Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 50, No. 4, 2023

Deanship of Scientific Research

Predictive Capacity for Perceived Self-Efficacy Trends towards Inclusive Education Practices of Pre-Service Teachers

Mohammad Mohaidat *, Al-Hanouf Falah

Department Counseling and Ed. Psychology, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Received: 20/1/2023
Revised: 2/3/2023
Accepted: 21/5/2023
Published: 15/12/2023

* *Corresponding author:*
Mmohaidat@yu.edu.jo

Citation: Falah , A.-H. ., & Muhaidat, . M. . (2023). Predictive Capacity for Perceived Self-Efficacy Trends towards Inclusive Education Practices of Pre-Service Teachers. *Dirasat: Educational Sciences*, *50*(4), 262–289. https://doi.org/10.35516/edu.v50i4.3805

© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The study aimed to explore the predictive capacity of self-perceived competence in pre-service teachers' attitudes towards inclusive education practices.

Methods: The predictive descriptive approach was employed using the Self-Perceived Competence Scale and the Attitudes towards Inclusion of Students with Disabilities Scale. The study sample consisted of 275 pre-service students in special education selected purposively from the field training students in the academic year 2021/2020.

Results: The overall results of the Self-Perceived Competence Scale indicated no statistically significant differences (α=0.05) among the sample participants regarding gender, educational level, training programs, interaction experience, cumulative GPA, and university. However, there was a significant effect of gender and university on the computational means of self-perceived competence dimensions. Lastly, the results revealed a statistically significant predictive relationship between self-perceived competence and attitudes towards inclusive education practices.

Conclusions: The study recommended conducting further research to review pre-service teacher preparation programs and develop a set of quality training programs to enhance teachers' competencies in inclusive practices.

Keywords: Perceived self- efficacy, attitude, inclusive education practices, pre-service teachers.

القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بالاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدامج لدى المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة

محمد مهيدات*، الهنوف فلاح

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بالاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدامج لدى المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة.

المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة. وتكونت عينة الدراسة من (275) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة من العام الجامعي (2020/2021).

النتائج: أظهرت النتائج الكُلية لمقياس الكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكَةِ عَدم وجود فرق دالٍ إحصائيًا (α=0.05) لدى أفراد العينة يُعزى إلى الجنس والمستوى التعليمي والبرامج التدريبية وخبرة التفاعل والمُعدَّل التراكمي والجامِعة، وإلى وجود أثر دالٍ لِكُلِّ من الجنس والجامعة في الأوساط الحسابية لأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة. أخيراً أشارت النتائج إلى وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدامج.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات تهدف إلى مراجعة برامج إعداد معلمي ما قبل الخدمة، وابتكار حُزمة من البرامج التدريبية النوعية لتعزيز كفايات المعلمين نحو الممارسات الدامجة.

الكلمات الدالة :الكفاءة الذاتية المُدركة، الاتجاهات، ممارسات التعليم الدامج، معلمي ما قبل الخدمة.

المقدمة

شهدت التربية الخاصة جُملةً من التغييرات الجذرية المنعكسة وبشكلٍ مباشر على حركة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية، والجدير بالذكر أن هذه التغييرات جاءت نتاجًا لحركات الحقوق العالمية والمحلية في الشأن التعليمي. ولما كان التعليم الدامج اليوم من أبرز الحركات الإصلاحية الداعية لتعليم جميع الطلبة في البيئات الطبيعية على حد سواء، برزت أهمية الإعداد الجيد للمعلمين على اعتبارهم نقطة الانطلاق في تنفيذ الممارسات الدامجة.

هذا ويُمثل التعليم الدامج تحديًا ليس فقط للطلبة ذوي الإعاقة، بل وللمعلمين العاملين على تنفيذه (بروفوست وبويل، 2015/2012). ونتيجة لذلك فقد تطلب من القائمين عليه امتلاكًا لجملة من الخصائص الشخصية ومنها الكفاءة الذاتية الموجهة باتجاهاتٍ إيجابية نحو تنفيذه، والذي قد ينعكس بدوره على كيفية تنفيذهم لمهامهم في بيئات التعليم الدامج. استئنافًا لما سبق، تُشكل المعتقدات الداخلية للمعلمين، محوراً مهمًا في التغلب على التحديات المهنية وإيجاد الحلول الجذرية أو الاستباقية لها.

