنظمة(المُقننة) مع قادة المدارس في إحدى الدراسات التي أكد المشاركون فيها أيضًا على ضرورة قيام قادة المدارس بتعزيز علاقات إيجابية مع كوادرهم التعليمية وغير التعليمية داخل المدرسة، وإشراكهم في عملية صنع قرارات الدمج، حيث صرّح أحد المشاركين قائلاً: "يتعلق الأمر ببناء علاقات وثقة مع جميع العاملين في المدرسة، والعمل الجماعي وروح الفريق، وأن أكون جزءًا منه، وصنع القرار المُشترك"(Sider et al., 2021, p. 234).

وفي الرتبة الثالثة عشر جاءت المفردة رقم (١٩) بدرجة منخفضة والتي تنص على " **توفر قيادة المدرسة وقتًا مخصصًا للمعلمين للتحضير والتخطيط المُشترك للدروس في فصول الدمج**."، بمتوسط حسابي(١,٥٣) وبانحراف معياري (٠,٦٦٤)؛ وهذا بسبب غياب العمل الفريقي، وفردية المهام والجهود، ويرجع ذلك إلى صعوبة توافر وقت إضافي للتخطيط، وخاصة في ظل ضغط الجدول الدراسي والتقييمات والأنشطة الأدائية الصادرة عن الوزارة، كما أن معلمي الدمج يمثل مُعلم واحد فقط في كل مادة، فهناك صعوبة في التنسيق بين المعلمين معًا في مختلف المواد، كما إنه لا يوجد أدوات أو غرفة مصادر يُمكن استخدامها عند تنفيذ خطط الدروس، كما لا يتوافر منصة أو نظام للإعداد المُشترك للدروس.

وتتفق هذه النتيجة مع أشارت إليه العديد من الدراسات في المراجعة المنهجية للأدبيات، إلى قلق المعلمين إزاء ضيق الوقت المُتاح لتطبيق الدمج، وأعرب غالبية المعلمين عن قلقهم بشكل خاص إزاء الوقت اللازم للاجتماعات مع أولياء الأمور، ومعلمي المواد، والمتخصصين

فيما يتعلق بوضع خطط التعلم الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة، كما يقضى المُعلمون معظم وقتهم في إعداد الوثائق بدلاً من التخطيط للدروس، وأراد المعلمون مزيدًا من الوقت للتعاون والاجتماع مع مساعديهم لتخطيط برنامج لجميع المتعلمين في الفصول الدراسية الشاملة، ولمراجعة البرامج المُصممة خصيصًا للتلاميذ ذوي الإعاقة، حيث يعتقد المعلمون عمومًا أن الوقت الإضافي قد يُمكّنهم من تلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل أكثر ملاءمة(Chow et al., 2023, p. 3334)

كما أظهرت الدراسات أن التعاون يُعد مبدأ أساسيًا لتطوير خطة التعلم الفردية، وعاملًا حاسمًا في كيفية تطبيق هذه الخطة عمليًا، ويُعد التعاون جزءًا لا يتجزأ من إدماج التلاميذ ذوي الإعاقة، حيث يُنصح "بتعاون المعلمين مع المتخصصين لإيجاد تجارب تعليمية هادفة لجميع التلاميذ داخل مجتمع الفصل الدراسي" (Florian & Spratt, 2013, p. 122).

وأخيرًا جاءت المفرد رقم(٢٣) في الرتبة الرابعة عشر بدرجة منخفضة والتي تنص على " **تُشرك المدرسة أفرادًا أو جهات من خارج المدرسة(مثل الجمعيات الأهلية أو مراكز الإرشاد النفسي بكلية التربية) في دعم المدرسة لتطبيق الدمج**."، بمتوسط حسابي(١,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٦٦١)؛ ويرجع ذلك إلى غياب الشراكات بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية المحلية، وغياب تمثيلهم في مجلس الآباء والأمناء، وضعف قنوات التواصل بين الأخصائي، وبعض المراكز والجمعيات المُتخصصة في التعامل مع ذوي الإعاقة، مع قلة الموارد التي تسمح بعمل مثل هذه الشراكات، مع غياب الوعي بأهمية دور تلك الجمعيات والمراكز في تقديم الدعم لحالات الدمج، كما أن القرارات تفتقر إلى المرونة في تشكيل مثل هذه الشراكات، كما أن مثل هذه الشراكات قد تتطلب شروطًا وأعباءً مالية أو مصالح مُشتركة تضمن استمرار مثل هذه الشراكات، كما تتطلب وقت من قبل القيادة المدرسية لاختيار أفضلها والتواصل معهم.

وتختلف هذه النتيجة مع أقرّه المشاركون في المقابلات المنظمة مع قادة المدارس في إحدى الدراسات، حيث أوضح مديرو المدارس أنه داخل مجتمع المدرسة وخارجه، يجب أن يكون هناك موظفو دعم، مثل معلمي الموارد وغيرهم من المهنيين، بما في ذلك أخصائي أمراض النطق واللغة، والأخصائيون المهنيون من المراكز المتخصصة(Sider et al., 2021, p. 237).

جدول (١٥) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى توافر أو تحقق الممارسات والرتبة لاستجابات عينة الدراسة حول مفردات بُعد إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة (عند ن=٢٨٧٢).

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى توافر أو تحقق الممارسات	الرتبة
٢٦	يراعي قادة المدرسة تخصصات المعلمين (أصحاب المؤهلات في التربية الخاصة) في توزيعهم على فصول الدمج.	١,٥٢	٠,٧٠٨	منخفضة	١٠
٢٧	توزع قيادة المدرسة اثنين على الأقل من المعلمين في الحصص الدراسية في فصول الدمج.	١,٤٥	٠,٦٥٠	منخفضة	١٢
٢٨	تُقلل قيادة المدرسة من كثافة الفصول الدراسية التي بها تلاميذ الدمج.	١,٥٣	٠,٧٠٩	منخفضة	٩
٢٩	توزع قيادة المدرسة تلاميذ الدمج على الفصول وفقًا لنوع ودرجة كل إعاقة.	١,٦٢	٠,٧٥٢	منخفضة	٥
٣٠	توجه قيادة المدرسة المعلمين لاستخدام استراتيجيات تدريس غير تقليدية (التدريس المُشترك، والتعلم المتمايز ...) في فصول الدمج.	١,٥٨	٠,٧٢٣	منخفضة	٨
٣١	توجه قيادة المدرسة المعلمين على مراعاة الفروق الفردية في عملية التعلم في فصول الدمج.	١,٧٥	٠,٧٦٠	متوسطة	٢
٣٢	يتابع قادة المدرسة المعلمين في وضع تقييمات مناسبة لتلاميذ الدمج حسب نوع ودرجة الإعاقة.	١,٨١	٠,٨٢٩	متوسطة	١
٣٣	تكلّف قيادة المدرسة المعلمين بعمل خطة تعلم فردية لكل طالب من تلاميذ الدمج.	١,٥٩	٠,٧٢٣	منخفضة	٦
٣٤	تُنظم المدرسة أنشطة محددة تسمح بمشاركة التلاميذ العاديين أقرانهم من تلاميذ الدمج.	١,٦٨	٠,٧٥٣	متوسطة	٤
٣٥	تُوجه قيادة المدرسة المعلمين لشرح بعض الدروس	١,٤٩	٠,٦٨٢	منخفضة	١١

	في غرفة المصادر بالمدرسة للتلاميذ ذوي الإعاقة.				
٣٦	**تستثمر قيادة المدرسة تنوع التلاميذ كفرصة لتعلم التلاميذ من بعضهم البعض.**	١,٦٩	٠,٧١٥	**متوسطة**	٣
٣٧	**تمتلك المدرسة خطة للتدخل المُبكر لمنع تفاقم صعوبات التعلم لدى تلاميذ الدمج.**	١,٥٩	٠,٧١٩	**منخفضة**	٧

يتضح من الجدول (١٥) أن المفردة رقم (٣٢) حصلت على أعلى متوسط حسابي والتي تنص على "**يتابع قادة المدرسة المعلمين في وضع تقييمات مناسبة لتلاميذ الدمج حسب نوع ودرجة الإعاقة.**"، بدرجة متوسطة في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٨١) وبانحراف معياري (٠,٨٢٩)، وذلك بسبب ضرورة الالتزام بتعليمات الوزارة المُرسلة إلى الإدارة التعليمية والمدارس، وجاءت بدرجة متوسطة لأن المدارس لها صلاحية وضع اختبارات النقل، كما اتضح للباحثين أن المعلمين يضعون امتحان مُوحد خاص بالدمج لكافة الحالات المتواجدة بالمدرسة، كما أن كثرة مهام المعلم من تقييمات وأنشطة ومهام أدائية يجعل عليهم صعوبة في وضع اختبارات لكل نوع ودرجة إعاقة، كما لم يتدربوا على وضع اختبارات للدمج.

وذلك لأن نتائج دراسة(إبراهيم، ٢٠٢١، ص. ١٤١٥) توصلت إلى أن نظم التقويم والامتحانات المُطبقة على التلاميذ العاديين، هو المُطبق على المعاقين عقليًا، مع تعديل نوع الأسئلة والاعتماد على الأسئلة الموضوعية دون مراعاة المستوى العقلي لهؤلاء التلاميذ.

وتأتي المفردة رقم(٣١) في الرتبة الثانية متحققة بدرجة متوسطة والتي نصت على" **توجه قيادة المدرسة المعلمين على مراعاة الفروق الفردية في عملية التعلم في فصول الدمج.**"، بمتوسط حسابي (١,٧٥) وبانحراف معياري (٠,٧٦٠)؛ وذلك لأن بعض القيادات يقومون بتوجيه المعلمين إلى مراعاة مستويات التلاميذ، ولكن لم يتدرب المعلمين على التعامل معهم، كما يختلف المعلمون في ممارسة تلك التوجيهات، ومع كثافة الفصول والضغوط التدريسية وضغوط إدارة الفصل تجعل من المعلم صعوبة متابعة جميع التلاميذ بالفصل، وخاصة تلاميذ الدمج، لأنهم يحتاجون لمعلومة أبسط واهتمام ورعاية أكبر من التلاميذ العاديين، بالإضافة إلى ضغوط العمل لدى المعلمين، وغياب توافر الوسائل التعليمية المُساعدة في الفصول الدراسية.

حيث توصلت نتائج دراسة(مصطفى وآخرون، ٢٠٢٣، ص. ١٠٠) إلى ضرورة الأخذ بمبدأ الفروق الفردية عند تعليم التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وذلك من خلال استخدام

مداخل وطرق تعليمية مُختلفة، وأوصت دراسة(عبد العزيز، ٢٠١٩، ص. ٢٠٦) بإعداد الأدوات والموارد المُساندة والداعمة للحالات الفردية من ذوي القدرات الخاصة(ذوي الإعاقة) بمدارس الدمج النظامية، حيث تعكس أهمية مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة مفهوم بانتيك وفلوريان (Pantic & Florian's, 2015, p. 334) عن " التربية الشاملة كنهج يُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين مع تجنب تهميش بعض ذوي الإعاقة ".

وجاءت المفردة رقم(٣٦) في الرتبة الثالثة متحققة بدرجة متوسطة، والتي نصت على "**تستثمر قيادة المدرسة تنوع التلاميذ كفرصة لتعلم التلاميذ من بعضهم البعض**"، بمتوسط حسابي (١,٦٩) وبانحراف معياري (٠,٧١٥)؛ وذلك بسبب وجود عدد من التلاميذ متعاونين لحد مع الآخرين، وأيضًا وجود أنشطة تجمع مشاركة المعلمين معًا، ولكن يوجد حالة من التخوف من التواصل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، أو صعوبة لدى ذوي الإعاقة في التعامل والتواصل، وربما جاءت بدرجة متوسطة لأنه مازال يغيب وجود استراتيجيات تدريس تسمح بمشاركة كافة التلاميذ، وقلة عدد الأنشطة الجماعية، كما لم يسبق تدريب المعلمين على التعلم التعاوني والتشاركي بين التلاميذ، وعلى نشر ثقافة التقبل والتعاون والتنوع والاختلاف.

وفي هذا السياق أظهرت دراسة دي بوير وأخرون(de Boer et al., 2012) أن التلاميذ ذوي النمو الطبيعي يتبنون مواقف محايدة عمومًا تجاه أقرانهم ذوي الإعاقة. مع ذلك، كانت مواقف التلاميذ أكثر إيجابية عندما كانوا إناثًا، وأكبر سنًا، ولديهم تجارب مع الدمج مع أقرانهم من ذوي الإعاقة في فصولهم، ولديهم معرفة بالدمج، وأبلغهم آباؤهم عن الإعاقات. كما سجلت دراسة دي فروي وأخرون (De Vroey et al., 2016) إنجازات أعلى في المهارات الأكاديمية والمهنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الذين ينتمون إلى فصول التعليم العام مقارنةً بالتلاميذ في مدارس التربية الخاصة.

بينما جاءت المفردة(٣٤) في الرتبة الرابعة بدرجة متوسطة والتي نصت على " **تُنظم المدرسة أنشطة محددة تسمح بمشاركة التلاميذ العاديين أقرانهم من تلاميذ الدمج.**، بمتوسط حسابي (١,٦٨) وبانحراف معياري (٠,٧٥٣)؛ وذلك بسبب وجود صعوبة في إيجاد أنشطة مُشتركة، حيث يبرر المعلمين عزوفهم عن تنفيذ الأنشطة بسبب تنمر التلاميذ العاديين وعنف بعض تلاميذ الدمج، بالإضافة إلى محدودية الدعم، حيث أشار مُعظم المعلمين أن الأنشطة والرسومات والصور والمجسمات وغيرها من الوسائل والأدوات تتطلب دعم مادي، وما يتم قليل جدًا وبالجهود الذاتية، بالإضافة إلى تحفظ بعض أولياء الأمور وتخوفهم من احتكاك أبنائهم

من الدمج مع العاديين، والعكس تخوف أولياء أمور العاديين من سلوكيات تلاميذ الدمج، كما أن كثرة المناهج وضغوطها لا تسمح بتنظيم تلك الأنشطة المُشتركة، حيث توصلت نتائج دراسة(إبراهيم، ٢٠٢١، ص. ١٤١٥) إلى شعور المعاقين بالخجل في بعض الأحيان في القيام بالأنشطة أمام زملائهم، وشعورهم بعدم الانتماء للمدارس العادية، حيث ذُكر في الإطار النظري في(خصائص مدراس الدمج ضمن طبيعة مدارس الدمج) أهمية تصميم أنشطة مُرنة وشاملة للتلاميذ المختلفين(ذوي الإعاقة).

وجاءت في الرتبة الخامسة بدرجة منخفضة المفردة رقم (٢٩) والتي نصت على" **توزع قيادة المدرسة تلاميذ الدمج على الفصول وفقًا لنوع ودرجة كل إعاقة**"، بمتوسط حسابي (١,٦٢) وبانحراف معياري (٠,٧٥٢)؛ وذلك بسبب غياب وجود آلية واضحة في التوزيع، حيث يتم توزيعهم بشكل عشوائي غير مدروس وغير مُخطط له، أو ضمهم في فصل واحد، ويرجع ذلك إلى ارتفاع كثافة الفصول، وقيام بعض المدارس باختيار فصول في الأدوار السفلية بعيدًا عن الأدوار العليا، وتجميع كافة الحالات بها حرصًا على سلامتهم، حيث يتم تجميع كافة الحالات في بعض المدارس في فصل واحد؛ حتي يسهل مُتابعتهم دون مراعاة مدى مناسبة درجة ونوع الإعاقة للمكان، وغياب دور وآراء ولي الأمر في اختيار فصول يتواجد بها تلاميذ بعينهم.

كما تحققت المفردة(٣٣) بدرجة منخفضة في الرتبة السادسة، والتي تنص على " **تكلّف قيادة المدرسة المعلمين بعمل خطة تعلم فردية لكل طالب من تلاميذ الدمج.**"، بمتوسط حسابي (١,٥٩) وبانحراف معياري (٠,٧٢٣)؛ ويرجع لعدة أسباب منها: غياب المعرفة والتدريب على إعداد الخطط، كما تتطلب الخطط مُتخصصين ومُؤهلين لذلك، مع غياب التعاون بين المعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور لوضع الخطط، ويندر وجود نماذج استرشادية لخطط تعلم فردية يُمكِن الرجوع إليها وتصميم نماذج مُشابه لها، كما تتطلب الخطط وقت إضافي لإعدادها، وتحفيز وتشجيع معنوي ومادي للمعلمين لتنفيذها، حيث يندر قيام المعلمين بذلك بدون مُقابل.

وفي المقابل، وجدت الملاحظات والمقابلات أن التنفيذ التعاوني لخطط التعلم الفردية رفع من الأداء الأكاديمي ومشاركة التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض والتلاميذ ذوي الإعاقة، كما أمكن الاستنتاج أن توفير هياكل للتعاون داخل المدارس يبدو عاملاً حاسمًا عندما يتعلق الأمر بتنفيذ خطة التعلم الفردية، ولتعزيز التعاون بين المعلمين ومعلمي التربية الخاصة، يؤدي قادة المدارس دورًا مُهمًا من خلال توفير البنية التحتية اللازمة (Lambrecht et al., 2020,

(946 .p، حيث توصلت نتائج دراسة(إسماعيل، محمد، ٢٠٢٠، ص. ١٥٦) إنه من المُتطلبات الخاصة بالمعلم لتطبيق للدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة إعداد خطة تربوية فردية للتلاميذ ذوي الإعاقة كل بحسب إعاقته وقدراته.

حيث طالما كان التخطيط لاحتياجات التعلم الفردية سمة أساسية للبرامج التعليمية في مدارس الدمج، ويتجلى ذلك في ممارسة تخصيص التعلم، بما يتناسب مع قدرات واهتمامات كل طالب، والتي تتبعها المدارس المُلتزمة بتحسينها، وأكدت إحدى الدراسات أن هذا يُعد مبدأً أساسيًا من مبادئ التمايز، والذي "يتضمن السعي لتلبية الاحتياجات الفردية للتلميذ أثناء التدريس في الفصول الدراسية الدامجة"(Griffin & Shevlin, 2007, p.150)

كما جاءت المفردة رقم (٣٧) في الرتبة السابعة بدرجة منخفضة، والتي نصت على" **تمتلك المدرسة خطة للتدخل المُبكر لمنع تفاقم صعوبات التعلم لدى تلاميذ الدمج.**"، بمتوسط حسابي (١,٥٩) وبانحراف معياري (٠,٧١٩)، ويرجع ذلك لأسباب منها غياب المتابعة الدورية لحالات الدمج بالمدرسة، ونقص تدريب المعلمين على استراتيجيات التدخل المُبكر، وبسبب تأخر الاكتشاف المُبكر لصعوبات التعلم في مراحله الأولى التي يُسهل التدخل فيها، كما يشتكي أغلب المعلمين من غياب دور أولياء الأمور في معاونة تلميذ الدمج ومساعدة المعلم على تطوير مستوى تعلم أبنائهم، بسبب ضعف ثقافة بعض الأسر، كما أن بعض حالات الدمج تتطلب العمل بشكل مُشترك بين المعلم والأخصائي والوالدين، كما يندر توافر برامج أو مناهج علاجية يسهل تنفيذها.

حيث توصلت نتائج دراسة(إسماعيل، محمد، ٢٠٢٠، ص. ١٥٦) إلى متطلبات خاصة بالإدارة المدرسية لتطبيق الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة، منها منظومة للاكتشاف المُبكر لحالات الإعاقة بمدارس التعليم العام، كما أوصت دراسة(عبد العزيز، ٢٠١٩، ص. ٢٠٦) بتطبيق أنشطة التدخل المُبكر، وتقديم جلسات صباحية ومسائية للتدخل المُبكر والتأهيل لحالات الإعاقات الشديدة والمُتعددة التي تتطلب جلسات العلاج الطبيعي والوظائفي، وجلسات التخاطب واللغة، وجلسات تنمية المهارات، وجلسات مهارات القراءة بطريقة برايل، ومهارات استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة للقراءة والكتابة لضعاف البصر.

وفي الرتبة الثامنة جاءت المفردة رقم(٣٠) والتي نص على " **توجه قيادة المدرسة المعلمين لاستخدام استراتيجيات تدريس غير تقليدية(التدريس المُشترك، والتعلم المتمايز ...) في فصول الدمج.**"، بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (١,٥٨) وبانحراف معياري

(٠,٧٢٣)؛ ويرجع ذلك إلى مقاومة بعض المعلمين للتغيير والتجديد والميل للأساليب التقليدية، وقصر وقت الحصة، بما لا يسمح باستخدام أساليب جديدة وإتمام المهام والتقييمات، كما يندر للغاية وجود معلمين تم تدريبهم على أساليب التصميم الشامل للتعلم، وأسلوب التعلم المتمايز أو التدريس المُشترك، كما أن الاستراتيجيات الحديثة تتطلب أدوات تكنولوجية وهذه غائبة بالمدارس، كما تغيب المُتابعة الدورية من القيادات المدرسية للفصول والمعلمين أثناء الشرح، كما يعتبر المعلمين أن حالات الدمج قليلة ويهملون وجودهم في الفصول الدراسية، حيث توصلت دراسة(خليل، وآخرون، ٢٠٢١، ١٦٦، ص. ١٦٩) إلى الحاجة إلى استخدام استراتيجيات مناسبة لكل إعاقة من الإعاقات، والاستعانة بأساليب جديدة تعينهم على الفهم والاستيعاب.

كما أكد الإطار النظري لهذا البحث على أهمية استخدام خطط التعلم الفردية والتصميم الشامل للتعلم، حيث تحتاج المدارس إلى تنفيذ التصميم الشامل للتعلم الذي يُعتبر إطارًا تعليميًا للممارسة الدامجة، فالغرض من إطار التصميم الشامل للتعلم هو تصميم تجارب تعليمية دامجة، سواءً على مستوى المدرسة أو الفصل الدراسي، وتتمثل الفكرة المحورية للتصميم الشامل للتعلم في أن التجارب التعليمية يجب أن تكون شاملة لجميع المُتعلمين المُحتملين منذ البداية. وقدمت إحدى الدراسات إرشادات تنفيذية باعتبارها "مخططًا لتصميم وتنفيذ أهداف تعليمية وأساليب ومواد وتقييمات تُلبي احتياجات جميع المتعلمين" (Bracken & Novak, 2019, p. 5)، حيث أكدت إحدى الدراسات إنه من أهم مزايا التصميم الشامل للتعلم أن تطبيقه يُدعم جميع التلاميذ للانخراط في التعلم وتحقيق تقدم ملموس، فهو "يركز على نهج شامل لتطوير المناهج الدراسية، ويقلل من العوائق في بداية عملية التعلم"(Messenger-Willman & Marino, 2010, pp. 8-9)

أيضًا جاءت المفردة رقم(٢٨) بدرجة منخفضة في الرتبة التاسعة والتي نصت على" **تُقلل قيادة المدرسة من كثافة الفصول الدراسية التي بها تلاميذ الدمج**."، بمتوسط حسابي (١,٥٣) وبانحراف معياري (٠,٧٠٩)؛ وذلك بسبب صغر حجم الفصول، وقلة عددها، وزيادة عدد التلاميذ بما لا يسمح بتقليل الكثافة، كما يُفرض حالات الدمج من الإدارة التعليمية على المدارس لقبولها بغض النظر عن معرفة مدى مناسبة كثافة الفصل بذلك، كما أنه يوجد في بعض المدارس فصل واحد أو فصلين لكل صف دراسي بما يجعل الإدارة المدرسية مُضطرة لتواجدهم في إحدهما، كما لا يوجد قرار وزاري يُلزم برفض حالات أو الالتزام بعدد بعينه من الحالات، بالإضافة إلى نقص عدد المعلمين بمعظم المدارس، بما لا يسمح بزيادة أعداد

الفصول، كما أن أولياء أمور تلاميذ الدمج يقدمون لأبنائهم إلى أقرب مدرسة، ويلزمون المدرسة بذلك لأن بقية المدارس بعيدة عن محل إقامتهم طبقا للقرار الوزاري، لذا يُلاحظ وجود حالات دمج أكثر في بعض المدارس دون الأخرى.

حيث تتفق نتيجة هذه المفردة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة(الشهراني، ٢٠٢٢، ص. ٢٨٦) أن إحدى صعوبات الدمج كثرة أعداد التلاميذ وضيق الفصول وكثافتها، مما يعيق دون توافر بيئة صفية مثالية تناسب تلاميذ الدمج. وتتفق هذه النتيجة مع إحدى الدراسات التي أكد فيها المعلمون الحاجة إلى تقليل أحجام الفصول الدراسية من أجل تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل فعال، حيث يعتقد المعلمون أن حجم الفصل الصغير يزيد من ثقتهم عند تدريسهم للتلاميذ ذوي الإعاقة، ويُمكّنهم من تقديم تعليم فردي لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة(Chow et al., 2023, p. 3333).

بينما جاءت المفردة(٢٦) في الرتبة العاشرة بدرجة منخفضة، والتي نصت على" **يراعي قادة المدرسة تخصصات المعلمين (أصحاب المؤهلات في التربية الخاصة) في توزيعهم على فصول الدمج**."، بمتوسط حسابي (١,٥٢) وبانحراف معياري (٠,٧٠٨)؛ وذلك بسبب نقص عدد معلمي التربية الخاصة، وصعوبة نقلهم أو انتدابهم من مدارس التربية الخاصة إلى المدارس العادية، وصعوبة تعيين معلمين جدد من خريجي كليات التربية تخصص التربية الخاصة، أو من خريجي كليات العلوم ذوي الإعاقة، كما أن المعلمين لم يسبق تدريبهم على التدريس والتعامل مع حالات الدمج، ومن تم تدريبهم عدد قليل تم ترشيحه، وقد لاحظ الباحثان أثناء التطبيق شكوى مُتكررة، وطلب متزايد على توفير معلمون متخصصون للتعامل مع حالات الدمج وخاصة العقلية وصعوبات التعلم، كما لا يتوافر في برامج إعداد كليات التربية " برنامج معلم الدعم "الشادو" كما معمول به في بعض الدول العربية والأجنبية.

وتختلف نتيجة المفردة مع ما أكده(توفيق، ٢٠١٧، ص. ٥٠٤) في تقرير مُؤتمر التربية الخاصة والتأهيل، على دور المعلم في مجال التربية الخاصة، وضرورة تفعيل دوره في التواصل مع إدارة المدرسة وأسر ذوي الإعاقة، وتطبيق برامج المعلم المُتجول أو المُستشار، مع وضع ضوابط تنظم التحاق الطلاب بأقسام التربية الخاصة، كما يختلف مع ما ذكر في الإطار النظري في(ثانيًا: الممارسات القيادية الدامجة) والتي أشار إليها(DeMatthews, 2021) مؤكدًا أهمية وجود معلمين متخصصين ومدربين للدمج.

وتختلف هذه النتيجة مع إحدى الدراسات التي تؤكد أهمية وجود معلم مُتخصص في التربية الخاصة مع معلم الفصل الأساسي في فصول الدمج، وأشارت إلى تصور المعلمين بأن وجود مساعدي التدريس أمر بالغ الأهمية لدعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية (Chow et al., 2023, p. 3331)، حيث توصلت دراسة(طه، ٢٠٢٣، ص. ٣٢) إلى قصور كلية التربية في إعداد خريجين في مُختلف التخصصات مُؤهلين للتعامل مع التلاميذ المُدمجين في المدارس العادية.

وجاءت المفردة(٣٥) في الرتبة الحادية عشر، والتي نصت على " **تُوجه قيادة المدرسة المعلمين لشرح بعض الدروس في غرفة المصادر بالمدرسة للتلاميذ ذوي الإعاقة.**"، بمتوسط حسابي (١,٤٩) وبانحراف معياري (٠,٦٨٢)؛ ويرجع سبب إنها جاءت بدرجة منخفضة لأنه لم يُستكمل بعد قرار الوزارة بتوفير غرف مصادر منذ صدور القرار حتى الآن، كما أنه بمعاينة الباحثان لبعض غرف مناهل المعرفة ببعض المدارس اتضح إنه ينقصها تجهيزات من أجهزة كمبيوتر، وشاشات عرض، وأدوات ووسائل ومعينات، فهي لا تصلح تمامًا للشرح والتدريس للدمج، كما لم يفعل القرار الرسمي من الوزارة، ولم تتابع الإدارة التعليمية والقيادة المدرسية مدى استخدام المعلمين لها، أو الاستفادة منها، كما أنه نظرًا لوجود حالات مُتفرقة من الدمج في المدارس جعل هناك صعوبة في تجهيز غرفة في كل مدرسة دامجة.

ويختلف ذلك مع ما تؤكده الدراسات أن الدمج يتطلب الانتقال من "نموذج العجز في تخصيص الموارد إلى نموذج يتطلب استجابة اجتماعية وجماعية من المدارس بإزالة العوائق أمام التلاميذ، وتوفير الموارد"(Fitzgerald & Radford, 2017, 453)، حيث أوصت دراسة(عبد الرحمن، ٢٠١٤، ص. ١٤) بتنظيم اليوم الدراسي للتلاميذ المدمجين حتي يتسنى لهم الذهاب لحجرة المصادر، وتعليمهم بمفردهم فترة من الوقت في كل يوم دراسي، وتوصلت دراسة(الشخص، وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٥) إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر(الكفايات الشخصية والمهنية)، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للتلاميذ في مدارس الدمج.

وجاءت في الرتبة الأخيرة في هذا البُعد المفردة رقم(٢٧)، والتي نصت على " **توزع قيادة المدرسة اثنين على الأقل من المعلمين في الحصص الدراسية في فصول الدمج.**"، بمتوسط حسابي (١,٤٥) وبانحراف معياري (٠,٦٥٠)؛ تحققت بدرجة منخفضة لعدة أسباب منها العجز في أعداد المعلمين بالمدارس، وقلة التعيينات وقلة عدد المعلمين بالحصة أيضًا،

كما لا يوجد قرار وزاري يُطالب بتواجد اثنين من المعلمين في الفصول الدامجة، كما لا يسمح وقت المعلمين بتواجدهم، لأن لكل معلم جدول تدريسي مُكتمل، مع غياب الحوافز التشجيعية للقيام بذلك، ونقص التعاون وغياب وجود فرق العمل، كما أنه لم يتم تنفيذها كتجربة ولم يتم تقييمها، حيث توصلت نتائج دراسة(مصطفى وآخرون، ٢٠٢٣، ص. ١٠١) إلى أهمية توفير معلم ومعلم مساعد لكل صف به دمج مُشترك بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة(ذوي الإعاقة)، وأوصت دراسة(حسين، ٢٠٢٣، ص. ٣٤) بمراعاة الأولوية للعمل بمدارس الدمج لخريجي تخصص التربية الخاصة بكليات التربية، وخريجي كليات علوم ذوي الإعاقة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه إحدى الدراسات في أنه يُنظر إلى معلمي التربية الخاصة تقليديًا على أنهم خبراء في استراتيجيات التعلم، بينما يُعتبر معلمو المواد الدراسية خبراء في المحتوى، ولكن نظرًا للوضع المرتبط بمعرفة الموضوع، يشعر معلمو المواد بالإحباط بسبب عدم توازن عبء العمل، بينما غالبًا ما يتم تقليص أدوار معلمي التربية الخاصة إلى دور مساعد المعلم (De Vroey, et al., 2016, p. 124)، وغالبًا ما يتواجد معلم التربية الخاصة لتقديم المشورة لمعلم الفصل فيما يتعلق بالتلاميذ ذوي الإعاقة، وبذلك يُمكِن الاستفادة من معلمي مدارس التربية الخاصة بعد التوسع في الدمج، وانخفاض أعداد التلاميذ في مدارس التربية الخاصة، حيث توصلت نتائج دراسة(إسماعيل، محمد، ٢٠٢٠، ص. ١٥٦) إلى متطلبات خاصة بالمعلم لتطبيق الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة، منها توفير معلمين مساعدين داخل الفصل للمساعدة في تعليم ذوي الإعاقة. كما أوصت دراسة(إبراهيم، ٢٠٢١، ص. ١٤١٦) بتوفير المعلمين المساعدين القادرين على تقديم العون والخدمات المساندة للمعلمين بمدارس الدمج وهو ما يُسمى بمدرس الظل، لتسهيل المهمة التربوية والتعليمية للمعلم الأساسي.

جدول (١٦) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى توافر أو تحقق الممارسات والرتبة لاستجابات عينة الدراسة حول مفردات بُعد الدعم وبناء القدرات (عند ن=٢٨٧٢).

