

التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج في مدارس التعليم العام: دراسة نوعية

د. عمر صالح سليمان العبدالعزیز

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة حائل

البريد الإلكتروني للباحث

omarziz987@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٥ / ٥ / ٢٠٢٤ م

تاريخ قبول النشر: ٥ / ٦ / ٢٠٢٤ م

التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج في مدارس التعليم العام: دراسة نوعية

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج والمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة، من خلال إجراء دراسة نوعية شملت ٦ مقابلات مع مديري المدارس في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. كشفت النتائج عن أبرز التحديات التي تواجه المديرين: (١) ضعف الميزانيات المخصصة لبرامج الدمج والتربية الخاصة، (٢) عدم وجود بيئة مدرسية مهيأة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، (٣) قلة الوعي والمعرفة لدى العاملين في المدرسة بأهمية الدمج وبرامج التربية الخاصة، (٤) عدم وجود رؤية واضحة للدمج في المدرسة. وأظهرت النتائج حلولاً مقترحة للتغلب على هذه التحديات تضمنت ما يلي: (١) توفير الدعم المادي لبرامج الدمج والتربية الخاصة، (٢) تحفيز العاملين في المدرسة، (٣) تحسين البيئة المدرسية، (٤) وجود رؤية للمدرسة تهدف لتحقيق الدمج.

الكلمات المفتاحية: مديري مدارس الدمج، التربية الخاصة، التحديات، الحلول.

Challenges facing principals in inclusive schools in general education: Qualitative Study

Abstract:

This study explored challenges faced by principals in inclusive and special education programs in general schools in the Eastern Region of Saudi Arabia. Through 6 interviews with principals, it identified key challenges: (1) insufficient funding, (2) lack of a school environment prepared for the needs of students with disabilities, (3) staff lacking awareness and knowledge about the importance of inclusion and special education programs, and (4) unclear vision for inclusion. Proposed solutions included (1) increased financial support, (2) staff motivation initiatives, (3) environmental improvements, and (4) a shared vision for inclusion.

Keywords: Principals in inclusive schools, Special education, Challenges, Solutions.

مقدمة الدراسة

على مدى العقود القليلة الماضية، أصبح التعليم الشامل اتجاهًا عالميًا يهدف إلى توفير تعليمٍ عادلٍ ومتكافئٍ لجميع الطلبة، بما في ذلك الطلبة ذوو الإعاقة. ويعد عدم تمكين الطلبة من ذوي الإعاقة من حقهم في الالتحاق بمدارس التعليم العام أمرًا تمييزيًا ويتعارض مع أهداف الأمم المتحدة (الأمم المتحدة، ٢٠١٨). ويمثل توفيرٌ وتعزيزٌ تعليمٍ جيدٍ ومنصفٍ وشاملٍ للجميع هدفًا من أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي تم التأكيد والاتفاق عليه على المستوى العالمي، وتسعى الكثير من الدول إلى تحقيقه، ويتمثل في ضمان وتعزيز فرص التعليم للجميع (اليونسكو، ٢٠٢٠). يستند التعليم الشامل إلى مبدأ المساواة، ويفرض التمييز على أساس الإعاقة، كما يؤكد على أهمية التنوع وقبول الآخر (الأمم المتحدة، ٢٠١٨).

يشهد العالم حراكًا متناميًا نحو تحقيق مبدأ الدمج؛ إيمانًا بأهمية ضمان حق جميع الطلبة في التعليم دون تمييز، واعتمدت العديد من الدول بما في ذلك المملكة العربية السعودية سياساتٍ وبرامجٍ تدعم دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. وتسعى المملكة العربية السعودية إلى تحقيق مبدأ الدمج في التعليم، حيث يحق للطلبة ذوي الإعاقة الالتحاق بمدارس التعليم العام مع أقرانهم. وقد اتخذت وزارة التعليم عام (٢٠٢١) عددًا من الإجراءات لتعزيز دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، منها: التدخل المبكر، ومراكز الخدمات المساندة، وتشخيص الحالات، وتعديل السلوك. وتبذل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جهودًا حثيثة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، حيث تشير الإحصائيات إلى وجود ٧٤٣٦٢ طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام (البيانات المفتوحة، ٢٠٢١). وحرصًا على تعزيز هذا التوجه، تسعى وزارة التعليم إلى تطوير برامج التربية الخاصة من خلال اعتماد مبادرة تطوير التربية الخاصة (وزارة التعليم، ٢٠٢١). بالإضافة إلى القوانين والتشريعات التي تدعم وتسعى إلى جعل التعليم لذوي الإعاقة في البيئة الأقل تقييدًا.

هذا التحول الكبير نحو مدارس الدمج والتوسع في افتتاح برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام، جعل دور مديري المدارس يتغير بشكل كبير على مدى العقد الماضي، ومن ثم أصبحت تقع على المديرين أدوارٌ ومسؤوليات، مثل تهيئة بيئة تعليمية تناسب وتلبي احتياجات جميع الطلبة، بالإضافة إلى دورهم في تعزيز وتشجيع ثقافة الدمج والتوقعات العالية لجميع الطلبة (Esposito et al., 2019; Lynch 2012). هذا التغير في دور المديرين يتطلب منهم التزامًا كبيرًا لإجراء تغييراتٍ كبيرة في طريقة عملهم، والاستجابة للتحديات اليومية التي تواجههم في تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وتنفيذ الدمج في المدارس (Agbenyega & Sharma, 2014). وعليه أصبح عمل مديري المدارس معقدًا ومسؤولياتهم متعددة، حيث إن من مسؤوليتهم الأكثر أهمية هي ضمان دمج ونجاح جميع الطلبة داخل مدارسهم، ومواجهة وإزالة أي تحدٍ أو عقبة تعترض قيادتهم نحو تنفيذ الدمج في

المدارس. لذلك تزداد الحاجة إلى معرفة وفهم التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج؛ حتى يتمكن المديرون من إنشاء وتطوير وتنفيذ بيئة تعليمية داعمة وشاملة ومُحفزة تُساهم في تحقيق الدمج.

مشكلة الدراسة

يقع على عاتق مديري مدارس الدمج دورٌ محوري ومعقد، حيث يضطلعون بمسؤولية ضمان التعليم الناجح، والعمل على إنشاء بيئة تعليمية شاملة وداعمة للجميع، وحل أيّ مشكلاتٍ تواجه الطلبة، بما في ذلك ذوو الإعاقة. ولكي يتمكن مديرو مدارس الدمج من تحقيق هذه الغاية، يجب عليهم أولاً تحديد التحديات التي تواجههم والعمل على حلها؛ ليقودوا مدارسهم بكل اقتدار ونجاح. حيث تشير نتائج دراسات (الأصقه، ٢٠١٩؛ البريقي والصقر، ٢٠١٨؛ الحربي وحريري، ٢٠١٦؛ حريري، ٢٠١٩؛ عبد النبي، ٢٠٢٢؛ الغامدي والمنتشري، ٢٠٢٠) إلى وجود مشكلاتٍ وتحدياتٍ تواجه الإدارة المدرسية في مدارس الدمج، رغم ذلك جميع هذه الدراسات استخدمت المنهج الكمي باستخدام أداة الاستبانة، لذلك تزداد الحاجة إلى دراساتٍ نوعية للحصول على نتائج وبياناتٍ غنية وعميقة؛ فوفقاً لاطلاع الباحث هناك ندرة في الدراسات النوعية التي تناولت التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج وكيفية التعامل مع هذه التحديات ومعالجتها في السياق السعودي؛ ومن ثم تسعى هذه الدراسة لسدّ هذه الفجوة، من خلال فهم خبرات وتجارب مديري مدارس الدمج في السعودية، وإلقاء الضوء على التحديات التي تواجههم واقتراح حلولٍ لمعالجتها.

يُعدّ إنشاء بيئاتٍ مدرسية شاملة تدعم جميع الطلبة أحدَ أهم التحديات التي تواجه مديري المدارس، لذلك لا بد أن يضطلع المديرون بدورهم؛ لأنهم يُعتبرون من أهم عوامل نجاح مدارس الدمج. فالمديرون يؤدون دورًا مركزيًا في تمكين التغيير، وتشجيع العاملين في المدرسة على تبني مواقف وممارساتٍ جديدة تعزز الدمج، ولا شك أن لديهم القدرة على إلهام وتشجيع العاملين في المدرسة على تبني ممارساتٍ تعليمية تتناسب مع احتياجات جميع الطلبة؛ كما يُساهمون في خلق بيئةٍ آمنة ومُنصفة تُشجع الطلبة على المشاركة والتعلم بشكلٍ فعّال. لكن قد يواجه مديرو المدارس تحدياتٍ وصعوباتٍ في قيادتهم لمدراسهم، ومن ثم ينبغي عليهم أن يكونوا على دراية بهذه التحديات والصعوبات، فدراساتها مهمة لإزالة أية عوائقٍ وعقباتٍ في طريق الوصول لهدف البيئات الشاملة في المدرسة (Mbua, 2023).

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج والمدارس الملحق بها برامج تربية خاصة من وجهة نظرهم؟
٢. ما الحلول المقترحة من قبل مديري المدارس للتغلب على التحديات التي تواجههم في مدارس الدمج والمدارس الملحق بها برامج تربية خاصة؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج والمدارس الملحق بها برامج تربية خاصة في السعودية، واقتراح حلول في كيفية التغلب والتعامل مع هذه التحديات.