كما وأشار هاركينز وميتسالا (Harkins & Metsala, 2020) إلى أن الكفاءة الذاتية المُدركة لدى المعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم الدامج يحملان ذات الأهمية في الكيفية التي يقومون بها بتنفيذ الممارسات الدامجة، والذي بدوره يؤثر في تطور الطلبة ذوي الإعاقة.

الكفاءة الذاتية المُدركة (Perceived Self-Efficacy)

حازت الكفاءة الذاتية المُدركة على اهتمام العديد من المؤلفات في مختلف الميادين، وباتت محورًا مهمًا في الأبحاث التي تتناول المشكلات الاكلينيكية على وجه الخصوص (الزيات،.2001) حيث ظهر مفهومها على يد ألبرت باندورا عام 1977 على اعقاب نشر مقاله (كفاءة الذات: نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك) ومؤكدًا من خلاله على الأهمية البالغة للكفاءة الذاتية بوصفها عاملاً مهمًا في تعديل سلوك الأفراد وتوجيه سلوكياتهم، إضافة إلى كونها مؤشرًا مهمًا في قياس القدرة على التصدي للمهمات والتحديات المتنوعة التي تعترض سُبل الأفراد وتهدد استمرارهم (Bandura, 1995).

وعرف باندورا الكفاءة الذاتية المُدركة بأنها أحكام الأفراد ومعتقداتهم حول قدراتهم وتوقعاتهم لمستوى مهاراتهم كي يستطيعوا تحقيق النجاح والتغلب على أحداث الحياة (Bandura, 1997)، أما موران وهوي (Moran & Hoy, 1998) فَيُعرفانِها بأنها حالة ذهنية لها أثرٌ كبير في زيادة قدرة الفرد على التطبيق الناجح لكل المهارات، وتوظيفها من أجل التغلب على المشكلات، ويُعرفها باجاريس وشنك (Pajares & Chunk, 2001) بأنها آلية تنشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة وتوظيفه لإمكانياته المعرفية ومهاراته الحركية الانفعالية والسلوكية الخاصة بالمهمة، أما باندي وتيبسوريونغ وداراساوانغ(Pandee, Tepsuriwong & Darasawang, 2020) فعرفاها بأنها إيمان المعلمين وثقتهم في قدراتهم على توجيه المعرفة وتنظيمها وإنجاز مهام محددة وفي مساعدة الطلبة على تحقيق أهدافهم.

وَجَدَ باندورا (Bandura, 2011) بأن معتقدات الكفاءة الذاتية المُدركة تتطور اعتماداً على أربعة مصادر رئيسية، منها ما يتعلق بخبرات الإتقان والانجازات الأدائية، ومنها ما يرتبط بالخبرات البديلة (غير المباشرة)، ومنها ما يتأطر في النمذجة والإقناع الاجتماعي، إضافة إلى الحالة الانفعالية للفرد.

وفي التطرق إلى العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية المُدركة، اعتقد باندورا بأن هنالك مجموعة من العوامل التي قد تؤثر وبشكل كبير على دافعية السلوك لدى الفرد. ولعل أبرزها اختيار الأنشطة، حيث يسعى الفرد وبشكل غريزي إلى اختيار الأنشطة التي يؤديها بنجاح وتشعره بالفرح والامتنان وتعزز من احساسه بكفاءته الذاتية المُدركة، وبذلك يتمكن من تجنب الأنشطة التي تفوق قدراته ولا يستطيع التكيف مع متطلباتها وتشعره مسبقًا بإمكانية عدم تحقيقها والفشل فيها. كما وتسهم الكفاءة الذاتية المُدركة في تعزيز الجهد والمثابرة، ذلك وأن الفرد ذو الكفاءة الذاتية المُدركة المرتفعة وإن تعرض لمعيقات متنوعة، سَوف يبذل جهدًا كبيرًا لتخطي العقبات وتذليل الصعوبات حتى الوصول إلى النجاح المبتغى (Bandura, 1995).

