المجلـــد (١٨)، العـــدد (٦٤)، الجـــزء الأول، نوفمبر ٢٠٢٤، ص ص ١٧٥- ٢٠٨

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم

إعداد

حســـام الفتيـــــاني

اختصاصي أول التربية الخاصة – مؤسسة الامارات للتعليم المدرسي

دبـــي – الامـــارات العـــربيـــة المتحـــدة

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم

حسام الفتياني(*)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية الى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٥٦) معلما ومعلمة من معلمي التعليم العام العاملين في المدارس الحكومية الدامجة في دولة الامارات العربية المتحدة، ولتحقيق اهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد تمثلت أداة الدراسة من استبانة مكونه من (٣٠) فقرة موزعة على ستة أبعاد. وقد اشارت نتائج الدراسة الى ان مجال إعداد الخطة التربوية الفردية جاء في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٥٧)، بينما جاء مجال التواصل مع أولياء الأمور في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٤.٥٣)، وبلغ المتوسط الحسابي للاحتياجات التدريبية للمعلمين ضمن بيئة التعليم الدامج في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم ككل (٤.٥٥)، كما اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الإناث، اما فيما يتعلق بمتغير المؤهل الاكاديمي فقد اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للمؤهل الأكاديمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء المهارات الشخصية، وإعداد الخطة التربوية الفردية وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس. وكذلك اشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة من شانها ان تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. هذا وقد أوصت الدراسة بتنفيذ مسح دوري للاحتياجات التدريبية لكافة الكوادر العاملة مع الطلبة من ذوي الإعاقة ضمن بيئة التعليم الدامج، بالإضافة إلى تصميم البرامج التدريبية للكوادر العاملة مع الطلبة ذوي الإعاقة ضمن بيئة التعليم الدامج على شكل مستويات ينتقل فيها المتدرب من مستوى الى اخر في ضوء قدراته وكفاياته.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، التعليم الدامج، معلمي التعليم العام، تعليم الطلبة ذوي الإعاقة

(*) اختصاصي أول التربية الخاصة – مؤسسة الامارات للتعليم المدرسي– دبي – الامارات العربية المتحدة.

Training needs for general education teachers within the inclusive education environment in government schools from their point of view

Abstract

The current study aimed to identify the training needs necessary for general education teachers within the inclusive education environment in government schools, from their perspective. The study sample consisted of 3056 male and female teachers working in inclusive government schools in the United Arab Emirates. To achieve the study objectives, the researcher followed the descriptive survey methodology, and the study tool was a questionnaire consisting of 30 items distributed across six dimensions. The study results indicated that the field of preparing individual educational plans ranked first with the highest mean score of 4.57, while the field of communication with parents ranked last with an average score of 4.53. The overall mean score for the training needs of teachers in the inclusive education environment in government schools, from their perspective, was 4.55. The results also showed statistically significant gender differences ($\alpha = 0.05$) in all areas and the overall score, favoring females. Regarding the academic qualification variable, the results indicated no significant differences attributed to academic qualifications in all areas and the overall score, except for personal skills and the preparation of individual educational plans, where differences favored bachelor's degree holders. Additionally, there were no significant differences attributed to the years of experience in all areas and the overall score.

The study recommended conducting periodic surveys of the training needs for all staff working with students with disabilities in the inclusive education environment. Additionally, designing training programs for staff working with students with disabilities within the inclusive education environment in the form of levels, allowing trainees to progress based on their abilities and competencies.

Keywords: training needs, inclusive education, general education teachers, teaching students with disabilities

المقدمة والإطار النظري:

تعتبر قضية إعداد وتأهيل المعلمين وتطوير مهاراتهم وتحسين كفاياتهم هاجسا لدى الجهات المعنية وأصحاب القرار وذلك نظرا لارتباط هذه المهمة وبشكل وثيق ببناء الفرد والمجتمع بحاضرة ومستقبله نظرا لارتباطها القوي باليات تطوير المنظومة التعليمية وأهدافها، وقد أصبح تدريب المعلمين اثناء الخدمة من الجوانب الهامة الواجب مراعاتها عند التخطيط التربوي باعتباره جزءا وعنصرا أساسيا من عملية متكاملة تهدف الى تنمية المعلم مهنيا، وعلميا، وتقنيا، واكسابه مهارات جديده من شانها ان تضمن تحسين اداؤه وتطوير خبراته ومعارفه (مكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠١١)

وبسبب من دور المعلم في العملية التعليمية فقد حرصت الإدارات التربوية على خضوعه للتدريب والتأهيل اللازمين لتمكينهم من القيام بالمهام الموكلة اليهم، سواء قبل التحاقهم بالخدمة من خلال ما يتعلمونه ضمن المساقات والمواد الجامعية المتضمنة بالخطط الدراسية للبرامج الجامعية المختلفة، أو أثناء الخدمة من خلال الدورات التدريبية التي يخضعون لها بهدف من تحسين وتطوير مهاراتهم ضمن مجال أو جانب معين، الامر الذي من شأنه أن يسهم في رفع كفاياتهم، ومما ينعكس على ممارساتهم مع طلبتهم ضمن البيئة الصفية وما يترتب على ذلك من تنظيم للبيئة التعليمية ككل.(عساف،٢٠١٥)

وانطلاقا من التطور الذي طرأ على الخدمات المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة خلال العقود الاربع الماضية وما رافقة من تحول جوهري تجاه تقديم هذه الخدمات ضمن البيئة التربوية الاقل تقييدا، والتي تتمثل ببيئة الصف العادي جنبا الى جنب مع اقرانهم من غير ذوي الإعاقة مما ضاعف من تلك المسؤوليات الملقاة على عاتق المعلمين، كان لابد من اعداد وتهيئة معلمي الصفوف وصقل مهاراتهم وكفاياتهم الواجب توافرها ضمن بيئة التعليم الدامج لضمان توفير افضل الفرص التعليمية لطلبتهم من ذوي الإعاقة وذلك من خلال حزمه من البرامج التدريبية المختارة بناء على احتياجات هؤلاء المعلمين وبحسب ما تقتضي طبيعة عملهم (Brady,2013). وبناء على ما تقدم جاءت الدراسة الحالية محاولةً البحث في الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم في ضوء عدد من المتغيرات.

الاحتياجات التدريبية:

يعتبر التدريب أحد أبرز عناصر عملية التعليم بكونه يهدف الى تحسين أداء العاملين في مختلف القطاعات على اختلاف مستوياتهم ومتطلبات مهامهم الوظيفية كما يهدف الى تزويد المتدربين بمجموعة المهارات والمعارف اللازمة لتسهيل قيامهم بمهامهم المهنية، هذا وينظر الى التدريب بكونه استثمارا بالعنصر البشري الذي يؤتي اكله من خلال تحسين مستويات أداء المعلمين، وتكيفهم الوظيفي.

وغالبا ما يشار الى التدريب بكونه احد ابرز عناصر العملية الإدارية في كافة المؤسسات عامة، وفي المؤسسات والمنظمات التربوية بشكل خاص، نظرا لما له من اثار من شانها ان تنعكس إيجابا على تنمية المعلمين وتنمية قدراتهم وتحسين كفاياتهم وخبراتهم ضمن المجال الذي يحتاج فيه الى التدريب وصقل خبراته ومعارفة، فالحديث عن تنمية المعلمين الجدد يحتاج الى تحديد معنى وكيفية تنمية مهارات هؤلاء المعلمين بما يضمن قيامهم بعملهم على الوجه الأمثل، مما من شأنه أن يحدث نقلة نوعية وتطورا ملحوظا في طبيعة الخدمات المقدمة من قبل هؤلاء المعلمين تجاه طلبتهم.(حسونه،٢٠١٤)

ونظرا لدور المعلم في العملية التعليمية فقد حرصت الإدارات التربوية على خضوعه للتدريب والتأهيل اللازمين لتمكينهم من القيام بالمهام الموكلة اليهم، سواء قبل التحاقهم بالخدمة من خلال ما يتعلمونه ضمن المساقات والمواد الجامعية المتضمنة بالخطط الدراسية للبرامج الجامعية المختلفة، أو أثناء الخدمة من خلال الدورات التدريبية التي يخضعون لها بهدف من تحسين وتطوير مهاراتهم ضمن مجال أو جانب معين، الامر الذي من شأنه أن يسهم في رفع كفاياتهم، الامر الذي ينعكس على ممارساتهم مع طلبتهم ضمن البيئة الصفية وما يترتب على ذلك من تنظيم للبيئة التعليمية.(عساف،٢٠١٥)

وبالتالي فالتنمية المهنية للمعلمين لا تستهدف تزويدهم فقط بالمهارات والمعارف، بل تستهدف إحداث تغييرات جوهرية في أدوار المعلم ومهامه واتجاهاته التربوية لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم. وأشارت العديد من الدراسات إلى كون التنمية المهنية المستمرة والفعالة تتميز بكونها

