مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 24 - المجلد 45

جمادى الآخرة 1447 هـ - ديسمبر 2025 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة

https://journals.iu.edu.sa/ESS

ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة

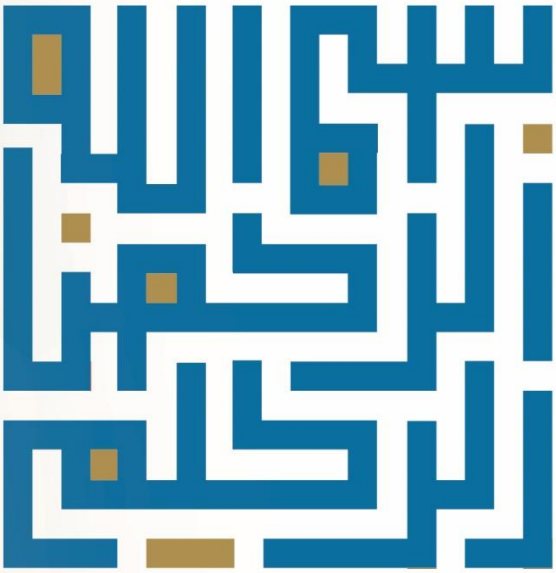
iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X

@iujournal4

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثــين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير:

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

عميد كلية التعليم الإلكتروني
وأستاذ المناهج وتصميم التعليم بجامعة حمدان الذكية بدبي

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبدالكريم

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية أبعاد الثقافة الجغرافية والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي د. صفية بنت أحمد سالم الدقيل	11
2	سلوكيات القيادة البارعة لدى عمداء الكليات بجامعة الجوف ودورها في تعزيز مستوى الصحة التنظيمية د. هبة بنت فرحان سلمان الرويلي	57
3	أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم: دراسة مقارنة بين النظامين التعليميين: السعودي والأمريكي مع إمكان الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية د. عمر بن صالح سليمان العبد العزيز	99
4	إدراك معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم د. علي بن عيسى علي الشمري	149
5	درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في اليمن د. حمود بن علي عبده العبدلي/ د. مجيب بن علي ملهي السعيدي/ أ.د. عبد الله بن حسن محمد عبدالرب/د. علي بن محمد عبد الله أخواجه	205
6	تصور مقترح لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى طالبات المرحلة الجامعية في ضوء إرشادات الاستخدام لـ SDAIA د. حليمة بنت محمد محمد حكمي / د. أسماء بنت سعد سعيد القحطاني	255
7	فاعلية التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين د. أحمد بن سعد ناصر الأحمد	309
8	الإسهام النسبي للقيادة الرنانة في التنبؤ بالاندماج الوظيفي من وجهه نظر الموظفات الإداريات بجامعة أم القرى بمكة د. هوازن بنت محمد عبد الوهاب نوح	349
9	تحليل اتجاهات الحركة السياحية الداخلية لمنطقة الرياض خلال الفترة من 2015-2023م د. نهله بنت هليل بريك العمري	397
10	المقالة الرابعة في معرفة مقادير الأبعاد والأجرام في مخطوطة نهاية الإدراك في دراية الأفلاك لقطب الدين الشيرازي (ت710هـ/1310م) دراسة وتحقيق د. صالح بن مده حميدان الجدعاني	441

❋ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم: دراسة مقارنة بين النظامين التعليميين: السعودي والأمريكي مع إمكان الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية

Roles and Responsibilities of Inclusive School Principals: A Comparative Study Between the Saudi and American Educational Systems with Implications for the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

د. عمر بن صالح سليمان العبد العزيز

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة حائل

Dr. Omar Saleh Sulaiman Alabdulaziz

Assistant Professor of Special Education

Department of Special Education - College of Education - University of Hail

Email: omarziz987@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-024-003

د. عمر بن صالح سليمان العبد العزيز

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/٢٠ م تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٢/١١ م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء تحليل مقارن لأدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في النظامين التعليميّين: السعوديّ، والأمريكيّ، والكشف عن أوجه الشبه، والاختلاف بينهما، وتقديم مقترحات؛ لتطوير هذه الأدوار في السياق السعوديّ، وقد اعتمدت الدراسة على منهج التحليل المقارن، وجُمِعت البيانات من خلال وصف اللوائح التنظيمية، وتفسيرها، وتحليلها المنظّمة لعمل مديري المدارس في كلٍّ من السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود جوانب، تتشابه فيها الأدوار، والمسؤوليات الأساسية لمديري مدارس الدمج في النظامين: السعوديّ، والأمريكيّ؛ إذ تشمل هذه الأدوار: دعم المعلمين، وبناء العلاقات، ومتابعة تقدّم الطلبة، واستخدام البيانات، ومع ذلك؛ كشفت الدراسة –أيضًا– عن بعض الاختلافات التي ترجع إلى السياق الثقافيّ، والتنظيميّ، لكلّ بلد، ففي السعودية؛ تتميّز أدوار المديرين بتركيز أكبر على الجوانب التنظيمية، والقِيم الثقافيّة والدّينيّة، بينما يركّز النظام الأمريكيّ على العدالة التعليميّة، والمرونة في التنفيذ وصلاحيّة أكبر للمديرين، واستنادًا إلى نتائج الدراسة؛ قُدِّمت مجموعة من المقترحات؛ لتطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في السعودية، تتضمن تعزيز القيادة التربوية، والتركيز على العدالة، والإنصاف، وبناء الشراكات مع أولياء الأمور، واستخدام البيانات في تحسين المدرسة، والتطوير المهنيّ المستمرّ.

الكلمات المفتاحية: أدوار المديرين، مدارس الدمج، مسؤوليات، مقارنة، السعودية، الولايات المتحدة الأمريكية.

Abstract

This study aimed to conduct a comparative analysis of the roles and responsibilities of principals in inclusive schools within the Saudi and American education systems. The study also sought to identify similarities and differences between the two contexts and provide recommendations for developing these roles within the Saudi context. Utilizing a comparative analysis approach, data was collected through analyzing regulations governing principals' work in both countries. The study's findings revealed similarities in the fundamental roles and responsibilities of principals in inclusive schools in both Saudi Arabia and the United States. These roles include teacher support, relationship building, student progress monitoring, and data utilization. However, the study also uncovered substantial differences attributed to each country's cultural and structural context. In Saudi Arabia, principals' roles tend to emphasize organizational aspects and cultural and religious values. Conversely, the American system prioritizes educational equity and flexibility in implementation. Based on the study's findings, several recommendations were proposed to develop the roles and responsibilities of principals in Saudi inclusive schools. These include strengthening instructional leadership, focusing on equity and fairness, building partnerships with parents, utilizing data for development, and pursuing continuous professional development.

Keywords: Roles and responsibilities of principals, Inclusive schools, Comparison, Saudi Arabia, United States of America

المقدمة

تُدرك المملكة العربية السعودية أهمية التعليم، وأنّه ركيزة أساسية للتنمية المستدامة، وانطلاقًا من إيمانها الراسخ بأهمية التعليم للجميع؛ التزمت المملكة بما اتّفق عليه المجتمع الدولي عام ٢٠١٥ حول تحقيق أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ التي من بينها: الهدف الرابع المتعلق بالتعليم الذي يسعى إلى "ضمان التعليم الجيد، والشامل، والمتكافئ، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" (مكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠٢١)، ومن جهود المملكة لتحقيق الهدف الرابع هو إنشاء لجنة وطنية لمتابعة التنفيذ، ووضع الخطط، وتنفيذ المبادرات، ودعم الجهات المختصة في تنفيذ بقية أهداف خطة التنمية المستدامة فيما يتعلق في دعم التعليم، وحرصت وزارة التعليم على اتّباع آليّات فعّالة؛ للرصد والمتابعة؛ لضمان تنفيذ الهدف الرابع، وتطوير التربية الخاصة، ورفع نسب المستفيدين من البرامج، وتحسين الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، وتقديم خدمات التدخل المبكر لهذه الفئة؛ فأدى إلى ارتفاع أعداد المستفيدين من خدمات التربية الخاصة إلى (٢٠٠,٠٠٠) طالب وطالبة، وافتتاح (٨٠) برنامجًا للتدخل المبكّر، وتقديم مكافأة مالية تشجيعية للفئة القابلة للتعليم والتدريب من ذوي الإعاقة؛ لتعزيز التحاقهم بمدارس التعليم العام، ومنع التسرّب منها (مكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠٢١).

وممّا لا شكّ فيه أنّ قطاع التعليم يشهد تطورًا ملحوظًا من خلال حركات مستمرة، تهدف إلى الارتقاء بمخرجاته، وتتجلّى هذه الحركات في سلسلة من الإصلاحات، والبرامج التربوية التي تشمل مجالات متعددة، وأهمّها القيادة المدرسية؛ فأدّى إلى تغيرات جوهرية في مهامّها، ومجالات عملها (آل سليمان والحبيب، ٢٠١٧). وتأتي على رأس هذه التغيرات زيادة أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بمدارس التعليم العام؛ فيُلقي بأدوار ومسؤوليات جديدة على عاتق مديري هذه المدارس، يتطلّب إعادة النظر في أدوارهم، وتحديد مسؤولياتهم في مدارس الدمج في التعليم العام؛ إذ يؤدّي مدير المدرسة دورًا محوريًّا في نجاح التعليم الشامل، بل إنه هو أساس نموذج المدرسة الشاملة، ولا يمكن أن تنجح المدرسة الشاملة دون دعم إدارة المدرسة، ومساندتها الفاعلة (الناصر، ٢٠٢٢).

وتؤكد العديد من الدراسات، والأدبيات التربوية في السياق المحلي (الأصقه، ٢٠١٩؛ الجابري، ٢٠١٧؛ الربيقي والصقر، ٢٠١٨؛ السلمان والشيحة، ٢٠١٩؛ الغامدي والحربي، ٢٠٢٢) أهمية دور مديري المدارس في قيادة مدارس دمج ناجحة وشاملة، ويرى آل سليمان والحبيب (٢٠١٧) أنّ مدير المدرسة هو أساس عمليات التطوير، والإصلاح المدرسي، ونجاح المدرسة، ويشير الخضر والكودة (٢٠٢٠) إلى أنّ أهمية الإدارة المدرسية تكمن في كونها: (١) ضرورية لكل مرحلة تعليمية؛ إذ تؤدي الإدارة المدرسية دورًا رئيسًا في جميع المراحل التعليمية، من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الجامعية. (٢) الإشراف على الموارد البشرية، والمادية في المدرسة؛ فهي تخطّط، وتنفذ برامج تعليمية، تراعي احتياجات الطلبة، وإمكانات المدرسة، وتشرف على عمل المعلمين والموظفين، وتقيّم أداءهم دوريًّا. (٣) توفير بيئة تعليمية، تلبي احتياجات جميع المعنيين بالعملية التعليمية، وتلبية مطالب العاملين في المدرسة وحاجاتهم. (٤) تسيير شؤون المدرسة من الناحية الإدارية، والمالية، والتربوية، والإشراف على صيانة المرافق، والمباني المدرسية. (٥) توفير الظروف الملائمة لنجاح العمل والإبداع من خلال العمل على تهيئة بيئة محفزة على الإبداع، والابتكار، وتشجيع المعلمين على تطوير مهاراتهم، وتحديث أساليبهم التعليمية.

ورغم الاتفاق على أهمية دور مديري مدارس الدمج؛ إلا أنّهم يواجهون بعض المعوّقات، منها: عدم إعطائهم صلاحيات إدارية واسعة في التنفيذ والتخطيط (الأصقه، ٢٠١٩). وتخرج العديد من الدراسات (على سبيل المثال، انظر آل سليمان والحبيب، ٢٠١٧؛ الأصقه، ٢٠١٩) بتوصيات في أهمية منح المزيد من الصلاحيات لمديري المدارس، وتتطلّب مدارس الدمج توضيحًا دقيقًا للأدوار، والمسؤوليات الملقاة على عاتق مديريها؛ فهذا ضروري لبناء بيئة مدرسية شاملة وناجحة، ويساعد وضوح الأدوار والمسؤوليات المديرين على التركيز على المهامّ الأساسية، مثل تطوير خطط دمج شاملة، وتوزيع الجهود بكفاءة، وتحديد الأولويات تحديدًا فعّالًا، ويعزّز التنسيق والتعاون بين أعضاء فريق العمل، ويقلّل من الازدواجية في العمل، ويتيح تقييم أداء المديرين تقييمًا دقيقًا وعادلًا؛ فيُسهم في تحسين جودة العمل تحسينًا عامًّا.

وتأتي هذه الدراسة؛ لتستكشف أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في النظام التعليمي الأمريكي، وإمكان الاستفادة من هذه الأدوار، والمسؤوليات في تحديد أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في النظام التعليميّ السعوديّ؛ إذ تُعدّ الولايات المتحدة الأمريكية من الدول

الرائدة عالميًّا في مجالاتٍ متعددة، منها: المجالات الاقتصادية، والتكنولوجية، والعسكرية، والتعليمية، وذلك قد يرجع بفضل نظامها التعليميّ المتميّز الذي يتمتع بجودة عالية، أدى إلى تخريج كوادر بشرية مؤهلة وفعّالة في مختلف المجالات؛ فالولايات المتحدة الأمريكية كانت من أوائل الدول في الاهتمام في مجالَي الإدارة المدرسية، ودمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام؛ ففي مجال الإدارة المدرسية؛ برز الاهتمام بهذا المجال أول مرّة على مستوى العالم في الولايات المتحدة الأمريكية خلال النصف الأول من القرن العشرين، ففي عام ١٩٤٦ قدّمت مؤسسة كيلوج منحة مالية للجامعات الأمريكية لدراسة مجال الإدارة المدرسية وتطويرها، ثمّ أجرت السلطات التعليمية المحلية دراسات، وبحوثًا مكثفة؛ لتأسيس الإدارة المدرسية على أسس علمية متينة (الخضر والكودة، ٢٠٢٠). أما في مجال دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام؛ فتعدّ الولايات المتحدة رائدة –أيضًا– في تطبيق فكرة الدمج بأشكاله المختلفة، وتُعدّ تجربتها من التجارب الأولى في عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة داخل المدارس العادية، وقد برز ذلك بروزًا خاصًّا عام (١٩٧٥) بعد صدور القانون الذي يسمح لأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بمدارس التربية الخاصة بتحويل أبنائهم إلى مدارس التعليم العام (النصر الله ومرزوق، ٢٠١٦).

