مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية

الموقع الإلكتروني: https://uqu.edu.sa/jep

جامعة أم القرى
UMM AL-QURA UNIVERSITY

Teacher Leadership in Programs and Institutes for Students with Intellectual Disabilities: Voices from the Field

قيادة المعلم في برامج ومعاهد التربية الفكرية: أصوات من الميدان

Mona Mayoud Al-Khudadi

Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, Al Baha University, Al Baha, Saudi Arabia

منى معيوض الخديدي

الأستاذ المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية في جامعة الباحة، الباحة، المملكة العربية السعودية

Received:12/08/2025 Revised:13/09/2025 Accepted:22/09/2025

تاريخ التقديم:2025/08/12 تاريخ ارسال التعديلات: 2025/09/13 تاريخ القبول:2025/09/22

الملخص:

هدف البحث إلى دراسة وفهم قيادة المعلم في برامج ومعاهد التربية الفكرية من منظور معلمات الإعاقة الفكرية والكادر الإداري، باستخدام المنهج الظاهراتي، من خلال إجراء مقابلات مع ١٥ مشاركة. أشارت النتائج بوجه عام إلى ضعف في المعرفة بقيادة المعلم وارتباطها بالمنصب الرسمي، وتهميش وانعزال معلم التربية الفكرية وقيامهم بأدوار خارج الصف. وان هناك العديد من التحديات النفسية، والاجتماعية، والمادية، والإدارية. كما أشارت النتائج إلى مقترحات تطوير ممارسة أدوار قيادة المعلم من خلال بناء ثقافة مدرسية إيجابية حول الإعاقة الفكرية، وتعزيز التعاون بين العاملين، وتمكين معلم التربية الفكرية وتوفير برامج تطويرية حول القيادة من واقع الميدان.

الكلمات المفتاحية: المعلم، الإعاقة الفكرية، المعلمين، تصورات

Abstract:

This study aims to investigate and understand teacher leadership within programs and institutes for female students with intellectual disabilities, from the perspectives of special education teachers and ad-ministrative staff. The study employed a phenomenological research design; data were collected through conducting semi-structured interviews with 15 participants. Findings revealed a limited under-standing of teacher leadership, often perceived as tied solely to formal administrative roles. Participants also reported the marginalization and isolation of intellectual disability teachers, who frequently per-formed roles outside the classroom. Furthermore, the study identified various psychological, social, financial, and administrative challenges that hinder effective teacher leadership. Key recommendations for enhancing teacher leadership included fostering a positive school culture around intellectual disability, promoting staff collaboration, empowering special education teachers, and providing field-based leadership programs for development.

Keywords: Teacher Leadership, Intellectual Disability, Teachers, Perceptions.

doi: https://doi.org/10.54940/ep38953623
1658-8177 / © 2025 by the Authors.
Published ***by J. Umm Al-Qura Univ. Educ. and Psychol. Sci.***

معلومات المراسل : منى معيوض الخديدي
البريد الالكتروني الرسمي : malkhodaidi@bu.edu.sa

مقدمة

يعدُّ توفير فرص تعليمة عالية الجودة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أحد التحدِّيات التي تواجه أنظمة التعليم في وقتنا الحالي؛ لأن ذلك يتطلَّب بناء بيئية تعليمة داعمة لنموهم الشامل والمتكامل، واختيار استراتيجات تعليمية فعالة، ومراعاة اختلاف قدراتهم الفردية. ولتحقيق ذلك لابد من وجود معلمين يمتلكون مهارات قيادة، ولديهم القدرة على توجيه عملية التعليم نحو المسار الأمثل لتحقيق الأهداف المرجوة.

أما في السياق المحلي السعودي، فإن تعليم ذوي الإعاقة الفكرية والنموذج المتبع بشكل عام يعتمد على نوع الإعاقة الفكرية وشدتها. فذوو الإعاقة الشديدة يتم تعليمهم في معاهد التربية الفكرية، أما ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة فيدمجون في المدارس العادية في فصول منفصلة، وفيها يُتاح لهم فرصٌ للاندماج مع أقرانهم في أنشطة مُعيَّنة، كطابور الصباح، والفسحة المدرسية، ويتم تعليمهم باستخدام برامج التعليم الفردية(IEPs)، وصممت لهم كتب مدرسية خاصة (Abu-Alghayth et al., 2022; Aldabas, 2015; Alquraini, 2011; Bin Battal, 2016)

ولضمان حصول الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية على تعليم مُتخصص وفرص لتطوير المهارات الاجتماعية والمهنية لم يعد دور المعلم يقتصر على تنفيذ المناهج، بل أصبح قائدًا له دور في بناء الخطط التربوية الفردية، وتوجيه الأسرة، وتنسيق الجهود بين الزملاء والإدارة، وتحسين الاتجاهات؛ فالمعلم له دور في تحسين تعليم ذوي الإعاقة الفكرية. وقد أشار محمد وحواله (٢٠٢٢) إلى أنه لا يمكن الاستغناء عن دور المعلم القيادي في خلق الدافعية للتعلم، ومراعاة الفروق الفردية، وعلاج المشكلات الصفية. وفي ظل التحولات المتسارعة التي يشدها التعليم ودعوات الإصلاح في ميدان التربية الخاصة، زدات الدعوات المطالبة بإعادة النظر في دور المعلم كناقل للمعلومة، إلى عدِّه قائدًا ومؤثرًا في عملية التعليم. ويؤكد الناصر (٢٠٢٣) أن تحسين التعليم كان ولا يزال متوقفًا على تمكين المعلمين من العمل بشكل أكثر فاعلية مع الطلاب؛ ولذلك أصبح ينظر إلى المعلمين كجزء من الحلّ لإعادة تحسين نتائج المدرسة باعتبارهم المورد الأكثر قيمة.

وأدَّى هذا التحول إلى ظهور مفهوم قيادة المعلمTeacher Leadership في الأوساط التربوية؛ وذلك بوصفها مكونًا مهمًّا من مكونات الإصلاح المدرسي (Billingsley, 2007)، وفرصة لتسهيل مشاركة المعلمين في القرارات المدرسية، وتحسين بيئية العمل، وتعزيز نمو وتعلم الطلاب في المدارس. (الناصر،٢٠٢٣). ولا يوجد اتفاق على تعريف هذا النوع من القيادة؛ نظرًا لاختلاف معناها من سياق إلى آخر، ومن ذلك أن جرانت (Grant, 2006) يعرفها بأنها شكل من أشكال القيادة يتجاوز الرئاسة أو المنصب الرسمي، ويتضمَّن ذلك إدراك المعلمين أدوار القيادة غير الرسمية، وتوليها في الفصول الدراسية أو خارجها، وعمل المعلمين بشكل تعاوني مع جميع أصحاب المصلحة نحو رؤية مشتركة لمدرستهم في إطار ثقافة الاحترام المتبادل والثقة. ويرى وينير وكامبيل (Wenner & Campbell, 2017) بأنها تعبّر عن "معلمين يحافظون على مسؤوليات التدريس في الصفوف الدراسية من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، مع توليهم مسؤوليات القيادة خارج الفصل الدراسي"، وعرف فروست (Frost, 2010) قيادة المعلم بأنها أخذ المعلمين –سواء كانوا في مناصب المسؤولية أو لا– زمام المبادرة لتحسين ممارسات العمل بشكل استراتيجي مع الزملاء، لتضمين التغيير، وجمع الأدلة واستخدامها في العمليات التعاونية، والمساهمة في تكوين المعرفة المهنية ونشرها. وعرفها كولينز في مجال التربية الخاصة بأنها تعني قدرة المعلم على اتِّباع ثماني مسارات كقائد، تتضمن (أ) اتخاذ القرارات بناءً على البيانات وإجراء البحوث في الفصول الدراسية، (ب) إحداث تغيير على مستوى المدرسة، (ج) توجيه المعلمين والمساعدين المهنيين الآخرين، (د) إجراء التطوير المهني والاستشارات، (هـ) العمل بشكل فعال مع الأسر، (و) دعم الطلاب خلال فترات الانتقال، (ز) الدفاع عن الطلاب، (ح) التواصل مع المنظمات المهنية التي تعالج المخاوف المتعلقة بالإعاقة(Collins, 2018). وعليه يمكن تحديد أربع خصائص مشتركة لتعريف قيادة المعلم في كونها عملية تأثير، وتمارس على أساس من التعاون المتبادل والثقة، وتعمل قيادة المعلم داخل الصف وخارجه، وتهدف إلى تحسين جودة التعليم داخل المدرسة (Wenner & Campbell, 2017). وقد تطور هذا المفهوم في ثلاث مراحل: (أ) في بداية الثمانيات: كلفوا فيها بأدوار رسمية تتناسب مع هيكل المدرسة التقليدي، وينظر إليهم كمنفذين لما يطلب منهم من صانعي القرار. (ب) في نهاية الثمانيات: كاستجابة للانتقادات التي وجهت للمرحلة الأولى، وركزت على دور المعلم بوصفه قائدًا تعلميًّا لديه معرفة وخبرة داخل الصف. (ج) بداية التسعينات: وفيها دمجت أدوار المعلمين التدريسية مع القيادة، في كون قيادة المعلم ليست عملية مرتبطة بالمنصب، وأنه يجب إعطاء الفرصة للمعلمين للتعبير عن قدراتهم القيادية (Silva et al., 2000).

وتبرز أهمية قيادة المعلم في تحسين التعليم عن طريق تمكينهم من العمل بفعالية أكبر مع الطلبة، وينظر إليهم على أنهم جزء أساسي من الحل لإصلاح المدرسة. ويعود ذلك إلى أسباب عدة، وهي: (أ) الاستفادة من خبرات وتجارب المعلمين، حيث يعدُّون المورد الأكثر قيمة في المدرسة، و(ب) قربهم واحتكاكهم المباشر بالطلبة يجعلهم مسؤولين عن تنفيذ التغييرات المطلوبة، و(ج)جودة وكفاءة المعلمين لا تقتصر على التدريس وإدارة الصفوف فقط، بل تشمل أيضًا الممارسات القيادية داخل المدرسة وخارجها، و(د)أنه من دون مشاركة من المعلمين وقيادة فعالة منهم، فإن أي جهود لإصلاح التعليم تكون عرضة للفشل (الناصر، ٢٠٢٤). يضاف إلى ذلك، أن توفر قيادة المعلم يحقق مكاسب عدة للمجتمع المدرسي، منها: (أ) تقليل مركزية النظام التعليمي، و(ب) تعزيز القيادة يزيد من كفاءة المعلمين ومهاراتهم، كما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويقوي العمل التعاوني، و(ج) التأثير الإيجابي في ثقافة المدرسة والمجتمع المدرسي، مما يعزز

الانتماء، و(د) تحفيز المعلمين على تلبية احتياجات الطلبة والمشاركة في صنع القرار، مما يحسن الأداء المدرسي وتحصيل الطلبة، و(هـ) تعزيز بيئة مدرسية أكثر ديمقراطية، و(و) الإسهام في تحقيق الهدف النهائي للتعليم، وهو تطوير شخصية الطالب بشكل شامل (الناصر، ٢٠٢٤).