كما وأورد باندورا جُملة أخرى من عوامل الكفاءة الذاتية المُدركة المعززة للدافعية التي تتعلق في مجال التعلم والانجاز، ذلك وأن الفرد الذي يمتلك مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية المدركة سَوف يُحقق درجات نجاح عالية في التعلم والانجاز. بالإضافة لأهمية عامل التفكير واتخاذ القرار، فالفرد الذي لديه إيمانٌ بكفاءته في حل مشكلاته وتسيير قراراته سوف تتبلور لديه القدرة على التفكير واتخاذ القرار عند إنجاز أي عمل معقد. وفيما يتعلق بردود الفعل الانفعالية، فإن الفرد ذو الكفاءة الذاتية المُدركة المرتفعة يقوم بالتركيز على المهمة ومتطلباتها ويؤديها بنشاط وحماس وتفاؤل ولا تتغلل في نفسه مشاعر القلق والاحباط. هذا وتلعب معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية دورًا أساسيًا في تنظيم الدافعية، باعتبار أن الأفراد يحفزون أنفسهم، ويقومون بتشكيل معتقداتهم حول ما يستطيعون القيام به ويصيغون أهدافهم بأنفسهم ويخططون لمُستقبلٍ مُشرق (Bandura, 1995).

في المُحصلة بات يُنظر للكفاءة الذاتية المُدركة للمعلمين باعتبارها بناءً متعدد الأبعاد يَظهر في سياقات مُعينة ويفضي إلى سلوكيات إيجابية وسلبية تبعًا للمرجعية المفاهيمية لكل فرد منهم، حيث يُعبر عنه باعتقادٍ مؤكد لقدرة المعلمين في تحمل مسؤوليات المهام المتعلقة بنشاطهم المهني وسُبل إدارتها بشكل فاعل. أما فيما يتعلق بمجال التعليم الدامج، تُرجمت الكفاءة الذاتية المُدركة إلى مهارة مرتفعة في العمل والمشاركة المثلى في تحقيق الأهداف الموكلة لذوي العلاقة وبمنتهى الإتقان والمهنية، بالإضافة لكونها معززة لإحساس الإنجاز والفاعلية المتبلور من قدرة الفرد على تعليم

جميع الطلبة بمختلف فئاتهم، بما في ذلك الطلبة من ذوي الإعاقة (Cardona-Molto, Ticha & Abery, 2020).

ونظرًا لكون هذه الدراسة اندرجت تحت باب التعرف على مستويات الكفاءة الذاتية المُدركة وقياسها لدى المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة، أصبح من الضروري النظر في الفروق النوعية بين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة بشكله العام لِحين وصوله إلى هيئته المُعرفة بكفاءة المعلمين في تنفيذ الممارسات الدامجة، حيث أشار إليها شارما وسوكال (Sharma & Sokal, 2016) بأنها تصورات المعلمين ومعتقداتهم نحو قدرتهم في تلبية حاجات الطلبة التعلُمية المتنوعة وتوفير متطلباتهم الأكاديمية والتفاعلية من خلال مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب التدريسية، حتى يتمكن المعلمون من محاكاة بيئة التنوع داخل الصفوف الدراسية الدامجة. لذلك السبب، يُعد تعليم المعلمين وتدريبهم أمرًا بالغ الأهمية في تطوير مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية المُدركة وتشكيل اتجاهات إيجابية نحو ممارسات التعليم الدامج، والعمل على مساعدتهم في تقليل مخاوفهم المتعلقة بتنفيذ الممارسات الدامجة على وجه الخصوص.

استنادًا إلى ما سبق، وبعد الاطلاع المُعمق في الأدب السابق، تبين بأن المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية المُدركة المرتفعة يُظهرون اعتقادًا موجبًا في قدرتهم على إحداث تغييرات واضحة في تقدم طلبتهم، وعلى النقيض من ما أظهره المُعلمين ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة (Cardona-Molto, et al., 2020).

خَلصت بعض الدراسات ومنها دراسة رزق(2009)، ودراسة باندي وآخرون (Pandee, et al., 2020)، ودراسة هاركينز وميتسالا (Harkins & Metsala, 2020) إلى أن الكفاءة الذاتية المُدركة جزءٌ لا يتجزأ من معتقدات المعلم ومفاهيمه الأساسية سواءً في مرحلة ما قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، ولهذا السبب تم تسليط الضوء عليها باعتبارها أحد العوامل الرئيسية في التأثير على قرارات المعلمين في حياتهم المهنية، وما ينطوي عنها من تخطيط الدروس وتكييفها، وكيفية التعامل مع البيئة الصفية، أو في اتخاذ قرارات مستقبلية تتعلق بالاستمرارية المهنية.

