

القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط في كفايات التعليم الدامج
للمعلمين في المدارس النظامية في عمان

الباحث

ناظم نظمي عبدالمعطي قنديل

تاريخ القبول: 2019/3/12

تاريخ الإستلام: 2019/2/12

المخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى تحديد قدرة كل من الكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط بالتنبؤ بكفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية في العاصمة الأردنية عمان، وتكونت العينة من (50) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة مقصودة من المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمحافظة العاصمة عمان، وأشارت النتائج الى ان مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين كان مرتفعا، حيث كان المتوسط الحسابي لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة هو (3.95). ومستوى مركز الضبط الداخلي كان مرتفعا؛ وبمتوسط حسابي لفقرات بعد مركز الضبط الداخلي من مقياس مركز الضبط للمعلمين وبمتوسط حسابي قدره (3.02)، بينما كان مستوى مركز الضبط الخارجي متوسطا وبمتوسط حسابي لفقرات بعد مركز الضبط الخارجي من مقياس مركز الضبط للمعلمين وبمتوسط حسابي قدره (2.78)، اما مستوى كفايات التعليم الدامج لدى المعلمين في المدارس النظامية الدامجة فكان مرتفعا وبمتوسط حسابي قدره (3.74)، كما تبين ان لكل من الكفاءة الذاتية المدركة والمركز الضبط الداخلي القدرة على التنبؤ بكفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية، وعدم قدرة مركز الضبط الخارجي بالتنبؤ بكفايات التعليم الدامج للمعلمين.

Abstract:

This study aims to predict the competencies of inclusive education for teachers in regular schools in Amman related to Locus of control and Perceived Self-Efficacy. The sample of the study has consisted of (50) male and female teachers. The teachers have been deliberately selected from public and private schools in the capital city of Amman. The results of the study revealed that the rate of perceived self-efficacy of teachers was high; the average of total score was (3.95), the rate of internal locus of control was high; the average of total score was (3.02), the rate of external locus of control was medial; the average of total score was (2.78), the rate of teachers competencies of inclusive education was high, the average of total score was (3.74). The results showed that perceived self-efficacy and internal locus of control can predict the

teacher's competencies of inclusive education in regular school, and the inability of the external locus of control to predict the teacher's competencies of inclusive education in regular school.

مقدمة:

شهدت التربية الخاصة منذ ستينيات القرن المنصرم وحتى الالفية الثالثة تغيرات جذرية مهمة، فكان الاتجاه التربوي السائد في تلك الفترة هو الاعتقاد عدم ملاءمة المدارس النظامية للأطفال ذوي الإعاقة بل عزلهم عن مجتمع العاديين ووضعهم في مؤسسات ومدارس خاصة بهم. أما حالياً فقد ظهرت آراء تربوية مختلفة تجاه هذه الفئة من الطلبة، والتي كانت نتاج لحركات الحقوق المدنية والمطالبة بحقوق ذوي الإعاقة وانعقاد المؤتمرات وسن القوانين والتشريعات والتي كانت تطالب بحق هذه الفئة بدمجهم في المدارس النظامية والتي تساعدهم على اشراكهم في المجتمع كونها البيئة الطبيعية البتي يجب ان يكونوا فيها.

وفي هذا السياق لابد لنا من معرفة ما هو الدمج؛ فقد عرف على انه تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في المدرسة النظامية، ومن هنا نرى ان التعليم الدامج نهج يسعى لتلبية الحاجات المدرسية والتعليمية للجميع، ولا يقوم بعزل أحد بسبب اختلاف احتياجاته او قدراته، لأنه في الأساس يقوم على فكرة ان العزل في التعليم غير عادل، ويجب على المدرسة ان تتغير لتستوعب تنوع الطلاب وتثري البيئة التعليمية لتلبي احتياجات جميع الطلاب مع تقدير الإعاقة

(Vannak) (Alkhateeb, Hadidi, & Alkhateeb, 2016)

ان عملية الدمج تحتاج للعديد من الشراكات والتنظيم، بداية من صانعي القرار، والإدارات التربوية، والكادر التعليمي، والشراكات الفعالة فيما بينهم، والتنظيم المادي للبيئة المدرسية والصفية. لكن المحور الأساسي في إنجاح هذه العملية هو المعلم، فالمعلم المسؤول عن دمج هذه الفئة لابد بان يمتلك كفايات تساعده على أداء عمله، فهو المسؤول عن توفير البيئة الصفية المناسبة لدمج هذه الفئة بين اقرانهم، والعمل كفريق مع باقي التخصصات لإنجاح هذه العملية، والانتقاء بأولياء الأمور لمعرفة الحاجات الخاصة

لطفلهم ومتابعته، ووضع الخطط التربوية الفعالة، واستخدام الأساليب المختلفة في التعليم او ما يسمى بالتعليم المتميز لضمان الدمج الاكاديمي والمجتمعي الفعال لذوي الإعاقة في البيئة الصفية في المدرسة النظامية. (Cheminais, 2004; Florian, 2007)

مشكلة الدراسة:

ان المسؤولية التي تقع على عاتق المدرس في المدرسة النظامية الدامجة تحمل عبئاً كبيراً، فهي بحاجة لأشخاص يمتلكون معتقدات شخصية عن قدراتهم على تنظيم وتنفيذ المخططات العلمية المطلوبة منهم لإنجاز هدفهم المراد وهو الدمج، او 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 تؤثر 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 ان يضعوا اللوم في اخفاقهم او نجاحهم على الظروف والصدفة وقلة الموارد وقلة التنظيم، وان يكونوا مبادرين غير سلبيين وهؤلاء من وصفهم العالم روتر بالأشخاص ذوي الضبط المركزي الداخلي، فالتعليم الدامج يبحث عن هذه الفئة من المعلمين.

وفي ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين العاملين في المدارس النظامية الدامجة في عمان؟ ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى مركز الضبط لدى المعلمين في المدارس النظامية الدامجة في عمان؟
- ما مستوى كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة في عمان؟
- ما القدرة التنبؤية لمتغيرات الكفاءة الذاتية المدركة، ومركز الضبط، لكفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدرسة النظامية في عمان؟

اهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى:

- 1- التعرف الى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين العاملين في المدارس النظامية الدامجة في عمان.
- 2- التعرف الى مستوى مركز الضبط لدى المعلمين في المدارس النظامية الدامجة في عمان.
- 3- و التعرف الى مستوى كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة في عمان.
- 4- التعرف الى القدرة التنبؤية لمتغيرات الكفاءة الذاتية المدركة، ومركز الضبط، لكفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدرسة النظامية في عمان.

الأهمية النظرية والعلمية:

- توفير ادب تربوي يتعلق بكفايات التعليم الدامج لدى المعلمين وعلاقته بمتغيرات: الكفاءة الذاتية المدركة، ومركز الضبط.
- توفير مقياس يمكن بواسطته التعرف على مستويات كفايات التعليم الدامج لدى المعلمين.
- من الممكن ان تفيد نتائج الدراسة مدراء المدارس ومعلمي الطلبة في التفكير بحلول واستراتيجيات لتوفير الكفايات المناسبة لدمج ذوي الإعاقة في المدارس النظامية.
- تفتح المجال امام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الدامج: اتاحة الفرصة للطلبة ذوي الإعاقة لتلقي التعليم مع الطلبة العاديين الى

اقصى درجة ممكنة وذلك بمشاركتهم في الأنشطة التعليمية وغير الاكاديمية التي

يستطيعون تأديتها بنجاح، ويعتبر هؤلاء الطلبة مدمجين إذا اتاحت لهم الفرصة لقضاء

وقت من اليوم الدراسي مع الطلبة غير المعوقين (الخطيب، 2012)

كفايات التعليم الدامج: هي تلك المهارات المهنية والمعرفية والوجدانية والشخصية التي

يجب توافرها لدى المعلمين الذين يقومون بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس

النظامية الدامجة، وتعرف اجرائيا بالدرجة التي سيحصل عليها المعلم على المقياس

المستخدم في هذه الدراسة.

الكفاءة الذاتية المدركة: هي معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم او تنفيذ المخططات

المطلوبة للإنجاز مهمة معينة، وتؤثر هذه المعتقدات على تفكير الفرد وشعوره وتصرفاته

وتحفيزه لذاته. (Banadura, 1997) ويعرف اجرائيا بالدرجة التي سيحصل عليها المعلم على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

مركز الضبط: هو الطريقة التي يدرك بها الفرد العوامل المسببة لنتائج سلوكه، سواء كانت هذه النتائج مرضية كالثواب بجميع انواعه او غير مرضية كالعقاب بجميع اشكاله، اهي كامنة في نفسه ام صادرة عن ظروف واحداث خارجية فوق قدرته وطاقته وامكانياته؟ (دروزه، 2014)، ويعرف اجرائيا بالدرجة التي سيحصل عليها المعلم على المقياس المستخدم في هذه الدراسة، وذلك لتحديد ان كان مركز الضبط داخليا ام خارجيا ومستواه.

الإطار النظري:

الدمج:

اصبحت هذه الكلمة تستخدم بشكل أكثر في هذا القرن مما كانت عليه سابقا، وجعلت الناس والمجتمع تحترم الاختلاف وتجتاز الحواجز. وبالعودة لعام (2000) والاعلان العالمي للتعليم للجميع، والذي اسس بهدف توفير التعليم الابتدائي لجميع الأطفال سواء كانوا ذكورا او اناثا بحلول عام (2015)، كما حدد بوضوح التعليم الدامج كاستراتيجية رئيسية لتطوير التعليم للجميع. وكذلك بيان سالامكا الذي اقرته (92) حكومة و(25) منظمة دولية في المؤتمر العالمي لتعليم ذوي الحاجات الخاصة في يونيو (1994)، والذي يؤكد على ان لكل طفل خصائصه واهتماماته واحتياجاته التعليمية، وانه يجب على المدارس العادية استيعاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وان تكون قادرة على توفير تلك الاحتياجات. (Peters, 2004) (Toppoin & Maloney, 2005).