أهمية الدراسة

تحاول الدراسة المساهمة في سدّ الفجوة المنهجية حول تحديات مديري مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال تقديم دراسة نوعية تُثري فهمنا لواقع هذه المدارس وتجارب مديريها، وتقدم لنا نظرة عميقة على التحديات التي يواجهونها في إدارة هذه المدارس. أيضًا المساهمة في إثراء المعرفة لاستكشاف هذه التحديات من منظور تجارب المديرين ومحاولة إنتاج رؤى ثرية حول طبيعة التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج، وكيفية تعاملهم مع هذه التحديات، واقتراح حلول مُلائمة لمعالجتها. بالإضافة إلى ذلك قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تحسين السياسات والبرامج الموجهة لهذه المدارس، من خلال تطوير برامج وممارسات إدارية فعّالة لدعم مديري مدارس الدمج وتحسين أداء هذه المدارس. ومن الممكن أن تسهم نتائج الدراسة في تطوير إستراتيجيات وحلول تطبيقية لتحسين البيئة المدرسية، تساعد الإدارة المدرسية في تشجيع وتعزيز التعليم الشامل للجميع في المدرسة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة في استكشاف وفهم التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج والمدارس الملحق بها برامج تربية خاصة في السعودية، ومحاولة إيجاد حلول للتغلب على التحديات التي تواجههم.
الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على عينة من المديرين في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.
الحدود البشرية: طبقت الدراسة على مديري مدارس الدمج ومديري المدارس الملحق بها برامج تربية خاصة.
الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

التحديات (Challenges)

جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة أن التحدي هو ما يُواجه من عقباتٍ أو أخطار (عمر، ٢٠٠٨). وجاء في معجم الرياض (٢٠٢٣) أن التحدي هو مواجهةٌ ومُغالبة. وتُعرّف إجرائيًا بأنها: المواقف أو الظروف الصّعبة التي يواجهها مديرو مدارس الدمج أثناء قيادتهم للمدرسة، والتي تُعطل التنفيذ الفعّال للبرامج التعليمية، وتُعيق إنشاء بيئة تعليمية شاملة وداعمة.

مديرو مدارس الدمج (Inclusive School Principals)

يتولى مدير المدرسة الإشراف على سير العملية التعليمية من خلال متابعة المعلمين والطلاب، ويشرف على التخطيط والتقييم، ومتابعة أداء المدرسة، ومعالجة القضايا التربوية المتعلقة بالطلاب وذلك لتحقيق أهداف وزارة التعليم وتحسين نواتج التعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

ويُعرف إجرائياً: بأنه المسؤول الأول في المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وإزالة العوائق والتحديات التي تواجه المدرسة في سبيل تحقيق دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المجتمع المدرسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

الإدارة المدرسية في مجال الدمج:

كانت نماذج القيادة التقليدية التي تتميز بعلاقاتٍ هرمية بين المديرين والمعلمين هي السائدة في المدارس، والذي يكون المدير هو الشخص المسؤول عن اتخاذ جميع القرارات، لكن هذا النموذج ليس صالحاً ولا كافياً لقيادة مدارس الدمج، والتي تتطلب بيئة مدارس الدمج أن يكون هناك تعاونٌ وتواصلٌ ومشاركةٌ للمعرفة والخبرة بين المجتمع المدرسي؛ فالقيادة المدرسية لمدارس الدمج تتجاوز التنظيم، وتهدف إلى التعامل والتغلب على عدم المساواة لبناء مجتمعٍ مدرسي يقوم على المشاركة الكاملة والوصول للجميع، والتركيز على تطوير ثقافة الدمج الشامل، حيث يتم دعم جميع العاملين والطلبة وأولياء الأمور للعمل معاً وتقدير التنوع بينهم، وضمان حصول جميع الطلبة على تعليمٍ عالي الجودة (European Agency, 2020). لذلك يقترح دراث وآخرون (Drath et al., 2008) إطاراً جديداً لقيادة المدارس، وهو (1) وجود رؤيةٍ وأهدافٍ مشتركة توحد العمل الجماعي، (2) التعاون وتنسيق الجهود والعمل على تحقيق الأهداف، (3) الالتزام والرغبة الجماعية في إعطاء الأولوية لنجاح المجموعة على المصالح الفردية. حيث يؤكد دراث وآخرون (Drath et al., 2008) أن تحويل التركيز إلى هذا الإطار والعمل عليه بدلاً من أدوار القائد والتابع يوفر فهمًا أكثر شمولاً للقيادة، فهو يتيح التعرف على المساهمات القيادية من مختلف الأفراد، بغض النظر عن مناصبهم. من الممكن أن يُتيح إطار "الرؤية - التعاون - الالتزام" فهمًا أكثر شمولاً للقيادة، حيث إنه يتجاوز أدوار القائد والتابع ويُسلط الضوء على مساهمات جميع أفراد المدرسة، بغض النظر عن مناصبهم، ويُعزز ثقافة التعاون. ولتطبيق هذا الإطار يجب على المدارس التركيز على تطوير رؤية مشتركة، من خلال تحديد أهدافٍ واضحة وقابلة للتحقيق للمدرسة، مع إشراك جميع أفرادها في عملية صنع القرار، والتشجيع والمبادرة على إنشاء بيئاتٍ تعاونية بين العاملين في المدرسة، وتحفيز الالتزام من خلال ربط العمل الفردي بأهداف المدرسة المشتركة، والاعتراف وتقدير مساهمات جميع أفرادها (Drath et al., 2008).

في ذات السياق يؤكد بيلينسلي وآخرون (Billingsley et al., 2018) الذين قاموا بتلخيص النتائج الرئيسية للدراسات التي تناولت الممارسات الناجحة لمديري مدارس الدمج، أن هناك أربع مجالات رئيسة للقيادة الناجحة، ينبغي على مديري المدارس أن يتخذوها أساساً لقيادتهم لمدراسهم، وهي: (١) إنشاء الرؤية وتحديد الأهداف، حيث يؤدي مديرو المدارس دوراً حاسماً في التعبير عن رؤية الدمج ومساعدة الآخرين في فهم وتبني الدمج كقيمة أو فلسفة أساسية. كان الحصول على الدعم من الآخرين لرؤية المدرسة جانباً محورياً من مسؤوليات مديري المدارس، وكثيراً ما قام المديرون بإشراك أولياء الأمور وجميع العاملين في المدرسة في المناقشات حول ضرورة دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس والفصول الدراسية. (٢) يُعد تعزيز وتطوير العاملين في المدارس أمراً حيوياً لنجاح الدمج، حيث غالباً ما يعترف المعلمون ومديرو المدارس بعدم استعدادهم لتلبية احتياجات طلبة ذوي الإعاقة. حيث يضمن المديرون حصول المعلمين على التطوير المهني في موضوعاتٍ مثل: تأثير الدمج، والتعليم المتنوع، والتعاون، والممارسات القائمة على الأدلة. (٣) خضعت منظومة المدرسة لإعادة الهيكلة لتأييد الدمج، حيث شملت إعادة الهيكلة: صياغة خطة البرنامج، ومراجعة السياسات، والسعي للحصول على أفكار واقتراحات من أعضاء المدرسة بشأن الدمج، وإيقاف الفصول الخاصة المنعزلة، وتعزيز التعاون والتدريس المشترك، وتنفيذ مراقبة التقدم، والحصول على الموارد، وتكييف الخطط بشكل متكرر. (٤) إدارة برنامج التدريس والتعلم، حيث تستلزم القيادة الشاملة تعديلاتٍ على المناهج والتعليم، ويقدم المعلمون محتوىً متطابقاً لجميع الطلاب الذين يستخدمون تعليماً متميزاً لتلبية الاحتياجات الفردية. وكذلك يؤكد بيلامي وآخرون (Bellamy et al., 2014) أنه يجب على مديري المدارس صياغة رؤية شاملة للمدرسة منذ اليوم الأول وضرورة مواءمة الموارد والقدرات حول هذه الرؤية، مع تحفيز وتشجيع المجتمع المدرسي نحو تحقيق الأهداف المشتركة. ومع تزايد الالتزام بالتعليم الشامل تزايدت الحاجة إلى خبراتٍ متخصصة قادرة على مواجهة تحديات التعلم المتنوعة التي قد يواجهها الطلاب (Bellamy et al., 2014).

يحدد بورك وإسبيدو (Bourke and Espedido, 2020) ست خصائص رئيسة للقيادة الناجحين، وهي:

١. الالتزام الواضح من خلال تعزيز وتشجيع التنوع، ووضع معاييرٍ لتحقيقها، ومحاسبة الآخرين، وإعطاء الأولوية للدمج.

٢. التواضع والاعتراف بالأخطاء، والسماح للآخرين بالمساهمة.

٣. الوعي بالتحيز والتعرف على التحيزات الشخصية، والسعي لتحقيق العدالة.

٤. فتح قنوات التواصل، والانفتاح مع الآخرين، والاستماع لآرائهم وأفكارهم.

٥. الذكاء الثقافي والتكيف مع الثقافات ووجهات النظر المختلفة.

٦. التعاون الفعّال وتمكين الآخرين، وبناء تماسك الفريق.

تؤكد الوكالة الأوروبية (European Agency, 2020) أن هناك ثلاثة نماذج قيادية مرتبطة بالممارسات الشاملة الناجحة في مدارس الدمج، وهذه النماذج القيادية ينبغي أن يمارسها المديرون، لكي ينجحوا ويتغلبوا على التحديات والصعوبات التي تواجههم، وهي:

١. القيادة الموزعة: ويقصد بها أن المدير يفوض المسؤوليات إلى فرق القيادة الوسطى، ويشجع المرونة وتبادل أفضل الممارسات والخبرات والمعرفة بين العاملين، ويركز هذا النموذج على العلاقات بين الأفراد في الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية.

٢. القيادة التعليمية: ويؤكد هذا النموذج على تحديد أهداف تعليمية واضحة، ويتضمن تطوير المناهج الدراسية وتقييم أداء المعلمين.

٣. القيادة التحويلية: ويركز هذا النموذج على تحديد الرؤية والتحفيز، وتهدف إلى تحسين جودة التعليم والتعلم، ويتضمن إنشاء هياكل وثقافات داعمة.

