

The Degree to which Primary School Teachers Possess the Competencies of Inclusive Education from the Point of View of Educational Supervisors in the Directorate of Education Kasbah Amman District

Tamador salti saleh alqadri
The Ministry of Education
Education Quality and Accountability Unit
tmadoralqadri@yahoo.com

Received:25/5/2023

Accepted:10/12/2023

Abstract:

The study aimed to reveal the degree to which basic stage teachers possess inclusive education competencies from the point of view of educational supervisors. The study used the descriptive survey method. The sample of the study consisted of all the educational supervisors in the Qasaba Amman Directorate in the Hashemite Kingdom of Jordan, numbering (50) male and female supervisors.

The results showed that the effectiveness of professional learning communities as a supervisory method in the professional development of teachers, from the point of view of educational supervisors, came to a large degree. The results also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the response of the study sample to the tool due to the variables (sex and educational qualification), while there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the response of the study sample to the tool, attributed to the variable of experience and in favor of 10 years or more.

In light of the results, the study recommends the continuation of the professional development of teachers through professional learning communities at the level of the Hashemite Kingdom of Jordan to achieve many fruitful results in the educational process. A set of recommendations was presented, including constant interest in raising the efficiency of teachers with appropriate supervisory methods at the level of the Hashemite Kingdom of Jordan as a whole, to achieve many fruitful results in the educational process. Additionally, the study suggests guiding educational leaders in the educational process to support and facilitate the work of educational supervisors in raising the efficiency of teachers for inclusive education, and promoting the flexibility of administrative decisions to facilitate their work..

Keywords: Inclusive Education, The Basic stage, Educational Supervisors.

درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم لواء قصبة عمان

تماضر سلطي صالح القادري

وزارة التربية والتعليم

وحدة جودة التعليم والمساءلة

tmadoralqadri@yahoo.com

القبول : 2023/12/10

الاستلام : 2023/5/25

المخلص:

هدفت الدراسة للكشف عن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج، من وجهة نظر المشرفين التربويين. وقد استُخدم المنهج الوصفي المسحي. وتكوّنت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم لواء قصبة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية، البالغ عددهم (50) مشرفاً ومشرفة، كما تمثّلت أداة الدراسة من استبانة فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في التنمية المهنية، المكونة من (25) فقرة. وأظهرت النتائج أنّ فاعلية مجتمعات التعلم المهنية كأسلوب إشرافي في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين، قد جاءت بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$)، في استجابة عينة الدراسة على الأداة يُعزى لمتغيري: (الجنس، والمؤهل العلمي)، في حين أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$)، في استجابة عينة الدراسة على الأداة، تُعزى لمتغير الخبرة ولصالح (10) سنوات فأكثر، وفي ضوء النتائج توصي الدراسة باستمرار التنمية المهنية للمعلمين من خلال مجتمعات التعلم المهنية على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية كافة؛ لتحقيقها العديد من النتائج المثمرة في العملية التربوية، كما توصي بالاهتمام الدائم برفع كفاءة المعلمين بالأساليب الإشرافية المناسبة على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية كافة؛ لتحقيقها العديد من النتائج المثمرة في العملية التربوية، وتوجيه القادة التربويين في العملية التربوية لدعم وتسهيل عمل المشرفين التربويين؛ لرفع كفاءة المعلمين للتعليم الدامج، ومرونة القرارات الإدارية لتيسير عملهم.

الكلمات المفتاحية: التعليم الدامج، المرحلة الأساسية، المشرفون التربويون.

المقدمة:

الدمج ما بين طلبة الصفوف العادية، وطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والإعاقة في إطار المدرسة التعليمية، وتوفير التجهيزات المادية والبشرية اللازمة لعملية تعلمهم والتواصل مع معلمهم وزملائهم الطلبة بشكل سلس وفعال (Al-Ghalilat and Al-Sammadi, 2015) لقد أصبح يُقاس تطور الأمم وتحضرها بمقدار اهتمامها بقضايا تشغل الرأي العام، التي منها اهتمامها برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم؛ فرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة حقٌّ مشروع كفلته جميع الشرائع السماوية والقوانين الوضعية؛ استثماراً لطاقتهم وقدراتهم، وللابتعاد عن إهمال تلك الطاقات والقدرات والسعي من جميع أفراد المجتمع لتحويلهم من أصحاب إعاقات واحتياجات تؤثر على حياتهم، إلى أفراد فاعلين ومنتجين يشاركون أبناء المجتمع في بناء الوطن وتطوّره ورقّيه (Abdel-Aal, 2021).

ظهرت العديد من التغيرات الجذرية في التربية الخاصة منذ ستينيات القرن الماضي إلى القرن الحالي، فقد كان التوجّه التربوي السائد آنذاك عدم ملائمة المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي عزلهم في مؤسسات تربوية أو مدارس ومراكز خاصّة بهم. لكن في الوقت الحالي ظهرت العديد من التوجهات التربوية الحديثة، التي تطالب بدمج هذه الفئة في المدارس الحكومية؛ ممّا يُسهم في إشراكهم بالمجتمع والبيئة الطبيعية الملائمة، التي يجب أن يتواجدوا فيها ويتفاعلوا معها.

وقد أصدر المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، قانون حقوق الاشخاص ذوي الإعاقة غي عام (2007) برقم (31)؛ ليحفظ لذوي الإعاقة حقوقهم، فقد أكد على ضرورة توفير فرص التعليم الأكاديمي الحكومي العام والتعليم المهني والتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة، بواسطة الدمج وبحسب فئة الإعاقة، بالإضافة لاعتماد برامج

&Al-Abdallat &Al-Hawyan &Al-Khawaldeh And Al-
(Najadat, 2018)

وقد عرف (Ghasemi, 2019) التعليم الدامج بأنه إتاحة الفرص للطلبة المختلفين، للانخراط في نظام التعليم العام كإجراء للتأكيد على مبدأ مساواة الفرص في التعليم، في حين أنّ (Abdel-Ghani, 2016) عرّفه بأنه عملية وضع الطلبة ذوي القدرات والاختلافات المتعددة، في صفوف تعليم عادية، وتقديم الخدمات التعليمية والتربوية لهم مع تأمين الدعم الصفي الكامل، وقد أشار (Al-Ajami And Othman, 2015) إلى أنّ عملية التعليم الدامج هي عملية وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الحكومية العادية طوال اليوم أو جزء منه، مع توفير الإجراءات والاستعدادات اللازمة لضمان تحقيق الغايات والأهداف التي تلبي احتياجاتهم، وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم، وتوفير معلمين ذوي كفاءة وخبرة، وبرامج تعليمية، وغرفة مصادر، وخطط تربوية وفردية، ووسائل تدريس، كما عرفه كوفمان وبارد (Kauffman & Badar, 2014) بأنه تحقيق فرص المساواة والمشاركة التامة لذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية والتعليمية والمجتمع، أسوة بأقرانهم العاديين.

مرّ تعليم أفراد الاحتياجات الخاصة بمراحل عديدة ومتنوعة خلال الفترة الماضية، وقد تأثر بظهور وتطور العديد من العوامل المجتمعية، وإن كان من أهمها الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة وسنّ القوانين التي تضمن تلك الحقوق. لذا فإنّه من الطبيعي أن يقترن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالعديد من المصطلحات، التي تعكس تلك المراحل التي مرّ بها كالتضمين (Mainstreaming)، والعزل (Isolation)، والتكامل (Integration)، وأخيراً مصطلح التعليم الدامج (Inclusive Education)، كذلك الأمر في الميدان التربوي فإنّه لا يوجد مصطلح واحد شامل للتعليم الدامج، بل يختلف ويتباين بناءً على الفلسفات والأيدولوجيات التربوية التي يتبناها المجتمع -Al- (Azmi, 2021).