والمبدأ الاساسي للمدرسة الدامجة انه يجب ان يتعلم الاطفال معا، مهما كان ذلك ممكنا بغض النظر عن الصعوبات او الاختلافات التي قد تكون لديهم، ويجب على المدرسة الدامجة ان تتعرف وتستجيب للاحتياجات المتنوعة لطلابها، واستيعاب كل الانماط المختلفة ومستويات التعلم التي تواجهها. وضمان التعليم الجيد للجميع من خلال المناهج الدراسية الملائمة والترتيبات التنظيمية واستراتيجيات التدريس المناسبة، واستخدام المصادر، واقامة الشراكات مع مجتمعاتهم. ويجب ان تكون هناك استمرارية في الدعم

والخدمات لنتناسب معا للحاجات المستمرة لذوي الاعاقة التي تواجه كل مدرسة.
(Florian, 2007)

كفايات المعلمين:

تعد الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال من بين الموضوعات الهامة، وذلك من حيث تناولها في الادب البحثي التربوي منذ بدايات القرن الماضي، لما للمعلم من دور وظيفي هام في العملية التربوية، عملت دول العالم على اختلاف مستويات اهتمامها على العناية بالمعلمين من خلال انشاء البرامج التأهيلية والتدريبية لهذه الفئة من المجتمع والتي تأخذ على عاتقها النهوض بالنشأ والرفي بالمجتمعات الإنسانية. (القثامي، 2001)

وبصورة عامة يمكن استخلاص بعدين رئيسيين من معظم التعريفات التي ربطت الكفايات بمجال اعداد المعلمين وهي: البعد الأول: يتمثل بالمحتوى الذي يجب ان تشتمل عليه الكفايات، ويضم المعارف والمهارات والاتجاهات والوظائف كنتائج تعليمية. والبعد الثاني: يتمثل في درجة تحديد المعارف والمهام والمهارات التي تشتمل عليها الكفايات، فقد يكون تحديدا تفصيليا سلوكيا وعلى شكل نتائج تعليمية قابلة للملاحظة والقياس، وقد يكون وصفا عاما. (Tee, 2004)

الكفايات اللازمة للدمج:

ان أحد اهم التحديات التي تواجه المعلمين هو ما تفرضه متطلبات التعليم الدامج، الا ان الاهتمام بهذا الموضوع قليل جدا. أكد المؤتمر الدولي الثامن والاربعون للتعليم، والتعليم الدامج (طريق المستقبل) (UNESCO IBE 2008) ان اعداد المعلمين هو المفتاح الرئيسي للتنمية المستقبلية، وقد أوصى بستة إجراءات محددة لإعداد وتطوير المعلم في دعوة المجتمع الدولي الى اعتماد التعليم الدامج كوسيلة لتحقيق اهداف التعليم للجميع. وكانت اغلب الإجراءات تتركز حول المعلم وتنمية مهاراته وكفاياته قبل واثناء الخدمة وذلك بإجراء دورات تدريبية وتشجيع البحوث العلمية وتوفير الدعم بأشكاله المختلفة. (Acedo, 2011)

تتعدد التصنيفات التي تناولت الكفايات وذلك تبعاً للرؤية التي تم تبنيها من قبل الدراسة، ولكن الباحث والمدقق في هذه التصنيفات سيلاحظ أنه ثمة تداخل وترابط فيما بينها، فهناك تصنيف للكفايات ضمن ستة محاور (كفايات السمات الشخصية، كفايات السمات التنفيذية، كفايات قوة التدريس، كفايات العلاقات بالمجتمع المحلي، كفايات المسؤولية المهنية، وكفايات الناحية الأكاديمية). كما يوجد تصنيف لهذه الكفايات بناء على ثلاثة محاور (الكفايات المعرفية، وكفايات الأداء، وكفايات النتائج أو الإنجاز). (الطعمة، 2013)

لا يتطلب أعداد المعلمين للسير بشكل ناجح في عملية الدمج معرفة ما يحتاجونه أو فعله أو تصديقه فقط، بل هم بحاجة لكيفية ممارساتهم عند تبني هذا النهج، وهذه بعض الكفايات اللازمة للمعلمين في المدارس الدامجة:

- تكامل المعارف والمهارات النظرية والعملية.
- القدرة على تطوير نظام تعليمي يضمن دمج الجميع.
- الاتجاهات الإيجابية والمهارات التعاون.
- الاعتراف بأهمية البيئة المنزلية وأهمية العمل مع الأسر.
- القدرة على بناء علاقات جيدة لتحسين نتائج التعليم.
- المحاسبة عن القيم الأخلاقية والالتزام بالتعليم للجميع. (Pantic & Florian, 2015)

الكفاءة الذاتية المدركة:

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من مفاهيم علم النفس الحديثة حيث أشار إليها (Bandura) في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، والذي يرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرة الشخصية والخبرات المعقدة سواء المباشرة أو غير المباشرة، لذا فإن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، أما في صورة ابتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقنضها الموقف. ويشير (Bandura) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته. فالكفاءة الذاتية

المدركة لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها، وإنما بما يستطيع عمله بالمهارات التي يمتلكها. (ابراهيم، 2017)

تعتبر الكفاءة الذاتية المدركة من العوامل المهمة التي تؤدي دور كبير في التأثير على أداء الفرد، فالأشخاص الذين يمتلكون الكفاءة في مجالات متنوعة تكون قدرتهم على مواجهة تحديات الحياة والفشل أكثر فاعلية ممن يمتلكون كفاءة ذاتية اقل، كما انها تؤثر على مستوى اختيار المهمة، ومستوى الأداء، ودرجة المثابرة، والإصرار على تحقيق النجاح. (السهلي، 2014)

مركز الضبط:

يعد (Rotter) صاحب الفضل في ابراز مفهوم مركز الضبط، حيث قدمه في نسق نظري متكامل يستند فيه الى مدرستين هما المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية، حيث يسلم (Rotter) في نظريته بألوية التعزيز في توجيه السلوك وتشكيله، الا انه يرى تأثير التعزيز يعتمد على إدراك الفرد لوجود علاقة بين التعزيز الذي ناله وبين ما قام به من سلوك. ومن هنا عد مركز الضبط أحد ابعاد الشخصية الذي يختلف فيه الافراد. (موسى، 2010)

انبثق مفهوم مركز الضبط من نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory) ل (Rotter) في عام (1960) والذي يبين فيها ان مركز الضبط هو الدرجة التي يعزو بها الفرد ما يحصل له لمسؤوليته الشخصية مقابل ان ينسب ذلك الى القوى التي تقع خارج سيطرته (العوامل الخارجية). (أبو داود، 2017)

وفقاً لما ذكره (Rotter) فإن مفهوم مركز التحكم يتعلق بمعتقد الفرد على قدرته بالتحكم في الأحداث في حياته. وينقسم الى مركز ضبط داخلي وخارجي. (Taş & İskender, 2018)

كما يعرف مركز الضبط بأنه إدراك عام لمدى التحكم الذي يمتلكه الشخص بالأحداث التي تؤثر في جوانب محددة من حياته. وقد حدد (Rotter) في نظريته أربع

متغيرات أساسية انبثق منها مفهوم مركز الضبط، وتتمثل في: احتمالية وقوع السلوك، والتوقع، وقيمة التعزيز، والموقف النفسي. (احمد، 2014) (ياسين، 2018)

ينقسم مركز الضبط إلى داخلي وخارجي؛ ففي مركز الضبط الداخلي يعتقد الافراد انهم يستطيعون التحكم في المشاكل والاحداث التي يقابلونها في حياتهم، بينما في مركز الضبط الخارجي فان الافراد يعتبرون ان مشاكلهم واحداث الحياة في الحياة تتحكم بها عوامل خارجية مثل الأشخاص الأقوياء والفرص والقدر. (Yu & Fan, 2016)

ويميز (Rotter) بين فئتين من الأفراد: فئة الأفراد ذوي الضبط الداخلي وهم الذين يفسرون نتائج أعمالهم وإنجازاتهم الناجحة منها والفاشلة كنتيجة منطقية لذواتهم، وقدراتهم الخاصة. أما الفئة الثانية، فهم الأفراد ذوي الضبط الخارجي وهم الذين يفسرون عادة النتائج السلبية والإيجابية التي تحدث في حياتهم كنتيجة للعوامل والظروف الخارجية كالحظ والصدفة والسلطة التي يصعب السيطرة عليها. (احمد، 2014)

يتميز الافراد ذوي مركز الضبط الخارجي بكونهم أكثر قلقا، وعدوانية، وتشككا، واقل ثقة بالآخرين وبأنفسهم، واقل تبصرا بالأمور من الداخليين، ولا يستطيعون ضبط ما يحدث لهم وهم مضطربون وغير مرتاحين وغير متكيفين، ويعزون مسؤولية فشلهم للقوى الخارجية وللناس الاخرين. (ياسين، 2018)

دارسات سابقة:

قام الرشيدى (2017) بدراسة هدفت التعرف الى العلاقة بين مركز الضبط والسعادة النفسية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في جامعة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في مدينة بريدة (جامعة القصيم)، وقدرها (99) أستاذا، منهم (50) من أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية و(49) من الكليات الأدبية، وأظهرت النتائج ان مركز الضبط الداخلي جاء في المرتبة الأولى لدى أعضاء هيئة التدريس، وان مستوى السعادة النفسية جاء متوسطا لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب، وان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 5.0$) تعزى لأثر التخصص الدراسي في مركز الضبط الخارجي، وجاءت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس في التخصصات

الإنسانية، اما في مركز الضبط الداخلي فقد كانت الفروق لصالح التخصصات العلمية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 5.0$) تعزى لأثر التخصص الدراسي في مستوى السعادة النفسية، ووجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مركز الضبط الداخلي وبين مستوى الشعور بالسعادة النفسية، وأخيرا عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مركز الضبط الخارجي وبين مستوى السعادة النفسية. وهدفت دراسة النعيم (2016) التعرف الى مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمات التربية الخاصة في مدارس الدمج الحكومية والأهلية والابتدائية للبنات في مدينة الرياض، وكشف الفروق في مستوى ادائهن، والمعوقات المتسببة في تدني مستوى كفايتهن التعليمية. اشتملت أداة الدراسة على (65) كفاية موزعة على (8) محاور أساسية، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية شملت (66) معلمة تربية خاصة (33) بمدارس حكومية، و(33) بمدارس أهلية. وأوضحت النتائج أن مستوى أداء الكفايات التعليمية لدى عينة الدراسة جاء مرتفعاً في جميع الكفايات باستثناء كفاية العلاقات الإنسانية حيث وجد مستوى الأداء فيها مرتفع جدا. كما اشارت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأداء الكلي للكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في مدارس الدمج الحكومية والأهلية. بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة كل من كفاية التهيئة والعرض وكفاية النمو الأكاديمي والمهني تعزى لمتغير التخصص الدقيق لصالح المعلمات ضمن تخصص التوحد والاضطرابات السلوكية.

