الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المواد في ظل التعليم الدامج في الأردن

أيسر منير أبو طالب
باحث مستقل
abutaleb.aysar@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في ظل التعليم الدامج في الأردن، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. شملت عينة الدراسة (421) معلمًا ومعلمة من محافظات الشمال في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وذلك بعد التحقق من خصائصه السيكومترية. أشارت النتائج إلى امتلاك أفراد الدراسة لمستوى (مرتفع) من الكفاءة الذاتية المدركة، حيث جاء بعد التدريس الدامج بمستوى (مرتفع)، وبعد إدارة السلوك بمستوى (مرتفع)، في حين جاء بعد التعاون بمستوى (مرتفع). كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة تبعًا للنوع، وفي متغير عدد سنوات الخبرة تعزى لـ (الأقل من 10 سنوات). وبناءً عليه فان الباحث يوصي بـ ضرورة استفادة المعلمين من التكنولوجيا التعليمية في ممارستهم التعليمية، بحيث يمكنهم استخدام الأدوات والتطبيقات التعليمية الحديثة لتعزيز تفاعل الطلبة وتوفير فرص تعليمية مختلفة وتحسين التعليم.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين، التعليم الدامج

Perceived Self-Efficacy Among Subject Teachers in light of inclusive Education in Jordan

Aysar Muneer Abu-Taleb
Freelancer researcher
abutaleb.aysar@gmail.com

Abstract:

The current study aimed to identify the level of perceived self-efficacy among teachers in light of inclusive education in Jordan. The study followed the descriptive survey method. The study sample included (421) male and female teachers from the northern governorates of Jordan. To achieve the objectives of the study, the Perceived Self-Efficacy Scale was applied after verifying its psychometric properties. The results indicated that the study members had a (high) level of perceived self-efficacy, as the dimension of inclusive teaching came at a (high) level, and after behavior management it came at a (high) level, while the dimension of cooperation came at a (high) level. The results also indicated that there were no statistically significant differences in perceived self-efficacy according to gender, and in the variable number of years of experience attributed to (less than 10 years). Accordingly, the researcher recommends that teachers should benefit from educational technology in their educational practice, so that they can use modern educational tools and applications to enhance student interaction, provide different educational opportunities, and improve education.

Keywords: Teachers Perceived Self-Efficacy, Inclusive Education

تاريخ قبوله للنشر (2024-02-07) تاريخ تسلم البحث (2023-09-10)

مقدمة

لقد تطور تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في العديد من دول العالم بشكل ملحوظ، حيث أصبحت المدارس العامة النظامية في الوقت الحاضر المكان الموصى به لتعليمهم، بعد أن كانت المراكز الخاصة المكان المخصص لتعليمهم في الماضي. وقد أصبحت مسؤولية تعليمهم مشتركة بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم النظامي، تحت قيادة المعلم والذي تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف كفاءتهم الذاتية بهدف مواكبة عملية الدمج بفاعلية (Al-Awfi, 2020).

وقد اهتم المسئولون في الوقت الحالي بدمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين؛ وذلك نظرًا لإدراكهم أن استيعاب احتياجاتهم يمكن تحقيقه في المدارس العادية. ومع انضمام آلاف الطلاب ذوي الإعاقة إلى فصول ومدارس التعليم النظامي، حدث تغيير في دور مدير المدرسة ومعلميها، حيث أصبح لكل منهم دور هام ومميز في تحقيق نجاح العملية التعليمية. ولذا، يتوجب على المدير والمعلمين أن يكونوا واعين وملمين بمهامهم ومسؤولياتهم الواجبة عليهم(Aurelian, 2013).

الكفاءة الذاتية المدركة (Perceived Self-Efficacy)

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من المفاهيم الحديثة في علم النفس، حيث أشار اليها باندورا (Bandura) في نظرية للتعلم الاجتماعي المعرفي، والذي يرى ان معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الادراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المعقدة سواء المباشرة أو غير المباشرة. لذلك، فإن الكفاءة الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد في تصرُّفاته، سواء كانت بشكل مبتكَر أو نمطي. كما يمكن أن يُشَير هذا المسار إلى مدى اعتقاد الفرد بفاعليته الشخصية وثقته في قدراته التي يحتاجها في المواقف المختلفة.ويشير باندورا (Bandura) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على التحكُّم في الأحداث التي تؤثر على حياته. وبالتالي، فإن الكفاءة الذاتية المدركة لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، بل بما يستطيع فعله بتلك المهارات التي يمتلكها (Ibrahim, 2017).

تعتبر الكفاءة الذاتية المدركة من العوامل المهمة التي تؤثِّر بشكل كبير على أداء الفرد. فالأشخاص الذين يمتلكون كفاءة ذاتية متنوعة في مجالات مختلفة يكون لديهم القدرة على مواجهة تحديات الحياة والفشل بشكل أكثر فاعلية من أولئك الذين يفتقرون إلى الكفاءة الذاتية. بالإضافة إلى ذلك، فإن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثِّر على مستوى اختيار المهمة ومستوى الأداء، ودرجة المثابرة والإصرار على تحقيق النجاح (Al-Sahli, 2014).

اقترح باندورا مفهوم الكفاءة الذاتية كنظرية ضمن نظريات تعديل السلوك البشري، حيث يركز على توجيه أفعال الفرد وطاقته نحو التفاعل مع البيئة الخارجية. يستند مفهومه إلى افتراض أن الأنماط السلوكية للأفراد بمختلف أشكالها، تؤثِّر في تشكل توقعاتهم بشأن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم. ويُعتبر هذا المفهوم مدخلاً مهماً لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد. هذا وينظر إلى الكفاءة الذاتية المدركة على أنها أسلوب يعبر به الفرد عن تقديره لذاته وثقته بقدراته وكفاءته في التعامل مع تحديات العالم الخارجي المستمرة. كما تعكس قدرته على الانصياع والتكيف مع تلك التحديات والعثور على حلول قادرة على تحقيق النجاح. بشكل آخر، يُمكن اعتبار الكفاءة الذاتية المدركة تقييمًا ذاتيًا يستند إلى مفاهيم الفرد وصورته عن نفسه وثقته بقدراته الكامنة (Bandura, 1997).

ويرى باندورا (Bandura, 1995) بأن تأثير الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد يعتمد وبشكل مباشر على طبيعة ونوعية حياة الأفراد، حيث يُعرفها على أنها الاعتقاد الجازم في قدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإدارة المواقف المحتملة.

وترى رزق (Rizk, 2009) الكفاءة الذاتية المدركة تُعد مؤشرًا مهمًا لكيفية تصرف المعلم في بيئته التعليمية، وتعتبر وسيلة لتنظيم سلوكياته ومشاعره والتأثيرات الإيجابية والسلبية التي تنتج عنها في البيئة المحيطة.

كما وعرف باندي وآخرون (Pandee et al., 2020) الكفاءة الذاتية المدركة بوصفها إيمان المعلمين وثقتهم في قدراتهم على توجيه المعرفة وتنظيمها وأداء مهام محددة، ومساعدة الطلاب في تحقيق أهدافهم.

وفي سياق المعلمين، ونظرًا لأن الدراسة تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة، عرف هاركينزوميتسالا (Harkins &Mesala, 2020) كفاءة المعلم للممارسات الدامجة على أنها تصورات هؤلاء المعلمين لقدراتهم وامكانياتهم في تلبية احتياجات ومتطلبات التعلم المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة في بيئات التعليم الدامج من خلال مجموعة من استراتيجيات التدريس وتقنيات إدارة السلوك، إضافةً إلى ثقتهم في التجاوب مع مختلف الطلبة وفئاتهم في الصفوف الدراسية.

ويُعرف الباحث الكفاءة الذاتية المُدركة للمعلم على أنها الاعتقاد الذي يحمله المعلم أو المعلمة بمدى قدراتهم وإمكانياتهم في مجال التدريس والتعامل مع تحديات ومشكلات متنوعة في سياقات التعليم الدامج، والقدرة على تنفيذ ممارساتهم بأفضل شكل ممكن.