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى توافر أو تحقق الممارسات	الرتبة
٣٨	تجهز المدرسة غرفة المصادر بالتجهيزات اللازمة لدعم تعلم تلاميذ الدمج.	١,٤٤	٠,٦٨١	منخفضة	١١

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى توافر أو تحقق الممارسات	الرتبة
٣٩	تنظم قيادة المدرسة دروسًا إضافية لتلاميذ الدمج بعد أو أثناء اليوم الدراسي.	١,٤١	٠,٦٣٧	منخفضة	١٢
٤٠	تُسّهل قيادة المدرسة إجراءات توفير المرافق التربوي/القانوني لتلاميذ الدمج.	١,٥٣	٠,٧٠٣	منخفضة	٦
٤١	تتشارك المدرسة مع مراكز الرعاية في تقديم خدمات خاصة (علاج النطق، تعديل السلوك، الإرشاد..) لتلاميذ الدمج.	١,٤٥	٠,٦٦٧	منخفضة	١٠
٤٢	تدعم قيادة المدرسة المعلمين في حل المشكلات الصفية التي تواجههم في فصول الدمج.	١,٧٦	٠,٧١٩	متوسطة	١
٤٣	ترصد قيادة المدرسة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين لتنفيذ الدمج.	١,٦٢	٠,٧١٧	منخفضة	٢
٤٤	تفعّل قيادة المدرسة وحدة التدريب لتنمية ممارسات المعلمين الصفية بفصول الدمج.	١,٥٦	٠,٧٠٣	منخفضة	٤
٤٥	توفر قيادة المدرسة الأدوات والتطبيقات التكنولوجية للمعلمين لدعم تعلم تلاميذ الدمج.	١,٥٠	٠,٦٦٢	منخفضة	٨
٤٦	تُوفر قيادة المدرسة دليلًا استرشاديًا للمعلمين لكيفية تطبيق الدمج في الفصول الدراسية.	١,٤٦	٠,٦٦٦	منخفضة	٩
٤٧	يُشجع قادة المدرسة المعلمين على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا في التربية الخاصة.	١,٥٢	٠,٦٨٦	منخفضة	٧
٤٨	تكافئ قيادة المدرسة المعلمين أصحاب أفضل الممارسات التدريسية في فصول الدمج.	١,٥٤	٠,٧٠٢	منخفضة	٥

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى توافر أو تحقق الممارسات	الرتبة
٤٩	**تقدم قيادة المدرسة التغذية الراجعة للمعلمين لتطوير ممارساتهم التدريسية في فصول الدمج.**	١,٥٦	٠,٧٠٥	منخفضة	٣

يتضح من الجدول (١٦) أن المفردة رقم (٤٢) حصلت على أعلى رتبة ومتوسط حسابي، والتي تنص على "**تدعم قيادة المدرسة المعلمين في حل المشكلات الصفية التي تواجههم في فصول الدمج.**"، بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (١,٧٦) وبانحراف معياري (٠,٧١٩)؛ وذلك بسبب وجود لائحة الانضباط الصفي المُفعلة في كافة المدارس، نظرًا لتشديد الوزارة على الالتزام بها، كما أنها جاءت بدرجة متوسطة لأنه يوجد حالات للدمج تثير مشكلات وسلوكيات غير سوية تستدعي تدخل قيادات المدرسة، كما أن بعض أولياء أمور الدمج يذهبون للمدرسة في حال وجود بعض المشكلات أو التنمر التي يتعرضون لهم أبنائهم، وربما جاءت بدرجة متوسطة لأن بعض القيادات تترك للأخصائي أمر البت في هذه المشكلات الصفية.

وتتفق هذه المفردة مع ما أوصت به دراسة(طلافحة، وبن فالح، ٢٠١٨، ص. ٧٦) بالعمل على إيجاد حلول للمشكلات التي يواجهها المعلمون نتيجة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة بالصفوف العادية. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه إحدى الدراسات إلى الدور المتغير منتقلين من مهارات الإدارة إلى القيادة الأخلاقية، مما يتيح فرصًا لحل المشكلات ومناقشة القضايا الأخلاقية. تتوافق هذه النتيجة مع النتائج السابقة حول القيادة الداعمة، التي توفر "شبكة أمان" للمعلمين (De Vroey et al., 2016, p. 120).

وتُظهر الدراسات أهمية الدعم والتعاون في حل المشكلات، ويُمكن تعريف التعاون بأنه "عملية تفاعلية يتعاون فيها عدد من الأشخاص ذوي الخبرة المُتساوية لوضع برنامج أو عملية مناسبة أو إيجاد حلول للمشكلات" (National Council for Special Education [NCSE], 2006, p. X1)، ويُبرز تعزيز تعاون المعلمين مع المتخصصين الأكثر خبرة وقيادات المدرسة على المبادئ النظرية والأدلة المُستمدة من تأملات المعلمين وملاحظاتهم "العمل مع الآخرين من ذوي الخبرات، من خلالهم بطرق تحترم كرامة المُتعلمين كأعضاء كاملين في مجتمع الفصل الدراسي"(Florian, 2014, 291).

بينما المفردة رقم(٤٣) جاءت بدرجة منخفضة في الرتبة الثانية والتي نصت على " **ترصد قيادة المدرسة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين لتنفيذ الدمج.**"، بمتوسط حسابي (١,٦٢) وبانحراف معياري (٠,٧١٧)، وذلك بسبب ضعف إمكانات وحدة التدريب بالمدرسة، أو غياب الكوادر المتخصصة من المعلمين المؤهلين بالمدرسة لتلقي التدريب، أو غياب توافر حزم تدريبية مُتعلقة بكافة جوانب الدمج من الأكاديمية المهنية للمعلمين، أو تقديم برامج جاهزة لإدارة المدرسة تنفذها من خلال وحدة التدريب، بالإضافة إلى قلة رصد تلك الاحتياجات من خلال استطلاع آراء المعلمين بكل مدرسة، أو من خلال حصر المُشكلات الفعلية الحادثة من الدمج، وفي المقابل تكون أغلب الدورات التدريبية نظرية لا تقدم ممارسات تطبيقية إجرائية للمعلمين ولقادة المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كورناواتي وآخرون (Kurniawati et al., 2014, p. 320) أن ممارسات المعلمين الجيدة ومواقفهم تجاه الدمج ارتبط بزيادة قدرات المعلمين واستعدادهم لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج.

كما كشفت المراجعة المنهجية للأدبيات عن تصور المعلمين للتنمية المهنية اللازمة في مدارس الدمج، أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة يُمكن أن يزيد من معارفهم وثقتهم بأنفسهم ومواقفهم الإيجابية تجاه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، والمعلمين يفضلون تعلم استراتيجيات عملية وملموسة تساعدهم على تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية، وإذا كان المحتوى نظريًا للغاية أو مُجرّدًا للغاية من السياق المحلي، فقد يعكس التدريب انخفاضًا في التطبيق العملي وأهميته للمعلمين(Chow et al., 2023, p. 3335).

وجاءت المفردة(٤٩) في الرتبة الثالثة، والتي نصت على " **تقدم قيادة المدرسة التغذية الراجعة للمعلمين لتطوير ممارساتهم التدريسية في فصول الدمج.**"، بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي (١,٥٦) وبانحراف معياري (٠,٧٠٥)، لأن كثرة الأعباء والمسئوليات على قيادات المدرسة لا تسمح لهم بمتابعة أدائهم التدريسي، ففي الواقع الفعلي معظم القيادات لا تتابع الفصول الدراسية ولا تقوم بالزيارات الصفية، كما أن أغلبية القيادات لم يتلقوا دورات تتعلق بالدمج أو ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يصعب مساعدتهم على تطوير ممارساتهم في فصول الدمج، كما أن استمارة تقييم الأداء لا تتضمن جوانب تقييم تتعلق بالدمج، وبالتالي لم يتم تقييمهم في هذا المجال، كما يندر وجود قيادات تُدعم المعلمين بفيديوهات أو قنوات تعليمية أو تثقيفية، أو ترشح مُدرب لعمل دورة تدريبية بالمدرسة كنوع من التغذية الراجعة، وهذا

يتعارض مع ما ذكر في الإطار النظري، حيث أكدت دراسة(Waldron et al. (2011 على استخدام التغذية الراجعة لتحسين التعليم في الدمج.

وفي الرتبة الرابعة جاءت المفردة(٤٤) بدرجة منخفضة، والتي نصت على " **تفعّل قيادة المدرسة وحدة التدريب لتنمية ممارسات المعلمين الصفية بفصول الدمج.**"، بمتوسط حسابي (١,٥٦) وبانحراف معياري (٠,٧٠٣)، ويرجع ذلك إلى تركيز وحدة التدريب على تقديم تدريبات في موضوعات أخرى، وندرة وجود تدريب للتعامل مع الدمج، وغياب التواصل بين وحدة التدريب والأخصائيين والمعلمين لرصد احتياجاتهم الفعلية، كما أن وحدة التدريب في حاجة إلى برامج مُتخصصة لاستخدامها، وإلى مدربين مؤهلين في موضوعات وقضايا الدمج، كما يغيب وجود المُحفزات على حضور تلك التدريبات، بالإضافة إلى انشغال المعلمين وعدم رغبتهم في حضور ورش العمل أو تدريبات يجعل الوحدة لا تهتم بتنظيم ذلك، واثبت الواقع للباحثين حاجة المعلمين إلى التدريب على التعامل مع هذه الحالات وإنهم طالبوا بوجود مُتخصص أو شخص مُؤهل لتقديم تلك التدريبات، حيث توصلت نتائج دراسة(علي، والزكي، ٢٠٢٢، ص. ١٦) أن من أهم متطلبات التنمية المهنية الاستفادة من وحدة التدريب والجودة في تنمية معارف الدمج، وانخفاض نتيجة هذه المفردة يختلف مع ما أشار إليه الإطار النظري في(ثانيا: الممارسات القيادية الدامجة)، وما ذكرته دراسة Khaleel et al. (2021) و Forlin (2004) على التدريب المهني لتعزيز قدرات المعلمين، ودراسة DeMatthews (2021) التي أكدت على المتابعة والتقييم المُستمرة للقيادة لممارسات الدمج.

وتشير الدراسات إلى أهمية التدريب التعاوني الذي يتم بين المعلمين وبعضهم داخل المدرسة، حيث تشير الدراسات إلى التدريب المهني التعاوني على أنه "تعلم مُشترك ومُستدام يشمل معلمين أو أكثر" كما لا يتم التركيز بشكل كبير على برامج التنمية المهنية في للدمج في شكل الدورات الخارجية، بل على التنمية المهنية المُستمرة في المدرسة وبالتعاون مع معلمين آخرين أو بين المعلمين والباحثين (Zeng & Day's, 2019, p. 379; Holmqvist & Lelinge, 2021, p. 820).

كما جاءت في الرتبة الخامسة المفردة رقم(٤٨) بدرجة منخفضة، والتي تنص على" **تكافئ قيادة المدرسة المعلمين أصحاب أفضل الممارسات التدريسية في فصول الدمج**، بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي (١,٥٤) وبانحراف معياري (٠,٧٠٢)، ويرجع ذلك إلى غياب وجود صلاحية لقادة المدرسة في تقديم حوافز مالية للمعلمين الأكفاء، وغياب وجود ميزانية مدرسية

مُخصصة للدمج، كما لم يتم مكافأة معلمين ولو بطريقة معنوية أو تقديرية، بالإضافة إلى قلة الوعي بأهمية التحفيز والتشجيع، وانشغال القيادة المدرسية بالأمور الإدارية دون إعطاء اهتمام بالتشجيع في هذا الجانب، مع غياب تقييم الأداء فيما يتعلق بممارسات الدمج بالمدرسة، حيث توصلت دراسة(طه، ٢٠٢٣، ص. ٣٣) إلى افتقار صرف الحوافز المالية لجميع المعلمين والعاملين بمدارس التعليم الدامجة، حيث يقتصر الصرف على اثنين فقط من المعلمين، وأوصت دراسة(عبد الرحمن، ٢٠١٤، ص. ١٤) بتشجيع إدارة المدرسة المعلمين المتميزين في الدمج، ومنحهم شهادات تقدير تحفزهم وتشجعهم على مواصلة العمل والتميز في المدرسة، أوصت دراسة(حسين، ٢٠٢٣، ص. ٣٤) بزيادة المبلغ الخاص بحافز الإثابة للمعلم من(٢٥%) إلى (٥٠%) من أساسي المرتب.

وتختلف هذه النتيجة مع أقرّه المشاركون في المقابلات المنظمة مع قادة المدارس في إحدى الدراسات، حيث أقرّ المشاركون بأن العاملين في الخطوط الأمامية، بمن فيهم المعلمون وموظفو الدعم، مثل معلمي الموارد والمساعدين المهنيين، يتحملون مسؤوليات جسيمة وتحديات كبيرة في تجارب التعلم للتلاميذ ذوي الإعاقة ومن المهم تقديرهم وتشجيعهم (Sider et al., 2021, p. 234).

وفي الرتبة السادسة جاءت المفردة(٤٠) والتي تنص على " **تُسّهل قيادة المدرسة إجراءات توفير المرافق التربوي/القانوني لتلاميذ الدمج.**"، بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي (١,٥٣) وبانحراف معياري (٠,٧٠٣)، ويرجع ذلك إلى وقوع مسؤولية وتكلفة توفير المرافق على ولي الأمر، كما أن الأمر ليس بالسهل قانونيًا لإتمام إجراءات توفير المرافق، كما يُوجد صعوبة في إيجاد مُرافق مُتخصص ومُؤهل، كما ترفض بعض قيادات المدارس وجود المرافق داخل الفصول، حيث تتمثل المشكلة في إنه أحيانًا يصبح المرافق القانوني ولي الأمر نفسه، ويطالب المدرسة بالتواجد في الفصل أثناء الشرح، في حين بعض الحالات تلزم قيادات المدرسة ولي أمرهم بتوفير المرافق؛ نظرًا لصعوبة متابعة الحالة بصفة دائمة أو إنها حالة حرجة تتطلب وجود مرافق مُلازم لها، بالإضافة إلى أن توفير المرافق يتطلب مُقابل مادي ويمثل عبء على ولي الأمر في معظم الحالات، بالإضافة إلى غياب وجود آلية بسيطة لتقديم الطلبات والموافقة عليها من الإدارة التعليمية، مع نقص الشراكات بين المدرسة والمؤسسات المُتخصصة لتوفير المرافق المُناسب.

حيث توصلت نتائج دراسة(إسماعيل، محمد، ٢٠٢٠، ص. ١٥٨) إلى أنه من المتطلبات الخاصة بالمعلم لتطبيق الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة، توفير مرافق شخصي أثناء اليوم الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية، حيث أوصت دراسة(حسين، ٢٠٢٣، ص. ٣٤) بأهمية توفير مرافق إلزامي على نفقة الدولة بجميع المدارس التي يُطبق فيها قرار الدمج.

وتأتي المفردة رقم(٤٧) في الرتبة السابعة بدرجة منخفضة، والتي تنص على " **يُشجع قادة المدرسة المعلمين على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا في التربية الخاصة.**"، بمتوسط حسابي (١,٥٢) وبانحراف معياري (٠,٦٨٦)، ويرجع ذلك إلى ضيق وقت المعلم، بما لا يسمح بإجراء دراسات عليا، كما أن القوانين والقيادات المدرسية في بعض الأحيان لا تعطي مرونة كافية في السير بشكل متوازي بين استكمال الدراسة والعمل بالتدريس بالمدرسة، كما أن المزايا من الالتحاق قد لا تكون مُجدية أو مُنعدمة فيجدها بعض المعلمين أنها إهدار وقت ومال، كما أن بعض المعلمين كبار السن لا يرغبون في استكمال دراسات عليا، وأغلب المعلمون يمليون إلى الالتحاق بالدراسات العليا ولكن في تخصصهم، فقد يميل بعض الأخصائيين لذلك الأمر أكثر من معلمي المواد الدراسية، بالإضافة إلى غياب الشراكة مع البرامج الجامعية في مجال التربية الخاصة؛ مما يجعل بعض المعلمين يجدون صعوبة في الوصول والالتحاق بها، حيث أوصت دراسة(علي، والزكي، ٢٠٢٢، ص. ٢٤) بتشجيع القيادات على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا بكليات التربية في تخصص التربية الخاصة.

وتختلف هذه النتيجة مع إحدى الدراسات التي فحصت ممارسات بعض المعلمين في فصول الدمج بعد التحاقهم ببرنامج في التربية الخاصة بإحدى الجامعات، حيث ركّز محتوى الدورة بشكل كبير على التخطيط الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة، وعلى الممارسة التعاونية، وأبدى المعلمون رضاهم عن مدى تحسن معارفهم ومهاراتهم وممارساتهم المتعلقة بخطط التعلم الفردية؛ نتيجة مشاركتهم في دورة دبلوم الدراسات العليا في الاحتياجات التعليمية الخاصة. ورغم أن المعرفة والمهارات صُنفت بشكل مُنفصل عن الممارسة بناءً على نفس الأبعاد، إلا أن تصورات المعلمين لمدى تحسن المعرفة والمهارات كانت مُتقاربة مع تصوراتهم لمدى التحسن في الممارسة(Ní Bhroin, & King, 2020, p. 48).

والمفردة رقم(٤٥) جاءت في الرتبة الثامنة، والتي نصت على " **توفر قيادة المدرسة الأدوات والتطبيقات التكنولوجية للمعلمين لدعم تعلم تلاميذ الدمج.**"، بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي(١,٥٠) وبانحراف معياري (٠,٦٦٢)، ويرجع ذلك إلى قلة عدد أجهزة الحاسب الآلي

بالمدرسة، وغياب وجود غرفة للمصادر، نظرًا لأن الوزارة والإدارة التعليمية لم تقدم بتجهيزها، كما أن القيادة المدرسية لم تحصر الاحتياجات ولم تُطالب الإدارة التعليمية بتوفيرها، بالإضافة إلى ضعف نسبة الميزانية المُخصصة للمدرسة، وغياب تخصيص ميزانية للدمج، بالإضافة إلى أن تكلفة توفيرها عالية، بالإضافة إلى غياب توافر شبكات إنترنت دائمة بالمدارس الابتدائية خاصة في المناطق النائية، كما أن بعض المعلمون يستثقلون فكرة استخدام التكنولوجيا ويميلون للشرح بالطرق التقليدية، ومعظمهم لم يتلقوا دورات تدريبية في هذا المجال فلا يستطيعون استخدامها وخاصة معلمي المرحلة الابتدائية.

حيث أوصت دراسة(عبد العزيز، ٢٠١٩، ص. ٢٠٥-٢٠٦) باستحداث وسائل التكنولوجيا المُساعدة والتقنيات والبرمجيات الحديثة التي تلائم السمات الجسدية والعقلية لكل إعاقة، والتي تُسهم في نجاح عمليات الدمج الشامل لفئات ذوي الإعاقات المُتعددة بمدارس الدمج الشامل النظامية، وتدريب وتأهيل معلمي الدمج الشامل ومعلمي التربية الخاصة على استخدام وسائل التكنولوجيا المُساعدة المُستحدثة والبرمجيات الحديثة الخاصة بفئات ذوي الإعاقات المُتعددة من أجل خلق المرونة في التصميم التعليمي للمناهج وطرق تدريسها باستخدام التكنولوجيا الحديثة.

وتأتي المفردة رقم(٤٦) في الرتبة التاسعة، والتي تنص على " **تُوفر قيادة المدرسة دليلًا استرشاديًا للمعلمين لكيفية تطبيق الدمج في الفصول الدراسية.**"، بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي(١,٤٦) وبانحراف معياري (٠,٦٦٦)، ويرجع ذلك إلى أن معظم القيادات ليس متخصصين في مجال التربية الخاصة، ولم يتلقوا معظمهم دورات تدريبية تؤهلهم لإعداد دليل، كما لا يتوافر دليل جاهز يُمكِن الاسترشاد به، ويغيب وجود توجيهات وتعليمات رسمية من قبل الوزارة أو الإدارة التعليمية تتعلق بالدمج لإدراجها في دليل يُمكِن الرجوع إليه، كما لا تعطي القيادات أولوية للاهتمام بقضايا الدمج بالمدرسة، ولكن أولوياتها تنحصر في إتمام العمل الإداري، والتركيز على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، ومتابعة وتنفيذ نشرات وتعليمات الإدارة التعليمية، حيث أوصت دراسة(حامد، أحمد، ٢٠٢١، ص. ٣٨٠) بتوفير دليل لمعلمي الدمج يتناول طرائق التدريس والتقويم ومهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس في فصول الدمج.

وأكدت الدراسات أن تطوير الدروس في فصول الدمج يرتبط بشكل خاص بأسلوب القيادة التعليمية، والتي تُؤكد على أهمية وأهداف التعلم، بالإضافة إلى التنسيق بين أنشطة المعلمين وتلك الأهداف، وكانت من ممارساتها الملموسة، على سبيل المثال تنسيق البرنامج التعليمي،

وتقديم المشورة للمعلمين فيما يتعلق بتدريسهم، وضمان الرصد المنهجي لتنفيذ أهداف المدرسة(Lambrecht et al., 2020, p. 947).

تليها في الرتبة العاشرة جاءت المفردة رقم(٤١) والتي نصت على " **تتشارك المدرسة مع مراكز الرعاية في تقديم خدمات خاصة(علاج النطق، تعديل السلوك، الإرشاد..) لتلاميذ الدمج**."، بمتوسط حسابي(١,٤٥) وبانحراف معياري (٠,٦٦٧)، ويرجع أسباب إنها جاءت بدرجة منخفضة إلى ضعف العلاقات الخارجية بين المدرسة ومراكز الرعاية الخدمية، كما أن كثرة الأعباء الإدارية تجعل القيادات لا تهتم بعمل شراكة، بالإضافة إلى صعوبة الوصول للمتخصصين والمتميزين في مجال النطق أو تعديل السلوك والإرشاد، كما أن معظم المراكز الخاصة يتطلب عقد هذه الشراكات والتعاون معها شروط ومقابل مالي، ومع ضعف الميزانية بالمدرسة يصبح الأمر صعب لحد ما، كما أن إجراءات عقد بروتكولات التعاون والشراكات ليست من صلاحية المدرسة بمفردها، كما أن معظم القيادات يكتفي بوجود الأخصائي ويعتبرونهم من وجهة نظرهم أكثر إلمامًا بمشكلات ومتطلبات الدمج بالمدرسة وإنه لا داعي لمشاركات من خارج المدرسة.

حيث توصلت دراسة(معوض، ٢٠٢٣، ص. ٧١) إلى ضعف دور مؤسسات المجتمع لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة(ذوي الإعاقة)، ونقص أماكن التدريب، وقلة تقديم الخدمات، وأوصت دراسة(بن فهد، ٢٠٢٤، ص. ٣٠٥) بتوفير دعم نفسي للطلاب من خلال مستشارين مؤهلون أو معالجين نفسيين، وتنظيم جلسات توجيه نفسي للطلاب< للتعامل مع التحديات النفسية، وتعزيز الثقة بالنفس.

وتختلف هذه نتيجة هذه المفردة مع إحدى الدراسات التي أعرب فيها المعلمون عن حاجتهم المُلحة للتعاون مع المعالجين النفسيين وأخصائي علم النفس المدرسي لتلبية الاحتياجات الخاصة للتلاميذ، كما أعربوا عن قلقهم إزاء نقص دعم أخصائي علم النفس التربوي لتقييم تلاميذهم ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وبدون هذا التقييم، لم يُمنح هؤلاء التلاميذ الدعم اللازم(Chow et al., 2023, p. 3331).

وأكدت الدراسات أن دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الصحية الخاصة الذين يحتاجون إلى رعاية تمريضية طبية مُتخصصة، والتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة، على سبيل المثال، بالتواصل واللغة أو التطور الحركي، والذين يحتاجون إلى دعم من مُعالج النطق واللغة أو

المُعالج المهني، على التوالي، فإن التعاون بين الممرضات والمعالجين والمعلمين أمر بالغ الأهمية لتعزيز التقدم التنموي والأكاديمي المناسب.(Ní Bhroin, & King, 2020, p. 43)

وفي الرتبة الحادية عشر جاءت المفردة رقم(٣٨) " **تجهز المدرسة غرفة المصادر بالتجهيزات اللازمة لدعم تعلم تلاميذ الدمج.**"، بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي(١,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٦٨١)، وذلك بسبب تصريح الوزارة خلال قرارها الوزاري بشان الدمج بأنه جاري إعداد غرف مصادر بالمدارس، ويُمكِن استخدام غرفة مناهل المعرفة لحين تجهيزها، كما أن المدرسة يعجز عليها في ظل ضعف ميزانيتها إعداد غرفة مجهزة بالوسائل، والمدرسة تنظر لتلاميذ الدمج إنهم حالات معدودة ولا يستدعي الأمر إعداد غرفة خاصة بهم، حيث توصلت نتائج دراسة(إسماعيل، محمد، ٢٠٢٠، ص. ١٥٧) إلى متطلبات لتطبيق الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة، منها توفير غرف مصادر تعلم بالمدرسة للتلاميذ ذوي الإعاقة، مُجهزة بما يلائم حالات الإعاقة بالمدرسة، حيث أوصت دراسة(موسى، عبد الحميد، ٢٠١٥، ص. ١٢٠) بإعداد وتجهيز غرف مصادر بجميع مدارس التعليم العام، وتزويدها بالأدوات والأجهزة والمواد التعليمية اللازمة؛ لتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لدمج ضعاف السمع.

وتأتي المفردة رقم(٣٩) في الرتبة الأخيرة الثانية عشر في هذا البُعد والتي تنص على" **تنظم قيادة المدرسة دروسًا إضافية لتلاميذ الدمج بعد أو أثناء اليوم الدراسي.**"، بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي(١,٤١) وبانحراف معياري (٠,٦٣٧)، ويرجع ذلك إلى غياب وجود قرار إلزامي من الوزارة أو الإدارة التعليمية التابعة بذلك، وضغط الجدول والنصاب التدريسي للمعلمين بما لا يسمح بمزيد من الوقت، بالإضافة إلى قلة عدد المعلمين بالمدرسة، كما لا يوجد جانب تحفيزي مادي أو معنوي مُشجع لتخصيص وقت، كما أن بعض المعلمين لا يتقبلون ذلك لأنهم يرون أن تلاميذ ذوي الإعاقة أغلبهم غير قادرين على التعلم والاستيعاب، ويحتاجون لتعامل ورعاية خاصة، ومُتخصصين ومؤهلين للتعامل معهم، كما يتطلب الأمر أساليب خاصة وتعاون ولي الأمر وتعزيز تعلم أبنائهم في المنزل، حيث أوصت دراسة(عبد الرحمن، ٢٠١٤، ص. ١٤) بتنظيم اليوم الدراسي للتلاميذ المُدمجين، وتعليمهم بمفردهم فترة من الوقت في كل يوم دراسي.

٢. **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:** ما الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة الميدانية تبعًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، الموقع الجغرافي، وسنوات الخبرة، حول الممارسات القيادية

الدامجة؟، ولمعرفة الفروق بين استجابات العينة تبعًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والموقع الجغرافي، وسنوات الخبرة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

أ. متغير النوع الاجتماعي (ذكور، وإناث):

تم استخدام اختبار "T-test" لعينتين مستقلتين، لحساب متوسط الفروق بين استجابات أفراد العينة الدراسة، وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي، حول الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الابتدائية، وذلك كما يوضحه الجدول (١٧):

جدول (١٧) اختبار "T-test" لاستجابة أفراد العينة حول مستوى توافر أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الابتدائية وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي

المجموعات	العدد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	قيمة/مستوى الدلالة
ذكور	١١٣٢	بناء ثقافة الدمج	١٧,١٩	٤,٥٩٨	١٢,٩١٤	٢٧١٢	٠,٠٠٠**
إناث	١٧٤٠		١٩,٦٥	٥,٥٦٧			دالة
ذكور	١١٣٢	تطوير هياكل تنظيمية للدمج	٢٠,٤٩	٥,٣٥٧	٩,٠٨٥	٢٧٢٩	٠,٠٠٠**
إناث	١٧٤٠		٢٢,٥٢	٦,٥٧٦			دالة
ذكور	١١٣٢	إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة	١٧,٣٨	٤,٧٧٣	٨,٠٨٦	٢٧١٥	٠,٠٠٠**
إناث	١٧٤٠		١٨,٩٨	٥,٧٩٣			دالة
ذكور	١١٣٢	الدعم وبناء القدرات	١٧,٠٨	٤,٨٠٩	٤,٨٤٢	٢٦٥٧	٠,٠٠٠**
إناث	١٧٤٠		١٨,٠٣	٥,٥٨٨			دالة
ذكور	١١٣٢	الدرجة الكلية	٧٢,١٤	١٧,٢٦٣	٩,٧٩٧	٢٧٢٣	٠,٠٠٠**
إناث	١٧٤٠		٧٩,١٩	٢١,٠٨٩			دالة

** تعنى أن قيم T دالة عند مستوى ٠,٠١

ومن خلال الجدول(١٧) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الذكور والإناث حول مستوى أبعاد الممارسات القيادية الدامجة والدرجة الكلية لصالح الإناث عند مستوى (٠,٠١).

ويُمكِن تفسير ذلك بسبب أن المعلمات الإناث قد يكنّ أكثر وعيًا أو حساسية تجاه تلاميذ ذوي الإعاقة أو تجاه ممارسات القيادة الدامجة في المدارس الابتدائية، كما أنهن أكثر اندمجًا في تطبيق مبادئ الدمج داخل بيئات التعلم في الفصول الدراسية، حيث أن هذا الاختلاف قد يكون ناتجًا عن الفروق في الأدوار التربوية والاجتماعية التي تؤديها الإناث مقارنة بالذكور في المدارس، وقد يرجع ذلك إلى أنه قد تكون المعلمات الإناث أكثر من الذكور

في الخبرات أو المسؤوليات في دعم وتفعيل بيئات التعلم الدامجة بالأدوات والوسائل والرعاية والاهتمام، كما أن عدد المعلمات اللاتي تلقين التدريب أكثر من المعلمين، والإناث أكثر احتكاكًا بتلاميذ الدمج عن الذكور، كما اتضح أثناء التطبيق أنه يوجد في أكثر من مدرسة حالات تلاميذ دمج لأمهات معلمات داخل المدرسة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة تشي وها (Qi & Ha, 2012) في أن المواقف تجاه الدمج تتباين بين الإيجابية والسلبية، وخلصوا إلى أن المواقف الإيجابية مرتبطة بالجنس الأنثوي.

ب. متغير الموقع الجغرافي(القاهرة، والإسكندرية، والمنيا):

تم اختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة الميدانية حسب المحافظة القاهرة والإسكندرية والمنيا، حول مستوى توافر أبعاد الممارسات القيادية الدامجة، باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي ANOVA عن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS، وتم الحصول على النتائج الموضحة بالجدول (١٨):

جدول (١٨) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لاستجابات أفراد العينة حول مستوى أبعاد الممارسات القيادية الدامجة وفقًا لمتغير الموقع الجغرافي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بناء ثقافة الدمج	بين المجموعات	٩٥٣,٣٥٣	٢	٤٧٦,٦٧٧	١٥.٢٧٠	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	٨٩٥٦٢,٥٤٩	٢٨٦٩	٣١,٢١٧		
	المجموع الكلي	٦٠٥١٥,٩٠٢	٢٨٧١			
تطوير هياكل تنظيمية للدمج	بين المجموعات	١٤٥٠,٢٧٥	٢	٧٢٥,١٣٨	١٤,٢٧٤	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	١٤٥٧٤٦,٩٥	٢٨٦٩	٥٠,٨٠١		
	المجموع الكلي	١٤٧١٩٧,٢٣	٢٨٧١			
إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة	بين المجموعات	١٠٣٦,٤٦٤	٢	٥١٨,٢٣٢	١٣,٤٤٠	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	١١٠٦٢٩,٦٢	٢٨٦٩	٣٨,٥٦٠		
	المجموع الكلي	١١١٦٦٦,٠٩	٢٨٧١			
الدعم وبناء القدرات	بين المجموعات	٢٨٤٧,٥٦٣	٢	١٤٢٣,٧٨١	٣٨,٤٩٩	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	١٠٦١٠١,٤٣٣	٢٨٦٩	٣٦,٩٨٢		
	المجموع الكلي	١٠٨٩٤٨,٩٩٦	٢٨٧١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٣٧١٨,٩٤٣	٢	١١٨٥٩,٤٧٢	٢٣,٥٣٠	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	١٤٤٦٠١٩,٠٦٧	٢٨٦٩	٥٠٤,٠١٥		
	المجموع الكلي	١٤٦٩٧٣٨,٠١١	٢٨٧١			

** تعنى أن القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

ومن خلال الجدول (١٨) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠١) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة تعزى لمتغير الموقع الجغرافي.

ولمعرفة المجموعة التي أحدثت الفروق بين المجموعات من حيث الموقع الجغرافي حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة في الجدول السابق، تم إجراء تحليل المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفية Scheffe، والذي يصلح في حالة عدم التساوي في أعداد أفراد العينة، وذلك لمعرفة الفروق بين المجموعات الفرعية، وتم الحصول على النتائج الموضحة بالجدول(١٩):

جدول(١٩) تحليل المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفية Scheffe لاستجابات أفراد العينة حول مستوى أبعاد الممارسات القيادية الدامجة وفقًا لمتغير الموقع الجغرافي

الأبعاد	المتغير	القاهرة	الإسكندرية	المنيا
بناء ثقافة الدمج	القاهرة		-١,٣٢٨٥٨*	٠,١٢٧٨٤
	الإسكندرية			١,٤٥٦٤٢*
	المنيا			
تطوير هياكل تنظيمية للدمج	القاهرة		-١,٨٢١١١*	-٠,١٨٠٣٦
	الإسكندرية			١,٦٤٠٧٥*
	المنيا			
إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة	القاهرة		-١,٤٦٢٧٠*	٠,٠٠٤٧١
	الإسكندرية			١,٤٦٧٤١*
	المنيا			
الدعم وبناء القدرات	القاهرة		-٢,٣٣٢٠١*	٠,١٦٤٨٧
	الإسكندرية			٢,٤٩٦٨٨*
	المنيا			
الدرجة الكلية	القاهرة		-٦,٩٤٤٤٠*	٠,١١٧٠٦
	الإسكندرية			٧,٠٦١٤٦*
	المنيا			

* تعنى أن الفروق بين متوسطات المجموعات دالة عند مستوى ٠,٠٥

ومن خلال الجدول (١٩) يتضح أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين القاهرة والإسكندرية لصالح محافظة الإسكندرية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين القاهرة والمنيا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين الإسكندرية والمنيا لصالح محافظة الإسكندرية.

