فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل وعلاقتها بالاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية جامعة بنها

د/ إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم الغنيمي

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة المساعد

كلية التربية – جامعة بنها

المستخلص:

هدف البحث الحالي الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل والاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة، والكشف عن الفروق في فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل وفي الاتجاهات نحو الدمج وفقا لاختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، وجهة العمل، والتخصص، والكشف عن إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل من خلال الاتجاهات نحو الدمج، وما إذا كان هناك أثر لتفاعل كل من الجنس والمستوى الدراسي على فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل وعلى الاتجاهات نحو الدمج. تألفت عينة البحث من (١٥٠) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة بنها، وشملت أدوات البحث مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل ومقياس الاتجاهات نحو الدمج. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وهي: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل ودرجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو الدمج؛ عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وعلى مقياس الاتجاهات نحو الدمج وفقًا لمتغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، ومكان التدريب، والتخصص؛ تسهم الاتجاهات نحو الدمج في التنبؤ بفاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل؛ عدم وجود أثر دال إحصائيًّا لتفاعل كل من الجنس والمستوى الدراسي لدى معلمي التعليم الشامل على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وعلى مقياس الاتجاهات نحو الدمج.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل – الاتجاهات نحو الدمج – معلمو ما قبل الخدمة

perceived self-efficacy in applying inclusive education practices and its relationship to attitudes toward inclusion among pre-service teachers at the Faculty of Education, Benha University

Abstract:
The goal of the current research is to revealing of the relationship between perceived self-efficacy in applying inclusive education practices and attitudes toward inclusion among pre-service teachers, and to reveal differences in perceived self-efficacy in applying comprehensive education practices and in attitudes toward integration according to gender, academic level, and place of work, And specialization, and revealing the possibility of predicting perceived self-efficacy in applying comprehensive education practices through attitudes towards inclusion, and whether there is an effect of the interaction of both gender and academic level on perceived self-efficacy in applying comprehensive education practices and on attitudes towards inclusion. The research sample consisted of (150) male and female students at the Faculty of Education, Benha University. The research tools included a measure of perceived self-efficacy in applying comprehensive education practices and a measure of attitudes toward inclusion. The study reached a set of results, namely: the existence of a positive, statistically significant correlation between the research sample's scores on a scale of perceived self-efficacy in applying inclusive education practices and their scores on a scale of attitudes toward inclusion; There are no statistically significant differences between the average scores of students on a scale of perceived self-efficacy in applying inclusive education practices, and on a scale of attitudes toward inclusion according to the variables: gender, academic level, place of training, and specialization. Attitudes toward inclusion contribute to predicting perceived self-efficacy in implementing inclusive education practices; There is no statistically significant effect of the interaction of gender and academic level among inclusive education teachers on a measure of perceived self-efficacy in applying inclusive education practices, and on a measure of attitudes toward inclusion.

Keywords: perceived self-efficacy in applying inclusive education practices - attitudes toward inclusion - pre-service teachers

مقدمة البحث:

يُعد الوصول إلى التعليم الشامل inclusive education حقًّا أساسيًّا للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ويُنظر إلى الاستبعاد من مثل هذه البيئات التعليمية على أنه تمييز ضد هؤلاء الأطفال. ويكاد يكون التحرك نحو دمج الأشخاص ذوي الإعاقة اجتماعيًّا وأكاديميًّا تحركًا على المستوى العالمي، ويعكس تغييرًا في القيم في العديد من المجتمعات. ومع ذلك، يوجد تباين ملحوظ في تعريف وتنفيذ التعليم الشامل في جميع أنحاء العالم، حيث لا تزال البلدان تختلف اختلافًا كبيرًا في الخبرة في مجال التعليم الشامل والطريقة التي يتم بها تحقيق الدمج، ففي حين أن بعض البلدان، مثل الولايات المتحدة الأمريكية، قامت بتغيير أنظمتها التعليمية لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الفصول الدراسية للتعليم العادي لعقود من الزمن، فإن معظم البلدان في جميع أنحاء العالم تعمل –حاليًا– على مواءمة أنظمتها التعليمية مع اتفاقية الأمم المتحدة بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

وينظر إلى التعليم الشامل كأيديولوجية توجه الممارسة لاحترام حق جميع المتعلمين في الحصول على تعليم جيد، حيث يركز على زيادة مشاركة جميع المتعلمين، وإنشاء أنظمة تقدر جميع الأفراد على قدم المساواة، وتعزيز المساواة والرحمة وحقوق الإنسان والاحترام، وتشمل الجوانب الرئيسة الأخرى للتعليم الشامل زيادة التنسيب في الفصول الدراسية الدامجة، وتكافؤ الفرص في التحصيل الأكاديمي والاجتماعي، وتنفيذ طرق تربوية شاملة، وإنشاء مجتمعات مدرسية شاملة (Florian, & Black-Hawkins, 2011; Goransson, & Nilholm, 2014).

وتؤكد فلسفة التعليم الشامل أن لكل طالب نقاط قوة واحتياجات تعليمية فريدة خاصة به، وأن الأنظمة التعليمية بحاجة إلى تقدير هذا التنوع واستيعابه، والأهم من ذلك، التأكد من إمكانية حدوث ذلك داخل الفصول الدراسية الشاملة في المدارس المحلية للطلاب (Booth, & Ainscow, 2011).

وفي سياق التعليم الشامل، تُعتبر معتقدات المعلمين حيوية للدمج الناجح لجميع المتعلمين (Avramidis & Norwich, 2002)، حيث إن هذه المعتقدات تؤثر على التزام المعلمين

بخلق بيئة تعليمية شاملة (Forlin, 1995). وغالبًا ما يتم إعاقة جهود الإصلاح نحو بيئات تعليمية أكثر إنصافًا بسبب معتقدات المعلمين الناقصة. ويحدد المعلمون الذين لديهم معتقدات ناقصة مشكلة الفشل وقلة التحصيل لدى الطلاب ذوي الإعاقة، أو الطلاب من ذوي الدخل المنخفض، أو ذوي التنوع العرقي، داخل الطلاب، ولا يرغبون في البحث عن حلول داخل ممارساتهم التعليمية (Garcia, & Guerra, 2004). وهذه المعتقدات لها تأثير سلبي في نهاية المطاف على النتائج المعرفية للطلاب. على العكس من ذلك، يميل المعلمون الذين يعتقدون أن الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة هم مسؤوليتهم إلى استخدام ممارسات الفصل الدراسي الأكثر فعالية لجميع طلابهم-(Jordan, Schwartz, & McGhie Richmond, 2009). لذلك، من أجل خلق بيئة تعليمية شاملة، يجب أن تكون معتقدات المعلمين موضع تقدير، مع مراعاة التنوع الموجود، ليس كعائق أمام التدريس والتعلم، ولكن كفرصة(Van Avermaet, 2013). ولمواجهة الاحتياجات التعليمية الخاصة لجميع الطلاب بشكل فعال، من الضروري وجود فكرة واسعة وقبول وتقدير للاختلاف (Kugelmass, 2001).

وتتأثر فاعلية المعلم في فصول التعليم الشامل بعدة عوامل، بما في ذلك العوامل الخارجية والعوامل الداخلية. أحد العوامل الخارجية هو الدعم الذي يحصلون عليه من محيطهم. ويميل المعلمون الذين تلقوا دعمًا من المدرسة إلى إدراك وظيفتهم بشكل إيجابي، ويكونون على استعداد لقبول الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الفصل الدراسي الشامل. وترتبط فاعلية المعلم بالدعم المدرسي المدرك. ويتم تعريف الدعم المدرسي المدرك على أنه تصور المعلم للدعم الشامل الذي يتلقاه من مديري المدارس، والمعلمين الآخرين، والآباء، والمجتمعات. وأحد العوامل الداخلية التي تؤثر على فاعلية المعلمين العمر الزمني، فكلما كبر المعلم زادت فاعليته، كما يميل المعلمون الحاصلون على مستوى تعليمي عالٍ إلى تحقيق فاعلية عالية في التدريس، لأن لديهم معرفة وتدريبًا أكثر فيما يتعلق بتنفيذ التدريس الشامل. وتؤثر الخبرة التدريسية لدى معلمي التعليم الشامل على فاعلية المعلم لأنه كلما طالت مدة التدريس، زادت المعرفة التي تحدد التدريس الممتاز أو السيئ للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين، حيث يصبح لدى المعلمين كفاءة أعلى في التعليم (Wirmayani, & Kurniawati, 2021).

وتوصلت دراسة ناركون (Narkun, 2019) إلى أن محددات فاعلية الذات المتعلقة بتطبيق ممارسات التعليم الشامل داخل فصول الدمج هي: الاتجاهات نحو التعليم غير المنفصل للطلاب ذوي الإعاقة، وخبرة العمل، والخبرة في العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، والإعداد للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، وتطبيق الوسائل التعليمية المبتكرة، والضغوط المهنية، والاحتراق المهني، والرضا عن العمل، وإنجازات الطلاب، كما توصلت دراسة لوريمان وآخرين (Loreman, Sharma, & Forlin, 2013) إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على الاستجابات المتعلقة بفاعلية الذات التدريسية بالنسبة لأوضاع الدمج، وشملت هذه العوامل نوع برنامج إعداد المعلم الذي تقدمه المؤسسة، والاختلافات في مستوى المعرفة حول قانون وسياسة الدمج، والتفاعلات السابقة مع الأشخاص ذوي الإعاقة، ومستويات الثقة في تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، والخبرة التدريسية السابقة، والتدريب على العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة.

ومن ثَمَّ تشير العديد من الدراسات إلى أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في فاعلية المعلم المتعلقة بتطبيق ممارسات التعليم الشامل داخل فصول الدمج، ومدى رضائه عن تلك الممارسات، وجهده المبذول للحفاظ على تطبيق تلك الممارسات بفاعلية. وهو ما تحاول الدراسة الحالية التحقق منه.

مشكلة البحث:

تشير العديد من الدراسات إلى مجموعة من المتغيرات التي تسهم –بشكل كبير– في التأثير على فاعلية تطبيق معلمي فصول الدمج لممارسات التعليم الشامل التي تدعم قدرتهم على التعامل الفعال مع التلاميذ ذوي القدرات التعليمية الخاصة المتنوعة والمختلفة (Gavish, 2017; Sannen, Maeyer, Struyf, De Schauwer, & Petry, 2021; Woodcock, Sharma, Subban, & Hitches, 2022; Miesera, DeVries, Jungjohann, & Gebhardt, 2022; Hassanein, Alshaboul, & Ibrahim, 2021)، وبصرف النظر عن المعرفة والمهارات المتعلقة بالتدريس في الفصول الدراسية الشاملة، فإن اتجاهات المعلمين والفاعلية الذاتية والمخاوف (أي المخاوف التي قد تمنع الإنجاز) تؤثر –بشدة– على تنفيذ الدمج في الفصل الدراسي. ويعتمد تطوير الخصائص الشخصية الفردية، وتحديدًا الاتجاهات، والفاعلية الذاتية المدركة، في معلمي ما قبل الخدمة على مؤهلاتهم التي حصلوا عليها، والتدريبات التي تعرضوا لها في مجال تعليم المعلم

(Hernandez, Hueck, & Charley, 2016). وتشرح العوامل الخارجية ما يقرب من نصف التباين في الفاعلية الذاتية للمعلم فيما يتعلق بتطبيق الممارسات الشاملة، حيث إن المزيد من التدريب كان مرتبطًا بإحساس أقوى بالفاعلية الذاتية نحو الدمج، كما أن العوامل الأخرى (مثل الجنس، والعمر) تؤثر على الاتجاهات نحو الدمج، وترتبط بالفاعلية الذاتية نحو الدمج(Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier, & Falkmer, 2015). وأوضح العديد من الدراسات أن فاعلية الذات الأعلى للمعلم هي عامل مساهم مهم في شرح استخدام التعليم الشامل (Opoku, Cuskelly, Pedersen, & Rayner, 2020; Sharma, Sokal, et al., 2021).

ويعتمد التنفيذ الناجح للتعليم الشامل في الفصول الدراسية –بشكل كبير– على الفاعلية الذاتية للمعلمين، حيث إن الفاعلية الذاتية الإيجابية المدركة ترتبط بسلوك المعلم الداعم في الفصول الشاملة. وهذا يشمل عدم انتقاد أخطاء الطلاب، والعمل لفترة أطول مع الطلاب ذوي الإعاقة (Romi, & Leyser, 2006). وأظهرت دراسة أحسان وآخرين (Ahsan et al., 2013) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية المتصورة لمعلمي ما قبل الخدمة واتجاهاتهم نحو التعليم الشامل، وأن المؤشرات الإيجابية للفعالية الذاتية القوية في فصول التعليم الشامل هي: المعرفة بالتشريعات المحلية، والثقة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، والتفاعل الكبير أثناء التعامل مع شخص معاق.

ولفاعلية المعلم دور فعال في تلبية احتياجات الطلاب، وإنشاء والحفاظ على التواصل المناسب بينهم، وتنمية مهاراتهم الأكاديمية، وتحسين القبول الاجتماعي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، فالمعلمون ذوو الكفاءات الأكاديمية والمهنية يساهمون بشكل إيجابي في تطوير الطلاب، ومن العوامل التي تؤثر على تحقيق التعليم الشامل هي رغبة المعلمين، وتسامحهم، وكفاءاتهم. ويجب على معلمي طلاب الدمج إجراء أنشطة تستند إلى تطوير مناهج القياس والتقييم لطلابهم في الفصول الدراسية، من أجل جعل الدمج أكثر نجاحًا، وترتيب بيئات التعلم مع مراعاة الفروق الفردية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوجيه أولياء الأمور، وخلق فرص متساوية لجميع الأطفال (Turgut, & Ugurlu, 2022). وتتنبأ الفاعلية الذاتية للمعلمين –أيضًا– بالسلوكيات الشاملة نحو الطلاب ذوي الإعاقة، والتي تتضمن تعديل محتوى المناهج والمصادر ووتيرة التعليم. وبدون معتقدات الفاعلية الذاتية هذه، قد لا يتم بذل الجهد المطلوب لأداء السلوكيات الشاملة، حيث إن معتقدات الفاعلية الذاتية

تستقطب كلًّا من دافعية المعلمين، وقدرتهم على الممارسة الشاملة (Wilson et al., 2016).

وتوصلت دراسة كولمان (Coleman, 2017) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية للمعلم والمعرفة الخاصة بإتاحة التعليم للمتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في البيئات الشاملة، حيث شعر المشاركون بالإحباط والارتباك وعدم الدافعية بسبب عدم كفاية المعرفة بالتعليم الشامل للتدريس في الفصول الدراسية التي كان بها متعلمون يعانون من إعاقة بصرية، كما أن المعلمين في المدارس العادية ليسوا مجهزين –بشكل مناسب– للتدريس في بيئات شاملة بسبب نقص المعرفة والمهارات.

ومن ثَمَّ، تأتي هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات المدركة لمعلمي ما قبل الخدمة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل والاتجاهات نحو الدمج (المخاوف المتعلقة بالدمج – نية التدريس في فصول الدمج – الاتجاهات نحو الدمج) لدى معلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية جامعة بنها. وفي ضوء العرض السابق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في عدد من الأسئلة على النحو الآتي:

- هل توجد علاقة بين فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل والاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة؟
- هل تختلف فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة باختلاف الجنس (طلاب–طالبات)؟
- هل تختلف فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة باختلاف المستوى الدراسي (بكالوريوس–دراسات عليا)؟
- هل تختلف فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة باختلاف جهة العمل (مركز تخصصي–مدرسة)؟
- هل تختلف فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة باختلاف التخصص (إعاقات نمائية – اضطرابات تواصل)؟
- هل تختلف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو الدمج باختلاف الجنس (طلاب–طالبات)؟
- هل تختلف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو الدمج باختلاف المستوى الدراسي (بكالوريوس–دراسات عليا)؟

- هل تختلف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة باختلاف جهة العمل (مركز تخصصي–مدرسة)؟
- هل تختلف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة باختلاف التخصص (إعاقات نمائية – اضطرابات تواصل)؟
- هل يمكن التنبؤ بفاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل من خلال الاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة؟
- هل يوجد أثر لتفاعل كل من الجنس (طلاب–طالبات) والمستوى الدراسي (بكالوريوس–دراسات عليا) على فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة؟
- هل يوجد أثر لتفاعل كل من الجنس (طلاب–طالبات) والمستوى الدراسي (بكالوريوس– دراسات عليا) على الاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي:

١– الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل والاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة.

٢– الكشف عن الفروق في فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة (طلاب–طالبات).

٣– الكشف عن الفروق في فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة وفقًا للمستوى الدراسي (بكالوريوس–دراسات عليا).

٤– الكشف عن الفروق في فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة وفقًا لجهة العمل (مركز تخصصي–مدرسة).

٥– الكشف عن الفروق في فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة وفقًا لاختلاف التخصص (إعاقات نمائية – اضطرابات تواصل).

٦– الكشف عن الفروق في اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو الدمج (طلاب–طالبات).

٧- الكشف عن الفروق في اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو الدمج وفقًا للمستوى الدراسي (بكالوريوس-دراسات عليا).

٨- الكشف عن الفروق في اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو الدمج وفقًا لجهة العمل (مركز تخصصي-مدرسة).

٩- الكشف عن الفروق في اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو الدمج وفقًا للتخصص (إعاقات نمائية - اضطرابات تواصل).

١٠- بحث إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل من خلال الاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة.

١١- بحث أثر تفاعل كل من الجنس (طلاب-طالبات) والمستوى الدراسي (بكالوريوس- دراسات عليا) على فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة.

١٢- بحث أثر تفاعل كل من الجنس (طلاب-طالبات) والمستوى الدراسي (بكالوريوس-دراسات عليا) على الاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث في الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية:

تتضح في الآتي:

١- موضوع فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل حديث نسبيًا، كما توجد ندرة في الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع.

٢- تناول موضوع فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل نظريًا، وما لها من دور كبير في نجاح عملية الدمج، مما ينعكس بآثاره الإيجابية على كل من المعلم، والأطفال ذوي الإعاقة.

٣- العرض النظري لجوانب فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وكذلك الاتجاهات نحو الدمج، والعلاقة بين هذين المتغيرين، وذلك لدى عينة ذات أهمية، وهي عينة معلمي ما قبل الخدمة.

٤- إلقاء الضوء على مفهوم التعليم الشامل، باعتباره من الموضوعات ذات الأهمية في ميدان الإعاقة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تتضح في الآتي:

١- إعداد مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل.

٢- إعداد مقياس الاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة.

٣- إمكانية الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد البرامج التدريبية والإرشادية لتحسين فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل والاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة.

٤- إمكانية الاستفادة من نتائج البحث الحالي في وضع أسس الشراكة بين معلمي ما قبل الخدمة والمعلمين في الخدمة، فيما يتعلق بتطبيق ممارسات التعليم الشامل داخل فصول الدمج.

مصطلحات البحث (المفاهيم الإجرائية):

- **فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل:**

معتقدات المعلم ذات العلاقة بقدرته على وضع نقاط القوة الفردية للطلاب واحتياجاتهم في الاعتبار، واستخدام الطرق التي تمكن جميع الطلاب من المشاركة الفعالة والهادفة في تعلمهم ومواجهة التحديات بشكل مناسب، والقدرة على إدارة السلوكيات المشكلة للطلاب ذوي الإعاقة، وتقييمهم داخل الفصول الدراسية، والتعاون مع المهنيين الآخرين والوالدين لتقديم الخدمات لهؤلاء الطلاب. وتحدد فاعلية الذات المدركة -إجرائيًّا- بالدرجة التي يحصل عليها معلمو ما قبل الخدمة على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، إعداد/ الباحث.

- **الاتجاهات نحو الدمج:**

ميل المعلم للاستجابة بشكل إيجابي أو سلبي نحو تدريس جميع الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية، ونيته للتدريس في فصول الدمج، ومخاوفه ذات العلاقة بالدمج. وتحدد الاتجاهات نحو الدمج -إجرائيًّا- بالدرجة التي يحصل عليها معلمو ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاهات نحو الدمج، إعداد/ الباحث.

- **معلمو ما قبل الخدمة:**

الطلاب في مرحلة البكالوريوس، أو الدبلوم المهنية، أو الدبلوم الخاص، أو الماجستير، ذوو تخصص التربية الخاصة، بكلية التربية جامعة بنها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري:

(١) فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل:

فاعلية الذات المدركة للمعلم هي معتقداته حول المفاهيم والمقدمات والاقتراحات المستقرة نسبيًا التي يشعر بأنها صحيحة، والتي تعمل كمصفاة يتم من خلالها فحص المعرفة والخبرات الجديدة لمعرفة المعنى، وتؤثر هذه المعتقدات على ممارسات المعلمين في الفصول الدراسية، والتطوير المهني، وتشريعات الإصلاح (Woolfolk Hoy, Davis, & Pape, 2006).

وأشار فايفس وبويل (Fives, & Buehl, 2012) إلى أن أنظمة معتقدات المعلمين هي مجموعة من آراء المعلمين الدينامية والمتكاملة المتعلقة بموضوع معين، والتي توجه تصوراتهم، وتقودهم إلى تفسير المعلومات والأحداث الواردة بطرق معينة، وتكون بمثابة نموذج عمل الفرد في العالم.

ويعرف شواب وآخرون (Schwab et al., 2017) الفاعلية الذاتية المتعلقة بالتدريس على أنها إيمان المعلم بقدرته على تنظيم وتنفيذ دورات العمل المطلوبة لإنجاز مهمة تعليمية محددة بنجاح في سياق معين. ووصف باندورا (Bandura, 1997) المصادر الأساسية لإحساس المعلمين بالفاعلية الذاتية، وهي خبرات الإتقان، والدلائل الفسيولوجية والانفعالية، والخبرات غير المباشرة، والإقناع اللفظي.

وفاعلية المعلم هي إيمان المعلم بقدراته على القيام بالعديد من الإجراءات التي يمكن أن تؤدي إلى النتائج المرجوة من مشاركة الطلاب وتعلمهم، بصرف النظر عن حالة الطالب. وتؤثر فاعلية الذات العالية على سلوك المعلم التدريسي وأهدافه وطموحه الإيجابي. وسياق فاعلية المعلم يعتمد –بشكل كبير– على المهمة المحددة التي يقوم بها (Wirmayani, & Kurniawati, 2021).

وأوضح بيفتزنر–إيدن (Pfitzner-Eden, 2016) أن الفاعلية الذاتية للمعلم ترتبط بتنفيذ ممارسات تعليمية فعالة، والتزام المعلم، وأداء المعلم المناسب الذي يعزز التعلم والنجاح الأكاديمي في البيئة التعليمية. وتتضمن الفاعلية الفردية فكرة أن ثقة المعلمين في طرق التدريس التربوية وتوقعات فاعلية التدريس العامة كافية لضمان النجاح الأكاديمي لجميع الطلاب (Furtado Nina et al., 2016).

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن الفاعلية المدركة للمعلم لها تأثير كبير على البيئة التعليمية، بالإضافة إلى المهام التي سيؤدونها لتعزيز تعلم الطلاب ومشاركتهم، فالمعلم الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الفاعلية في تنفيذ الممارسات الشاملة يعتقد أنه يمكن تدريس الطلاب ذوي الإعاقة أو ذوي الاحتياجات الأكاديمية المتنوعة –بشكل فعال– في فصل التعليم العام. ومع ذلك، يُفترض بعد ذلك أن المعلم الذي يتمتع بمستوى منخفض من الفاعلية الذاتية لتنفيذ الممارسات الشاملة قد يعتقد أنه ليس لديه سيطرة على ما يمكن للطالب المعاق تعلمه وما سيتعلمه (Sharma et al., 2012).

وانعكاس الفاعلية الجماعية في المدارس يسمى الفاعلية الجماعية للمعلم، والمعلمون الذين يعملون بشكل تعاوني في مجموعات تمتلك مستويات عالية من الفاعلية الجماعية أكثر مرونة، ولديهم احتمالات أعلى للتغلب على التحديات التي قد تمنعهم من تقديم تعليم فعال للطلاب (Ninkovic, & Knezevic, 2018).

وترتبط معتقدات المعلم بتقييمه المعرفي لموقف التعلم، ويشير التقييم المعرفي إلى تقييم الشخص المعرفي لموضوع الاتجاه، وبتعبير أدق، تشتمل التقييمات المعرفية للمعلمين للتعليم الشامل على معتقداتهم حول فعالية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية المتنوعة في الفصول الدراسية العادية، وما إذا كان الدمج يُنظر إليه بشكل إيجابي أو سلبي، ويعتمد هذا التقييم على التمثيلات المعرفية للمعلمين للتعليم الشامل، والتي تعكس أفكار المعلمين حول تكاليف وفوائد الدمج لإدارة الفصل الدراسي، وعمل المعلمين، والطلاب أنفسهم. وتؤثر التقييمات المعرفية للتعليم الشامل على تصور وتوقعات المعلمين لطلابهم، مما قد يكون له عواقب وخيمة على تعليمهم (Kiely et al., 2015). على سبيل المثال، غالبًا ما يتماشى تقييم الدمج –كعقبة– مع نظرة عجز للطلاب المعرضين لخطر الفشل المدرسي، حيث يتم تفسير التحديات التعليمية بشكل أساسي من خلال عجز الطلاب. على النقيض من ذلك، فإن تقييمات الدمج كفرصة للتعليم تستند إلى نهج تجاه التنوع الذي يعتبر خلفيات الطلاب بمثابة رصيد للتعلم وليس عقبة (Ainscow, 2007).