وأجريت العديد من الدراسات ذات العلاقة بقيادة المعلم في مجال التربية الخاصة، منها الدراسة النوعية التي قام بها الناصر (Alnasser, 2023) وغايتها الكشف عن تصورات معلمي التربية الخاصة لمفهوم قيادة المعلم، واستخدم لجمع البيانات المقابلة شبه المنظمة مع أربعة عشر معلمًا في المرحلة الابتدائية. وأسفرت نتائجها عن قلة معرفة المعلمين بمفهوم قيادة المعلم وارتباطه بالمنصب الرسمي، وعن وجود مقاومة لتولي الأدوار القيادية، وقلة الحوافز المادية، ووجود ثقافة مدرسية سلبية، والافتقار إلى وجود فرص حقيقية لممارسة قيادة المعلم، وعدم كفاية التطوير المهني ذات العلاقة بقيادة المعلم. وقام زاراتي وآخرون (Zarate et al., 2023) بدراسة بهدف استقصاء أدوار القيادة في مجال التربية الخاصة. ولتحقيق ذلك جرى تطوير أداة TLASE، ثم طبقت على ٢٩٣ مشاركًا في الولايات المتحدة الأمريكية، منهم ١٩٠ معلم تربية خاصة، و ١٠٣ من معلمي التعليم العام. وتوزعت محاورها على أربعة أبعاد: (أ) الثقة التربوية، (ب) أخلاقيات المهنة،، (ج) التعاون، (د) ممارسات التقييم. وأشارت النتائج بوجه عام إلى وجود فروق في إدراك مهارات قيادة المعلم بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لصالح معلمي التربية الخاصة. وأجرى تيجيرو هيوز وآخرون (Tejero Hughes et al., 2022) دراسة بمعرفة تصورات معلمي التربية الخاصة عن قيادة المعلم، من خلال إجراء مقابلات مع ٤٠ معلمًا من معلمي التربية الخاصة ركزت على مواضيع تتعلق بقيادة المعلمين. وبعد تحليل المقابلات، أسفرت النتائج عن أن المشاركين ينظرون إلى قيادة المعلم كسماتٍ مُحددة، ومنها المبادرة، ومشاركة المعارف، والتواصل مع الآخرين. وذكروا أنهم يتوقَّعون من المدارس أن تُتيح لقادة مُعلمي التربية الخاصة فرصًا للتعاون مع الآخرين، والانخراط في أدوار القيادة التوزيعية. أما المعوقات فأبرزها عدم تهيئة المدارس، وشملت أهمية التطوير المهني التركيز على تعزيز مهارات قيادة المعلم، وأن تقوم الإدارة بتوفير المزيد من فرص القيادة لمعلمي التربية الخاصة. وقام الخصاونة (Khasawneh, 2020) بدراسة ركزت على أدوار القيادة لمعلمي التربية الخاصة، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من ٢٠٠ معلم. وأشارت النتائج إلى قلة خبرة معلمي التربية الخاصة بالأدوار القيادية، حيث كان أبرز أدوارهم المشاركة في حل الخلافات بين الزملاء، أما المشاركة في التدريب والتوجيه والمتابعة فكانت أقل أدوارهم ممارسةً .

وتزاد أهمية قيادة المعلم ضمن السياق التعليمي السعودي؛ إذ يواجه النظام التعليم السعودي تحدِّيات تتعلَّق بمركزية اتخاذ القرارات، مما أدى إلى محدودية دور القيادات التعليمية في المدراس لاتخاذ القرارات، كذلك تداخل الجهود لضمان جودة التعليم (برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١، ٣٣)، وقد أولت السعودية اهتمامًا واسعًا برعاية ذوي الإعاقة وتعليمهم، وعملت على توفير أفضل الفرص والممارسات التعلمية والتربوية لتحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم بما يسهم في تعزيز نواتج التعلّم لهؤلاء الطلاب، وتذليل كافة الصعوبات، ويتوافق ذلك مع الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة التي تهتم بتعزيز التعليم الجيد. كما يشير برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) في المرتكز ٤،٣،١ لتحسين مخرجات التعلم الأساسية إلى أهمية مبادرة ١،٦،١ في تطوير المعلمين وتدريبهم على المناهج الجديدة، وتأهليهم للتعامل مع جميع فئات الطلاب.

وكل ما سبق يعزز أهمية دور المعلم في تحقيق الإصلاح التعلمي وتحقيق التنمية المجتمعية. فكلما ازداد دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس مع أقرانهم ساهم في تحسين تفاعلهم الاجتماعي وتقليل العزلة بما يدعم تحقيق التنمية الاجتماعية الشاملة (الحربي،٢٠٢٥). وعلى الرغم من أن العديد من قادة المدارس يرون أنفسهم مسؤولين بشكل رئيس عن نتائج النظام المدرسي بأكمله، كتحصيل الطلاب، وعدم تسرب المعلمين، والمناخ المدرسي، فإن معلمي التربية الخاصة يحققون نجاحًا أكبر في دعم هذه النتائج عندما يُمنحون فرصًا للقيادة (Zarate et al., 2023). وأكد الصعقبي (٢٠٢١) الحاجة إلى المعلم القائد الذي يمتلك عددًا من الكفايات التي تساعده في إنجاز أدواره الحالية والمستقبلية بوصفه نموذجًا للمتعلمين، ومستثمرًا المواقف التعليمية ومطوعًا أيها لصالح التنمية والتطوير المجتمعي، إضافة إلى دوره في تعزيز القيم وتطوير الرؤية والاستراتيجات والسعي إلى تحقيها. وفي السياق نفسه، يرى الزريقات (٢٠٢٠) أنَّ دور معلّم التربية الخاصَّة في الوقت الراهن، أصبح أكثر تعقيدًا، ويرتبط ارتباطًا وثيق الصلة بقضايا الدمج؛ إذ له دور فعَّال في إعادة "بناء التربية الخاصَّة" عن طريق تكيّف المدرسة بأكملها، من البيئة إلى التركيز على وجود الاختلافات بين الطلبة.

وعلى الرغم من أهمية قيادة المعلم كإحدى التوجهات في عملية الإصلاح المدرسي، يعدُّ هذا المجال حديثًا ضمن سياق التربية الخاصة في التعليم السعودي –حسب علم الباحثة– حيث أشارت نتائج دراسة الناصر (Alnasser, 2023) إلى نقص معرفة المعلمين بمفهوم قيادة المعلم وارتباطها بالمنصب الرسمي، إضافة إلى وجود مقاومة لتولي الأدوار القيادية. وذلك يتفق مع نتائج الخصاونة (Khasawneh, 2020) التي أشارت إلى قلة خبرة معلمي التربية الخاصة بالأدوار القيادية. وأكدت نتائجهما أهمية إجراء مزيد من البحث لفهم هذه الظاهرة. وهذا بدوره قد يضعف من الاستفادة من المعلمين كقادة تربويين قادرين على تطوير بيئات تعلمية مناسبة لذوي الإعاقة. كما يؤكد يورك–بار ودوك (York-Barr & Duke, 2004) على دور السياق الاجتماعي والثقافة المدرسية في ممارسات أدوار القيادة للمعلم؛ بوصفها أحد العوامل الفريدة إذ تتشكل ممارسات قيادة المعلم عند تقاطع الثقافات والعلاقات الاجتماعية والهياكل التنظيمية المدرسية. وبدون فهم عميق لها ستظل إمكانيات قيادة المعلم

محدودة الأثر. وعليه فقد جاءت فكرة البحث الحالي تأسيسًا على ما سَبَقَ من دراسات وتوصيات أظهرت حاجة المدارس إلى مشاركة المعلم في المهام القيادية، إضافة إلى الفوائد التي يمكن أن تترتب عليها. و لقلة الدراسات الموجود في برامج ومعاهد التربية الخاصة ضمن السياق السعودي عمومًا والتربية الفكرية على وجه الخصوص، وذلك لاستقصاء واقع قيادة المعلم في برامج ومعاهد التربية الفكرية من منظور العاملون فيها، ولفهم كيف ينظرون إلى واقع ممارسة أدوار قيادة المعلم، وأبرز المعوقات وسبل التحسين. وعليه تتبلور أسئلة الدراسة على النحو التالي:

- .ما تصورات مديرات ومعلمات التربية الفكرية عن أدوار وممارسات قيادة المعلم في برامج التربية الفكرية ومعاهدها؟
- .ما المعوقات التي تحول دون ممارسة أدوار قيادة المعلم في برامج والتربية الفكرية ومعاهدها من وجهة نظر المشاركات؟
- كيف يمكن رفع مستوى تطبيق ممارسات قيادة المعلم في برامج والتربية الفكرية ومعاهدها من وجهة نظر المشاركات ؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف والفهم بشكل معمق حول خبرات ومشاعر المشاركات نحو ممارسات قيادة المعلم في برامج ومعاهد التربية الفكرية.

منهجية البحث

منهج البحث

استخدم البحث المنهج النوعي، وهو منهج يوظّفه الباحث لدراسة مشكلة ما؛ بهدف استكشاف وفهم المعاني التي يحملها الأفراد والجماعات عن تلك المشكلة من خلال استخدام تصميم التجربة الشخصية (الظاهراتية) للأفراد، وهو تصميم يصف فيه الباحث الخبرات والتجارب المرتبطة بظاهرة معينة يعشيها الأفراد كما يصفونها بأنفسهم. وهذا الوصف يعكس تنوع الخبرات والتجارب التي مرَّ بها الأفراد الذين عاشوا الظاهرة (Creswell & Creswell, 2018). وجرى اختيار هذا المنهج لمناسبته مشكلة الدراسة، كونها تتطلب التوصّل إلى فهم مشترك للتجارب الشخصية المرتبطة بالظاهرة، وذلك لأهمية الفهم لتطوير الممارسات والسياسات المتعلقة بالظاهرة قيد الاهتمام.

مجتمع وعينة البحث

تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرات والمعلمات العاملات في مدارس التربية الفكرية ومعاهدها في مدينة الطائف. وأجريت المقابلات مع عينة قصدية اختيرت بشكل هادف عن طريق وضع عدة معايير مناسبة تتفق مع غرض الدراسة (Merriam & Tisdell, 2015) واختارت الباحثة المشاركات وفقًا للمعايير الآتية: (أ) أن يكن من أعضاء الكادر الإداري أو التعليمي ببرامج ملحق بها طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية. (ب) أن يكون لديهن خبرة في التعامل المباشر مع ذوي الإعاقة الفكرية. (ج)أن يكون لديهم الرغبة في المشاركة. وعليه فقد شاركت (٨) معلمات من أعضاء الكادر التعليمي، و(٧) من أعضاء الكادر الإداري. وجرى ترميز استجابات المشاركات بالرمز (ع) للدلالة على معلمات التربية الفكرية، والرمز (د) للدلالة على المشاركة من مديرات برامج والتربية الفكرية ومعاهدها. وخُصتت الأرقام من (١–٨) للدلالة على رقم المشاركة. كما يتضح في جدول (١) – (٢)

جدول ١ : *المشاركات من معلمات التربية الفكرية*

الترميز	بيانات المشاركة				
	مرحلة التدريس	المؤهل*	سنوات الخبرة	الدورات في الإدارة	الدورات في التربية الخاصة
ع١	ثانوي	بكالوريوس	سنة	٠	٣
ع٢	متوسط	بكالوريوس	٧	٠	٥
ع٣	متوسط	ماجستير	١٢	٤	١٠
ع ٤	ابتدائي	ماجستير	١١	٢	١٦
ع٥	متوسط	ماجستير	٧	٠	٢٣
ع٦	متوسط	ماجستير	١٠	١	١٠
ع٧	ابتدائي	بكالوريوس	١٠	٠	٥
ع٨	ابتدائي	ماجستير	١٥	٠	٢٥

* *التخصص الدقيق لمؤهل جميع المشاركات إعاقة فكرية*

جدول ٢:: *المشاركات من الكادر الإدراي ببرامج ومعاهد الإعاقة الفكرية*

الترميز	بيانات المشاركة				
	العمل	التخصص	الخبرة	الدورات في الإدارة	الدورات في التربية الخاصة
د١	مديرة مركز أهلي خاص	بكالوريوس علم اجتماع	٦	٤	٥
د٢	مديرة ابتدائية	ماجستير مناهج وطرق تدريس	٢٣	٢٢	٣
د٣	مديرة ثانوية	بكالوريوس لغة إنجليزية	١٩	٣٠	٢
د٤	مشرفة في مركز خاص	بكالوريوس تربية خاصة	٣	٠	٢
د٥	مديرة طفولة مبكرة	بكالوريوس لغة إنجليزية	١٦	٢٠	٢
د٦	مديرة متوسطة	بكالوريوس دراسات إسلاميه	٢٨	١٠	٣
د٧	مديرة مركز خاص	بكالوريوس صعوبات التعلم	٦	٥	٣

وتم الاكتفاء بهذا العدد من المشاركات نظرًا للوصول إلى مرحلة التشبع Saturation، الذي يعدُّ من المبررات الأكثر شيوعًا عند تحديد حجم العينة، ويُشير إلى النقطة التي يمكن فيها للباحث التوقف عن إجراء

المقابلات؛ لأنه لم تعد هناك أي معلومات جديدة من أفراد العينة (Merriam & Tisdell, 2015).

