مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتصوراتهم حول التعليم الدامج

هناء شوكت نعيم صبح الأستاذ الدكتور جمال الخطيب
الجامعة الأردنية

تاريخ الاستلام: 2023/07/31 تاريخ القبول: 2023/10/22

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتصوراتهم حول التعليم الدامج، ومعرفة إذا كان هناك فروق في مستوى الكفاءة الذاتية والتصورات حول التعليم الدامج تعزى إلى المتغيرات (الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية). وقد تكونت عينة الدراسة من (74) طالبا وطالبة من طلبة التدريب الميداني مستوى السنة الرابعة تخصص التربية الخاصة في الجامعة الأردنية، ولجمع البيانات قامن الباحثة بإعداد مقياسين، مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والمكون من (34) فقرة، ومقياس التصورات حول التعليم الدامج والمكون من (37) فقرة، واستخرجت دلالات صدق وثبات مقبولة لكلا المقياسين. وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة كانت بمستوى متوسط. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تعزى إلى المتغيرات (الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية). أما بالنسبة لمستوى التصورات حول التعليم الدامج فقد أشارت النتائج أن مستوى التصورات كان متوسط. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى التصورات حول التعليم الدامج تعزى إلى المتغيرات (الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية). في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بإعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لممارسات التعليم الدامج لما له أثر في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة والتصورات حول التعليم الدامج.

الكلمات المفتاحية:

التعليم الدامج، الكفاءة الذاتية المدركة، التصورات، معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة.

The level of perceived self-efficacy of pre-service special education teachers and their perceptions of inclusive education

Hana Shawkat Suboh **Prof- Jamal Al-Khateeb**

Abstract

The study aimed to know the level of perceived self-efficacy among pre-service special education teachers and their perceptions about inclusive education, and to find out if there are differences in the level of self-efficacy and perceptions about inclusive education due to the variables (gender, place of training, and completion of academic requirements). The study sample consisted of (74) male and female students of fourth-year field training majoring in special education at the University of Jordan. To collect data, the researcher prepared two scales: the perceived self-efficacy scale, which consists of (34) items, and the perceptions about inclusive education scale, which consists of (37) paragraph, and acceptable validity and reliability implications for both scales were extracted. The results showed that the level of perceived self-efficacy among pre-service special education teachers was at an average level. The results indicated that there were no statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) in the level of perceived self-efficacy among pre-service special education teachers due to the variables (gender, place of training, and completion of academic requirements). As for the level of perceptions about inclusive education, the results indicated that the level of perceptions was average. The results indicated that there were no statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) in the level of perceptions about inclusive education due to the variables (gender, place of training, and completion of academic requirements). In light of the previous results, the researcher recommends preparing pre-service special education teachers for inclusive education practices, which has an impact on improving the level of perceived self-efficacy and perceptions about inclusive education.

Keywords:

inclusive education, perceived self-efficacy, perceptions, pre-service special education teachers.

مقدمة:

مع تزايد الاتجاه نحو تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة، أصبح وجود معلم التربية الخاصة أساسيا في المدارس الدامجة إلى جانب معلم التربية العامة. لهذا أصبح من مسؤولية معلم التربية الخاصة معرفة وتطوير استراتيجيات وممارسات خاصة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة. ويعتمد نجاح سياسة دمج الطلبة ذوي الإعاقة بدرجة كبيرة على إعداد وتأهيل معلم التربية الخاصة ليكون قادرا على تطبيق أفضل الممارسات والأساليب التي تحسن من مهارات الطلبة ذوي الإعاقة في جميع النواحي مثل المهارات الاجتماعية والسلوكية والحياتية الوظيفية والأكاديمية.

ولتطبيق فلسفة الدمج على المعلمين سواء معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لا بد من امتلاك المهارات الأساسية في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة في الصف العام. فتقبل المعلم لفلسفة الدمج وامتلاكه للمعارف الأساسية والمهارات اللازمة يعتبران حجر الزاوية في نجاح هذه الفلسفة بشكل عام. وقبل تنفيذ أي برنامج للدمج من اللازم إعداد المعلمين إعدادا مناسبا للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة من غير ذوي الإعاقة، ومعرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرائق التدريس لمواجهة الحاجات الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة في الصف العام، إلى جانب معرفة أساليب التعامل مع الطلاب من غير ذوي الإعاقة وإرشادهم ومساعدتهم على تقبل أقرانهم من ذوي الإعاقة (علي، 2015).

ويحتاج المعلمون إلى تغيير طريقة تفكيرهم ونظام القيم والمبادئ وفقا للمسؤوليات الجديدة من أجل أن يصبحوا قادرين على التعامل مع التنوع البشري والقبول والاختلاف. ويجب أن يتم تدريب المعلمين بجدية لأدوار ومسؤوليات المعلم الجديد. بالإضافة إلى ذلك، فإن المعلمين بحاجة إلى حلقات دراسية ودورات تدريبية قبل الخدمة والتدريب أثناء دراستهم الجامعية من أجل اكتساب المعرفة والخبرة اللازمة لتلبية حاجات الأطفال ذوي الإعاقة ضمن فلسفة الدمج (Majoko, 2017). فكما أشار كاريو وديلوكا وجروس وكيت (Carew, Deluca, Groce & Kett, 2019) غالبا ما يحدث التدريب على ممارسات الدمج أثناء الخدمة بدلا من تقديمه قبل الخدمة، حيث أشار العديد من المعلمين بأن المساقات ما قبل الخدمة التي تناولت ممارسات الدمج غير كافية، وذكر العديد من الباحثين بأن هناك فجوة معرفية كبيرة بين المعرفة والتطبيق في الممارسات التربوية المختلفة (آل حمادي، 2014).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء التوجهات التربوية الحديثة التي تنادي بدمج الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وعلى الرغم من الجهود المبذولة في سبيل دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العامة إلا أنه تبين أن هناك مشكلات وقضايا تواجه تنفيذ ممارسات التعليم الدامج بنجاح في العالم بشكل عام وفي الوطن العربي بشكل خاص، وهذه المشكلات تعود لأسباب قد تحد أو تمنع من نجاح ممارسات التعليم الدامج. ومن خلال قيام الباحثة بمراجعة الأدب التربوي والدراسات الحديثة حول قضية دمج الطلبة ذوي الإعاقة، ومن خلال الخبرة العملية للباحثة في المدارس الدامجة في الأردن، تبين أن قضية الدمج لا زالت تواجه مشكلات عديدة تحد من فعالية ممارسات الدمج. ومن هذه المشكلات والتي تؤثر بشكل رئيسي وقد تعد من أهم العوامل التي تؤثر على تنفيذ الدمج هي كفاءة المعلمين وخبرتهم وتصوراتهم حول ممارسات التعليم الدامج.

وقد ركزت معظم الدراسات – رغم فقدانها للشمولية – على معلمي التعليم العام من حيث الاتجاهات والتصورات والتدريب مثل: (Habtom, Wamocho, & Mazrui, 2019)، (Monico, Mensah, Grunke, Garcia,

Rodriguez, 2020)، (حامد، 2019)، (الماضي، 2017). لكن القليل منها اهتم بمعلمي التربية الخاصة في مجال دمج الطلبة ذوي الإعاقة باعتبار أن معلمي التربية الخاصة يمتلكون المعرفة بممارسات التعليم الدامج وأن تصوراتهم نحوه ستكون إيجابية. لهذا تركز هذه الدراسة على معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومعرفة الكفاءة الذاتية المدركة لديهم وتصوراتهم حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة. ومن هنا واستنادا للمعطيات السابقة ونظرا لأهمية ما ذكر ودوره الفعال في تحقيق ممارسات التعليم الدامج بفعالية فإن أهمية الدراسة بالتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، وتصوراتهم حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة.

وانطلاقا من ندرة الدراسات العربية فإن الدراسة الحالية ستحاول تسليط الضوء على معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وستحاول استثمار قدراتهم في دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة، وبناء على ذلك فإن أسئلة الدراسة تتمثل بالسؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتصوراتهم حول التعليم الدامج؟

وينبثق عنه الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=.05) في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تعزى لمتغير الجنس، مكان التدريب، الانتهاء من المتطلبات الدراسية؟
3. ما مستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=.05) في مستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة تعزى لمتغير الجنس، مكان التدريب، الانتهاء من المتطلبات الدراسية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي التربية الخاصة قبل الخدمة.
2. التعرف إلى مستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول التعليم الدامج.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من تناولها عاملا مهما من عوامل نجاح الدمج وهو معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، إلى جانب الاهتمام بتصورات المعلمين حول التعليم الدامج والكفاءة الذاتية المدركة لديهم. وهي تتسق ومعظم المراجع المتخصصة في الوقت الراهن التي تركز على أهمية إعداد معلمي الصفوف العامة ومعلمي التربية الخاصة وتزويدهم بالمبادئ والقيم وتعريفهم بالممارسات التي تدعم تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة، ومن هنا ستبدو أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

1. معرفة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، والتصورات حول التعليم الدامج في المدارس النظامية.
2. تعتبر هذه الدراسة فرصة لمعلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لتنمية وتطوير مهاراتهم في مجال دمج الأطفال ذوي الإعاقة.