ويمكن تفسير ذلك بسبب تمتع محافظة الإسكندرية بمستوى مقبول من الموارد والتمويل، والبنية التحتية التعليمية مقارنة بالمنيا والقاهرة، كما أن نسبة تلقي المعلمين بمحافظة إسكندرية لتدريبات الدمج التي أعدتها الوزارة أكبر مقارنة بالمنيا والقاهرة، حيث كان للمحافظة النصيب الأكبر في ذلك، كما قد يرجع إلى أن ثقافة المجتمع في محافظة الإسكندرية أكثر قبولاً للدمج مقارنة بالمحافظتين عينة الدراسة، كما أن القيادات المدرسية في محافظة الإسكندرية أكثر وعيًا بالممارسات الدامجة، والإدارة التعليمية التابعة أكثر نضجًا واهتمامًا مقارنة بالمنيا والإسكندرية، كما أن محافظتي المنيا والقاهرة تواجه تحديات كبيرة من حيث زيادة عدد التلاميذ والسكان والتباعد الجغرافي على خلاف محافظة إسكندرية.

كما تتعاون اليونيسيف من خلال برنامج "لايف" "تحسين التعليم للجميع" مع مديرية التربية والتعليم في الإسكندرية في توفير غرفًا مجهزة ومواد تدريب كافية لدمج (١٩٤٣) تلميذًا من ذوي الإعاقة، كما تلقى (١٧٦٥) من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين والمديرين ونوابهم تدريباً على مهارات الدمج(اليونيسيف، ٢٠١٧).

كما يرجع ذلك إلى تنظيم كلية التربية للطفولة المُبكرة في جامعة الاسكندرية، دورة تدريبية بشكل دوري بعنوان «التوعية لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم لتدريب وتأهيل المدارس الابتدائية»، تنفيذاً لبروتوكول التعاون الموقع بين جامعة الإسكندرية ممثل في الكلية، ووزارة التربية والتعليم ومنظمة الأمم المتحدة (اليونيسيف)، لتدريب المدارس الدامجة، وذلك ضمن مشروع التوسع في اتاحة التعليم وحماية الأطفال المعرضين للخطر.

ج. متغير سنوات الخبرة: تم اختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة الميدانية حسب متغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات– ١٠ –٢٠ سنة، أكثر من ٢٠

سنة)، حول مستوى توافر أبعاد الممارسات القيادية الدامجة، باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي ANOVA عن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS، وتم الحصول على النتائج الموضحة بالجدول (٢٠):

جدول (٢٠) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لاستجابات أفراد العينة حول مستوى أبعاد الممارسات القيادية الدامجة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة/مستوى الدلالة
بناء ثقافة الدمج	بين المجموعات	١٠٩٣٧,٩٦٧	٢	٥٤٦٨,٩٨٣	٣٨٨,٣٠٤	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	٤٠٤٠٧,٧٨٢	٢٨٩٦	١٤٠٨٤		
	المجموع الكلي	٥١٣٤٥,٧٤٩	٢٨٧١			
تطوير هياكل تنظيمية للدمج	بين المجموعات	٥١٦٩,٢٤٨	٢	٢٥٨٤,٦٢٤	١٢٤,٩٧٧	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	٥٩٣٣,٢٠٣	٢٨٩٦	٢٠,٦٨١		
	المجموع الكلي	٦٤٥٠٢,٤٥١	٢٨٧١			
إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة	بين المجموعات	٤٥٣٧,٦٥٨	٢	٢٢٦٨,٨٢٩	١٤٦,٦٨٣	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	٤٤٣٧٦,٥٣٧	٢٨٩٦	١٥,٤٦٨		
	المجموع الكلي	٤٨٩١٤,١٩٥	٢٨٧١			
الدعم وبناء القدرات	بين المجموعات	٢١٨١,٠٨١	٢	١٠٩٩٠,٥٤١	٦٢,١٩٥	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	٥٠٣٠٨٥,٤٠٨	٢٨٩٦	١٧,٥٣٤		
	المجموع الكلي	٥٢٤٨٦,٤٨٩	٢٨٧١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٨٤٣٣٧,١٢٨	٢	٤٢١٦٨,٥٦٤	٢٢٥,٨١٥	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	٥٣٥٧٥٥,٤٨٠	٢٨٩٦	١٨٦,٧٣٩		
	المجموع الكلي	٦٢٠٠٩٢,٦٠٧	٢٨٧١			

** تعنى أن القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

ومن خلال الجدول (٢٠) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠١) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ولمعرفة المجموعة التي أحدثت الفروق بين المجموعات من حيث عدد سنوات الخبرة حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة في الجدول السابق، تم إجراء تحليل المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفية Scheffe، والذي يصلح في حالة عدم التساوي في أعداد أفراد العينة، وذلك لمعرفة الفروق بين المجموعات الفرعية، وتم الحصول على النتائج الموضحة بالجدول(٢١) يوضح ذلك:

جدول(٢١) تحليل المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفية Scheffe لاستجابات أفراد العينة حول مستوى أبعاد الممارسات القيادية الدامجة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

الأبعاد	المتغير	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠-٢٠ سنة	أكثر من ٢٠ سنة
بناء ثقافة الدمج	أقل من ١٠ سنوات		٥,٤٩٣٠٨*	٤,٧٤٦٥٢*
	من ١٠-٢٠ سنة			-٠,٧٤٦٥٦*
	أكثر من ٢٠ سنة			
تطوير هياكل تنظيمية للدمج	أقل من ١٠ سنوات		٣,٧٠٩٥٩*	٣,٣٥٨٨٦*
	من ١٠-٢٠ سنة			-٠,٣٥٠٧٣
	أكثر من ٢٠ سنة			
إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة	أقل من ١٠ سنوات		٣,٤٦٩٩٣*	٣,١٥٤٠١*
	من ١٠-٢٠ سنة			-٠,٣١٥٩٢
	أكثر من ٢٠ سنة			
الدعم وبناء القدرات	أقل من ١٠ سنوات		٢,٣٨٩١٩*	٢,٢٠٦٠٧*
	من ١٠-٢٠ سنة			-٠,١٨٣١٢
	أكثر من ٢٠ سنة			
الدرجة الكلية	أقل من ١٠ سنوات		١٥,٠٦١٧٨*	١٣,٤٦٥٤٥*
	من ١٠-٢٠ سنة			-١,٥٩٦٣٣*
	أكثر من ٢٠ سنة			

ومن خلال الجدول (٢١) يتضح أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى(٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين المجموعة الأقل من ١٠ سنوات، والمجموعة من ١٠-٢٠ لصالح المجموعة الأقل من ١٠ سنوات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين المجموعة الأقل من ١٠ سنوات، والمجموعة الأكثر من ٢٠ سنة لصالح المجموعة الأقل من ١٠ سنوات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين المجموعة من ١٠ -٢٠ سنة، والمجموعة الأكثر من ٢٠ سنة في بُعد ثقافة الدمج لصالح المجموعة الأكثر من ٢٠ سنة، وفي الدرجة الكلية لصالح المجموعة الأكثر من ٢٠ سنة.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين المجموعة من(١٠ –٢٠)، والمجموعة الأكثر من ٢٠ سنة في أبعاد: تطوير هياكل تنظيمية للدمج، وإعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة، والدعم وبناء القدرات.

وقد يرجع ذلك إلى إنه قد يكون السبب في تفوق المجموعة الأقل من ١٠ سنوات هو أن القادة والمعلمون صغار السن أكثر تقبل لفكرة الدمج بالمدارس، وأكثر انفتاحًا وتطبيقًا للممارسات الدامجة، قد يكون لأنهم تلقوا أثناء دراساتهم الجامعية مقررات وموضوعات دراسية حول الدمج، ودورات تدريبية تتعلق بالدمج مقارنة بالمعلمين الأكبر سنًا، وقد يكون لديهم توقعات أعلى حول بيئة العمل المثالية، مما يجعلهم يشعرون بأن الممارسات القيادية الدامجة أكثر توافرًا مقارنة بمن لديهم خبرة أطول، وقد يكونوا أكثر تفاؤلًا وميولاً نحو التغيير، مما يفسر ارتفاع متوسط استجاباتهم مقارنة بالمجموعات الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مما توصل إليه أرمسترونغ(Armstrong, 2014) أن المعلمين ذوي الخبرة الأكبر في تعليم التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات اجتماعية وعاطفية وسلوكية لديهم مواقف أكثر سلبية نحو الدمج. كما تُظهر الأدبيات التي راجعها يارايا وآخرون (Yaraya et al., 2018)، أن المعلمين ذوي الخبرة الأكبر لديهم مواقف سلبية أكثر تجاه الدمج وأنهم لم يتلقوا في دراساتهم الجامعية موضوعات حول الدمج، حيث لم يتم التركيز على الدمج في المرحلة الجامعية إلا حديثًا.

كما يرجع سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة (١٠–٢٠ سنة)، والمجموعة (أكثر من ٢٠ سنة) في بعض الأبعاد إلى أن الممارسات المرتبطة بـ "تطوير الهياكل التنظيمية"، "إعادة تنظيم بيئات التعلم"، و"الدعم وبناء القدرات" قد تكون مُرتبطة بأنظمة وسياسات ودعم من القيادات، ويُعد تأثير الخبرة عليها أقل وضوحًا مُقارنة ببناء ثقافة الدمج، كما أنهم قد يكون لكبر سنهم لديهم وعي أكبر بالتحديات والصعوبات التنظيمية التي تعيق تحقيق القيادة الدامجة، ما يجعلهم أكثر اتفاقًا في تقييمهم، حيث هناك إجماع بين القادة في هاتين الفئتين على تحديات تطبيق هذه الأبعاد داخل المدرسة.

الأداة الثانية للدراسة الميدانية: المقابلة المقننة

تُعد المقابلة من الأدوات الأساسية التي يتم استخدامها كوسيلة فعالة لجمع البيانات المُتعلقة بتجربة الدمج، فهي تساعد في فهم وجهات نظر المديرين والوكلاء، والأخصائيين

النفسيين والاجتماعيين حول واقع ممارسات الدمج بالمدارس الابتدائية التي يعملون بها، والصعوبات التي تواجههم، ومواقفهم وسلوكياتهم تجاه التلاميذ ذوي الإعاقة في البيئة التعليمية.

حيث يعتمد البحث على تصور يرى أن الحقيقة مُتعددة ومُتغيرة، تُبنى من خلال تفسيرات الأفراد وتجاربهم، لذلك فإن المقابلة تُسهم في الكشف عن التجارب الشخصية المُرتبطة بالدمج، وتوفر للباحثيْن فهمًا أعمق للسياقات الثقافية والاجتماعية التي تؤثر على فاعلية الدمج داخل المدارس، وتُمكن الباحثين من طلب مزيد من الإيضاحات حول استجاباتهم، وتوفر مساحة أكبر للمشاركين للتعبير عن آرائهم واقتراحاتهم.

ونظرًا لأن الدمج التعليمي ظاهرة مُعقدة تتداخل فيها الجوانب التربوية والنفسية والاجتماعية، فإن المقابلة تتيح استكشاف أبعاد لا يُمكِن قياسها بالطرق الكمية وحدها، مثل الممارسات القيادية، واتجاهات المعلمين، وتصورات أولياء الأمور، وتحديات الإدارة المدرسية، ومن هنا تتضح أهمية هذه الأداة في تحقيق أهداف البحث في هذا المجال.

١. منهجية المقابلة وإجراءاتها:

أ. عينة المقابلة:

في إطار المنهج الوصفي تم الاعتماد على أداة المقابلة لجمع البيانات حول تقييم تجربة الدمج، والصعوبات التي تواجه القيادات المدرسية، والمتطلبات اللازمة للنجاح في تحقيق أهداف الدمج، وقد شملت العينة (٤٧) فردًا، موزعين كما بالجدول التالي:

جدول(٢٢)

إعداد عينة المقابلة المقننة للبحث في المحافظات الثلاث

المحافظة	المنيا			القاهرة			الإسكندرية		
العينة	مدير	وكيل	أخصائي	مدير	وكيل	أخصائي	مدير	وكيل	أخصائي
	٢٠	٣	٣	١٠	٢	٢	٥	١	١
الإجمالي	٢٦			١٤			٧		
الكلي	٤٧								

ولتحقيق أهداف البحث الحالي، والإجابة عن أسئلتها، استخدم الباحثان أداة المقابلة المقننة(Structured Interview)، وهي التي يقوم الباحث بتحديدها بدقة من حيث عدد الأسئلة الموجهة للمبحوثين وترتيبها ونوعها، ويجب أن يراعي عند توجيه الأسئلة أن تكون على نحو مُوحد من جميع المبحوثين من حيث الأسلوب المُستخدم وبنفس الترتيب(عامر، والمصري،

٢٠١٧، ص. ٢٥٨)، وتمتاز المقابلة المُقننة بسرعة إجراءاها وسهولة تفريغها وتحليلها، ويُعد هذا النوع من المقابلات علمي أكثر من المقابلات غير المقننة؛ وذلك لسهولة تفريغها وتحليلها ولتوفيرها الضوابط اللازمة التي تسمح بصياغة تعميمات علمية، وتتم من خلال إعداد قائمة من الأسئلة قبل إجراء المُقابلة، ويتم طرح نفس الأسئلة في كل مُقابلة وحسب نفس التسلسل، وقد تكون الأسئلة المُطروحة في هذا النوع ذات نهايات مُقفلة بحيث لا يُعطي المبحوث خيارات مُحددة لابد أن يلتزم بها(محسن، ٢٠١٧، ص. ١٩٠-١٩١).

دليل المقابلة:

بعد أن تم تحديد عينة المشاركين في المقابلة، تم عرض أسئلة المقابلة على(١١) من السادة المحكّمين من قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكليات التربية في (٦) جامعات(حلوان، عين شمس، بني سويف، الزقازيق، سوهاج، المنيا) (انظر الملحق(٤) الأساتذة المحكّمين للمقابلة المقننة) والذين سبق لهم أيضًا تحكيم أداة الاستبانة، وبناءً على ملاحظات المحكّمين واقتراحاتهم، تم تعديل الأسئلة وتقليل عددها، ثم أُعِدّ دليل المقابلة وفقًا للخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من المقابلة:

تم إجراء مُقابلة مُقننة؛ نظرًا لصعوبة الحصول على آراء المديرين والوكلاء والأخصائيين حول ممارساتهم بصورة مباشرة من خلال مفردات مُغلقة في الاستبانة، كما أن طبيعة الاستبانة قد تدفعهم إلى التحيز في إبداء الرأي حول ممارساتهم القيادية ذات العلاقة بالدمج، لذا جاء الهدف من المقابلة في النحو التالي:

أ. الكشف عن آراء وتقييمات القيادات التربوية لتطبيق الدمج في المدارس الابتدائية.

ب. التعرف على الصعوبات التي تواجه المدارس الابتدائية في تطبيق الدمج.

ج. استكشاف آراء المشاركين حول المتطلبات اللازمة لنجاح تطبيق الدمج في المدارس الابتدائية.

٢. تحديد نوع المقابلة:

كانت المقابلة من نوع المقابلات الفردية المُقننة، حيث التزم الباحثين بطرح أسئلة مُحددة وثابتة على جميع أفراد العينة من القيادات المدرسية(عينة المقابلة)، بهدف استقصاء آرائهم وتقييماتهم حول تطبيق الدمج في المدارس الابتدائية، وذلك لضمان اتساق الأسئلة وتحقيق درجة عالية من الموثوقية في جمع البيانات، بما يخدم أهداف البحث الحالي.

٣. اختيار المشاركين في المقابلة:

تم اختيار المشاركين من القيادات المدرسية (مديرين ووكلاء)، والأخصائيين(النفسيين والاجتماعيين) المُكلفين بمهام الدمج في المدارس الابتدائية بثلاث محافظات محل الدراسة، بهدف الحصول على رؤى مُتنوعة تعكس الواقع الفعلي لهذه التجربة، وتم اختيار تلك الفئة؛ لأن لديهم خبرات مباشرة في التعامل مع حالات الدمج، ويمثلون مدارس مُتنوعة من حيث الموقع والتجهيز.

٤. تصميم دليل المقابلة:

بعد مُراجعة الإطار النظري، والاطلاع على الدراسات السابقة، تم إعداد دليل المُقابلة، وتحكيمه عن طريق مجموعة من المُتخصصين في قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ببعض كليات التربية في جمهورية مصر العربية، وصُمم الدليل في ضوء ملاحظاتهم. إعداد بطاقة المُقابلة، وتضمنت تعريفًا مُوجزًا بموضوع الدراسة، وأهدافها والبيانات الأساسية الشخصية للمقابلة، وعبارة تؤكد ضمان سرية الإجابات(انظر دليل المقابلة، ملحق(٨)).

٥. إجراءات المقابلة:

أ. تمت الإشارة في خطاب تطبيق الاستبانة الموجه للجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء بإجراء مقابلة مع بعض مديري ووكلاء وأخصائيين ببعض المدارس.

ب. وتم أخذ موافقة مدير أو وكيل المدرسة على تطبيق المقابلة، وتم التطبيق على من وافق من أفراد العينة، حيث اعتذر البعض عن التطبيق لضيق الوقت، كما أنه من الصعب أن تمَكُن الباحثيْن تطبيق المقابلة في كل المدارس التي تمت زيارتها.

ج. تم إعلام من يوافق على التطبيق بتدوين الاستجابات كتابة في بطاقة المقابلة، والتعهد بسرية المعلومات والبيانات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، وعدم طلب بيانات المدير أو الوكيل أو المدرسة التي ينتمي إليها، وحقه في إنهاء المقابلة في أي وقت، والاستفسار عن أغراض البحث، وتوضيح الغموض في الأسئلة والمصطلحات الواردة.

٦. نتائج المقابلات وتحليل البيانات:

انطلاقًا من أن ممارسة المنهج الوصفي تتطلب امتلاك عدد من المهارات البحثية، مثل إجراء المقابلة، فضلًا عن الكفاءة في تحليل البيانات النوعية، فقد قام الباحثان بجمع البيانات من خلال مُقابلات فردية مُقننة مع عينة من المديرين والوكلاء والأخصائيين في المدارس الابتدائية، بهدف استقصاء آرائهم حول تطبيق الدمج.

وتم تنفيذ المُقابلات وتسجيل البيانات بدقة من قبل الباحثين القائمين بالتطبيق، حيث تولّى كل باحث تنفيذ المقابلات في المدارس بشكل مُتوازي، وليس بشكل جماعي، وبعد الانتهاء من جمع البيانات، بدأ الباحثان في تحليل البيانات، وهي المرحلة الحاسمة في المقابلة؛ إذ تم التحليل بأسلوب أكثر عمقًا وتفاعلاً مع الظاهرة قيد الدراسة، الأمر الذي تطلب جهدًا تأويليًا وفهمًا مُتأصلاً للسياق والمضمون.

وقد اتبع الباحثان في تحليل بيانات المقابلة المقننة خُطوات منهجية دقيقة؛ حيث بدأ العمل بتنظيم المقابلات وتفريغها كتابيًا، ثم قراءتها عدة مرات بهدف تحقيق فهم عميق وشامل للمضامين، ثم بعد ذلك تم حذف الإجابات المُكررة التي لا تضيف جديدًا للتحليل، ثم تصنيف الإجابات إلى موضوعات ومحاور أساسية وفق كل سؤال من أسئلة المقابلة، ثم تم تجميع الإجابات المُكررة بين أكثر من مُشارك تحت كل سؤال، بهدف تحديد الأنماط المُتكررة والقضايا المُشتركة، كما تم ترميز البيانات بطريقة مُنهجية، مع تخصيص رموز خاصة لكل مُشارك، حفاظًا على سرية وخصوصية المعلومات، وأخيرًا، تنقيح الإجابات، والتأكد من دقتها واتساقها قبل عرضها للتحليل النهائي، وجاء تحليل بنود المقابلة على النحو الآتي:

وجاءت الإجابة عن السؤال الأول في المقابلة: ما تقييمك لتجربة الدمج التعليمي من وجهة نظرك؟ على النحو التالي:

تفاوتت آراء المشاركين في المقابلة حول تقييمهم لتجربة الدمج التعليمي، حيث أوضح عدد من المشاركين أن بعض الحالات المُدمجة أظهرت تحسنًا ملحوظًا في التفاعل والتحصيل، مما يُدل على إمكانية نجاح التجربة في حال توافر الشروط المناسبة. في المقابل، أشار عدد آخر من العينة إلى أن هناك حالات لا تصلح نهائيًا للدمج، وأن دمجها دون إعداد كافٍ يُشكل عبئًا على المعلمين والإدارة المدرسية.

ورأى بعض المشاركين أن الدمج يُمثل فكرة جيدة من حيث المبدأ، إلا أنها تحتاج إلى دراسة عميقة وإعداد بيئة تعليمية مناسبة قبل التنفيذ الفعلي في المدارس، كما نبهوا إلى أن تقارير التأمين الصحي التي تُحدد نسب الذكاء لا تعكس دائمًا الواقع، حيث تُدمج حالات لا تتوافق مع ظروف المدرسة أو مُتطلبات البيئة الصفية.

وأكدت غالبية الآراء أن الدمج يُشكل عبئًا إضافيًا على المعلمين، خاصة في ظل نقص عدد الكوادر في بعض المدارس، كما عبر عدد من المشاركين عن عدم جدوى الدمج الكلي، مُفضلين الاكتفاء بالدمج الجزئي في بعض الأنشطة التي تسمح بالتفاعل دون الضغط

الأكاديمي، واقترح البعض تخصيص عدد محدود من المدارس لتطبيق الدمج، على أن تُجهز بغرف مصادر، ومناهج مُخصصة، ومعلمين مُتخصصين، بدلاً من توزيع الحالات عشوائيًا على مدارس غير مهيأة.

ومن وجهة نظر البعض فإن تجربة الدمج تمثل تحديًا كبيرًا بسبب ضعف استيعاب التلاميذ ذوي الإعاقة للمقررات الدراسية، وصعوبة مواكبة مستوى التعليم المقدم بها، كما شددت بعض الآراء على أهمية توعية أولياء الأمور وتطوير ثقافتهم حول مسؤوليتهم في متابعة الأبناء وتقديم الدعم المنزلي.

وتجدر الإشارة إلى أن عددًا قليلًا من المديرين ذكروا تلقيهم تدريبات حول التعليم الدامج، في حين غابت هذه البرامج عن غالبية أفراد عينة المقابلة، كما أظهرت النتائج غياب التدريب المتخصص لدى العديد من المديرين، مما ينعكس سلبًا على تطبيق الدمج بشكل فعال.

ورغم ما توصلت إليه نتائج دراسة(سعدالدين، ٢٠١٨، ص. ٣٩٩-٤١٤) من ضعف استجابة التلاميذ ذوي الإعاقة، ونقص المتابعة، وقلة الدورات التدريبية، وغياب وجود المهنيين المُتخصصين في العمل مع ذوي الإعاقات، وغياب الالتزام بقرارات الدمج، وغياب وجود موارد مالية ثابتة لمشروع الدمج أدى إلى توقف بعض الأنشطة، إلا أنه قام بقياس فاعلية الدمج للأطفال ذوى الإعاقات بمدرس التعليم العام حيث وصل لنسبة(٩١ %) وهذا يدل على أن الدمج فعال بدرجة كبيرة جدًا.

وجاءت الإجابة عن السؤال الثاني في المقابلة وهو: ما الصعوبات التي تواجه تطبيق الدمج للتلاميذ ذوي الإعاقة داخل المدرسة؟.

من خلال تحليل مضمون المقابلات التي أجريت مع مجموعة من المديرين والوكلاء والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بالمدارس الابتدائية محل الدارسة، تبين وجود عدد من المشكلات والصعوبات المتكررة التي تؤثر سلبًا على فاعلية تطبيق الدمج التعليمي، وصنف الباحثان هذه التحديات في المحاور الآتية:

أولًا: تحديات تتعلق بالبيئة المدرسية والإمكانات المتاحة.

أ. **الكثافة الطلابية العالية:** أشار العديد من المشاركين إلى أن أعداد التلاميذ داخل الفصول تصل إلى نحو ٤٨ تلميذًا، مما يصعب مُتابعة حالات الدمج بصورة فعالة.

ب. نقص الكوادر المتخصصة: أكد عدد من مديري عينة المقابلة على وجود عجز شديد في أعداد الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، وغياب تام لمعلمي التربية الخاصة وذللك في معظم المدارس عينة المقابلة.

ج. قصور في التجهيزات الفنية والبنية التحتية: أشار بعض الأخصائيين بمدارس المنيا والقاهرة إلى غياب المعلمين القادرين على استخدام لغة الإشارة أو طريقة برايل، رغم وجود حالات من ذوي الإعاقة السمعية والبصرية.

د. نقص التدريب والدعم المهني: عبر عدد من المشاركين عن ندرة الدورات التدريبية المتخصصة في الدمج، وغياب حصول المعلمين على التأهيل الكافي للتعامل مع هذه الفئة.

ثانيًا: صعوبات تتعلق بالتلاميذ ذوي الإعاقة.

أ. التعرض للتنمر والعزلة: أفاد غالبية المشاركين بأن تلاميذ الدمج يتعرضون للتنمر من زملائهم، مما يؤدي إلى عزلتهم وضعف اندماجهم إجتماعيًا ونفسيًا وأكاديميًا مع زملائهم.

ب. سلوكيات غير سوية: ذكر عدد من المديرين وجود سلوكيات عنيفة أو غير مُنضبطة من بعض حالات الدمج داخل الفصل وخارجه، لا سيما من ذوي الإعاقات العقلية أو فرط الحركة.

ج. ضعف القدرات الإدراكية والتعلمية: لاحظ المشاركون في أن بعض الحالات غير قابلة للتعلم أو لا تُظهر تحسنًا ملحوظًا رغم مرور الوقت.

د. تغيب مستمر: تم الإشارة إلى أن عددًا كبيرًا من تلاميذ الدمج يتغيبون عن المدرسة لفترات طويلة، مما يعوق تقدمهم الأكاديمي.

هـ. رفض أداء الامتحانات: أشار بعض المعلمين إلى وجود حالات ترفض أداء الاختبارات رغم سهولتها، وتحتاج إلى مُرافق دائم لدعمها.

ثالثًا: تحديات تتعلق بالمعلمين والإدارة التعليمية.

أ. غياب التقبل والدافعية: عبر بعض المُعلمين عن رفضهم لتحمل أعباء إضافية ناتجة عن وجود حالات الدمج، واعتبروا ذلك مسؤولية غير عادلة، خصوصًا مع غياب الدعم والمكافآت.

ب. محدودية الوقت: أوضح المشاركون أن ضيق وقت الحصة لا يسمح بتلبية احتياجات التلاميذ العاديين، وذوي الإعاقة على حد سواء.

ج. غياب التقييمات المخصصة: اشتكى عدد من المشاركين من عدم وجود تقييمات مُناسبة لتلاميذ الدمج من قبل الوزارة، رغم مطالبتهم بأداء تقييمات أسبوعية شأنهم شأن التلاميذ العاديين في نفس الصف.

د. تنوع السياسات بين المدارس: أشار البعض إلى وجود تباين في تطبيق نظام الاختبارات، حيث تفرض بعض الإدارات اختبارات مُوحدة على جميع التلاميذ، بينما يتم تخصيص اختبارات أخرى في مدارس مُعينة لتلاميذ الدمج فقط.

رابعًا: التحديات الإدارية والتنظيمية:

أ. فرض قبول بعض الحالات: اشتكى مديرو المدارس الابتدائية من فرض الإدارة التعليمية قبول حالات مُزدوجة الإعاقة دون النظر إلى جاهزية المدرسة أو الكادر، استنادًا فقط إلى تقارير طبية.

ب. التوزيع غير العادل لحالات الدمج: لوحظ غياب وجود توازن في توزيع التلاميذ ذوي الإعاقة بين المدارس، حيث تستقبل بعض المدارس عددًا كبيرًا من الحالات، في حين تفتقر عدد محدود من مدارس أخرى لأي حالة دمج.

ج. نقص التواصل مع أولياء الأمور: عبر المشاركون عن الضغط الناتج من مطالبة أولياء الأمور بالتواصل المُستمر بشأن الاختبارات والتقييمات، مما يضيف عبئًا إضافيًا على المعلمين في أداء مهامهم.

مما سبق كشفت نتائج المقابلات عن وجود فجوة واضحة بين السياسات المُعتمدة لتنفيذ الدمج التعليمي والواقع الفعلي داخل المدارس، مما يؤدي إلى ضغوط متزايدة على الكوادر التعليمية، كما تشير النتائج إلى أن نجاح تجربة الدمج يتطلب جهودًا تكاملية تشمل تأهيل المعلمين، وتوفير كوادر مُتخصصة، وتحسين البنية التحتية، وتفعيل التقييمات المُناسبة، إلى جانب توفير دعم نفسي واجتماعي لتلاميذ الدمج، ووعي مدرسي ومجتمعي بأهمية الدمج.

حيث أكدت نتائج دراسة(الزميع، ٢٠٢٤، ٢٩٨) وجود تحديات تواجه المعلمين والقادة التربويين منها: غياب وجود الكفاءات والمهارات والخبرات الكافية للتعامل مع التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، ونقص المعدات والموارد والأجهزة والأدوات للمعلمين والقادة التربويين اللازمة لاستخدامها لتلاميذ الدمج، وغياب توافر الدورات التدريبية والتأهيلية في مجال تأهيل المعلمين وتلاميذ الدمج، كما كشفت نتائج دراسة(حامد، ٢٠٢١، ص. ٩٥٥) أن (٧٥ %) من الأخصائيين الاجتماعيين أقروا بعدم كفاية الدورات التدريبية للتعامل مع مشكلات التلاميذ المدمجين داخل المدرسة.

وكانت الإجابة عن السؤال الثالث في المقابلة: ما المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق الدمج في المدارس الابتدائية؟

اشترك أغلب المشاركون في المقابلات عن آرائهم حول المتطلبات الضرورية لتطبيق الدمج بشكل فعال، وتضمنت آراؤهم المحاور التالية:

"نحتاج إلى مناهج مُتخصصة لتلاميذ الدمج تتناسب مع طبيعة الإعاقة ودرجتها، أو حذف أجزاء من المقررات خصوصًا مع حالات صعوبات التعلم والإعاقة العقلية، ومن الضروري إشراك أولياء الأمور في عملية الدمج، فهم عنصر أساسي في دعم أبنائهم أثناء التقييمات، وتعزيز مهارات القراءة والكتابة من المنزل لمساندة المدرسة في عملية التعليم".

" لا يمكن الاعتماد على دورات تدريبية قصيرة، نحن بحاجة إلى معلمين مُتخصصين فعليًا، كمعلم الدعم(الشادو)، ومعلمي التربية الخاصة المؤهلين تأهيلاً قويًا، كما يجب أن نُمنح كقادة مدارس الصلاحية في فحص الحالات، وتحديد من يناسبه الدمج قبل التحاقه بالمدرسة، بناءً على أدوات قياس ذكاء دقيقة وواضحة".

" توجد حالات تُدمج بناءً على تقارير غير دقيقة، لذا نحتاج إلى تقارير طبية صادقة أو لجان تقييم محايدة تعتمد على أدوات علمية"، كما أن جميع المعلمين، وليس فقط معلمي الدمج، والمديرون أيضًا، بحاجة إلى تدريب مُستمر في التعامل مع حالات الإعاقة المختلفة، بما في ذلك طريقة برايل ولغة الإشارة، وبعض السلوكيات غير المُقبولة الصادرة عن تلك الحالات، علمًا بأن اثنين من المديرين أحدهما من محافظتي المنيا والقاهرة اشتكوا من وجود مشكلات من تلاميذ الدمج اضطرت إلى تواجدهم فترة ليست بقليلة داخل الفصل، وفي الفناء لمتابعتهم خوفًا عليهم من السلوكيات العنيفة المُتهورة ".

" غرف المصادر مُهمة جدًا، ويجب تجهيزها بوسائل تعليمية تناسب كل فئة من فئات الدمج، فهي قلب العملية التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة، ومن الضروري توفير برامج وأنشطة صيفية تعليمية خاصة لتلاميذ الدمج، خصوصًا لذوي الإعاقات العقلية، لتحسين مهاراتهم في القراءة والكتابة بصفة خاصة".

" لا بد أن تكون بيئة المدرسة آمنة ومهيأة، مثل توفير سلالم مُناسبة، ودورات مياه مُخصصة، وممرات آمنة لضمان حركة التلاميذ بشكل سليم"، بالإضافة إلى الامتحانات يجب أن تُعد من قبل مُتخصصين ولا يتم تفويضها إلى مُعلمي فصول الدمج؛ لأنها تختلف عن الامتحانات التقليدية، وتحتاج للتكيف مع قدرات كل حالة".