أداه البحث

استعانت الباحثة بالمقابلة شبه المنظمة لجمع البيانات، وقامت بوضع مجموعة من الأسئلة المفتوحة إلى جانب دليل مقنن حول الموضوعات التي ستحصل عليها، وأتْبعتْ ذلك بعرض الأسئلة على مجموعة من الخبراء في التربية الخاصة والقيادات التربوية بهدف مراجعتها وتنقحيها والتأكد من ارتباطها بهدف الدراسة، وأن الأسئلة مفتوحة تمكّن المشاركات من الإجابة بشكل مستفيض ولا تقود بإجابات مقيدة بنعم أو لا، مع مراعاة الخصوصية والسرية في ذلك. وغطت الأسئلة المجالات الآتية: (أ) واقع ممارسة معلم التربية الفكرية لأدوار قيادة المعلم، (ب) المعوقات التي تحول دون ممارسة معلم التربية الفكرية لأدواره كقائد، (ج) تحسين ممارسة معلم التربية الفكرية لأدوار قيادة المعلم.

موقف الباحث

الفلسفة البنائية تهتم بموقع الباحث في البحث، وتنظر إلى قيم الباحث وخبراته وتجاربه Subjectivism على أنها جزء مهمّ لبناء المعنى، والذي يسمى البناء المشترك للمعنى Co-creation، وبالتالي لا يمكن تحييد الباحث أو تطبيق ما يعرف بالموضوعية Objectivism؛ فذلك يحول دون بناء المعنى الذي يشترط لتحقيقه التفاعل بين الباحث والمشاركين (Leavy, 2020). وأنا أعمل في أحد الجامعات السعودية في تخصص التربية الخاصة، ومن عملي ودراستي تكونت لدي خبرة بالقوانين ذات العلاقة بتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، ولدي اهتمامات بمعلم التربية الخاصة وتدريبه وفقًا لأحدث الاتجاهات التربوية. وأعتقد اعتقاد راسخًا أن المعلم له دور كبير في توفير أفضل الفرص التعليمة للطلاب من ذوي الإعاقة إن أتيحت له الفرصة. وعرضت هذه النبذة الموجزة بهدف التسهيل على القارئ لفهم سياق البيانات، والقيود المحتملة لهذه الدراسة.

جمع البيانات والاعتبارات الأخلاقية

تم الحصول على الموافقة الأخلاقية من جامعة الباحة (التي تنتمي لها الباحثة)،ثم التواصل مع إدارة التعليم بالمنطقة لترشيح المشاركات. حصلت الباحثة على موافقة المشاركات عبر الايميل وتأكيد مشاركتهن في البحث بتقديم نموذج الموافقة المستنيرة، وجرى التأكيد فيها على حق الانسحاب من البحث في أي مرحلة، وأنه لن يشار إلى أسمائهن الحقيقة في البحث حفاظًا على خصوصيتهن. وزُوِّدن بالمعلومات اللازمة عن طبيعة البحث، وهدفه، وأهميته، إضافة إلى إبلاغهن مسبقًا أن الوقت المتوقّع لإتمام المقابلة لن يتجاوز ساعة واحدة. وجرى عقد المقابلات عن بعد بواسطة الزوم باستثناء ثلاث مقابلات أنجزت حضوريًا وجه لوجه؛ بسبب طبيعة اليوم الدراسي وظروف المشاركات. وتراوح زمن المقابلات بين ٢٠ – ٥٠ دقيقة، وكلها سُجِّلت بعد أخذ الإذن من المشاركات.

تحليل البيانات

استُخدم لتحليل البيانات طريقة التحليل الموضوعي Thematic Analysis، وهذا النوع من التحليل يتضمن وضع البيانات ذات القواسم المشتركة تحت المواضيع الأساسية التي يراها الباحث والتي تجيب عن أسئلته (Braun, V., & Clarke, 2021). من خلال ست مراحل:

- التآلف مع البيانات: أجرت الباحثة المقابلة بنفسها، وقامت أثناءها بتدوين الملاحظات كتابيًّا، والاستماع إلى المقابلات المسجلة عدة مرات، والتحقق من صحة النسخ باستخدام برنامج ترانسكريبتور (Transkriptor) وبرنامج معالج النصوص (word)
- الترميز الأولي: في هذه المرحلة استخدمت الترميز الوصفي الذي يلخّص في كلمة أو عبارة قصيرة، إضافة إلى استخدام الترميز الاستقرائي المفتوح لاكتشاف رموز جديدة من البيانات البحثية دون التأثر بأحكام مسبقة (Saldaña, 2016). وقد قامت الباحثة بترميز المقابلات، وتحليل كل مقابلة على حدة، وفي بعض الأحيان تم تلخيص مقطع واحد من المقابلات برمز واحد، واحتاجت بعض المقاطع إلى أكثر من رمز باستخدام برنامج الوورد، وقد بلغ عدد التركيزات الأولية (٢٥) رمزًا.
- البحث عن الموضوعات الرئيسة: أعادت الباحثة قراءة المقاطع والتأكد من صحة ارتباط التركيز، وقامت بإعادة تسمية بعض الرموز، وربط بعض الرموز برمز أخرى؛ وبالتالي تكوَّنت مجموعة من الموضوعات Theme ذات علاقة وثيقة بأسئلة الدراسة. وفي هذه المرحلة قامت الباحثة بتحليل الرموز، وإيضاح كيفية تفاعلها مع بعضها، والتميز بينها.
- مراجعة الموضوعات: قامت الباحثة بعملية مراجعة متكررة للموضوعات المستخرجة؛ للتأكد من جودة التحليل. وفي هذه المرحلة رُتّبت الترميزات وعددها عشرون مع تعديل ودمج بعض الموضوعات، ووزعت في ثلاث موضوعات رئيسة، هي: الواقع، والمعوقات، والاقتراحات.
- ٥-تسمية الموضوعات: سمّي كل موضوع باسم يعكس محتوى العبارات التي تخصه.
- كتابة التقرير: تضمنت هذه المرحلة استعراض النتائج، وشرح البيانات التي جُمعت بهدف تقديم قصة واضحة عن بيانات البحث بناء على هذا التحليل. والهدف منه بناء مناقشات سلمية تستند إلى أمثلة من الاقتباسات من مقابلات مختلفة.

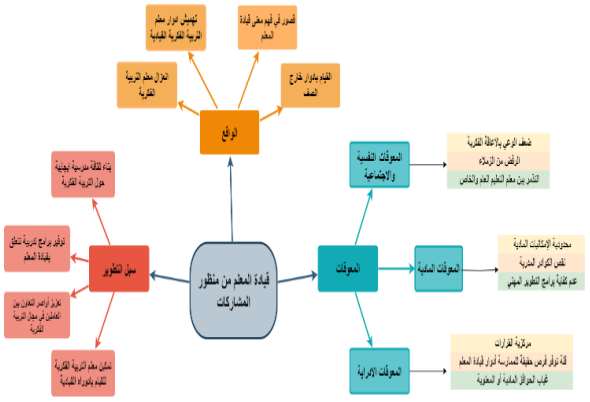
التحقق من موثوقية ومصداقية البيانات

حدد لنكون وجوبا Lincoln and Guba (1985) أربعة معايير لضمان جودة وموثوقية البحوث النوعية (أ) المصداقية Credibility ويقابلها مصطلح الصدق الداخلي في البحوث الكمية، وإمكانية النقل والتعميم

Transferability ويقابلها مصطلح الصدق الخارجي، والاعتمادية Dependability ويقابلها مصطلح الثبات، ومعيار التأكيدية Confirmability ويقابلها مصطلح الموضوعية. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة باستخدام عدد من الاستراتيجيات التي أشار إليها برانتلينجر وآخرون (Brantlinger et al., 2005)، وهي: (أ) مراجعة الأعضاء أو المشاركين Member Checksk، وفيه يتم مطالبة المشاركين بمراجعة النصوص والتأكد من دقتها أو عدم دقتها، عن طريق تزويدهم بها على مرحلتين: قبل تحليل وتفسير النتائج، وتزويدهم بتحليلات وتفسيرات البيانات قبل النشر. وجرى تزويد المشاركات بنسخ من تفريغ المقابلات، ونسخة من التحليل للتأكد من دقته. (ب)تأملات الباحث في مواطن التحيز Researcher Reflexivity:حيث يوضح الباحث افتراضه ومعتقداته وانحيازه بنفسه. فقامت الباحثة بتوضيحها في قسم موقف الباحث. (ج)الوصف التفصيلي المكثف Thick, Detailed Description يقصد به الاستشهاد بقدرٍ كافٍ من الأقوال بهدف تقديم دليل على تفسيرات الباحث واستنتاجاته. قامت به الباحثة في قسم النتائج بصورة موسعة. (د)استخلاص المعلومات من الأقران Peer Debriefing: يقصد به الاستعانة بزميل على دراية بالظواهر قيد الدراسة ليقدم ملاحظات نقدية على وصف الدراسة، أو تحليلها، أو تفسيرها، أو نتائجها. وبعد الانتهاء من تحليل نصوص المقابلات تواصلت الباحثة مع أستاذتين جامعتين في تخصص التربية الخاصة من جامعتين مختلفتين، لهما علم بهدف الدراسة والبحث النوعي، وطلبت منهن مراجعة نصوص المقابلات، والترميزات، وتحديد المواضيع العامة، وحساب نسبة اتفاق المراقبين، وكانت نسبة اتفاق المراقبين في هذا البحث (٩٠٪).

نتائج البحث

بعد التحليل الموضوعي لمقابلات المشاركات ظهرت موضوعات عدة يمكن توضحيها بشكل (١).



شكل ١: *تصورات المشاركات عن قيادة المعلم في سياق التعليم السعودي*

النتائج ذات العلاقة بالسؤال الأول

ظهرت أربع موضوعات من تحليل المقابلات التي أجريت مع المشاركات، وذلك من الإجابة عن السؤال الأول، وهو: ما تصورات مديرات ومعلمات التربية الفكرية عن أدوار وممارسات قيادة المعلم في برامج التربية الفكرية ومعاهدها؟

قصور في فهم قيادة المعلم:

كانت معظم المشاركات من المعلمات غير واثقات في جزئية فهم معنى قيادة المعلم، وربطوه بالمنصب الإداري. فأشارت المشاركة ع١ وهي معلمة للمرحلة الثانوية إلى ذلك بقولها: *"بالأصل الأدوار هذه تسند للإداريات والمديرة، المعلم يعمل مع طلابه فقط، ويهيئ الظروف التي تساعد على التعليم داخل الصف فقط"*، وأكدت المشاركة ع ذلك بقوله: *"المفهوم جديد علي لكن أتوقع أن تولئ المسؤولية في حدود صلاحيتي، والصلاحيات كمعلمة محدودة عندي"*، *أما* المعلمة ع٥ فتحدثت عن قيادة المعلم قائلة: *"أظن هو الضبط والتحكم داخل الصف على طالبات الإعاقة الفكرية"*، وأشارت المشاركة ع٨ إلى دور القدوة في قيادة المعلم، وأكدت ذلك بقولها: *"المعلم قائد يقود نفسه أولًا، ويقود طلابه، ويستطيع أن يحكم القيادة من خلال الممارسات البناءة داخل الصف الدراسي، وبالتالي يتحسن أداء الطلبة بارتقاء مستوى السلوك القيادي من المعلم"*. وأظهرت المشاركات من القيادات فهمًا مختلفًا عن المعلمات المشاركات، ومن ذلك أن المشاركة د١ –وهي مديرة لمركز خاص– أجابت بقولها: *"أعتقد أنها مهارات عند المعلم في تعليم الطلاب وتمد خارج فصولهم الدراسية في المدرسة"*، وقالت د ٣ –مديرة مدرسة ثانوية مدمج بها العوق الفكري–: *"بفهمه للأدوار المناطه به و المسؤول عنه مثلًا الشرح، التوجيه التقييم، وكذلك تقويم السلوك وتعديله"*، وعبرت د٤ – وهي مشرفة تعليمة في مركز خاص بذوي الإعاقة– عن ذلك بقولها: *"القدرة على وضع أنظمة داخل الصف والعمل بها والتعامل مع المواقف والأزمات داخل الصف بإحترافية والمساهمة في تطبيق الأنظمة العامة للمركز أو المدرسة"*.