ويرتبط التقييم المعرفي للموقف بالتقييم الانفعالي له، ومن المرجح أن تحدث التقييمات الانفعالية للمعلمين عندما يشير تقييمهم المعرفي للإصلاح إلى أن الإصلاح وثيق الصلة بهم وسيؤثر على رفاههم، ففي حين يشعر بعض المعلمين بالتهديد من التعليم الشامل لأنهم يخشون عبء العمل الإضافي، أو توقع الإجهاد، أو يواجهون مشاعر التهديد المرتبطة بنقص

الموارد، يشعر معلمون آخرون بقلق أقل بشأن الدمج. وتتنوع الأدلة على التقييمات الانفعالية للمعلمين، وعادة ما يتراوح المعلمون من كونهم مهتمين بشكل هامشي باستخدام الممارسات الشاملة إلى قلقين للغاية بشأن استخدامها، وتعتمد استجابة المعلمين على تقييم الفرد لإمكانية التحكم وقدرتهم على التعامل مع هذا الموقف. وعندما يشعر المعلمون بأن المواقف خارجة عن السيطرة وأنهم لا يستطيعون التعامل مع التحدي، فإن تقييماتهم لها عواقب سلبية على حالتهم الانفعالية، مما يؤدي إلى الإرهاق، وعدم القدرة على تعبئة الموارد المعرفية، أو صعوبة اختيار الاستراتيجيات التعليمية بشكل فعال، وفي المقابل، تؤثر هذه الحالة على طلابهم بشكل سلبي(Savolainen et al., 2012; Kunter et al., 2013).

والتعرف على أنظمة معتقدات المعلمين يعطي نظرة ثاقبة للخبرات التي تحرك أفعال المعلمين. وهذه المعرفة ضرورية لتوجيه تدريب المعلمين، ودعم تطورهم المهني، مما يدعم تنفيذ المعلمين لسياسات التعليم الشامل. والمعلمون ذوو الفاعلية الذاتية العالية هم أكثر استعدادًا لتطوير بيئات تعليمية إيجابية، وأكثر تكيفًا مع احتياجات الطلاب، ويقضون المزيد من الوقت في توجيه الطلاب والتفاعل معهم، ويميلون إلى أن يكونوا أكثر استعدادًا لمساعدة الطلاب على التعامل مع الصعوبات الانفعالية والسلوكية (Wang et al., 2017).

وتشكل فاعلية المعلمين اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم الشامل. ويعد رفض التعليم الشامل والجهود المبذولة لإشراك الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية شكلاً من أشكال السلوك يتأثر بانخفاض فاعلية المعلم. وتعتبر الفاعلية الذاتية مهمة للمعلمين الذين يقومون بتدريس الطلاب ذوي الإعاقة لأنها ترتبط –بشكل إيجابي– برضاهم عن العمل، كما تؤدي الفاعلية الذاتية المنخفضة إلى قيام المعلمين بتطبيق أسلوب التأقلم الذي يركز على المشاعر بشكل كبير، وفي وقت لاحق على العوامل المنبئة بالاحتراق النفسي (Kristiana, & Widayanti, 2017; Boujut, Popa-Roch, Palomares, Dean, & Cappe, 2017).

وتوصلت دراسة راي وآخرين (Wray, Sharma, & Subban, 2022) إلى العوامل التي تؤثر في فاعلية ذات المعلم المتعلقة بالتعليم الشامل، وهي: (أ) العوامل الديموجرافية: فهم التشريعات والسياسات والسياق، ووضع المعلم، سواء في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية، وخبرة التدريس، وعمر وجنس المعلم. (ب) الإعزاءات الداخلية للمعلم: الاتجاهات والمعتقدات، والثقة، والشخصية. (ج) تعليم المعلم والتعلم المهني للمعلم: التعليم قبل الخدمة، والخبرة

العملية، والتعلم المهني للمعلم أثناء الخدمة. (د) خبرة التفاعل مع الأشخاص ذوي الإعاقة: خبرة التفاعل مع الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع والحياة الشخصية، وخبرة تعليم الطلاب ذوي الإعاقات. (هـ) المناخ المدرسي: دعم القيادة، والتعاون، والعمليات والممارسات المشتركة للمدرسة ككل.

وتوصل البحث الذي أجراه ملاك وآخرون (Malak, Sharma, Deppeler, 2017) إلى أن ثقة المعلمين بأنفسهم في تدريس الفصول الشاملة تتأثر بآرائهم حول الدعم الذي تقدمه المدرسة، وأن الدعم المدرسي يرتبط بكل من الفاعلية في تقديم التعليم الشامل، والفاعلية في التعاون، والفاعلية في تنظيم السلوك.

وتعد برامج إعداد المعلم في وضع فريد لمعالجة المخاوف المتعلقة بفاعلية المعلم لتطبيق الممارسات الشاملة من خلال تشجيع تطوير المعتقدات الإيجابية وتزويد المعلمين بالمهارات التي يحتاجون إليها، ومن الضروري أن تعالج البرامج الجامعية مشاعر عدم الاستعداد لدى معلمي ما قبل الخدمة (Specht, & Metsala, 2018).

وتتضمن العوامل التي تؤثر على الفاعلية الذاتية لجميع المعلمين الذين يحاولون تنفيذ الدمج التعاون الضعيف بين المعلمين، ودعم الإدارة، وإدارة الوقت، والفعالية الذاتية في ممارسات التعليم في التربية الخاصة (Shoulder, & Krei, 2016).

واستعداد المعلمين لتقديم مهام متباينة والانخفاض في إحالة الطلاب إلى برامج التربية الخاصة في بيئات التدريس يرتبط بفاعلية الذات الأعلى لديهم، كما توجد علاقة إيجابية قوية بين فاعلية الذات الأعلى ونتائج الطلاب الأفضل، بما في ذلك التحصيل الأكاديمي العالي والدافعية العالية (Wray, Sharma, & Subban, 2022).

(٢) الدمج والتعليم الشامل:

استنادًا إلى مبدأ البيئة الأقل تقييدًا، فقد شجعت سياسات الدمج على وضع الطلاب ذوي الإعاقة، وعادة ما يكونون ذوي إعاقة خفيفة، في فصول دراسية متكاملة، على الأقل لجزء من الوقت (Thomazet, 2009). في هذه الفصول الدراسية، يساعد معلمو التربية الخاصة الطلاب ذوي الإعاقة من خلال تطبيق الممارسات وأساليب التدريس المطورة في أوضاع التربية الخاصة المنعزلة (Brownell, Sindelar, Kiely, & Danielson, 2010).

ويمكن أن يوضح تصنيف الطلاب باستخدام الملصقات والتركيز على الاختلافات بين الطلاب نهج العجز deficit approach (Ainscow, & Messiou, 2018)، وقد يتم

توجيه التركيز بعيدًا عن الحواجز الموجودة داخل بيئة التعلم والتي تساهم في التحديات التي قد يواجهها الطلاب (Booth & Ainscow, 2011).

واقترح ماكنتاير (McIntyre, 2009) نماذج فعالة داخل مجتمعات التعلم المهني التي تضم معلمي ما قبل الخدمة، والمعلمين في الخدمة، ومعلمي الجامعات، حيث من المحتمل أن تكون الممارسات في المدارس غير متطورة كنماذج للتربية القائمة على الدمج. وأبلغت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) عن التزام دولي بضمان أنظمة تعليم قائمة على الدمج، بالنظر إلى أن هذه الأنظمة لها ما يبررها من الناحية التعليمية، وأن التكيف مع التنوع يفيد الجميع (UNESCO, 2009). كما أنها مبررة اجتماعياً لأن الدمج يبني مواقف إيجابية لمجتمع عادل. أخيرًا، هناك ما يبررها اقتصاديًا نظرًا لأن الخدمات المنفصلة المعقدة والمتخصصة باهظة الثمن. ويعتبر تعليم معلمي ما قبل الخدمة والتطوير المهني المستمر عاملاً حاسمًا في تطوير التعليم القائم على الدمج من أجل الاحتياجات التربوية الخاصة(Forlin, 2012). وهناك اعتراف بأن التحديات التي تواجه مهنة التدريس تتزايد كلما أصبحت البيئات التعليمية أكثر تعقيدًا وغير متجانسة.

واقترح (Shyman, 2015) أنه في مجال التعليم تظهر محاولات استيعاب مفهوم الدمج في العديد من السياقات التشريعية، والعدالة الاجتماعية، وحقوق الإنسان، وموقع التعلم، والمدارس كمجتمعات. وفي الواقع، حتى الآن، لا يوجد إجماع في الأدبيات حول معنى الدمج، أو السياسات التي ينبغي أن تنبثق عنه. وأشار سيلور وروجر (Sailor, & Roger, 2005) إلى أن الدمج هو سياسة عدم الرفض، والتأكيد على الالتحاق بنسبة ١٠٠٪ في فصول التعليم العام، بينما ذكر أيدول (Idol, 2006) أن الدمج يتضح عندما يتم تعليم الطالب ذي الاحتياجات التعليمية أو السلوكية الخاصة بدوام كامل في برامج التعليم العام.

ويشير الدمج إلى العملية التي تستجيب من خلالها أنظمة التعليم للمتعلمين المتنوعين بطرق تمكنهم من المشاركة، وتكافؤ الفرص، واحترام الاختلاف والعدالة الاجتماعية، وتركز – بشكل خاص– على دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الفصول الدراسية القائمة على الدمج (Robinson, 2017).

ويقدم الدمج inclusion نهجًا أكثر دقة من التكامل integration نحو التنوع البشري، ففي حين أن التكامل يقبل –بشكل أساسي– التنوع البشري كمشكلة يجب التغلب عليها، فإن الدمج يعتبرها قيمة وفرصة للاستفادة منها واحتضانها (Thomazet, 2009).

وفي التكامل، يتلقى الطلاب ذوو الإعاقة مساعدة علاجية تتعلق بجوانبهم الأضعف، خارج الفصل الدراسي للتعليم العام، من أجل مساعدتهم على البقاء في الفصل الدراسي العام. وفي الدمج، تتغير المدرسة نفسها لتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب (Skidmore, 2004).

واقترح جوردون (Gordon, 2013) أن الدمج الذي يحافظ على توفير حلول عملية لجميع الطلاب في الفصول الدراسية العامة يندرج تحت حقوق الإنسان القانونية.

وتدعو النماذج الأكثر اعتدالًا إلى وضع الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام فقط إلى الحد الذي يمكن فيه تلبية احتياجاتهم التعليمية، مع قبول الحاجة إلى سلسلة متصلة من المواضع البديلة (Fuchs, Compton, Wehby, Schumacher, & Jordan, 2015).

وجزء لا يتجزأ من عملية الدمج هو الافتراض بأن نظام التعليم العام متفوق على نظام التربية الخاصة، ويجب أن يكون هناك انتقال للطلاب ذوي الإعاقة من التربية الخاصة إلى التعليم العام (Dixon, 2005). ومع ذلك، فإن قبولهم في التعليم العام مشروط بقدرة الطلاب على تلبية مطالبه وأداء وظائفه وفقًا لمعاييره. ويجب عليهم كسب الحق في الدراسة فيه. في المقابل، يؤكد النهج الشامل أن الطلاب ذوي الإعاقة ينتمون، أولاً وقبل كل شيء، إلى فصول التعليم العام كحق طبيعي، وعندما يتم استنفاد جميع الخيارات لتلبية احتياجاتهم في فصول التعليم العام، يمكن النظر في خيارات التربية الخاصة الأخرى.

ويقوم الدمج بتنظيم المساحة الاجتماعية من البداية لتوفير فرص للطلاب للاستكشاف والتطور داخلها، مع تمثيل اهتمامات جميع الطلاب (Gale, 2001).

يعني الدمج في التعليم أنه بغض النظر عن الاختلافات الفردية أو الخصائص الفريدة للطلاب واهتماماتهم وقدراتهم واحتياجاتهم التعليمية، يتم الترحيب بجميع الطلاب ورعايتهم وتقديرهم بشكل متساوٍ، ويتم تزويدهم بالتعلم والمشاركة والفرص التعليمية بشكل عادل ومنصف (Booth & Ainscow, 2011).

وهناك أدلة واسعة النطاق على أن ممارسات الدمج من المرجح أن تظهر من العمل التعاوني، والتفكير، والاستقصاء، كما أن هناك حجة قوية لأهمية التعاون بين الممارسين من أجل الدمج، فالثقافات الشاملة هي تلك التي يتجسد فيها العمل الجماعي (Black-Hawkins, Florian, & Rouse, 2007; Waitoller, & Artiles, 2013).

ويعتبر الدمج أكثر –بكثير– من مجرد وضع طالب مهمش سابقًا في فصل دراسي عادي. ويتطلب الدمج من المعلمين استخدام ممارسات التدريس المبتكرة والشاملة. ويتوقع المعلمون

الشاملون العوائق التي قد يواجهها بعض الطلاب في فصولهم الدراسية ويستخدمون ممارسات التدريس للتغلب على الحواجز التي يواجهها طلابهم. إنهم يجعلون التعلم سهل الوصول وذا مغزى ومرحّب لجميع الطلاب من خلال استخدام نُهُج، مثل التصميم الشامل للتعلم (Woodcock, Sharma, Subban, & Hitches, 2022).

وهناك مجموعة من العناصر التي تؤثر في عملية الدمج، وهي المشاركة في البرامج التحفيزية، ونقص الدعم أو الاعتراف من فريق الدعم، والقيادة الضعيفة من أعضاء فريق الدعم، والتواصل والتعاون بين فريق الدعم والمعلمين على مستوى المنطقة (Makhalemele, & Staden, 2018). ويتطلب تطبيق الدمج معلمين لديهم الفهم والثقة في تقديم الخدمات التعليمية المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة مقارنة بالأطفال الآخرين من خلال تنفيذ المناهج الدراسية وتيسير البيئة التعليمية (Forbes, 2007).

وأوضح جافيش (Gavish, 2017) أن مبادئ ممارسة الدمج تتطلب، أولاً وقبل كل شيء، التزام موظفي المدرسة بأكملهم برؤية مشتركة. علاوة على ذلك، فإنها تشمل تبني المبادئ المتعلقة بالتصميم الشامل للتعلم في المنهج، وفي التدريس، وفي التقييم؛ باستخدام نموذج الاستجابة للتدخل، ونموذج التدخل السلوكي الإيجابي. وتعزز ممارسة الدمج التعلم التعاوني للمجموعة، وطرق التدريس بتعليم الأقران، واستخدام التكنولوجيا المساعدة. ويعمل الموظفون في المدارس الشاملة بتعاون وثيق، بما في ذلك التعليم المشترك، وخاصة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، يتعاونون أيضًا مع أولياء أمور طلابهم.

وبالرغم من أن ممارسة الدمج تتطلب تعبئة جميع موظفي المدارس، إلا أن معلمي الدعم الشامل يواجهون أكبر التحديات، خاصةً أن دورهم في هذه العملية أمر بالغ الأهمية. فهم ينفذون مهام متنوعة ومتعددة الأوجه ومتغيرة للغاية (Billingsley, 2007). ويتضمن دورهم إنشاء بيئة تعليمية تدعم جميع الطلاب، وإعدادهم للرشد، وضمان نجاحهم في المجتمع. وجوهر الوظيفة هو العثور على كيفية تقاطع التعليم العام مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة (Sayeski, 2009).

ومن المفاهيم المرتبط بالدمج مفهوم التعليم الشامل inclusive education، والتعليم الشامل هو صراع مستمر نحو: (أ) إعادة توزيع الفرص الجيدة للتعلم والمشاركة في البرامج التعليمية؛ (ب) الاعتراف بالاختلافات وقيمتها كما ينعكس في المحتوى، وطرق التدريس، وأدوات التقييم؛ (ج) إتاحة فرص للمجموعات المهمشة لتمثيل نفسها في عمليات صنع القرار التي

تقدم وتحدد ادعاءات الاستبعاد، والحلول ذات الصلة التي تؤثر على مستقبل تعليم أطفالهم (Waitoller, & Kozleski, 2013).

وتأسس التعليم الشامل على أساس أن جميع الطلاب يمكنهم الوصول إلى جميع البرامج والبيئات التعليمية. ويُعرَّف التعليم الشامل بأنه دمج الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في التعليم السائد من خلال تحسين وتكييف بيئة التعلم مع الاحتياجات الفردية للمتعلم من أجل دمج هؤلاء الطلاب، ليس فقط جسديًّا، ولكن –أيضًا– اجتماعيًا، وأكاديميًا(Sannen, Maeyer, Struyf, De Schauwer, & Petry, 2021).

وبالرغم من الأهمية العالمية للتعليم الشامل، إلا أن هناك تفسيرات مختلفة لهذا المفهوم، بدءًا من دمج مجموعات معينة تشترك في التعليم السائد، إلى رؤية أوسع للدمج باعتباره الإصلاح الذي يُقدِّر ويستجيب لتنوع جميع المتعلمين (Ainscow, & Miles, 2008).

وأشار وودكوك وآخرون (Woodcock, Sharma, Subban, & Hitches, 2022) أن التعليم الشامل هو نظام تعليمي يمكن فيه لجميع الطلاب، بغض النظر عن الإعاقة، أو العرق، أو الوضع الاجتماعي الاقتصادي، أو الجنسية، أو اللغة، أو العقيدة، الوصول والمشاركة الكاملة في التعلم، جنبًا إلى جنب مع أقرانهم في نفس العمر الزمني، مدعومًا بالتعديلات المعقولة واستراتيجيات التدريس المصممة لتلبية احتياجاتهم الفردية.

وأوضح أرفيلو–روزاليس وآخرون (Arvelo-Rosales, Rosa, & Guzman-Rosquete, 2021) أن التعليم الشامل يشير إلى الاعتراف بتفرد الطلاب، وتقييم إمكاناتهم ومشاركتهم في حياة المدرسة، مع مراعاة قدراتهم.

وعرّف بولات (Polat, 2011) التعليم الشامل بأنه مشاركة جميع الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة أو غير ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بغض النظر عن أي اختلافات فردية، بما في ذلك العرق، أو الإعاقة، أو الجنس، أو اللغة، أو الوضع الاجتماعي والاقتصادي. وتشير الفصول الدراسية الشاملة إلى نظام يشجع مشاركة كل طالب في الفصل (Srivastava, & Shree, 2019).

والثقافة الشاملة هي ثقافة يتم فيها تبني التنوع، ويتم التعامل مع جميع الأعضاء بشكل عادل ومحترم ومنصف. ويجب تمكين جميع الطلاب من الشعور بأنهم ينتمون إلى المجتمع التعليمي أو الفصل الدراسي. ويتطلب بناء ثقافة شاملة من المعلمين فهم أن أي طالب يمكن أن يواجه حواجز في سبيل التعلم والمشاركة، ليس فقط أولئك الذين يعتبرون لديهم احتياجات

تعليمية خاصة. وغالبًا ما يتم تجنب تصنيف الطلاب بناءً على قدرتهم المتصورة، وكذلك الآراء القائلة بأن القدرة ثابتة ويتم الاحتفاظ بتوقعات عالية لإمكانات التعلم لجميع الطلاب. والثقافة الشاملة هي –أيضًا– ثقافة يدرك فيها المعلمون قدرتهم على تسهيل التعلم، وتقليل الحواجز أمام التعلم والمشاركة لجميع الطلاب في فصولهم الدراسية (Qvortrup, & Qvortrup, 2018; Florian & Spratt, 2013).

وأشار ويتولر وأرتيلز (Waitoller, & Artiles, 2013) إلى ثلاث طرق واسعة لتعريف التعليم الشامل تتعلق بالآتي: اختلافات القدرة، وتغييرات المناهج المتعلقة بنوع الجنس، والاختلافات الثقافية، وطرق معالجة المشاركة والتعلم لجميع الطلاب.

وبجانب المعتقدات المهنية للمعلمين حول التنوع، يُعتبر التعليم المتمايز عنصرًا أساسيًا في الفصول الدراسية الشاملة والفعالة. ويتعلق التعليم المتمايز بنهج للتدريس يقوم فيه المعلمون بتعديل استباقي للمناهج وطرق التدريس والموارد وأنشطة التعلم ونتائج الطلاب لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب على المستوى الفردي، ومجموعات صغيرة من الطلاب، لتعظيم فرص التعلم لكل طالب في الفصل الدراسي (Tomlinson et al., 2003). ويتوقع المعلمون الذين يمايزون التعليم أن الطلاب يجلبون مجموعة متنوعة من الخبرات والقدرات والاهتمامات والأنماط لتعلمهم ويدركون أن ذلك يؤثر على تعلم الطلاب. إنهم يستجيبون ويقدرون هذا التنوع عند التخطيط وتقديم التعليمات. بهذه الطريقة، يمكن للجميع المشاركة بنجاح كأعضاء كاملين في فصل دراسي شامل (Broderick et al., 2004). وتدعم الدراسات المتعددة قيمة التعليم المتباين لإدماج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم السائد، حيث إن هذا النهج يعزز تحصيل الطلاب، ويقلل فجوة التحصيل لديهم، ويؤدي إلى تقليل سلوك الطلاب المشكل وزيادة مشاركتهم في المهام (Sannen et al., 2021).

ويعمل معلمو الدعم الشامل كقادة ووكلاء تغيير في المدارس والمجتمع. قيادتهم غير رسمية بشكل أساسي؛ وهم يوجهون ويؤثرون عبر القنوات غير المباشرة، المتميزة عن السلطة المنبعثة من التسلسل الهرمي للمدرسة أو وسطاء السلطة (York-Barr et al., 2005). كقادة، يساعد معلمو الدعم الشامل في تحسين الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة ومكافحة العوائق التي تضر بتعليمهم. إنهم يساعدون في تحديد رؤية المدرسة، ودمج هذه الرؤية في المنهج، وبالتالي تغيير المواقف والمعتقدات بين الموظفين فيما يتعلق بالتعليم الشامل، وتوقعاتهم من الطلاب ذوي الإعاقة. ويقوم معلمو الدعم الشامل بإرشاد المعلمين في

المدرسة، فيما يتعلق بالممارسات المناسبة للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة على حد سواء بشكل مباشر وغير مباشر، حيث إن نماذج الأدوار تساهم في التطوير المهني للمعلمين. كما أن معلمي الدعم الشامل يقودون فرقًا تعاونية تشارك في الدمج، ويساعدون في تنفيذ التغييرات التنظيمية في المدرسة من أجل النهوض بها (Billingsley, 2007).

وبالرغم من أن المعلمين هم وكلاء مركزيون في تنفيذ التعليم الشامل، إلا أنه لا يمكن لمدرس واحد يعمل بمفرده أن يكون قادرًا على تلبية جميع احتياجات الطلاب. لذلك يُفترض أن يكون تعاون المعلمين عاملاً محوريًا في تحقيق التعليم الشامل. ومع ذلك، لا يُعرف الكثير عن كيفية تشكيل التعاون لتحقيق التعليم الشامل. واستخدم العلماء مؤخرًا نهج الشبكة الاجتماعية لدراسة الممارسات التعاونية للمعلمين. ويركز هذا النهج على أنماط العلاقات الاجتماعية التي تنتج عن تفاعلات المعلمين الرسمية في الممارسة اليومية، والتي تعكس ما إذا كان التعاون سيحدث وإلى أي درجة، وهو يوفر نهجًا دقيقًا لدراسة تعاون المعلم وكيف يتم تحقيقه في الممارسة التعليمية اليومية (Sannen, Maeyer, Struyf, De Schauwer, & Petry, 2021).

ولا يرى المعلمون الذين يؤمنون بالتعليم الشامل أن الاختلاف والتنوع الفردي يمثل مشكلة، ولا يطلبون من الطلاب ملاءمة البيئات التعليمية الحالية، علاوة على ذلك، فهم لا يعتقدون أنه يجب فصل الطلاب في فصول خاصة أو مدارس خاصة، لأن لديهم احتياجات تعليمية إضافية. يعتبر الدمج عملية تتضمن تحديد وإزالة العوائق التي تحول دون الوصول والتعلم والإنجاز لجميع الطلاب (Ainscow, 2020).

ولمساعدة المدارس على تحويل فلسفة الدمج إلى إجراءات تعليمية شاملة، طور بوث وأينسكو (Booth, & Ainscow, 2011) مؤشر الدمج. لقد أدركوا أنه بالنسبة لبعض المدارس، قد يتطلب تحسين الشمولية تغييرًا جوهريًا، ليس فقط في ممارسات التدريس التي تحدث داخل وخارج الفصل الدراسي، ولكن داخل غرف الموظفين، وعلاقات المدرسة مع أولياء الأمور، ومقدمي الرعاية والمجتمع. وأيد آخرون بالمثل الفكرة القائلة بأن الدمج يتطلب نهجًا شاملاً للمدرسة (Subban et al., 2022)، ورؤية الدمج مضمَّنًا في الممارسات اليومية وجميع جوانب الحياة المدرسية، حيث يتم تركيز جهود الإجراءات التعليمية الشاملة على ثلاثة أبعاد: تطوير سياسة شاملة، وثقافة شاملة، وممارسة شاملة (Booth, & Ainscow, 2011).

