آليات مقترحة لتطوير إدارة المدارس الدامجة بمصر في ضوء خبرة بريطانيا

إعداد

إيمان رأفت نصر

إشراف

أ. د/ هناء أحمد محمود
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية –جامعة بنى سويف

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

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى تطوير إدارة المدارس الدامجة بمصر في ضوء خبرة بريطانيا، كما يهدف إلى الدراسة التحليلية المقارنة لإدارة المدارس الدامجة بين كل من بريطانيا ومصر، والتوصل إلى أوجه التشابه والاختلاف بين إدارة المدارس الدامجة بين كل من بريطانيا ومصر وتفسير ذلك في ضوء مجموعة من مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة، في سبيل تكوين رؤية متكاملة تساهم في تطوير إدارة المدارس الدامجة في ضوء خبرة بريطانيا، كما يهدف بضروه الوقوف على الدور الفعال لإدارة المدارس الدامجة وتجويد أدوراها في دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وكذا يتطلع البحث إلى تقديم آليات لتطوير وتحسين إدارة المدارس الدامجة بمصر في ضوء خبرة بريطانيا.

واستخدم البحث المنهج المقارن للتوصل إلى أوجه التشابه والاختلاف بين إدارة المدارس الدامجة بين كل من بريطانيا ومصر وتفسير ذلك في ضوء مجموعة من مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة، كما توصل البحث إلى مجموعة من الآليات لتطوير وتحسين إدارة المدارس الدامجة بمصر في ضوء خبرة بريطانيا.

الكلمات المفتاحية: الدمج– إدارة المدارس– المدارس الدامجة.

ABSTRACT: Proposed mechanisms for developing the management of Inclusion schools in Egypt in light of British experience.

The current research aims to develop the management of Inclusion schools in Egypt in light of British experience. It also aims to conduct a comparative analytical study of the management of inclusive schools between British and Egypt, and to reach similarities and differences between the management of inclusive schools between Britain and Egypt and explain that in light of a set of concepts. Relevant social sciences, in order to form an integrated vision that contributes to the development of the administration of inclusive schools in light of British experience. It also aims to identify the effective role of the administration of inclusive schools and improve its role in Inclusion people with disabilities into general education schools. The research also aspires to provide mechanisms for developing and improving Managing Inclusion schools in Egypt in light of British experience.

Keywords: School management- Inclusion schools

مقدمة البحث:

إن دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام يمثل حقاً أصيلاً في الحصول على فرص تعليمية متكافئة مع تلك التي يحصل عليه أقرانهم الأسوياء، وفى ذات السياق أَقر الحق في التعليم الدمجى العديد من المواثيق والتشريعات والاتفاقيات الدولية حيث اعترفت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والتي وقعت عليها مصر في عام ٢٠٠٨م بارتباط التعليم الدمجى وحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، وعدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة [١].

لا يحقق الدمج أهدافه إلا من خلال منهجية أو نظام واضح فالدمج في واقعه يمثل عملية متكاملة تتضمن أجزاء وعناصر مختلفة يقوم كل منها بدور متميز ولكن الفعالية النهائية

[١] الأمم المتحدة (٢٠٠٦م): **الاتفاقية الدولية لحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري**، مادة (٥، ٢٤).

للدمج وكفاءته في تحقيق أهدافه تتوقف على مدى التكامل بين أجزائه وعناصره وبالتالي فإن عملية الدمج تتكون من سلسلة من التفاعلات والتي ترتبط فيما بينها، في ضوء منهجية علمية تتصف بالترتيب المنطقي وبالتالي يعمل على تحقيق الأهداف داخل هذا النظام، أن برامج دمج ذوى الإعاقة نظاما قائما بذاته وأن تنوعت وتعددت برامج الدمج لذوى الإعاقة في التعليم وأن أي برنامج لا يأخذ بأسلوب النظم في تصميمه يصبح عبارة عن محاولات ناقصة قد لا تؤدى إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

وتُعتبر الإدارة المدرسية هي تلك الجهود المنسقة والتي يقوم بها جميع العاملين في المدرسة بشكل منظم لتحقيق أهداف المدرسة بأقل جهد، وأسرع وقت وأفضل نتيجة، وتعتبر الإدارة المدرسية الناجحة حجر الزاوية في العملية التربوية فهي التي تُحدد المعالم وترسم الطريق للعاملين في المدرسة للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد، مما يعنى أن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة [٢].

ولذا يُعد مدير المدرسة عنصرًا أساسيًا في فريق العمل الذي يقوم بخدمة الطلاب ذوي، وهو الذي يرأس فريق العمل في اللقاءات الرسمية وعلى الرغم من أن المديرين عادة لا يكونون مسؤولين عن تطبيق أي جزء من البرنامج التربوي الفردي إلا أنهم يؤثرون على طبيعة العمل وعلى فاعلية جهود فريق العمل ونظرا لأنهم القادة التربويون للمدارس فأنهم على وعي ببرامج المدرسة وبفضل أنشطهم واتجاهاتهم ومساندتهم التي يقدمونها لفريق العمل من الممكن أن يسهم في خلق مناخ حيوي لتطوير البرامج التعليمية التي تخدم عددًا كبيرًا من المتعلمين وبناء البرامج الناجحة التي توفر خدمات ملائمة للطلاب ذوي الإعاقة [٣].

ونظرا للاهتمام بالدمج وتطور القرارات والتشريعات المنظمة له، أصبح يُعد الاعتراف بالدمج في مدارس التعليم العام ضرورة في جميع دول العالم/ ولم تكن مصر بعيدة ولكنها سعت لتطبيق الدمج وأصدرت العديد من التشريعات والقرارات وصولا لقرار ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧ والذي يؤكد على ضرورة ان تصبح جميع المدارس دامجة لذا أصبح من الضروري على إدارة المدارس في مصر العمل على توفير بيئة تعليمية شاملة ومتكاملة للطلاب ذوي الإعاقة مع

---

[٢] جودت عزت عطوى (٢٠١٤): **الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، لمكتبة الوطنية، عمان – الأردن، ط ٨، ص ١٨.

[٣] إيهاب الببلاوي (٢٠١٤): **دليل معلمي التربية الخاصة في غرفة المصادر**، دار الزهراء، الرياض، ص ١٣٤.

أقرانهم في نفس الفصل الدراسي، وتمثل هذه المدارس خطوة هامة نحو تحقيق المساواة في التعليم والتأكيد على قيمة التعليم الشامل.

تعتمد إدارة المدارس الدامجة في بريطانيا على مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات والممارسات التعليمية المتخصصة، تشمل هذه الممارسات توفير دعم فردي للطلاب ذوي الإعاقة وتخصيص الموارد بشكل مناسب لتلبية احتياجاتهم التعليمية، كما تركز هذه المدارس على تعزيز ثقة الطلاب وتشجيعهم على المشاركة الفعّالة في الحياة المدرسية والمجتمعية، بالإضافة إلى ذلك، تهتم إدارة المدارس الدامجة في بريطانيا بتطوير بيئة تعليمية شاملة تشجع على التفاعل الاجتماعي والتعاون بين الطلاب، يتم توفير دورات تدريبية للمعلمين والموظفين لضمان توفير دعم مناسب وفعال لجميع الطلاب في البيئة التعليمية الدامجة [٤].

من هنا، يمكن القول إن إدارة المدارس الدامجة تلعب دورًا حيويًا في تخطيط وتنفيذ برامج ذوي الإعاقة، والإسهام في تطوير مخرجاتها التعليمية عن طريق توفير كافة الإمكانات ووسائل الدعم والتوجيه والرقابة، من أجل ضمان تحقيق الأهداف والارتقاء بمستوى الطلاب المستهدفين، لابد من تمكن القيادة من إدارة التغيير، والتأثير على المجتمع المدرسي لتقليل مقاومتهم لتطبيق التعلم الدامج، ودعمهم وتوفير بيئة تعلم داعمة ومرحبة بالجميع ومن الممكن أن يتحقق ذلك من خلال التدريب والتنمية المهنية للقيادات المدرسية.

أولًا: مشكلة البحث: قد تحددت مشكلة البحث من خلال عدة مصادر أهمها:

١- تظهر ممارسات البلدان والأدلة من مصادر مختلفة أن قادة المدارس الدامجة بحاجة إلى تدريب محدد للاستجابة للأدوار والمسؤوليات الموسعة، تشجيع التدريب الأولى على القيادة [٥]، نظرا لأهمية دور القيادة في تنفيذ وتفعيل كل الاعمال والمهام الإدارية.

٢- توصيات العديد من المؤتمرات منها مؤتمر (الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة ٢٠٠٧م) بتخصيص غرف مصادر داخل مدارس التعليم العام لعلاج بعض صعوبات التعلم حتى لا ينعزل الطلاب عن البحث في مدارسهم على أن يشترك في إدارة هذه

---

[٤]) Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L., & Harvey, J. A. (2021): **'People miss people': A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID**-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, *49*(3), 375-392, p 365- 392.

[٥]) Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2010)**: Improving school leadership, volume 1 policy and practice: Policy and practice**, (Vol. 1). OECD publishing, p 11.

الفصول بالإضافة إلى مدرس المادة المختص والإخصائي الاجتماعي والنفسي والطبيب وولى الأمر، على أن يتم تدريب وإعداد معلمين غرف المصادر بشكل فعال، وتوفير برامج للتدخل والرعاية المبكرة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وذلك في غرف مصادر التي يتم إنشاؤها مع الفصول العادية [٦]، وتوصية مؤتمر (تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة ٢٠٠٨م) بأن يتم الدمج لجميع فئات الإعاقة وليس فقط للإعاقات البسيطة على أن يكون الدمج كلى في الفصول الدراسية لبعض ذوى الإعاقات البسيطة، وفصول خاصة لذوى الإعاقات الذهنية (إعاقات ذهنية شديدة) بشرط أن يتم توفير متطلبات الدمج من إمكانات بشرية ومادية والدعم المالي اللازم لدعم عمليات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام[٧]، وتوصيات مؤتمر (دمج وتمكين ذوى الاحتياجات الخاصة ٢٠١٦) بضروه توظيف التكنولوجيا لخدمة ذوى الإعاقة وأسرهم، وتطوير المناهج التعليمية وتفعيل الفصول الذكية، ورفع كفاءة البنية التحتية [٨].

٣- من خلال إحساس الباحثة بالمشكلة من خلال عملها كرئيس فريق مراجعين خارجيين بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوي، وكمدرب بالأكاديمية المهنية للمعلمين والقيام بالتدريب في برنامج الدمج، والاطلاع على المشكلات والتحديات التي تعترض عملية الدمج وإجراء مقابلات مع المتدربين بقاعات التدريب تبين العديد من التحديات التي تواجه تطبيق الدمج لذوى الإعاقة في مدارس التعليم بمصر وكان من أبرزها: محدودية تدريب قادة المدارس على التعامل مع ذوي الإعاقة، ضعف التجهيزات للمدارس، ارتفاع الكثافة، غياب التكنولوجيا في الفصول، وضعف توافر «غرف المصادر» بالمدارس لذوى الإعاقة، محدودية التدريب للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور بكيفية التعامل

---

[٦] ضياء الدين زاهر (٢٠٠٧): مؤتمر الأطفال العرب ذوي الاحتياجات الخاصة القاهرة: الواقع وآفاق المستقبل، **مجلة مستقبل التربية العربية**، مصر، مج ١٣، ع ٤٤، ص ٤٥٥.

[٧] حسين بشير محمود (٢٠٠٨م): تعليم ودمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد التعليم العام، المؤتمر الدولي السادس- **تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراق المستقبل**، في الفترة من ١٦-١٧ يوليو، معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة، ص ٢٢٩.

[٨] زينب الشقير (٢٠١٦م): توصيات المؤتمر العلمي السابع بالتعاون مع مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل SERO بعنوان **دمج وتمكين الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم والمجتمع: الممارسات والتحديات**، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج (٤)، ع ١٤، ص ٣٢٧.

مع ذوى الإعاقة، ندرة وجود أخصائي تخاطب، مما يعوق إدارة المدارس الدامجة في توفير بيئة تعليمية تعزز تعلم الجميع وتساعد في تقديم الدعم والرعاية للطلاب ذوي الإعاقة.

ثانيًا: أسئلة البحث:

تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

١- ما الآليات المقترحة لتطوير إدارة المدارس الدامجة بمصر في ضوء خبرة بريطانيا؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

س ١: ما الأسس النظرية لإدارة المدارس الدامجة لذوي الإعاقة؟

س ٢: ما واقع إدارة المدارس الدامجة بمصر؟

س ٣: ما واقع إدارة المدارس الدامجة في بريطانيا؟

س ٤: ما أوجه الشبه والاختلاف فى إدارة المدارس الدامجة بين مصر وبريطانيا؟

س٥: كيف يمكن تطوير إدارة المدارس الدامجة بمصر في ضوء خبرة بريطانيا؟

ثالثًا: أهداف البحث:

١. يهدف البحث الحالي تطوير إدارة المدارس الدامجة بمصر في ضوء خبرة بريطانيا.
٢. كما يهدف إلى الدراسة التحليلية المقارنة لإدارة المدارس الدامجة بين كل من بريطانيا ومصر.
٣. يهدف إلى التوصل إلى أوجه التشابه والاختلاف بين إدارة المدارس الدامجة بين كل من بريطانيا ومصر وتفسير ذلك في ضوء مجموعة من مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة، في سبيل تكوين رؤية متكاملة تساهم في تطوير إدارة المدارس الدامجة في ضوء خبرة بريطانيا.
٤. المناداة بضروه الوقوف على الدور الفعال لإدارة المدارس الدامجة وتجويد أدوراها في دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.
٥. كما يتطلع البحث إلى تقديم توصيات لتطوير وتحسين إدارة المدارس الدامجة بمصر في ضوء خبرة بريطانيا.