3. إثراء المكتبة العربية حول موضوع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتصوراتهم حول التعليم الدامج في المدارس النظامية، الذي لم ينل نصيبا من البحث بالقدر الكافي في الوطن العربي وخاصة في الأردن .

الأهمية التطبيقية:

1. ستعمل الدراسة الحالية على تطوير أداة لقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، وتصوراتهم حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية.
2. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تحسين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة حول قضية التعليم الدامج.

حدود الدراسة ومحدداتها

حدود الدراسة البشرية: طلبة التدريب الميداني تخصص التربية الخاصة.

حدود الدراسة المكانية: الجامعة الأردنية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2023/2022.

المصطلحات والتعريفات الاجرائية:

التعليم الدامج (Inclusive Education)

اصطلاحًا: هو تعليم ومشاركة الأطفال ذوي الإعاقة في الصفوف العادية مع أقرانهم، لجزء من اليوم أو طول اليوم، سواء كان دمجا تعليميا أو دمجا اجتماعيا أو كليهما معا، شريطة تلبية احتياجاتهم التربوية الفردية بشكل مرضي في تلك البيئة (الخطيب، 2018) (Mertoglu, 2020).

ويعرف إجرائيًا: تعليم الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة في المدارس المسماة بالدامجة في الأردن، ويشمل هذا التعليم مجموعة من الإجراءات والأنشطة والوسائط، وأساليب التدريس والتقييم التي يتبعها المعلم داخل الفصل العام لتسهيل دمج الطلبة ذوي الإعاقة، في ضوء الأهداف التي وضعها.

الكفاءة الذاتية للمعلمين (Self-efficacy)

اصطلاحًا: جملة من التوقعات التي يتبناها المعلم فيما يتعلق بالأثر الذي يستطيع أن يتركه على طلبته بصرف النظر عن خصائصهم وقدراتهم (الخطيب والحديدي، 2021).

إجرائيًا: بأنها الدرجات التي يحصل عليها معلمو التربية الخاصة قبل الخدمة على مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين الذي ستقوم الباحثة باستخدامه في هذه الدراسة.

تصورات المعلمين (Perceptions)

اصطلاحًا: هي تقييمات أو مشاعر وجدانية انفعالية أو استعدادات نفسية أو أفكار معرفية متعلمة يحملها الفرد وتتجسد على شكل استجابات سلبية أو إيجابية نحو موضوع معين (قطناني، 2019).

وتعرف إجرائيًا: بأنها الدرجات التي يحصل عليها معلمو التربية الخاصة قبل الخدمة على مقياس تصورات المعلمين عن التربية الدامجة الذي ستقوم الباحثة باستخدامه في هذه الدراسة.

معلم التربية الخاصة قبل الخدمة (Pre-service Special Education Teacher)

اصطلاحًا: هو الشخص الذي يتم إعداده في تخصص التربية الخاصة ليكون قادرا على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة وتدريبهم وتأهيلهم أثناء وجودهم على مقاعد الدراسة. ويطلق عليهم أيضا اسم الطلبة المعلمين (الريس، 2016).

ويعرف إجرائيًا: طلاب التربية الخاصة في الجامعة الأردنية في السنة الدراسية الرابعة الذين يتم إعدادهم ليصبحوا معلمين للطلبة ذوي الإعاقة.

الأدب النظري والدراسات السابقة

يعتبر معلمو التعليم العام ومعلمو التربية الخاصة من أهم العوامل لتحقيق اندماج حقيقي للطلاب ذوي الإعاقة. ويمكن لخبرة التدريس والمواقف والمعرفة إما أن تعزز أو تعيق الجهود المبذولة نحو تحقيق مبدأ الدمج (Monico, Mensah, Grunke, Garcia, Fernandez & Rodriguez, 2020). ومن واجب المعلمين تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية للطلاب وتمكين تنميتهم الأكاديمية والاجتماعية. لذلك، فإن التمييز بين برامج التدريس والتعليم من قبل المعلمين وفقًا لاحتياجات الطلاب سيساهم بشكل كبير في نجاح الممارسات الشاملة (Mertoglu, 2020).

تصورات المعلمين تجاه التعليم الدامج

حددت أبحاث علمية سابقة أن مواقف المعلمين وتصوراتهم تعد من العوامل الهامة التي تؤثر في التعليم الدامج. في علم النفس الاجتماعي، تعرف المواقف على أنها نزعة نفسية عامة لتقييم كيان ما على أنه مرغوب أو غير مرغوب فيه (Carew, Deluca, Groce & Kett, 2019).

وقد وضحت الدراسات كيفية تكوين التصورات والمواقف، والتي تتمثل بالمكونات المعرفية الإدراكية (المعتقدات)، والعاطفية (أي المشاعر)، والسلوكية (نوايا المواقف). واستنادا إلى التصور السائد لهيكل المواقف داخل علم النفس الاجتماعي، وجد أن للمعلمين مواقف محايدة أو سلبية تجاه التعليم الشامل عبر هذه المكونات الثلاثة، على الرغم من أنهم لاحظوا أن غالبية الدراسات ركزت فقط على المكونات المعرفية والعاطفية للموقف وأنه لا توجد دراسة واحدة تقيس المكونات الثلاثة (Carew, Deluca, Groce & Kett, 2019).

ووجد الباحثون أن المعلمين الذين يمتلكون مواقف إيجابية تجاه التعليم الشامل هم أكثر عرضة لاستيعاب الطلاب ذوي الاحتياجات المختلفة ومن المرجح أن يكون لهم تأثير إيجابي على مواقف طلابهم تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة (Huskin, Mundy & Kupczynski, 2016). على النقيض من ذلك، إن المعلمون أثناء الخدمة الذين ينظرون إلى الإدماج بشكل سلبي هم أقل عرضة لاستخدام الاستراتيجيات الفعالة وبالتالي يجعل التنفيذ أقل فعالية. وتشير الأبحاث إلى أن هذا يرجع إلى عدم رغبة المعلم في تجربة شيء جديد إذا لم يكن واثقا من قدراته على أداء مثل هذا الأسلوب في التدريس (Garrison, 2015).

وقام عدد من الباحثين بمحاولات لفهم العوامل التي قد تؤثر على مواقف المعلمين، وتشمل بعض هذه العوامل التواصل المسبق مع فرد من ذوي الإعاقة، ونوع التدريب الذي تلقاه المعلم، حيث يتم تحديد مقدار التدريب في التعليم الخاص / الشامل الذي تلقاه المعلم أيضا باعتباره مؤشرا هاما آخر للتنبؤ بالمواقف الإيجابية تجاه الدمج (Sharma & Nuttal, 2016).

لذلك فإن المواقف والمعتقدات التي يشكلها المعلمون حول قدراتهم على العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة تتشكل خلال فترة ما قبل الخدمة ومن غير المرجح أن تتغير خلال حياتهم المهنية، مما يجعل التدريب قبل الخدمة ذا أهمية قصوى. وبناء على ذلك، بدأت برامج إعداد المعلمين في دمج الدورات والممارسات لتوعية المعلمين قبل الخدمة باحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، وتعزيز فهمهم، وتحسين المواقف تجاه التعليم الشامل (Huskin, Mundy & Kupczynski, 2016).

وتعريض المعلمين قبل الخدمة لفلسفة وممارسات الدمج المناسبة يمكن أن يعزز النتائج الإيجابية للطلاب. لذلك، يجب تزويد معلمي ما قبل الخدمة بمزيد من الفرص لممارسة مهاراتهم في بيئة شاملة، ويجب تضمين التدريب المناسب والخبرات التي تسمح لهم باكتساب مثل هذه المهارات وتعزيز المواقف الإيجابية في خلفيتهم التعليمية (Garrison, 2015).

الكفاءة الذاتية للمعلمين

تعد الكفاءة الذاتية من المفاهيم التي تحتل مركزا رئيسيا في تحديد الطاقة الإنسانية وتفسيرها وتتضمن سلوك المبادرة والمثابرة ومدى كفايتها للتعامل مع تحديات البيئة والظروف المحيطة، فهي تؤثر في الحدث من خلال عمليات دافعية معرفية وجدانية. ولذا تعتبر الكفاءة الذاتية إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يعتقد في قدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته. كما تعتبر الكفاءة الذاتية المدركة أحد محددات التعلم المهمة، والتي تعبر من مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن بالحكم على ما يستطيع إنجازه. فالكفاءة الذاتية ليست مجرد أراء شخصية عامة أو مجرد مشاعر يعبر بها الفرد عن نفسه، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، ومقدار الجهد الذي يبذله، ومقدار مقاومته للفشل، ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة (حماد، 2018).

وتعرف الكفاءة الذاتية للمعلم بأنها فهم الشخص لقدراته الخاصة على التنفيذ في موقف معين مثل تعليم وتوجيه الطفل الذي يعاني من سلوك صعب. وعرفها خليل (2017) أنها مدى اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح، مع تحقيق النتائج المرجوة، وذلك نتيجة إدراكه لإمكاناته الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والعصبية الفسيولوجية وكذلك مستوى ردود أفعاله الانفعالية الخاصة بالمهمة، ومدى ثقة الفرد في هذا الإدراك. فالكفاءة الذاتية تحدد كيف سيتفاعل المعلم مع المواقف في الفصل، ويمكن أن يؤدي تعزيز الكفاءة الذاتية إلى تحويل هذه المواقف إلى نتائج إيجابية، في حين أن الكفاءة الذاتية المنخفضة يمكن أن تؤدي إلى نتائج سلبية. وأظهرت البحوث أن معرفة نقاط القوة والضعف لدى المعلم يمكن أن تكون مفيدة في تعزيز الكفاءة الذاتية العالية (Garrison, 2015).