أشار (Sharon, 2018) إلى أنّ فكرة التعليم الدامج تعود إلى منتصف القرن العشرين، فقد ظهرت في بدايتها بالأدبيات التي نادى بضرورة وجود نظام تعليمي متميّز للجميع قبل التعليم الجامعي، ثمّ تبنت هذه الفكرة بعض المدارس في أستراليا، من خلال دمج الطلبة العاديين، وطلبة ذوي الإعاقات البسيطة، وذوي صعوبات التعلم في غرف صفية واحدة لجزء من اليوم الدراسي، مع تأمين خدمات تعليمية مساندة لذوي الاحتياجات الخاصة، ومناهج دراسية للمواد المحورية تتسم بدرجة عالية من المرونة، وقد تطوّرت عملية التعليم الدامج وانتشرت في العديد من الدول وفق ثلاث مراحل هي:

وعلى الرغم من قلة الإمكانيات والموارد المادية في الأردن، إلّا أنّ مجال العملية التربوية والتعليمية اهتماماً بالغاً ودعماً من كافة فئات المجتمع، الذي يظهر من سلسلة عمليات الإصلاح، والتحول الرقمي والتكنولوجي، ومواكبة الانفجار المعرفي المتسارع، وعلى الرغم من ذلك إلّا أنّ السير في تطبيق عملية الدمج فيها، يواجه العديد من العوامل التي تُشكل صعوبات وتحديات في نجاحها، ومنها ما يتعلق بالكوادر التدريسية والتعليمية، ودرجة كفاءتهم واتجاههم نحو عمليات الدمج، وما يتعلق بالبيئة التربوية التعليمية، والموارد المادية، ودرجة مناسبتها لطلبة الاحتياجات الخاصة، بالإضافة لدور المجتمع وأولياء الأمور، ومستوى إيمانهم بنجاح عملية الدمج، ونظرة الطلبة العاديين لزملائهم ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنّ لطلبة الاحتياجات الخاصة أنفسهم عاملاً في نجاح عملية الدمج وفشلها، من حيث دافعيّتهم واستعدادهم لها واتجاههم نحوها، فجميع هذه العوامل تعمل على إيجاد فجوة ما بين الطلبة العاديين وطلبة الاحتياجات الخاصة (Al-Qatawneh, 2022).

ويقوم الإشراف التربوي بأداء دور محوريّ في العملية التربوية؛ إذ يسعى المشرف التربوي إلى الارتقاء بمستوى أداء المعلمين من خلال المهام المنوطة به، ورفع كفاءاتهم لإنجاح عملية الدمج؛ بهدف تحقيق غايات العملية التربوية، والعمل على تحسين مخرجاتها، فالمشرف التربوي لديه غايات متعدّدة، وتقع عليه أدوار متنوعة وفقاً لطبيعة وظيفته المهنية (Ismail, 2021).

وقد عرف (Qandil, 2019) التعليم الدامج بأنه تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية، وعليه فالتعليم الدامج نهج ونظام يسعى لتلبية الحاجات والرغبات التعليمية والتعلمية والمدرسية للجميع، بحيث لا يتمّ عزل أيّ طالب من الطلبة لاختلاف قدراته أو احتياجاته؛ فالتعليم الدامج يؤمن بفكرة أنّ العزل في العملية التعليمية التعلمية غير عادل، وبالتالي يجب على المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، أن تواكب التغيّر والتطوّر؛ لتستوعب قدرات الطلبة وتنوّعهم، وتلبي حاجاتهم الخاصة.

التعليم الدامج:

إنّ فئة الاحتياجات الخاصة منتشرة في جميع أنحاء العالم بمختلف شعوبه ومجتمعاته، وتقرض هذه الفئة مجموعة من التحديات لذوي الاحتياجات أنفسهم ولأسرهم ومجتمعهم، فلبينة التي تحوي هذه الفئة دوراً مهماً وفعالاً في تكوين شخصيتهم وتكيفهم مع المجتمع، التي تتباين ما بين القبول والمساعدة والمعاونة، وبين الرفض والإهمال وعدم القبول؛ مما يترتب عليها ردود أفعال تصدر عن أشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة مع مجتمعهم، تظهر درجة تحمل لما يواجهون في البيئة المحيطة بهم من ضغوط نفسية، التي تُظهر بعض الصفات الشخصية غير السوية لهم كالانطواء والعزلة والميل الانسحابية (Al-Mahaira

الجامعة، ولواء قصبة عمان، والعقبة، والزرقاء، ولواء الكورة -Al (Qatawneh, 2022).

وبعد صدور قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة (1993)، أصبحت مسؤولية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هي مسؤولية وزارة التربية والتعليم، حيث نصت الفقرة (ب/2) من القانون على: "أن توفّر وزارة التربية والتعليم، التعليم الأساسي والثانوي بأنواعه للمعوقين حسب قدراتهم بما في ذلك توفير أنماط التربية لتشمل برامج التربية الخاصة" (Al-Ghalilat and Al-Sammadi, 2015).

كفايات التعليم الدامج:

المعلم الركن الأساسي في نجاح العملية التربوية بشكل عام، ونجاح التعلم الدامج بشكل خاص؛ فالمعلم يتعامل مع طلبة الاحتياجات الخاصة لفترة زمنية طويلة، ويعمل على تعزيز دافعيتهم للتعلم، ورفع قابليتهم للتعاظم مع عناصر العملية التعليمية التعلمية، كما أنه يعمل على تقليل أثر الفوارق الفردية والجسدية والعقلية ما بينهم وبين الطلبة العاديين، ويقوم بمهمة النصح والإرشاد والتوجيه لهم ولأولياء أمورهم. تُشكل متطلبات التعلم الدامج أهمّ التحديات والصعوبات أمام المعلمين، فقد أكد المؤتمر الدولي الثامن والأربعون للتعليم والتعليم الدامج بعنوان: (طريق المستقبل) (UNESCO IBE 2008)، أن إعداد المعلمين هو المفتاح الرئيسي للتنمية المستقبلية، وعليه فقد أوصى بالعديد من الإجراءات لإعداد المعلم وتطويره؛ لاعتماد التعليم الدامج كوسيلة لتحقيق غايات التعليم للجميع. وقد كانت أغلب الإجراءات تتركز على أهمية تنمية المعلم، ورفع مهاراته وكفاياته قبل الخدمة واثاءها؛ من خلال الدورات التدريبية، والدراسات العلمية، وتأمين الدعم المادي والبشري (Acedo, 2011).

وعلى الرغم من التصنيفات العديدة لكفايات المعلمين للتعليم الدامج، إلا أنها تتربط وتتداخل فيما بينها، فبعض التربويين يصنفونها ضمن ستة محاور هي: (كفايات السمات الشخصية، وكفايات قوة التدريس، وكفايات السمات التنفيذية، وكفايات الناحية الأكاديمية، وكفايات العلاقات بالمجتمع المحلي، وكفايات المسؤولية المهنية)، وبعضهم الآخر يصنفها ضمن ثلاثة محاور هي: (الكفايات المعرفية، وكفايات الأداء، وكفايات الإنجاز أو النتائج) (Qandil, 2019).

وقد أشار (Pantic & Fiorian, 2015) إلى أن إعداد المعلمين للنجاح في التعليم الدامج لا يكفي بتحديد ما يحتاجونه، بل هم بحاجة لمعرفة كيفية تطبيق الممارسات الفعالة لإنجاح التعليم الدامج، التي منها قدرتهم على تطوير النظام التعليمي الذي يضمن دمج الجميع، وتكامل ما بين المهارات والمعارف، وما بين الجانب النظري والعملية لديهم، والاعتراف بأهمية العمل والتواصل مع أسر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتبنيهم للاتجاهات الإيجابية والمهارات الاجتماعية والقدرة

المرحلة الأساسية: تركز هذه المرحلة على بناء الخطط والسياسات الإستراتيجية الواضحة لوضع النظم التعليمية الممكنة لفئة ذوي الاحتياجات البسيطة.

