



تحليل نظري لأبعاد ومحددات الهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة بدولة الإمارات العربية المتحدة

Dr. Omar Mahmoud El-Jeaidy

Faculty of Education for boys in Cairo, Al-Azhar University, Head of Inclusion, Emirates Private School Baniyas, United Arab Emirates

ARTICLE INFO

KEYWORDS

أبعاد الهوية المهنية، محددات الهوية المهنية، هوية المعلم، التعليم الدامج، دولة الإمارات العربية المتحدة

HOW TO CITE

El-Jeaidy, D. O. M. (2026). تحليل نظري لأبعاد ومحددات الهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة بدولة الإمارات العربية المتحدة. Emirati Journal of Applied Psychology, 2(2), 4-13.
<https://doi.org/10.54878/7qva3n86>

ABSTRACT

لم تحظ الهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة لم يقدر كافٍ من الاهتمام البحثي، وبالتالي تعدّ مجالاً بحثياً حديثاً نسبياً عند مقارنتها بالهوية المهنية لمعلمي التربية الخاصة أو الهوية المهنية لمعلمي التعليم العام. ومن خلال هذه الدراسة يسعى الباحث الحالي لتقديم مراجعة تحليلية نظرية لأبعاد ومحددات الهوية المهنية لدى معلمي الصفوف الدامجة في ضوء ما حققته دولة الإمارات العربية المتحدة من تقدم على صعيد التشريعات والسياسات الداعمة للتعليم الدامج (مثل: القرار الوزاري رقم 647 لسنة 2020م، والسياسات ذات الصلة والصادرة عن دائرة التعليم والمعرفة في أبوظبي وهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي وغيرها من الجهات المحلية). وتسلط الدراسة الحالية الضوء على أبعاد ومحددات الهوية المهنية لدى معلمي الصفوف الدامجة مع التركيز على الخصوصية التي يتميز بها سياق دولة الإمارات العربية المتحدة، مع التركيز على الخصوصية التي يتميز بها السياق الإماراتي. وقد توصلت الدراسة - بعد عرض وتحليل عدة نظريات رئيسة - لنموذج نظري مقترح يتكون من خمسة أبعاد أساسية للهوية المهنية لدى معلمي الصفوف الدامجة هي: (1) وضوح الدور المزدوج، (2) التكيف مع التنوع التعليمي، (3) التعاطف والرعاية المهنية، (4) الانتماء المهني والاعتزاز بسياقات الدمج، (5) التفاوض المستمر بين هوية معلم المادة وهوية المعلم الدامج. كما تطرح الدراسة محددات داخلية وأخرى خارجية بوصفها عوامل مؤثرة في تشكيل الهوية المهنية لدى معلمي الصفوف الدامجة. ويتطلع الباحث الحالي إلى أن تسهم هذه الدراسة في سد فجوة بحثية بحيث يمكن الاستفادة من نتائجها في بحوث مستقبلية كمية ونوعية تُعنى بقياس الهوية المهنية لدى معلمي الصفوف الدامجة بدولة الإمارات العربية المتحدة ودول مجلس التعاون الخليجي ذات السياقات المشابهة.

Double-blind peer review by independent reviewers.

Received: 01 Jul 2026, Accepted: 10 Nov 2026, Published: 04 Dec 2026

*Corresponding author: OmarEljeaidy933.el@azhar.edu.eg

Copyright: © 2026 by the author. Licensee Emirates Scholar Center for Research & Studies, UAE.

Open access under the Creative Commons Attribution (CC BY) license

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



١. مقدمة:

توجهت النظم التعليمية خلال العقود الأخيرة إلى تبني فلسفة التعليم الدامج Inclusive Education، بغية توفير بيئات تعليمية أقل تقييداً وأكثر شمولاً تستوعب كافة الطلاب، بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة جنباً إلى جنب في غرفة الصف العادية.

كما توجهت الأدبيات التربوية مؤخراً إلى استكشاف سؤال من هو المعلم بدلاً من الاقتصار على ماذا يفعل المعلم. وهذا يعكس تحولاً مهماً من التركيز على مهارات التدريس والإدارة الصفية، ويتمحور هذا التحول حول مفهوم الهوية المهنية للمعلم، التي ينظر إليها بوصفها بناءً دينامياً يعتمد على السياق، ويعكس تصورات المعلمين لذواتهم في علاقتها بمهنتهم، وكذلك عمليات تفاوضهم لأدوارهم في ظل السياسات والتحديات اليومية (Beijaard et al., 2004; Sachs, 2005).

تطورات تشريعية ملحوظة في مجال التعليم الدامج، بدءاً من القانون الاتحادي رقم (29) لسنة 2006 بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (المعدل بالقانون رقم 14 لسنة 2009)، وصولاً إلى سياسة التعليم الدامج المعتمدة بموجب القرار الوزاري رقم (647) لسنة 2020م. وطبقاً لهذا القرار الوزاري فإن التعليم الدامج هو: ذلك التعليم الذي يخضع فيه الطلبة أصحاب الهمم في برنامج تعليمي ضمن بيئة تعلم مشتركة قادرة على توفير الدعم المستهدف للطلبة بما يتيح الحد من التراجع وإزالة العوائق التي قد تؤدي إلى إقصاء الطالب أو استبعاده، وذلك لضمان 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 (وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، 2020)، سياسة التعليم الدامج في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة التي تتبع منهاج وزارة التربية والتعليم). وعلى نحو يتسق مع التشريعات الاتحادية، أصدرت جهتان على مستوى الإمارة أطراً وسياسات محلية تُسهم في تشكيل السياق المهني لمعلمي الصفوف الدامجة:

أ. دائرة التعليم والمعرفة - أبوظبي:

أصدرت دائرة التعليم والمعرفة في أبوظبي (سبتمبر 2024) حزمة شاملة من السياسات المحدثّة الموجهة للمدارس الخاصة، بما في ذلك سياسة المدارس بشأن الدمج، وسياسة المدارس بشأن المخاطر التعليمية، وسياسة المدارس بشأن سلوك الطلبة، وسياسة المدارس بشأن حماية الطلبة، وسياسة المدارس بشأن معايير قبول الموظفين، وسياسة المدارس بشأن التوظيف، وسياسة مؤسسات التعليم المبكر بشأن الدمج، وسياسة المدارس بشأن الخدمات العلاجية التخصصية في المدارس. وتقتضي هذه السياسات أن توظف المدارس رؤساء الدمج وفرق متخصصة في هذا المجال، كما تشترط تبني نماذج دعم متدرجة للطلبة المعترضين للمخاطر التعليمية، وتؤكد على حظر التمييز ضد أصحاب الهمم في مجال التوظيف وغير ذلك من الأمور التي تدعم تهيئة بيئة مواتية بالمدارس الدامجة.

ب. هيئة المعرفة والتنمية البشرية - دبي:

طورت هيئة المعرفة والتنمية البشرية (2017) إطار سياسة التعليم الدامج في دبي متضمناً عشرة معايير لتنفيذ الدمج في المدارس الخاصة. وقد تم تعزيز هذا الإطار لاحقاً من خلال وثيقة توجيهات التعليم الدامج والتزامات

المدارس الخاصة (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2019)، ووثيقة إرشادات المنوطة به في مجال تيسير ودعم تعلم التلاميذ (العنود الرشدي، وعلي الهولي، 2015).

