تطوير إدارة مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة
فى ضوء التربية من أجل الاستدامة

د. مريم عبد الله فيصل الشيرازي*

مقدمة:

يُعد التعليم وإدارته مدخلاً مهمًا، إن لم يكن الأهم فى تحقيق الاستدامة الشاملة وصياغة صورة المستقبل، فهو بمثابة الطاقة المحركة للتنمية، كما أنه قاعدة التنمية البشرية التى تهدف إلى تحقيق إنسانية الإنسان من خلال تطوير قدراته ومعارفه ومهاراته، والإدارة هى الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل وأقل التكاليف فى حدود الموارد، والتسهيلات المتاحة، وحسن استعمالها.

وينظر إلى الإدارة المدرسية باعتبارها تضم منظومات فرعية، تعبر عن عمليات ووظائف مترابطة ومتكاملة، وصولاً إلى تحقيق هدف محدد أو رؤية مستقبلية محددة فى إطار بيئى مجتمعى.

وتطوير إدارة مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة يشير إلى استخدام وتوظيف كافة المصادر والموارد المادية والبشرية، والذى يتوقف على كفاءة وفاعلية الإدارة المدرسية التى تقف خلف الأدوار الإيجابية الفعالة.

إن تطوير مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء الاستدامة كهدف مستقبلى لا يمكن أن يتحقق إلا بالمشاركة المجتمعية المنظمة، والمجتمع المدنى القوى، وترابط المجتمع مع وجود هوية ثقافية، وتنوع، وتسامح، ومعايير مجتمعية مقبولة ومتفق عليها، وذلك لدعم قدرة الأجيال الحالية وأجيال المستقبل فى ضوء تلك الحالة.

* الهيئة العامة للتعليم التطبيقى.

مشكلة البحث:

إن تطوير إدارة التعليم الخاص بمدارس ذوى الاحتياجات الخاصة مطلب ضرورى ومهم فى ظل التطور العلمى والتقنى والذى أثر بدرجة كبيرة على كافة مناحى الحياة، والذى يترتب عليه التطور فى المجال الإدارى وتقديم الخدمات لهذه الفئة والتى هى فى حاجة شديدة إليها وتحقيقًا لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص.

وبناءً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالى فى التساؤل الرئيس التالى:

- كيف يمكن تطوير إدارة مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء التربية من أجل الاستدامة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مفهوم إدارة مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة؟

٢. ما أهمية التربية من أجل الاستدامة؟

أهداف البحث:

١. توضيح مفهوم إدارة مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة.

٢. تحديد أهمية التربية من أجل الاستدامة.

حدود البحث:

يقتصر البحث على دولة الكويت ومدارس ذوى الاحتياجات الخاصة بها.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفى، وذلك من خلال تبويب البيانات وتصنيفها بهدف تحليلها.

الإطار النظرى للبحث:

تناولت الباحثة الإطار النظرى من خلال المحورين التاليين:

المحور الأول: إدارة مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة:

يتناول هذا المحور ما يلى:

١. الإدارة المدرسية:

الإدارة هى توجيه نشاط مجموعة من الأفراد وجهودهم نحو تحقيق هدف مشترك من خلال تنظيم هذه الجهود وتنسيقها، فهى وظيفة إنسانية فى كل مجتمع، ضرورية لاستغلال موارده، مهمة لتحقيق رفاهيته وتقدمه، ووظيفة الإدارة هى استخدام جميع الإمكانات والقدرات والتسهيلات التى تتوافر فى البيئة استخدامًا يتم ضمن إطار هذه البيئة وحدودها بهدف الحصول على أكبر قدر ممكن من الإنتاج بطريقة فعالة مثمرة وبأقصر وقت وأقل تكلفة ممكنة (هانى الطويل، ٢٠٠١، ٢٩).

كما أن الإدارة المدرسية هى تلك العمليات التى من خلالها يستطيع المديرون إقامة الهيكل الخاص لعلاقات العمل بين العاملين بما يسمح لهم تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة وفعالية. (ضياء الدين زاهر، ١٩٩٥، ١٩)

وتعتبر الإدارة المدرسية منظومة متكاملة تتكون فى تحليلها المبسط من ثلاثة مكونات أساسية هى المدخلات والمخرجات وبيئة المنظومة (ضياء الدين زاهر، ٢٠٠٨، ١٣-٢٣).

٢. ذوى الاحتياجات الخاصة:

ذوى الاحتياجات الخاصة هم مجموعة غير متجانسة معرفياً واجتماعيًا وانفعاليًا، كما أنهم متنوعو الإعاقات من حيث النمط، والنوع، والشدة، أو الحدة، الأمر الذى يترتب

عليه تباين حاجاتهم التعليمية والاجتماعية والانفعالية، وهو ما لا يستجيب له بفاعلية عزل هؤلاء الأفراد، حيث يؤدى العزل إلى التسليم بالإعاقة دون التكيف الإيجابى لها (فتحى الزيات، ٢٠٠٩، ٦٢).

ويعد الطالب من ذوى الاحتياجات الخاصة إذا كان (فتحى الزيات، ٢٠٠٩، ٦٣):

أ. لديه صعوبة فى التعلم نمائية أو أكاديمية، أو السلوك الاجتماعى والانفعالى على نحو دالٍ وملموس، تجعل مستوى تعلمه ومهاراته وإنجازه الأكاديمى أقل من مستوى أقرانه العاديين.

ب. لديه قصور أو عجز يمنعه أو يعوقه أو يحول دون استخدامه للتسهيلات أو التيسيرات التعليمية التى تقدم لأقرانه العاديين.

ج. لديه قصور أو عجز جسمى أو عقلى أو اجتماعى أو انفعالى دائم، أو مؤقت، له أثر معوق لقدراته، أو مهاراته الأكاديمية، أو الاجتماعية، أو الانفعالية على ممارسة الأنشطة الأكاديمية والمهارية والرياضية المدرسية، أو التفاعل أو التواصل مع غيره.

٣. إدارة مدارس التعليم الجامع:

إن مدارس التعليم الجامع هى نتاج محاولات أعضاء المجتمع المدرسى، ومدعمى الطلاب، والعاملين مع الشباب، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لإيجاد أنماط جديدة لمؤسسات تسهم فى تفعيل مبادرة التعليم، وتتناول بشكل مباشر المشكلات الخاصة بالحياة المعاصرة، والتى تؤدى إلى إعاقة التعلم. (Dryfocs, Joy, 2002, 393)

وقد بدأ الاهتمام بتخصيص مدارس لذوى الاحتياجات ومن لديهم صعوبات للتعلم فى القرن الخامس عشر، وتعد مدارس التعليم الجامع نتاجا لجهود إعادة هيكلة المدارس لخدمة احتياجات المتعلمين (Kisange, Joseph, 1999, 4-8).