يستطيع مديرو المدارس دمج نماذج القيادة الموزعة، والتعليمية، والتحويلية في أسلوب قيادتهم؛ بحيث يتحملون مسؤولية جميع الطلبة، بغض النظر عن خلفيتهم أو احتياجاتهم أو قدراتهم، ويعملون على ضمان المشاركة الكاملة لكل طالب في المجتمع المدرسي، ويُدرك مديرو المدارس أن القيادة هي جهدٌ جماعي. أيضاً يقوم المديرون بتوزيع القيادة بين مختلف الجهات الفاعلة داخل المدرسة، ولا يتصرف المديرون بشكل فردي فقط، بل ضمن فريق قيادة، ويسعون لبناء شراكات قوية مع العاملين، وأولياء الأمور (European Agency, 2020).

هذه النماذج لقيادة مدارس الدمج تعمل جنباً إلى جنبٍ مع المهام الأساسية لقيادة مدارس الدمج، حيث استعرض أوسكارسدوتير وآخرون (Óskarsdóttir et al., 2020) عمل الوكالة الأوروبية، ووجدوا أن هناك ثلاث مهام أساسية لقيادة مدارس الدمج، وتم تحديد هذه العوامل باعتبارها عوامل حاسمة لنجاح قيادة مدارس الدمج، وهي:

(١) تحديد الاتجاه: يقوم المديرون بتوجيه المدرسة، من خلال إرساء القيم وتعزيز الممارسات الشاملة، ويتضمن ذلك المناقشة مع العاملين لتحديد الممارسة الشاملة لمجتمع المدرسة.

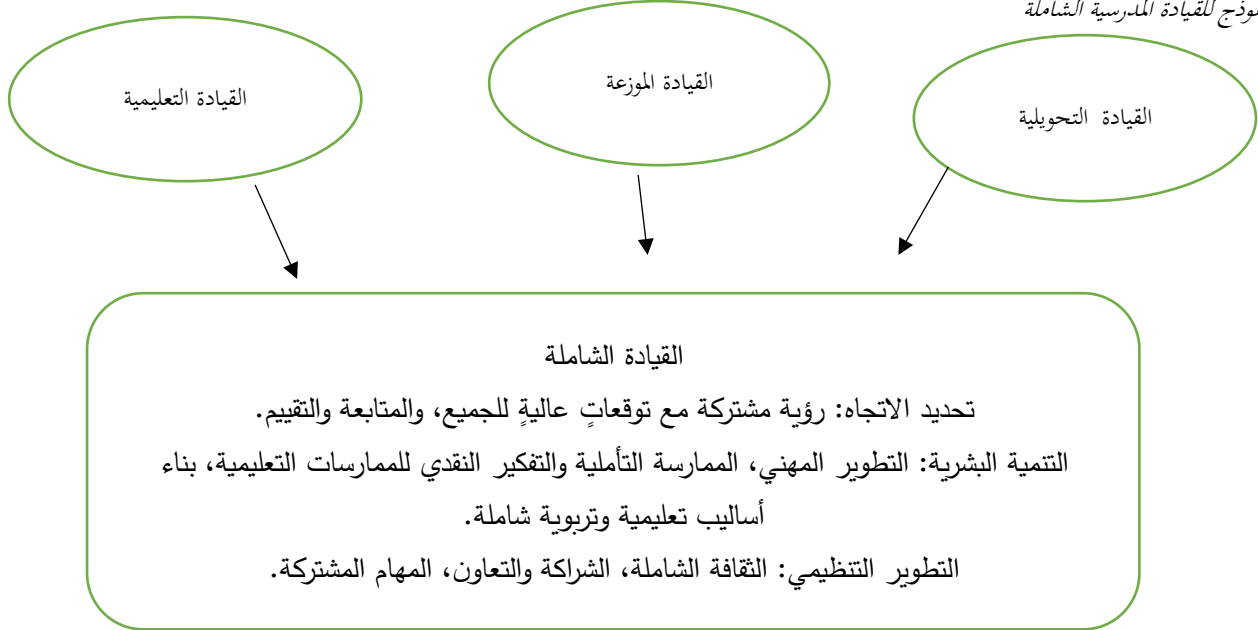
(٢) التنمية البشرية: التركيز على تطوير مهارات ومعارف المعلمين والعاملين في المدرسة وتقييم ممارسة التدريس.

(٣) التطوير التنظيمي: ينبغي على المديرين بناء هيكل تنظيمي قوي لدعم الدمج، والحفاظ على ثقافة مدرسية جماعية وتفاعلية وتعزيزها، وتركز على دعم المعلمين والطلبة طوال العملية التعليمية.

وكما يوضح شكل (١) أن هذه المهام الأساسية للقيادة المدرسية الشاملة، وهي: تحديد الاتجاه، والتنمية البشرية، والتطوير التنظيمي. تُعدّ ضروريةً لنجاح أي نموذج قيادي يستخدمه مدير مدرسة الدمج.

شكل ١

نموذج للقيادة المدرسية الشاملة



المصدر: Óskarsdóttir et al., 2020, P. 528

ثانيا: الدراسات السابقة

دراسة الحربي وحريري (٢٠١٦) التي تناولت المشكلات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي التربية الخاصة في برامج الدمج بمدارس منطقة القصيم، شارك ٢٠٠ معلم من معلمي التربية الخاصة في منطقة القصيم بتعبئة استبيان، وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي برامج التربية الخاصة هي عدم توفر وسائل التدريب السلوكي بشكل كاف، وعدم اهتمام الإدارة المدرسية بمعلمي التربية الخاصة، وعدم قيام مشرفي التربية الخاصة بعقد ورش عمل للمعلمين العاديين للتعريف بالتربية الخاصة، وعدم حرص مكاتب الإشراف والمتابعة على زيارة مدارس الدمج بشكل منتظم، ووجود تداخل في المهام بين مشرف برامج الدمج ووكيل المدرسة، وعدم وجود قواعد توضح مهام وعمل مدير مدرسة الدمج.

وأجرى البريقي والصقر (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تحديد المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج، باستخدام الاستبانة وتطبيقها على عينة تتألف من ٣٣٦ فرداً، شملت المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس ووكيلي المدارس ورواد النشاط والمرشدين الطلابيين. أظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات عالية في تفعيل برامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة؛ حيث تتمثل أبرز المشكلات في قلة المرافق الخاصة بطلاب برامج التربية الخاصة، وضعف الاتصال بين قادة المدارس والمعلمين وأولياء الأمور، وقلة الميزانية المخصصة لبرامج التربية الخاصة في المدرسة، أيضاً تشمل الصعوبات

الأخرى قصور التقارير الدورية من قبل إدارة المدرسة لأولياء الأمور، وصعوبات تطبيق دمج طلاب التربية الخاصة مع طلاب التعليم العام، وضعف برامج تعديل سلوك طلاب برامج التربية الخاصة، وضعف قاعدة المعلومات والبنية التحتية لبرامج التربية الخاصة في المدرسة، ونقص الوعي بمعايير إدارة الجودة الشاملة لدى العاملين في المدرسة.

وفي السياق ذاته هدفت دراسة حريري (٢٠١٩) إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه مديري مدارس الدمج في منطقة الحدود الشمالية. تم استخدام الاستبانة في عينة تكونت من ٢٩ مديرًا ومديرة في مدارس الدمج، وأظهرت النتائج وجود مشكلات تواجه القيادات المدرسية في منطقة الحدود الشمالية بدرجة عالية، خاصة فيما يتعلق بمحور تخطيط برامج التربية الخاصة. فقد برزت العبارات (افتقار وجود مناهج متخصصة وواضحة ومعتمدة لبرامج الدمج في المدارس العادية، والعجز في الإمكانيات المادية اللازمة لتنفيذ خطط التعليم) بدرجة عالية جدًا. كما برزت عبارات على محور الكادر التعليمي بدرجة عالية جدًا، وهي: (مشكلات متعلقة بالدورات التدريبية للمعلمين العاديين في مجال التربية الخاصة، وضعف محتوى البرامج التدريبية لتلبية احتياجات برامج الدمج، ونقص المشرفين التربويين المتخصصين، وقلة تأهيل وتدريب معلمي التربية الخاصة الجدد، بالإضافة إلى النقص الواضح في عدد الأخصائيين المساعدين لمعلمي التربية الخاصة). فيما يتعلق بمحور الإمكانيات المادية للمدرسة، ظهرت مشكلة قلة الصالات المساندة للأنشطة المدرسية في مدارس الدمج بدرجة عالية جدًا.

أيضا دراسة الأصقه (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة في الرياض، وذلك عن طريق استبانة موجهة لـ ٦٠ معلمة تربية خاصة ومديرة وإداريات ومشرفات تربويات. أظهرت نتائج الدراسة أن الصعوبات الرئيسة التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية هي: انخفاض مستوى الوعي بين معلمات التعليم العام بأهمية برامج التربية الخاصة وأهدافها، وقلة عدد معلمات التربية الخاصة في المدرسة، واتجاهات الطالبات السلبية إزاء الطالبات ذوات الإعاقة، والمباني المستأجرة لا توفر الحد الأدنى من المرافق المناسبة لذوي الإعاقة، وقلة توفر الوسائل التعليمية المناسبة لهم. أيضًا وجدت الدراسة أن أبرز المشكلات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة تتمثل في عدم بحث احتياجات مديري المدارس من قبل إدارة التعليم، وكثرة التعاميم الصادرة من إدارة التعليم والتربية الخاصة، وعدم إعطاء مديري المدارس صلاحيات إدارية واسعة.

وفي دراسة للغامدي والمنتشري (٢٠٢٠) التي استخدمت الاستبانة شارك فيها (٢٥) مديرة، و(١٠٩) معلمات، كشفت عن تحديات كبيرة تواجه مديرات مدارس الدمج في منطقة الباحة، حيث أكدت النتائج أن هذه التحديات جاءت بدرجة عالية في مجالات إدارة التعليم، والمبنى المدرسي وتجهيزاته، والمعلمات. وتتمثل هذه الصعوبات في: قلة مشاركة إدارة التعليم لقائدة المدرسة في صنع القرارات المتعلقة بعملية الدمج، ونقص البرامج التدريبية اللازمة لقائدة المدرسة لإدارة مدرسة الدمج، وقلة الصلاحيات الممنوحة لقائدة المدرسة لإنجاز مهمات عملها، حيث أتت

هذه العبارات بدرجة عالية جداً في مجال إدارة التعليم. ولمعالجة هذه الصعوبات، اقترحت المشاركات في الدراسة ضرورة تحسين البيئة المدرسية لتكون ملائمةً لاستقبال الطالبات من ذوات الإعاقة، وتدريب قائدات المدارس على كيفية تحقيق الدمج.