وفي دراسة قامت بها السهلي (2014) هدفت الى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات، وقد تم اختيار عينة الدراسة من جميع معلمات أطفال التوحد من مدينة الرياض وعددهم (180) معلمة، وظهرت نتائج الدراسة عن توفر مستوى مرتفع في الكفاءة الذاتية الشخصية والعامة لدى معلمات أطفال التوحد، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى افراد الدراسة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي والتخصص) وعن عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

دراسات أجنبية:

وقام كل من عمرو والناطور والعبدالات والخمرة (Amr, Al-Natour, Al- Abdallat. & Alkhamra 2016) بدراسة هدفها اكتشاف مدى معرفة المعلمين ومواقفهم في دمج ذوي الإعاقة في المدارس النظامية في الأردن، وفحص العوائق التي تحول دون إنجاز عملية الدمج من وجهة نظر المعلمين؛ ان المعلمين لا يمتلكون المعرفة الكافية والمناسبة حول عملية الدمج بسبب الضعف في البرامج التعليمية الذي تلقوها، كما ان مواقفهم سلبية باتجاه عملية الدمج لعدة أسباب (حواجز)، كالمواقف السلبية من قبل الطلاب وموظفي المدارس النظامية، وعدم جاهزية البيئة المدرسية، والمناهج المدرسية غير المناسبة، ونقص أدوات التقييم، وأخيرا نقص الدعم الاسري والاجتماعي، وكانت عينة الدراسة 87 معلما من المدارس الابتدائية النظامية التي تمتلك غرف مصادر في مدينة عمان في الاردن، وقاموا بالمشاركة في الدراسة بالإجابة على استبيان ذو أسئلة مفتوحة تم بعد ذلك تحليل اجاباتهم بشكل نوعي (qualitatively analyzed)، وخلصت الدراسة إلى أنه من دون تغيير البنية التحتية للنظام التعليمي حيث يتم احتساب جميع المكونات اللازمة لبناء التعليم الدامج ، ستظل عملية الدمج فكرة غير واقعية.

كانت الدراسة التي قام بها كاسكيو واخرون (Cascio, et al. 2014) هدفت التعرف الى العلاقة بين الضغوط التي يواجهها المعلمين في المدارس العامة والكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط الخارجي، وشارك (222) معلما ومعلمة في هذه الدراسة، واستخدم الباحثون مقياس مؤشر الضغط المهني بنسخته الإيطالية وكذلك مقياس مركز الضبط ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لباندورا، ودلت نتائج الدراسة ان الكفاءة الذاتية المدركة تعد عاملا وقائيا هاما لتخفيف وتجنب ضغوطات العمل، بينما يعتبر مركز الضبط الخارجي عاملا خطرا في زيادة ضغوطات العمل.

بينما قام هيلي وماردر (Healey & Marder, 2006) بدراسة في استراليا، وتكونت العينة من (70) معلما (ما قبل الخدمة) في برنامج لتطوير مفهوم الذات كأحد العناصر الأساسية لعملية دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية، وكانت مدة

البرنامج (24 شهرا)، وبينت النتائج وجود فروقاً واضحة بينهم وبين المعلمين الذين لم يشاركوا في هذا البرنامج في قدرتهم على إدارة الصف الدامج والتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، حيث ركز البرنامج على عدة جوانب: كعلاقة المعلم الشخصية بالطلاب ذوي الإعاقة واستجابته لهم، ومعتقداته حول مستوى تأثيره في اتخاذ القرارات المتعلقة بالدمج وتوفير الموارد، وأهمية وفاعلية مهاراته التعليمية ومعرفته بعملية الدمج ومسؤوليته.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحث بهذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ثلاثة مدارس حكومية دامجة (مدرسة سعيد علاء الدين الأساسية، ومدرسة المعتصم الأساسية، ومدرسة الشميساني الغربي الأساسية المختلطة) وجميع معلمي ثلاثة مدارس خاصة (المدارس العمرية الأساسية، ومدارس أكاديمية الحفاظ، ومدارس الحصاد التربوي الأساسية)، وبلغ عددهم 500 معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة بطريقة مقصودة، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة.

أداة الدراسة:

أولاً: مقياس كفيات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة

قام الباحث بتطوير مقياس كفيات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة بالاعتماد على مراجعة الأدب السابق، والاطلاع على الدراسات السابقة في الأدب العربي والأجنبي. مثل دراسة (Ametepee, 2016)، و(Zulfija & others, 2013)، و(Kusuma, 2013)، و(النعيم، 2016)، و(سليمان، 2011)، و(الطعمة، 2013)، وغيرها. وتكون المقياس في صورته الأولية من (50) فقرة بسلم خماسي (بدرجة كبيرة

جدا=5، بدرجة كبيرة= 4، بدرجة متوسطة= 3، بدرجة قليلة= 2، بدرجة قليلة جدا=

(1)، موزعة على خمسة ابعاد وهي:

- 1- الكفايات التدريسية.
- 2- كفايات التقييم.
- 3- الكفايات المعرفية
- 4- التوجهات والخصائص الشخصية.
- 5- كفايات التعامل مع أولياء الأمور.

صدق المقياس:

1- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على (10) محكمين من الاساتذة المختصين في الجامعات الأردنية، وذلك لمراجعة فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ودرجة ارتباط الفقرة بالبعد، وبناء على ملاحظات المحكمين تم اجراء التعديلات المطلوبة، حيث بلغت عدد الفقرات (38) فقرة موزعة على نفس المجالات الخمسة، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين (80%).

2- الصدق التمييزي:

قام الباحث بترتيب قيم المجالات تنازليا ومن ثم اخذ مجموعتين عليا ودنيا وحساب اختبار (t-test) لاستخراج الصدق التمييزي لأداة الدراسة، كما في الجدول التالي:

جدول (1): الصدق التمييزي لمقياس كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
1	الكفايات التدريسية	4.67	0.101	0.100
	الدنيا	2.83	0.932	
2	كفايات التقييم	4.90	0.129	0.002
	الدنيا	2.92	0.816	
3	كفايات التوجهات والخصائص الشخصية	4.75	0.196	0.010
	الدنيا	2.35	0.654	
4	كفايات التعامل مع أولياء الأمور	4.73	0.216	0.105
	الدنيا	2.45	0.504	
5	الكفايات المعرفية	4.66	0.321	0.045
	الدنيا	1.65	0.216	
6	كفايات التعليم الدامج للمعلمين	4.46	0.162	0.001
	الدنيا	2.68	0.679	

يلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة العليا والدنيا، أي ان الأداة قادرة على التمييز.

ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب الثبات باستخدام معامل الثبات كرونباخ الفا كما في الجدول التالي:

جدول (2): معاملات الثبات (كرونباخ الفا) لمقياس كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

الرقم	المجال	كرونباخ الفا
1	الكفايات التدريسية	0.94
2	كفايات التقييم	0.91
3	الكفايات المعرفية	0.93
4	كفايات التوجهات والخصائص الشخصية	0.91
5	كفايات التعامل مع أولياء الأمور	0.93
6	كفايات التعليم الدامج للمعلمين	0.97

ويلاحظ من الجدول (2) ان معاملات الثبات تتراوح بين 0.91 - 0.97، وجميعها مناسبة لإجراء الدراسة.

ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة

قام الباحث بتطوير مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين في المدارس النظامية

الدامجة بالاعتماد على مراجعة الادب السابق، والاطلاع على الدراسات السابقة الادب العربي والاجنبي، مثل مقياس (Bandura) للكفاءة الذاتية المدركة، ودراسة (الفاخوري، 2018)، و (سرحان، 2016)، و(إبراهيم، 2017) و (السهلي، 2014) و(سعيد، 2012). وتكون المقياس في صورته الأولية من 22 فقرة بسلم خماسي (دائماً=5، غالباً=4، أحياناً=3، نادراً=2، ابداً=1)

صدق المقياس:

1- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على (10) محكمين من الاساتذة المختصين في الجامعات الأردنية، وذلك لمراجعة فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ودرجة ارتباط الفقرة بالبعد، وبناء على ملاحظات المحكمين تم اجراء التعديلات

المطلوبة، حيث بلغت عدد الفقرات (21) فقرة، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين (80%).

2- الصدق التمييزي:

قام الباحث بترتيب قيم المجالات تنازليا ومن ثم اخذ مجموعتين عليا ودنيا وحساب اختبار (t-test) لاستخراج الصدق التمييزي لأداة الدراسة، كما في الجدول التالي:

جدول (3): الصدق التمييزي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

الرقم	المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
1	الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين	العليا	4.62	0.151	0.002
		الدنيا	3.17	0.371	

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة العليا والدنيا، أي ان الأداة قادرة على التمييز
ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب الثبات باستخدام معامل الثبات كرونباخ الفا وكانت قيمته (0.94)، وهي قيمة مناسبة لإجراء الدراسة.