ويحتاج معلم التربية الخاصة إلى الشعور بأنه يملك مستوى من الكفاءة الذاتية لمواجهة الضغوط النفسية التي قد يتعرض لها لما تقتضيه طبيعة عمله من التعامل مع فئة متنوعة، حيث أشار الأدب التربوي أن هناك تدني في الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة، وقد يعود السبب إلى صعوبة التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة وتباين أو تنوع خصائص الأطفال ضمن الإعاقة نفسها (حماد، 2018).

ووجد الباحثون أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية يحققون تحصيلا أعلى للطلاب من المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة. وأظهر المعلمون الذين حققوا مثل هذه النتائج العديد من العوامل المساهمة، بما في ذلك تنفيذ تقنيات إدارة الفصل الدراسي الفعالة لاستقلالية الطلاب، واستخدام استراتيجيات مختلفة للوصول إلى كل طفل، والاهتمام باحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، وتعديل مواقفهم لتغيير تصورات الطلاب لقدراتهم. بالإضافة إلى أن الكفاءة الذاتية لمعلم واحد لا تؤثر على ممارسة التدريس فحسب، بل تؤثر أيضا على مجموعة المعلمين الجماعية، وينطبق هذا بشكل خاص على الإدماج بسبب الفريق متعدد التخصصات الذي يحيط بالطالب ذوي الإعاقة (Garrison, 2015). ووجد الباحثون أن دورات التدريب الدراسية النظرية المتعمقة والخبرات العملية والتغذية الراجعة البناءة تساعد في تزويد المعلمين قبل الخدمة بالثقة والكفاءة المطلوبة ليصبحوا خبراء في مجالهم (Huskin, Mundy & Kupczynski, 2016).

الدراسات السابقة

حظي موضوع التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة باهتمام كبير في العقود الماضية. فقد أجريت دراسات عديدة جدا حول هذا الموضوع في معظم دول العالم. وتناولت تلك الدراسات التعليم الدامج من زوايا مختلفة منها اتجاهات المعلمين نحو

الدمج، والكفاءة الذاتية المدركة، ومعوقات الدمج، وقضايا أخرى مختلفة. وفي هذا الجزء من الخطط، أتعرض عددا من الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث.

هدفت دراسة (Cannon, 2022) إلى معرفة العلاقة بين تصورات المعلمين قبل الخدمة للكفاءة الذاتية والعمل بثقتهم في قدراتهم التدريسية قبل تجربة التدريس. تم إجراء المقابلات شبه المنظمة مع ثمانية معلمين قبل الخدمة. أظهرت النتائج مستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية، وأكدت النتائج والمقابلات وجود علاقة بين تصورات الكفاءة الذاتية والثقة بالقدرة على تنفيذ المعرفة والمهارات والتصرفات بنجاح من النظرية إلى الممارسة.

وهدفت دراسة بويفوري (Puifory, 2021) إلى فحص تصورات المعلمين لفعاليتهم في توجيه الطلاب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، وكيفية تأثير هذه التصورات على كفاءتهم الذاتية في فصول الدمج. تكونت عينة الدراسة من (15) معلمًا لديهم 5 سنوات على الأقل من تدريس الطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد في فصول الدمج في ولاية ماريلاند. كشفت هذه الدراسة أن 60٪ من المشاركين أفادوا بأنهم شعروا بالثقة في قدرتهم على توجيه الطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد في فصول التعليم العام.

وفي دراسة جاكسون (Jackson, 2021) كان الهدف هو فحص تصورات معلمي التربية الخاصة للتطور المهني والمواءمة مع ممارسات التدريس الدامجة. تكونت عينة الدراسة من (58) مشاركا من معلمي التربية الخاصة. أشارت النتائج إلى أن تصورات المعلمين للتطور المهني إيجابية على الرغم من وجود مجالات للتحسين. بالإضافة إلى أن التطور المهني مرتبط بكفاءتهم الذاتية.

وسعت دراسة سعد (2021) إلى التعرف على اتجاهات معلمين التربية الخاصة نحو دمج الطلبة الصم والمعاقين عقليا في المدارس العادية، كما هدفت إلى الكشف عن مستوى التوافق المهني لديهم وكشف طبيعة العلاقة بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الدمج وتوافقهم المهني. تكونت عينة الدراسة من (44) معلما ومعلمة بمدارس التربية الفكرية والأمل للصم بمحافظة دمياط، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاه إيجابي لدى أفراد عينة البحث نحو دمج الطلبة الصم والمعاقين عقليا في مدارس التعليم العام، وأنه لا يوجد علاقة ارتباطية دالة بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الدمج وتوافقهم المهني.

وتناولت دراسة السريع (2020) اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة آل البيت نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة. وتكونت عينة الدراسة من (275) طالب وطالبة يدرسون تخصص التربية الخاصة. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة إيجابية، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة التربية الخاصة في مستوى السنة الرابعة.

وركزت دراسة الحالة فيجا (Vega, 2018) على تصورات معلمي التربية الخاصة وخبراتهم في البرنامج حول مناقشة الدمج الكامل. تكونت عينة الدراسة من (20) معلمًا من معلمي التربية الخاصة. وأظهرت النتائج أنه كان لدى المشاركين في هذه الدراسة تصور إيجابي عام عن مهنتهم كمدرسين وتصور إيجابي عام للطلاب ذوي الإعاقة، لكن لديهم تصور سلبي لمناقشة الدمج الكامل.

وفحصت دراسة ستيتس، ستيتس، نوجل وشاه (Stites, Stites, Noggle & Shah, 2018) تصورات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة ما قبل الخدمة في مرحلة الطفولة المبكرة حول استعدادهم للعمل في بيئة دامجة. تكونت

عينة الدراسة من (120) معلما في مرحلة ما قبل الخدمة. أشارت النتائج إلى أن معلمي ما قبل الخدمة لديهم آراء إيجابية بشكل عام حول الدمج.

وهدفت دراسة النواصرة (2018) إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون/الأردن، كما هدفت إلى التعرف على مدى اختلاف اتجاهات المعلمين تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والعمر والدورات التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (141) معلما ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية كانت سلبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين تبعا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين تبعا لمتغير العمر لصالح العمر من (22–30) ومتغير الخبرة لصالح الخبرة من (1–5 سنة) ومتغير الدورات التدريبية لصالح الذين لم يتلقوا أي تدريب.

وكان الغرض من دراسة إسماعيل (2017) التعرف على اتجاهات معلمي التربية الخاصة والعامة قبل الخدمة نحو دمج ذوي الإعاقات الحسية في المدرسة العادية. تكونت عينة الدراسة من (296) معلم قبل الخدمة (130) تخصص تربية خاصة و(166) تخصص تربية عامة من كلية التربية جامعة قناة السويس. توصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين قبل الخدمة تخصص تربية خاصة وعامة كانت إيجابية نحو الدمج بشكل عام. ولكن تباينت اتجاهاتهم حسب درجة وشدة الإعاقة، فكانت اتجاهاتهم إيجابية نحو دمج ذوي الإعاقات الحسية بدرجة بسيطة (ضعاف السمع وضعاف البصر)، في حين كانت اتجاهاتهم سلبية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقات الحسية الشديدة مثل الصم والمكفوفين.

وهدفت دراسة طاهر (2016) إلى التعرف على مستوى ميل معلمي التربية الخاصة نحو دمج المعاقين، وتعرف مستوى الفروق في الميل بين الجنس ذكور وإناث. تكونت عينة الدراسة (100) معلما ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة الميل لدى المعلمين نحو الدمج بشكل عام أعلى من المتوسط، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح عينة المعلمين في مستوى الميل نحو دمج المعاقين.

وكشفت دراسة الملك (2016) عن مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الخاصة وفصول الدمج في المدينة المنورة. تكونت عينة الدراسة من (22) معلما من معلمي طلاب اضطراب التوحد. أظهرت نتائج الدراسة توافر الكفايات الشخصية لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرتبة الأولى. كذلك أظهرت النتائج أيضا توافر الكفايات التدريسية لديهم في المرتبة الثانية.

وهدفت دراسة النعيم (2016) إلى التعرف على مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والأهلية الابتدائية للبنات في مدينة الرياض. تكونت عينة الدراسة من (66) معلمة تربية خاصة. أوضحت النتائج أن مستوى أداء الكفايات التعليمية لدى عينة الدراسة مرتفع في جميع الكفايات.

واهتمت دراسة ديلتس (Dilts, 2015) بفحص مواقف المعلمين قبل الخدمة تجاه الدمج وإحساسهم بالكفاءة الذاتية فيما يتعلق بالتعليم الدامج والمتغيرات المتعلقة بهذه التصورات. حيث تكونت عينة الدراسة من (125) طالبا جامعيا، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية كانت متوسطة. وأنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة ومتغير الجنس.