واستعرضت الهوميل (٢٠٢١) الدراسات التي تناولت التحديات التي تواجه مديري مدارس التربية الخاصة، وأظهرت نتائج المراجعة وجود عددٍ من التحديّات؛ أبرزها: (١) التحديّات المتعلقة بالكوادر البشرية، فهناك نقصٌ في عدد الكوادر المؤهلة والمتخصصة في مجال قيادة مدارس الدمج وبرامج التربية الخاصة، وضعف التدريب والتأهيل لقادة المدارس في مجال التربية الخاصة. (٢) التحديّات المتعلقة بالموارد والبنية التحتية، حيث يعاني المديرون من انخفاض الميزانية المخصصة للتربية الخاصة، وضعف الموارد والمرافق المطلوبة لتقديم خدماتٍ تربويةٍ مناسبةٍ للطلبة ذوي الإعاقة. (٣) التحديّات المتعلقة بالتواصل مع أولياء الأمور، حيث يُعد ضعف التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة، وغياب التفاعل والتكامل بين المدرسة والمنزل، عائقاً لتحقيق الأهداف المرجوة للطالب ذي الإعاقة. (٤) التحديّات المتعلقة بالتشريعات والقوانين من حيث صعوبة فهم وتطبيق التشريعات والقوانين المتعلقة بالتربية الخاصة من قبل مديري المدارس، وقلة اهتمام الإدارة العليا بوزارة التعليم بمعايير الجودة الشاملة في مجال التربية الخاصة. (٥) التحديّات المتعلقة بالنظام الإداري حيث طبيعة النمط الإداري المركزي للإدارة العليا؛ ففي بعض الأحيان، تُؤدي المركزية في صنع القرار إلى بطءٍ في الاستجابة لاحتياجات المدارس والطلاب ذوي الإعاقة.

وفي دراسة لعبد النبي (٢٠٢٢) في منطقة نجران التي هدفت إلى التعرف على مشكلات القيادة المدرسية بمدارس التعليم العام الملتحق بها الطلبة ذوو الإعاقة، وقد شارك في الاستبانة ١٠٤ من المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مشكلات القيادة المدرسية في هذه المدارس جاءت بدرجة متوسطة، وعلى مستوى الأبعاد، جاءت المشكلات المتعلقة بالوسائل التعليمية في المرتبة الأولى، ثم المشكلات المتعلقة بقيادة وقائدة المدارس، ثم المشكلات المتعلقة بالقبول الاجتماعي للطالبات ذوات الإعاقة، ثم المشكلات المتعلقة بالمنهج المدرسية، ثم المشكلات المتعلقة باللوائح والقوانين المنظمة، وأخيراً المشكلات المتعلقة بمعلمات ومشرفات التربية الخاصة بدرجة متوسطة. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي المؤهلات العلمية والخبرات التدريسية الأقل.

وفي السياق الغربي يلخص بيلينسلي وآخرون (Billingsley et al., 2018) العوائق التي تواجه مدارس الدمج، وتتمثل في (١) نقص الدعم: قد لا يقوم المشرفون وإدارة التعليم بإعطاء الأولوية أو دعم الدمج بشكلٍ فعال، ويكون هناك نقصٌ وغيابٌ في اعتماد برامج وسياسات الدمج. (٢) عدم كفاية الموارد: إن الوصول المحدود إلى التطوير المهني والموارد وخدمات التعليم الخاص العالية الجودة يعوق التنفيذ الفعال للممارسات الشاملة. (٣)

التحيزات التاريخية: تكافح المناطق التي لها تاريخ من المدارس المنفصلة والدعم غير الكافي للطلاب ذوي الإعاقة، للتغلب على التحيزات المتأصلة وبناء ثقافة شاملة. (٤) مقاومة المعلم: يمكن أن تؤدي المواقف السلبية تجاه الطلبة ذوي الإعاقة داخل العاملين في المدرسة إلى إبطاء جهود الدمج بشكل كبير أو حتى عرقلتها. (٥) القيود المادية والهيكلية للمدرسة: يمكن أن تشكل المرافق المدرسية تحديات في إمكانية الوصول للطلبة ذوي الإعاقة، وهو ما يعوق مشاركتهم الكاملة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية. (٦) الإعداد غير الكافي: غالبًا ما تفشل برامج إعداد مديري المدارس في تزويد الخريجين بالمعرفة والمهارات اللازمة لقيادة مدارس الدمج بشكل فعال.

وأجرى ديماثيوز (DeMatthews, 2021) دراسة نوعية في الولايات المتحدة، بهدف معرفة كيف قام مديرا مدرستين ابتدائيتين بتأسيس مدرسة دمج فعّالة، وكيف فهما التحديات وعمليات التغيير المرتبطة بالدمج. أجرى مقابلات مع مديري المدرستين ومع معلمي المدرستين ومسؤولي المنطقة التعليمية. أظهرت النتائج أن المشاركين حددوا الإجراءات القيادية الرئيسة المتعلقة بإنشاء مدارس شاملة فعّالة، وهي: (١) خلق ثقافة التعاون الموجه نحو التغيير، (٢) التخطيط والتقييم، (٣) بناء القدرات، (٤) تطوير ومراجعة الخطط، حيث شعر المديرون بأن هذه الممارسات سمحت للدمج بالاستمرار، على الرغم من التحديات التي تواجههم في قيادة المدارس.

وفي السياق ذاته دراسة فالديس وجوميز هورتادو (Valdés & Gómez-Hurtado, 2023) التي ركزت على تحديد العوائق والتسهيلات التي يواجهها مديرو مدارس الدمج في تشيلي لتطوير ثقافة دمج شاملة داخل المدارس، وذلك باستخدام منهج دراسة حالة. أظهرت النتائج أن التحديات التي تواجه مديري المدارس تتمثل في ضعف المشاركة الطلابية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات، وعدم وضوح الأدوار والمسؤوليات داخل فريق الإدارة المدرسية والعاملين في المدرسة، والتركيز الإداري للقيادة على المهام الروتينية بدلاً من التطوير التربوي، وتوجيه سلمي لبرامج الدمج لدى بعض العاملين في المدرسة، وتفاهم محدود والاختلاف نحو الدمج بين أعضاء المجتمع المدرسي. وكشفت الدراسة عن أبرز التسهيلات التي يحتاج إليها المديرون لقيادة مدارس دمج ناجحة، والتغلب على الصعوبات، وهي الالتزام القوي لإدارة المدرسة بالدمج، وتقبل واحترام الاختلافات الفردية بين الطلبة، وتكوين علاقات قوية بين أعضاء المدرسة مبنية على التعاون والثقة، والتركيز على التعلم والنمو بدلاً من الأداء والاختبارات، ووجود برامج دمج قوية تدعم جميع الطلاب.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت المشكلات والتحديات التي تواجه مدارس الدمج والمدارس الملحق بها برامج تربية خاصة، يتضح تركيز الدراسات وخاصة في السياق السعودي على الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات (الأصقه، ٢٠١٩؛ البريقي والصقر، ٢٠١٨؛ الحربي وحريزي، ٢٠١٦؛ حريزي، ٢٠١٩؛ عبد النبي، ٢٠٢٢؛ الغامدي والمنتشري، ٢٠٢٠). تناولت هذه الدراسة المقابلة كأداة لجمع البيانات لسد الفجوة المنهجية التي

تم استعراضها في الدراسات السابقة وندرة الدراسات النوعية التي تناولت موضوع التحديات، التي تواجه مديري مدارس الدمج. وتحاول هذه الدراسة أن تكون إضافة للمعرفة والأبحاث في السياق المحلي في تسليط الضوء بشكل عميق على التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج، من خلال كشف آراء وتجارب المشاركين، وفهم التحديات التي تواجههم، واقتراح حلول لهذه التحديات.

منهجية وإجراءات الدراسة

المنهج النوعي

كان المنهج النوعي هو الأنسب لهذه الدراسة؛ وذلك لأنها تسعى إلى استكشاف تجارب وخبرات مديري المدارس بشكل عميق، بهدف فهم التحديات التي يواجهونها من وجهة نظرهم، ووضع مقترحات وحلول للتغلب على هذه التحديات. يساعد هذا المنهج على استكشاف الظواهر بعمق وشمولية، من خلال دراستها ضمن سياقات الحياة اليومية للأفراد أو المجموعات؛ وهو ما يسمح للباحثين بفهم أعمق لتجارب الأفراد وتصوراتهم وسلوكياتهم والمعاني التي يعطونها (Moser, & Korstjens, 2017). وكذلك يُساعد هذا المنهج في تحقيق هذه الأهداف، من خلال استخلاص تجارب وخبرات المشاركين بعمق، عن طريق استخدام المقابلات الفردية مع عددٍ من مديري المدارس، حيث تُتيح هذه المقابلات إجراء استكشافٍ شاملٍ للوضع في المدارس التي يقودونها، وفهم التفسيرات التي يقدمونها حول التحديات التي يواجهونها، وكذلك سبل التعامل معها؛ ومن ثم، النموذج التفسيري هو النموذج الأنسب لهذه الدراسة؛ وهو الذي يعتمد على البحث النوعي الذي يؤكد على التفسيرات المتعددة للواقع، ويسلط الضوء على فهم كيفية بناء الأفراد لفهمهم الخاص للعالم من حولهم (Moser, & Korstjens, 2017).