ذات طبيعية تعاونية وتفاعلية وموزعة زمنيا بشكل مناسب، ويشارك فيها مجموعات من المعلمين ممن يتشاركون في الاهتمامات والتطلعات، وتشتمل على فترات من التطبيق والتدريب الإرشادي والمتابعة، كما تتميز أيضا باستجابتها لحاجات المعلمين والمتعلمين، وتعزيزها للممارسة والتجريب (Picard & Ria,2011)

غالبا ما تخضع إجراءات التدريب والتنمية المهنية اثناء الخدمة الى عدد من المعايير والضوابط لضمان جودة هذا التدريب وتحقيق الأهداف المرجوة منه، فعلى سبيل المثال يتوقع من المعلم في الأنظمة التربوية المتطورة أن يقضي حدا أدنى من الساعات التدريبية أثناء الخدمة كمتطلب أساسي للتثبيت أو الترقية أو غير ذلك من الحوافز التي قد تمنح للمعلم لتشجيعه على الالتحاق بمثل هذه البرامج التدريبية بحيث تلتقي خبراته العملية والتدريبية مع تلك الخبرات والمعارف النظرية التي امتلكها مسبقا. (توق، وبله،٢٠١٥)

وبالتالي يستوجب السعي الى تحويل التدريب أثناء الخدمة من مجرد التحاق المعلم بعدد من الدورات متعددة المواضيع والمحاور والاهداف تحدد من قبل الإدارات التربوية، الى سلسلة متكاملة من الدورات المنتظمة وفق ما يشار اليه بالتربية المهنية المستمرة للمعلمين. (عطيات،٢٠١٧)

وعطفا على ما ذكر أيضا من الممكن ان تنبع أهمية هذا الاهتمام بمعلمي التعليم العام ممن يقومون بتعليم مختلف المواضيع الدراسية بكونهم عنصرا هاما واساسيا من عناصر وعوامل نجاح خدمات التعليم الدامج، وذلك نظرا لما قد يواجهون العديد من المشكلات في حال عدم تلقيهم الاعداد والتأهيل المناسبين لتعليم الطلبة من ذي الإعاقة ضمن بيئة التعليم الدامج، فقد يواجه المعلم بعض التحديات المتمثلة بطرق واستراتيجيات التدريس، وطرق التقييم، والضبط والادارة الصفية الامر الذي قد يخلق فجوة واسعه ما بين ما تعلمه في مرحلة ما قبل الخدمة وما واجهه واقعيا في الميدان، الامر الذي قد يقود الى احباطه وشعورة بالتوتر المستمر، وما قد يتزامن من تغيير في اتجاهاته نحو مهنة التعليم بشكل عام وتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة بشكل خاص. (Eklund, &., Sundqvist, &., Lindell., & Toppinen ,2020)

وقد أشار (الشهري،٢٠٢٠) الى كون الهدف الأساسي لبرامج تأهيل المعلمين هو ضمان توافر الأهلية والمهنية الكاملة للمعلمين. اذ تسعى هذه البرامج إلى تمكين المعلمين من أن يمارسوا مهارات التعلم والتعليم ويتعلموا في آن واحدَ، وكذلك العمل على الاستفادة من نتائج الدراسات البحثية الحديثة حول الإجراءات الأمثل ضمن عملية التعليم والتعلم، وربطها بمهنتهم كمعلمين.

ويتمثل دور مدراء وقادة المدارس في عملية تحسين وتطوير مهارات المعلمين بتعزيزهم من اجل النهوض بمستوى ما يقدمونه للطلبة خلال عملية التدريس ضمن الغرف الصفية، بما يحقق المستوى المطلوب من النجاح الأكاديمي لكافة الطلبة، وتشجيعهم على توظيف طرق وأساليب تعليمية حديثه وفعاله، فالمدير الناجح هو من يدعم معلميه ويوجههم ويفهم قضاياهم ويستوعبها ويتبنى الاستراتيجيات التي من شانها ان تلبي احتياجاتهم وتحل مشاكلهم (Kiel, et al., 2019)

التعليم الدامج:

أبدت المجتمعات الحديثة اهتماما متزايدا بجودة حياة الأفراد ذوي الإعاقة وقد سعت جاهدةً نحو تحسينها وفقاً لما نادت به قوانين وحقوق الانسان ومبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، الأمر الذي أحدث تطوراً ملحوظا في العقود الخمس الأخيرة في كافة مجالات الإعاقة، مما انعكس بشكل إيجابي على الافراد من ذوي الإعاقة وأسرهم على حد سواء من خلال ما طرأ من تقدم على طبيعة ومستوى الخدمات المقدمة اليهم والكوادر المؤهلة والمرخصة العاملة في الميدان، والزيادة في عدد المؤسسات المعنية بتقديم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة .(الروسان،٢٠١٤)،ولا سيما عقب الإعلان العالمي لحقوق المعوقين الصادر عن منظمة الأمم المتحدة بالقرار رقم (٤٣٣٧) في التاسع من ديسمبر (١٩٧٥)، الذي نجم عنه زيادة في الاهتمام بذوي الإعاقة على المستويين العالمي والعربي. وقد تعددت المؤتمرات العربية و العالمية التي ركزت على حقوق هؤلاء الافراد كمؤتمر سلامنكا(١٩٩٤)، ومنتدى داكار(٢٠٠) ومؤتمر اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت(٢٠٠١) حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم النظامي، و في عام(٢٠٠٤) نص مشروع العقد العربي في محاوره على ضرورة حصول الطلبة من مختلف فئات الإعاقة المعاق على حقوقهم وعلى قدم المساواة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، و إزالة كافة العقبات التي قد

تحول دون ذلك، و في مجال التعليم نص المشروع على ضمان فرص متكافئة للتربية و التعليم للأفراد ذوي الإعاقة، منذ مرحلة الطفولة المبكرة، وفي كافة مراحل التعليم العام والتعليم العالي.(هالاهان، وكوفمان،٢٠١٨)

هذا وقد حفز اعلان الأمم المتحدة الاهتمام بذوي الإعاقة في دولة الامارات العربية المتحدة، فبادر المشرع في دولة الامارات، بعد الاعلان مباشرة، إلى اصدار القانون رقم (٣٩) لعام ١٩٧٥ الذي عرف المعوق بأنه:" كل شخص أصبح غير قادر في الاعتماد على نفسه في مزاولة عمله أو القيام بعمل آخر أو الاستقرار فيه أو نقصت قدرته على ذلك نتيجة لقصور عضوي أو حسي نتيجة عجز خلقي منذ الولادة (أبو زيد والكتبي، ٢٠١٥).

وقد أطلقت حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة في عام (٢٠١٧)، السياسة الوطنية لتمكين ذوي الإعاقة (أصحاب الهمم) بهدف تمكينهم وتحقيق المشاركة الفاعلة والفرص المتكافئة ضمن مجتمع دامج، يضمن الحياة الكريمة لهم ولأسرهم، وتوجد هناك سته محاور للسياسة الوطنية لتمكين ذوي الإعاقة، مثل التعليم المحور الثاني منها.، وتمثل الهدف الأول لمحور التعليم بتطوير نظام تعليمي دامج، على مستوى التعليم العام، والتعليم المهني، والتعليم العالي، أما الهدف الثاني فقد تمثل في توفير معلمين مختصين ذوي كفاءة في تعليم الطلبة من مختلف فئات الإعاقة والمراحل الدراسية .(وزارة تنمية المجتمع،٢٠١٧)

وعقبها حديثا إطلاق سياسة التعليم الدامج في دولة الامارات العربية المتحدة بموجب القرار الوزاري رقم (٦٤٧) لسنة ٢٠٢٠ م، لتكون ثمرة سنين من الجهد والعمل المتواصل من قبل كافة العاملين والجهات المعنية بخدمات أصحاب الهمم على مستوى الدولة وبكافة قطاعاتها ومؤسساتها.

وقد عرفت اليونسكو التعليم الدامج بأنه تأمين وضمان حق جميع الطلبة ذوي الإعاقة في الوصول، والحضور والمشاركة والنجاح في مدرستهم النظامية المحلية، ويتطلب التعليم الدامج بناء قدرات العاملين في المدارس الموجودة في الاحياء، والعمل على إزالة الحواجز والعوائق المادية التي قد تحول دون وصول وحضور ومشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة من أجل تقديم تعليم نوعي لجميع الطلبة، وتحقيق الإنجازات التعليمية في هذا المجال.(UNESCO, 2003)

في حين عرفته سياسة التعليم الدامج في دولة الامارات العربية المتحدة بكونه ذلك التعليم الذي ينخرط فيه الطلبة أصحاب الهمم في برنامج تعليمي ضمن بيئة تعلم مشتركة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة و في مجتمعهم المحلي بحيث يتم توفير التدخلات المستهدفة لهم مع إزالة جميع المعيقات المحتملة لتجنب تراجع مستوى الطلبة أو اقصاؤهم أو استبعادهم، وذلك بهدف حصول جميع الطلبة أصحاب الهمم على تعليم عالي الجودة من خلال تلبية احتياجاتهم المتنوعة بفعالية وبأساليب قائمة على الاحترام والقبول والاستجابة العالية وتقديم الدعم اللازم لضمان المشاركة الكاملة لهم مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة بغض النظر عن أي تحديات قد تكون لديهم.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٢).