مشكلة الدراسة

شهدت مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة ازديادًا ملحوظًا في أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بها، ويتطلب هذا التحول ضرورة إعادة هيكلة وتوضيح أدوار مديري المدارس ومسؤولياتهم؛ إذ أوضحت دراسة الناصر (Alnasser, 2019) غياب الدور القيادي الفاعل لمديري المدارس في برامج التربية الخاصة؛ إذ لا يتحمّلون مسؤولية كاملة عن برامجها، ولا يمارسون القيادة التعليمية الفعالة لتوجيهها وتطويرها، وتنعدم لديهم المتابعة الدورية للتحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة، ونادرًا ما يزورون زيارات ميدانية إلى الصفوف الدراسية المتعلقة ببرامج التربية الخاصة؛ للاطلاع على طرائق التدريس المستخدمة وتقديم الدعم اللازم للمعلمين، ويشير الناصر (Alnasser, 2019) إلى ضرورة مراجعة الدليل التنظيميّ، والإجرائيّ للتربية الخاصة من وزارة التعليم، وتحديثه؛ ليشمل نطاقًا أوسع من المسؤوليات لمديري المدارس، ووضع إطار واضح لتحديد الأدوار، والمسؤوليات المحددة لمديري المدارس، ومنحهم قدرًا أكبر من الاستقلالية، وتحفيزهم، ويؤكد وجود حاجة إلى نظام مساءلة قويّ؛ لمتابعة أداء مديري

المدارس، وما في ذلك دورهم في برامج التربية الخاصة، وأكدت دراسة العبد العزيز (Alabdulaziz, 2023) أن دعم القيادة المدرسية مهمّ في فعالية التعاون بين معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام في مدارس الدمج، فدون هذا الدعم؛ يُصبح التعاون غير فعال، ويضعف من إمكان نجاح أهداف مدارس الدمج، ولذلك؛ يؤدي مديرو المدارس دورًا رئيسًا في نجاح التعاون بين المعلمين من خلال إزالة أيّ صعوبات، قد تواجه المعلمين أثناء تعاونهم، وتشجيع المعلمين على التعاون، وتبادل الخبرات، وتوفير الوقت الكافي للاجتماعات بين معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام، وتوضيح مسؤوليات كل معلم وأدواره توضيحًا دقيقًا، ومتابعة عمل المعلمين التعاوني دوريًّا، وتقديم التوجيه، والدعم لهم، ولكن لا يمكن لمديري مدارس الدمج أداء جميع هذه الممارسات أداء فعّالًا دون تحديد واضح لأدوارهم، ومسؤولياتهم من وزارة التعليم، مع تطبيق مساءلة فعالة إذا قصّروا، وتشير نتائج دراسة العبد العزيز وآخرين (٢٠٢٤) إلى أنّ من التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج في أداء مهامّهم عدمَ وضوح أدوارهم، ومسؤولياتهم، وتؤكد نتائج الدراسة وجود حاجة ضرورية لتدريبهم على فهم أدوارهم، ومسؤولياتهم.

قد يُعزى غياب الدور القياديّ لمديري مدارس الدمج في التعليم العام إلى عدم وضوح أداورهم ومسؤولياتهم المحددة من وزارة التعليم، لذلك؛ تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن أداور مديري مدارس الدمج، ومسؤولياتهم في النظام التعليمي السعودي، واستكشاف مسؤوليات مديري مدارس الدمج وأدوارهم في النظام التعليميّ الأمريكيّ، وإمكان الاستفادة منها في السياق السعوديّ؛ إذ تُعدّ الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة على مستوى العالم في مجال التعليم عامة، والدمج خاصة؛ إذ تمتلك نظامًا تعليميًا ذا جودة عالية، يمكن للمملكة العربية السعودية الاستفادة منه في رحلتها نحو تحقيق الجودة في نظامها التعليمي، وتحقيق أهداف الدمج، ولذلك؛ تعدّ الدراسات المقارنة في مجال الإدارة المدرسية في مدارس الدمج ضرورية لفهم أفضل للممارسات في هذا المجال، والاستفادة منها في تطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية؛ فمع ازدياد عدد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بمدارس التعليم العام؛ تزداد الحاجة إلى تحديد أدوار مديري المدارس ومسؤولياتهم تحديدًا دقيقًا، وبعد اطلاع الباحث على الموضوعات المتعلقة بأدوار مديري الدمج ومسؤولياتهم؛ تشير الدراسات السابقة إلى ندرة الدراسات المقارنة في هذا المجال؛ فيؤكد أهمية إجراء المزيد من الدراسات، والبحوث التي تقارن بين

أدوار مديري مدارس الدمج، ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية، ونظرائهم في الولايات المتحدة الأمريكية؛ بهدف الاستفادة من أفضل الممارسات في الإدارة المدرسية في مدارس الدمج.

أسئلة الدراسة

١. ما أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية؟

٢. ما أوجه الشبه، والاختلاف بين أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية؟

٣. ما مقترحات تطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية بالإفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١. التعرّف على الأدوار والمسؤوليات لمديري مدارس الدمج في النظام التعليميّ السعوديّ، والأمريكيّ.

٢. استكشاف أوجه الشبه، والاختلاف بين أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية.

٣. تقديم مقترحات لتطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية من خلال الاستفادة من الخبرات، والممارسات الناجحة في الولايات المتحدة الأمريكية.

أهمّيّة الدراسة

الأهمّيّة النظريّة

١. تسهم الدراسة في إضافة معرفة جديدة للأدبيات المتعلقة بإدارة مدارس الدمج من خلال مقارنة الأنظمة التعليمية الخاصة بأدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية.

٢. تُقدِّم الدراسة تحليلًا نظريًّا لأدوار مديري مدارس الدمج، ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية؛ فيُعزّز فهم الأدوار القيادية في مدارس الدمج في النظامين التعليميّين: السعوديّ، والأمريكيّ.

٣. تقدِّم الدراسة إطارًا نظريًّا، يمكن استخدامه لتطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم وتقويمها في سياقات تعليمية مختلفة؛ فيساعد الباحثين وصانعي السياسات في وضع إستراتيجيات فعالة وتصميمها في إدارة مدارس الدمج.

الأهمية التطبيقية

١. تحسين جودة بيئة مدارس الدمج من خلال تقديم مقترحات عملية قابلة للتطبيق؛ لتطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم؛ فيُمكّن صانعي السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية من الاستفادة منها؛ لتحسين هذه الأدوار والمسؤوليات وتطويرها.

٢. تتيح الدراسة فرصة للاستفادة من الممارسات الناجحة في الولايات المتحدة، وتطبيقها بما يتناسب مع السياق السعوديّ؛ فيسهم في تعزيز مدارس الدمج ونجاحها.

٣. يمكن استخدام نتائج الدراسة لتطوير أدوات تقييمية لقياس أداء مديري مدارس الدمج، وتحديد مجالات التحسين المطلوبة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على استكشاف أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم وتحليلها في المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مديري مدارس الدمج في النظام التعليمي السعوديّ والأمريكيّ.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس الدمج في التعليم العام في المملكة العربية السعوديّة، والولايات المتحدة الأمريكية.

الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة في العام الدراسي (١٤٤٦هـ/٢٠٢٤).

مصطلحات الدراسة

أدوار ومسؤوليات Roles and Responsibilities:

يشير إلى المهامّ، والواجبات التي يتوقع من مدير مدرسة الدمج القيام بها؛ لتحقيق أهداف المدرسة، ودعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقة.

ويمكن تعريفه إجرائيًّا: أنّها المهامّ، والواجبات المحددة من وزارة التعليم التي تقع مسؤوليات القيام بها على مديري مدارس الدمج؛ لتحقيق أهداف الدمج في المدرسة.

مديرو مدارس الدمج Inclusive School Principals:

يشير مصطلح مديري المدارس إلى الأفراد الذين يشغلون أعلى منصب داخل المجتمع المدرسي، ويُكلَّف هؤلاء المديرون، ويتابعون ويوجهون ويقودون المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة.

ويمكن تعريفه إجرائيًّا: أنهم المديرون المسؤولون عن إدارة مدارس الدمج وتوجيهها التي تضمّ طلّابًا من ذوي الإعاقة، وهم مسؤولون عن خلق بيئة تعليمية شاملة، وداعمة لجميع الطلبة.

النظام التعليمي السعودي Education System in Saudi Arabia:

يُقصد به الهيكلة، والسياسات، والإجراءات التي تنظّم العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية، وتشمل جميع المراحل التعليمية.

ويمكن تعريفه إجرائيًّا: الهيكل التنظيميّ، والسياسات، والإجراءات المعمول بها في المملكة العربية السعودية؛ لتنظيم العملية التعليمية، ويشمل ذلك الأدوار، والمسؤوليات المحددة للمسؤولين التعليميّين، والخطط، واللوائح التي تُوجّه إدارة المدارس، وعمليات التدريس، والتعلم في جميع المراحل التعليمية.

النظام التعليمي الأمريكي Education System in the United States:

نظام غير مركزيّ؛ إذ تُشرف كلّ ولاية على نظامها التعليمي الخاص، ويتكون من التعليم العام، والتعليم الخاص، والتعليم العالي، ويشمل مراحل ما قبل المدرسة، والابتدائي، والمتوسط، والثانوي.

ويمكن تعريفه إجرائيًّا: أنه النظام التعليمي غير المركزي الذي تُشرف عليه كلّ ولاية إشرافًا مستقلًّا ضمن الإطار العام للسياسات الفيدرالية، ويشمل هذا النظام التعليم العام، ويتضمن مراحل ما قبل المدرسة، والتعليم الابتدائي، والمتوسط، والثانوي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري

المحور الأول: نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية:

أولًا: النظام التعليميّ في المملكة العربية السعودية:

تطوّر نظام التعليم في المملكة العربية السعودية عبر مراحل زمنية متلاحقة، بدءًا من تأسيس مديرية المعارف وصولًا إلى وزارة التربية والتعليم؛ إذ بدأت مرحلة التأسيس عام (١٩٢٦) من خلال تأسيس مديرية المعارف التي كانت اللبنة الأولى في بناء نظام تعليمي منظم في المملكة، وفي عام (١٩٢٨) صدر قرار بتشكيل مجلس للمعارف، هدفه وضع نظام تعليمي متكامل لمنطقة الحجاز، ثم توسعت صلاحيات مديرية المعارف؛ لتشمل الإشراف على جميع مراحل التعليم في المملكة؛ إذ بدأت بأربع مدارس فقط، وتوسّعت إلى ٣٢٣ مدرسة، ثم مرحلة وزارة المعارف (١٩٥٣) التي هي امتداد وتطوير لمديرية المعارف، وكانت من مسؤولياتها: التخطيط، والإشراف على التعليم العام للبنين (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، ثم مرحلة تعليم البنات (١٩٥٩)؛ إذ أنشئت الرئاسة العامة لتعليم البنات التي اهتمّت بتعليم الإناث، وتوفير فرص تعليمية متساوية، ثم مرحلة الدمج والتطوير (٢٠٠٣)؛ إذ ضُمَّ تعليم البنات إلى وزارة المعارف في خطوة نحو توحيد نظام التعليم، وتغيير مسمى الوزارة إلى وزارة التربية والتعليم؛ ليعكس شمولية مهامها (وزارة التعليم، ٢٠٢٢)، أما في جانب التعليم العالي؛ فقد تأسست وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية عام ١٩٧٥؛ لتتولى مسؤولية تحقيق أهداف المملكة في قطاع التعليم العالي، وقد شهد هذا القطاع دعمًا كبيرًا من خلال إنشاء جامعات جديدة، وكليات تطبيقية، وزيادة في الميزانيات؛ فأسهم في زيادة عدد الجامعات، والمعاهد في المملكة؛ لتصل إلى ٢٧ جامعة حكومية، و ٣٦ جامعة وكلية أهلية، و ٢٥ معهدًا (وزارة التعليم، ٢٠٢٢)، ثم صدر أمر ملكي في عام (٢٠١٥) بدمج وزارتي "التربية والتعليم"، و"التعليم العالي" في وزارة واحدة باسم "وزارة التعليم"، وهدف هذا

الدمج إلى تحسين مخرجات التعليم، وتطوير المناهج الدراسية، وسدّ الفجوة بين مرحلتَي التعليم العام، والعالي، وتوحيد الجهود، وتحقيق التكامل بين جميع مراحل التعليم، ولارتقاء بالمخرجات التعليمية؛ لتلبية احتياجات سوق العمل (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

وينقسم التعليم العام في المملكة إلى مرحلة تأسيسية، وثلاث مراحل رئيسة، تبدأ المرحلة التأسيسية في الطفولة المبكرة، وتشمل الحضانات، والتعليم التمهيدي للأطفال دون سنّ السادسة، وتقدّم في الروضات الحكومية والأهلية، وتعدّ هذه المرحلة أساسية في تنمية مهارات الأطفال، وتأهيلهم للمرحلة الابتدائية، ثم المرحلة الابتدائية: وتستمر ست سنوات، وتبدأ من عمر ٦ سنوات، وتركّز هذه المرحلة على تأسيس الطلبة في المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل القراءة، والكتابة، والحساب، ثمّ المرحلة المتوسطة: وتستمرّ ثلاث سنوات، وتمثّل مرحلة انتقالية بين المرحلة الابتدائية والثانوية؛ إذ تُوسَّع معارف الطلبة، وتُطوَّر مهاراتهم في مختلف المواد الدراسية، ثم المرحلة الثانوية: وتستمرّ ثلاث سنوات أيضًا، وتقدّم في المدارس الثانوية والمعاهد الصناعية، وتتيح هذه المرحلة للطلبة التخصص في مجالات دراسية مختلفة، وتأهيلهم للدراسة الجامعية، أو لسوق العمل (المنصة الوطنية، ٢٠٢٤).

يتضح من خلال استعراض تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، مدى الاهتمام الذي توليه الدولة لتطوير هذا القطاع الحيوي. فمنذ تأسيس مديرية المعارف، مرورًا بوزارة المعارف ووصولًا إلى وزارة التعليم الحالية، شهد النظام التعليمي تحولات جذرية وهيكلية تهدف إلى تحسين جودة التعليم ومخرجاته، كما أن دمج وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي يعكس رؤية شاملة ومتكاملة للتعليم، تسعى إلى توحيد الجهود وتطوير المناهج الدراسية ورفع مستوى النظام التعليمي.

ثانيا: النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية:

نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية غير مركزيّ؛ إذ تتوزّع مسؤولية الإشراف على العملية التعليمية، ولا سيّما في المدارس العامة، بين جهات متعددة على مستويات إشرافية مختلفة، ويمكن تصنيف الجهات المشرِفة على التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وفقًا لثلاثة مستويات هرمية: (١) المستوى الفيدرالي: وتمثله وزارة التعليم الأمريكية التي تُعنى بوضع السياسات العامة، وتحديد المعايير الوطنية، إضافة إلى تقديم الدعم المالي للولايات، والقيام بالأبحاث

والدراسات المتعلقة بالتعليم. (٢) مستوى الولايات: ويُشرِف على التعليم العام في كلّ ولاية وزارةُ التعليم أو مجلسُ التعليم التابع لها؛ إذ تختلف أسماء هذه الجهات من ولاية لأخرى، وتتولى هذه الجهات مسؤولية وضع المناهج الدراسية وتحديد معايير تقييم الطلاب والمعلمين، إضافة إلى ترخيص المعلمين، والإشراف على المدارس. (٣) المستوى المحلي: ويتمثّل في مجالس أمناء المدارس، ومكاتب التعليم في المقاطعات التعليمية، وتتمتع هذه الجهات بسلطة واسعة في إدارة شؤون المدارس، وتحديد ميزانياتها، وتوظيف المعلمين، ولذا، فإنّ الإشراف على التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية يُعدّ مسؤولية مُشتركة بين الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات، والمؤسسات التعليمية المحلية؛ فيخلق نظامًا تعليميًّا متنوّعًا، يستجيب لاحتياجات المجتمعات المحلية (البشر، ٢٠٢٤).

وتختلف سنوات المراحل الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية باختلاف مديريات التعليم، ولكنّ النظام الأكثر شيوعًا هو: المرحلة الابتدائية: ٦ سنوات (من الصف الأول إلى الصف السادس)، المرحلة المتوسطة: ٣ سنوات (من الصف السابع إلى الصف التاسع)، المرحلة الثانوية: ٣ سنوات (من الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر)، وبعض مديريات التعليم قد تقلّل سنوات المرحلة الابتدائية إلى ٤ أو ٥ سنوات، وتضيف سنة إلى المرحلة المتوسطة والثانوية، والتعليم قبل الابتدائي (رياض الأطفال) ليس إلزاميًّا في جميع الولايات، ولكنه شائع؛ فبعض الولايات تفرض التعليم الإلزامي حتى سن ١٨ عامًا، بينما تكتفي أخرى بسن ١٦ عامًا (البشر، ٢٠٢٣).