عينة الدراسة

لضمان الوصول إلى أفراد يمتلكون معرفة عميقة وغنية بالظاهرة قيد الدراسة، تم اتباع إستراتيجية العينات الهادفة في اختيار المشاركين (Creswell & Clark, 2018). شارك في هذه الدراسة ستة من مديري مدارس الدمج والمدارس الملحق بها برامج تربية خاصة. كما يوضح جدول (١) تميز المشاركون بتنوعهم من حيث الجنس والخبرة. حيث ضمت المجموعة ٣ رجال و ٣ نساء، وتراوح خبرتهم في القيادة المدرسية بين ٥ سنوات وأكثر من ١٥ عامًا.

جدول ١

معلومات المشاركين

المشارك	الجنس	سنوات الخبرة في القيادة المدرسية
١ م	ذكر	١٥
٢ م	ذكر	١٣
٣ م	ذكر	٥

المشارك	الجنس	سنوات الخبرة في القيادة المدرسية
٤ م	أنثى	٧
٥ م	أنثى	١٠
٦ م	أنثى	٨

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم تصميم جدول المقابلة شبه المنظمة ليشمل السؤالين الرئيسيين للدراسة:

١. ما التحديات التي تواجهك في قيادة مدرسة دمج أو مدرسة ملحق بما برنامج تربية خاصة؟

٢. ما الحلول المقترحة برأيك للتغلب على هذه التحديات والتعامل معها؟

حيث تساعد المقابلة في جمع بيانات غنية وعميقة، واستكشافٍ بشكل تفصيلي وجهات نظر المشاركين، وتمكن الباحث من طلب مزيد من الإيضاحات من المشاركين حول إجاباتهم، وتوفر مساحة للمشاركين للتعبير عن تجاربهم وآرائهم وأفكارهم؛ وتتميز بالمرونة وقابلية التكيف، حيث يُمكن للباحث تعديل الأسئلة، واستكشاف مواضيع جديدة بناءً على إجابات المشاركين (Doody & Noonan 2013).

إجراءات الدراسة

تم إرسال بريد إلكتروني إلى مديري مدارس الدمج والمدارس الملحق بما برامج تربية خاصة في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. حيث تضمن البريد الإلكتروني شرحًا واضحًا لأهداف الدراسة وأسئلتها، وطلب من الراغبين في المشاركة الرد على البريد الإلكتروني بالموافقة. بعد ذلك تم إرسال نموذج موافقة للمشاركين الذين أبدوا رغبتهم في المشاركة، حيث تضمن نموذج الموافقة تفاصيل الإجراءات الأخلاقية، بما في ذلك: حق المشاركين في عدم المشاركة وإنهاء المقابلات في أي وقت يرغبون فيه، والتزام الباحث بسرية هويات المشاركين، وعدم الكشف عن أية معلومات شخصية، والتخلص من تسجيلات المقابلات الصوتية بعد نسخ البيانات وتحليلها؛ ثم طلب من المشاركين التوقيع على نموذج الموافقة، وإرساله عبر البريد الإلكتروني، وكتابة رقم الهاتف؛ حتى يتم التواصل معهم. أُجريت جميع المقابلات عبر الهاتف، وتراوحت مدة كل مقابلة بين ٢٠ و ٣٥ دقيقة.

تحليل البيانات

تم جمع البيانات من خلال المقابلات، وتم نسخها بدقة إلى مستند نصي. استُخدمت طريقة التحليل الموضوعي (Thematic analysis) لتحليل البيانات، وذلك باتباع خطوات براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006) المكونة من ست مراحل، وهي:

١. نسخ المقابلات ومراجعتها: تم نسخ المقابلات من التسجيلات الصوتية بدقة، مع الحرص على نقل المحتوى بشكل كامل، وخضعت النصوص لمراجعة متكررة، مصحوبة بإعادة الاستماع إلى التسجيلات،

- للتأكد من دقة النسخ وفهم المعنى؛ ثم سُجِّلت الملاحظات والتحليلات الأولية خلال عملية المراجعة، وهو ما مهّد الطريق لتحديد الأنماط والموضوعات الناشئة.
٢. إنتاج الرموز الأولية: تم تقسيم البيانات إلى أجزاء أصغر لفحصها عن كثب وتحديد الأنماط، وتمت قراءة البيانات بعناية، وتسجيل الملاحظات والتحليلات الأولية خلال عملية القراءة؛ وهو ما ساعد على تحديد الأفكار والاتجاهات الرئيسية.
٣. تجميع وترتيب البيانات: تم إعادة تجميع البيانات وترتيبها بشكل منهجي، وفرز الرموز الأولية إلى موضوعات أوسع، مع تصنيف المواضيع المتكررة وإعادة ربط العناصر المتشابهة، والتأكد من التقاط جميع البيانات ذات الصلة بالموضوع قيد الدراسة.
٤. تنقيح ومراجعة نطاق المواضيع: تم تنقيح المواضيع ومراجعتها بدقة؛ لضمان الدقة والاتساق، وجمع البيانات الخاصة بكل موضوع.
٥. تسمية وتحديد المواضيع: تم تسمية المواضيع بشكل واضح وموجز، مع مراعاة جوهر كل موضوع، وتحديد خصائص وسمات كل موضوع بدقة.
٦. كتابة النتائج: تم كتابة التقرير النهائي واستعراض النتائج بشكل واضح، مع عرض اقتباسات للمشاركين.

إجراءات الموثوقية

- استخدمت الدراسة معايير لينكولن وجوبا (Lincoln & Guba, 1985) لتقييم موثوقيتها، والتي تشمل أربعة أبعاد رئيسية، وهي: المصدقية، وقابلية النقل، والاعتمادية، والقابلية للتأكيد.
١. المصدقية: إحدى طرق تعزيز المصدقية هي من خلال التثليث، وإحدى طرق التثليث هي مراجعة الأقران (Stahl & King, 2020). حيث تم استخدام إستراتيجية مراجعة الأقران والتي تساعد على تحسين دقة وموضوعية نتائج البحث النوعي (Creswell & Clark, 2018). تم تحديد باحثٍ لديه خبرة في البحث النوعي ومشاركته تفاصيل الدراسة، بما في ذلك طرق البحث والنتائج والتفسيرات، والحصول على ملاحظاته وتعليقاته. أيضاً تم استخدام إستراتيجية مراجعة المشاركين وذلك بإرسال نسخة من إجابات المشاركين إليهم للحصول على تعليقاتهم، وإتاحة الفرصة لهم لتقديم ملاحظاتهم حول ما إذا كانت إجاباتهم تعكس تجاربهم ووجهة نظرهم بدقة. وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تعزيز مصداقية البحث من خلال ضمان تمثيل النتائج بدقة لتجارب المشاركين ووجهات نظرهم (Stahl & King, 2020). بالإضافة إلى ذلك، يذكر الزهراني (٢٠٢٠) أن من طرق التثليث في جمع البيانات هو تنوع مصادرها، وتشمل هذه التعددية جمع البيانات

من أفراد ذوي خصائص متنوعة. وتم تحقيق ذلك من خلال إجراء مقابلاتٍ مع أفرادٍ من مختلف الجنسين وخبراتٍ قياديةٍ مختلفة.

٢. قابلية النقل: تم وصف الطرق والأساليب المستخدمة لجمع البيانات بشكلٍ دقيقٍ وواضحٍ في هذه الدراسة؛ وهو ما يُتيح تكرار الدراسة في سياقاتٍ أخرى، وهذا يعزز قابلية النقل (Stahl & King, 2020). وكما يوضح الزهراني (٢٠٢٠) أن من الإستراتيجيات في تعزيز قابلية النقل الوصف العميق وهذا ما تم استخدامه في هذه الدراسة، وتم فيه تقديم صورة واضحة عن السياق الذي تمت فيه الدراسة، وشرح تفاصيل الدراسة بما في ذلك تصميم البحث وإجراءات جمع البيانات بدقة.

٣. الاعتمادية: التدقيق والشفافية، حيث تم ذكر خطوات البحث المتخذة من بداية الدراسة إلى استعراض وكتابة النتائج، مما يعزز الاعتمادية من خلال توفير مسار واضح للبحث يمكن تتبعه وتقييمه (Korstjens & Moser, 2018). فتم شرح منهج البحث بشكل واضح، وتوضيح تصميم البحث وطريقة تنفيذه، وتقديم معلوماتٍ عن العينة، وتوثيق جميع مراحل جمع وتحليل البيانات، وتقديم المبررات لجميع الخطوات والإجراءات المتبعة، ومن شأن هذه الخطوات تحقيق مبدأ الاعتمادية (الزهراني، ٢٠٢٠).

٤. القابلية للتأكيد: السعي إلى الاقتراب من الواقع الموضوعي بقدر ما يمكن، من خلال الاعتماد على الدقة في الممارسات البحثية، حيث يُعدّ عنصرًا هامًا لتحقيق التأكيدية (Stahl & King, 2020). وتقليل تحيزات الباحث وذلك من خلال اتباع الخطوات العلمية في جمع البيانات وتحليلها، وشرح وتوثيق خطوات البحث بشكل مفصل، وكتابة جميع مراحل البحث بدقة، مما يمكن القارئ من تتبع مسار البحث وتقييم صحة الاستنتاجات (الزهراني، ٢٠٢٠).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أدت النتائج إلى ظهور موضوعين رئيسيين، هما: (١) التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج، (٢) الحلول المقترحة للتغلب على التحديات.

أولاً: التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج

كشفت النتائج عن وجود أربع تحديات تواجه المديرين في قيادتهم لمدارس الدمج والمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة؛ وتتمثل التحديات في التالي: (١) ضعف الميزانيات المخصصة لبرامج الدمج والتربية الخاصة، (٢) عدم وجود بيئة مدرسية مهيأة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، (٣) قلة الوعي والمعرفة لدى العاملين في المدرسة بأهمية الدمج وبرامج التربية الخاصة، (٤) عدم وجود رؤية للدمج واضحة للمدرسة.