المرحلة التكاملية: تركز على التنوع في الأنشطة المتاحة لطلبة الاحتياجات الخاصة خلال الدمج الجزئي؛ لتعزيز تفاعل الطلبة العاديين مع أقرانهم ذوي الاحتياجات لجزء من اليوم الدراسي، مع توفير خدمات تعليمية مساندة.

مرحلة الدمج الكلي: تعمل على دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة مع الطلبة العاديين بصورة أساسية في المكان والبرامج.

وقد تطورت فكرة التعليم الدامج من مجرد إقناع كادر المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي، بقبول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ليشاركوا المكان فقط، بل تعدّى ليصل إلى درجة إقناع المدرسة العادية، وأصحاب القرار التعليمي؛ لإعادة تنظيم المناخ والبيئة المدرسية، بحيث لا يُشكل طلبة الاحتياجات الخاصة مشكلة وعقبة حقيقية للنزاع التعليمي القائم، وأصبحت كفاءة المنهاج التعليمي المدرسي، ومستوى كفاءات المعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم الدامج هي جوهر الخلاف (Al-Harbi & Hariri, 2016).

خُطت المملكة الأردنية الهاشمية خطى متقدمة في التربية الخاصة، وشهدت تطوراً هائلاً وكبيراً ولقيت اهتماماً بالغاً. فالمملكة الأردنية تُعد من الدول الرائدة في مجال تعليم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد أكدت قوانين وزارة التربية والتعليم المتعاقبة ابتداء بقانون التربية رقم (16) لسنة (1965)، وقانون التربية والتعليم المؤقت رقم (27) لسنة (1988)، وقانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة (1994)، على حقّ التعليم للجميع دون استثناء، فقد ورد في المادة (613) "أنّ التربية ضرورة اجتماعية، والتعليم حقّ للجميع كلّ وفق قابليته وقدراته الذاتية"، كما ورد في المادة (5/و) "توسيع أنماط التربية في المؤسسات التربوية، لتشمل برامج التربية الخاصة للمعوقين والموهوبين، والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص وخاصة لمن هم في سنّ التعليم"، وانطلاقاً من هذه القوانين قام قسم الإرشاد التربوي بوزارة التربية والتعليم عام (1984)، بالاهتمام بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث بدأت عملية تقديم الخدمات التربوية والتعليمية العلاجية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك على شكل برامج تربوية تمّ تنفيذها في العديد من المدارس، كما تمّ التنسيق بين صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي والتطوعي الأردني، ومديريات التربية والتعليم، في لواء الكرك، والقصر، والمزار الجنوبي؛ لإحداث تعديلات على صفوف التربية الخاصة، التي افتتحت عام (1987) في منطقتي قفوق والحسينية في محافظة الكرك، لتصبح غرف مصادر من كونها صفوفاً للتربية الخاصة، وتوالى بعد ذلك افتتاح غرف المصادر بالتعاون ما بين صندوق الملكة علياء ووزارة التربية والتعليم، من خلال مديريات التربية والتعليم في كلّ من: الطفيلة، والكرك، ولواء

المهنية المسبقة لجميع الكادر في مدرسة التعليم الدامج، بالإضافة للطلبة العاديين وأولياء أمورهم وأولياء أمور طلبة الاحتياجات الخاصة، كما أن توفر مرشد تربوي ومساند فني يعمل على تذليل الصعوبات والتحديات والعقبات أمام طلبة الاحتياجات الخاصة له دور فاعل. إن التعليم الدامج من العمليات المعقدة التي تستلزم التخطيط السليم للتأكد من نجاح العملية بأسرها؛ فطلبة الاحتياجات الخاصة يجب أن ينالوا مستوى تعليمياً لا يقل عن مستوى تعليم الطلبة العاديين، وأن وجودهم في الغرفة الصفية وفي المدرسة يجب ألا يُشكل عبئاً إضافياً على المعلمين في مدارس التعليم الدامج (Al-Makkawi, 2019).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتبع مشكلة الدراسة من إحساس الباحثة بأن هناك ضعفاً في امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج، وقد تلمست هذه المشكلة بحكم طبيعة عملها كمقيمة في وحدة جودة التعليم والمساءلة لدى وزارة التربية والتعليم، التي تتطلب القيام بزيارات ميدانية، وتقييم للمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية. وهذا الضعف لكفايات التعليم الدامج؛ يؤثر على تحقيق غايات عملية الدمج وأهدافها، على الرغم من أهمية كفايات التعليم الدامج في ظل توجهات وزارة التربية والتعليم الأردنية نحو هذا النمط من التعليم، وأهمية حقوق طلبة الاحتياجات الخاصة التي على رأسها حق التعلم. وقد أظهرت العديد من الأدبيات السابقة أثر كفايات التعليم في نجاح عملية دمج طلبة الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية الحكومية، كدراسة كل من (Al-Azmi, 2021؛ Al-Khatib, 2012؛ Al-Zayat, 2009)، وما نتج عن العديد من الدراسات السابقة من أثر الكفايات بكافة مجالاتها في عملية التعليم الدامج كدراسة كل من (Al-Qatawneh, 2022؛ Ismail, 2021؛ Abdel-Aal, 2021؛ Al-Makkawi, 2019؛ Qandil, 2019؛ Al-Ghalilat and Al-Sammadi, 2015).

بالإضافة لما أوصت به العديد من المؤتمرات بحق طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم كسائر الطلبة العاديين، وضرورة توفير كافة مستلزمات التعليم الدامج وعلى رأسها رفع كفايات المعلمين بما يتناسب مع احتياجات التعليم الدامج. ومن هذه المؤتمرات مؤتمر التعليم الدامج في الأردن، برعاية وزارة التربية والتعليم بالشراكة مع مكتب التعاون الدولي الألماني بعنوان: "ممارسات التعليم الدامج والبحث التطبيقي في النظام التعليمي الأردني" بتاريخ (8 آذار 2023)، والمؤتمر العلمي الرابع عشر بعنوان: "التربية والتنمية المستدامة: الريادة والابتكار"، الذي أقيم في جامعة اليرموك بتاريخ (14 أيار 2022)، والمؤتمر الثالث لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العالي بالتعاون مع منظمة الإمديسست ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي تحت عنوان: "السعي نحو تعليم جامعي متاح في مصر"، الذي انعقد في وزارة التعليم العالي بتاريخ (11 كانون الأول 2022)، والمؤتمر الافتراضي الرابع

على بناء العلاقات الجيدة؛ لتحسين نتائج وثمرات العملية التعليمية التعليمية.

وقد أوضح مجلس الطلبة الاستثنائيين (CEC, 2003) المبادئ المهنية والمعايير التخصصية الواجب توافرها لدى معلمي طلبة الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الدامج، ومنها الآتي:

- إدراك المعايير والأطر وقواعد التعليم الدامج، التي تعمل على رفع كفايات المعلمين المعرفية، ومبادئهم الوظيفية والمهنية.
 - سعيهم الدائم لتنمية جميع الطلبة في كافة جوانبهم النمائية.
 - مراعاة أنماط التعلم والفروق الفردية وتلبية حاجات الطلبة.
 - إلمامهم بإستراتيجيات التعلم الحديثة والمتنوعة وآلية تطبيقها؛ مما يسهم في الوصول للغايات والأهداف المرسومة في الخطة التربوية الفردية بأفضل النتائج وأقل وقت ممكن.
 - تحديد طرق الاتصال المناسب مع طلبة الاحتياجات الخاصة والجهات المسؤولة عنهم.
 - الإدارة الفاعلة لبيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية؛ لما لها من أثر واضح في تعليم الطلبة ومنع التجاوزات والمعوقات للتفاعل التطوري والإيجابي.
 - تحديد الطرق والمعايير الملائمة والمنطقية لتقييم طلبة الاحتياجات الخاصة، وتنفيذها بشكل غير مُتحيّز.
 - التزام الممارسات الأخلاقية والمهنية في التعامل مع كافة الطلبة.
- ويضيف (Gavalda & Qinyi, 2012) أن معلمي مدارس التعليم الدامج لا بدّ أن يكونوا على درجة عالية من المعرفة والوعي بفئات طلبة الاحتياجات الخاصة عند التعامل معهم، كما لا بدّ أن يكونوا مدركين لمجموعة التحديات والصعوبات التي سيتعرضون لها داخل الغرفة الصفية وخارجها، بالإضافة لتمكنهم من مهارات التنوع المعرفي، والتباين في أنماط التعلم والمستويات الأكاديمية لكافة الطلبة.
- ترى الباحثة أنّ عملية الدمج تستلزم العديد من الأنظمة والشراكات، التي تبدأ من صانعي القرار والإدارات التربوية، والكوادر التعليمية بكافة مستوياتها، وتفعيل الشراكات فيما بينهم، كما تستلزم تهيئة البيئة المدرسية والصفية المادية. لكن الركن الأساسي والعنصر الفعال في إنجاح عملية الدمج هو المعلم؛ فالمعلم هو المسؤول عن توفير المناخ الصفّي الملائم لدمج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم، بالإضافة لسعيه الدائم للتواصل مع أولياء أمورهم؛ لتحديد الحاجات الخاصة بأبنائهم ومتابعتهم، ورسم الخطط التربوية الفاعلة، والتنوع في أساليب التدريس المختلفة، وتفعيل التعليم المتميز؛ لضمان نجاح عملية الدمج التربوية الأكاديمية والمجتمعي الفعال.

ولإنجاح عملية التعليم الدامج بشكل ملحوظ؛ لا بدّ من الأخذ بالحسبان العوامل المُهمّة في تطبيقه، ومنها توفير المساندة المالية والبشرية، وتوفير الوسائل والأدوات والاحتياجات اللازمة، والتنمية

- تحت عنوان: "الممارسات الجيدة تجاه المنهجيات الدامجة من الأردن"، الذي انعقد بتاريخ (10 آب 2020)، والمؤتمر العلمي الذي انعقد في العاصمة الأردنية عمان تحت عنوان: "التوجهات الحديثة في التربية الخاصة" بتاريخ (12 تشرين الثاني 2012)، والمؤتمر الإقليمي حول مؤسسات التعليم العالي ودورها في دعم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الذي انعقد بتاريخ (22 نيسان 2012) في جامعة الجنان لبنان.
- من هنا جاءت الدراسة الحالية لمعرفة درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج، من وجهة نظر المشرفين التربويين، من خلال الإجابة عن أسئلتها والمتمثلة بالآتي:

- السؤال الأول: ما درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
- السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، في درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين تُعزى للمتغيرات الديموغرافية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

- سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:
- معرفة درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- معرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج، من وجهة نظر المشرفين التربويين، التي قد تُعزى للمتغيرات الديموغرافية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

- تظهر أهمية الدراسة في جانبين هما: الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية وذلك وفقاً للآتي:

الأهمية النظرية:

- تتبع أهمية الدراسة من أنها متزامنة مع التوجه العالمي والمحلي نحو التعليم الدامج، وجهود المنظمات الدولية والمجالس العالمية في إرساء حقوق ذوي الإعاقة، والمحافظة عليها في مختلف دول العالم، بالإضافة لسعي وزارة التربية والتعليم الأردنية في التوجه نحو التعليم الدامج في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لها لكافة الطلبة في الأردن، كما أن الدراسة تقدّم بعداً معرفياً عن التعليم الدامج، والكفايات الواجب توافرها لنجاح عملية التعليم الدامج، وعن المشرفين التربويين ومهامهم ودورهم في تحقيق غايات التعليم الدامج.

الأهمية التطبيقية:

من المؤمل أن تنعكس نتائج هذه الدراسة على الآتي:

- قد تفيد الباحثين بتطوير أداة لقياس درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج.
- قد تفيد نتائج الدراسة القيادات في العملية التربوية في دعم المعلمين لرفع كفايات التعليم الدامج لديهم بصورة فاعلة، بما ينعكس إيجاباً على جودة العملية التعليمية لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- لفت انتباه المعلمين بضرورة مواكبة المستجدات في الوسط التربوي والعمل المستمر على رفع كفاءاتهم؛ لتحقيق الغايات التعليمية التعليمية المتوقعة منهم.
- إجراء دراسات متّمة لما بدأته الباحثة في هذه الدراسة في مجال التعليم الدامج، وتحديد مستلزماتها من الكفايات المهنية، وفاعليته لكافة العناصر في العملية التربوية.
- التنسيب للمشرفين التربويين والمُشرفات بعدد مجتمعات التعلم المهنية الخاصة بالتعليم الدامج، التي من شأنها تنمية كفايات المعلمين، ورفع قدراتهم المهنية في هذا المجال.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدّ الموضوعي: اقتصرَت الدراسة الحالية على معرفة درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- الحدّ الزمني: أُجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام (2022/2023م).
- الحدّ المكاني: أُجريت الدراسة في مديرية التربية والتعليم لواء قصبة عمان، التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدّ البشري: اقتصرَت الدراسة على المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم لواء قصبة عمان، التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

محددات الدراسة: تحدّدت نتائج الدراسة بمدى صدق وثبات الأداة المستخدمة في جمع بياناتها.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

- اشتملت الدراسة على التعريفات الاصطلاحية والإجرائية الآتية:
- **التعليم الدامج** يعرفه (Abdel-Aal, 2021:1384) بأنه "تعليم جميع الطلبة سواء أكانوا من طلبة الاحتياجات الخاصة، أم الطلبة العاديين في الغرف الصفية وخارجها، مع تقديم الدعم لهم للتعلم والمشاركة الفاعلة في كافة جوانب الحياة المدرسية، وبحث التعليم الدامج في كيفية تطوير وتصميم المدارس والغرف الصفية والبرامج والمناهج والأنشطة؛ ليتمكن جميع الطلبة من التعلم الإيجابي والمشاركة الفعالة معاً". **وتعرفه الباحثة إجرائياً** بأنه: نظام تعليمي وأسلوب يتيح للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين قبلوا بالتعلم

كما أجرى (Al-Naim, 2016) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة، في مدارس الدمج الحكومية والأهلية والابتدائية للبنات في مدينة الرياض، وكشف الفروق مستوى أداثهن. وتكونت عينة الدراسة من (66) معلمة تربية خاصة، بواقع (33) معلمة بالمدارس الحكومية، و(33) معلمة بالمدارس الأهلية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي للدراسة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة تضمنت (66) فقرة موزعة على ثمانية محاور. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة جاء مرتفعاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأداء الكلي للكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة، تُعزى لمتغيري: الخبرة ونوع المدرسة.

وأجرى (Al-Ajami and Al-Dosari, 2016) دراسة هدفت إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي بطة التعلم، وأهميته من وجهة نظرهم بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (246) معلماً ومعلمة من العاملين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، بواقع (140) معلماً، و(106) معلمات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (18) فقرة موزعة على بُعين هما: (كفايات الأسس العامة، وكفايات تدريسية مهنية). وأظهرت نتائج الدراسة أن توافر الكفايات المهنية جاء بدرجة متوسطة.

وأجرى (Sharon, 2018) دراسة هدفت إلى تقييم كفايات معلمي التربية الخاصة، الذين يدرسون طلبة من ذوي الإعاقة العقلية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (800) معلم ومعلمة ممن يعملون في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة نيوجرسي، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي للدراسة، وقد نتج عن الدراسة حاجة هؤلاء المعلمين لتأمين المساندة، كما يظهر حاجة المعلمين المبتدئين لامتلاك المزيد من المهارات والكفايات؛ للتعامل وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

وأجرى (Suleiman, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في ظلّ نظام الدمج من وجهة نظر كلّ من المشرفين التربويين والمعلمين والإداريين وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. وتكونت عينة الدراسة من (520) مشرفاً تربوياً ومعلماً وإدارياً وعضو هيئة تدريس في كلية التربية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة المكونة من (40) فقرة موزعة على أربع أضرِب من الكفايات، هي: (كفايات معرفية، وكفايات مهارية، وكفايات وجدانية، وكفايات تدريسية ومهنية). وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين أعطوا أهمية لجميع

بالتواجد، جنباً إلى جنب مع الطلبة العاديين بالمدارس والغرف الصفية ذاتها؛ للاستفادة من جميع البرامج التعليمية التعليمية والتقويمية التي يقدّمها المعلمون والمدرسة.