تهميش أدوار معلم التربية الفكرية القيادية

أجمعت المشاركات من المعلمات على أن وظيفة معلم التربية الفكرية تدريس الطالبات، وبناء الخطط التربوية، وتنفيذ التعليمات الموجهة لهن من الإدارة داخل الصف وخارجه فيما يتعلق بطالبتهن فقط، وليس القيادة. وقد عبرت المشاركة ع٦ عن ذلك بقولها: *"دوري القيام بمهامي التدريسية والأعمال المسندة إليّ على أكمل وجه باستخدام طرق تدريس حديثة لتحقيق الأهداف التعليمية"*، وأكدت المشاركة ع١ذلك بقولها: *"حنا مو زي المعلم العادي اللي دوره يقتصر يعني على التعليم، أيضًا دوره إيش؟ ملاحظة نقاط القوه والضعف مو بس في المادة الدراسية، أيضًا في الخصائص النفسية والمشكلات السلوكية؛ لأن المعلم هو من عنده تبدأ ملاحظة المشكلة حتى يتم إيصالها لمين؟ للمرشد الطلابي؟ للوكيلة يقومون يحلونها"*، وقالت المشاركة د٥ –وهي مديرة برنامج طفولة مبكرة ملحق به طالبات إعاقة فكرية–: *"القرارات يتم اتخاذها استنادًا على التعاميم*

والأدلة المنظمة للعمل ..والخبرة المكتسبة من خلال ممارسة العمل، لكن المعلمة تفهم نفسية الطالب واحتياجاته وما يناسبه من مهارات التواصل الاجتماعي والتفكير. وأشارت المشاركة د٦ –وهي مديرة مدرسة لها خبرة ٢٨ سنة في الإدارة– إلى ذلك بقولها: *"بالنسبة لي بالمدرسة حنا نتخذ القرارات مع معلمات العوق الفكري بجمع المعلومات وتحليلها عن المشكل، ثم الاستشارات، ثم تقديم الأولويات، ثم تنفيذ القرار. لابد من توزيع الأعمال، وإشراكهم بالرأي، عندهم خبرة أوسع منا في طالبتهن"* . وأشارت د ٧ –وهي مالكة لمركز خاص يذوي الإعاقة ومتخصصة بالتربية الخاصة– إلى أنه *"لابد أن تكون الشفافية والتواصل المستمر هما أساس اتخاذ القرارات داخل المدرسة، القرار تشاركي، نقيم الوضع من خلال تقارير الأداء وراي المعلم وأولياء الأمور، ثم نتشاور ونقيم الحلول المختلفة، ثم نتخذ القرار اللي في مصلحة الطالب"* . وأكدت المشرفة د٤ على مصلحة الطلاب قائلة: *"العمل والقرارات وكل شيء يصير بناءً على مصلحة الطفل أولًا، مع الأخذ بالأنظمة العامة للمركز أو المدرسة"* .

انعزال معلم التربية الفكرية

أشارت معلمات التربية الفكرية إلى أن برامج الإعاقة الفكرية ملحقة مكانيًا بالمدارس العادية، ولا تدمج الطالبات أثناء الحصص الدراسية مع أقرانهن من طالبات التعليم العام، وأكدت ذلك المعلمة ع١ بقولها: *"حنا منفصلين عن المدرسة عن الإدارة وعن القرارات، مكتب معلمات الفكري غير عن التعليم العام، فصولنا مستقلة، وفسحتنا أنزل المناوبة قبل التعليم العام بعشر دقايق ونطلع قبلهم الفصول"* ، وأكدت المعلمة ع٥ النقطة نفسه بقولها: *"بالفسحة الطالبات ما يجتمعون مع التعليم العام، مدري يخافون عليهم أو منهم — ضاحكة بس هذا الواقع –، ما عندي أي صلاحية أقول ندمج الطالبات طول الوقت؛ لأنهم طالبات فكري، وأنا معلمة فكري"* . وأشارت المديرة د٢ إلى ذلك بقولها: *"نطلب من المعلمات بعض الأحيان التعاون لحفظ سلامة طالبة العوق الفكري، لكن ما يلغي ذلك الحاجة أنه يكون فيه معلمات متدربات على التعامل مع طالبات العوق لازم ندربهم بالأول"* ، ونصت إجابة المديرة د٥ على ضعف التعاون مرجعة ذلك إلى أسباب عدة، ألمحت إليها بقولها: *"فعلًا، فيه قلة في التعاون كفريق في المدرسة، لكن الأنصبة عالية في المدرسة، كل معلمة تغطي فصلها وطالباتها وجزاها الله خير. من غير المقبول نطلب منهم شيء غير مدرج في التعاميم والأدلة المنظمة للعمل"* ، واتفقت معها المديرة د ٦، ونصت على ذلك بقولها: *" ممكن تكون البيئة الصفية غير مهيأة، لكن ضروري المعلمة تكون قريبة من الطالبات لتحافظ على سلامتهم، حقيقة أوزع مكاتب المعلمات للعوق الفكري أقرب شيء للفصول حتى تكون قريبة منهم ... صعوبة بالتنسيق بينهم، لكن نحاول نشوف المصلحة للطالبة بالأول ونقرر عليها"*

القيام بأدوار خارج الصف:

عبرت المشاركات عن قيامهن بأدوار خارج الصف، لكنها ترتبط بشكل مباشر بتنفيذ الخطط التربوية الفردية للطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية. وقد أكدت ذلك المشاركة ع١ بقولها: *"صعب نقصر دورنا داخل الفصل، ممكن يمتد من خلال توجيه الأهالي للخدمات المساندة عندي طالبة عندها مشكلات بالنطق على طول أرشدنا أمها تأخذها لمركز متخصص"* . ونصت على ذلك المعلمة ع٣ بقولها: *"معلم التربية الفكرية لابد أن يكون مراقبًا للطلاب في البيئة المدرسية وأثناء مرحلة الدمج مع العاديين، وقد يمتد إلى خارج المدرسة بالتواصل والتعاون مع الأسرة بخصوص الطالب"* . وجاءت إجابات المديرات متفقة مع المعلمات، يظهر ذلك من إجابة المشاركة د٧ التي نصت على ذلك بقولها: *" خارج الصف، فيعمل على التعاون مع أولياء الأمور، وتقديم استراتيجيات لمساعدتهم في دعم أبنائهم في المنزل، بالإضافة إلى المشاركة في الأنشطة المدرسية أو فرق العمل التربوي"* وأشارت المشاركة د١ إلى ذلك بقولها: *"لا تقتصر داخل الصف، بل تمتد على مستوى القسم كامل، مثل: إقامة ورش تدريبية لأولياء الأمور"*

النتائج ذات العلاقة بالسؤال الثاني

عند طرح السؤال الثاني طلبت من المشاركات قراءة تعريفات قيادة المعلم، وشرحتها إجرائيًا كما هو محدد بالدراسة للتأكد من أن لديهن فهمًا تامًا لذلك، ثم طرحت السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحول دون ممارسة أدوار قيادة المعلم في برامج التربية الفكرية ومعاهدها؟ وقد ظهرت عند تحليل المقابلات ثلاث معوقات أساسية، وهي:

أولًا: العوامل الاجتماعية والنفسية

ضعف الوعي بالإعاقة الفكرية:

ذكرت المشاركات أن معلمات التعليم العام والمديرات ليس لديهن وعي كافٍ بالطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وخصائصهن الأكاديمية والاجتماعية، ونصت على ذلك المعلمة ع١ بقولها: *"عندي مشكلة إدارية بسيطة، طالبة في الصف الثاني دايمًا تتأخر– الله يهدي الأهل– أنا أحاول مع الإدارة ما يصير كذا، لازم نسوي خطة ونكلم الأهل، ترد علينا: المهم أنها حضرت!! لو من طالبات التعليم العام على طول تحويل للمرشدة ودراسة حالة ودور الأسرة، لكن مع الفكري ما يصير"* ، وعقبت قائلة: *" نعاني من مصطلح يافكري يافكري هو الدارج، ما هو عن تميز ضدنا !! لكن حنا اسمنا معلمات التربية الفكرية، وبناتنا اسمهم طالبات التربية الفكرية، أو ذوات الإعاقة الفكرية، أو على الأقل استخدموا أسمائنا الصريحة، دايمًا أحاول أصحح ذا المفهوم في مدرستي ومع الإدارة والمعلمات"* ، وأوضحت المديرة د٦ ذلك بقولها: *"فيه قلة وعي بالعوق الفكري على أنهم بسم الله على قلوبهن بناتنا –الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية– مؤدبات واجتماعيات كل يوم يسلمون علينا بالطابور، بس لهم طريقة تعليم خاصة فيهم ابلاتهم أعرف فيها"* ، وقالت المديرة د٧: *"يجوني بعض الأهالي وقت التسجيل، يكونون متخوفين، أخاف طفلي يقلد سلوكيات من أطفال الفكري، ممكن طفلي ما يستفيد أو يتطور عشان زملاءه في الفصل .. نقول لهم: التدريس فردي، وحنا ندمج على حسب*

الفئات، وأكيد فيه خطة نتابع فيها مستوى الطفل، لكن مثل ما ذكرت لك يكونون متخوفين من تقليد السلوكيات أو العدوان من بعض الأطفال'' . وقالت د ٥ –مديرة مدرسة طفولة مبكرة–: *''بعض أولياء الأمور يسألون مثل بداية السنة عن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: كيف وضع أبنائهم معاهم؟ هل هم –مثلًا– في نفس الفصل أو الباص أو بعض الأطفال، يسألون فلان ليش كذ؟أاعتقد أنه أغلب الاستفسارات من رحمة فيهم، نحاول نجاوبهم ومعلمات التربية الخاصة ما يقصرون''* .

الرفض من الزملاء

أعربت عدد من المشاركات عن تخوفهن عند تولي الأدوار القيادية، ويعود السبب إلى الاتجاهات السلبية تجاه المعلمين الذين يقومون بأعمال إدارية. وقد تحدثت عن ذلك المشاركة ع٥ *بقولها: ''ما فيه أي حافز للقيام بعمل إداري، إذا ساعدنا أحد من الإدارة قالوا تشتغل لمصلحتها وتضبط جدولها''* ، وأشارت المعلمة ع٤ إلى الرفض الذي تلاقيه بقولها: *''واجهت رفضًا اجتماعيًا من زميلاتي بسبب مبادرة طرحتها للإدارة''* . أما المديرات فنظرن إلى الموضوع من زاوية أخرى، فقالت د٢: *''وفق ما يتطلبه الموقف، وفي حدود تعاميم الوزارة نضع لجان وفرق مدرسية حسب تعاون المعلمات مع بعض، لابد تكون المهام واضحة حتى ما يصير تصادمات في العمل''* ، وقالت د ٣ : *''عشان أمشي المدرسة لابد تكون المهام موزعة من خلال الفرق و اللجان، والتشاور، وفي حدود معينة''* .

التذمر بين معلمي التعليم العام والخاص

أفادت المشاركات أن معلمات التعليم العام لا يتعاونَّ مع معلمات التربية الخاصة بشكل مناسب لتحقيق الأهداف الاجتماعية، ونصت على هذا المعلمة ع٧بقولها: *''وقت الفسحة ما نقدر نخلّي بناتنا – الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية– لحالهم مع المناوبة الثانية؛ لأنه مالها رغبة في تحمل المسؤولية، وإذا صدر سلوكيات ما تقدر تضطبهم، وآخر الدوام معلمة الفكري ما تطلع إلا مع خروج آخر دفعة باص لبناتنا''* . وتبين من المقابلات أن المديرات توسعن في ذكر الأسباب التي قد تسبب تذمرًا بين المعلمات، وقد نصت على هذا د١ بقولها: *''عدم التعاون بين المعلمات مشكلة كبيرة، ونحاول نجلس معاهم ونوجههم عند حصول مشكلة، مثلًا احتياط أو مناوبة''* ، وقالت المشاركة د٢: *''الحوافز والمميزات لمعلمات التربية الخاصة غير عن التعليم، لكن الأهم كل معلمة تلتزم بما ورد في اللوائح والأنظمة ومصلحة الطالبات أكيد''* . ونظرت د٣ إلى الأسباب من زاوية كفاءة المعلمات في التعامل مع ذوي الإعاقة فقالت: *''التعليم يقوم على فكرة التخصصات، وكل تخصص له معلماته، معلمات الرياضيات ما يدرسون إنجليزي؛ لأنهم ما هو تخصصهم، والطالبات ذوات الإعاقة أكيد يحتاجون معلمات لهم خبرة أفضل في التعامل مع مثل حالتهم، وتفهم نفسياتهم بشكل أفضل''* .