(١) ضعف الميزانيات المخصصة لبرامج الدمج والتربية الخاصة

يعتقد المشاركون أن هذا التحدي ينتج عنه عدم القدرة على تجهيز مرافق المدرسة والفصول الدراسية بالوسائل والاحتياجات التعليمية، وبأن تجهيز مرافق المدرسة بما يناسب احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة وتوفير الوسائل التعليمية، له دورٌ رئيسٌ في نجاح الدمج وجعله فعالاً. ذكر أغلب المشاركين أن نقص الموارد المالية يشكل عائقاً كبيراً أمام تنفيذ برامج الدمج بشكلٍ ناجح، حيث تؤدي قلة الموارد المالية إلى تقييد المديرين في تنفيذ سياسات الدمج، ويكونون أمام تحدٍّ نحو تنفيذ الدمج، حيث ذكر م ١ بأن: "نقص الميزانية المخصصة لذوي الإعاقة يشكل تحدياً رئيساً أمام تنفيذ الدمج الناجح في مدرستنا، فنحن بحاجة إلى توفير وسائل تعليمية وتقنيات مساعدة للطلبة ذوي الإعاقة، وهذا مكلف مادياً". يؤيد ذلك م ٣ الذي ذكر بأن: "شراء أجهزة ومعدات مخصصة للطلبة ذوي الإعاقة مكلف، ولا يوجد لدينا ميزانية كافية لشرائها، أضف أن هناك حاجة لتوفير دعم فني للصيانة وإصلاح الأجهزة؛ وهو ما يؤدي إلى تكاليف إضافية". وذكرت م ٥ "من التحديات التي أواجهها هي الصعوبة في تلبية طلب المعلمات في توفير وسائل تعليمية، سواء كانت بصرية أو سمعية، وتقنيات مساعدة لتدريس الطالبات ذوي الإعاقة". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البرقي والصقر، ٢٠١٨) التي أتت فيها عبارة "ضعف الميزانية المالية الخاصة ببرامج التربية الخاصة" بدرجة عالية من الاتفاق، ومع دراسة حريري (٢٠١٩) التي اتفق المشاركون فيها بدرجة عالية مع مشكلة "العجز في الإمكانيات المادية اللازمة لتنفيذ خطط التعليم". أيضاً دراسة (الغامدي والمنتشري، ٢٠٢٠)، فقد أشارت إلى وجود مشكلة قلة المخصصات المالية لتنفيذ برامج الدمج بدرجة متوسطة. هذا يتفق مع ما ذكره بيلينسلي وآخرون (Billingsley et al., ٢٠١٨) إلى أن مديري المدارس في الولايات المتحدة يواجهون العديد من التحديات، من أبرزها نقص الدعم من المسؤولين على مستوى المنطقة، على الرغم من امتلاك مديري المدارس السلطة لاتخاذ مجموعة من القرارات، لكنهم يخضعون لإشراف مشرفٍ ومجلسٍ مدرسي قد يتبنى برامج وسياساتٍ لا تتوافق مع عملية الدمج أو تدعمها. كما أن نقص الدعم يكون له نتائج عكسية على عملية الدمج كما يذكر بيلينسلي وآخرون (Billingsley et al., ٢٠١٨) عندما لا تتوفر الموارد والدعم الكافي قد يفشل المعلمون في تقديم تعليمٍ مناسبٍ وبأساليبٍ تدريسية تمكن جميع الطلبة من الشعور بالنجاح، ومن ثم يُنتج هذا الفشل تعزيز شعور الطالب ذي الإعاقة بأنه لا يمكن أن يكون ناجحاً في فصل دراسي شامل.

توضح نتائج الدراسة والدراسات التي تم استعراضها أن نقص الموارد المالية يُعيق تجهيز مرافق المدارس والفصول الدراسية بالاحتياجات التعليمية اللازمة للطلبة ذوي الإعاقة، مثل الوسائل التعليمية والتكنولوجيا المساعدة. هذا النقص في الموارد قد يؤثر على إمكانيات المديرين في تنفيذ سياسات الدمج بشكلٍ ناجح، ويعوق قدرة المعلمين

على تقديم تعليمٍ مناسبٍ لجميع الطلبة. أيضًا قد يؤدي نقص الموارد المالية إلى نتائج عكسية على عملية الدمج، مثل شعور الطلبة ذوي الإعاقة بعدم القدرة على النجاح في بيئة تعليمية شاملة.

(٢) عدم وجود تهيئة لبيئة المدرسة

وصف المشاركون بأن أحد التحديات الرئيسة التي تواجههم في المدارس هو إنشاء وتطوير مرافق المدرسة، لتكون شاملة وتدعم التعليم لجميع الطلبة؛ حيث ذكر المشاركون أن عملية الدمج الناجحة تتطلب توفير مرافق مناسبة، وتكييف للمباني؛ حيث قال م ٢: "إن بيئة المدرسة ليست مهيأة بما يكفي لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، فعلى سبيل المثال الطلبة ذوو الإعاقة الحركية يعانون من صعوبة التنقل وعدم وجود ممرات مخصصة للكراسي المتحركة بما يكفي". ويعتقد المشاركون أن عدم تهيئة بيئة المدرسة يؤدي إلى إعاقة عملية الدمج ويقلل من فرص نجاحها، ويؤدي إلى شعور الطلبة ذوي الإعاقة بالإحباط والتهميش وعدم الشعور بالانتماء لمجتمع المدرسة، ويجعل بيئة المدرسة غير آمنة وغير داعمة للطلبة ذوي الإعاقة. حيث ذكر م ٣ أن هناك ظاهرة غياب كبيرة بين صفوف الطلبة ذوي الإعاقة؛ وذلك بسبب شعورهم بعدم الانتماء لمجتمع المدرسة" وأشار م ٦ إلى "عدم تكييف المباني لاحتياجات ذوي الإعاقة يجعل بيئة المدرسة غير آمنة وغير داعمة، وهو ما يسبب لهم ولأولياء أمورهم الشعور بالقلق والخوف". وذكر م ٤ على أن "غياب المرافق المناسبة، من ممرات مهيأة، وسلاسل مزودة بمصاعد، وحمامات معدلة، يُعيق حركة الطلبة ذوي الإعاقة ويُصعب عليهم الوصول الكامل إلى مرافق المدرسة". وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (الأصقه، ٢٠١٩؛ البرقي والصقر، ٢٠١٨؛ حريري، ٢٠١٩؛ الغامدي والمنتشري، ٢٠٢٠) التي كشفت عن مشكلات تتعلق بالمباني المدرسية، وقلة توفر الشروط المطلوبة في المبنى المدرسي المعد لعملية الدمج، وضرورة تهيئة المباني المدرسية بحيث تكون مناسبة لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة.

تشير النتائج إلى أن عدم تهيئة بيئة المدرسة لتكون ملائمةً لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة يؤثر بشكل سلبي على عملية الدمج، وعدم تمكن مديري المدارس من قيادة مدارسهم بشكل ناجح؛ وقد يؤدي أيضًا إلى عدم قدرة الطلبة ذوي الإعاقة من المشاركة بشكلٍ كاملٍ في المجتمع المدرسي؛ وهو ما يقلل من فرص نجاحهم ويزيد من شعورهم بالعزلة. وقد تمتد الآثار إلى العملية التعليمية، حيث يعيق التنقل داخل المدرسة والوصول إلى المرافق الضرورية قدرة الطلبة على المشاركة بفعالية في الصفوف الدراسية.

(٣) قلة الوعي والمعرفة لدى العاملين في المدرسة بأهمية الدمج وبرامج التربية الخاصة

يعاني المشاركون من قلة الوعي والمعرفة لدى العاملين في المدرسة بأهمية الدمج وبرامج التربية الخاصة ويعودونه من أبرز التحديات التي تواجههم والتي تُعيق نجاح عملية الدمج. ذكر المشاركون أن بعض العاملين قد لا يدركون أهمية الدمج وفوائده، أو قد يفتقرون إلى المعرفة والمهارات اللازمة للتدريس والتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة؛ وهو ما

يُشكل تحديًا كبيرًا لمديري المدارس الذين يسعون لتنفيذ برامج الدمج بنجاح. أشار المشاركون أن هناك عددًا قليلًا جدًا من العاملين لديهم المعرفة والوعي بأهمية الدمج، حيث ذكر م ١ "لا يزال لدينا معلمون ليس لديهم معرفة ببرامج التربية الخاصة وفلسفة الدمج، مما سبب لنا تحدي في تنفيذ الدمج الناجح". وتوضح م ٤ بأن "معلمات التعليم العام ليس لديهن المعرفة والمهارات اللازمة للتدريس والتعامل مع الطالبات ذوي الإعاقة، مما يُشكل تحديًا كبيرًا لتنفيذ الدمج بشكل صحيح وناجح". ويبين أحد المشاركين أهمية الوعي والمعرفة بأهداف الدمج "لا شك من خلال تجربتي في قيادة مدرسة دمج أن قلة الوعي والمعرفة في عملية الدمج يعيق ويُثقل من فرص نجاحها" م ٣. يوضح م ٦ بأن "غياب التدريب حول كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة سبب في قلة الوعي والمعرفة في مجال التربية الخاصة". وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (عبد النبي، ٢٠٢٢؛ الغامدي والمنتشري، ٢٠٢٠) التي كشفت نتائج دراساتهم عن تدني وانخفاض مستوى الوعي بأهمية الدمج لدى معلمات التعليم العام بدرجة عالية. وأيضًا دراسة حريري (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود مشكلات أنت بدرجة عالية تتعلق بـ"قلة خبرة الكثير من معلمي التعليم العام في مجال التربية الخاصة، وعزوف معلمي التعليم العام عن تحقيق أهداف برامج الدمج، وضعف قناعة المعلمين بأهمية برامج الدمج". تُظهر النتائج أن هناك نقصًا في الوعي والمعرفة بأهمية الدمج وبرامج التربية الخاصة بين العاملين في المدارس، وهذا النقص يُعتبر تحديًا كبيرًا يؤثر بشكل كبير على نجاح عملية الدمج. ومن الممكن أن يُعزى هذا النقص إلى عدة عوامل منها قلة الفهم لفلسفة الدمج ومجال التربية الخاصة، ونقص المعرفة والمهارات اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة؛ لذلك من الأهمية زيادة الوعي والمعرفة بأهمية الدمج وبرامج التربية الخاصة، والتي تعتبر حجر الأساس لنجاح عملية الدمج.