وسعت دراسة أبو حمور ومهيدات (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013) إلى استكشاف مواقف معلمي التربية الخاصة تجاه دمج الطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد في المدارس العامة في الأردن وفحص تصورات المعلمين لأهم المهارات الأساسية لدمج الطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد بنجاح. تكونت عينة الدراسة من (92) من معلمي التربية الخاصة. وقد أشارت النتائج إلى أن غالبية معلمي التربية الخاصة أظهروا مواقف إيجابية تجاه الدمج. وفاق عدد المعلمين الذين أدركوا الدمج بشكل إيجابي عدد أولئك الذين أدركوا ذلك بشكل سلبي.

التعقيب على الدراسات السابقة

يستخلص من الدراسات السابقة وجود توافق بين كل من دراسة سعد (2021)، والسريع (2020)، وإسماعيل (2017)، وفيجا (Vega, 2018)، وجاكسون (Jackson, 2021)، وأبو حمور ومهيدات (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن تصورات المعلمين واتجاهاتهم كانت إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة. واتفقت كل من دراسة طاهر (2016)، وديلتس (Dilts, 2015) على أن تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة كانت متوسطة. بينما ذكرت دراسة النواصرة (2018) أن تصورات المعلمين حول التعليم الدامج كانت سلبية.

كما أشارت دراسة الملك (2016) ودراسة النعيم (2016) ودراسة ستيتس، ستيتس، نوجل وشاه (Stites, Stites, Noggle & Shah, 2018) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين كانت مرتفعة. بينما أشارت دراسة بويفوري (Puifory, 2021) وديلتس (Dilts, 2015) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين كانت متوسطة. وعلى عكس ذلك أشارت دراسة كانون (Cannon, 2022) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين كانت منخفضة.

كما يستنتج ندرة الدراسات التي اختصت بدراسة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتصوراتهم حول الدمج في الأردن بشكل خاص. وقد كانت معظم الدراسات تستخدم المنهجية المسحية الوصفية باستخدام الاستبيانات لجمع البيانات واستخدمت بعض الدراسات منهجية نوعية من خلال إجراء المقابلات لغاية جمع البيانات، وبعضها استخدم المنهجية شبه التجريبية. وسوف تستفيد الباحثة في الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء إطارها النظري وفي تطوير أداة الدراسة واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

تندرج هذه الدراسة في إطار الدراسات التي تستخدم المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلتها وذلك لاهتمامها بدراسة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتصوراتهم حول التعليم الدامج.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة التدريب الميداني مستوى السنة الرابعة تخصص التربية الخاصة في الجامعة الأردنية. أما عينة الدراسة فتتكون من (74) طالباً وطالبة موزعة على متغيرات الدراسة كما في جدول (1):

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة على المتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	أنثى	65	88%
	ذكر	9	12%
	المجموع	74	%100

مكان التدريب	مدرسة دامجة	17	23%
	مركز تربية خاصة	57	77%
	المجموع	74	%100
الانتهاء من المتطلبات الدراسية	لا	13	18%
	نعم	61	82%
	المجموع	74	%100

أدوات الدراسة:

تحقيقا لأهداف الدراسة الحالية بالتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتصوراتهم حول التعليم الدامج، قامت الباحثة بتطوير الأدوات التالية:

أولا: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

ثانيا: مقياس التصورات حول التعليم الدامج.

وفقا للمراحل التالية:

1. مراجعة الأدب التربوي والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية والمقاييس المرتبطة (Cannon, 2020)، (Puifory, 2021)، (Dilts, 2015)، (Sharma & Nuttal, 2016)، (السريع، 2020)، (سعد، 2021)، (حماد، 2018).
2. مقابلة بعض الأساتذة المختصين بموضوع الدراسة من تخصصات الإرشاد والتربية الخاصة وعلم النفس التربوي للتزود بمعلومات عن أهم الأبعاد أو الجوانب.
3. إعداد صورة أولية لأدوات الدراسة والتوصل إلى الأبعاد الرئيسة والمتمثلة بما يلي:

- مقياس الكفاءة الذاتية المدركة: تم إعداده ضمن ثلاثة أبعاد، الكفاءة الشخصية، والكفاءة المعرفية، وبعد إدارة وتوجيه السلوك .
- مقياس التصورات حول التعليم الدامج، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد: بعد اجتماعي، وبعد تربوي، وبعد البيئة التعليمية.

4. التأكد من صدق كل مقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات للتأكد من مدى وضوحه وملائمة صياغته اللغوية ومدى دقته في قياس ما وضع لقياسه. وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم. وتم التحقق من صدق بناء المقياس ومجالاته بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المجال الذي تنتمي إليه، وارتباطها بالدرجة الكلية.
5. التحقق من ثبات كل مقياس عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

صدق البناء لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

للتحقق من صدق البناء لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا وطالبة، وتم استخراج معامل الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للبعد المنتمية له، ومعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (2): معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والبعد المنتمية له والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة

الكفاءة الشخصية			الكفاءة المعرفية			إدارة وتوجيه السلوك		
	الارتباط مع			الارتباط مع			الارتباط مع	
رقم الفقرة	البعد	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	البعد	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	البعد	الدرجة الكلية
1	.554	.697	14	.833	.760	26	.461	.571
2	.373	.341	15	.557	.601	27	.727	.702
3	.714	.713	16	.725	.659	28	.388	.421
4	.674	.681	17	.591	.594	29	.610	.620
5	.632	.676	18	.470	.493	30	.753	.571
6	.784	.746	19	.597	.556	31	.567	.687
7	.598	.559	20	.670	.689	32	.635	.599
8	.536	.424	21	.642	.586	33	.402	.335
9	.648	.791	22	.535	.543	34	.713	.711
10	.507	.557	23	.720	.651			
11	.545	.499	24	.718	.662			
12	.595	.566	25	.618	.532			
13	.605	.569						

يبين الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين فقرات بعد الكفاءة الشخصية والدرجة الكلية للبعد المنتمية له من مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تراوحت بين (0.373 و0.784) وبين فقرات البعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.341 و0.791)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات بعد الكفاءة المعرفية والدرجة الكلية للبعد بين (0.470 و0.833) بين فقرات البعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.493 و0.760)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات بعد إدارة وتوجيه السلوك والدرجة الكلية للبعد بين (0.388 و0.753) وبين فقرات البعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.335 و0.711)، وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء للكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة.

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

للتحقق من ثبات الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا وطالبة، وتم استخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (3): معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة

الرقم	الأبعاد	معامل الثبات كرونباخ الفا	عدد الفقرات
1	الكفاءة الشخصية	0.892	13
2	الكفاءة المعرفية	0.903	12
3	إدارة وتوجيه السلوك	0.853	9
	المقياس ككل	0.950	34

يبين الجدول (3) أن الثبات الكلي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة بلغ (0.950)، في حين تراوحت معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية بين (0.853 و0.903)، وهي قيم مناسبة وتدل على ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة.

صدق البناء لمقياس التصورات حول التعليم الدامج

للتحقق من صدق البناء لمقياس تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا وطالبة، وتم استخراج معامل الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للبعد المنتمية له، ومعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (4): معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والبعد المنتمية له والدرجة الكلية لمقياس التصورات حول التعليم الدامج

البعد الاجتماعي			البعد التربوي			بعد البيئة التعليمية		
	الارتباط مع			الارتباط مع			الارتباط مع	
رقم الفقرة	البعد	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	البعد	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	البعد	الدرجة الكلية
1	.620	.760	14	.609	.388	28	.489	.663
2	.657	.677	15	.619	.356	29	.715	.418
3	.638	.694	16	.463	.585	30	.600	.352
4	.373	.358	17	.694	.723	31	.703	.520
5	.724	.670	18	.636	.585	32	.661	.636
6	.376	.317	19	.823	.687	33	.496	.566
7	.522	.455	20	.491	.384	34	.777	.528
8	.617	.545	21	.464	.323	35	.393	063.
9	.849	.819	22	.692	.523	36	.755	.618
10	.785	.728	23	.539	.653	37	.797	.771
11	.702	.618	24	.492	103.			
12	.695	.658	25	.662	.513			
13	.658	.565	26	.530	.532			
			27	.561	.334			

يبين الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين فقرات بعد البعد الاجتماعي والدرجة الكلية للبعد المنتمية له من مقياس تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة تراوحت بين (0.373 و0.849) وبين فقرات البعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.317 و0.819)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات البعد التربوي والدرجة الكلية للبعد بين (0.463 و0.823) بين فقرات البعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.310 و0.723)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات بعد البيئة التعليمية والدرجة الكلية للبعد بين (0.393 و0.797) وبين فقرات البعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.306 و0.771)، وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء لمقياس تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة.

ثبات مقياس التصورات حول التعليم الدامج

للتحقق من ثبات تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا وطالبة، وتم استخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (5): معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ لمقياس التصورات حول التعليم الدامج

الرقم	الأبعاد	معامل الثبات كرونباخ الفا	عدد الفقرات
1	البعد الاجتماعي	0.911	13
2	البعد التربوي	0.898	14
3	بعد البيئة التعليمية	0.894	10
	المقياس ككل	0.942	37

يبين الجدول (5) أن الثبات الكلي لمقياس تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة بلغ (0.942)، في حين تراوحت معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية بين (0.894 و0.911)، وهي قيم مناسبة وتدل على ثبات مقياس تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلتها، سارت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- إعداد أدوات الدراسة لجمع البيانات من عينة الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية للتأكد من وضوحها وملاءمتها لغرض الدراسة.
- استخراج معاملات الصدق والثبات للأدوات قبل البدء بتطبيقها على عينة الدراسة.
- الحصول على موافقة من الجهات الرسمية وهي الجامعة الأردنية.
- تطبيق الأدوات على العينة.
- تفريغ البيانات وإجراء التحليل الإحصائي.