العوامل المادية، وتشمل

محدودية الإمكانيات المادية:

تعد البيئة المدرسية وما يتوافر فيها من تجهيزات مادية أحد العوامل التي تساعد المعلم على القيام بكفاءة عالية، وعليه فإن النقص في تلك الإمكانيات قد يؤثر بالسلب على أدائه. وعبرت المشاركة ع٤ عن ذلك بقولها: *''نقص التجهيزات المدرسية، والتكلفة المادية العالية من العوامل اللي تحدّ من قدرتي على التدريس بشكل فعال''* ، وأيدتها في ذلك المعلمة ع٥ بقولها: *''ما عندنا في المدرسة تجهيزات كافية، مثل: المصاعد– غرف المصادر – غرف مجهزة بأدوات رياضة للتربية البدنية، نضطر نشرح بأبسط الإمكانيات، وإذا رفعنا وطلبنا ما تتوفر لنا''* . وأيدت أغلب المشاركات من المديرات ذلك، ومنهن المشاركة د ٦ التي نصت على ذلك بقولها: *''نقص الموارد التعليمية والتقنية، مثل: السماعات، والأجهزة اللوحية معاناة، على الرغم هذه الموارد تعتبر أساسية لمساعدة الطلاب في التعلم بطرق تتناسب مع احتياجاتهم ...''* ، وقالت المشاركة د٧: *''فعلًا، يوجد نقص في الموارد التعليمية المتخصصة ملائمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والفصول الدراسية ضيقة أو غير مجهزة، قد تؤثر على قدرة المعلمة في تنفيذ الأنشطة القيادية بشكل فعال، وعدد الطلاب الكبير يؤثر''* وأكدت ذلك المديرة د٢ بقولها: *''ميزانيات البرامج في المدرسة محدودة وتمثل عائق كبير لنا''* .

نقص الكوادر المدربة

يتطلب العمل في برامج التربية الفكرية وجود فريق متعدد التخصصات من أجل توفير أفضل الفرص التربوية والتعليمية لتحقيق النمو الشامل للطالب من ذوي الإعاقة الفكرية. وعليه فإن وجود مثل هذا الفريق من العوامل التي تساعد المعلم على ممارسة أدواره القيادية، وعدم وجودهم يؤثر على قيام المعلم بالأدوار المطلوبة منه. وقد أكدت هذا المعلمة ع٧ بقولها: *''أنا كمعلمة إعاقة فكرية الحق وش وإلا وش أعطي الحصص، وإلا بناء الخطط الفردية وإلا تعديل السلوكيات عند بناتي، أو تكليفات الإدارة، ما فيه أحد يساعد، حنا نقوم بكل شيء من دخول الطالبة للمدرسة حتى الانصراف''* ، وقالت المعلمة ع٨: *''مع الأسف، عدم وجود كادر تعليمي مؤهل أحد أكبر المشكلات في المدارس''* . وشاركتهن هذا الرأي المشاركات من المديرات، ومنهن د٥ التي تحدثت قائلة: *''عندنا مشكلة نقص الكوادر البشرية المساندة لعملية التعلم، ما فيه أخصائية نفسية أو اجتماعية بالمدرسة على سبيل المثال''* ، وقالت المشاركة د ٦: *''نقص الفريق التربوي وقلة التعاون بينهم مشكلة''* .

عدم كفاية برامج التطوير المهني

أعربت جميع المشاركات عن عدم تلقيهن أي تدريب –سواء أثناء الخدمة أو قبلها– يتعلّق بالقيادة في التربية الخاصة عمومًا أو قيادة المعلم، وإلى هذا أشارت المعلمة ع٣ بقولها: *''ماعندنا برامج تدريبية حول القيادة الدورات، أغلبها عن استراتيجيات التعلم، وخصائص*

الطلاب وتعليمهم''، وأكدت المعلمة ع٥ *ذلك بقولها: '' أخذت فوق ٢٠ دورة في التربية الخاصة ما كان من ضمن المواضيع القيادة أو الإدارة''*، وقالت المشاركة د٦: *''صحيح غياب الدورات والإرشادات الواضحة حول كيفية التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، حتى القيادة بالتربية الخاصة ما فيها دورات بشكل كافي''*، وقالت المشاركة د ٣: *''هناك قلة في البرامج والدورات لرفع الكفاءة''*.

عوامل إدارية وتشمل

مركزية القرارات

على الرغم من أن معلم التربية الفكرية يقوم بإعداد وتنفيذ الخطط التربوية الفردية لطلابه، لا زالت مشاركته محدودة في صنع القرارات المدرسية، والقرارات تصدر من إدارة المدرسة، وهذا ما أكدته المعلمة ع٣ بقولها: *''بصراحة، الآن مشاركة معلم التربية الفكرية في اتخاذ القرارات محدود جدًّا، ربما لكون البيئة التعليمية الموجدة فيها برنامج العوق الفكري مُلحق للمدرسة''*، واتفقت معها المعلمة ع٤، ونصت على ذلك بقولها: *''لا تشارك المعلمات في اتخاذ أي قرارات، وتحتاج للرجوع للإدارة كونها صاحب الصلاحية عند التخطيط لأي برنامج''*. أما المديرات فنظرن إلى اتخاذ القرارات بوصفه عملية تشاركية مع المعلمات، وإلى هذا أشارت المشاركة د٧ بقولها: *''صحيح القرار من الإدارة لكن توزع الأعمال وإشراكهم بالرأي مهم''*، وأيديها المشاركة د١ بقولها: *''في مدرستي نأخذ القرارات بالخبرة من المواقف السابقة حسب المشكل، لكن التشارك في طرح المشكلة وعمل عصف ذهني، ومن خلال أيضًا التواصل المفتوح''*.

قلة توفر فرص حقيقة لممارسة أدوار قيادة المعلم

قصرت المشاركات من المعلمات الأدوار القيادية في التكليفات الإدارية، وأن القيادات في مدارسهن لا يوفرن الفرص المناسبة للممارسة أدوار قيادة المعلم، ونصت على هذا المعلمة ع١ بقولها: *''الواقع ما يسند لها أي أدوار قيادية حقيقية إلا رائدة نشاط ورائدة مدري ايش؟ كرفوهم – الإدارة – بذا الأعمال بدون مردود فعلي، لكن ممكن تكون أدوار القيادة هذه على الطالبات، مثل: إذا أعطوهم رائدة نشاط ولا إرشاد صحي ولا زي كذا أنهم ينظمون الطالبات فقط، اه، زي ما نقول: ايش يا ربي كيف أقولها لك؟ يعني شي ما يحتاجون فيه إلا تنفيذ تعليمات الإدارة''*، وأشارت المعلمة ع٦ إلى أن *''سوء التخطيط والتنظيم الإداري داخل المدرسة من معوقات ممارسة المعلم للقيادة''*. وتحدثت المديرات عن الأدوار القيادية المقترحة للمعلمات فيما يتعلق بالطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، ومنهن المشاركة د ٢ التي نصت على أن *''كل المهام الإدارية والتدريسية تتضمن التعاون لحفظ سلامة طالبة العوق الفكري''*، وقالت المشاركة د ٥: *'' إن دور المعلمات في تفهم نفسية الطالب واحتياجاته وما يناسبه من مهارات التواصل الاجتماعي والتفكير''*.

غياب الحوافز المادية أو المعنوية

أعربت المشاركات عن عدم رغبتهن بتولي أعمال قيادية بسبب قلة الحوافز المادية، وإلى هذا أشارت المشاركات ع٥ وَ ع٧ وَ ع٤، وأكدن أن *''الميزانية ما تساعد، مافيه حوافز لتوفير المتطلبات''*، وتحدثت المعلمة ع١ عن غياب الحوافز المعنوية من حيث تقدير الجهود الإدارية والقيادية التي تقوم معلمات الإعاقة الفكرية، ونصت على ذلك بقولها: *''معلم التربية الخاصة ما يحترمون جهوده وتخصصه، وما عنده صلاحيات بما أنه متخصص لا.. تلاقين مثلًا أي مشكلة نفسية عن الطالبة، أي حاجة، لازم يكون في مرشد وكيل كذا فوقه.لازم كل المدرسة تدري بالمشكلة، ما يعطونه حرية التصرف والتعامل مع الطالب كمتخصص، ولافيه تقدير للوضع !!''*، وأشارت إلى هذه النقطة أيضًا المعلمة ع٣ بقولها: *''عدم الوعي من قبل الإدارة المدرسية بدور المعلم كقائد، وعدم إعطائه الصلاحيات أو الحوافز لذلك''*. واتفقت معهن إجابات المديرات، ومنها إجابة د١ *التي أكدت أن ''هناك نقص من الجهات الداعمة لمتخصصي التربية الخاصة''*، وأيدتها د ٢ بأن *" التقدير المادي، ميزانيات البرامج في المدرسة عائق لنا"*، وتطرقت د٦ للدعم الإداري قائلة: *''في بعض الأحيان لا يتم توفير الدعم الكافي من قبل الإدارة المدرسية''*.

النتائج ذات العلاقة بالسؤال الثالث

ظهرت أربع موضوعات من تحليل المقابلات التي أجريت مع المشاركات، وذلك من إجابة المشاركات عن السؤال الثالث، وهو: كيف يمكن رفع مستوى تطبيق ممارسات قيادة المعلم في برامج والتربية الفكرية ومعاهدها من وجهة نظر المشاركات؟

بناء ثقافة مدرسية إيجابية حول التربية الفكرية

تعد الثقافة المدرسية ذات التوجهات الإيجابية نحو الطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية ومعلميهم أحد أبرز الحلول المقترحة لتعزيز ممارسة المعلم لأدوار قيادة المعلم. وقد تحدثت المشاركة ع٣ عن أن *''نشر الوعي، وتوفير الدعم الإداري للمعلم مهم جدًّا لاتخاذ القرارات التي تصب في مصلحة طلاب التربية الفكرية، والتعاون ضمن فريق متكامل من معلم تربيه فكرية وأخصائي نفسي والقائد والأسر للفهم والتخطيط لاحتياجات الطلاب''*، وأكدت المعلمة ع٧ ذلك بقولها: *''توفير البيئة المناسبة، وتوفير الوسائل التعليمية، إقامة دورات لزيادة وعي الإدارة بخصائص واحتياجات وطرق التعامل مع طلاب التربية الفكرية ''*. واقترحت ذلك المديرات كخطوة أولى للتطوير، ومنهن المشاركة د٦ التي أكدت أهمية *''تهيئة البيئة التعليمية والصفية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية والتعليم العام''*، وأوضحت المشاركة د١ أن *'' نشر الوعي بشكل أكبر هو الخطوة الأهم''*، وقالت د٢: إن *''السماح للمدرسة بتوفير بيئة مناسبة حسب نوع الإعاقة من متطلبات التطوير وقبول ذوي الإعاقة''*.

تعزيز أواصر التعاون بين العاملين في مجال التربية الفكرية

يعد التعاون أحد مرتكزات التربية الخاصة في تحقيق أهدفها بفعالية؛ إذ يحتاج الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية إلى فريق متعدد التخصصات لضمان توفير فرص تعلمية عالية الجودة، وقيام المعلم بأدواره القيادية، وإلى هذا أشارت المشاركة ع٣ بقولها: *''لابد من الحرص على بث روح التعاون والإيجابية بين المعلمين حتى نستطيع القيام بأعمالنا من تدريس وقيادة''* ، واتفقت معها المعلمة ع٧ وأكدت أن *''التعاون شيء أساسي للنجاح بين الإدارة والمعلم والجهات المختصة بالتربية الخاصة في جميع الجوانب''* . وشددت مديرات المدارس على أهمية التعاون، ومنهن المشاركة د٧ التي أكدت أن *''دعم قيادة معلم التربية الفكرية يتطلب تفعيل بيئة تعلم تشاركية، حيث يمكن للمعلم أن يكون قائدًا فعالًا عندما يتمكّن من التعاون مع فريق عمل متكامل يشمل المعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور''* ، وقالت د٦: *إن ''التطوير يتطلب التعاون والتواصل مع الفرق التربوية، ودعم من الأسرة والمجتمع، ودعم من الإدارة المدرسية''* .