ثالثا: مقياس مركز الضبط للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

قام الباحث بتطوير مقياس مركز الضبط للمعلمين العاملين في المدارس النظامية الدامجة، بالاعتماد على مراجعة الادب السابق، والاطلاع على الدراسات السابقة الادب العربي والاجنبي، مثل: (أبو داوود، 2017)، و(الرشيدي، 2017)، و(حمودة، 2008)، و(ياسر، وكاظم، 1996)، و(Tas, & Iskender, 2018)، و(Kirmizi, & Saricoban, 2018)، حيث تكون المقياس من (26) فقرة بسلم رباعي (وافق بشدة = 4، وافق = 3، لا وافق = 2، لا وافق بشدة = 1)، وتم توزيع الفقرات على بعدين: البعد الأول مركز الضبط الداخلي وتكون من (13) فقرة، والبعد الثاني مركز الضبط الخارجي وتكون من (13) فقرة.
صدق المقياس:

1- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على (10) محكمين من الاساتذة المختصين في الجامعات الأردنية، وذلك لمراجعة فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ودرجة ارتباط الفقرة بالبعد، وبناء على ملاحظات المحكمين تم اجراء التعديلات المطلوبة، حيث بقي عدد الفقرات (26) فقرة، ولكن تم اجراء التعديلات المطلوبة من إعادة صياغة للفقرات، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين (80%).

2- الصدق التمييزي:

قام الباحث بترتيب قيم المجالات تنازليا ومن ثم اخذ مجموعتين عليا ودنيا وحساب اختبار (t-test) لاستخراج الصدق التمييزي لأداة الدراسة، كما في الجدول التالي:

جدول (4): الصدق التمييزي لمقياس مركز الضبط للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

الرقم	المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
1	مركز الضبط الخارجي	العليا	3.18	0.248	0.009
		الدنيا	2.42	0.142	
2	مركز الضبط الداخلي	العليا	3.45	0.229	0.100
		الدنيا	2.81	0.454	

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة العليا والدنيا،

أي ان الأداة قادرة على التمييز

ثبات المقياس: قام الباحث بحساب الثبات باستخدام معامل الثبات كرونباخ الفا كما

في الجدول التالي:

جدول (5): معاملات الثبات (كرونباخ الفا) لمقياس مركز الضبط للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

الرقم	المجال	كرونباخ الفا
1	مركز الضبط الخارجي	0.87
2	مركز الضبط الداخلي	0.86
3	مركز الضبط للمعلمين	0.83

ويلاحظ من الجدول (5) ان معاملات الثبات تتراوح بين 0.83 - 0.87،

وجميعها مناسبة لإجراء الدراسة. تكون المقياس في صورته النهائية من (26) فقرة،

بسلم رباعي (وافق بشدة = 4، وافق = 3، لا وافق = 2، لا وافق بشدة = 1). وتم

توزيع الفقرات على بعدين: البعد الأول مركز الضبط الداخلي وتكون من (13) فقرة،

وهذه الفقرات هي: (1،2،3،4،5،6،9،10،11،20،21،22،23)، والبعد الثاني

مركز الضبط الخارجي وتكون من (13) فقرة، وهذه الفقرات هي
(7,8,12,13,14,15,16,17,1,19,24,25,26).

للإجابة على السؤال الأول في هذه الدراسة "ما درجة الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين العاملين في المدارس النظامية الدامجة في عمّان؟"، قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول التالي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

المستوى	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة
متوسط	18	0.884	3.56	1. بإمكانني التأثير على القرارات التي يتم اتخاذها في المدرسة.
مرتفع	15	0.818	3.94	2. بإمكانني التعبير بحرية بشأن الأمور المدرسية الهامة.
متوسط	20	1.274	2.36	3. بإمكانني التأثير على إدارة المدرسة للتحكم بعدد الطلبة في الصفوف الدراسية.
مرتفع	16	1.037	3.84	4. أثق بقدراتي على إشراك أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية.
متوسط	19	1.306	3.26	5. بإمكانني التعاون مع الأخصائيين المختلفين (معالج النطق، المعالج الوظيفي، ... الخ) في وضع الخطط التربوية للطلبة وتصميمها.
مرتفع	1	0.598	4.64	6. أتمتع بفهم كافٍ لشخصيتي؛ مما يمكنني من تقديم عملي بشكل فعال (اثق بنفسك وقدراتك).
مرتفع	4	0.644	4.44	7. بإمكانني السيطرة على السلوكيات غير اللائقة في الصف.
مرتفع	9	0.815	4.22	8. أعتقد بأنني قادر على توجيه الطلبة (ذوي الإعاقة، والذين لا يمتلكون إعاقة) على الالتزام والتقيّد بأنظمة الصف والمدرسة.
مرتفع	5	0.857	4.40	9. أتحمّل المتاعب في عملي في صفوف الدمج.
متوسط	17	1.239	3.66	10. مهنتي كمعلم في المدارس الدامجة تتلاءم مع ميولي المهنية.
مرتفع	10	0.710	4.16	11. بإمكانني التغلب على مشاعر القلق والتوتر الناجمة عن طبيعة عملي في المدارس الدامجة.
مرتفع	2	0.639	4.60	12. بإمكانني الحفاظ على علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة.
مرتفع	14	1.097	3.98	13. بإمكانني مساعدة الأسر لتعليمهم كيفية التعامل مع أطفالهم في المواقف الدامجة في المدرسة وخارجها.
مرتفع	8	0.771	4.24	14. أستطيع السيطرة على انفعالاتي ومشاعري.
مرتفع	3	0.707	4.50	15. إذا لم أستطع إنجاز المهمة المطلوبة؛ فإنني أبذل مزيداً من الجهد وأحاول عمله مرة أخرى، ولا أستسلم من المحاولة الأولى.

مرتفع	7	0.853	4.26	بإمكاني إيجاد طرق إبداعية للتكيف مع العقبات التي قد تواجهني (نقص الأدوات، المشاكل الإدارية، ...الخ) للاستمرار في التدريس الدامج.
مرتفع	6	0.991	4.28	أحب المواقف التي بها قدر كبير من التحدي.
مرتفع	13	0.843	4.06	اعمل على تعزيز التعاون بين المعلمين والإدارة للعمل بفاعلية في مدرسة نموذجية دامجة.
مرتفع	11	0.808	4.14	أعتمد على قدراتي الذاتية للتعامل مع الصعوبات التي تواجهني في دمج ذوي الإعاقة في صفوف الدمج.
متوسط	21	1.287	2.34	كثيرا ما أترك المهام والأعمال قبل إتمامها.
مرتفع	12	0.974	4.10	أؤمن بقدرتي على القيام بدور قيادي لبرنامج الدمج في مدرستي.
مرتفع		0.541	3.95	

يلاحظ من الجدول (6) ان المتوسط الحسابي لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة هو (3.95) وانحراف معياري (0.541) وبمستوى مرتفع.

وكان المتوسط الحسابي لفقرات هذا البعد يتراوح ما بين (2.34 - 4.64) وبمستوى متوسط ومرتفع. حيث كانت اعلى الفقرات في هذا المقياس هي "أتمتع بفهم كافٍ لشخصيتي؛ مما يمكنني من تقديم عملي بشكل فعال (اثق بنفسني وقدراتي)" بمتوسط حسابي (4.64) وانحراف معياري (0.598)، وتليها "بإمكاني الحفاظ على علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة" بمتوسط حسابي (4.60) وانحراف معياري (0.639). بينما كانت اقل الفقرات هي "كثيرا ما أترك المهام والأعمال قبل إتمامها" بمتوسط حسابي (2.34)، وانحراف معياري (1.287)، وتليها "بإمكاني التأثير على إدارة المدرسة للتحكم بعدد الطلبة في الصفوف الدراسية" بمتوسط حسابي (2.36)، وانحراف معياري (1.274).

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 وعالم الشبكة العنكبوتية 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 الطفل.

اما للإجابة على السؤال الثاني في هذه الدراسة "ما مستوى مركز الضبط لدى المعلمين في المدارس النظامية الدامجة في عمّان؟"، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول التالي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى ل فقرات بُعد مركز الضبط الداخلي لمقياس مركز الضبط للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

المستوى	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	فقرات بُعد مركز الضبط الداخلي	
مرتفع	0.519	1	3.66	السبب في تحسن درجات الطلبة؛ هو إيجادي لطرق فعالة لزيادة دافعيتهم.	1
مرتفع	0.639	2	3.60	يرجع الفضل في تحسن أداء الطلبة لواجباتهم؛ هو إيجادي لطرق أفضل في تدريسهم.	2
مرتفع	0.538	3	3.58	اتباعي لطرق فعالة وعلمية واستخدامي لأساليب التعليم المتمايز هو السبب في زيادة انتباه الطلبة وتركيزهم في الحصة الصفية.	3
مرتفع	0.647	4	3.50	أستطيع عمل وسائل تعليمية مناسبة لتلبي الأهداف التعليمية، رغم قلة توفرها في المدرسة.	4
مرتفع	0.948	8	3.14	يعود السبب في تدني المستوى الأكاديمي لطلبتي هو عدم امتلاكي للمعرفة والخبرة الكافية.	5
متوسط	1.035	12	2.30	أثر استخدامي للمناهج الموسعة في تدريس الطلبة في تحسن أدائهم للواجبات المدرسية.	6
مرتفع	0.591	6	3.24	يرجع الفضل في تحسن مستوى ونتائج الطلبة الى شخصيتي وكفائاتي التعليمية.	9
مرتفع	0.639	5	3.40	أكافئ نفسي عندما يتقدم طلبتي في إنجاز المهام التعليمية.	10
مرتفع	0.790	7	3.22	تخصيص وقت لمتابعة الدراسات والأبحاث وكل جديد في مجال عملية الدمج يزيد من كفائاتي في عملية الدمج.	11
متوسط	0.803	9	2.74	اخفاق طلبتي في الامتحانات يعود الى عدم استخدامي لأساليب أكثر فعالية في التدريس.	12
متوسط	0.898	11	2.36	من أسباب عدم نجاح عملية الدمج هو عدم مقدرتي في إقناع الطلبة الآخرين بتقبل الطلبة ذوي الاعاقة.	13
متوسط	0.881	10	2.40	سماتي الشخصية هي السبب الرئيسي في فشل العمل الجماعي مع الكادر التعليمي في المدرسة.	14

متوسط	13	0.960	2.24	الحظ الجيد والحظ السيء مقولة غير واقعية	2 3
مرتفع		0.468	3.02		

يلاحظ من الجدول (7) ان المتوسط الحسابي لبعده مركز الضبط الداخلي هو (3.02) وانحراف معياري (0.468) وبمستوى مرتفع.