رابعًا: أهمية البحث: ترجع أهمية البحث فيما يلي:

١. الأهمية النظرية للبحث:

أ. تُعتبر تأصيلًا تربويًا وإطلالة تاريخية فلسفية في مجال الاهتمام بأهمية الدور الفعال لإدارة المدارس الدامجة.

ب. أهمية موضوع دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام لتحقيق فرص تعليمية متكافئة مع تلك التي يحصل عليها أقرانهم من غير ذوي الإعاقة.

ج. يسهم البحث في تقديم خلفية تاريخية عن إدارة المدارس الدامجة ودورها في الاهتمام بذوي الإعاقة.

٢. الأهمية التطبيقية:

أ. ملاحقة التطورات الجارية في المجال من خلال إلقاء الضوء على الإدارة الفاعلة للمدارس الدامجة بإحدى الدول الرائدة "بريطانيا" في محاولة للاستفادة منها في تطوير تشريعات ذوي الإعاقة في مصر.

ب. توجيه أنظار القائمين على تربية وتعليم ذوي الإعاقة، وكذلك القائمين على اختيار إدارة المدارس الدامجة إلى ضرورة إعادة النظر في شروط شغل الوظيفة لإدارة المدارس الدامجة.

حدود البحث:

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس التعليم قبل الجامعي بمصر، كما تقتصر على اختيار دولة بريطانيا بوصفها تمثل نموذجًا ناجحًا لتطبيق نظام الدمج في المدارس العادية وفق ما أشارت إليه هلا السعيد [٩].

الحدود الموضوعية: تركز الدراسة على دراسة ومقارنة خبرة بريطانيا من حيث إدارة المدارس الدامجة.

خامسًا: منهج البحث:

يقتضي البحث الحالي استخدام المنهج المقارن حيث إنه يتلاءم ويتناسب مع طبيعة البحث الحالي وموضوعه، لما يستهدفه من رصد للواقع وتحليليه ونقده والتنبؤ بمستقبله، ويصيغ بعض المقترحات والتوصيات [١٠].

سادسًا: مصطلحات البحث: الدمج Inclusion:

لغة: (مادة: د م ج)، دمج الشيء في الشيء دخل واستحكم فيه [١١].

---

[9]) هلا السعيد (2011): الدمج بين جدية التطبيق والواقع، **مرجع سابق**، ص ص 232-233.

[10]) شاكر محمد فتحي، همام بدراوي زيدان (2003): **التربية المقارنة المنهج**، والأساليب، التطبيقات، القاهرة: مجموعة النيل العربية، 93- 97.

[١١]) موقع معجم المعاني متاح بتاريخ ١/٣٠/ ٢٠٢٠ على الرابط التالي: https://www.almaany.com/

اصطلاحا: يستخدم هذا المصطلح للتعبير عن عملية تعليم ذوي الإعاقة وتدريبهم وتشغيلهم مع أقرانهم العاديين، كما يعرف الإدماج على أنه تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية بحيث يتم تزويدهم ببيئة طبيعية تضم أطفالا عاديين، وبذلك يتخلصون من عزلتهم عن المجتمع.

وتعرف الباحثة الدمج إجرائيا: بأنه توفير بيئة تعليمية شاملة ومتكاملة تسمح للطلاب ذوي الإعاقة بالاندماج مع أقرانهم والمشاركة في تجارب التعلم العامة من خلال دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، مع توفير الفرص للتفاعل الاجتماعي بين الطلاب وتعزيز التفاهم والاحترام المتبادل، وبناء بيئة تعليمية تشجع على التعاون والتفاعل بين الطلاب.

إدارة المدارس: School management:

هي العملية التي يتم بمقتضاها تنفيذ السياسة التعليمية، ويقوم على رأسها مديرًا أصبح مسؤولًا عن جميع العمال الإدارية والنواحي الفنية، من مناهج وكتب مدرسية وطرق تدريب والعلاقة بالمجتمع والمدارس الأخرى وتامين الموارد المالية وتطوير العمل ومتابعة جميع الأنشطة المدرسية والثقافية والاجتماعية والرياضية والتخطيط للبرامج والإشراف على تنفيذها [١٢].

ولقد تتطور مفهوم الإدارة المدرسية تطورًا سريعًا خلال العقود الماضية بفضل التطور الذي حدث في مفاهيم الإدارة، فلم تُعد الإدارة المدرسية مجرد تسيير الأمور الخاصة بالمدير في مدرسته والتأكد من سير العمل حسب الجدول المدرسي وحسب الأنظمة، كما لم يعد مقتصرًا على التركيز على إتقان الطلاب للمواد الدراسية وحفظها، ولكن تغير المفهوم ليصبح الطالب محور العملية التعليمية التربوية، وأصبحت وظيفة الإدارة توفير بيئة مناسبة لتنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها، وأصبح عمل الإدارة يدور حول الهداف الاجتماعية التي يسعي إليها المجتمع [١٣].

وتعرف الباحثة إدارة المدارس إجرائيا:

بأنها تطبيق السياسات والإجراءات وإدارة العمليات اليومية داخل المدرسة مثل جدول الدروس، إدارة الموارد البشرية، وإدارة الميزانية، وضمان تنفيذها بشكل صحيح، يشمل الأمور الإدارية مثل التخطيط الاستراتيجي، والمراقبة، والتقييم، والإشراف على العمليات الروتينية في المدرسة،

---

[١٢] أمجد قاسم (٢٠١٥): **تعريف الإدارة المدرسية ووظائفها**، متاح بتاريخ ١١/٩/ ٢٠٢٣، على الرابط: http://www.al3loom.com .

[١٣] أسيا محمد عيسى (٢٠١٨): **الإدارة التربوية والتعليمية الحديثة**، المكتبة الوطنية، الأردن، ص ٥٠.

مع توفير الدعم الفردي والجماعي للطلاب، وضمان وجود بيئة تعليمية شاملة وداعمة لجميع الطلاب.

سابعًا: الدراسات السابقة:

١) دراسة محمود مصباح أمين (٢٠١١م): بعنوان درجة تشجيع المديرين لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية في الأردن [١٤].

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تشجيع المديرين لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في الأردن، وكذلك التعرف على أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على درجة تشجيع المديرين لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بالأردن، واستخدمت الدراسة مقياسًا للكشف عن درجة تشجيع المديرين لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في الأردن، **وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:** إن درجة تشجيع مدير المدرسة العادية لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم في الأردن كانت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة في درجة تشجع مدير المدرسة العادية لعملية الدمج تبعا لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، بينما توجد فروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

٢) دراسة رانيا عبد المعز الجمال (٢٠١٣م): بعنوان مقارنة لآليات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة ما قبل المدرسة في كل من إيطاليا وفرنسا وإمكانية الاستفادة منها في مصر [١٥]:

هدف البحث إلى التعرف على أهداف الدمج المدرسي، وأنماطه، ودواعي الاهتمام العالمي به، والتعرف على خبرات كل من إيطاليا وفرنسا في مجال الدمج المدرسي بمرحلة ما قبل المدرسة، الوقوف على الجهود المصرية في مجال الدمج بمرحلة ما قبل المدرسة، استخدمت البحث المنهج العلمي لجورج بريداي، **وتوصل البحث إلى العديد من النتائج**

---

[14]) محمود مصباح أمين (2011م): درجة **تشجيع المديرين لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية في الأردن**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

[١٥]) رانيا عبد المعز الجمال (٢٠١٣م): مقارنة لآليات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة ما قبل المدرسة في كل من إيطاليا وفرنسا وإمكانية الاستفادة منها في مصر، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع (٨٣)، ج (٢)، ص ص ٢٥١- ٢٥٣.

أهمها: التوصل إلى **آليات مقترحة** للاستفادة من آليات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء خبرات دولتي المقارنة.

٣)دراسة: منار محمد إسماعيل، إيمان عبد الفتاح محمد (٢٠٢٠): متطلبات الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العامة بمصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة: رؤية استشرافية مستقبلية [١٦].

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الإعاقة، وأنواعها، ومفهوم الدمج، وأنواعه، كما هدفت إلى التعرف على واقع الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العامة بمصر والاطلاع على خبرات بعض الدول المتقدمة في هذا المجال من أجل تحقيق متطلبات تحقيق الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقة؛ وذلك لتحقيق الاستفادة القصوى من نظام الدمج الشامل في المدارس العامة، والاستثمار الأمثل لقدراتهم، وطاقاتهم، استخدمت الدراسة أسلوب دلفاي، **وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:** امتلاك المعلمين عددًا من الكفايات اللازمة للتعامل مع ذوي الإعاقة، إعداد خطة تربوية فردية لكل طفل حسب قدراته، توعية التلاميذ من غير ذوي الإعاقة بأهمية قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة قبل عملية الدمج، توفير الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة، استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة، إجراء تقييم وتشخيص لجميع الحالات، الإعداد الأكاديمي الجيد للمعلمين، ومشرفي التربية الخاصة، استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعليم هذه الفئة، وأوصت الدراسة بضرورة توفير العدد الكاف من إخصائي تعديل السلوك، ومن مترجمي الإشارة، وضع منظومة للتدخل المبكر، تفعيل عمل فرق متعددة التخصصات، تعديل المناهج الدراسية لتوائم جميع فئات ذوي الإعاقة، تحديث وتعديل المباني المدرسية لتلائم ذوي الإعاقة، تعديل المناهج، توفير تدريب الوالدين على أساليب التدخل المبكر.

٤) دراسة: دارين صالح سليمان، مرعى عبد القادر، سلوى فتحي (٢٠٢١): الصعوبات التي تواجه مدارس التعليم العام بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببلدية بنغازي [١٧].

---

[١٦]) منار محمد إسماعيل، إيمان عبد الفتاح محمد (٢٠٢٠): متطلبات الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العامة بمصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة: رؤية استشرافية مستقبلية، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، جامعة عين شمس، مج (٤٤)، ع (٢)، ص ص ٦٣- ١٦٧.

[١٧]) دارين صالح سليمان، مرعى عبد القادر، سلوى فتحي (٢٠٢١): الصعوبات التي تواجه مدارس التعليم العام بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببلدية بنغازي، **مجلة المنارة العلمية**، كلية التربية، قمينس، ليبا، ص ص ٢٠٦- ٢٢٥.

هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه مدراء مدارس التعليم العام ببلدية بنغازي في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من خلال تحديد متطلبات الدمج بالمدارس وضوابط تنفيذه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: تتواجه غدارة المدارس العديد من الصعوبات تتعلق بالبيئة المدرسية، وبنوعية وكمية الخدمات المدرسية التي تقدم من المدرسة الدامجة إلى ذوي الاحتياجات الخاصة، كما توجد صعوبات تعليمية تواجه معلم المدرسة تمنعهم من القدرة على التفاعل وتقديم تعليم متكامل.

٥)دراسة: محمد بن يحيى إبراهيم عسيري (٢٠٢٢) آليات تفعيل العمليات الإدارية لبرامج دمج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير [١٨].

هدفت الدراسة إلى التعرف على آليات تفعيل العمليات الإدارية لبرامج دمج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، وطبق البحث على المشرفين التربويين والمشرفين المعاونين بإدارة التربية الخاصة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: ضعف إعداد وتدريب مدراء مدارس الدمج، ومحدودية دور مدراء المدارس في تكييف البيئة المدرسية ومتابعة الخطط التربوية الفردية لتلاءم مع الفروق الفردية بين الطلاب ذوي الإعاقة وفي دعم التفاعل الإيجابي بين المدرسة والمنزل بإشراك الطلاب وأسرهم في التخطيط لبرامج التعليم.

٦) دراسة: أحمد إبراهيم سلمى، أمل محسوب زناتي، عفاف عبد الرازق عبيد (٢٠٢٣): رؤية مقترحة للتغلب على بعض مشكلات إدارة المدارس الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بمصر [١٩].

هدفت الدراسة إلى تعرف الأسس النظرية لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كما تناولتها الأدبيات التربوية، وتحليل بعض المشكلات التي تواجه إدارة مدارس الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم الأساسي في مصر، ورصد واقع مشكلات إدارة مدارس الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر نظريًا وميدانيًا، وقد استخدمت الدراسة المنهج

---

[١٨] محمد بن يحيى إبراهيم عسيري (٢٠٢٢) آليات تفعيل العمليات الإدارية لبرامج دمج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، **مجلة الثقافة والتنمية، أكاديمية البحث العلمي، القاهرة**، ع (١٧٨)، ص ص ١٧١-١٩٨.