توفير برامج تدريبية تتعلّق بقيادة المعلم

عبَّرت المشاركة ع٨ عن ذلك بقولها: *''نحتاج تأهيل المعلم بدورات تدريبية من أجل تبنّي استراتيجيات جديدة قائمة على الإبداع والابتكار، وتبني المفاهيم العصرية المتعلّقة بمهارات القيادة''* ، وأكدت المعلمة ع٣ أهمية *''تقديم فرص أكبر للمعلمين لتطوير مهارتهم في القيادة من خلال توفير برامج مستحدثة ومواكبة للتطور العلمي الراهن في مجال التربية الفكرية، وعدم تكرار معلومات أو دورات بنفس المواضيع''* ، وأشارت المعلمة ع٦ إلى أهيمة التطوير، ونصت على ذلك بقولها: *''أقترح أن يكون المعلم في تطور مستمر بطرق التعلم الحديثة، وتوفير برامج تدريبية وتأهيلية لتعزيز قدرات المعلم القيادية''* . وشاركتهن المديرات في التأكيد على أهمية البرامج التدريبية وأثرها في تحسين ممارسة الأدوار القيادية، ومنها المشاركة د١ التي أكدت ذلك بقولها: *''أعتقد تكثيف الدورات التدريبية في التربية الخاصة، وتوفير ورش العمل التخصصية في القيادة من العوامل الداعمة للقيادة''* ، وقالت د٣: *''تكثيف البرامج والدورات وتفعيلها ضرورة، يوجد دورات صحيح، لكن كمواضيع تحتاج تحديث لتواكب تطورات ميدان القيادة والتربية الخاصة''* .

تمكين معلم التربية الفكرية للقيام بأدواره

التمكين أحد المتركزات الأساسية لضمان قيام المعلم بأدوار قيادة المعلم عن طريق توفير بيئة تربوية داعمة، وتعزيز الثقة في نفسه، وإشراكه في التخطيط وصنع القرارات، وإعطائه صلاحيات مناسبة. ونصت على هذا المشاركة ع٢ بقولها: *''لازم يكون فيه إعطاء المعلم الصلاحية فيما يخص الطالب''* ، وأكدت ذلك المعلمة ع٤ بقولها: *''ضرورة منح الصلاحيات وإشراك المعلم في عمليات التخطيط واستشراف المستقبل''* . وأيدت أهمية ذلك المشاركات من المديرات، ومنهن المشاركة د٦ *التي نصت على أنه ''لابد من إدماج معلم التربية الخاصة في اتخاذ القرارات التنظيم والتخطيط المدرسي''* ، ونصَّت المشاركة د ٤ *على أهمية ''المرونة في تطبيق بعض القوانين والأنظمة ومحاولة تعديلها فيما تتطلبه بعض المواقف''* .

مناقشة نتائج البحث

أظهرت النتائج السابقة إدراكًا متقدِّمًا لأهمية دور معلمي الإعاقة الفكرية كقادة، وفي السياق نفسه، فإن امتلاك المعلمين للمهارات القيادية يُمكن أن يُحسن من مهارات إدارة الصف لدى المعلمين فالتربية الخاصة ميدانًا مليئًا بالتحديات، ويتطلب من المعلمين ممارسة أدوار قيادية متعددة لضمان النجاح (Ngang & Abdullah, 2015). ومع هذا الإدراك هناك نقص في معرفة مفهوم قيادة المعلم من المشاركات. وهذا السياق قد يفسر على الرغم من أن الباحثين قد اعترفوا بقيادة المعلم كشكل فريد من أشكال القيادة، واستُثمرت العديد من الجهود في توضيح تعريف قيادة المعلم إلا أنه لا يوجد تعريف مقبول بشكل عام ومصطلح شائع الاستخدام مناسب لكل السياقات التعليمية (Shen et al., 2020). إذ قصرت المشاركات من المعلمات قيادة المعلم في المناصب الإدارية، أما المديرات فعبرن عنها بتطبيق الأنظمة وتوزيع المهام بناء عليها. هذه الآراء عكست المفهوم التقليدي للقيادة، والإدراة قد تفسر في ضوء طبيعة العمل في المدارس السعودية المرتبط بهيكل التعليم الصادر من وزارة التعليم من خلال الأدلة التشغيلية والإجرائية للمدارس. وعدم وجود دورات تتعلق بالادراة لدى المشاركات، أيضا عدم حصول القيادات على العدد الكافي من الدورات في مجال التربية الخاصة. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج (Alnasser, 2023) التي أظهرت أن معلمي التربية الخاصة لديهم معرفة قليلة بمفهوم قيادة المعلم من حيث ارتباطها بالمنصب والتكليفات الرسمية، ونتائج دراسة (Khasawneh, 2020) التي أظهرت انخفاض خبرة المعلمين في الأدوار القيادية.

وأشارت نتائج هذه الدراسة أيضًا إلى واقع قيادة المعلم في مدارس التربية الفكرية من موضوعين يتضمنان أبعادًا نفسية واجتماعية، وهما: تهميش أدوار معلم التربية الفكرية القيادية، وانعزال معلم التربية الفكرية؛ في كون القيادة عملية اجتماعية تتضمن التأثير في الآخرين. فقد يوضعون في فصول معزولة عن الطلاب العاديين، ونظام التربية الخاصة السعودي في الوقت الحالي يقوم على فكرة الدمج المكاني لذوي الإعاقة الفكرية؛ مما قد يؤدي إلى شعورهم بالعزلة، وعدم التكامل مع باقي أعضاء الكادر التعليمي والإداري، يضاف إلى ذلك أن المناهج الخاصة بفئة الإعاقة الفكرية في بعض الأحيان قد تعزز من هذا الانعزال. وقد تفسر هذه النتائج بحصول معلمي التربية الخاصة على امتيازات مادية إضافية – بدل التربية الخاصة والحد الأعلى للنصاب أقل من التعليم العام –، مقارنة بمعلمات التعليم العام. وفي السياق ذاته أشار الشعيل (٢٠٢٢) إلى أن معلم التعليم العام إن لم يؤهل على كيفية تدريب الطلاب العاديين على التفاعل مع أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية سوف يفقد الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية الفرص لإقامة علاقات وتطوير المهارات الاجتماعية.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن واقع قيادة المعلم في برامج التربية الفكرية يواجه العديد من التحديات التي قد تحدّ من دور المعلم بوصفه قائدًا للتغيير في التربية الخاصة وما ينعكس عليه من آثار تتعلَّق باتِّخاذ القرارات التعليمية والتربوية وبناء ثقافة مدرسية شاملة لذوي الإعاقة الفكرية. أما مايتعلق بالعوامل الاجتماعية والنفسية، فكشفت إجابات المشاركات عن ضعف الوعي العام بالإعاقة الفكرية داخل المدارس، سواء من الزميلات في التعليم العام أو من بعض أولياء الأمور، وأن ذلك أسهم في خلق مناخ من التهميش تجاه معلمات التربية الفكرية وطالباتهن. وعبرت بعض المشاركات عن شعورهن بالعزلة أو بتقليل الاحترام المهني نتيجة استمرار استخدام مفردات غير دقيقة، أو مفردات تحمل دلالات سلبية تجاه تخصص التربية الفكرية. وهذه النتائج تتفق مع نتائج كلٍّ من (الزهراني ومحمد، ٢٠٢٤؛ المطيري والربيعان،٢٠١٩) التي أظهرت أن من أبرز المعوقات وجود المشاحنات بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية، ورفض وجود طلاب بمستوى منخفض، ونقص الخبرة في التعامل مع ذوي الإعاقة وعلى جهة التحديد مع ذوي الإعاقة الفكرية. وهذا يشير بدوره إلى الحاجة الملحة إلى برامج توعوية وتدريبية تعزز ثقافة الشمول، وتعيد صياغة الاتجاهات نحو الإعاقة؛ فالاتجاهات نحو ذوي الإعاقة الفكرية لها تأثير في مستوى الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلاب وجودتها (Saloviita, 2020). أما على المستوى المادي، فقد اتفقت المشاركات على وجود نقص ملحوظ في الموارد التعليمية والتقنية والتجهيزات البيئية المناسبة، مما قد يحدّ من فرص المعلمين في بناء وتقديم أنشطة تعلمية وقيادية عالية الجودة، وأكدن أيضًا على وجود نقص الكوادر البشرية المدربة المساندة، وغياب فرص التطوير المهني في مجالات القيادة، ما يُعدّ عائقًا مباشرًا لبناء كفاءات المعلم القيادية. ويتفق ذلك مع نتائج عسيري وآخرين (٢٠٢٥) التي أظهرت أن عدم توافر الإمكانيات المادية يعيق تحقيق الأهداف التربوية والتعليمة، ونتائج دراسة(Ngang, 2012) التي توصلت إلى أن المعلمين يدركون أهمية قيادة المعلم لكنهم يواجهون تحديات في تنفيذها على أرض الواقع؛ ويُعزى هذا التفاوت إلى عوامل عدة، مثل: نقص الدعم الإداري، وضعف التدريب المهني، وكثافة الأعمال الروتينة الإدراية، أو قلة الموارد المتاحة بالمدرسة. أما ما يخص العوامل الإدارية، فقد برزت مركزية القرار داخل المدرسة كأحد المعوقات التي تحدّ من قدرة المعلم على اتخاذ المبادرات أو المشاركة بشكل فعال في رسم السياسات التربوية، حيث أظهرت النتائج أن المعلمات غالبًا ما يُكلفن بمهام تنظيمية أو أنشطة روتينية لا تعكس الأثر الحقيقي للمعلم القائد الفعال، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Bettini et al., 2017) التي كشفت عن أن الأعباء الإدراية من أبرز مصادر الضغوط لدى المعلمين، وكثافة المهام الإدارية الروتينة، وعدم وضوح التوصيف الوظيفي. وأكدت المشاركات أن غياب الحوافز المادية والمعنوية كان له أثر سلبي على الدافعية تجاه تبنّي أدوار قيادية، وأنهن في كثير من الأحيان لا يمنحن الفرص الكافية لممارسة مثل هذه القيادة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج (Tejero Hughes et al., 2022) التي أظهرت أن المدارس غير مُهيأة لدعم تطوير قيادة المعلمين، ولا تُقدم أي دعم أو فرص لتطوير القيادة. ويشير كنق ولوجان (King & Logan, 2022) إلى أن الدعم الإداري له أثر مباشر على استمرارية المعلمين في ممارسة أدوارهم القيادية، وتشير الهويمل (٢٠٢١) إلى أن هناك تحديات تواجه القيادات في مدارس التربية الخاصة، تتعلق بقصور في الإعداد والتدريب لتمكينهم من مواجهة ما يناط بهم من أعمال ومتطلبات للقيام بها كقادة لمدارس التربية الخاصة.