وتوفر سياسات المدرسة الشاملة الأساس الذي يرى أن المدارس متاحة لجميع الطلاب والموظفين، حيث يتم تمكين القبول في المدرسة، ويتم تقليل العوائق التي تحول دون الوصول والمشاركة في جميع جوانب البيئة المدرسية، وتضمن السياسة الشاملة –أيضًا– توفر الموارد المناسبة لتعلم الطلاب، ولتطوير أعضاء هيئة التدريس كممارسين شاملين (Booth, & Ainscow, 2011).

وحدد شارما وآخرون (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012) ثلاث مهارات أساسية اللازمة للتنقل في الفصول الدراسية الشاملة بنجاح، وهي تصميم الدروس التمييزية، والتعاون مع أولياء الأمور وغيرهم من المهنيين لدعم احتياجات الطلاب، وإدارة السلوك التخريبي. وأكد دارلينج–هاموند وروزمان (Darling-Hammond, & Rothman, 2011) أن إعداد المعلمين ليشعروا بالبراعة في كفاءاتهم أمر حيوي لتجنب التدهور المجتمعي المستقبلي.

ومن ناحية أخرى، يعزز تعاون المعلمين التعليم المتمايز لدى المعلمين. وأوضح بيتج (Pettig, 2000) أن تعاون المعلم هو أحد أهم الاستراتيجيات لتنفيذ التعليم المتمايز؛ علاوة على ذلك، أظهرت نتائج دراسة سميت وهمبرت (Smit, & Humpert, 2012) أن المعلمين الذين يشاركون –بشكل كبير– في التعليم المتمايز يشعرون بدعم من فريق مدرستهم، في حين أن الذين ينفذون التعليم المتمايز بشكل أقل تكرارًا يعتبرون فرقهم أقل تعاونًا فيما يتعلق بالقضايا التربوية، مما يشير إلى أن تعاون الفريق يعزز التعليم المتمايز لدى المعلمين. ويدعم ذلك نتائج دراسة دي نيفي وديفوس (De Neve, & Devos, 2017) التي توضح كيف يمكن لمجتمعات التعلم المهني التي يجري فيها المعلمون محادثات متعمقة حول كيفية استخدام التعليم المتمايز أن تساعد المعلمين في تنفيذ هذا النهج التربوي.

ويُعرَّف تعاون المعلمين بالمعنى الواسع على أنه "تفاعل مشترك في المجموعة في جميع الأنشطة اللازمة لأداء مهمة مشتركة (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015). وعند تطبيقه على سياق التعليم الشامل، يغطي تعاون المعلم التفاعل المشترك بين جميع الجهات الفاعلة المشاركة في تحسين وتكييف بيئة التعلم مع الاحتياجات التعليمية الخاصة للطالب، بحيث يتم دمج الطالب حقًا في التعليم العادي. وهذا يعني مشاركة ممثلين آخرين وغالبًا أكثر، بما في ذلك المتخصصون الداخليون بالمدرسة (مثل المعلمين، ومنسقي الاحتياجات التعليمية الخاصة) والمهنيين الخارجيين (مثل المستشارين التربويين، ومعلمي التربية الخاصة، والمعالجين) وأولياء الأمور والتلاميذ (Keay, & Lloyd, 2011).

وعلى مستوى فريق المدرسة، قد تنعكس المستويات العالية من رأس المال الاجتماعي من خلال التبادل المتكرر للموارد، والذي –بدوره– يسهل تحقيق الأهداف التعليمية، ويساعد على التغلب على العقبات التي تحدث في ممارسات التدريس اليومية. ويتضح المستوى العالي من رأس المال الاجتماعي للمدرسة من خلال التعاون الفعال بين المعلمين، والذي بدوره يساهم في تحقيق فصول دراسية شاملة. وتعتمد فرص تبادل الموارد في شكل رأس مال اجتماعي على نمط ونوعية العلاقات الاجتماعية في الشبكة (Coleman, 1988). بعبارة أخرى، يمكن تسهيل نقل الموارد في شبكة اجتماعية من خلال التكوين الأمثل للعلاقات في تلك الشبكة. ويقدم مفهوم رأس المال الاجتماعي عدسة للتفكير في إمكانات العلاقات الاجتماعية لاكتساب الموارد، وتركز نظرية الشبكة الاجتماعية على أنماط هذه العلاقات الاجتماعية (أي بنية الشبكة الاجتماعية) وتبحث عن الآليات المسؤولة عن العلاقات الاجتماعية.

أسفرت البحوث السابقة حول شبكات المدرسة عن بعض النتائج المثيرة للاهتمام فيما يتعلق العلاقة بين أنماط العلاقات الاجتماعية والنتائج المتعلقة بالمعلم والمدرسة. أولاً: تدعم أنماط العلاقات الكثيفة والمتماسكة خلق بيئة آمنة يمكن للمدرسين فيها الانخراط في ممارسات مبتكرة وتجربة استراتيجيات تعليمية جديدة دون الخوف من الفشل (Moolenaar, 2010). علاوة على ذلك، في الفرق كثيفة الترابط، هناك المزيد من الفرص للتعلم الجماعي والموارد، مثل المعلومات والمواد التعليمية التي يتم تداولها بسرعة أكبر، والتي بدورها تسهل تنفيذ الإصلاح، مثل النهج الأكثر شمولية، بمزيد من العمق (Daly, 2010). بالإضافة إلى ذلك، كلما زادت كثافة الشبكات، زاد إدراك المعلمين أنهم قادرون بشكل جماعي على توفير أقصى قدر من فرص التعلم لجميع الطلاب (Moolenaar et al., 2012)، وكلما كانت معتقداتهم أكثر إيجابية حول المهنة (Brass, Galaskiewicz, Greve, & Tsai, 2004). ثانيًا: قد تعوق المركزية العالية للشبكة (أي الشبكة التي يتم وصفها من قبل واحد أو عدد قليل من الجهات الفاعلة المركزية للغاية والعديد من الجهات الفاعلة الطرفية الأخرى) تكيف فريق المدرسة مع البيئات المتغيرة وقوة ومتانة الشبكة (Tschannen-Mora, 2009). ثالثًا: قد يجلب التعاون مع شركاء خارجيين خارج فريق المدرسة أفكارًا ومعلومات وخبرات جديدة، وهو أمر مهم للابتكار، ويوفر للمدرسة وصولاً أكبر إلى الموارد الخارجية المفيدة (Leonardi & Contractor, 2018). لذلك، أكد العديد من الباحثين أهمية بنية شبكة المدرسة لمجموعة متنوعة من النتائج المتعلقة بالمعلم والمدرسة.

(٣) العوامل المؤثرة في العلاقة بين فاعلية تطبيق ممارسات التعليم الشامل والاتجاهات نحو الدمج:

فحص شارما وسوكال (Sharma, & Sokal, 2016) العلاقة بين استخدام المعلمين أثناء الخدمة للممارسات الشاملة وفعالية التدريس لديهم. واتضح أن المعلمين الذين يتمتعون بحس عالٍ من فعالية التدريس استخدموا ممارسات أكثر شمولاً. كما قام شارما وآخرون (Sharma et al., 2021) بفحص العلاقات بين الاتجاهات ومعتقدات الكفاءة الذاتية واستخدام الممارسات الشاملة لدى ٣٩٠ من معلمي قبل الخدمة تم اختيارهم من أستراليا والهند وكندا وهونغ كونغ، باستخدام مقياس الممارسات الشاملة المطور حديثًا. ووجدوا أن معتقدات فعالية التدريس كانت أقوى المؤشرات على استخدام المشاركين للممارسات الشاملة.

وتم ربط عدد من المتغيرات المتعلقة بالمعلم، مثل الجنس والعمر وخبرة التدريس والاتصال بالأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، بالاتجاهات نحو التعليم الشامل. قامت دراسة دي بوير وآخرين (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011) بفحص العوامل المؤثرة فيما يتعلق باتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل، وحددت هذه الدراسة بالإضافة إلى المتغيرات، مثل الجنس أو نوع الإعاقة، خبرة التعليم الشامل وتدريب المعلمين باعتبارها الجوانب الرئيسة. وبالرغم من أن معظم الدراسات تظهر نتائج مختلفة فيما يتعلق بالمتغيرات، إلا أن خبرة التعليم الشامل لها تأثير إيجابي. ويبدو أن التواصل الاجتماعي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يؤدي إلى اتجاهات أكثر إيجابية للمعلمين، وكذلك الاتصال الخاص بالأصدقاء أو العائلات من ذوي الإعاقة (Saloviita, & Schaffus, 2016).

وترتبط دورات تدريب المعلمين بالاتجاهات الأكثر إيجابية للمعلمين نحو الدمج، فمن نتائج تلك الدورات الاتجاهات الأفضل، وتقليل المخاوف، وتحسين الفاعلية الذاتية، وزيادة المعرفة. ومن ثم فمن الضروري توفير فرص تطوير مهني متسقة ومستمرة لمعلمي ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة لزيادة اتجاهاتهم الإيجابية، حيث إن المشاركة في وحدات العمل التي تركز – بشكل خاص– على التعليم الشامل ترتبط بالاتجاهات والمشاعر الإيجابية وانخفاض المخاوف لدى المعلم نحو الدمج ونحو الأشخاص ذوي الإعاقة (Sokal, & Katz, 2017; Copfer, & Specht, 2014).

وقام كروكل (Kraukle, 2013) باستطلاع آراء ١٩٤ معلمًا من معلمي ما قبل الخدمة حول استعدادهم المدرك للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعائلاتهم، ووجد أن ٣٩٪ –فقط– ممن شملهم الاستطلاع شعروا بالثقة بشأن مهارات الدمج لديهم. ويشير الاتساق بين إدراكات معلمي ما قبل الخدمة والمعلمين في الخدمة حول الدمج إلى أن برامج إعداد المعلم قد تكون العمود الفقري في تحسين توجيه المعلم نحو الدمج. إن الافتقار إلى التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة يثير التساؤل عما إذا كان معلمو التربية الخاصة يشعرون بالفعل بالاستعداد بشكل أفضل لدعم الدمج (Stites, Rakes, Noggle, & Shah, 2018).

ويرى ستايتس وآخرون (Stites, Rakes, Noggle, & Shah, 2018) أن العبء المدرك غير المبرر لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة ينشأ من نقص استعداد المعلم، وأن مؤسسات التعليم العالي بحاجة إلى اتخاذ إجراءات أكثر وضوحًا لمساعدة هؤلاء المعلمين على الاستعداد للتدريس في بيئات شاملة.

ويعد تدريب المعلمين أحد العوامل التي تؤثر على كفاءة المعلم واستراتيجيات التدريس، فالمعلمون الذين يحضرون التدريب يظهرون معدلًا ناجحًا لتنفيذ التعليم الشامل، بينما نقص التدريب يؤدي إلى مدرسين أقل ثقة، لأنهم يفتقرون إلى المعرفة والقدرة على التكيف والعمل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (Novara, Mangunsong & Widyasari, 2018).

ويؤدي التدريب غير الكافي الذي يوفر المهارات والمعرفة حول كيفية دمج المتعلمين ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية الشاملة إلى شعور المعلمين بتدني الفاعلية الذاتية، والذي يتجلى في الاتجاهات السلبية نحو دمج المتعلمين ذوي الإعاقة. ويعوق نقص التدريب قدرة المعلمين على تلبية الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية للمتعلمين ذوي الإعاقة، كما أن التدريب غير الكافي المتعلق بالتعليم الشامل يترك المعلمين غير متأكدين وغير مستعدين للتعامل مع القدرات التعليمية المختلفة للمتعلمين ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية (Tseeke, 2021).

وتوصلت دراسة ليزر وآخرين (Leyser, Zeiger, & Romi, 2011) إلى وجود ارتباط إيجابي بين تدريب المعلمين أثناء الخدمة والفاعلية الذاتية للمعلم. لاحظ المشاركون في هذه الدراسة حاجتهم إلى التدريب المهني لأن هذا يمكن أن يمكّنهم من الأفكار والمهارات حول كيفية تأثير التعليم الشامل للمتعلمين ذوي الإعاقة، وبالتالي تحسين كفاءتهم الذاتية. كما

أوضحت دراسة جوردون (Gordon, 2017) أن التدريب يغرس الثقة بالنفس في كفاءة المعلمين لتطبيق أساليب التدريس المختلفة الأساسية في تكييف المناهج الدراسية لتلبية احتياجات المتعلمين ذوي الإعاقة، وتوفير هذا التدريب المهني يوفر فهمًا أعمق للتعليم الشامل، ويؤدي ذلك إلى تعزيز الفاعلية الذاتية للمعلم في المدارس العادية.

وأكد أورتون (Urton, 2013) على التأثير الإيجابي للفاعلية الذاتية للمعلم على الاتجاهات نحو الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن المعلمين الذين يتمتعون بإحساس قوي بالفاعلية الذاتية لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو الإصلاح التعليمي وتطبيق إرشادات جديدة. ويميل المعلمون ذوو الفاعلية الذاتية الإيجابية –أيضًا– إلى اتخاذ اتجاهات إيجابية حول التعاون مع متخصصين آخرين من الفريق التعليمي للطالب. وأظهرت البحوث أن الوقت الأمثل لمساعدة المعلمين على تكوين اتجاهات إيجابية حول التعليم الشامل يكون أثناء التدريب قبل الخدمة (Ajuwon et al., 2012).

وتوصلت دراسة فانروزين وآخرين (VanReusen, Shoho, & Barker, 2000) إلى أن المعلمين ذوي المستويات الملائمة إلى العالية من التدريب أدركوا قدرتهم التدريسية نحو الطلاب ذوي الإعاقة بطريقة أكثر إيجابية من المعلمين ذوي التدريب التعليمي المحدود.

وأوشار شارما وآخرون (Sharma et al., 2021) أن المعلمين يشعرون بقلق بشأن نقص الموارد، وزيادة أعباء العمل، والتفاعلات الاجتماعية، وإدارة السلوك، وتعليم الطلاب الذين يفتقرون إلى مهارات المساعدة الذاتية، وأنهم يميلون إلى أن يكون لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج عندما تعالج البرامج التحضيرية هذه المخاوف.

وأشار بيلينجسلي وآخرون (Billingsley, Bettini, & Jones, 2019) أن معلمي التربية الخاصة أكثر إيجابية من معلمي التعليم العام فيما يتعلق بدمج الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام، وأن معلمي التعليم العام يرون أن الدمج أقل مثالية، وعزوا ذلك إلى زيادة ضغوط العمل لإبطاء التعليم، والمسؤوليات الإضافية لتحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية، والمساءلة المرتبطة باختبار المخاطر العالية، وأقر معلمو التربية الخاصة أن فصول التعليم العام هي البيئة المثالية للنمذجة والتقليد، مما يدعم نمو الطلاب ذوي الإعاقة، وأن معلمي التربية الخاصة لديهم وصول محدود إلى المناهج الدراسية، ويفتقرون إلى الوضوح بشأن ما يجب تدريسه، حيث غالبًا ما يُترك الأمر لتقديرهم.

ويواجه معلمو التربية الخاصة ارتباكًا حول المكان الذي يجب أن يقدموا فيه التعليم. ويرى بعض الباحثين أن معظم معلمي التربية الخاصة يفترضون أنه سيتم دمج الطلاب في فصول التعليم العام، ولكنهم وجدوا معلمي التعليم العام حذرين من دمج الطلاب ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية، وكذلك يواجه معلمو التربية الخاصة مقاومة من أقرانهم في التعليم العام في التعاون، والمساهمة في التدريس، ويتم معاملتهم كمساعدين بدلاً من مدرسين معتمَدين (Billingsley, Bettini, & Jones, 2019).

ووجد فانست وهاجان–بوركي (Vannest, & Hagan-Burke, 2010) أن معلمي التربية الخاصة يقضون ثلث وقتهم فقط في تعليم ذوي الإعاقة. وأوضح بعض الباحثين أن المهام غير التعليمية حدت من وقت معلمي التربية الخاصة للاستثمار في نمو الطلاب. ويعلم معلمو التربية الخاصة أنه يجب عليهم تقديم تعليم قائم على الأدلة، ولكن لديهم مسؤوليات لا علاقة لها بالنمو الأكاديمي والسلوكي للطلاب والتي تتعارض مع وقتهم، كما أن هناك تباينًا في فهم الإداريين والباحثين لتوافر وقت معلمي التربية الخاصة للتعاون، والتخطيط، والتعليم(Bettini, Wang, Cumming, Kimerling, & Schutz, 2019).

والافتقار إلى التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة وأولياء الأمور يمثل حاجزًا كبيرًا أمام الطلاب ذوي الإعاقة لتحقيق الازدهار، وأن معلمي التعليم العام غير مدربين تدريباً كافياً للتنقل بين الفصول الدراسية المتنوعة والقلق بشأن انخفاض أداء الطلاب بسبب الوقت اللازم لإعداد وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة.

ومدرسو التعليم العام المعتمَدون في مجالات المحتوى الأساسي لديهم مشاعر معتدلة بشأن قدرتهم على تكييف التدريس للطلاب ذوي الإعاقات (Kosko, & Wilkins, 2009)، كما أن هناك ارتباطًا التدريب في مجال التربية الخاصة ومستويات الفاعلية الذاتية المتعلقة بممارسات الدمج لدى معلمي التعليم العام (Shoulder & Krei, 2016).

وأوضح بعض البحوث وجود علاقة بين التعليم والتطوير المهني المستمر والفاعلية الذاتية للمعلم، حيث يميل المعلمون الذين يختارون التسجيل في دورات التعليم المستمر أو يتلقون تطويرًا مهنيًا في التربية الخاصة إلى امتلاك اتجاهات أكثر تفضيلًا نحو الدمج، كما أشارت بعض البحوث إلى أن مشاعر المعلمين بشأن التطوير المهني في مجال الدمج غير كافية فيما يتعلق بإعدادهم لتنفيذ الممارسات التعليمية المناسبة للطلاب ذوي الإعاقات (Kosko, & Wilkins, 2009).

وأوضح روم وآخرون (Rohm et al., 2018) أن هناك ثلاثة جوانب مشتركة من الاتجاهات، وهي: الجزء الاجتماعي من اتجاهات المعلم والمدفوعة انفعاليًا، ووجهات النظر المعرفية، وهي معتقدات تحددها معرفة ومهارات المعلم، ومدى نجاح المعلم في تنفيذ ممارسات الدمج. وتوصلت دراسة سونج (Song, 2016) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدريب في مجال التربية الخاصة وفاعلية الذات المتعلقة بالدمج.

ويرتبط إيمان المعلمين بقدراتهم التعليمية باتجاهاتهم نحو الدمج، وتوظيفهم للممارسات الشاملة. ووجدت بعض الدراسات أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية الأعلى للمعلمين يكون لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو التعليم الشامل وتنوع الطلاب، وتنخفض احتمالية استبعادهم للطلاب من حجرة الدراسة. كما أنه من المحتمل بشكل أقل أن يحيل المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية الأعلى الطلاب إلى الأوضاع التعليمية الخاصة. وقد يكون المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية الأعلى أكثر استعدادًا لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية، وأكثر استعدادًا لتعليم هؤلاء الطلاب داخل الفصل الدراسي الخاص بهم. وفيما يتعلق بالمناهج التعليمية الشاملة، وجدت بعض الدراسات أن المعلمين الأكثر خبرة وذوي الكفاءة الذاتية العالية يستخدمون –بشكل متكرر– تعليمًا متمايزًا، ويضبطون الأهداف لتلبية احتياجات الطلاب، ويكونون أكثر إيجابية تجاه تنفيذ هذه الاستراتيجيات (Woodcock, Sharma, Subban, & Hitches, 2022).

ومخاوف المعلم المتعلقة بالدمج تعوق تنفيذه داخل المدرسة. كما هو الحال مع المواقف، وتؤثر العديد من العوامل على هذه المخاوف. ومن هذه العوامل نقص الموارد، ونقص المهارات، وعبء عمل المعلم، بينما ترتبط قلة المخاوف بالمستوى العالي من الثقة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، والمعرفة الجيدة بالدمج، والاتصال بشخص من ذوي الإعاقة (Sharma, Forlin, & Loreman, 2007).

ويجب أن يُنظر إلى تدريب المعلمين على أنه عنصر أساسي لتحقيق الدمج. يوفر التدريب الأولي والمستمر الذي يتلقاه المعلمون الأدوات والاستراتيجيات لتقديم استجابة تعليمية عالية الجودة لجميع الطلاب، بغض النظر عن خصائصهم أو صفاتهم المحددة، والمعلمون مسئولون عن الاستجابة للتنوع وتطوير الأساليب المناسبة لتلبية احتياجات الطلاب، ويؤدي الافتقار إلى التدريب الأولي أو المستمر إلى عدم الاهتمام ورفض الطلاب ذوي الصعوبات (Arvelo-Rosales, Rosa, & Guzman-Rosquete, 2021).

ثانيًا: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة ديكين (Diken, 2006) فحص إحساس معلمي ما قبل الخدمة بالفاعلية للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية واتجاهاتهم نحو دمج هؤلاء الطلاب. تألفت عينة الدراسة من ١٤٥ من معلمي ما قبل الخدمة في مجال الإعاقة الفكرية والتعليم العادي والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. شملت أدوات الدراسة مقياس فاعلية المعلم، ومقياس الآراء المتعلقة بالدمج. أوضحت نتائج الدراسة أن معلمي ما قبل الخدمة يتمتعون بمستوى عالٍ من الإحساس بالفاعلية للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وكان لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج هؤلاء الطلاب. كما وجدت علاقة إيجابية بين إحساس معلمي ما قبل الخدمة بالفعالية واتجاهاتهم نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

هدفت دراسة رايت (Wright, 2013) التحقق من تأثير الإحساس الجماعي بفاعلية التدريس والإحساس العام بفاعلية التدريس، والإحساس الشخصي بفاعلية المعلم على اتجاهات المعلم نحو إعدادات الفصول الدراسية الشاملة، كما هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان اتجاهات المعلم نحو إعدادات الفصول الدراسية الشاملة تختلف باختلاف نوع إعاقة الطالب الأساسي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن إحساس المعلم بالفاعلية ونوع إعاقة الطالب له تأثير مباشر على اتجاهات المعلم نحو إعدادات الفصول الدراسية الشاملة.

وهدفت دراسة هاشم وآخرين (Hashim, Ghani, Ibrahim, & Zain, 2013) تحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين والاتجاهات نحو التعليم الشامل، والكشف عن الاختلاف في الفاعلية الذاتية للمعلمين والاتجاهات لديهم بناءً على الجنس وخبرة التدريس. تم جمع البيانات باستخدام مقياس إحساس المعلمين بالفاعلية، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو الفصول الدراسية الشاملة. تألفت عينة الدراسة من ١٢٦ معلمًا ممن يقومون بالتدريس في التعليم العام مع التعليم الشامل. أسفرت نتائج الدراسة عن أن المشاركين كانوا فعالين للغاية في الفاعلية الذاتية للمعلمين، مقارنة باتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل. كما أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات على الفاعلية الذاتية والاتجاهات، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا بين خبرات المعلم تساهم في الفاعلية الذاتية للمعلمين واتجاهاتهم، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية للمعلمين والاتجاهات نحو التعليم الشامل.

فحصت دراسة مونتجوميري (Montgomery, 2013) العلاقات بين الفاعلية الذاتية للمعلمين ومشاعر المعلمين واتجاهاتهم ومخاوفهم بشأن التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقات النمائية. شملت أدوات الدراسة مقياس فعالية المعلم للممارسات الشاملة، ومقياس المشاعر والاتجاهات والمخاوف المتعلقة بالتعليم الشامل. أشارت النتائج إلى أن زيادة الفاعلية الذاتية للتعاون كان المنبئ الوحيد المرتبط بمشاعر واتجاهات أكثر إيجابية، وبمخاوف أقل حول التعليم الشامل للطلاب الذين يعانون من إعاقات نمائية، كما أكدت النتائج على أهمية كل من التعليم قبل وأثناء الخدمة الذي يهدف إلى تزويد المعلمين بالتوجهات والمهارات المتعلقة بالتعاون الفعال مع الآباء والأعضاء الآخرين في الفريق المدرسي.

هدفت دراسة فاز وآخرين (Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier, & Falkmer, 2015) تحديد العوامل المرتبطة باتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقات في المدارس النظامية. كشفت نتائج الدراسة عن أن أربع سمات للمعلم، وهي العمر، والجنس، وفاعلية الذات المرتبطة بالتدريس، والتدريب فسرت ٤٢٪ من التباين في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة.

هدفت دراسة وودكوك وهاردي (Woodcock, & Hardy, 2017) استكشاف طبيعة ومدى تأثير النمو المهني لمعلمي التربية الخاصة على تصورات المعلمين المتعلقة بالدمج. تألفت عينة الدراسة من ١٢٠ معلمًا بالمرحلة الابتدائية والثانوية. كشفت النتائج عن أن التعرض المتزايد ل للنمو المهني الحالي في التربية الخاصة له آثار ضارة على معتقدات المعلمين المتعلقة بالدمج، وكذلك فهمه له.