[١٩] أحمد إبراهيم سلمى، أمل محسوب زناتي، عفاف عبد الرازق عبيد (٢٠٢٣): رؤية مقترحة للتغلب على بعض مشكلات إدارة المدارس الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بمصر، مجلة كلية التربية- جامعة العريش-، ع (٣٣)، ص ص ٤١٧- ٤٤٩.

الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى تصور مقترح للتغلب على بعض مشكلات إدارة مدارس الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر.

٧)دراسة: دنيا سليم حسين جريش (٢٠٢٣): آراء معلمي مدارس الدمج حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام في ظل قرار الدمج ٢٥٢ لسنه ٢٠١٧ [٢٠].

هدفت الدراسة إلى تقصي آراء معلمي مدارس الدمج في قرار دمج ذوى الإعاقة بمدارس التعليم العام رقم (٢٥٢) لسنة (٢١٠٧)، واعتمدت الدراسة عمى المنهج الوصفي ومنهج المسح الاجتماعي لمناسبته لهدف الدراسة، أعدت الدراسة استبيان للتعرف على آراء معلمي الدمج في قرار دمج ذوي الإعاقة بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام؛ وقد اتجهت غالبية الآراء نحو الموافقة على دمج ذوى الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام، وتوفير **الفريق التكاملي متعدد التخصصات للأطفال** ذوى الإعاقة؛ كما اتجهت غالبية الآراء على رفض النزول بسن الالتحاق إلى خمس سنوات ونصف للطفل ذوي الإعاقة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي الدمج المتخصصين وغير المتخصصين في التربية الخاصة، كما تناول البحث متطلبات الدمج في ظل قرار ٢٥٢ لسنة ٢١٠٧ وأبرزها أن يوفر قرار الدمج جميع السبل والإمكانيات والتجهيزات التي تيسر العملية التعليمية، وتوفير التمويل والمناهج الخاصة عن إبراز إيجابيات وسلبيات قرار الدمج.

٨) دراسة: فيصل صالح عيد الجهني، محمود عباس عابدين (٢٠٢٣): تقويم أدوار الإدارة المدرسية في مدارس الدمج لضعاف السمع في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة [٢١].

هدفت الدراسة تعرف مدى نجاح الإدارة المدرسية في تحقيق أدوارها الخاصة في مدارس الدمج لضعاف السمع بالمدارس الحكومية بالمدينة المنورة، والكشف عن الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعا للمرحلة، الخبرة العملية، الدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة، والتعرف على مقترحات أفراد عينة الدراسة لنجاح تجربة الدمج، استخدم المنهج

---

٢٠) دنيا سليم حسين جريش (٢٠٢٣): آراء معلمي مدارس الدمج حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام في ظل قرار الدمج ٢٥٢ لسنه ٢٠١٧، **المجلة العلمية لكلية التربية**- جامعة أسيوط، مج ٣٩، ع ٤، ص ص ١- ٣٩.

[٢١]) فيصل صالح عيد الجهني، محمود عباس عابدين (٢٠٢٣): تقويم أدوار الإدارة المدرسية في مدارس الدمج لضعاف السمع في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة، ع ٢، ص ص ١٦٩-٢١٢.**

الوصفي الكمي والنوعي، وفى ضوء النتائج تم وضع عدد من التوصيات والمقترحات التي يأمل الباحث أن تساعد المسؤولين لتحقيق أدوارهم في مدارس الدمج لضعاف السمع.

الدراسات الأجنبية:

١- دراسة MANAL ALDAIHAN (2010): بعنوان دراسة مقارنة للتعليم الدامج في الكويت وإنجلترا [٢٢]:

تهدف البحث إلى استكشاف العوامل اللازمة لإشراك الأطفال ذوي الإعاقة بنجاح في المدارس الابتدائية الرئيسية، واستخدمت البحث المنهج المقارن من أجل استكشاف مفاهيم الإدماج في سياقين مختلفين، وتبحث البحث الممارسة الحالية في الكويت وإنكلترا على مختلف المستويات لتعكس تصورات مختلف الأشخاص المعنيين، أي المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، من خلال تطبيق "نموذج إيكولوجي". وهو يطبق مجموعه متنوعة من الأساليب لاستكشاف المدرسة والممارسة الصفية، ومحاولة تحديد تأثير العوامل الرئيسة على مختلف المستويات في تطوير الشمولية والحواجز التي تعيق ذلك، **وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها:** وجود حواجز داخلية وخارجية على مختلف المستويات لتطوير التعليم الشامل للأطفال ذوي الإعاقة.

٢-دراسة Jillian Samantha Samms (2017): بعنوان الإدماج في المدارس الابتدائية الجامايكية: الكفاءة الذاتية للمعلمين ومواقفهم واهتماماتهم [٢٣]: هدفت البحث التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة تنبؤيه بين مستوي الصف، نوع المدرسة، موقع المدرسة، الوصول إلى موارد الدعم، المناخ المدرسي، والمعتقدات التربوية، ومدي التدريب علي الإدماج ، والمواقف تجاه الإدماج، وتقييم المعلمين للفعالية الذاتية للممارسات الشاملة، ومعرفة إذا كانت هناك اختلافات في المواقف والاهتمامات بشان الإدماج حسب الرتبة، تم

---

[٢٢]) Aldaihani, Manal (2010): **A Comparative Study of Inclusive Education in Kuwait and With Integrated Study,** School of Education, University Of **England, Doctor Of hilosophy** irmingha.

[٢٣]) Samms, Jillian Samantha (2017): **Inclusion in Jamaican Primary Schools: Teachers' Self-Efficacy, Attitudes, and Concerns**, Doctor of Philosophy, Clinical Psychology, College of Social and Behavioral Sciences, Walden university.

جمع البيانات عن طريق الاستبيانات في المدارس العامة والخاصة والريفية والحضرية، وكشفت النتائج الممارسات الإقصائية مقارنة بالمعايير الدولية المتعلقة بالتعليم أن العديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لم تلق الدعم الكافي للتعليم.

٣- دراسة Chelsea P. Tracy-Bronson (2018): بعنوان: ممارسة التعليم الدامج: قيادة الإدارة التربوية الخاصة على مستوى المقاطعة [٢٤].

هدفت الدراسة: إلى الأهمية بمكان فحص أدوار القيادة التي تأخذها لتوفير التعليم العادل للطلاب ذوي الإعاقة. توظف هذه الدراسة النوعية لفهم تجارب القيادة لسبعة مديرين تعليم خاص على مستوى المقاطعة ملتزمون بممارسة التعليم الجامع باستخدام النماذج الثلاثة الآتية أو الأساليب الأيديولوجية: منظور الظواهر، منظور البناء الاجتماعي، والقيادة التحويلية، استخدمت الدراسة المقابلات المتعمقة، **وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:** إن المشاركين للممارسات التعليمية الشاملة قد نشأت من التجارب العائلية أو حدث مهني مؤثر، وعمل المشاركين في مجال التعليم الجامع عملاً يمثل عدالة اجتماعية متعمداً لإعداد الطلاب ودون إعاقات للمشاركة في المجتمع الشامل الأكبر.

١)دراسة (Yu Li1,Yafei Yang) (2023) بعنوان: تحليل مقارن للسياسات التعليمية لذوي الإعاقة في الصين وبريطانيا [٢٥].

في العديد من الدول ثبت أن تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة في مجتمعاتهم يمثل تحديًا يعكس المستوى التعليمي لذوي الإعاقة، ومستوى التعليم ومستوى الرفاهية وحضارة البلاد. بسبب الاختلافات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية الموقع الجغرافي الموضوعي والخلفية التاريخية وعوامل أخرى في العالم الاختلافات بين البلدين من حيث تطوير تعليم ذوي الإعاقة في مختلف البلدان له خصائصه. لذلك تختار هذه الدراسة دولتين، الصين والمملكة المتحدة، للتحليل المقارن، وتقارن الاختلافات بين البلدين من حيث تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال دمج وتحليل الأدبيات ذات الصلة ومقارنة القوانين واللوائح المتعلقة بحماية

---

[24]) Chelsea P. Tracy-Bronson (2018): **Inclusive Education in Practice: District-Level Special Education Administrators' Leadership**, Doctor of Philosophy in Special Education, Syracuse University, 1- 401.

[25]) Yu Li, Yafei Yang (2023): (2023**): A Comparative Analysis of Educational Policies for Disabled People in China and Britain**, BCP Business & Management, Volume 41 (2023), p p 177- 185.

حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم في كلا البلدين. تعتبر هذه الدراسة مهمة لأنها تمكّن الباحثين من فهم أوجه القصور في التعليم الصيني لذوي الإعاقة مقارنة بالمملكة المتحدة، وبالتالي تقدم توصيات مهمة لتغيير السياسة لصالح تعليم ذوي الإعاقة في الصين وتشير نتائج الدراسة إلى أنه بينما تمارس بريطانيا التعليم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة، اعتمدت الصين نموذج تطوير التعليم المتكامل باعتباره الخط الرئيسي للتنمية والإصلاح. أيًا كانت أسلوب الدمج الذي تتخذه الدولة، من المهم ضمان معاملة عادلة ومنصفة للأشخاص ذوي الإعاقة. وتختتم الدراسة بالقول إن الإمكانات المستقبلية للصين يمكن أن تعزز سياسة التعليم ذوي الإعاقة ويمكن التركيز على اتجاه البحث في المستقبل.

ومن خلال ما تناولته الدراسات السابقة يمكن ملاحظة اهتمام كل من دول العالم بموضوع البحث الذي يدور حول دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام ودور إدارة المدارس الدامجة في نجاح تطبيق دمج ذوى الإعاقة في مدارس التعليم، والتحديات التي تواجه إدارة المدارس الدامجة.

خطوات البحث: لتحقيق أهداف البحث والاجابة عن تساؤلاته يسير البحث وفقا للخطوات الآتية: -

١. الإطار العام للبحث والذي يحتوي على مقدمة البحث، مشكلة البحث، أهداف البحث، أهمية البحث، المنهجية، ومصطلحات البحث، كما يتناول الدراسات السابقة والتعقيب عليها.
٢. الإطار النظري للبحث عن طريق رصد الأدبيات المتعلقة بإدارة المدارس الدامجة (مفهوم الدمج- صور الدمج- مبررات الدمج- معوقات وتحديات تواجه تطبيق الدمج).
٣. أدارة المدارس الدامجة في كل من مصر وبريطانيا.
٤. التحليل المقارن. ٥- توصيات مقترحة.

الإطار النظري:

مفهوم الدمج: Inclusion

الدمج هو عملية تساعد في التغلب على العوائق التي تحد من حضور المتعلمين ومشاركتهم وإنجازهم[٢٦]، كما يُقصد به تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة داخل الفصل العادي مع توفير الظروف والعوامل التي تساعد في نجاح تعليمهم مثل تزويد معلم

[٢٦]) UNESCO (2017): **A guide for ensuring inclusion and equity in education**, Paris: UNESCO, https://unesd oc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254.

الفصل العادي بالبرامج الدراسية التي تتناسب مع احتياجات ذوي الإعاقة ويتدرج الدمج من الدمج الجزئي والفصل الملحق بالمدرسة العادية إلى الدمج الكلى بالفصل العادي مع تقديم خدمات معاونة لمعلم الفصل العادي ويقوم معلم الفصل بتعديل الظروف التعليمية والمحتوي والأساليب التدريسية لتمكين جميع التلاميذ من الانضمام في البرامج العادية ويمكن أن يتم الدمج بهذا المعنى عند أي مستوى من المستويات الدراسية اعتبارًا من مرحلة ما قبل المدرسة إلى ما بعد التعليم الثانوي [٢٧].

يتيح نظام الدمج لذوي الإعاقة مع اقرانهم الاحتكاك المباشر والتواصل فيما بينهم في بيئة اجتماعية واقعية وطبيعية من خلال المشاركة في الانشطة المختلفة داخل الفصل وخارجه اهم ما يساعد في زيادة التعارف بينهم ويؤدي إلى تحسين اتجاهات الطلاب من غير ذوي الإعاقة نحو ذويهم من ذوي الإعاقة وزياده تقبلهم والتخلص من المفاهيم الخاطئة، كما يتيح نظام الدمج ملاحظه سلوك الاقران من غير ذوي الإعاقة في المواقف الأكاديمية والاجتماعية وتمكينهم من محاكاتهم وتقليدهم والتعلم منهم ويوفر لهم فرص معايشه الخبرات الواقعية المتنوعة والتعامل مع المشكلات المختلفة ومن ثم تكوين مفاهيم اكثر واقعيه عن انفسهم، ويؤكد هذا المفهوم على نادي الأطفال ذوي الإعاقة داخل المدارس النظامية العادية مع توفير خدمات تعليميه وشخصيه [٢٨].