وفي ضوء ما كشفت عنه المشاركات من تحديات تحول دون ممارسة أدوار قيادة المعلم في برامج الإعاقة الفكرية ومعاهدها برزت الحاجة إلى تقديم مقترحات تطورية من واقع الميدان وترتبط بخبرة المشاركات. وأوصت المشاركات بضرورة بناء ثقافة مدرسية إيجابية حول التربية الفكرية. وتشير الشهراني (٢٠٢٣) إلى أن للثقافة المدرسية تأثيرًا كبيرًا على النجاح الأكاديمي والاجتماعي للطلاب داخلها، وزيادة إنتاجية ورضا المعلمين. يضاف إلى ذلك أن وجود بيئات مدرسية تتسم بثقافة التعاون والانفتاح يُعد أمرًا جوهريًا لدعم القيادة وخلق إحساس جماعي بالكفاءة والقدرة على التأثير في تعلم الطلاب (King & Logan, 2022). وإن تعزيز التعاون وتشارك المسؤوليات بين العاملين في مجال التربية الفكرية يعد من أبرز سمات بناء الثقافة المدرسية الناجحة وتعزيز ممارسة المعلمين لأدوارهم كقادة، وفي هذا السياق تشير نتائج دراسة كلٍّ من (البتال ٢٠١٩، الذوادي والعنزي، ٢٠١٩) إلى أن توفير تعليم فعال وذي جودة يرتكز على التعاون والتفاعل بين المعلمين وفريق العمل وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة، إضافة إلى أنه مرتكز مهم لنجاح الدمج في المدارس. ويتطلب العمل في التربية الخاصة إلغاء الصورة النمطية للعمل الفردي، وإفساح المجال لمشاركة الخبرات لتحسين نتائج الطلاب ذوي الإعاقة (الزريقات، ٢٠٢٠). ويعد توفير برامج تدريبة وتطورية تتعلَّق بقيادة المعلم والأدوار المناطة به من أهم الحلول التطويرية، فالتطوير المهني له أهمية كبرى في نجاح المعلم كقائد؛ لأن القيادة ليست كالتدريس، فالمعلمون بحاجة إلى دعم وتدريب مهني لتطوير هذه المهارات القيادية (Alnasser, 2023). ويؤكد بتني وآخرون (Bettini et al., 2017) أن هناك حاجة إلى إعادة تصميم برامج التدريب لتكون عملية، مستمرة، ومبنية على احتياجات المعلمين الحقيقية في الميدان.

وبرز تمكين معلم التربية الفكرية للقيام بأدواره بوصفه أبرز الحلول التطورية، وأن تمكين المعلم يأخذ منظورين أساسين: (أ) المنظور البنيوي الاجتماعي: ويعبّر عن قدرة المعلمين على التأثير في قرارات المدرسة، مثل: إدارة العمليات المدرسية، والتحكم في التعليم داخل الصف. (ب) المنظور النفسي: ويرتسم في الحالة النفسية للمعلم والتي تشمل الكفاءة الذاتية، والاستقلالية، والشعور بالتأثير (Shen et al., 2020). ويكتسب التمكين أهمية مضاعفة؛ نظرًا لطبيعة التحدّيات التي يواجهها المعلمون في هذا المجال؛ فالمعلم الممكَّن يكون أكثر قدرة على التكيف مع ضغوط العمل، وأعلى مرونة في التعامل مع المواقف الصعبة، وأكثر استعدادًا لتقديم الدعم العاطفي والأكاديمي لطلابه (Loukeri et al., 2021).

الخلاصة والتوصيات

أظهرت النتائج السابقة إدراكًا متقدِّمًا لأهمية دور معلمات الإعاقة الفكرية كقادة، ومع هذا تبين أن المشاركات لديهن نقص في معرفة مفهوم قيادة المعلم. ومع ذلك، فقيادة المعلمة من منظورهن لا تقتصر على الصف فقط. وتبين أن هناك معوقات عدة نفسية واجتماعية، ومادية، وإدارية، قد تحد من ممارسة أدوار قيادة المعلمة. وللتغلب على هذه التحديات برز أهمية بناء ثقافة مدرسية إيجابية عن التربية الفكرية، وتعزيز التعاون بين العاملين في هذا المجال، وتطوير برامج تدريبية متجددة من واقع الميدان، وتمكين المعلمة كأبرز الحلول. وتأسيسًا على هذه النتائج يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- أظهرت النتائج ضعفًا في مستوى المعرفة بأدوار قيادة المعلمة وممارساتها، مما يتطلب ضرورة تزويد المعلمات قبل الخدمة أو أثنائها ببرامج تدريبية أو مواد تدريسية ذات علاقات بالتطورات في ميدان القيادة والتربية الخاصة ويتوافق مع متطلبات رؤية ٢٠٣٠ لتطوير المعلم وخاصة في مبادرة ١,٦,١ في تطوير المعلمين وتدريبهم على المناهج الجديدة ضمن برنامج تنمية القدرات البشرية.
- تخصيص حوافز للمعلمات ممن لهن ممارسات قيادية من خلال تبني أنظمة تحفيز وتقدير للمعلمات اللاتي يظهرن أدوارًا قيادية مؤثرة في العملية التعلمية، أو بناء ثقافة مدرسية شاملة لذوي الإعاقة.
- التوسع بالبحث وإجراء دراسات مماثلة باستخدام منهجيات مختلفة، كالمنهج الكمي، أو المختلط، لتحليل أدوار كفايات المعلم القيادية والوقوف على متطلبات تمكين المعلم كقائد.

محددات البحث

تم الاقتصار على استخدام المقابلة فقط لجمع البيانات، ويمكن للدراسات المستقبلية جمع البيانات عن طريق دمج أكثر من أداه لتحقيق ما يسمى التثليث Triangulation ، كما تبين أثناء إجراء المقابلات حساسية بعض المشاركات من مشاركة المعلومات والإجابة بشكل مختصر، وهذا بدوره أدى الى زيادة في عدد المشاركات. وتم التركيز على العاملات في ميدان الإعاقة الفكرية في مدينة واحدة ، واقتصرت على جنس الإناث فقط؛ مما قد يحد من القابلية للنقل Transferability؛ ويمكن للدراسات المستقبلية البحث من منظور المعلمين ومديري المدارس وغيرهم من ذوي الصلة بقيادة المعلم.

مساهمة المؤلفين

قامت الباحثة بأعداد وتصميم أدوات البحث، وجمع البيانات وتحليلها، وكتابة المسودات الأولى، ومراجعة النسخة النهائية والموافقة على نشرها. تم الحصول على موافقة أخلاقية من جامعة الباحة برقم ٤٧١٠٣٤١١

الدعم المالي

ليس لدى المؤلف إي مصالح مالية ، ولم يتلقى أي دعم مادي من أي جهة لدعم البحث.

الإفصاح والتصريحات

تضارب المصالح: ليس لدى المؤلف أي مصالح مالية أو غير مالية ذات صلة للكشف عنها. المؤلف يعلن عن عدم وجود أي تضارب في المصالح.

الوصول المفتوح: هذه المقالة مرخصة بموجب ترخيص إسناد الإبداع التشاركي غير تجاري 4.0 الدولي (CC BY- NC 4.0)، الذي يسمح بالاستخدام والمشاركة والتعديل والتوزيع وإعادة الإنتاج بأي وسيلة أو تنسيق، طالما أنك تمنح الاعتماد المناسب للمؤلف (المؤلفين) الأصليين. والمصدر، قم بتوفير رابط لترخيص المشاع الإبداعي، ووضح ما إذا تم إجراء تغييرات. يتم تضمين الصور أو المواد الأخرى التابعة لجهات خارجية في هذه المقالة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقالة، إلا إذا تمت الإشارة إلى خلاف ذلك في جزء المواد. إذا لم يتم تضمين المادة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقال وكان الاستخدام المقصود غير مسموح به بموجب اللوائح القانونية أو يتجاوز الاستخدام المسموح به، فسوف تحتاج إلى الحصول على إذن مباشر من صاحب حقوق الطبع والنشر. لعرض نسخة من هذا الترخيص، قم بزيارة:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

المراجع

البتال، زيد. (٢٠١٩). مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، ٢٠ (٢)، ١٦١ –١٨٨. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=276234

الحربي، أنوار. (٢٠٢٥).الدمج، المشاركة المجتمعية، والتنمية الاجتماعية لذوي الإعاقة: دراسة تحليلية مطبقة على عينة من المدارس المطبقة لبرنامج دمج الفصول العادية مع فصول التربية الخاصة في مكة المكرمة. *المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية جامعة طنطا*، ٢١ (٢١)، ١٣٧٣-١٣٥٥. https://journals.ekb.eg/article_429967.html

الذوادي، إبراهيم ، و العنزي، حمود. (٢٠١٩). ممارسة العمل الجماعي والاستشاري وفريق العمل في ميدان التربية الخاصة .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، ٩ ، ٢٣١- ٢٨٥. https://doi.org/10.33850/jasht.2019.52449

رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠.(٢٠١٦).وثيقة رؤية ٢٠٣٠. تم الاسترجاع من الرابط https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview

رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠.(٢٠٢١). برنامج تنمية القدرات البشرية خطة التنفيذ . تم الاسترجاع من https://na.vision2030.gov.sa/ar//v2030/vrps/hcdp

الزريقات، إبراهيم.(٢٠٢٠).*التعليم الدامج الأسس والإجراءات*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزهراني، هدى ، ومحمد، عمرة. (٢٠٢٤). وجهات نظر معلمات التربية الفكرية نحو التعليم الشامل في مدينة جدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٥٩ (٢)*، ٤٩-١٠١. https://doi.org/10.21608/sero.2024.340713

الشعيل، محمد. (٢٠٢٢).التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية: وجهة نظر نقدية. *مجلة العلوم التربوية كلية التربية جامعة جنوب الوادي، ٥ (٣)*، ٢١٤-٢٣٦. https://doi.org/10.21608/mseg.2022.154518.1071

الشهراني، بسمة. (٢٠٢٣). واقع ثقافة التعليم الشامل في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية من وجهه نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ٢٨ ، ٢٥٢ -٢٧٩. https://doi.org/10.55074/hesj.v0i28.643

الصعقبي، بدور. والكندري، خالد. (٢٠٢١). دور المعلم القائد في إصلاح المنظومة التعليمة بدولة الكويت. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية والاجتماعية،١ (٣)* ، ٣٤٩ – ٣٧٣. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=298846

عسيري، عفيفة.، آل عادي، فاطمة، آل بحير، أبرار. ، والعمري، منى. (٢٠٢٥). دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة .*مجلة الآداب*، ١٣ (٢)، ١٠٧ – ١٢٦. https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2585

محمد، مصطفى. وحواله، سهير. (٢٠٢٢). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. دار الفكر.

المطيري، هادي. والربيعان، عبدالله. (٢٠١٩). معوقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية،٣٥ (٩)* ، ٥٧٠ – ٦١٥. https://search.mandumah.com/Record/1013884

الناصر، يزيد.(٢٠٢٣).*القيادة وقيادة المعلم في برامج التربية الخاصة*. مكتبة الملك فهد

الهويمل، موضي. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه قادة مدارس التربية الخاصة: مراجعة أدبية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٢ (٤١). ٣٥-٥١. https://sero.journals.ekb.eg/article_190260.html

References

Abu-Alghayth, K. M., Catania, N., Semon, S., Lane, D., & Cranston-Gingras, A. (2022). A brief history of special education policy on the inclusion of students with intellectual disabilities in Saudi Arabia. British Journal of Learning Disabilities, 50(2), 178–187. https://doi.org/10.1111/bld.12468

Abu-Alghayth, K. M., Catania, N., Semon, S., Lane, D., & Cranston-Gingras, A. (2022). A brief history of special education policy on the inclusion of students with intellectual disabilities in Saudi Arabia. British Journal of Learning Disabilities, 50(2), 178–187. https://doi.org/10.1111/bld.12468

Al-Battāl, Zayd. (2019). Mustawá al-mumārasah li-‘amaliyyat al-istishārah wa-al-‘amal al-jamā‘ī bayna mu‘allimī al-talāmīdh dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum wa-naẓā’irahim mu‘allimī al-fuṣūl al-‘ādiyyah fī al-marḥalah al-ibtidā’iyyah bi-Madīnat al-Riyāḍ. *al-Majallah al-‘Ilmiyyah li-Jāmi‘at al-Malik Fayṣal*, 20(2), 161–188.

Aldabas, R. A. (2015). Special Education in Saudi Arabia: History and Areas for Reform. Creative Education, 06(11), 1158–1167. https://doi.org/10.4236/ce.2015.611114

Aldabas, R. A. (2015). Special Education in Saudi Arabia: History and Areas for Reform. Creative Education, 06(11), 1158–1167. https://doi.org/10.4236/ce.2015.611114

Al-Dhawādī, Ibrāhīm & al-‘Anazī, Ḥamūd. (2019). Mumārasat al-‘amal al-jamā‘ī wa-al-istishārī wa-farīq al-‘amal fī maydān al-tarbiyah al-khāṣṣah. *al-Majallah al-‘Arabiyyah li-‘Ulūm al-I‘āqah wa-al-Mawhibah: al-Mu’assasah al-‘Arabiyyah li-al-Tarbiyah wa-al-‘Ulūm wa-al-Ādāb*, 9, 231–285.