التعليم الدامج (Inclusive education)

شهدت العقود المُنقضية نَقلة نوعية في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف التعليم العام أسوةً بأقرانهم، حيث جاء ذلك نتاجًا لمنظور فلسفي مُعمق تقوده الدوافع الحقوقية والمبادئ الإنسانية الواردة في التشريعات العالمية من أجل توفير جميع الفرص المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة. برزت حركة التعليم الدامج علنيًا في السنة الدولية للأمم المتحدة للأشخاص ذوي الإعاقة عام 1981، إضافة إلى بيان سالامانكا الذي جاء كأحد أبرز المعالم في تطوير منظومة التعليم الدامج (Hornby, 2014).

وُجِدَ الاتجاه الدامج كَرد عكسي لأشكال الممارسات القائمة على عزل ذوي الإعاقة عن البيئات الطبيعية فضلاً عن التنوع الكبير في فئات الطلبة ذوي الإعاقة، ذلك الأمر الذي أدى إلى عدم قدرة المدارس الخاصة على تغطية حاجات طلبتها ومتطلباتهم كما في البيئات الأقل تقييدًا (الخطيب والحديدي،.2009) يُعد التعليم الدامج مفهومًا متعدد الأبعاد يتضمن تقدير واحترام جوهر الاختلاف والتنوع الأزلي في المجتمعات الإنسانية.(Sharma, Loreman & Forlin, 2011) واستجابة لهذه الرؤية الجوهرية، شهدت حركة التعليم الدامج تطورًا حديثًا نسبيًا في السياسات التعليمية القائمة عالميًا ومحليًا.

عرفت اليونيسكو التعليم الدامج (UNESCO, 2018) بأنه تأمين وضمان حق جميع الطلبة ذوي الإعاقة في الوصول، والحضور، والمشاركة، والنجاح في مدرستهم النظامية المحلية، وعرفه ساليند (Salend)المشار إليه في هورنبي (cited in Hornby, 2014) بأنه فلسفة تجمع ما بين الطلبة ذوي الإعاقة والأسر والمعلمين وأفراد المجتمع معًا لإنشاء مدارس قائمة على قبول التنوع. من جانبه أشار إليه الخطيب والحديدي (2009)بوصفه عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في بيئات قريبة من البيئة التربوية التقليدية أو حتى في البيئة نفسها.

استخلص ساليند المُشار إليه في هورنبي (cited in Hornby, 2014)جُملة من المبادئ اللازمة لتطبيق فلسفة التعليم الدامج، منها ما يدور حول وجوب توفير مناهج تعليمية عامة لجميع الطلبة، تتسم بقدرتها على تحفيز الطلبة وتحدي قدراتهم وتعزيز المشاركة الهادفة، كذلك العمل على استخدام ممارسات التعليم الفردي المتباين. ولعل الهدف الذي تنزع له سياسات التعليم الدامج، هو إنشاء مجتمع قائم على التعاون ما بين الطلبة ذوي الإعاقة والمعلمين والأسر والمهنيين الآخرين.

وفي الحديث عن فوائد التعليم الدامج قامت جامعة ريرسون في كندا بإيراد جُملة من الفوائد، ومنها دوره في تقدير التنوع والاختلاف بين الطلبة وحاجاتهم داخل صفوف التعليم العام، وفي كونه يُوفر فرصًا فردية متكافئة للحصول على التعليم وفقًا لخُطط تتعلق بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة بما يضمن عدم استبعادهم من نَسق التعليم العام (Underwod, 2014).

ووفقًا لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (2004) تبين وجود جُملة من المبادئ العامة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة ولعل أبرزها عدم الرفض، حيث يجب أن يُوَفر لهم خدمات التربية الخاصة عند ثبوت أهليتهم دون أي شكل من التحيز والاستبعاد، إضافة إلى حقهم في تقييمٍ غير مُتحيز بالشراكة مع الأسرة وذوي العلاقة، وحقهم في التعليم المجاني المناسب في البيئات الأقل تقييدًا لهم (Ohio Department of Education, 2008).