هدف بحث جافيش (Gavish, 2017) فحص تصورات معلمي الدعم الشامل فيما يتعلق بوضعهم والدور الذي يلعبونه في تطبيق دمج الأطفال ذوي الإعاقة. تم العثور على أربعة تصورات تكمن على متصل من عدم العثور على المكان المناسب للعب دور مركزي في تنفيذ الدمج بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس بالكامل، والشعور بكونهم تحت المراقبة لتنفيذ الدمج في الفصول، والشعور بدور التحكم والإشراف على دمج طلابهم في المحيط المدرسي، والشعور بالمسؤولية المشتركة عن تعليم جميع الطلاب في المدرسة. تألفت عينة البحث من ٣٤ من معلمي الدعم القائم على الدمج بالمدارس الابتدائية والإعدادية مدمج بها تلاميذ ذوو صعوبات تعلم، وذوو اضطراب النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، وذوو اضطراب طيف التوحد، وذوو إعاقة عقلية. وكانت أداة الدراسة الرئيسة هي المقابلة. أوضحت النتائج

أن التصور الأخير، وهو الشعور بالمسؤولية المشتركة عن تعليم جميع الطلاب في المدرسة، قد يشهد على الدمج الحقيقي الموجود –بالفعل– على الأرض، وإمكانية أن تؤدي القيادة المناسبة إلى تنفيذه.

هدف بحث روبنسون (Robinson, 2017) تحديد المبادئ والممارسات التي يقوم عليها التعليم الفعال القائم على الدمج للمعلمين من أجل الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية. تألفت عينة البحث من ٢٢ مشاركًا: ٥ من مساعدي التدريس، و١٠ من معلمي ما قبل الخدمة، و٧ من المعلمين في الخدمة. أوضحت نتائج البحث أنه عندما يتضمن تطوير الممارس تعاونًا بين مجتمع التعلم المهني موجهًا بالبحوث، قائما على النقد النظري والتفكير، يصبح الممارسون أكثر ثقة ومهارة في تطبيق ممارسات الدمج.

وهدفت دراسة وانغ وآخرين (Wang et al., 2017) تقييم تأثير المصادر الأولية الأربعة لفاعلية الذات، وهي خبرة الإتقان، والخبرة غير مباشرة، والإقناع اللفظي، والإثارة فسيولوجية، على الفاعلية الذاتية للمعلم. أجريت المقابلات الفردية مع ٥ معلمين قدموا مستويات عالية من الفاعلية الذاتية، و٤ معلمين قدموا مستويات منخفضة من الفاعلية الذاتية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود سبعة مصادر محتملة للفاعلية الذاتية للمعلم، وهي: خبرات الإتقان، الإقناع اللفظي، والخبرة غير المباشرة، والإثارة الفسيولوجية والعاطفية، والمعرفة بالطلاب، والعلاقة مع الطلاب، وخبرات العمل السابقة.

هدفت دراسة ستايتس وآخرين (Stites, Rakes, Noggle, & Shah, 2018) فحص تصورات معلمي ما قبل الخدمة لاحتياجاتهم المتعلقة بالدمج. فحصت الدراسة ١٢٠ معلمًا من معلمي ما قبل الخدمة ببرامج التعليم العام والتربية الخاصة في جامعتين الذين يقدمون الخدمات للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية. أشارت النتائج إلى أن معلمي ما قبل الخدمة يفتقرون إلى فهم متماسك للدمج، ويرون أنفسهم على أنهم بحاجة إلى تطوير إضافي ليكونوا مستعدين تمامًا للتدريس في بيئة شاملة. وأشارت النتائج إلى أن برامج إعداد المعلم تحتاج إلى توفير إطار مفاهيمي أكثر تماسكًا لتوجيه تعزيز كل من الدورات والعمل الميداني المتعلق بالدمج والممارسات الشاملة الفعالة.

هدفت دراسة مامجين (Mamgain, 2018) تحليل اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية العادية وفاعليتهم الذاتية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية وقياس إحساسهم بالفعالية لتنفيذ الممارسات الشاملة. تألفت عينة الدراسة من ٤١٢ معلمًا بالمدارس الابتدائية.

كشفت نتائج هذه الدراسة أن المعلمين أظهروا اتجاهات إيجابية أعلى من المتوسط وشعورًا أعلى بالكفاءة في تنفيذ الممارسات الشاملة في فصولهم الدراسية، وأن العوامل التي تؤثر على اتجاهات المعلمين –بشكل كبير– نحو الدمج هي المنطقة المحلية للمدارس، والحالة الاجتماعية للمعلمين، والمؤهلات التعليمية، كما كشفت هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة دالة بين الاتجاهات والفاعلية الذاتية للمعلمين نحو التعليم الشامل.

هدفت دراسة سبيشت وميتسالا (Specht, & Metsala, 2018) التنبؤ بفاعلية معلمي ما قبل الخدمة المتعلقة بتطبيق الممارسات الشاملة وفقًا لمتغيرات الجنس، والمعتقدات المتعلقة بالدمج، والخبرات مع الأفراد ذوي الإعاقة. تألفت عينة الدراسة من ١٠٢٦ طالبًا من معلمي ما قبل الخدمة في ٩ كليات تربية في جميع أنحاء كندا. شملت أدوات الدراسة استبيان فاعلية المعلم المتعلقة بالممارسات الشاملة، واستبيان المعتقدات حول التعلم والتدريس للطلاب ذوي الإعاقة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود معتقدات أكثر إيجابية نحو التعليم الشامل لدى الطالبات أكثر من الطلاب، ولدى معلمي ما قبل الخدمة في برامج المرحلة الابتدائية أكثر من معلمي ما قبل الخدمة في برامج المرحلة الثانوية.

هدفت دراسة نوفارا وآخرين (Novara, Mangunsong & Widyasari, 2018) الكشف عن طبيعة العلاقة بين فاعلية المعلم واستراتيجيات التدريس في المدارس الابتدائية الخاصة الشاملة. تألفت عينة البحث من ٧٠ معلمًا. شملت أدوات الدراسة مقياس إحساس المعلم بالفاعلية، واستبيان هيكل الفصل الدراسي لقياس فاعلية المعلم واستراتيجيات التدريس الشاملة. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية المعلم واستراتيجيات التدريس في المدارس الابتدائية الخاصة الشاملة، وأن المعلمين ذوي الفاعلية العالية كانوا يستخدمون استراتيجيات تدريس مختلفة.

أجرى فاريا وكامارجو (Faria, & Camargo, 2018) دراسة مراجعة منهجية حول انفعالات المعلمين فيما يتعلق بتطبيق الدمج في المدرسة، ووجدوا أن مشاعر وانفعالات الضيق، والعجز، وانعدام الأمن، والضعف، والعزلة، والخوف ترتبط –بشكل عام– بعدم استعداد المعلم. ويمكن أن تثير حالة عدم الاستعداد هذه مشاعر عدم الأمان والعجز لدى المعلمين، والتي قد تكون مرتبطة بالصخب المستمر لمقدمي الرعاية في مجال التربية الخاصة والخبراء في المدارس(Matos, & Mendes, 2015) .

هدفت دراسة هوكزا وآخرين (Hoxha, Kurshumlia, & Shehu, 2019) فحص الاتجاهات نحو التعليم الشامل والفاعلية الذاتية المتعلقة بالممارسة الشاملة لدى معلمي ما قبل الخدمة في كوسوفا، وكذلك فحص العلاقات بين اتجاهات ما قبل الخدمة والفاعلية الذاتية والمتغيرات الديموغرافية، مثل الجنس، والعمر، وسنوات الدراسة، والتدريبات المهنية السابقة في التعليم الشامل، والخبرة في العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، والعلاقة الوثيقة مع شخص لديه إعاقات. تألفت عينة الدراسة من ١٨٠ مدرسي ما قبل الخدمة في مرحلة البكالوريوس والماجستير. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات المتعلقة بالممارسات الشاملة على الأدلة وتنفيذ تلك الممارسات في الفصول الشاملة. كما أوضحت أن المجموعة الأصغر سنًّا وكذلك من يدرسون الماجستير من المعلمين أظهروا مستويات عالية من الاتجاهات الإيجابية وفاعلية الذات العالية نحو التعليم الشامل مقارنة بالمعلمين الأكبر سنًّا، وأن العمر الزمني وسنوات الدراسة عوامل تؤثر –بشدة– في الاتجاهات وفاعلية الذات لدى المعلمين لاستخدام الممارسات الشاملة.

هدفت دراسة راهايو وكرنياواتي (Rahayu, & Kurniawati, 2019) التحقق من تأثير الفاعلية الذاتية للمعلمين في التدريس على اتجاهاتهم نحو التعليم الشامل. تألفت عينة البحث من ٢٠١ معلم يقومون بالتدريس في كل من رياض الأطفال الشاملة العامة والخاصة. شملت أدوات الدراسة المقياس متعدد الأبعاد للاتجاهات نحو التعليم الشامل، ومقياس فعالية المعلم المتعلقة بتطبيق الممارسة الشاملة. أشارت النتائج إلى أن الفاعلية الذاتية للمعلم المتعلقة بالتعليم الشامل تؤثر بشكل كبير على اتجاهات المعلم في الجوانب الانفعالية من الاتجاهات.

وقام أفراميديس وآخرون (Avramidis et al., 2019) بدراسة الفاعلية الذاتية في تطبيق الممارسات الشاملة لدى ٢٢٥ معلمًا من معلمي التعليم العام و٦٩ معلمًا من معلمي التربية الخاصة. واتضح أن معلمي التعليم العام كانوا أقل إيجابية في فاعليتهم الذاتية في تنفيذ التعليمات الشاملة والتعاون مقابل نظرائهم في التربية الخاصة.

وقامت دراسة يادا وآخرين (Yada et al., 2019) بفحص تأثير المصادر الأساسية الأربعة للفاعلية الذاتية على فاعلية المعلم المتعلقة بالدمج في سياق ثقافي متنوع. تألفت عينة الدراسة من ٢٦١ معلمًا يابانيًا و١١٢٣ معلمًا فنلنديًا في الخدمة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المصادر الأساسية الأربعة: خبرة الإتقان، والخبرة غير المباشرة، والإقناع اللفظي، وردود الفعل البدنية والانفعالية ترتبط ارتباطًا وثيقًا ببعضها البعض، وتعمل –معًا– للتأثير على

فاعلية المعلم المتعلقة بالدمج، كما وُجد أن خبرة الإتقان هي العامل المؤثر الأكثر أهمية في فاعلية المعلم المتعلقة بالدمج.

وهدفت دراسة أوبوكو وآخرين (Opoku, Cuskelly, Pederson, & Rayner, 2021) التنبؤ بنوايا المعلمين نحو التعليم الشامل في المدارس الثانوية، وذلك لدى ٤٥٧ من معلمي المدارس الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات والفاعلية الذاتية تتنبأ –بشكل دال– بنية المعلمين نحو ممارسة التعليم الشامل.

هدفت دراسة بيرن وآخرين (Perrin, Jury, & Desombre, 2021) التحقق من العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل والقيم الشخصية التي تكمن وراء تلك الاتجاهات وتدعمها. تألفت عينة الدراسة من ٣٢٦ معلمًا أكملوا مقاييس حول الاتجاهات والقيم. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل والسمو الذاتي والانفتاح على التغيير.

هدفت دراسة سانين وآخرين (Sannen, Maeyer, Struyf, De Schauwer, & Petry, 2021) استكشاف العلاقة بين تعاون المعلم من ناحية ومعتقدات المعلمين تجاه الدمج والتعليم المتمايز من ناحية أخرى، باستخدام نهج الشبكة الاجتماعية. تألفت عينة البحث من ٤٤١ معلمًا من ٢٤ مدرسةً من المدارس الابتدائية. أظهرت النتائج أن المعلمين في شبكات المدارس عالية الكثافة هم أكثر إيجابية نحو الدمج وتنفيذ تعليم أكثر تمايزًا، بينما المعلمون في شبكات المدارس شديدة المركزية يستخدمون التعليم التمايزي بدرجة أقل، ولم ترتبط هذه المركزية –بشكل كبير– بمعتقدات المعلمين تجاه الدمج. وأخيرًا، لم يكن للدعم الخارجي للمدرسة تأثير كبير على معتقدات المعلمين نحو الدمج والتعليم المتمايز.

هدفت دراسة حسنين وآخرين (Hassanein, Alshaboul, & Ibrahim, 2021) بحث التغيير في اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو التعليم الشامل بعد حضورهم دورة تتمحور حول الدمج، جنبًا إلى جنب مع تدريب عملي مدته ١٨ ساعة. وباستخدام المقياس متعدد الأبعاد للاتجاهات نحو التعليم الشامل، تم مسح ٩٨ معلمًا من برامج تعليم المعلمين في المرحلة الابتدائية والثانوية في كلية التربية بجامعة قطر بالدوحة قبل وبعد الدورة الدراسية. أسفرت نتائج الدراسة عن أن اتجاهات جميع المشاركين نحو التعليم الشامل تغيرت بشكل ملحوظ، وأن الجمع بين التعليم القائم على المعلومات وخبرات العمل الميداني المنظمة يمكن أن يغير اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو التعليم الشامل.

هدفت دراسة مارتينز وشاكون (Martins, & Chacon, 2021) التحقق مما إذا كانت دورات تعليم المعلمين المتعلقة بالممارسات الشاملة، والتي تتضمن مصادر الفاعلية الذاتية، تنتج تأثيرات على الفاعلية الذاتية للمعلم المتعلقة بتنفيذ الممارسات الشاملة. تألفت عينة الدراسة من ٣٦ معلمًا، شارك بعضهم في دورة دمج الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية، والبعض الآخر في دورة دمج الطلاب الموهوبين. شملت أدوات الدراسة مقياس فاعلية المعلم المتعلقة بالممارسات الشاملة. كشفت نتائج الدراسة فعالية دورات تعليم المعلمين حول الممارسات الشاملة في زيادة الفاعلية الذاتية للمعلمين المتعلقة بتنفيذ تلك الممارسات.

هدفت دراسة بالا (Bala, 2021) التحقق من اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل فيما يتعلق بفاعليتهم الذاتية المدركة للتدريس في الفصل الدراسي الشامل. تألفت عينة الدراسة من ٥٠ معلمًا من المدارس الحكومية. أسفرت نتائج الدراسة عن أن ٢٤٪ من المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعليم الشامل، وأن ٦٢٪ منهم أظهروا اتجاهات محايدة، و١٤٪ منهم لديهم اتجاهات سلبية نحو التعليم الشامل. كما وجد أن ١٢٪ من المعلمين يتمتعون بفاعلية إيجابية، و٧٦٪ منهم لديهم فاعلية محايدة، و١٢٪ لديهم فاعلية سلبية متعلقة بالتدريس في الفصول الدراسية الشاملة. كما توصلت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل ترتبط ارتباطًا إيجابيًّا بالفاعلية الذاتية المدركة للتدريس في الفصل الدراسي الشامل.

هدفت دراسة تسيكي (Tseeke, 2021) استكشاف الفاعلية الذاتية المدركة للمعلمين في الاستجابة لاحتياجات المتعلمين ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج الثانوية. تم استخدام دراسة الحالة الوصفية النوعية كمنهج استقصاء للبيانات من ٦ مدرسين قاموا بالتدريس في فصول دراسية شاملة في المدارس العادية. تم جمع البيانات من خلال المقابلات وجهاً لوجه والملاحظات الصفية. أوضحت النتائج أنه في حين أن الخبرة الواسعة في تدريس المتعلمين الذين يعانون من إعاقة بصرية في البيئات الشاملة أثرت على مشاعر الفاعلية الذاتية العالية لدى المعلمين المشاركين، إلا أن المستويات المنخفضة من الفاعلية الذاتية كانت تُعزى إلى نقص المعرفة، والموارد، والتدريب، والدعم.

هدفت دراسة أرفيلو–روزاليس وآخرين (Arvelo-Rosales, Rosa, & Guzman-Rosquete, 2021) تحليل مستوى تطور الكفاءات المتعلقة بالدمج والاهتمام بالتنوع لدى طلاب الجامعات الحاصلين على شهادة في التعليم الابتدائي. تم إعداد مسح مخصص بناءً على الكفاءات الأساسية الأربعة المقترحة: تقييم تنوع الطلاب، ودعم جميع الطلاب، والعمل

كجزء من الفريق، وتطوير الصفات المهنية والشخصية. تألفت عينة الدراسة من ٤٤٠ طالبًا حاصلين على درجة في التعليم الابتدائي من جامعة. أظهرت النتائج تطوراً إيجابياً للكفاءات الأربع، مع تطور أعلى لكفاءات التطوير المهني المستمر، كما وجد أن الطلاب لديهم المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لتعزيز الدمج وتشجيع الانتباه إلى التنوع في فصولهم الدراسية.

وفي دراسة أجراها سان مارتين وآخرون (San Martin et al., 2021) تم مسح ٥٦٩ معلمًا من معلمي التعليم العام، فيما يتعلق باتجاهاتهم وفاعليتهم الذاتية نحو تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام. واتضح أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية إلى حد ما نحو الدمج، لكن فاعلية المعلم الذاتية المتعلقة بإدارة السلوك والقوانين والسياسات المتعلقة بالتربية الخاصة والتعامل مع الطلاب العدوانيين جسديًا كانت في أدنى المستويات.

هدفت دراسة ويرمایاني وكورنياواتي (Wirmayani, & Kurniawati, 2021) التحقق من العوامل المرتبطة بفعالية المعلم في الممارسات الشاملة بمدارس الدمج، خاصةً العلاقة بين الدعم المدرسي المتصور والعوامل الديموغرافية، مثل الجنس، والعمر، ونوع المدرسة، والخبرة التدريسية، ومستوى التعليم، والخبرة التدريبية المرتبطة بفاعلية المعلم. شملت أدوات الدراسة مقياس الدعم المدرسي المدرك للتعليم الشامل، ومقياس فاعلية المعلم المتعلقة بتطبيق الممارسات الشاملة. تألفت عينة الدراسة من ٣٢٤ معلمًا في المدارس الابتدائية الشاملة من ١٥ مقاطعة في إندونيسيا. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إيجابية بين الدعم المدرسي المدرك وفاعلية المعلم المتعلقة بالممارسة الشاملة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية المعلم والعمر، ونوع المدرسة، ومستوى التعليم، والخبرة التدريبية. ويمكن استنتاج أن المعلمين سيكون لديهم فاعلية في تدريس الفصول الدراسية الشاملة إذا تلقوا الدعم الكافي من المدرسة، وأن المعلمين في منتصف العمر، الذين يعملون في المدارس الشاملة، ويتمتعون بمؤهلات تعليمية عالية، وتلقوا تدريبًا يميلون إلى تحقيق فاعلية أكبر في التدريس الشامل.

هدفت دراسة هايدر (Haider, 2021) فحص المصادر المحتملة للفاعلية الذاتية للمعلم داخل فصول الدمج، وتقديم تفسير لنمط النمو المعقد الذي تتبعها هذه الفاعلية خلال السنوات الأولى من الممارسة. شارك ٧٨ معلمًا في ١٣٩ مقابلة شبه منظمة أجريت على مدى أربع سنوات لمعالجة الأسئلة المتعلقة بالعوامل والخبرات التي تؤثر على فاعليتهم الذاتية أو الثقة في التدريس في فصول دراسية متنوعة. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود مجموعة من العوامل

التي تعد مصادر لبداية فاعلية الذات المتعلقة بممارسات الدمج لدى المعلمين في الفصول الشاملة. وهذه العوامل هي: الخبرات التعليمية في الفصول الدراسية، والخبرات مع الطلاب ذوي الإعاقة، والخبرات التربوية وخبرات التدريب، والخبرات مع زملاء العمل، والخبرات الشخصية.

هدفت دراسة ويرنر وآخرين (Werner, Tom, Koller, Wiesenthal, Weintraub, 2021) فحص العلاقة بين الفاعلية الذاتية المدركة والاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي المدارس الابتدائية، وكذلك دور الفاعلية الذاتية للمعلمين كمتغير وسيط بين المعرفة بسياسة الدمج، وتصور الدعم المدرسي واتجاهات المعلمين نحو الدمج. تألفت عينة الدراسة من٣٥٢ معلمًا يعملون في مدارس التعليم العام والتربية الخاصة. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين المعرفة المرتفعة بسياسة الدمج والدعم المدرسي الأعلى للدمج والفاعلية الذاتية الأعلى فيما يتعلق بالدمج، والاتجاهات الإيجابية حول الدمج.

هدفت دراسة فنت (Vent, 2021) التحقق من الفروق في مستويات فاعلية المعلم في الدمج عند تلقي كميات متفاوتة من خدمات التربية الخاصة. تألفت عينة الدراسة من ١٤٠ معلمًا من معلمي التعليم العام. وشملت أدوات الدراسة مقياس فاعلية المعلم في الممارسات الشاملة. أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية المعلم في الدمج ومقدار خدمات التربية الخاصة المتلقاة.

هدفت دراسة ماثيو (Matthew, 2021) الكشف عن المتغيرات المنبئة باتجاهات المعلمين أثناء الخدمة نحو فصول الدمج الدراسية وفعالية المعلم نحو الممارسات الشاملة. تألفت عينة البحث من ١٣٢ باحثًا من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة. شملت أدوات الدراسة مقياس اتجاهات المعلمين نحو الفصول الدراسية الشاملة، ومقياس فاعلية المعلم في الممارسة الشاملة. كشفت النتائج أن عدد الساعات التي يتم قضاؤها في التعاون/التخطيط مع مدرس مساعد يعد منبئًا مهمًّا على فعالية المعلم في الممارسات الشاملة، كما كشفت النتائج أن كلًّا من مستويات تدريب معلمي التربية الخاصة وعدد الساعات التي يقضونها في التعاون/التخطيط مع مدرس مساعد هي عوامل منبئة مهمة لاتجاهات المعلم فيما يتعلق بالفصول الدراسية الشاملة، كما أن نوع تخصص مجال المحتوى الذي يدرسه معلمو التعليم العام ليس مؤشرًا مهمًا على مستويات اتجاهاتهم نحو الفصول الدراسية الشاملة أو مستويات كفاءة المعلم فيما يتعلق بالممارسات الشاملة.

هدفت دراسة وودكوك وآخرين(Woodcock, Sharma, Subban, & Hitches, 2022) فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية لـ ٤١ معلمًا بالمرحلة الابتدائية وممارسات التعليم الشامل. تم استخدام التحليل الموضوعي لفحص واستقصاء البيانات النوعية. كشفت النتائج أنه في حين أن المعلمين ذوي الكفاءة العالية والمنخفضة لديهم فهم مفاهيمي متشابه حول التعليم الشامل، إلا أن ممارساتهم التعليمية اختلفت. وكان لإعلام المعلمين حول ماهية التعليم الشامل تأثير محدود –فقط– على ممارسات التعليم الشامل الفعلية للمعلمين. واتضح أن الكفاءة الذاتية للمعلم تلعب دورًا في كيفية تطبيق المعلمين لفهمهم الفلسفي للدمج في ممارساتهم.

هدفت دراسة ميسيرا وآخرين (Miesera, DeVries, Jungjohann, & Gebhardt, 2022) دراسة دور العوامل والاتجاهات والمخاوف والفاعلية المتعلقة بالمعلمين في الدمج عن طريق اختبار أدوات المسح الحالية لـ ٩٠٩ من معلمي ما قبل الخدمة. شملت أدوات الدراسة مقياس الاتجاهات نحو الدمج، ومقياس النية للتدريس في الفصل الدراسي الشامل، ومقياس المخاوف المتعلقة بالتعليم الشامل، ومقياس فاعلية المعلم المتعلقة بتطبيق الممارسات الشاملة. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين قلة المخاوف والاتجاهات الأكثر إيجابية وفاعلية الذات الأكبر والنوايا الأقوى للتدريس في الفصول الدراسية الشاملة.

هدفت دراسة تورجوت أوجورلو (Turgut, & Ugurlu, 2022) فحص كفاءة معلمي المرحلة الابتدائية في دمج وتعليم الرياضيات لتلاميذ الدمج في ضوء بعض المتغيرات. تألفت عينة الدراسة من ٣٢٤ معلمًا ابتدائيًا. شملت أدوات الدراسة مقياس فاعلية المعلم المتعلقة بالدمج، ومقياس تدريس الرياضيات في أوضاع الدمج. أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمات أكثر كفاءة في تدريس الرياضيات في أوضاع الدمج، وأن معلمي المرحلة الابتدائية الحاصلين على درجة الماجستير كانوا أكثر كفاءة في أوضاع الدمج، وأن معلمي المرحلة الابتدائية الذين لديهم عدد أقل من تلاميذ الدمج في فصولهم كانوا أكثر فاعلية في تدريس الرياضيات في أوضاع الدمج، وأن معلمي المرحلة الابتدائية الأكثر خبرة كانوا أكثر فاعلية في الدمج، وأن المعلمين الذين يقومون بالتدريس في الفصول الدراسية الأقل ازدحامًا كانوا أكثر كفاءة في الدمج.

هدفت دراسة جولر وتوران (Guler, & Turan, 2022) تحديد تأثيرات المشاعر والاتجاهات والمخاوف نحو التعليم الشامل على إدراك فاعلية التعليم الشامل وذلك لدى عينة مؤلفة من

٢٢٠ معلمًا. شملت أدوات الدراسة مقياس المشاعر والاتجاهات والمخاوف المتعلقة بالتعليم الشامل، ومقياس فاعلية المعلم المتعلقة بالممارسة الشاملة. أشارت النتائج إلى أن المشاعر والاتجاهات لها تأثير كبير على فاعلية المعلمين المتعلقة بممارسات التعليم الشامل، حيث اتضح أن مشاعر المعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم الشامل تؤثر على فاعليتهم الذاتية.