وتهدف وزارة التعليم الأمريكية التي تأسست في (١٩٨٠) إلى تعزيز التحصيل الدراسي للطلاب، وإعدادهم للمنافسة العالمية من خلال رعاية التميز التعليمي، وضمان تكافؤ الفرص (U.S. Department of Education, 2024)، وتركّز الوزارة في تحقيق مهمتها على عدة محاور رئيسة: تشمل تعزيز الالتزام الفيدرالي من خلال ضمان حصول كلّ فرد على فرص تعليمية متكافئة، ودعم جهود الجهات المعنية، وتقديم الدعم اللازم للولايات، وأنظمة المدارس المحلية، والقطاع الخاص، ومؤسسات البحث التربويّ والمنظمات المجتمعيّة، وأولياء الأمور، والطلاب؛ لتحسين جودة التعليم، وتشجيع المشاركة العامة، وتعزيز البحث والتقييم، وتحسين التنسيق، والإدارة، وإدارة الأنشطة التعليمية الفيدرالية بكفاءة (U.S. Department of Education, 2024). وتُنفّذ الوزارة هذه المهامّ من خلال قيادة الحوار الوطنيّ حول تحسين نظام التعليم، ويشمل ذلك

زيادة الوعي بالتحديات التعليمية، ونشر أفضل الممارسات، ومساعدة المجتمعات على إيجاد حلول للقضايا التعليمية، وإدارة برامج شاملة، تغطي جميع مجالات التعليم من مرحلة الطفولة المبكرة حتى البحوث ما بعد الدكتوراة بما يضمن تكافؤ الفرص والتميز (U.S. Department of Education, 2024).

يتميز النظام التعليمي الأمريكي باللامركزية، حيث تتوزع المسؤولية بين مستويات إشرافية متعددة، هذه اللامركزية تمنح الولايات والمقاطعات التعليمية مرونة كبيرة في إدارة شؤونها التعليمية، بما يتناسب مع احتياجاتها المحلية، ومع ذلك، فإن هذا النظام قد يؤدي إلى تباين في جودة التعليم بين الولايات والمناطق المختلفة. وعلى الرغم من الاختلافات في الهيكل والتنظيم، يشترك النظامان التعليميان في كل من المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية في هدف أساسي، وهو توفير تعليم جيد ومناسب لجميع الطلبة، فكلاهما يولي أهمية كبيرة لتطوير المناهج الدراسية، وتدريب المعلمين، وتوفير الدعم اللازم للطلبة.

المحور الثاني: الدمج في النظام التعليمي السعودي والأمريكي:

أولًا: الدمج في المملكة العربية السعودية:

يؤكد النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية في مادته السادسة والعشرين أن "تحمي الدولة حقوق الإنسان وفق الشريعة الإسلامية"، وتُرسخ هذه المادة مبادئ العدل والمساواة، وتُحرّم التمييز على أي أساس، وما في ذلك الإعاقة، وانطلاقًا من هذا المبدأ الدستوري، أصدرت المملكة مجموعة من التشريعات، والتنظيمات التي تهدف إلى إعطاء الأشخاص ذوي الإعاقة حقوقهم، وتوفير الحماية اللازمة لهم (المنصة الوطنية، ٢٠٢٣)، ومن أبرز التشريعات، والأنظمة: نظام رعاية المعوقين الصادر عام (٢٠٠٠) الذي كان معمولًا به حتى أُلغي واستُبدِل في نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادر عام (٢٠٢٣) الذي يهدف إلى حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتعزيزها، وضمان حصولهم على جميع الخدمات أسوةً بغيرهم، ويؤكد المبادئ الأساسية التي تشمل منع التمييز على أساس الإعاقة وتكافؤ الفرص، وتوفير متطلبات إمكان الوصول، والتسهيلات اللازمة، وشمول جميع التشريعات، والإستراتيجيات، والسياسات للمتطلبات الخاصة بهذه الفئة، وتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة في إدارة شؤونهم وفق

الأحكام المنظمة لذلك، والاعتراف بأهلية الأشخاص ذوي الإعاقة الذين بلغوا سن الرشد ما لم تمنعهم إعاقتهم من ذلك، واعتماد طرائق بديلة للتواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة وما في ذلك لغة الإشارة، وتدريب الكوادر المعنية على التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، ورفع الوعي بحقوقهم (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠٢٣)، وتنصّ المادة الثامنة من نظام رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة على حقّ هذه الفئة في الحصول على خدمات تعليمية، وتدريبية مساندة في جميع المراحل الدراسية، وما يضمن تحقيق أقصى قدر من التقدم الأكاديميّ، والمهنيّ، والتقنيّ، والاجتماعيّ دون تمييز، وعلى أساس تكافؤ الفرص، ويتضمن هذا الحقّ توفير الإستراتيجيات، وتكييف المناهج، وأساليب التقييم، والتقنيات المساعدة، ومراعاة الاحتياجات الفردية، وتصميم برامج التدخل المبكر وتنفيذها، وتوفير فرص القبول في التعليم العالي، والدراسات العليا، وبرامج الابتعاث (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠٢٣)، وبناء على هذه التشريعات، والقوانين؛ تبنّت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية سياسة دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وتمكينهم من إتمام مسيرتهم التعليمية، بدءًا من مرحلة الطفولة المبكرة وصولًا إلى التعليم الجامعي، وذلك من خلال توفير فرص الالتحاق بالمدارس، والجامعات السعودية عبر تقديم برامج داعمة، وتوفير التسهيلات اللازمة التي تُلبي احتياجاتهم الخاصة (وزارة التعليم، ٢٠٢٤)؛ إذ طورت وزارة التعليم إستراتيجية شاملة لتطوير خدمات التربية الخاصة، وتقديم خدمات مناسبة لكل الطلبة من ذوي الاعاقة، وتركز هذه الإستراتيجية على تفعيل دور المدارس العادية في دمج الطلبة ذوي الإعاقة وتعليمهم، وتوسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة، وتنمية الكوادر البشرية، وتطوير المناهج والكتب المدرسية، ووضع الخطط الدراسية الملائمة للطلبة ذوي الإعاقة، وتوظيف التقنية الحديثة؛ لخدمتهم وتطوير الهيكل التنظيمي للإدارة العامة للتربية الخاصة، ودراسة اللوائح وتطويرها، وإعداد لوائح جديدة للبرامج المستقبلية (المنصة الوطنية، ٢٠٢٣).

وينتهج نظام التعليم في المملكة العربية السعودية نموذجين أساسيّين لتحقيق الدمج التربوي للطلبة ذوي الإعاقة، وهما: (١) الدمج الجزئي: ويُطبَّق من خلال إنشاء فصول دراسية خاصة ملحقة بالمدارس العادية؛ إذ يتلقّى الطلبة ذوو الإعاقة في هذه الفصول الخدمات التعليمية والتربوية المتخصصة، ويهدف هذا النموذج إلى توفير بيئة تعليمية مناسبة، تراعي احتياجاتهم الفردية، مع السعي إلى دمجهم في بعض الأنشطة الصفية، وغير الصفية، ومرافق المدرسة مع أقرانهم من الطلبة

العاديين. (٢) الدمج الكلي: إذ يدرس الطلبة ذوو الإعاقة مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية نفسها معظم اليوم الدراسي، ويتلقون الدعم من خلال برامج الدعم المتاحة حسب احتياجاتهم الفردية، ويتحقق من خلال توفير برامج الدعم التربوي المتكاملة داخل مدارس التعليم العام، مثل: غرف المصادر، والمعلم المتجوّل، والمعلم المستشار (الموسى، ٢٠١٠).

وفي سياق دعم الدمج وتشجيعه، وتسهيل عملية الوصول للمدارس لجميع الطلبة؛ أصدرت وزارة التعليم (٢٠٢٣) دليل الوصول الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة ومعاييره في البيئات والمنشآت التعليمية الذي يهدف إلى توفير بيئة تعليمية شاملة للأشخاص ذوي الإعاقة، من خلال تحديد الأطر، والمعايير اللازمة؛ لضمان سهولة وصولهم إلى المرافق والخدمات التعليمية، وحدد الدليل المجالات الرئيسة للوصول الشامل التي تضمنت على سبيل المثال:

١. المجال التعليمي الذي يشمل على:

أ. توفير الوصول إلى المنهج العام: ويشمل ذلك تقديم محتوى المنهج بطرائق متنوعة، مثل النصوص المكتوبة، والصور، والفيديوهات، ولغة الإشارة، وتوفير طرائق متعددة؛ للتعبير والتفاعل مثل الكتابة، والرسم، والأدوات التكنولوجية، إضافة إلى توفير طرائق متعددة للدمج والمشاركة في التعلم، مثل العمل الجماعي، والأنشطة التفاعلية.

ب. توفير المواءمات والتكيفات: ويتمثّل ذلك في إجراء التعديلات اللازمة على المنهج، مثل تغيير حجم الخط، أو زيادة وقت الاختبارات، أو استخدام الوسائل التعليمية المساعدة، وتوفير المواءمات في التقويم، مثل استخدام الاختبارات الشفوية، أو توفير وقت إضافي، أو استخدام التقنيات المساعدة.

ج. تهيئة البيئة الصفية: من خلال توفير بيئة صفية مناسبة، مثل توفير الإضاءة الجيدة، وتوزيع المقاعد توزيعًا مناسبًا، وتوفير غرفة مصادر.

د. استخدام أدوات الوصول الشامل: إذ تُعدّ الخطة التعليمية الفردية من أهمّ أدوات الوصول الشامل، وهي وثيقة، تحدّد الخدمات التعليمية، والتربوية والمساندة التي يحتاج إليها كلّ طالب من ذوي الإعاقة، إضافة إلى ذلك؛ يجب توفير الخدمات المساندة التي تشمل الخدمات الاجتماعية، والنفسية، والتقنية، والطبية.

٢. المجال البيئي الذي يركز على:

أ. تهيئة العناصر الخارجية: ويشمل ذلك توفير أسطح أرضيات مستوية، وغير زلقة، وخالية من الفتحات، وعدم وجود أجسام بارزة، أو عوائق في طريق المشاة، إضافة إلى توفير أرصفة واسعة، وغير منحدرة انحدارًا كبيرًا، وبها حوافّ واضحة، وتوفير منحدر مناسب للأشخاص الذين يستخدمون الكراسيّ المتحركة، وتوفير مواقف مخصصة للأشخاص ذوي الإعاقة قريبة من المدخل.

ب. تهيئة العناصر الداخلية: وذلك من خلال توفير مداخل واسعة، وسهلة الوصول، ومحمّية من الطقس، إضافة إلى ممرات واسعة، وغير منحدرة انحدارًا كبيرًا، وبها حواف واضحة، وتوفير مصاعد مناسبة للأشخاص الذين يستخدمون الكراسي المتحركة، وتوفير أبواب واسعة وسهلة الفتح، وبها مقابض مناسبة، إضافة إلى دورات مياه مناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة.

ج. العناصر التكميلية: يشمل ذلك توفير طاولات وكراسي مناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية والمكتبات، والمختبرات، وغيرها من المرافق.

د. توفير أنظمة أمن وسلامة: ويتضمن ذلك توفير لافتات واضحة، وبها أحرف بارزة، وبطريقة برايل؛ لتسهيل الوصول إلى المرافق المختلفة، وتوفير أسطح تحذير أرضية عند حوافّ المنحدرات، والسلالم؛ لتحذير الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، إضافة إلى توفير مخارج طوارئ سهلة الوصول؛ لضمان سلامة الجميع في حالات الطوارئ (وزارة التعليم، ٢٠٢٣).

من خلال استعراض الجهود المبذولة لتعزيز الدمج في المملكة العربية السعودية، يتضح أن هناك التزامًا قويًا من الحكومة بتوفير بيئة تعليمية شاملة لجميع الطلبة، بما في ذلك الطلبة ذوو الإعاقة. وتشمل هذه الجهود إصدار تشريعات لحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتبني سياسات لدمجهم في مدارس التعليم العام، وتوفير الأدلة الإرشادية لتهيئة بيئة تعليمية شاملة.

ثانيًا: الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية:

كان الاستبعاد من التعليم العام للطلبة ذوي الإعاقة قبل عام ١٩٧٥ هو السائد في الولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ لم يتلقّ سوى ٢٠٪ من الطلبة ذوي الإعاقة تعليمًا رسميًّا، لكن في عقدي الستينيات والسبعينيات شهدا تحوّلًا جذريًّا مع تصاعد المطالبين بحقوق ذوي الإعاقة، وأدّت هذه الحركة إلى إصدار قانون تاريخيّ: قانون تعليم جميع الأطفال عام ١٩٧٥، وقد غيّر هذا

القانون الذي أصبح يعرف لاحقًا باسم قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، مسار تعليم الطلبة ذوي الإعاقة جذريًّا (Dudley-Marling & Burns, 2014)؛ فقد كفل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) تعليمًا عامًا مجّانيًّا، ومناسبًا لجميع الطلبة ذوي الإعاقة، وفرض خطط تعليم فردية (IEPs)؛ لضمان حصول كلّ طفل على الدعم المخصّص الذي يحتاج إليه، ودافع القانون عن مبدأ "البيئة الأقلّ تقييدًا"؛ فيعني دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير المعاقين كلما أمكن ذلك (Dudley-Marling & Burns, 2014)، وبسبب هذا التشريع؛ شهد تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة تحوّلًا هائلًا؛ ففي غضون ٤٠ عامًا فقط؛ انتقلت الولايات المتحدة الأمريكية من نظام، يستبعد العديد من الطلبة ذوي الإعاقة إلى نظام، يضمن لهم تعليمًا مجّانيًّا، ومناسبًا، وغالبًا ما يكون في الفصول الدراسية العادية نفسها مع أقرانهم (Dudley-Marling & Burns, 2014). لذلك؛ يمكن القول: إنّ تطور مفهوم التعليم الشامل في الولايات المتحدة الأمريكيّة مرّ بمرحلتين رئيستين، تمثلان تحوّلًا جذريًّا في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة: (١) مرحلة العزلة (١٩٠٠-١٩٧٠) اتسمت هذه المرحلة بسياسة العزل والتهميش؛ إذ كان الأطفال ذوو الإعاقة يُفصَلون عن أقرانهم في التعليم العام؛ فأدى إلى حرمانهم من فرص التعلم، والتطور أسوةً بغيرهم. (٢) مرحلة التكامل (ما بعد ١٩٧٥) شهدت هذه المرحلة تحوّلًا مهمًّا نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية، وقد بدأ هذا التحوّل مع إقرار قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين (EAHCA) عام ١٩٧٥ الذي مهّد الطريق لتبنّي ممارسات التعليم الشامل، ثم أُقِرَّ قانون عدم ترك أيّ طفل (NCLB) لعام ٢٠٠١ الذي عزز مبادئ IDEA من خلال التأكيد على المساءلة، وضمان استيفاء الطلبة ذوي الإعاقة للمعايير الأكاديمية نفسها مثل أقرانهم، وينصّ هذا التشريع على مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في التقييمات على مستوى الولاية والمنطقة؛ فيعزز بيئة تعليمية أكثر شمولًا، وتمكّن الطلبة ذوي الإعاقة من الدمج مع أقرانهم في مدارس التعليم العام (Hossain, 2012).