ومدارس التعليم الجامع هى مدرسة تقوم بإتاحة كافة الخدمات التى يحتاجها الأطفال لكى يتمكنوا من النجاح، وهو مفهوم يتسم باستجابته لاحتياجات الأطفال وأولياء أمورهم، وهى مدارس حكومية مفتوحة للطلاب وأولياء الأمور والمجتمع قبل وأثناء وبعد اليوم الدراسى، وطوال أيام الأسبوع، وطوال العام، ويتم تمويلها من خلال المشاركة بين النظام المدرسى وواحدة أو أكثر من الوكالات المجتمعية، وأولياء الأمور، وأعضاء هيئة تدريس الكليات وطلاب الجامعات، حيث يعملون معًا لتصميم وتحويل المدرسة إلى مؤسسة ترتكز على الطفل. (Farrell, Patricia, 1999, 1)

٤. مستويات التعليم الجامع:

تتنوع مستويات التعليم الجامع داخل المدرسة وفقًا لدرجات ومستوى الإعاقة وصعوبات التعلم، كما يلى:

- **المستوى الأول:** وضع الأطفال فى فصول نظامية بالمدرسة العادية.
- **المستوى الثانى:** وضع الأطفال فى فصول نظامية مع توفير خدمات إرشادية لهم دون غيرهم من الأطفال العاديين.
- **المستوى الثالث:** وضع الأطفال فى فصول مستقلة بعض الوقت خلال العام الدراسى فى المدرسة العادية.
- **المستوى الرابع:** وضع الأطفال فى فصول مستقلة خاصة بهم كل الوقت أثناء اليوم الدراسى.

- **المستوى الخامس:** وضع الأطفال فى مؤسسات تربوية خاصة بهم منفصلة عن المدرسة العادية.
- **المستوى السادس:** إبقاء الأطفال العاجزين عن الانتظام بأى نظام تربوى بين أسرهم وتوصيل الخدمات التربوية إلى بيوتهم.
- **المستوى السابع:** إقامة داخلية للأطفال فى مستشفيات أو مؤسسات علاجية ومساعدتهم وهم فى أماكن إقامتهم (إبراهيم الزهيرى، ٢٠٠٧، ٧٨).

٥. إدارة فصول التعليم الجامع فى أستراليا:

ترتكز إدارة فصول التعليم الجامع على تمكين الطلاب من التعلم ومهارات العمل فى الوقت ذاته، وذلك من خلال:

أ. التخطيط لدعم التلاميذ:

يعتمد دعم التلاميذ على أسلوب إدارة الحالة Case Management، وهو تدخل طويل المدى من فرد إلى فرد One To One Intervention بهدف مساعدة الأفراد على توضيح أهدافهم حسب أولوياتها (James, Raulive, 2001, 19-20).

ب. دعم التعلم:

يتم توفير فريق اللغة والتخاطب، وفريق دعم ذوى الاحتياجات الخاصة، كما يتم تشكيل فرق دعم التعلم التى تتكون من نائب المدير الأخصائى النفسى، ومعلم التربية الخاص، وواحد من المعلمين الخبراء، ويختص الفريق بعقد مقابلات دورية لمعاونة المعلمين باقتراح إستراتيجيات تدريسية، ويقوم المعلم بتجريب تلك التوصيات وكتابة تقرير خاص بالنتائج للفريق، الذى يقوم بدوره بتنظيم زيارات من المتخصصين (Pearce, Michelle, 2009, 5-11).

ويعتمد التعلم على دعم الطلاب الأكبر سناً لمن هم أصغر سناً، وتعد تلك إستراتيجية فعالة مع الطلاب الذين يواجهون عقبات أكاديمية واجتماعية. (James, Rauline, 2001, 41)

ج. دعم السلوك:

ينطلق دعم السلوك من مبدأ أن الطلاب المعاقين ليسوا ذوى احتياجات خاصة وإنما أعضاء فى الفصل، وبالتالى يرتكز إلى:

- تمكين الطلاب من تحمل المسؤولية، وأدوار القيادة مع استحسان أقل الإنجازات وعدم لوم الطالب على الفشل، وإنما تغيير إستراتيجيات التدريس.
- تحفيز الطلاب العاديين على دعم أقرانهم من خلال تزويد الطلاب بمعلومات عن دورهم فى مساعدة أقرانهم، مع تضمين تلك المعلومات بالمنهج. (Pearce, Michelle, 2009, 5)

- **دور مدير المدرسة فى التعليم الجامع:**

ترتكز الإدارة إلى مدخل النظم، لذا تتكون الإدارة من أعضاء من الوكالات والهيئات المجتمعية، وهذا ما يتسق مع الفكر الإدارى لمدارس التعليم الجامع فى الإدارة بالمشاركة هنا (Department of Education, 2001, 2-15).

٦. إدارة فصول التعليم الجامع فى استراليا:

ترتكز إدارة فصول التعليم الجامع على تمكين الطلاب من التعلم ومهارات العمل فى الوقت ذاته، وذلك من خلال:

أ. التخطيط لدعم التلاميذ:

يعتمد دعم التلاميذ على أسلوب إدارة الحالة "Case Management"، وهو تدخل طويل المدى من فرد إلى فرد "One to one Intervention" يهدف مساعدة الأفراد على توضيح أهدافهم حسب أولوياتهم.

ب. دعم التعلم:

يتم توفير فريق اللغة والتخاطب، وفريق دعم ذوى الاحتياجات الخاصة، كما يتم تشكيل فرق دعم التعلم التى تتكون من نائب المدير، والأخصائى النفسى، ومعلم التربية الخاصة، وواحد من المعلمين الخبراء، ويختص الفريق بعقد مقابلات دورية لمعاونة المعلمين باقتراح إستراتيجيات تدريسية، ويقوم المعلم بتجريب تلك التوصيات وكتابة تقرير خاص بالنتائج كفريق، الذى يقوم بدوره بتنظيم زيارات من المتخصصين (Pearce, Michelle, 2009, 5-11).

ويعتمد التعلم على دعم الطلاب الأكبر سناً لمن هم أصغر سناً، وتعد تلك إستراتيجية فعالة مع الطلاب الذين يواجهون عقبات أكاديمية واجتماعية. (James, Pauline, 2001, 41)

ج. دعم السلوك:

ينطلق دعم السلوك من مبدأ أن الطلاب المعاقين ليسوا ذوى احتياجات خاصة، وإنما أعضاء فى الفصل، وبالتالى يرتكز إلى:

- تمكين الطلاب من تحمل المسؤولية، وأدوار القيادة مع استحسان أقل الإنجازات وعدم لوم الطالب على الفشل، وإنما تغيير إستراتيجيات التدريس.
- تحفيز الطلاب العاديين على دعم أقرانهم من خلال تزويد الطلاب بمعلومات عن دورهم فى مساعدة أقرانهم، مع تضمين تلك المعلومات بالمنهج.(Pearce, Michelle, 2009, 5)

٧. إدارة فصول التعليم الجامع فى جنوب أفريقيا:

لم تعد إدارة فصول التعليم الجامع مسؤولية المعلم فحسب، وإنما أصبحت مسؤوليته مشتركة بين فريق الإدارة المدرسية، وذلك من خلال:

أ. التخطيط لدعم التلاميذ:

- يشترك معلمو المدرسة مع اللجان الحاكمة فى تحديث البنية الفيزيقية للمدرسة لضم كافة التسهيلات الخاصة بذوى الاحتياجات الخاصة داخل الفصول وفى الفناء والممرات ودورات المياه.

ب. خدمات دعم التعلم:

تقدم من خلال فرق دعم المتعلم، وتتكون من المعلمين فى المراحل المختلفة، وأولياء الأمور، وأعضاء من قسم الصحة، ومركز الخدمات الاجتماعية والرفاهية، ووحدة حماية الأطفال، ويتم تدريب تلك الفرق على معاونة المعلمين فى حل المشكلات التى تواجههم فى التعامل مع ذوى صعوبات التعلم.

ج. دعم السلوك:

يرتكز إلى إستراتيجيات تدعيم التعليم الجامع من خلال دعم الأقران من الأطفال العاديين لتكوين اتجاهات إيجابية تجاه ذوى الاحتياجات الخاصة، والتعاون مع أولياء الأمور بإشراكهم فى القرارات الخاصة بتعلم أبنائهم.