هذا ويتكون فريق الدمج المدرسي من مجموعة متنوعة من الأعضاء المختلفين ممن يمثلون كافة جوانب المدرسة ومجتمعها، اذ يضم هذا الفريق كلا من معلمي التعليم العام، معلمي التربية الخاصة، الاختصاصيين من مختلف التخصصات مدير المدرسة، ممثلين عن اولياء الامور، وكذلك ممثلين عن الطلبة انفسهم. وبالإشارة الى معلمي الصفوف والمواد يستوجب ان يضم الفريق معلمين من مختلف الخلفيات ومستويات الخبرة لان مهمة تنفيذ التغييرات نحو التعليم الدامج والشامل في الفصل الدراسي وما بعده تقع عليهم، ولا يمكن تحقيق التعليم الدامج من دونهم، لذلك لا يمكن أن ينجح فريق الدمج المدرسي من دون أن يضم هؤلاء المعلمين(Caustorf, and George , 2014)

وكذلك يناط بمعلم الصف العديد من الادوار ضمن بيئة التعليم الدامج، من مثل: العمل على تعديل المنهاج او المحتوى المستهدف ليتناسب مع احتياجات الطالب من ذوي الإعاقة. والعمل على تعليم المهارات الأساسية للطلبة ذوي الإعاقة غير المتضمنة في البرنامج التدريبي العادي، وكذلك توفير بيئة صفية معززه، وتبني استراتيجيات التدريس الملائمة للطلبة من ذوي الإعاقة والتركيز على التدريس الفردي، والعمل على علاج نقاط الضعف لدى الطلبة ذوي الإعاقة وتعزيز الجوانب الإيجابية ونقاط القوة للطالب. مع اهمية عدم التركيز على جوانب القصور لدى الطلبة من ذوي الإعاقة. وتطوير اتجاهات إيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة، مع التأكيد على دوره في ضرورة التنسيق الفاعل مع الإدارة المدرسية، والتأسيس الى علاقات تعاونية وتشاركية فاعلة مع

أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة.، بالإضافة الى تعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلبة ذوي الإعاقة واقرانهم من غير ذوي الإعاقة. والتنسيق الفاعل والدائم ما بين المعلم العادي ومعلمي التربية الخاصة. واخيرا تقييم تحصيل واداء الطلبة على المهارات المستهدفة بمختلف الاجراءات التقييمية. (الخطيب، جمال.، ٢٠٢٠).

ومن خلال ما سبق نجد ان البحث في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج، قد تكون أحد ابرز العوامل التي من شانها ان تنعكس ايجابا على مخرجات العملية التعليمية ولا سيما في عملية تعليم الطلبة أصحاب الهمم.

الدراسات السابقة:

لطالما حظي موضوع التأهيل أثناء الخدمة والبرامج التدريبية للمعلمين عامةً، والمعلمين المنخرطين في العمل ضمن برامج التعليم الدامج خاصةً باهتمام بالغ من خلال البحث التربوي، نظرا لما له من أهمية بالغة على مخرجات العملية التعليمية وتحقيق برامج التعليم الدامج للأهداف المرجوة منها على مختلف الاصعدة، وتتعاظم هذه الأهمية مع تلك البرامج التي استهدفت معلمي التعليم العام بمختلف مراحلة ممن تناط بهم مهام تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة جنبا الى جنب مع اقرانهم من غير ذوي الإعاقة في الغرفة الصفية وبما يضمن العدالة وتكافؤ الفرص في التعليم، وقد حرص الباحث ومن خلال دراسته الحالية على مراجعة العديد من الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، مما أسهم بالإحاطة بالموضوع من كافة جوانبه، ومما من شانه أيضا ان يثري المعرفة بالاطار العام لمشكلة الدراسة الحالية وفيما يلي استعراض لأبرز الدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

الدراسات العربية:

أجرى العجمي وآخرون (٢٠٢٠) دراسة هدفت الى البحث في مستوى الكفايات التعليمية للمعلمين القائمين على تعليم الطلبة ذوي بطيء التعلم في صفوف التعليم العام من وجهة نظرهم في دولة الكويت وكذلك الكشف عن الحاجات التدريبية للمعلمين للتعامل بفعالية مع هؤلاء الطلبة على اختلاف قدراتهم وإمكاناتهم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلما لطلبة بطيء التعلم من العاملين في المدارس الحكومية والخاصة بدولة الكويت. وتمثلت اداة الدراسة من مقياس الكفايات

التعليمية والحاجات التدريبية للمعلمين كوسيلة أساسية لجمع البيانات وقد أظهرت النتائج وبشكل عام أن الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون العاديون للتعامل مع الطلبة ذوي بطيء التعلم من وجهة نظرهم جاءت في المستوى المتوسط، وأظهرت النتائج أن الأبعاد جميعها جاءت في المستوى المتوسط، وجاء في الرتبة الأولى بعد عملية التدريس، وجاء في الرتبة الأخيرة بعد إدارة الصف إدارة سلوك الأفراد.

وقد قام أحمد (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام المهارات التدريسية الواجب توافرها لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بكلية التربية، وذلك من حيث قياس رد فعل المتدربات نحو الاحتياجات التدريبية المعد، الكشف عن مدى إتقان توفر المهارات التدريسية المتعلقة بتصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وفقا لمتغير الدرجة العلمية والدورات التدريبية عدد سنوات الخبرة، وتم وضع نماذج منتقاة لرؤية مستقبلية لتنمية المهارات التدريسية الخاصة بالمعلمات الطفولة أثناء الخدمة باستخدام البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال وفق المعايير العالمية. وقد أعدت الدراسة استبانة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التدريسية الواجب توافرها لتصميم البرنامج التربوي الفردي وأبعادها الفرعية تعزي لمتغير الدرجة العلمية، والحاصلين على دورات تدريبية وغير الحاصلين على دورات تدريبية في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية في التدريس، وفي ضوء سنوات الخبرة في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية .وتكونت عينة الدراسة من (١٠٦) لمعلمات الطفولة والدبلوم المهنية تخصص التربية الخاصة وبعض معلمات اثناء الخدمة ملتحقين ببرامج الدمج الملحقة بالمدارس الفكرية ومدارس الأمل في المرحلة الابتدائية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة قنا .وقد أظهرت النتائج فاعلية استخدام المهارات الواجب توافرها لمعلمات الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوية الفردي.

اما باعثمان والسديري (٢٠١٨) فقد قاما بدراسة هدفت الى التعرّف على الأسس النظرية لإعداد معلم التعليم العام، وفق منظومة التعليم الشامل، مع استعراض اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو تطبيقه، بالإضافة إلى التعرّف إلى المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير هؤلاء المعلمين.

ولتحقيق ذلك قامت الباحثتان بتحليل الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة في الفترة الواقعة ما بين (٢٠١٠- ٢٠١٧) واشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الأسس التي تدعم أداء معلم التعليم العام في البيئات الشاملة، وهي: الإعداد الجامعي الجيّد، واكتساب مهارات العمل التعاوني، والتدريب أثناء الخدمة. كما اشارت نتائج الدراسة ايضا أن هناك تباينًا في اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل ما بين الإيجابية والسلبية، وارتبطت هذه الاتجاهات بعدّة عوامل، من أهمها: الإعداد ما قبل الخدمة، والدورات التدريبية، وخبرات العمل السابقة مع الطلاب ذوي الإعاقة.

وكذلك قام كل من اباحسين والرزيحي (٢٠١٦) بدراسة هَدفَت إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمات ومشرفات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وفق متغيرات (طبيعة العمل، المؤهل التعليمي، الخبرة، عدد الدورات التدريبية) وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمةً ومشرفةً من معلمات ومشرفات صعوبات التعلم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد اشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم وفقاً لطبيعة العمل (معلمة- مشرفة) والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، وكذلك اشارت الى أن تقدير معلمات صعوبات التعلم لاحتياجاتهن التدريبية جاء بدرجة متوسطة لجميع الاحتياجات التدريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.١١)، ما عدا الحاجة التدريبية للإرشاد المهني لتوجيه قدرات واتجاهات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة المرتبة الأولى من حيث الأهمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٤٩).كما اشارت ايضا الى حاجة معلمات صعوبات التعلم التدريبية إلى تدريب الطالبات ذوات صعوبات تعلم على استراتيجيات تنفيذ الاختبارات في المرتبة الأخيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٨٢). في حين جاءت الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفات بدرجة متوسطة، فظهرت مرتبة ترتيباً تصاعدياً كالآتي: (الاختبارات التشخيصية المقننة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، تدريب الطالبات ذوات صعوبات تعلم على استراتيجيات أخذ الاختبارات، اختيار اختبارات التشخيص غير الرسمية.