وفيما يتعلق بخصائص المعلمين المعرفية بشكل عام، تم تطوير مفهوم يُعرف باسم "كفاءة المعلم في الممارسات الدامجة" لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة والعاملين في صفوف التعليم الدامج. يُعد هذا المفهوم عاملاً حاسمًا في تنفيذ الممارسات الدامجة بنجاح. وتتأثر سلوكيات المعلمين في الصفوف الدامجة بمستوى كفاءتهم الذاتية المدركة تجاه هذه الممارسات. إذ يُفترض أن المعلم الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية المدركة في الممارسات الدامجة سيظهر سلوكيات إيجابية وداعمة تجاه البيئة الدامجة وجميع عناصرها، بالإضافة إلى الطلاب وعملية تعليمهم. وسيقدم الدعم اللازم لهم ولأسرهم (Bandura, 1997).

ونظرًا لأن هذه الدراسة تركز على تحديد مستويات الكفاءة الذاتية المدركة وقياسها لدى المعلمين، فإنه يصبح ضروريًا النظر في التحول النوعي بين المفهوم التقليدي للكفاءة الذاتية المدركة والتركيز على كفاءة المعلمين في تنفيذ الممارسات الدامجة.حيث أشار شارما وسوكال(Sharma & Sokal, 2016) إلى هذا المصطلح كوصف لتصورات المعلمين ومعتقداتهم حول قدرتهم على تلبية احتياجات الطلاب التعلمية المتنوعة وتوفير متطلباتهم الأكاديمية والتفاعلية من خلال مجموعة من الاستراتيجيات وأساليب التدريس. يهدف ذلك إلى مساعدة المعلمين على محاكاة بيئة تعليمية متنوعة داخل الصفوف الدراسية الدامجة.

استنادًا إلى البحوث السابقة وبعد الاطلاع العميق على الدراسات ذات الصلة، تبين أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة يظهرون اعتقادًا إيجابيًا في قدرتهم على تحقيق تحسينات ملموسة في تقدم طلبتهم. وعلى النقيض من ما أظهره المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية المدركة المنخفضة (Cardona-Molto et al., 2020).

في المحصلة بات يُنظر للكفاءة الذاتية المُدركة للمعلمين على أنها هيكل متعدد الأبعاد يظهر في سياقات محددة ويؤدي إلى سلوكيات إيجابية أو سلبية وفقًا للمرجعية النظرية الفردية لكل معلم، يُعبر عن الكفاءة الذاتية المدركة كإيمان قوي بقدرة المعلمين على تحمل مسؤوليات مهامهم المهنية وإدارتها بشكل فعال. أما فيما يتعلق

بالتعليم الدامج، فتُفسر الكفاءة الذاتية المدركة على أنها مهارة مرتفعة في العمل والمشاركة الفعّالة في تحقيق الأهداف المحددة للعلاقات ذوي الصلة. وتُعزز هذه الكفاءة الذاتية المدركة الشعور بالإنجاز والفعالية في تعليم جميع الطلبة بمختلف فئاتهم، بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة، بمهنية ومهارة عالية (Cardona-Molto, et al., 2020).

وفي التطرق إلى العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية المدركة، يعتقد باندورا أن هناك مجموعة من العوامل التي قد تؤثر بشكل كبير على دافعية سلوك الفرد. ومن أبرز تلك العوامل هو اختيار الأنشطة. فالفرد يميل بشكل غريزي إلى اختيار الأنشطة التي ينجح فيها وتجعله يشعر بالسعادة والامتنان، وتعزز اعتقاده بكفاءته الذاتية المدركة. وبالتالي، يتجنب الفرد الأنشطة التي تتجاوز قدراته ولا يستطيع التكيف مع متطلباتها، حيث يشعر مسبقًا بأنه قد لا يتمكن من تحقيقها والفشل فيها.وتسهم الكفاءة الذاتية المدركة أيضًا في تعزيز الجهود والمثابرة. فالفرد ذو الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة، حتى في وجود عوائق متعددة، سيبذل جهدًا كبيرًا لتجاوز تلك العقبات وتخطي الصعوبات بهدف تحقيق النجاح (Bandura, 1995).

وفي الحديث عن معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة، وُجِدَ بأنها تتطور لدى الأفراد اعتمادًا على أربعة مصادر رئيسية، كما ذكر باندورا وهي: خبرة الإتقان المباشرة، والإقناع اللفظي، والتجارب غير المباشرة، والحالات الفسيولوجية والعاطفية. تُعد تجارب الإتقان المباشرة المصدر الأبرز لاكتساب المعرفة بالكفاءة، حيث توفر الأدلة الأكثر أصالة عن قدرة الفرد على تحقيق النجاح. علاوة على ذلك، تؤثر التجارب التجريبية على معتقدات الكفاءة الذاتية للفرد. على سبيل المثال، إذا كان أداء المعلم جيدًا في تدريس مادة الرياضيات، فمن المرجح أن يشعر بمزيد من الاستعداد عند تدريس هذه المادة تحديدًا. بالإضافة إلى ذلك، فإن التجارب التبادلية (غير المباشرة) تشمل مشاهدة أداء الآخرين وتأثير ذلك على معتقدات الكفاءة الذاتية. على سبيل المثال، إذا لاحظ المعلم وجود صعوبات يواجهها معلم آخر في تدريس طلاب يعانون من صعوبات تعلم، فقد يؤدي ذلك إلى تقليل معتقداته في فعاليته الذاتية عند التعامل مع هؤلاء الطلاب. ويعمل الإقناع اللفظي أيضًا دورًا في تغيير معتقدات الكفاءة الذاتية. يمكن أن يؤدي التشجيع أو التحفيز اللفظي إلى تغييرات في معتقدات الكفاءة الذاتية. على سبيل المثال، عندما يتلقى المعلم تعليقات إيجابية بشأن أدائه التدريسي، فقد يتطور لديه معتقدات أكثر ثباتًا حول كفاءته الذاتية. وأخيرًا، تؤثر الحالات الفسيولوجية والعاطفية على معتقدات الكفاءة الذاتية. يتأثر الفرد بالتفاعلات الجسدية والعاطفية التي يشعر بها، وتؤثر على معتقداته بشأن كفاءته الذاتية. على سبيل المثال، قد يؤدي الإرهاق الشديد الناتج عن تدريس طلاب ضعاف التحصيل إلى قناعة المعلم بعدم قدرته على تحقيق النجاح في تدريس تلك الفئة (Bandura, 1977).

التعليم الدامج (Inclusive Education)

في العقود الأربعة الماضية، شهدت مجالات تعليم الطلبة ذوي الإعاقة داخل النظام التعليمي العام تحولًا نوعيًا ملحوظًا. تم تمكين هؤلاء الطلبة من المشاركة في صفوف التعليم العام جنبًا إلى جنب مع زملائهم الذين لا يعانون من إعاقة. يعود هذا التوجه إلى منظور فلسفي عميق يدفعه الحقوقية والمبادئ الإنسانية المنصوص عليها في التشريعات الدولية لحقوق الإنسان. تمنح هذه التشريعات جميع الأفراد، بغض النظر عن فئتهم أو جنسهم أو عرقهم، حق التعليم. يهدف هذا التوجه أيضًا إلى توفير فرص متساوية وتجارب غنية للطلبة ذوي الإعاقة بصحبة زملائهم. يمكن اعتبار هذا التحول ردًا عكسيًا على الممارسات السابقة التي كانت تفرض عزلة الأفراد ذوي الإعاقة عن البيئات العامة وتصر على تأهيلهم في بيئات خاصة معزولة (Al-Khatib& Al-Hadidi, 2009).