وفي سياق التعليم الدامج، وتتجاوز أهمية الهوية المهنية للمعلم الدامج حدود الكفاءة الفردية لتشمل أبعاداً مجتمعية وأخلاقية أوسع تحمل في جوهرها معنى الرعاية والالتزام والارتباط بالآخر (Vergara-Rodriguez et al., 2025)، إذ تكتسب الهوية المهنية درجة أعلى من التعقيد، فالمعلم الذي يعمل في صف دامج يضم بعض الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين يُطلب منه أن يؤدي أدواراً متعددة قد تكون معقدة في بعض الأحيان، من بينها تقديم المحتوى الأكاديمي، وتكييفه ليتناسب مع أنماط تعلم متنوعة، وإدارة السلوكيات الصعبة، والتعاون مع عدد من المختصين، والتواصل مع أسر ذات خلفيات متنوعة (Simpson et al., 2013; Toyirova, 2026). وهو ما لمس الباحث الحالي خلال عمله كمعلم تربية خاصة ورئيس لقسم الدمج ببعض المدارس الخاصة في إمارة أبوظبي.

وكشفت المراجعة التي قامت بها Rushton et al. (2023) أن معظم الدراسات السابقة ركزت على الهوية المهنية للمعلمين بشكل عام، أو على الهوية المهنية لمعلمي التربية الخاصة بشكل خاص، مع وجود عدد قليل جداً من الدراسات التي تناولت الهوية المهنية لمعلمي المواد الدراسية في الصفوف الدامجة، وهو ما يعكس نقصاً واضحاً في البحث حول الخبرات المهنية هؤلاء المعلمين وكيفية تشكيل هويتهم في سياق الدمج. وأوصت Rushton et al. بضرورة إجراء دراسات نوعية وطولية تستهدف معلمي المواد الدراسية في التعليم العام المشتغلين مع الطلاب المدمجين، لفهم كيفية تأثير البيئات الصفية الدامجة على الهوية المهنية هؤلاء المعلمين، وإستراتيجيات التكيف والوكالة التي طورونها.

ويرى الباحث الحالي أن هذه الفجوة البحثية تستدعي إجراء تحليل نظري دقيق لأبعاد ومحددات الهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة، بما يتجاوز الافتراض القائل بأنها مجرد نسخة مخففة من هوية معلم التربية الخاصة أو امتداد لهوية معلم التعليم العام.

خصوصية السياق الإماراتي:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من تركيزها على دولة الإمارات العربية المتحدة بوصفها سياقاً جغرافياً وثقافياً وتشريعياً محدداً. فقد شهدت الدولة توظيف بعض الأطر النظرية الرئيسة لفهم الهوية المهنية في سياقات التعليم الدامج.

إجراء تحليل مفاهيمي مقارنة لأبعاد الهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة في ضوء هذه النظريات.

تحديد المحددات الداخلية والخارجية الرئيسة المؤثرة في تشكيل وتطور هذه الهوية، مع إبراز خصوصية السياق في دولة الإمارات العربية المتحدة.

اقترح نموذج نظري تكاملي لأبعاد الهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة.

أهمية الدراسة

تمثل أهمية الدراسة الحالية في تقديم تصور مقترح لنموذج نظري يمكن أن يُسهم في توجيه الباحثين التربويين في دولة الإمارات العربية المتحدة

والعالم العربي عند تصميم الدراسات الكمية أو النوعية المتعلقة بالهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة. كما يمكن أن يفيد صُنَاع السياسات في وزارة التربية والتعليم والهيئات المحلية (مثل: دائرة التعليم والمعرفة، وهيئة المعرفة والتنمية البشرية) عند تصميم برامج إعداد المعلمين وبرامج التطوير المهني المستمر.

حدود الدراسة

الحلح الموضوعي: تقتصر هذه الدراسة على التحليل النظري ولا تتضمن أية تطبيقات ميدانية أو تجريبية.

الحلح الجغرافي: تركز الدراسة على سياق دولة الإمارات العربية المتحدة، مع الاستفادة من الأدبيات الدولية ذات الصلة.

الحلح الزمني: تعتمد الدراسة على الأدبيات المنشورة، ووثائق وسياسات كل من: دائرة التعليم والمعرفة في أبوظبي، وهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي حتى أبريل 2026.

خلفية نظرية:

تستعرض هذه الدراسة سبع نظريات رئيسة ضمن أدبيات الهوية المهنية، مع تحليل مدى قابلية تطبيق كل منها على سياق معلمي الصفوف الدامجة في دولة الإمارات العربية المتحدة.

1- نظرية الهوية الاجتماعية:

يرى (Tajfel & Turner 1979) أن الهوية الاجتماعية للأفراد تنبع من انتمائهم إلى الجماعات التي ينتمون إليها، وأن الأفراد يسعون إلى تحقيق هوية اجتماعية إيجابية من خلال عمليات تطبيق سياسة التعليم الدامج للمدارس الخاصة في دبي: نحو بناء منظومة دامجة لجميع الطلبة (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2019ب). كما أصدرت الهيئة (2025) دليلًا لتطبيق نظام تصنيف الإعاقات للطلبة أصحاب الهمم، وسياسات إلزامية تتعلق بحماية الطلبة، ومكافحة التنمر، والعقد المدرسي-الأسري، بالإضافة إلى قاعدة التسعين يومًا التي تنظم انتقالات المعلمين بين المدارس. فضلًا عن ذلك، أصدرت الهيئة الدليل الفني لتعيين الكوادر التعليمية في المدارس الخاصة بدبي، والذي يهدف إلى توحيد معايير التوظيف ومتطلبات الإشعار بالتعيين، بما يساهم في تعزيز الاستقرار المهني وتمكين الكوادر التعليمية.

وبالإضافة إلى ذلك، يتميز السياق الإماراتي بالتنوع الثقافي واللغوي الكبير في الصفوف الدامجة، حيث تضم المدارس في دولة الإمارات العربية المتحدة طلبة ينتمون إلى أكثر من 200 جنسية؛ مما يعني أن معلم الصف الدامج قد يتفاعل مع خلفيات لغوية وثقافية متعددة، ويحتاج إلى تطوير ممارسات تربوية تستجيب لهذا التنوع وتراعي احتياجاته.

مشكلة الدراسة:

لم يحصل معلمو الصفوف الدامجة على ما يستحقون من اهتمام بحثي على الرغم من ثراء الأدب التربوي بالكثير من الدراسات والمؤلفات حول الهوية المهنية للمعلم بشكل عام. وما تجدر الإشارة إليه أنه في السياق العربي عمومًا والإماراتي خصوصًا لا توجد - في حدود اطلاع الباحث الحالي - دراسة تأسيسية تناولت هذا الموضوع من خلال تحليل مفاهيمي مقارن.

وبناءً على ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الأبعاد النظرية الأساسية التي تُكوّن الهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة؟
2. كيف تختلف هذه الأبعاد عن أبعاد هوية معلم التعليم العام، وأبعاد هوية معلم التربية الخاصة؟
3. ما أبرز المحددات الداخلية والخارجية المؤثرة في تشكيل هذه الهوية في سياق دولة الإمارات العربية المتحدة؟
4. ما النموذج النظري التكاملي الذي يمكن اقتراحه لفهم هذه الهوية المهنية؟

هدف الدراسة

تهدف هذا الدراسة إلى ما يلي:
الرأسية، والهوية المهنية الديمقراطية التي تقوم على التعاون المهني، والتكثيف، والممارسة التحولية.

وفي سياق الدراسة الحالية، يرى الباحث أن هوية معلم الصف الدامج تميل - نظريًا - إلى الهوية ذات الطابع الديمقراطي؛ نظرًا لأن التعليم الدامج يتطلب عملًا تعاونيًا متعدد التخصصات، ومشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالخطط التربوية الفردية وغير ذلك من القرارات.