ونظرًا لكون المعلمين هم حجر الأساس في عملية الانتقال للممارسات الدامجة، كان لا بد من الاهتمام باتجاهاتهم نحو الدمج، والتي تعتمد على خبرتهم مع الطلبة ذوي الإعاقة. كما تبين بأن المواقف السلبية للمعلمين وأولياء الأمور وأفراد الأسرة الآخرين من أبرز المُعيقات أمام نجاح الممارسات

الدامجة (Hornby, 2014). هذا ويحتاج معلمي المدارس الحكومية إلى امتلاك المهارات اللازمة للعمل ضمن الفريق متعدد التخصصات، والتمثل بمعايير الممارسة المهنية في التربية الخاصة. ولهذا السبب، بات ضروريًا التخطيط الجيد للانتقال الفعلي للممارسات الدامجة، ولإعادة تنظيم ما يتعلق بتنفيذه كما هو مأمول، بدءًا من اتجاهات ذوي العلاقة نحوه.

الاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدامج

حَظِي منحى الاتجاهات على اهتمامٍ خاص في أقسام علم النفس الاجتماعي، ويُعد تشكيله عملية مكتسبة تنشأ بفعل العوامل البيئية والمعرفية والاجتماعية الثقافية بما فيها خبرة الاتصال مع الطلبة ذوي الإعاقة وكفاءتهم الذاتية(Goddard & Evans, 2018). بالاعتماد على طبيعة نشأة الاتجاه، تبين بأن الاتجاهات الموجهة نحو الممارسات الدامجة تتشكل بفعل مجموعة من العوامل، كالمتغيرات المرتبطة بطبيعة الإعاقة وشدتها، والمشكلات التعليمية التي يواجهونها، إضافة إلى الخلفية المهنية للمعلمين ومستوى خبراتهم. ولعل الاتجاهات السلبية تعكس مصادر ضعف داخلية لدى المعلمين، تتعلق بانعدام الثقة في مهاراتهم التعليمية، إضافة إلى مصادر ضعف بيئية تتعلق بجودة الخدمات والدعم المقدم من قبل الحكومات والمدارس الدامجة ومستوى التعاون الفاعل بين أعضاء الفريق التعليمي كُلٌ بتأثيره المتنبئ به (Avramidis & Norwich, 2002).

هذا وأكد يادا (Yada, 2015)على حقيقة ارتباط التنفيذ الناجح للممارسات الدامجة باتجاهات المعلمين الإيجابية نحوها، ذلك وأن اتجاهاتهم هي العامل المؤثر في نجاح الممارسات الدامجة في مختلف البيئات والأنظمة التعليمية. واستنادًا إلى ما سبق ذكره، وجب على المعلمين إظهار التزام شخصي قوي نحو الممارسات الدامجة لضمان نجاح التدخلات التربوية، حيث أن الاتجاه المطلق نحو الموقف العام بشقيه له تأثيرٌ في النهج المتبع ومدى ملائمته مع فئات الطلبة، إضافةً إلى نوع بيئة التعلم ومستوى التفاعلات الاجتماعية في الصفوف الأكاديمية (Monsen, Ewing & Kwoka, 2013).

من جانبها اقترحت مجموعة من الأبحاث الواردة في دراسة المراجعة المنهجية التي أجراها أفراميديس ونورويتش (Avramidis & Norwich, 2002) تصنيفاً يتضمن العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو ممارسات التعليم الدامج، حيث تشتمل على المتغيرات المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة وما يتعلق بظروف الإعاقة وطبيعتها، والمتغيرات المتعلقة بالمعلم وخصائصهم الشخصية والمهنية، بالإضافة إلى المتغيرات المتعلقة بالبيئة التعليمية وما ينطوي عنها من متغيرات البيئة المدرسية الخاصة والبيئة المجتمعية العامة. هذا وأوضح مونسن وكيلبلوك وإيوينج (Monsen, Kielblock & Ewing, 2017) بأن تصورات المعلمين حول مستوى كفاءتهم الذاتية المُدركة، ونقص كفاياتهم التخصُصية والتدريبية، وتدني القدرة على تدريس الصف بأكمله بشكل فاعل وسوء تنظيمه وإدارته، إضافة إلى اتجاهاتهم نحو تكييف مناهج التدريس واختيار الاستراتيجيات التدريسية الملائمة وتنفيذها، جميعها قد تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو ممارسات التعليم الدامج.