وبفضل هذه التشريعات والقوانين؛ تعدّ الفصول الدراسية الشاملة في النظام التعليمي في أمريكا أمرًا شائعًا؛ إذ يتعلّم الطلبة ذوو الإعاقة جنبًا إلى جنب مع أقرانهم، ويشاركون مشاركة كاملة في الأنشطة الأكاديمية، وغير المنهجية، ويدعم هذا النهج من خلال مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية، والتجهيزات المصممة لتلبية احتياجات التعلم المختلفة، لذلك؛ أصبح

دمج ذوي الإعاقة حقًّا أساسيًّا، ويتطلّب تعاون معلمي التعليم العام، ومعلّمي التربية الخاصة؛ لتقديم الدعم المناسب، وتحديد الخدمات المطلوبة بناءً على نوع الإعاقة (Hossain, 2012). من خلال استعراض تطور الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية، يتضح أن هناك تحولًا كبيرًا من سياسة الاستبعاد إلى سياسة الدمج الشامل، ويعود الفضل في ذلك إلى التشريعات التي صدرت في العقود الأخيرة، والتي كفلت حق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العام المجاني والمناسب.

بناء على ما سبق يمكن القول إن نظامي التعليم في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية، إلى جانب جهود الدمج في كلا البلدين، يعكسان توجهًا عالميًا متزايدًا نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، ويعكس هذا التوجه إدراكًا متناميًا لأهمية توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلبة، بغض النظر عن قدراتهم، مع التأكيد على ضرورة تهيئة البيئة التعليمية بحيث تلبي احتياجاتهم، وتوفير الدعم اللازم لهم لضمان نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي.

ثانيًا: الدراسات السابقة

الدراسات السابقة:

توجد ندرة في الأدبيات، والدراسات التي تناولت أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في السعودية، وتركّز معظم الدراسات في السياق السعودي على إبراز أهمية دور مديري مدارس الدمج، والتحديات التي تعترضهم، إضافة إلى احتياجاتهم دون التعمق في تحليل أدوارهم ومسؤولياتهم تفصيليًّا، ومن هذه الدراسات الحديثة التي أشارت إلى أهمية دور المدير: دراسة الشهراني وأبي شعيرة (٢٠٢٤) التي ركّزت على أهمية دور مديري المدارس في تحقيق أهداف برامج صعوبات التعلم في مدينة تبوك؛ إذ طُبِّقت استبانة على عينة، قوامها (٥١) مديرًا من مديري برامج صعوبات التعلم في مدارس مدينة تبوك، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ أهمية أدوار مديري المدارس جاءت مرتفعة وشملت: تقييم الطلبة وتشخيصهم، تقديم الخدمات التربوية والتعليمية، تقديم الاستشارة لمعلمي المدرسة، تقديم الإرشادات لأولياء الأمور، الحد من حالات الرسوب والتسرب، تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم، والتوعية ببرامج صعوبات التعلم، وتوضح الدراسة إلى أهمية تفعيل دور مديري المدارس في برامج صعوبات التعلم من خلال توفير الدعم

اللازم لهم، وتدريبهم على أفضل الممارسات في مجال إدارة برامج صعوبات التعلم، وتشجيعهم على التواصل الفعال مع أولياء الأمور والمعلمين؛ لتحقيق أفضل النتائج للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وفي السياق الغربي، وتحديدًا في الولايات المتحدة الأمريكية؛ أجرى والدرون وماكليسكي (Waldron & McLeskey, 2011) دراسة هدفت لفهم الدور الحاسم لمدير المدرسة الذي ساعد في تطوير بيئة تعليمية ناجحة وشاملة وفعالة، وتم تطبيق منهجية نوعية باستخدام مقابلات مع ٢٢ من المعلمين والإداريين. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود خمسة جوانب رئيسة لدور مدير المدرسة في دعم تطوير المدرسة، وجعلها بيئة شاملة وناجحة: (١) تحديد اتجاه المدرسة: من خلال وضع رؤية مشتركة، تركّز على تلبية احتياجات جميع الطلبة، وما في ذلك الطلبة ذوو الإعاقة. (٢) إعادة تصميم بيئة المدرسة: من خلال تطوير بيئة تعلم تعاونية، تشجع على مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بإعادة تصميم المدرسة. (٣) تحسين ظروف العمل: إذ ينبغي توفير بيئة عمل داعمة من خلال بناء مجتمع مهني تعاونيّ، وتوفير الموارد اللازمة للمعلمين، وتعيين كوادر تعليمية مناسبة، وتطوير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين. (٤) تقديم تعليم عالي الجودة: إذ ركزت المدرسة على تحسين جودة التعليم من خلال التعليم المتمركز على الطالب، والتمايز في التدريس، وتوفير تعليم فردي للطلبة ذوي الإعاقة. (٥) واستخدام البيانات؛ لاتخاذ القرارات: من خلال تطوير نظام داخلي؛ لمراقبة تقدُّم الطلبة، ويركز على البيانات العملية المتعلقة بالتحصيل الدراسي؛ فساعد على تحسين التخطيط، وتوزيع الموارد.

ودراسة هوبي وماكليسكي (Hoppey & McLeskey, 2013) التي هدفت إلى استكشاف خبرات مدير مدرسة دمج ناجح فيما يتعلق بقيادته، واعتمدت الدراسة على منهجية دراسة الحالة؛ إذ اختارا مدير مدرسة ابتدائية، لديه سجلّ حافل بالنجاح في قيادة مدرسة دمج، وروقب المدير أسبوعًا طوال العام الدراسي، ومع التركيز على الأحداث المهمة مثل أنشطة العلاقات العامة، واجتماعات حلّ المشكلات، وأجريت ثلاث مقابلات مع المدير. وكشفت نتائج الدراسة أن المدير يرى دوره الأساسي في توفير الدعم للمعلمين حتى يتمكّنوا من القيام بعملهم على أكمل وجه، ويتمثل ذلك في رعاية المعلمين ودعمهم من خلال إظهار الثقة بهم، والاستماع إلى أفكارهم، ومخاوفهم، ومعاملتهم بإنصاف، وحماية المعلمين من الضغوط الخارجية من خلال

استخدام البيانات؛ لتحديد الأهداف، والمعايير وبناء شراكات مع المجتمع، وتعزيز نمو المعلمين من خلال توفير فرص التطوير المهني، وتوفير فرص لقيادة المعلمين.

وفي السياق نفسه؛ استعرض ماكليسكي ووالدرون (McLeskey & Waldron, 2015) دراسات حالة لمدارس دمج ناجحة، وحدّدوا ثلاثة عوامل رئيسة، ولا غنى عنها لتطوير مدرسة فعّالة وشاملة ومستدامة، وهذه العوامل من صميم مسؤوليات المدير وأدواره، وهي: (١) قيادة قوية ونشطة من مدير المدرسة؛ لضمان مشاركة المعلمين في القيم الأساسية، والالتزام المؤسسي بتطوير مدرسة دمج ناجحة. (٢) نظام بيانات؛ لمراقبة تقدّم الطلبة، ومعرفة احتياجاتهم، وقدراتهم. (٣) الالتزام بالتطوير المهنيّ للعاملين في المدرسة.

وأيضا راجع ماكليسكي وآخرون (McLeskey et al., 2016) الأدبيات، والدراسات المتعلقة بالقيادة الفعالة لمدارس الدمج، وكشفت أن للمديرين أدوارًا مُهمّة لقيادة المدارس بنجاح، وهي (١) توقعات الإنجاز العالية: إذ إنّ لمديري المدارس دورًا مُهمًّا في وضع التزام على مستوى المدرسة بتوقعات الإنجاز العالية، لذلك؛ من الضروري أن يعمل مديرو المدارس مع جميع العاملين في المدرسة؛ للتأكد من استعدادهم، والتزامهم بتدريس الطلبة ذوي الإعاقة، وأن لديهم توقعات عالية لإنجازاتهم. (٢) التدريس الفعال ومراقبة التقدم: فمن الأهمية التأكد أنّ جميع الطلبة يحصلون على تعليم عالي الجودة، وتلبية الاحتياجات المتنوعة لهم، وأن تُعتمَد طرائق تدريس، تناسب الطلبة ذوي الإعاقة، مثل التصميم الشامل للتعلم والتعليم المتمايز، ومن مسؤولية المديرين التعاونُ مع خبراء، مثل معلمي التربية الخاصة، والمتخصصين؛ لتحديد طرائق التدريس الفعالة للطلبة ذوي الإعاقة. (٣) تهيئة ظروف العمل التي تدعم التدريس الفعال والتعاون: على مديري المدارس تهيئة الظروف التي تسمح لمعلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام على التعاون؛ لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة. (٤) التطوير المهني: يؤدي مديرو المدارس دورًا رئيسًا في تعزيز تعلم المعلمين وتشجيعهم وتطويرهم، والتأكد على ضمان حصول المعلمين على المعرفة، والمهارات اللازمة؛ لتلبية احتياجات جميع الطلبة.

وأجرى بيلينجسلي وآخرون (Billingsley et al., 2017) مراجعات بحثية، وتحليل الأدلة المتعلقة بدور المديرين في مدارس الدمج، وخرجوا بستة أبعاد رئيسة، وضرورية؛ لتحسين التعليم والنتائج للطلبة ذوي الإعاقة، وهي: (أ) دعم التوقعات العالية للطلبة ذوي الإعاقة. (ب) تطوير

بيئات تعليمية إيجابية، ومنظمة وآمنة. (ج) تعزيز ممارسات التدريس الفعالة. (د) دعم نظام لمراقبة التقدم. (هـ) تنظيم ظروف العمل لفعالية التدريس والاحتفاظ به. (و) خلق ثقافة تعاونية؛ لعمل المعلمين. (ز) توفير فرص للتعلم المهنيّ، وتقديم ملحوظات المعلمين. ووفقًا لبيلينجسلي وآخرين (Billingsley et al., 2017)؛ فقد أظهرت الدراسات، والأبحاث أن المديرين يتولَّون العديد من الأدوار القيادية المهمة أثناء مشاركتهم في تطوير المدارس؛ لتصبح شاملة وناجحة، وتشمل هذه الأدوار: تشكيل فرق تخطيط الدمج، وتقييم ممارسات المدرسة الحالية المتعلقة بالطلاب ذوي الإعاقة، وغيرهم من الطلاب الذين يواجهون صعوبات أكاديمية، وضع خطط لدمج الطلاب ذوي الإعاقة، ومراجعة خطط الدمج وتعديلها مع موظفي المدرسة، وتنظيم التطوير المهني للمعلمين، وتنفيذ تغييرات جوهرية في تنظيم المدرسة، وأدوار المعلمين، وبرامج التدريس والتعلم، وتقييم البرامج الشاملة، وتعديلها حسب الحاجة.

ودراسة ميرفي (Murphy, 2018) التي هدفت إلى الكشف عن المدارس التي تطبق الدمج بشكل ناجح، واعتمد المنهج النوعي باستخدام سبع مقابلات مع مديري مدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت تطبِّق الدمج الشامل بنجاح، وتوضّح نتائج الدراسة أنّ مديري المدارس يؤدّون أدوارًا ومسؤوليات متعددة في دعم برامج التعليم الشامل، أهمّها (١) التعاون والتنسيق: إذ يُتعاوَن مع المعلمين؛ لتوفير بيئة تعليمية شاملة، وداعمة لجميع الطلبة، والتنسيق مع أولياء الأمور؛ لفهم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وبناء علاقات قوية بين المعلمين والطلبة؛ لتعزيز بيئة تعليمية إيجابية وشاملة. (٢) حلّ المشكلات: العمل على حلّ المشكلات التي قد تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة التعليمية الشاملة، والتعامل مع التحديات التي قد تواجه المعلمين في تطبيق إستراتيجيات التعليم الشامل (٣) التطوير المهني: توفير فرص التطوير المهني للمعلمين؛ لتعزيز معرفتهم ومهاراتهم في مجال التعليم الشامل، وتدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات تعليمية فعالة، تلبّي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وتوعية المعلمين بأهمية التعليم الشامل، وفوائده للطلبة ذوي الإعاقة وغيرهم.

وبناء على مراجعة الدراسات والأبحاث التي تناولت وظائف مديري مدارس الدمج وأدوارهم؛ يحدّد أوسكارسدوتير وآخرون (Óskarsdóttir et al., 2020) ثلاثة أداور أساسيّة، يركّز عليها المديرون الناجحون، وهي: تحديد الاتجاه، والتنمية البشرية، والتطوير التنظيميّ، ويقصد بتحديد

الاتجاه أن يضع المديرون رؤية واضحة للدمج، وتعزيز الشعور بالانتماء، والمساواة لجميع الطلبة، وضمان توفر الموارد؛ لتلبية حاجات الطلبة، ويُقصَد بالتنمية البشريّة أنّ المديرين يؤدّون دورًا حاسمًا في تحسين مستوى المعلمين وجودتهم، ويتضمن ذلك مراقبة التدريس وتقييمه، وتوفير فرص التطوير المهني، وتعزيز الثقافة المدرسية التعاونية، ويمكن للمديرين –أيضًا– تمكين الآخرين من خلال مشاركة المهامّ القيادية، وتطوير المهارات القيادية لدى المعلمين والموظفين، ويُقصَد بالتطوير التنظيمي أن ينشئ المديرون ثقافة مدرسية، تحتضن التنوع بين الطلبة، وتنفذ ممارسات شاملة، ويتضمّن ذلك اتخاذ قرارات إستراتيجية بشأن المناهج، والتقييم، وطرائق التدريس وتنظيم المدرسة، ويبني المديرون شراكات قوية مع أولياء الأمور والمجتمع، ويديرون الموارد إدارة فعالة؛ لدعم التدريس والتعلم، وتهيئة مناخ مدرسيّ إيجابيّ.

ودراسة مبوا (Mbua, 2023) التي هدفت في أحد محاورها إلى التعرف على دور مديري مدارس الدمج، من خلال اجرى مقابلات مع عشرة من مديري مدارس الدمج، وكشفت النتائج عن الدور الرئيس لمديري المدارس في تشكيل عملية الدمج الناجحة ودعمها؛ إذ يؤدي مديرو المدارس دورًا، يتضمّن تعزيز الفهم الجديد للدمج الشامل، وتعزيز ثقافة مدرسية شاملة، والتأكيد على المواقف الإيجابية لمديري المدارس والسلوكيات الداعمة، إضافة إلى ذلك؛ فيؤدّون دورًا مهمًّا في بناء جسور ورؤية مشتركة من خلال البرامج التعليمية، وتعزيز العلاقات القوية بين المدارس والمجتمعات.