ويؤخذ على تصنيف Sachs الثنائي أنه يبالغ في تبسيط الواقع الذي يعيشه المعلمون برغم أنهم يضطرون إلى التوفيق بين متطلبات كل من: الهوية المهنية الإدارية والهوية المهنية الديمقراطية في آن واحد. ففي سياق دولة الإمارات العربية المتحدة، يعمل المعلمون ضمن بيئة تنظيمية عالية الضبط، حيث أدرجت كل من دائرة التعليم والمعرفة، وهيئة المعرفة والتنمية البشرية أطراً تفصيلية للمساءلة المهنية؛ وهو ما قد يفسر كيف يتبنى المعلم نمطًا من الهوية المهنية الديمقراطية في ممارساته الصفية، بينما يلتزم في الوقت ذاته بمتطلبات المساءلة الإدارية الصادرة عن الجهات التنظيمية. ولا يعكس النموذج الثنائي هذا التزامن بشكل كافٍ.

وذلك بجانب أن إطار Sachs هو إطار وصفي أكثر من كونه إطاراً تفسيرياً؛ إذ يحدد الأنماط القائمة دون أن يشرح دوافع تبني المعلمين لنمط معين دون غيره، أو كيفية انتقالم بين هذه الأنماط. ومن ثم فإن تطوير نموذج أكثر تعقيداً للأبعاد، يعترف بالهوية بوصفها ممتدة على متصلات وليست ضمن فئات منفصلة، سيكون أكثر ملاءمة لدعم البحث المستقبلي.

3- مقارنة Beijaard et al. متعددة الأبعاد:

حدد Beijaard et al. (2004) ثلاثة أبعاد للهوية المهنية، وهي:
(أ) المعتقدات المهنية، (ب) التنشئة الاجتماعية المهنية، (ج) الممارسة المهنية والتطور المهني. وقد حظي هذا الإطار النظري بتأثير واسع في بحوث الهوية المهنية للمعلم.

وعلى الرغم من أن هذه البنية الثلاثية تُعد أداة تنظيمية مفيدة لهيكلة البحث في الهوية المهنية للمعلم إلا أن تطبيقها على معلمي الصفوف الدامجة يصطدم بثلاثة قيود رئيسة.

أولاً، تعامل هذا الطرح مع أبعاد الهوية المهنية بوصفها مستقلة نسبياً، بينما تشير المقارنة الاجتماعية التي تفضّل المجموعة الداخلية (in-group) على المجموعات الخارجية (out-group).

ومن هذا المنطلق يذهب الباحث الحالي إلى أنه في سياق معلمي الصفوف الدامجة، ينتمي المعلم في الوقت نفسه إلى مجموعة معلمي المواد الدراسية (مثل معلم الرياضيات أو اللغة العربية)، وإلى مجموعة معلمي الصفوف الدامجة بوصفها مجموعة مبنية هجينة. وقد يؤدي هذا الانتماء المزدوج إلى حالة من التوتر، إذ قد ينظر إليه معلوم المواد الآخرون غير الدامجين على أنه أقل كفاءة في تخصصه بسبب تخصيص جزء من وقته للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما قد يرى معلوم التربية الخاصة أنه غير مؤهل بالشكل الكافي لتقديم الدعم التخصصي اللازم على نحو يلائم خصائص هؤلاء الطلاب واحتياجاتهم.

ويرى الباحث الحالي أن نظرية الهوية الاجتماعية وإن كانت تسهم في توضيح ديناميات العلاقات بين جماعات المعلمين داخل المدارس غير أنها تميل إلى التعامل مع حدود تلك الجماعات بوصفها ثابتة نسبياً، وإلى التركيز على التنافس أكثر من التعاون. علاوة على ذلك، لا تضع هذه النظرية في الاعتبار كيف يمكن للسياسات المؤسسية أن تعيد تشكيل العلاقات بين الجماعات بشكل نشط، بدلاً من تسليط الضوء على تصنيفات اجتماعية قائمة مسبقاً.

وفي سياق دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث يفرض إطار سياسة التعليم الدامج في دبي (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2017) والإصدار 1.3 من سياسة الدمج في المدارس (دائرة التعليم والمعرفة، يونيو 2025) هياكل تعاون مؤسسية مثل فرق الدمج المتخصصة ورؤساء الدمج، فإن النظرية تقلل من إمكانية تشكيل هويات مهنية مدججة أو هجينة تتجاوز ثنائية الانتماء البسيطة (داخل المجموعة/خارجها).

وبناءً على ذلك، يغدو من الأفضل أن تتجه التطورات النظرية المستقبلية نحو دمج كيفية تأثير التغيرات الهيكلية المدفوعة بالسياسات في تعديل العلاقة بين الانتماء للجماعة المهنية وتشكل هوية المعلم.

2- مقارنة Sachs:

ميزت Sachs (2001) بين نمطين رئيسيين للهوية المهنية هما: الهوية المهنية الإدارية التي تقوم على الامتثال للمعايير المفروضة خارجياً والمساءلة في تقديم أدوات ملائمة لتفسير كيفية تعامل المعلمين مع هذه التناقضات أو ممارستهم للفاعلية في بناء هويتهم المهنية.

بالإضافة إلى أن هذا المنظور قد تعرض لانتقادات بسبب ضعف تناوله لدور الانفعالات في تشكيل الهوية، ومن ثم، فإن دمج الإطار السوسيوثقافي مع الأطر الانفعالية يتوقع أن يقدم تفسيراً أكثر شمولية وتكاملاً لعملية تشكيل الهوية المهنية.

5- مقارنة Akkerman & Meijer:

تفترض هذه المقاربة طبقاً لـ (Akkerman & Meijer، 2011)، أن الهوية المهنية ليست كياناً موحداً أو متسقاً، بل هي شبكة تتألف من هويات

فرعية متعددة، قد تكون متعارضة أحياناً، وتخضع لتغير مستمر من خلال حوار داخلي وخارجي دائم. كما تنظر إلى تعارض الهوية ليس بوصفه أزمة بالضرورة، بل كفرصة للتعلّم والتطور المهني.

وتكمن قوة هذا الطرح في اعترافه بأن التناقضات الظاهرية في هوية المعلم ليست بالضرورة اضطرابات ينبغي حلها، بل يمكن النظر إليها باعتبارها سمات تجب إدارتها كجزء طبيعي من بناء الهوية، وبذلك يقدم معالجةً نظرية متقدمة لظاهرة تعدد الهوية مقارنةً بالنماذج الأخرى.

ومع ذلك، تم انتقاد هذه المقاربة بدعوى أنه لا يزال من غير الواضح كيف يمكن للباحثين تحديد أو قياس أو تتبع عمليات التفاوض الحوارية بين الهويات الفرعية بشكل تجريبي عبر الزمن. كما أنها تطرح تعدد الهوية بوصفه قيمة إيجابية في حد ذاته، إلا أن الواقع يؤكد أن بعض أشكال تشتت الهوية قد تكون غير تكيفية بالفعل، لا سيما عندما يواجه المعلمون متطلبات أدوار غير قابلة للتوفيق دون دعم مؤسسي كافٍ.

وفي سياق دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث أسهمت سياسات دائرة التعليم والمعرفة، وهيئة المعرفة والتنمية البشرية في استحداث أدوار مهنية جديدة (مثل: رئيس الدمج ومساعدي الدمج)، فإن النهج الحوارية يستفيد من دمجها مع نظرية الأدوار، وذلك للتمييز بين تعدد الهويات المنتج والضغط الناتج عن تضارب الأدوار بشكل مُنْهَك أو غير وظيفي.

6- نظرية الهوية والانفعال:

الوقائع إلى أنها مترابطة بصورة عميقة؛ إذ إن معتقدات المعلم المهنية حول التعليم الدامج تؤثر في خبراته في التنشئة الاجتماعية المهنية، والتي تنعكس بدورها على ممارسته، ثم تعود هذه الممارسات لتعيد تشكيل معتقداته في دورة تفاعلية مستمرة.