هدفت دراسة هانافورد (Hannaford, 2022) فحص الكفاءة الذاتية للمعلم بين معلمي التعليم العام في البيئات الشاملة، والعوامل التي تسهم في المستوى المدرك للفعالية، ودور برامج تعليم المعلمين وجلسات التطوير المهني في مستوى الكفاءة الذاتية. تألفت عينة الدراسة من ١٠١ من معلمي التعليم العام. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى العام للكفاءة الذاتية في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة مرتفع إلى حد ما، وخاصة الفعالية في التدريس. ومع ذلك، أشارت البيانات النوعية إلى أن قدرة المعلمين على التنفيذ المستمر للاستراتيجيات التعليمية والاستراتيجيات السلوكية وخطط التعليم الفردي للطلاب في الفصل الدراسي منخفضة، مما يشير إلى انقطاع الاتصال بين معرفة الاستراتيجيات والتنفيذ المتسق في الفصل الدراسي. كشفت النتائج –أيضًا– أن معلمي التعليم العام يشعرون بأقل قدر من الثقة في التعاون مع أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة، وأن معلمي التعليم العام يشعرون أن برنامج إعداد المعلمين لديهم لم يهيئهم لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، وأن التدريب القائم على الخبرة كان من شأنه أن يهيئهم بشكل أفضل، وأشار بعض المعلمين إلى أنهم يرغبون في المزيد من جلسات التطوير المهني ذات الصلة فيما يتعلق بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة وتلبية الاحتياجات المتنوعة للفصل الدراسي.

هدفت دراسة جورج (George, 2022) الكشف عما إذا كانت برامج تعليم المعلمين قد أعدت المعلمين بشكل كافٍ للتدريس في بيئة شاملة. استجاب أكثر من مائة معلم معتمدين من ميشيغان لاستطلاع كفاءة المعلم للممارسات الشاملة، واستكشاف فعالية المعلم تجاه التعليم الشامل. أجاب المشاركون أيضًا على أسئلة استكشافية حول برامج تعليم المعلمين. باستخدام المسح الكمي، حققت الدراسة في فاعلية معلم التعليم العام والتربية الخاصة في ثلاث مهارات أساسية: تنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة، وإدارة السلوك، والتعاون. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشهادة وفعالية المعلم في الممارسات الشاملة. ومع ذلك، كشفت النتائج أن أكثر من نصف المعلمين الذين شملهم الاستطلاع أفادوا أن برامج

تعليم المعلمين الخاصة بهم لم تعدهم بشكل كافٍ للدمج. أشارت المجالات الثلاثة المحددة إلى نقص التدريب في التعليم الشامل، بما في ذلك السلوك والتعاون.

هدفت دراسة دافيز (Davis, 2022) إلى الكشف عن تأثير اتجاهات المعلمين وفاعليتهم على الممارسات التربوية الشاملة عند تعليم الطلاب ذوي الإعاقة. تألفت عينة الدراسة من ١٣٢ من معلمي التعليم الشامل بالمرحلة الابتدائية والثانوية. شملت أدوات الدراسة مقياس اتجاهات المعلم نحو دمج الفصول الدراسية. توصلت النتائج إلى أن الفاعلية في التعاون تتنبأ –بشكل كبير– باتجاهات المعلمين نحو ممارسات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، وأن فاعلية استخدام التعليم الشامل والفاعلية في إدارة السلوكيات منبئات غير دالة باتجاهات المعلمين نحو ممارسات التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة.

فروض البحث:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل ودرجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو الدمج.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وفقًا لاختلاف الجنس (طلاب–طالبات).

٣- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وفقًا للمستوى الدراسي (بكالوريوس–دراسات عليا).

٤- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وفقًا لاختلاف جهة التدريب (مركز تخصصي–مدرسة).

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وفقًا لاختلاف التخصص (إعاقات نمائية – اضطرابات تواصل).

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية، وفقًا لاختلاف الجنس (طلاب-طالبات).

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية، وفقًا لاختلاف المستوى الدراسي (بكالوريوس-دراسات عليا).

٨- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاهات نحو الدمج، وفقًا لاختلاف جهة التدريب (مركز تخصصي-مدرسة).

٩- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاهات نحو الدمج، وفقًا لاختلاف التخصص (إعاقات نمائية – اضطرابات تواصل).

١٠- يمكن التنبؤ بفاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل من خلال الاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة.

١١- يوجد أثر دال إحصائيًا لتفاعل كل من الجنس (طلاب-طالبات) والمستوى الدراسي (بكالوريوس-دراسات عليا) على فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة.

١٢- يوجد أثر دال إحصائيًا لتفاعل كل من الجنس (طلاب-طالبات) والمستوى الدراسي (بكالوريوس-دراسات عليا) على الاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة.

منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي والمقارن لمناسبته لأهداف البحث.

إجراءات البحث:

أولًا: عينة البحث:

انقسمت عينة البحث الحالي إلى قسمين: (أ) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث، وتألفت هذه العينة من (٦٠) طالبًا وطالبةً بكلية التربية جامعة بنها، من

طلاب مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، واستفاد الباحث من تلك العينة في إعداد مقياسي البحث؛ (ب) عينة البحث الأساسية، وتألفت من (١٥٠) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة بنها، منهم (٥٠) طالبًا، و(١٠٠) طالبةً، من طلاب مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، ممن تتراوح أعمارهم بين (٢٠-٣٢) عامًا. ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة ونسبهم المئوية وفقًا لمتغيرات البحث:

جدول (١) توزيع أفراد العينة ونسبهم المئوية وفقًا لمتغيرات البحث

المتغيرات	التوزيع	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	٥٠	%٣٣,٣٣
	إناث	١٠٠	%٦٦,٦٦
المستوى الدراسي	بكالوريوس	٦٠	%٤٠
	دراسات عليا	٩٠	%٦٠
جهة التدريب	مركز تخصص	٥٥	%٣٦,٦٦
	مدرسة	٩٥	%٦٣,٣٣
التخصص	الإعاقات النمائية	٧٠	%٤٦,٦٦
	اضطرابات تواصل	٨٠	%٥٣,٣٣

ثانيًا: الأدوات السيكومترية للبحث:

مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، إعداد/ الباحث:

اتبع الباحث الخطوات الآتية لإعداد الصورة الأولية للمقياس:

أ) الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تقييم مستوى فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل.

ب) مصادر المقياس: قام الباحث بمراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة، والتعريفات الخاصة بفاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، واستعراض بعض المقاييس السابقة التي تضمنت بنودا أو عبارات لها صلة بشكل أو بآخر بهذا المتغير، مثل مقياس (George, 2022)، ومقياس راي وآخرين (Wray, Sharma, & Subban, 2022)، ومقياس بارك وآخرين (Park, Dimitrov, Das, & Gichuru, 2016).

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية في شكل سؤال مفتوح، للاستفادة منها في تحديد مفردات مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث (٦٠ طالبًا وطالبةً بكلية التربية جامعة بنها)، بعد

شرح هذا المفهوم، كما استعان الباحث بآراء بعض المختصين في ميدان التربية الخاصة، وتضمنت الدراسة الاستطلاعية السؤال الآتي: ما أبعاد فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل؟.

بناء على ما تقدم تجمع لدى الباحث مجموعة من المفردات التي بلغت (٢٣ مفردةً) تمثل الصورة المبدئية لمقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل. قام الباحث بعرض الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في المجال، وذلك للحكم على المقياس من حيث وضوح المفردات، وسلامة صياغتها، وتعديل أية مفردات تحتاج إلى تعديل، وإضافة أية مفردات مقترحة، وتم الإبقاء على المفردات التي اتفق على مناسبتها ٩٠% –على الأقل– من المحكمين، ومن ثم قام الباحث بحذف (٣) مفردات، ليصبح العدد النهائي لمفردات المقياس (٢٠ مفردةً).

قام الباحث –بعد ذلك– بتحديد نظام الاستجابة على مفردات المقياس، وكذلك مفتاح التصحيح، على النحو الآتي: كل مفردة تمثل رأيا له خمسة خيارات للاستجابة، حيث تأخذ الاستجابة "أوافق بدرجة كبيرة جدًّ" (٥) درجات، والاستجابة "أوافق بدرجة كبيرة" (٤) درجات، والاستجابة "أوافق بدرجة متوسطة" (٣) درجات، والاستجابة "أوافق بدرجة منخفضة" (٢) درجتين، والاستجابة "لا أوافق" (١) درجة واحدة. وبالتالي تكون الدرجة العظمى للمقياس ككل (١٠٠)، أي أن الدرجة الكلية التي سوف يحصل عليها الطالب على المقياس تتراوح ما بين (٢٠) و(١٠٠) درجة، ثم قام الباحث بصياغة تعليمات تطبيق المقياس، حيث يطلب فيها من الطالب وضع علامة (√) تحت استجابة واحدة يشعر بأنها تنطبق عليه، وألا يضع أكثر من علامة تحت استجابات العبارة الواحدة.

ج) التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس، قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وفق الخطوات الآتية:

أولاً: التحقق من صدق المقياس:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب:

(١) صدق المحك الخارجي:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس الحالي والدرجة الكلية على مقياس الذات الإيجابية لأحمد عبد الخالق (٢٠١٧)، وكان معامل الارتباط (,٧٨٢)، وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (,٠١)، مما يؤكد صدق مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل.

(٢) الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

قام الباحث بحساب صدق المقارنة الطرفية، وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس، بمعنى ما إذا كان المقياس يميز تمييزًا فارقًا بين المستويين الميزانيين: القوي والضعيف، أي قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقيسها، واعتمد الباحث في ذلك على عينة التقنين البالغة (٦٠ طالبًا وطالبةً بكلية التربية جامعة بنها)، واتبع الباحث الخطوات الآتية لحساب الصدق التمييزي:

- ترتيب درجات أفراد عينة التقنين، وعددهم (٦٠) ترتيبًا تنازليًّا.
- تحديد ٢٧% من العدد الكلي للدرجات من أول الترتيب التنازلي ومن آخره، أي تحديد أول (١٦) من أول الترتيب (المستوى الميزاني المرتفع)، وآخر (١٦) من الترتيب (المستوى الميزاني المنخفض).
- حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات الأفراد في مستوى الميزانين (المرتفع – المنخفض) عن طريق استخدام أحد اختبارات الإحصاء البارامتري، وهو اختبار "ت"، للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات عينتين غير مرتبطتين، وكانت قيمة "ت" (٣,٦١٨)، مما يوضح أن الفرق بين متوسطي درجات الميزانين المرتفع والمنخفض على المقياس دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وذلك لصالح المستوى الميزاني المرتفع، ويؤكد ذلك تمتع المقياس بصدق تمييزي للكشف عن فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

(١) حساب الاتساق الداخلي بعد الحذف:

وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٢) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**,٦١٢	١١	**,٧٧٦
٢	**,٦٣٢	١٢	**,٦٥٨
٣	**,٧٤٦	١٣	**,٥٩٠
٤	**,٦٥٢	١٤	**,٧٥١
٥	**,٥٩٨	١٥	**,٦٩٢
٦	**,٦٨٨	١٦	**,٥٢٧
٧	**,٧٤٥	١٧	**,٦٩١
٨	**,٧٠٨	١٨	**,٧٨٣
٩	**,٥٩٩	١٩	**,٦٥٨
١٠	**,٦٢٨	٢٠	**,٦٥٨

** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠١,)، مما يعكس الاتساق الداخلي للمقياس.

(٢) حساب الاتساق الداخلي بدون حذف:

وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٣) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**,٨١٧	١١	**,٧٩٨
٢	**,٧٢٣	١٢	**,٧٨٤
٣	**,٦٨٩	١٣	**,٨٨٥
٤	**,٨٩٥	١٤	**,٧٩٦
٥	**,٨٤٧	١٥	**,٧٦٣
٦	**,٧٢٠	١٦	**,٨٤٥
٧	**,٧٨٤	١٧	**,٨٩٧
٨	**,٨٢٢	١٨	**,٧٨٤
٩	**,٨٦٣	١٩	**,٧٠٩
١٠	**,٧٥٥	٢٠	**,٨٤١

** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠١,)، مما يعكس الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثًا: التحقق من ثبات المقياس:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بعدة طرق على النحو الآتي:

(١) طريقة ألفا كرونباخ:

تم التحقق من ثبات مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل بطريقة ألفا كرونباخ على عينة قوامها (٦٠) طالبًا وطالبةً بكلية التربية جامعة بنها، وكان معامل الثبات (٩٢٥,)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

(٢) إعادة تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس، ثم أعيد تطبيقه على أفراد عينة التقنين بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل ثبات المقياس، حيث بلغ (,٨٥٧)، وهو معامل ثبات دال إحصائيا عند مستوى (,٠١).

(٣) التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باتباع الخطوات الآتية:

- تطبيق المقياس على عينة التقنين وتصحيحه.
- تجزئة المقياس إلى قسمين، القسم الأول العبارات التي تحمل التسلسل الرقمي الفردي، والقسم الثاني العبارات التي تحمل التسلسل الرقمي الزوجي، وذلك لكل مفحوص على حدة.
- تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في قسمي المقياس، فوجد أن معامل الارتباط هو (,٧٩٩)، وهو دال إحصائيا عند مستوى (,٠١).

وبتطبيق معادلة سبيرمان براون بلغ معامل ثبات المقياس (,٨٨٨)، وهو معامل ثبات دال إحصائيا عند مستوى (,٠١)، مما يؤكد أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعامل ثبات مناسب.

مقياس الاتجاهات نحو الدمج، إعداد/ الباحث:

اتبع الباحث الخطوات الآتية لإعداد الصورة الأولية للمقياس:

أ) الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تقييم الاتجاهات نحو الدمج.

ب) مصادر المقياس: قام الباحث بمراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة، والتعريفات الخاصة بالاتجاهات نحو الدمج، واستعراض بعض المقاييس السابقة التي تضمنت بنودا أو عبارات لها صلة بشكل أو بآخر بهذا المتغير، مثل مقياس حسنين وآخرين (Hassanein, Alshaboul, & Ibrahim, 2021)، ومقياس ميزيرا وآخرين (Miesera1 , DeVries, Jungjohann, & Gebhardt, 2019).

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية في شكل سؤال مفتوح، للاستفادة منها في تحديد مفردات مقياس الاتجاهات نحو الدمج، وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث (٦٠ طالبًا وطالبةً بكلية التربية جامعة بنها)، بعد شرح هذا المفهوم، كما استعان

الباحث بآراء بعض المختصين في ميدان التربية الخاصة، وتضمنت الدراسة الاستطلاعية السؤال الآتي: ما مظاهر الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقات؟.

بناء على ما تقدم تجمع لدى الباحث مجموعة من المفردات التي بلغت (٣٨ مفردةً)، موزعةً على (٣) أبعاد: الاتجاهات نحو الدمج (١٢ مفردةً)؛ نية التدريس في فصول الدمج (١٢ مفردةً)؛ المخاوف المتعلقة بالدمج (١٣ مفردةً)، تمثل الصورة المبدئية لمقياس الاتجاهات نحو الدمج. قام الباحث بعرض الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في المجال، وذلك للحكم على المقياس من حيث وضوح المفردات، وسلامة صياغتها، وتعديل أية مفردات تحتاج إلى تعديل، وإضافة أية مفردات مقترحة، وتم الإبقاء على المفردات التي اتفق على مناسبتها ٩٠% –على الأقل– من المحكمين، ومن ثم قام الباحث بحذف (٤) مفردات، مفردة من البعد الأول، ومفردة من البعد الثاني، ومفردتان من البعد الثالث، ليصبح العدد النهائي لمفردات المقياس (٣٣ مفردةً).

قام الباحث –بعد ذلك– بتحديد نظام الاستجابة على مفردات المقياس، وكذلك مفتاح التصحيح، على النحو الآتي: كل مفردة تمثل رأيا له خمسة خيارات للاستجابة، حيث تأخذ الاستجابة "أوافق بدرجة كبيرة جدًّ" (٥) درجات، والاستجابة "أوافق بدرجة كبيرة" (٤) درجات، والاستجابة "أوافق بدرجة متوسطة" (٣) درجات، والاستجابة "أوافق بدرجة منخفضة" (٢) درجتين، والاستجابة "لا أوافق" (١) درجة واحدة. وبالتالي تكون الدرجة العظمى للمقياس ككل (١٦٥)، أي أن الدرجة الكلية التي سوف يحصل عليها الطالب على المقياس تتراوح ما بين (٣٣) و(١٦٥) درجة، ثم قام الباحث بصياغة تعليمات تطبيق المقياس، حيث يطلب فيها من الطالب وضع علامة (√) تحت استجابة واحدة يشعر بأنها تنطبق عليه، وألا يضع أكثر من علامة تحت استجابات العبارة الواحدة.

ج) التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس، قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وفق الخطوات الآتية:

أولاً: التحقق من صدق المقياس:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب:

(٣) صدق المحك الخارجي:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس الحالي والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات نحو الدمج لهبة سعد (٢٠٢٠)، وكان معامل الارتباط (,٨١٩)، وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (,٠١)، مما يؤكد صدق مقياس الاتجاهات نحو الدمج.

(٤) الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

قام الباحث بحساب صدق المقارنة الطرفية، وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس، بمعنى ما إذا كان المقياس يميز تمييزًا فارقًا بين المستويين الميزانيين: القوي والضعيف، أي قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقيسها، واعتمد الباحث في ذلك على عينة التقنين البالغة (٦٠ طالبًا وطالبةً بكلية التربية جامعة بنها)، واتبع الباحث الخطوات الآتية لحساب الصدق التمييزي:

- ترتيب درجات أفراد عينة التقنين، وعددهم (٦٠) ترتيبًا تنازليًّا.
- تحديد ٢٧% من العدد الكلي للدرجات من أول الترتيب التنازلي ومن آخره، أي تحديد أول (١٦) من أول الترتيب (المستوى الميزاني المرتفع)، وآخر (١٦) من الترتيب (المستوى الميزاني المنخفض).

حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات الأفراد في مستوى الميزانين (المرتفع – المنخفض) عن طريق استخدام أحد اختبارات الإحصاء البارامتري، وهو اختبار "ت"، للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات عينتين غير مرتبطتين، وكانت قيمة "ت" (٣,٩٣٢)، مما يوضح أن الفرق بين متوسطي درجات الميزانين المرتفع والمنخفض على المقياس دال إحصائيًّا عند مستوى (,٠١)، وذلك لصالح المستوى الميزاني المرتفع، ويؤكد ذلك تمتع المقياس بصدق تمييزي للكشف الاتجاهات نحو الدمج.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

(٣) حساب الاتساق الداخلي بعد الحذف:

وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، ويوضح جدول (٤) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاهات نحو الدمج والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد

بعد (١) الاتجاهات نحو الدمج		بعد (٢) نية التدريس في فصول الدمج		بعد (٣) المخاوف المتعلقة بالدمج	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط		
١	**,٧٨٤	١	**,٧٧٧	١	**,٧٠٩
٢	**,٦٩٥	٢	**,٧٥٩	٢	**,٧٤٤
٣	**,٧٢٩	٣	**,٧٨٢	٣	**,٦٩٥
٤	**,٧٤١	٤	**,٦٥٨	٤	**,٦٥٨
٥	**,٧٥٢	٥	**,٦٤٥	٥	**,٧٨٠
٦	**,٥٦٩	٦	**,٧٨٠	٦	**,٥١٢
٧	**,٦٩٢	٧	**,٦٤٢	٧	**,٧٩٩

٨	**,٧٤٥	٨	**,٧٢٩	٨	**,٦٣٥
٩	**,٦٩٩	٩	**,٥٥٢	٩	**,٧٥٤
١٠	**,٧٣٦	١٠	**,٦٣٩	١٠	**,٧٠١
١١	**,٥٨٢	١١	**,٧٧٧	١١	**,٦٦٥
				١٢	**,٧٥٨

** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاهات نحو الدمج والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى (٠١,)، مما يعكس الاتساق الداخلي للمقياس.

(٤) حساب الاتساق الداخلي بدون حذف:

وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح جدول (٥) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاهات نحو الدمج والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة

بعد (١) الاتجاهات نحو الدمج		بعد (٢) نية التدريس في فصول الدمج		بعد (٣) المخاوف المتعلقة بالدمج	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط		
١	**,٨٢٢	١	**,٨٥٢	١	**,٨٩٥
٢	**,٨١٧	٢	**,٨١٨	٢	**,٨٥٢
٣	**,٨٣٢	٣	**,٧٩٨	٣	**,٧٩٨
٤	**,٧٩٥	٤	**,٧٨٣	٤	**,٧٥٠
٥	**,٧٨٤	٥	**,٧٥٦	٥	**,٨٥٤
٦	**,٧١٩	٦	**,٨٧٣	٦	**,٦٥٨
٧	**,٨٢٦	٧	**,٧٠٩	٧	**,٨٦٥
٨	**,٨١٥	٨	**,٨٦٣	٨	**,٧١٨
٩	**,٧٧٣	٩	**,٧٥٨	٩	**,٨٦٩
١٠	**,٨٩٢	١٠	**,٧٣٦	١٠	**,٨٥٢
١١	**,٦٣٤	١١	**,٨٥٦	١١	**,٧٥٣
				١٢	**,٨٩١

** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاهات نحو الدمج والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة عند مستوى (٠١,)، مما يعكس الاتساق الداخلي للمقياس.

كما قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاهات نحو الدمج عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (مرة بعد الحذف ومرة أخرى بدون حذف). ويوضح الجدولان (٦، ٧) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
الاتجاهات نحو الدمج	**,٨٨٤
نية التدريس في فصول الدمج	**,٨٧٩
المخاوف المتعلقة بالدمج	**,٨٥٦

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠١,)، مما يعكس الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
الاتجاهات نحو الدمج	**,٧٩٨
نية التدريس في فصول الدمج	**,٨٣٢
المخاوف المتعلقة بالدمج	**,٨٢٦

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠١,)، مما يعكس الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثًا: التحقق من ثبات المقياس:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بعدة طرق على النحو الآتي:

(١)طريقة ألفا كرونباخ:

تم التحقق من ثبات مقياس الاتجاهات نحو الدمج بطريقة ألفا كرونباخ على عينة قوامها (٦٠) طالبًا وطالبةً بكلية التربية جامعة بنها، وكان معامل الثبات (٨٩٩,)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

(٢)إعادة تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس، ثم أعيد تطبيقه على أفراد عينة التقنين بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل ثبات المقياس، حيث بلغ (٨٦٧,)، وهو معامل ثبات دال إحصائيا عند مستوى (٠١,).

(٣)التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باتباع الخطوات الآتية:

– تطبيق المقياس على عينة التقنين وتصحيحه.
– تجزئة المقياس إلى قسمين، القسم الأول العبارات التي تحمل التسلسل الرقمي الفردي، والقسم الثاني العبارات التي تحمل التسلسل الرقمي الزوجي، وذلك لكل مفحوص على حدة.
– تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في قسمي المقياس، فوجد أن معامل الارتباط هو (,٨١٦)، وهو دال إحصائيا عند مستوى (,٠١).
وبتطبيق معادلة سبيرمان براون بلغ معامل ثبات المقياس (,٨٩٨)، وهو معامل ثبات دال إحصائيا عند مستوى (,٠١)، مما يؤكد أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعامل ثبات مناسب.

الأساليب الإحصائية:

١- معامل ارتباط بيرسون.
٢- اختبار "ت".
٣- تحليل الانحدار.
٤- تحليل التباين.

النتائج وتفسيرها:

نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات معلمي ما قبل الخدمة (ن=١٥٠) على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل ودرجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو الدمج". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل ودرجاتهم على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج. وجدول (٨) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل ودرجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو الدمج (الأبعاد والدرجة الكلية)

مقياس الاتجاهات نحو الدمج	الاتجاهات نحو الدمج	نية التدريس في فصول الدمج	المخاوف المتعلقة بالدمج	الدرجة الكلية
مقياس فاعلية الذات المدركة في	**,٥٨٢	**,٤٦٥	**,٦٢٨	**,٧٨٤

تطبيق ممارسات التعليم الشامل				

** جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل ودرجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو الدمج (الأبعاد والدرجة الكلية).

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وفقًا لاختلاف الجنس (طلاب–طالبات)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب (ن=٥٠) والطالبات (ن=١٠٠) على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل. وجدول (٩) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٩): دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب (ن=٥٠) والطالبات (ن=١٠٠) على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل	ذكور	٥٠	٧٨,١٤	٤,١٣٣	١٤٨	١,٣٢٢	غير دالة
	إناث	١٠٠	٧٧,٢٣	٤,٣٥٢			

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب (ن=٥٠) والطالبات (ن=١٠٠) على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل. وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني.

نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وفقًا للمستوى الدراسي (بكالوريوس–دراسات عليا)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في مرحلة البكالوريوس (ن=٦٠) والطلاب في مرحلة الدراسات العليا (ن=٩٠) على مقياس

فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل. وجدول (١٠) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٠): دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في مرحلة البكالوريوس (ن=٦٠) والطلاب في مرحلة الدراسات العليا (ن=٩٠) على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل	الطلاب في مرحلة البكالوريوس	٦٠	٧٦,٥٨	٥,٨١٤	١٤٨	١,٢١١	غير دالة
	الطلاب في مرحلة الدراسات العليا	٩٠	٧٨,٠١	٥,٦٣٢			

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في مرحلة البكالوريوس (ن=٦٠) والطلاب في مرحلة الدراسات العليا (ن=٩٠) على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل.