ويُعد التعليم الدامج مفهومًا متعدد الأبعاد يهدف إلى تقدير واحترام التنوع والاختلاف الأصيل في المجتمعات الإنسانية (Sharma et al., 2011).واستجابةً لهذه الرؤية الأساسية، شهدت حركة التعليم الدامج تطورًا نسبيًا في السياسات التعليمية العالمية والمحلية. بدأت هذه الحركة في الستينيات من القرن الماضي، حيث تم التشكيك في فعالية التعليم في الصفوف الخاصة الملحقة بالمدارس العامة للطلبة ذوي صعوبات التعلم المتوسطة. مما أدى بدوره إلى المناهضة والدعوة الرسمية للقيام بدمج هؤلاء الطلبة في الصفوف العادية بدلاً من الصفوف الخاصة. وقد أسهم هذا النهج الفعلي في التخطيط والتنفيذ لدمجهم مع زملائهم في بيئة تعليمية أقل قيودًا وتحدياتٍ بالنسبة لهم (Least Restrictive Educational Environment: LRE).

ومن الجدير بالذكر أن نشأة التعليم الدامج وبدء تنفيذه الفعلي جاء نتيجة التنوع الكبير في فئات الطلبة ذوي الإعاقة. لم تكن المدارس الخاصة قادرة على تلبية احتياجات ومتطلبات هؤلاء الطلبة النمائية كما تحقق ذلك في البيئات التعليمية ذات القيود الأقل. مما أدى إلى بيان عدم فاعليتها في تعليمهم وتدريبهم، وكذلك في استيعابهم. وهذا يستلزم بالضرورة جهودها في تغيير توجهات أفراد المجتمع نحو الطلبة ذوي الإعاقة وتأخيرها في تنفيذ مسؤولياتها بهذا الصدد (Al-Khatib& Al-Hadidi, 2009).

وفي الحديث عن التعليم الدامج، تبرز أهمية تعريفه، حيث عرفته اليونسكو بأنه ضمان حق جميع الطلبة ذوي الإعاقة في الوصول، والحضور، والمشاركة، والنجاح في مدارسهم النظامية المحلية. ويتطلب التعليم الدامج بناء قدرات العاملين في المدارس العامة والعمل على إزالة الحواجز والعوائق المادية التي قد تحول دون وصول وحضور ومشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في فرص التعليم المتاحة لجميع الطلبة وتحقيق الإنجازات التعليمية في هذا المجال (UNESCO, 2018).

وعرفه ساليند (Salend) المشار إليه في هورنبي(cited in Homby, 2014) بأنه فلسفة تجمع ما بين الطلبة ذوي الإعاقة والأسر والمعلمين وأفراد المجتمع معًا لإنشاء مدارس تقبل التنوع. كما أكد أن المدارس الدامجة تجدد استقباله الجميع الطلبة من خلال تعليمهم معًا في صفوف دراسية عامة عالية الجودة وتتناسب مع مختلف الأعمار.

وأشار الخطيب والحديدي (Al-Khatib& Al-Hadidi, 2009) إلى أن التعليم الدامج هو عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في بيئات قريبة من البيئة التربوية الطبيعية (العامة) أو حتى في البيئة نفسها.

ونظرًا لكون المعلمين يشكلون حجر الزاوية في عملية التحول إلى ممارسات التعليم الدامج، وجوهرًا لعملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في بيئات متنوعة، فقد تزايد الاهتمام بتوجهاتهم نحو العملية التعليمية الدامجة. أظهرت بعض الدراسات أن هذه التوجهات يمكن أن تعتمد على خبرتهم مع الطلبة ذوي الإعاقة. وأوضحت أيضًا بعض الدراسات أن المواقف السلبية للمعلمين وأولياء الأمور وأفراد الأسرة الآخرين تعد من أبرز المعيقات الرئيسية التي تواجه تنفيذ ممارسات التعليم الدامج بنجاح (Hormby, 2014).

كما يحتاج معلمي المدارس العامة أيضًا إلى امتلاك المهارات اللازمة للعمل بفعالية مع أولياء الأمور أو مقدمي الرعاية للطلبة ذوي الإعاقة، ومع أعضاء الفريق الآخرين من المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة وعلماء النفس التربوي وغيرهم. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكونوا على دراية بمعايير ومهارات الممارسة المهنية في التربية الخاصة الدامجة وأن يتبعوا هذه المعايير في عملهم.

ويُعد تنفيذ نموذج الدمج منعطفًا حرجًا للعديد من أنظمة المؤسسات التعليمية على مختلف الأصعدة ذات العلاقة. حيث تحاول هذه الأنظمة جاهدة العمل على إيجاد طرق لتلبية حاجات مجموعات متنوعة ومختلفة من الطلبة داخل الصف الدراسي الواحد، بحيث يتم ضمان نموهم وتوفير العدالة في تعليمهم (Wiggins, 2012).

لذا، أصبح من الضروري التخطيط الجيد والمنظم لتنفيذ الانتقال الفعلي لممارسات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة، وإعادة تنظيم كل ما يتعلق بتطبيق هذا التوجه وتحقيقه بما هو مأمول.

وعند الحديث عن الافتراضات الرئيسية لتنفيذ برامج دمج ناجحة، يبرز المحور المتعلق بدعم المعلمين وتعزيز قدراتهم وكفاءاتهم لضمان نجاح المهام المطلوبة منهم. فإذا لم يكن المعلم المسؤول عن تنفيذ برنامج الدمج يتمتع بمستوى عالٍ من المهنية والتوجهات الإيجابية تجاه الممارسات الدامجة، ولم يحصل على التدريب والدعم المناسب لتنفيذ هذه البرامج، فقد لا تكون فعالة بشكل كافٍ (Avramidis & Norwich, 2002).

أكدت نتائج الأبحاث ذات العلاقة أن نجاح سياسات التعليم الدامج يعتمد إلى حد كبير على اتجاهات المعلمين نحوها. وتشير هذه النتائج أيضًا إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين في مجال التعليم الدامج تلعب دورًا هامًا في مواقفهم تجاهه. وبالإضافة إلى ذلك، تبين الأبحاث أن اعتقاد المعلمين بقدراتهم على القيام بالعمل وتحقيق المهام له تأثير واضح على مواقفهم واستعدادهم للعمل في سياقات تعليمية دامجة (McHatton & Parker, 2013).

وفي سياق معايير المهنية والتخصصية الواجب توافرها لدى المعلمين، أشار مجلس الطلبة الاستثنائيين (CEC, 2003) إلى مجموعة من المعايير التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف التعليم الدامج. وتتضمن هذه المعايير:

أولاً، يتطلب الأمر معرفة وطيدة بالأسس والقواعد ذات العلاقة، والتي تساهم في تعزيز كفاءات المعلمين المعرفية والمهنية. يجب على المعلمين أن يكونوا على دراية بأحدث المعارف والأساليب التعليمية ذات الصلة بالتعليم الدامج.ثانياً، يجب على المعلمين العمل على تطوير الطلاب المتعلمين في جوانبهم النمائية المختلفة. ينبغي أن يسعوا لتعزيز تنمية الطلاب في المجالات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية، وتعزيز قدراتهم الشخصية بشكل عام.ثالثاً، يجب على المعلمين مراعاة الفروق الفردية في التعلم وتلبية حاجات الأسر والطلاب. يجب أن يكون لديهم القدرة على التعامل مع تحديات الطلاب ذوي الإعاقة المختلفة وتوفير الدعم اللازم لهم ولأسرهم. يعتبر التنوع جزءًا لا يتجزأ من الطبيعة البشرية ويجب مراعاته بشكل كامل في بيئة التعليم الدامج.رابعاً، ينبغي على المعلمين أن يتقنوا استراتيجيات التدريس المتنوعة وكيفية تنفيذها. يجب أن يكونوا على دراية بأساليب التدريس المبتكرة والفعالة التي تساهم في تحقيق أهداف البرامج التربوية الفردية بأفضل النتائج وبأقل وقت ممكن.خامساً، يجب أن يتمتع المعلمون بمهارات إدارة بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية. فبيئة التعلم والمناخ التعليمي لهما تأثير واضح على تعلم الطلاب وقدرتهم على التفاعل الإيجابي والتطوري. لذا، يتعين على المعلمين توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة تساعد الطلاب على التحصيل الأكاديمي والنمو الشخصي.سادسًا، يجب على المعلمين تحديد وسائل الاتصال المناسبة مع الجهات المعنية بالأفراد ذوي الإعاقة وتكوين شبكات دائمة بينهم. سابعًا، التخطيط التعليمي الجيد للبرامج التربوية وتنفيذها ووضع وسائل الدعم المناسبة. ثامنًا، تحديد أسس منطقية لتقييم الطلبة ذوي الإعاقة وتنفيذها بشكل غير متحيز. تاسعًا، الالتزام بالممارسات المهنية الأخلاقية والامتثال لمبادئ أخلاقيات المهنة