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات التابعة: مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتصوراتهم حول التعليم الدامج.
- المتغيرات المستقلة:
  1. الجنس:
     - ذكر
     - أنثى
  2. مكان التدريب:
     - مركز تربية خاصة
     - مدرسة دامجة
  3. الانتهاء من المتطلبات الدراسية:
     - نعم
     - لا

المعيار المستخدم للحكم على المتوسطات لمقياسي الكفاءة الذاتية المدركة وتصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة:

تم استخدام المعيار التالي = الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1)
عدد الفئات المطلوبة (3)

$$\frac{5-1}{3} = 1.33$$

وبذلك تم تصنيف درجات إجابات أفراد العينة لكل فقرة من فقرات المقياس على النحو التالي:

من (1.00– 2.33) منخفضة

من (2.34–3.67) متوسطة

من (3.68–5.00) مرتفعة

وهكذا ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

التحليل الإحصائي:

وللإجابة عن السؤالين الأول والثالث، تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني والرابع، تم استخدام تحليل التباين الرباعي Four way ANOVA.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتصوراتهم حول التعليم الدامج وذلك من خلال الاجابة عن الأسئلة التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الكفاءة الشخصية	3.44	0.398	متوسط
3	2	الكفاءة المعرفية	3.23	0.318	متوسط
2	3	إدارة وتوجيه السلوك	3.24	0.348	متوسط
		المتوسط الكلي للكفاءة الذاتية المدركة	3.31	0.324	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسط الكلي للكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة بلغ (3.31) وبمستوى متوسط، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية الأبعاد الفرعية بين (3.23 و3.44)، حيث جاء بعد الكفاءة الشخصية بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.44) وبمستوى متوسط، تلاه بعد إدارة وتوجيه السلوك بمتوسط حسابي (3.24) وبمستوى متوسط، في حين جاء بعد الكفاءة المعرفية بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (3.23)، وبمستوى متوسط.

وتاليا تفصيل لفقرات الأبعاد الفرعية:

أولا: بعد الكفاءة الشخصية

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لفقرات بعد الكفاءة الشخصية مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	أشعر أن لدي القدرة على مراعاة مشاعر الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة.	4.24	0.658	مرتفع
2	5	أشعر أن لدي القدرة على العمل كعضو فعال مع الفريق متعدد التخصصات الذي يصمم ويقيم برامج الدمج.	4.04	0.801	مرتفع
3	3	أثق في قدرتي على تشجيع التعاون بين طلبة الغرفة الصفية والطلبة ذوي الإعاقة.	3.88	0.682	مرتفع

4	10	لدي القدرة على التعاون والتواصل مع معلمي التعليم العام.	3.88	0.810	مرتفع
5	11	أشعر أنني بحاجة للتدريب على التعليم الدامج بشكل أكبر.	3.62	0.839	متوسط
6	9	أشعر أن لدي القدرة على تعديل اتجاهات طلبة الغرفة الصفية نحو زملائهم الطلبة ذوي الإعاقة.	3.61	0.825	متوسط
7	1	لدي القدرة على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة.	3.55	0.644	متوسط
8	4	لدي القدرة على تهيئة طلبة الغرفة الصفية لموضوع الدمج.	3.49	0.895	متوسط
9	13	أشعر أن لدي القدرة على التصرف في المواقف المختلفة والتحكم بها (أو ضبطها) داخل إطار المدرسة.	3.46	0.894	متوسط
10	6	أعتقد بأنني حصلت على التدريب الكافي للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة في الصف العام.	3.20	0.876	متوسط
11	12	أشعر أنني بحاجة الى اكتساب مهارات العمل بروح الفريق.	2.96	1.128	متوسط
12	8	ليس لدي القدرة على تنظيم الوقت للطلبة ذوي الإعاقة.	2.39	0.889	متوسط
13	7	أشعر أن ليس لدي القدرة على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة في الصف العام.	2.36	1.001	متوسط

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية للكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لبعد الكفاءة الشخصية تراوحت بين (2.36 و4.24)، حيث جاءت الفقرة (أشعر أن لدي القدرة على مراعاة مشاعر الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة) في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.24)، وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة (أشعر أن ليس لدي القدرة على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة في الصف العام) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.36) وبمستوى متوسط.

ثانيا: الكفاءة المعرفية

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لفقرات بعد الكفاءة المعرفية مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	16	بإمكاني تعديل المهام والواجبات المطلوبة من الطلبة ذوي الإعاقة بما يتناسب مع قدراتهم.	3.62	0.676	متوسط
2	22	قادر على كتابة الأهداف التربوية طويلة المدى وقصيرة المدى لطالب ذو إعاقة مدمج في الصف العام.	3.61	0.857	متوسط
3	18	أشعر أن لدي القدرة على دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة الآخرين في الأنشطة الصفية واللاصفية.	3.51	0.687	متوسط
4	14	لدي القدرة على استخدام أساليب تدريس فعالة.	3.50	0.625	متوسط
5	25	لدي القدرة على تكييف الوسائل التعليمية لتتلاءم وطبيعة الحاجات الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة.	3.47	0.763	متوسط
6	24	أشعر أن لدي القدرة على تنظيم البيئة الصفية على نحو يسمح للطلبة ذوي الإعاقة بالإفادة والمشاركة في الأنشطة التعليمية الى أقصى حد ممكن.	3.34	0.816	متوسط
7	15	أشعر أنني بحاجة للتدريب على تقييم أداء الطلبة ذوي الإعاقة مقارنة مع زملائهم.	3.32	0.724	متوسط
8	19	أثق في قدرتي على تعليم الطلبة ذوي الإعاقة ضمن نظام المجموعات الثنائية أو المجموعات الصغيرة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة.	3.31	0.859	متوسط

9	20	لدي المعرفة بالطرق الفعالة لتعديل اتجاهات طلبة الغرفة الصفية نحو زملائهم الطلبة ذوي الإعاقة.	3.22	0.864	متوسط
10	17	أعتقد أنني لا أستطيع أن أعمل مع أكثر من طالب في نفس الوقت.	2.88	0.936	متوسط
11	21	أشعر أن ليس لدي القدرة على تكييف وتعديل المنهاج بما يتناسب مع الطلبة ذوي الإعاقة.	2.54	0.623	متوسط
12	23	أشعر أن لدي ضعف في كتابة الخطط التربوية الفردية والخطط التعليمية وفقا لحالات الطلبة ضمن فريق متعدد التخصصات.	2.47	0.744	متوسط

يبين الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية للكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لبعد الكفاءة المعرفية تراوحت بين (2.47 و3.62)، حيث جاءت الفقرة (بإمكاني تعديل المهام والواجبات المطلوبة من الطلبة ذوي الإعاقة بما يتناسب مع قدراتهم) في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.62) وبمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة (أشعر أن لدي ضعف في كتابة الخطط التربوية الفردية والخطط التعليمية وفقا لحالات الطلبة ضمن فريق متعدد التخصصات) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.47) وبمستوى متوسط.

ثالثا: إدارة وتوجيه السلوك

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لفقرات بعد إدارة وتوجيه السلوك مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	29	باستطاعتي ملاحظة وتسجيل سلوك الطلبة ذوي الإعاقة في المواقف الصفية المختلفة.	3.73	0.816	مرتفعة
2	28	لدي القدرة على تحديد السلوك المراد تعديله بسهولة.	3.59	0.720	متوسط
3	30	أشعر أنني بحاجة للتدريب على ممارسات تعديل السلوك المتنوعة.	3.46	0.909	متوسط
4	27	لدي المعرفة بالمبادئ العامة لتعديل السلوك.	3.36	0.915	متوسط
5	31	أشعر أنني أمتلك خصائص المعلم الناجح في الحفاظ على النظام والانضباط في الغرفة الصفية.	3.27	0.708	متوسط
6	34	أشعر أن لدي القدرة على تحديد وتنفيذ إجراءات التوجيه المناسبة لكافة الطلبة بما فيهم الطالب ذو الإعاقة.	3.20	0.702	متوسط
7	26	أثق في قدرتي على تعديل السلوكيات المضطربة للطلبة ذوي الإعاقة في الصف العام.	3.18	0.834	متوسط
8	33	أشعر أن لدي ضعف في تصميم خطط تعديل السلوك.	2.92	0.772	متوسط
9	32	ليس لدي القدرة على تحديد ما هي السلوكيات التي يجب تعديلها قبل الأخرى بما يتناسب مع حالة الطالب ذو الإعاقة في الغرفة الصفية.	2.46	0.645	متوسط

يبين الجدول (9) ان المتوسطات الحسابية للكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لبعد إدارة وتوجيه السلوك تراوحت بين (2.46 و3.73)، حيث جاءت الفقرة (باستطاعتي ملاحظة وتسجيل سلوك الطلبة ذوي الإعاقة في المواقف الصفية المختلفة) في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.73) وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة (ليس لدي القدرة على تحديد ما هي السلوكيات التي يجب تعديلها قبل الأخرى بما يتناسب مع حالة الطالب ذو الإعاقة في الغرفة الصفية) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.46)، وبمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0,05) في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تبعا لمتغيرات الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تبعا لمتغيرات الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تبعا لمتغيرات الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	أنثى	65	3.31	.339
	ذكر	9	3.36	.176
مكان التدريب	مدرسة دامجة	17	3.28	.255
	مركز تربية خاصة	57	3.32	.343
الانتهاء من المتطلبات الدراسية	لا	13	3.22	.216
	نعم	61	3.33	.341

يبين الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تبعا لمتغيرات الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الثنائي، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (11): تحليل التباين الثنائي لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تبعا لمتغيرات الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.015	1	.015	.141	.708
مكان التدريب	.058	1	.058	.550	.461
الانهاء من المتطلبات	.170	1	.170	1.600	.210
الخطأ	7.429	70	.106		
الكلي	7.644	73			

يبين الجدول (11) أن قيمة "ف" لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تبعا لمتغير الجنس بلغت (0.141) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تبعا لمتغير الجنس.