صور الدمج: يعتبر الدمج من أهم الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة وتعتبر عملية الدمج في التعليم بمثابة خدمة مقدمة لذوي الإعاقة بحيث تحل المدرسة العادية محل المدارس الخاصة بذوي الإعاقة، يمكن تصنيف صور الدمج وفقًا لنسبة عدد الأطفال في سن المدرسة الابتدائية في المدارس العامة والمتخصصة وهي: الدمج الكامل، الدمج الجزئي مع أقرانهم في المدارس العامة، الدمج الجزئي في المدارس المتخصصة، وتختلف نماذج الدمج في الجوانب التالية: التنظيم القانوني، التمويل، ومبالغ التمويل المخصصة لتدريب المعلمين، والتدريب الأولى والمستمر للمعلمين، ونهج لتنظيم التعليم الشامل، ممارسة تبادل الخبرات في تنظيم

---

[٢٧] صالح عبد الله هارون (٢٠١٣): افاق مستقبليه لدمج ذوي الإعاقة البسيطة في الفصل العادي، **مجله التربية الخاصة كليه التربية بالزقازيق**، ص ١٣١.

[٢٨] طارق عبد الرؤوف محمد عامر (٢٠١٩): **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ٢٠١٩، ص

الـدمج داخـل الدولـة، نسـبة الأطفـال فـي سـن المدرسـة الابتدائيـة فـي المـدارس العامـة والمتخصصة، العوامل المحددة لدور المعلمين في تنظيم التعليم الشامل [٢٩].

وقد ظهرت أشكال متعددة من الدمج كالتالي: الدمج التعليمي- الدمج المكاني- الجزئي- الدمج الاجتماعي- الدمج المهني.

مبررات الدمج: يؤكد المدافعون عن الدمج أنّ التعليم الدامج الشامل لم يعد خياراً، بل أصبح ضرورة، وأنّ هناك حاجةً ماسةً للانتقال من مناقشة "لماذا" و"أين" ندمج إلى تحديد "كيف" يتم الدمج. لكن لماذا من المهم دمج الأطفال ذوي وذوات الإعاقة في أنظمة التعليم النظامي؟، بين مؤيد ومعارض لدمج ذوي الإعاقة مع الأطفال من غير ذوي الإعاقة في نفس البيئة التعليمية قد أشار التربويين إلى أهم مبررات المدمج كالآتي [٣٠]:

١- **مبررات أخلاقية:** مع التقدم العلمي ظهر تغير في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة حيث تغيرت النظرة إليهم: والدمج يشجع المجتمع على تبنى نظرة إيجابية نحو ذوي الإعاقة، وهذه النظرة فحواها أن الاستبعاد للأشخاص ذوي الإعاقة يشجع على الاتجاهات السلبية، مثل العزل والاستبعاد والخجل، أما الدمج يهيئ الفرصة لتطور النظرة إلى ذوي الإعاقة والمتمثلة في الاعتراف بوجود الأطفال ذوي الإعاقة [٣١].

٢- **مبررات قانونية تشريعية:** نتيجة للاتجاه العالمي والذى ينادى بدمج ذوى الإعاقة في مدارس التعليم العام، والاعتراف بحقوق الأطفال في الحياة الطبيعية والاجتماعية والحق في التعليم مع أقرانه من غير ذوي الإعاقة وتلقى الرعاية التربوية اسوة بزملائه في بيئات تربوية اقل تقييدًا، مما أدى إلى ظهور العديد من القوانين والتشريعات والتي تأكد على حق الأطفال ذوى الإعاقة في تلقى الرعاية التعليمية والصحية والاجتماعية أسوة بأقرانهم من ذوى الإعاقة، في بيئات أقل عزلة، والتي تتسق مع حقوق الإنسان في سياق التعليم للجميع، مثل منظمة الصحة العالمية واليونسكو واليونيسيف، وتأكيد العديد من المواثيق والتشريعات على دمج ذوى الإعاقة في

---

[٢٩]) Shevchenko, Y. M., Dubiaha, S. M., Melash, V. D., Fefilova, T. V., & Saenko, Y. O. (2020): **The Role of Teachers in The Organization of Inclusive Education of Primary School Pupils. International Journal of Higher Education**, 9(7), P 207.

[٣٠]) الأمم المتحدة الإسكوا (٢٠٢٢): **مدخل إلى الرزمة التدريبية حول التعليم الدامج الشامل والإعاقة**، الأمم المتحدة، بيروت – لبنان، ص ص ٥-٦ .

[٣١]) سهير محمد سلامة شاش (٢٠١٦) **استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص ص ٥٠-٥١

مدارس التعليم العام، هذا بالإضافة إلى التغيير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية تجاه ذوى الإعاقة من السلبية إلى الإيجابية والتحول إلى الاعتراف بوجود طفل من ذوى الاعاقة وصولا للاعتراف بفكرة دمجهم في المدارس العادية، تزايد اعداد الأطفال من ذوى الإعاقة وقلة مدارس التربية الخاصة مما يعنى محدودية استيعابهم جميعا وبالتالي يصبح الدمج احد الحلول لهؤلاء الأطفال من ذوى الإعاقة [٣٢].

٣- **المبررات النفسية الاجتماعية:** تهدف المدارس الدامجة إلى تغيير المواقف تجاه الاختلاف من خلال تعليم جميع الأطفال معا، وتشكيل الأساس لمجتمع عادل غير تمييزي، وبالتالي يصبح هناك أسباب واضحة لدمج ذوي الإعاقة في التعليم [٣٣]:

- أن من حق الأطفال أن يتعلموا معًا.
- أن الدمج يساعد في رفع مستوى التحصيل واكتساب المهارات الاجتماعية.
- أن الدمج يكسب الأطفال علاقات اجتماعية متبادلة.

ومن انعكاسات تلك الفكرة فأن مبررات الدمج بمدارس التعليم العام تسمح بتغير الاتجاهات السلبية نحو ذوي الإعاقة والمجتمع ولابد وأن يتبنى قوانين وتشريعات تسمح بتلقي ذوي الإعاقة الرعاية التربوية والاجتماعية بالمساواة بأقرانهم مما يسهم في رفع المستوى التحصيلي واكتساب المهارات الاجتماعية.

٣- **المبرر الاقتصادي:** من المحتمل أن يكون إنشاء وصيانة المدارس التي تقوم بتعليم جميع الأطفال معاً أقل تكلفة من إنشاء نظام معقد من أنواع مختلفة من مدارس التربية الخاصة [٣٤]، ويمكن القول بأن دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام من الممكن أن تحقق العديد من الفوائد الاقتصادية مثل توفير المباني والتي تخصص للطلاب من ذوي الإعاقة على حسب فئاتهم، توفير نفقات الرواتب لأعضاء هيئة التعليم في هذه المدارس، توفير إدارات

---

٣٢) منال بنت احمد بن عبد الرحمن (٢٠١٧): تطوير البيئة التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعه عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ٢٧٢-٢٧٣

٣٣) UNESCO (2020): **Towards Inclusion in Education: Status, Trends and Challenges the UNESCO Salamanca Statement 25 Years On,** Published by The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

٣٤) Ydo, Y. (2020**): Inclusive Education: Global Priority, Collective Responsibility**, Published Online: 20 November 2020, UNESCO IBE.

وأقسام التربية الخاصة في الهيكل الوظيفي في التربية والتعليم كما يساعد الدمج في العديد من المزايا الاقتصادية والاجتماعية كالتالي [٣٥]:

- يؤدي دمج ذوي الإعاقة في المدارس العامة إلى توفير التكاليف المالية والإدارية التي تنجم عن إنشاء مدارس خاصة لهم، ففي حالة عدم وجود مدارس خاصة، يتعين على أولياء الأمور دفع تكاليف باهظة للحصول على خدمات التعليم والتأهيل لأبنائهم، بالإضافة إلى التكاليف المرتبطة بالنقل والإقامة.
- يؤدي دمج ذوي الإعاقة في المدارس العامة إلى تحسين جودة التعليم وتوفير بيئة تعليمية شاملة ومتكاملة لجميع الطلاب، ففي بيئة التعليم المختلطة، يستفيد الطلاب من التفاعل مع بعضهم البعض وتبادل الخبرات والأفكار، مما يساهم في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى التحصيل.

٤- **المبرر التربوي:** ذكر في تقرير اليونسكو نحو الإدماج والإنصاف في التعليم أن الدمج يعنى ضرورة قيام المدارس بتعليم جميع الأطفال معا يعنى أنه يتوجب عليهم تطوير طرق تدريس تستجيب للاختلافات الفردية وبالتالي تفيد جميع الأطفال وتؤدى إلى زيادة تحصيلهم تربويًا ومهنيًا [٣٦].

المعوقات والتحديات التي تواجه الدمج:

- ندرة توافر المعلمين المؤهلين والمدربين في مجال التربية الخاصة في المدارس العادية مما يؤدى إلى أثر سلبي علي نجاح الدمج وفشله حتى وإن توافرت الإمكانات [٣٧].
- محدودية اليقين بشأن الأدوار المهنية ووضع المعلمين خاصة أولئك الذين لديهم مسؤوليات لاحتياجات الدعم الإضافية، وزيادة التحديات السلوكية، ومقاومة المعلمين، وانخفاض المعايير في القراءة والكتابة والحساب كعوامل مقيدة في خلق بيئات تعليمية شاملة [٣٨].

---

[٣٥] محمد جابر محمود (٢٠١٤): تصور مقترح لبعض أدوار المعلم في ضوء فكرة دمج ذوي الإعاقة، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية، ع ٢١، ص ٤٨٢.

٣٦) UNESCO (2020): **Towards Inclusion in Education: Status, Trends and Challenges the UNESCO Salamanca Statement 25 Years On,** Published by The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

[٣٧] عادل محمد العدل (٢٠١٢): **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ص ٢٥٦.

- زيادة الفجوة بين الأطفال ذوي الإعاقة وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة ويرجع ذلك لاعتماد المدارس على النجاح الأكاديمي والدرجات كمعيار وحيد للنجاح.
- قد يُصاب الطفل ذوي الإعاقة بالإحباط نتيجة عدم تقبل أقرانه له، رفض الطفل ذوي الإعاقة دون تنمية وعى الأطفال من غير ذوي الإعاقة بخصائصه، يشكل عائقا في نجاح الدمج.
- يواجه الطلاب في نظام التعليم عقبات تحد من وصولهم إلى المناهج الدراسية وإمكانية التعبير عن المعرفة التي يمتلكونها، بل والأسو من ذلك عندما يشعر الطلاب أنهم يتعرضون للوصم بسبب شيء يمكنهم التحكم فيه بسبب البيئة التعليمية التي تصبح عائقا أمام تعلمهم الناجح [٣٩].
- قد يحرم الدمج الأطفال ذوي الإعاقة من تفريد التعليم الذي كان متوفر لهم بمدارس التربية الخاصة.

تعتبر بريطانيا من الدول الرائدة في مجال دمج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، ولديها خبرة طويلة ومتنوعة في هذا المجال، حيث توفر نهجًا شاملاً ومتكاملاً لضمان تعليم جميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم أو احتياجاتهم الخاصة، تميز بريطانيا في هذا المجال يعود إلى عدة عوامل تشمل التشريعات والسياسات المبتكرة، والتركيز على توفير الدعم اللازم للطلاب ذوي الاعاقة، وتوفير بنية تحتية ملائمة لتلبية احتياجاتهم التعليمية، هذا وقد وجد اختلاف كبير بين نظام دمج ذوي الاعاقة في مصر وبريطانيا، في بريطانيا تم تطوير نظام تعليمي يسمى "التعليم الشامل، وهو نظام يهدف إلى توفير فرص التعلم المتكافئة لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم أو إعاقاتهم، ويتم ذلك من خلال توفير الدعم اللازم للطلاب ذوي الإعاقة داخل الصفوف العادية، وذلك عن طريق توفير معلمين مساعدين ومواد تعليمية خاصة، ومعدات تعليمية متطورة.

إدارة المدارس الدامجة في مصر.

يكون الإشراف على المدارس الدامجة مسئولية الإدارات المعنية في المديريات والإدارات التعليمية (رياض الأطفال- التعليم الابتدائي- التعليم الإعدادي- والتعليم الثانوي- والتعليم

---

[٣٨]) Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013): **Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland**, *International Journal of Inclusive Education*, *17*(10), 1119-1133, p 1128.

[39]) Galkiene, A., & Monkeviciene, O. (2021) **Improving Inclusive Education Through Universal Design for Learning** (P. 323). Springer Nature, P 6.

الخاص– وإدارة المدارس الرسمية للغات– والتعليم المجتمعي) وذلك بالتنسيق مع الإدارة العامة للتربية الخاصة بالوزارة.

هذا وقد نص قرار ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧ على أن تشكل لجنة من طبيب التأمين الصحي، وممثل لجنة الدمج بالمديرية، وإخصائي نفسي يتم تدريبه وفقا لخطة سنوية من خلال الوزارة، وأخصائي اجتماعي، ومعلم تربية خاصة؛ تتولى اللجنة التقييم الطبي والنفسي والتربوي خلال العام الدراسي لكل التلاميذ المقبولين بالمرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة بهدف الاكتشاف المبكر لآية صعوبات قد تؤثر على التحصيل الدراسي للطفل وسلوكه التكيفي، وتحديد المعينات الطبية والتربوية اللازمة [٤٠].