نتيجة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وفقًا لاختلاف جهة التدريب (مركز تخصصي–مدرسة)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات المتدربين في المراكز التخصصية (ن=٥٥) والمتدربين في المدارس (ن=٩٥) على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل. وجدول (١١) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١١): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المتدربين في المراكز التخصصية (ن=٥٥) والمتدربين في المدارس (ن=٩٥) على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل	المتدربون في المراكز التخصصية	٥٥	٨١,٦٦	٤,٢٧٨	١٤٨	١,٥٤٢	غير دالة
	المتدربون في المدارس	٩٥	٧٩,٧٤	٤,٦٦٢			

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المتدربين في المراكز التخصصية (ن=٥٥) والمتدربين في المدارس (ن=٩٥) على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل.

نتيجة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وفقًا لاختلاف التخصص (إعاقات نمائية–اضطرابات تواصل). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب ذوي تخصص الإعاقات النمائية (توحد–إعاقة فكرية) (ن=٧٠) والطلاب ذوي تخصص اضطرابات التواصل (ن=٨٠) على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل. وجدول (١٢) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٢)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب ذوي تخصص الإعاقات النمائية (توحد–إعاقة فكرية) (ن=٧٠) والطلاب ذوي تخصص اضطرابات التواصل (ن=٨٠) على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل	الطلاب ذوو تخصص الإعاقات النمائية	٧٠	٧٨,٢٤	٣,٧٨٢	١٤٨	١,٥٤٢	غير دالة
	الطلاب ذوو تخصص اضطرابات التواصل	٨٠	٧٩,٥٥	٤,٦٧١			

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي تخصص الإعاقات النمائية (توحد–إعاقة فكرية) (ن=٧٠) والطلاب ذوي تخصص اضطرابات التواصل (ن=٨٠) على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل.

نتيجة الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية، وفقًا لاختلاف الجنس

(طلاب–طالبات)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب (ن=٥٠) والطالبات (ن=١٠٠) على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية. وجدول (١٣) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (ن=٥٠) والطالبات (ن=١٠٠) على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية

الأبعاد والدرجة الكلية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو الدمج	طلاب	٥٠	٤٣,٦٦	٤,١٣٢	١٤٨	١,٥٤٣	غير دالة
	طالبات	١٠٠	٤٤,١٥	٣,٧١٥			
نية التدريس في فصول الدمج	طلاب	٥٠	٤٢,١٠	٤,٣١٢	١٤٨	١,٦١٤	غير دالة
	طالبات	١٠٠	٤٣,٠٦	٤,٤٥٢			
المخاوف المتعلقة بالدمج	طلاب	٥٠	٤٥,٢١	٣,٦١٢	١٤٨	٢,٨١٣	دالة عند٠١,٠.
	طالبات	١٠٠	٤٦,٨٩	٢,٨٦٣			
الدرجة الكلية	طلاب	٥٠	١٢٨,١٧	٣,٢٣٠	١٤٨	,٩٩٧	غير دالة
	طالبات	١٠٠	١٢٩,٢٤	٢,٥٤٧			

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب (ن=٥٠) والطالبات (ن=١٠٠) على اثنين من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج وعلى المقياس ككل. ووجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على بعد المخاوف المتعلقة بالدمج.

نتيجة الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية، وفقًا لاختلاف المستوى الدراسي (بكالوريوس–دراسات عليا). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في مرحلة البكالوريوس (ن=٦٠) والطلاب في مرحلة الدراسات العليا (ن=٩٠) على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية. وجدول (١٤) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في مرحلة البكالوريوس (ن=٦٠) والطلاب في مرحلة الدراسات العليا (ن=٩٠) على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية

الأبعاد والدرجة الكلية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو الدمج	بكالوريوس	٦٠	٤٤,٧٣	٣,٨٢٥	١٤٨	٢,٣٢٦	دالة عند٠,٠١
	دراسات عليا	٩٠	٤٢,٦٣	٤,١٢١			
نية التدريس في فصول الدمج	بكالوريوس	٦٠	٤٤,٢٥	٤,١٨١	١٤٨	١,٣١٥	غير دالة
	دراسات عليا	٩٠	٤٣,٩٩	٤,٢١١			
المخاوف المتعلقة بالدمج	بكالوريوس	٦٠	٤٦,٣٨	٤,٦٠١	١٤٨	١,٤٣٦	غير دالة
	دراسات عليا	٩٠	٤٥,٣٨	٣,٣٢٥			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٦٠	١٣١,٣٨	٤,٥١٥	١٤٨	١,٠٨٩	غير دالة
	دراسات عليا	٩٠	١٣٠,٨٧	٣,٨٥٤			

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب في مرحلة البكالوريوس (ن=٦٠) والطلاب في مرحلة الدراسات العليا (ن=٩٠) على اثنين من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج وعلى المقياس ككل. ووجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب في مرحلة البكالوريوس والطلاب في مرحلة الدراسات العليا على بعد الاتجاهات نحو الدمج.

نتيجة الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية، وفقًا لاختلاف جهة التدريب (مركز تخصصي–مدرسة). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتدربين في المراكز التخصصية (ن=٥٥) والمتدربين في المدارس (ن=٩٥) على مقياس على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية. وجدول (١٥) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتدربين في المراكز التخصصية (ن=٥٥) والمتدربين في المدارس (ن=٩٥)على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية

الأبعاد والدرجة الكلية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو الدمج	متدربون في المراكز التخصصية	٥٥	٤٥,٢٣	٤,٠١١	١٤٨	١,٠٥٤	غير دالة
	متدربون في المدارس	٩٥	٤٤,٨٩	٣,٤٥٢			
نية التدريس في فصول الدمج	متدربون في المراكز التخصصية	٥٥	٤٤,٨١	٤,٣١٨	١٤٨	١,١٨٢	غير دالة
	متدربون في المدارس	٩٥	٤٥,١١	٤,٥٣٤			
المخاوف المتعلقة بالدمج	متدربون في المراكز التخصصية	٥٥	٤٥,٣٦	٣,١٨١	١٤٨	١,٥٢٤	غير دالة
	متدربون في المدارس	٩٥	٤٥,٠٨	٤,٣٦٥			
الدرجة الكلية	متدربون في المراكز التخصصية	٥٥	١٤١,٢٧	٣,٩٥٨	١٤٨	١,٣٢٦	غير دالة
	متدربون في المدارس	٩٥	١٤٠,٧٩	٤,٦٥٢			

يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب المتدربين في المراكز التخصصية (ن=٥٥) والطلاب المتدربين في المدارس (ن=٩٥) على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج وعلى المقياس ككل.

نتيجة الفرض التاسع:

ينص الفرض التاسع على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية، وفقًا لاختلاف التخصص (الإعاقات النمائية–اضطرابات التواصل). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي تخصص الإعاقات النمائية (ن=٧٠) والطلاب ذوي تخصص اضطرابات التواصل (ن=٨٠) على مقياس على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية. وجدول (١٦) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي تخصص الإعاقات النمائية (ن=٧٠) والطلاب ذوي تخصص اضطرابات التواصل (ن=٨٠) على مقياس الاتجاهات نحو الدمج وأبعاده الفرعية

الأبعاد والدرجة الكلية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو الدمج	تخصص الإعاقات النمائية	٧٠	٤٦,١٧	٣,٥٥٢	١٤٨	١,٦٣٥	غير دالة
	تخصص اضطرابات التواصل	٨٠	٤٥,٩١	٤,٣٦٥			
نية التدريس في فصول الدمج	تخصص الإعاقات النمائية	٧٠	٤٤,٥٤	٤,١٨٤	١٤٨	١,٢٩٨	غير دالة
	تخصص اضطرابات التواصل	٨٠	٤٤,١٥	٤,٦٣٥			
المخاوف المتعلقة بالدمج	تخصص الإعاقات النمائية	٧٠	٤٦,٩٨	٤,٩٥٨	١٤٨	١,٦١٣	غير دالة
	تخصص		٤٥,٨٧	٤,١٢٣			

	اضطرابات التواصل	٨٠					
الدرجة الكلية	تخصص الإعاقات النمائية	٧٠	١٤٣,١١	٤,٩١٨	١٤٨	١,١٥٢	غير دالة
	تخصص اضطرابات التواصل	٨٠	١٤٢,٢٦	٤,٦٣٥			

يتضح من جدول (١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب ذوي تخصص الإعاقات النمائية (ن=٧٠) والطلاب ذوي تخصص اضطرابات التواصل (ن=٨٠)على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الدمج وعلى المقياس ككل.

نتيجة الفرض العاشر:

ينص الفرض العاشر على أنه: "يمكن التنبؤ بفاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل من خلال الاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي بطريقة (Enter)، والجدولان (١٧، و١٨) يوضحان نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٧)

نسبة مساهمة الاتجاهات نحو الدمج في التنبؤ بفاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل

النموذج (Enter)	معامل الارتباط R	نسبة المساهمة R square	القيم الفائية F	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو الدمج	,٥٤٢	,٣٠٦	٤٧,٧٩	,٠١

يتضح من جدول (١٧) أن المتغير المستقل الاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة يفسر ما نسبته (٣٠,٦%) من التباين الحاصل في متغير فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة، ولاختبار العلاقة في حالة الانحدار تم الاعتماد على القيمة الفائية (٤٧,٧٩)، ويوضح جدول (١٨) نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٨)

نتائج تحليل الانحدار لاتجاهات نحو الدمج في التنبؤ بفاعلية الذات المدركة لدى معلمي ما قبل الخدمة

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل بيتا Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل	الثابت	٧٦,٨٢٩	١٢,٢٨٦	٠,٠١
	الاتجاهات نحو الدمج	.,٤٦٣	٨,٦٢٣	٠,٠١

يتضح من جدول (١٨) وجود تأثير دال إحصائيّا للمتغير المستقل (الاتجاهات نحو الدمج) على المتغير التابع (فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل).

ومن الجدول يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:

الدرجة الكلية لفاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل =

٧٦,٨٢٩ + (٠, ٤٦٣ × الاتجاهات نحو الدمج)

وبذلك يتضح أن الاتجاهات نحو الدمج تسهم في التنبؤ بفاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل.

نتيجة الفرض الحادي عشر:

ينص الفرض الحادي عشر على أنه: "يوجد أثر دال إحصائيًّا لتفاعل كل من الجنس (طلاب–طالبات) والمستوى الدراسي (بكالوريوس–دراسات عليا) على فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الثنائي (٢×٢)، (طلاب، طالبات) × (بكالوريوس، دراسات عليا). وتتضح النتائج في جدول (١٩).

جدول (١٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي لكل من الجنس (طلاب–طالبات) والمستوى الدراسي (بكالوريوس–دراسات عليا) في فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي ما قبل الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	١٢٥,٨٣٤	١	١٢٥,٨٣٤	.٩٣٢	غير دال
المستوى	٦٧,٨١٣	١	٦٧,٨١٣	.٦١٥	غير دال

الدراسي (ب)					
التفاعل (أ×ب)	٣٣,٤٠٥	١	٣٣,٤٠٥	.٣٢٦	غير دال
الخطأ	٣٨٤٢٦,٥٢١	٢٩٦	١٣٨,٤١١		
الكلي	١٨٥٢٣٥٢,٠٠١	٣٠٠			

يتضح من جدول (١٩) أنه لا يوجد أثر دال إحصائيًا لتفاعل كل من الجنس والمستوى الدراسي لدى معلمي التعليم الشامل على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل.

نتيجة الفرض الثاني عشر:

ينص الفرض الثاني عشر على أنه: "يوجد أثر دال إحصائيًا لتفاعل كل من الجنس (طلاب–طالبات) والمستوى الدراسي (بكالوريوس–دراسات عليا) على الاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الثنائي (٢×٢)، (طلاب، طالبات) × (بكالوريوس، دراسات عليا). وتتضح النتائج في جدول (٢٠).

جدول (٢٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي لكل من الجنس (طلاب–طالبات) والمستوى الدراسي (بكالوريوس–دراسات عليا) في الاتجاهات نحو الدمج لدى معلمي ما قبل الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس (أ)	١٣٣,٢١٢	١	١٤٥,٦٧٨	.٨٧٣	غير دال
المستوى الدراسي (ب)	٧٩,٤٥٢	١	٧١,٥٢٣	.٦٥٥	غير دال
التفاعل (أ×ب)	٤٢,٦٢٣	١	٣٦,٢٤٩	.٤٣٤	غير دال
الخطأ	٤٥٥٣٢,١٢٨	٢٩٦	١٤٣,٧١٢		
الكلي	١٩٥٨٤٩٧,٢٢٥	٣٠٠			

يتضح من جدول (٢٠) أنه لا يوجد أثر دال إحصائيًا لتفاعل كل من الجنس والمستوى الدراسي لدى معلمي التعليم الشامل على مقياس الاتجاهات نحو الدمج.

تفسير النتائج:

توصلت نتيجة الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل ودرجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو الدمج (الأبعاد والدرجة الكلية). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Specht, & Metsala, 2018)، حيث أكدت أن معتقدات المعلمين لها تأثير قوي على ممارساتهم، والمعتقدات هي إدراكات أو مقدمات أو افتراضات نفسية حول العالم يُعتقد أنها صحيحة، والمعتقدات الإيجابية للمعلمين نحو الدمج هي العامل الأكثر تأثيرًا في تطوير المدارس والفصول الدراسية الشاملة، ومن ناحية أخرى، تعد مقاومة الدمج إحدى أكبر العوائق التي تحول دون إنشاء بيئات مدرسية شاملة. وأظهرت البحوث أن معلمي ما قبل الخدمة ذوي المستويات العالية من الفاعلية الذاتية ينجزون بمستويات عالية، ويساعدون الطلاب على التعلم بشكل أفضل، ويقضون وقتًا إضافيًا في التخطيط للدروس، والعمل مع الطلاب لتلبية الاحتياجات الفردية (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

والمعتقدات مؤثرة للغاية في تطوير التدريس الفعال، حيث يميل المعلمون الذين يتحملون مسؤولية تعليم الطلاب ذوي الإعاقة إلى الاعتقاد بأن القدرة هي صفة مرنة وليست سمة ثابتة، ويعتقدون أن صعوبات التعلم هي نتيجة لفنيات تعليمية يمكنهم التحكم فيها، كما أن المعتقدات المعرفية العامة حول التعلم ترتبط بالقرارات التعليمية التي يتخذها المعلمون حول كيفية التدريس، والقائم بالتدريس، فمن المهم أن تزرع برامج تعليم المعلمين المعتقدات بأن التعلم ليس ثابتًا، وأن هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين استخدامها لمساعدة جميع الطلاب على التعلم (Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond, 2010).

وبشكل عام، نقل المعلمون ذوو الفاعلية العالية أن دروس الفصل الدراسي كانت تركز على نجاح الطلاب وبناء ثقة الطلاب، مما يعكس نهجًا قائمًا على نقاط القوة، والتوقعات العالية للإمكانات الشخصية لجميع المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، كان هناك تركيز قوي على تخصيص أهداف التعلم وتخصيص خبرات التعلم، بحيث تستجيب لاحتياجات الطلاب، وتوضيح اعتبار المعلمين لكيفية إمكانهم أن يجعلوا الطلاب قادرين على أن يواجهوا التحدي بشكل مناسب، ويشاركوا بنشاط وفاعلية في تعلمهم (Ainscow, 2020). وتم تشجيع المراقبة الذاتية والتنظيم الذاتي للطلاب، مما يعكس أن المعلمين يفكرون في طرق لتعزيز تقرير المصير لدى الطلاب. وفيما يتعلق بالاستراتيجيات المحددة، أفاد أكثر من نصف

المعلمين ذوي الفاعلية العالية باستخدام الممارسات القائمة على الأدلة، مثل التدريس المتمايز، وتعديل جوانب خبرة التعلم لتلبية احتياجات الطلاب (Mitchell, & Sutherland, 2020). وهذا يدعم النتائج التي توصلت إليها دراسة ويلسون وآخرين (Wilson et al., 2016)، والتي أكدت أن معتقدات الفاعلية الذاتية قد تكون حاسمة للمعلمين الذين يبذلون الجهد اللازم لتنفيذ الممارسات الشاملة. واستخدم المعلمون ذوو الفاعلية العالية –أيضًا– مناهج مختلطة ومرنة، بما في ذلك مجموعات مختلطة من الطلاب وخبرات التعلم التعاوني التي تهدف إلى أن تكون ذات صلة، ومثيرة للاهتمام، وتعزز مشاركة جميع الطلاب، والتي عند استخدامها بشكل فعال، يمكن أن تدعم هذه الاستراتيجيات المتمايزة المشاركة العادلة للطلاب (Lidner, & Schwab, 2020).

وفي أوضاع التعليم الشامل، أوضح العديد من الدراسات أن المعتقدات المتعلقة بالفاعلية الذاتية للمعلم أحد العوامل المهمة التي تؤثر على التنفيذ الفعال للتعليم الشامل، وذلك لأن هذه المعتقدات لا تؤثر –فقط– على تصورات المعلمين نحو دمج المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة، ولكنها تساهم –أيضًا– في حرص المعلمين على تعديل ممارساتهم من أجل استيعاب قدرات التعلم المختلفة، فإيمان المعلمين بقدراتهم يعزز تحصيلهم ورضاهم العام عن الأداء (Tseeke, 2021). واكتشف بوديل وسوداك (Podell, & Soodak, 1993) أن المعلمين ذوي الإحساس العالي بالفاعلية الذاتية اعتقدوا أن بيئة التعليم العام كانت مناسبة لوضع المتعلمين الذين واجهوا تحديات في تعلمهم. وتؤثر الفاعلية الذاتية العالية على المعلمين لبذل المزيد من الجهد وابتكار استراتيجيات تعليم وتعلم مبتكرة لاستيعاب المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة، وهذا بدوره يعني زيادة تحصيل المتعلم والتنفيذ الفعال للتعليم الشامل للمتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

وأوضحت دراسة كريستيانا (Kristiana, 2018) أن منبئات فاعلية المعلم تأتي من الداخل (مثل: المعرفة، وملامح الشخصية، وخبرة التفاعل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، وخبرة التدريس، وخبرة التدريب)، أو من الخارج (مثل: المناخ المدرسي)، وأن فاعلية المعلم تؤثر على الاتجاهات نحو الدمج، والاتجاهات نحو العمل (مثل الإرهاق، والرضا الوظيفي)، والكفاءة الذاتية الجماعية، واتخاذ القرارات المتعلقة بالطلاب.

وأشار ويلسون وآخرون (Wilson et al., 2020) أن الفاعلية الجماعية، وهي تصور المعلمين لقدرة طاقم مدرستهم ككل، مؤشر قوي على الفاعلية الذاتية للمعلم. وقاموا بتقييم

جميع الأبعاد الثلاثة للفاعلية الذاتية للمعلمين لدى معلمي المدارس الابتدائية العادية، بما في ذلك فاعلية إدارة الفصل الدراسي، والاستراتيجيات التعليمية، ومشاركة الطلاب. كشفت دراستهم أن جميع الأبعاد الثلاثة تتأثر بالفاعلية الجماعية، وأن فاعلية الاستراتيجيات التعليمية للمعلمين تم التنبؤ بها بشكل إيجابي من خلال التركيز الأكاديمي (أي تركيز المدرسة على الإنجاز)، وأن الفاعلية الذاتية للمعلم تتوسط العلاقة بين تصورات المناخ المدرسي وسلوكيات التدريس الشاملة. وأعرب المعلمون الذين اعتبروا البيئة المدرسية داعمة عن ثقة أكبر في قدراتهم التعليمية وأفادوا باستخدام ممارسات تعليمية أكثر شمولاً.

وتوصلت نتائج الفروض: الثاني، والثالث، والرابع، والخامس إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وفقًا لمتغيرات: الجنس (طلاب، طالبات)؛ المستوى الدراسي (بكالوريوس–دراسات عليا)؛ مكان التدريب (المراكز التخصصية–المدارس)؛ التخصص (الإعاقات النمائية–التوحد). ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار أن إعداد الطلاب والطالبات في مرحلة الدراسات العليا ما هي إلا امتداد لإعدادهم في مرحلة البكالوريوس، وكلما كان إعدادهم متكاملا في مجال تخصصهم، كلما كان إدراكهم إيجابيا لقدرتهم على تطبيق ممارسات التعليم الشامل، مما يدعم لديهم فاعلية الذات المدركة المتعلقة بتطبيق هذه الممارسات. وبالرغم من ذلك يرى كثير من معلمي ما قبل الخدمة أن المناهج الدراسية لم تكن تعدهم للتحديات العملية للدمج. وبشكل عام، تشير الأدبيات إلى ضعف إعداد المعلمين المبتدئين في ميدان استخدام الممارسات القائمة على الدمج (Davis, & Garner, 1997). كما اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Sharma et al., 2018)، والتي أكدت أن السياق الثقافي يلعب دورًا جوهريًّا في تشكيل معتقدات الفاعلية الذاتية لمعلمي ما قبل الخدمة من الجنسين، وأنه بالرغم من وجود اختلافات في معتقدات الفاعلية الذاتية المتعلقة بالتدريس في الفصول الدراسية الشاملة لدى المعلمين الأستراليين والإيطاليين، إلا أن هذه المعتقدات لم تختلف باختلاف الجنس.

وأظهرت البحوث المتعلقة ببرامج تعليم المعلمين النموذجية في كل من التعليم العام والتربية الخاصة الحاجة إلى الخبرات التي تركز على التنوع، مع تركيز معلمي التربية الخاصة – بشكل أكبر – على الطلاب ذوي الإعاقة، كما أن معلمي ما قبل الخدمة الذين يعملون من أجل الحصول على شهادة مزدوجة في التعليم الابتدائي والتربية الخاصة لم يشعروا بأنهم

مستعدون للتعامل مع متطلبات الدمج، ويعد نقص التوجيه من المشرفين الميدانيين وعدم القدرة على سد الفجوة بين النظرية والممارسة سببين رئيسين لذلك (Gehrke, & Cocchiarella, 2013).

وتشير نتائج البحوث إلى أن الدعم التعليمي، والتأكيدات الإيجابية، والدافعية، والتغذية الراجعة البناءة من الإداريين والزملاء لها تأثير مفيد على الفاعلية الذاتية للمعلم وتنفيذ ممارسات التعليم الشامل (Schunk, & DiBenedetto, 2020). وأكد وانغ وآخرون (Wang et al., 2017) أن مستويات فاعلية التدريس العالية تعزز قبول اتجاهات ومرونة المعلمين، وبيئات التعلم المنتجة الموجهة نحو تعزيز الاحتياجات الأكاديمية للطلاب بشكل فعال.

وقد يكون للإعداد الجيد لمعلمي ما قبل الخدمة في المستويات الدراسية المختلفة بالجامعة دور كبير تعزيز معتقدات الفاعلية الذاتية المتعلقة بالتدريس في فصول التعليم القائم على الدمج، خاصة مع حرص القائمين على هذا الإعداد على أن يمتلك معلمو الدعم الشامل فهمًا عميقًا لإعاقات الطلاب، وكيف يعبرون عن أنفسهم في مواجهة التعلم (Brownell et al., 2010)، وأن يكونوا على دراية بجميع جوانب بيئة التعليم العام، لغتها، ومصطلحاتها، وتوقعاتها، وعملياتها المستمرة (Sayeski, 2009)، وأن يكونوا على دراية بمناهج التعليم العام، بارعين في توقع الصعوبات التي قد يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة، ومعرفة طرق التدخل المتقدمة (Brownell et al., 2010; Mulrine, & Huckvale, 2014)، وأن يكونوا على علم بجميع جوانب التشريعات المتعلقة بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يمتلكوا مهارات اتصال وتعاون بينشخصية قوية، وأن يكونوا مراعين وداعمين وملتزمين بالمرونة والإبداع (Klingner, & Vaughn, 2002)، وأن يكون لديهم موهبة في التدريب والتوجيه وإدارة الحالة، وهو ما تحرص عليه برامج الإعداد لمعلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة.

كما تحرص برامج إعداد معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة بالجامعة على الإعداد الجيد للطلاب من الجنسين، فيما يتعلق بمهارات التدريس الشامل، والتي منها القدرة على التعاون الفعال، وتمييز التعلم القائم على ممارسات التقييم التكويني المنتظم، وتطبيق استراتيجيات التعلم المترابطة، وتفعيل دعم السلوك الإيجابي في الفصل (Sharma, & George, 2016). وأظهرت البحوث أن المعلمين الحاصلين على درجة عالية على فاعلية الذات المتعلقة بالتعليم الشامل هم أكثر عرضة لتوظيف هذه المهارات، وتنمية بيئات التعلم

والبرامج التعليمية الشاملة، ففاعلية الذات العالية للمعلم تُترجَم إلى فاعلية عالية للمعلم تتعلق بممارسات التعليم الشامل (Wray, Sharma, & Subban, 2022).

ويقود المعلمون ذوو فاعلية الذات العالية الطلاب إلى تحقيق النجاح وإظهار قدر أكبر من الرضا عن العمل، وأوضحت العديد من الدراسات أن السياقات المدرسية أو الاجتماعية الثقافية، مثل اختلاف مجموعات الطلاب وأوضاع الفصل الدراسي، تؤثر على حياة المعلمين اليومية وعلى أدائهم في نهاية المطاف، كما أن معلمي الطلاب ذوي الإعاقة في الفئة المتوسطة يظهرون فاعلية ذاتية أعلى من أولئك الذين يقومون بتدريس الطلاب في الفئات المتوسطة أو الشديدة (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Leigh & Ryan, 2008).