د. التكنولوجيا المساعدة:

أى توافر التجهيزات التكنولوجية لدعم معوقات التعلم، وذوى الاحتياجات الخاصة مثل الكرسى المتحرك، والسماعات، مع تنسيق الجهود مع القيادات والمستشفيات، والمدارس الفكرية لتقييم المتعلمين وتحديد ملاءمة الأجهزة. (Francina Retief & Wilhelmina, 2006, 36)

- دور مدير المدرسة فى فصول التعليم الجامع فى جنوب أفريقيا:
  - التنسيق بين جهود تطوير المدرسة ودعم المعلم والمتعلم.

- الكشف عن صعوبات التعلم واحتياجات المتعلمين.
- تطوير إستراتيجيات لمواكبة احتياجات صعوبات التعلم.
- الكشف عن الجهات التى يمكنها الإسهام فى مواكبة تحديات التعليم الجامع.
- تقييم ومراقبة التعليم الجامع مع نشر المعلومات التى تمكن المعلمين من تطوير ممارساتهم. (Department of Education, 2005, 54-56)

٨. إدارة مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة فى دولة الكويت:

يتطلب التغيير فى إدارة مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت واتجاهها نحو الاستدامة، ما يلى:

أ. اتخاذ قرار التصرف:

وهذا يشير إلى اتخاذ قرار تبنى فكرة جديدة وتوجه جديد، ويعلم الإداريون أنه لكى يتبنى المعلمون توجهًا أو طريقة جديدة يجب أن تحقق واحدا أو أكثر من المعايير التالية:

- أن يكون التوجه الجديد مثيرًا لاهتمامهم.
- أن يجعل عملهم أسهل.
- ينتج تغيرًا ملحوظًا فى برنامجهم.
- يعترف لهم به ويقومون بناء عليه.

ب. دعم القرار بمبرر منطقى:

بعد أن تتبنى المدرسة التوجه الجديد يجب على الإدارة أن تعلن القرار داخليًا وخارجيًا، ويجب أن يصاحب الإعلان تفسير عقلانى يسهل نقله للآخرين ويفهمونه.

ج. وجود إستراتيجية اتصال لتشارك ذوى المصلحة والمجتمع الرؤية المستقبلية:

يجب بعد كتابة المبرر المنطقى على المدرسة أن تحدد إستراتيجيته لإعلان البرنامج الجديد وإستراتيجية الاتصال الجديدة، وأن تحدد كيفية الوصول لكل الجمهور، ونوع الإطار الذى سيستعمل لسماع ردود فعل الجماهير المختلفة من خلاله.

د. حصر الأهداف والمعالم الرئيسة:

بعد الكشف عن الخطة الجديدة وإعلان المبرر المنطقى يجب أن يبدأ العمل بين الإدارة وطاقم التعليم، ويجب أن يعمل أعضاء الهيئة التدريسية والإداريون معًا ليحددوا كيفية تطبيق الهدف الكلى ضمن الوضع الخاص لكل مدرسة، يقررون معًا المكونات التى سيباشرونها.

ه. تغيير طرق التقويم المبرمج:

إذا لم يتم تغيير التقويم فلن يحرز إلا القليل من التقدم.

و. مراجعة وتعديل الأهداف والمعالم الرئيسة:

مع تطبيق التوجهات الجديدة، يجد المعلمون والإداريون أنفسهم عادة بحاجة لإجراء تعديلات للبرنامج، ولن يتحسن البرنامج بالمراجعة والتعديل فحسب، بل إن قلق الهيئة التدريسية التى تطبق البرنامج سيقل مع المعرفة بأنه توجد فرصة للتغيير إذا لم تسر الأمور بشكل جيد.

ز. المكافآت والاحتفالات:

لا يمكن إهمال شكر الذين عملوا مع الإدارة، وتقديم المكافأة لهم لمشاركتهم وإنجازاتهم. (روزالين ماكوين، ٢٠٠٩، ٣٨-٣٩)

ودولة الكويت التى تطمح إلى التطور والرقى والأخذ بأسباب النهضة الحديثة فى التعليم باعتبارها جزءا لا يتجزأ من العالم، وعليه فإن الارتقاء ورفع مستوى الإنسانية والنماء والتطوير فى المجتمع أصبح مطلباً أساسياً ويمكن تحقيقه من خلال الاهتمام بفئة ذوى الاحتياجات الخاصة، كما أن مديرى مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة هم قادة التغيير فى مؤسساتهم، وعليهم الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة من خلال التوظيف العلمى السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية الخاصة بذوى الاحتياجات الخاصة (زينب على الحساوى، ٢٠١٢، ٢٥٠).

المحور الثانى: التربية من أجل الاستدامة:

يتناول هذا المحور ما يلى:

١. الاستدامة:

تعددت التعريفات والأدبيات التى تعرضت لمفهوم الاستدامة، ومن هذه التعريفات قدمت منظمة الزراعة والأغذية العالمية (FAO) تعريفًا موسعًا للاستدامة بأنها إدارة قاعدة الموارد وصونها وتوجيه عملية التغير البيولوجى والمؤسسى على نحو يضمن إشباع الحاجات الإنسانية للأجيال الحاضرة والمقبلة بصفة مستمرة فى كل القطاعات الاقتصادية. (عفاف أبو زر، ٢٠١٦، ١٢).

كما تعرف الاستدامة بأنها: تزويد الأجيال القادمة بحجم من الفرص بقدر يماثل أو أكثر مما تم تزويد الأجيال الحالية به، وهذا التعريف يجعل الاستدامة عملية تتعلق بالحق فى الحصول على الفرص المستدامة، بالإضافة إلى كونها متعلقة بإدارة الموارد مما يعطيها بعدًا إنسانيًا واضحًا (الأمم المتحدة، ٢٠١٦).

وتفرق الأدبيات بين مفهومين مختلفين للاستدامة، الأول ما يُعرف بالاستدامة الهشة أو النيوكلاسيكية أو الاقتصادية، ويرى مؤيدو هذا المفهوم أن مختلف مكونات رأس المال الكلى قابلة للإحلال والتعارض فيما بينها، أما المفهوم الثانى المعروف بالاستدامة الصلبة أو البيئية، فهو يرفض إحلال رأس المال الطبيعى مع باقى مكونات رأس المال الكلى، نظرًا إلى ما يميزه من خصائص تتعلق باليقين وعدم المرونة، وهو بهذا يربط الاستدامة بالحفاظ على رأس المال الطبيعى، ونقله إلى الأجيال القادمة بشكل كامل (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠١٥).

٢. التربية من أجل الاستدامة (ESD):

الاستدامة قاعدة سلوكية ومفهوم علمى أيضًا، ويعتبر التعليم من أكثر القوى فعالية لإجراء التغييرات فى المعارف والقيم والتصرف وأنماط العيش التى يتطلبها تحقيق الاستدامة والاستقرار داخل البلدان وفيما بينها، ولضمان الديمقراطية وأمن الإنسان والسلام، والتربية من أجل الاستدامة هى مسؤولية الجميع، وتلعب الشراكات دورًا حيويًا فى تطوير التعليم على الاستدامة، إن التربية من أجل الاستدامة ليست خيارًا بل ضرورة، وإن إعطاء مركز محورى للإنسان وثقافته فى التربية من أجل الاستدامة هو شرط أساسى لإنجاح برنامج عشر سنوات من التربية من أجل الاستدامة، وإن العيش معًا وتغيير المجتمع من خلال التربية من أجل الاستدامة هو عنصر ضرورى لمستقبل قابل للحياة (أليانور بيرد وزملائه، ٢٠٠٨، ٤٤٦).