(٤) عدم وجود رؤية واضحة للمدرسة

عدم وجود رؤية واضحة للمدرسة تُحدد أهداف الدمج، وتُوضح إستراتيجيات تحقيقه يُعد تحديًا يواجهه مديرو المدارس؛ حيث ذكر أحد المشاركين أن المدرسة لا يوجد لديها خطة عمل واضحة تُحدد الخطوات اللازمة لتحقيق أهداف الدمج. وعبر أغلبية المشاركين عن أن تنفيذ الدمج في المدرسة يُعد من أكبر التحديات التي تواجه مديري المدارس؛ بسبب أنه يتطلب تغييرات في ثقافة المدرسة، وتغييرًا في القيم والمواقف الراسخة التي قد تكون موجودة لدى بعض العاملين في المدرسة والتي تعارض الدمج. ذكر م ٦ "إن العمل كقائدة للمدرسة يتطلب جهدًا كبيرًا، حيث التحدي الأكبر يتمثل في تغيير بيئة المدرسة وجعلها بيئةً مدرسية إيجابية وشاملة وداعمة للجميع، ومطلوب منا مضاعفة الجهد لوضع رؤية للدمج يتفق عليها العاملون في المدرسة". ويشدد م ٣ بأنه "يجب أن يتم وضع رؤية واضحة للدمج يشترك فيها الجميع، بما في ذلك مدير المدرسة والمعلمون وأولياء الأمور والطلبة". وصف المشاركون بأن غياب رؤية واضحة يؤدي إلى غياب الاتجاه والدافعية لتحقيق الدمج؛ وقد يؤدي ذلك إلى اتباع نهج عشوائي

في عملية الدمج، وهو ما يُعيق تحقيقه بنجاح. حيث ذكر م ٢ بأنه "بدون رؤية واضحة، يغيب هدف تحقيق الدمج، وبالتالي غياب الدافع للمشاركة، وقد ينظرون إلى الدمج كمهمة إضافية تُضاف إلى مسؤولياتهم دون وجود فائدة واضحة". وهذه النتيجة تتفق مع (الغامدي والمنتشري، ٢٠٢٠) التي أشارت على وجود مشكلات تتعلق بعدم مشاركة مديري المدارس مع إدارة التعليم في صنع القرارات المتعلقة بالدمج، وقلة الصلاحيات الممنوحة لهم، وقلة التنسيق فيما يتعلق بالإشراف على الدمج.

يعتبر غياب رؤية واضحة للدمج في المدرسة تحديًا كبيرًا يواجه مديري المدارس، حيث يؤثر عدم وجود الرؤية على قدرة المديرين على تحديد الأهداف، ووضع الإستراتيجيات اللازمة لتحقيق الدمج بنجاح؛ وهو ما يؤدي إلى اتباع عملٍ غير منظم وغير مؤسسي، يؤدي إلى صعوبة تقييم نجاح عملية الدمج.

ثانيًا: حلول مقترحة للتغلب على التحديات

أظهرت النتائج حلولًا مقترحة للتغلب على التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج والمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة، وتتمثل في: (١) توفير الدعم المادي لبرامج الدمج والتربية الخاصة، (٢) تحفيز العاملين في المدرسة، (٣) تحسين البيئة المدرسية، (٤) وجود رؤية للمدرسة تهدف لتحقيق الدمج.

(١) توفير الدعم المادي لبرامج الدمج والتربية الخاصة

يؤدي الدعم المادي دورًا محوريًا في ضمان نجاح عملية الدمج، حيث يُمكن من توفير الموارد اللازمة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة؛ حيث ذكر المشاركون أنهم بحاجةٍ للدعم المادي، للتغلب على تحدي نقص الميزانيات المخصصة للتربية الخاصة وبرامج الدمج. وتتمثل احتياجاتهم المادية في تكييف الفصول الدراسية وتوفير الاحتياجات التعليمية والتقنيات المساعدة، حيث يرى المشاركون أن توفير الدعم المادي يتيح تكييف الفصول الدراسية لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، مثل تركيب معدات وأجهزة خاصة، وتوفير مساحةٍ كافية للحركة، وتعديل الإضاءة والتهوية. أيضًا ذكر المشاركون أن الدعم المادي يساعد في توفير التكنولوجيا المساعدة، مثل: برامج قراءة الشاشة، وأجهزة تكبير الصوت، وأجهزة التحكم البديلة. بالإضافة إلى توفير خدمات الدعم، مثل: خدمات النقل، وخدمات الرعاية الفردية. ويرى المشاركون أن هذا الدعم ينتج عنه العديد من الفوائد، تشمل: تحسين فرص التعلم للطلبة ذوي الإعاقة، وتلبية احتياجاتهم. ويؤكد بعض المشاركين أن هناك حاجةً ماسة لتخصيص ميزانيات كافية من قبل وزارة التعليم، والبحث عن مصادر تمويل بديلة من المؤسسات الخيرية والقطاع الخاص؛ حيث ذكر م ٢ أن "هناك حاجة إلى المزيد من الدعم المادي لتوفير الموارد اللازمة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة". وذكر م ٤ أن "توفير الدعم المادي يساعدنا على تكييف الفصول الدراسية لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة".

توضح نتائج الدراسة أن أهمية الدعم المادي تكمن في توفير الموارد اللازمة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، مثل: تكييف الفصول الدراسية، وتوفير الاحتياجات التعليمية، والتقنيات المساعدة، وخدمات الدعم. وكذلك يساعد الدعم المادي على خلق بيئة تعليمية شاملة وداعمة لجميع الطلبة؛ وهو ما يساهم في تحسين فرص التعلم للطلبة ذوي الإعاقة، وضمان الحصول على فرصٍ متساويةٍ للتعلم.

(٢) تحفيز العاملين في المدرسة

يؤمن المشاركون بأهمية دور المعلمين - سواء كانوا معلمي التعليم العام، أو معلمي التربية الخاصة- في نجاح المدرسة في تنفيذ الدمج، والتغلب على التحديات التي تواجه المديرين في تنفيذ الدمج؛ لذلك عبّر المشاركون عن أهمية تحفيز العاملين في المدرسة؛ حيث رأى المشاركون أن تشجيع وتحفيز العاملين وتقدير أعمالهم شرطاً أساسياً لنجاح الدمج في المدرسة، ويساعد التحفيز في جعل المعلمين يتقبلون سياسة الدمج ويقومون بتنفيذ ما هو مطلوبٌ منهم. أشار م ١ أنه "ينبغي على المدراء أن يبنوا علاقات مع العاملين في المدرسة، قائمة على الاحترام المتبادل ومراعاة مشاعر المعلمين واحتياجاتهم". كما حدد مديرو المدارس أن تشجيع وتحفيز المعلمين يتمثل في توفير وتشجيع المعلمين على الالتحاق في الدورات والبرامج التدريبية المتعلقة بالدمج والتربية الخاصة؛ لزيادة وعيهم في مجال التربية الخاصة. كما ذكر م ٣ "أنا أشجع معلمي التعليم العام على حضور دورات تدريبية في مجال التربية الخاصة لرفع مستوى وعيهم ومعرفتهم في هذا المجال، وهذا يسهل العمل لتنفيذ الدمج الناجح في المدرسة". أيضاً من مظاهر التشجيع والتحفيز التي ذكرها المشاركون هي تقديم الثناء، ودعم ما يفعله المعلمون، واستشارتهم بشأن سياسات الدمج. وهذا يتفق مع ما أشار إليه بيلينسلي وآخرون (Billingsley et al., 2018) بأن تعزيز وتشجيع المعلمين ضروري وأمر رئيسٌ في عملية نجاح الدمج. كذلك دراسة فالديس وجوميز هورتادو (Valdés & Gómez, 2023) الذي يبين أهمية تكوين علاقاتٍ قوية بين أعضاء المدرسة، مبنية على التعاون والثقة والتحفيز. تبين النتائج أن المعلمين يؤدون دوراً محورياً في نجاح عملية الدمج، حيث إنهم مسؤولون عن تصميم خططٍ تعليمية مناسبة تلي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وخلق بيئة تعليمية شاملة وداعمة لجميع الطلبة؛ لذلك من المهم تحفيزهم وتشجيعهم وجعلهم أكثر تقبلاً لسياسة الدمج والتزاماً بتنفيذها بفعالية؛ لذلك ينبغي على المديرين أن يبنوا علاقات إيجابية مع المعلمين، وتوفير فرص التطوير المهني المتعلق بمجال الدمج، وتقدير جهودهم باستمرار.

(٣) تحسين البيئة المدرسية

عبر المشاركون عن ضرورة تحسين البيئة المدرسية لدمج الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك عن طريق إجراء مجموعةٍ من التغييرات والتعديلات، لجعل المدرسة أكثر شمولاً ودعماً للطلبة ذوي الإعاقة. ومن هذه التعديلات التي ذكروها ضمان إمكانية الوصول، بحيث ينبغي أن تكون جميع مرافق المدرسة ومبانيها ميسرة وسهلة الوصول للطلبة ذوي

الإعاقة؛ حيث ذكرت م ٥ الممرات والأبواب يجب أن تكون واسعة بما يكفي للسماح بمرور الكراسي المتحركة بسهولة، ويجب أن تكون الأبواب مزودة بمقابض سهلة الاستخدام". وكذلك ذكر م ٦ أنه "ينبغي توفير بيئة آمنة وداعمة، فمن خلالها يشعر جميع الطلبة بالأمان والراحة في المدرسة". وعبر م ٢ بأن "توفير بيئة آمنة وداعمة ضروري لضمان نجاح عملية الدمج". وهذه تتفق مع نتائج الدراسات (الأصقه، ٢٠١٩؛ البريقي والصقر، ٢٠١٨؛ حريري، ٢٠١٩؛ الغامدي والمنتشري، ٢٠٢٠) التي ذكرت المشكلات البيئية المدرسية وضرورة تحسينها وجعلها بيئة شاملة وداعمة للجميع.