ثانياً، لا يراعي هذا الطرح كيف تتطور أبعاد الهوية المهنية بشكل مختلف عبر مراحل المسار المهني. فعلى سبيل المثال، قد يواجه المعلم المبتدئ في الصفوف الدامجة صعوبات مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية المهنية، مثل تعلم التعاون مع فرق التربية الخاصة، بينما قد يواجه المعلم ذو الخبرة تحديات تتعلق بإعادة تشكيل المعتقدات أو تطوير الممارسة المهنية.

ثالثاً، طُبِّقَ هذا المنظور في الأساس على معلمي التعليم العام، مع محدودية في التحقق من صلاحيته في تفسير الدور الهجين لمعلم الصف الدامج الذي يمزج دورين معاً في آنٍ واحد.

4- المنظور السوسيوثقافي والسياقي:

وفقاً لكل من: (Smagorinsky (2010)؛ (Gee (2005)، يعارض هذا المنظور فكرة أن الهوية المهنية خاصية ثابتة داخل الفرد، ويرى أنها نتاج للخطابات والممارسات الاجتماعية والثقافية داخل السياق المدرسي. وتبعاً لذلك، تتشكل هوية المعلم من خلال التفاعلات اليومية مع الطلاب والزعماء والإدارة، وكذلك من خلال اللغة والسلوكيات والمعايير السائدة في البيئة المدرسية.

ويؤخذ على المنظور السوسيوثقافي - رغم وجاهته - أنه يميل إلى نوع من الحتمية، إذ يعتبر الهوية نتاجاً خالصاً للسياق وهذا يجعل من الصعب نظرياً

تفسير دور الفاعلية الفردية (agency). فالمعلمون ليسوا متلقين سلبيين لتأثيرات السياق، بل فاعلون نشطون في تشكيل الخطابات السائدة حولهم، ومقاومتها، وإعادة تفسيرها.

وفي سياق دولة الإمارات العربية المتحدة، قد يتعرض المعلمون لضغوط سياقية متباينة؛ تشمل سياسات اتحادية تُلزم بالتعليم الدامج، وأطراً تنظيمية على مستوى الإمارة تحدد آليات التنفيذ، وثقافات مدرسية قد تظهر مقاومة جزئية للتطبيق الكامل، فضلاً عن استجابات وتوقعات أولياء الأمور التي تنافوت بشكل كبير. وقد يخفق المنظور السوسيوثقافي عبر بحوث تجريبية أصلية، كما أن مفاهيمها الأساسية مثل "المقاومة الإيجابية" لا تزال غير محددة بدقة كافية. فلا يزال من غير الواضح ما الذي يُميز "المقاومة الإيجابية" عن "المقاومة السلبية"، أو في أية ظروف يمكن أن تكون المقاومة فعالة أو غير فعالة. كما تفترض المقاربة وجود درجة عالية من التجانس في الالتزامات الأخلاقية لدى معلمي التعليم الدامج، في حين أن الواقع العملي يظهر تبايناً واسعاً في تصورات المعلمين، بل وتناقضاً أحياناً حول أهداف الدمج ذاتها.

وفي سياق دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تنص السياسات والأدلة الصادرة عن الجهات الاتحادية والهيئات المحلية على أن الدمج يتجاوز أصحاب الهمم ليشمل أي طالب لديه احتياجات تعليمية إضافية، فإن نطاق التعلم الدامج قد اتسع بشكل ملحوظ. وقد يؤدي هذا الاتساع إلى ظهور توترات أخلاقية جديدة لم تتناولها المقاربات والأطروحات والنظريات الحالية بشكل كافٍ بعد.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن المقاربات والأطروحات والنظريات التي تم استعراضها أعلاه قد قدمت معاً رؤى متكاملة لفهم الهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة، إلا أن كلاً منها تضمنت بعض القيود والمحددات التي تستدعي الانتباه النقدي.

واستناداً إلى القراءة النظرية السابقة قام الباحث الحالي باستخلاص خمسة أبعاد رئيسية تُميز الهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة عن كل من هوية معلمي التعليم العام وهوية معلمي التربية الخاصة، وقد صيغت مع مراعاة خصوصية السياق في دولة الإمارات العربية المتحدة.

البعد الأول: وضوح الدور المزدوج:

يعكس هذا البعد مدى قدرة المعلم على التمييز بين مسؤولياته بوصفه معلم مادة دراسية (إتقان المحتوى، وتحقيق نواتج التعلم، وتقييم الأداء الأكاديمي، وتخطيط الدروس وتنفيذها، وتوظيف إستراتيجيات التدريس المناسبة، وإدارة البيئة الصفية، وتقديم التغذية الراجعة، وتعزيز دافعية الطلاب نحو التعلم، والتواصل مع أولياء الأمور.... الخ) وبين مسؤولياته بوصفه مُيسراً للتعلم الدامج (تكيف المواد، وتوفير وسائل متعددة للتعبير، وإدارة التنوع السلوكي، وتقديم التسهيلات التربوية المناسبة، وتوظيف إستراتيجيات التدريس الدامج، وتعزيز المشاركة الفاعلة لجميع المتعلمين، والتعاون مع فريق الدعم التربوي ومع الأسرة، وبناء بيئة صفية آمنة بحسب ما أوردته Zembylas (2003) فإن الانفعالات ليست مجرد استجابات ثانوية، بل هي جزء أساسي من تشكيل الهوية المهنية وإعادة تشكيلها بشكل مستمر.

وقد أسهمت Zembylas في إعادة وضع الانفعال في موقع مركزي ضمن بحوث الهوية المهنية، بعد أن كان يُنظر إليه بوصفه عنصراً هامشياً أو ثانوياً. ومع ذلك، فقد طُوّرت هذه المقاربة في الغالب من خلال دراسات حالة نوعية لمعلمين أفراد وهو ما يثير تساؤلات حول مدى قابليتها للتعميم عبر سياقات ثقافية مختلفة؛ فالانفعالات ليست محايدة ثقافياً، بل تخضع لأنماط ثقافية في التعبير والتنظيم، إذ إن كيفية تجلّي مشاعر مثل الإحباط أو الفخر أو القلق في تشكيل الهوية المهنية قد تختلف بشكل منهجي بين السياقات الغربية وسياقات الخليج العربي وغيرها من السياقات الثقافية بما لها من خصوصية وطابع مميز.

وقد تعرضت هذه النظرية للنقد نظراً لتركيزها الأساسي على الانفعالات السلبية (مثل: الإحباط، والقلق، والاحترق النفسي)، مقابل إهمال نسي لدور الانفعالات الإيجابية في تشكيل الهوية (مثل: الامتنان، والأمل، والتفاؤل). وفي سياق دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تؤكد السياسات على تعزيز السلوك الإيجابي، وبيئات التعلم القائمة على الاحترام، يصبح فهم دور الانفعالات الإيجابية في بناء هوية مهنية مرنة ومتماسكة أمراً بالغ الأهمية. وبناءً عليه، فإن تطوير تلك النظرية بدمجها مع أطر علم النفس الإيجابي قد يوفر فهماً أكثر توازناً وشمولية لدور الانفعال في تشكيل الهوية المهنية.