اما الخطيب (Al Khatib, 2007) فقد هدفت دراسته الى تقييم أثر برنامج تدريبي على معرفة معلمي الصفوف الدراسية في الاردن بخصائص واحتياجات الطلاب من ذوي صعوبات

التعلم. كما بحثت الدراسة أيضًا فيما إذا كان هذا التدريب قد أثر على قبول المعلمين لدمج هؤلاء الطلبة في صفوفهم الدراسية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلما تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعة تجريبية (٣٠ معلماً) ومجموعة ضابطة (٣٠ معلماً). أكملت كلتا المجموعتين من المعلمين اختبارًا للمعرفة بصعوبات التعلم ومسحا لقبول المعلم لدمج الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام. تم إجراء اختبار قبلي قبل تنفيذ برنامج التدريب، وبعد الانتهاء من التدريب (الاختبار البعدي). وقد أشارت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثرا كبيرا على معرفة المعلمين بخصائص واحتياجات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم وقبولهم بعملية دمج هؤلاء الطلبة في صفوفهم الدراسية. كما تمت مناقشة الآثار المترتبة على هذه النتائج لدمج الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الاردنية.

الدراسات الأجنبية:

قام ماجوكو (Majoco, 2019) بدراسة سعت الى تحديد الاحتياجات الاساسية للمعلم للتعليم الدامج من وجهة نظر المعلمين ممن يتولون مهام تعليم الطلبة ذوي الإعاقة المنخرطين في المدارس الدامجة في زمبابوي اذ بحثت هذه الدراسة في الكفاءات التدريبية التي يرى هؤلاء المعلمين على أنها ضرورية للتعليم الدامج. وقد اتبعت الدارسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) معلما من معلمي ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية تم اختيارهم بشكل قصدي من مقاطعة ميدلاندز التعليمية في زيمبابوي. واشارت نتائج الدراسة أن المشاركين يرون أن التقييم، والتنويع في طرق التدريس لملاءمة كافة الطلبة، وإدارة الصف الدراسي وادارة السلوك، والتعاون هي الاحتياجات التدريبية الأساسية المطلوبة من المعلمين للتعليم الدامج. اذ يمكن لتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة على هذه الكفايات الاساسية أن يسهل التنفيذ الناجح والفعال للتعليم الدامج من خلال اعدادهم للاستجابة والتقبل الايجابي لتنوع الطلبة لديهم.

كما قامت يو سوي Yu Soe,٢٠١٨)) بدراسة هدفت الى تقييم فعالية برنامج التدريب والتطوير المهني وأثرها على الممارسات التعليمية للمعلمين في فنلندا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٧٩) معلما ومعلمه من معلمي المدارس الإعدادية وموزعين وفقا للجنس (١٩٦١) معلمة، و(٧٧٨) معلم، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الاستدلالي لغايات تحقيق اهداف الدراسة،

وتمثلت الأداة باستبيان موجه للمعلم، وقد اشارت نتائج الدراسة في شقها الاول الى فعالية برامج التدريب والتطوير المهني للمعلمين من وجهة نظرهم، اما الشق الثاني من النتائج فقد أشار بان المعلمين ممن تلقوا برامج التطوير المهني انعكس ذلك إيجابا على ممارساتهم مع طلبتهم و على استخدامهم الممارسات التعليمية الفعالة.

بينما قامت غونزليس (González-Gil, et al., 2013) بدراسة هدفت الى تحديد مجموعة التحديات التي من شأنها ان تؤثر في عملية تدريب المعلمين من أجل الدمج وتقييم الاحتياجات التدريبية المتصورة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في اسبانيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٢) معلما ومعلمه تراوحت اعمارهم ما بين (٣٠-٥٠ (. من العاملين في المدارس الحكومية لمرحلة رياض الأطفال والتعليم الابتدائي والثانوي، اذ شكل معلمو القطاع الحكومي ما نسبته (٦٨٪) من عينة الدراسة في حين شكل معلمي القطاع الخاص والمدعوم ما نسبته (٣٤٪) من مجموع عينة الدراسة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت اداة الدراسة من (٨٠) فقرة، موزعة على (١٠) ابعاد تمثلت فيما يلي (مفهوم التنوع والتعليم، سياسة التعليم، تنظيم وإدارة المدرسة والفصول الدراسية، القيادة ودور الإدارة، تصميم وتطوير المناهج، المنهجيات الدامجة، الموارد والدعم، تدريب المعلمين، العمل التعاوني، إشراك المجتمع)، وقد اشارت نتائج الدراسة الى وجود حاجه للتدريب ضمن مجالات (مشاركة المجتمع والقيادة، ومحتوى تدريب المعلمين). في حين كانت الحاجة الى التدريب ضمن مجالات (الموارد والدعم والمناهج وسياسة التعليم) بدرجة قليلة الاهمية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة، كما اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة فيما يتعلق بطبيعة الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء متغيرات (الجنس، العمر، قطاع العمل) مع وجود ارتباطا ما بين متغير سنوات الخبرة والحاجة الى التدريب ضمن مجالات (السياسة التربوية والقيادة والموارد والدعم).

في حين قام هايندريك (Hendricks, 2011) بدراسة هدفت تقييم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة ممن يقومون بتدريس الطلبة من ذوي اضطرابات طيف التوحد في ولاية فيرجينيا في الولايات المتحدة الاميركية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٩٨) معلما من معلمي التربية الخاصة خضعوا لاستبيان الكتروني يحدد ويقيم هذه الاحتياجات من وجهة نظرهم، وقد

اشارت نتائج هذه الدراسة الى الضرورة الملحة لإعداد معلمي التربية الخاصة بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة، كما يجب أن يمتلك هؤلاء المعلمون المعارف والمهارات المطلوبة لتعزيز التغيير، وتقديم البيانات الأساسية التي تتضمن مبادرات من أجل تطوير المتطلبات الشخصية ومبادرات التدريب، والاستعانة بأساليب التكنولوجيا الحديثة والاستراتيجيات الفاعلة لما له من اثر كبير ينعكس على نوعية ومخرجات عملية التعليم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدارسات السابقة والتي بحثت في مجال الاحتياجات التدريبية للمعلمين العاملين ضمن بيئة التعليم الدامج تبين بانها قد اتفقت على النقاط التالية:

- ان عملية تدريب المعلمين اثناء الخدمة ركن أساسي من اركان العملية التعليمية وعنصرا رئيسا من عناصر نجاحها.
- إن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تمثل الجانب المنظم في التأهيل والتنمية المهنية أثناء الخدمة.
- إن تلك الدارسات قد اختلفت في دوافعها واسبابها، الا انها بالمجمل قد بحثت في مجموعة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين ضمن بيئة التعليم الدامج.
- ابرزت الفائدة العملية من تحديد الاحتياجات التدريبية الواجب استهدافها ضمن برامج إعداد وتأهيل المعلمين في الدراسات السابقة من خلال تزويدنا بأبرز المحاور والمهارات التي من شأنها أن تستهدف ضمن هذه البرامج سبل وأليات التدريب الأمثل في ضوءها. مع التأكيد على كون فكرة التدريب وإعداد المعلمين إنما هي حصيلة بناء تراكمي يعزز نماذج الخبرة العملية لدى المعلمين بشكل عام، والعاملين منهم في المؤسسات التعليمية الدامجة بشكل خاص.

في حين اختلفت الدراسة الحالية عن تلك الدراسات السابقة بكونها قد تناولت الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المدارس الحكومية في دولة الامارات العربية المتحدة من وجهة نظرهم، لتكون –بحسب علم الباحث وحدود معرفته– الدراسة الأولى على مستوى دولة الامارات التي بحثت في موضوعها الحالي، بينما جاءت الدراسات السابقة

في مجتمعات عربية واجنبية أخرى كالمملكة العربية السعودية، والأردن، ومصر، فلسطين والكويت، والولايات المتحدة الأميركية، و زمبابوي، واسبانيا، وكذلك اختلفت الدراسة الحالية عن العديد من سابقاتها التي تم استعراضها بكونها قد اتبعت المنهج الوصفي المسحي .