إن التربية نحو الاستدامة تكون أكثر ارتباطًا عند معالجة بعض القضايا المجتمعية فى إطار الاستدامة لبعض الفئات المجتمعية حيث التنظير وطرح رؤية أو إستراتيجية للتنفيذ، يكون للتعليم دور فيها، فالتربية للمعالجة الشاملة، والتعليم سواء

النظامى أو غير النظامى دور فى التنفيذ، فجميعها قضايا لا تعالج من جانب دون الآخر (دلال يس، ٢٠١٥، ١٣٢).

والتربية للاستدامة رؤية تربوية تسعى إلى إيجاد توازن بين الرخاء الإنسانى والاقتصادى والتقاليد الثقافية واستدامة الموارد الطبيعية، والبيئية من أجل حياة أفضل للفرد والمجتمع فى الحاضر والأجيال القادمة (اليونسكو، ٢٠٠٨، ٩).

٣. مكونات التربية من أجل الاستدامة:

ينظر إلى التربية على أنها متغير مركزى فى الاستدامة، والرابط بين التربية والاستدامة لا يمكن فهم عراه، كما أن الفصل بين التربية، وبين التربية من أجل الاستدامة يشكل لغزًا مبهمًا ومحيرًا لعديد من الناس.

وتتضمن مكونات التربية من أجل الاستدامة ما يلى:

أ. تحمل التربية من أجل الاستدامة الفكرة الموروثة لتنفيذ البرامج الضرورية محليًا والمناسبة ثقافيًا؛ إذ إن كافة برامج الاستدامة ومن ضمنها التربية من أجل الاستدامة لابد لها أن تضع فى حسابها الظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية المحلية.

ب. يتم بدء العمل من أجل الاستدامة

من خلال ما يلى:

- تحسين التربية الأساسية.
- إعادة تشكيل وتوجيه التربية الحالية لإظهار وإبراز الاستدامة.
- تنمية الفهم والوعى العام بالاستدامة.

- التدريب.

(الدليل الاسترشادى للتعليم من أجل التنمية المستدامة، ٢٠٠٩، ١٥)

٤. تأثيرات التربية فى خطط الاستدامة:

تؤثر التربية مباشرة فى خطط الاستدامة فى الحقول الثلاثة التالية:

أ. التنفيذ والإنجاز:

إن خطط الاستدامة يمكن أن يحفز أو يحد من نموها مستوى الثقافة والتعليم للمواطنين، إن الأمم ذات النسب المرتفعة من غير المثقفين ومن القوى العاملة غير المدربة لديها خيارات نمو محدودة جدًا.

ب. صناعة القرار:

إن القرارات المجتمعية الجيدة التى ستؤثر فى الرفاه الاجتماعى والاقتصادى والبيئى تعتمد على المواطنين المتعلمين، وكذا فرص التطور، وخاصة سياسة التحفيز وتحسين البيئة تتسع مع زيادة التعليم وانتشاره.

ج. نوعية الحياة:

التعليم مركزى وأساسى فى تحسين نوعية الحياة، من خلال رفع المستوى الاقتصادى للعائلات، وتحسين ظروف الحياة وخفض معدلات وفيات المواليد. (UNESCO- ACEIP, 1997)

إن التربية والتوعية البيئية التى تأخذ على عاتقها تكوين مواطنين مسؤولين بيئيًا وقادرين على تبنى توجهات التنمية المستدامة تعتبر أداة رئيسة لنشر المعرفة حول المشاكل البيئية العالمية، وتطبيق أساليب التنمية المستدامة (نبيل أبو شريحة، ٢٠٠٥، ١٢٥).

٥. القيادة المستدامة:

يرى العديد من الباحثين أن المجتمعات بجميع منظماتها ومؤسساتها بحاجة إلى نمط جديد من أنماط القيادة (Simanskiene & Zuperkiene, 2014).

نمط يتوافق مع احتياجاتها ومتطلباتها، وأطلق على هذا النمط "القيادة المستدامة" وللاستدامة ذراع، وذراعها هو القيادة المستدامة، القيادة التى تؤمن بالمسؤولية والمشاركة الفعالة لمختلف القوى المؤثرة فى الحفاظ على الموارد البشرية والمادية والطبيعية وعدم استنزافها بدون مبرر (Hargreaves & Fink, 2006).

ويعرف القائد المستدام بأنه: ذلك القائد الذى يلهم ويدعم مرؤوسيه على العمل لجعل العالم أفضل (Visser, Couvtice, 2011).

وتشير إحدى الدراسات إلى القائد المستدام بأنه: القائد الذى يؤمن أن لمنظمته دورًا فى تنمية المجتمع الذى تعمل به، فهو ينظر إلى أبعد من مجرد تحقيق مكاسب آنية قصيرة الأجل، حيث يقوم بوضع إستراتيجيات الأعمال وتنفيذ الأنشطة، ويتأكد من أن نتائج الأعمال تحقق وتلبى الاحتياجات المجتمعية الثلاث (الاقتصادية والاجتماعية والبيئية) والتى تمثل الأبعاد الأساسية للتنمية المستدامة (Haan Tumode, et al., 2015).

وقدم (Hargreaves & Fink, 2006) تعريفا للقيادة المستدامة بأنها: القيادة التى تسعى إلى تعزيز وتعميق الحصول على المعرفة بالأشياء التى تستمر وتنتشر بدون حدوث أضرار، وذلك لضمان إحداث تأثيرات إيجابية على كل ما يحيط بالمجتمع فى الحاضر، واستمرار هذه التأثيرات الإيجابية للأجيال القادمة فى المستقبل.

كما عرفت القيادة المستدامة بأنها نظام القيادة ذاتى التعزيز يؤكد على جوانب الإدارة الإنسانية فى تقييم الأفراد، وإعداد المنظمة كشريك أساسى فى تحقيق الرفاهية المجتمعية واستدامة آفاقها المستقبلية(Avery & Bergsteiner, 2011).

٦. الفرق بين الاستدامة والتنمية المستدامة:

كثيرًا ما يستخدم مصطلحات التنمية المستدامة والاستدامة كمترادفين، غير أن الفرق الدقيق بينهما هو أن الأول عملية تغيير تضع المستقبل فى الاعتبار وتتطلب التعلم، أى تعلم العيش بصورة منسجمة مع الطبيعة، والثانى هدف أو غاية لا يمكن أن تتحقق إلا ببناء قدرة على الحياة بصورة مستدامة، فإذا عمل أى مجتمع على تشجيع هذا النوع من التنمية فهو يشجع عملية مستمرة، وإذا حلم بالاستدامة فهو يتطلع إلى تحقيق غايته (Scott, Gough, 2003).

ومن تعريفات الاستدامة ما قدمه "توماس هاك" وزملاؤه باعتبارها قدرة أى نظام وأى عملية على المحافظة على نفسها إلى أبعد مدى ممكن، وبالتالى تصبح التنمية المستدامة تنمية لنظام إنسانى، اجتماعى، اقتصادى، بحيث يكون قادرًا على الحفاظ على نفسه إلى أبعد مدى بصورة منسجمة مع النظم الطبيعية على الأرض، أما الهدف الأساسى لهذا النوع من التنمية، فهو توفير فرصة لكل شخص فى كل مكان وفى كل زمان، كى يعيش حياة كريمة فى مجتمع محترم. (أمنية التيتون، ٢٠١٦، ٢٨-٢٩)

٧. التعليم من أجل التنمية المستدامة:

لكى يكون التعليم من أجل التنمية المستدامة فعالاً، فإنه يجب أن:

أ. يعالج من خلال تكامل مواضيع التعليم من أجل الاستدامة فى جميع المواد والبرامج والدورات ذات الصلة، ومن خلال توفير برامج ودورات محددة خاصة بالموضوع.