7- مقارنة الهوية في سياقات التعليم الدامج:

طبقاً لـ Vergara-Rodríguez et al. (2025) فإن الهوية المهنية للمعلمين في سياقات التعليم الدامج تشكل من خلال مفاهيم الرعاية، والالتزام، والارتباط بالآخرين، إلا أنها تتأثر في الوقت نفسه بالتوترات الناتجة عن الأنظمة التعليمية المعيارية التي قد تميل إلى الإقصاء. كما يشدد Vergara-Rodríguez et al. على دور التأمل النقدي والمقاومة الإيجابية بوصفهما عنصرين أساسيين في بناء الهوية المهنية.

وتتمثل الإضافة الرئيسة لهذه المقاربة في تأصيلها الواضح للأبعاد الأخلاقية للتدريس الدامج، وبخاصة أخلاقيات الرعاية والالتزامات المرتبطة بالعدالة الاجتماعية. ومع ذلك، فقد طُوّرت في الأساس من خلال مراجعات منهجية للأدبيات، وليس

لدى الطالب، بل يمتد ليشمل تنوعاً ثقافياً ولغوياً واسعاً؛ نتيجة تعدد الجنسيات والخلفيات الثقافية داخل البيئة المدرسية، الأمر الذي يفرض على معلم الصف الدامج التحلي بقدر عالٍ من المرونة المهنية والكفاءة الثقافية، بما يمكنه من الاستجابة لاحتياجات المتعلمين المختلفة، وتهيئة بيئة صفية دامجة تراعي التنوع وتحترمه وتدعم تكافؤ فرص التعلم للجميع.

وقد اعترفت سياسة المخاطر التعليمية (دائرة التعليم والمعرفة، 2024) صراحةً بصعوبات اللغة والظروف الأسرية بوصفها عوامل قد تضع الطلبة في دائرة المخاطر التعليمية، مما يلزم المدارس بتبني نموذج دعم متدرج. وبالمثل، تتطلب التوجيهات والإرشادات الخاصة بالتعليم الدامج (هيئة المعرفة والتنمية البشرية) من المدارس تحديد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم الدعم لهم من خلال ممارسات تعليمية متميزة.

وتؤكد هذه الأطر السياساتية مجتمعة أهمية التكيف بوصفه كفاءة مهنية أساسية في بناء الهوية المهنية لمعلم الصف الدامج؛ فعندما يُخفف معلم الصف

الداخ في التكيف مع التنوع التعليمي، قد يؤدي ذلك إلى ضعف مشاركة بعض الطلاب وشعورهم بالتمييز، كما قد تسع الفجوات التعليمية نتيجة استخدام أساليب تدريس لا تراعي الفروق الفردية والثقافية واللغوية بين الطلاب. وقد يعكس ذلك أيضاً على المناخ الصفّي بزيادة المشكلات السلوكية وانخفاض الدافعية الأكاديمية، إلى جانب ارتفاع الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلم نفسه.

البعد الثالث: التعاطف والرعاية المهنية:

يشير هذا البعد إلى قدرة المعلم على تبني منظور الطالب، ولا سيما الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وفهم تحدياتهم الانفعالية والاجتماعية، مع الحفاظ في الوقت ذاته على حدود مهنية تمنع الوقوع في الاحتراق النفسي. ويتجاوز هذا البعد مفهوم التعاطف الوجداني إلى مستوى أعمق يتقن في الالتزام الأخلاقي بتوفير بيئة تعلم آمنة ومواتية وداعمة للمدح.

ويؤدي إخفاق المعلم الدامج في التعاطف والرعاية المهنية إلى ضعف شعور الطلاب بالأمان النفسي والانتماء داخل البيئة الصفية، خاصة الطلاب ذوي الإعاقة أو الاحتياجات التعليمية المتنوعة، مما قد يؤدي إلى انخفاض مشاركتهم ودافعيتهم للتعلم وتراجع ثقتهم بأنفسهم. كما قد تتأثر جودة العلاقات الصفية والتفاعل الإيجابي بين المعلم وطلابه، وداعمة، واستخدام أساليب تقويم مرنة تتناسب مع احتياجات الطلاب المتنوعة. ويعني وضوح الدور المزدوج عدم الخلط بين هذين الدورين أو إقصاء أحدهما لصالح الآخر، بل القدرة على التنقل بينهما وفقاً للسياق والموقف التعليمي.

وعندما يتعرّف معلم الصف الدامج في التمييز بين مسؤولياته كعالم مادة دراسية ومسؤولياته كمُيسّر للتعلم الدامج، فإنه قد يختزل دوره في مجرد نقل المحتوى الأكاديمي وتحقيق نواتج التعلم التقليدية، مع إغفال احتياجات الطلاب المتنوعة وحققهم في الوصول العادل إلى التعلم والمشاركة الصفية. وقد يؤدي ذلك إلى ضعف تكييف الأنشطة والمواد التعليمية، وتراجع فرص مشاركة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلاً عن زيادة الضغوط المهنية على المعلم نتيجة شعوره بالتعارض بين متطلبات المنهج ومتطلبات الدمج، الأمر الذي يعكس سلباً على فاعلية البيئة الصفية وجودة الممارسات الدامجة داخل الصف.

وفي سياق دولة الإمارات العربية المتحدة، يكتسب هذا البعد أهمية خاصة نتيجة تعدد مصادر التوجيه المهني، بما يشمل وزارة التربية والتعليم على المستوى الاتحادي، ودائرة التعليم والمعرفة في أبوظبي، وهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي. ووفقاً لسياسة الدمج المحدثة الصادرة عن دائرة التعليم والمعرفة في أبوظبي، يُطلب من المدارس إنشاء فرق دمج متخصصة، كما يُعاد تعريف معلمي الدمج بوصفهم معلمين مؤهلين بالكامل، وليسوا مجرد كواد مساندة. وبالمثل، تم العمل على توحيد معايير التوظيف، وهو ما قد يسهم في توضيح التوقعات المهنية.

البعد الثاني: التكيف مع التنوع التعليمي:

يتجاوز هذا البعد مجرد معرفة إستراتيجيات التمايز ليشمل الاستعداد النفسي والعمل لتعديل الخطط التعليمية والمواد وطرق التدريس بصورة مستمرة. فعلم الصف الدامج ذو الهوية المهنية القوية لا ينظر إلى التنوع الطلابي بوصفه عائقاً، بل بوصفه مادة للابتكار التربوي وتطوير الممارسات التعليمية، بما يدفعه إلى البحث عن إستراتيجيات تدريس مرنة تستجيب لاحتياجات جميع المتعلمين،

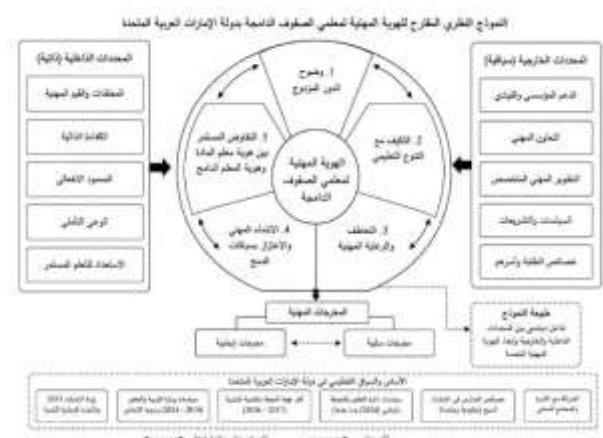
وتُعزز فرص مشاركتهم الفاعلة في عملية التعلم، وتُهيئ بيئة صفية قائمة على القبول والإنصاف واحترام التنوع.