" نحتاج إلى نشر ثقافة تقبل الآخر، من خلال جلسات إرشادية وتوعوية تحمي تلاميذ الدمج من التنمر، وتدريب زملاءهم على التفاعل السليم معهم"، " الحافز المادي مُهم جدًا، ويجب أن يُمنح لكل من يشارك فعليًا في تدريس الدمج أو التعامل مع حالات الدمج من الإخصائيين، وليس فقط لمن حضروا دورات تدريبية رسمية."

" لابد من الالتزام بالقوانين والقرارات الوزارية، فبعض المدارس تقبل حالات غير مناسبة مثل الإعاقات المزدوجة، وهذا يؤثر على نجاح الدمج"، وأيضًا " تلاميذ الدمج يحتاجون إلى تغذية خاصة ورعاية صحية مُستمرة، خاصة من يتناولون أدوية بشكل يومي."

"وجود خطة فردية لكل طالب هو أمر أساسي، مع تصميم أنشطة مُتخصصة مشوّقة تضمن مشاركتهم وتحفزهم"، وأيضًا "ينبغي تخصيص وقت إضافي داخل الجدول المدرسي للمعلمين الذين يعملون مع تلاميذ الدمج، لأن المهام تتطلب وقتًا وجهدًا إضافيين".

" هناك حاجة إلى مدونة سلوك واضحة تنظم التعامل مع السلوكيات الحرجة، التي قد تصدر عن بعض تلاميذ الإعاقة العقلية "، علاوة أن المشاركين أشاروا إلى " نحتاج كمدرسة إلى خطط علاجية شهرية مُوجهة من الإدارة التعليمية، تشمل أنشطة تعليمية وألعاب تربوية تتوافق مع طبيعة الإعاقات المُختلفة".

" يفضل البدء بجلسات تمهيدية تعليمية ونفسية قبل التحاق التلميذ بالمدرسة لرفع مستواه والحد من السلوكيات العدوانية، وكذلك " تنظيم ندوات صحية واجتماعية وسلوكية أمر ضروري لتأهيل التلاميذ ذوي الإعاقة ودمجهم في المجتمع المدرسي بشكل صحي وآمن ".

" من المهم أن يشارك تلاميذ الدمج مع أقرانهم العاديين في الأنشطة والفعاليات، مع توفير ميزانية خاصة تضمن تنوع وثراء هذه الفعاليات"، كما "ينبغي تحديث الوصف الوظيفي للمعلمين والأخصائيين، بحيث يتضمن بوضوح مهام دعم الدمج كجزء من مسؤولياتهم اليومية".

" الأمر يتطلب تواصل مُستمر مع إدارة التربية الخاصة بالإدارة التعليمية التابعة للمدرسة، وتقديم خطط للأنشطة مع متابعة جادة لتنفيذها داخل المدرسة"، كما أضافت بعض مدارس المنيا متطلبات منها "تخصيص ميزانية مُستقلة للدمج داخل المدرسة أمر أساسي، لتوفير رحلات، وأنشطة، وجوائز ووسائل تعليمية تخدم تلاميذ الدمج بفعالية".

حيث توصلت دراسة(زغلول، ٢٠٠٩، ص. ٢٩) إلى أن الدمج يتطلب في المرحلة الأولى من تطبيقه نشر ثقافة الدمج، وتغيير اتجاهات المعلمين والتلاميذ العاديين وأولياء

الأمور، وتهيئة المعلمين والمتخصصين للدمج التربوي؛ من خلال التدريب وتقديم الدعم، وتوفير المعدات والأجهزة ومواد التعلم، والتخطيط لمناهج تناسب ذوي الإعاقة.

وبعد عرض الدراسة الميدانية، وتحليل أدواتها، وتفسير نتائجها، يكون البحث قد أجاب عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة البحث.

القسم الخامس

"الإجراءات المقترحة لتطوير الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية في مصر"

انطلاقًا من تحليل الأدبيات الإدارية والتربوية التي تناولت أبعاد الممارسات القيادية الدامجة لا سيما دليل الدمج(Index for Inclusion) لـ بوث وإينسكو الذي ارتكز عليه البحث بشكل كبير في إطاره النظره والميداني، وكذلك الاستخلاصات النظرية من تحليل نماذج الممارسات القيادية الدامجة، وكذلك النتائج الميدانية التي توصل إليها البحث، وأيضًا المُقابلات المُقننة التي أجراها البحث مع بعض مديرين/وكلاء والأخصائيين بالمدارس الإبتدائية؛ أمكن تقديم إجراءات مُقترحة لتطوير الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الإبتدائية في مصر، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: خلاصة نتائج البحث:

يمكن عرض نتائج البحث النظرية والميدانية على النحو الآتي:

أ. خلاصة النتائج النظرية:

– تهدف مدارس الدمج إلى توفير تعليم عادل وشامل لجميع التلاميذ، مع دمج ذوي الإعاقة في التعليم العام بشكل جسدي واجتماعي وتعليمي، ودعمهم بالموارد المُناسبة، ويتطلب نجاح الدمج رؤية واضحة، وتعاون بين المعلمين والأسر، وتوفير موارد كافية، بالإضافة إلى بناء ثقافة مدرسية شاملة تحترم التنوع وتدعم جميع التلاميذ.

– القيادة الدامجة هي عملية تأثير تهدف إلى تعزيز الدمج والاستفادة من التنوع داخل المدرسة، حيث يلعب قادة المدارس دورًا رئيسيًا في بناء بيئة تعليمية داعمة، وتطوير مهارات المعلمين، وإشراك أولياء الأمور، وتنظيم الموارد.

– تقدم النماذج النظرية مثل نموذج شارما وديساي، ونموذج هيت وتوكر، ومشروع (SISL) أطرًا لفهم الممارسات القيادية الدامجة، مع التركيز على تطوير الرؤية، والتنمية المهنية، وبناء قدرات المعلمين، وتنظيم المدرسة، والتواصل مع الشركاء الخارجيين، حيث أن هذه النماذج تُؤكد أهمية القيادة في توفير الدعم المُستمر للمعلمين والتلاميذ، وتطوير سياسات وممارسات شاملة.

– يوفر دليل الدمج (Index for Inclusion) إطارًا عمليًا لبناء ثقافة الدمج، وتطوير الهياكل التنظيمية، وإعادة تنظيم بيئات التعلم، ويركز الدليل على إشراك جميع أصحاب المصلحة في المدرسة، وتحليل الممارسات، وتحديد العوائق، ووضع خطط لتحسين الدمج، كما يُعزز الدليل أهمية التنمية المهنية المُستمرة للمعلمين، ودعم التلاميذ ذوي الإعاقة بطريقة شاملة ومُتعددة الأبعاد والجوانب.

– تتمحور الممارسات القيادية الدامجة حول بناء ثقافة مدرسية دامجة، تتبنى قيم التنوع والقبول والاحترام والدعم لجميع التلاميذ بما في ذلك ذوي الإعاقة، والمُعتقدات الخاصة بقدرتهم على التعلم وحقهم في الاندماج في المجتمع لا استبعادهم وعزلهم في مؤسسات خاصة، ونشر تلك الرؤية داخل المدرسة وتشاركها وترجمتها إلى ممارسات واقعية في جوانب المدرسة كافة.

– ترتكز الممارسات القيادية الدامجة على تطوير هياكل تنظيمية للدمج، فلا يُمكِن تنفيذ الدمج من خلال فرد واحد، أو الاعتماد على أفراد يعملون بشكل منفرد مُستقل، بل تشكيل فريق مُتنوع للدمج، يشمل القيادات المدرسية والأكاديميين والأخصائيين ومعلم الدعم والمرافق وولي الأمر وأفراد من المؤسسات المُجتمعية ذات الصلة، كما تتطور خطط وإدارة المدرسة لتستوعب تعليم تلاميذ عاديين إلى جانب أقرانهم من ذوي الإعاقة، وتطوير أدوار ومهام جميع اعضاء المجتمع المدرسي، واستحداث أدوار جديدة لاسيما المرافق التربوي، ومعلم الدعم/الشادو، والاعتماد على العمل الجماعي، وتواصل المدرسة مع الشركاء من خارج المدرسة.

– أهمية توجيه الممارسات القيادية الدامجة نحو إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة، من أجل توفير بيئة تعلم إيجابية للتلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية، فلا يكفي انتساب هؤلاء التلاميذ للمدرسة، بل تعليمهم بشكل جيد، وتطوير استراتيجيات التدريس الشاملة كالتدريس المتمايز والتصميم الشامل للتعلم، وإعداد خطط تعلم فردية لكل حالة، وعمل المعلمين بشكل جماعي مع الأخصائي والمعلم المساعد داخل الفصل، وتطوير استراتيجيات التقييم، وضمان مشاركة التلاميذ من ذوي الإعاقة في الأنشطة الصفية واللاصفية بالمدرسة.

– ضرورة تركيز الممارسات القيادية الدامجة على الدعم وبناء القدرات، بدعم التلاميذ والمعلمين وجميع أعضاء المجتمع المدرسي في مواجهة مشكلات الدمج، وتنميتهم مهنيًا، وتشاركهم الممارسات الناجحة، واستغلال قدرات المدرسة ومواردها من وحدة التدريب، والتجهيزات المدرسية، لتنفيذ الدمج، وتقديم دعم خاص للتلاميذ من ذوي الإعاقة، وكذلك تحفيز وتشجيع جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

– تَبذل مصر جهودًا كبيرة لتطبيق الدمج لذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية، مدعومة بقوانين وقرارات وزارية تهدف إلى توفير تعليم شامل وعادل، مثل قرار ٤٢ لسنة ٢٠١٥ وتعديله في ٢٠١٧، وقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ٢٠١٨، ورؤية مصر ٢٠٣٠ التي تركز على تكافؤ الفرص والدمج الاجتماعي، كما تم إنشاء صندوق دعم وتشكيل مجلس قومي للأشخاص ذوي الإعاقة لتنسيق الجهود.

– تُطبق المديريات التعليمية الدمج في مصر من خلال نظام قبول مُحدد حسب نوع ودرجة الإعاقة، مع تحديد سن الالتحاق وإجراءات تقييم دقيقة تشمل لجان مُتخصصة للكشف الطبي والنفسي والتربوي، ويُتابع الدمج من قبل إدارات التربية الخاصة مع توفير حوافز للمعلمين المدربين، وتطوير المناهج وتكييفها لتناسب احتياجات التلاميذ.

– تُطبق المدارس نفس المقررات الدراسية مع توفير خدمات مُساندة في عدد قليل من المدارس مثل غرف المصادر والكتب بطريقة برايل، مع تنظيم اختبارات موضوعية ومقاليه بنسب مُحددة حسب نوع الإعاقة، وتوفير مُرافق تربوي وقانوني أثناء الدراسة والامتحانات لضمان دعم التلاميذ.

– رغم الجهود المبذولة، تواجه عملية الدمج في مصر تحديات كبيرة تتمثل في نقص الوعي لدى مديري المدارس والمعلمين، وقلة التدريب، وغياب التجهيزات المُناسبة، بالإضافة إلى صعوبات اجتماعية يعاني منها التلاميذ ذوو الإعاقة مثل التنمر والشعور بالعزلة، مما يؤثر على تحصيلهم ومستوى دمجهم الفعلي.

– يتطلب نجاح الدمج استمرار تطوير البنية التحتية، وزيادة كفاءة المعلمين، من خلال تدريب مُستمر، وتوفير الدعم المادي والمعنوي، وتعزيز التعاون بين جميع الجهات المعنية، بالإضافة إلى توعية المجتمع لضمان بيئة تعليمية دامجة تحقق العدالة التعليمية، وتساعد على دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المجتمع بشكل فعال.

ب. خلاصة النتائج الميدانية:

–جاءت الدرجة الكلية لتوافر الممارسات القيادية الدامجة وفقًا لتقديرات المعلمين بصورة منخفضة بمتوسط حسابي (١,٦٣) بانحراف معياري (٠,٤٥١).

–تحقق بُعد بناء ثقافة الدمج بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (١,٨٠) وبانحراف معياري (٠,٥٢٦) في الرتبة الأولى.

-تحقق بُعد تطوير هياكل تنظيمية للدمج بدرجة منخفضة، وحصل على متوسط حسابي (١,٦٢) وانحراف معياري (٠,٤٨٨) في الرتبة الثانية.

-تحقق بُعد إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي (١,٦٠) وانحراف معياري (٠,٥٠٠) في الرتبة الثالثة .

-تحقق بُعد الدعم وبناء القدرات قد تحققوا بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي (١,٥٢) وانحراف معياري (٠,٤٨٦) في الرتبة الأخيرة .

-توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الذكور والإناث حول مستوى توافر أو تحقق أبعاد الممارسات القيادية الدامجة، والدرجة الكلية لصالح الإناث عند مستوى (٠,٠١).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين القاهرة والإسكندرية لصالح محافظة الإسكندرية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين القاهرة والمنيا.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين الإسكندرية والمنيا لصالح محافظة الإسكندرية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى(٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين المجموعة الأقل من ١٠ سنوات، والمجموعة من ١٠-٢٠ لصالح المجموعة الأقل من ١٠ سنوات.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين المجموعة الأقل من ١٠ سنوات، والمجموعة الأكثر من ٢٠ سنة لصالح المجموعة الأقل من ١٠ سنوات.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين المجموعة من ١٠ -٢٠ سنة، والمجموعة الأكثر من ٢٠ سنة في بُعد ثقافة الدمج لصالح المجموعة الأكثر من ٢٠ سنة، وفي الدرجة الكلية لصالح المجموعة الأكثر من ٢٠ سنة.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٠٥) حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة بين المجموعة من(١٠ -٢٠)، والمجموعة الأكثر من ٢٠ سنة في أبعاد: تطوير هياكل تنظيمية للدمج، وإعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة، والدعم وبناء القدرات.

- كما كشفت المقابلات المُقننة عن تباين آراء القيادات المدرسية في تقييم تجربة الدمج، حيث رأى البعض أنها ناجحة في حالات مُعينة، ولكنها تفتقر إلى الاستعداد والدعم الكافي، بينما اعتبرها آخرون عبئًا على المعلمين والإدارة، خاصة مع ضعف الإمكانيات والتقارير غير الدقيقة، وتعددت الصعوبات مثل التنمر، وفرط الحركة، والعنف، وضعف استيعاب الحالات، وقلة المعلمين المُتخصصين. وأكدت العينة على أهمية توافر متطلبات تشمل مناهج مُتخصصة، ومعلمين مؤهلين، وتجهيزات مدرسية، وبيئة داعمة لضمان نجاح الدمج. كما شددوا على ضرورة إشراك ولي الأمر، ووجود لجان فحص للقبول الحالات، وتخصيص ميزانيات وأنشطة لدعم الدمج فعليًا.

ثانيًا: الآليات الإجرائية المقترحة لتطوير الممارسات القيادية الدامجة في مصر:

يُمكِن تقديم إجراءات مُقترحة حول أبعاد الممارسات القيادية الدامجة على النحو الآتي:

أ. بناء ثقافة الدمج:

تبدأ بتعزيز قيم الاحترام والتقدير لجميع التلاميذ بغض النظر عن اختلافاتهم؛ من خلال تنظيم ورش عمل وحوارات مُستمرة مع أعضاء المجتمع المدرسي لتعميق فهم الدمج وأهميته. يتم تعزيز مواقف إيجابية تجاه ذوي الإعاقة عبر تدريب المعلمين على الكفاءة الذاتية والتعامل مع التنوع، بالإضافة إلى تشجيع مُشاركة التلاميذ وأولياء الأمور في بناء بيئة مدرسية ترحب بالجميع وتكسر الحواجز الاجتماعية والنفسية التي قد تُعيق الدمج.

ب. إنشاء هياكل الدمج التنظيمية:

يشمل ذلك وضع سياسات واضحة وشاملة تدعم الدمج وتدمجها في خطط المدرسة، مع تحديد أدوار ومسؤوليات المعلمين المتخصصين ومساعديهم ضمن فرق مُتعددة التخصصات. يتم تنظيم موارد الدعم وتنسيقها بفعالية، مع توفير فرص مُنتظمة للتعاون والتخطيط المهني بين أعضاء هيئة التدريس، كما يُنشأ نظام متابعة وتقييم مُستمر لضمان تقديم الدعم الملائم لجميع التلاميذ، وتعديل الخطط حسب الحاجة.

ج. إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة:

تتمثل في تصميم مناهج مرنة ومُتعددة التخصصات تتيح تلبية احتياجات جميع التلاميذ، مع تطبيق أساليب تعليمية مثل التدريس الصريح والتعليم المتمايز والتعلم التعاوني، وإعداد خطط التعليم الفردي(IEP) بشكل تشاركي بين المعلمين، والتلاميذ، وأولياء الأمور، مع مراجعات دورية لضمان تحقيق الأهداف التعليمية، كما يُهيأ الفصل الدراسي بوسائل تعليمية وأدوات مُساندة تناسب اختلافات التلاميذ، مع تشجيع المشاركة الفعالة لجميع الطلاب في الأنشطة الصفية.

د. الدعم وبناء القدرات:

تركز على توفير برامج تدريبية مستمرة وتطوير مهني للمعلمين لرفع كفاءتهم في التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتشجيع التعلم التعاوني بين الأقران وتبادل الخبرات، حيث يُوفر الدعم الفني والاستشارات من خبراء التربية الخاصة والمختصين، إضافة إلى توفير الموارد المادية والتقنيات المُساعدة التي تُعزز من مشاركة التلاميذ، كما يُشجع على تقييم أثر التدخلات التعليمية بانتظام وتعديلها لتحقيق أفضل النتائج.

ويُمكن ترجمة هذه الإجراءات في ضوء الاستفادة من الإطار النظري الخاص بتحليل دليل الدمج لـ بوث وإينسكو، والذي ارتكز عليه البحث بشكل كبير، والإطار الميداني، وكذلك الاستفادة من النتائج الميدانية للاستبانة والمقابلة مع مديري ووكلاء وأخصائي المدارس الابتدائية الدامجة، ويُمكن صياغة ذلك في دليل إجرائي مقترح، يمكن تطبيقه بشكل إجرائي في المدارس الابتدائية التي تُطبق الدمج، بما يمثل أداة توجيهية حاكمة للقيادات المدرسية في تنفيذ الدمج داخل المدرسة، وفيما يلي صياغة الدليل الإجرائي المُقترح للدمج.

ثالثاً: صياغة دليل إجرائي مقترح لتطوير الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الإبتدائية في مصر:

يأتي هذا الدليل الإجرائي في إطار الجهود المبذولة لتطوير الممارسات القيادية الدامجة في المدارس الابتدائية بجمهورية مصر العربية، واستجابة للسياسات الوطنية والتشريعات والقوانين والقرارات التي تضمن حق التعليم للجميع دون تمييز، بهدف دعم القيادات المدرسية والمعلمين وجميع المعنيين ببيئة التعليم عند تنفيذ الدمج التربوي بشكل أفضل، من خلال تقديم خُطوات عملية وإجراءات واضحة مُستندة إلى خبرات ميدانية، وتشريعات وطنية، ونماذج وأدلة دولية

عن الدمج، حيث قد يمثل الدليل مرجعًا عمليًا يُسهم في بناء بيئة تعليمية دامجة تتيح لكل تلميذ فرصًا مُتكافئة للتعلم والمشاركة، وفيما يلي تفصيل لمحتويات الدليل المقترح:

أ. فكرة بناء الدليل المقترح.

يؤدي قادة المدارس دورًا محوريًا في ضمان تطبيق استراتيجيات وسياسات ومبادرات على مستوى المدرسة لدعم دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، ودعم المعلمين في توفير بيئات تعليمية سهلة الوصول وشاملة.

ويُعد الدليل بمثابة أداة مرجعية للقيادات المدرسية في المدارس الابتدائية التي تطبق الدمج في مصر، قد يفيد المديرين والوكلاء والمعلمين والأخصائيون وأولياء الأمور والمرافقون التربويون، في كيفية تنفيذ الدمج وتحقيق الهدف منه، وذلك فيما يتعلق بالمفاهيم والرؤى والممارسات التعليمية ومراحل التنفيذ والأفكار العملية التي قد تساعد على تنفيذ الدمج في البيئة المدرسية والصفية.

ب. الفئات المُستهدفة والمُستفيدة من الدليل المقترح:

١. **قيادات المدارس الابتدائية الدامجة:** قد يستفيدون من الدليل في تعزيز ثقافة الدمج داخل المدرسة، وتوجيه فريق العمل نحو ممارسات تعليمية شاملة تدعم احتياجات جميع التلاميذ بما فيهم من ذوي الإعاقة، وتنظيم البيئة المدرسية، بما يتماشى مع مبادئ الدمج.

٢. **المعلمون القائمين بالتدريس في فصول الدمج:** قد يزودهم الدليل بخطوات وإجراءات عملية وتربوية تساعدهم على التخطيط لتعليم وتعلم تلاميذ الدمج، وتقديم دعم فعال لهم داخل الصف، وتحقيق التوازن بين احتياجاتهم واحتياجات باقي التلاميذ.

٣. **الأخصائيون النفسيون والاجتماعيون في المدارس الدامجة:** قد يفيدهم الدليل في تقييم ومُتابعة الحالات المُختلفة لذوي الإعاقة، وتقديم دعم نفسي واجتماعي فعالٍ ومجدٍ، وتعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة، والمساهمة في خلق بيئة تعليمية آمنة وداعمة للجميع.

٤. **أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الملتحقين بالمدارس الابتدائية:** قد يساعدهم الدليل في فهم حقوق أبنائهم داخل منظومة الدمج، ويزودهم بمعلومات قد تُسهل من تواصلهم مع المدرسة بشكل فعال، وتعزيز دورهم في دعم المسار التعليمي لأبنائهم.

٥. **المرافق التربوي(المعلم المساند) الذي يعمل بشكل فردي مع تلميذ الدمج في المدارس الحكومية:** يُقدم له الدليل أساليب دعم تربوية فردية ومُتكاملة داخل الفصل، ويساعده على

العمل بتنسيق مع المعلم الأساسي لتلاميذ الدمج بالمدرسة؛ لضمان تحقيق الأهداف التعليمية وفق خطط تربوية فردية واضحة.

٦. **القيادات التعليمية ومسئولي التربية الخاصة في الإدارات التعليمية:** قد يُمكنهم الدليل من توجيه ودعم المدارس الابتدائية التي تطبق الدمج من خلال آليات مُتابعة فعالة، وتقديم تدريب مُوجه، وتذليل العقبات الإدارية والتنظيمية التي تواجه تطبيق الدمج.

٧. **المعنيون بالتدريب في الأكاديمية المهنية للمعلمين، والإدارات التعليمية، ووحدات الجودة والتدريب بالمدارس:** قد يستفيدون من الدليل في تصميم برامج تدريبية مهنية، قد تسهم في رفع كفاءة الكوادر البشرية التربوية للعمل في بيئات تعليمية دامجة.

٨. **صانعي السياسات ومخططي التعليم قبل الجامعي، والمسؤولون في وزارة التربية والتعليم وكليات التربية:** قد يوفر لهم الدليل إطارًا مرجعيًا لتطوير السياسات والاستراتيجيات الوطنية في مجال الدمج التعليمي، واستحداث برامج لإعداد معلمي التربية الخاصة، بما يتوافق مع التوجهات التربوية الحديثة، والنماذج الدولية المُطبقة.

ج. مرتكزات الدليل المقترح:

يرتكز الدليل على أسس ومعايير تتمثل في مجموعة من القرارات الوزارية، والاستراتيجيات الوطنية التي تدعم الدمج التعليمي للأشخاص ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى الأدلة والنماذج الدولية والممارسات المُطبقة في الدمج، كما تبرز أهمية التشريعات والقوانين التي تضمن حقوق ذوي الإعاقة في التعليم، وتعزز من توفير بيئة تعليمية دامجة وشاملة، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

- **القرارات الوزارية المنظمة:**
- قرار (رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧) بشان قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام، وهو القرار الذي يُعمل به حاليًا بالمدارس.
- قرار (رقم ٢٧٣٣ لسنة ٢٠١٨) بشان قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، في مادة(١، ٣، ١١، ١٣) تنص المواد على تخصيص غرف مصادر مُزودة ببرامج وتكنولوجيا لتعليم ذوي الإعاقة بشكل فردي، وإنشاء صندوق دعم يُقدم منحًا وأجهزة تعويضية، ويُسهم في دمجهم وحمايتهم بالتعليم قبل الجامعي.

- قرار (رقم ١١ لسنة ٢٠١٩) بشأن إصدار قانون للمجلس القومي للأشخاص ذوي الإعاقة، في مادة(١) المُتعلقة بإنشاء مشروع وطني للنهوض بالأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك في مجال التعليم.
- **استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر(٢٠٣٠)**: حيث يُتمثل الهدف الثالث من الاستراتيجية/الرؤية في الإدماج وتكافؤ الفرص باعتباره أساسًا لتحقيق العدالة الاجتماعية؛ من خلال ضمان الإنصاف والمشاركة المُتكافئة خاصة للفئات الأكثر احتياجًا كذوي الإعاقة.
- **الاستراتيجية والخطة الوطنية للطفولة والأمومة(٢٠١٨-٢٠٣٠)**: حيث ناقش الهدف الثاني تمكين جميع الأطفال من تعليم جيد يُسهم في التنمية، وركزت على التحديات في نقص المعلمين والمدارس والمناهج لذوي الإعاقة، وكيفية مُعالجة ذلك؛ برفع مُعدلات التحاقهم، وزيادة استيعابهم في المدارس.
- **الاستراتيجية الوطنية لحقوق الإنسان(٢٠٢١-٢٠٢٦)**: والتي ركزت نقاط قوة وفرص في رقمنة المناهج، ودعم مدارس الدمج، وتدريب الأخصائيين، وتفعيل الأنشطة، ودور المجتمع المدني، وعرضت تحديات وتهديدات تمثلت في ضعف الوعي المجتمعي وقلة التقنيات الداعمة، وعليه تسعى الدولة لضمان تعليم عادل ومُتاح لذوي الإعاقة.
- **قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة(رقم ١٠ لسنة ٢٠١٨)**: ولائحته التنفيذية، وخاصة المواد التي تتعلق بالتعليم مادة(١، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤)، لضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم الدامج والمتكافئ، وتوفير بيئة مُناسبة ومُجهزة تُمكّنهم من استخدام كافة الخدمات التعليمية دون تمييز، كما يُلزم القانون المؤسسات التعليمية بتخصيص نسبة قبول لا تقل عن (٥%)، وتوفير مناهج ومعلمين مُتخصصين، وتطوير المدارس الدامجة بالتنسيق مع الجهات المعنية، مع ضمان جودة وسلامة تهيئة بيئة للدمج.
- **قانون(٣٩) لسنة ١٩٧٥ بشأن تأهيل المعاقين**: وخاصة مادة (٢) التي نصت على تقديم الخدمات الصحية والاجتماعية والنفسية والتعليمية والمهنية للمعوق التي يلزم توفيرها، للتغلب على الآثار كافة التي تخلفت عن عجزه.
- **الدستور المصري لعام ٢٠١٩**: في مادة(٥٥، ٨٠، ٨١، ٢١٤، ٢٤٤) والتي تناولت التعامل مع ذوي الإعاقة، وتوفير تعليم مُناسب لهم، وتشكيل مجالس قومية لهم.

- **دليل الدمج بوث وإينسكو(Booth & Ainscow, 2002; 2011)**: الذي تم تطبيقه في العديد من البلدان والمؤسسات التعليمية حول العالم لتعزيز سياسات وممارسات الدمج في التعليم كالمملكة المتحدة، وأستراليا، والهند، نيوزيلاندا وغيرها، حيث يتكون دليل الدمج من ثلاثة أبعاد رئيسية، يشمل كل منها قسمين ويتضمن مؤشرات وأسئلة داعمة، يركز البُعد الأول على بناء ثقافات شاملة داخل المدرسة، من خلال تعزيز العلاقات الإيجابية وترسيخ قيم الدمج، أما البُعد الثاني فيتناول التطوير التنظيمي للمدرسة، بما يضمن إشراك جميع العاملين، وتنظيم الدعم للتنوع بسياسات شاملة، ويهتم البُعد الثالث بممارسات التعليم والتعلم في الفصول الدامجة؛ من خلال بناء مناهج مرنة وتنظيم أنشطة تعليمية تلبي احتياجات جميع التلاميذ، حيث أضاف الباحثان البُعد الرابع وهو الدعم وبناء القدرات، بما يُمكِن من توفير مختلف الاحتياجات والمتطلبات لنجاح تطبيق الدمج.
- **نتائج الدراسية الميدانية والمقابلات المقننة مع قادة المدارس**، والتي تم عرضها في القسم السابق من البحث، والتي كشفت عن ضعف ثقافة تقبل الدمج، وبعض الصعوبات التي تواجه تطبيق الدمج بالمدارس الابتدائية، والمتطلبات اللازم توفيرها لنجاح تطبيقه من وجهة نظر القيادات المدرسية.

د. أهداف الدليل المقترح:

أُعد هذا الدليل لدعم قادة المدارس الابتدائية في التنفيذ الفعال لقرارات الدمج، وهو مورد مُصمم لمساعدة قادة المدارس على فهم مسؤولياتهم في دعم دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، وتحديد الممارسات اللازمة لتحقيق أهداف الدمج، ومراحل تنفيذه داخل المدرسة.

ويتمثل أهداف الدليل المُقترح هذا في النقاط الآتية:

- ضمان التنفيذ الفعلي للقرارات الوزارية المُتعلقة بالدمج بشكل فعال في المدارس الابتدائية، مع متابعة دقيقة؛ لضمان التزام المدارس بالإجراءات والمعايير المُعتمدة لتحقيق دمج فعال ومُستدام.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية في التعليم المصري، من خلال ضمان وصول جميع التلاميذ، بمن فيهم ذوي الإعاقة إلى تعليم جيد يتناسب مع قدراتهم وظروفهم، مع توفير الدعم الأكاديمي والنفسي والتقني اللازم.

- تحقيق الاندماج المجتمعي للتلاميذ ذوي الإعاقة، من خلال دمجهم في الأنشطة المدرسية الاجتماعية والثقافية والرياضية، مما يُعزز ثقافة قبول التنوع، ويسهم في تفاعلهم الطبيعي مع أقرانهم.
- بناء رؤية متكاملة للدمج، من خلال تطوير خطة شاملة تتضمن تحسين البنية التحتية، والمناهج، والوسائل والأدوات التعليمية، وتدريب المعلمين، والأنشطة المدرسية لضمان توفير بيئة داعمة للدمج.
- تطوير ممارسات القيادات المدرسية؛ لتهيئة بيئة مدرسية تُناسب تعليم وتعلم التلاميذ من ذوي الإعاقة مع العاديين في نفس الصف الدراسي.
- تعزيز شمولية التعليم؛ من خلال توفير بيئات تعليمية شاملة تدمج التلاميذ ذوي الإعاقة أو صعوبات التعلم، في الصفوف العادية بالمدارس.
- تطوير السياسات التعليمية؛ من خلال وضع سياسات واضحة تدعم عملية الدمج في المدارس الابتدائية، وتشمل تحديد أدوار المسؤولين والممارسات المناسبة لنجاح تطبيق الدمج في العملية التعليمية.
- دعم وتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع تلاميذ ذوي الإعاقة، واستخدام استراتيجيات تعليمية مُتنوعة تتناسب مع احتياجات كل تلميذ ذوي مُدمج بالمدرسة.
- تعزيز التوعية المجتمعية حول الدمج، ورفع الوعي بين التلاميذ، والمعلمين، والأخصائيين، وأولياء الأمور حول أهمية الدمج وفوائده للتلاميذ ذوي الإعاقة والمجتمع بشكل عام.
- تحقيق تكامل بين المؤسسات التعليمية، وتشجيع التعاون بين مختلف الجهات الحكومية، والمدارس، والمجتمع المدني من مراكز رعاية وإرشاد لتوفير بيئة تعليمية شاملة.
- ضمان توفير بيئة مدرسية آمنة وداعمة لجميع التلاميذ، واتخاذ التدابير اللازمة لتحسين البنية التحتية لتناسب احتياجات ذوي الإعاقة، مثل توفير غرف مصادر مُجهزة تكنولوجيًا، وتسهيلات للحركة والوصول.
- وضع معايير وأبعاد للدمج يُمكِن الاستناد عليها في تحديد معايير دقيقة وقياسية؛ لضمان تطبيق الدمج بطريقة ناجحة، مع توفير أدوات للتقييم والمتابعة لضمان تحقيق جودة الممارسات القيادية الدامجة.

- تقديم حلول تعليمية مُبتكرة؛ من خلال تشجيع استخدام التكنولوجيا التعليمية، والمواد المُتنوعة لدعم تلاميذ ذوي الإعاقة، وضمان مشاركة الجميع في العملية التعليمية.
- تعزيز الاستفادة من الخبرات والتجارب والأدلة الاسترشادية الدولية في مجال الدمج التعليمي؛ لتطوير ممارسات شمولية وفعالة، من خلال تبني بعض النماذج المُتميزة بين الدول والمؤسسات التعليمية.