تكشف نتائج الدراسة عن ضرورة تهيئة بيئة المدرسة، بحيث تُلبّي احتياجات جميع الطلبة، وتعزز مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في جميع الأنشطة المنهجية واللامنهجية. ومن الممكن الاستنتاج من النتائج والدراسات التي تناولت البيئة المدرسية أنه ينبغي أن تتوفر في البيئة المدرسية: إمكانية الوصول، والبيئة الآمنة، والمشاركة الكاملة، والدعم اللازم.

(٤) وجود رؤية للمدرسة تهدف لتحقيق الدمج

يؤكد المشاركون على ضرورة وضع خطة عمل، وأن تكون هناك رؤية مشتركة وتفاهم وثيق بين مديري المدارس والمعلمين نحو الدمج وبرامج التربية الخاصة في المدرسة، وذلك باعتبارها المفتاح الأساسي لنجاح الدمج والتغلب على التحديات. كما ذكر م ٤: أنه "يجب أن تكون لدينا رؤية متفق عليها بين جميع العاملين في المدرسة، نعمل لتحقيق هذه الرؤية من خلال العمل مع الجميع ونجعلهم يرون لماذا يجب أن يكون هذا هو اتجاه المدرسة". وكما ذكر م ٦ أننا "نحتاج إلى وضع سياسة خاصة بالدمج والتربية الخاصة يشترك فيها جميع العاملين، يجب أن تكون سياسة المدرسة واضحة بشأن الهدف المشترك وأن يعملوا على تحقيقه معاً". كما عبر م ١ بأنه: "يجب تفعيل وتشجيع التواصل مع المعلمين لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول سياسة المدرسة نحو الدمج وطريقة تنفيذ السياسة". وهذا يتفق مع رؤية دراث وآخريين (Drath et al., 2008) الذين اقترحوا وجود رؤية مشتركة وأهداف واضحة تُوحد عمل المدرسة، وإشراك جميع العاملين في المدرسة في عملية تحديد الرؤية وأهدافها. وكذلك يتفق مع ما ذكره بيلينسلي وآخرون (Billingsley et al., 2018) من أن إنشاء رؤية وتحديد الأهداف يعد ضرورياً لنجاح قيادة مدارس الدمج. وأيضاً دراسة فالديس وجوميز هورتادو (Valdés & Gómez-Hurtado, 2023) التي ذكرت أن المديرين يحتاجون لقيادة مدارس دمج ناجحة إلى الالتزام القوي تجاه الدمج؛ لذلك هناك ضرورة لوضع وتنفيذ رؤية مشتركة للمدرسة، فالرؤية المشتركة للمدرسة تساعد في معرفة أين تتجه المدرسة في تنفيذ الدمج، وأيضاً تساعد في تقييم عملية الدمج.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

١. ضرورة توفير الدعم المادي لبرامج الدمج والتربية الخاصة، بحيث يتم تخصيص ميزانيات كافية لتجهيز مرافق المدارس وتوفير الاحتياجات التعليمية والتقنيات المساعدة.
٢. ينبغي تحفيز العاملين في المدرسة، وتوفير برامج تدريبية وتطويرية للمعلمين حول الدمج والتربية الخاصة، وتقديم الدعم والتقدير لجهودهم.
٣. تحسين البيئة المدرسية من خلال إجراء التعديلات اللازمة لضمان إمكانية الوصول، وخلق بيئة آمنة وداعمة لجميع الطلبة.
٤. وضع رؤية واضحة للمدرسة، يتم إشراك جميع العاملين والمهتمين وأولياء الأمور في تحديد أهداف الدمج وإستراتيجيات تحقيقه، ووضع خطة عمل واضحة لتنفيذ سياسات الدمج.
٥. ومن المقترحات لدراساتٍ مستقبلية:
 - أ. دراسة حالة المدارس التي حققت النجاح في تحقيق الدمج ومعرفة كيف تم تغلُّب المديرين على التحديات التي واجهتهم.
 - ب. دراسة المقترحات للتغلب على التحديات التي ظهرت من نتائج الدراسة وتوسيع العينة لمعرفة وجهة نظر المديرين حولها.
 - ج. دراسة التحديات في مدارس الدمج من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور.

المراجع

الاصقة، عيب. (٢٠١٩). الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج بمدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٦)، ١٠٥-١٤٤.

الأمم المتحدة. (٢٠١٨). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*.

<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yhsnbHatvuFkZ%2Bt93Y3D%2Baa2qtJucAYDOCLUtyUf%2BrfiOZw4i%2BtpvLdqHpZgVSbs9WJCfUkkHqGfw58zub0Aov7%2FWTvCYVGzgidc2dI48dfcSm>

البريقي، فيصل، والصقر، عبد العزيز. (٢٠١٨). المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحق بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. *جامعة أسيوط كلية التربية*، ٣٤ (٥)، ٦٣٢-٦٧٦.

مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم، المجلد (١٨) العدد الأول (يناير ٢٠٢٥م)، ص ص (٣١٩ - ٣٤٣)

البيانات المفتوحة. (٢٠٢١). بيانات الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العام ١٤٤٢هـ.

<https://od.data.gov.sa/Data/ar/dataset/students-with-disabilities-in-public-schools1442-ah>

الحري، ماجد، وحريري، هاشم. (٢٠١٦). المشكلات الإدارية والتعليمية في برامج الدمج بمدارس القصيم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ١٠٦ (٣)، ٣٨٧-٤٢٩.

حريري، نجلاء. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه القيادة المدرسية في مدارس برامج الدمج بمنطقة الحدود الشمالية. مجلة التربية، ٣ (١٨١)، ٩١-١٤٤.

الزهراني، محمد. (٢٠٢٠). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٨ (٣)، ٦٠٥-٦٢٢.

عبد النبي، فادية. (٢٠٢٢). مشكلات القيادة المدرسية بمدارس التعليم العام المدمج بما ذوات الإعاقة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٢٣)، ١-٣٠.
<https://doi.org/10.26389/AJSRP.D211021>

عمر، أحمد. (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب للنشر.

الغامدي، رباب، والمنتشري، عبد الرحمن. (٢٠٢٠). المشكلات التي تواجه قائدات المدارس المطبقة لبرامج الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بمنطقة الباحة. العلوم التربوية، ٢٨ (٤)، ٥٠٧-٥٤٩.

معجم الرياض للغة العربية المعاصرة. (٢٠٢٣). مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.
<https://dictionary.ksaa.gov.sa/result/%D8%AA%D9%8E%D8%AD%D9%8E%D8%AF%D9%91%D9%90>

الهوبل، موزي. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه قادة مدارس التربية الخاصة: مراجعة أدبية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢ (٤١)، ٣٥-٥١.

وزارة التعليم. (٢٠٢١). الدليل التنظيمي لإدارة التعليم العام (دليل الأهداف والمهام).
<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%B8%D9%8A%D9%85%D9%8A%20%D9%84%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3.pdf>

وزارة التعليم. (٢٠٢١). وزارة التعليم تواصل جهودها لدمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في المدارس. وتوفير ٤٦ مركزاً لتقديم الخدمات المساندة. <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOENews/Pages/s-pe-1443-32.aspx>

اليونسكو. (٢٠٢٠). التقرير العالمي لرصد التعليم "التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء".
<https://www.unesco.org/gem-report/ar/inclusion>

- Agbenyega, J. S., & Sharma, U. (2014). Leading inclusive education: measuring 'effective' leadership for inclusive education through a Bourdieuan lens InForlin, C. & Loreman, T. (Eds) *Measuring Inclusive Education, International Perspectives on Inclusive Education*, 3, 115-132. Bingley: Emerald Group Publishing.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1108/S1479363620140000003022>
- Bellamy, G. T., Crockett, J. B., & Nordengren, C. (2014). Preparing school leaders for every student's learning. *Technical paper, Center for Collaboration for Effective Educator Development, JB Crockett, BB Billingsley, & ML Boscardin (Eds.), Handbook of leadership and administration for special education*, 239-259.
- Billingsley, B., DeMatthews, D., Connally, K., & McLeskey, J. (2018). Leadership for Effective Inclusive Schools: Considerations for Preparation and Reform. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 65-81. doi:10.1017/jsi.2018.6
- Bourke, J., & Espedido, A. (2020). The key to inclusive leadership. *Harvard Business Review*, 2-5.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) 'Using thematic analysis in psychology', *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-107.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*, 3rd ed. Thousand Oaks: Sage publications.
- DeMatthews, D. (2021). Undoing systems of exclusion: exploring inclusive leadership and systems thinking in two inclusive elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 59(1), 5-21.
- Doody, O., & Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. *Nurse researcher*, 20(5).
- Drath, W. H., McCauley, C. D., Palus, C. J., Van Velsor, E., O'Connor, P. M., & McGuire, J. B. (2008). Direction, alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership. *The leadership quarterly*, 19(6), 635-653.
- Esposito, M. C. K., Tang, K., & Kulkarni, S. S. (2019). Ensuring inclusive environments for students with disabilities: school leaders play a linchpin

role. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 43–52.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1515185>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks*. (M. Turner-Cmuchal and E. Óskarsdóttir, eds.). Odense, Denmark.

Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124.
<https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>

Lincoln Y. S., Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lynch, J. M. (2012). Responsibilities of Today's Principal: Implications for Principal Preparation Programs and Principal Certification Policies. *Rural Special Education Quarterly*, 31(2), 40-47.
<https://doi.org/10.1177/875687051203100205>

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>

Moser, A., & Korstjens, I. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 1: Introduction. *European Journal of General Practice*, 23(1), 271–273. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375093>

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>

Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of developmental education*, 44(1), 26-28.

Valdés, R., & Gómez-Hurtado, I. (2023). Barriers and facilitators for leading the development of inclusive school cultures in Chile. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17., DOI: [10.1080/13603116.2023.2241861](https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241861)