Al-Ḥarbī, Anwār. (2025). al-Damj, al-mushtarakah al-mujtama‘iyyah, wa-al-tanmiyah al-ijtimā‘iyyah li-dhawī al-i‘āqah: dirāsah taḥlīliyyah muṭabbaqah ‘alá ‘aynāh min al-madāris al-muṭabbaqah li-barnāmaj damj al-fuṣūl al-‘ādiyyah ma‘a fuṣūl al-tarbiyah al-khāṣṣah fī Makkat al-Mukarramah. *al-Majallah al-‘Ilmiyyah li-‘Ulūm al-Tarbiyah al-Naw‘iyyah Jāmi‘at Ṭanṭā*, 21(21), 1355–1373.

Al-Huwaymil, Muḍī. (2021). al-Taḥaddiyāt allatī tuwājih qudat madāris al-tarbiyah al-khāṣṣah: murāja‘ah adabiyyah. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Ta’hīl*, 12(41), 35–51.

Al-Muṭayrī, Hādī & al-Rubay‘ān, ‘Abd Allāh. (2019). Mu‘awwiqāt al-ta‘līm al-shāmil lil-talāmīdh dhawī al-i‘āqah al-fikrīyah al-basīṭah min wujhat naẓar al-tarbawiyyīn fī ḍaw’ ba‘ḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 35(9), 570–615.

Al-Nāṣir, Yazīd. (2023). *al-Qiyādah wa-Qiyādat al-mu‘allim fī barāmaj al-tarbiyah al-khāṣṣah*. Maktabat al-Malik Fahd.

Alnasser, Y. (2023). Perceptions of Saudi elementary and middle school special education teachers of the concept of teacher leadership. Journal of Education for Teaching, 49(1), 153–166. https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2053359

Alnasser, Y. (2023). Perceptions of Saudi elementary and middle school special education teachers of the concept of teacher leadership. Journal of Education for Teaching, 49(1), 153–166. https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2053359

Alquraini, T. (2011). SPECIAL EDUCATION IN SAUDI ARABIA: CHALLENGES, PERSPECTIVES, FUTURE POSSIBILITIES. INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION, 26(2), 167–169.

Alquraini, T. (2011). SPECIAL EDUCATION IN SAUDI ARABIA: CHALLENGES, PERSPECTIVES, FUTURE POSSIBILITIES. INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION, 26(2), 167–169.

Al-Sha‘īl, Muḥammad. (2022). al-Ta‘līm al-shāmil lil-ṭullāb min dhawī al-i‘āqah al-fikrīyah fī al-Mamlakah al-‘Arabiyyah al-Su‘ūdiyyah: wujhat naẓar naqdiyyah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawiyyah Kulliyat al-Tarbiyah Jāmi‘at Janūb al-Wādī*, 5(3), 214–236.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic Analysis: A Practical Guide. SAGE Publications. https://doi.org/10.58837/chula.ppj.39.8

Collins, B. C. (2018). Eight Paths to Leadership: A Guide for Special Educators. Paul H. Brookes.

Collins, B. C. (2018). Eight Paths to Leadership: A Guide for Special Educators. Paul H. Brookes.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research Defign: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (Fifth edit). SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research Defign: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (Fifth edit). SAGE Publications, Inc.

Frost, D. (2010). Teacher leadership and educational innovation. Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja, 42(2), 201–216. https://doi.org/10.2298/ZIPI1002201F

Frost, D. (2010). Teacher leadership and educational innovation. Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja, 42(2), 201–216. https://doi.org/10.2298/ZIPI1002201F

Grant, C. (2006). Emerging Voices on Teacher Leadership:Some South African Views. Educational Management Administration & Leadership, 34(4), 511–532. https://doi.org/10.1177/1741143206068215

Grant, C. (2006). Emerging Voices on Teacher Leadership:Some South African Views. Educational Management Administration & Leadership, 34(4), 511–532. https://doi.org/10.1177/1741143206068215

Khasawneh, M. A. (2020). the Leadership Roles of Saudi Special Education Teachers From Their Own Perspectives. International Journal of Arts and Humanities, 4(3), 71–89. https://doi.org/10.46609/ijah.2020.v04i03.001

Khasawneh, M. A. (2020). the Leadership Roles of Saudi Special Education Teachers From Their Own Perspectives. International Journal of Arts and Humanities, 4(3), 71–89. https://doi.org/10.46609/ijah.2020.v04i03.001

King, F., & Logan, A. (2022). Leadership for inclusion and special education: Novice teachers walking the walk. Research in Educational Administration and Leadership, 7(1), 132–159. https://doi.org/10.30828/real.967318

King, F., & Logan, A. (2022). Leadership for inclusion and special education: Novice teachers walking the walk. Research in Educational Administration and Leadership, 7(1), 132–159. https://doi.org/10.30828/real.967318

Leavy, P. (2020). The Oxford Handbook of Qualitative Research (2nd ed.). Oxford Academic. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.013.23

Leavy, P. (2020). The Oxford Handbook of Qualitative Research (2nd ed.). Oxford Academic. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.013.23

Loukeri, P., Stathopoulou, A., Salapata, Y., & Drigas, A. (2021). Charismatic Leadership and Special Education Teachers' Empowerment. International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (IJES), 9(3), 89. https://doi.org/10.3991/ijes.v9i3.23477

Loukeri, P., Stathopoulou, A., Salapata, Y., & Drigas, A. (2021). Charismatic Leadership and Special

Al-Shahrānī, Basmah. (2023). Wāqi‘ thaqāfat al-ta‘līm al-shāmil fī madāris al-banāt bi-al-Mamlakah al-‘Arabiyyah al-Su‘ūdiyyah min wujhat naẓar al-mu‘allimāt. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawiyyah wa-al-Dirāsāt al-Insāniyyah*, 28, 252–279.

Al-Ṣu‘uqabī, Budūr & al-Kandari, Khālid. (2021). Dawr al-mu‘allim al-qā’id fī iṣlāḥ al-manẓūmah al-ta‘līmiyyah bi-Dawlat al-Kuwayt. *Majallat al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Tarbawiyyah wa-al-Ijtimā‘iyyah*, 1(3), 349–373.

Al-Zahrānī, Hudá & Muḥammad, ‘Amrah. (2024). Wujhāt naẓar mu‘allimāt al-tarbiyah al-fikrīyah naḥw al-ta‘līm al-shāmil fī Madīnat Jiddah. *Majallat al-Tarbiyah al-Khāṣṣah wa-al-Ta’hīl*, 59(2), 49–101.

Al-Zurayqāt, Ibrāhīm. (2020). *al-Ta‘līm al-dāmaj: al-usus wa-al-ijrā’āt*. Dār al-Fikr li-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.

Asīrī, ‘Afīfah, Āl ‘Ādī, Fāṭimah, Āl Baḥīr, Abrār, & al-‘Amrī, Maná. (2025). Dawr idārat al-madrasah fī da‘m barāmaj al-tarbiyah al-khāṣṣah. *Majallat al-Ādāb*, 13(2), 107–126.

Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., Crockett, J., & Benedict, A. (2017). Workload Manageability Among Novice Special and General Educators: Relationships With Emotional Exhaustion and Career Intentions. Remedial and Special Education, 38(4), 246–256. https://doi.org/10.1177/0741932517708327

Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., Crockett, J., & Benedict, A. (2017). Workload Manageability Among Novice Special and General Educators: Relationships With Emotional Exhaustion and Career Intentions. Remedial and Special Education, 38(4), 246–256. https://doi.org/10.1177/0741932517708327

Billingsley, B. S. (2007). Recognizing and Supporting the Critical Roles of Teachers in Special Education Leadership. Exceptionality, 15(3), 163–176. https://doi.org/10.1080/09362830701503503

Billingsley, B. S. (2007). Recognizing and Supporting the Critical Roles of Teachers in Special Education Leadership. Exceptionality, 15(3), 163–176. https://doi.org/10.1080/09362830701503503

Bin Battal, Z. M. (2016). Special Education in Saudi Arabia. International Journal of Technology and Inclusive Education, 5(2). https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2016.0113

Bin Battal, Z. M. (2016). Special Education in Saudi Arabia. International Journal of Technology and Inclusive Education, 5(2). https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2016.0113

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. Exceptional Children, 71(2), 195–207. https://doi.org/10.1177/001440290507100205

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. Exceptional Children, 71(2), 195–207. https://doi.org/10.1177/001440290507100205

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic Analysis: A Practical Guide. SAGE Publications. https://doi.org/10.58837/chula.ppj.39.8

analysis. Educational Research Review, 31(October 2019), 100357. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357

Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. Teachers College Record, 102(4), 779–804. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00077

Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. Teachers College Record, 102(4), 779–804. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00077

Tejero Hughes, M., Passmore, A., Maggin, D. M., & Kumm, S. (2022). Teacher leadership: exploring the perceptions of special educators. International Journal of Leadership in Education, 28(4), 821–836. https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2045631

Tejero Hughes, M., Passmore, A., Maggin, D. M., & Kumm, S. (2022). Teacher leadership: exploring the perceptions of special educators. International Journal of Leadership in Education, 28(4), 821–836. https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2045631

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. Review of Educational Research, 87(1), 134–171. https://doi.org/10.3102/0034654316653478

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. Review of Educational Research, 87(1), 134–171. https://doi.org/10.3102/0034654316653478

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of Educational Research, 74(3), 255–316. https://doi.org/10.3102/00346543074003255

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of Educational Research, 74(3), 255–316. https://doi.org/10.3102/003465430-74003255

Zarate, K., Tejero Hughes, M., & Maggin, D. M. (2023). Special Education Teacher Leadership: Toward a Teacher Leadership Framework for Professional Development. Exceptionality, 31(2), 149–163. https://doi.org/10.1080/09362835.2022.2100393

Zarate, K., Tejero Hughes, M., & Maggin, D. M. (2023). Special Education Teacher Leadership: Toward a Teacher Leadership Framework for Professional Development. Exceptionality, 31(2), 149–163. https://doi.org/10.1080/09362835.2022.2100393

Education Teachers' Empowerment. International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (IJES), 9(3), 89. https://doi.org/10.3991/ijes.v9i3.23477

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). QUALITATIVE RESEARCH A Guide to Design and Implementation (Fourth Edi). JOSSEY-BASS A Wiley Brand.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). QUALITATIVE RESEARCH A Guide to Design and Implementation (Fourth Edi). JOSSEY-BASS A Wiley Brand.

Muḥammad, Muṣṭafá & Ḥawālah, Suhayr. (2022). *I'dād al-mu'allim: tanmiyatuhu wa-tadrībuhu*. Dār al-Fikr.

Ngang, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 31(2011), 231–235. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.047

Ngang, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 31(2011), 231–235. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.047

Ngang, T. K., & Abdullah, N. A. C. (2015). Teacher Leadership and Classroom Management Practice on Special Education with Learning Disability. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 205(May), 2–7. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.003

Ngang, T. K., & Abdullah, N. A. C. (2015). Teacher Leadership and Classroom Management Practice on Special Education with Learning Disability. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 205(May), 2–7. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.003

Ru'yat al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'ūdiyyah 2030. (2016). Wathīqat Ru'yah 2030.

Ru'yat al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'ūdiyyah 2030. (2021). Barnāmaj Tanmiyat al-Qudrāt al-Bashariyyah: Khaṭṭat al-Tanfīdh.

Saldaña, J. (2016). The Coding Manual for Qualitative Researchers (2th ed.). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.1108/qrom-08-2016-1408

Saldaña, J. (2016). The Coding Manual for Qualitative Researchers (2th ed.). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.1108/qrom-08-2016-1408

Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. Scandinavian Journal of Educational Research, 64(2), 270–282. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819

Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. Scandinavian Journal of Educational Research, 64(2), 270–282. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819

Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. Educational Research Review, 31(October 2019), 100357. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357

Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-