بات مؤكدًا ومن خلال المراجعات المعمقة للأدب النظري المتعلق باتجاهات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة نحو ممارسات التعليم الدامج إلى أن مواقف المعلمين تؤثر وبشكل أساس في تقبلهم لممارسات التعليم الدامج، وفيما إذا كانت بيئة التعلم في الصفوف الدراسية الدامجة مؤاتيه للتعليم الدامج أم لا، كما وتختلف اتجاهاتهم بشكل كبير بين المؤيد والمعارض والمحايد.(Monsen, et al., 2017) ومن المهم تحديد اتجاهات المعلمين نحو ممارسات التعليم الدامج؛ لأنها قد تؤثر طرديًا أو عكسيًا على أدائهم ونجاح الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية. بينت الدراسات ووفقاً لأفراميديس وبايليس وبوردن (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000) بأن مواقف المهنيين ذوي العلاقة قد تعمل على تسهيل أو تقييد تنفيذ السياسات الموضوعة، إضافة إلى أن نجاح البرامج المبتكرة يعتمد وبشكل مباشر على تعاون والتزام الأفراد ذوي العلاقة.

كما وأوضحت بعض الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو التعليم الدامج، بأن المعلمين الذين يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو التعليم الدامج قد يستخدمون استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية، مما قد يؤثر وبشكل إيجابي على تحصيل الطلبة، الأمر الذي قد يُحسن المعرفة الدقيقة في ممارسات التعليم الدامج ورفع كفاءتهم في تنفيذها. كما وقد تؤثر جودة الإعداد الذي يتلقاه المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة أو أثناءها في اتجاهاتهم وخبراتهم التخصصية نحو التعليم الدامج (Stauble, 2009).

استنادًا إلى ما سبق، تبين بأن الكفاءة الذاتية المُدركة للمعلمين تلعب دورًا كبيرًا في اتجاهاتهم نحو الممارسات الدامجة، ذلك وأن إيمان المعلمين بقدراتهم على العمل قد تتنبأ بشكل واضح في مواقفهم واستعدادهم نحو العمل في سياقات دامجة (McHatton & Parker, 2013). كما ويعتقد الباحثان بأن هناك ارتباطًا بين الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل الخدمة واتجاهاتهم نحو تنفيذ ممارسات التعليم الدامج في المؤسسات والمدارس الدامجة.

السياق الأردني

نظرًا لأن الدراسة الحالية تُحاكي البيئة الأردنية، بات لزامًا التعرض لأبرز السياسات والممارسات المتعلقة بالتعليم الدامج والمعمول بها محليًا، حيث كفلت المملكة الأردنية الهاشمية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال تشريعاتها وقوانينها النافذة ولعل أبرز هذه النُظم القانونية والمخططات الوطنية، قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 والصادر عام 2017، إضافة إلى الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والصادرة بالشراكة ما بين المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ووزارة التربية والتعليم عام 2019.

أكدت استراتيجية التعليم الدامج على ضرورة تأسيس ثقافة تعليم كافة الطلبة بمن فيهم ذوي الإعاقة في المدارس النظامية ووضع القواعد اللازمة لإنشائها، كما هدفت إلى العمل على رفع نسبة الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين في المدارس النظامية بنسبة قد تصل إلى 10% من مجموع نسبة الأطفال من ذوي الإعاقة في سن التعليم في حلول عام.2031 هذا ولم تغفل استراتيجية التعليم الدامج عن المعلمين بوصفهم العنصر الأهم في تنفيذ الممارسات الدامجة، وأكدت على ضرورة صَقل القدرات المهنية والمهارات النوعية للكوادر العاملة مع كافة الطلبة بمن فيهم ذوي الإعاقة، مما يلبي ويضمن تحقيق متطلبات التعليم الدامج. ولعل استعداد الكوادر العاملة في تبني أهداف التعليم الدامج والسعي الجاد نحو تحقيقها، بات أمرًا مهمًا يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين لمرحلة ما قبل الخدمة في الجامعات الأردنية، والعمل على تأهيلهم وتدريبهم لتعزيز كفاءتهم المهنية للعمل في المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة مستقبلًا (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ووزارة التربية والتعليم، 2019).