وهنا كان المتوسط الحسابي لفقرات هذا البعد يتراوح ما بين (2.24 - 3.66) وبمستوى مرتفع ومتوسط. حيث كانت اعلى الفقرات في هذا البعد هي "السبب في تحسن درجات الطلبة؛ هو إيجادي لطرق فعالة لزيادة دافعيته" بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.519)، وتليها الفقرة "يرجع الفضل في تحسن أداء الطلبة لواجباتهم؛ هو إيجادي لطرق أفضل في تدريسهم" بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (0.639). بينما كانت اقل الفقرات هي "الحظ الجيد والحظ السيء مقولة غير واقعية" بمتوسط حسابي (2.24)، وانحراف معياري (0.960)، وتليها "أثر استخدامي للمناهج الموسعة في تدريس الطلبة في تحسن أدائهم للواجبات المدرسية" بمتوسط حسابي (2.30)، وانحراف معياري (1.035).

ويمكن تفسير هذه النتائج لطبيعة الطلبة الذي يقوم المعلم بتدريسهم والذي يحتاج اهتماما أكبر ويبدل جهدا أكبر في التعامل مع هذه الفئات المختلفة في الصف الواحد، وهذا ما يفسره أصحاب مركز الضبط الداخلي اذ يعبر عن مدى شعور الفرد بقدرته على التحكم في الاحداث الخارجية التي يمكن ان تؤثر فيه، كما يعبر عن مدى ادراكه ان الاحداث التي تحدث له تعتمد على سلوكه. وتفسر هذه النتائج أيضا من خلال ما يتميز به أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس النظامية الدامجة من دافعية ومثابرة واتجاهات إيجابية نحو الطلبة سواء ان كانوا ذوي إعاقة ام لا، وكذلك الدعم النفسي من قبل أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة التي تعمل على تحفيزهم وتطوير ذاتهم.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى ل فقرات بُعد مركز الضبط الخارجي لمقياس مركز الضبط للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

المرتبة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات بُعد مركز الضبط الخارجي	المستوى
7	7	0.974	2.90	أعجز عن ضبط الصف لوجود طلبة من ذوي الإعاقة في الصف.	متوسط
8	11	1.693	2.50	يرجع السبب وراء ارتفاع علامات الطلبة في الامتحانات لدراساتهم الجيدة ما قبل الامتحان.	متوسط
12	8	0.978	2.68	ترجع أغلبية النجاحات التي حققتها في عملي الى مسالة الحظ.	متوسط
13	13	0.818	2.06	هناك دائما أشخاص أقوىاء يقفون أمام نجاحي ويعرفون كل ما أقوم به ويحاولون إيقاف تقدمي.	متوسط
14	10	0.830	2.62	من أهم الأسباب التي تعيق عملية الدمج عدم وجود منهاج مخصص لفئة ذوي الإعاقة.	متوسط
15	2	0.652	3.06	يعود السبب في عدم فهم الطلبة لمواضيع الدرس لعدم جاهزيتهم لاستقبال هذه المعلومات.	مرتفع
16	4	0.654	3.02	عدم نجاح عملية الدمج يعود بالدرجة الأولى لعدم دعم الأهل واهتمامهم بطريقة فعالة.	مرتفع
17	3	0.669	3.04	تقع المسؤولية الكبرى على الإدارة المدرسية في توفير البيئة المناسبة لدمج ذوي الإعاقة في الصفوف العادية.	مرتفع
18	1	0.716	3.24	يرجع السبب في رسوب بعض طلبتي الى عدم اهتمامهم وعدم دراستهم بشكل جيد.	مرتفع
19	5	0.742	2.98	يرجع سبب عدم نجاح عملية الدمج لتنوع واختلاف فئات الطلبة ذوي الإعاقة في الصف الواحد.	متوسط
24	6	0.699	2.96	تدني مستوى طلبة هذا العام في الامتحانات مقارنة بطلبة العام السابق بسبب قدراتهم المتدنية، وعدم اجتهادهم وعدم اتباعهم للتعليمات.	متوسط
25	9	0.722	2.64	لا أهمية للكفايات والسمات الشخصية والقبول في عملية الدمج، مقارنة مع دور الإدارة في تهيئة البيئة المادية للمدرسة.	متوسط
26	12	0.813	2.46	يجب على الطلبة من ذوي الإعاقة إيجاد طرق مناسبة لمواكبة أقرانهم في الوصول للمنهاج، دون الحاجة للمدرس.	متوسط
		0.342	2.78		متوسط

يلاحظ من الجدول (8) ان المتوسط الحسابي لبعدها مركز الضبط الخارجي هو (2.78) وانحراف معياري (0.342) وبمستوى متوسط.

وكان المتوسط الحسابي لفقرات هذا البعد يتراوح ما بين (2.06-3.24) وبمستوى مرتفع ومتوسط. حيث كانت اعلى الفقرات في هذا البعد هي "يرجع السبب في رسوب بعض طلبتي الى عدم اهتمامهم وعدم دراستهم بشكل جيد" بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (0.716)، وتليها الفقرة "يعود السبب في عدم فهم الطلبة لمواضيع الدرس لعدم جاهزيتهم لاستقبال هذه المعلومات" بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.652). بينما كانت اقل الفقرات هي "هناك دائما أشخاص أقوياء يقفون أمام نجاحي ويعرفون كل ما أقوم به ويحاولون إيقاف تقدمي" بمتوسط حسابي (2.06)، وانحراف معياري (0.818)، وتليها "يجب على الطلبة من ذوي الإعاقة إيجاد طرق مناسبة لمواكبة أقرانهم في الوصول للمناهج، دون الحاجة للمدرس" بمتوسط حسابي (2.46)، وانحراف معياري (0.813).

ويمكن تفسير هذه النتائج بان المعلمين ذوي الضبط الخارجي يقفون بفشلهم على غيرهم مثل عدم اهتمام طلبته بالامتحان وعدم جاهزيتهم لاستقبال المعلومة، ولا يمكنهم لوم أنفسهم لفشل طلبتهم، بل يطلبون منهم إيجاد طرقهم المناسبة وعدم اللجوء إليهم.

اما للإجابة على السؤال الثالث في هذه الدراسة " ما مستوى كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة في عمان؟"، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول التالي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لأبعاد مقياس كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة مرتبة تنازليا.

المستوى	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الكفاية	
مرتفع	2	0.759	3.98	الكفايات التدريسية	1
مرتفع	1	0.774	3.99	كفايات التقييم	2
متوسط	5	0.888	3.26	الكفايات المعرفية	3
مرتفع	3	0.878	3.71	التوجهات والخصائص الشخصية	4
متوسط	4	0.823	3.66	كفايات التعامل مع أولياء الأمور	5
مرتفع		0.688	3.74	كفايات التعليم الدامج	

يلاحظ من الجدول (9) ان المتوسط الحسابي لكفايات المعلمين في المدارس النظامية الدامجة هو (3.74) وانحراف معياري (0.688) وبمستوى مرتفع. كما تراوح المتوسط الحسابي للكفايات ما بين (3.26 – 3.99) وكانت بدرجة متوسطة ومرتفعة. كما يلاحظ ان اعلى الكفايات هي كفايات التقييم بمتوسط حسابي مقداره (3.99) وانحراف معياري (0.774)، تليه الكفايات التدريسية بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.759). كما كانت اقل الكفايات هي الكفايات المعرفية بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (0.888)، تليها كفايات التعامل مع أولياء الأمور بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.823).

ويمكن تفسير هذه النتائج بان كفايات التقييم لدى المعلمين متقدمة؛ فقد قام المعلم بالتعامل مع أساليب التقييم المختلفة وكيفية اختيار المناسب منها ليتلاءم مع قدرات طلبته والتأكد من الوصول لأهداف المنهاج بطريقة مناسبة، وهو ما ينطبق أيضا على كفايات التدريس اذ يجب عليه ان يواكب التطور ويقوم بإيصال المعلومة للطلاب باي طريقة كانت، بينما تدني الكفايات المعرفية من الممكن ان يعزى لقلّة وجود طلبه من ذوي الإعاقة في الصفوف العادية، وعدم وجود دورات لكيفية التعامل معهم في مرحلة ما بعد التوظيف.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى ل فقرات بعد الكفايات التدريسية لمقياس كفايات التعليم

الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

المستوى	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات بُعد الكفايات التدريسية
مرتفع	11	0.999	3.68	1. أستفيد من مزايا الأطفال الفردية لتطوير المهارات اللازمة.
مرتفع	6	1.066	4.08	2. أصمم الواجبات حسب احتياجات الطلاب.
مرتفع	3	1.098	4.24	3. كل طفل في الغرفة الصفية هو مسؤوليتي، وأحتاج إلى معرفة كيفية العمل معه.
مرتفع	7	1.077	4.06	4. أصمم استراتيجيات تدريس بديلة ومتنوعة لتشجيع المشاركة الفعالة في الأنشطة الفردية والجماعية.
متوسط	13	0.971	3.58	5. أستطيع تكييف وتعديل المناهج المقررة.
مرتفع	9	1.055	3.90	6. أدمج المهارات الانفعالية والاجتماعية والحياتية مع المنهج الأكاديمي.
مرتفع	8	0.935	4.06	7. لدي القدرة على دمج وتنفيذ التكنولوجيا التعليمية المساندة

				في البرامج التدريبية والتعليمية.	
مرتفع	2	1.121	4.26	أستخدم الإيماءات وتعابير الوجه ولغة الجسد ونبرة الصوت بما يناسب موضوع الدرس.	8.
مرتفع	4	0.974	4.10	لدي المقدرة على مشاركة واستشارة الكادر التدريسي في العملية التعليمية.	9.
مرتفع	1	1.039	4.32	أملك مهارة إدارة وضبط السلوك في البيئة الصفية.	10.
مرتفع	5	0.944	4.08	لدي المقدرة على ضبط وتهيئة البيئة المادية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة.	11.
متوسط	12	1.030	3.60	استخدم المناهج الموسعة (المساندة).	12.
مرتفع	10	0.866	3.84	لدي المقدرة على بناء وعي للطلاب من غير ذوي الإعاقة وقبولهم وتقديرهم للطلاب ذوي الإعاقة.	13.
مرتفع		0.759	3.98		

يلاحظ من الجدول (10) ان المتوسط الحسابي لبعد الكفايات التدريسية هو (3.98) وانحراف معياري (0.759) وبمستوى مرتفع ومتوسط.