والمؤسسة ذات الصلة والتوجيهات المستمرة التي تصدر عنها. عاشرًا، التعاون مع الأسر وذوي الصلة لضمان نجاح خطط الدمج وتقييمها وضبطها حسب الحاجة.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وجد العديد من الدراسات حول العالم مع قلة الدراسات في البيئة الأردنية وربما يُعزى ذلك لحداثة الموضوع، ومن هذه الدراسات الدراسة التي أجراها عثمان أوزوككو (Özokcu, 2017) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين وفعالية التعليم الدامج. تكونت عينة الدراسة من (1204) معلمًا في تركيا. قام الباحث بجمع البيانات بواسطة مقياسي احساس المعلمين بالكفاءة ومقياس كفاءة المعلم للممارسات الدامجة. خلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معتقدات المعلمين حول كفاءتهم الذاتية وفعالية الممارسات الدامجة. وفي التطرق إلى النتائج ومستوياتها بشكلها الدقيق؛ سُجلت مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والفاعلية فيما يتعلق بالممارسات الدامجة بالنسبة للمعلمات مقارنة بالمعلمين. وفيما يتعلق بتأثير المتغيرات الديموغرافية على متغيرات الدراسة الرئيسية؛ تبين بأن المعلمين ذوي الخبرة في التدريس والمعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية سابقة حول التربية الخاصة والمعلمين الذين تفاعلوا سابقًا مع أفراد من ذوي الإعاقة؛ أبرزوا فعالية أكبر تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة. إضافةً إلى ذلك، تبين بأن مستوى كفاءة المعلمين المبتدئين فيما يتعلق بالدمج أعلى من مستوى المعلمين الأكثر خبرة.

توصل عُثمان أوزوككو (Özokcu, 2018) في دراسته التي هدفت إلى التحقيق في العلاقة بين اتجاهات المعلمين وكفاءتهم الذاتية في الممارسات الدامجة. تكونت عينة الدراسة من (1163) معلمًا في تركيا. وتكونت أدوات الدراسة من مقياسي المشاعر والاتجاهات والاهتمامات في مقياس التعليم الدامج، إضافةً إلى مقياس كفاءة المعلم للممارسات الدامجة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين والكفاءة الذاتية للممارسات الدامجة.

قام كُل من إسماعيلوس وآخرون (Ismailos, et al., 2019) بإجراء دراسة مقارنة هدفت إلى التعرف على اتجاهات ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة فيما يتعلق بالممارسات الدامجة تكونت عينة الدراسة من (1572) معلمًا بمرحلة ما قبل الخدمة من خمس كليات تعليم في كندا في بداية برنامجهم، ومن حوالي (739) معلمًا لمرحلة أثناء الخدمة في أونتاريو. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ تم استخدام ثلاثة استبيانات متنوعة من أجل قياس متغيرات الدراسة. أظهرت النتائج بأن عقلية التعليم الدامج لدى معلمي المرحلة الابتدائية والإناث قبل الخدمة محددة، كما وأشاروا إلى مستوى مرتفع من الثقة في التواصل والتفاعل مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة ودعمهم مقارنة بمعلمي المرحلة الثانوية والذكور قبل الخدمة. هذا وأظهر المعلمون الذكور قبل الخدمة مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية مقارنة بالإناث فيما يتعلق بإدارة السلوك في الصف الدراسي. كذلك وفضل مدرسو ما قبل الخدمة، مقارنة بالمعلمين أثناء الخدمة، صفوفًا دراسية تُركز على الطالب وتعزز اختيار الطلبة والتعليم المتباين وأشاروا إلى ثقة أكبر في قدرتهم على إشراك الطلبة في وسائل الترفيه. وفي ذات السياق؛ أظهر معلمي ما قبل الخدمة مواقف مميزة تجاه دور الطلبة في تعلمهم ومسؤوليتهم عن التدريس للجميع. إضافةً إلى ذلك؛ تبين بأن كلا المجموعتين من المشاركين كانتا في بداية ممارستهما الدامجة، وبالتالي فإن دور الخبرة المهنية أو عدم وجودها قد يؤثر على معتقدات الكفاءة الذاتية واتجاهاتهم نحو التعليم الدامج.

كما أجرى كل من كيل وآخرون (Kiel, et al., 2019) دراسة هدفت إلى النظر في مجموعات مختلفة من المعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية الألمانية الدامجة فيما يتعلق بكفاءتهم الذاتية في تنفيذ التعليم الدامج تكونت عينة الدراسة من (471) معلمًا في (49) مدرسة في ألمانيا. ومن ثم تمت مقارنة المجموعات لتحديد مدى تقييم المعلمين لتطبيق التعليم الدامج. أوضحت النتائج بأن المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية الإيجابية المرتفعة قاموا بتقييم تنفيذ الدمج بشكله المُبتغى إلى أقصى حد كذلك تبين بأن المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية السلبية المنخفضة ساهموا بشكل سلبي أقل في تنفيذ ممارسات التعليم الدامج. علاوة على ذلك، تمثل المعلمون نطاقات فرعية مختلفة من الكفاءة الذاتية وبشكل مختلف؛ حيث أظهر أحد المعلمين كفاءة ذاتية أعلى فيما يتعلق بتطوير المناهج الدامجة وفي تزامن مع انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية فيما يتعلق ببعد التعاون الدامج

كشفت الدراسة التي أجراها تومكايا وميلر (Tumkaya& Miller, 2020) بهدف التعرف على تصورات المعلمين قبل الخدمة واثناءها حول الكفاءة الذاتية فيما يتعلق بالممارسات الدامجة، والتي تم تقييمها من خلال استخدام مقياس كفاءة المعلم للممارسات الدامجة (TEIP).حيث أجريت هذه الدراسة على شكل مراجعة منهجية. وفي التعرض لأدوات الدراسة؛ تم الكشف عن تصورات الكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة واثناءها نحو التعليم الدامج من خلال استخدام الأبعاد الفرعية الثلاثة لمقياس (TEIP). أظهرت نتائجها النهائية بأن تصورات الكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة واثناءها نحو التعليم الدامج ترتبط بمجموعة من المتغيرات ذات العلاقة بالمتطلبات المهنية والخصائص الشخصية والظروف البيئية والمجتمعية؛ كالخبرة الميدانية للمعلمين، وعمر المعلم، ومستوى التدريس الحالي، ومدة التدريب ومعرفة التشريعات المحلية، والثقة في التدريس، والتفاعل مع الطلبة ذوي الإعاقة، والجنس، ومستوى التعليم، ووجهات نظر البلدان المختلفة، والاتجاهات، والتخصص الرئيسي لهؤلاء المعلمين كلٌ بحجم تأثيره على الكفاءة الذاتية المدركة للممارسات الدامجة.