هـ. مُصطلحات الدليل المقترح:

يتضمن الدليل بعض المُصطلحات الأساسية وشرحها، التي تُستخدم في سياق هذا الدليل، بما قد يساعد المعنيين في تطبيق الممارسات بشكل دقيق وفعال، حيث إن فهم هذه المُصطلحات يُعد خُطوة أساسية ومُهمة لضمان تنفيذ استراتيجيات الدمج بنجاح وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وهي كالآتي:

جدول (٢٣) المُصطلحات الأساسية المستخدمة في الدمج التعليمي

المصطلح	التعريف
الإعاقة	الشخص الذي يواجه قصورًا طويلة الأمد في أداء الوظائف والمهام، ويعاني من وجود حواجز اجتماعية أو سلوكية أو جسمية أو حسية تحول دون تفاعله ومشاركته الكاملة في المجتمع.
التلاميذ من ذوي الإعاقة	التلاميذ في سن التعليم الابتدائي الذين يعانون قصورًا طويلة الأمد في أداء الوظائف والمهام، ويواجهون حواجز مدرسية، ويحتاجون إلى إجراء تعديلات في البيئة المدرسية؛ للتخفيف من آثار إعاقتهم والحصول على التعليم الجيد بجانب العاديين.
التلاميذ العاديين	التلاميذ في سن التعليم الابتدائي الذين لا يواجهون أي قصور جسمي أو حسي أو عقلي يمنعهم من الالتحاق بالمدارس العامة، ولا يحتاجون إلى وجود دعم إضافي.
الدمج	ضمان وصول جميع التلاميذ إلى المدرسة، وتلبية الاحتياجات التعليمية لجميع التلاميذ، بإزالة الحواجز أو المعايير التي تؤدي إلى استبعاد ذوي الإعاقة من التعليم العام، وتعديل البيئة المدرسية لتناسب جميع التلاميذ بغض النظر عن اختلافاتهم.
المدارس الدامجة	تلك المدارس التي تضم تلاميذ من العاديين ومن ذوي الإعاقة، وتقوم بإجراء التغييرات اللازمة في ثقافة وتنظيم وممارسات المدرسة لتناسب تنوع التلاميذ، ويسود فيها الدعم والاحترام والتقبل والدعم لجميع التلاميذ.

المصطلح	التعريف
الفصول الدامجة	الفصول الدراسية التي تضم التلاميذ من ذوي الإعاقة جنبًا إلى جنب مع التلاميذ العاديين، مع توفير وسائل تعليمية داعمة واستخدام استراتيجيات تدريس تناسب التنوع بين التلاميذ وتحترم هذا التنوع.
القيادات المدرسية	هم الأفراد المسؤولون عن الإدارة الأكاديمية والإدارية داخل المدرسة، ويشمل ذلك مديري المدارس والوكلاء والأخصائيون، ممن تقع على عاتقهم مسؤولية التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة، لضمان توفير بيئة تعليمية دامجة تدعم جميع التلاميذ، وبصفة خاصة ذوي الإعاقة، وتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها في الشمول والعدالة التعليمية.
الممارسات الدامجة	مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تهدف إلى تعزيز شمولية التعليم، ودمج ومشاركة جميع تلاميذ ذوي الإعاقة، وذلك في أبعاد(الثقافة، والهياكل، وتنظيم بيئة التعلم، والدعم وبناء القدرات).
المرافق/المعلم المساند	ذلك الشخص الذي يقوم بمرافقة التلميذ من ذوي الإعاقة، وتقديم الدعم المُناسب له أثناء ممارسة مهارات الحياة اليومية في المدرسة، ودعمه في استيعاب المنهج المدرسي، والقيام بالأنشطة الصفية والمدرسية.
غرفة المصادر	غرفة صفية مُلحقة بالمدرسة الابتدائية يتلقى فيها بعض التلاميذ من ذوي الإعاقة المهام التدريسية والخدمات التربوية أثناء اليوم الدراسي، حيث تستدعي حالتهم أجهزة مساندة، ودعم إضافي أكبر مما هو متاح في غرفة الصف العادية.
الخطة التربوية الفردية	وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المُساندة، وفقًا لاحتياجات كل تلميذ من ذوي الإعاقة، حيث تصف استراتيجيات التعلم والدعم الشخصية، ويتم وصف هذه الخدمات من قِبل فريق الدمج المدرسي، ويتم تنفيذها من قبل معلم الصف والأخصائي.
التدريس التشاركي والتعلم المتمايز	التدريس التشاركي(المُشترك) هو تعاون بين معلمي التربية العامة(معلمي المواد) ومعلم التربية الخاصة في تخطيط وتنفيذ الدروس داخل صف واحد لدعم جميع التلاميذ، خاصة ذوي الإعاقة. أما التعلم المُتمايز فهو تكييف طرائق وأساليب التدريس لتلبية الفروق الفردية بين التلاميذ في نفس الفصل لتحقيق تعلم عادل وشامل.
فريق الدمج المدرسي	فريق تعاوني يرأسه مدير المدرسة، ونائب مسؤول أو منسق الدمج، ويضم في عضويته رؤساء أقسام المواد الدراسية، وممثلين عن المعلمين، وممثلين من أولياء أمور التلاميذ من ذوي الإعاقة، والأخصائي النفسي، والأخصائي

المصطلح	التعريف
مسؤول/منسق الدمج	**الاجتماعي، وممثل من الأطراف المُعنية، يتولى الإشراف الكامل عن تنفيذ الدمج داخل المدرسة، ويُذلل العقبات التي تعيق الدمج.** **ذلك الشخص الذي يكون نائب رئيس فريق الدمج المدرسي، ومسؤول عن تنسيق أعمال فريق الدمج، ويدعم المعلمين في توفير الأدوات والموارد التي تمكنهم من تطبيق الدمج، وحلقة وصل بين المعلم وفريق الدمج، وبين إدارة المدرسة والإدارة التعليمية التابعة.**

و. القيم الحاكمة للدليل المقترح:

تُقدم القيم التوجيهية الحاكمة في هذا الدليل كإطار عمل لتعزيز الدمج والإنصاف في المدرسة، ولتعكس الإنصاف والنزاهة في المدارس، ولتوفير تركيز قيادي على تحسين تجارب كل تلميذ، ويُمكِن لقادة المدارس اعتماد هذه القيم التوجيهية عند مراعاة الاحتياجات التعليمية لجميع التلاميذ، كما وُضعت لتعكس الالتزام بالإنصاف للتلاميذ، ويُمكِن تطبيقها على نطاق واسع لتحسين تجارب التلاميذ ونتائجهم التعليمية.

كما تعكس القيم الحاكمة لدليل الدمج التعليمي المُقترح الأساس الذي يوجه العملية التربوية والتعليمية نحو تحقيق العدالة والشمول، وهي تُمثل الأساس الذي تستند إليه السياسات والممارسات لضمان تعليم مُنصف وداعم لجميع التلاميذ دون تمييز، وتتمثل هذه القيم في النقاط الآتية:

١. **العدالة والإنصاف:** وتحقق من خلال ضمان توفير فرص تعليمية عادلة ومُتنوعة تلبي الاحتياجات الفردية لجميع التلاميذ، بما في ذلك ذوي الإعاقة، مع التأكيد على حقهم في الحصول على تعليم جيد ومُنصف.

٢. **الحق في التعليم والاندماج:** ويتم من خلال الالتزام بحقوق التلاميذ ذوي الإعاقة في التعليم الجيد، والاندماج الكامل في المجتمع عبر بيئة تعليمية دامجة تحترم إنسانيتهم، وتدعم مشاركتهم الفاعلة.

٣. **تكافؤ الفرص:** تتم عن طريق تحقيق المساواة في الوصول إلى فرص التعليم بين جميع التلاميذ، سواء من ذوي الإعاقة أو العاديين، دون تمييز أو تهميش.

٤. **الإيمان بالقدرات:** من خلال ترسيخ ثقافة الإيمان بقدرة التلاميذ ذوي الإعاقة على التعلم والمشاركة، وتعزيز نظرة إيجابية نحوهم في المجتمع المدرسي.

٥. **قبول الاختلاف والتنوع:** من خلال تعزيز بيئة تعليمية تتقبل الفروق الفردية، وتعتبر التنوع قيمة مضافة تُثري العملية التعليمية، وتُدعم جميع التلاميذ على اختلاف قدراتهم وحاجتهم.

٦. **المشاركة والتعاون:** عن طريق دعم التفاعل والمشاركة النشطة لجميع التلاميذ في مختلف جوانب الحياة المدرسية، بما يُسهم في الحد من العزلة أو الإقصاء لذوي الإعاقة، ويُعزز روح التعاون بينهم وبين العاديين.

٧. **التحول الشامل نحو بيئة دامجة:** من خلال الالتزام بممارسات مُتكاملة تشمل تطوير ثقافة المدرسة، وهياكلها التنظيمية، وممارساتها التربوية؛ لضمان توفير بيئة تعليمية عادلة، مُنصفة، وداعمة لجميع التلاميذ دون استثناء.

ز. مبادئ الدليل المقترح:

تُعد مبادئ الدليل المقترح إطارًا مرجعيًا يوجه عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس، وتهدف هذه المبادئ إلى تحقيق بيئة تعليمية عادلة، وشاملة، ومُحفزة تُلبي احتياجات جميع المتعلمين، وتتمثل في الآتي:

١. **حق الجميع في التعليم:** فالتعليم حق أساسي لكل تلميذ دون استثناء، ويجب أن يُتاح في بيئة دامجة تراعي احتياجات الجميع.

٢. **الاحترام والكرامة الإنسانية:** من خلال التعامل مع جميع التلاميذ، بمن فيهم ذوي الإعاقة، باحترام وتعزيز كرامتهم، مع الإيمان بقدرتهم على التعلم في بيئة تعليمية آمنة ومحفزة.

٣. **الاعتراف بالفروق الفردية:** عن طريق احترام التنوع في قدرات التلاميذ واحتياجاتهم، مع الالتزام بتوفير الدعم التربوي والنفسي المُناسب لكل حالة.

٤. **التوجه نحو الشمولية:** فيجب على المدارس العادية أن تُراجع وتُعدل أنظمتها وممارساتها لتصبح مؤسسات دامجة، ترحب بجميع التلاميذ وتستجيب لاحتياجاتهم.

٥. **القيادة الدامجة:** فلا يمكن إدارة مدارس الدمج بنفس الأساليب التقليدية؛ بل يتطلب نجاح تطبيقه قيادة تربوية مرنة، ومُبتكرة، ومُدركة لمتطلبات الدمج الفعال، وتقدم مُختلف سبل الدعم المُمكنة لبناء قدرات الدمج.

٦. **توفير بيئة داعمة:** حيث يجب أن تكون البيئة التعليمية مرنة، وآمنة، ومُحفزة لجميع التلاميذ، وتشجع على المشاركة والتفاعل دون تمييز.

٧. **التعاون والشراكة:** حيث أن تحقيق الدمج الناجح يتطلب تعاونًا مُستمرًا بين المعلمين، والقيادات المدرسية، والأخصائيون، وأولياء الأمور، ومراكز ومؤسسات المجتمع المحلي.

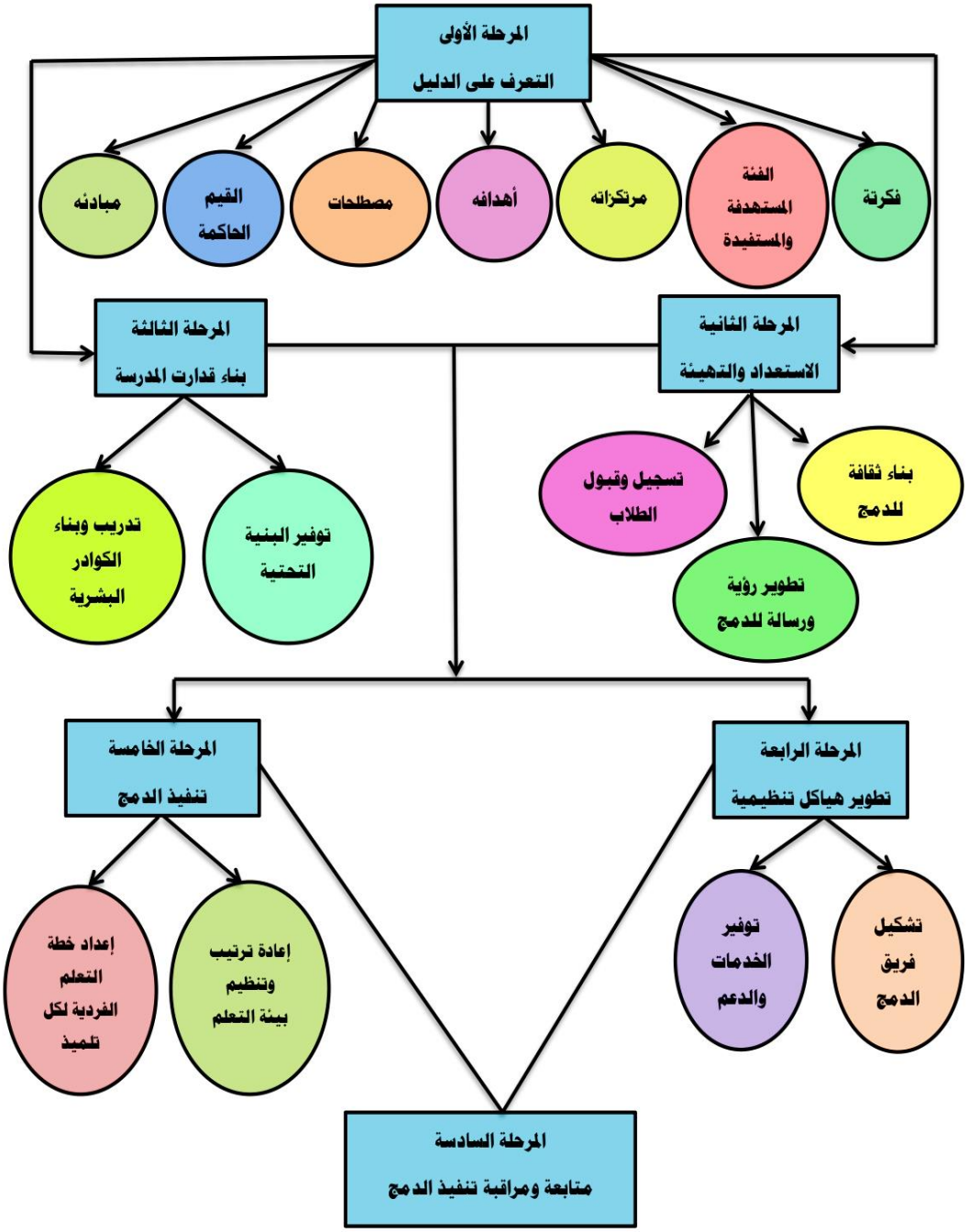
٨. **التطوير المُستمر:** حيث يجب تقييم وتحديث السياسات والممارسات والهياكل بانتظام لضمان فاعلية الدمج وتحسين جودة التعليم لجميع التلاميذ، وخاصة ذوي الإعاقة.

٩. **التمكين والمشاركة:** أي تمكين التلاميذ ذوي الإعاقة من المشاركة الكاملة في جميع الأنشطة التعليمية والاجتماعية، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

١٠. **المرونة والتكيف:** عن طريق تطوير مناهج واستراتيجيات تعليمية مرنة، قابلة للتكيف مع احتياجات التلاميذ المختلفة، بما يضمن استجابتهم الفعالة للتعليم.

١١. **الانفتاح على التجارب والخبرات التربوية:** حيث الاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في مجال الدمج، والانفتاح على الممارسات المُبتكرة، بما يعزز التطوير المُستمر، ويُسهم في تحسين جودة التعليم الدامج.

ح. مراحل وإجراءات الدليل المقترح: يمر تطبيق الدليل المقترح للدمج بعدة مراحل، كل مرحلة تتضمن من مجموعة من المهام التي يُمكِن تنفيذها وترجمتها إلى شكل إجرائي تطبيقي، ويُمكِن تمثيل مراحل وإجراءات الدليل المقترح كما بالشكل الآتي:



شكل (٣) مراحل وإجراءات الدليل المقترح

١. المرحلة الأولى: التعرف على الدليل.

هذه المرحلة سبق توضيحها وتضمنت(فكرة الدليل، والفئات المستهدفة والمستفيدة من تطبيقه، ومرتكزاته، وأهدافه، والمصطلحات المُستخدمة به، والقيم الحاكمة، والمبادئ التي يستند عليها الدليل).

٢. المرحلة الثانية: الاستعداد والتهيئة.

وتتضمن هذه المرحلة بناء ثقافة مدرسية للدمج، وتطوير رؤية ورسالة الدمج، وتسجيل وقبول التلاميذ من ذوي الإعاقة، ويُمكِن توضيحها على النحو الآتي:

٢/١. بناء ثقافة مدرسية للدمج: ويُمكِن بنائها من خلال ممارسات وإجراءات تتمثل في مجموعة من النقاط الآتية:

– **دعم الأقران لتلاميذ ذوي الإعاقة:** وذلك من خلال الإجراءات الآتية: تنظيم حملات توعوية لتعزيز ثقافة التعاون والتسامح، ويقترح تعيين " أصدقاء دعم" من التلاميذ العاديين لدعم زملائهم من ذوي الإعاقة، وتخصيص حصص للأنشطة المُشتركة التي تتضمن العمل وتنفيذ المهام بشكل جماعي وتعاوني بين جميع التلاميذ، وتكريم التلاميذ المتعاونين في الطابور الصباحي أو وضع أسمائهم في لوحة الشرف.

– **نشر ثقافة الاحترام المتبادل:** وذلك من خلال الإجراءات الآتية: عقد دورات تدريبية حول استراتيجيات إدارة الفصول الدامجة، وبناء ميثاق سلوكي تشاركي بين المعلمين والتلاميذ، ومراقبة وتقييم أداء المعلمين وتقديم التغذية الراجعة البناءة، وتضمين المعلمين لقيم الاحترام والتقبل أثناء القيام بالأنشطة الصفية.

– **تقبل مستويات وقدرات تلاميذ الدمج:** وذلك من خلال الإجراءات الآتية: إبراز قصص نجاح تلاميذ ذوي الإعاقة والإعلان عنها في الإذاعة المدرسية وعلى موقع المدرسة، وعقد ورش عمل عن استراتيجيات تعليم فعالة لذوي الإعاقة، ودمج مؤشرات تقدم تلاميذ الدمج ضمن استمارة تقييم أداء المعلمين السنوية، وتقديم حوافز معنوية ومادية للمعلمين المتفوقين في ممارسات الدمج.

– **مواجهة التنمر على تلاميذ ذوي الإعاقة:** وذلك من خلال الإجراءات الآتية: التعاون مع أخصائيين نفسيين واجتماعيين لتنظيم ورش حول التنمر، وإدراج موضوع التنمر ضمن برامج التوجيه والإرشاد، وضمن خطط وحدة التدريب والجودة بالمدارس، وإشراك التلاميذ في إعداد حملات ضد التنمر (ملصقات، وفيديوهات توعوية، ورسومات، ومسرحيات، وغيرها من الأنشطة)، ومُتابعة سلوكيات التلاميذ العاديين داخل المدرسة، وتفعيل برامج الملاحظة ولائحة الانضباط الصفي.

– **تنظيم أنشطة تعزز التنوع والاختلاف:** وذلك من خلال الإجراءات الآتية: الاحتفال باليوم العالمي لذوي الإعاقة بالمدرسة بشكل سنوي، وتخصيص فقرات في الإذاعة المدرسية للحديث عن قصص ناجحة لأشخاص من ذوي الإعاقة والهمم، ويُفضل من تلاميذ المرحلة الابتدائية وخاصة بالمدرسة، وتنظيم مسابقات فنية وأدبية تعبر عن قيم التقبل والتنوع والاختلاف، وإشراك أولياء الأمور في فعاليات تُعزز مفهوم التنوع.

– **تُحمّل المسؤولية المُشتركة في الدمج:** وذلك من خلال الإجراءات الآتية: إعداد سياسة دمج واضحة ومعلنة للجميع، وتشكيل فرق دعم مُتعددة التخصصات تضم معلمين، وأخصائيين، وإداريين، وأولياء أمور، وتلاميذ، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات عليهم بوضوح، ومراجعة الأداء بشكل دوري وتقديم التغذية الراجعة، مع توزيع المعلمون بشكل دوري على الفصول الدامجة، وإعداد الاختبارات للدمج بشكل تشاركي كلاً في تخصصه.

– **نشر ثقافة الدمج حق إنساني:** وذلك من خلال الإجراءات الآتية: تضمين هذه الحق الإنساني في رؤية ورسالة المدرسة، والتأكيد عليها في الاجتماعات المدرسية، والورش التدريبية الأسبوعية والشهرية بشكل مُستمر، واعتماد سياسات داخلية تضمن عدم التمييز، والتفاعل مع المبادرات الوطنية والدولية ذات العلاقة بحقوق ذوي الإعاقة.

– **تطبيق مدونة للسلوك الأخلاقي:** وذلك من خلال الإجراءات الآتية: إعداد مدونة للسلوك بمشاركة جماعية(قيادات، ومعلمين، وأولياء أمور، ومتخصصين في مراكز رعاية وإرشاد)، وتوعية جميع أفراد المدرسة بمضامين المدونة بعد اعتمادها رسميًا، وتطبيق المدونة بشكل

عادل مع وجود لجنة مُتابعة ومُساءلة، ومراجعة المدونة سنويًا وفقًا لأية مُستجدات سلوكية قد تظهر بالمدرسة.

– **التخطيط المُشترك للدروس والأنشطة المقدّمة للمدمجين:** وذلك من خلال الإجراءات الآتية: تخصيص وقت أسبوعي لتخطيط جماعي بين معلمي الصفوف والأخصائي النفسي أو الاجتماعي أو معلمي التربية الخاصة حال تعيينهم، وتوفير أدوات تخطيط مُخصصة للدمج (نماذج، وقوالب، وملاحظات فردية)، واعتماد دليل إرشادي لتخطيط دروس شاملة، واستخدام تقنيات التدريس التشاركي، والتعلم المُتمايز، وتقويم الأقران.

– **تبادل المعلمون لخبرات التعامل مع فصول الدمج:** وذلك من خلال الإجراءات الآتية: تنظيم جلسات مجتمعات تعلم مهنية داخل المدرسة، وإعداد نشرات داخلية لتبادل أفضل الممارسات، وتشجيع زيارات صفية مُتبادلة بين المعلمين في الفصول الدامجة، وتنظيم منصات إلكترونية وجروبات(WhatsApp، Teams) لتبادل الخبرات والأفكار والمقترحات أو حل مشكلات الدمج.

– **مناقشة فلسفة ومبادئ الدمج مع المقاومين:** وذلك من خلال الإجراءات الآتية: تنظيم جلسات حوار مفتوحة مع المعلمين المعارضين للدمج، والتعرف على المشكلات التي يواجهونها في الدمج وإيجاد حلول عملية وفورية لها، واستضافة خبراء ومناقشة تجارب ناجحة لتغيير التصورات، وتفعيل أساليب الإقناع الإيجابي، والتدرج في التغيير، مع تقديم مكافآت تشجيعية مقابل الممارسات المُتميزة من قبل المقاومين.

٢/٢. تطوير رؤية ورسالة المدرسة، من خلال الإجراءات التالية:

– **تشكيل فريق عمل متخصص لوضع رؤية ورسالة للدمج:** بحيث يضم الفريق(القيادات المدرسية، وبعض المعلمين، وأخصائيين نفسيين واجتماعيين، وخبراء في التعليم الدامج، ومسئول التربية الخاصة في الإدارة التعليمية، وممثلين من أولياء أمور)، وتحديد دور كل فرد بداخل الفريق، وقراءة نماذج لرؤي ورسال مدارس مُطبقة لبرامج دمج ناجحة.

– **تحليل الوضع الراهن:** مراجعة الرؤية والرسالة الحالية للمدرسة، وتحليل نقاط القوة والضعف فيما يتعلق بالدمج في المدرسة(مثل مشكلات تلاميذ الدمج، ومتطلبات نجاح تطبيق الدمج

بالمدرسة، ومستوى توفر الدعم والبنية التحتية بخصوص الدمج، ومستوى التفاعل مع ذوي الإعاقة)، وتوزيع استبيانات، وإجراء مُقابلات مع المعنيين لجمع الآراء والوقوف على الواقع.

– **صياغة نسخة مبدئية للرؤية والرسالة:** بحيث تعكس **الرؤية** التطلع لمدرسة شاملة تتقبل الجميع دون تمييز، وتوضح **الرسالة** مدى الالتزام بتوفير بيئة تعليمية دامجة تضمن تحقيق تكافؤ الفرص لجميع التلاميذ.

– **عرض الصورة المبدئية على المجتمع المدرسي بأكمله:** وذلك بتنظيم ورش عمل أو اجتماعات لمراجعة ومناقشة الصيغة المُقترحة، وطلب الملاحظات والاقتراحات من جميع الأطراف، وتدوينها ومراجعتها.

– **تعديل الصيغة النهائية للرؤية والرسالة واعتمادها:** إدخال التعديلات بناءً على التغذية الراجعة، واعتماد الصيغة النهائية من إدارة المدرسة أو مجلس الأمناء، ثم الإدارة التعليمية.

– **نشر وتفعيل الرؤية والرسالة:** توزيع الرؤية والرسالة على المجتمع المدرسي، وتعليقها كملصقات في عدة أماكن واضحة داخل المدرسة، وتضمينها في الدليل المدرسي وخطط العمل السنوية، ونشرها على المواقع الرسمية للمدرسة(الواتس، والصفحة الإلكترونية)، وتدريب الكادر التعليمي على تطبيقها في الممارسات اليومية داخل الفصول الدراسية، وأثناء تطبيق الأنشطة.

– **المتابعة والتقييم الدوري:** مراجعة الرؤية والرسالة بشكل دوري (كل عام أو عامين)؛ للتأكد من مواءمتها للتطورات والتغيرات التي تحدث في بيئة المدرسة الداخلية والخارجية، وقياس مدى انعكاس الرؤية والرسالة على الواقع المدرسي، من خلال مؤشرات الأداء والتقارير الدورية.

ويُمكِن أن تصبح **الرؤية** على النحو الآتي: "مدرستنا دامجة تضمن حق التعلم لكل طفل دون تمييز، من خلال برامج تعليمية مرنة وممارسات تربوية حديثة تركز على التمكين والاندماج الكامل."، **والرسالة**" نلتزم المدرسة بتوفير تعليم مُتميز يُراعي الفروق الفردية، ويُعزز قيم الاحترام والمساواة والشمول".

٣/٢. تسجيل وقبول التلاميذ من ذوي الإعاقة، من خلال الإجراءات التالية:

– **الإعلان الرسمي عن نظام الدمج:** تقوم المدرسة التي تطبق الدمج بالإعلان عن ذلك داخل المدرسة وخارجها؛ لإعلام أولياء الأمور بأن المدرسة تستقبل تلاميذ من ذوي الإعاقة، من

خلال نشرات مُطبوعة، ووسائل التواصل الاجتماعي، واللقاءات المجتمعية، ومجلس الأمناء، بحيث يتوافر به مُمثلين من تلاميذ الدمج.

– **اختيار المدرسة المناسبة:** يتم دمج التلميذ في أقرب مدرسة لمحل سكنه، ويُفضل أن تحتوي على غرفة مصادر أو غرفة مناهل معرفة، لضمان تقديم خدمات الدعم اللازمة، وتيسير الوصول للمدرسة بشكل يومي.

– **موعد التقديم:** يتم التقديم للدمج في المدارس الحكومية من ١ يونيو إلى ٣٠ نوفمبر من كل عام دراسي، أو حسب ما تحدده الوزارة والمديرية الإدارة التعليمية التابعة.

– **المستندات المطلوبة:** تجهيز تقرير طبي حديث من جهة معتمدة(مثل التأمين الصحي أو المستشفيات الجامعية) يوضح نوع ودرجة الإعاقة ومُعتمد بشعار الجمهورية.

– **نتائج اختبارات تشخيصية مُعتمدة** مثل: نتائج تطبيق اختبار كارز أو جيليام لحالات طيف التوحد، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء(للتحقق من فئة بطء التعلم بذكاء بين ٦٨ و٨٤)، وإحضار صورة من شهادة الميلاد، وصور شخصية للتلميذ، واستمارة طلب الالتحاق موقع عليها من ولي الأمر.

– **موافقة ولي الأمر:** يختار ولي الأمر ما إذا كان يريد إلحاق ابنه/ابنته بمدرسة دامجة، ويُطلب منه توقيع استمارة إقرار بالموافقة على الدمج، ويُوجه لحضور جلسة توعية حول حقوق الطفل المُدمج، ودور الأسرة في دعم أبنائهم من ذوي الإعاقة تعليمًا واجتماعيًا ونفسيًا.

– **تشكيل لجنة معنية بالدمج:** تشكيل لجنة مُختصة تحت إشراف الإدارة المركزية لشؤون التربية الخاصة لمُتابعة الطلبات والتحقق من استيفاء الشروط، وتضم (مسؤولين من التربية الخاصة من الإدارة التعليمية، والإرشاد النفسي، والقيادات المدرسية، والتعليم العام(الابتدائي)، والإخصائي النفسي أو الاجتماعي بالمدرسة، وبعض المعلمين، وطبيب مُتخصص)، بحيث تقوم اللجنة بتقييم شامل لحالة المُتقدم(التلميذ ذوي الإعاقة) من الناحية النفسية والتربوية والطبية، وتحديد إمكانية قبوله من عدمه.

– **إجراء مقابلة أو تقييم ميداني للتلاميذ المطلوب دمجهم:** حيث تُجرى مُقابلة مُبدئية للتلاميذ المُتقدمين؛ لتحديد مدى جاهزيتهم للدمج ومراجعة مُستنداتهم بشكل عملي، بالإضافة إلى إجراء

تقييم أولي لقدراتهم الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية والعقلية والجسمية، ويُمكِن للجنة أن تُصدر قرارها بقبول الطفل/التلميذ في مدارس الدمج أو توصي بتحويله إلى مُؤسسة تعليمية أخرى مُناسبة(مدارس تربية خاصة أو مؤسسات رعاية)، كما إنها تحدد المدرسة التي تناسب حالة إعاقته بحيث تكون أقرب لمحل إقامته.

– **إعداد ملف تعليمي خاص بالتلميذ المدمج:** حيث يُقترح أنشاء ملف شامل لكل تلميذ مُدمج يحتوي على تقاريره الطبية والنفسية، ونتائج التقييم والمقابلة المُبدئية، وأرقام للتواصل مع ولي الأمر، وشرح مُبسط للحالة، وخطط الدعم الفردية يشارك فيها جميع المُختصين بالحالة، وسجل تطور الأداء الأكاديمي والسلوكي.

– **توزيع التلاميذ على الفصول:** يتم توزيع التلاميذ وفقًا لنوع ودرجة الإعاقة، بحيث لا يزيد عدد التلاميذ ذوي الإعاقة عن(١٠%) من إجمالي عدد الفصل، وبحد أقصى (٤) تلاميذ في الفصل الواحد ومن نفس نوع الإعاقة وفقًا لتعليمات القرار الوزاري، لضمان تقديم الدعم المُناسب لهم، مع تخصيص الأدوار السفلية/الأرضية في المبنى المدرسي، واختيار المكان المُناسب له في الفصل الدراسي، بما يضمن تواصله مع زملائه والمعلم وتحركه الآمن.

– **إدراج التلميذ في نظام التعليم:** تُسجل عبارة "نظام دمج تعليمي" في شئون التلاميذ، بحيث تُدرج في شهادة التلميذ مع المجموع النهائي، وتُراعى حالته في أنظمة التقييم المُستمرة والمعدّلة وفق القرارات الوزارية.

– **متابعة ما بعد القبول:** بحيث يُعقد اجتماع دوري (شهري) كل فصل دراسي؛ لمراجعة خطة الدمج الفردية ومدى تفعيلها ومُناسبتها، وحاجتها للتحديث، ويفضل تفعيل دور مسئول التربية الخاصة في الإدارة التعليمية وإعطائهم صلاحية الإشراف والمُتابعة الدورية لممارسات الدمج بالمدارس الإبتدائية.

– **تُقدم تقارير دورية(أسبوعية وشهرية) لأولياء الأمور حول مدى تقدم حالة تلميذ الدمج:** حيث تُجرى تدخلات فورية في حال وجود صعوبات أكاديمية أو سلوكية، كما هو مُطبق في نظام المُتابعة ببعض المدارس الخاصة والدولية مع التلاميذ العاديين.

٣. المرحلة الثالثة: بناء قدرات المدرسة.

وتتضمن تلك المرحلة توفير البنية التحتية، وتدريب الكوادر البشرية، ويُمكِن توضيحها على النحو الآتي:

١/٣. توفير البنية التحتية اللازمة، من خلال الإجراءات التالية:

– **تشكيل لجنة إعداد البنية التحتية للدمج في المدرسة:** بحيث تتكون من(قيادات المدرسة، ومعلم تربية خاصة أو معلمي الفصول الدامجة، وأخصائي نفسي واجتماعي، وممثل عن أولياء الأمور، ومهندس صيانة)، أو الاكتفاء بفريق الدمج بالمدرسة، ثم إعداد خطة لتوفير البنية التحتية اللازمة بناءً على حالات واحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة.