وكان المتوسط الحسابي لفقرات هذا البعد يتراوح ما بين (4.32-3.58) وبدرجة متوسطة ومرتفعة. حيث كانت اعلى الكفايات في هذا البعد هي "أملك مهارة إدارة وضبط السلوك في البيئة الصفية" بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (1.039)، وتليها الكفاية "أستخدم الإيماءات وتعابير الوجه ولغة الجسد ونبرة الصوت بما يناسب موضوع الدرس" بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (1.121). بينما كانت اقل الكفايات هي "أستطيع تكييف وتعديل المناهج المقررة" بمتوسط حسابي (3.58)، وانحراف معياري (0.971)، وتليها "استخدم المناهج الموسعة (المساندة)" بمتوسط حسابي (3.60)، وانحراف معياري (1.030).

ويمكن تفسير هذ النتائج بناءً على ان إدارة وضبط السلوك في البيئة الصفية من أولويات التدريس فعدم توفرها يعني فشل الحصة الدراسية، فلا يمكن إعطاء المعلومة دون توفر هذا الجانب الأساسي، إضافة الى اعتبار اغلب المعلمين ان هذا الجزء مرتبط بشخصيته وعدم قدرته بقيام هذا الامر يعني فشله، بينما كانت اقل المهارات هي تكييف المناهج وتعديلها بسبب كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد وكثرة المهام المطلوبة منه

فلا يجد المعلم ان لهذه الجزء أي أهمية مقارنة بغيره من المهام بل يعتقد ان على الوزارة ان تقوم بإيجاد مناهج خاصة له معدلة تتناسب مع احتياجاته.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات بعد كفايات التقييم لمقياس كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

المستوى	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات بُعد كفايات التقييم
مرتفع	3	0.925	3.69	14. لدي المقدر على استخدام أدوات تقييم مختلفة.
مرتفع	1	0.778	4.08	15. أستطيع تقديم توقعات مناسبة لكل طالب.
مرتفع	2	0.979	4.02	16. لدي المقدر على تعديل أساليب التقييم والامتحانات بما يتناسب مع خصائص كل طالب.
مرتفع	4	1.055	3.90	17. أقوم بمتابعة ما هو جديد في أساليب وطرق تقييم الطلبة.
مرتفع		0.774	3.99	

يلاحظ من الجدول (11) ان المتوسط الحسابي لبعده كفايات التقييم هو (3.99) وانحراف معياري (0.774) وبمستوى مرتفع.

وكان المتوسط الحسابي لفقرات هذا البعد يتراوح ما بين (3.90-4.08) وبمستوى مرتفع. حيث كانت اعلى الكفايات في هذا البعد هي "أستطيع تقديم توقعات مناسبة لكل طالب" بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.778). بينما كانت اقل الكفايات هي "أقوم بمتابعة ما هو جديد في أساليب وطرق تقييم الطلبة" بمتوسط حسابي (3.90)، وانحراف معياري (0.774).

ويمكن تفسير هذه النتائج بان خبرة المعلم وتعامله مع الطلبة لفترات طويلة في الحصص تعطيه القدرة على إعطاء التوقعات المناسبة، وفي نفس الوقت هو غير قادر على مواكبة الجديد من أساليب التقييم لكثرة المهام المطلوبة منه، واعتقاده بان الأساليب التي يستخدمها كافية.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات بعد الكفايات المعرفية لمقياس كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

المستوى	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات بُعد الكفايات المعرفية
متوسط	1	1.010	3.60	18. لدي معرفة بفئات التربية الخاصة.
متوسط	7	1.124	3.04	19. لدي معرفة بالتشريعات والقوانين المرتبطة بذوي الإعاقة.

متوسط	6	1.160	3.04	20. لدي معرفة بحقوق الأطفال ذوي الإعاقة.
متوسط	3	1.086	3.38	21. لدي معرفة بالمراحل النمائية، والخصائص النفسية والتعليمية لكل مرحلة عمرية.
متوسط	2	1.054	3.48	22. أملك المهارات البحثية لمتابعة كل ما هو جديد في كيفية التعامل وتعليم ذوي الإعاقات.
متوسط	5	1.132	3.06	23. لدي المعرفة بالتكنولوجيا المساندة المختلفة لذوي الإعاقة.
متوسط	4	1.179	3.28	24. لدي المعرفة بأساليب التعليم المختلفة وأساسيات وتطبيقات تعديل السلوك.
متوسط		0.888	3.26	

يلاحظ من الجدول (12) ان المتوسط الحسابي لبعد الكفايات المعرفية هو (3.26) وانحراف معياري (0.888) وبمستوى متوسط.

وكان المتوسط الحسابي لفقرات هذا البعد يتراوح ما بين (3.04-3.60) وبمستوى متوسط. حيث كانت اعلى الكفايات في هذا البعد هي "لدي معرفة بفئات التربية الخاصة" بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.010)، وتليها الكفاية "أملك المهارات البحثية لمتابعة كل ما هو جديد في كيفية التعامل وتعليم ذوي الإعاقات" بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (1.054). بينما كانت اقل الكفايات هي "لدي معرفة بالتشريعات والقوانين المرتبطة بذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.04)، وانحراف معياري (1.124)، وتليها "لدي معرفة بحقوق الأطفال ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.04)، وانحراف معياري (1.160).

ويمكن تفسير هذه النتائج بان عالم الشبكة العنكبوتية وشبكات التواصل الاجتماعي لها الدور الكبير في نشر معلومات عن فئات ذوي الإعاقة، كما ان المقررات الجامعية أصبحت تهتم في هذا الموضوع، بينما عدم معرفة التشريعات والقوانين الخاصة بذوي الإعاقة فأعزو ذلك بان اغلب افراد المجتمع الأردني لا يهتم بالتفاصيل القانونية حتى الخاصة به لاعتقاده بان المحامي هو الشخص المناسب للعمل في هذا المجال؛ وهذا ينطبق أيضا على ذوي الإعاقة.

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات بعد التوجهات والخصائص الشخصية لمقياس كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

المستوى	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات بُعد التوجهات والخصائص الشخصية
مرتفع	4	1.058	3.68	25. أتقبل الأطفال ذوي الإعاقة في الصفوف العادية مع أقرانهم.
مرتفع	3	1.069	3.86	26. ألاحظ الرسائل اللفظية وغير اللفظية التي أنقلها وأستقبلها من الطلبة (ذوي الإعاقة والآخرين)
متوسط	5	1.081	3.66	27. لدي المقدرة على إقامة العلاقات والتواصل الفعال مع المسؤولين في المؤسسات والهيئات ذات العلاقة بتربية ذوي الإعاقة
متوسط	6	1.360	3.22	28. أتمتع باتجاهات إيجابية نحو التعليم الدامج.
مرتفع	2	1.129	3.90	29. أتمتع بالتسامح وعدم التحيز.
مرتفع	1	1.000	3.98	30. لدي المقدرة على خلق بيئة تعليمية دامجة واستخدام الموارد لتنمية الأطفال ذوي الإعاقة.
مرتفع		0.878	3.71	

يلاحظ من الجدول (13) ان المتوسط الحسابي لبعد التوجهات والخصائص الشخصية هو (3.71) وانحراف معياري (0.878) وبمستوى مرتفع. وكان المتوسط الحسابي لفقرات هذا البعد يتراوح ما بين (3.22-3.98) وبمستوى متوسط ومرتفع. حيث كانت اعلى الكفايات في هذا البعد هي "لدي المقدرة على خلق بيئة تعليمية دامجة واستخدام الموارد لتنمية الأطفال ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (1.000)، وتليها الكفاية "أتمتع بالتسامح وعدم التحيز" بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (1.129). بينما كانت اقل الكفايات هي "أتمتع باتجاهات إيجابية نحو التعليم الدامج" بمتوسط حسابي (3.22)، وانحراف معياري (1.360)، وتليها "لدي المقدرة على إقامة العلاقات والتواصل الفعال مع المسؤولين في المؤسسات والهيئات ذات العلاقة بتربية ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.66)، وانحراف معياري (1.081).

ويمكن تفسير هذه النتائج لأسباب شخصية واهتمام المعلمين بهذه الفئة وتوجهاتهم الإيجابية نحوها، وكذلك دور أولياء الامور للمطالبة بحقوق أطفالهم للتعليم في بيئة عادية كما ضمنها القانون وليس في مؤسسات ومدارس خاصة عازلة.

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات بُعد كفايات التعامل مع أولياء الامور لمقياس كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة.

المستوى	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات بُعد كفايات التعامل مع أولياء الامور
مرتفع	2	1.209	3.74	أعمل على عقد لقاءات مع أولياء الأمور لاطلاعهم على ما يصدر من ابنهم داخل المدرسة.
مرتفع	4	1.107	3.72	أستطيع تغيير اتجاهات أولياء الأمور نحو الإعاقة.
مرتفع	5	1.168	3.68	أقدم الإرشاد لأولياء الأمور لكيفية التعامل مع ابنهم داخل المنزل.
مرتفع	1	0.887	3.78	لدي المقدرة على العمل كفريق مع أولياء الأمور ومعلمي التربية الخاصة لمعرفة المهارات التي يحتاجها الطفل وتقديم أفضل نهج تدريسي.
متوسط	7	1.073	3.54	لدي المقدرة على تطوير نظام تغذية راجعة لتوفير بيانات عن القضايا ذات الصلة المتعلقة بالطلبة وأولياء الأمور.
متوسط	6	0.967	3.62	لدي المقدرة على تفهم وتقبل ردود أفعال الوالدين المتباينة.
مرتفع	3	0.948	3.72	أشرك أولياء الأمور في وضع الخطة التعليمية الفردية للطلاب.
متوسط	8	1.129	3.52	أزود الأسرة بمعلومات واضحة عن تطور طفلهم.
متوسط		0.823	3.66	

يلاحظ من الجدول (14) ان المتوسط الحسابي لبعد كفايات التعامل مع أولياء الامور هو (3.66) وانحراف معياري (0.823) وبمستوى متوسط.