- **المرحلة الأساسية:** وهي المرحلة التعليمية الإلزامية من الصف الأول الأساسي، إلى الصف العاشر الأساسي، والمقررة من وزارة التربية والتعليم في الأردن، وبحسب تصنيفات وزارة التربية والتعليم.
- **المشرفون التربويون:** هم الموظفون العاملون في وزارة التربية والتعليم بالملكة الأردنية الهاشمية، ويعملون على الإشراف على سير العمل في المدارس الحكومية، ويساهمون في تطوير العملية التعليمية التعليمية بمختلف التخصصات التدريسية.
- **الكفايات يعرفها** (Qandil, 2019:368) بأنها "مجموعة المهارات المعرفية والمهنية والوجدانية والسمات الشخصية، الواجب توافرها لدى المعلمين المكلفين بتعليم طلبة الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الدامجة". **وتعرفها الباحثة إجرائياً** بأنها: القدرات التي يمتلكها معلم المرحلة الأساسية، وتؤهله للتعامل مع طلبة الاحتياجات الخاصة التي قيست بالأداة المعدة لذلك.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسة الحالية عدداً من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت موضوع التعليم الدامج، عُرضت حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

أجرى (Paneque and Barbettar, 2006) دراسة هدفت للكشف عن كفاءة معلمي التربية الخاصة، للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (202) من المعلمين ممن يدرسون الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة من مقياس يتكون من (45) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة كفاءة المعلمين كانت مرتفعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة تبعاً لمستويات إعداد المعلمين، وعدد سنوات الخبرة لدى المعلمين، أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلبة.

وقد أجرى (sandbank & zymrman & Lee, 2014) دراسة هدفت لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة في هونج كونج. وتكونت عينة الدراسة من (275) معلمة من معلمات التربية الخاصة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي للدراسة، وتمثلت الأداة المستخدمة للدراسة في استبيان مكون من (30) فقرة موزعة على محورين، هما: (الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة أثناء الخدمة، وفاعلية البرامج التدريبية التي تقدمها مراكز التدريب). وأظهرت نتائج الدراسة أن إعداد المعلمات أثناء الخدمة له أثر جيّد من خلال التدريب، والتزوّد بالمصادر، والدعم الحكومي.

وأجرى (Al-Qatawneh, 2022) دراسة هدفت معرفة المعوقات التي تواجه التعليم الدامج في رياض الأطفال الدامجة، من وجهة نظر معلماتهم وأولياء أمورهم في محافظة الكرك. وقد كانت عينة الدراسة مكونة من (100) معلمة وولي أمر، بواقع (60) معلمة و(40) ولي أمر، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وتمثلت أداة الدراسة من مقياس المعوقات التي تواجه عملية الدمج، المكونة من (65) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: (المعوقات المتعلقة بالمعلمات، والمعوقات المتعلقة بالإدارة، والمعوقات المتعلقة بالمباني والتجهيزات، والمعوقات المتعلقة بالأطفال ذوي الإعاقة، والمعوقات المتعلقة بأولياء الأمور). وأظهرت نتائج الدراسة أنّ معوقات التعلم الدامج من وجهة نظر المعلمات، جاءت بدرجة متوسطة، كما جاءت معوقات التعليم الدامج من وجهة نظر أولياء الأمور أيضاً متوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، لاحظت الباحثة تنوع الدراسات التي تناولت كفايات التعليم الدامج، حيث نال الموضوع حظاً وافراً من العناية والاهتمام من قبل الباحثين، تعزوه الباحثة إلى أهمية التعليم الدامج.

وقد تشابهت نتائج بعض الدراسات، في درجة امتلاك المعلمين لكفايات ومهارات التعليم الدامج بدرجة كبيرة، كدراسة كلّ من (2006 zymrman & Lee, 2014؛ Baneque and Barbettar, & sandbank؛ Al-Naim, 2016؛ Ismail, 2021).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة بتنظيم الإطار النظري، وتحديد المنهجية المناسبة، وتطوير أداة الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج وتحليلها، كما استفادت الباحثة من المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع البحث.

وقد امتازت الدراسة الحالية بأنّها من أوائل الدراسات على حدّ علم الباحثة، التي تناولت موضوع درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج، من وجهة نظر المشرفين التربويين، كما أنّ الدراسة من الدراسات القليلة التي قد درست أثر المتغيرات الديموغرافية: (المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة)، في استجابة المشرفين التربويين على أداة الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي المسحي، حيث إنّ الدراسة تقوم على معرفة درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين.

الكفايات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم (3) سنوات فأكثر.

كما أجرى (Al-Ajami & Al-Enezi and Al-Enezi, 2020) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الكفايات التعليمية للمعلمين والمدرسين المهتمين بتعليم طلبة ذوي بطة التعلم، في صفوف التعليم العام من وجهة نظرهم في دولة الكويت، والكشف عن الحاجات التدريبية للمعلمين للتعامل بفاعلية مع الطلبة على اختلاف قدراتهم وإمكاناتهم. وتكونت عينة الدراسة من (300) معلم لطلبة بطة التعلم في المدارس الحكومية والخاصة بدولة الكويت، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة من مقياس للكفايات التعليمية للمعلمين مكون من (60) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المهارات والكفايات التعليمية والتدريسية التي يمتلكها المعلمون العاديون للتعامل مع الطلبة ذوي بطة التعلم من وجهة نظرهم جاءت في المستوى المتوسط.

وأجرى (Ismail, 2021) دراسة هدفت إلى تقصّي الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، في ضوء متطلبات تطبيق برامج دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (242) معلمة لرياض الأطفال، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي للدراسة، وتمثلت أداة الدراسة من استبانة لقياس الاحتياجات التدريبية مكونة من (65) فقرة، موزعة على أربعة مجالات رئيسية. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال لدمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين، قد كان بدرجة كبيرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية، تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي لصالح المؤهل البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح أقل من (5) سنوات، ومتغير التدريب لصالح المعلمات اللواتي لم يتلقين التدريب.

وقد أجرى (Al-Azmi, 2021) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة، نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في الكويت، ومعرفة تصوراتهم نحو مهاراتهم المعرفية والتدريسية. وقد كانت عينة الدراسة مكونة من (19) معلمة ما قبل الخدمة في الجامعات العامة في دول الكويت، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي للدراسة، وتمثلت أداة الدراسة بالمقابلة شبه المقتنة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ اتجاهات معلمات ما قبل الخدمة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة إيجابية، وأنّ الهدف من دمج الطلاب هو تقوية وتعزيز العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ أفراد عينة الدراسة غير مستعدين لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة، ويتملكهم الشعور بالخوف جراء عدم التأهيل لتلبية احتياجات هذه الفئة. وأنّ من التحديات التي تواجه التطبيق الناجح للتعليم الدامج في الكويت، عدم ملائمة برامج إعداد المعلمين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

zymrman, 2014؛ Suleiman, 2011؛ Baneque Al-Ajami and Al-؛ Al-Naim, 2016؛ sandbank & Lee (2016؛ Dosari، Ismail، 2021)، التي تناولت الموضوعات ذات الصلة؛ قامت الباحثة بإعداد أداة القياس في هذه الدراسة، وهي عبارة عن استبانة مكونة من (25) فقرة، وقد استخدمت الباحثة مقياساً متدرجاً خماسياً، وفق مقياس ليكرت الخماسي، وهي: (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً)، تعادل رقمياً: (1،2،3،4،5).