ويبين الجدول (11) أن قيمة "ف" لدرجة لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تبعا لمتغير مكان التدريب بلغت (0.550) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تبعا لمتغير مكان التدريب.

ويبين الجدول (11) أن قيمة "ف" لدرجة لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تبعا لمتغير الانتهاء من المتطلبات الدراسية بلغت (1.600) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تبعا لمتغير الانتهاء من المتطلبات الدراسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول التعليم الدامج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى أبعاد تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول التعليم الدامج

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	1	البعد الاجتماعي	3.36	0.256	متوسط
2	2	البعد التربوي	3.12	0.389	متوسط
1	3	بعد البيئة التعليمية	3.58	0.607	متوسط
		المتوسط الكلي لتصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة	3.34	0.303	متوسط

يبين الجدول (12) أن المتوسط الكلي لتصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة بلغ (3.34) وبمستوى متوسط، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية الأبعاد الفرعية بين (3.12 و3.58)، حيث جاء بعد البعد التربوي بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.58) وبمستوى متوسط، تلاه بعد البعد الاجتماعي بمتوسط حسابي (3.36) وبمستوى متوسط، في حين جاء بعد بعد البيئة التعليمية بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (3.12)، وبمستوى متوسط.

وتاليا تفصيل لفقرات الأبعاد الفرعية:

أولا: بعد البعد الاجتماعي

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول التعليم الدامج لفقرات البعد الاجتماعي مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	13	دمج الطلبة ذوي الإعاقة يسهم في ترسيخ القيم الاجتماعية الحميدة مثل التعاون وتقبل الاختلاف وحب الغير لطلبة الغرفة الصفية.	4.38	0.771	مرتفع
2	9	دمج الطلبة ذوي الإعاقة يعزز من الوعي المجتمعي بقضيتهم.	4.35	0.711	مرتفع
3	11	يعزز دمج الطلبة ذوي الإعاقة من شعورهم بأنهم قادرون على العطاء.	4.20	0.758	مرتفع
4	10	يدعم الدمج تكافؤ الفرص بين الأطفال جميعا.	4.15	0.902	مرتفع
5	2	تتيح عملية الدمج فرص للطلبة ذوي الإعاقة للتعبير عن أنفسهم أمام زملائهم الآخرين.	4.08	0.736	مرتفع
6	5	عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة تعدل من اتجاهات المعلمين نحوهم.	4.07	0.669	مرتفع
7	8	يخفق الطلبة ذوي الإعاقة في تطوير علاقات صداقة مع زملائهم.	2.95	0.842	متوسط

8	6	لا يتقبل الطلبة الآخرون وجود الطلبة ذوي الإعاقة في صفوفهم.	2.93	0.956	متوسط
9	3	يزيد وجود الطلبة ذوي الإعاقة من المشكلات السلوكية داخل الصف.	2.86	0.984	متوسط
10	7	دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العامة يزيد من شعورهم بالاختلاف.	2.82	0.998	متوسط
11	1	يزيد الدمج من عدوانية الطلاب من غير ذوي الإعاقة تجاه أقرأنهم ذوي الإعاقة.	2.45	0.813	متوسط
12	12	لن يتمكن الطلبة ذوي الإعاقة من الاندماج مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة بسبب تدني قدراتهم.	2.45	0.938	متوسط
13	4	دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العامة يؤدي إلى شعور الطلبة من غير ذوي الإعاقة بالكآبة.	2.28	0.750	منخفض

يبين الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة على البعد الاجتماعي تراوحت بين (2.28 و4.48)، حيث جاءت الفقرة (دمج الطلبة ذوي الإعاقة يسهم في ترسيخ القيم الاجتماعية الحميدة مثل التعاون وتقبل الاختلاف وحب الغير لطلبة الغرفة الصفية) في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.48)، وبمستوى متوسط، في حين جاءت فقرة (دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العامة يؤدي إلى شعور الطلبة من غير ذوي الإعاقة بالكآبة) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.28) وبمستوى منخفض.

ثانيا: البعد التربوي

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول التعليم الدامج لفقرات البعد التربوي مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	17	يساعد دمج الطلبة ذوي الإعاقة في تحقيق أهدافهم ويزيد دافعيتهم نحو التعلم.	4.05	0.660	مرتفع
2	23	أعتقد أنه يجب تعديل المنهاج التعليمي لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من الوصول الى المنهاج العام.	3.95	0.858	مرتفع
3	18	لا تراعي المناهج التعليمية الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة ونظرائهم الآخرين.	3.77	0.973	مرتفع
4	26	من الأفضل دمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العام من مرحلة ما قبل المدرسة.	3.77	0.869	مرتفع
5	21	أنسب وقت لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في حصص الأنشطة اللامنهجية.	3.70	0.918	مرتفع
6	20	يعتبر الدمج من أفضل الحلول لمواجهة المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي الإعاقة.	3.61	0.857	متوسط
7	25	أعتقد أن فكرة الدمج تصلح للطلبة ذوي الإعاقات البسيطة فقط.	3.07	1.077	متوسط
8	14	من الصعب تعامل المعلم مع المشكلات السلوكية للطلبة ذوي الإعاقة أثناء تواجدهم في الصف الدراسي.	2.85	0.886	متوسط
9	19	أرى أن عملية الدمج في الصفوف العامة تؤثر على البرنامج الدراسي ككل.	2.84	0.993	متوسط
10	16	يشعر الدمج الطلبة ذوي الإعاقة بالإحباط لعدم قدرتهم على مجاراة زملائهم من غير ذوي الإعاقة أكاديميا.	2.73	0.926	متوسط
11	15	أعتقد أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العامة يحد من نشاط الطلبة الآخرين في الغرفة الصفية.	2.51	1.088	متوسط
12	22	يمكن دمج الطلبة من ذوي القدرات العقلية العليا فقط (الموهوبين).	2.45	1.049	متوسط
13	24	دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العامة يؤثر سلبا على تحصيل الطلبة الآخرين.	2.28	1.027	منخفض
14	27	أرى أن وجود الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة الآخرين في مدرسة واحدة يعيق العملية التعليمية.	2.16	0.980	منخفض

يبين الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة على البعد التربوي تراوحت بين (2.24 و4.05)، حيث جاءت الفقرة (يساعد دمج الطلبة ذوي الإعاقة في تحقيق أهدافهم ويزيد دافعيتهم نحو التعلم) في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.05) وبمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة (أرى أن وجود الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة الآخرين في مدرسة واحدة يعيق العملية التعليمية) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.16)، وبمستوى منخفض.

ثالثا: بعد البيئة التعليمية

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول التعليم الدامج لفقرات بعد البيئة التعليمية مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	35	يحتاج دمج بعض فئات الإعاقة في المدارس العامة إلى إجراء تعديلات على البناء المدرسي والملحقات.	4.16	0.811	مرتفع
2	36	المباني المدرسية الحكومية غير مؤهلة لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة.	3.86	0.956	مرتفع
3	34	لا تتوفر الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة.	3.85	0.989	مرتفع
4	29	لا تتوفر معينات بصرية/سمعية مثل (خارطة برايل للمدرسة، إضاءة لجرس المدرسة) لتساعد الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والسمعية.	3.84	0.907	مرتفع
5	32	لا يوجد فريق عمل متعدد التخصصات في المدارس للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة.	3.78	1.010	مرتفع
6	31	لا يوجد في المدرسة دورات مياه، حمامات، مرافق صحية تناسب الطلبة ذوي الإعاقة (من حيث مساحة مناسبة، وجود حمام افرنجي، مقابض الأبواب، صنابير المياه).	3.74	1.034	مرتفع
7	30	لا يوجد في المدارس بيئة فيزيائية مكيفة مثل: رامبات خاصة (منحدر صغير يوضع جانب الدرج) لتسهيل حركة الطلبة ذوي الإعاقة الحركية.	3.66	1.126	متوسط
8	37	ترتيب المقاعد داخل الصفوف لا يسهل حركة الطلبة ذوي الإعاقة في الصف.	3.43	1.099	متوسط
9	33	يؤثر الدمج على قدرة المعلمة في إدارة المواقف التعليمية في الصف.	2.97	0.827	متوسط
10	28	يؤدي دمج الطلبة ذوي الإعاقة إلى صعوبة المحافظة على النظام في الصف.	2.50	0.798	متوسط