وفي سياق دولة الإمارات العربية المتحدة، لا يقتصر التنوع هنا على طبيعة الاحتياجات الخاصة

البعد الخامس: التفاوض المستمر بين هوية معلم المادة وهوية معلم الدامج:

يُعد هذا البعد الأكثر تميزاً لمعلم الصف الدامج، إذ يعكس وعيه بأنه غير مُلزم بالاختيار بين هوية معلم المادة وهوية معلم الدعم على حساب الأخرى، بل يمكنه التنقل بينهما ودمجهما داخل الممارسة الصفية الواحدة؛ مثل تدريس مفهوم رياضي باستخدام وسائل متعددة تفيد في الوقت نفسه الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما يعكس هذا البعد قدرة المعلم على التفاوض مع الزملاء والإدارة بشأن توقعات دوره المهني دون فقدان الإحساس بالهوية المهنية الذاتية.

وفي سياق دولة الإمارات العربية المتحدة، تفرض سياسات دائرة التعليم والمعرفة (ADEK) متطلبات تنظيمية جديدة، من بينها استحداث مساعدتي الدمج، وتغيير مصطلح معلم الظل إلى المساعد الفردي، مع تحديد نطاق تدخله بحيث لا يُسمح بتقديم الدعم إلا إذا كان الطالب بحاجة إليه لمدة لا تقل عن 50% من يومه الدراسي. وتوفر هذه الإجراءات مساحات تفاوض جديدة تتعلق بحدود الأدوار وتوزيع الموارد داخل المدرسة.



كما تسهم قاعدة التسعين يوماً المنظمة لانتقال المعلمين بين المدارس الصادرة عن هيئة المعرفة والتنمية البشرية، إضافة إلى العقد المدرسي-الأسري، في وضع أطر تنظيمية للتفاوض تؤثر في كيفية إدراك المعلمين لاستقلاليتهم المهنية ومرونة أدوارهم داخل البيئة المدرسية.

النموذج النظري المقترح:

تشكل الهوية المهنية من خلال تفاعل معقد بين المحددات الداخلية (الذاتية) والمحددات الخارجية (السياقية) مع إبراز خصوصية السياق في دولة الإمارات العربية المتحدة، في ضوء سياسات دائرة التعليم والمعرفة وهيئة المعرفة والتنمية البشرية.

وتقترح هذه الدراسة نموذجاً نظرياً تكاملياً للهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة في دولة الإمارات العربية المتحدة.

ويتحول الصف الدامج إلى بيئة تفتقر إلى الدعم والتقبل، الأمر الذي ينعكس سلباً على فعالية الدمج وجودة التعلم، ويضعف قدرة المعلم ذاته على بناء مناخ تربوي إنساني قائم على الاحترام والتفهم والاستجابة لاحتياجات جميع المتعلمين.

وفي سياق دولة الإمارات العربية المتحدة، تنص سياسة سلوك الطلبة صراحةً على حظر العقاب البدني أو النفسي، والإهانة العلنية، وأية إجراءات تأديبية قد تلحق ضرراً برفاهية الطالب. كما تُلزم سياسة حماية الطلبة المدارس بوضع إجراءات واضحة لمنع إساءة معاملة الطلبة والتعامل معها. وبالمثل، تتضمن سياسة حماية الطلبة وسياسة مكافحة التنمر متطلبات مماثلة. وتسهم هذه السياسات في خلق بيئة تنظيمية لا تدعم الممارسة التعاطفية فحسب، بل تُلزم بها أيضاً، مما يجعل الرعاية المهنية والتعاطف جزءاً أساسياً من البناء المهني لمعلم الصف الدامج.

البعد الرابع: الانتماء المهني والاعتزاز بسياقات الدمج:

يعكس هذا البعد مدى شعور المعلم بالفخر بكونه معلم صف دامج، ومدى إحساسه بأن عمله يحظى بالتقدير داخل المدرسة والمجتمع. كما يشمل هذا البعد الاعتزاز بالقدرة على إحداث أثر إيجابي في حياة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي سياق دولة الإمارات العربية المتحدة، تنص سياسة أهلية الكوادر التعليمية في أبوظبي على إلزام المدارس بضمان شغل وظائف رؤساء الدمج بشكل دائم. كما تحظر التمييز على أساس الإعاقة، وتشجع المدارس على دعم أصحاب الهمم خلال عمليات التوظيف. ومن جهة أخرى، وضع إطار سياسة التعليم الدامج في دبي الصادر عن هيئة المعرفة والتنمية البشرية (2025) معايير مهنية واضحة للممارسات الدامجة، بينما يضمن الدليل الفني لتعيين الكوادر التعليمية استيفاء الكوادر التعليمية لحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة. وتسهم هذه الإجراءات السياسية في الارتقاء النسبي بمكانة الأدوار المهنية المرتبطة بالتعليم الدامج، إلا أن درجة تطبيقها الفعلي لا تزال متفاوتة بين المدارس المختلفة.

شكل (1)

النموذج المقترح

المعلمين، وجودة التعليم الدامج، والرفاه النفسي)، أو مخرجات سلبية (مثل الاحتراق النفسي، والعزلة المهنية، وتآكل الهوية المهنية)، وذلك تبعاً لمدى التوازن بين المحددات الداخلية والخارجية.

توصيات الدراسة:

استناداً إلى النموذج النظري والتحليل المُقدم، تُطرح التوصيات التالية المبينة على الأدلة لصنّاع السياسات التعليمية، وقادة المدارس، والجهات المعنية في دولة الإمارات العربية المتحدة، مع إيلاء اهتمام خاص لأنطر السياسات الصادرة عن دائرة التعليم والمعرفة وهيئة المعرفة والتنمية البشرية.

(أ) **دمج تنمية الهوية المهنية ضمن معايير إعداد المعلمين:** إلزام برامج إعداد المعلمين في جامعات دولة الإمارات العربية المتحدة بتضمين وحدات دراسية مخصصة حول «الهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة». وينبغي أن تناول هذه الوحدات وضوح الدور المزدوج، والكفاءة الثقافية، والصمود الانفعالي، بما يتجاوز المهارات التدريسية التقنية البحتة.

كما يتضح من شكل (1) يفترض النموذج:

- أن المحددات الداخلية (مثل المعتقدات، والكفاءة الذاتية، والصمود الانفعالي، والوعي التأملي) والمحددات الخارجية (مثل الدعم المؤسسي، والتعاون المهني، والتدريب المتخصص، والسياسات على المستويين الوطني ومستوى الإمارة، وخصائص الطلبة وأسرههم) تتفاعل بصورة ديناميكية لتشكيل أبعاد الهوية الخمسة (وضوح الدور المزدوج، التكيف مع التنوع، التعاطف والرعاية المهنية، الانتماء والاعتزاز، والتفاوض المستمر).
- أن الأبعاد الخمسة ليست خطية أو هرمية، بل ترتبط بعلاقة دائرية؛ فكلما ازداد وضوح الدور المزدوج، ازدادت قدرة المعلم على التكيف مع التنوع، مما يعزز بدوره الكفاءة الذاتية، ويزيد من الشعور بالاعتزاز المهني، ويقوي القدرة على التفاوض الهوياتي، في حلقة تفاعلية مستمرة.

(ب) أن هذه الأبعاد قد تقود إلى مخرجات مهنية إيجابية (مثل الرضا الوظيفي، واستبقاء تأسيس مجتمعات تعلم مهني منظمة (PLCs): يُوصى بإلزام المدارس بعقد اجتماعات دورية (مثلاً كل أسبوعين) لمجتمعات التعلم المهني، تجمع بين معلمي المواد، ومعلمي التربية الخاصة، وكوادر قسم الدمج. وتركز هذه الاجتماعات على حل المشكلات بشكل تعاوني، وتبادل إستراتيجيات التكيف الناجحة، والتأمل الجماعي في التحديات المرتبطة بالهوية المهنية.