هذا وقد تم تشكيل لجنة فنية لتطبيق نظام الدمج في المدارس الثانوية الفنية حرصت وزارة التربية والتعليم على وجود لجنة فنية بكل مديرية تعليمية لتنظيم قبول الطلاب ذوي الإعاقة البسيطة للطلاب الحاصلين على الشهادة الإعدادية والراغبين في الالتحاق بمدارس التعليم الفني (الحكومية – الخاصة) برئاسة مدير عام التعليم الفني، وعضوية كلا من [٤١]:

- موجه عام تعليم الفني بالمديرية.
- موجه عام التربية النفسية بالمديرية.
- موجه عام التربية الاجتماعية بالمديرية.
- موجه الإعاقة السمعية بالمديرية.
- موجه الإعاقة البصرية بالمديرية.
- موجه للإعاقة الفكرية بالمديرية.
- مسؤول الدمج بالمديرية.
- ثلاثة من الاخصائيين النوعيين من التعليم الفني (الزراعي والصناعي والتجاري والفندقي)،
- وللجنه أن تستعين بمن تراه مناسبًا من ذوي الخبرة والكفاءة لإنجاز أعمالها.

---

[٤٠] جمهورية مصر العربية (٢٠١٧): القرار الوزاري رقم (٢٥٢) المعدل بتاريخ ٢٠١٧، بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام، **مرجع سابق**،

[٤١] وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦): **قرار وزاري رقم (٢٢٩)**، بتاريخ ٢٠١٦/٨/١١، بشأن دمج الطلاب ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم الفني.

ومن أهم أعمالها فحص كل حالة طبقا لكافة المستندات والتقارير الطبية المعتمدة من الجهات الطبية المختصة، اقتراح قبول الطلاب في النوعيات المختلفة من التعليم الفني اختيار التخصص المناسب لكل حالة تعرض عليها، البت في الاستفسارات الخاصة بقبول الطلاب ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم الفني واقتراح كل ما يضمن تيسير عملية الدمج بالمدارس ومتابعة تنفيذ ذلك.

ويلاحظ من التشكيل أن اللجنة الفنية تتكون من أعضاء متنوعين يمثلون الموجهين، (تعليم فني– تربية اجتماعية– تربية نفسية) والموجهين العموم في تخصصات الإعاقات المختلفة، ومسئول الدمج، ويتميز بالمرونة نظرا لإمكانية إضافة من تراه اللجنة مناسبًا للمساعدة في إنجاز اعمال اللجنة.

الجهاز الإداري للمدارس الدامجة في مصر:

الجهاز الإداري في المدارس الدامجة في مصر يشير إلى الهيكل التنظيمي والإداري الذي يتبعه هذا النوع من المدارس

مدير المدارس الدامجة: تُعد قيادة المدارس الدامجة لذوي الإعاقة في مصر من المسائل الحيوية والهامة لتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، وتهدف هذه المدارس إلى تقديم تعليم شامل ومتكامل للطلاب ذوي الإعاقة، وتوفير بيئة تعليمية تشجع على التفاعل والتعلم وتعزز الاندماج الاجتماعي، تتطلب قيادة هذه المدارس مجموعة من العمليات من بينها [٤٢]:

- التخطيط: تحديد أهداف معينة ومعرفة أهم سبل تحقيقها.
- اتخاذ القرارات الإدارية: وهو الوصول للبديل الأمثل من خلال عملية صنع القرار.
- التنظيم: توزيع المهام والمسؤوليات على الأفراد من خلال معايير ومبادئ محددة.
- التنسيق: المقصود بها تنسيق مهام الإدارة وقيادتها.
- الرقابة: متابعة وتقييم ما هو قائم ومقارنته بما هو مخطط.

وتتضح واجبات ومسئوليات مديري المدارس من خلال بطاقات الوصف الوظيفي لمديري المدارس والتي أكدت على ضرورة الالتزام بالميثاق الأخلاقي وقواعد تنظيم العمل والمنهج

[٤٢] محمود عبد الفتاح رضوان (٢٠١٢): **القيادة ومهارات تحفيز المرؤوسين، المجموعة العربية للتدريب** والنشر، القاهرة، ص ١٥.

الحقوقي ويشرف مدير المدرسة على جميع العاملين بالمدرسة، وقد انحصرت الواجبات والمهام في خمس محاور رئيسة [٤٣]:

أولاً: القيادة والإشراف المؤسسي.

ثانيًا: عمليات التعليم والتعلم.

ثالثًا: ضمان معايير الجودة والاعتماد.

رابعًا: التنمية المهنية.

خامسًا: المشاركة المجتمعية.

وبناءً على قرار ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧ بأن كل المدارس دامجة مما يعنى أن ما ينطبق على مديري المدارس العادية ينطبق على مديري المدارس الدامجة، ويتضح من خلال الوصف الوظيفي والواجبات المشار إليها أعلاه أن قيادة المدارس الدامجة تتطلب مجموعة من المهارات والمعارف من بينها:

- الفهم العميق للقوانين واللوائح المتعلقة بتعليم ذوي الإعاقة في مصر، وتطبيقها بصورة فعالة داخل المدرسة.
- التفاعل مع جميع الأطراف المعنية بتعليم ذوي الإعاقة، من بينهم الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والعاملين بالمدرسة والجهات الحكومية المعنية.
- تطوير خطط وبرامج تعليمية شاملة ومتكاملة تتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، وتوفير الدعم اللازم لهم لتحقيق أقصى إمكاناتهم التعليمية والتنموية.
- توفير بيئة تعليمية آمنة وصحية ومتكاملة، تساعد الطلاب ذوي الإعاقة على التفاعل والتعلم بشكل فعال.
- التفاعل مع المجتمع المحلي والجهات الحكومية والمنظمات ذات الصلة للترويج للتعليم المدمج والاندماج الاجتماعي لذوي الإعاقة.

بشكل عام، يتطلب قيادة المدارس الدامجة لذوي الإعاقة في مصر رؤية واضحة وشاملة لتلبية احتياجات هذه الفئة الهامة من المجتمع، يجب على القادة التربويين توفير بيئة تعليمية شاملة ومتكاملة لتحقيق التكامل الفعال للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس، ينبغي أن تكون هذه المدارس قادرة على توفير برامج تعليمية مخصصة ومناسبة لاحتياجات كل طالب، ومن المهم أن يتم توفير دعم فني وتقني متخصص لضمان فعالية هذه البرامج.

---

[٤٣]) وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦): **قرار وزاري رقم (١٦٤) بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم**، مصر.

تعتبر قيادة مدارس دمج ذوي الإعاقة في مصر مهمة صعبة وحساسة تتطلب الكثير من الخبرة والمهارات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة الحساسة، **ولذلك حرصت وزارة التربية والتعليم المصرية على الاتي:**

- تنفيذ ورش عمل حول دور الإخصائي النفسي والاجتماعي في عملية الدمج استهدفت (٣٠) اخصائيا وذلك بمديرية التربية والتعليم بالإسماعيلية فبراير ٢٠١٧.
- تدريب (٣٠) مسؤول دمج وموجه مادة عن المستحدثات التكنولوجية في مجال تعليم ذوي الإعاقة المدمجين بالمشاركة مع مركز إعداد القيادات التربوية فبراير ٢٠١٧.
- عقد ورش عمل استهدفت (٥٤) مدير إدارة تربية خاصة وموجه إعاقة من جميع المديريات التعليمية، الإسكندرية ديسمبر ٢٠١٦ [٤٤].

وعلى الرغم من تلك النسبة والأعداد التي تم تدريبها الا أنه لا يتناسب مع أعداد المدارس في مصر.

وتقديرًا من وزارة التربية والتعليم وطبقا لقرار ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧ بصرف حافز اثابة للدمج بنسبة ٢٥% من الراتب لمديري المدارس الدامجة، والاخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين بالفصول الدامجة، شرط حصولهم على شهادة تفيد تدريبهم عن طريق الأكاديمية المهنية للمعلمين، المعلمين الذين يتم تدريبهم عن طريق الأكاديمية المهنية للمعلمين، ولا يتم نقلهم من مدارسهم الا بعد الرجوع للإدارة العامة للتربية الخاصة [٤٥].

إدارة المدارس الدامجة في بريطانيا:

الجهاز الإداري في المدارس الدامجة في بريطانيا يشير إلى الهيكل التنظيمي والإداري الذي يدير عملية التعليم والتعلم في هذه المدارس. تعتبر المدارس الدامجة في بريطانيا نموذجًا للتعليم المتكامل حيث يتم توفير التعليم للطلاب ذوي الإعاقة والطلاب من غير ذوي الإعاقة في نفس المؤسسة التعليمية.

يتكون هيكل إدارة المدارس الدامجة من مدير المدرسة وفريق إداري يشمل نائب المدير، وكيل الصف، والأخصائيين التربويين، والأطباء، والأخصائيين الاجتماعيين، والمساعدين الإداريين،

---

[٤٤] الهلالي الشربيني الهلالي (٢٠١٨): **دعم ذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين والموهوبين والفائقين**، مجله بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، عدد (٥٠)، ابريل ٢٠١٨.

[٤٥] جمهورية مصر العربية (٢٠١٧): القرار الوزاري رقم (٢٥٢) المعدل بتاريخ ٢٠١٧، بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام، **مرجع سابق**،

كما يتضمن هيكل إدارة المدارس الدامجة في بريطانيا أيضا مجلس إدارة يتكون من أولياء الأمور والأعضاء المحليين، تختلف هياكل الإدارة في المدارس الدامجة في بريطانيا وفقًا لحجم ونوع المدرسة، ومع ذلك، فإن هناك بعض الأدوار والمسؤوليات الأساسية التي تشترك فيها معظم المدارس الدامجة، ومن بعض هذه الأدوار والمسؤوليات [٤٦]: –

١. **مدير المدرسة:**

- يعتبر مدير المدرسة هو الشخص القائم بإدارة وقيادة المدرسة.
- يتولى مسؤولية تحقيق أهداف التعليم والتعلم وتطوير السياسات والإجراءات المناسبة.
- يتعاون مع الهيئة المدرسية وأولياء الأمور لضمان توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة.

٢. **هيئة التدريس** [٤٧]:

- تشكل هيئة التدريس الجوانب الأساسية للجهاز الإداري في المدارس الدامجة.
- يتكون فريق التدريس من معلمين مؤهلين وذوي خبرة في التعامل مع احتياجات متنوعة للطلاب.
- يقوم أعضاء هيئة التدريس بتصميم وتنفيذ برامج تعليمية مخصصة لكل طالب وفقًا لاحتياجاته الفردية.

٣. **قسم الدعم الطلابي:**

- يشكل قسم الدعم الطلابي جزءًا هامًا من الجهاز الإداري في المدارس الدامجة.
- يقوم بتقديم الدعم اللازم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين لتحقيق تقدمهم الأكاديمي والاجتماعي.
- يشمل قسم الدعم الطلابي مستشارين تربويين وأخصائيين في التعلم والتطور النفسي.

٤. **إدارة الموارد:**

---

[٤٦]) Gov.uk - The official website of the UK government provides information on education policies and guideline, Available on (5/7/2023), At, https://www.gov.uk/.

[٤٧]) tes.com - TES (Times Educational Supplement) is a reputable source for educational news, resources, and articles, Available on (5/7/2023), At,

. https://www-tes-com.translate.goog/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ar&_x_tr_hl=ar&_x_tr_pto=sc

- تتولى إدارة الموارد مثل المال والموظفين والبنية التحتية دورًا حاسمًا في الجهاز الإداري.
- تضمن ذلك إدارة الميزانية المدرسية وتوظيف الموظفين المؤهلين وصيانة المباني والتجهيزات.

٥. **التواصل مع أولياء الأمور:**

- يعتبر التواصل مع أولياء الأمور جزءًا أساسيًا من جهاز الإدارة في المدارس الدامجة.
- يهدف إلى تبادل المعلومات والتعاون مع أولياء الأمور لضمان تقديم التعليم المناسب لاحتياجات الطلاب.

بشكل عام، يهدف الجهاز الإداري في المدارس الدامجة بريطانيا إلى توفير بيئة تعليمية شاملة ومتكاملة تلبي احتياجات جميع الطلاب. يتم تنفيذ هذا من خلال التعاون والتنسيق بين جميع أعضاء الجهاز الإداري والهيئة التدريسية وأولياء الأمور.

يجب أن يكون الدمج مدعوما من قبل القيادة حيث يجب أن تدعم جميع سياسات المدرسة البيئة الشاملة، ويجب أن تكون القيادة على دراية بالضغوط التي يتعرض لها أعضاء هيئة التعليم الموظفون، والحاجة إلى رفع معنوياتهم ولذا فأنه على مديري المدارس دور لدعم بيئة التعلم ومنها [٤٨]:

١) النظر إلى ذوي الإعاقة بنظره إيجابية وواقعية.
٢) يعد مدير المدرسة مسؤولًا عن المدرسة ومن ثم مسؤول عن غرفة المصادر.
٣) تسهيل مشاركة الطلاب غير ذوي الإعاقة في الأنشطة الصفية واللاصفية.
٤) دراسة جميع اللوائح والأنظمة والتعليمات والنشرات التربوية ذات العلاقة وتفهمها والعمل على تطبيقها والتوعية بها [٤٩].
٥) معرفة أهداف البرنامج وتوفير جميع متطلبات إنجاحه، والفئات التي يمكن أن تستفيد من الخدمات التي تقدم من خلاله ومعرفة مسؤولياته تجاه البرنامج ومسؤوليات كل من معلم غرفة المصادر ومعلم صفوف التعليم العام والتي تتضمن صفوف طلاب

[٤٨]) UNICEF, 2012 **The *Right of Children with Disabilities to Education:*** *A Rights-Based Approach to Inclusive Education*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS) pp 81.