وعلى النقيض من ذلك، في التقارير المتعلقة بممارسات المعلمين ذوي الفاعلية المنخفضة في الفصل الدراسي، فإن هؤلاء المعلمين كان لديهم تركيز قوي على إدارة السلوك، وكانوا يميلون إلى تصنيف الطلاب وفقًا للاختلافات المختلفة، مثل الإعاقة، أو الظروف الصحية المزمنة، أو الخلفيات الاجتماعية والثقافية. علاوة على ذلك، كانت أمثلة ممارساتهم الشاملة تعتمد على مستويات قدرة الطلاب، مثل تجميع الطلاب أو تقديم مهام مختلفة بناءً على القدرة المتصورة. ويشكل التركيز الضيق للإجراءات الشاملة على الطلاب ذوي التسميات الخاصة تحديًا محتملاً للدمج لعدد من الأسباب. عند التركيز الضيق للتعليم الشامل على التسميات (مثل الضعف أو الإعاقة)، قد يعزو المعلمون التحديات التي يواجهها الطلاب في بيئة التعلم إلى "عجز" داخل الطالب (Ainscow, & Messiou, 2018)، وقد يمنع هذا المعلمين من إدراك ومعالجة العوائق التي تحول دون التعلم والمشاركة، والطرق التي يمكنهم من خلالها تعزيز نجاح الطلاب، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى خفض توقعات المعلمين بشأن تحصيل الطلاب(Florian, & Spratt, 2013)، وتقويض الثقافة الشاملة للبيئة (Booth, & Ainscow, 2011)، بدلاً من إدراك المعلمين أن جميع الطلاب لديهم نقاط قوة واحتياجات تعليمية، وأن كل طالب قد يواجه حواجز أمام التعلم والمشاركة، فقد يؤدي ذلك إلى أن الطلاب الذين يحملون تصنيفًا يُعاملون بشكل مختلف عن أولئك الذين ليس لديهم هذا التصنيف، وأن احتياجات التعلم لكل طالب ليست منصفة أو فعالة كي يتم تلبيتها بطريقة شاملة (Antoninis et al., 2020).

وتوصلت نتائج الفروض: السادس، والسابع، والثامن، والتاسع إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو الدمج، وفقًا لمتغيرات: الجنس (طلاب، طالبات)؛ المستوى الدراسي (بكالوريوس–دراسات عليا)؛ مكان التدريب (المراكز التخصصية–المدارس)؛ التخصص (الإعاقات النمائية–التوحد). ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار أن المعلمين في المدارس الشاملة مسئولون عن التدريس وتوفير استراتيجيات تدريس مختلفة لدعم النمو الأكاديمي والاجتماعي للطلاب، وأن يؤمنوا بقدراتهم لتقديم أفضل الطرق لتحقيق نتائج إيجابية تسهم في دعم فاعلية المعلم. وفي التعليم الشامل، هناك حاجة إلى فاعلية المعلم لجعله يؤمن بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير أماكن تعليمية مناسبة لهم. ويميل المعلمون ذوو الفاعلية العالية في الفصل الدراسي الشامل إلى اتخاذ اتجاه إيجابي نحو التعليم الشامل، وتحسين الرضا عن العمل، وتقليل التحيز لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل (Wirmayani, & Kurniawati, 2021).

وبشكل عام، أوضحت البحوث أن اتجاهات ومعتقدات معلمي المرحلة الثانوية أقل إيجابية حول ممارسات التعليم الشامل مقارنة بمعلمي المرحلة الابتدائية. على سبيل المثال، وجد شاينر وكارودنا (Chiner, & Cardona, 2013) أن معلمي المرحلة الابتدائية في إسبانيا لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدمج أكثر من معلمي المرحلة الثانوية، حيث يعتقد ٣٠٪ فقط من المعلمين بالمرحلة الثانوية أن الدمج ممكن. وأفاد وودكوك وهاردي (Woodcock, & Hardy, 2017) أن معلمي المرحلة الثانوية في منتصف حياتهم المهنية (١١–٢٠ عامًا من الخبرة في التدريس) على وجه الخصوص، كانوا أقل احتمالية للإبلاغ عن أن الفصول الدراسية الشاملة كانت وسيلة فعالة لتعليم جميع الطلاب؛ ومع ذلك، كان معلمو المرحلة الابتدائية والثانوية في بداية حياتهم المهنية في إيجابيين بالتساوي حول التعليم الشامل لجميع الطلاب. كما أوضحت دراسة جيبهاردت وآخرين (Gebhardt, Schwab, Krammer, & Gegenfurtner; 2015) حول الممارسات الصفية الشاملة لدى معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في ألمانيا أن معلمي المدارس الابتدائية أبلغوا عن تجارب إيجابية أكثر من معلمي المدارس الثانوية.

وتُعد المستويات غير الكافية من الفاعلية الذاتية للمعلم عاملاً يساهم في الاتجاهات غير الإيجابية للمعلمين عندما يتعلق الأمر بتزويد الطلاب ذوي الإعاقة بممارسات تعليمية قائمة على الأدلة في بيئة الدمج (Kasalak, & Dagyar, 2020).

ويمكن أن تنشأ التحديات أيضًا عندما يعتقد المعلمون أن هناك حاجة لموظفي دعم إضافي حتى يتم دمج الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بشكل فعال في فصولهم الدراسية، وقد يمثل هذا وجهة نظر عجزية عن إمكانات الطلاب، والتي يمكن أن تقوض الدمج. ومن المهم أن يتم دعم المعلمين لتطوير ممارسات شاملة حقًا، والإيمان بقدراتهم على تسهيل التعلم لجميع الطلاب، وتتضمن هذه الممارسات الشاملة القدرة على تعديل وتمييز التعليم لاستيعاب تنوع الطلاب، ولتحديد أهداف مخصصة تتناسب مع الملفات الشخصية الفردية للطلاب. ولتنفيذ التعليم الشامل لا يحتاج المعلمون –فقط– إلى المهارات والمعرفة والاتجاهات الشاملة، ولكن أيضًا الفاعلية لدعم وتلبية تنوع الطلاب بشكل فعال (Ainscow, 2020; Woodcock & Hardy, 2017).

تظهر البحوث أن هناك عوامل متسقة تساهم في ممارسات الدمج في المدارس، بما في ذلك: اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل، ونية المعلم لاستخدام ممارسات التعليم الشامل، والدرجة الأقل من قلق المعلم بشأن التدريس في الفصول الدراسية الشاملة (Sharma, Sokal, Wang, & Loreman, 2021).

وذكر جيل وسينغ (Gill, & Singh, 2019) أنه لإنشاء بيئة تعليمية شاملة، فإنه يجب أن يحدث تحول في وجهات نظر الطلاب، والأكاديميين، والحكومات، والمجتمعات. ومن الضروري إبراز اتجاهات المعلمين أو الأشخاص ذوي الخلفيات التعليمية الشاملة لبناء ثقافة شاملة (Emmers, Baeyens, & Petry, 2020). واقترح سالوفيتا (Saloviita, 2018) أن الأكاديميين والباحثين بحاجة إلى تعزيز القيم الشاملة، والاتجاهات الإيجابية، والإيمان بالاستراتيجيات الشاملة. وتؤثر اتجاهات المعلمين على بيئة التعلم في الفصل الدراسي، فالاتجاهات الإيجابية ضرورية لتعزيز التعليم الشامل (Monsen, Ewing, & Kwoka, 2014).

وتعني الممارسة الشاملة أن أنشطة التعلم والتدريس تستجيب لتنوع الطلاب. وهذا يعني أن خبرات التعلم مصممة مع وضع نقاط القوة الفردية للطلاب واحتياجاتهم في الاعتبار، ويتم إيلاء الاعتبار للطرق التي يمكن من خلالها تمكين جميع الطلاب من المشاركة الفعالة والهادفة في تعلمهم ومواجهة التحديات بشكل مناسب. ويجب مراعاة النهج القائم على نقاط القوة خلال هذا التخطيط والتنفيذ، مما يعني أنه يجب أن يكون هناك تركيز قوي على قدرات الطلاب بدلاً من أوجه القصور. ويجب تبني الاختلاف والتنوع والاستجابة لهما بشكل إيجابي،

وتحديد العوائق التي تحول دون تعلم الطلاب ومشاركتهم ومعالجتها، ويتم استخدام الدروس المستفادة من ذلك لدعم تعلم ومشاركة الآخرين، ويتم تصميم تقييم تعلم الطلاب ليكون متقبلاً ويدعم إنجازات جميع الطلاب، ويتم الاحتفال بالإنجازات التعاونية والفردية. وفي حالة وجود مساعدي التدريس، أي مساعدي المعلمين أو مسؤولي دعم التعلم المدرسي، فإنهم يدعمون جميع الطلاب في تعلمهم ومشاركتهم، وليس فقط الطلاب الذين يعتبرون لديهم احتياجات تعليمية خاصة، ومن خلال تصميم خبرات التعلم لتكون كذلك. واستجابةً لجميع المتعلمين، تقل الحاجة إلى الدعم الفردي للطلاب. وعند التنفيذ الفعال، يمكن للتعليم الشامل أن يفيد تعلم جميع الطلاب وإنجازاتهم، مما يؤثر بشكل إيجابي على تقديرهم لذاتهم، وتطورهم الانفعالي والاجتماعي (Antoninis et al. 2020; Ainscow, 2020; Finkelstein et al., 2021).

ووجد وودكوك وهاردي (Woodcock, & Hardy, 2017) أنه حتى بالنسبة لأولئك المعلمين الذين اعتقدوا أن التعليم الشامل هو نهج فعال لتدريس جميع الطلاب، فإن جزءًا من المعلمين عبر مختلف المراحل المهنية عندما سئلوا عن كيفية تحديد فصل دراسي شامل تركز انتباههم –في الغالب– على الاحتياجات التعليمية الخاصة، والتعليم المتمايز للطلاب بهذه الفئة. وبدلاً من التركيز على تعلم جميع الطلاب، قد يرى مثل هذا النهج أن الطلاب الذين يحملون تصنيفًا يُعاملون بشكل مختلف عن أولئك الذين ليسوا ضمن هذا التصنيف. علاوة على ذلك، عندما يكون هناك تركيز ضيق على الدمج للطلاب المصنفين من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، يمكن أن يضع هذا الاحتياجات التعليمية الخاصة" كسبب لصعوبات الطلاب، بدلاً من العوامل الأخرى التي تساهم في الحواجز التي يواجهها الطلاب في بيئة التعلم. ويمكن أن يكون هذا هو الحال –أيضًا– عندما يرى بعض المعلمين أن عِرق الطلاب، أو الخلفية اللغوية، أو الجنس، أو الحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلاب هي سبب التحديات التعليمية التي يواجهها الطلاب كعجز أو صعوبة متأصلة داخلهم. ويمكن أن يؤدي التركيز على التسميات والنظر إلى العجز إلى جعل المعلمين يضعون توقعات أقل لإمكانات هؤلاء الطلاب (Florian, & Spratt, 2013; Woodcock, & Hardy, 2017; Ainscow, & Messiou, 2018).

ولتحقيق التعليم الشامل، يعتبر المعلمون وكلاء مركزيين، من خلال التأكد من أن بيئة التعلم تخاطب الاحتياجات التعليمية الخاصة لجميع الطلاب. هناك جانبان حيويان لتحقيق بيئة

تعليمية شاملة. أولاً: تعتبر المعتقدات الإيجابية للمعلمين نحو التعليم الشامل تعتبر حاسمة في ضمان نجاح ممارسات الدمج، لأن هذه المعتقدات تؤثر على التزامهم بتنفيذ هذه الممارسات (Forlin, 1995). ويُعد إيمان المعلمين بإمكانية دمج جميع الأطفال في فصولهم الدراسية والقيمة المضافة لهذا الدمج أمرًا ضروريًا لتحقيق الدمج. لذلك ، قامت العديد من الدراسات بفحص معتقدات المعلمين نحو الدمج ودعمت أهميتها (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Sharma, & Sokal, 2016). ثانيًا: من الضروري أن يقوم المعلمون بتعديل نهج التدريس الخاص بهم وفقًا للاحتياجات الفردية للمتعلمين، بحيث يتم تضمين جميع الطلاب بالفعل. ولا يمكن تحقيق تكافؤ الفرص في التقدم التعليمي إلا إذا تلقى الطلاب تعليمات تتناسب مع قدراتهم وخلفياتهم واهتماماتهم وتفضيلاتهم التعليمية المتنوعة (George, 2005). ويُعد التعليم المتمايز نهجًا واعدًا للغاية لتوجيه المعلمين في معالجة هذه الاحتياجات التعليمية المتنوعة، حيث يهدف هذا النهج إلى تعظيم فرص التعلم لجميع المتعلمين من خلال تعديل المناهج والممارسات التعليمية بشكل استباقي، بما يتناسب مع استعداد الطالب واهتماماته وملف تعريف التعلم (Broderick, Mehta-Parekh, & Reid, 2005). وتشير الدراسات أن الدمج الناجح أكثر وضوحًا في الفصول الدراسية التي يميز فيها المعلمون تعليمهم وفقًا لاحتياجات طلابهم (Strogilos, 2018). ومن ثم، تعتبر المعتقدات الإيجابية للمعلمين نحو الدمج والتعليم المتمايز في صميم التعليم الشامل. هناك حاجة إلى كلا الجانبين، فمن ناحية، لن يميل المعلم الذي يتسم بالسلبية بشأن التعليم الشامل إلى بذل الكثير من الجهد في تنفيذه. ومن ناحية أخرى، كونك إيجابيًا بشأن الدمج في حد ذاته ليس كافيًا، يجب –أيضًا– تعديل تعليم المعلمين وفقًا للاختلافات بين المتعلمين. علاوة على ذلك، يبدو أن كلا الجانبين مرتبطان، فالمعلمون الأكثر إيجابية بشأن الدمج يميلون إلى استخدام طرق تدريس أكثر تمايزًا (Gheyssens, Struyven, Coubergs, & Engels, 2016).

وتوصلت نتيجة الفرض العاشر إلى أن الاتجاهات نحو الدمج تسهم في التنبؤ بفاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة راي وآخرين (Wray, Sharma, & Subban, 2022)، من أن معتقدات فاعلية الذات المتعلقة بالتعليم الشامل لدى المعلمين تؤثر على ممارسات التدريس، وأن خبرة التدريس وسياق التدريس تؤثر على الكفاءة الذاتية للمعلم. كما أن المعرفة بسياسات التعليم الشامل، وتعليم المعلمين قبل الخدمة، والتعلم المهني، والاتصال التجريبي مع الأشخاص ذوي الإعاقة

رفعت من معتقدات الفاعلية الذاتية للمعلمين، والثقة في التدريس في الفصول الدراسية الشاملة.

وتوصلت دراسة وودكوك وآخرين (Woodcock, Sharma, Subban, & Hitches, 2022) إلى أنه فيما يتعلق بالممارسات التعليمية الشاملة التي تحدث داخل الفصول الدراسية للمعلمين، كان هناك تمييز واضح بين أساليب المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية والمنخفضة. تضمنت الممارسات الشاملة الواسعة التي ذكرها المعلمون ذوو الكفاءة العالية المعتقدات بأن جميع الطلاب يمكن أن ينجحوا باستخدام نهج قائم على نقاط القوة، بالإضافة إلى أهداف التعلم الشخصية. وأظهرت الممارسات التي استخدمها هؤلاء المعلمون أنهم يبذلون محاولات لتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافي. ومع ذلك، فهم لا يفعلون ذلك على حساب احتياجات الطلاب الآخرين. إنهم يرون جميع الطلاب الذين يحتاجون إلى تعديلات للتعلم بشكل فعال، لكنهم يفهمون أن بعض الطلاب سيحتاجون إلى تعديلات كبيرة للنجاح، بينما قد يحتاج الآخرون إلى الحد الأدنى من التعديلات. علاوة على ذلك، ركز المعلمون في هذه المجموعة أيضًا على الممارسات التي تلبي الاحتياجات المحددة للطلاب وتأكدوا من أن جميع الطلاب لديهم إمكانية الوصول إلى التعلم. وركز المعلمون ذوو الكفاءة المنخفضة على نُهُج إدارة السلوك الواسعة، وتصنيف الطلاب (مع التركيز على اختلافات الطلاب)، والنُّهج التي يمكن الوصول إليها لجميع الطلاب. وفي حين أدرك المعلمون ذوو الكفاءة العالية والمنخفضة أهمية الدمج للجميع، ناقش المعلمون ذوو الكفاءة العالية التعلم الفردي للجميع، وناقش المعلمون ذوو الكفاءة المنخفضة تخصيص التعلم الفردي للطلاب بناءً على القدرة، أو السلوك، أو الاحتياجات التعليمية الخاصة الأخرى.

ويوصي بنماذج الممارسة الكلينيكية، حيث يعتمد معلمو ما قبل الخدمة على الحكمة العملية للخبراء أثناء الانخراط في التجارب والتقييمات الصارمة، حتى يتمكنوا من تطوير وتوسيع قدراتهم في اتخاذ القرارات أو الأحكام المهنية (Carter, 2014). ومع ذلك، قد لا يكون هناك فائض من الحكمة العملية أو الممارسات الكلينيكية حول ممارسات الدمج، ولهذا السبب، أكد ماكنتاير (McIntyre, 2009) على أنه يمكن ابتكار طرق التدريس القائمة على الدمج في تعليم المعلمين من خلال نماذج معينة من الشراكة: إذا وافق فريق شراكة من معلمي المعلمين في المدرسة والجامعة على أن فكرة عملية جديدة، حتى إن كانت فكرة معقدة مثل طرق التدريس القائمة على الدمج، تستحق مكانًا في منهج الإعداد الأولي للمعلم، فلن يتم تقديم

الاقتراحات العملية ذات الصلة (مفاهيم واضحة ومبررة بدقة) فقط في الجامعة للمعلمين الطلاب، ولكن ستتاح لها –أيضًا– فرص في المدارس لاستكشاف جدواها ومناقشة مزاياها العملية.

وتوصلت نتيجة الفرض الحادي عشر ونتيجة الفرض الثاني عشر إلى أنه لا يوجد أثر دال إحصائيًا لتفاعل كل من الجنس والمستوى الدراسي لدى معلمي التعليم الشامل على مقياس فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، وعلى مقياس الاتجاهات نحو الدمج. ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار أن الطلاب ينتمون في غالبيتهم إلى نفس البيئة الاجتماعية والثقافية، حيث إنهم يخضعون لنفس المؤثرات والمعايير الاجتماعية والثقافية في مجتمع الجامعة.

ويشعر أقل من ٤٠٪ من المعلمين الذين يعملون في بيئات شاملة أنهم يتلقون الدعم الكافي من المسئولين لتنفيذ نموذج الدمج. ويلعب نقص المعرفة والخبرة من مسئولي المدارس فيما يتعلق بالدمج دورًا معقدًا في افتقار النموذج للتقدم، مما تسبب في أن يصبح معلمو التعليم العام غير فعالين عند مطالبتهم بتنفيذ النموذج . ويُنظر إلى الاتجاهات الإيجابية لدى مديري المدارس حول الدمج على أنها ضرورية لخلق تأثيرات إيجابية على المعلمين للتنفيذ. ويتأثر المعلمون باتجاهات مديري المدارس ومعتقداتهم بشأن التعليم الشامل (Cook et al., 1999). وأفاد معلمو التربية الخاصة في المدارس الشاملة الناجحة أن المسئول عنهم يحرس –بعناية– وقتهم التعليمي للطلاب ذوي الإعاقة، فالحالات التي يكون فيها الدمج فعالًا، يخطط فيها المسئولون بعناية لجداول المدرسة التي تمكن المعلمين من قضاء الوقت المطلوب في الفصول الدراسية لتوفير الإرشادات والاستراتيجيات المناسبة لأولئك الذين يعانون من إعاقة(Bettini et al., 2016). ويشعر المعلمون الذين يقومون بالتعليم ضمن نماذج التدريس المشترك أن الدعم الإداري والتحقق من صحة القيادة المدرسية يساهم في التطوير الناجح لعلاقات التدريس المشترك. وكشفت الدراسات الحديثة أن نقص الدعم الإداري هو عامل مساهم فيما يتعلق باتجاهات المعلمين نحو الممارسات الشاملة (Isherwood, & Barger-Anderson, 2008).

ويمكن دعم الممارسة الشاملة من خلال مناهج مثل التصميم الشامل للتعلم، والتعليم المتمايز. ويعتبر التصميم الشامل للتعلم نهجًا استباقيًا، حيث يتم التخطيط للاستجابة لتنوع الطلاب من البداية، بغض النظر عن احتياجات الطلاب المحددة، في حين يعتبر التعليم المتمايز نهجًا

تفاعليًا، حيث تتنوع خبرات التعلم أو يتم تعديلها لتلبية احتياجات الطلاب المحددة. يتضمن نهج التصميم الشامل للتعلم توفير وسائل متعددة للطلاب للوصول إلى المعلومات وإدراكها (مثل عرض المعلومات في أوضاع بديلة ويسهل الوصول إليها)، والمشاركة في التعلم (مثل توفير فرصة لاختيار الطلاب ضمن أنشطة التعلم)، ولأجل توصيل تعلمهم (مثل تمكين أنماط مختلفة من التعبير). ويمكن أن يتضمن التعليم المتمايز تعديل بيئة التعلم، والتعليم، والمحتوى، والعمليات التي من خلالها يشارك الطلاب ويتعلمون هذا المحتوى، والمنتج الذي ينقلون من خلاله تعلمهم، وتقييمهم، والأطر الزمنية. ويمكن –أيضًا– التمييز بين مجموعات الطلاب لدعم تعلم جميع الطلاب، ويمكن لكل من التصميم الشامل للتعلم والتعليم المتمايز أن يدعما الخبرات التعليمية العادلة والمنصفة لجميع الطلاب (Lidner, & Schwab, 2020). وركزت ممارسات التعليم الشامل الأكثر تحديدًا التي استخدمها المعلمون الأكثر كفاءة على المراقبة الذاتية للطلاب لأنفسهم، مما يمنحهم مزيدًا من المسؤولية لتحديد أهدافهم الخاصة، فضلاً عن التركيز على الممارسات المتمايزة. علاوة على ذلك، تمت الإشارة غالبًا إلى مجموعات الطلاب من خلال القدرات المختلطة والأساليب المرنة، فضلاً عن استخدام المهام التعاونية. ويمكن أن تكون العديد من هذه الأساليب، عند تطبيقها بشكل مناسب، فعالة وتمثل وجهة النظر الفلسفية للتعليم الشامل (Lidner, & Schwab, 2020). وبالمقارنة، فإن الممارسات الشاملة الأكثر تحديدًا التي استخدمها المعلمون ذوو الكفاءة المنخفضة تركز على نهج مختلف للتعليم الشامل من نظرائهم الأكثر كفاءة. وشملت هذه الممارسات إدارة السلوك، والتركيز على تسميات وفئات الطلاب، والتفكير في الحصول على الدعم في الفصل الدراسي. وتعد إدارة سلوك الطلاب جانبًا أوسع من ممارسة الفصل الدراسي، وتتطلب من المعلمين تطوير معتقدات الكفاءة والفعالية الذاتية بشكل أكثر تحديدًا فيما يتعلق بسلوك الطلاب. وعلاوة على ذلك، قد لا تلبي نهج، مثل تجميع الطلاب حسب القدرات، وتمييز المهام وتفردها بناءً على القدرة المتصورة، بالضرورة احتياجات جميع الطلاب بطريقة شاملة (Antoninis et al., 2020).

وأوضح مارتينز وشاكون (Martins, & Chacon, 2021) أن تنفيذ التعليم الشامل يتطلب تغييرات في الممارسات التربوية والبحث عن استراتيجيات جديدة حتى يتمكن الجميع من المشاركة والتعلم معًا، مما يزيد من جودة العلاقات التعليمية. ومع ذلك، فمن غير المناسب أن نتوقع من المعلم أن يقوم بالتدريس بطريقة لم يتعلمها، وكذلك تخيل أنه خلال التدريب الأولي،

سيتم تقديم جميع المحتويات التي تتطلبها ممارسة التدريس، وهذا يعني أن التعليم المستمر يجب أن يكون حاضرًا بشكل دائم بحيث يوفر المساعدة التي يرغب فيها المعلمون لفهم الصعوبات الموجودة في الحياة المدرسية اليومية والتدخل فيها.

وأوضح ديكين (Diken, 2006) أن معلمي الفصول الدراسية العادية ليسوا مستعدين لأن يكونوا جزءًا من الممارسات الشاملة بسبب عدة عوامل، مثل نقص التدريب أو التعليم الخاص بالدمج والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ونقص الدعم أثناء تطبيق الممارسات الشاملة، والعدد الكثيف من الطلاب في فصولهم الدراسية. وتعد الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج وشعور المعلمين بالفعالية والثقة بالنفس بشأن تعليم الطلاب ذوي الإعاقة أحد المتطلبات الأساسية للدمج الناجح. كما أن المعلمين ذوي الإحساس العالي بالفعالية أكثر تفاؤلاً بشأن التدريس باستخدام استراتيجيات التدريس الإيجابية، والبحث عن أفكار جديدة من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية لطلابهم، وقضاء المزيد من الوقت مع الطلاب الذين يمثلون تحديًا، والتركيز على توفير جودة أعلى، كما أن معلمي التربية الخاصة الذين لديهم سنوات من الخبرة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية لديهم إحساس أعلى بالفعالية.