وفي سياق الحديث عن برامج إعداد المعلمين القائمة، حققت المملكة الأردنية الهاشمية تطورًا مُتسارعًا على صعيد البرامج الجامعية في التربية الخاصة لمرحلة البكالوريوس والدراسات العليا على حد سواء، فقد تم استحداث أول برنامج متخصص في التربية الخاصة في الجامعة الأردنية عام 1993، وما أن أرسى قواعده حتى تبعته معظم الصروح العلمية لتواكب هذا السبق التربوي الحديث، إضافة لقيامها بإجراء مَسح شامل وتفصيلي لمعايير اعتماده (المقداد، 2013).

وفي ذات السياق، تبين وجود جُملة من المعايير الواجب توافرها في البرامج الدراسية المختصة في التربية الخاصة، والمعدة من قبل هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، وتتمثل هذه المعايير بمكونات البرنامج الدراسي ضمن مجالات التربية العامة والنمو والتعلم الإنساني، ومجال المهارات البحثية، والإرشاد النفسي والمهني والأسري، إضافة إلى قضايا ومعارف أساسية في التربية الخاصة، وكذلك الحال في مجال التخصص الدقيق وما يرافقه من تدريب ميداني مختص (المقداد، 2013).

وفي العودة إلى نتائج الأبحاث المحلية المتعلقة بمعايير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، أكدت الدراسة التي أجراها المقداد (2013) والتي هدفت إلى التعرف على درجة توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في برامج التربية الخاصة الجامعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، بأن أعضاء الهيئة التدريسية قدروا درجة توافر هذه المعايير في برامج التربية الخاصة بمستوى متوسط، الأمر الذي يَعني بدوره بأن برامج التربية الخاصة تُحاكي إلى حد ما معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي المحلية، ومما يؤكد ضرورة إعادة النظر في هذه البرامج ومجالاتها الفرعية، ومحاولة الكشف عن درجة توافر المعايير العالمية والمحلية المتخصصة لهذا النوع من البرامج، والتي تسهم بدورها في ضبط المحتوى النوعي المقدم ضمن هذه التخصصات، وتقدير مدى استجابته للواقع الميداني والمناخ التعليمي العام، لما لهذه المعايير من دورٍ في صقل معلمي ما قبل الخدمة وإعدادهم ضمن مستويات رفيعة من المعرفة والتطبيق.

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء استعراضًا للدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة التي استطاع الباحثان التوصل إليها من خلال العديد من المصادر العلمية والتربوية.

توصل عُثمان أوزوككو (Özokcu, 2018) في دراسته التي هدفت إلى البحث في العلاقة بين اتجاهات المعلمين الأتراك وكفاءتهم الذاتية في الممارسات الدامجة باستخدام تصميم يعتمد المنهجية المسحية والاستقصائية. تكونت عينة الدراسة من (1163) معلمًا في مرحلة ما قبل المدرسة ومن معلمي المواد التعليمية في الصفوف الدراسية ومعلمي التربية الخاصة من أربع مناطق جغرافية في تركيا. ولتحقيق الهدف منها، قام الباحث باستخدام مقياس المشاعر والاتجاهات والاهتمامات في التعليم الدامج، إضافة إلى مقياس كفاءة المعلم للممارسات الدامجة (Teacher Efficacy for Inclusive Practices: TEIP). أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية مهمة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين والكفاءة الذاتية للممارسات الدامجة. كما وكشفت النتائج أيضًا بأن الكفاءة الذاتية للمعلم سوف تكون مؤشرًا مهمًا على اتجاهاتهم نحو التعليم الدامج، إضافة إلى كونها مُتغير مهم يشرح اتجاهات المعلمين نحو التعليم الدامج.

قام كُل من إسماعيلوس وغالاغر وبينيت ولي (Ismailos, Gallagher, Bennett & Li, 2019)بإجراء دراسة مقارنة هدفت إلى التعرف على اتجاهات ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة فيما يتعلق بالممارسات الدامجة. تكونت عينة الدراسة من (1572) معلمًا بمرحلة ما قبل الخدمة من خمس كليات تعليم في كندا في بداية برنامجهم، ومن حوالي (739) معلمًا لمرحلة أثناء الخدمة في أونتاريو. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم استخدام ثلاثة استبيانات متنوعة. أظهرت النتائج بأن عقلية التعليم الدامج لدى معلمي المرحلة الابتدائية والإناث قبل الخدمة محددة، كما وأشاروا إلى مستوى مرتفع من الثقة في التواصل والتفاعل مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة ودعمهم مقارنةً بمعلمي المرحلة الثانوية والذكور قبل الخدمة. هذا وأظهر المعلمون الذكور قبل الخدمة مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية مقارنة بالإناث فيما يتعلق بإدارة السلوك في الصف الدراسي. كذلك وفضل مدرسو ما قبل الخدمة مقارنةً بالمعلمين أثناء الخدمة صفوفًا دراسية تُركز على الطالب وتعزز اختيار الطلبة والتعليم المتباين، وأشاروا إلى ثقة أكبر في قدرتهم على إشراك الطلبة في وسائل الترفيه. وفي ذات السياق أظهر معلمي ما قبل الخدمة مواقف مميزة تجاه دور