صدق الأداة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الأداة، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من الأساتذة والمتخصصين في التعليم الدامج والخبراء في المناهج وطرائق التدريس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والمشرفين التربويين، وقد طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة الفقرات للغاية الموضوعية لها، ومدى سلامتها اللغوية، وتعديل ما يروونه مناسباً، وقد قامت الباحثة بالأخذ بتعديلات السادة المحكمين وتوصياتهم ومقترحاتهم التي كانت بنسبة إجماع (80%)، وقد قامت الباحثة بتعديل الفقرات سواءً بالحذف أو الإضافة، لتصبح أداة الدراسة بشكلها النهائي مكونة من (25) فقرة.

وقد عمدت الباحثة للتحقق من الصدق البنائي للأداة؛ من خلال القيام بحساب معاملات الارتباط بيرسون ما بين كافة فقرات المجال من المجالات مع الدرجة الكلية للمجال، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): نتائج الصدق البنائي لفقرات مجتمعات التعلم المهنية

معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة
0.793	18	0.738	10	0.706	1
0.754	19	0.735	11	0.613	2
0.753	20	0.566	12	0.786	3
0.760	21	0.704	13	0.572	4
0.767	22	0.764	14	0.574	5
0.614	23	0.789	15	0.734	6
0.748	24	0.782	16	0.719	7
0.597	25	0.657	17	0.688	8
				0.722	9

مدة زمنية تُقدر بأسبوعين، على عينة مكونة من (18) مشرفاً تربوياً ومشرفة من خارج عينة الدراسة، ثم أجرت الباحثة معامل الارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتم أيضاً التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، حسب معادلة ألفا كرونباخ وثبات الإعادة، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، فقد أظهرت نتائج الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ، أن فقرات كفايات التعليم الدامج تمتاز بالاتساق الداخلي، فقد بلغت قيمه (0.952) لكافة فقرات درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين، وأن هذه النتائج ملائمة وكافية لهدف

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم لواء قصبه عمان، والبالغ عددهم (50) مشرفاً تربوياً ومشرفة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2023/2022)، وقد تكوّنت عينة الدراسة من كافة مجتمعها، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة الديموغرافية.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	28	56%
	انثى	22	44%
	الكل	50	100%
المؤهل العلمي	الماجستير	39	78%
	الدكتوراه	11	22%
	الكل	50	100%
سنوات الخبرة في مجال الإشراف	أقل من 5 سنوات	8	16%
	من 5 - أقل من 10 سنوات	26	52%
	10 سنوات فأكثر	16	32%
المجموع		50	100%

أداة الدراسة:

لتحقيق ما هدفت الدراسة الحالية إليه، وبعد الاطلاع على الأدب النظري كدراسة كل من (Al-Khatib, 2012؛ Al-Zayat, 2009)، والدراسات السابقة كدراسة كل من (Barbetta, 2006 and

تشير قيم معاملات الارتباط الظاهرة بالجدول إلى وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($a=0.05$)، بين فقرات كفايات التعليم الدامج، ومن خلال النظر بقيم المعاملات الارتباطية يظهر أن أقل قيمة ارتباط كانت للفقرة (12) حيث بلغت (0.566)، كما أن أقل قيمة ارتباط تتجاوز المستوى (0.50)؛ لذا فإن كافة قيم الارتباط مرتفعة، وعليه تتحلى فقرات كفايات التعليم الدامج بصدق البناء.

ثبات الأداة:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات أداة الدراسة؛ من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، بتطبيق الاختبار ثم القيام بتطبيقه بعد مرور

- معالجة بيانات النتائج بعد جمعها باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخدمت المتوسطات الحسابية وحساب الانحرافات المعيارية، كما وقد استخدم مقياس لتصنيف المتوسطات الحسابية ثلاثي المستويات: (المنخفضة، والمتوسطة، والمرتفعة) على الشكل الآتي:

- 2.33 - 1.00 منخفض
- 3.67 - 2.34 متوسط
- 5.00 - 3.68 مرتفع

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني استخدم المتوسطات الحسابية، وحساب الانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات استجابة عينة الدراسة، على درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لإجابات عينة الدراسة على درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	1	يمتلك المعلم القدرة على تعليم طلبة الاحتياجات الخاصة.	4.32	1.31.	مرتفعة
21	2	يُكف المعلم تعليمه للسماح لطلبة الاحتياجات الخاصة بالمشاركة مع أقرانهم الآخرين.	4.22	0.90	مرتفعة
8	3	يستخدم المعلم مجموعات متنوعة من إستراتيجيات التقييم لتناسب جميع الطلبة.	4.13	1.04	مرتفعة
7	4	يمكن للمعلم قياس فهم الطلبة بدقته لما قام بتدريسه.	4.11	0.96	مرتفعة
5	5	يمتلك المعلم القدرة على تصميم مهام تعليمية مناسبة للحاجات الفردية لطلبة الاحتياجات الخاصة.	4.08	1.18	مرتفعة
16	6	يُشرك المعلم أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية لطلبة الاحتياجات الخاصة.	4.31	91.1	مرتفعة
1	7	يراعي المعلم اهتمامات الطلبة ومشاعرهم.	3.99	1.11	مرتفعة
9	8	يتعاون المعلم مع المختصين الآخرين (المُرشد التربوي) في تصميم الخطط التربوية الفردية لطلبة الاحتياجات الخاصة.	3.93	0.94	مرتفعة
20	9	يمتلك المعلم القدرة على تنظيم البيئة الصفية.	3.89	1.30	مرتفعة
6	10	ينوع المعلم بالتعزيز بما يناسب الموقف الصفّي.	3.86	1.27	مرتفعة
25	11	يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلبة عن أدائهم.	3.81	1.26	مرتفعة
2	12	يمنع المعلم حدوث المشكلات السلوكية داخل الغرفة الصفية.	3.79	1.30	مرتفعة
14	13	يمتلك المعلم المعرفة بأنواع الاحتياجات الخاصة للطلبة ومتطلباتها.	3.75	1.34	مرتفعة
12	14	يقدم المعلم التحديات المناسبة للطلبة المتميزين.	3.74	1.21	مرتفعة
19	15	يحدد المعلم الوسائل والأدوات الملائمة للموقف التعليمي.	3.67	1.34	متوسطة
3	16	يشرك المعلم طلبة الاحتياجات الخاصة في النقاش الصفّي.	3.57	1.20	متوسطة
24	17	يستخدم المعلم التقنيات التعليمية بفاعلية خلال الموقف الصفّي.	3.55	1.34	متوسطة

متغيرات الدراسة:

احتوت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل ويشمل:

- الجنس وله فئتان: (الذكور، والإناث).
- المؤهل العلمي وله مستويان هما: (الماجستير، والدكتوراة).
- الخبرة ولها ثلاثة مستويات هي: (أقل من 5 سنوات)، (5-10 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات).

ثانياً: المتغير التابع: درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، قامت الباحثة

بالإجراءات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة والمكونة في الاستبانة، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.
- القيام بالتحقق من اتّصاف بناء أداة الدراسة بالصدق والثبات.
- أخذ الموافقات اللازمة من الجهات الرسمية والمعنية.
- تحديد عينة الدراسة، ثم القيام بتوزيع الأداة على العينة، بعد قيام الباحثة بتوضيح غاياتها وهدها، ومن ثم استرجاعها.