وفي دراسة ريفانا وآخرين (Rivana et al., 2024)؛ التي هدفت إلى تسليط الضوء على الدور المحوريّ لمديري مدارس الدمج في تعزيز بيئة تعليمية شاملة، واستُخدِم تصميم بحث مختلط، جمع فيه بيانات من خلال الاستبانة، والمقابلة مع ٣٠ مدير مدرسة ملتزمين بالدمج، و١٥٠ معلمًا من مدارسهم. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الدور الإيجابيّ الذي يؤدّيه المدير يكون في الأنشطة المتعلقة بالدمج، مثل تطوير السياسات، وتخصيص الموارد، وينعكس التطوير المهنيّ إيجابًا في بيئة المدرسة، فمشاركة المديرين الفعّالة وتبنّي نهج عمليّ مثل أنشطة التطوير المهنيّ، وإشراك أولياء الأمور تسهم في إنشاء بيئة داعمة للدمج، لذلك؛ تؤكد الدراسة أنّ من أهم الأدوار التي ينبغي المدير القيام بها تبنّي إستراتيجية شاملة للدمج، والتركيز المستمر على التطوير المهنيّ، والمشاركة المجتمعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق دراسات والدرون وماكليسكي (Waldron & McLeskey, 2011)، وأوسكارسدوتير وآخرين (Óskarsdóttir et al., 2020)، ومبوا (Mbua, 2023) على أهمية دور المدير في تحديد اتجاه المدرسة، ووضع رؤية واضحة للدمج، وتعزيز ثقافة مدرسية شاملة، تُرحّب بالتنوع، وتُؤكد هذه الدراسات أهمية قيام المدير بدور قياديّ فَعّال في تحفيز المعلمين، وتوجيههم نحو تحقيق أهداف الدمج، وخلق بيئة تعليمية داعمة لجميع الطلبة.

وتُشير دراسات هوبي وماكليسكي (Hoppey & McLeskey, 2013)، وماكليسكي ووالدرون (McLeskey & Waldron, 2015)، وماكليسكي وآخرين (McLeskey et al., 2016)، وميرفي (Murphy, 2018) إلى أهمية دور المدير في دعم المعلمين، وتوفير الفرص لهم للتطوير المهنيّ المستمر، وضرورة قيام المدير بدوره في توفير الدعم اللازم للمعلمين، وتشجيعهم على التعاون والمشاركة في اتّخاذ القرارات، وتُشدّد هذه الدراسات على أهمية توفير برامج تدريبية فعّالة للمعلمين؛ لتعزيز معرفتهم، ومهاراتهم في مجال الدمج، ودعم الطلبة ذوي الإعاقة.

وتتفق بعض الدراسات على سبيل المثال، دراسة ميرفي (Murphy, 2018)، وأوسكارسدوتير وآخرين (Óskarsdóttir et al., 2020)، وريفانا وآخرين (Rivana et al., 2024) في التأكيد على أهمية دور المدير في بناء علاقات قوية، وتعاون فعّال مع مختلف الأطراف المعنيين بعملية الدمج، وما في ذلك المعلمون، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلّيّ، وتشير هذه الدراسات إلى أهمية التواصل الفعال، والمشاركة في اتخاذ القرارات؛ لتحقيق أهداف الدمج، ودعم نجاح جميع الطلبة.

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود توافق عام حول الأدوار، والمسؤوليات الرئيسة لمدير مدرسة الدمج التي تتمثّل في القيادة، وتحديد الاتجاه، ودعم المعلمين، والتطوير المهني، وبناء العلاقات والتعاون، ومراقبة التقدّم، واستخدام البيانات، وتُؤكد هذه النتائج أهمية دور المدير في قيادة عملية الدمج بنجاح، وتوفير بيئة تعليمية شاملة، وداعمة لجميع الطلبة.

منهج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مقارنة بين أدوار ومسؤوليات مديري مدارس الدمج في النظامين التعليميين السعودي والأمريكي، والكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بينهما، وتقديم

مقترحات لتطوير هذه الأدوار في السياق السعودي، واعتمدت الدراسة على منهج التحليل المقارن لتحقيق هذه الأهداف. وتم إتباع الخطوات التالية:

أولا: جمع البيانات: تم جمع البيانات من الوثائق الرسمية التي تحدد أدوار ومسؤوليات مديري مدارس الدمج في كل من المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية.

ثانيا: تحليل البيانات: تحليل البيانات المتعلقة بكل نظام تعليمي، ووصف أدوار ومسؤوليات مديري مدارس الدمج في كل سياق على حدة وبشكل مستقل.

ثالثا: مقارنة البيانات: مقارنة البيانات المستخلصة، واستكشاف أوجه التشابه والاختلاف في طبيعة الأدوار والمسؤوليات في النظامين التعليميين.

رابعا: تقديم التوصيات: تقديم توصيات لتطوير أدوار ومسؤوليات مديري مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية بناء على نتائج التحليل والمقارنة.

نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول: ما أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية؟

أولًا: أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية:

توضّح وزارة التعليم أنّ الهدف الوظيفي لمدير المدرسة هو الإشراف المباشر على العمليات التربوية والتعليمية كافة، وتنظيمها وتقويمها، بما يكفل رعاية شاملة للطلبة، وتلبية احتياجاتهم المتنوعة، وتحقيق أهداف المدرسة، والارتقاء بنواتج التعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢١)، ويشترط لشغل وظيفة مدير المدرسة أن يكون المرشّح معلّمًا ممارسًا فأعلى، وأن يكون حاصلًا على شهادة جامعيّة، أو أعلى، وأن تكون لديه خبرة في العمل المدرسي من خلال عضوية اللجان المدرسية، أو رئاسة فرق العمل ذات الصلة، وأن تكون لديه خبرة، لا تقل عن ٩ سنوات، منها ٦ سنوات في التدريس، و٣ سنوات وكيل مدرسة (وزارة التعليم، ٢٠٢١)، وذكر الدليل التنظيمي الصادر عام (٢٠٢١) من وزارة التعليم المهامّ والمسؤوليات الوظيفية لمدير المدرسة، وتتمثل هذه المهامّ في:

١. تعزيز قيم الاعتزاز بالدين الإسلامي، والانتماء، والمواطنة، والمحافظة على أمن الوطن، ومتابعة البرامج، والأنشطة الخاصة بذلك.

٢. قيادة عملية إعداد خطة المدرسة، ومتابعة تنفيذها بعد اعتمادها، بما يحقق الاستفادة المثلى من الخبرات، والمواهب، والموارد في المدرسة.

٣. الحفاظ على كفاءة الأداء وفعاليته داخل المدرسة، واستثمار الوقت، والموارد؛ لتحسين نواتج التعلم، وجودة الخدمة المقدمة، والسلامة المدرسية.

٤. الإشراف على تنفيذ برامج الوعي الفكريّ، وخططه، وقواعده المعتمدة، وتعزيز الوسطية، والاعتدال الفكريّ، والتأكد من سلامة البيئة التعليمية من الفكر المتطرف، والظواهر السلبية.

٥. حماية مجتمع المدرسة من كلّ ما يؤدي إلى المخالفات الفكرية، أو ضعف الالتزام الوطني بما لا يتماشى مع الوسطية، والاعتدال الفكريّ.

٦. متابعة حالات المخالفات، أو الاشتباه في المخالفات للسياسات العامة، والالتزام الفكريّ والوطنيّ.

٧. تحديد الاحتياج من الكوادر المهنية، والمفاضلة بينهم، ووضع الأهداف الفردية، ومؤشرات الأداء الرئيسة لكل منسوبي المدرسة، ومناقشتها معهم.

٨. توزيع المهام، والواجبات على منسوبي المدرسة، وإصدار التكاليف اللازمة لإنجاز أعمالهم.

٩. قيادة عملية تحليل ومراجعة تقدم الطالب داخل المدرسة؛ من أجل تقييم عملية توصيل المحتوى، وفعالية أساليب التدريس، وتقديم التوصيات المناسبة.

١٠. مراجعة أداء منسوبي المدرسة وتقويمه دوريًّا، ومناقشتهم، وتقديم تغذية راجعة بناءة لهم، واعتماد التقويم النهائي لأدائهم، والتأكد من أنها تتماشى مع اللوائح والتعليمات.

١١. توفير التوجيه المناسب لتحسين أداء منسوبي المدرسة، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم، ورفعها لمكتب التعليم.

١٢. تمكين الموظفين، وإشراكهم في إعداد الخطة التشغيلية، وتحسين العمليات داخل المدرسة بما يعزز لديهم شعور الانتماء للمدرسة.

١٣. الحفاظ على كفاءة الأداء وفعاليته داخل المدرسة، واستثمار الوقت، والموارد؛ لتحقيق السلامة المدرسية، وجودة الخدمة المقدمة.

١٤. التأكد من وجود نظام مناسب لإدارة المدرسة والمراجعة، وتحسين العمليات الرئيسة (نمط إدارة العمل يتناسب مع وضع المدرسة).

١٥. العمل مع وكلاء المدرسة؛ لرسم الخطط التطويرية لأداء الموظفين.

١٦. تشجيع منسوبي المدرسة على الاستفادة من الخبرات المكتسبة، والتطوير في تحسين الأداء المدرسي.

١٧. الإشراف على تهيئة بيئة تعليمية محفزة داخل المدرسة، ورفع الروح المعنوية بين المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور.

١٨. مراجعة أداء مبادرات المدرسة، وأهدافها، وإجراء حوارات حول الأداء مع منسوبي المدرسة المبنيّ على تقارير الأداء؛ للتأكد من تلبيتها لأهداف الأداء.

١٩. متابعة التحصيل الدراسيّ، وتقدّم الطلاب داخل المدرسة، والتأكد من مدى فعالية أساليب التدريس، واتخاذ الإجراءات المناسبة حولها.

٢٠. الإشراف على عمليات التدريس، واستخدام إستراتيجيات التعلم داخل الفصول الدراسية وفق الجدول الزمني المخصص لها، وبما يضمن تحقيق أهداف المقررات الدراسية.

٢١. توفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة، وذلك بتوفير الدعم المستمر للاحترام، والانضباط، ورفع الروح المعنوية بين المعلّمين، والطلاب، وأولياء الأمور.

٢٢. إدارة عمليات الانضباط داخل المدرسة، ومتابعة حضور المعلمين، والقيام بالترتيبات الملائمة؛ لمعالجة العجز الطارئ من داخل المدرسة وفق التعليمات المعتمدة.

٢٣. متابعة التزام المعلمين بتخصيص حصتين أسبوعيًّا من حصص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ لتعزيز الفهم القرائيّ لدى الطلاب، وتخصيص (٥) دقائق للصفوف الأولية، و (٥-١٠) دقائق للصفوف العليا من الحصة الدراسية بواقع أربع حصص يوميًا لتنفيذ أنشطة الكتابة، والخط العربيّ، والقراءات الإثرائية، وتعزيز الفهم القرائي، ومتابعة تفعيل المعايير والإجراءات كافة

ذات العلاقة ببرنامج تحسين الأداء الكتابي، والقرائي لدى الطلاب والطالبات في المرحلة الابتدائية.

٢٤.رصد حالات المخالفات الفكرية، أو الاشتباه في وجود مخالفات للسياسات العامة، والالتزام الفكريّ والوطني بما ينافي الوسطية، والاعتدال الفكريّ في المدارس، ومعالجتها بناء على القواعد، والإجراءات المعتمدة.

٢٥.الرفع الفوري لمدير التعليم / صاحب الصلاحية في حالات المخالفات الفكرية، أو المخالفات للسياسات العامة التي تُرصَد.

٢٦.تزويد مكتب التعليم بتقارير دورية عن حالة الوعي الفكري وفق القواعد، والإجراءات المعتمدة.

٢٧.متابعة أداء أعمال الهيئة التعليمية، والإدارية للمدرسة، وذلك من خلال الزيارات الدورية لهم، والاطلاع على أعمالهم، وأنشطتهم، ومشاركاتهم.

٢٨.الإشراف على مجالس الآباء، وتفعيل دورها في المدرسة، واعتماد التوصيات الصادرة عن لجان المدرسة، وفق اللوائح، والتعليمات المنظمة.

٢٩.متابعة التزام المدرسة بالسياسات، والإجراءات التي وُضِعت مركزيًّا من الوزارة، ومتابعة اللوائح، والأنظمة، والتعاميم المهمّة الصادرة من جهات الاختصاص، وإطلاع جميع منسوبي المدرسة عليها، ومناقشتها؛ لتوضيح مضامينها، والعمل بموجبها.

٣٠.تفعيل التعليم الإلكتروني، وتشجيعه بقنواته المختلفة، وتطبيق الممارسات الإدارية، والتعليمية وفق التعاميم المنظمة؛ لضمان جودة العملية التعليمية، ومتابعة التطبيقات في منصات التعليم الإلكتروني المعتمدة، وتعزيز الاستخدام الأمثل لمصادر التعلم، والمعدات، والتقنية لدعم أنظمة المدرسة.

٣١.إدارة ميزانية المدرسة على النحو الأمثل؛ لتحقيق أهداف المدرسة.

٣٢.تحليل المعلومات والبيانات واستخدامها؛ لدعم العمليات المدرسية، وخطط العمل.

٣٣.التواصل الفعال مع مقدمي الخدمات للمدرسة؛ للحصول على أفضل خدمة ممكنة.

٣٤.الالتزام بالسياسات، والضوابط والمعايير المعتمدة، والمنظمة للنشاط الإعلامي للمدرسة، والمذكورة في دليل حوكمة استخدام حسابات شبكات التواصل الاجتماعي لوزارة التعليم.

٣٥.حضور الطابور الصباحي، والتأكيد على تفعيل الإذاعة المدرسية، ونشيد العلم، وتحيته، وحضور دروس المعلمين وفق جدول، يعتمده ويدرّس عددًا من الحصص لمادة التخصص وبما لا يتجاوز عن ٨ حصص.

٣٦.تفعيل مجالس المدرسة ولجانها، وفرق العمل، والإشراف عليها، وممارسة الصلاحيات المعتمدة، ومتابعة تنفيذها.

٣٧.الإشراف على تهيئة مرافق المدرسة وتنظيمها وتجهيزها قبل الدراسة وأثناءها في المواعيد المحددة.

٣٨.التنسيق والتعاون مع المشرف التربوي وغيره ممن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة.

٣٩.إعداد تقييم أداء مرؤوسيه، ومناقشة الأهداف معهم، وتحديد مؤشرات الأداء الرئيسة له، وإعطاء تغذية راجعة بناءة لهم، ورفعها لرئيس قسم المرحلة التي يتبع لها للاعتماد.

٤٠.القيام بأيّ مهامّ، يكلف بها من المسؤول المباشر، وتتناسب مع مهامه، ومؤهلاته" (وزارة التعليم، ٢٠٢١، ص٣١).

وأصدرت وزارة التعليم عام (٢٠١٦) –أيضًا– الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، وتضمّن الوصف الوظيفيّ لمهامّ مدير المدرسة ومسؤولياته التي شملت:

أولًا: القيادة والإدارة: يقود مدير المدرسة العملية التعليمية ويُشرف على إعداد الخطط الدراسية، وتنفيذها، إضافة إلى توزيع المهامّ على العاملين، ومتابعة أدائهم، ويقود عمليات التعليم والتعلم، ويعزّز قيم المواطنة، والانتماء، ويُشارك في بناء قدرات منسوبي المدرسة، وتدريبهم، علاوة على ذلك؛ فهو يُشرف على تنظيم المدرسة، ومرافقها، ويتابع الميزانيّة، ويُفعّل دور المجالس، واللجان المدرسية.

ثانيًا: التطوير والتحسين: يطوِّر مدير المدرسة أساليب العمل وإجراءاته، والتأكد من تنظيم الملفات والسجلات، إضافة إلى الإشراف على نظافة المدرسة وصيانتها، ويتابع عمليات الإرشاد

الأكاديمي، والحذف والإضافة، وسلامة تطبيق الخطة الدراسية، ويعالج أيّ عجز طارئ في المعلمين.

ثالثًا: التعاون والتواصل: يتواصل مدير المدرسة مع أولياء الأمور، والمجتمع المحلّيّ، ويتعاون مع الجهات ذات العلاقة داخل المدرسة وخارجها، ويُشارك في أنشطة التوعية الصحية، ويتعاون مع المرشد الطلابي، والأخصائيّ النفسيّ، إضافة إلى التعاون مع المعلمين؛ لضمان تقديم أفضل خدمة تعليمية للجميع.