[٤٩]) Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2010)**: Improving school leadership, volume 1 policy and practice: Policy and practice**, (Vol. 1). OECD publishing, p 11.

مدمجين ومسؤوليات أسر الطلاب غير ذوي الإعاقة كل المختصين الذين يمكن أن يشاركوا بدور في هذا البرنامج.

٦) العمل على أن تكون نظرة الإداريين والمدرسين والطلاب تجاه ذوي الإعاقة إيجابية قدر الإمكان.

٧) تهيئة العاملين في المدرسة بالدمج وأهدافه وكيف يمكن الاستفادة من المختصين في ذلك.

٨) تعريف المعلم غرفة المصادر ومعلمي صفوف التعليم العام وأسر الطلاب المدمجين والمختصين الآخرين بمسؤولياتهم وأدوارهم في هذا البرنامج وتوضيح الهدف من تطبيق نموذج غرفة المصادر لأسر الطلاب لضمان تقبلهم للفكرة والاستفادة من الخدمات التي تقدمها غرفة المصادر ومتابعتها خارج المدرسة.

٩) تعزيز التواصل والتفاعل بين معلم غرفة المصادر ومعلمي صفوف التعليم العام من خلال تخفيض ذلك أسبوعيا.

١٠) التواصل الفعال مع أولياء أمور للطلاب من غير ذوي الإعاقة ودعوتهم بصفه منتظمة لمناقشة كل ما يتعلق بأبنائهم من خلال اجتماعات [٥٠].

ويمكن من خلال ما سبق تلخيص مهام إدارة المدرسة الدامجة فيما يلي:

- إدارة المدرسة الدامجة وفقا للقوانين والتشريعات الخاصة بعملية الدمج.
- نشر الوعي بثقافة الدمج وفوائده.
- مراعاة حقوق جميع الأطفال بما فيهم الطفل ذوي الإعاقة.
- التواصل مع أولياء الأمور وأسر الأطفال من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة.
- اتباع أساليب ديمقراطية في إدارة وصنع القرار.
- دعم عمليتي التعليم والتعلم من خلال خلق بيئة متمركزة حول الطفل.
- تطبيق نظام لمتابعة المعلمين وتقويمهم وتقديم التغذية الراجعة.
- دعم القيادة للتنمية المهنية لجميع العاملين بالمدرسة الدامجة.
- الإشراف المباشر على غرف المصادر.

في إنجلترا تم تطوير طرق مختلفة مؤخرا للمدارس للتعاون مع الرأي القائل بأن التعاون يمكن أن يساهم في جعل كل "مدرسة – مدرسة جيدة" بموجب مفهوم قيادة النظام فإن قادة النظام

---

[٥٠] إيهاب الببلاوي (٢٠١٤): دليل معلمي التربية الخاصة في غرفة المصادر، دار الزهراء، الرياض، ص ص ١٣٤: ١٣٥.

هـم هـؤلاء المـديرين المسـتعدين للمسـاهمة والاهتمـام والعمـل مـن أجـل نجـاح المـدارس والمجتمعات [٥١].

ومن بين المسؤوليات العديدة التي يتحملها مديرو المدارس **جودة التدريس والتعلم** وقد يكون من الصعب للغاية على قادة المدارس الاحتفاظ بهذا باعتباره الأولوية الأولى عندما تكون الموارد المالية هشة ويحتاج مبنى المدرسة إلى إصلاحات، ويصعب تعيين معلمين، وتؤثر الأحداث الهامة في المجتمع على المدرسة، لكن التعلم هو أحد جوانب الحياة المدرسية التي لا يمكن التفاوض بشأنها [٥٢].

وكما ورد سابقًا في الأدبيات الخاصة بالقيادة المدرسية هناك بعض الإجماع على أن هناك عدد من المبادئ الأساسية والتي تعتبر جوهرية للقيادة المدرسية الناجحة، وتشمل بناء الرؤية وتحديد الاتجاه؛ فهم العاملين وتطويرهم، إعادة تصميم المنظمة وإدارة برنامج التعليم والتعلم، " تعتبر أهمية المدير في توفير الرؤية والتوجيه الاستراتيجي للمدرسة أمرًا بالغ الأهمية للتوجه العام للمدرسة، في العديد من المدارس الصغيرة قد يتولى المدير دور القائد والمدير بالإضافة إلى دور قائد المنهج، قد يكون للمدير أسلوب قيادة معين داخل المدرسة ويتشارك القيادة والأدوار عبر المدرسة من خلال كونه استبداديًا في صنع القرار، ويشكل هيكل المدارس والأنظمة والشخصيات إمكانيات قيادة المناهج الدراسية [٥٣].

ويتضح مما سبق أن مهام إدارة المدراس الدامجة في بريطانيا تنحصر في العمليات الإدارية الأتية: تشمل هذه العمليات إدارة الموارد البشرية والتخطيط والتنظيم، والإشراف، والرقابة وتهدف هذه العمليات إلى زيادة كفاءة المؤسسة وتحسين أدائها:

- **التخطيط** ويتمثل في تحديد الأهداف والأولويات وتحديد الموارد التي ستستخدم لتحقيق تلك الأهداف، ووضع الخطط الاستراتيجية للمدرسة، وتحديد المناهج الدراسية بالتنسيق

---

[٥١]) Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2010**): Improving School Leadership, Volume 1 Policy, and Practice: Policy and Practice**, (Vol. 1). OECD Publishing, P 61.

[٥٢]) Ingham, A., & Dias, M. C. N. (2015) **The Development of School Leadership in England: Possible Options for Brazil. São Paulo, Brazil**: Itaú Social Foundation & The British Council. Retrieved January 15, 2023, P 59.

[٥٣]) Jorgensen, R. (2016): **Curriculum Leadership: Reforming and Reshaping Successful Practice in Remote and Regional Indigenous Education**. In Leadership in Diverse Learning Contexts (P 370). Springer, Cham.

مع وزارة التعليم.

– التخطيط لإدارة الموارد البشرية والتي تتمثل في عملية توظيف المعلمين من قبل مجالس الإدارة، وتطوير الموظفين وإدارة علاقات العمل داخل المؤسسة ويتضمن ذلك توظيف الموظفين المؤهلين وتزويدهم بالتدريب اللازم لأداء مهامهم بكفاءة.

- **التنظيم** ويتمثل في تحديد الهيكل التنظيمي للمؤسسة وتوزيع المسؤوليات والواجبات بين الموظفين، وتفويض السلطات، ويهدف التنظيم إلى تحقيق التعاون والتنسيق بين الموظفين وضمان أن يتم تحقيق الأهداف بطريقة فعالة، وإجراء الأنشطة الإضافية مثل الرحلات والأنشطة الثقافية، والتعاون مع المجتمع المحلى.
- **الإشراف** هو عملية متابعة أداء الموظفين وتوجيههم لتحسين أدائهم.
- **الرقابة** هي عملية مراقبة الأداء وضمان أن تتم جميع العمليات بشكل صحيح وفعال يتم إجراء التقييم والإشراف على المدارس من قبل هيئات تنظيمية مستقلة، بهدف ضمان جودة التعليم وتحقيق الأهداف المحددة.

ويتضح مما سبق الأدوار الرئيسة لقادة المدرسة الدامجة والتي تتركز في الآتي:

- قيادة المناهج الدراسية والتي تقع ضمن نطاق صلاحيات المدير، حيث يتم تحديد المناهج والخطط الدراسية من قبل المدير وفريق إدارة المدرسة.
- التواصل الفعال مع جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية.
- توفير بيئة تعليمية آمنة وصحية للطلاب.
- تطوير المناهج الدراسية وضمان جودتها.
- توفير الأدوات التعليمية والإرشادية اللازمة للطلاب.
- تحديد احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة وتوفير الدعم اللازم لهم.
- التزام المديرين واستعدادهم للالتزام بالتعاون والعمل مع الآخرين.

ونظرًا لأهمية دور القيادة المدرسية اهتمت بريطانيا بإنشاء مؤسسات لإعداد وتدريب القيادات المدرسية:

الكلية الوطنية للقيادة المدرسية [٥٤]:

---

٥٤) National College of School Leadership UK, (2023): Available 15/1/2023 On

.Https://Www.Gov.Uk/Government/Organisations/National-College-For-Teaching-And-Leadership

تم انشائها في عام ٢٠٠٠ لتنمية قادة المدارس، ولعبت دورًا أساسيًا في تطوير وتنفيذ لمنصب مدير مدرسة في انجلترا، وأصبح المؤهل الوطني للرئاسة والذى كان إلزاميا لمديري المدارس الجدد حتى عام ٢٠١٢، ومنذ افتتاحها بدأت تروج لدورات بالإضافة إلى مؤتمرات ذات جودة دولية حيث تعتبر منشوراتها نقطة مرجعية في مجال التدريب على القيادة؛ وحاليًا يعتبر مؤهل الرئاسة الذى تقدمه الكلية اختياريًا ولكن لا يزال يُنظر إليه على أنه إعداد ممتاز للمهمة العملية المتمثلة في إدارة مدرسة ويستغرق ما بين عام و ١٨ شهرًا لإكمال التدريب.

يجب على المتقدمين قضاء تسعة أيام على الأقل في مدرسة في سياق مختلف عن سياقهم؛ إنهاء ثلاث وحدات أساسية ووحدتين اختياريين؛ القيام بإجراء تقييم نهائي، وتغطى محتويات الوحدات الأساسية الموضوعات التالية:

١. **قيادة وتعزيز التدريس:** تعلم التطوير والتحسين والحفاظ على تعليم عالي الجودة في مدرستك.
٢. **قيادة مدرسة فاعلة:** التعرف على الأنظمة الإدارية الرئيسة، وخاصة أداء المعلم وسلوك الطلاب والإدارة المالية.
٣. **النجاح في إدارة المدرسة:** التعرف على العناصر القانونية والمحاسبية، العناصر الأساسية لوظيفة مدير المدرسة والحوكمة، مع التركيز على كيفية عمل مديري المدارس الناجحين في الممارسة العملية.

– التقييم النهائي:

يتكون من ثلاث مهام: واحدة يتم تنفيذها في المدرسة الخاصة، والثانية في مدرسة مختلفة، والثالثة التقييم القائم في عرض تقديمي ومقابلة، ويجب على المرشح أن يثبت في نهاية المهام ما هو التحسن الذي تم تحقيقه في المدرستين وفي المقابلة الشخصية القدرة على إجراء عرض تقديمي احترافي [٥٥].

ويتضح مما سبق أن محتوى الوحدات يغطى جوانب مهمة من الإدارة، فمنها ما يركز على **الإدارة**، ومنها ما يركز على **التدريس**، كما يتضح أنه من خلال المقابلة يتم التعرف على أنماط واهتمامات المديرين المرشحين فبعضها يركز على الجوانب التعليمية والشخصية

---

[٥٥]) Ingham, A., & Dias, M. C. N. (2015) **The Development of School Leadership in England: Possible Options for Brazil. São Paulo, Brazil**: Itaú Social Foundation & The British Council. Retrieved January 15, 2023, P 62.

التي يتطلبها الدور القيادي، ولا ينبغي تفضيل مجال على الآخر ويتعين ضرورة الإلمام بكليهما والحفاظ على جودة ما يحدث في المدرسة، كما يتضح أن التدريب بمراحله يركز على الجانب العملي حيث يتطلب توفير فرصة للتعلم أثناء العمل حيث يتم التدريب في البيئة المدرسية مما يكون له أثر إيجابي.

ومن ثم تُعتبر القيادة ذات رؤية وتوفر قوة دافعة للتغيير نحو نماذج الممارسة الجيدة في تعليم ذوي الإعاقة، وتتسم القيادة بالنمط التشاركي حيث إنها موزعة على جميع أعضاء المجتمع المدرسي بما في ذلك مجلس الإدارة والمدير والمعلمين والإدارة داخل المدرسة وفرق ذوي الإعاقة والموظفين المساعدين والآباء/ ومقدمي الرعاية والتلاميذ، وتحدث القيادة من خلال آليات رسمية وغير رسمية، حيث يلعب المدير دورًا محوريًا مستنيرًا من خلال التشاور والتعاون [٥٦].