وأجرى هاركينزوميتسالا (Harkins & Metsala, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي ما قبل الخدمة والمعتقدات المتعلقة بالتعليم الدامج. شارك في هذه الدراسة (179) معلمًا في مرحلة ما قبل الخدمة من المسجلين في برامج التعليم الثانوي أو الابتدائي. أشارت النتائج المستخلصة إلى أن المشاركون في البرامج الابتدائية يشعرون بمسؤولية أكبر تجاه الطلبة ذوي الإعاقة ويظهرون مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والفعالية المناسبة فيما يتعلق بالممارسات الدامجة مقارنة في معلمي ما قبل الخدمة الملتحقين في البرامج الثانوية. كما وصنف مدرسو ما قبل الخدمة في البرنامج الثانوي وتحديدًا من هم في السنة الثانية مقابل السنة الأولى أنفسهم على أنهم يمتلكون مستويات أعلى من الاتجاهات السلبية نحو التعليم الدامج واعتبروا القدرة على أنها سمة ثابتة ومستقرة. من جهة أخرى، أوضحت هذه النتائج الأثر النسبي المرتفع فيما يتعلق بالسلسلة التاريخية لهؤلاء الأفراد من صعوبات القراءة؛ حيث تبين بأن معلمي ما قبل الخدمة الذين لديهم تاريخ من صعوبات القراءة يتمتعون بكفاءة ذاتية أعلى من أولئك الذين ليس لديهم هذا التاريخ. وعلى وجه الخصوص ظهرت المعتقدات المعرفية حول القدرة والكفاءة الذاتية المدركة كمؤشر قوي على الاتجاهات السلبية لمعلمي ما قبل الخدمة نحو التعليم الدامج.

قام سافولاينن وآخرون (Savolaine, et al., 2020) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين اتجاهات المعلمين نحو التعليم الدامج ومعتقدات الكفاءة الذاتية لديهم. شارك في هذه الدراسة (1326) مدرسًا من مدارس (Finish) من خلال استطلاع إلكتروني عبر فترة زمنية تقدر بثلاثة سنوات. وفي النظر إلى النتائج، أشارت الخلاصة النهائية إلى أن كلا البنائين مستقرين نسبيًا خلال الفترة المقاسة. إضافةً إلى ذلك؛ كان للكفاءة

الذاتية تأثير إيجابي بمرور الوقت على كلا النوعين من الاتجاهات وليس العكس. في الجهة الأخرى؛ تبين أن هذه العلاقة المتقاطعة كانت أقوى بين الكفاءة الذاتية والمخاوف، والذي يؤكد بدوره على أن هذه النتائج قد جاءت متشابهة بين المشاركين من الذكور والإناث وبين المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة، مما يعني بدوره بأن زيادة كفاءة المعلم الذاتية المدركة للممارسات الدامجة من المرجح أن تسهم في تغيير اتجاهاتهم إلى الوضعية الإيجابية.

هدفت دراسة سان مارتن وآخرون (San Martin, et al., 2021) إلى تحليل اتجاهات المعلمين الشيليين نحو التعليم الدامج وكفاءتهم الذاتية فيما يتعلق بالممارسات الدامجة، بلغت عينة الدراسة (569) معلمًا. خلصت النتائج إلى وجود علاقة موجبة تدلل على رابط بين اتجاهات المعلمين وكفاءتهم الذاتية. كما وأوضحت في سياقها إلى الارتباط الكبير الحاصل بين تأهيل المعلمين واتجاهاتهم تجاه التعليم الدامج، إضافة إلى كونه مرتبطًا بشكل سلبي بمعتقدات الكفاءة الذاتية المدركة لديهم فيما يتعلق بالممارسات الدامجة هذا وتبين بأن معتقدات كفاءة التدريس في صفوف التعليم الدامج لدى معلمو التعليم الثانوي جاءت بمستويات أقل من معلمي مرحلة ما قبل المدرسة والابتدائي والتعليم الخاص.

لاحظ الباحث من خلال اطلاعه على محتوى الدراسات السابقة بأن باحثيها قد تناولوا متغيرات هذه الدراسة معًا وقاموا بدراستها مجتمعة، وصولًا إلى مجموعة الدراسات التي بحثت في العلاقة ما بين الكفاءة الذاتية المدركة في ظل التعليم الدامج.

وفي النظر إلى الدراسات التي تناولت ربط الكفاءة الذاتية المدركة بالاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدامج، لاحظ الباحث بأن هنالك اتفاق واضح بين مجموعة من الدراسات المعروضة على العلاقة الإيجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة واتجاهات المعلمين نحو ممارسات التعليم الدامج، كالاتفاق الواضح في نتائج الدراسات لكل من أوزوككو (Ozokcu, 2017)، ودراسة كيل وآخرون (Kiel, et al., 2019)، ودراسة عثمان أوزوككو (Ozokcu, 2018)، ودراسة هاركينزوميتسالا (Harkins & Metsala, 2020)، ودراسة سافولاينن وآخرون (Savolainen, et al., 2020)، ودراسة سان مارتن وآخرون (San Martin, et al., 2021)

كما وأشارت دراسات كل من أوزوككو(Ozokcu, 2017)، وتومكايا وميلر(Tumkaya& Miller, 2020)، وسافولاينن وآخرون (Savolainen, et al., 2020)، وسان مارتن وآخرون(San Martin, et al., 2021)، وإسماعيلوس وآخرون (Ismailos, et al., 2019) إلى الدور الذي تلعبه الخبرة الميدانية والتأهيل والتدريب المهني والاتجاهات الإيجابية في تطوير تصورات الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي ما قبل الخدمة واثناءها نحو ممارسات التعليم الدامج، إلا أن مارتن وآخرون (San Martin, et al., 2021) أشاروا إلى ارتباط تأهيل المعلمين سلبًا بمعتقدات الكفاءة الذاتية المدركة لديهم فيما يتعلق بالممارسات الدامجة. هذا واتضح من دراسات كل من سافولاينن وآخرون (Savolainen, et al., 2020)، وأوزوككو (Ozokcu, 2017,2018) بان زيادة كفاءة المعلم الذاتية المدركة نحو الممارسات الدامجة، أسهمت في تغيير اتجاهاتهم إيجابيًا، وهذا ما اتفقت معه نتائج دراسة كل من سان مارتن وآخرون (San Martin, et al., 2021).

وتتشابه الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في أنها ركزت على أهمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في ظل التعليم الدامج، إلا أنها اختلفت عنها من حيث هدفها في الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المواد في ظل التعليم الدامج والتعرض إلى ذلك في ضوء جملة من المتغيرات الفرعية المتعددة لبيان أثرها المحتمل، وهذا ما لم تتم دراسته على المستوى المحلي – في حدود علم الباحث – مما دعا إلى الشروع

في البحث والتنفيذ، حيث تعد هذه الدراسة إضافة جديدة للدراسات السابقة العربية في هذا الشأن. كما وتم الاستفادة من الدراسات السابقة بلغتيها من خلال الأدوات المستخدمة في بعضها وتم تكييفها إلى أن تناسبت وأهداف الدراسة الحالية وطبقت على أفراد العينة المدروسة. أما فيما يتعلق بمرحلة الإعداد، فقد اهتم الباحث بمراعاة الأسس والقواعد التي تمت مراعاتها في الدراسات السابقة المشابهة لطبيعة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

ان المسؤولية التي تقع على عاتق المدرس في المدرسة النظامية الدامجة تحمل عبئًا كبيرًا، فهي بحاجة لأشخاص يمتلكون معتقدات شخصية عن قدراتهم على تنظيم وتنفيذ المخططات العلمية المطلوبة منهم لإنجاز هدفهم المراد وهو الدمج، أو كما يطلق عليه بالكفاءة الذاتية المدركة فالمدرسين الذين يمتلكون كفاءة ذاتية مدركة عالية تكون قدرتهم على مواجهة التحديات الصفية والفشل أكثر ممن يمتلكونها بدرجة قليلة، كما انها توثر على الأداء ودرجة المثابرة والإصرار على تحقيق النجاح. وبنفس السياق تحتاج عملية الدمج للمعلمين المبادرين والذين يستطيعون التحكم في المشاكل والاحداث التي يواجهونها أثناء عملية الدمج دون أن يضعوا اللوم في اخفاقهم او نجاحهم على الظروف والصدفة وقلة الموارد وقلة التنظيم وأن يكونوا مبادرين غير سلبيين وهؤلاء من وصفهم العالم روتر بالأشخاص ذوي الضبط المركزي الداخلي، فالتعليم الدامج يبحث عن هذه الفئة من المعلمين.