يبين الجدول (15) أن المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة على بعد البيئة التعليمية تراوحت بين (2.50 و4.16)، حيث جاءت الفقرة (يحتاج دمج بعض فئات الإعاقة في المدارس العامة إلى إجراء تعديلات على البناء المدرسي والملحقات) في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.16) وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة (يؤدي دمج الطلبة ذوي الإعاقة إلى صعوبة المحافظة على النظام في الصف) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.50)، وبمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول التعليم الدامج تبعا لمتغيرات الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة تبعا لمتغيرات الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول التعليم الدامج تبعا لمتغيرات الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	أنثى	65	3.32	.288
	ذكر	9	3.50	.373
مكان التدريب	مدرسة دامجة	17	3.25	.294
	مركز تربية خاصة	57	3.36	.304
الانتهاء من المتطلبات الدراسية	لا	13	3.28	.207
	نعم	61	3.35	.320

يبين الجدول (16) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة تبعا لمتغيرات الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الثنائي، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (17): تحليل التباين الثنائي لمستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول التعليم الدامج تبعا لمتغيرات الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.201	1	.201	2.264	.137
مكان التدريب	.140	1	.140	1.580	.213
الانهاء من المتطلبات	.126	1	.126	1.419	.238
الخطأ	6.218	70	.089		
الكلي	6.703	73			

يبين الجدول (17) أن قيمة "ف" لمستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة تبعا لمتغير الجنس بلغت (2.264) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة تبعا لمتغير الجنس.

ويبين الجدول (18) أن قيمة "ف" لمستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة تبعا لمتغير مكان التدريب بلغت (1.580) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة تبعا لمتغير مكان التدريب.

ويبين الجدول (18) أن قيمة "ف" لمستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة تبعا لمتغير الانتهاء من المتطلبات الدراسية بلغت (1.419) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة تبعا لمتغير الانتهاء من المتطلبات الدراسية.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة؟

أظهرت نتائج السؤال الأول أن المتوسط الكلي لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة بلغ (3.31) بمستوى متوسط. أي أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة متوسطة على جميع أبعاد المقياس. وقد تعزو الباحثة هذه النتائج إلى

ازدياد الاهتمام بالتعليم الدامج في الآونة الأخيرة وبالتالي تغيير المهارات والمتطلبات المطلوبة من معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة للعمل في المدارس الدامجة. بالإضافة إلى زيادة الوعي والمرونة في تقبل العمل بمختلف المجالات سواء مركز تربية خاصة أو مدرسة دامجة وغيرها من البدائل التربوية في التربية الخاصة.

وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة (Cannon, 2022) التي أظهرت أن مستوى الكفاءة الذاتية كانت منخفضة. وأيضا اختلفت مع دراسة (الملك، 2016) و(النعيم، 2016) حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية كانت مرتفعة. كما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (Stites, Stites, Noggle & Shah, 2018). بينما اتفقت هذه الدراسة مع (Puifory, 2021) و(Dilts, 2015) الذين ذكروا أن الكفاءة الذاتية المدركة كانت متوسطة.

وقد احتل بعد " الكفاءة الشخصية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.44) وبمستوى متوسط. فقد جاءت فقرة "أشعر أن لدي القدرة على مراعاة مشاعر الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرتفع. وهذا لشعور الطلبة المعلمين قبل الخدمة بأن هذا الأمر قد لا يحتاج إلى مهارة أو معرفة وأنه يحدث تلقائيا ويمكن لأي شخص القيام بهذا الشيء. أما فقرة " أشعر أن ليس لدي القدرة على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة في الصف العام " بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي متوسط. وقد تعزو الباحثة السبب بعدم امتلاك المعرفة لطلبة التربية الخاصة قبل الخدمة من ناحية نظرية فهم لا يأخذون مساق مخصص بالتعليم الدامج ومن ناحية عملية فهم لا يتدربون في مدارس دامجة وهذا يؤثر على كفاءتهم الشخصية في قدرتهم على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة في الصف العام.

أما بعد إدارة وتوجيه السلوك فقد جاء بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.24) بمستوى متوسط. فقد جاءت فقرة "باستطاعتي ملاحظة وتسجيل سلوك الطلبة ذوي الإعاقة في المواقف الصفية المختلفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرتفع، وهذا لأن هذه المهارة لا تتطلب مهارات عليا أو متقدمة أو لا تتطلب الخبرة من الطلبة حتى يقومون بملاحظة وتسجيل السلوك، ولأن الطلبة يعرفون أن أهم خطوة من خطوات تعديل السلوك هي ملاحظة وقياس السلوك، فاعتقد الطلبة أن هذه المهارة يمتلكونها بسهولة. وقد جاءت فقرة " ليس لدي القدرة على تحديد ما هي السلوكيات التي يجب تعديلها قبل الأخرى بما يتناسب مع حالة الطالب ذو الإعاقة في الغرفة الصفية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي متوسط. وهذا لأن هذه المهارة قد تكون صعبة على طلبة التربية الخاصة قبل الخدمة لأنهم لا يمتلكون الخبرة الكافية لمعرفة ما هو الأفضل للطلبة في الصف العام وما هي الأولويات التي تتناسب مع إطار المدارس الدامجة، فهذه المهارة يمتلكها من له خبرة في ميدان التربية الخاصة.

أما بعد الكفاءة المعرفية فقد جاء بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.23)، وبمستوى متوسط. فقد جاءت فقرة " بإمكاني تعديل المهام والواجبات المطلوبة من الطلبة ذوي الإعاقة بما يتناسب مع قدراتهم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي متوسط. وهذا لأن هذه المهارة تناسب معرفتهم بالإعاقات المختلفة وبما يتناسب مع مستوى الطلبة، ولأن لديهم معرفة بالخطط وقياس مستوى الأداء الحالي وترتيب وتعديل المهمات بما يتناسب مع مستواهم. في حين جاءت فقرة "أشعر أن لدي ضعف في كتابة الخطط التربوية الفردية والخطط التعليمية وفقا لحالات الطلبة ضمن فريق متعدد التخصصات لأن الطلبة تلقوا المعلومات نظريا ولم يطبقوا هذه المهارة عمليا إلا في فصل التدريب الميداني حيث كانت أول خبرة مباشرة لهم.

مناقشة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0,05) في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تبعا لمتغيرات الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0,05) في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Dilts, 2015) التي ذكرت أنه يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية ومتغير الجنس، أي أن الجنس له تأثير على الكفاءة الذاتية المدركة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما مستوى التصورات حول التعليم الدامج لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة؟

يتضح من النتائج أن التصورات كانت إيجابية على جميع أبعاد المقياس، حيث أظهرت النتائج أن المتوسط الكلي لتصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة بلغ (3.34) وبمستوى متوسط، أي أن تصورات معلمي التربية الخاصة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النسبة إلى أن زيادة الوعي حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة. وقد يرجع لتأثير المقررات أو المساقات التي يدرسها الطلبة في الجامعة التي أثرت على اتجاهاتهم وتصوراتهم حول الدمج، كما أصبح لديهم خبرة قليلة بالتواصل مع الطلبة ذوي الإعاقة أثناء التدريب الميداني. وقد ترجع هذه الاتجاهات الإيجابية لفكرة التقليل من أعداد الطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة وهذا قد يؤدي إلى عزلهم بعض الشيء عن المجتمع. وقد يرجع السبب لتغير نظرة الطلاب للدمج نتيجة للاهتمام به في الآونة الأخيرة كقضية هامة للطلبة ذوي الإعاقة. وتفسر الباحثة أيضا هذه النتيجة بأن الطلبة يرغبون في تحقيق مبدأ المساواة في التعليم ويرغبون في إزالة نظام العزل. وقد تعزو الباحثة أيضا أنه من العوامل التي تؤثر على اتجاهات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة نحو الدمج هو إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم، وثقافة ووعي المجتمع. وحسب ما أشارت الدراسات فإن التدريب قبل الخدمة يعتبر من العوامل المهمة التي ربما تؤثر على اتجاهات الطلبة المعلمين قبل الخدمة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Jackson, 2021) و(Vega, 2018) و(Abu-Hamour & Muhaidat, 2013) و(Casarez, 2012) و(سعد، 2021) و(السريع، 2020) و(إسماعيل، 2017) و(طاهر، 2016) الذين أشاروا إلى أن التصورات حول الدمج كانت إيجابية. بينما تعارضت نتائج الدراسة مع دراسة (النواصرة، 2018) التي ذكرت أن التصورات حول الدمج كانت سلبية.