مشكلة الدراسة واسئلتها:

لطالما كانت عملية الاعداد والتأهيل لمهنة المعلم لمواكبة متطلبات العصر عملا لا ينتهي بانتهاء فترة اعداد الطالب المعلم في كليات التربية وكليات اعداد المعلمين، وذلك نظرا لكون فترات التدريب العملية التي تلقاها غالباً لا تكفي لتمكين المعلم من تأدية مهامه بشكل متكامل كمعلم داخل الغرفة الصفية، لذا لا بد من التدريب اثناء الخدمة للنهوض بمستوى المعلم واداؤه لتحقيق أهداف عملية الاعداد قبل واثناء الخدمة. فالمعلم الذي يمتلك الاحتياجات المهنية والمؤهل أكاديميا وتربويا شاملا، يمثل عنصر قوة، وعامل النجاح الابرز والاهم في العملية التعليمية، لذا تولي القيادات التربوية اهتماما كبيرا بإجراءات تحسين وتطوير أداء المعلم وتنميته مهنيا للقيام بمهامه المناطة به على أكمل وجه (أبو عطوان، ٢٠٠٨)

اذ يمثل التدريب محور عملية التنمية للكوادر البشرية في شتى المجالات، فهو أداة للتنمية والتطوير، اذ يعتبر الأداة الأمثل لتحقيق الكفاءة في التعليم، كما يشار الى التدريب اثناء الخدمة بكونه عنصرا أساسيا لإعداد المعلم واكسابه مهارات جديدة تمكنه من مواجهة شتى المواقف الصفية والسيطرة عليها، وبناء على ذلك تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة باعتباره محوراً للنمو المهني واكتساب المزيد من الخبرات التي من شانها رفع مستوى أدائهم وبالتالي زيادة انتاجيتهم (الجبالي،٢٠١٧)

وفي ظل التوجهات السائدة في ميدان التربية الخاصة على مستوى واسع والتي تنادي بالدمج وانسجاما مع تحقيق وتطبيق فلسفة الدمج ميدانيا باتت تضم المؤسسات التعليمية المختلفة (رياض الاطفال، المدارس) بين طلبتها طلبة من ذوي الإعاقة (اصحاب الهمم) جنبا الى جنب مع اقرانهم من غير ذوي الإعاقة، ومن الملاحظ ان معلمي التعليم العام غالبا ما يفتقرون الى المهارات والكفايات اللازمة لتعليم هؤلاء الطلبة في صفوف التعليم العام، على الرغم من الجهود المبذولة في تدريبهم الا ان هذه البرامج غالبا ما تقتصر على برامج تدريبية جاهزة وقد لا تلبي في كثير من الاحيان الحاجات التدريبية الحقيقية لهؤلاء المعلمين(العجمي والعنزي، ٢٠٢٠)

وقد أكدت على ذلك العديد من الدراسات التي اشارت الى كون المعلمين وبشكل عام بحاجة الى تلقيهم للبرامج التدريبية المبنية على الكفايات المهنية اللازمة لهم لضمان جودة مخرجات العملية التعليمية وهو الامر الذي يمثل متطلبا أساسيا وهاما ويأتي في مقدمة الخدمات الواجب توفيرها لهؤلاء لمعلمين وضرورة تقييمها ومراجعتها بشكل دوري بما يضمن مواكبتها لمتغيرات ومتطلبات العملية التعليمية من مثل دراسة كل من (حمادنة،٢٠٠٧)، ودراسة (العجمي والعنزي،٢٠٢٠)، ودراسة (احمد ٢٠١٩)، ودراسة (Hendricks, 2011)، ودراسة (Zhao Bin , Xu Shuai, 2016)، وغيرها من الدراسات التي سيرد ذكرها ضمن الدراسات السابقة التي راجعها الباحث.

وقد برزت مشكلة الدراسة الحالية لدى الباحث، بسبب من ملاحظته وبحكم طبيعة عمله الى اختلاف وتباين الآراء حول برامج تأهيل وتدريب المعلمين اثناء الخدمة ومدى جدوى وفاعلية هذه البرامج، لذا جاءت الدراسة الحالية محاولة البحث في الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية من وجهة نظرهم. وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:" ما هي أهم الاحتياجات اللازمة التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية من وجهة نظرهم"؟ والذي تتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- هل تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية، كما يقدرها المعلمون أنفسهم باختلاف الجنس؟
- هل تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية، كما يقدرها المعلمون أنفسهم باختلاف المؤهل الأكاديمي؟
- هل تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية، كما يقدرها المعلمون أنفسهم باختلاف سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام العاملين ضمن بيئة التعليم الدامج في المدارس الحكومية في دولة الامارات العربية المتحدة من وجهة نظرهم؛ وبالتالي التعرف على مستوى الفروق في مدى أهمية هذه الاحتياجات المستهدفة بالقياس

لضمان جودة الخدمات المقدمة من قبلهم لطلبتهم من ذوي الإعاقة (اصحاب الهمم) الملتحقين بخدمات وبرامج التعليم الدامج في ضوء مجموعة من المتغيرات والتي تمثلت بـ (جنس المعلم، سنوات الخبرة، المؤهل الأكاديمي، التخصص).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في ندرة الدراسات التي بحثت في مجال الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام العاملين ضمن بيئة التعليم الدامج في المدارس الحكومية في دولة الامارات العربية المتحدة ولعل ذلك من شانه ان يعزى الى حداثة وجدة الموضوع محور البحث، كما يتوقع أن تمهد الدراسة الحالية الطريق لدراسات أخرى ضمن مجال البحث، وبالتالي ستسهم نتائج الدراسة في تزويد ميدان التربية الخاصة، بدراسةٍ الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام العاملين ضمن بيئة التعليم الدامج في المدارس الحكومية ومستوى اهميتها من وجهة نظرهم، اذ اقتصرت معظم الدراسات السابقة على البحث في تقييم الاحتياجات وفاعلية البرامج التدريبية من مثل دراسات كل من (سهيل، ٢٠٢٠) التي هدفت الى تقييم فاعلية برنامج تدريبي في أثناء الخدمة لتطوير الأداء المهني للمعلمين المتدربين في مجمع التربية الخاصة/ جامعة القدس المفتوحة، ودراسة (احمد،٢٠١٩) التي هدفت الى تقييم الاحتياجات الواجب توافرها لمعلمات الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتصميم وتنفيذ البرامج التربوية الفردية، ودراسة (سالم وآخرون، ٢٠١٢)التي سعت الى تقييم الاحتياجات المهنية لدى بعض معلمي التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

الاهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في كونها ستعمل على تزويد ميدان البحث في التربية الخاصة بأداة قياس لغايات تقييم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام العاملين ضمن بيئة التعليم الدامج مستقبلًا، وتكمن كذلك في سعي الدراسة الحالية الى وضع التوصيات في ضوء نتائجها، وصولا الى حل المشكلات التي من شانها ان تحول دون توافر المستوى المطلوب

من البرامج التدريبية الهادفة والفاعلة لمعلمي التعليم العام ضمن البيئات التعليمية الدامجة بمختلف مراحلها، بهدف ضبط جودتها وجودة مخرجاتها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة الحالية على المؤسسات التعليمية الحكومية (رياض الاطفال، المدارس) في دولة الامارات العربية المتحدة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م.
- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة الحالية على مجموع معلمي التعليم العام العاملين ضمن بيئة التعليم الدامج في، المؤسسات التعليمية الحكومية (رياض الاطفال، المدارس) وتتحدَّد نتائج هذه الدراسة بعينة الدراسة المستهدفة ومنهجية الدراسة المتبعة والأداة المستخدمة فيها وهي: (أداة تقييم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم، وهي من اعداد الباحث)، ومدى صدقها وثباتها.

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية:

الاحتياج لغة:

ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه (ابن منظور، ٢٠٠٩)

الاحتياجات اصطلاحا:

مجموعة من المتغيرات المطلوب إحداثها في معارف الافراد ومعلوماتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم لتعديل سلوكهم، أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والقضاء على نواحي الضعف في الأداء المطلوب منهم (حمادنة، ٢٠٠٧)

الاحتياجات التدريبية اصطلاحا: تلك المهارات الواجب امتلاكها من قبل العاملين في مجال او وظيفة محددة لغايات تمكينهم للقيام بالمهام الموكلة على أكمل وجه(عبدالله،٢٠٢١)

الاحتياجات التدريبية اجرائيا:

هي تلك المعارف والاتجاهات والمهارات والتي يتطلبها العمل مع الطلبة ذوي الإعاقة ضمن بيئة التعليم الدامج في صفوف التعليم العام والمستهدفة بالبحث والتقصي والمتمثلة بالمهارات الست المتضمنة بأداة الدراسة الحالية والمعدة من قبل الباحث.

معلمي التعليم العام:

المعلم لغة:

اسم فاعل للفعل علّم، ونقول معلم أي قام بفعل التعليم (ابن منظور، ٢٠٠٩)

المعلم اصطلاحا:

هو من يتولى مهام تعليم الشخص المتعلم وذلك بتوجيه مجموعة الخبرات التي اكتسبها إلى المتعلم من خلال طرق واستراتيجيات ووسائل تعليمية منهجيه مبسطة تجعل المتعلم يتقبل ذلك، ويمثل المعلم ابرز عناصر العملية التعليمية.(الانصاري ٢٠١٩)

معلمي التعليم العام اجرائيا:

هم اولئك المعلمين (معلمي الصفوف، معلمي المواد) الملتحقين بالعمل بالمؤسسات لتعليمية الحكومية المختلفة في دولة الامارات العربية المتحدة (رياض الاطفال، المدارس)، غير المتخصصين بالتربية الخاصة، وهم من شكلوا مجتمع وعينة الدراسة الحالية.