وبذلك تكون أسئلة الدراسة كالتالي:

- ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج لدى معلمي المدارس؟"
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير (النوع، عدد سنوات الخبرة)؟"

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين –وحسب علم الباحث– تعتبر هذه الدراسة واحدة من أوائل الدراسات التي تناقش دور المعلمين في تعليم طلبة ذوي الإعاقة في سياق التعليم الدامج. ومن الممكن أن تكون هذه الدراسة مفيدة لأولئك الذين يعملون في تعليم طلبة ذوي الإعاقة، بما في ذلك المعلمين والمرشدين وواضعي المناهج، حيث يمكن أن تسلط الضوء على أهمية الاهتمام بتطوير مهارات ومعرفة المعلمين في هذا المجال.

وتستمد الدراسة أهميتها من خلال إسهامها في إغناء الأدب النظري المتعلق بالكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين. وبالتالي، تساعد هذه الدراسة في تعميق فهمنا لمستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين ويمكن أن تساهم في تطوير تطبيقات تعزز وتقوي هذه المستويات.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الكفاءة الذاتية المُدركة: وتعرف بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم أو تنفيذ المخططات المطلوبة لإنجاز مهمة معينة، وتؤثر هذه المعتقدات على تفكير الفرد وشعوره وتصرفاته وتحفيزه لذاته(Bandura, 1997, P. 203).

وتعرف إجرائيًا: متوسط الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للممارسات الدامجة لدى المعلمين (Teacher Efficacy for Inclusive Practices: TEIP).

التعليم الدامج: عرفت اليونيسكو (UNESCO, 2018) التعليم الدامج بأنه تأمين وضمان حق جميع الأطفال ذوي الإعاقة في الوصول، والحضور، والمشاركة، والنجاح في مدرستهم النظامية المحلية، ويتطلب التعليم الدامج بناء قدرات العاملين في المدارس العامة والعمل على إزالة الحواجز والعوائق المادية التي قد تحول دون وصول وحضور ومشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة من أجل تقديم تعليم نوعي لجميع الطلبة وتحقيق الإنجازات التعليمية في هذا المجال.

ويعرف إجرائيًا: مجموعة البرامج التي تم إعدادها وتصميمها حتى تلائم الطلبة ذوي الإعاقة ضمن إطار التعليم العام.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالة على عينة من معلمي طلبة ذوي الإعاقة في سياق التعليم الدامج فيمدارس محافظات الشمال ذكورًا وإناثًا. كما تتحدد نتائج الدراسة بدلالات الصدق والثبات للمقاييس المستخدمة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية المسحية، حيث تهدف إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المواد في ظل التعليم الدامج في الأردن.

عينة الدراسة:

تألفت العينة من (421) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة المسحية تبعًا للجنس وسنوات الخبرة. كما الجدول (1).

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	أنثى	295	%1.70
	ذكر	126	%9.29
	المجموع	**620**	**%100**
سنوات الخبرة	أقل من عشر سنوات	199	%37.4
	أكثر من عشر سنوات	222	%72.5
	المجموع	**620**	**%100**

أدوات الدراسة:

- **مقياس الكفاءة الذاتية المدركة**

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم استخدام مقياس (العظامات، 2021)، الذي تكون من (20) فقرة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد، وهي التدريس الدامج (8 عبارات)، إدارة السلوك (6 عبارات)، والتعاون (6 عبارات). يتبع المقياس تدرج ليكرت الخماسي، ويتمتع المقياس في صورته الأولية بدلالات صدق وثبات موثوقة.

للتحقق من صدق البناء والثبات لأداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة المستهدف ومن خارج عينة الدراسة.

صدق البناء الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج

للتحقق من صدق البناء للمقياس، تم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبعدها (ر1)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (ر2) كما هو مبين في الجدول (2).

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبعدها (ر1)، ومعامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (ر2)، لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج

المجال	رقم الفقرة	الارتباط مع	
		ر1	ر2
التدريس الدامج	1	.783**	.865**
	2	.800**	.851**
	3	.810**	.870**
	4	.728**	.800**
	5	.774**	.824**
	6	.711**	.781**
	7	.815**	.802**
	8	.807**	.791**
إدارة السلوك	1	.880**	.898**
	2	.871**	.904**
	3	.919**	.957**
	4	.898**	.950**
	5	.808**	.878**
	6	.762**	.709**
التعاون	1	.872**	.882**
	2	.836**	.900**
	3	.707**	.792**
	4	.696**	.753**
	5	.853**	.898**
	6	.868**	.863**

*دالة إحصائيا عند مستوى$\alpha \leq 0.05$

**دالة إحصائيا عند مستوى$\alpha \leq 0.01$

ثبات المقياس الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج

للتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، وثبات الإعادة كما هو موضح بالجدول (3).

جدول 3

مؤشرات ثبات استبانة الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج

الاستبانة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات

التدريس الدامج	0.928	8
إدارة السلوك	0.943	6
التعاون	0.922	6
المقياس ككل	0.972	20

نتائج الدراسة

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج لدى معلمي المدارس؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل من فقرات وأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج إضافة إلى الدرجة الكلية، مع مراعاة ترتيب أبعاد المقياس لدى عينة الدراسة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	لدي القدرة على أخذ اهتمامات الطلبة ومشاعرهم بعين الاعتبار	4.47	.610	مرتفعة
3	2	لدي القدرة على خلق بيئة تعليمية تُساعدني على اكتشاف الموضوعات	4.35	.640	مرتفعة
6	3	يمكنني استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم لتناسب جميع الطلبة (مثل الملف التراكمي، الاختبارات المعدلة، والتقييم المبني على الأداء)	4.16	.750	مرتفعة
5	4	استخدم مجموعة متنوعة من الطرق للتعامل مع محتوى التعلم (نصوص، مقاطع فيديو، صور، إلخ)	4.27	.750	مرتفعة
2	5	لدي القدرة على تقديم التغذية الراجعة للطلبة عن أدائهم	24.4	.640	مرتفعة
4	6	لدي القدرة على تقديم تحديات مناسبة للطلبة المتميزين	4.32	.660	مرتفعة
8	7	لدي القدرة على اجراء التعديلات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في صفي	3.83	.920	مرتفعة
7	8	تعليماتي يمكن أن تساعد في التقليل من تأثير إعاقة الطالب على أدائه	4.02	.830	مرتفعة
البعد "التدريس الدامج" ككل			4.23	.550	مرتفعة
3	9	أثق في قدرتي على التعامل والسيطرة على السلوكيات المزعجة في الصف	4.32	.730	مرتفعة
2	10	أستطيع تهدئة الطالب المزعج أو المخل بقواعد النظام الصفي	54.3	.710	مرتفعة
1	11	يمكنني جعل الطلبة يتبعون التعليمات وقواعد الصف	4.38	.670	مرتفعة
4	12	لدي القدرة على منع حدوث المشكلات السلوكية داخل الصف الدراسي	14.3	.700	مرتفعة
6	13	لدي القدرة على التعامل مع أنماط السلوك الجسدي في الصف	44.2	.710	مرتفعة
5	14	يمكنني جعل توقعاتي واضحة بشأن سلوك الطلبة	64.2	.650	مرتفعة
البعد "إدارة السلوك" ككل			4.31	.600	مرتفعة
2	15	يمكنني تقديم المساعدة للأسر في مساعدة أطفالهم على الأداء الجيد في المدرسة	24.2	.720	مرتفعة
5	16	لدي القدرة على التعاون مع الفريق متعدد التخصصات في تصميم الخطط التربوية للطلبة ذوي الإعاقة	3.95	.890	مرتفعة

6	17	لدي القدرة على تعريف ذوي العلاقة بالقوانين والسياسات المتعلقة بدمج ذوي الإعاقة	63.8	.910	مرتفعة
3	18	لدي القدرة على العمل بشكل مشترك مع المهنيين والاختصاصيين الآخرين في تنفيذ التعليم	94.0	.780	مرتفعة
4	19	لدي القدرة على إشراك أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية للطلبة ذوي الإعاقة	3.98	.890	مرتفعة
1	20	يمكنني أن أجعل الوالدين يشعرون بالراحة عند مراجعة المدرسة	44.3	.690	مرتفعة
البعد "التعاون" ككل			4.07	.680	مرتفعة
المقياس ككل			14.2	.560	مرتفعة