تأتى القيادة في المدارس في بريطانيا بأشكال عديدة وتمتد إلى ما هو أبعد من الأدوار القيادية الرسمية، مثل المديرين والهياكل الإدارية غالبًا ما ينظر إلى منصب مدير المدرسة على أنه منصب مرادف لقيادة المدرسة؛ حيث الدور جزء لا يتجزأ من قيادة وإدارة المدارس، وتُعد العديد من المهام الإدارية جزءًا من مهام المدير فيما يتعلق بالإدارة العامة والمساءلة داخل المدارس، لذلك قد يتم اتخاذ بعض جوانب القيادة من قبل أعضاء آخرين في مجتمع المدرسة، تأتى القيادة في أشكال عديدة من خلال الأدوار الرسمية وغير الرسمية، وقد تقع **قيادة المناهج الدراسية** في نطاق المدير ولكنها قد تكون جزءًا من نموذج مفوض للقيادة حيث قد يضطلع المعلم الرئيسي بدور في قيادة ابتكار المناهج الدراسية، على هذا النحو قد تكون قيادة المناهج الدراسية دورًا غير متبلور داخل هيكل المدرسة وتقع على عاتق شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يتحملون المسؤولية عن المناهج الدراسية ككل أو في مجال منهج معين مثل الرياضيات [٥٧].

تم انشاء مركز القيادة المدرسية لتوفير من يشغلون مناصب قيادية تربوية أو يتطلعون إلى أن

---

[٥٦]) Ireland. National Council for Special Education. (2011): **Inclusive Education Framework: A Guide for Schools on The Inclusion of Pupils with Special** Educational Needs. National Council for Special Education, P 22.

[٥٧]) Jorgensen, R. (2016): **Curriculum Leadership: Reforming and Reshaping Successful Practice in Remote and Regional Indigenous Education**. In Leadership in Diverse Learning Contexts (P 370). Springer, Cham.

يكونوا في تلك المناصب، يُعتبر الاعتراف بدور القيادة في دعم التعليم الشامل للطلاب والمعلمين الجدد في التدريس او في المدرسة بعدًا مهمًا في المشهد التعليمي الأيرلندي [٥٨].

ولقد حظي دور القيادة المدرسية بتركيز سياسي قوى في إنجلترا لأكثر من عقد من الزمان مع إنشاء كلية وطنية لقيادة المدارس وخدمات الأطفال سابقًا وزيادة التركيز على التدريب والتأهيل والتطوير المهني لقادة المدارس في إطار المؤهلات الوطنية، وفي الآونة الأخيرة تم تسليط الضوء على الروابط بين القيادة والتدريس من خلال دمج وكالة التدريس والكلية الوطنية والقيادة ٢٠١٣ التي تم تشكيلها بناءً على هدفين رئيسيين هما: تحسين جودة القوى العاملة؛ ومساعدة المدارس لمساعدة بعضها البعض على التحسين، وكان الموضوع المشترك هو ضغوط المساءلة الخارجية القوية حيث أصبح قادة المدارس مسؤولين بشكل متزايد عن رفع معايير الإنجاز وقيادة تحسين المدارس وتحسين جودة التدريس في المدارس، وبناءً على ذلك تم توفير نقطة انطلاق مفيدة في فهم كيفية وضع تصور للقيادة المدرسية وعلاقتها بتعلم الطلاب من خلال مكتب OFSTED وهى وكالة التفتيش الوطنية المسؤولة عن تفتيش المدارس وتوفير ضمان الجودة والمساءلة العامة في إنجلترا، وقد لعبت دورًا مؤثرًا في تشكيل مناهج المدارس للتحسين مما يؤكد على العلاقة بين ما يفعله القادة وما يحدث في قاعة الدراسة [٥٩].

وقد يؤدى تقرير الأوفستد إلى إقالة مدير المدرسة، إذا كان مدير المدرسة جديدًا في المدرسة فلا يمكن تحميله المسؤولية عن الأداء الحالي، فمن غير المرجح أن يؤدى التفتيش السيء إلى الفصل، ومع ذلك إذا كان مدير المدرسة في المدرسة لفترة طويلة فإن احتمالية الفصل تزداد بشكل كبير [٦٠].

وتجدر الإشارة إلى أنه في ٢٠١٤ تم مجموعة من المعايير الوطنية للمدرسين والتي حددت ست مجالات رئيسة للقيادة المهنية الأساسية والممارسات الإدارية:

---

[٥٨]) Hick, P., Solomon, Y., Mintz, J., Matziari, A., Murchu, O., Hall, F., ... & Margariti, D. (2018): **Initial Teacher Education for Inclusion-Phase 1 And 2 Report. Trim: National Council for Special Education (NCSE)**, P 15.

[٥٩]) Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020): Successful School Leadership, Education Development Trust, P 13.

[٦٠]) Ingham, A., & Dias, M. C. N. (2015) **The Development of School Leadership in England: Possible Options for Brazil. São Paulo, Brazil**: Itaú Social Foundation & The British Council. Retrieved January 15, 2023, P 17, P 47.

١. **تشكيل المستقبل:** إنشاء رؤية مشتركة وخطة استراتيجية للمدرسة (بالتعاون مع الهيئة الإدارية) تحفز الموظفين وغيرهم في المجتمع، وتحديد الأهداف والتقييم والمساءلة: حيث يجب توفير التدريب لقادة المدارس وتحديد أدوارهم المالية، وتقديم الدعم المالي للمدارس.

٢. **قيادة التعليم والتعلم:** يتحمل المعلمون مسؤولية رفع جودة التعليم والتعلم وتحقيق الطلاب، وهذا يعني تحديد توقعات عالية ومراقبة وتقييم فعالية نتائج التعلم، ستمكن ثقافة التعلم الناجحة الطلاب من أن يصبحوا متعلمين فعالين ومتحمسين ومستقلين وملتزمين بالتعلم مدى الحياة [٦١].

٣. **تطوير الذات والعمل مع الآخرين: بناء علاقات فعالة وبناء مجتمع التعلم المهني من** خلال إدارة الأداء والتطوير المهني الفعال للموظفين، مع دعم وتقييم وتطوير جودة المعلم: يجب أن يكون قادة المدارس قادرين على تكييف برنامج التدريس مع الاحتياجات المحلية، وتعزيز العمل الجماعي بين المعلمين والمشاركة في متابعة المعلمين وتقييمهم وتطويرهم المهني.

٤. **إدارة المنظمة:** تحسين الهياكل التنظيمية من خلال التقييم الذاتي والتنظيم والإدارة للأفراد والموارد من أجل بناء القدرات عبر القوى العاملة ونشر موارد فعالة من حيث التكلفة، لتحسين السياسات والممارسات يمكن أن تساعد أطر القيادة المدرسية في توفير التوجيه بشأن الخصائص والمهام والمسؤوليات الرئيسة لقادة المدارس الفعالين والإشارة إلى الطابع الأساسي للقيادة المدرسية كقيادة للتعلم، يمكن أن تكون أساسًا لتوظيف وتدريب وتقييم لقادة المدارس.

٥. **تأمين المساءلة:** مديرو المدارس مسؤولين أمام الطلاب وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية والمحافظين والسلطة المحلية والمجتمع بأسره لتوفير جودة عالية من التعليم لتعزيز المسؤولية الجماعية داخل المجتمع المدرسي بأكمله وللمساهمة في خدمة التعليم على نطاق أوسع.

٦. **تقوية المجتمع:**

إنشاء روابط والتعاون مع المدارس الأخرى وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية والوكالات الأخرى لتبادل الخبرات وضمان رفاهية الأطفال، التعاون مع المدارس الأخرى: يجب الاعتراف بهذا البعد الجديد باعتباره دورًا محددًا لقادة المدارس، يمكن أن تعود بفوائد على أنظمة المدرسة ككل وليس فقط لطلاب مدرسة واحدة، لكن قادة المدارس بحاجة إلى تطوير مهاراتهم

---

[61]) التعليم الخاص في بريطانيا 2020: متاح بتاريخ 2020/6/28 على الرابط:

.Https://En.Wikipedia.Org/Wiki/Special_Education_In_The_United_Kingdom

للمشاركة في أمور خارج حدود مدارسهم [٦٢].

التحديات التي تواجه قادة المدارس الدامجة في بريطانيا [٦٣]:

- تشمل ضمان التعليم والتعلم الجيدين باستمرار.
- دمج الفهم السليم للمعرفة الأساسية في منهج واسع متوازن.
- إدارة السلوك، إدارة الموارد والبيئة بشكل استراتيجي.
- بناء المدرسة كمجتمع تعليمي محترف.
- تطوير شراكات خارج المدرسة لتشجيع دعم الوالدين للتعلم وفرص التعلم الجديدة.

المحور الرابع: التحليل المقارن:

الهيكل الإداري للمدارس الدامجة

أ. أوجه الشبه:

تشترك مصر وبريطانيا في العديد من جوانب إدارة المدارس الدامجة. ففي كلا البلدين، تم تطوير نظام التعليم الدامج لتوفير فرص التعليم للأطفال ذوي الإعاقات والاحتياجات الخاصة. وتهدف هذه المدارس إلى توفير بيئة تعليمية شاملة ومتكاملة لجميع الطلاب، بغض النظر عن قدراتهم أو احتياجاتهم.

أوجه التشابه بين بريطانيا ومصر في الهيكل الإداري للمدارس الدامجة تتعلق بعدة جوانب. يتمثل أول تشابه في وجود **هيكل إداري مركزي** يشرف على إدارة المدارس الدامجة في كلا البلدين. تتولى وزارة التعليم في كلا البلدين المسؤولية الرئيسية عن تحديد السياسات والإشراف على تنفيذها في المدارس الدامجة.

وفي كلا البلدين، يتم تقسيم المدارس الدامجة إلى مناطق أو محافظات، حيث يتم تعيين مدير لكل منطقة أو محافظة للإشراف على المدارس فيها. يتولى هؤلاء المديرون المسؤولية عن تطبيق السياسات التعليمية والإشراف على أداء المدارس، وتقديم الدعم، والتوجيه للمعلمين، والطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، يتم تعيين مديري المدارس في كلا البلدين من قبل السلطات التعليمية المحلية. يتم اختيار المديرين بناءً على معايير محددة تشمل الخبرة والكفاءة والمؤهلات

---

٦٢) Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020): Successful School Leadership, Education Development Trust, PP 13- 14.

٦٣) Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020): Successful School Leadership, ibid, P 15.

التعليمية. يقوم المديرون بإدارة الأنشطة اليومية للمدارس وتنظيم البرامج التعليمية والتأكد من توفير بيئة تعليمية آمنة وصحية للطلاب.

وفي كلا البلدين، يتم تطبيق نظام تقويم وتقييم لأداء المدارس الدامجة. يتم تحديد معايير التقييم والرقابة من قبل السلطات التعليمية المركزية، وتقوم هذه السلطات بإجراء زيارات دورية للمدارس لضمان التزامها بالمعايير المحددة. كما يتم إجراء اختبارات وامتحانات منتظمة لتقييم أداء الطلاب والتأكد من تحقيقهم للأهداف التعليمية، **ويمكن تفسير ذلك** من خلال الرأي القائل بأن التعاون يمكن أن يساهم في جعل **كل مدرسة – مدرسة جيدة** بموجب مفهوم **قيادة النظام** هم هؤلاء المديرين المستعدين للمساهمة والاهتمام والعمل من أجل نجاح المدارس والمجتمعات [٦٤]، كما **يمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم القيادة الموزعة** فهي نمط من أنماط القيادة التي تركز على توزيع السلطة والمسؤولية بين أعضاء المجموعة أو المنظمة بدلاً من تركيزها في شخص واحد، يتم تحقيق هذا النمط من القيادة عن طريق تشجيع المشاركة والتعاون وتمكين الأفراد لاتخاذ القرارات [٦٥]، تُعتبر مفهوم القيادة الموزعة نهجًا حديثًا وفعالًا للقيادة يهدف إلى تحقيق التفاعل والتشارك في صنع القرارات وتحقيق أهداف المجموعة.

بشكل عام، يتشابه هيكل الإدارة في المدارس الدامجة في بريطانيا ومصر في العديد من الجوانب، بدءًا من وجود هيكل إداري مركزي يشرف على المدارس وحتى توفير الدعم والتوجيه للطلاب. ومع ذلك، **قد تختلف التفاصيل والتنظيمات بناءً على السياسات التعليمية المحلية والثقافة التربوية في كلا البلدين.**

ب. **أوجه الاختلاف:**

أوجه الاختلاف بين بريطانيا ومصر في الهيكل الإداري للمدارس الدامجة يمكن تلخيصها في عدة نقاط رئيسية، يعتبر النظام التعليمي في كل من بريطانيا ومصر متنوعًا ومعقدًا، ولكن هناك اختلافات في الهيكل الإداري للمدارس الدامجة بين البلدين.

---

[٦٤]) Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2010**): Improving School Leadership, Volume 1 Policy, and Practice: Policy and Practice**, (Vol. 1). OECD Publishing, P 61.

[65]) Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2010): Improving School Leadership, Volume 1 Policy, and Practice: Policy and Practice**, ibid**, P 61.

• في بريطانيا، تتم إدارة المدارس الدامجة على مستوى محلي من خلال السلطات المحلية المعروفة باسم "السلطات التعليمية المحلية .(Local Education Authorities) "تتولى هذه السلطات مسؤولية توفير التعليم المناسب لجميع الطلاب في منطقتها، بما في ذلك توفير المدارس الدامجة. وتشمل مهامها توفير التمويل والإشراف على جودة التعليم وتقديم الدعم للمدارس.

• بالنسبة لمصر، يتولى وزارة التربية والتعليم المصرية إدارة المدارس الدامجة. تعتبر الوزارة المسؤولة عن تطوير وتنفيذ السياسات التعليمية في البلاد، بما في ذلك توفير التعليم المناسب للطلاب في المدارس الدامجة. وتشمل مهامها تحديد المناهج الدراسية وتوفير التمويل وتقديم الدعم للمدارس.