– **إجراء مسح شامل للمرافق المدرسية:** وذلك لتحديد مدى ملاءمة البيئة الحالية لاحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة(الحركية، والسمعية، والبصرية، والذهنية)، وتحديد الأماكن التي تحتاج إلى تعديل أو تجهيز.

- **تقدير الاحتياجات وتحديد الأولويات:** وذلك من خلال تجهيز قوائم بالاحتياجات حسب نوع الإعاقة(منحدرات للكراسي المُتحركة، ومقاعد مُخصصة أو أدوات مساعدة داخل الفصول، وغرفة المصادر، ودورات مياه مُخصصة، وإشارات صوتية أو ضوئية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية أو البصرية).

– **إعداد ميزانية تقديرية وتنظيم الدعم:** وذلك عن طريق تقدير التكلفة الإجمالية للتجهيزات، والتواصل مع الجهات الداعمة(الوزارة، والإدارة التعليمية، والمجتمع المحلي، والجمعيات الأهلية، والقطاع الخاص).

– **تنفيذ بعض التعديلات والتجهيزات:** من خلال تنفيذ بعض الأعمال الهندسية اللازمة(توسعة الأبواب، وتركيب مُنحدرات، وتجهيز الغرف)، وشراء الأجهزة والمُعدات التعليمية المُساعدة؛ وذلك بشكل تدريجي.

- **ضمان الجاهزية التقنية:** من خلال توفير تكنولوجيا داعمة(البرامج الناطقة، ولوحات المفاتيح المُكبرة، وشاشات اللمس، وأجهزة برايل، وتأمين الإنترنت بغرفة المصادر لدعم التعلم الإلكتروني، وتوفير المحتوى الرقمي).

- **إعداد خطة للصيانة والمتابعة:** من خلال حصر المشكلات والمطلوب صيانته، ثم وضع آلية لصيانة التجهيزات والأجهزة دورية(سنوية)، وتعيين مسؤول للبنية التحتية الخاصة بالدمج داخل المدرسة.

ويُمكِن توضيح جدول تفصيلي يتضمن إجراءات تجهيز البنية التحتية الدامجة المُقترحة في المدرسة، حيث يتضمن الجدول المجالات، وأمثلة على العناصر أو التجهيزات أو التعديلات المُطلوبة، والهدف والغرض من توفيرها، والجهة المسؤولة عن التنفيذ والمتابعة، لتجهيزها وتحضيرها، وفيما عرض ذلك:

جدول (٢٤) إجراءات تجهيز البنية التحتية الدامجة، وعناصرها والهدف/ الغرض منها والجهات المنفذة/ المسؤولة لها

م	المجال	العناصر/ التجهيزات المطلوبة	الهدف/ الغرض	الجهات المنفذة/ المسؤولة
١	المباني والمرافق	– منحدرات للكراسي المتحركة للمداخل والممرات. – توسيع الممرات ومداخل أبواب الفصول. – حمامات مُخصصة بذراع دعم وأبواب واسعة. – مصاعد أو تخصيص الطابق الأرضي للفصول.	تسهيل الحركة والتنقل لتلاميذ ذوي الإعاقة وضمان الأمان.	القيادات المدرسية، وجهة هندسية مثل هيئة المباني التعليمية، أو دعم من بعض أولياء الأمور القادرين، أو المجتمع المدني.
٢	الفصول الدراسية	– مقاعد مُناسبة للطول ومريحة للجلوس. – مساند مرنة في الارتفاع والحركة والتعديل. – توزيع المقاعد بما يعطي مساحة للحركة. – لوحات تعليمية بصرية، وبرايل عند الحاجة. – سبورة وشاشة ذكية موصلة بشبكة إنترنت.	خلق بيئة تعليمية مُريحة تراعي تلاميذ الإعاقة الذهنية والحركية والبصرية.	الإدارة المدرسية، ووحدة الصيانة، ومسئول من هيئة الأبنية التعليمية، ولجنة الدمج بالمدرسة.
٣	غرفة المصادر	– وسائط تعليمية مُتعددة الحواس(بطاقات، ومجسمات، وفيديوهات تعليمية، وصور، وأصوات، وأفلام، وألعاب تعليمية، وإشارات صوتية ومرئية، وقصص تعليمية). – أجهزة كمبيوتر تعليمية، وشبكة إنترنت مناسبة. – أدوات تقييم نفسي وتربوي، واختبارات ذكاء	دعم التعلم الفردي، وزيادة مستوى التحصيل الأكاديمي، وتنمية المهارات وفق درجة	المحافظة بالتنسيق مع أخصائي/مسئول التربية الخاصة في الإدارة التعليمية، وأخصائي المصادر أو مناهل المعرفة، وخبير في الوسائل التعليمية.

م	المجال	العناصر/ التجهيزات المطلوبة	الهدف/ الغرض	الجهات المنفذة/ المسؤولة
٤	التكنولوجيا	متنوعة. –جهاز لوحي أو تابلت به بتطبيقات وألعاب تعليمية. – برمجيات ناطقة لذوي الإعاقة البصرية. – تطبيقات تعليمية تفاعلية لكافة حالات الإعاقة. – ألواح ذكية وأجهزة لوحية مثل التابلت التعليمي. – برامج تعديل السلوك أو تقوية الانتباه. – فيديوهات تعليمية وألعاب رقمية تدريسية.	إعاقة كافة التلاميذ. تسهيل توصيل المعلومة وتنمية المهارات الرقمية لذوي الإعاقات المختلفة.	قسم الحاسب الآلي في الإدارة، ومعلمي الحاسب بالمدرسة، وفريق الدمج المدرسي، والدعم الفني في الإدارة التعليمية والمدرسة.
٥	الأنشطة والبيئة العامة	– توفير أدوات رياضية مُعدّلة. – تجهيز مسرح بممر للكراسي المتحركة. – توفير ألعاب متخصصة تناسب حالات الدمج. – توفير لوحات تواصل تفاعلية لغير الناطقين.	دعم التفاعل الاجتماعي والثقافي لتلاميذ الدمج بالمدرسة.	معلمي التربية الرياضية ومشرفي الأنشطة الفنية، ومسئول النشاط المسرحي، والأخصائي الاجتماعي والنفسي.
٦	السلامة والأمان	– إشارات تعليمية مرئية وسمعية. – إنذار حريق ضوئي وسمعي. – مخارج طوارئ ميسرة وأمنة في الحركة. – تدريب التلاميذ على الإخلاء الآمن. – لافتات ملونة بأحجام كبيرة مع رموز.	ضمان أمن وسلامة تلاميذ ذوي الإعاقة خلال الأزمات والطوارئ.	مسؤول الأمن والسلامة بالمدرسة، وقيادات المدرسة، وتشكيل فريق للطوارئ، وبعض المعلمين المتخصصين، وفريق الدمج.

٢/٣. **بناء القدرات وتدريب الكوادر البشرية**، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

– **تحليل الاحتياجات التدريبية:** ويتم فيها تحديد المهارات والمعارف اللازمة للمعلمين والأخصائيين والقيادات المدرسية في ضوء مُتطلبات الدمج، ويُمكن مراجعة خطط التعلم الفردية لتحديد التخصصات المطلوبة.

– **تخطيط البرامج التدريبية:** ويتم من خلال تصميم برامج تدريبية مُتخصصة، تشمل استراتيجيات التدريس التشاركي والتعليم المُتمايز، والتعامل مع ذوي الإعاقة، وموضوعات حول التحديات الميدانية للتلاميذ الدمج.

- **تنفيذ التدريبات الرسمية وغير الرسمية:** من خلال عقد دورات تدريبية مُنتظمة داخل المدرسة أو عن بُعد، وتشجيع التدريب بين المعلمين والزملاء، وتعزيز مُجتمعات الممارسة المهنية داخل المدرسة.

- **بناء القدرات المُستمرة:** من خلال دعم المعلمين الجدد بالخبرات العملية، وإنشاء بيئة مهنية تعاونية تشجع على تبادل الخبرات والدعم المتبادل، وتفعيل دور مسئول التربية الخاصة بالإدارة التعليمية التابعة.

- **تهيئة البنية التحتية الداعمة للتدريب:** تجهيز غرفة المصادر، وأدوات التعليم المُساعد (سبق ذكرها في البنية التحتية)، وتوفير موارد تكنولوجية لدعم التطبيق العملي لما يتم تعلمه(التنفيذ على الأدوات وفي الغرفة).

- **مكافأة وتحفيز أفضل الممارسات:** من خلال تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المُتميزين في تطبيق استراتيجيات الدمج، والاستفادة من الممارسات الناجحة ونشرها داخل وخارج المدرسة.

- **التقييم المُستمر للتدريبات وتطويرها:** عن طريق تقييم أثر التدريب من خلال مُلاحظة التوجيه من الإدارة التعليمية لأداء المعلمين داخل الصف، وتحديث البرامج التدريبية بناء على الملاحظات والاحتياجات الجديدة.

ويُمكِن وضع مقترح لخطة تنفيذية إجرائية مقترحة تهدف إلى تطوير وبناء قدرات الكوادر البشرية في المدارس الابتدائية الدامجة، وفيما يلي عرض ذلك:

جدول (٢٥) خطة تنفيذية إجرائية مقترحة تهدف إلى تطوير وبناء قدرات الكوادر البشرية في المدارس الابتدائية الدامجة

الإجراء	النشاط	المسؤول	المدة الزمنية
الخُطوة الأولى: التخطيط لبناء القدرات			
تحليل الاحتياجات التدريبية	- توزيع استبيانات على المعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور والمعنيين في الإدارة التعليمية. - عقد مقابلات فردية/جماعية لتحديد الاحتياجات. - تحديد الفجوات بين المهارات الحالية والمطلوبة.	فريق الدمج، والقيادات المدرسية، وحدة التدريب والجودة بالإدارات التعليمية والمدارس.	أسبوع

الإجراء	النشاط	المسؤول	المدة الزمنية
تحديد الأولويات التدريبية	– ترتيب المجالات التدريبية وفق الأولوية والاحتياجات المُلحة(سلوكيات التلاميذ ذوي الإعاقة، وتصميم بيئات تعلم مرنة، وخطط التعلم الفردية، وتقديم الدعم).	خبراء من أعضاء هيئة التدريس، ومسئولي التربية الخاصة بالإدارات التعليمية، وفريق الدمج.	أسبوع
الخُطوة الثانية: تصميم البرامج التدريبية			
إعداد خطة التدريب السنوية	– إدراج موضوعات متنوعة: التعليم المتمايز، والتدريس التشاركي، وإعداد خطط فردية، وأساليب تقويم الدمج، وغرفة المصادر وكيفية استخدامها، والتعامل مع سلوكيات التنمر والعنف، والاحتياجات النفسية والاجتماعية لذوي الإعاقة.	خبراء وأساتذة جامعيين، ومسئول التربية الخاصة بالإدارة، وقيادات المدرسة، وفريق الدمج، ووحدة التدريب والجودة.	٢–٣ أسابيع
تحديد آليات التدريب	– دورات تدريبية، وورش عمل، وتدريب إلكتروني(Online)، وتشكيل مجتمعات تعلم مهنية، وتبادل زيارات صفية وميدانية.	أساتذة جامعيين وخبراء، ومسئول التربية الخاصة وفريق الدمج، ووحدة التدريب.	أسبوع
الخُطوة الثالثة: تنفيذ البرامج التدريبية			
تنفيذ الورش التدريبية	– تقديم دورات أسبوعية/شهرية حسب الخطة، مع توفير فيديوهات ومدونات تعليمية أثناء التدريب، ومراعاة تنوع أساليب التدريب، وغلبة الطابع العملي على التدريب والبعد عن التدريبات النظرية البعيدة عن الواقع الفعلي.	مدربون متخصصون، وفريق الدمج، وأساتذة جامعيين، ومسئول التربية الخاصة بالإدارة.	مستمر
تنظيم زيارات صفية تبادلية	– زيارة دورية لعدة فصول مُدمجة داخل أو خارج المدرسة بها حالات دمج، مع تنظيم زيارات تبادلية بين أكثر من مدرسة.	موجهي المواد، ومنسق التربية الخاصة بالإدارات التعليمية، والقيادات المدرسية، ومنسق الدمج.	شهريًا
دعم التعلم داخل الصف	– توجيه مهني عملي داخل الصفوف. – معلم جديد مع معلم خبير داخل الفصل.	منسق دمج، والمعلمون المتميزون	مستمر
الخُطوة الرابعة: متابعة وتقويم البرامج التدريبية			
التقييم المرحلي	– استمارات قياس أثر الرضا عن التدريب، وتقارير متابعة أداء المعلمين بعد تلقيهم التدريب.	القيادات المدرسية، وحدة التدريب والجودة، ومنسق الدمج.	فصليًا
تطوير مستمر	– مراجعة الخطة التدريبية بناءً على النتائج. – تعديل البرامج المقدمة وتحديثها إذا تطلب الأمر.	فريق التدريب، وفريق الدمج، وقيادات المدرسة	سنويًا

٤. المرحلة الرابعة: تطوير هياكل تنظيمية.

ويتم في هذه المرحلة تشكيل فريق للدمج المدرسي، وتوفير الخدمات والدعم قبل تنفيذ الدمج، وفيما يلي عرض ذلك:

١/٤. تشكيل فريق الدمج المدرسي: يتمثل مهام فريق الدمج في: حل مشكلات تلاميذ ذوي الإعاقة بالمدرسة، وتقديم الدعم والإرشاد النفسي والتربوي، ووضع خطط تعلم فردية لتلاميذ الدمج ومتابعتها، ودعم المعلمين في تنفيذ أساليب تدريس مناسبة للدمج، والتواصل مع الإدارة التعليمية وأولياء الأمور فيما يختص بالدمج، ..... إلخ، وبالرجوع إلى القرار الوزاري يُمكِن تشكيل الفريق من خلال الخُطوات الإجرائية الآتية:

- **الخُطوة الأولى: إصدار قرار من إدارة المدرسة بتشكيل الفريق،** حيث يصدر قائد المدرسة قرارًا رسميًا مُعتمدًا بتشكيل فريق الدمج، ويُحدد في القرار هدف تشكيل الفريق، ومهام وصلاحيات الفريق، وآليات عمله.
- **الخُطوة الثانية: تحديد أعضاء فريق الدمج،** ويتكون الفريق من مجموعة أفراد معنيين بالدمج، وذلك على النحو الذي نص عليه القرار الوزاري: مدير المدرسة(رئيس الفريق)، ومنسق الدمج(نائب الرئيس)، ومدير المدرسة أو أخصائيًا تربويًا، ورؤساء أقسام المواد الدراسية، ومعلمي الصف أو معلمي المواد للتلاميذ ذوي الإعاقة، والأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي، وممثلون عن أولياء أمور تلاميذ ذوي الإعاقة، وممثل من المجتمع المدني.
- **الخُطوة الثالثة: تحديد المهام والمسؤوليات:** حيث يقوم **رئيس الفريق** بالإشراف العام على الدمج بالمدرسة وتذليل الصعوبات، و**مُنسق الدمج** بالتنسيق بين المعلمين والفريق والإدارة التعليمية، وتوفير الموارد، **والمعلمون** بإعداد خطط فردية، وتنفيذها، والمشاركة في التخطيط الجماعي، وإعداد تقييمات الدمج، و**الأخصائيون** بتقديم الدعم النفسي والاجتماعي والتربوي، وحل المشكلات السلوكية الصادرة من تلاميذ الدمج أو من العاديين لهم، و**أولياء الأمور** بمعاونة المعلمون في الواجبات المنزلية، ومتابعة أبنائهم وتدعيم القرارات.
- **الخُطوة الرابعة: تنظيم الاجتماعات:** حيث يعقد الفريق اجتماعات دورية(أسبوعية أو شهريًا)، يتم خلالها مناقشة التحديات والصعوبات، ومراجعة تنفيذ الخطط الفردية، وتقييم الأداء ومستوى التقدم في ممارسات الدمج بالمدرسة، وتقديم تعديلات أو مُقترحات إضافية.
- **الخُطوة الخامسة: إعداد خطة عمل للفريق:** حيث يُقترح وضع خطة للفريق، تتضمن أهداف الفريق السنوية، وآليات المتابعة والتقييم، والبرامج التدريبية المطلوبة، والجدول الزمني للتنفيذ.

– **الخُطوة السادسة: توفير الموارد والدعم:** حيث يتم التنسيق لتوفير الأدوات، والأجهزة، وأي دعم مالي ومادي أو بشري مطلوب للدمج، مثل غرفة المصادر، معلمي الدعم، أو المرافق التربوي أو القانوني.

– **الخُطوة السابعة: التقييم والتحسين المُستمر:** حيث يقوم الفريق بمراجعات دورية لأدائه، وتحديد مدى تحقيق الأهداف، ويُمكِن وضع خطط التحسين بناءً على هذه المراجعات.

٢/٤. توفير الخدمات والدعم: كما يتطلب الدمج التعليمي بالمدرسة بناء ثقافة مدرسية للدمج، وتشكيل فريق للدمج، وتوفير البنية التحتية، وبناء القدرات وتدريب الكوادر البشرية، يتطلب أيضًا خدمات مُساندة، وتعاون مع مؤسسات ومراكز المجتمع المحلي، وفيما يلي عرض ذلك بالتفصيل:

٢/٤/أ. توفير الخدمات المساندة: ويتم توفيرها من خلال الخُطوات الآتية:

– **حصر احتياجات تلاميذ الدمج:** عن طريق إجراء تقييم تشخيصي شامل، لتحديد الاحتياجات الخاصة (لغوية، وأكاديمية، ونفسية، واجتماعية)، واستخدام أدوات تقييم مُعتمدة بإشراف أخصائيين، ومُتخصصين في التربية الخاصة.

– **تخطيط وتنفيذ الجلسات المساندة:** عن طريق إعداد جدول زمني مُنتظم للجلسات العلاجية والتعليمية، وتنفيذ برامج علاجية فردية أو جماعية مثل برنامج (تنمية مهارات التواصل، والقرائية، وتنمية الذكاء، وعلاج التوحد، ولغة الإشارة وطريقة برايل، .. إلخ كلاً وفق حالة إعاقته)، ثم مُتابعة تقدم كل تلميذ بعد تنفيذ البرامج.

– **دمج الدعم في الخطة التربوية الفردية:** من خلال تضمين نوع ومدة الخدمة المُساندة في خطة التلميذ ذوي الإعاقة، وتحديث الخطة بناءً على التقدم الملحوظ.

– **متابعة وتقييم فعالية الخدمات:** من خلال تطبيق اختبارات تقييم قبلية وبعدية، وعقد اجتماعات دورية لمراجعة الأداء وتعديل التدخلات، ومتابعة آراء أولياء الأمور في فعالية الخدمات، ومستوى تقدم أبنائهم.

٢/٤/ب. التعاون مع المجتمع المحلي:

– **إعداد قاعدة بيانات للمؤسسات المجتمعية المعنية:** عن طريق جمع معلومات وأرقام تواصل لمراكز التأهيل والرعاية، والجمعيات، والجامعات والكليات المُختصة بإعداد معلم التربية الخاصة، ومراكز الإرشاد النفسي بها وخارجها.

- **عقد شراكات رسمية:** توقيع بروتوكولات تعاون مع المؤسسات الداعمة(مراكز النطق، وجمعيات ذوي الإعاقة، وغيرها)، وتحديد آليات التعاون مثل تبادل الخدمات، والتدريب، وتقديم جلسات إرشاد ودعم خاصة.
- **إشراك أولياء الأمور:** من خلال عقد لقاءات دورية تثقيفية، وإشراكهم في الخطة التعليمية لأبنائهم من ذوي الإعاقة، ومتابعة التنفيذ.
- **تنظيم فعاليات مُشتركة:** إقامة أيام توعوية داخل المدرسة بالشراكة مع جهات خارجية، وورش عمل وندوات للتلاميذ والمعلمين عن الدمج، وكيفية تقديم الدعم النفسي.
- **تقييم أثر التعاون المجتمعي:** من خلال تصميم استبيانات لقياس مدى استفادة تلاميذ ذوي الإعاقة من الشراكات، ويفضل مشاركة أولياء الأمور والمعلمون والأخصائيون في الإجابة عنها، وتحليل النتائج وتقديم توصيات لتطوير التعاون.

٥. المرحلة الخامسة: تنفيذ الدمج:

تتم من خلال إعادة ترتيب وتنظيم بيئة التعلم، وإعداد خطة التعلم الفردية لكل تلميذ، وفيما يلي توضيح ذلك:

٥/١. إعادة ترتيب وتنظيم بيئة التعلم بالمدرسة، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- **توزيع أصحاب المؤهلات في التربية الخاصة على فصول الدمج:** ويتم ذلك من خلال الخُطوات الإجرائية الآتية: إعداد قاعدة بيانات مُحدثة لتخصصات المعلمين وخبراتهم، ومراجعة الوزارة والإدارة التعليمية والمدارس للمؤهلات الأكاديمية للمعلمين، مع التركيز على من يمتلكون مُؤهلات في التربية الخاصة، والتنسيق مع فريق الدمج لتوزيع المعلمين المؤهلين على فصول الدمج، وعقد اجتماعات دورية للتأكد من ملاءمة توزيع المعلمين ومراجعة الأداء.
- **تنفيذ أساليب التدريس التشاركية:** ويتم ذلك من خلال الخُطوات الإجرائية الآتية: إعداد جدول دراسي يتضمن وجود اثنين معلمين على الأقل في حصص فصول الدمج بالمدرسة (معلم المادة، ومعلم تربية خاصة أو أخصائي اجتماعي أو نفسي)، وتطبيق نموذج التدريس التشاركي(Co-Teaching) في الجدول الدراسي بين المعلمين، وتنظيم دورات تدريبية للمعلمين حول طرق التدريس المُشترك، وتقييم تجربة التدريس المُشترك وتحسينها وفقًا لنقاط القوة والضعف بها.
- **تُقليل كثافة الفصول الدراسية الدامجة:** ويتم ذلك من خلال الخُطوات الإجرائية الآتية: تحديد الحد الأقصى المُقبول لعدد التلاميذ في فصول الدمج، وتوزيع التلاميذ على أكثر من

فصل حسب القدرة الاستيعابية، والتنسيق مع الإدارة التعليمية لزيادة عدد الفصول إذا لزم الأمر، أو نقل بعض الحالات لمدارس قريبة، ومُتابعة الفصول بانتظام لضمان عدم تجاوزها الكثافة المُحددة بالقرار الوزاري.

- **توزيع تلاميذ الدمج على الفصول وفقًا لنوع ودرجة كل إعاقة،** ويتم ذلك من خلال الخُطوات الإجرائية الآتية: تحليل تقارير التلاميذ الطبية والنفسية والتربوية، وإعداد ملفات فردية لكل تلميذ تشمل نوع ودرجة الإعاقة، والتنسيق مع معلم التربية الخاصة أو الأخصائي الاجتماعي والنفسي في توزيع التلاميذ بناءً على احتياجاتهم، وإجراء المراجعة الدورية لمدى ملاءمة التوزيع.

- **استخدام استراتيجيات حديثة(التدريس المُشترك، والتعلم المتمايز ...) في فصول الدمج،** ويتم ذلك من خلال الخُطوات الإجرائية الآتية: تنظيم ورش عمل من قبل الأكاديمية المهنية للمعلمين أو الإدارة التعليمية حول استراتيجيات التدريس في فصول الدمج، وإعداد أدلة شرح مُبسطة وتوزيعها على المعلمين، ومتابعة تطبيق الاستراتيجيات في الصف، من خلال الزيارات الصفية للقيادات المدرسية والتوجيه ومسئولي إدارة التربية الخاصة من الإدارة التعليمية، وتوفير الموارد والأدوات اللازمة لتطبيق تلك الاستراتيجيات.

- **مراعاة الفروق الفردية في عملية التعلم في فصول الدمج،** ويتم ذلك من خلال الخُطوات الإجرائية الآتية: تدريب المعلمين على أدوات تشخيص الفروق الفردية، وتصميم خطط دراسية تراعي أساليب التعلم المختلفة، واستخدام التعلم المتمايز والأنشطة المتعددة المستويات، ومُتابعة وتقييم أداء تلاميذ الدمج لضمان مُراعاة الفروق الفردية.

- **وضع تقييمات مناسبة لتلاميذ الدمج حسب نوع ودرجة الإعاقة،** ويتم ذلك من خلال الخُطوات الإجرائية الآتية: إعداد نماذج تقييم بديلة تراعي احتياجات ذوي الإعاقة، والتواصل والتنسيق مع معلمي المواد ومسئول إدارة التربية الخاصة بالإدارة التعليمية، وعرض التقييمات على توجيه المادة في الإدارة التعليمية؛ لأخذ التغذية الراجعة لتحسين أدوات ومستوى التقييم، ويُمكِن إعداد تقييمات تجريبية على تلاميذ الدمج على مدار الفصل الدراسي، قبل إعداد وتنفيذ التقييمات النهائية.

- **عمل خطة تعلم فردية لكل تلميذ من تلاميذ الدمج،** ويتم ذلك من خلال الخُطوات الإجرائية الآتية: توفير نماذج لخطط التعلم الفردية من الوزارة والإدارة التعليمية التابعة، وعقد اجتماعات تشاركية بين المعلمين ومعلم التربية الخاصة إن وجد، وولي الأمر لإعداد مثل هذه النماذج

بحيث تُلائم كل حالة من ذوي الإعاقة، وإدراج أهداف قصيرة وطويلة المدى وتحديد دور ولي الأمر في مشاركة المعلم في تنفيذها.

- **تُنظم أنشطة تسمح بمشاركة العاديين أقرانهم من تلاميذ الدمج**، ويتم ذلك من خلال الخُطوات الإجرائية الآتية: تصميم أنشطة تعاونية بين التلاميذ، مثل أنشطة(رياضية، وفنية، وثقافية، ومسرحية، وترفيهية)، واختيار أقران داعمين من التلاميذ العاديين، ونشر ثقافة القبول والتنوع بين جميع التلاميذ أثناء أداء الأنشطة، وتقييم فعالية الأنشطة في تعزيز التفاعل والاندماج، وتبديل وإلغاء غير المُناسب منها.

- **شرح بعض الدروس في غرفة المصادر بالمدرسة للتلاميذ من ذوي الإعاقة**، ويتم ذلك من خلال الخُطوات الإجرائية الآتية: جدولة حصص الدعم الفردي أو الجماعي في غرفة المصادر المُقترح تجهيزها، وتنسيق الجهود بين المعلم الأساسي للمقرر ومعلم غرفة المصادر، وتجهيز غرفة المصادر بالوسائل التعليمية المناسبة، ومُتابعة التقدم الأكاديمي للتلاميذ المدمجين الذين يتلقون الدعم فيها.

- **استثمار تنوع التلاميذ كفرصة لتعلم التلاميذ من بعضهم البعض**، ويتم ذلك من خلال الخُطوات الإجرائية الآتية: تصميم أنشطة تعلم تعاونية بين التلاميذ من مختلف القدرات والمستويات العلمية، وتنفيذ مشاريع مُشتركة تكشف المواهب الفردية للتلاميذ، والتركيز على عرض قصص نجاح تلاميذ من ذوي الإعاقة، وتشجيع المعلمين على تعزيز المساعدة والتعاون والاحترام المُتبادل داخل الصف.

- **وضع خطة للتدخل المُبكر لمنع تفاقم صعوبات التعلم لدى تلاميذ الدمج**، ويتم ذلك من خلال الخُطوات الإجرائية الآتية: تطبيق اختبارات أو برامج جاهزة أو إعدادها لتقييم مستوى صعوبات التعلم بشكل مُبكر لدى تلاميذ الدمج، ثم تشكيل لجنة مُتخصصة لمتابعة حالات التأخر الدراسي، وتصميم تدخلات تربوية سريعة ومتخصصة(وقت إضافي، وأساليب تدريسية، ومساعدة ولي الأمر)، ومراجعة دورية لنتائج التدخل وتعديلها لو تطلب الأمر ذلك.

- **توفير أساليب تكيفية**، لتقديم التدريس والتعلم، مثل عرض المعلومات بصريًا أو تقسيم الدروس إلى أقسام صغيرة مُركزة، وتوفير قارئات الشاشة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية... وغيرها.

٢/٥. إعداد خطة التعلم الفردية لكل تلميذ ذوي إعاقة بالمدرسة: ويُمكِن توضيح الإجراءات أو الخُطوات التطبيقية على النحو الآتي:

- **جمع البيانات:** تقييم الأداء الأكاديمي والاجتماعي والسلوكي للتلميذ من خلال(الاختبارات، والمُلاحظات، والتقارير).
- **تشكيل فريق الخطة:** معلمي الصف، ومعلم التربية الخاصة، والأخصائي النفسي والاجتماعي، وممثل من أولياء أمور الدمج.
- **تحديد الأهداف السنوية:** صياغة أهداف قابلة للقياس، وفق احتياجات التلميذ الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية، ومعايير تقييم ما إذا تم تحقيق الأهداف.
- **تصميم الخدمات التعليمية:** تحديد نوع الدعم المطلوب(جلسات تعليمية تأهيلية، ودعم وإرشاد، وتعلم فردي، وأدوات مساعدة).
- **تحديد مدة تكرار الخدمات:** كم عدد الحصص أسبوعيًا، والفترة الزمنية لكل خدمة.
- **تصميم وسائل التقييم:** وضع أدوات لقياس التقدم نحو الأهداف(التقييمات الفصلية، أو سجلات المُتابعة).
- **توثيق الخطة كتابيًا:** تسجيل الخطة في نموذج رسمي مُعتمد يشمل كافة العناصر.
- **تنفيذ الخطة:** تطبيق الخطة داخل الفصل، مع مرونة التعديل وفق الظروف والمواقف الطارئة المُحتمل حدوثها.
- **المتابعة والمراجعة:** تقييم دوري للخطة، وتحديثها وفق التقدم المحرز أو التغييرات في احتياجات التلاميذ.

٦. المرحلة السادسة: متابعة ومراقبة تنفيذ الدمج.

تُعد عملية متابعة ومراقبة تنفيذ الدمج في المدارس عملية حيوية لضمان تحقيق بيئة تعليمية شاملة وعادلة لجميع التلاميذ، ويتطلب ذلك اتباع خُطوات مُنظمة تجمع بين التخطيط، والرصد المُستمر، والتطوير المهني، ودعم المجتمع المدرسي، ويتم في هذه المرحلة الآتي:

- **الاستعانة بفريق الدمج المدرسي:** حيث يقوم بمتابعة عمليات تنفيذ الدمج بشكل مُستمر.
- **تحديد مؤشرات واضحة للدمج:** مثل الأبعاد الثقافية: مثل التقبل، والتعاون، وتعزيز الانتماء، والأبعاد التنظيمية(السياسات): مثل مرونة المناهج، وتوفير التسهيلات، ودعم القيادة، والأبعاد العملية (الممارسات) مثل استراتيجيات التدريس التشاركي والتعليم المتمايز، والتقييم العادل، والمشاركة النشطة لجميع التلاميذ، والأبعاد التمكينية (الدعم): مثل توفير البنية التحتية، وتدريب الكوادر البشرية، وتقديم الخدمات المُساندة.

– **إجراء زيارات صفية وميدانية منتظمة:** يتم تنفيذ جدول دوري لزيارة الفصول من قبل فريق لجنة المتابعة، مع استخدام قائمة رصد مُستمدة من أداة الأبعاد السابق ذكرها، ومُلاحظة التفاعل بين المعلمين والتلاميذ وتسجيلها وتدوينها، وتقييم استخدامهم للأدوات التعليمية في غرفة المصادر، ومدى مراعاة الفروق الفردية.

– **تفعيل أدوات جمع البيانات والمتابعة:** وذلك من خلال تفعيل الملاحظات الصفية، وتوزيع استبيانات دورية للمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور، ومقابلات فردية أو جماعية، وتحليل الخطط الفردية، وتقارير التقييم.

– **إعداد تقارير تقييم دورية:** وذلك بكتابة تقارير فصلية أو شهرية تتضمن مُستوى تحقيق أبعاد الدمج، والتحديات والمعوقات، والإجراءات التصحيحية، ومشاركة هذه التقارير مع الجهات المعنية (المديرية، والإدارة التعليمية، وأولياء الأمور).

قد تتضمن المعلومات المطلوب تسجيلها في التقارير الداخلية ما يلي:

- اسم الطالب وولي أمره وبيانات الاتصال بالمرافق (إن وجد).
- التعديلات المُقدمة، وتاريخ إجرائها (بما في ذلك التعديلات السابقة).
- مُستوى التعديل (مثلاً: مُتمايز/بسيط – شديد).
- تفاصيل فئة الإعاقة (جسدية، ومعرفية، واجتماعية، ونفسية).
- التعديلات المطلوبة على الأنشطة اللامنهجية وغيرها من الأنشطة المدرسية.
- خيارات الأنشطة البديلة التي قد تناسب التلميذ وتكون عادلة.
- مُستوى تقدم التلميذ في الجانب الأكاديمي.
- المعوقات التي تواجه تقدم التلميذ والموارد اللازمة.

– **تنظيم لقاءات تشاركية:** عن طريق عقد اجتماعات مع المعلمين لمناقشة التحديات والحلول، وإشراك التلاميذ في التعبير عن تجربتهم التعليمية، وتقديم ورش عمل أو تدريبات بناءً على الاحتياجات.