يبين الجدول (4) ما يلي:

- أن المتوسطات الحسابية للأبعاد تراوحت بين (4.07–4.31)، حيث جاء بعد " إدارة السلوك" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.31)، وبانحراف معياري (0.60)، وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة بعد " التعاون" بمتوسط حسابي (4.07)،وبانحراف معياري (0.68)، وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للأبعاد ككل (4.21)، وانحراف معياري (0.56)، وبدرجة مرتفعة.
- أن المتوسطات الحسابية لبعد التدريس الدامج تراوحت بين (3.83–4.47)، حيث جاءت الفقرة " لدي القدرة على أخذ اهتمامات الطلبة ومشاعرهم بعين الاعتبار" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.47)، وبانحراف معياري (0.61)، وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة " لدي القدرة على اجراء التعديلات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في صفي" بمتوسط حسابي (3.83)، وبانحراف معياري (0.92)، وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد "التدريس الدامج" ككل (4.23)، والانحراف المعياري (0.55)، وبدرجة مرتفعة.
- أن المتوسطات الحسابية لبعد إدارة السلوك تراوحت بين (4.24–4.38)، حيث جاءت الفقرة "يمكنني جعل الطلبة يتبعون التعليمات وقواعد الصف" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.83)، وبانحراف معياري (0.67)، وبدرجة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة " لدي القدرة على التعامل مع أنماط السلوك الجسدي في الصف" بمتوسط حسابي (4.24)، وبانحراف معياري (0.71)، وبدرجة، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد " إدارة السلوك" ككل (4.31)، والانحراف المعياري (0.60)، وبدرجة مرتفعة.
- أن المتوسطات الحسابية لبعد التعاون تراوحت بين (3.86–4.34)، حيث جاءت الفقرة "يمكنني أن أجعل الوالدين يشعرون بالراحة عند مراجعة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.34)، وبانحراف معياري (0.69)، وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة "لدي القدرة على تعريف ذوي العلاقة بالقوانين والسياسات المتعلقة بدمج ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.86)، وبانحراف معياري (0.91)، وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد "التعاون" ككل (4.07)، والانحراف المعياري (0.68)، وبدرجة مرتفعة.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير (النوع، عدد سنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى الكفاءة الذاتية المدركة حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة)، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير (النوع، عدد سنوات الخبرة)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.2575	.63586
	أنثى	4.1874	.52458
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	4.2652	.50432
	أكثر من عشر سنوات	4.1577	.60309

يبين الجدول (5) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغيرات الدراسة.ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، عدد سنوات الخبرة)، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA)، والجدول (6) يبين ذلك

جدول 6

نتائج تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير (النوع، عدد سنوات الخبرة)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الجنس	.596	1	.596	1.913	.167	.005
عدد سنوات الخبرة	1.368	1	1.368	4.393	.037	.010
الخطأ	129.526	416	.311			
الكلي	131.327	418				

يتبين من الجدول (6) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وفقًا لمتغير الجنس.
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح أقل من 10 سنوات.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت النتائج أن بعد "إدارة السلوك" جاء بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة بعد "التعاون" وبدرجة مرتفعة، كما جاءت جميع الأبعاد بدرجة مرتفعة.

أما بعد التدريس الدامج فقد جاءت الفقرة "لدي القدرة على أخذ اهتمامات الطلبة ومشاعرهم بعين الاعتبار" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة" لدي القدرة على إجراء التعديلات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في صفي" وبدرجة مرتفعة، وبعد "التدريس الدامج" ككل جاء بدرجة مرتفعة.

أما بعد إدارة السلوك فقد جاءت الفقرة "يمكنني جعل الطلبة يتبعون التعليمات وقواعد الصف" بالمرتبة الأولى وبالمرتبة الأخيرة الفقرة " لدي القدرة على التعامل مع أنماط السلوك الجسدي في الصف" وجاء بعد " إدارة السلوك" ككل بدرجة مرتفعة.

كما جاءت الفقرة "يمكنني أن أجعل الوالدين يشعرون بالراحة عند مراجعة" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة "لدي القدرة على تعريف ذوي العلاقة بالقوانين والسياسات المتعلقة بدمج ذوي الإعاقة" وبدرجة مرتفعة، وجاء بعد "التعاون" ككل بدرجة مرتفعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاهتمام الكبير بالإدارة التربوية في وزارة التربية في المملكة الأردنية الهاشمية تجاه دمج ذوي الإعاقة في المدارس النظامية، مما يحفز الكادر التربوي لتطوير ذاته واكسابه المعرفة حول دمج هذه الفئة والذي يؤدي الى زيادة الثقة بأنفسهم وقدرتهم على أداء واجبهم بشكل متميز، بالإضافة الى ما توفره وسائل التواصل الاجتماعي من معلومات حول كيفية تنمية الذات واكتشاف القدرات الذي يعمل على زيادة الكفاءة الذاتية المدركة. وكيفية التعامل مع أولياء الأمور وتسهيل هذه المهمة في تبادل المعلومات حول الطالب.

ووفقًا لباندورا (Bandura, 1997)؛ من الممكن أن تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى التفاعل الحاصل بين هذا المتغير ومجموعة من العوامل البيئية والشخصية والسلوكية، حيث أن سمة الكفاءة الذاتية المدركة ليست ثابتة لدى الأفراد بل قد تؤثر فيها العوامل البيئية المتعلقة بإدارات المدارس والمؤسسات الحكومية الملتحقين فيها. كذلك الأمر؛ فيما يتعلق باتجاهات الطلبة من غير ذوي الإعاقة ومعلميهم نحو الطلبة ذوي الإعاقة ومعلميهم الأمر الذي قد يسهم في رفع مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين أو خفضها، ومساعدتهم على الانغماس في مجريات البيئة التعليمية الدامجة وتحقيق النجاحات ومعالجة خبرات الفشل والتدريب على تفاديها من قبل المشرفين عليهم في جو تسوده الألفة والمهنية.

يقودنا ذلك إلى التأثير المباشر لمصادر الكفاءة الذاتية المدركة ممثلة بخبرات الإتقان والتمكن الناتجة بفعل خبرات الانجاز والنجاح السابقة في البيئات التعليمية، والخبرات البديلة، أو من ملاحظة نماذج من نجاح الآخرين المماثلين لهم في الأعمال المتشابهة من المعلمين في مرحلة الخدمة، كذلك يلعب الإقناع الاجتماعي دورًا مهمًا في تعزيز الإحساس بالكفاءة الذاتية المدركة من خلال تشجيع الأفراد أو تحفيزهم على القيام بالمهمات بمختلف درجات صعوبتها وتصويب أخطائهم وتقويم عثراتهم من قبل المعلمين ذوي الخبرة ومشرفيهم. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من قنديل (Qandil, 2019)، ونتائج دراسة كانسوي وآخرون (Cansoy et al., 2020)، ونتائج دراسة يلماز وتوران (Yılmaz & Turan, 2020)،في أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة جاء مرتفعًا لدى المعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وفقًا لمتغير الجنس.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الطبيعة التي تتخذها الكفاءة الذاتية المدركة في كونها تتخذ نفس المرجعية المفاهيمية لدى المعلمين في سنوات المرحلة الجامعية، حيث أن العوامل المؤثرة على معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة تتشابه في معظمها لدى مختلف الطلبة الجامعيين من كلا الجنسين. إضافةً إلى ذلك لا يمكن إغفال تبعات التطورات الصحية العالمية الناجمة بفعل فايروس كورونا المستجد؛ والذي أدت إلى الانتهاء بتدريس مساقات التدريب الميداني عن بعد، والذي ساهم في عدم تعرض الطلبة الجامعيين بجنسيهم إلى خبرات التدريس الحقيقي في

البيئات الدامجة، ولعل هذا السبب منطقيًا في انعدام المفارقات الجوهرية القائمة على أساس الجنس مما أدى بدوره إلى عدم توفير قاعدة يمكن الاعتماد عليها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من الخلايلة (Al-Khalayla, 2011)، ونتيجة دراسة روكا وواشبورن (Rocca & Washburn, 2006)اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين تعزى لمتغير الجنس.

كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح أقل من 10 سنوات.

قد تُعزى هذه النتيجة إلى حقيقة أن المعلمين الذين لديهم خبرة مهنية تتراوح من 1 إلى 10 سنوات قد تخرجوا مؤخرًا، وبالتالي ربما يكونون قد تلقوا دورات تعليمية خاصة وإدماجية إلزامية تم تنفيذها بشكل إلزامي في كليات التعليم، كذلك قد يكون للمعلمين ذوي الخبرة القليلة مرونة أكبر في تبني أساليب واستراتيجيات تدريس متنوعة وملائمة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وقد يكونون أكثر استعدادًا لتجربة أساليب جديدة وتكييفها لتلبية احتياجات الطلبة المختلفة. إضافةً إلى امتلاكهم للحماس والطاقة بشكل أكبر لمواجهة تحديات تدريس الطلبة ذوي الاعاقة. وقد يكون لدى المعلمين ذوي الخبرة القليلة وعي أكبر بأهمية التعلم المستمر وتطوير مهاراتهم في التعامل مع الطلبة ذوي الاعاقة. وقد يكونون مستعدين للبحث عن المعرفة والتدريب المستمر لتحسين ممارستهم التعليمية. اضافةً إلى قدرتهم على التفاعل الفردي والاستجابة لاحتياجات الطلبة ذوي الاعاقة بشكل أفضل، بحيث يمكنهم توفير دعم فردي وتعديلات تعليمية ملائمة لكل طالب بناءً على احتياجاته الفردية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة توي ودورو (Toy & Duru, 2016)التي أشارت إلى وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة الأقل من 10 سنوات.

التوصيات:

يجب أن يسعى المعلمون لتطوير مهاراتهم ومعرفتهم المهنية من خلال المشاركة في برامج التدريب وورش العمل والندوات ذات الصلة. يمكنهم أيضًا قراءة الأبحاث والمقالات المتخصصة والكتب التعليمية لتوسيع معرفتهم وتحسين ممارستهم التعليمية.

ينبغي للمعلمين أن ينظروا بعناية في أدائهم التعليمي ويقوموا بتحليله بشكل منتظم. من خلال استخدام أدوات التقييم المتاحة، مثل ملاحظات الزملاء والطلاب والتقييم الذاتي، لتحديد نقاط القوة والضعف وتحديد المجالات التي يحتاجون إلى تطويرها.

ينبغي للمعلمين وضع أهداف شخصية واضحة لتحسين كفاءتهم الذاتية وتطوير مهاراتهم التعليمية. من خلال إعداد خطة عمل تفصيلية تحدد الخطوات التي يجب اتخاذها لتحقيق تلك الأهداف والمواعيد الزمنية المحددة لتحقيقها.

يجب على المعلمين أن يولوا اهتمامًا خاصًا للتواصل مع الطلاب وبناء علاقات إيجابية معهم. من خلال الاستماع إلى احتياجات الطلبة والاهتمام بتقدمهم والعمل على إيجاد بيئة تعليمية داعمة ومحفزة.

References:

Al-Awfi, S. H. (2020). The level of training needs among teachers of integration schools in Mecca from their point of view, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4 (13): 99-21.

Al-Khalayla, H. (2011). Self-efficacy of male and female school teachers in Zarqa Governorate in light of some variables. *An-Najah Research University (Humanities),* 25 (1) 1-24.

Al-Khatib, J. & Al-Hadidi, M. (2009). *Introduction to special education*. Amman: Dar Al-Fikr.

Al-Sahli, N. F. (2014). Perceived self-efficacy among teachers of autistic children in the Kingdom of Saudi Arabia in light of some changes. *Unpublished master's thesis, Faculty of Educational Sciences,* Yarmouk University.

Aurelian Ratiul And Forces Academy, Romania (2013); *Comprehensive Integration Policy in Crisis Management Operation Srivatsa Academlel Fortelor Terestre Nr. 4* (72), 354-367.

Avramidis, E., & Norwich, N. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying Theory of behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing*. New York, United States of America: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. the exercise of control*. New York, United States of America: W. H. Freeman and Company.

Cansoy, R., Parlar, H., & Turkoglu, E. (2020). A Predictor of Teachers Psychological Well- Being: Teacher Self-Efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 41-55.

Cardona-Molto, M., Ticha, R., & Abery, B. (2020). The Spanish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale: Adaptation and Psychometric Properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809-823. DOI: https://doi.org/10.12973/eu- jer.9.2.809

Harkins, M., & Metsala, j. (2020). An Examination of Preservice Teachers' Self-Efficacy and Beliefs About Inclusive Education. *Teacher Education and Special Education*, 43(2), 178-192. DOI: https://doi.org/10.1177%2F0888406419873060

Hornby, G. (2014). *Inclusive special education evidence-based practices for children with special needs and disabilities.* Christchurch, New Zealand: Springer Science Business Media.

Ibrahim, K. (2017). Perceived self-efficacy and its relationship to social skills among students in the second cycle of basic education in Sohag Governorate. *College of Education Journal*. 22, 120-136.

Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S., & Li, X. (2019). Pre-service and in-service teachers' Across te Training Years. *Austranan Journar OJ leacner Eaucanion, 43,* 122-142. DOT: https://files.cric.ed.gov/fulltext/EJ1183718.pdf attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 1-17.

Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2019). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 333-349.

McHatton, P., & Parker, A. (2013). Purposeful Preparation: Longitudinally Exploring Inclusion Attitudes of General and Special Education Pre-Service Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 186-203.

Özokcu, O. (2017). Investigating the Relationship between Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Efficacy for Inclusion. *Online Submission, European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234-252.

Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal Of Education and Training Studies*, 6(3), 6. DOI: http://dx.doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034

Pandee, M., Tepsuriwong, S., & Darasawang, P. (2020). The dynamic state of pre-service teachers' self-efficacy: A critical incident study in Thailand. *Issues In Educational Research*, 30(4), 1442-1462.

Qandil, N. (2019). The predictive ability of perceived self-efficacy and locus of control in inclusive education competencies for teachers in regular schools in Oman. *Palestine University Journal for Research and Studies*, 9(2) 36-402.

Rizk, F. (2009) The impact of virtual classrooms on self-efficacy beliefs and teaching performance of pre-service science teachers. *Journal of Reading and Cognition*, 90, 212-257

Rocca, S., & Washburn, Sh. (2006). Comparison of teacher efficacy among traditionally and alternatively certified agriculture teachers. *Journal Of Agricultural Education*, 47(3), 58 67.

San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, 13, 2300. DOI: https://doi.org/10.3390/su130423

Savolainen, H., Malinen, O., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers attitudes towards inclusion: a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, early online.

Sharma, U. & Sokal, L. (2016). 'Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?'. *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38.

Sharma, U., Loreman, T., &Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal Of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

Toy, S.N. ve Duru, S. (2016). Sınıföğretmenlerininöğretmenözyeterlilikleriilekaynaştırmaeğitimineilişkinyeterlikinançlarınınkarşılaştırılması. *The comparison of self-efficacy and ınclusive education beliefs of primary school teachers]. Ege Eğitim Dergis, *[Journal of Ege Education]*,17 (1), 146-173.

Tumkaya, S., & Miller, S. (2020). The preceptions of pre- and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematized review. *Elementary Education Online*. 19(2), 1061-1077.

UNESCO. (2018). Defining the scope of inclusive education. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/

Wiggins, C. (2012). *High school teacher's perceptions of inclusion* (Doctoral of Dissertation, Liberty University, USA). Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/58824738.pdf

Yılmaz, D., & Turan, H. (2020). Self-efficacy beliefs of pre-service teachers in teaching First Reading and Writing and Mathematics. *Participatory Educational Research*, 7(1), 257- 270. DOI: http://dx.doi.org/10.17275/per.20.15.7.1