في بريطانيا، يتم تنظيم المدارس الدامجة بناءً على نظام "الأكاديميات (Academies) " و"الثانويات المستقلة .(Independent Schools) "الأكاديميات هي مدارس مستقلة تحظى بحرية أكبر في تحديد مناهجها وإدارتها، وتتلقى تمويلًا مباشرًا من الحكومة. أما الثانويات المستقلة فهي مدارس خاصة غير مرتبطة بالسلطات التعليمية المحلية، وتعتمد على التمويل من الرسوم الدراسية والتبرعات، كما يمكن **تفسير ذلك في ضوء مفهوم اللامركزية** وهي عملية تقليص دور الحكومة المركزية في التخطيط وتوفير التعليم والتي تتخذ أشكالا مختلفة في بريطانيا، وقد بدأت اللامركزية مع قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨ وتم تطويرها بشكل أكبر في التشريعات اللاحقة [٦٦]، وبالتالي تحظي المدارس الدامجة في بريطانيا بمزيد من الدعم والتمويل من الحكومة، مما يسمح لها بتوفير بيئة تعليمية أفضل للطلاب ذوي الإعاقة، وتهتم المدارس البريطانية بشكل خاص بتوفير التكنولوجيا المناسبة لذوي الإعاقة، مثل الحواسيب المخصصة والأجهزة المساعدة [٦٧].

بالمقابل، في مصر، تنقسم المدارس الدامجة إلى نوعين رئيسيين: المدارس الحكومية والمدارس الخاصة. المدارس الحكومية تتلقى تمويلًا من الحكومة وتعتبر مجانية للطلاب،

---

[66]) Bush, T. (2016): School Leadership and Management in England: The Paradox of Simultaneous Centralisation and Decentralisation, **op-cit**.

[67]) Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 years"(2013): Retrieved on 28/8/2023, from, - https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25.

بينما تعتمد المدارس الخاصة على التمويل من الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلاب وأولياء أمورهم.

بشكل عام، يمكن القول إن هناك اختلافات في الهيكل الإداري للمدارس الدامجة بين بريطانيا ومصر. **ويرجع هذا الاختلاف** إلى اختلاف طرق التنظيم والتمويل والإشراف على المدارس، وتختلف أيضًا التحديات التي تواجها هذه المدارس في كلا البلدين.

المحور الرابع: أوجه الاستفادة:

- إنشاء نظام إداري فعال: يتطلب تطوير الجهاز الإداري لمدارس دمج ذوي الإعاقة إنشاء نظام إداري فعال يتضمن سياسات وإجراءات محددة.
- تحديد الأدوار والمسؤوليات المناسبة للمعلمين والإداريين وتوفير آليات لقياس وتقييم الأداء.
- تطوير نظام مراقبة وتقويم فعال يساهم في تحسين جودة التعليم والرعاية لطلاب ذوي الإعاقة، يساعد التقييم في تحديد نقاط القوة والضعف وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.
- يجب أن يتم مراقبة الأداء بشكل مستمر لضمان تحقيق أهداف التطوير المحددة
- تبني نهج شامل يضمن تلبية احتياجات جميع الطلاب، سواء كانوا ذوي إعاقات أو لا.
- تقديم دعم فردي لكل طالب وتصميم خطط تعليمية مخصصة لتلبية احتياجاتهم الفردية.
- توظيف معلمين مؤهلين ومدربين بشكل جيد للتعامل مع طلاب ذوي الإعاقة وتقديم الدعم اللازم لهم.
- تطوير سياسات تعليمية شاملة وشاملة لضمان حقوق جميع الطلاب.
- تشجيع التعاون بين المدارس والأهالي والجهات المعنية لضمان توفير بيئة تعليمية محفزة وداعمة لذوي الإعاقة.
- تقديم برامج تدريبية متخصصة وورش عمل لتحسين قدرات المعلمين في تقديم التعليم المناسب لذوي الإعاقة.
- تطوير مناهج مبتكرة وشاملة تستهدف احتياجات جميع الطلاب، بغض النظر عن قدراتهم أو إعاقاتهم.

- أخيرًا، يُمكن الاستفادة من خبرة بريطانيا في تطوير الهيكل الإداري والوظيفي في المدارس التي تدمج ذوي الإعاقة في مصر من خلال توفير التدريب والتطوير المستمر للمعلمين والموظفين.

آليات مقترحة:

تطوير إدارة المدارس الدامجة في مدارس دمج ذوي الإعاقة يتطلب اتخاذ عدة آليات مقترحة لضمان توفير بيئة تعليمية شاملة ومتكاملة لجميع الطلاب، يهدف هذا التطوير إلى تعزيز فرص التعلم والنمو لذوي الإعاقة وتحقيق التكامل الكامل في المدرسة.

١) إنشاء قسم خاص لذوي الإعاقة يضم مجموعة من الموظفين المؤهلين والخبراء في التعامل مع طلاب ذوي الإعاقة لتحسين هيكل المدرسة الإداري، وتعين مسؤول لذوي الإعاقة وأخصائيين في التربية الخاصة والعلاج الوظيفي والعلاج النفسي والأطباء المتخصصين في طب الأطفال وغيرهم من المهنيين ذوي الخبرة في مجال التعليم الخاص.

٢) تدريب المعلمين والموظفين في المدرسة لتعزيز فهمهم ومهاراتهم في التعامل مع طلاب ذوي الإعاقة. يجب أن يتضمن هذا التدريب استراتيجيات التدريس المختلفة وتقنيات التواصل الفعالة وكذلك تقديم المساعدة التقنية المطلوبة للطلاب.

٣) توفير بيئة تعليمية ملائمة: يجب توفير بيئة تعليمية ملائمة تلبي احتياجات الطلاب ذوي الاعاقة وتساعدهم على الاندماج بشكل كامل في العملية التعليمية.

٤) توفير دعم متخصص للطلاب ذوي الاعاقة: يمكن توفير دعم متخصص من المعلمين والمستشارين والموظفين الذين لديهم الخبرة في التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥) تشجيع التواصل المستمر مع أولياء الأمور: يجب تشجيع التواصل المستمر مع أولياء الأمور لضمان توفير الدعم اللازم وفهم احتياجات الطلاب ذوي الاعاقة بشكل أفضل.

٦) تشجيع التفاعل الاجتماعي والثقافي بين الطلاب: يمكن تنفيذ برامج وأنشطة تشجع التفاعل الاجتماعي والثقافي بين الطلاب ذوي الاعاقة وبين أقرانهم.

٧) توفير تقنيات وأدوات تعليمية مبتكرة وضمان توافر البنية التحتية المناسبة: يجب ضمان توافر البنية التحتية المناسبة في المدارس لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الاعاقة بما في ذلك وسائل النقل والمرافق الخاصة.

المراجع:

١) أحمد إبراهيم سلمى، أمل محسوب زناتي، عفاف عبد الرازق عبيد (٢٠٢٣): رؤية مقترحة للتغلب على بعض مشكلات إدارة المدارس الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بمصر، مجلة كلية التربية– جامعة العريش–، ع (٣٣)، ص ص ٤١٧– ٤٤٩.

٢) الأمم المتحدة الإسكوا (٢٠٢٢): مدخل إلى الرزمة التدريبية حول التعليم الدامج الشامل والإعاقة، الأمم المتحدة، بيروت – لبنان.

٣) التعليم الخاص في بريطانيا ٢٠٢٠: متاح بتاريخ ٢٠٢٠/٦/٢٨ على الرابط:

4) Https://En.Wikipedia.Org/Wiki/Special_Education_In_The_United_Kingdom

٥) جمهورية مصر العربية (٢٠١٧): القرار الوزاري رقم (٢٥٢) المعدل بتاريخ ٢٠١٧، بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام.

٦) جمهورية مصر العربية (٢٠١٧): القرار الوزاري رقم (٢٥٢) المعدل بتاريخ ٢٠١٧، بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام.

٧) جودت عزت عطوى (٢٠١٤): الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، لمكتبة الوطنية، عمان – الأردن، ط ٨، ص ١٨.

٨) دارين صالح سليمان، مرعى عبد القادر، سلوى فتحي (٢٠٢١): الصعوبات التي تواجه مدارس التعليم العام بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة ببلدية بنغازي، مجلة المنارة العلمية، كلية التربية، قمينس، ليبا، ص ص ٢٠٦– ٢٢٥.

٩) سهير محمد سلامة شاش (٢٠١٦) استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

١٠)صالح عبد الله هارون (٢٠١٣): افاق مستقبليه لدمج ذوي الإعاقة البسيطة في الفصل العادي، مجله التربية الخاصة كليه التربية بالزقازيق، ص ١٣١.

١١)طارق عبد الرؤوف محمد عامر (٢٠١٩): دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ٢٠١٩.

١٢)عادل محمد العدل (٢٠١٢): صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

١٣)فيصل صالح عيد الجهني، محمود عباس عابدين (٢٠٢٣): تقويم أدوار الإدارة المدرسية في مدارس الدمج لضعاف السمع في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة، المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة، ع ٢، ص ص ١٦٩–٢١٢.

١٤)محمد بن يحيى إبراهيم عسيري (٢٠٢٢) آليات تفعيل العمليات الإدارية لبرامج دمج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، مجلة الثقافة والتنمية، أكاديمية البحث العلمي، القاهرة، ع (١٧٨)، ص ص ١٧١–١٩٨.

١٥)محمد جابر محمود (٢٠١٤): تصور مقترح لبعض أدوار المعلم في ضوء فكرة دمج ذوي الإعاقة، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية.

١٦)محمود عبد الفتاح رضوان (٢٠١٢): القيادة ومهارات تحفيز المرؤوسين، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
١٧)منال بنت احمد بن عبد الرحمن (٢٠١٧): تطوير البيئة التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة القراءة والمعرفة، جامعه عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
١٨)الهلالي الشربيني الهلالي (٢٠١٨): دعم ذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين والموهوبين والفائقين، مجله بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، عدد (٥٠)، ابريل ٢٠١٨.
١٩)وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦): قرار وزاري رقم (١٦٤) بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم، مصر.
٢٠)وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦): قرار وزاري رقم (٢٢٩)، بتاريخ ٢٠١٦/٨/١١، بشأن دمج الطلاب ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم الفني.

1. Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2010): Improving School Leadership, Volume 1 Policy, and Practice: Policy and Practice, (Vol. 1). OECD Publishing.
2. Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L., & Harvey, J. A. (2021): 'People miss people': A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. Educational Management Administration & Leadership, 49(3), 375-392, p 365- 392.
3. Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020): Successful School Leadership, Education Development Trust,
4. Galkiene, A., & Monkeviciene, O. (2021): Improving Inclusive Education Through Universal Design for Learning (P. 323). Springer Nature, P 6.
5. Gov.uk – The official website of the UK government provides information on education policies and guideline, Available on (5/7/2023), At, https://www.gov.uk/.
6. Hick, P., Solomon, Y., Mintz, J., Matziari, A., Murchu, O., Hall, F., ... & Margariti, D. (2018): Initial Teacher Education for Inclusion–Phase 1 And 2 Report. Trim: National Council for Special Education (NCSE), P 15.
7. Ingham, A., & Dias, M. C. N. (2015): The Development of School Leadership in England: Possible Options for Brazil. São Paulo, Brazil: Itaú Social Foundation & The British Council. Retrieved January 15, 2023.

8. Ireland. National Council for Special Education. (2011): Inclusive Education Framework: A Guide for Schools on The Inclusion of Pupils with Special Educational Needs. National Council for Special Education.
9. Jorgensen, R. (2016): Curriculum Leadership: Reforming and Reshaping Successful Practice in Remote and Regional Indigenous Education. In Leadership in Diverse Learning Contexts (P 370). Springer, Cham.
10. Jorgensen, R. (2016): Curriculum Leadership: Reforming and Reshaping Successful Practice in Remote and Regional Indigenous Education. In Leadership in Diverse Learning Contexts (P 370). Springer, Cham.
11. Shevchenko, Y. M., Dubiaha, S. M., Melash, V. D., Fefilova, T. V., & Saenko, Y. O. (2020): The Role of Teachers in The Organization of Inclusive Education of Primary School Pupils. International Journal of Higher Education, 9(7), P 207.
12. Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013): Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland, International Journal of Inclusive Education, 17(10), 1119-1133, p 1128.
13. Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 years" https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25.
14. tes.com - TES (Times Educational Supplement) is a reputable source for educational news, resources, and articles.
15. UNESCO (2017): A guide for ensuring inclusion and equity in education, Paris: UNESCO, https://unesd oc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254.
16. UNESCO (2020): Towards Inclusion in Education: Status, Trends and Challenges the UNESCO Salamanca Statement 25 Years On, Published by The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
17. UNESCO (2020): Towards Inclusion in Education: Status, Trends and Challenges the UNESCO Salamanca Statement 25 Years On, Published by The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
18. Ydo, Y. (2020): Inclusive Education: Global Priority, Collective Responsibility, Published Online: 20 November 2020, UNESCO IBE.