متوسطة	1.11	3.54	يشجع المعلم الطلبة على تقبل أقرانهم من طلبة الاحتياجات الخاصة.	18	10
متوسطة	1.10	3.54	يمتلك المعلم القدرة على تكيف وتعديل الاختبارات لتلائم قدرات طلبة الاحتياجات الخاصة.	18	15
متوسطة	1.17	3.51	يتعامل المعلم مع كافة الطلبة بعذر وحزم.	20	17
متوسطة	1.37	3.50	يدير المعلم الأنشطة التعليمية بمرونة.	21	4
متوسطة	1.28	3.49	ينظم المعلم خبرات التعلم داخل الغرفة الصفية وخارجها.	22	13
متوسطة	1.13	3.40	يمتلك المعلم مهارة حلّ المشكلات الصفية بين الطلبة.	23	18
متوسطة	1.02	3.21	يتعامل المعلم بكفاءة لتفادي مشكلة الانتباه داخل الغرفة الصفية.	24	23
متوسطة	1.20	3.14	ينظم المعلم السجلات التراكمية لطلبة الاحتياجات الخاصة ويحفظها لمتابعة تقدمهم.	25	22
مرتفعة	1.18	3.75	الكلية		

واستعدادهم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كلٍّ من (Aleizamat, 2021؛ Qandil, 2019؛ Al-Makkawi, 2019).

ثانيًا النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، في درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين تُعزى للمتغيرات الديموغرافية: (المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج، تُعزى للمتغيرات الديموغرافية: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة).

• أولاً: الفروق تبعاً لمتغير الجنس:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج حسب متغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	3.59	0.129
أنثى	3.72	0.082
الكلية	1.63	0.485

تشير البيانات الواردة في الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين متوسط أداء أفراد العينة، على درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج حسب متغير الجنس، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات فروقاً ذات دلالة إحصائية، أُجري تحليل (ت) للعينات المستقلة لمتوسطات أداء أفراد العينة على فقرات الدراسة، والجدول (5) يبين نتائج هذا التحليل.

تشير البيانات الواردة في الجدول (4) أنّ المتوسط الحسابي الكلي لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج بلغ (3.75)، وانحراف معياري مقداره (1.18) بدرجة مرتفعة، وترى الباحثة أنّ السبب في هذه النتيجة يُعزى إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم الأردنية بالتوجه نحو التعليم الدامج في المدارس الحكومية التابعة لها، وحرص أغلب المشرفين التربويين على رفع كفايات المعلمين بشكل عام، وكفايات التعليم الدامج بشكل خاص، وتطويرهم وإكسابهم المعرفة اللازمة لدمج هذه الفئة مع أقرانهم الطلبة العاديين؛ مما يؤدي إلى زيادة ثقتهم بنفسم، ويرفع من قدرتهم على أداء واجبه بشكل فعال ومميز؛ الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مخرجات العملية التربوية. كما أنّ المعلمين لديهم اقتناع مسبق بالحاجة إلى التدريب؛ لحدادة فكرة التعليم الدامج، وانخراط معلمي المرحلة الأساسية في العمل مع نوعية جديدة من طلبة الاحتياجات الخاصة؛ مما يتطلب إعداداً مسبقاً وتأهيلاً لكفاياتهم، للتعامل الملائم مع هذه الفئة من الطلبة. كما أنّ المعلمين في الورشات الإشرافية التدريبية، يجتمعون معاً بشكل منظم لفترة زمنية محددة، ويشتركون في تجريب الأفكار الجديدة، وتوجيههم أهدافهم وأغراضهم المشتركة للتعلم في كفاءاتهم، وأنّ من وسائل رفع كفاءة المعلمين للتعليم الدامج مجتمعات التعلم المهنية، التي تتسم بالثقافة وتقبل المخاطر والتجريب والمرونة والإبداع، في ظلّ التغيرات والتطورات المتلاحقة التي تمرّ بها العملية التربوية، بالإضافة إلى أنّ وعي معلمي المرحلة الأساسية بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم تجاه التعليم الدامج؛ يحثهم إلى بذل المزيد من الجهد في رفع كفاياتهم، لتتناسب مع توجه وزارة التربية والتعليم الأردنية. وقد حصلت الفقرة التي تنصّ على: "يمتلك المعلم القدرة على تعليم طلبة الاحتياجات الخاصة"، على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.32)، وانحراف معياري مقداره (1.31)، وبدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أنّ المعلم ومن خلال مراحل التعليم الجامعي التي مرّ بها، والدورات التدريبية والخبرة العملية في مجال التعليم، أصبح يمتلك الحد الأدنى من قدرته على التعامل مع طلبة الاحتياجات الخاصة وتعليمهم، بما يتناسب مع حاجاتهم

والمشرفات والمعلمين والمعلمات يعملون في مناخ تنظيمي واحد، ويتبنون ثقافة التنمية المهنية الموحدة لامتلاك الكفايات المهنية والمعرفية بشكل عام، وكفايات التعليم الدامج بشكل خاص، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (Al-Azmi, 2021؛ Qandil, 2019؛ Al-Naim, 2016).

• ثانيًا: الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الماجستير	3.367	0.652
الدكتوراه	3.79	0.833
الكلية	1.24	0.432

تشير البيانات الواردة في الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين متوسط أداء أفراد العينة على درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات فروقًا ذات دلالة إحصائية، أُجري اختبار (ت) للعينات المستقلة لمتوسطات أداء أفراد العينة على فقرات الدراسة، والجدول (7) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (7): اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة أثر متغير الجنس على فقرات درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب متغير المؤهل العلمي

قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	فروق المتوسطات
0.936	48	0.352	0.153

تتفق مع دراسة كل من (Al-Ajami & Al-Enezi and Al-Enezi, 2020؛ Qandil, 2019؛ Al-Makkawi, 2019).

• ثالثًا: الفروق تبعًا لمتغير الخبرة:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب متغير الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري
5 سنوات فأقل	3.97	0.619
من 5 سنوات - أقل من 10 سنوات	3.77	0.576
10 سنوات فأكثر	3.40	0.794
الكلية	2.19	0.713

تشير البيانات الواردة في الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين متوسط أداء أفراد العينة الدراسة، على فقرات درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب متغير الخبرة، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات فروقًا ذات دلالة إحصائية، أُجري تحليل التباين الأحادي

الجدول (5): اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة أثر متغير الجنس على فقرات درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج حسب متغير الجنس

قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	فروق المتوسطات
0.896	48	0.373	0.131

تشير البيانات الواردة في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، في إجابات عينة الدراسة على درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين، تُعزى لمتغير الجنس، وذلك من خلال الاستناد إلى قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (0.896) وبمستوى دلالة (0.373) للدرجة الكلية، وعليه فإن هذه القيمة غير دالة إحصائيًا؛ لأنها أكثر من (0.05).

وقد تُعزى النتيجة هذه إلى أنّ الممارسات القائمة في العملية التربوية، سواء أكانت للذكور أم الإناث، هي ممارسات موحدة؛ لأنها تنبثق من السياسات التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، التي تركز على أهمية امتلاك كفايات التعليم الدامج بغض النظر عن الجنس، كما ترى الباحثة أنّ جميع المشرفين التربويين

تشير البيانات الواردة في الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، في إجابات أفراد عينة الدراسة على درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك بالاستناد إلى قيمة (ت) المحسوبة حيث بلغت (0.936)، وبمستوى دلالة (0.352) للدرجة الكلية، وعليه فإن هذه القيمة غير دالة إحصائيًا؛ لأنها أكثر من (0.05).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المشرفين التربويين جميعهم من حملة الشهادات الدراسية العليا، وإن كان درجة الدكتوراه لها مدارك أكثر بالتعمق في معطيات الأمور، وإيجاد العلاقات الفلسفية المشتركة بين الحوادث والمعطيات، إلا أنّها في مجال التنمية المهنية ومجال الكفاءات التعليمية الدامجة جميعها ذات اتجاه إيجابي نحوها، واتفاق تام على ثمارها ونفعها، كما ترى الباحثة أنّ الدورات التدريبية لرفع كفايات التعليم الدامج تراعي الاحتياجات المهنية، وتسعى لتحقيق غايات وأهداف وزارة التربية والتعليم ذاتها، بغض النظر عن المؤهل العلمي، وهذه النتيجة

5. توفير احتياجات المدارس الدامجة من الموارد البشرية اللازمة للتعامل مع طلبة الاحتياجات الخاصة.
6. إجراء المزيد من البحوث والدراسات التربوية التي تبحث في كفاءات التعليم الدامج من خلال مغريات جديدة.