وكان المتوسط الحسابي لفقرات هذا البعد يتراوح ما بين (3.52-3.78) وبمستوى متوسط ومرتفع. حيث كانت اعلى الكفايات في هذا البعد هي "لدي المقدرة على العمل كفريق مع أولياء الأمور ومعلمي التربية الخاصة لمعرفة المهارات التي يحتاجها الطفل وتقديم أفضل نهج تدريسي" بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.887)، وتليها الكفاية "أعمل على عقد لقاءات مع أولياء الأمور لاطلاعهم على ما يصدر من ابنهم داخل المدرسة" بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (1.209). بينما كانت اقل الكفايات هي "أزود الأسرة بمعلومات واضحة عن تطور طفلهم" بمتوسط حسابي (3.52)، وانحراف معياري (1.129)، وتليها "لدي المقدرة على تطوير نظام تغذية

راجعة لتوفير بيانات عن القضايا ذات الصلة المتعلقة بالطلبة وأولياء الأمور" بمتوسط حسابي (3.54)، وانحراف معياري (1.073).

ويمكن تفسير هذه النتائج أيضا على التوجهات الإيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة والعمل بجميع الاتجاهات والاستفادة من جميع الخبرات للوصول لبيئة دامجة صحيحة، وكذلك ضغط أولياء الأمور للحصول على أفضل ما يمكن من وجود أطفالهم في الصفوف العادية، وتعتبر كفاية تزويد الاسرة بالمعلومات الواضحة حول تطور طفلهم هي الأقل وذلك لعدم تقبل الاهل للتطور البطيء مقارنة بأقرانه وعدم قدرة المعلم لتفسير التطور البطيء لطفلهم.

وللإجابة على السؤال الرابع في هذه الدراسة "ما القدرة التنبؤية لمتغيرات الكفاءة الذاتية المدركة، ومركز الضبط، لكفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدرسة النظامية في عمان؟"، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي، وقد بلغ معامل التحديد المحسوب وفق هذا الاختبار (0.108) في حين بلغ معامل التحديد المعدل (0.09) وهذا يعني ان الكفاءة الذاتية المدركة قد فسرت ما نسبته (9%) من التباين في كفايات التعليم الدامج، ولتحقق من دلالة القيمة التنبؤية تم استخراج معامل تباين الانحدار كما في الجدول التالي:

جدول (15): تحليل تباين الانحدار الخطي لكفايات التعليم الدامج في ضوء الكفاءة الذاتية المدركة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
ثابت الانحدار	2.522	1	2.522	5.840	0.020
الباقي	20.723	48	0.432		
الكلي	23.245	49			

يتضح من الجدول (15) ان قيمة ف (5.840) بدلالة إحصائية (0.020) مما يعني إمكانية الكفاءة الذاتية المدركة على التنبؤ بكفايات التعليم الدامج، ولتحديد القدرة التنبؤية النسبية للكفاءة الذاتية المدركة تم استخراج الانحدار لكفايات التعليم الدامج على الكفاءة الذاتية المدركة كما في الجدول التالي:

جدول (16): نتائج معاملات الانحدار النسبي للكفاءة الذاتية المدركة على كفايات التعليم الدامج

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة (t)	الدلالة الاحصائية
ثابت الانحدار	2.089	0.691	0.329	3.022	0.004

0.020	2.417		0.173	0.419	الكفاءة الذاتية المدركة
-------	-------	--	-------	-------	-------------------------

مما سبق يتبين ان الكفاءة الذاتية المدركة لها فقرة تنبؤية في كفايات التعليم الدامج حيث بلغ معامل الانحدار (0.419) والدلالة (0.020).

ويمكن تفسير هذه النتائج بان طبيعة العمل في صفوف المدارس النظامية الدامجة تحتاج لمعلمين ذوي كفاءة ذاتية مدركة عالية ليستطيع ان يدير العملية التعليمية داخل الصف ويضبط السلوكات غير المرغوبة واختيار ما يناسب من أساليب تدريس.

كما تم استخراج الانحدار الخطي لكل من مركز الضبط الداخلي ومركز الضبط الخارجي.

مركز الضبط الداخلي:

بلغ معامل التحديد المحسوب وفق هذا الاختبار (0.103) في حين بلغ معامل التحديد المعدل (0.085) وهذا يعني ان مركز الضبط الداخلي قد فسر (8.5%) من التباين في كفايات التعليم الدامج، وللتحقق من دلالة القيمة التنبؤية تم استخراج معامل تباين الانحدار كما في الجدول التالي:

جدول (17): تحليل تباين الانحدار الخطي لكفايات التعليم الدامج في ضوء مركز الضبط الداخلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
ثابت الانحدار	2.401	1	2.401	5.529	0.023
الباقي	20.844	48	0.434		
الكلي	23.245	49			

يتضح من الجدول (17) ان قيمة ف (5.529) بدلالة إحصائية (0.023) مما يعني إمكانية مركز الضبط الداخلي قادر على التنبؤ بكفايات التعليم الدامج، ولتحديد القدرة التنبؤية النسبية لمركز الضبط الداخلي تم استخراج الانحدار لكفايات التعليم الدامج على مركز الضبط الداخلي، كما في الجدول التالي:

جدول (18): نتائج معاملات الانحدار النسبي لمركز الضبط الداخلي على كفايات التعليم الدامج

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة (t)	الدلالة الاحصائية
ثابت الانحدار	2.312	0.616	0.321	3.752	0.100
مركز الضبط الداخلي	0.473	0.201		2.351	0.023

مما سبق يتبين ان مركز الضبط الداخلي له قدرة تنبؤية في كفايات التعليم الدامج حيث بلغ معامل الانحدار (0.473) والدلالة (0.023)

ويمكن تفسير هذه النتائج بان طبيعة العمل في صفوف المدارس النظامية الدامجة تحتاج لمعلمين ذوي مركز ضبط داخلي يعمل على تحفيزهم للعمل وتجاوز العقبات التي يواجهونها دون القاء اللوم على الأسباب والعقبات الخارجية التي يواجهونها يوميا بل البحث عن الحلول التي تسهل العملية التدريس وزيادة الفرصة لهذه الفئة لدمجهم مع اقرنهم وارجاعهم للبيئة الطبيعية التي ينتمون لها.

مركز الضبط الخارجي:

بلغ معامل التحديد المحسوب وفق هذا الاختبار (0.024) في حين بلغ معامل التحديد المعدل (0.003) وهذا يعني ان مركز الضبط الخارجي قد فسر (0.3%) من التباين في كفايات التعليم الدامج، وللتحقق من دلالة القيمة التنبؤية تم استخراج معامل تباين الانحدار كما في الجدول التالي:

جدول (19): تحليل تباين الانحدار الخطي لكفايات التعليم الدامج في ضوء مركز الضبط الخارجي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
ثابت الانحدار	0.551	1	0.551	1.166	0.286
الباقي	22.694	48	0.473		
الكلي	23.245	49			

يتضح من الجدول (19) ان قيمة ف (1.166) بدلالة إحصائية (0.286) مما يعني عدم قدرة مركز الضبط الخارجي على التنبؤ بكفايات التعليم الدامج، ولتحديد القدرة التنبؤية النسبية لمركز الضبط الخارجي تم استخراج الانحدار لكفايات التعليم الدامج على مركز الضبط الخارجي، كما في الجدول التالي:

جدول (20): نتائج معاملات الانحدار النسبي لمركز الضبط الخارجي على كفايات التعليم الدامج

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة (t)	الدلالة الاحصائية
ثابت الانحدار	2.882	0.804	0.154	3.585	0.001
مركز الضبط الداخلي	0.310	0.287		1.080	0.286

مما سبق يتبين ان مركز الضبط الداخلي ليس له قدرة تنبؤية في كفايات التعليم الدامج حيث بلغ معامل الانحدار (0.310) والدلالة (0.286).

ويمكن تفسير هذه النتائج بان الأشخاص ذوي الضبط الخارجي لا يستطيعون تحمل المهام والتحديات التي يواجهونها في الصف الدامج فهم يعتقدون بان وجود ذوو الاعاقة في الصف العادي هو سبب فشله وعدم قدرته على الإنجاز.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين العاملين في المدارس النظامية الدامجة في عمان؟

فيما يتعلق بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين جاء بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.541)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.34-4.64)، 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 وعالم الشبكة العنكبوتية من معلومات حول كيفية تنمية الذات واكتشاف القدرات الذي يعمل على زيادة الكفاءة الذاتية المدركة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السهلي، 2014) التي أظهرت توفر مستوى مرتفع في الكفاءة الذاتية الشخصية والعامّة لدى معلمات أطفال التوحد. وأيضاً مع دراسة (Cascio, et al. 2014) والتي اكدت على دور الكفاءة الذاتية المدركة كعامل وقائي هام لتخفيف وتجنب ضغوطات العمل التي يواجهها المعلمين، وأيضاً دراسة (Healey & Marder, 2006) حيث اكدت على دور البرامج ما قبل الخدمة في تطوير مفهوم الذات الاكاديمية ومالها من دور فعال كأحد العناصر الأساسية في دمج ذوي الإعاقة في المدارس النظامية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى مركز الضبط لدى المعلمين في المدارس النظامية الدامجة في عمان؟

فيما يتعلق بمستوى مركز الضبط الداخلي فكان بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.468) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.24 - 3.66)، بينما كان مستوى مركز الضبط الخارجي متوسط وبمتوسط حسابي (2.78) وانحراف معياري (0.342) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.24 - 3.24)

2.06)، ونلاحظ بان مركز الضبط الداخلي مرتفعا مقارنة بمركز الضبط الخارجي لدى المعلمين العاملين في المدارس الدامجة في العاصمة عمان، ويمكن تفسير هذه النتائج لطبيعة الطلبة الذي يقوم المعلم بتدريسهم والذي يحتاج اهتماما اكبر ويبدل جهدا اكبر في التعامل مع هذه الفئات المختلفة في الصف الواحد، وهذا ما يفسره أصحاب مركز الضبط الداخلي اذ يعبر عن مدى شعور الفرد بقدرته على التحكم في الاحداث الخارجية التي يمكن ان تؤثر فيه، كما يعبر عن مدى ادراكه ان الاحداث التي تحدث له تعتمد على سلوكه. وتفسر هذه النتائج أيضا من خلال ما يتميز به أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس النظامية الدامجة من دافعية ومثابرة واتجاهات إيجابية نحو الطلبة سواء ان كانوا ذوي إعاقة ام لا، وكذلك الدعم النفسي من قبل أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة التي تعمل على تحفيزهم وتطوير ذاتهم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الرشيدي، 2017) اذ بينت النتائج ان مركز الضبط الداخلي جاء في المرتبة الأولى لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في جامعة القصيم، وأيضا مع دراسة (Cascio, et al. 2014) اذ بينت ان مركز الضبط الخارجي يعتبر عاملا خطرا في زيادة ضغوطات العمل التي يواجهها المعلمين في المدارس العامة.