ب. يركز على تجارب التعلم التى تتوخى التمكين والتى توطد السلوك المراعى للاستدامة فى المؤسسات التعليمية وأماكن العمل والأسر والجماعات المحلية.

ج. أن يعزز التعاون والشراكات بين المنتمين إلى قطاع التعليم وغيرهم من أصحاب المصالح، وسيساعد القطاع الخاص وقطاع الصناعة على مواجهة التطور التكنولوجى السريع وتغير ظروف العمل، وستقوى أنشطة التعليم ذات الصلة الوثيقة بالمجتمع خبرة المتعلمين العملية.

د. يتيح فهم المشاكل البيئية على الصعيد العالمى والإقليمى والوطنى.

ه. يستخدم طائفة عريضة من الأساليب التعليمية التشاركية المصممة بطريقة تلائم المتعلم والتى تركز على العمليات والحلول، فضلاً عن الأساليب التقليدية.

و. يكون مدعومًا بمواد تدريس ملائمة من قبيل المنشورات المتعلقة بالمناهج وعلوم التربية والتدريس والكتب المدرسية والوسائل البصرية ودراسة الحالات والممارسات الجيدة والوسائل الإلكترونية السمعية والبصرية.

ز. يصبح التعليم من أجل التنمية المستدامة جزءًا من برنامج التحول إلى مجتمع أكثر تماسكًا، ويخضع التعليم نفسه للتغيير، ويتم تشجيع البحوث التى يمكن أن تساهم فى التعليم من أجل الاستدامة (اللجنة الاقتصادية لأوروبا، ٢٠٠٥، ١٥-١٦).

٨. مبادئ التنمية المستدامة:

من أبرز مبادئ التنمية المستدامة هى التعويل على مواطن مسؤول له مؤهلات ذاتية مرتفعة، وإدماج البعد البيئى فى كل مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وإشراك الأطراف الفاعلة فى كل مراحل العمل التنموى وتحقيق المزيد من التضامن بين فئات المجتمع لضمان التوازن الاجتماعى (وحيد الجنحانى، ٢٠٠٧، ١٥١).

وتعتبر تنمية المفاهيم الأخلاقية وقيمها فى شريحة الطلاب مكون أساسيا فى المناهج الدراسية، ويمكن تضمينها بطرق مباشرة وغير مباشرة فى المناهج الدراسية حسب المراحل المختلفة، وفى إطار تنمية المفاهيم الأخلاقية للطلاب يمكن ترسيخ مفاهيم شتى تسهم فى خلق مواطن متوازن لوطنه وللعالم أجمع (محمد حسب الله، ٢٠١٥، ٧٤).

ومن أهم المفاهيم الأخلاقية للتنمية المستدامة ما يلى:

أ. **مبدأ العدالة الأخلاقية:** والذى يدعو لتلبية الاحتياجات الأساسية لكل شرائح المجتمع والاهتمام بالحقوق والكرامة والإنصاف ورفاهية كل البشر، كما تشمل احترام التنوع الدينى والعرقى والإثنى والثقافى فى المجتمع المحلى ومجتمعات الدول الأخرى.

ب. **المواطنة والولاء للوطن:** حيث أن المواطنة العالمية تتضمن مبادئ العدالة الاجتماعية والاقتصادية والديمقراطية والإنصاف (محمد حسب الله، ٢٠١٥، ٧٥).

٩. عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة:

The UN Decade of Education for Sustainable Development:

فى سبيل الوصول إلى منظومة عالمية مشتركة فى مجال التعليم من أجل الاستدامة اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة فى كانون الأول/ ديسمبر ٢٠٠٢، القرار 425/57 الذى أُعلنت بموجبه فترة السنوات العشر الممتدة من عام ٢٠٠٥ حتى عام ٢٠١٤ عقد الأمم المتحدة من أجل التنمية المستدامة (DESD)، وأُنيطت باليونسكو مهمة قيادة العقد، وإعداد مشروع خطة تنفيذ دولية له.

والهدف العام للعقد هو إشاعة القيم التى تنطوى عليها التنمية المستدامة فى كل جوانب التعلم للتشجيع على حدوث تغيرات سلوكية تسمح بنشوء مجتمع أكثر تمتعًا بمقومات الاستدامة وأكثر عدالة للجميع.

والرؤية الأساسية التى يستند إليها العقد هى عالم يجد فيه كل إنسان فرصة الاستفادة من التعليم، وتعلم القيم والسلوكيات وأنماط الحياة اللازمة لمستقبل مستدام، ولتحقيق تحولات مجتمعية إيجابية (اليونسكو، ٢٠٠٥، ١-٤).

١٠. توصيات جوتنبرج بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة:

Gothenburg Recommendations on Education for Sustainable Development:

وصفت هذه التوصيات خلال ورشة عمل نظمتها جامعة "تشالمرز" Chalmers و"جوتنبرج" Gothenburg فى الفترة من ١٠-١٢ نوفمبر (٢٠٠٨) بدعم من اللجنة السويدية الوطنية لليونسكو، ووزارة التعليم والبحث السويدية، والمركز السويدى الدولى للتعليم من أجل التنمية المستدامة (SWEDESD)، وقد شارك فيها نحو (٥٠) خبيرًا فى التعليم من أجل التنمية المستدامة وصانعى السياسات من مختلف أنحاء العالم، وتمثلت التوصيات فيما يلى:

(University of Gothenburg & Chalmers University of Technology, 2008)

أ. حصول الجميع على عملية التعلم مدى الحياة.

ب. النوع الاجتماعى Gender، ينبغى أن يعمل التعليم من أجل التنمية المستدامة على تعزيز المشاركة ومساهمة المرأة فى إحداث التغيير الاجتماعى.

ج. التعليم من أجل التغيير، يؤسس على توجهات متعددة ومرتبطة ببعضها البعض، وتشمل: المكان والزمان والثقافة، ويستند تطوير التعليم من أجل التنمية المستدامة على المبادئ والقيم.

د. تعزيز العلاقات بين مختلف المستويات والمواقع ووجهات النظر التعليمية، وتمديد الشراكات التى تعزز التعاون الدولى وتبادل المعرفة بين الثقافات؛ لتعزيز الحوار وخلق مجالات جديدة للتفاعل المحلى والعالمى.

ه. التنمية المهنية لتعزيز التعليم من أجل التنمية المستدامة فى جميع القطاعات.

و. تضمين التعليم من أجل التنمية المستدامة فى المناهج والوثائق التوجيهية والمواد التعليمية.

ز. ينبغى أن تمارس المواقف التعليمية قيم ومبادئ التنمية المستدامة لتزويد المتعلمين بفرص المشاركة ونمذجة الحلول لقضايا التنمية المستدامة.

ح. تعزيز البحث والتقييم والاستقصاء الممارس من أجل تعزيز وترسيخ التعليم من أجل التنمية المستدامة.

١١. التحديات التى تواجه تطبيق الاستدامة:

أ. وجود بؤر من انعدام الأمن والسلم والحياة والتى لا تهدد الاستدامة فقط بل كل مستقبل الإنسان العربى.

ب. وجود ضعف فى الأطر المؤسسية فى كافة الدول العربية حتى الغنية ذات الموارد الطبيعية، حيث تفتقر إلى الكفاءات البشرية.

ج. مشكلة الفقر والتى تعانى منها الكثير من الدول العربية.