رابعًا: المتابعة والإشراف: يتابع مدير المدرسة تنفيذ الخطط، والبرامج التعليمية، ويُراقب الأداء التحصيلي للطلاب، وحضورهم وانتظامهم، ويتابع البرامج العلاجية للطلاب، وحالاتهم المرضية، إضافة إلى متابعة تنفيذ برامج رعاية الموهوبين، والتوجيه والإرشاد، والنشاط الطلابي، والأمن، والسلامة.

خامسًا: التقويم والتطوير: يُقوِّم مدير المدرسة أداء المعلمين، والإداريين، إضافة إلى تقويم البرامج، والأنشطة التعليمية، ومخرجات التعليم، ويُشارك في عمليات التقويم الذاتيّ للمدرسة، ويقيس رضا المستفيدين من الخدمات التربوية، ويُحلّل نتائج التقويم؛ ليُطوّر من الأداء العام.

ثانيًا: أدوار مديري مدارس الدمج، ومسؤولياتهم في الولايات المتّحدة الأمريكيّة:

حدّد المجلس الوطني للسياسة الإدارية، والتعليمية (National Policy Board for Educational Administration, 2015) معايير مهنية لقادة المدارس، وتعدّ هذه المعايير إطارًا شاملًا، يحدّد الصفات، والقيم، ومجالات العمل القيادي التي تُسهم في نجاح الطلاب أكاديميًّا، واجتماعيًّا، وتشمل المعايير:

١. الرسالة، والرؤية، والقيم الأساسية:

يُعدّ بناء هُويّة مدرسية واضحة، ومُلهمة من أهمّ مسؤوليات مدير المدرسة، ويتمثل ذلك في صياغة رسالة تعليمية، تُعزّز نجاح كلّ طالب، ورؤية مستقبلية، تستند إلى بيانات دقيقة؛ لتحقيق التعلّم الناجح، وتعزيز الممارسات التعليمية، والتنظيمية الفعّالة، ويجب على المدير غرس قيم أساسية، تعكس ثقافة المدرسة، مع التركيز على التعلم المُتَمَحْوِر حول الطالب، والتوقّعات العالية، والعدالة الاجتماعية، والشمولية، ولا يقتصر دور المدير على صياغة هذه البنود، بل

يتعدى ذلك إلى تنفيذ الإجراءات وتقييمها اللازمة لتحقيق رؤية المدرسة، ومراجعة الرسالة والرؤية دوريًّا؛ لضمان مواكبتها للاحتياجات، والفرص المتغيرة، ويُعدّ تجسيد المدير لهذه الرسالة، والرؤية، والقيم في جميع جوانب قيادته أمرًا أساسيًّا لخلق بيئة تعليمية مُثمرة.

٢. الأخلاقيات والمعايير المهنية:

يُلزم هذا المعيار مديري المدارس بالتحلّي بالأخلاقيات المهنية في جميع جوانب عملهم، سواء في سلوكهم الشخصيّ، أو علاقاتهم بأصحاب المصلحة، أو في اتخاذ القرارات، أو إدارة الموارد، وتشمل هذه الأخلاقيات النزاهة، والشفافية، والعدالة، والتعاون، والسعي نحو التطوير المستمر، ويجب على المدير أن يضع الطلاب في صميم العملية التعليمية، وأن يتحمّل المسؤولية عن نجاح كل طالب.

٣. المعاملة العادلة:

يُؤكد هذا المعيار أهمية تحقيق العدالة التعليمية، وضمان معاملة كلّ طالب بإنصاف واحترام، وتوفير فرص تعليمية متكافئة، ودعم اجتماعيّ وأكاديميّ لكل طالب، ومعالجة سلوك الطلاب بطريقة عادلة، وخالية من التحيز.

٤. المناهج، والتعليم، والتقييم:

يركّز هذا المعيار على بناء أنظمة تعليمية متماسكة، تُعزّز نجاح الطلاب أكاديميًّا، واجتماعيًّا، ويتطلب ذلك تنفيذ أنظمة مناهج، وتعليم، وتقييم، متوافقة مع رؤية المدرسة، وتستجيب للاحتياجات الطلابية المتنوعة، ودعم ممارسات التدريس التي تعتمد على فهم نمو الأطفال، واحتياجاتهم التعليمية، وتعزيز استخدام التكنولوجيا؛ لتحسين عملية التعليم، ويُشدّد هذا المعيار على أهمية استخدام تقييمات صحيحة؛ لمتابعة تقدم الطلاب، وتحسين التدريس.

٥. مجتمع الرعاية والدعم للطلاب:

يُؤكد هذا المعيار دور المدير في خلق بيئة مدرسية شاملة وداعمة، تُعزّز النجاح الأكاديميّ، والرفاهية للجميع، ويتمثّل ذلك في إنشاء بيئة مدرسية آمنة، وصحّيّة، تلبي احتياجات الطلاب الأكاديميّة، والشخصية، وتعزيز ثقافة، يشعر فيها كلّ طالب بالتقدير والاحترام والدعم، ويتطلّب هذا المعيار تقديم أنظمة دعم أكاديمية، واجتماعية شاملة، تستجيب للاحتياجات الفردية

للطلاب، وتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب، والمعلمين، والمجتمع المدرسي، ويُشجع هذا المعيار الطلاب على المشاركة الإيجابية في بيئة المدرسة، ودمج ثقافات، ولغات المجتمع في بيئة التعلم المدرسية.

٦. القدرات المهنية للعاملين في المدرسة:

يُشدّد هذا المعيار على أهمية تطوير القدرات المهنية للعاملين في المدرسة؛ لتحسين نتائج الطلاب، ويتطلب ذلك استقطاب المعلمين والموظفين المؤهلين، ودعمهم، وتطويرهم، وتقديم برامج تأهيل، وإرشاد، وفرص تطوير مهني حديثة، ويجب على المديرين توفير التغذية الراجعة؛ لتحسين التدريس، والممارسات المهنية، وتمكين الموظفين من القيادة، والسعي نحو النمو المهني.

٧. المجتمع المهنيّ للمعلمين والموظفين:

يُركز هذا المعيار على بناء مجتمع مهنيّ، يُعزّز التعاون، والمسؤولية المشتركة بين المعلمين، والموظفين، ويتطلب ذلك تحسين ظروف العمل؛ لدعم التطوير المهني، وتعزيز المسؤولية المشتركة بين المعلمين؛ لتحقيق نجاح الطلاب، ويُشدّد هذا المعيار على أهمية بناء ثقافة مهنية، تقوم على الثقة، والعمل الجماعي، وتشجيع الممارسات التعاونية، والتحسين المستمر.

٨. المشاركة الفعالة مع الأسر والمجتمع:

يُؤكد هذا المعيار أهمية إشراك الأُسر، والمجتمع بطرائق، تعود بالفائدة على الطلاب، ويتطلّب ذلك تعزيز علاقات إيجابيّة، وتعاونيّة مع الأُسر والمجتمع، وضمان التواصل المفتوح، والمستمرّ حول احتياجات المدرسة، وإنجازاتها.

٩. العمليات والإدارة:

يُركز هذا المعيار على إدارة العمليات، والموارد؛ لدعم مهمة المدرسة، وتحقيق أهدافها، ويتطلّب ذلك إدارة الأنظمة الإدارية بما يتماشى مع رؤية المدرسة، وتخصيص الموارد، والموظفين إستراتيجيًّا؛ لتلبية احتياجات الطلاب، ويُشدّد هذا المعيار على أهمية ضمان الاستخدام المسؤول للموارد المالية، والمادية، واستخدام التكنولوجيا؛ لتحسين الكفاءة التشغيلية.

١٠. تحسين المدرسة:

يُركز هذا المعيار على قيادة جهود التحسين المستمر في المدرسة، ويتطلّب ذلك جمع البيانات وتحليلها؛ لتقييم فعالية المدرسة، وتحديد مجالات التحسين، واستخدام هذه البيانات؛ لاتخاذ القرارات، وتحسين الممارسات القيادية، ويُشدّد هذا المعيار على أهمية تعزيز ثقافة التعلم، والتحسين المستمر في المدرسة، وتشجيع الابتكار؛ لتحسين نتائج الطلبة.

صُمِّمت هذه المعاييرُ؛ لتوجيه الممارسة المهنية لمديري المدارس، ومساعديهم، وهي مُترابطةٌ، وتشكّل نظامًا متكاملًا، يهدف إلى دفع كل طالب نحو النجاح الأكاديميّ، والشخصي، ويمكن تقسيم هذه المعايير إلى مجموعات:

الأولى: تركز على الرؤية، والأخلاق، والاستجابة الثقافية (المعايير ١، ٢، ٣).

الثانية: تركز على المناهج، والتعليم، ومجتمع الرعاية الذي يدعم جميع الطلبة (المعايير ٤، ٥).

الثالثة: تركز على القدرة المهنية، والمجتمع المهني، والمشاركة الهادفة مع الأُسر، والعمليات، والإدارة (المعايير ٦، ٧، ٨، ٩).

الرابعة: تركز على تحسين المدرسة دائمًا؛ لأنه يمتدّ عبر جميع المعايير، والمجموعات (المعيار ١٠) (DeMatthews et al., 2023)

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما أوجه الشبه، والاختلاف بين أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية؟

أولا: أوجه الشبه:

١. الرؤية والرسالة:

في كلا البلدين؛ يُعدّ وضع رؤية واضحة، ورسالة شاملة، تُعزّز التعليم من أبرز مسؤوليات المديرين؛ بهدف خلق بيئة تعليمية، تُرحّب بالتنوع، وتُلبّي احتياجات جميع الطلبة، فعلى سبيل المثال؛ في السعودية تُؤكد وزارة التعليم في اللائحة التنظيمية للمدارس (٢٠٢١) ضرورة أن تُقدّم المدارس رعاية شاملة للطلبة، وتُلبي احتياجاتهم المتنوعة؛ فيُشير إلى أهمية تبنّي رؤية شاملة للدمج،

وفي الولايات المتحدة الأمريكية يُشدّد معيار "الرسالة، والرؤية، والقيم الأساسية" على أهمّية صياغة رؤية، تستند إلى الإنصاف، والعدالة، وتشمل جميع الطلبة، حتى ذوي الإعاقة.

٢. تعزيز بيئة مدرسية داعمة:

يُؤكد كلا السياقين على دور المدير في بناء بيئة تعليمية آمنة، ومنظمة، وداعمة نفسيًّا واجتماعيًّا؛ لتوفير الظروف الملائمة لتعلم جميع الطلاب، وفي السعودية تُشير اللوائح التنظيمية إلى مسؤولية المدير في الإشراف على سلامة البيئة التعليمية، وضمان جودة الخدمات المقدمة، إضافة إلى تهيئة بيئة جذابة ومُحفّزة للجميع، وفي الولايات المتحدة؛ يركّز معيار "مجتمع الرعاية والدعم للطلاب" على خلق بيئة تعليمية، تُعزّز من رفاهية الطلبة ونجاحهم من خلال توفير الدعم الأكاديميّ، والاجتماعيّ، وتعزيز العلاقات الإيجابية.

٣. التطوير المهني للمعلمين:

يتّفق كلا السياقين على أهمية دعم المعلمين من خلال التدريب المستمرّ، وتقديم فرص للتطوير المهنيّ؛ بهدف تزويدهم بالمعرفة، والمهارات اللازمة لتلبية احتياجات جميع الطلبة، ففي السعودية؛ يُحدّد الدليل التنظيمي للمدارس (٢٠٢١) مسؤولية المدير في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ورفعها إلى مكتب التعليم، إضافة إلى تشجيعهم على الاستفادة من الخبرات، والتطوير المهني، وفي الولايات المتحدة؛ يعدّ تطوير القدرات المهنية للعاملين في المدرسة أحد المعايير الرئيسة، ويُتطلّب من المديرين توفير برامج تأهيل، وإرشاد، وفرص تطوير مهني حديثة.

٤. إشراك الأسرة والمجتمع:

يركّز كلا السياقين على أهمية التعاون مع الأسر، والمجتمع؛ لتعزيز التعليم الشامل، ودعم نجاح جميع الطلبة، وفي السعودية؛ يُلزم الدليل التنظيمي للمدارس (٢٠٢١) المدير بالإشراف على مجالس الآباء، وتفعيل دورها في المدرسة، والتواصل مع أولياء الأمور؛ لبناء علاقات قوية ودعم تقدّم الطلبة، وفي الولايات المتحدة؛ يبرز معيار "المشاركة الفعّالة مع الأُسر، والمجتمع" أهمية تعزيز الشراكات المجتمعية، والتواصل المفتوح مع أولياء الأمور حول احتياجات المدرسة، وإنجازاتها.

٥. متابعة التحصيل الدراسي:

يتفق كلا السياقين على ضرورة استخدام البيانات؛ لمتابعة تقدّم الطلاب، وتحسين إستراتيجيات التدريس، وتقييم فعالية البرامج التعليمية، ففي السعودية؛ تُشير اللوائح التنظيمية إلى مسؤولية المدير في متابعة تحصيل الطلبة دوريًّا، وتحليل البيانات لدعم العمليات المدرسية، واتخاذ القرارات المناسبة، وفي الولايات المتحدة يُعدّ تحليل البيانات، واتخاذ القرارات المستندة إليها أحد المعايير الرئيسة، ويُتطلّب من المديرين استخدام البيانات؛ لتقييم فعالية المدرسة، وتحديد مجالات التحسين.

ثانيا: أوجه الاختلاف:

١. الإطار الثقافيّ والقيميّ:

تختلف أدوار مديري المدارس من حيث التركيز على القيم الثقافية، والاجتماعية؛ بسبب اختلاف السياق الثقافي لكل بلد، ففي السعودية تُركّز أدوار المديرين على تعزيز القيم المرتبطة بالدّين الإسلاميّ، والانتماء الوطنيّ، إضافة إلى محاربة الفكر المتطرّف؛ انطلاقًا من أهمية هذه القيم في المجتمع السعودي، بينما في الولايات المتحدة تُركّز الأدوار على معالجة القضايا الثقافية، والاجتماعية مثل الإنصاف، والتحيّز، والشمولية، مع التأكيد على معالجة التحدّيات المرتبطة بالاختلافات الثقافية، والعرقية، وذلك في إطار سعي الولايات المتحدة؛ لتحقيق المساواة، ومكافحة التمييز.

٢. التنظيم والهيكلة:

تختلف أدوار مديري المدارس من حيث التنظيم والهيكلة، ومدى التفصيل في تحديد المهامّ والمسؤوليات، ففي السعودية يتمتّع المديرون بأدوار تنظيمية واسعة، تتضمّن توزيع المهام الإدارية، والإشراف على الأنشطة، وضمان الالتزام باللوائح التنظيمية التي تُصدرها وزارة التعليم، ويُلحظ وجود تفصيل دقيق للمهام والمسؤوليات في اللوائح والأدلة التنظيمية، وفي المقابل في الولايات المتحدة؛ يُركّز المديرون تركيزًا أكبر على القيادة التربوية، مثل تطوير المناهج، ودعم التدريس، وتحسين الممارسات التعليمية.