– **التطوير المهني المُستمر:** من خلال ربط الملاحظات الصفية ونتائج الزيارات بنتائج التدريب، وتوجيه برامج التطوير نحو التعلم التعاوني، واستراتيجيات دعم التلاميذ ذوي الإعاقة أو الصعوبات، وتعزيز ثقافة الدمج الشامل.

– **تفعيل دور أولياء الأمور والمجتمع:** من خلال دعوة أولياء الأمور لاجتماعات دورية لمتابعة التقدم، وتمثيلهم في مجالس الأمناء، وإشراكهم في فعاليات مدرسية تعزز الدمج،

والتوعية المُستمرة لهم حول أهمية قول التنوع والاختلاف، ودورهم في مساعدة ومساندة المعلم في تعليم أبنائهم.

ويُمكِن وضع جدول تفصيلي مُقترح للإجراءات متابعة ومراقبة تنفيذ الدمج في المدارس، موضحًا فيه المراحل الزمنية، والخُطوات والإجراءات العملية، والمسؤولون وأدوات التقييم المستخدمة، يُمكِن استخدامه كخطة مُتابعة فصلية أو سنوية في المدارس الابتدائية الدامجة:

جدول (٢٦) جدول تفصيلي مقترح للإجراءات متابعة ومراقبة تنفيذ الدمج في المدارس الابتدائية

المرحلة الزمنية	الإجراء	الوصف	المسؤولون	أدوات التقييم
الأسبوع ١-٢	تشكيل لجنة متابعة ومراقبة الدمج.	تعيين أعضاء اللجنة المختصة بمتابعة ومراقبة تنفيذ الدمج. اعتماد إجراءات مُستمدة من	قيادات المدرسة ومنسق الدمج	محضر التشكيل.
الأسبوع ٢-٣	تحديد أبعاد وإجراءات المتابعة والرقابة.	دليل الدمج (الثقافة، والسياسات، والممارسات، والدعم وبناء القدرات).	لجنة متابعة الدمج مراقبته.	قائمة الأبعاد والإجراءات.
الأسبوع ٤	إعداد أدوات المتابعة والرقابة.	تصميم استمارات مُلاحظة، واستبيانات، ومقابلات.	منسق الدمج والقيادات المدرسية.	أدوات قياس جاهزة.
الأسبوع ٥-٦	القيام بزيارات صفية.	رصد مستوى تطبيق الدمج داخل الفصول الدراسية.	أعضاء لجنة المتابعة والمراقبة.	استمارة ملاحظة صفية.
	جمع البيانات الوصفية والميدانية.	تطبيق استبيانات المعلمين، وعمل مُقابلات مع المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور.	لجنة الدمج، ووحدة التدريب والجودة بالمدرسة.	استبيانات ومقابلات.
	تنظيم اجتماع تقييم داخلي.	عرض ومناقشة النتائج وتحديد نقاط القوة والضعف.	لجنة المتابعة والقيادات المدرسية	تقارير موجزة.
شهرين	إعداد تقرير متابعة ومراقبة.	يشمل تحليل البيانات والتوصيات والتحديات	منسق الدمج، القيادات	تقرير مكتوب.

المرحلة الزمنية	الإجراء	الوصف	المسؤولون	أدوات التقييم
		والمشكلات والمعوقات.	المدرسية.	
فصليًا	عقد لقاء تشاركي موسع.	اجتماع مع جميع المعنيين بالدمج في المدرسة وخارجها لتبادل الملاحظات والخبرات واقتراح حلول واتخاذ قرارات.	المجتمع المدرسي، وفريق الدمج، وأولياء الأمور.	جدول لقاء، ومحضر الاجتماع.
	وضع خطة تطوير وتحسين مقترحة.	وضع خطة علاجية بناءً على نتائج المتابعة والمراقبة.	لجنة المتابعة وقيادات المدرسة	خطة تطوير وتحسين مُعتمدة.
طوال العام الدراسي	تدريب مهني مستمر حول الدمج.	تنظيم ورش عمل، وتدريبات مُتخصصة في التعليم الدامج.	قيادات المدرسة والإدارة التعليمية	سجل التدريبات.

ط. متطلبات تطبيق الدليل المقترح:

يشكّل الدمج ركيزة أساسية لتحقيق العدالة التعليمية والمساواة بين جميع التلاميذ، بغض النظر عن قدراتهم واختلافاتهم، وتعد المدارس الدامجة بيئة لنشر قيم التقبل والتنوع، من خلال سياسات وممارسات داعمة تُمكن كل تلميذ من التعلم والمشاركة بفعالية، وعليه يجب توفير وتنفيذ مجموعة من المتطلبات الأساسية لنجاح تطبيق الدمج، وهي على النحو الآتي:

١. بناء ثقافة مدرسية داعمة للدمج، تنشر قيم الاختلاف والتنوع، وقبول الفروق الفردية بين جميع التلاميذ بالمدرسة.

٢. تطوير رؤية ورسالة وقيم المدارس الدامجة، بحيث تعكس الالتزام بمبادئ التعليم الدامج وقيمه وأهدافه.

٣. تشكيل فريق للدمج المدرسة يضم(معلمين، وقيادات، وأولياء أمور، وأخصائيين اجتماعيين ونفسيين)، وتفعيل دور الفريق، ومتابعة أدائه.

٤. توفير الخدمات والدعم للتلاميذ مثل غرفة المصادر، والدعم النفسي والاجتماعي والتعليمي.

٥. توفير البنية التحتية اللازمة لتطبيق الدمج، مثل تهيئة المداخل، والفصول، ودورات المياه لتناسب ذوي الإعاقة.

٦. إعطاء المدارس حرية ومرونة في تقييم وقبول ونقل حالات الدمج، وتطوير نظم تسجيل وقبول التلاميذ.

٧. مراقبة تنفيذ الدمج وتقييمه بالمدارس بشكل دوري، لضمان فعالية الإجراءات ووضع برامج علاجية فردية.

٨. المرونة والتكيف باستخدام مناهج وأساليب واستراتيجيات تعليمية وتدريسية تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

٩. مزيد من التمكين والمشاركة للتلاميذ ذوي الإعاقة في الأنشطة التعليمية والاجتماعية والثقافية والرياضية في المدرسة.

١٠. بذل مزيد من الجهود الوزارية؛ لإعداد مناهج أو إصدار تشريعات ولوائح وبرامج تدعم الدمج التعليمي.

١١. زيادة الحوافز المُخصصة للمتعاملين مع تلاميذ حالات الدمج سواء معلمين أو أخصائيين أو قيادات مدرسية.

١٢. تعيين معلمي التربية الخاصة، وبناء قدرات المعلمين، من خلال تنفيذ برامج تدريبية مُتخصصة للدمج.

١٣. الشراكة مع منظمات دولية مثل: منظمة اليونيسف، والتعاون مع مدارس التربية الخاصة، والتواصل مع أقسام الصحة النفسية، ومراكز الإرشاد النفسي بكليات التربية.

١٤. التعاون مع مجتمعات أولياء الأمور، ومقدمي الرعاية؛ لتعزيز ممارسات الدمج في المدرسة، ولتحديد احتياجات التلاميذ، والتحسينات اللازمة معًا.

١٥. توفير برامج التنمية المهنية للمعلمين في التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، وتوفير فرص التعاون وتبادل الخبرات، والتدريس التشاركي/ المُشترك، والتعلم المُتمايز.

١٦. الحفاظ على فهم جميع المسؤوليات التشريعية، والسياسات والإجراءات ومدونات السلوك على مستوى المدرسة(المُتعلقة بالدمج)، والتأكد من فهم جميع العاملين لمسؤولياتهم بموجب قرارات الدمج.

١٧. يلتزم قادة المدارس بتوفير فرص متساوية لتلاميذهم، للحفاظ على العدالة والإنصاف، كما يجب على قادة المدارس تخصيص الوقت الكافي لفهم التجارب والاحتياجات الفريدة للتلاميذ، والتعاون مع جميع المعلمين؛ لضمان حصول كل تلميذ على الدعم المُناسب.

خ. معوقات تطبيق دليل الدمج المقترح:

رغم أهمية التعليم الدامج في تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص، إلا أن تطبيقه يواجه العديد من المعوقات على المستوى الإداري والتربوي والمجتمعي، وتؤثر هذه المعوقات بشكل مباشر على فعالية الدمج وجودته داخل البيئة المدرسية، ومن أمثلة تلك المعوقات الآتي:

أ. غياب الدافع لدى المعلمين والقيادات المدرسية نحو الاهتمام بتلاميذ الدمج، أو تطبيق ممارسات جديدة.

ب. ضيق الوقت المخصص لدى المعلمين في المدارس، بما لا يسمح بتوفير وقت إضافي لدعم تلاميذ الدمج.

ج. ضعف تدريب المعلمين على تطبيق استراتيجيات التعليم الدامج، وأساليب التعامل مع مختلف تلاميذ ذوي الإعاقة.

د. عجز ونقص عدد المعلمين والأخصائيين بالمدراس، وغياب توافر معلمين مُتخصصين في التربية الخاصة.

هـ. غياب وجود خطة واضحة ومُعلنة من الوزارة، لتطبيق الدمج تشمل الأهداف والاستراتيجيات والممارسات والأنشطة.

و. غياب توافر خدمات دعم مساندة متنوعة(نفسية، واجتماعية، وتربوية، وسلوكية) بشكل كافٍ بالمدرسة، وغياب الشراكة مع المراكز والمؤسسات المُتخصصة.

ز. غياب مشاركة أولياء الأمور تلاميذ الدمج بشكل فعال في مجلس الأمناء في المدرسة، وفي تخطيط وتنفيذ عملية الدمج.

ح. رفض بعض القياد اتالمدرسية لبعض حالات الدمج وخاصة(التوحد أو الإعاقة الذهنية)؛ خوفًا من المشكلات السلوكية .

ط. قلة الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للقيادات المدرسية والمعلمين والأخصائيين العاملين في مجال الدمج.

ي. استمرار نقص وضعف البنية التحتية الملائمة واللازمة للدمج مثل المداخل، ودورات المياه، وغرف المصادر.

ك. ضعف آليات المتابعة والتقييم الدوري من قبل الوزارة والإدارة التعليمية لمدى فعالية تطبيق ممارسات وأنشطة الدمج.

خاتمة:

يُمثل هذا الدليل خُطوة عملية نحو دعم وتفعيل ممارسات التعليم الدامج في المدارس الابتدائية في مصر، بما يعزز من دور القيادات المدرسية والمعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور في توفير بيئة تعليمية عادلة وشاملة، وقد سعى الدليل إلى تقديم رؤية واضحة وإجراءات تنفيذية قابلة للتطبيق، مُستندًا إلى السياسات الوطنية، والتجارب الميدانية، والنماذج النظرية والتطبيقية، والدراسات العربية والأجنبية.

وتحقيق الدمج التربوي الناجح لا يقتصر على تطبيق إجراءات تنظيمية، بل يتطلب التزامًا حقيقيًا بثقافة القبول والتنوع، وتعاونًا مُستمرًا بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، فنجاح هذا الدليل يتوقف على مدى تفعيله، ومُتابعة تنفيذه، والتطوير المُستمر لمضامينه بما يتلاءم مع متغيرات واحتياجات الميدان التربوي.

ولعل ما قدّمه الدليل يُعد نُقطة بدء أساسية نحو بناء مدارس دامجة تحقق الشمولية والعادلة للجميع، وتفتح آفاقًا رحبة لكل تلميذ كي يتعلم، ويشارك، ويبدع، دون تمييز أو إقصاء.

وتتطلب الدراسات المُستقبلية في هذا الميدان استكشاف تجارب قادة المدارس أو استخدام المدخل الإثنوغرافي لفحص المجتمع المدرسي ككل فيما يتعلق بالدمج، مع الأخذ في الاعتبار مجموعة بيانات أخرى، بما في ذلك مراقبة قادة المدارس في سياقاتهم المدرسية، ومواقف المعلمين تجاه الدمج، وبرامج التنمية المهنية للمعلمين والمديرين والأخصائيين، وعليه يُوصي هذا البحث بالتعامل مع الدمج في المدارس في مصر على أنه نظام مُتكامل في جميع جوانب ومكونات النظام التعليمي، ويتحول من ممارسات فرعية أو جزئية إلى نظام كلي مُترابط.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

إبـراهيم، حامـد أبـو عقـرب(٢٠٢١): واقـع الـدمج التعليمـي وصـعوباته بـين التلاميـذ المعـاقين عقليًـا فـي ظـل تشريعات الدمج الشامل بمدارس التعليم العام (دراسة تحليلية)، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*, ٩١ ، ٩١, ص ص ١٣٧٣-١٤٢٤.

إسماعيل، منار محمد، ومحمد، إيمان عبد الفتاح(٢٠٢٠): متطلبات الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العامة بمصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة: رؤية استشرافية مستقبلية، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٤٤، ٢، ص ص ٦٣-١٦٧.

الإتربي، هويدا محمود. (٢٠١٧). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين ومشكلاته كما يراها المعلمون: دراسة حالة علي محافظة الغربية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس*، ٣٧، ص ص ٤٨٥-٥٧٨.

الشخص، عبد العزيز السيد، التهامي، السيد يس، عبد العزيز، رضا خيري، محمد، حسان علي(٢٠١٧): برنـامج تـدريبي لتنميـة كفايـات معلمـي غـرف المصـادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسـي والسـلوك التكيفي في مدارس الدمج، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٤١، ٤، ص ص ١٥-١٢٠.

الزميع، فوزية بنت علي بن فهد(٢٠٢٤): أدوار المعلم والقائد التربوي في مدارس الدمج للتأهيل المهني لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور، *مجلة العلوم التربوية*، كلية الدراسات العليا للتربية، ٣٢، ٣، ص ص ٢٦٧-٣١٠.

الشهراني، بسمة فهد(٢٠٢٢): واقع البيئة الصفية للتلميذات من ذوي الإعاقة في مدارس الدمج من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة والعامة، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ١٠١ ، ١، ص ص ٢٥٠-٢٩١.

الصخري، هيام محسن عوض (٢٠٢٣). دور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع طلبة المدارس النظامية في تربية الزرقاء الأولى. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ٢٣(٢)، ٤٨٤-٤٩٦. المغاوري، انتصار السيد(٢٠١٧): تصور مقترح لتطوير نظام الدمج بالمدارس العامة بمحافظة الشرقية في ضوء حقوق الطفل المعاق، *مجلة تنمية ورعاية الطفولة، كلية التربية للطفولة المُبكرة، جامعة المنصورة*، ١ ، ١٥، ص ص٧١-١٢٣.

المكاوي، إسماعيل خالد علي والسلمي، عبدالعزيز شوق. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتحول مدارس الدمج إلى بيئة مدرسية آمنة. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج*، ٧٥، ص ص ١٠٠٨-١١٠٠.

المنظمة العربية للتنمية الإدارية. (٢٠٠٧). معجم المصطلحات الإدارية. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الهيئة العامة للاستعلامات. (٢٠٢٤). التعليم: اتاحة الالتحاق بنظام الدمج التعليمي بجميع أنواع المدارس. (https://sis.gov.eg/Story/284519/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D8%A7%D8%AA%D8%A7%D8%AD%D8%A9%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%84%D8).

الهيئة العامة للاستعلامات المصرية، ٢٠٢٤، *إتاحة الالتحاق بنظام الدمج التعليمي بجميع أنواع المدارس*، (https://sis.gov.eg/Story/284519/?lang=ar)، (٢٠٢٥/٢/٢١)

الهيئة العامة للاستعلامات، (٢٠٢١). *جهود وزارة التربية والتعليم في مجال الدمج التعليمي في المدارس المصرية في إطار نظام التعليم (٢.٠)* https://sis.gov.eg/Story/226845/85-(2.0)?lang=ar)،(٢٠٢٥/٢/٢٧)

اليونسكو. (٢٠٢٢). التعليم الدامج: مفاهيمه وأسس تطبيقه. الأمم المتحدة، اليونسكو.

اليونيسيف (٢٠١٧). **التعليم**: تتعاون يونيسف مصر مع الشركاء لتطوير النظم التعليمية التي تقدم لأطفال مصر المحرومين فرص تعلم تغير حياتهم وحياة أطفالهم متاح على (https://www.unicef.org/egypt/ar/education).

بن فهد، فوة بنت علي(٢٠٢٤): أدوار المعلم والقائد التربوي في مدارس الدمج للتأهيل المهني لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور، *مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة*، ٣٢، ٣، ص ص ٣١٠، ٢٦٧.

بوث، توني وأينسكو، (٢٠٠٣). دليل الدمج لمتحدثي العربية: تطوير التعلم والمشاركة في المدارس. مركز دراسات الدمج التعليمي، المملكة المتحدة.

بيومي، محمد محمد، البلاوي، إيهاب عبد العزيز، الطاهر، محمود أحمد(٢٠١٧): المعوقات النفسية والاجتماعية لتجربة الدمج الشامل للتلاميذ ذوى الإعاقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الشرقي كما يدركها المعلمون، *مجلة التربية الخاصة، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق*، ٥، ٢٠، ص ص ٣٦١-٤٠٠.

توفيق، صلاح الدين محمد(٢٠١٧): تقرير عن المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية جامعة بنها بالتعاون مع مؤسسة التربية الخاصة والتأهيلSERO، بعنوان "دمج وتمكين الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم والمجتمع "الممارسات والتحديات"، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢٨، ١٠٩، ص ص ٤٩٥-٥٠٤.

جبرائيل، سالي هاني، أحمد، عزام عبد النبي، جابر، منار محمد(٢٠٢٤): المعايير المهنية للقيادة التربوية وتطوير إدارة مدارس الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منيا في مصر، *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ٢١، ١٢٠، ص ص ٨٠٠-٨٣٧.

جمهورية مصر العربية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار. (٢٠٢٣). المنظومة الرقمية الشاملة: رؤية تطويرية لدور معلم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. *دراسات وأوراق سياسات*، (٨)، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم(٢٠١٣): *قرار وزاري رقم(٣٦٢) بتاريخ (٢٠١٣/٩/٢٨) بشأن تحديد مستويات وإنشاء الإدارات التعليمية*، مكتب الوزير.

جمهورية مصر العربية (٢٠١٨): *الإطار الاستراتيجي والخطة الوطنية للطفولة والأمومة*، المجلس القومي للطفولة والأمومة، اليونيسف.

جمهورية مصر العربية، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٣). *النشرة الدورية للتعليم قبل الجامعي للعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣* . الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.

جمهورية مصر العربية. (٢٠٢١): *الاستراتيجية الوطنية لحقوق الإنسان(٢٠٢١-٢٠٢٦)*، اللجنة الدائمة لحقوق الإنسان.

جمهورية مصر العربية. (٢٠١٨): قانون رقم ١٠ لسنة ٢٠١٨ بشان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، *الجريدة الرسمية*، ع ٧ مكرر (ج)، ١٩ فبراير، جمهورية مصر العربية.

جمهورية مصر العربية (٢٠١٩): دستور مصر. الباب الثالث: الحقوق والحريات والواجبات العامة: مادة (٨٠)، جمهورية مصر العربية، مجلس النواب، الأمانة العامة.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. (٢٠١٤). *الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م "التعليم المشروع القومي لمصر-معًا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل*. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

جمهورية مصر العربية، وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية. (٢٠٢٣). *الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة: رؤية مصر*. ٢٠٣٠، (https://mped.gov.eg/Files/2030BookletFinalSoftCopy_DigitalUse.pdf)(1/2/2025).

جمهورية مصر العربية، رئاسة مجلس الوزراء، (٢٠٢٤). *إتاحة التعليم للجميع دون تمييز" هدف رئيسي في إطار "رؤية مصر ٢٠٣٠* . ،https://cabinet.gov.eg/News/Details/77584(٢٠٢٥/٢/٢١)

حامد، أحمد قناوي(٢٠٢١): تقويم الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي بمدارس الدمج مع تصور مقترح لهذا الدور، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية**، ٥٤، ٤، ج٤، ص ص٩٢٥-٩٦٤.

حامد، أسامة عبد الرحمن، أحمد، أشرف صلاح(٢٠٢١): برنامج تدريبي لتنمية كفايات معلمي التلاميذ ضعاف السمع المدمجين في ضوء متطلبات الدمج الشامل، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٤٥، ٢، ص ص ٣٠٩-٣٩٢.

حسين، حسام أحمد(٢٠٢١): تطوير سياسة الدمج الشامل بمدارس التعليم الابتدائي، *المجلة التربوية لتعليم الكبار, كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣ ، ٤، ص ص ٦٨-٨٧.

حسين، دينا سليم(٢٠٢٣): أراء معلمي مدارس الدمج حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام في ظل قرار الدمج ٢٥٢ لسنه ٢١٠٢، *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٩، ٤، ص ص ١-٣٩.

حمادة، عمر السيد(٢٠٢٢): واقع سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في فصول الدمج التعليمي. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر*، ٦ ، ٢٢، ص ص ١-١٨.

خليل، سحر محمد(٢٠٢١): تطوير أداء مديري المدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحر الأحمر في ضوء نظام الدمج الشامل، *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، مج ٤*، ع٢، ص ص ١١٤-١٨٠.

رئاسة مجلس الوزراء(٢٠١٨): قرار وزاري ٢٧٣٣ لسنة ٢٠١٨: بشأن إصدار اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. *الجريدة الرسمية، ع٥١ مكرر*، ٢٣ ديسمبر. (file:///C:/Users/CG/Downloads/2733.pdf) (21/2/2025).

زغلول، عاطف حامد(٢٠٠٩): تصور مقترح لاستراتيجية الدمج التربوي للأطفال في مصر(في ضوء التجارب والاتجاهات العالمية الحديثة)، *مجلة رعاية وتنمية الطفولة*، جامعة المنصورة، ٧، ٢، ص ص٣-٣٧.

سعدالدين، إمي محمد(٢٠١٨): تقويم مشروع الدمج التعليمي للأطفال ذوي الإعاقات بمدارس التعليم العام، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*، ٦٠، ٣، ص ص ٣٦١-٤٦٢.

شوقي، سامية أحمد، بطرس، حافظ بطرس، الزيات، نهى محمود(٢٠١٨): الدمج الشامل واتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم المعاقين عقليًا، *مجلة الطفولة، ٢٩*، ٢، ص ص ١١٤٢-١١٧٦.

طلافحة، عبد الحميد حسن، بن فالح، عشقة بنت عبد الرحيم(٢٠١٨). المشكلات التي تواجه معلم الصف العادي في صفوف الدمج، *مجلة القراءة والمعرفة، ١٨*، ٣، ص ص ٤٣-٨٠.

طه، رمضان أحمد(٢٠٢٣): تطوير إدارة منظومة الدمج بمدارس التعليم الثانوي العام بشمال سيناء في ضوء معايير الجودة الشاملة، *مجلة كلية التربية، جامعة العريش،١١*، ٣٦، ص ص١-٥٨.

عامر، طارق عبد الرؤوف، المصري، إيهاب عيسى(٢٠١٧): *المقاييس والاختبارات: التصميم- الإعداد- التنظيم*، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الرحمن، هبة حسن(٢٠١٤): الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس الدمج التربوي الابتدائية، *مجلة كلية التربية، جامعة دمياط*، ٦٦، يناير، ص ص١-٢٠.

عبد العزيز، نهى عباس(٢٠١٩): صيغ الدمج الشامل لذوي القدرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي في مصر والهند: دراسة مقارنة، *مجلة التربية المقارنة والدولية*, ١٢، ١٢, ص ص١٤١-٢١٤.

عبد المعطي، أحمد حسين، محمد، محمد مصطفى، عبد العال، نجلاء عبد الفتاح(٢٠٢٣): سياسات الدمج الشامل في ضوء أدبيات التربية المعاصرة دراسة تحليلية، *مجلة دراسات في التعليم العالي، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة أسيوط، ٢٣*، ٢٣، ص ص ١٦٦-١٩٦.

علي، فردوس مصطفى، والزكي، أحمد عبد الفتاح(٢٠٢٢): تطوير نظم التنمية المهنية لمديري مدارس الدمج بمحافظة دمياط: دراسة حالة، *مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، ٣٧*، ٨٠، ص ص ١-٢٧.

مجلس النواب(٢٠١٩). قرار وزاري رقم ١١ لسنة ٢٠١٩: بشأن إصدار قانون المجلس القومي لأشخاص ذوي الإعاقة، *الجريدة الرسمية، ع ٩ مكرر(أ)*، ٣ مارس (file:///C:/Users/CG/Downloads/11_80.pdf)(21/2/2025).

مجلس النواب(٢٠٢٠): قرار رقم ٢٠ لسنة ٢٠٢٠: بشأن إصدار قانون إنشاء صندوق دعم الأشخاص ذوي الإعاقة، *الوقائع المصرية، الجريدة الرسمية، ع ٣٩ مكرر*، ٣٠ ديسمبر. (https://manshurat.org/node/68154)(22/2/2025).

محسن، حيدر عبد الكريم(٢٠١٧): *مناهج البحث التربوي*، مركز ديبونو لتعليم التفكير، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

محمدين، حشمت عبد الحكم، مرسي، محمد يوسف(٢٠١٩): الاتجاهات المعاصرة في إدارة عمليات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمراحل التعليم قبل الجامعي، *المؤتمر الدولي الخامس: التعليم قبل الجامعي الأزهري والعام وتحديات القرن الواحد والعشرين(الواقع والمأمول)*، في الفترة من(٢٢-٢٣) أبريل، كلية التربية للبنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، مج١، ص ص٢٩٩-٣٣٣.

مصطفى، وليد محمود، أحمد، سمير عبد الوهاب، إسماعيل، عصام الدسوقي(٢٠٢٣): برنامج قائم على تحليل المهام لتنمية الكفايات المهنية لدى معلمي اللغة العربية بفصول الدمج، *مجلة بحوث التربية الخاصة والتعليم الشامل، مؤسسة التربية الخاصة والتعليم الشامل بدمياط*، ١، ١، ص ص ٩١-١٠٢.

معوض، أيناس درويش(٢٠٢٣): فاعلية المدخل التفاعلي في طريقة العمل مع الجماعات للتخفيف من حدة المشكلات التي تواجه تلاميذ الدمج في المدارس، *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط*، ١، ٢٤، ص ص ٢٢-٧٧.

موسى، نعمات عبد المجيد، عبد المجيد، منال محروس(٢٠١٥): الدمج التربوي وعلاقته بالتكيف المدرسي للطفل ضعيف السمع، *مجلة الطفولة والتربية*، ٢٤، ٢، س ٧، ص ص ٧٧-١٢٤.

هيئة المعرفة والتنمية البشرية. (٢٠١٧). إطار سياسة التعليم الدامج في دبي. هيئة المعرفة والتنمية البشرية: دبي.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني(٢٠٢٣): *قرار وزاري رقم(٢٧) لسنة ٢٠٢٣ بشأن تعديل نسب الامتحانات*، مكتب الوزير.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. (٢٠١٧). *القرار الوزارى رقم ٢٥٢ بتاريخ ٥ أغسطس ٢٠١٧، بشأن قبول التلاميذ ذوى الإعاقات البسيطة بمدارس التعليم العام*. مكتب الوزير.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. (٢٠٢٤). *إتاحة التعليم للجميع دون تمييز* (/https://moe.gov.eg/what-s-on/news/school-is-a) (٢٠٢٥/٢/٢١).

ثانياً: المراجع الأجنبية.

Adams, D., Hussain, S., & Tan, K.L. (2023). Inclusive Leadership for Schools: Practices, Challenges, and Future Directions. In: Adams, D. (eds) *Educational Leadership*.(pp. 85-99) Springer, Singapore. (https://doi.org/10.1007/978-981-99-8494-7_6).

Adeniyi, S, O, Owolabi, J. O., & Olojede, K. (2015). Determinants of Successful Inclusive Education Practice in Lagos State Nigeria. *World Journal of Education*, *5*, 2, 26-32.

Ainscow, M. (2001). Developing inclusive schools: Implications for leadership. Manchester, UK: National College for School Leadership.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge, London.

Agbenyega, J.S. and Sharma, U. (2014), "Leading Inclusive Education: Measuring 'Effective' Leadership for Inclusive Education through a Bourdieuian Lens", *Measuring Inclusive Education* (*International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 3*), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 115-132. (https://0810bpaa4-1104-y-https-doi-org.mplbci.ekb.eg/10.1108/S1479-363620140000003022).

Al Harballeh, S., Opoku, M.P. & Al Murshidi, G. (2024). Where Art Thou' in the implementation of inclusive education? Parental assessment of practices. *Educational Research for Policy and Practice* (https://doi.org/10.1007/s10671-024-09379-2)

Alborno, N. E., & Gaad, E. (2014). Index for Inclusion: a framework for school review in the United Arab Emirates. British Journal of Special Education, 41(3), 231-248.

Alzahrani N (2020) The development of inclusive education practice: a review of literature. *Int J Early Childhood Special Educ* 12(1):68–83. (https://dergipark.org.tr/en/pub/intjecse/issue/53039/722380).

Amor, A. M., Hagiwara, M. S., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education, 23*(12), 1277–1295.

Armstrong, D. (2014). Educator Perceptions of Children Who Present with Social, Emotional and Behavioural Difficulties: A Literature Review with Implications for Recent Educational Policy in England and Internationally. *International Journal of Inclusive Education* 18 (7), 731–745. (10.1080/13603116.2013.823245).

Angelides, P. (2012). Forms of Leadership that Promote Inclusive Education in Cypriot Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, *40*(1), 21-36. (10.1177/1741143211420614).

Barrett, D. (2014), "Resourcing Inclusive Education", *Measuring Inclusive Education* (*International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 3*), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, 75-91.(https://0810bqlk0-1104-y-https-doi-org.mplbci.ekb.eg/10.1108/S1479-363620140000003020).

Bates, H., A. McCafferty, E. Quayle, & K. McKenzie. (2015). Review: Typically-developing Students' Views and Experiences of Inclusive Education. *Disability and Rehabilitation* 37 (21), 1929–1939. (doi:10.3109/09638288.2014.993433).

Bellamy, G. T. , Crockett, J. B. , & Nordengren, C. (2014). Preparing school leaders for every student's learning (Document No. LS-2). Retrieved from

University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website (http://ceedar.education.ufl.edu/tools/literature-syntheses/)

Billingsley B, DeMatthews D, Connally K, McLeskey J (2018) Leadership for effective inclusive schools: considerations for preparation and reform. Austral J Special Incl Educ 42(1),65–81. (https://doi.org/10.1017/jsi.2018.6).

Booth, T. & Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE

Booth, T. , & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bourke, R. , Holden, B. , & Dharan, V. (2007). *'You think you're doing it, but now I question myself': Using a self review process in New Zealand schools for learning and change*. *The International Journal of Diversity in Organisations*, Communities and Nations, 7(2), 57–66.

Booysen, L. (2014), "The development of inclusive leadership practice and processes", in Ferdman, B.M. and Deane, B.R. (Eds), Diversity at Work: The Practice of Inclusion, Wiley-Blackwell, Oxford, 296-329.

Bossaert, Goele, Hilde Colpin, Sip Jan Pijl, and Katja Petry. (2013). Truly Included? A Literature Study Focusing on the Social Dimension of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education* 17(1), 60-79.

Booth, T. , & Black-Hawkins, K. (2001). Developing learning and participation in countries of the south. The role of an Index for Inclusion. UNESCO report, 2001.

Bracken, S., & Novak, K. (2019). *Transforming higher education through universal design for learning: An international perspective*. Routledge.

Braunsteiner, M. L., & Mariano-Lapidus, S. (2017). Using the Index for Inclusion to measure attitudes and perceptions of inclusion in teacher and school building leader candidates in the USA and Austria. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(13), 1443–1462. (https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1396503).

Carrington, S. and Duke, J. (2014). Learning about Inclusion from Developing Countries: Using the Index for Inclusion. Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 3), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, 189-203. (https://0810bq7a2-1104-y-https-doi-org.mplbci.ekb.eg/10.1108/S1479-363620140000003025).

Casale-Giannola, D. (2012). Comparing Inclusion in the Secondary Vocational and Academic Classrooms: Strengths, Needs, and Recommendations. *American Secondary Education*, *40* (2), 26–42.

Chansa-Kabali, T., & Nyoni, J. (2024). Exploring a school-level inclusive practice index for meaningful inclusion in Zambian schools. British Journal of Special Education, 51(1), 71-84.

Chow, W. S. E., de Bruin, K., & Sharma, U. (2023). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive

education. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(13), 3321–3340. (https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956).

Cobb, C. (2015) 'Principals play many parts: A review of research on school principals as special education leaders 2001–2011.' *International Journal of Inclusive Education*, *19* (3), 213–34.

Deppeler, J., & Harvey, D. (2004). Validating the British Index for Inclusion for the Australian context: stage one. *International Journal of Inclusive Education*, *8*(2), 155–184. (https://doi.org/10.1080/1360311032000158033Garrison-).

Wade, D. , Sobel, D. , & Fulmer, C. L. (2007). *Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them*. Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, 19, 117–132.

DeMatthews D (2021) Undoing systems of exclusion: exploring inclusive leadership and systems thinking in two inclusive elementary schools. J Educ Adm 59(1):5–21. (https://doi.org/10.1108/JEA-02-2020-0044).