وقد احتل البعد التربوي المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.58) وبمستوى متوسط، حيث جاءت الفقرة "يساعد دمج الطلبة ذوي الإعاقة في تحقيق أهدافهم ويزيد دافعيتهم نحو التعلم" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي. في حين جاءت فقرة "أرى أن وجود الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة الآخرين في المدرسة يعيق العملية التعليمية" بالمرتبة الأخيرة وهذا يعني أن طلبة التربية الخاصة قبل الخدمة يمتلكون المعرفة بأهمية دمج الطلبة ذوي الإعاقة من ناحية تربوية ومدى أهميتها وفائدتها للطلبة ذوي الإعاقة وأن دمج الطلبة ذوي الإعاقة لا يؤثر أو يضر أو يلحق الأذى بالطلبة من غير ذوي الإعاقة. وهذا يعني أن اتجاهات الطلبة من ناحية تربوية إيجابية في دمج الطلبة ذوي الإعاقة لإدراكهم تأثير الدمج من الناحية التربوية على الطلبة.

أما البعد الاجتماعي فقد جاء بالمرتبة الثانية بمستوى متوسط، حيث جاءت الفقرة "دمج الطلبة ذوي الإعاقة يسهم في ترسيخ القيم الاجتماعية الحميدة مثل التعاون وتقبل الاختلاف وحب الغير لطلبة الغرفة الصفية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، في حين جاءت فقرة "دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العامة يؤدي إلى شعور الطلبة من غير ذوي الإعاقة بالكآبة" بالمرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بمستوى منخفض. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن إدراك الطلبة لأهمية تأثير الدمج على الناحية الاجتماعية وإدراك تطور المهارات الاجتماعية المختلفة سواء للطلبة ذوي الإعاقة

أو الطلبة من غير ذوي الإعاقة، ولما للدمج من أهمية في تطور التعاون وتقبل الاختلاف وحب الغير، وهذا يؤكد أيضا إدراك الطلبة أن الدمج لا يؤثر على الطلبة من غير ذوي الإعاقة من ناحية اجتماعية بشكل سلبي بل بشكل إيجابي.

وقد جاء بعد البيئة التعليمية بالمرتبة الأخيرة بمستوى متوسط، حيث جاءت الفقرة "يحتاج دمج بعض فئات الإعاقة في المدارس العامة إلى إجراء تعديلات على البناء المدرسي والملحقات" في المرتبة الأعلى بأعلى متوسط حسابي وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة "يؤدي دمج الطلبة ذوي الإعاقة إلى صعوبة المحافظة على النظام في الصف" بالمرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي وبمستوى متوسط. وقد يفسر هذا بإدراك الطلبة لأهمية إعداد المباني والمدارس وتهيئة البيئة التعليمية لتسهيل وتيسير عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة وأثر ذلك على تصورات واتجاهات الأشخاص إذا لم تكن البيئة التعليمية مهيئة لدمج الطلبة فمن الطبيعي أن تكون الاتجاهات سلبية.

مناقشة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0,05) في مستوى تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حول دمج الطلبة ذوي الإعاقة تبعا لمتغيرات الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0,05) في مستوى التصورات حول الدمج تعزى لمتغير الجنس ومكان التدريب والانتهاء من المتطلبات الدراسية. وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة (النواصرة، 2018) والتي ذكرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس والتصورات حول الدمج. وتعارضت نتائج الدراسة مع دراسة (طاهر، 2016) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مستوى الميل نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة لصالح المعلمين.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لممارسات التعليم الدامج.
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الكفاءة الذاتية المدركة والتصورات حول الدمج لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وأثناء الخدمة وبمتغيرات جديدة ومناطق مختلفة.
- توفير التدريب العملي لمعلمي التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة في المدارس الدامجة في الأردن.
- توفير المعرفة النظرية لطلبة التربية الخاصة قبل الخدمة عن التعليم الدامج.
- دراسة الكفاءة الذاتية المدركة والتصورات حول الدمج لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة لمعرفة نقاط الضعف والعمل عليها.
- تبني طريقة المقابلة المباشرة مع معلمي التربية الخاصة لأخذ إجابات حقيقية حول التعليم الدامج.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

آل حمادي، معاذ (2014). معيقات تنفيذ برامج دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الدامجة في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

حامد، تنزيل (2019). اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية في المدارس الأساسية بمحلية بحري، المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

حماد، محمد (2018). فاعلية التدريب الميداني لطلاب برنامج التربية الخاصة على كفاءتهم الذاتية المدركة واتجاهاتهم نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مجلد 7، عدد18.

الخطيب، جمال (2018). تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. دار وائل للنشر، عمان: الأردن.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (2021). تعليم الطلبة ذوي الإعاقة/ دليل المعلم. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

خليل، أمل (2017). برنامج قائم على التدريب التشاركي وأثره في تنمية مهارات الاستخدام الوظيفي للمنظمات التخطيطية والكفاءة الذاتية لمعلمي مدارس الدمج، تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، عدد 32.

الريس، طارق (2016). توقعات المعلمين نحو قدرات الطلاب الصم في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مجلد 3، عدد 2.

السريع، إحسان (2020). اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة آل البيت نحو الدمج الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة في الأردن، مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 7، عدد 2.

سعد، هبة (2021). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو دمج الطلبة الصم والمعاقين عقليا في المدارس العادية وعلاقتها بالتوافق المهني لديهم، مجلة كلية التربية، عدد 33.

طاهر، محمد (2016). قياس ميل معلمي التربية الخاصة نحو دمج المعاقين في المدارس الابتدائية، مجلة كلية التربية الأساسية، مجلد 22، العدد 95.

علي، هيام (2015). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي الدمج في المدرسة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مجلد 25، عدد 3.

قطناني، هيام (2019). اتجاهات المعلمين والمديرين في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية، مجلد 34، عدد 5.

الماضي، منى (2017). مدى إلمام معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة السعودية للتربية الخاصة، عدد 6.

الملك، أشرف (2016). درجة توافر الكفايات التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الخاصة وفصول الدمج في المدينة المنورة، مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، مجلد 5.

النعيم، نوف (2016). الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة المرحلة الابتدائية للبنات في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض: دراسة مقارنة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مجلد 3، عدد 11: 389–422.

النواصرة، فيصل (2018). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث–العلوم الإنسانية، مجلد 32، عدد 12: 2357–2390.

المراجع الأجنبية:

Abu-Hamour, B. & Muhaidat, M. (2013). Special Education Teachers Attitudes Toward Inclusion of Students with Autism, The Journal of the International Association of Special Education, Vol. 14, No. 1.

Cannon, Y. (2022). Pre-Service Teachers' Perceptions of Self-Efficacy: From Theory to Practice, A Dissertation Doctoral of Philosophy, the University of North Dakota.

Carew, M. Deluca, M. Groce, N. & Kett, M. (2019). The Impact of an Inclusive Education Intervention on Teacher Preparedness to Educate Children with Disabilities within the Lakes Region of Kenya, International Journal of Inclusive Education, 23(3), 229-244.

Dilts, A. (2015). The Role of an Introductory Special Education Course in Shaping the Attitudes and Sense of Self-Efficacy of Pre-service Teachers, A Dissertation Doctoral of Education, Rivier University.

Garrison, C. (2015). Preparing Preservice Educators for the Inclusive Classroom. Oklahoma State University, Human Development and Family Science.

Habtom, M. Wamocho, F & Mazrui, L. (2019). Teacher Perception towards Inclusion of Learners with Disabilities in Eritrea, International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education, 5(5), 851-859.

Huskin, P. Mundy, M. & Kupczynski, L. (2016). The Impact of Knowledge and Experience: Preservice Teachers' Perceived Sense of Efficacy and Perceptions of Inclusion of Students with Disabilities, Research in Higher Education Journal, 30, 1-13.

Jackson, L. (2021). The Special Education Teachers' Perception of Professional Development and the Alignment to Inclusive Teaching Practices, A Dissertation Doctoral of Education, Houston Baptist University.

Kuyini, A. Desai, I. & Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes, and concerns about implementing inclusive education in Ghana. International Journal of Inclusive Education, vol 24, (14): 1509-1526.

Majoko, T. (2017). Zimbabwean Early Childhood Education Special Needs Education Teacher Preparation of Inclusion. International Journal of Special Education, 32(4), 671-696.

Mertoglu, H. (2020). Views of Preservice Primary School Teachers on Inclusion and Differentiated Science Experiments, Journal of Education and Learning, 9(3), 47-56.

Monico, P. Mensah, A. Grunke, M. Garcia, T. Fernandez, E. & Rodriguez, C. (2020). Teacher Knowledge and Attitudes towards Inclusion: A Cross-Cultural Studyin Ghana, Germany and Spain, International Journal of Inclusive Education, 24(5), 527-543.

Puifory, P. (2021). A Single Case Study of Teacher Perceptions of Instructing Students with Autism in Inclusion Classrooms, A Dissertation Doctoral of Education, Northcentral University.

Sharma, U & Nuttal, A. (2016). The Impact of Training on Pre-Service Teacher Attitudes, Concerns, and Efficacy towards Inclusion. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 22(2), 142-155.

Stites, M. Stites, C. Noggle, A. & Shah, S. (2018). Preservice Teacher Perceptions of Preparedness to Teach in Inclusive Settings as an Indicator of Teacher Preparation Program Effectiveness, Discourse and Communication for Sustainable Education, vol. 9, no. 2, pp. 21-39.

Vega, S. (2018). Perceptions Of Special Education Teachers on Full Inclusion Debate — An Exploratory Case Study, A Dissertation Doctoral of Education in Educational Leadership, University of Phoenix.