التعليم الدامج:

اصطلاحا:

هو ذلك التعليم الذي ينخرط فيه الطلبة أصحاب الهمم في برنامج تعليمي ضمن بيئة تعلم مشتركة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة و في مجتمعهم المحلي بحيث يتم توفير التدخلات المستهدفة لهم مع إزالة جميع المعيقات المحتملة لتجنب تراجع مستوى الطلبة أو اقصاؤهم أو استبعادهم، وذلك بهدف حصول جميع الطلبة أصحاب الهمم على تعليم عالي الجودة من خلال

تلبية احتياجاتهم المتنوعة بفعالية وبأساليب قائمة على الاحترام والقبول والاستجابة العالية وتقديم الدعم اللازم لضمان المشاركة الكاملة لهم مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة بغض النظر عن أي تحديات قد تكون لديهم.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٢).

اجـرائيـــا :

هي تلك الاجراءات التي تقوم بها كل وزارة التربية والتعليم في سبيل توفير فرص الدمج للطلبة من ذوي الإعاقة (اصحاب الهمم) في المؤسسات التعليمة المختلفة (رياض الاطفال والمدارس).

الطـريقـة والإجـــراءات

- **منهجية الدراسة:** وصولا الى تحقيق اهداف الدراسة الحالية اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، نظرا لمناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة.
- **مجتمـع وعينـة الدراسـة:** تمثلت عينة الدراسة من (٣٠٦٥) معلما من معلمي الصفوف والجدول (١)، ادناه يوضح عينة الدراسة الحالية بشكل أكثر تفصيلاً.

جـــدول (١)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة من المعلمين بحسب متغيرات الدراسة

المتغـــير	الفئـــات	التكـــرار	النسبـــة
الجنس	ذكر	٨٧٢	٢٨,٥
	أنثى	٢١٨٤	٧١,٥
المؤهل الأكاديمي	بكالوريوس	٢٤١٦	٧٩,١
	دراسات عليا	٦٤٠	٢٠,٩
عدد سنوات الخبرة	١٠ سنوات فأقل	١٠١٦	٣٣,٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٤٠	٦٦,٨
المجمـــوع		٣٠٥٦	١٠٠,٠

أدوات الـــدراســـة:

لتحقيق اهداف الدراسة الحالية، قام الباحث ببناء أداة الدراسة بعد الاطلاع على الادب النظري السابق وتحديد مجموعة المهارات والممارسات المرتبطة بكافة جوانب الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة تضم (٣٠)

فقرة، موزعة على ستة أبعاد تضم (الاحتياجات التدريبية في مجال المهارات الشخصية، الاحتياجات التدريبية في مجال الادارة الصفية، الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بعد، الاحتياجات التدريبية في مجال اعداد الخطة التربوية الفردية، الاحتياجات التدريبية في مجال تنفيذ الخطة التربوية الفردية: الاحتياجات التدريبية في مجال التواصل مع اولياء الامور) يقابلها سلم تقدير مكون من خمس درجات هي:

(مهمة بشكل كبير، مهمة، متوسطة الاهمية، قليلة الاهمية، قليلة الاهمية بشكل كبير)

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (مهمة بشكل كبير، مهمة، متوسطة الاهمية، قليلة الاهمية، قليلة الاهمية بشكل كبير) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: اعتبرت المتوسطات من (١.٠٠- ٢.٣٣) تعبر عن مستوى قليل من الاهمية، ومن (٢.٣٤- ٣.٦٧) تعبر عن مستوى متوسط من الاهمية، في حين كانت المتوسطات (٣.٦٨- ٥.٠٠) تعبر عن مستوى كببر او مرتفع من الاهمية. وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) الحد الأدنى للمقياس (١) / عدد الفئات المطلوبة (٣) (٥ – ١ / ٣ = ١.٣٣) ومن ثم إضافة (١.٣٣) إلى نهاية كل فئة.

صدق وثبات الأداة:

تم التحقق من صدق وثبات الأداة من خلال اتباع الإجراءات الآتية:

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) فقرة وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠.٥٨-٠.٩٥)، ومع المجال (٠.٧٢-٠.٩٥) والجدول التالي يبين ذلك.

جـــدول (٢)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
١	.٩٤**	.٨٧**	١١	.٩٤**	.٧١**	٢١	.٨٩**	.٧٢**
٢	.٨٨**	.٩١**	١٢	.٩١**	.٦٧**	٢٢	.٨٨**	.٧٥**
٣	.٩٤**	.٨٦**	١٣	.٩٥**	.٧٤**	٢٣	.٨٢**	.٦٤**
٤	.٨٧**	.٧٠**	١٤	.٨٥**	.٨٧**	٢٤	.٩٢**	.٩١**
٥	.٩٤**	.٨٨**	١٥	.٩٠**	.٨٩**	٢٥	.٨٨**	.٩٥**
٦	.٩٠**	.٧٠**	١٦	.٧٨**	.٦٠**	٢٦	.٧٩**	.٧٣**
٧	.٨٤**	.٦٣**	١٧	.٨٩**	.٨٨**	٢٧	.٧٢**	.٥٨**
٨	.٩٠**	.٧٢**	١٨	.٨٠**	.٧٣**	٢٨	.٨٠**	.٨٣**
٩	.٩٣**	.٧٩**	١٩	.٩٢**	.٩٥**	٢٩	.٨٢**	.٧٠**
١٠	.٩٢**	.٦٧**	٢٠	.٩٥**	.٨٨**	٣٠	.٧٩**	.٨٤**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جـــدول (٣)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	المهارات الشخصية	الإدارة الصفية	تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بعد	إعداد الخطة التربوية الفردية	تنفيذ الخطة التربوية الفردية	التواصل مع أولياء الأمور	الدرجة الكلية
المهارات الشخصية	١						
الإدارة الصفية	.٧٠٤**	١					
تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بعد	.٧٢٤**	.٤٠٩(*)	١				
إعداد الخطة التربوية الفردية	.٨٩٦**	.٦٧٩**	.٧٠٤**	١			
تنفيذ الخطة التربوية الفردية	.٧٣٥**	.٦٧٣**	.٧٢٥**	.٨٤٥**	١		
التواصل مع أولياء الأمور	.٨٢٦**	.٦٨٣**	.٨٣١**	.٧٧٨**	.٧٨٠**	١	
الدرجة الكلية	.٩١٩**	.٧٨٤**	.٨٤٠**	.٩٢٠**	.٨٩٧**	.٩٢٩**	١

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يبين الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٤) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٤)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المهارات الشخصية	٠,٨١	٠,٧٩
الإدارة الصفية	٠,٨٤	٠,٨٢
تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بعد	٠,٨٣	٠,٨١
إعداد الخطة التربوية الفردية	٠,٨٠	٠,٧٥
تنفيذ الخطة التربوية الفردية	٠,٨٢	٠,٧٠
التواصل مع أولياء الأمور	٠,٨٤	٠,٧٩
الدرجة الكلية	٠,٨٩	٠,٨٣

إجراءات الدراسة

تم تنفَّيذ الدراسة الحالية وفقًا للخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري ومجموعة من الدراسات السابقة بهدف إعداد أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة موجهه لمعلمي التعليم العام العاملين ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية (رياض الاطفال، المدارس) الحكومية.
- تم عرَض الأداة على عدد من المحكمين لإبداء الرأي ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة لها في ضوء توجيهاتهم.

- تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية للتحقق من دلالات صدقها وثباتها.
- تم تطبيق الأداة على عينة من معلمي التعليم العام العاملين ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية (رياض الاطفال، المدارس) الحكومية
- تم جمَع البيانات وتُحليلها إحصائيًا بالأساليب الإحصائية المناسبة.
- العمل على استخلاص النتائج وتُفسَّيرها ومن ثم وضع التوصيات في نتائج الدراسة

عـرض النتـائـج ومنـاقشتهـا:

السؤال الرئيس: ما هي أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية من وجهة نظرهم"؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية من وجهة نظرهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جـــــدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجـــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	إعداد الخطة التربوية الفردية	٤,٥٧	.٦٢٦	مرتفع
2	1	المهارات الشخصية	٤,٥٦	.٦٢٩	مرتفع
2	2	الغدارة الصفية	٤,٥٦	.٦٤٥	مرتفع
2	5	تنفيذ الخطة التربوية الفردية	٤,٥٦	.٦٤٦	مرتفع
5	3	تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بعد	٤,٥٥	.٦٥٦	مرتفع
6	6	التواصل مع أولياء الأمور	٤,٥٣	.٦٦٢	مرتفع
		الدرجة الكلية	٤,٥٥	.٥٦٨	مرتفع

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤.٥٣-٤.٥٧)، حيث جاء مجال إعداد الخطة التربوية الفردية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٥٧)، بينما جاء مجال التواصل مع أولياء الأمور في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٥٣)، وبلغ المتوسط الحسابي للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية من وجهة نظرهم ككل (٤.٥٥).وبالنظر الى النتائج الواردة اعلاه يتبين لنا بأن الجانب الاكثر حاجة الى توجيه البرامج التدريبية اليه هو ذلك الجانب المرتبط بالخطة التربوية الفردية واعدادها وسبل تنفيذها وصولا الى تحقيق الاهداف المنشودة من برامج التعليم الدامج للطلبة من ذوي الإعاقة (اصحاب الهمم) فالبرامج التربوية الفردية تشكل العمود الفقري لبرامج التعليم الدامج اذ تشكل منهاج الطالب وخارطة طريقة في العملية التعليمية، وبالنظر ايضا الى البعد الذي جاء بالمرتبة الاخيرة الا وهو مجال التواصل مع أولياء الأمور، الامر الذي من شانه ان يعزى الى كون نسبة كبيرة من هؤلاء المعلمين هم بطبيعة الحال يتواصلون مع اولياء امور طلبتهم من غير ذوي الإعاقة وتجمعهم علاقات تعاونية وتشاركية بناءه، وبالتالي فهم من وجهة نظرهم ليسوا بحاجة لاي برامج تدريبية تتضمن هذا المجال بشكل محدد. وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع تلك النتائج التي اشارت اليها دراسات كل من (أحمد، ٢٠١٩)، (González-Gil, et al., 2013) في حين لم تتطرق اي من الدراسات السابقة الوارد ذكرها الى هذه المجالات.

السؤال الفرعي الأول: هل تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية كما يقدرها المعلمون أنفسهم باختلاف الجنس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية كما يقدرها المعلمون أنفسهم حسب متغير الجنس ، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جـــــــدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على الاحتياجات التدريبيــة لمعلمــي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية كما يقدرها المعلمون أنفسهم

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المهارات الشخصية	ذكر	٨٧٢	٤,٤٨	٧٨٢.	-4.340	3054	.000
	أنثى	٢١٨٤	٤,٥٩	٥٥٤.			
الإدارة الصفية	ذكر	٨٧٢	٤,٤٨	٧٩٦.	-4.413	3054	.000
	أنثى	٢١٨٤	٤,٥٩	٥٧٠.			
تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بعد	ذكر	٨٧٢	٤,٤٦	٨٢٤.	-4.727	3054	.000
	أنثى	٢١٨٤	٤,٥٨	٥٧٢.			
إعداد الخطة التربوية الفردية	ذكر	٨٧٢	٤,٤٩	٧٧٩.	-4.528	3054	.000
	أنثى	٢١٨٤	٤,٦٠	٥٥١.			
تنفيذ الخطة التربوية الفردية	ذكر	٨٧٢	٤,٤٨	٧٩٧.	-4.368	3054	.000
	أنثى	٢١٨٤	٤,٥٩	٥٧٢.			
التواصل مع أولياء الأمور	ذكر	٨٧٢	٤,٤٤	٨٢٨.	-4.731	3054	.000
	أنثى	٢١٨٤	٤,٥٧	٥٧٩.			
الدرجة الكلية	ذكر	٨٧٢	٤,٤٧	٧٤٣.	-5.130	3054	.000
	أنثى	٢١٨٤	٤,٥٩	٤٧٧.			

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الإناث. الامر الذي يشير الى كون المعلمات الاناث كانوا أكثر رغبة بالانخراط بالعملية التدريبية وقد تباينت ردود فعل المعلمات الاناث حول طبيعة المجالات التدريبية التي تشكل من وجهة نظرهن الاحتياجات التدريبية التي تمثل مهارات اساسية من الواجب تلقيهن التدريب اللازم ضمن هذه المجالات. وقد اتفقت هذه النتائج مع تلك النتائج التي اشارت اليها دراسات كل من (أحمد، ٢٠١٩) (اباحسين والرزيحي، ٢٠١٦)، ،(González-Gil, et al., 2013) في حين اختلفت مع تلك النتائج التي اشارت اليها دراسة يو سوي (Yu Soe,2018)

السؤال الفرعي الثاني: هل تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية كما يقدرها المعلمون أنفسهم باختلاف المؤهل الأكاديمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية كما يقدرها المعلمون أنفسهم حسب متغير المؤهل الأكاديمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جـــــدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل الأكاديمي على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية كما يقدرها المعلمون أنفسهم

	المؤهل الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المهارات الشخصية	بكالوريوس	٢٤١٦	٤,٥٧	.٥٧٩	٢,٥٥٣	٣٠٥٤	.٠١١
	دراسات عليا	٦٤٠	٤,٥٠	.٧٨٩			
الإدارة الصفية	بكالوريوس	٢٤١٦	٤,٥٦	.٥٩٨	.٣٩٨	٣٠٥٤	.٦٩١
	دراسات عليا	٦٤٠	٤,٥٥	.٧٩٧			
تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بعد	بكالوريوس	٢٤١٦	٤,٥٥	.٦١٣	.٧٩٥	٣٠٥٤	.٤٢٧
	دراسات عليا	٦٤٠	٤,٥٣	.٧٩٦			
إعداد الخطة التربوية الفردية	بكالوريوس	٢٤١٦	٤,٥٨	.٥٧٥	٣,٠٢٤	٣٠٥٤	.٠٠٣
	دراسات عليا	٦٤٠	٤,٥٠	.٧٨٩			
تنفيذ الخطة التربوية الفردية	بكالوريوس	٢٤١٦	٤,٥٦	.٦٠٠	.٣٨٧	٣٠٥٤	.٦٩٩
	دراسات عليا	٦٤٠	٤,٥٥	.٧٩٨			
التواصل مع أولياء الأمور	بكالوريوس	٢٤١٦	٤,٥٤	.٦٢٠	.٨٥١	٣٠٥٤	.٣٩٥
	دراسات عليا	٦٤٠	٤,٥١	.٨٠٣			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٢٤١٦	٤,٥٦	.٥٢٢	١,٤٩٣	٣٠٥٤	.١٣٦
	دراسات عليا	٦٤٠	٤,٥٢	.٧١٥			

يتبين من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠.٠٥) تعزى لأثر المؤهل الأكاديمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء المهارات الشخصية، وإعداد الخطة التربوية الفردية وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس. وبالنظر الى النتائج الواردة اعلاه يتبين عدم وجود فروق احصائية داله لأثر المؤهل الاكاديمي على الاحتياجات التدريبية للمعلمين ككل بل اقتصرت الفروق على مجالات محدودة تمثلت في مجالات المهارات الشخصية واعداد الخطة التربوية الفردية لدى المعلمين من حملة درجة البكالوريوس، في حين لم تظهر اية فروقات على اي من المجالات او على الدرجة الكلية لدى المعلمين خريجي الدراسات العليا(الماجستير والدكتوراه) الامر الذي من شانه ان يتفق مع ما ورد من نتائج السؤال الاول للدراسة الحالية والتي اشارت الى الحاجة لتلقي التدريب على مجال اعداد الخطة التربوية الفردية والتواصل مع اولياء الامور الذي يعد مرتبطا ارتباطا كبيرا بالمهارات الشخصية الواجب امتلاكها من قبل المعلم، كما يشير الى ان هؤلاء المعلمين من حملة درجة البكالوريوس ربما لم تتضمن برامج اعدادهم ما قبل التوظيف هذه المهارات كمهارات اساسية ضمن برامج اعادهم الاكاديمي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما اشارت الية دراسة (اباحسين والرزيحي، ٢٠١٦) في حين اختلفت عما توصل اليه (أحمد، ٢٠١٩).

السؤال الفرعي الثالث: هل تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية كما يقدرها المعلمون أنفسهم باختلاف سنوات الخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية للمعلمين ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية كما يقدرها المعلمون أنفسهم حسب متغير عدد سنوات الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جـــدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر عدد سنوات الخبرة على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام ضمن بيئة التعليم الدامج في المؤسسات التعليمية الحكومية كما يقدرها المعلمون أنفسهم

	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المهارات الشخصية	١٠ سنوات فأقل	١٠١٦	٤,٥٣	٧١٨.	١,٧٦٥-	٣٠٥٤	٠٧٨.
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٤٠	٤,٥٧	٥٨٠.			
الإدارة الصفية	١٠ سنوات فأقل	١٠١٦	٤,٥٤	٧٢٧.	١,٤٥٩-	٣٠٥٤	١٤٥.
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٤٠	٤,٥٧	٦٠٠.			
تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بعد	١٠ سنوات فأقل	١٠١٦	٤,٥٢	٧٣٣.	١,٦٨٣-	٣٠٥٤	٠٩٢.
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٤٠	٤,٥٦	٦١٣.			
إعداد الخطة التربوية الفردية	١٠ سنوات فأقل	١٠١٦	٤,٥٤	٧١٥.	١,٨٩٩-	٣٠٥٤	٠٥٨.
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٤٠	٤,٥٨	٥٧٧.			
تنفيذ الخطة التربوية الفردية	١٠ سنوات فأقل	١٠١٦	٤,٥٣	٧٢٧.	١,٤٩٦-	٣٠٥٤	١٣٥.
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٤٠	٤,٥٧	٦٠٢.			
التواصل مع أولياء الأمور	١٠ سنوات فأقل	١٠١٦	٤,٥٠	٧٣٩.	١,٥٩٦-	٣٠٥٤	١١١.
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٤٠	٤,٥٤	٦٢٠.			
الدرجة الكلية	١٠ سنوات فأقل	١٠١٦	٤,٥٣	٦٥٤.	١,٨٦٩-	٣٠٥٤	٠٦٢.
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٤٠	٤,٥٧	٥٢٠.			