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة في عمان؟

فيما يتعلق بكفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية الدامجة فكانت بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.688)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.34-4.64)، ويمكن تفسير هذه النتائج الى حرص المعلمين على تطوير كفاياتهم لمواجهة الصعوبات والتحديات اليومية التي يواجهونها في يومهم الدراسي وادراكهم لأهمية هذه الكفايات في رفع المستوى الاكاديمي لدى جميع الطلبة، كما ان لحرص الجامعات لتوفير البرامج التربوية الغنية بهذه الكفايات واللازمة لدمج ذوي الإعاقة في المدارس النظامية لإثبات الأبحاث والدراسات العلمية لأهمية هذه الكفايات في تسهيل دمج هذه الفئة، وأيضا وعي أولياء أمور ذوي الإعاقة بحقوق

أطفالهم، وخاصة في حق طفلهم بتلقي التعليم المناسب في المدارس النظامية وعدم الزامهم بوضع طفلهم بمؤسسات او مدارس معزولة، والذي دفع بهم بالمطالبة بوجود معلم ذو كفايات مناسبة لتدريس أطفالهم بما يتناسب مع احتياجاته.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (النعيم، 2016) اذ اوضحت النتائج ان مستوى أداء الكفايات التعليمية مرتفع لدى معلمات مدارس الدمج الحكومية والأهلية والابتدائية للبنات في مدينة الرياض. بينما اختلفت مع نتائج دراسة (Amr, Al-Natour, Al-Abdallat. & Alkhamra 2016) اذ اكدت ان المعلمين لا يمتلكون المعرفة الكافية والمناسبة حول عملية الدمج بسبب الضعف في البرامج التعليمية التي تلقوها، كما ان مواقفهم سلبية اتجاه عملية الدمج.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية لمتغيرات الكفاءة الذاتية المدركة، ومركز الضبط، لكفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدرسة النظامية في عمان؟

وبينت النتائج ان لكل من الكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط الداخلي القدرة على التنبؤ بكفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية، وعدم قدرة مركز الضبط الخارجي بالتنبؤ بكفايات التعليم الدامج للمعلمين. وهذا يعني ان كفايات التعليم الدامج لدى المعلمين في المدارس النظامية تزداد كلما كانت الكفاءة الذاتية المدركة مرتفعة وكان مركز الضبط داخليا، اما إذا كان المعلم ذو مركز ضبط خارجي فلا يمكن التنبؤ بكفايات التعليم الدامج له.

ويمكن تفسير هذه النتائج بان طبيعة العمل في صفوف المدارس النظامية الدامجة تحتاج لمعلمين ذوي مركز ضبط داخلي يعمل على تحفيزهم للعمل وتجاوز العقبات التي يواجهونها دون القاء اللوم على الأسباب والعقبات الخارجية التي يواجهونها يوميا بل البحث عن الحلول التي تسهل العملية التدريس وزيادة الفرصة لهذه الفئة لدمجهم مع اقرنهم وارجاعهم للبيئة الطبيعية التي ينتمون لها، وكذلك يجب ان يكون المعلم الذي يعمل داخل هذه الصفوف كفاءة ذاتية مدركة عالية ليستطيع ان يدير العملية

التعليمية داخل الصف ويضبط السلوكيات غير المرغوبة واختيار ما يناسب من أساليب تدريس.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث اجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بكفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية وربطها بمتغيرات أخرى مثل الدرجة العلمية وجنس المعلم وعدد سنوات الخبرة، كما أوصى بوضع برامج تدريبية لكفايات التعليم الدامج للمعلمين والاداريين في المدارس النظامية.

المراجع العربية:

إبراهيم، خالد احمد عبدالعال، (2017). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي في محافظة سوهاج. مجلة كلية التربية، 22، 120-136.

ابو داود، امال عثمان، (2017). القدرة التنبؤية لمهارات تقرير المصير والامل ومركز الضبط بمستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين من ذوي الاعاقة في الاردن. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

احمد، خولة تواتي، (2014). اتخاذ القرار الدراسي وعلاقته بكل من مركز الضبط وتحمل المسؤولية الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الوادي.

حمودة، حكيمة ايت، وخطار، زاهية، وبوشدوب، شهرزاد، (2008)، أهمية مركز الضبط في إدارة الضغوط المهنية لدى مدرسي التعليم الثانوي. سوريا: مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 6 (2). 147-186

الخطيب، جمال، (2012). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. ط3، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

دروزة، افنان نظير، (2014). علم النفس التربوي، نابلس، فلسطين: دار الفاروق للنشر.

الرشيدي، فاطمة سحاب، (2017). مركز الضبط والسعادة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب في جامعة القصيم. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 1(1)، 35-57.

سرحان، وفاء يونس، (2016)، فاعلية النموذج التمايزي في الاشراف في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والأساليب الإبداعية لدى المعلمين المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية. رسالة دكتوراة غير منشورة، الأردن: الجامعة الأردنية.

سعيد، فداء موفق، (2012)، العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير فوق المعرفي والتحصيل الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة عمان العربية.

سليمان، خالد رمضان عبد الفتاح، (2011). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقليا في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في اعدادها. مجلة كلية التربية (جامعة بنها). 22 (85).

السهلي، نوال فلاح، (2014). الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات اطفال التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض التغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك.

الطعمة، عبد الناصر نذير، (2013). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين سمعيا في ضوء بعض المتغيرات، دراسة ميدانية في مراكز التربية الخاصة للصم في محافظتي دمشق وريف دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

الفاخوري، جمانة عبد الغفار، (2018)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة المكفوفين في المحافظات الشمالية. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: جامعة الخليل

القثامي، محمد العبد الجبار، (2001). الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا بمدينة الطائف في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

موسى، شهرزاد محمد شهاب، (2010). القدرة على اتخاذ القرار وعلاقتها بمركز الضبط. عمان، الاردن: دار الصفاء.

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

ياسر، عامر حسن، وكاظم علي مهدي، (1996). مقياس مركز تحكم المدرسين تعريبيه وتحليل خصائصه السايكومترية. التربية المعاصرة، 13 (41). 241-262.

ياسين، ريم عبد الرازق حسين، (2018). التنبؤ بقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدلالة دافعية الانجاز ومركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

المراجع الأجنبية:

Acedo, Clementina (2011). **Preparing Teachers for Inclusive Education**. UNESCO

Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., & Alkhateeb, A. J. (2016). **Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014**. *Research in Developmental Disabilities*, 60-57

Ametepee, Lawrence Kofi (2016), A Case Study: **Exploring the Inclusive Education Decisions Teacher Educators Make and Examining How Prepared Preservice Teachers Feel to Teach Diverse Students**, Unpublish doctoral dissertation, Southern Illinois University Carbondale.

Amr, M., Al-Natour, M., Al-Abdallat, B., & Alkhamra, H. (2016). **PRIMARY SCHOOL TEACHERS' KNOWLEDGE, ATTITUDES AND VIEWS ON BARRIERS TO INCLUSION IN JORDAN**. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION*, 67-77

Banadura, Albert (1997). **Self-Efficacy: the exercise of control**. New York: W.H.Freeman

Cascio, Maura I, Magnano, Paola, Elastico, Silvia, Costantino, Valentina, Zapparrata, Valentina, & Battiato, Antonino (2014). **The Relationship among Self-Efficacy Beliefs External Locus of Control and Work Stress in Public Setting Schoolteachers**. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 149-156

Cheminais, R. (2004). **Inclusion and how to do it, meeting SEN in primary classrooms**. London: David Fulton Publishers.

- Florian, L. (2007). *The SAGE handbook of Special Education*. London: SAGE Publication Ltd.
- Healey, J. ..., & Marder, K. (2006). **Opening doors? Professional self-concept of pre-service teachers in relation to the inclusion of students with disabilities.** *University of Western Sydney, SELF Research Centre*.
- KIRMIZI, Ö., & Sariçoban, A. (2018). **Prospective EFL teachers' locus of control and academic self-efficacy in Turkish context.** *JOURNAL OF LANGUAGE AND LINGUISTIC STUDIES*, 308-324.
- Kusuma A. & Ramadevi K. (2013), **Inclusive Education-Teacher Competencies**, *Shanlax International Journal of education*. 1 (3): 24-40
- Pantic, Natasa, & Florian, Lani (2015). **Developing Teachers as Agents of Inclusion and Social Justice.** *Education Inquiry*. 6(3). 333-351
- Peters, S. j. (2004). **Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children.** WORLD BANK
- Taş, İ., & İskender, M. (2018). **An Examination of Meaning in Life, Satisfaction with Life, Self-Concept and Locus of Control among Teachers.** *Journal of Education and Training Studies*, 21-31.
- Tee, C. T. (2004). **competency of special education teacher**, Faculty of Education.
- Toppoin, K., & Maloney, S. (2005). **the Routledge flamer reader in inclusive education.** London & New York: RoutledgeFalmer.
- Vannak, V. C. (n.d.). **Inclusive Education of Blind pupils in Cambodia.**
- Yu, X., & Fan, G. (2016). **Direct and indirect relationship between locus of control and depression.** *Journal of Health Psychology*, 1293–1298
- Zulfija, Movkebaieva, Indira, Oralkanova, & Elmira, Uaidullakyzy (2013). **The Professional Competence of Teachers in Inclusive Education.** *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. (89): 549 – 554