References:

- Abdel-Aal, H. (2021). The reality of educational integration and its difficulties among mentally disabled students under comprehensive integration legislation in general education schools (Analytical study), unpublished doctoral thesis, Sohag University, Arab Republic of Egypt.
- Abdel-Ghani, Kh. (2016). Major issues in special education, family counselor, teachers, and intervention training specialists. Egypt: Dar Al-Ilm wal-Iman for Publishing and Distribution.
- Acedo, C (2011). Preparing Teachers for Inclusive Education. UNESCO
- Al-Ajami, H. And Othman, T. (2015). Educational integration for people with special needs. Kuwait: Aldar Academic Library.
- Al-Ajami, M., Al-Enezi, R., and Al-Enezi, S. (2020). Competencies and training needs of teachers who teach students with slow learning in general education classes in the State of Kuwait, Special Education Journal, Faculty of Disability and Rehabilitation Sciences, Zagazig University, Egypt, Issue (30), 158-189.
- Al-Ajami, N. and Al-Dosari, M. (2016). Verifying the reality of the professional competencies needed for teachers of students with intellectual disabilities and their importance from their point of view in the city of Riyadh, International Journal of Educational Research, UAE University, Issue (85), 39-48.
- Al-Azmi, B. (2021). Attitudes of pre-service teachers towards the integration of students with disabilities into general education schools in the State of Kuwait and their cognitive and teaching skills, Educational Journal, Scientific Publishing Council, Kuwait University, 35 (140), 11-49.
- Aleizamat, A. (2021). The predictive ability of perceived self-efficacy toward attitudes toward inclusive education practices among pre-service teachers, unpublished master's thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Al-Ghalilat, A. and Al-Sammadi, J. (2015). Developing standards to ensure the quality of inclusive education programs and examining the degree of their applicability to the programs offered in Jordan, Journal of Educational Studies, Deanship of Scientific Research, University of Jordan, Jordan, 42 (3), 963-982.
- Al-Harbi, M. and Hariri, H. (2016). Administrative and educational problems in

لمتوسطات أداء أفراد العينة على مجالات الدراسة، والجدول (9) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (9): تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الخبرة على فقرات درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين التربويين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.66	2	2.33	2.55	3.23
داخل المجموعات	42.84	47	0.911		
الكل	47.505	49			

تشير البيانات الواردة في الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية لكفايات التعليم الدامج، من وجهة نظر المشرفين التربويين تُعزى لمتغير الخبرة. وتُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المشرفين التربويين، ومن خلال الوعي بتوجهات وزارة التربية والتعليم الدائم والمستجدات التربوية الحديثة بغض النظر عن سنوات الخبرة لديهم، يظهر الاقتناع لديهم بضرورة رفع الكفاءة التدريبية للمعلمين بشكل عام، والكفاءة التدريبية للتعليم الدامج بشكل خاص، وأنَّ المعلمين لا بدَّ من إطلاعهم على المستجدات في العملية التربوية من نظريات واتجاهات حديثة؛ مما ينعكس على أدائهم الوظيفي، بالإضافة إلى أنَّ الورشات التدريبية والمؤتمرات التربوية والتنمية المهني التي يخضع لها المشرفين، تسهم في رفع وعيهم بضرورة اكتساب المعارف والمهارات الضرورية؛ لمواكبة التطورات التربوية المستجدة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كلَّ من (Aleizamat, 2021؛ Suleiman, 2011؛ Al-Qatawneh, 2022).

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الباحثة بالآتي:

1. عقد الندوات والورش التدريبية لتنمية كفايات المعلمين بعملية دمج طلبة الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية؛ لتحقيقها العديد من النتائج المثمرة في العملية التربوية.
2. توجيه القادة التربويين في العملية التربوية؛ لدعم وتسهيل عمل المشرفين التربويين لرفع كفاءة المعلمين للتعليم الدامج، ومرونة القرارات الإدارية لتيسير عملهم.
3. التنوُّع في أساليب رفع كفاءة المعلمين، والاعتماد على وسائل التواصل المتنوعة في نقل الخبرات بين المشرفين التربويين والمعلمين.
4. ضرورة وجود مشرف تربوي خبير في مدارس الدمج؛ لنقل خبرات النجاح بين المعلمين، ورفع كفاءة المعلمين للتعليم الدامج.

- institutions from the point of view of special department teachers, unpublished master's thesis, Larbi Ben M'ehdi University, Algeria.
- Ismail, F. (2021). Training needs for kindergarten teachers in light of the requirements for integrating children with mild disabilities with ordinary children, *Journal of Childhood and Education*, Assiut University, Egypt, Issue (45), 289-357.
 - Kauffman, J. & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion should be the central issue in special education: an alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 13- 20.
 - Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge, in Kell, P, Vialle, W, Konza, D and Vogl, G (eds), *Learning and the learner: exploring learning for new times*, University of Wollongong, 236p.
 - Paneque, O & Barbeta, P (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of English Language Learners with disabilities. *Bilingual*.
 - Pantic. N & Florian. L (2015). Developing Teachers as Agents of Inclusion and Social Justice. *Education Inquiry*. 6(3). 333-351.
 - Qandil, N. (2019). The predictive ability of perceived self-efficacy and locus of control in the competencies of inclusive education for teachers in regular schools in Amman, Palestine University Journal for Research and Studies, Deanship of Graduate Studies and Scientific Research, University of Palestine, 9(2), 364-402.
 - Sandbank, A & Zymrman, H (2014). Training Needs for Special Education Teachers in Hong Kong. *Journal of & Developmental Psychology*, 14 (2), 60-70.
 - Sharon, Y (2018). Supporting Beginning Special Education Teachers of Students with Low Incidence Disabilities in Urban Settings. Capella University
 - Suleiman, K. H. (2011). The necessary competencies for teachers of the mentally disabled under the integration system and the role of colleges of education in preparing them, *Journal of the College of Education*, Benha University, Egypt, 22 (85).
 - integration programs in Qassim schools from the point of view of special education teachers, *Journal of the College of Education*, Banha University, Egypt, 27(106).
 - Al-Khatib, J. (2012). *Teaching Students with Special Needs in Regular Schools*, 3rd edition, Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.
 - Al-Mahaira, A., Al-Abdallat, B., Al-Hawyan, A., Al-Khawaldeh, M. And Al-Najadat, H. (2018). The level of psychological stress and psychological resilience among students with special needs at the University of Jordan. *Journal of Educational Science Studies*, Deanship of Scientific Research, University of Jordan, Jordan, 45(1), 233-248.
 - Al-Makkawi, E. (2019). Training needs of comprehensive primary school teachers in Egypt, *Educational Journal*, Faculty of Education, Sohag University, Egypt, Issue (68), 298-392.
 - Al-Naim, N. (2016). Educational competencies of special education teachers in the primary stage for girls in integration programs in public and private schools in the city of Riyadh: a comparative study, *Journal of Special Education and Rehabilitation*, Special Education and Rehabilitation Foundation, Egypt, 11(3), 389-422.
 - Al-Qatawneh, Y. (2022). Obstacles facing inclusive education in inclusive kindergartens for people with disabilities from the point of view of their teachers and parents in Karak Governorate, *Journal of Educational Studies*, Deanship of Scientific Research, University of Jordan, Jordan, 49 (3), 347-359.
 - Al-Zayat, F. (2009), *Integrating People with Special Needs: Philosophy, Methodology, and Mechanisms*, Cairo: Universities Publishing House.
 - Council for Exceptional Children (2003). *What Every Special Educator Must Know: Ethics, Standards, And Guidelines For Special Educators*. Arlington, United States of America: Library of congress.
 - Gavalda J. and Qinyi T. (2012). Improving the process of inclusive education in children with ASD 0202 in mainstream schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072- 4076.
 - Ghasemi, E. (2019). Problems of integrating people with special needs into educational