(ج) **توفير مساعدين داخل الصف في حال ارتفاع تنوع الطلبة:** نظراً للتحديات المرتبطة بإدارة صفوف تضم 20 طالباً أو أكثر من بينهم عدة طلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، ينبغي على المدارس توظيف مساعدين للدمج داخل الصفوف الدامجة، خاصة في مرحلي الطفولة المبكرة والحلقة الأولى.

(د) **تطبيق أنظمة للاعتراف بالتعليم الدامج:** تطوير آليات رسمية (مثل المكافآت التشجيعية، أو زيادات الرواتب، أو مسارات الترقّي الوظيفي) تُقدّر بشكل صريح الكفاءات الإضافية المطلوبة لمعلمي الصفوف الدامجة. ويجب أن يستند هذا التقدير إلى أدلة على فعالية التكيف، والتعاون المهني، وتقديم الطلبة، وليس فقط سنوات الخبرة.

(هـ) **تصميم تدريب قائم على السيناريوهات حول التفاوض بين الأدوار المزدوجة:** ينبغي أن تتضمن برامج التطوير المهني مواقف صفيّة محاكاة تتطلب من المعلم الانتقال

السريع بين دور معلم المادة ودور معلم الدعم. ويمكن لهذا النوع من التدريب أن يعزز المرونة المعرفية لدى المعلمين ويقلل من القلق المرتبط بالغموض في الدور المهني.

تقديم دعم موجه لتنظيم الانفعالات: توفير خدمات

الإرشاد النفسي، ومجموعات الدعم المهني بين الأقران، وورش إدارة الضغوط النفسية المخصصة لمعلمي الصفوف الدامجة. وبالنظر إلى المتطلبات الانفعالية التي وثقتها أدبيات الهوية والانفعال، فإن الدعم النفسي الاستباقي يمكن أن يقلل من

و) تخصيص تمويل موجه للتطوير المهني المستمر

(CPD): تدشين برامج تدريب سنوية إلزامية (لا تقل عن 20 ساعة سنوياً) لمعلمي الصفوف الدامجة، تركز على الأبعاد الخمسة التي حددتها هذه الدراسة. وينبغي تصميم برامج التطوير المهني بالشراكة مع المعلمين الممارسين لضمان ملاءمتها وفعاليتها التطبيقية. ويمكن توسيع برنامج الامتثال القائم في دائرة التعليم والمعرفة ليشمل تطوير الهوية المهنية. كما ينبغي مراجعة متطلبات التطوير المهني ضمن إطار سياسة التعليم الدامج في دبي وتحديثها بما يتوافق مع هذا التوجه.

ز) تطوير إطار وطني لدعم هوية معلم الصف الدامج:

إنشاء وثيقة سياسية تُقر صراحةً بالطبيعة المحيطة لدور معلم الصف الدامج، وتوضح مسؤولياته مقارنةً بمعلمي التربية الخاصة ومساعدتي الدمج، وتضع آليات للاعتراف المهني والتدرج الوظيفي.

ح) تعزيز مواءمة السياسات مع الممارسات: إجراء

مراجعات دورية لتحديد الفجوات بين سياسات دائرة التعليم والمعرفة المحدثة، وأطر هيئة المعرفة والتنمية البشرية من جهة، وبين مستوى الدعم الفعلي المقدم لمعلمي الصفوف الدامجة من جهة أخرى. وينبغي التركيز بشكل خاص على الفجوة بين متطلبات السياسات (مثل فرق الدمج المتخصصة، وطلبات التكنولوجيا المساندة، ومعايير التوظيف) وبين الموارد والتطبيق العملي.

ط) مواءمة السياسات بين الإمارات السبع عند

الإمكان: مع احترام استقلالية كل إمارة، يُوصى بتعزيز التنسيق بين دائرة التعليم والمعرفة المحدثة، وهيئة المعرفة والتنمية البشرية فيما يتعلق بالمعايير الأساسية لهوية المعلم الدامج، ومتطلبات التطوير المهني، وتعريف الأدوار، وذلك للحد من الغموض الذي قد يواجهه المعلمون عند الانتقال بين الإمارات أو العمل عبرها. ويمكن تطوير قاعدة التسعين يوماً المنظمة لانتقال المعلمين في هيئة المعرفة والتنمية البشرية لتشمل أيضاً الاعتراف المتبادل بتطوير الهوية المهنية عبر الإمارات السبع.

المهنية. وتشكل هذه الأبعاد إطاراً مفاهيمياً يمكن أن يسهم في توجيه البحوث المستقبلية التي تناول خبرات معلمي الصفوف الدامجة، وتصميم برامج الإعداد والتدريب، وتطوير السياسات المدرسية الدامجة.

كما حددت الدراسة مجموعة من المحددات الداخلية والخارجية التي تُسهم في تشكيل هذه الهوية، مع إبراز الخصوصية السياقية في دولة الإمارات

العربية المتحدة. وأظهر التحليل النقدي لسبعة أطر نظرية أن كل نظرية تسهم في فهم الهوية المهنية لمعلم الصف الدامج، إلا أنها تتضمن أيضاً قيوداً ما عند تطبيقها في السياق الإماراتي.

قيود الدراسة:

- تُعد هذه الدراسة مراجعة تحليلية نظرية؛ وعليه فإن النموذج والأبعاد المقترحة تحتاج إلى التحقق التجريبي من خلال دراسات كمية ونوعية لاحقة.
- اعتمدت الدراسة بشكل أساسي على الأدبيات الغربية، مما يستدعي إجراء دراسات عابرة للثقافات في المستقبل لاختبار قابلية تطبيق النموذج في سياقات عربية وغير غربية أخرى.
- ركزت الدراسة على هوية معلم الصف الدامج في التعليم العام بشكل عام، ولم تناول هوية معلمي التربية الخاصة العاملين مع طلاب الصفوف الدامجة، حيث تتطلب تحليلاً نظرياً مستقلاً.
- على الرغم من إدراج وثائق السياسات الصادرة عن دائرة التعليم والمعرفة، وهيئة المعرفة والتنمية البشرية خلال الفترة (2017-2026)، إلا أن الدراسة لا تتضمن بيانات تجريبية حول تطبيق هذه السياسات أو خبرات المعلمين الفعلية؛ وهو ما سيكون ذا قيمة في التحقق من النموذج وتنقيحه.

مراجع الدراسة:

- العنود الرشدي، وعلي الهولي (2015). مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بهوية الدور كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية - جامعة الزقازيق، (88)، 311-271.
- الاحتراق النفسي ويعزز الاستمرارية المهنية.

أ) تدريب القيادات المدرسية على دعم الهوية المهنية

لمعلمي الدمج: ينبغي أن يتلقى مديرو المدارس ونوابهم ومساعدتهم تدريباً متخصصاً حول كيفية دعم تطور الهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة. ويجب أن يغطي هذا التدريب كيفية تأثير ممارسات القيادة—مثل توزيع الموارد، وتخطيط التطوير المهني، وتقييم الأداء سواءً في تعزيز الهوية المهنية للمعلم أو إضعافها.

ب) إجراء دراسات طويلة لتطور الهوية المهنية:

متابعة مجموعات من معلمي الصفوف الدامجة على مدى 3-5 سنوات لدراسة كيفية تطور الهوية المهنية استجابةً للتغيرات السياسية، والتدخلات التدريبية، والخبرة الصفية المتراكمة. ومن شأن هذه البيانات الطويلة تقديم أدلة سببية تُكمل النموذج النظري المقترح.