د. الكثير من الدول العربية مكتظة بسكانها الوطنيين، وهناك دول أخرى تعانى من ضآلة نسبة السكان الوطنيين مقارنة بالوافدين.

ه. تجاوزت الدول العربية بشكل مقبول مرحلة محو الأمية، ولكن لا يزال هناك نقص فى نوعية التعليم والوعى والبحث العلمى والتكنولوجيا.

و. هناك مشاكل فى مجال إدارة الموارد على مستوى الدول العربية.

ز. مستوى الاستهلاك فى العالم العربى أعلى من مستوى الإنتاجية.

ح. هناك ضغوطات كثيرة تسببها العولمة على العالم العربى (محمد شهير، ٢٠٠٨، ٨-٩).

الإطار الميدانى للبحث:

١. مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من مديرى ومديرات ومعلمى ومعلمات مدارس الدمج بدولة الكويت، أما عينة البحث فتمثلت فى عدد (١٥) مفردة من مجتمع الدراسة.

٢. أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد استبانة لتحقيق هدف البحث.

٣. هدف الاستبانة:

استهدفت الاستبانة الحصول على البيانات من مصادرها الأصلية ولذلك قامت الباحثة ببناء استبانة تطوير إدارة مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء التربية من أجل الاستدامة بدولة الكويت من خلال عدد من الأبعاد حددتها الأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة ، علاوة على التعرف على بعض المقترحات التى يمكن إضافتها، وقد احتوت الاستبانة على مجموعة من الأسئلة، وجميعها من الأسئلة المغلقة والمحددة الإجابة وفقاً لمقياس رقمى متدرج من (١) إلى (٣) حتى يسهل على أفراد العينة تسجيل وجهات نظرهم بسهولة و بدقة، كما يساعد على تحليل ومعالجة البيانات إحصائياً.

٤. إعداد الاستبانة الأولية:

قامت الباحثة بعد الرجوع إلى الأدب النظرى والدراسات السابقة ومن خلال الخبرة الميدانية للباحثة بإعداد وتطوير استبانة، وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسة

وهو تطوير إدارة مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء التربية من أجل الاستدامة، وقد بدأت الباحثة فى تحديد المحاور الأساسية للاستبانة ، ثم قامت بدراسة تفصيلية لكل محور من هذه المحاور على حدة ، لتحديد عدد العبارات أو الأسئلة التى تكفى للكشف عن جوانبه المختلفة

ولقد تكونت أداة البحث من جزئين، الجزء الأول تضمن البيانات العامة عن عينة الدراسة والجزء الثانى شمل عبارات الأداة المتعلقة بتطوير إدارة مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء التربية من أجل الاستدامة بدولة الكويت.ويوضح جدول (١) وصف الجزء الثانى لأداة الدراسة والذى يشتمل على محاور الأداة المتعلقة بواقع تطبيق إستراتيجيات التربية الايجابية ومقترحات تفعيلها.

جدول (١)

محاور أداة الدراسة

م	المحاور	عدد الفقرات
١	التعلم تطوير مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة	١٠
٢	التطوير من أجل الاستدامة	١٥
	المجموع الكلى	٢٥

طريقة التصحيح:

تم استخدام التدرج الثلاثى لمعرفة درجة الموافقة والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

طريقة الإجابة على أداة الدراسة حسب التدرج الثلاثى

م	درجة الموافقة	الدرجة
١	موافق	٣
٢	موافق إلى حد ما	٢
٣	غير موافق	١

٥. صدق الاستبانة:

أ- صدق الاتساق الداخلى Internal Consistency Validity

بعد التأكد من صدق المحتوى والذى يقصد به مدى تمثيل عبارات الاستبانة تمثيلاً جيداً للمراد قياسه بها (Creswell, J. 2012, 618)؛ تم حساب مدى اتساق أداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارات والمحور الذى تنتمى لـه كـل عبـارة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، ويتم حـساب قيمـة معامـل ارتباط بيرسون من العلاقة التالية (Weiss, N., 2012, 658):

$$r = \frac{\Sigma x_i y_i - (\Sigma x_i)(\Sigma y_i)/n}{\sqrt{\left[\Sigma x_i^2 - (\Sigma x_i)^2/n\right]\left[\Sigma y_i^2 - (\Sigma y_i)^2/n\right]}}$$

حيث x_i درجات المتغير x الذى يمثل العبارة وتمثل قيم y_i الدرجات المناظرة من المتغير y والذى يتمثل فى المحور الذى تنتمى له العبارة و n عدد أفراد العينة.

ويوضح الجدول (٣) نتائج حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والمحـور الذى تنتمى له.

جدول (٣)

الاتساق الداخلى لأداة الدراسة

التعلم التنظيمى		الإبداع		الإستراتيجية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٨٣	١	**٠,٨٥	١١	**٠,٧٥
٢	**٠,٨٦	٢	**٠,٧٧	١٢	**٠,٧٦
٣	**٠,٧٨	٣	**٠,٨٥	١٣	**٠,٨٧
٤	**٠,٧٦	٤	**٠,٩٢	١٤	**٠,٨٦
٥	**٠,٨١	٥	**٠,٨٤	١٥	
٦	**٠,٨٥	٦	**٠,٨٧		
٧	**٠,٧٣	٧	**٠,٨١		
٨	**٠,٨٣	٨	**٠,٨٣		
٩	**٠,٨٤	٩	**٠,٨١		
١٠	**٠,٧٦	١٠	**٠,٨٧		

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠١).

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات الاستبيان ترتبط بالمحور الذى تنتمى له بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهو ما يؤكد الاتساق الـداخلى لأداة الدراسة.

ب- الثبات Reliability

- **ثبات ألفا كرونباخ:**

تم حساب الثبات Reliability بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) من المعادلة (Johnson, B. and Larry C., 2013, 171):

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N-1) \cdot \bar{r}}$$

حيث معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، و N عدد مفردات الاستبانة أو المحور، و $\bar{r}$ متوسط قيم معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة أو المحور Average Inter-Item Correlation، ويحسب من خارج قسمة مجموع معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة أو المحور على عدد مفردات الاستبانة أو المحور. تم استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach, Alpha)، ويوضح الجدول(٤) معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة وكذلك للمجموع الكلى.

جدول (٤)

معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وللمجموع الكلي

م	محاور الأداة	معامل الثبات
١	تطوير مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة	٠،٨١٥
٢	التطوير من أجل الاستدامة	٠،٧٩٨

يتضح من خلال الجدول السابق أن أداة الدراسة تتصف بثبات مرتفع بالنسبة لمحاور الأداة، وكذلك فى المجموع الكلى حيث بلغ معامل الثبات بالنسبة للمجموع الكلى

لفقرات الاستبانة (٠،٩٧٤) وهذا يجعل من الاستبانة صالحة للتطبيق فى العينة الأصلية للدراسة.