DeMatthews, D.E., Billingsley, B., McLeskey, J. and Sharma, U. (2020a), "*Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools*", Journal of Educational Administration. (https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177) .

DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020b), "Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools", *Journal of Educational Administration*, 58 (5), 539-554. (https://0810bpl10-1104-y-https-doi-org.mplbci.ekb.eg/10.1108/JEA-10-2019-0177).

DeMatthews DE, Serafini A, Watson TN (2021) Leading inclusive schools: principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. Educ Adm Q 57(1):3–48. (https://doi.org/10.1177/0013161x20913897).

DeMatthews, D. E., & Mueller, C. (2022). Principal Leadership for Inclusion: Supporting Positive Student Identity Development for Students with Disabilities. *Journal of Research on Leadership Education*, *17*(4), 315-332. (https://08113s33m-1104-y-https-doi-10.1177/19427751211015420).

Department of Education and Skills [DES] (2017). *Circular 0013/2017: Circular to the Management Authority of All Mainstream Primary Schools: Special Education Teaching Allocation*. Dublin: Author.Dyson, A. (2010). Developing Inclusive Schools: Three Perspectives From England. *DDS – Die Deutsche Schule* 102 (2), 115–129. (https://www.dds.uni-hannover.de/fileadmin/schulentwicklungsforschung/DDS_PDF-Dateien/DDS-Dyson_Inclusion_English.pdf)

Devecchi, C. and Nevin, A. (2010). Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership. Normore, A.H. (Ed.) *Global Perspectives on Educational Leadership Reform: The Development and Preparation of Leaders of Learning and Learners of Leadership* (*Advances in Educational Administration, Vol. 11*), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 211-241. (https://0810bpqdr-1104-y-https-doi-org.mplbci.ekb.eg/10.1108/S1479-3660(2010)0000011014)

De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(2), 109–135. (https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018), Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense.

Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M., & Muñoz, Y. (2023).Developing learning and participation in schools: using the Index for inclusion in Spain Lessons learned and common challenges**.** *International Journal of Learning and Change***,** *15*(4), 329-344

Emery, D. W., and B. Vandenberg. (2010). Special Education Teacher Burnout and ACT. *International Journal of Special Education* 25 (3), 119–131.

Day, D. V. , & Antonakis, J. (2012). Leadership: Past, present, and future. In D. V. Day & J. Antonakis (Eds.), The nature of leadership (pp. 3–25). Thousand Oaks, CA: Sage.

de Boer, A., S. J. Pijl, & A. Minnaert. (2012). Students' Attitudes Towards Peers with Disabilities: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education* 59 (4): 379–392. (10.1080/1034912X.2012.723944).

De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(2), 109–135. (https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609).

Fitzgerald, J., and J. Radford. (2017). The SENCO Role in Post-Primary Schools in Ireland: Victims or Agents of Change?. *European Journal of Special Needs Education* 32 (3): 452–466. (10.1080/08856257.2017.1295639) .

Forlin, C. (2004). *Promoting inclusivity in Western Australian schools*. International Journal of Inclusive Education, 8, 185–202.

Florian, L., & J. Spratt. (2013). Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education* 28 (2), 119–135. (10.1080/08856257.2013.778111).

Florian, L. (2014). What Counts as Evidence of Inclusive Education?. *European Journal of Special Needs Education* 29 (3), 286–294. (https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551) .

Fowler, D. (2018). *The 21st century school leader: Leading schools in today's world*. Burlington, ON: Word & Deed Publishing.

Francis, G.L., BlueBanning, M., Turnbull, A.P., Hill, C., Haines, S.J. and Gross, J.M . (2016), "*Culture in inclusive schools: parental perspectives on trusting family-professional partnerships*", Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 51 (3), 281-293.

Griffin, S., and M. Shevlin. (2007). *Responding to Special Educational Needs: An Irish Perspective*. Dublin: Gill & McMillan.

Gotsis, G. and Grimani, K. (2016), "The role of servant leadership in fostering inclusive organizations", *Journal of Management Development*, 35 (8), 985-1010. (https://0810bpaa4-1104-y-https-doi-org.mplbci.ekb.eg/10.1108/JMD-07-2015-0095).

Hitt, D., & Tucker, P. (2016). *Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: a unified framework*. Review of Educational Research, 86(2), 531-569.

Holmqvist, M., & Lelinge, B. (2021). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(5), 819–833. (https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842974).

Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T. & McGhie-Richmond, D. (2010) 'Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of principals in a Canadian rural school district.' *Exceptionality Education International*, *20* (2), 70–88.

Jordan, A. and McGhie-Richmond, D. (2014), "Identifying Effective Teaching Practices in Inclusive Classrooms", Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 3), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, 133-162. (https://0810bq7a2-1104-y-https-doi-org.mplbci.ekb.eg/10.1108/S1479-363620140000003023)

Khaleel, N., Alhosani, M. and Duyar, I. (2021), "*The role of school principals in promoting inclusive schools: a teachers' perspective*", Frontiers in Education, 6, 1-14.

Kugelmass, J., & M. Ainscow. (2004). Leadership for Inclusion: A Comparison of International Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* 4 (3), 133–141. (https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00028.x).

Kuper, H., Saran, A. & White, H. (2018) Rapid Evidence Assessment (REA) of What Works to Improve Educational Outcomes for People with Disabilities in Low- and Middle-Income Countries. International Centre for Evidence in Disability, London School of Hygiene and Campbell Collaboration. (https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/fil e/727787/Education_Rapid_Review_full_report.pdf).

Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, *56*(3), 310–326. (https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555).

Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(9), 943–957. (https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825).

Lebeer, J., E. Struyf, S. De Maeyer, M. Wilssens, B. Timbremont, A. Denys, and H. Vandeveire. (2010). Identifying Special Educational Needs: Putting a new Framework for Graded Learning Support to the Test." *European Journal of Special Needs Education, 25* (4): 375–387. (https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513542).

Lindqvist, G. , & Nilholm, C. (2013). *Making schools Inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support*. International Journal of Inclusive Education, 17(1), 95–110.

Loreman, T. (2009). Straight talk about inclusive education. CASS Connections (Spring).

Messenger-Willman, J., & Marino, M. (2010). Universal design for learning and assistive technology: Leadership considerations for promoting inclusive education in today's secondary schools. *Nassp Bulletin*, 94(1), 5–16. (https://doi.org/10.1177/0192636510371977)

Muthukrishna, N. , Schoeman, M. , Ntombela, T. , & Jairaj, S. (2000). Developing sustainable inclusive education policy and practice in South Africa. Interim report. Durban: University of Natal.McLeskey, J. & Waldron, N. (2015). *Effective leadership makes schools truly inclusive*", Phi Delta Kappan, 96, 5, 68-73.

Myende, P.E. (2023). Leadership for Inclusion in Schools: An Ethics of Care Perspective. In: Hlalele, D., Makoelle, T.M. (eds) Inclusion in Southern African Education. Sustainable Development Goals Series(pp. 131-144). Springer, Cham. (https://doi.org/10.1007/978-3-031-43752-6_10).

Najmaei, A. & Sadeghinejad, Z. (2019), "Inclusive Leadership: A Scientometric Assessment of an Emerging Field", *Diversity within Diversity Management* (*Advanced Series in Management, Vol. 22*), Emerald Publishing Limited, Leeds, 221-245. (https://0810bqh5x-1104-y-https-doi-org.mplbci.ekb.eg/10.1108/S1877-636120190000022012).

National Council for Special Education [NCSE]. (2006). *Guidelines on the Individual Education Plan Process*. Dublin: Stationery Office.

Nes, K. (2009). *The role of the Index for inclusion in supporting school development in Norway: A comparative perspective*. Research in Comparative and International Education, 4(3), 305–320.

Ní Bhroin, Ó., & King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, *43*(1), 38–63. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

Osiname AT (2018) Utilizing the critical inclusive praxis: the voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. Improv Sch 21(1),63–83. (https://doi.org/10.1177/1365480217717529).

Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M. and Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners, *Journal of Educational Administration*, *58*, 5, 521-537.(https://0810bqcb3-1104-y-https-doi-org.mplbci.ekb.eg/10.1108/JEA-10-2019-0190)

Pantic, N., and L. Florian. (2015). Developing Teachers and Agents of Change and Social Justice. *Education Inquiry* 6 (3), 333–351. (https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311).

Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' Attitudes towards Inclusive Education and Their Perceptions of Inclusive Teaching Practices and Resources. *European Journal of Special Needs Education, 35*, 254-272. (https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232).

Pijl, S. J., & Frissen, P. H. A. (2009). What Policymakers Can Do to Make Education Inclusive. *Educational Management Administration & Leadership, 37*(3), 366-377. (https://doi.org/10.1177/1741143209102789) (Original work published 2009)

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A Review of Literature. *International Journal of Disability, Development and Education* 59 (3), 257–281. (doi:10.1080/1034912X.2012.697737).

Rustemier, S. , & Booth, T. (2005). Learning about the Index in use – A study of the use of the Index in schools and LEAs in England. Bristol, United Kingdom: CSIE.

Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools, 5*(1), 3–17. (https://doi.org/10.1080/15700760500483995).

Sharma, U. , & Desai, I. (2008). The changing roles and responsibilities of school principals relative to inclusive education. In C. Forlin & M. G. J. Lian (Eds.), Reform, inclusion, & teacher education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region (pp. 153–168). Abingdon, UK: Routledge.

Sider S., Maich K., Morvan J., Villella M., Ling P., Repp C. (2021). Inclusive school leadership: Examining the experiences of Canadian school principals in supporting students with special education needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 233–241. (https://08113r5f9-1104-y-https-doi-org.mplbci.ekb.eg/10.1111/1471-3802.12515).

Slee, R. (2001). *Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education*. International Journal of Inclusive Education, 5, 167–177.

Slee, R. (2018), Inclusive Educaton Isn' T Dead, it Smells Funny, Routledge, Oxon.

Taylor, D. L., R. L. Morgan, & C. A. Callow-Heusser. (2016). A Survey of Vocational Rehabilitation Counselers and Special Education Teachers on Collaboration in Transition Planning. *Journal of Vocational Rehabilitation 44*, 163–173. (https://doi.org/10.3233/JVR-150788).

Tenback, C., de Boer, A., Bijst, J. (2024)The attitudes of teaching staff in specialised education towards inclusion and integration. British Journal of Special Education, 51(2), 165-173.

The Erasmus & Programme of the European Union. (2020). Analysis- Leaded approach of Levels of Inclusivity in School to reduce early school leaving. 1-IT02-KA201-078977. the European Union.

(https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/ab0d59a5-b7d1-46af-8bbf-f36bbab40f4a/IndexForInclusion.pdf).

Thompson, S. K. (2012). Sampling.3th, Wiley, Hoboken.

Tikly, L. , & Barrett, A. M. (2011). *Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries*. International Journal of Educational Development, 31(1), 3–14.

Tubungbanua, E. A. (2018). Technology Innovations Initiated, Leadership Practices and Performance of Secondary School Heads: Bases for Enhancement Development Program" Journal of Physics: Conference Series, Volume 1254, 1st UPY International Conference on Applied Science and Education in period 24–26 October 2018, Yogyakarta, Indonesia.

Turner-Cmuchal M, Óskarsdóttir E (2020) Inclusive school leadership: a practical guide to developing and reviewing policy frameworks. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Policy_Framework.pdf).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO. (2012). Education: Addressing exclusion. Retrieved from (http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/).

United Nations. (2016). *Conventions on the Rights of Persons with Disabilities: General Comment No. 4 (2016) Article 24: Right to Inclusive Education*. Geneva: Committee on the Rights of Persons with Disabilities.

Van Miechem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020) An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(6), 675–689.

Vangrieken, K., F. Dochy, E. Raes, and E. Kyndt. 2015. "Teacher Collaboration: A Systematic Review." *Educational Research Review* 15: 17–40. (doi: 10.1016/j.edurev.2015.04.002).

Wakefield, A., Fleming, J. (2009), The SAGE Dictionary of Policing. C&M Digitals Pvt Ltd., Chennai, India.

Waldron, N. L. , McLeskey, J. , & Redd, L. (2011). *Setting the direction: The role of the school principal in an effective inclusive school*. Journal of Special Education Leadership, 24(2), 51–60.

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H. & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *109*, 1-15.

Zeng, Y., & Day, C. (2019). Collaborative teacher professional development in schools in England (UK) and Shanghai (China): cultures, contexts and tensions. *Teachers and Teaching*, *25*(3), 379–397.

ملحق(١) الموافقة على تطبيق الدراسة الاستطلاعية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد

MINIA UNIVERSITY

Faculty of Education

السيد الأستاذ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم - بمحافظة المنيا

تحية طيبة وبعد...

نشرف بإحاطتكم علمًا بأن الدكتور / محمد احمد عبد العظيم والدكتوره / أماني وحيد جرجس بصدد إجراء دراسة استطلاعية بعنوان: (المشكلات التي تواجة تطبيق الدمج التعليمي للطلاب ذوى الإعاقة فى المدارس الابتدائية)

وذلك على عينة من المعلمين والمديرين في المدارس الابتدائية في إدارة المنيا التعليمية ، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م.

لذا يرجى من سيادتكم تسهيل مهمتهما حتى يتسنى لهما التطبيق

ولسيادتكم جزيل الشكر والاحترام،

وكيل الكلية للدراسات العليا

أ.د/ حسام محمود زكي

عميد الكلية

أ.د/ سيد عبد العظيم محمد

ملحق(٢) أسئلة الدراسة الاستطلاعية

الأستاذ الفاضل.....

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية حول دمج الطلاب ذوي الإعاقة ببعض المدارس بإدارة المنيا التعليمية، وذلك بهدف التعرف على الممارسات والمشكلات التي تواجه المدارس في تطبيق الدمج ، وذلك باستجابة المعلمين ومنسقي الدمج والمديرين حول الأسئلة الآتية:

١. ما الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلمون والمديرون التي تتعلق بالدمج؟

.....

٢. ما التغييرات التي تمت في المدرسة من أجل تعليم وتعلم تلاميذ الدمج؟

.....

٣. ما الممارسات التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ وقادة المدرسة من أجل تطبيق الدمج

.....

٤. ما المشكلات التي تواجه تطبيق الدمج بالمدرسة؟

.....

الباحثان:

د/ محمد أحمد عبدالعظيم

د/ أماني وحيد جرجس

ملحق(٤) قائمة بأسماء المحكمين للاستبانة، والمقابلة المقننة(*)

م	اسم المحكم	الدرجة الوظيفية/التخصص/الجامعة
١	أ. د/ إبراهيم عباس إسماعيل الزهيري	أستاذ متفرغ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية الأسبق – كلية التربية – جامعة حلوان.
٢	أ. د/ أحمد محمد غانم	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المتفرغ– كلية التربية– جامعة بني سويف.
٣	أ. د/ احمد نجم الدين عيداروس	أستاذ الإدارة التربوية ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية – كلية التربية – جامعة الزقازيق
٤	أ.د/ أسامة محمود قرني	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية– كلية التربية– جامعة بني سويف.
٥	أ. د/ عادل عبد الفتاح سلامه سيد	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المتفرغ – كلية التربية – جامعة عين شمس.
٦	أ. د/ عزام عبد النبي أحمد	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية– كلية التربية– جامعة بني سويف.
٧	أ.د/ عنتر محمد أحمد عبدالعال	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية– كلية التربية– جامعة سوهاج.
٨	أ.د/ محمد حمدي زكي	أستاذ بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية– كلية التربية– جامعة المنيا.
٩	أ. د/ مرفت صالح ناصف	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية– كلية التربية– جامعة عين شمس.
١٠	أ.د/ نهلة عبد القادر هاشم	أستاذ بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية المتفرغ – كلية التربية– جامعة عين شمس.
١١	أ. د/ هنداوي محمد حافظ رضوان	أستاذ بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية المتفرغ – كلية التربية– جامعة حلوان.

*) **ملحق (٤):** قائمة بأسماء المحكمين للاستبانة والمقابلة المقننة، تم ترتيب الأسماء أبجديًا.

ملحق(٥) الاستبانة في صورته النهائية

سعادة الأستاذ الفاضل /.....

" السلام عليكم ورحمة الله وبركاته"

يقوم الباحثان بإجراء دراسة حول " **واقع الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الابتدائية على ضوء دليل الدمج: دراسة ميدانية في بعض محافظات جمهورية مصر العربية**" وتمثل الاستبانة التي بين يديكم أداة الدراسة الميدانية وتهدف إلى الوقوف على واقع الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الابتدائية التي تطبق الدمج التعليمي؛ وذلك في بعض محافظات جمهورية مصر العربية، وذلك من وجهة نظر عينة من المعلمين.

وتتكون الاستبانة من:

أولاً: البيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة.

ثانياً: محاور الاستبانة ومفرداتها، وتشمل أبعاد الممارسات القيادية الدامجة.

والمرجو من حضراتكم وضع علامة (✓) أمام كل مفردة في المربع الذي يعبر عن وجهة نظركم في درجة توافر/تحقق تلك الممارسات الواردة بكل مفردة من مفردات الاستبانة، علماً بأن هذه البيانات لها صفة السرية التامة، ولا تظهر فيها بياناتك الشخصية أو بيانات مدرستك، ولن تخرج عن نطاق البحث العلمي، وهدفها التطوير المنشود وليس النقد أو تقييم المدارس، ولا يترتب عليها أية إجراءات على عينة الدراسة.

أولاً: البيانات الأساسية:

الإدارة التعليمية التابع لها(الموقع الجغرافي): .....

النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

سنوات الخبرة: أقل من ١٠ سنوات☐ ١٠-٢٠ سنة ☐ أكثر من ٢٠ سنة ☐

مع جزيل الشكر والاحترام والتقدير

الباحثان

د/ محمد أحمد عبدالعظيم **د/ أماني وحيد جرجس**

ثانياً: محاور الاستبانة ومفرداتها، وتشمل أبعاد الممارسات القيادية الدامجة:

م	المفردات	درجة توافر الممارسات		
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة
	البُعد الأول: بناء ثقافة الدمج. ويقصد به ترسيخ قيم ومعتقدات ومبادئ دمْجية لبناء مجتمع مدرسي يتسم بالأمان والتَقبل والتعاون والتحفيز، ويحظى فيه جميع طلاب الدمج بالتقدير والتوقعات بتحقيقهم نتائج تعليمية جيدة، وإيصال ونشر تلك القيم والمعتقدات والمبادئ لكافة المعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور والتلاميذ، وتحويلها إلى ممارسات داخل المدرسة وغرفة الصف.			
١	تشجع قيادة المدرسة التلاميذ العاديين لمساعدة أقرانهم من ذوي الإعاقة في الأنشطة المدرسية.			
٢	تُوجه قيادة المدرسة المعلمين إلى إدارة الصف بطريقة تعزز الاحترام المتبادل بين التلاميذ.			
٣	تُحفز قيادة المدرسة المعلمين على التعامل مع طلاب الدمج على أنهم قابلين للتعلم وقادرين على التحصيل.			
٤	تَعقد المدرسة ندوات وورش دورية لمواجهة مختلف أنواع التنمر داخل المدرسة.			
٥	تُنظم المدرسة أنشطة متنوعة لنشر ثقافة التنوع والاختلاف داخل المدرسة.			
٦	تُحمّل قيادة المدرسة جميع أعضاء المجتمع المدرسي مسؤولية تعليم وتعلم تلاميذ الدمج.			
٧	قيادات المدرسة لديها فكرة راسخة أن الدمج حق إنساني للتلاميذ ذوي الإعاقة.			
٨	تُطبّق قيادة المدرسة مدونة للسلوك الأخلاقي لتوفير مجتمع مدرسي آمن لجميع التلاميذ.			
٩	تُوجه المدرسة المعلمين إلى التخطيط المُشترك للدروس والأنشطة المقدّمة لتلاميذ الدمج.			
١٠	تُيسر قيادة المدرسة تبادل المعلمون لخبراتهم في التعامل مع فصول الدمج.			
١١	يُناقش قادة المدرسة فلسفة ومبادئ الدمج لإقناع المعلمين المقاومين لفكرة الدمج.			

م	المفردات	درجة توافر الممارسات		
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة
	البُعد الثاني: تطوير هياكل تنظيمية للدمج. ويقصد به إجراءات قيادة المدرسة لتطوير رؤية ورسالة وخطط المدرسة لتطبيق الدمج التعليمي، وتطوير أدوار ومهام المعلمين والأخصائيين، وتشكيل فرق عمل، واستحداث أدوار جديدة، بالإضافة إلى إشراك جميع أعضاء المدرسة والمجتمع الخارجي في تنفيذ الدمج، وتشجع المدرسة على العمل الفريقي والجماعي في تنفيذ المهام، وتقديم كافة أشكال الدعم للتلاميذ ذوي الإعاقة.			
١٢	تعدّل المدرسة أدوار ومهام المعلمين والأخصائيين الذي يعملون بالفصول التي بها تلاميذ الدمج.			
١٣	تمتلك المدرسة آلية لتنسيق قبول أعداد وأنواع إعاقات الدمج بالمدرسة.			
١٤	يُوجه قادة المدرسة كافة العاملين نحو تبني رؤية مُشتركة لتطبيق الدمج.			
١٥	تُفعّل قيادة المدرسة دور منسق الدمج لدعم المعلمين في كيفية التعامل مع تلاميذ الدمج.			
١٦	تُشكّل المدرسة لجنة أو فريق على مستوى المدرسة تتولى مهام تنفيذ ومتابعة الدمج التعليمي.			
١٧	تكلف قيادة المدرسة منسق الدمج للتواصل مع الإدارة التعليمية لمتابعة مستجدات الدمج.			
١٨	يفوّض قادة المدرسة بعض صلاحياتهم للجنة أو فريق الدمج بالمدرسة.			
١٩	توفر قيادة المدرسة وقتًا مخصصًا للمعلمين للتحضير والتخطيط المُشترك للدروس في فصول الدمج.			
٢٠	تُصمم قيادة المدرسة فرق مدرسية تعاونية يعمل فيها المعلمون والأخصائيون لدعم تلاميذ الدمج.			
٢١	تُخصص قيادة المدرسة اجتماعات دورية لرصد تقدم تلاميذ الدمج في التعلم.			
٢٢	يُشرك قادة المدرسة جميع أعضاء المجتمع المدرسي في صنع قرارات الدمج.			
٢٣	تُشرك المدرسة أفرادًا أو جهات من خارج المدرسة (مثل الجمعيات الأهلية أو مراكز الإرشاد النفسي بكلية التربية) في دعم المدرسة لتطبيق الدمج.			
٢٤	تطلب قيادة المدرسة تقاريرًا دورية من المعلمين والأخصائيين حول مستوى تحقيق أهداف الدمج.			
٢٥	تُمثّل المدرسة أولياء أمور تلاميذ الدمج في مجلس الآباء والأمناء بالمدرسة.			

م	المفردات	درجة توافر الممارسات		
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة
	البُعد الثالث: إعادة تنظيم بيئات التعلم الدامجة، يعبر هذا البُعد عن تطوير إجراءات وممارسات لإعادة تنظيم ترتيبات بيئة التعلم الصفية، وتيسير عملية تعليم وتعلم التلاميذ العاديين جنبًا إلى جنب مع التلاميذ ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تعبئة الموارد المدرسية لدعم عملية التعلم، وتخطيط الدروس بشكل يستجيب لتنوع التلاميذ، وتشجيع تلاميذ الدمج على المشاركة النشطة في التعلم وفي كافة الأنشطة المدرسية.			
٢٦	يراعي قادة المدرسة تخصصات المعلمين (أصحاب المؤهلات في التربية الخاصة) في توزيعهم على فصول الدمج.			
٢٧	توزع قيادة المدرسة اثنين على الأقل من المعلمين في الحصص الدراسية في فصول الدمج.			
٢٨	تُقلل قيادة المدرسة من كثافة الفصول الدراسية التي بها تلاميذ الدمج.			
٢٩	توزع قيادة المدرسة تلاميذ الدمج على الفصول وفقًا لنوع ودرجة كل إعاقة.			
٣٠	توجه قيادة المدرسة المعلمين لاستخدام استراتيجيات تدريس غير تقليدية (التدريس المُشترك، والتعلم المتمايز ...) في فصول الدمج.			
٣١	توجه قيادة المدرسة المعلمين على مراعاة الفروق الفردية في عملية التعلم في فصول الدمج.			
٣٢	يتابع قادة المدرسة المعلمين في وضع تقييمات مناسبة لتلاميذ الدمج حسب نوع ودرجة الإعاقة.			
٣٣	تكلّف قيادة المدرسة المعلمين بعمل خطة تعلم فردية لكل تلميذ من تلاميذ الدمج.			
٣٤	تُنظم المدرسة أنشطة محددة تسمح بمشاركة التلاميذ العاديين أقرانهم من تلاميذ الدمج.			
٣٥	تُوجه قيادة المدرسة المعلمين لشرح بعض الدروس في غرفة المصادر بالمدرسة للتلاميذ ذوي الإعاقة.			
٣٦	تستثمر قيادة المدرسة تنوع التلاميذ كفرصة لتعلم التلاميذ من بعضهم البعض.			
٣٧	تمتلك المدرسة خطة للتدخل المُبكر لمنع تفاقم صعوبات التعلم لدى تلاميذ الدمج.			

م	المفردات	درجة توافر الممارسات		
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة
البعد الرابع: **الدعم وبناء القدرات**: يقصد بهذا البعد قيام قادة المدرسة بتقديم الدعم المطلوب لتلاميذ الدمج، لضمان مشاركتهم الفعالة، وتحقيق تقدمهم الدراسي، بالإضافة إلى دعم المعلمين في مواجهة التحديات والتغييرات الناتجة عن تطبيق الدمج، وبناء قدراتهم التي تمكّنهم من تطوير ممارساتهم في تحقيق أهداف الدمج.				
٣٨	تجهز المدرسة غرفة المصادر بالتجهيزات اللازمة لدعم تعلم تلاميذ الدمج.			
٣٩	تنظم قيادة المدرسة دروسًا إضافية لطلاب الدمج بعد أو أثناء اليوم الدراسي.			
٤٠	تُسّهل قيادة المدرسة إجراءات توفير المرافق التربوي/القانوني لتلاميذ الدمج.			
٤١	تتشارك المدرسة مع مراكز الرعاية في تقديم خدمات خاصة (علاج النطق، تعديل السلوك، الإرشاد..) لتلاميذ الدمج.			
٤٢	تدعم قيادة المدرسة المعلمين في حل المشكلات الصفية التي تواجههم في فصول الدمج.			
٤٣	ترصد قيادة المدرسة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين لتنفيذ الدمج.			
٤٤	تفعّل قيادة المدرسة وحدة التدريب لتنمية ممارسات المعلمين الصفية بفصول الدمج.			
٤٥	توفر قيادة المدرسة الأدوات والتطبيقات التكنولوجية للمعلمين لدعم تعلم تلاميذ الدمج.			
٤٦	تُوفر قيادة المدرسة دليلًا استرشاديًا للمعلمين لكيفية تطبيق الدمج في الفصول الدراسية.			
٤٧	يُشجع قادة المدرسة المعلمين على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا في التربية الخاصة.			
٤٨	تكافئ قيادة المدرسة المعلمين أصحاب أفضل الممارسات التدريسية في فصول الدمج.			
٤٩	تقدم قيادة المدرسة التغذية الراجعة للمعلمين لتطوير ممارساتهم التدريسية في فصول الدمج.			

ملحق(٧) موافقة الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء

الجهاز المركزي
للتعبئة العامة والإحصاء

قرار رئيس الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء
بالتفويض رقم (٩٦٦) لسنة ٢٠٢٤

في شأن قيام الباحثان / محمد احمد عبدالعظيم أبوزيد – استاذ مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية – اماني وحيد جرجس صالح مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية / كلية التربية / جامعة المنيا - بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: (واقع الممارسات القيادي الشاملة في مدارس الدمج ببعض محافظات جمهورية مصر العربية) وذلك بهدف الترقي لدرجة أستاذ وأستاذ مساعد.

رئيس الجهاز

- بعد الاطلاع على القرار الجمهوري رقم (٢٩١٥) لسنة ١٩٦٤بشان إنشاء الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.
- وعلى قرار رئيس الجهاز رقم (٢٣١) لسنة ١٩٦٨في شأن إجراء الإحصاءات والتعدادات والاستفتاءات والاستقصاءات.
- وعلي قرار رئيس الجهاز رقم (١٣١٤) لسنه ٢٠٠٧ بشأن التفويض في بعض الاختصاصات
- وعلي قرار رئيس الجهاز رقم (١٥٥٢) لسنه ٢٠٢١ بشأن التفويض في بعض الاختصاصات.
- وعلى كتاب كلية التربية / جامعة المنيا - الوارد للجهاز في ٢٠٢٤/١٢/١١ .

قـــــرر

مادة١: يقوم الباحثان / محمد احمد عبدالعظيم أبوزيد – استاذ مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية – اماني وحيد جرجس صالح – مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية / كلية التربية / جامعة المنيا - بإجراء الدراسة الميدانية المشار اليها عالية.

مادة ٢: تجري الدراسة على عينة حجمها (٣٠٠٠) ثلاث آلاف مفردة من المديرين والوكلاء والمعلمين والأخصائيين بالمدارس الابتدائية بالمحافظات الآتية:(القاهرة – الإسكندرية – المنيا).

مادة٣: تجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة بموجب الاستمارة المعدة لذلك وعدد صفحاتها خمس صفحات معتمدة كل صفحة منها بخاتم الجهاز المركزي للتعبئة العامة والاحصاء.

مادة٤: تقوم مديريات التربية والتعليم بالمحافظات المستهدفة - وتحت إشراف ادارة الامن بها - بتيسير إجراء هذه الدراسة الميدانية على ان تقوم كل مديرية بتحديد الادارات التعليمية وكذا أسماء المدارس المستهدفة - مع مراعاة الضوابط الخاصة بتقييم درجة سرية البيانات والمعلومات المتداولة مسبقاً بمعرفة كل جهة طبقا لما جاء بخطة الأمن بها.

مادة٥: يراعى موافقة مفردات العينة – وسرية البيانات الفردية طبقاً لقانون الجهاز رقم (٣٥) لسنة١٩٦٠ والمعدل بالقانون رقم (٢٨) لسنة ١٩٨٢وعدم استخدام البيانات التي يتم جمعها لأغراض أخرى غير أغراض هذه الدراسة

مادة٦: يجري العمل الميداني خلال أربعة أشهر من تاريخ صدور هذا القرار .

مادة٧: يوافى الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء بنسخة من النتائج النهائية لهذه الدراسة.

مادة٨: يلتزم الباحثان / محمد احمد عبدالعظيم أبوزيد – اماني وحيد جرجس صالح - بابلاغ مديرية الأمن بمحافظة القاهرة - بصورة من هذا القرار وقبل البدء في التنفيذ مرفقا بها بيانات القائمين بالبحث (الاسم - الرقم القومي - تاريخ بدء وانتهاء تنفيذ الدراسة).

مادة٩: ينفذ هذا القرار من تاريخ صدوره.

صدر في: ١٢ / ١٢ / ٢٠٢٤

محمد إبراهيم بخيت
مدير عام الإدارة العامة للأمن

ملحق(١٠) أسئلة المقابلة المقننة

بطاقة المقابلة الشخصية المقننة مع مديري، ووكلاء، وأخصائي المدارس الابتدائية الدامجة

يقوم الباحثان ببحث حول **واقع الممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الابتدائية على ضوء دليل الدمج** "، وتأتي هذه المقابلة المقننة ضمن إجراءات البحث. وتتضمن المقابلة الحالية مجموعة من الأسئلة المحددة لتحقيق الأهداف السابقة، فقد قاما الباحثان بإعداد بطاقة مقابلة كإحدى أدوات البحث في المرحلة الأولية؛ نظرًا لخبرتكم الوظيفية والميدانية في هذا المجال، فالمرجو من سيادتكم الاستماع جيدًا للأسئلة، وطرح استفساراتكم عند وجود غموض في الأسئلة المطروحة؛ من أجل الإجابة الدقيقة المستفيضة عنها؛ لكونها تمثل لبنة وخُطوة أساسية في تحليل الوضع الراهن للممارسات القيادية الدامجة بالمدارس الابتدائية بجمهورية مصر العربية بمحافظات(القاهرة، والمنيا، والإسكندرية)، وعنصرًا مهمًا في بناء الإجراءات المقترحة للبحث، علما بأن هذه المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

ولسيادتكم جزيل الشكر ووافر الاحترام والتقدير،،،

الباحثان

أولاً: البيانات الأساسية:

الاسم (اختياري):	
المحافظة:	**القاهرة ( ) المنيا ( ) الإسكندرية ( )**
الوظيفة الحالية بالمدرسة:	**مدير ( ) وكيل ( ) أخصائي(نفسي/اجتماعي) ( )**

ثانياً: عرض أهمية وفكرة البحث، ومصطلحاته الإجرائية على أفراد عينة الدراسة.

ثالثاً: أسئلة المقابلة:

س١: ما تقييمك لتجربة تطبيق الدمج– من وجهة نظرك ؟.

.....

س٢: ما الصعوبات التي تواجه تطبيق الدمج للتلاميذ ذوي الإعاقة داخل المدرسة؟.

.....

س٣: ما المتطلبات اللازم توفيرها لنجاح تطبيق الدمج في المدارس الابتدائية؟.

.....