ج) المقارنة بين الإمارات وأنواع المدارس المختلفة:

نظراً لاختلاف الموارد والسياسات بين إمارة أبوظبي، وإمارة دبي، وإمارات الشارقة والإمارات الشمالية، وكذلك بين المدارس الحكومية والخاصة، ينبغي أن تختبر البحوث المستقبلية مدى ثبات النموذج عبر هذه السياقات

الفرعية. كما ينبغي إيلاء اهتمام خاص للفروق بين المدارس الخاصة الخاضعة لدائرة التعليم والمعرفة في أبوظبي، والمدارس الخاصة الخاضعة لهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي، والمدارس التابعة لجهات تنظيمية إماراتية أخرى.

خاتمة:

قدّمت هذه الدراسة مراجعة تحليلية لأبعاد ومحددات الهوية المهنية لمعلمي الصفوف الدامجة في ضوء بعض النظريات ذات الصلة، مع إبراز خصوصية السياق في دولة الإمارات العربية المتحدة. وتم توصيف هذه الهوية بوصفها هوية هجينة، متعددة الأبعاد، ودينامية، تقع عند تقاطع خطابين مهنيين: خطاب معلم المادة الدراسية وخطاب معلم الدعم.

وقد قدّم النموذج المقترح خمسة أبعاد أساسية، هي: وضوح الدور المزدوج، التكيف مع التنوع التعليمي، التعاطف والرعاية المهنية، الانتماء المهني والاعتزاز، والتفاوض المستمر بين الهويات

هيئة المعرفة والتنمية البشرية بدبي (2025). الدليل الفني لتعيين الكوادر التعليمية في المدارس الخاصة بدبي.

هيئة المعرفة والتنمية البشرية بدبي (2025). إرشادات ومعايير استخدام تقارير التقييمات الخارجية للطلبة أصحاب الهمم في المدارس الخاصة بدبي.

هيئة المعرفة والتنمية البشرية بدبي (2025). دليل تطبيق نظام تصنيف الإعاقات للطلبة أصحاب الهمم.

هيئة المعرفة والتنمية البشرية بدبي (2017). إطار سياسة التعليم الدامج في دبي.

هيئة المعرفة والتنمية البشرية بدبي (2019أ). توجيهات التعليم الدامج والتزامات المدارس الخاصة لضمان حقوق الطلبة أصحاب الهمم في القبول وسهولة الوصول.

هيئة المعرفة والتنمية البشرية بدبي (2019ب). إرشادات تطبيق سياسة التعليم الدامج للمدارس الخاصة في دبي: نحو بناء منظومة دامجة لجميع الطلبة.

هيئة المعرفة والتنمية البشرية بإمارة دبي (2021). دليل أولياء الأمور في التعليم الدامج: معاً لتمكين أبنائنا من أصحاب الهمم وضمان حقوقهم.

وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة (2020). سياسة التعليم الدامج في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة التي تتبع منهاج وزارة التربية والتعليم طبقاً للقرار الوزاري رقم (647) لسنة 2020م.

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.

دائرة التعليم والمعرفة بأبوظبي (سبتمبر 2024). سياسة المدارس بشأن الدمج. الإصدار 1.2 باللغة العربية.

دائرة التعليم والمعرفة بأبوظبي (سبتمبر 2024). سياسة مؤسسات التعليم المبكر بشأن الدمج. الإصدار 1.0 باللغة العربية.

دائرة التعليم والمعرفة بأبوظبي (سبتمبر 2024). سياسة المدارس بشأن الخدمات العلاجية التخصصية في المدارس. الإصدار 1.2 باللغة العربية.

دائرة التعليم والمعرفة بأبوظبي (سبتمبر 2024). سياسة المدارس بشأن التوظيف. الإصدار 1.1 باللغة العربية.

دائرة التعليم والمعرفة بأبوظبي (سبتمبر 2024). سياسة المدارس بشأن سلوك الطلبة. الإصدار 1.1 باللغة العربية.

دائرة التعليم والمعرفة بأبوظبي (سبتمبر 2024). سياسة المدارس بشأن المخاطر التعليمية. الإصدار 1.1 باللغة العربية.

دائرة التعليم والمعرفة بأبوظبي (سبتمبر 2024). سياسة المدارس بشأن حماية الطلبة. الإصدار 1.1 باللغة العربية.

دائرة التعليم والمعرفة بأبوظبي (سبتمبر 2024). سياسة المدارس بشأن معايير قبول الموظفين. الإصدار 1.3 باللغة العربية.

محمد أبو الوفا، وعمر الجعدي (2023). الهوية المهنية للمعلم وعلاقتها بالرغبة في ترك العمل بالتدريس والاحتراف المهني لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالأزهر الشريف. مجلة البحث العلمي في التربية، 24(7)، 46-1.

مصطفى عبدالرازق، وعمر الجعدي (2022). الهوية المهنية لدى الطلبة المعلمين بكليات التربية جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة كلية التربية للبنين بالقاهرة - جامعة الأزهر، 41(195)، ج4، 309-261.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161.

Simpson, C. G., Bakken, J. P., & Reuter, J. (2013). *Effective Inclusion Strategies for Elementary Teachers*. Sourcebooks.

Smagorinsky, P. (2010). A Vygotskian analysis of the construction of setting in learning to teach. In V. Ellis, A. Edwards, & P. Smagorinsky (Eds.), *Cultural-historical perspectives on teacher education and development* (pp. 13–29). Routledge.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.

Toyrova, N. M. (2026). *Psychological Approach to Developing Primary School Teachers' Readiness For*

Implementing Inclusive Education. Shokh Articles Library, 1(1), 723-725.

Vergara-Rodriguez, M., Riveros-Zuniga, D., & Joo-Nagata, J. (2025). Teacher identity: The case of special education teachers. A systematic review of the literature. *Revista Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and teacher education, 20(2), 107-128.*

Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2nd ed.). Routledge

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). with Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K.(2005). How teachers learn and develop. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do, 358-389.

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review, 27, 15-27.*

Olsen, B. (2012). Identity theory, teacher education, and diversity. *Encyclopedia of diversity in education, 1, 1123-1126.*

Rushton, E. A. C., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding Teacher Identity in Teachers' Professional Lives: A Systematic Review of The Literature. *Review of Education, 11(3), e3417.*

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy, 16(2), 149-161.*

Simpson, C. G., Bakken, J. P., & Reuter, J. (2013). *Effective Inclusion Strategies for Elementary Teachers*. Sourcebooks.

Smagorinsky, P. (2010). A Vygotskian analysis of the construction of setting in learning to teach. In V. Ellis, A. Edwards, & P. Smagorinsky (Eds.), *Cultural-historical perspectives on teacher education and development* (pp. 13-29). Routledge.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole

Toyirova, N. M. (2026). *Psychological Approach to Developing Primary School Teachers' Readiness For Implementing Inclusive Education*. Shokh Articles Library, 1(1), 723-725.

Vergara-Rodriguez, M., Riveros-Zuniga, D., & Joo-Nagata, J. (2025). Teacher identity: The case of special education teachers. A systematic review of the literature. *Revista Electrónica Educare, 29(1), 250-273.*

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching, 9(3), 213-238.*

Zhang, J., Li, Y., Zeng, Y., & Lu, J. (2024). Exploring the mediating role of teacher identity between professional learning community and teacher resilience: Evidence from Eastern China. *Humanities and Social Sciences Communications, 11(1), 1-9.*

Zhao Q (2022) On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in Their Professional Development. *Front. Psychol. 13:913708.*

Zhu, B., & Zhai, S. (2025). Administrative pressure, interpersonal relationships, and teachers' professional identity. *Frontiers in Psychology, 16, 1505258.*

Vergara-Rodriguez, M., Riveros-Zuniga, D., & Joo-Nagata, J. (2025). Teacher identity: The case of special education teachers. A systematic review of the literature. *Revista Electrónica Educare, 29(1), 250-273.*