- **الأساليب والمعالجات الإحصائية:**

يتطلب تحليل البيانات التى تمثل استجابات عينة الدراسة على بنود الاستبانة استخدم بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية كما يلى:

- **التكرارات والنسب المئوية للموافقة:** حيث يتم الكشف عن أقل تكرارات ليكرت وأكبرها، ويتم حساب النسبة المئوية لكل تكرار بقسمة تكرار كل من (ضعيفة – متوسطة – كبيرة) على العدد الكلى للعينة وتحويل النتائج إلى نسبة مئوية باعتبارها أكثر تعبيراً من التكرارات الخام.
- **المتوسط الحسابى:** وهو أهم مقاييس النزعة المركزية حيث يمكن من خلاله التعرف على متوسط استجابات أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبانة، ويتم حساب المتوسط الحسابى من العلاقة الآتية (Weiss, N., 2012, 658):

$$\bar{x} = \frac{\Sigma x_i}{n}$$

حيث x_i هى الدرجات و n عدد أفراد العينة

- **الانحراف المعيارى:** لتحديد مدى تشتت استجابات أفراد العينة حول متوسطها الحسابى، ويتم حساب قيمة الانحراف المعيارى من العلاقة التالية(Weiss, N., 2012, 658):

$$s = \sqrt{\frac{\Sigma(x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$$

حيث x_i هى الدرجات و n عدد أفراد العينة يجب ملاحظة أنه كلما زادت قيمة الانحراف المعيارى فإن ذلك يشير إلى تباين آراء أفراد العينة فى النقطة محل الدراسة.

- **المتوسط الحسابى الموزون:** يساعد المتوسط الموزون فى تحديد درجة توافر كل عبارة وترتيب عبارات كل محور من محاور الاستبانة.
- **اختبار مربع كاى (كا^2)** Chi - Square - Test : يستخدم اختبار مربع كاى (كا^2) للمقارنة بين التكرار الواقعى المشاهد أو التجريبى لإحدى العينات والتوزيع التكرارى المتوقع ، أى التحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الملاحظة لعدد أفراد أو استجابات العينة فى أقسام المتغير والتكرارات المتوقعة (صلاح الدين، ١٩٩٣، ١٨٠).

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

وتعرض الباحثة فيما يلى للمحاور والعبارات التى تنتمى اليها ونسبة الموافقة بالنسبة لكل عبارة.

نتائج المحور الأول: تطوير مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة:

يوضح الجدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاى لاستجابات عينة الدراسة على العبارات الخاصة بمحور تطوير مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة.

بمراجعة نتائج المحور الأول يتضح ما يلى:

١- جاءت عبارة (تشكيل فريق دعم من تخصصات طبية ونفسية وتربوية) بمتوسط حسابى (٣,٠٠) وانحراف معيارى (٠,٠٠) ووزن نسبى (١٠٠%) فى المرتبة الأولى.

٢- جاءت عبارة (تقديم المكافآت والحوافز للمعلمين والعاملين بالمدرسة تشجيعاً لهم) بمتوسط حسابى (٣,٠٠) وانحراف معيارى (٠,٠٠) ووزن نسبى (١٠٠%) فى المرتبة الأولى أيضاً.

٣- جاءت عبارة (تقديم كل التسهيلات لتيسير حركة ذوى الاحتياجات داخل المدرسة) وعبارة (اتخاذ القرارات الإدارية الخاصة بالعمل لصالح ذوى الاحتياجات الخاصة) بمتوسط حسابى (٢,٩٣) وانحراف معيارى (٠,٢٥) ووزن نسبى (٩٧,٦%) فى المرتبة الثانية.

٤- وجاءت عبارة (تحفيز التلاميذ العاديين لتقديم كل سبل الدعم لزملائهم) وعبارة (إشراف أفراد المجتمع المحلى فى تقديم الخدمات المختلفة) فى بمتوسط حسابى (٢,٧٥) وانحراف معيارى (٠,٤٤) ووزن نسبى (٩١,٦%) فى المرتبة الثالثة.

نتائج المحور الثانى: التطوير فى ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة:

يوضح الجدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاى لاستجابات عينة الدراسة على العبارات الخاصة بمحور التطوير فى ضوء التربية من أجل التنمية المستدامة،

بمراجعة نتائج المحور الثانى يتضح ما يلى:

١- **جاءت عبارات:** (بث المعارف والقيم التى تحقق الاستدامة داخل المدرسة)، (تقديم البرامج الثقافية المتنوعة التى تدعم التعليم)، (استخدام مواد تعليمية/ تعلمية متنوعة ومتطورة تواكب المدارس)، (تلبية الاحتياجات الأساسية للتلاميذ وتحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص) بمتوسط حسابى (٣،٠٠) وانحراف معيارى (٠،٠٠) ووزن نسبى (١٠٠%) فى المرتبة الأولى.

٢- **جاءت عبارات:** (تنمية الوعى بالاستدامة وأهميتها لدى كل فريق العمل بالمدرسة)، (تحويل التربية من أجل الاستدامة من برنامج إلى مجتمع أكثر تماسكاً)، (تعزيز التعاون والشراكات وتبادل المعرفة بين الثقافات المختلفة)، (اهتمام الإدارة بالتنمية المهنية للمعلمين والعاملين بالمدارس) بمتوسط حسابى (٢،٩٣) وانحراف معيارى (٠،٢٥)، ووزن نسبى (٩٧،٦%) فى المرتبة الثانية.

٣- **جاءت عبارات:** (تنفيذ الأنشطة التى تلبى احتياجات المدرسة والمجتمع والدولة)، (زرع قيم الاستدامة ونمذجة الحلول لقضايا الاستدامة)، (استخدام نمط القيادة المستدامة التى تؤمن بالمشاركة الفعالة لكل القوى المؤثرة للحفاظ على الموارد البشرية)، (تقييم أعمال الاستدامة داخل المدرسة فى كل مرحلة من مراحل العمل).

كما يعرض جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة وللمجموع الكلي

م	محاور الاداة	المتوسطات	الانحراف المعيارى
١	تطوير مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة	٢٧،٧٥	٢،٨٦
٢	التطوير من أجل الاستدامة	٤٣،٦٨	٣،١٧

تحليل ومناقشة نتائج البحث:

١- يتبين من نتائج المحور الأول:

أهمية وجود فريق دعم من التخصصات الطبية والنفسية والتربوية وذلك حتى يتم التكامل فى الخدمات المقدمة للتلاميذ ويتحقق التطوير المنشود من خلال التعاون بين الجهات المتصلة بالتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، كما يتبين أهمية تقديم المكافآت والحوافز للعاملين بالمدارس حتى يتحقق لهم تحفيز ويزيد من أدائهم الجيد تجاه التلاميذ كما يتبين أهمية تقديم الأجهزة وتجهيز الأماكن لتيسير حركة التلاميذ داخل المدرسة، والاهتمام بالقرارات الإدارية التى يتم إصدارها لصالح التلاميذ، وتشجيع التلاميذ العاديين لمساعدة زملائهم ذوى الاحتياجات الخاصة واستثارة أفراد المجتمع المحلى لتقديم الدعم الممكن للمدارس، وهذا يزيد من قدرة المدرسة على أداء وظائفها وتطويرها بما يتمشى مع مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة على المستوى العالمى.

٢- يتبين من نتائج المحور الثانى:

أهمية بث المعارف والقيم التى تحقق الاستدامة داخل المدرسة، وتقديم البرامج الثقافية وتطوير المواد التعليمية/ التعلمية وتحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص يحقق التربية من أجل الاستدامة، ويحول التربية من أجل الاستدامة من برنامج إلى مجتمع أكثر تماسكاً، كما يساعد على تقبل التلاميذ العاديين للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة وكذلك تقبل المعلمين والإدارة المدرسية والإيمان بالتنوع الثقافى والعمل به من جانب الجميع واحترام الآخر مهما كانت إعاقته ومهما كانت مشاكله الناتجة عن الإعاقة، وذلك لأن الإعاقة ليس له ذنب فيها ويجب أن يعيش وسط العاديين وينال حقه مثلهم فى التعليم تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص.

توصيات البحث:

١- الإيمان بأن التطوير يحقق أهداف إنسانية لصالح التلاميذ وإدارة المدرسة والمجتمع.