وهناك العديد من مؤشرات نجاح الممارسات الشاملة، مثل اتجاهات أعضاء المجتمع التعليمي، وإدراكهم لقدراتهم على تعديل المناهج وإدارة الفصل الدراسي، وأنواع الصعوبات التي يواجهها طلابهم، ومقدار فريق الدعم الذي يمكنهم الاعتماد عليه، وهذا يسلط الضوء على أن المعلمين عنصر أساسي في كل جوانب العملية التعليمية في بيئات التعلم الشاملة، حيث إن اتجاهاتهم، وتصوراتهم، ومعتقداتهم، ومشاعرهم حول الدمج تؤثر على طريقة تصرفهم ورعايتهم لجميع المتعلمين، كما تؤثر اتجاهات المعلمين على تقدير الطلاب لذاتهم، وتحفيزهم، وتعلمهم (Arvelo-Rosales, Rosa, & Guzman-Rosquete, 2021).

وأوضح شارما وآخرون (Sharma et al., 2012) أنه إذا كانت الممارسات الشاملة تؤدي إلى مكافحة الطلاب في الفصل الدراسي للتعليم العام، فإن المشكلة تكمن في التعليم نفسه، وليس الطالب، وتحديد فاعلية المعلمين المدركة لتنفيذ الممارسات الشاملة هو مسؤولية رئيسة لضمان النتائج الإيجابية. وأشار ياقوت (Yakut, 2021) –أيضًا– إلى أن الفاعلية الذاتية للمعلم هي عامل أساسي في استعداده للتدريس، ودمج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية للتعليم العام.

وأشار يرمایاني وكورنياواتي (Wirmayani, & Kurniawati, 2021) أنه لا يمكن فصل التنفيذ الناجح لنظام شامل عن مشاركة أصحاب المصلحة. والمديرون والمعلمون وأولياء الأمور والمستشارون وعلماء النفس والمجتمع مسئولون عن خلق بيئة آمنة واحتضان النظام الشامل في المدارس. ومع ذلك، لاستيعاب احتياجات الطلاب في الفصل، يلعب المعلم دورًا أساسيًّا لضمان تمكن الطلاب من تحقيق أهدافهم. ويواجه المعلمون الذين يعملون في التدريس الشامل تحديات مختلفة، بما في ذلك تعديل برنامج التعلم، وإدارة سلوك الفصل الدراسي، وإيصال احتياجات الأطفال والتقدم إلى أولياء الأمور. وبناءً على المستوى التعليمي، فإن المعلمين في المدارس الابتدائية الشاملة لديهم اهتمام أكثر من أي فصل دراسي آخر، ويجب عليهم تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية للأطفال ذوي القدرات المختلفة وإدارة السلوك غير اللائق في الفصل.

وللتعاون مع المعلمين تأثير إيجابي على معتقدات المعلمين نحو الدمج. من خلال العمل معًا، يتم إنشاء شبكة دعم، مما يجعل المعلمين يشعرون بأنهم أقل عزلًا وأكثر ثقة في معالجة التحديات. بالإضافة إلى ذلك، أوضحت البحوث السابقة أن تعاون المعلمين يؤثر –بشكل إيجابي– على اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل، مثل قبولهم للمتعلمين ذوي الاحتياجات المختلفة، ومخاوفهم بشأن تنفيذ التعليم الشامل (Yada, & Savolainen, 2017). علاوة على ذلك، أوضح سوداك وآخرون (Soodak et al., 1998) أن تعاون المعلمين قد يعوض عن عدم الأمان الشخصي للمعلمين، حيث إن المعلمين في المدارس التي تشجع التعاون أكثر إيجابية بشأن الدمج، بغض النظر عن معتقداتهم المتعلقة بكفاءتهم الذاتية.

توصيات البحث:

بناءً على ما أسفرت عنه نتائج البحث، يقدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات على النحو الآتي:

- دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بفاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة.
- إعداد برامج إرشادية لتنمية فاعلية الذات المدركة في تطبيق ممارسات التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة.
- إعداد برامج الشراكة المدرسية والمجتمعية والأسرية لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج.

- تطوير مناهج إعداد معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة، بما يتناسب مع التوجهات العالمية المعاصرة، سواء على مستوى المادة التعليمية أو الخبرات الميدانية.

مراجع البحث:

أحمد محمد عبد الخالق (٢٠١٧). تكوين مقياس الذات الإيجابية. دراسات نفسية، ٢٧ (٢)، ٣٩-١٥١.

هبة محمد سعد (٢٠٢١). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو دمج الطلبة الصم والمعاقين عقليا في المدارس العادية وعلاقتها بالتوافق المهني لديهم. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ٣٣، ٣٣١-٣٧٠.

Ahsan, M. T., Deppeler, J. M. & Sharma, U. (2013) 'Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education.' Cambridge Journal of Education, 43 (4), 517–35.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. Journal of Research in Special Educational Needs, 7(1), 3-7.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7-16.

Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. Journal of Educational Change, 19(1), 1-17.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? Prospects, 38(1), 15e34.

Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L, & Mullins, F. E. (2012). General education pre-service teachers' perceptions of including students with disabilities in their classrooms. International Journal of Special Education, 27, 100-107.

Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A. C., Eck, M., Operation, F., Joshi, P., Kubacka, K., McWilliam, A., Murakami, Y., Smith, W., Stipanovic, L., Vidarte, R., & Zekrya1, L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 global education monitoring report on inclusion. Prospects, 49, 103-109.

Arvelo-Rosales, C., Rosa, O., & Guzman-Rosquete, R. (2021). Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. Education Sciences, 11, 1-15.

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

Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. Journal of Research in Special Educational Needs, 19, 49-59.

Bala, D. (2021). Attitude of teachers towards inclusive education in relation to their perceived self efficacy to teach in inclusive classroom. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12 (10), 7223-7228.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215.
Bettini, E., Crockett, J., Brownell, M., & Merrill, K., (2016). Relationships between working conditions and special educators' instruction. The Journal of Special Education, 1-13.
Bettini, E., Wang, J., Cumming, M., Kimerling, J., & Schutz, S. (2019) Special educators' experiences of roles and responsibilities in self-contained classes for students with Emotional/Behavioral disorders. Remedial and Special Education, 40(3), 177-191.
Billingsley, B. S. (2007). Recognizing and supporting the critical roles of teachers in special education leadership. Exceptionality, 15, 163-176.
Billingsley, B., Bettini, E., & Jones, N.D. (2019). Supporting special education teacher induction through high-leverage practices. Remedial and Special Education, 40(6), 365-379.
Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). Achievement and inclusion in schools. London: Routledge Ltd.
Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education http:// www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml.
Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E-A., Deane, A., & Cappea, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. Research in Autism Spectrum Disorders, 36, 8–20.
Brass, D. J., Galaskiewicz, J., Greve, H. R., & Tsai, W. (2004). Taking stock of networks and organizations: A multilevel perspective. Academy of Management Journal, 47(6), 795-817.
Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D. K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. Theory Into Practice, 44(3), 194-199.
Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. Exceptional Children, 76, 357-377.
Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. Exceptional Children, 76, 357-377.
Carter, A. (2014). Carter review of initial teacher training (ITT). London: Department for Education.
Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? International Journal of Inclusive Education, 17(5), 526–541.
Coleman M 2017. Enhancing teacher efficacy and pedagogical practices amongst general and special education teachers. PhD, Rowan University.
Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94, 95-120.
Cook, B. G., Semmel, M. I., & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities critical differences of opinion. Remedial & Special Education, 20(4), 199-217.

Copfer, S. & Specht, J. (2014) 'Measuring effective teacher preparation for inclusion.' In C. Forlin (ed), International Perspectives on Inclusive Education. Measuring Inclusive Education, pp. 93–105. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. Journal of Educational Change, 11(2), 111-138.
Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). Teacher leader effectiveness in high-performing education systems. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education
Davies, J., & Garner, P. (Eds.). (1997). Teacher education and special educational needs. London: David Fulton.
Davis, L. (2022). Inner City Teachers' Attitudes and Efficacy When Providing Effective Inclusion Practices: A Correlational Study. PHD, Northcentral University.
de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011) 'Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature.' International Journal of Inclusive Education, 15 (3), 331–53.
de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. International Journal of Inclusive Education, 15(3), 331-353.
De Neve, D., & Devos, G. (2017). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? Teachers and Teaching: Theory and Practice, 23(3), 262-283.
Diken, I. (2006). Pre-service teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. Eurasian Journal of Educational Research, 23, 72-81.
Dixon, S. (2005). Inclusion e Not segregation or integration is where a student with special needs belongs. The Journal of Educational Thought, 39, 33-53.
Emmers, E., Baeyens, D. and Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education", European Journal of Special Needs Education, 35 (2), 139-153.
Faria, P. M. F., & Camargo, D. (2018). Teacher's emotions in relation to the school inclusion process: A systematic review. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(2), 217-228.
Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. International Journal of Inclusive Education, 25(6), 735-762.
Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. In K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J.M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), APA educational psychology handbook. Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors (pp. 471‑499). Washington, DC: American Psychological Association.

Florian, L. (2012). Teacher education for inclusion: A research agenda for the future. In C. Forlin (Ed.), Future directions for inclusive teacher education (pp. 212e220). London: Routledge.
Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828.
Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. European Journal of Special Needs Education, 28(2), 119e135.
Forbes, F. (2007). Towards inclusion: An Australian perspective. Support for Learning, 22(2), 66–71.
Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. British Journal of Special Education, 22(4), 179-185.
Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Wehby, J., Schumacher, R. F., Gersten, R., et al. (2015). Inclusion versus specialized intervention for very-low-performing students: What does access mean in an era of academic challenge? Exceptional Children, 81, 134-157.
Furtado Nina, K. C., Soares Ramos, E. M. L., Holanda Ramos, M. F., Souza da Costa Silva, S., de Oliveira Fernandez, A. P., & Ramos Pontes, F. A. (2016). Sources of self-efficacy in teachers / Fuentes de autoeficacia en profesores. Revista de Psicología (Santiago), 25(1), 01-20.
Gale, T. (2001). Under what conditions? Including students with learning disabilities within Australian classrooms. Journal of Moral Education, 30, 261-272.
Garcia, S. B., & Guerra, P. L. (2004). Deconstructing deficit thinking: Working with educators to create more equitable learning environments. Education and Urban Society, 36(2), 150-168.
Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. Teaching and Teacher Education 61, 37-46.
Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. Journal for Educational Research Online, 7, 129–146.
Gehrke, R. S., & Cocchiarella, M. (2013). Preservice special and general educators' knowledge of inclusion. Teacher Education and Special Education, 36, 204-216.
George, P. (2022). A study of factors contributing to teacher efficacy in teaching inclusive classrooms. PHD, Cornerstone University.
George, P. S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. Theory Into Practice, 44(3), 185-193.
Gheyssens, E., Struyven, K., Coubergs, C., & Engels, N. (2016). Beliefs and approaches of differentiated instruction from the perspective of the primary and secondary schools. In Paper presented at the Earli SIG 11: Teaching and teacher education, Zürich, Switserland.
Gill, S. and Singh, G. (2019), "Pleas", International Journal of Educational Management, 34 (5), 823-836.

Goransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—A critical analysis of research on inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 29(3), 265–280.
Gordon TQ 2017. The effects of teacher self-efficacy with the inclusion of students with autism in general education classrooms. PhD, Loyola University Chicago.
Gordon, J. (2013). Is inclusive education a human right? Journal of Law, Medicine & Ethics, 41, 754-767.
Guler, B., & Turan, S. (2022). Predictors of perception of efficacy for inclusive education: attitudes, concern, and sentiment. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, 26 (1), 1-17.
Haider, F. (2021). Exploring factors that influence beginning teachers self-efficacy to teach in diverse classrooms. MD, University of Victoria.
Hannaford, M. (2022). Examining Teacher Self-Efficacy of General Educators in Inclusive Settings in Northwest Arkansas Secondary Schools. PHD, Arkansas Tech University.
Hashim, M., Ghani, M., Ibrahim, S., & Zain, W. (2013). The relationship between teachers' self efficacy and attitudes towards inclusive education in Pulau Pinang. International Journal of Research In Social Sciences. 4 (7), 24-33.
Hassanein, E., Alshaboul, Y., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. Heliyon 7, 1-8.
Hernandez, D. A., Hueck, S. & Charley, C. (2016) 'General education and special education teachers' attitudes towards inclusion.' Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 15, 79–93.
Hoxha, E., Kurshumlia, R., & Shehu, B. (2019). Pre-service teacher attitudes and self efficacy toward inclusion in Kosova. Education and New Developments, 106 (1), 463-467.
Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. Remedial and Special Education, 27, 77-94.
Isherwood, R. S., & Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. Journal Of Ethnographic & Qualitative Research, 2(2), 121-128.
Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teacher (SET) project: The relationship of inclusive teaching practice to teachers' beliefs about disability and ability and about their roles as teachers. Teaching and Teacher Education, 26, 259–266.
Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. Teaching and Teacher Education, 25(4), 535-542.
Kasalak, G., & Dagyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (TALIS). Educational Sciences: Theory and Practice, 20(3), 16‑33.

Keay, J. K., & Lloyd, M. (2011). Developing inclusive approaches to learning and teaching. In J. K. Keay, & M. Lloyd (Eds.), Linking children's learning with professional learning (pp. 31e44). Rotterdam: Sense Publishers.
Kiely, M. T., Brownell, M. T., Lauterbach, A. A., & Benedict, A. E. (2015). Teachers' beliefs about students with special needs and inclusion. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), International Handbook of Research on Teachers' Beliefs (pp. 475‐491). Routledge.
Klingner, J., & Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. Learning Disabilities Quarterly, 25, 19-31.
Kosko, K. W., & Wilkins, J. M. (2009). General educators' in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs. Professional Educator, 33(2), 1-10.
Kraukle, S. (2013). Communicative approach to inclusive education in pre-school. Discourse and Communication for Sustainable Education, 4, 50-56.
Kristiana, I. (2018). Teacher efficacy in the implementation of inclusive education: A literature review. Journal of Educational, Health and Community Psychology, 7 (2), 139-152.
Kristiana, I., F., & Widayanti, C., G. (2017). Teachers' attitude and expectation on inclusive education for children with disability: A frontier study in Semarang, Central Java, Indonesia. Advance Science Letter, 23(4),125-143.
Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. International Journal of Inclusive Education, 5(1), 47-65.
Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. Journal of Educational Psychology, 105(3), 805-817.
Leigh, A., & Ryan, C. (2008). How and why has teacher quality changed in Australia? Australian Economic Review, 41(2), 141–159.
Leonardi, P., & Contractor, N. (2018). Better people analytics: Measure who they know, not just who they are. Harvard Business Review, 96(6), 70-81.
Leyser Y, Zeiger T & Romi S 2011. Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. International Journal of Disability, Development and Education, 58(3), 241–255.
Lidner, K.-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. International Journal of Inclusive Education. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450
Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. Australian Journal of Teacher Education, 38(1), 27-44.
Makhalemele, T., & Staden, I. (2018). Enhancing teachers' self-efficacy within full service schools: A disregarded aspect by the district-based support team. International Journal of Inclusive Education, 22(9), 983‐996.
Malak, M. S., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2017). Predictors of primary schoolteachers' behavioural intention to teach students demonstrating inappropriate behaviour in regular classrooms. Cambridge Journal of Education, 48(4), 495–514.

Mamgain, R. (2018). Attitudes and Self-Efficacy of Primary School Teachers towards Inclusion in District Gwalior, India. International Journal of Creative Research Thoughts, 6 (1), 1830-1846.
Martins, B., & Chacon, M. (2021). Sources of teacher self-efficacy in teacher education for inclusive practices. School and Educational Psychology, 31, 1-9.
Matos, S. N., & Mendes, E. G. (2015). Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar [Demands of teachers arising from school inclusion]. Revista Brasileira de Educação Especial, 21(1), 9-22.
Matthew, A. (2021). Inclusion: Examining factors that predict efficacy and attitudes toward inclusion among Urban High School Teachers. PHD, Howard University.
McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. Teaching and Teacher Education, 25(4), 608-613.
Miesera, S., DeVries, J., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2022). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. Journal of Research in Special Educational Needs, 19 (2), 103–114.
Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies (3rd ed.). Routledge.
Monsen, J.J., Ewing, D.L. and Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment", Learning Environments Research, 17 (1), 113-126.
Montgomery, A. (2013). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about inclusion of students with developmental disabilities. MD, University of British Columbia.
Moolenaar, N. M. (2010). Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams (doctoral dissertation). University of Amsterdam.
Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. American Journal of Education, 119(1), 7-39.
Mulrine, C. F., & Huckvale, M. U. (2014). Secondary special education teachers as teacher leaders: Redefining their role. Kappa Delta Pi Record, 50, 61-64.
Narkun, Z. (2019). The teachers' self-efficacy and its importance for inclusive education. Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy, 25, 151-176.
Ninković, S. R., & Knežević, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. Educational Management Administration & Leadership, 46(1), 49‑64.
Novara, A., Mangunsong, F., & Widyasari, P. (2018). The relationship between teacher efficacy and teaching strategies in inclusive private primary schools. from Psychology and Behavioral Sciences, 23 (1), 317-322.
Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., & Rayner, C. S. (2020). Attitudes and selfefficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers

towards the implementation of inclusive education in Ghana. European Journal of Psychology of Education, 36, 673-691.
Opoku, M., Cuskelly, M., Pederson, S., & Rayner, C. (2021). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the implementation of inclusive education in Ghana. European Journal of Psychology of Education, 36, 673–691.
Pettig, K. L. (2000). On the road to differentiated practice. Educational Leadership, 58(1), 14-18.
Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. Frontiers in Psychology, 7(1), 1-16.
Podell DM & Soodak LC 1993. Teacher efficacy and bias in special education referrals. The Journal of Educational Research, 86(4), 247–253.
Polat, F. (2011), "Inclusion in education: a step towards social justice", International Journal of Educational Development, 31 (1), 50-58.
Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education, 22(7), 803-817.
Rahayu, W., & Kurniawati, F. (2019). The Influence of Teacher Self-Efficacy in Teaching towards Teacher Attitude in Inclusive Preschool. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 388, 101-106.
Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. Teaching and Teacher Education 61, 164-178.
Rohm, A., Schnoring, A., & Hastall, M. R. (2018). Impact of single-case pupil descriptions on student teacher attitudes towards inclusive education. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 16(1), 37-58.
Romi, S. & Leyser, Y. (2006) 'Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs.' European Journal of Special Needs Education, 21 (1), 85–105.
Sailor, W., & Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: Schoolwide applications. Phi Delta Kappan, 86, 503-619.
Saloviita, T. & Schaffus, T. (2016) 'Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work.' European Journal of Special Needs Education, 31 (4), 1–14.
Saloviita, T. (2018), "Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland", Scandinavian Journal of Educational Research, 64, (2), 270-282.
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 (4), 22-39
Sannen, J., Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E., & Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. Teaching and Teacher Education 97, 1-14.
Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-

service and in-service teacher education. European Journal of Special Needs Education, 27(1), 51‑68.
Sayeski, K. (2009). Defining special educators' tools. Intervention in School and Clinic, 45, 38-44.
Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. Contemporary Educational Psychology, 60(1), 1-10.
Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). Motivation in education: theory, research, and applications. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
Schwab, S., Hellmich, F., & Gorel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. Journal of Research in Special Educational Needs, 17(3), 205-217.
Sharma, U., & George, S. (2016). Understanding teacher self-efficacy to teach in inclusive classrooms. In Asia-pacific perspectives on teacher self-efficacy (pp. 36e51). Sense Publishers.
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 and Inclusive Education, 40(1), 21-38.
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., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. European Journal of Special Needs Education, 33(3), 437-446.
Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2007) 'What concerns pre-service teachers about inclusive education: an international viewpoint?' KEDI Journal of Educational Policy, 4 (2), 95–114.
Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(1), 12-21.
Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of Research in Special Education Needs, 12(1), 12–21.
Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. Teaching and Teacher Education. www.elsevier.com/locate/tate
Sharma, U., Sokal, L.,Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. Teaching and Teacher Education, 107, 25-38.
Sharma, U., Sokal, L.,Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. Teaching and Teacher Education, 107, 115-125.
Shoulders, T. L., & Scott Krei, M. (2016). Rural secondary educators' perceptions of their efficacy in the inclusive classroom. Rural Special Education Quarterly, 35(1), 23-30.

Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. International Journal of Disability, Development and Education, 62, 351-362.
Skidmore, D. (2004). Inclusion: The dynamic of school developement. Buckingham: Open University Press.
Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. Teaching and Teacher Education, 28(8), 1152-1162.
Sokal, L. & Katz, J. (2017) 'Effects of the three-block model of universal design for learning on teachers' behaviours, efficacy, and concerns about inclusive teaching.' Teacher Education and Practice, 30 (1), 157–76.
Song, J. (2016). Inclusive education in Japan and Korea - Japanese and Korean teachers' self efficacy and attitudes towards inclusive education. Journal of Research in Special Educational Needs, 16, 643‐648.
Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. The Journal of Special Education, 31(4), 480-497.
Specht, J., & Metsala, J. (2018). Predictors of teacher efficacy for inclusive practice in pre-service teachers. Exceptionality Education International, 28 (3), 67-82.
Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. International Journal of Inclusive Education, 20(1), 1–15.
Srivastava, A.P. and Shree, S. (2019), "Development of inclusive education theoretical model: role of authentic leadership academic optimism and art-based pedagogies", International Journal of Educational Management, 33 (6), 1271-1290.
Stites, M., Rakes, C., Noggle, N., & Shah, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. Discourse and Communication for Sustainable Education, 9 (2), 21-39.
Strogilos, V. (2018). The value of differentiated instruction in the inclusion of students with special needs/disabilities in mainstream schools. SHS Web of Conferences, 42.
Subban, P., Bradford, B., Sharma, U., Loreman, T., Avramidis, E., Kullmann, H., Sahli Lozano, C., Romano, A., & Woodcock, S. (2022). Does it really take a village to raise a child? Reflections on the need for collective responsibility in inclusive education. European Journal of Special Needs Education. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2059632
Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? International Journal of Inclusive Education, 13, 553-563.
Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., … Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. Journal for the Education of the Gifted, 27(2e3), 119-145.

Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. Educational Administration Quarterly, 45(2), 217-247.
Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.
Tseeke, M. (2021). Teachers' perceived self-efficacy in responding to the needs of learners with visual impairment in Lesotho. South African Journal of Education, 41 (2), 1-12.
Turgut, S., & Ugurlu, M. (2022). A Research on primary school teachers' proficiencies on inclusive education and teaching mathematics for inclusion students. Bartın University Journal of Faculty of Education, 11 (1), 151-163.
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO.
Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self efficacy of principals and teachers. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12, 151-168.
Van Avermaet, P., & VLOR. (2013). Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs hoort. In Een andere kijk op diversiteit (pp. 93e114). Leuven: ACCO.
Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. Educational Research Review, 15, 17-40.
Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher time use in special education. Remedial and Special Education, 31, 125–142.
VanReusen, A.K., Shoho, A.R., & Barker, K.S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. High School Journal, 84, 7-20.
Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. Plos One, 10 (8), 25-36.
Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers attitudes towards the inclusion of students with disabilities. Plos One, 10, 1-12.
Vent, N. (2021). Self-efficacy for inclusion: Special education supports and general education teacher self-efficacy for inclusive practices. PHD, Northcentral University.
Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. Teaching & Teacher Education, 31, 35-45.
Waitoller, F., & Artiles, A. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research programme. Review of Educational Research, 83(3), 319-356.
Waitoller, F., & Artiles, A. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. Review of Educational Research, 83(3), 319–356.
Wang, L., Tan, L., Li, J., Tan, I., & Lim, X. (2017). A qualitative inquiry on sources of teacher efficacy in teaching low-achieving students. Journal of Educational Research, 110(2), 140‑150.

Wang, L.-Y., Tan, L.-S., Li, J.-Y., Tan, I., & Lim, X.-F. (2017). A qualitative inquiry on sources of teacher efficacy in teaching low-achieving students. Journal of Educational Research, 110(2), 140‑150.
Werner, S., Tom, T., Koller, J., Wiesenthal, V., & Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education?. Plos One, 20, 1-17.
Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. International Journal of Inclusive Education, 24(2), 218-234.
Wilson, C., Woolfson, L. M., Durkin, K., & Elliott, M. A. (2016). The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive behaviour. British Journal of Educational Psychology, 86(3), 461-480.
Wirmayani, P., & Kurniawati, F. (2021). Factor association with teacher efficacy toward inclusive practice in Indonesia: The role of perceived school support and demographic variables. Proceedings of the International Conference on Special Education, 4, 1-11.
Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Beyond the binary: Rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. International Journal of Inclusive Education, 21(6), 667-686.
Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. International Journal of Educational Research, 83, 43–54.
Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. Teaching and Teacher Education 117, 1-12.
Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), Handbook of educational psychology (2nd ed., pp. 715e737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. Teaching and Teacher Education 117, 1-19.
Wright, H. (2013). The relation between high school teacher sense of teaching efficacy and self-reported attitudes toward the inclusive classroom settings. PHD, Liberty University.
Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. Teaching and Teacher Education, 64, 222-229.
Yada, A., Savolainen, H., Tolvanen, A., Malinen, O., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., & Koike, R. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. Teaching & Teacher Education, 81, 13‑24.
Yakut, A. D. (2021). Students with specific learning disabilities in inclusive settings: a study of teachers' self-efficacy. Learning Disabilities Research and Practice, 36(2), 136-144.

York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K., & Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: Reframing their work as teacher leadership. International Journal of Inclusive Education, 9, 193-215.