٣. المرونة في تطبيق السياسات:

تختلف أدوار مديري المدارس من حيث المرونة في تطبيق السياسات، واتخاذ القرارات، ففي السعودية؛ تعدّ أدوار المديرين أنّها تنفيذية، مع تركيز كبير على الالتزام الصارم بالسياسات، والإجراءات الوزارية، وتُحدّد اللوائح، والتعليمات الإطار العام لعمل المديرين، بينما في الولايات المتحدة يتمتّع المديرون بمرونة أكبر في تصميم إستراتيجيات وتنفيذها، تتناسب مع احتياجات مدارسهم الخاصة، مع الالتزام بالإطار العام للمعايير المهنية، ويُشجّع النظام الأمريكي على الابتكار في الممارسات التعليمية.

٤. مستوى التركيز على العدالة التعليمية:

يختلف مستوى التركيز على مفهوم "العدالة التعليمية" في أدوار مديري المدارس، ففي السعودية يُركّز على أهمية تحقيق العدالة، إلّا أنّ التركيز الأكبر يكون على تطوير بيئة تعليمية داعمة لجميع الطلبة، دون تخصيص معايير مُستقلّة، تُركّز على الإنصاف المؤسّسيّ تركيزًا صريحًا، بينما في الولايات المتحدة؛ تُعدّ العدالة التعليمية محورًا رئيسًا في النظام الأمريكيّ؛ إذ تُخصَّص معايير مُحدّدة؛ لمعالجة التحيّز المؤسسيّ، وضمان الإنصاف لجميع الطلبة، ويرجع ذلك إلى تاريخ الولايات المتحدة الطويل في مُكافحة التمييز، والسعي؛ لتحقيق المساواة.

٥. استخدام البيانات:

يختلف نطاق استخدام البيانات في أدوار مديري المدارس؛ إذ يرتبط ذلك بمدى تطوّر أنظمة جمع البيانات وتحليلها في كل نظام، ففي السعودية يُستخدم تحليل البيانات أساسيًّا؛ لتقييم التحصيل الأكاديميّ، وضمان تحسين الأداء التعليمي، ومتابعة تقدّم الطلبة، وفي المقابل في الولايات المتحدة؛ يمتدّ استخدام البيانات؛ ليشمل تطوير السياسات التعليمية، وتحسين الممارسات التدريسية، ومعالجة التحدّيات المرتبطة بالطلبة ذوي الإعاقة، وتقييم فعالية المدرسة تقييمًا عامًّا.

ورغم وجود تشابه كبير في الأدوار، والمسؤوليات لمديري مدارس الدمج في السعودية، والولايات المتحدة، خاصة فيما يتعلق بتعزيز بيئة مدرسية شاملة، وتطوير المعلمين، وإشراك المجتمع، إلّا أنّ السياق الثقافيّ، والهيكليّ لكل دولة يفرض اختلافات جوهريّة، ففي السعودية

تتميز الأدوار بتركيز أكبر على الجوانب التنظيمية، والقيم الثقافية، والدينية، بينما يُركّز النظام الأمريكي على الإنصاف، والعدالة التعليمية، والمرونة في التنفيذ.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: تقديم مقترحات لتطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية من خلال الاستفادة من الخبرات، والممارسات الناجحة في الولايات المتحدة الأمريكية

يمكن تطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية من خلال الاستفادة من الخبرات، والممارسات الناجحة في الولايات المتحدة الأمريكية في عدة جوانب، منها:

١. تعزيز القيادة التربوية:

تُركّز الولايات المتحدة الأمريكية على تمكين مديري المدارس تربويًّا، ومنحهم صلاحيات أكبر في تطوير المناهج، واختيار إستراتيجيات التدريس، وتقييم المعلمين، وفي ضوء ذلك؛ يُمكن توسيع صلاحيات مديري مدارس الدمج في السعودية في الجوانب التربوية، وتشجيعهم على الابتكار في تطبيق السياسات، والبرامج التعليمية بما يتناسب مع احتياجات طلابهم.

٢. التركيز على العدالة والإنصاف:

تُولي الولايات المتحدة الأمريكية اهتمامًا كبيرًا بتحقيق العدالة، والإنصاف في التعليم، وتُشدّد على مُعالجة التحيّز، والتمييز في جميع مراحله، لذلك؛ يُمكن تضمين مفهوم "العدالة التعليمية" تضمينًا أكبر في اللوائح، والتشريعات السعودية، وتدريب مديري المدارس على تطبيق ممارسات، تُعزّز الإنصاف، وتكافؤ الفرص لجميع الطلبة، حتى ذوي الإعاقة.

٣. بناء الشراكات مع أولياء الأمور:

تُؤمن الولايات المتحدة بأهمية الشراكة الفعّالة مع أولياء الأمور في التعليم الشامل، وتُشجّع على إشراكهم في اتخاذ القرارات، وتطوير السياسات، ويُمكن تفعيل دور مجالس الآباء في مدارس الدمج في السعودية، وتدريب مديري المدارس على بناء علاقات قوية مع أولياء الأمور، وإشراكهم في تخطيط البرامج التعليمية وتنفيذها.

٤. استخدام البيانات في تحسين المدرسة:

لا تُستخدم البيانات في الولايات المتحدة –فقط– لتقييم التحصيل الأكاديمي، بل –أيضًا– لتطوير السياسات والبرامج، وتحسين الممارسات التعليمية، لذلك؛ ينبغي تطوير أنظمة جمع البيانات وتحليلها في مدارس الدمج في السعودية، وتدريب مديري المدارس على استخدام البيانات في اتخاذ القرارات، وتقييم فعالية البرامج والممارسات التعليميّة.

٥. التطوير المهني المستمر:

تُركّز الولايات المتحدة على التطوير المهنيّ المستمرّ للمديرين، من خلال توفير برامج تدريبية متخصصة وفرص للتعلّم من الخبرات، والممارسات الناجحة، ويُمكن توفير برامج تدريبية متخصصة لمديري مدارس الدمج في السعودية، تُركّز على أفضل الممارسات في القيادة التربوية، والتعليم الشامل، وتُعرّفهم بالخبرات الدولية الناجحة في هذا المجال.

ويمكن –أيضًا– يمكن الاستفادة من المعايير المهنية العشرة للقادة التربويين (PSEL) التي صدرت عن المجلس الوطني للسياسات الإدارية التعليمية (NPBEA) عام ٢٠١٥، إضافة إلى وثيقة PSEL 2015 الإرشادية (جدول ١) التي تعدّ مرجعًا أساسيًّا للمديرين في سعيهم لقيادة مدارس دمج ناجحة وفعّالة، وتضع الوثيقة إطارًا للمديرين حول طريقة تطبيق معايير PSEL لدعم مدارس دمج ناجحة وفعالة، وتحقيق التميّز الأكاديميّ للطلبة ذوي الإعاقة، ويمكن الاستفادة من هذا الإطار في تطوير معايير مهنية مخصصة لمديري مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، بما يتماشى مع السياقات الثقافيّة، والتعليميّة المحلّيّة، فوضع إطار واضح يعزّز من قدرة المديرين على تحقيق أهداف الدمج بكفاءة وفعالية.

جدول ١ الأدوار والمسؤوليات القيادية لمديري مدارس الدمج في قيادة مدارس دمج ناجحة

معايير PSEL 2015	مقتطفات من وثيقة إرشادات PSEL تعزيز القيادة الإدارية؛ من أجل نجاح الطلاب ذوي الإعاقة
الرسالة والرؤية والقيم الأساسية	العمل تعاونيًّا لتطوير رسالة ورؤية، تدعم نجاح الطلبة ذوي الإعاقة. ضمان الالتزام المتبادل بهذه الرسالة والرؤية بين المعلمين، والعاملين في المدرسة. إشراك الآباء والأطراف ذوي العلاقة في عملية الرؤية.
أخلاقيات المهنة وقواعدها	الالتزام بالقواعد الأخلاقية، والمهنية، ودعم المساواة، وتعزيزها. – امتلاك عقلية أخلاقية؛ لتحديد المعضلات الأخلاقية، وتفسيرها وإدارتها في القيادة، ومعالجتها من خلال تجسيد قيم العدالة، والرعاية، والمساواة، والإنصاف. القيادة بالكفاءة الشخصية، والاجتماعية، والعاطفية، وتطوير علاقات مثمرة من خلال التواصل الفعال، وتنمية الوعي الشخصيّ، وبناء الثقة.
العدالة والاستجابة الثقافية	ضمان النجاح الأكاديميّ، ورفاهية كلّ طالب، وما في ذلك الطلبة ذوو الإعاقة، من خلال الوصول العادل. امتلاك وجهات نظر قائمة على الوصول بدلًا من وجهات النظر القائمة على العجز تجاه الطلبة والاعتراف بالعلاقات بين الإعاقة، والاختلافات الثقافية، وعدم المساواة الاجتماعية. التعرف على القوى المؤسسيّة، والنضالات التاريخية التي أعاقت فرص التعليم العادل للطلبة ذوي الإعاقة، ومواجهتها، وتثقيف الآخرين بشأنها.

معايير PSEL 2015	مقتطفات من وثيقة إرشادات PSEL تعزيز القيادة الإدارية؛ من أجل نجاح الطلاب ذوي الإعاقة
المنهج والتعليم والتقييم	نقل التوقعات الأكاديمية العالية لجميع الطلاب، وما في ذلك الطلبة ذوو الإعاقة، وتوفير فرص لهم؛ لتحقيق النجاح ضمن منهج التعليم العام باستخدام نظام متعدّد المستويات للدعم. العمل تعاونيًّا مع معلمي الفصل؛ لمساعدتهم على تطوير قدراتهم على التدريس الفعال. ضمان تنفيذ طرائق التدريس، والتقييم القائمة على الأدلة بنزاهة، وتكييفها مع الاحتياجات المحلّيّة. تعزيز أنظمة المراقبة، والتقييم المناسبة، والواضحة، والصحيحة التي يتلقى فيها المعلمون معلومات مفيدة حول طريقة استجابة الطلاب للتعليمات؛ إذ تكون المعلومات ذات صلة بتحسين التعليمات.
مجتمعات رعاية الطلاب ودعمهم	بناء بيئة آمنة، ومهتمة، وصحية، تلبي احتياجات جميع الطلبة، وتشجعهم على أن يكونوا أعضاء فاعلين، ومسؤولين في مجتمعهم، والحفاظ عليها. ضمان حصول الطلبة ذوي الإعاقة على فرص للتعلم مع أقرانهم غير المعاقين إلى أقصى حد ممكن. تعزيز البيئات الاجتماعية الشاملة التي تعزّز القبول، والرعاية، والشعور بالقيمة، والانتماء في علاقات البالغين مع الطلاب، وعلاقات الطلاب بعضهم مع بعضهم. دعم المعلمين أثناء قيامهم بتهيئة بيئات مثمرة، وشاملة في فصولهم الدراسية، وفي جميع أنحاء المدرسة.

معايير PSEL 2015	مقتطفات من وثيقة إرشاداتPSEL تعزيز القيادة الإدارية؛ من أجل نجاح الطلاب ذوي الإعاقة
القدرة المهنية لموظفي المدرسة	تعيين معلمين ذوي كفاءة عالية في التربية الخاصة، والتعليم العام، ولديهم رؤية على مستوى المدرسة، ومجموعة من القيم الأساسية التي تدعم تحسين التحصيل، ونتائج الطلبة ذوي الإعاقة، والاحتفاظ بهم. توفير مصادر متعددة لفرص التعلم، والتطوير المهني عالية الجودة، والهادفة، والمشاركة جنبًا إلى جنب مع الموظفين. تحديد إستراتيجيات؛ لتحفيز الموظفين، وتشجيع فرص القيادة للمعلمين، والموظفين الذين يعلّمون الطلبة ذوي الإعاقة تعليمًا فعالًا، والاعتراف بها، وتسهيلها.
المجتمع المهني للمعلمين والموظفين	تشجيع المعلمين على وضع توقعات عالية، والمشاركة في التقييم الذاتي النشط، والتعلم التأمليّ؛ لتعزيز المساءلة المتبادلة. الحفاظ على مكان عمل عادل، يمنح المعلمين الثقة لممارسة السلطة التقديرية المسؤولة، وأن يكونوا منفتحين على النقد. تعزيز الثقافات التعاونية التي تركز على المسؤولية المشتركة؛ لتحقيق رسالة المدرسة ورؤيتها، ولنجاح الطلبة ذوي الإعاقة . نقل توقعات واضحة للتعاون داخل فرق المعلمين، وتشجيعهم على التعاون. التطوير المهنيّ، والممارسة، والدعم الفعال للموظفين.
المشاركة الهادفة للعائلات والمجتمع	إنشاء شراكات مع عائلات الطلبة ذوي الإعاقة، وإشراكهم إشراكًا هادفًا، ومثمرًا في تعلم أطفالهم، وتطورهم داخل المدرسة، وخارجها. إشراك العائلات؛ لتقديم نظرة ثاقبة حول الإعاقات المحددة لأطفالهم التي تسمح للمعلمين بفهم احتياجاتهم فهمًا أفضل، واتّخاذ قرارات تعليمية سليمة بشأن التعليمات، والمساعدة في تفسير تقدُّم الطلبة، وتقييمه.

معايير PSEL 2015	مقتطفات من وثيقة إرشادات PSEL تعزيز القيادة الإدارية؛ من أجل نجاح الطلاب ذوي الإعاقة
العمليات والإدارة	إدارة الميزانيات، وتطوير علاقات قوية مع المكاتب المركزية؛ لضمان الاستخدام الفعال والكفء للموارد، وأن يحصل الطلبة ذوو الإعاقة على وسائل النقل، والفصول الدراسية، والخدمات والإقامة المناسبة، والأنشطة غير المنهجية. ضمان توافق الموارد الخارجية مع أهداف المدرسة، ودعم البرامج والخدمات الأساسية لجميع الطلبة. تعيين الأدوار، والمسؤوليات؛ لتحسين قدرة الموظفين على تلبية الاحتياجات التعليمية لكل طالب، وخاصة الطلاب ذوي الإعاقة. تطوير هياكل المدارس، وإدارتها، وعملياتها، وأنظمتها الإدارية التي تدعم الطلبة ذوي الإعاقة دعمًا فعّالًا.
تحسين المدرسة	التأكيد على "سبب" التحسين والتغيير و"طريقتهما"، ويجب تحفيز الموظفين، وتمكينهم لامتلاك مبادرات التحسين، وتقاسم المسؤولية، والمساءلة عن نجاحهم. توفير فرص التعلم للمعلمين والموظفين؛ لتزويدهم بالمشاركة في عمليات التحسين، والإستراتيجية، والمشاركة في تنفيذ البرامج، والممارسات الفعالة للطلبة ذوي الإعاقة . تلبية احتياجات قدرة المعلمين؛ لتحديد التدخلات القائمة على الأدلة، وتنفيذها، وتقييمها، وضمان وجود الظروف اللازمة للتدريس والتعلم لإعداد الطلبة ذوي الإعاقة للنجاح في الحياة. ضمان معالجة احتياجات الطلبة في خطط التحسين للمدرسة.