٢- تقدم الإدارة المدرسية كل التسهيلات الممكنة لتحقيق التطوير وتعمل على تشجيع المعلمين والعاملين الذين يبذلون جهداً فى التطوير.

٣- تساعد الدولة المدارس وإدارتها التى ترغب فى التطوير بالتمويل اللازم والأشخاص الذين يساعدون فى تحقيق التطوير بل وتحاول أن تقدم كل الدعم الممكن لتحقيق النجاح المنشود.

٤- تحقيق الاستدامة والتعرف على مفهومها والعمل بها واتخاذ مبدأ التربية من أجل الاستدامة يجعل التطوير عملية مستمرة تحقق صالح الفرد والمجتمع.

قائمة المراجع:

١. ألياتور بيرد، ريتشارد لوتز وكرستين وأرواك (٢٠٠٨). الإعلام كشريك في التربية من أجل تنمية مستدامة: مجموعة تدريب وموارد، منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، ص ص١-٧٠.

٢. الأمم المتحدة (٢٠١٦). خطة عمل ٢٠٦٣ وأهداف التنمية المستدامة: التنفيذ المتكامل، المجلس الاقتصادى والاجتماعى، الأمم المتحدة، منتدى أفريقيا الإقليمى للتنمية المستدامة، مايو.

٣. أمينة التيتون (٢٠١٦). التعليم مفتاح التنمية المستدامة، القاهرة، دار الفكر العربى.

٤. الجمعية العامة للأمم المتحدة (٢٠١٥). تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠، قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة، الدورة السبعون، ٢٥ سبتمبر ٢٠١٥.

٥. دلال يس (٢٠١٥). سيناريوهات التعليم من أجل التنمية المستدامة، القاهرة، دار الفكر العربى.

٦. روزالين ماكوين (٢٠٠٩). الدليل الاسترشادى للتعليم من أجل التنمية المستدامة، سلسلة منشورات، برنامج التعليم من أجل التنمية المستدامة، كلية العقبة الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

٧. صلاح الدين محمود علام : الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية والآبار مترية فى تحليل البحوث النفسية والتربوية، ط١ دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٣، ص١٨٠.

٨. ضياء الدين زاهر (١٩٩٥). الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية من منظور نظمى، القاهرة، المركز العربى للتعليم والتنمية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (١)، العدد (٤).

٩. ضياء الدين زاهر (٢٠٠٨). إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة، دليل عملى، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

١٠. عفاف أبو زر وآخرون (٢٠١٦). مدخل لمراجعة الاستدامة المحاسبية باستخدام الإجراءات التحليلية: دراسة تطبيقية على الشركات الصناعية فى دول الخليج العربى، المجلة الأردنية فى إدارة الأعمال، المجلد (٢)، العدد (١)، ص ص١٧-٣٢.

١١. فتحى الزيات (٢٠٠٩). دمج ذوى الاحتياجات الخاصة، الفلسفة، والمنهج والآليات، القاهرة، دار النشر للجامعات.

١٢. المجلس الاقتصادى والاجتماعى (٢٠٠٥). إستراتيجية لجنة الأمم الاقتصادية لأوروبا للتعليم من أجل التنمية المستدامة، الأمم المتحدة، ص ص١-١٥.

١٣. محمد حسب الله إدريس (٢٠٠٥). دراسة تحليلية لمبادئ التنمية المستدامة التى تتضمنها مقررات الإنسان والكون فى مرحلة التعليم الأساسى، السودان، مجلة جرش للبحوث والدراسات، الأردن، المجلد (١٦)، العدد (١)، ص ص٦٧-٨٧.

١٤. محمد شهيز (٢٠٠٨). تقرير حول مستقبل الاستدامة فى العالم العربى، الاتحاد الدولى لحماية الطبيعة، المكتب الإقليمى لمنطقة غرب آسيا/ الشرق الوسط، INCN، ص ص١-٢١.

١٥. نبيل إسماعيل أبو شريحة (٢٠٠٥). التوعية البيئية والتنمية المستدامة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، أوراق عمل المؤتمر العربى الرابع للإدارة البيئية، المنامة، البحرين.

١٦. هانى عبد الرحمن الطويل (٢٠٠١). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمى، الأردن، دار وائل للنشر.

١٧. وحيد الجنحانى (٢٠٠٧). دور مؤسسات المجتمع المدنى فى ترسيخ مفهوم التجارة البيئية من أجل تحقيق التنمية المستدامة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المؤتمر العربى الخامس، تونس، ٢٠٠٦.

١٨. اليونسكو (٢٠٠٥). عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة، شروح خطة التنفيذ الدولية، يناير.

١٩. اليونسكو (٢٠٠٨). التربية من أجل التنمية المستدامة، عقد الأمم المتحدة (٢٠٠٥-٢٠١٤)، إطار العمل الاسترشادى للتربية من أجل التنمية المستدامة فى المنطقة العربية، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمى فى البلاد العربية.

20. Avery, C., Gayle, & Bergesteiner Harold (2011). Customable leadership practice for enhancing business resilience and performance, strategy & leadership, Vol.3, pp.5-15.

21. Creswell, J. (2012). Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research, (4th ed.), USA: Pearson Education Inc., p618

22. Department of Education (2005). Guidelines for inclusive learning programmes, South Africa.

23. Department of Education (2oo1). Training and youth affairs: innovation and best practice in schools: Review of literature and practice, A Research project prepared for the commonwealth department of education, training and youth Affairs, Australia.

24. Dryfoos, Joy (2002). Full-service community schools creading, New Institutions, phi. Delta Kappan, U.S.A.

25. Farrell, Patricia, A. & Others (1999). Full service schools, Michigan State University, U.S.A.

26. Francina Retief, Wilhelmina (2006). Addressing the development of full-service schools to include learners who are Deaf, Using the Auditory oral Approach, University of South Africa.

27. Haan Timo de, et al. (2015). Sustainable leadership: Talent Requirements for sustainable enterprises from Russell Reynolds Associates Sustainable Leadership at: http://www.Russellregnolds.com.

28. Hargreaves Andy & Fink Dean (2006). Sustainable leadership, San Francisco: Jossey Bass and John Willey & Sons, INC.

29. Johnson, B. and Larry C. (2013) Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches, (5th ed.), USA, P.171.

30. Kisanji, Joseph (1999). Historical and theoretical bases of inclusive education, center for education needs, U.K.

31. O. James, Pavlive & Others (2001). Making connections: The Evaluation of the Victorian full-service schools program, commonwealth of Australia.

32. O. Scott, W. & Gough (2003). Sustainable Development and Learning, Framing the Issues & New York, Rutledge Falmer.

33. Pearce, Michelle (2009). The inclusive secondary school teacher in Australia, International Journal of whole Schooling, vol.5, No.2.

34. Simanskation, Ligita & Zuperkiene Erika (2014). Sustainable leadership: The New Challenger for Organization, Forum Scientiae, Vol.2, pp.81-92.

35. University of Gothenburg & Chalmers University of Technology (2008). The Gothenburg Recommendations and Education for Sustainable Development, 2012, from: http://www.esd.world-conference-2009.org/bleadmin/dewaload/gathenburg.

36. Visser Wayne & Countice Rolly (2011). Sustamble leadership: linking theory and practice, SSRN, Working paper series, 21 October 2011, Published on SSRN at: http://SSRN.com/abstract.1947221.

37. Weiss, N. (2012). Introductory Statistics, Arizona, USA: Pearson Education Inc. , (9th ed.), P.658.