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠.٠٥) تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. اي ان المعلمين وبغض النظر عن سنوات الخبرة لديهم قد ابدوا ردودا متسقة حول طبيعة الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم للعمل ضمن بيئات التعليم الدامج والعمل مع الطلبة من ذوي الإعاقة (اصحاب الهمم)، الامر الذي يتفق مع ما اشارت الية الدراسات السابقة الى كون عامل سنوات الخبرة غير مرتبط دائما بالممارسة الصحيحة او امتلاك الكفايات المناسبة لتأدية مهام وظيفة معينة، بينما تصقل هذه الخبرات بالمعرفة النظرية والعملية المتكاملة من خلال استهداف هؤلاء المعلمين ببرامج تدريبية مخطط لها جيدا تقوم على احتياجاتهم التدريبية وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما اشارت اليه دراسة العجمي وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة اباحسين والرزيحي (٢٠١٦) في حين اختلفت مع ما ورد في دراسة أحمد (٢٠١٩)، ودراسة باعثمان والسديري (٢٠١٨)

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- تنفيذ مسح دوري للاحتياجات التدريبية لكافة الكوادر العاملة مع الطلبة من ذوي الإعاقة ضمن بيئة التعليم الدامج.
- وضع البرامج التدريبية للكوادر العاملة مع الطلبة من ذوي الإعاقة ضمن بيئة التعليم الدامج على شكل مستويات ينتقل فيها المتدرب من مستوى الى اخر في ضوء قدراته وكفاياته.
- ادراج مواد دراسية أكثر تخصصية حول التعليم الدامج في البرامج الاكاديمية الجامعية
- تفعيل مشاركة المعلمين في المؤتمرات والندوات مما يجعلهم على اطلاع بالمستجدات الحديثة.
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول الاحتياجات التدريبية المقدمة للمعلمين ضمن بيئة التعليم الدامج،
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول فعالية البرامج التدريبية المقدمة لهؤلاء المعلمين، مع استهداف تقييم أثر هذا التدريب على مخرجات عملية التعلم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أباحسين، وداد والرزيحي، ريم (٢٠١٦) الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* 4(١٤)، الجزء ا لثاني، ٣٧ – ٧١.
- ابن منظور (٢٠٠٩). *لسان العرب*، دار صادر للنشر والتوزيع.
- أبو زيد، حمدي، والكتبي، سلامة (٢٠١٥). *صعوبات دمج الطلبة اصحاب الهمم في المدارس الحكومية*، جريدة الإمارات اليوم، ٢٤ يوليو.
- أحمد، حسن حمدي (٢٠١٩). المهارات الواجب توافرها لمعلمات الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوية الفردية، *مجلة كلية التربية*. ٣٥، (١)، ١٢٧-١٨٢.
- الأحمد، خالد (٢٠١٥)، *تكوين المعلمين في الإعداد إلى التدريب*، (ط٢).دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
- الانصاري، سامر (٢٠١٩). إعداد المعلم وتطوره في ضوء بعض الخب ارت العالمية. *المجلة العربية للنشر العلمي*،٣٢ (١٤)، ٢٦٦٣-٥٧٩٨.
- باعثمان شروق والسديري، نوف (٢٠١٨). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠)، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٤)، ١٣٥ – ١٦٥.
- توق، محي الدين، وبله، فيكتور (٢٠١٥). *البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفيا ومهنيا " وثيقة تطوير سياسات المعلمين في الوطن العربي*، البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم.
- حسونة، نورة (٢٠١٤). *فاعلية برنامج تدريب المعلمين الجدد في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية والصعوبات التي يوجهونها أثناء التدريب من وجهة نظر المعلمين المساندين والمعلمين المتدربين والمشرفين*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية.

- الخطيب، جمال (٢٠٢٠). *تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية*(ط٤). دار وائل للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق (٢٠١٤). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة*. (ط٩) دار الفكر.
- الشهري، خالد، وقطب، ايمان (٢٠٢٠). تصور مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد في المدارس الاهلية من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس في مكة المكرمة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤* (١٠)، ١١٨-٨٦.
- عبد الله، خالد صالح (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية لأساتذة الجامعات السودانية) جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم أنموذجا)، *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والانسانية، ١* (٩)، ٦٨-٤٨.
- العجمي، محمد سعود والعنزي، صالح هادي فرحان والعنزي، سلامة عجاج (٢٠٢٠). الكفايات والحاجات التدريبية للمعلمين القائمين على تعليم الطلبة ذوي بطء التعلم في صفوف التعليم العام في دولة الكويت. *مجلة التربية الخاصة، ٩* (٣٠، ١٥٨- ١٨٩).
- عساف، محمد (٢٠١٥، مايو). *درجة توافر كفايات التعلم الالكتروني لدى الطلبة المسجلين لمساق* (التربية العملية ٢) المتدربين *في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية*. (ورقة عمل) مؤتمر التعلم في بيئة رقمية ٢٠١٥.الزرقاء، الاردن.
- عطيات، عمر (٢٠١٧، ابريل). *واقع برنامج التربية العملية في برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في جامعة المجمعة* (ورقة عمل). الحلقات النقاشية لتطوير معايير جودة البرامج الاكاديمية ٢٠١٧. جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.
- المرسي، محمد وعبد الوهاب، سميرة (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لإعداد معلمي التعليم العام للتدريس للأطفال ذوي الإعاقة في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة التربية الخاصة، ٤* (١٤)، .٣٤٩-٣١٣
- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١١). *التكوين المهني للمعلم الإطار النظري* . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج

- هالاهان وكوفمان وبولين (٢٠١٨). الطلبة ذوي الحاجات الخاصة: *مقدمة في التربية الخاصة*. (فتحي جروان وآخرون، مترجم). دار الفكر للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٢). *سياسة التعليم الدامج في دولة الامارات العربية المتحدة*.
- وزارة تنمية المجتمع (٢٠١٧). *السياسة الوطنية لتمكين ذوي الإعاقة (أصحاب الهمم) في دولة الامارات العربية المتحدة*.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Al Khatib, J (2007). The impact of training on general education teachers' knowledge and acceptance of inclusion of students with learning disabilities in Jordan. *Insight on Learning Disabilities, 4* (16) 13-21
- AL Shahrani, B., & Abu-Alghayth., K (2023) Teachers' Professional Development for Inclusive Education, A perspective from Saudi (Mixed Methods Study), *Information Sciences Letters Journal, 12*(3), 1497-1504.
- Brady, P (2013) Training needs of teachers learning difficulties., *Cambridge journal of education, 47*(11), 302 -324.
- Caustorf, Julie and George Theoharis (2014). How Do Schools Become Effective and Inclusive? In Handbook of Effective Inclusive Schools, *Research and Practice*, James McCluskey, and others eds. 30-42. Available at: https://www.routledgehandbooks. com/Doi/10.4324/9780203102930
- Eklund, G., Sundqvist, Ch., Lindell, M., & Toppinen, H .(2020). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education, 28* (41) .

- González-Gil, F.; Martín-Pastor, E.; Flores, N.; Jenaro, C.; Poy, R.; Gómez-Vela, M. .(2013)Teaching, Learning and inclusive education: Teaching, Learning and Inclusive Education: The Challenge of Teachers' Training for Inclusion. *Procedia-Soc. Behav. Sci.,93*, (4)783–788.
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation, 35* (1). 37-50.
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U. & Weiss, S. (2019). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education, 28*(42).
- Majoko, T (2019) Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers, *SAGE Open Journals January* 22(4) 1-14
- Picard, P., Ria, L. (eds.) (2011). Beginning teachers: a challenge for educational systems -CINDREE. Lyon: Institute Francois de education.
- UNESCO. (2003) *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision*, Paris.
- Yu Soe, Hnin. (2018). The Impact of Teachers' Professional Development on the Teachers' Instructional Practices: An Analysis of TALIS 2013 Teacher Questionnaire, *Finland, World Voices Nexus Journal.2* (3).111-123.