**المصدر: مقتبس بتصرف من بيلينجسلي وآخرون (Billingsley et al., 2017).

مناقشة النتائج

توضح النتائج وجود أدوار ومسؤوليات لمديري المدارس في السعودية، ولكن قد يواجه المديرون صعوبة في التطبيق، والقيام بهذه الأدوار والمسؤوليات؛ بسبب قلة إعدادهم، وتدريبهم،

ففي تقرير إمكان (Emkan, 2019) يؤكد فيه وجود ضعف إعداد مديري المدارس وتدريبهم في المملكة العربية السعودية، ويشير التقرير إلى أنّ مديري المدارس في المملكة يحصلون على قدر أقلّ من التدريب، والتطوير المهنيّ مقارنة بنظرائهم في دول منظمة التعاون، ويضيف التقرير بوجود تركيز على الدور الإداريّ بدلًا من التعليميّ، فالقيادة المدرسية في المملكة تُعرف أنّها إدارية، وليست تعليمية؛ فيُقلّل من تأثيرها في جودة التعليم، وتحسين تعلم الطلبة، ويؤكد التقرير أهمية تطوير القيادة المدرسية؛ لتحقيق أهداف رؤية 2030 التعليمية، وضرورة إعدادهم؛ ليكونوا قادرين على تحسين أداء النظام التعليميّ، لذلك؛ من الضروري أن تطوِّر وزارة التعليم برامج تدريبية للمديرين، وخاصة مديري مدارس الدمج، وأن تعزِّز هذه البرامج مهارات القيادة التربوية والشاملة، مع التركيز على تمكين المديرين من بناء بيئات تعليمية داعمة ومتكاملة لجميع الطلبة، وما في ذلك الطلبة ذوو الإعاقة، ويجب أن تشمل هذه البرامج محاور، مثل الإدارة الفعالة لبرامج الدمج، وتطوير المعلمين، وتعزيز الشراكات مع المجتمع، وأولياء الأمور، واستخدام البيانات لاتخاذ قرارات مستنيرة؛ لتحسين نواتج التعلم.

ويتفق هذا التقرير مع نتائج الدراسة الحالية في التأكيد على أهمية تطوير برامج تدريبية للمديرين، وخاصة مديري مدارس الدمج. وتشير نتائج الدراسة إلى أن اللوائح التنظيمية السعودية تحدد العديد من الأدوار والمسؤوليات لمديري المدارس، ولكن قد يواجه المديرون صعوبة في القيام بها بشكل فعال دون تلقي التدريب والدعم اللازمين، وتؤكد الدراسات السابقة، مثل دراسة هوبي وماكليسكي (Hoppey & McLeskey, 2013)؛ وماكليسكي ووالدرون (McLeskey & Waldron, 2015) على أهمية دعم المديرين وتطويرهم مهنيًا لقيادة مدارس الدمج بنجاح.

ومن الأهمية بمكان –أيضًا– أن تحدد وزارة التعليم أطرًا، ومعايير شاملة، توضّح –توضيحًا صريحًا، وواضحًا– أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في السعودية، ويمكن الاستفادة مما فعلتْه الولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ حدّد مجلس كبار مسؤولي المدارس الحكومية والهيئة الوطنية للتعاون (2020) تسع إستراتيجيات أساسية؛ لتعزيز القيادة الشاملة للمديرين، وتحسين النتائج التعليمية لجميع الطلبة، وهذه الإستراتيجيات تتمحْور حول تمكين مديري المدارس من تهيئة بيئة تعليمية شاملة وفعّالة، وتشمل هذه الإستراتيجيات: بناء رؤية واضحة، وتعزيز التعاون، وإعادة صياغة برامج إعداد المديرين وتأهيلهم، وتطوير قدراتهم في مجال الممارسات الشاملة، وتقديم الدعم

المركز، والالتزام بالتحسين المستمر، وإشراك المهتمين، وتبني العمليات وأساليب الدعم للتحسين المستمر، وتقديم الإرشاد والتوجيه حول التعليم الفعال (Council of Chief State School Officers, 2020). وتتفق هذه الإستراتيجيات مع نتائج الدراسة الحالية في التأكيد على أهمية وضع أطر ومعايير واضحة لأدوار مديري مدارس الدمج، وتمكينهم من تهيئة بيئة تعليمية شاملة وفعالة. وتشير نتائج الدراسة إلى أن اللوائح التنظيمية الأمريكية، مثل معايير PSEL، تحدد بوضوح أدوار ومسؤوليات مديري المدارس، وتقدم لهم إطارًا شاملًا لقيادة مدارس الدمج بنجاح، وتؤكد الدراسات السابقة، مثل دراسة والدرون وماكليسكي (Waldron & McLeskey, 2011)، على أهمية تحديد اتجاه المدرسة، وتحسين ظروف العمل، وتقديم تعليم عالي الجودة، بما يتوافق مع هذه الإستراتيجيات.

توصيات الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة، ومناقشتها؛ يمكن تقديم التوصيات التالية:

أولًا: توصيات لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية:

1. إعادة النظر في اللوائح التنظيمية لأدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم؛ بهدف توسيع صلاحياتهم في الجوانب التربوية، ومنحهم مرونة أكبر في تطبيق السياسات، والبرامج التعليمية.

2. تضمين مفهوم "العدالة التعليمية" في اللوائح، والسياسات، وتدريب مديري المدارس على تطبيق ممارسات، تُعزّز الإنصاف، وتكافؤ الفرص لجميع الطلبة، وما فيهم الطلبة ذوو الإعاقة.

3. تطوير برامج تدريبية متخصصة لمديري مدارس الدمج، تُركّز على أفضل الممارسات في القيادة التربوية، والتعليم الشامل، وتُعرّفهم على الخبرات الدولية الناجحة في هذا المجال، مثل معايير PSEL في الولايات المتحدة الأمريكية.

4. تفعيل دور مجالس الآباء في مدارس الدمج، وتدريب مديري المدارس على بناء علاقات قوية مع أولياء الأمور، وإشراكهم في تخطيط البرامج التعليمية وتنفيذها.

5. تطوير أنظمة جمع البيانات وتحليلها في مدارس الدمج، وتدريب مديري المدارس على استخدام البيانات في اتخاذ القرارات، وتقييم فعالية البرامج والممارسات التعليمية.

ثانيًا: توصيات لدراسات مستقبلية:

1. إجراء المزيد من البحوث، والدراسات حول أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية.

2. دراسة التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج في ضوء الأدوار، والمسؤوليات المنوطة بهم.

3. دراسة طريقة إمكان تكييف المعايير الدولية مثل PSEL؛ لتتناسب مع السياق الثقافيّ، والتعليمي في المملكة.

المراجع

المراجع العربية:

الاصقه، عبير. (2019). الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج بمدينة الرياض .المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسي، 3(6)، 105-144

آل سليمان، زيد، والحبيب، عبد الرحمن. (2017). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (35) – 183، 199.

البريقي، فيصل، والصقر، عبدالعزيز. (2018). المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. جامعة أسيوط كلية التربية، 34 (5)، 632-676.

البشر، سعود. (2024). إدارة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة من منظور عربي.

البشر، سعود. (2023). واقع التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (دراسة وصفية). مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 93، 53-67. https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854

الجابري، سلطان. (2017). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الملحق بها فصول ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمنطقة مكة المكرمة. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 18 (58)، 1-37.

الخضر، الزين، والكودة، أبو ذر. (2020). الإدارة المدرسية. دار كتبنا

السلمان، أبرار، والشيحة، مها. (2019). دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية النفسية، 3 (15)، 1-27.

الشهراني، فاضل، وأبو شعيرة، محمد. (2024). دور مديري المدارس في تحقيق أهداف برامج صعوبات التعلم في مدينة تبوك من وجهة نظرهم. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 106 ، 104-132. https://doi.org/10.33193/JALHSS.106.2024.1120

العبدالعزيز، عمر، وآل طالب، مها، وفلاته، زينب، والمسعودي، سليم. (2024). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (31)، 119-145.

الغامدي، خلود، والحربي، رباب. (2022). دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. المجلة العربية للنشر العلمي، (2)، 489-515

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2021). التعليم في دول الخليج نحو تنمية مستدامة.

المنصة الوطنية. (2023). حقوق ذوي الإعاقة. https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities

المنصة الوطنية. (2024). التعليم والتدريب. https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/EducationInKSA

الموسى، ناصر. (2010). تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الناصر، يزيد. (2022). القيادة المدرسية في مدارس التعليم الشامل.

النصر الله، شريفة، ومرزوق، فاروق. (2016). فلسفة دمج الفئات الخاصة بالمدارس في ضوء خبرات بعض الدول. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 9 (3)، 167 -187.

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2023). نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1

وزارة التعليم. (2016). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٦هـ.

وزارة التعليم. (2021). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام).

وزارة التعليم. (2022). نشأة الوزارة. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/About.aspx#:~:text=%D8%B8%D9%87%D8%B1%20%D8%A3%D9%88%D9%84%20%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85%20%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D9%81%D9%8A,%D9%84%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D9%81%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%85%D9%84%D9%83%D8%A9%E2%80%8B.

وزارة التعليم. (2023). دليل ومعايير الوصول الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة في البيئات والمنشآت التعليمية.

وزارة التعليم. (2024) ذوي الإعاقة. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/personsandlifecycle/Pages/disabilities.aspx

ترجمة المراجع العربية:

Al-Osaqah, Abeer. (2019). The difficulties facing the administrative and educational staff in inclusion schools in Riyadh city. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(6), 105-144.

Al Sulaiman, Zaid, & Al Habib, Abdulrahman. (2017). Requirements for developing the performance of school leaders in light of the quality standards of school leadership for the Education Evaluation Commission in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the College of Basic Education for Educational and Humanitarian Sciences, (35), 183-199.

Al-Buraiki, Faisal, & Al-Saqr, Abdulaziz. (2018). Obstacles facing school leaders in activating special education programs annexed to general education schools in Al-Kharj Governorate in light of Total Quality Management standards. Assiut University, Faculty of Education, 34 (5), 632-676.

Al-Bisher, Saud. (2024). The Administration of Educational Districts in the United States from an Arabic Perspective.

Al-Bisher, Saud. (2023). The reality of general education in the United States of America (A descriptive study). Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 93, 53-67. https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854

Al-Jabri, Sultan. (2017). Training needs of school principals annexed with special needs classrooms from the perspective of principals and teachers in Makkah region. The Arab Foundation for Scientific Consultations and Human Resources Development, 18 (58), 1-37.

Al-Khidr, Al-Zain, & Al-Koda, Abuzar. (2020). School Administration. Dar Kutubna.

Al-Salman, Abrar, & Al-Shihah, Maha. (2019). The role of female school leaders in implementing the goals of the learning disabilities program from the perspective of learning disabilities teachers in Riyadh city. Journal of Educational and Psychological Sciences, 3 (15), 1-27.

Al-Shahrani, Fadel, & Abu Sha'ira, Mohammed. (2024). The role of school principals in achieving the goals of learning disabilities programs in Tabuk city from their perspective. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 106, 104–132. https://doi.org/10.33193/JALHSS.106.2024.1120

Al-Abdulaziz, Omar, Aal Talib, Maha, Fallatah, Zainab, & Al-Masoudi, Saleem. (2024). Training needs of inclusion school principals in general education. The Saudi Journal of Special Education, (31), 119-145.

Al-Ghamdi, Kholoud, & Al-Harbi, Rabab. (2022). The role of school leadership in implementing the learning disabilities program in public schools in Jeddah governorate from the perspective of male and female learning disabilities teachers. The Arab Journal of Scientific Publishing, (2), 489-515.

Arab Bureau of Education for the Gulf States. (2021). Education in the Gulf States Towards Sustainable Development.

The National Platform (Al-Manasah Al-Wataniyyah). (2023). Rights of Persons with Disabilities. https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities

The National Platform (Al-Manasah Al-Wataniyyah). (2024). Education and Training. https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/EducationInKSA

Al-Mousa, Nasser. (2010). The experience of the Kingdom of Saudi Arabia in the field of integrating students with special needs. Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Al-Nasser, Yazid. (2022). School Leadership in Inclusive Education Schools.

Al-Nasrallah, Sharifa, & Marzouq, Farouq. (2016). The philosophy of integrating special categories into schools in light of the experiences of some countries. The Arab Journal of Social Sciences, 9 (3), 167 -187.

The Experts Council at the Council of Ministers (Hay'at Al-Khubara' bi Majlis Al-Wuzara'). (2023). System of Rights of Persons with Disabilities. https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1

Ministry of Education. (2016). Organizational Manual for Special Education for the Academic Year 1436-1437 AH.

Ministry of Education. (2021). Organizational Manual for General Education Schools (Goals and Tasks Manual).

Ministry of Education. (2022). Establishment of the Ministry. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/About.aspx#:~:text=%D8%B8%D9%87%D8%B1%20%D8%A3%D9%88%D9%84%20%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85%20%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D9%81%D9%8A,%D9%84%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D9%81%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%85%D9%84%D9%83%D8%A9%E2%80%8B.

Ministry of Education. (2023). Guide and Standards for Universal Access for Persons with Disabilities in Educational Environments and Facilities.

Ministry of Education. (2024). Persons with Disabilities. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/personsandlifecycle/Pages/disabilities.aspx

المراجع الأجنبية:

Alabdulaziz, O. (2023). Effective Collaboration Between General and Special Education Teachers in Inclusive Schools in Saudi Arabia. Doctoral dissertation, University of Exeter. https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/133924

Alnasser, Y. A. (2019). Perspectives and Knowledge of Principals in Saudi Arabia Regarding Instructional Leadership in Special Education Programs in Their Schools. Doctoral dissertation, University of Northern Colorado. ProQuest https://www.proquest.com/openview/5b96922ff412c2719d70bf97d26696fe/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Billingsley, B., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2017). Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities (Document No. IC-8). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

Council of Chief State School Officers. (2020). State Strategies. CCSSO Inclusive Principals Guide. https://ccssoinclusiveprincipalsguide.org/state-strategies/

DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Cowart Moss, S. (2023). Inclusive principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities (Document No. IC-8b). University of Florida, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

Dudley-Marling, C., & Burns, M. B. (2014). Two perspectives on inclusion in the United States. Global Education Review, 1(1), 14-31.

Emkan. (2019). School Leaders of the Kingdom of Saudi Arabia: The Forgotten Profession. Emkan, Jeddah.

Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. The Journal of Special Education, 46(4), 245–256. https://doi.org/10.1177/0022466910390507

Hossain, M. (2012). An overview of inclusive education in the United States. Communication technology for students in special education and gifted programs, 1-25.

Mbua, E. M. (2023). Principal Leadership: Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education. American Journal of Education and Practice, 7(1), 1–25. https://doi.org/10.47672/ajep.1313

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive. Phi Delta Kappan, 96(5), 68–73

McLeskey, J., Billingsley, B., & Waldron, N. L. (2016). Principal Leadership for Effective Inclusive Schools. Advances in special education, 55–74. https://doi.org/10.1108/s0270-401320160000032005

Murphy, C. D. R. (2018). Educational leaders and inclusive special education: Perceptions, roles, and responsibilities. Journal of Education and Culture Studies, 2(4), 248-270. https://doi.org/10.22158/jecs.v2n4p248

National Policy Board for Educational Administration (2015). Professional Standards for Educational Leaders.

Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. Journal of Educational Administration, 58(5), 521–537. https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0190

Rivana, A., Pao, C., Zahir, R., & Misransyah, Misransyah. (2024). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Education. International Journal of Educational Narrative, 2(6), 515-524. https://doi.org/10.70177/ijen.v2i6.1745

U.S. Department of Education. (2024). An Overview of the U.S. Department of Education. https://www.ed.gov/about/ed-overview/an-overview-of-the-us-department-of-education--pg-2#howdoes

U.S. Department of Education. (2024). Federal Role in Education. https://www.ed.gov/about/ed-overview/federal-role-in-education

U.S. Department of Education. (2024). Mission of the U.S. Department of Education. U.S. Department of Education. https://www.ed.gov/about/ed-overview/mission-of-the-us-department-of-education

Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2011). Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school. Journal of Special Education Leadership, 24(2), 51–60.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Islamic University Journal For

Educational and Social Sciences

A peer-reviewed scientific journal

Published four times a year in:

(March, June, September and December)