الطلبة في تعلمهم ومسؤوليتهم عن التدريس للجميع. إضافة إلى ذلك تبين بأن كلا المجموعتين من المشاركين في بداية تعرضهم لتنفيذ الممارسات الدامجة، وبالتالي فإن دور الخبرة المهنية أو عدم وجودها قد يؤثر على معتقدات الكفاءة الذاتية واتجاهاتهم نحو التعليم الدامج.

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

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

وفي دراسة سافولاينن ومالين وشواب (Savolainen, Malinen & Schwab, 2020)والتي هدفت إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين اتجاهات المعلمين نحو التعليم الدامج ومعتقدات الكفاءة الذاتية لديهم ضمن حدود المنهج التجريبي. شارك في هذه الدراسة (1326) مدرسًا من مدارس (Finish) من خلال استطلاع إلكتروني عبر فترة زمنية تُقدر بثلاثة سنوات. وفي النظر إلى النتائج، أشارت الخلاصة النهائية إلى أن كلا البنائين مستقرين نسبيًا خلال الفترة المقاسة، إضافة إلى التأثير الإيجابي للكفاءة الذاتية بمرور الوقت على كلا النوعين من الاتجاهات وليس العكس. ومن جهة أخرى، تبين أن العلاقة المتقاطعة كانت أقوى بين الكفاءة الذاتية والمخاوف، مما يؤكد بدوره على أن هذه النتائج قد جاءت متشابهة بين المشاركين من الذكور والإناث وبين المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة، والذي يعني بدوره أن زيادة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين نحو الممارسات الدامجة من المرجح أن تسهم في تغيير اتجاهاتهم إلى المنحى الإيجابي.

كما هدفت الدراسة الوصفية التي جمعت بين سان مارتن وراميريز وكالفو ومونيوز- مارتينيز وشارما-(San Martin, Ramirez, Calvo, Muñoz-Martinez & Sharma, 2021) إلى تحليل اتجاهات المعلمين الشيليين نحو التعليم الدامج وكفاءتهم الذاتية فيما يتعلق بالممارسات الدامجة، ونيتهم في التدريس في فصول دراسية دامجة، إضافة إلى تقصي العلاقة بين اتجاهاتهم وكفاءتهم الذاتية وتحديد الأثر المحتمل لمجموعة من المتغيرات الديموغرافية والمهنية عليها. بلغت عينة الدراسة (569) معلمًا. خَلصت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية تدلل على رابط بين اتجاهات المعلمين وكفاءتهم الذاتية، كما وأوضحت في سياقها إلى الارتباط الإيجابي الحاصل بين تأهيل المعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم الدامج، إضافة إلى ارتباطه بشكل سلبي بمعتقدات الكفاءة الذاتية المدركة فيما يتعلق بالممارسات الدامجة. هذا وتبين بأن معتقدات كفاءة التدريس في صفوف التعليم الدامج لدى معلمو التعليم الثانوي جاءت بمستويات أقل من معلمي مرحلة ما قبل المدرسة والابتدائي والتعليم الخاص.

التعقيب على الدراسات السابقة

لوحظ بعد استعراض الدراسات السابقة، بأن الدراسة الحالية تتشابه مع العديد من الدراسات السابقة في أنها ركزت على أهمية الكفاءة الذاتية المُدركة لدى المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة واتجاهاتهم نحو ممارسات التعليم الدامج، وعليه إمكانية أن يكون هناك ارتباط بين هذه المتغيرات مما يدعم أهمية إجراء هذه الدراسة. هدفت الدراسة الحالية إلى البحث في القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المُدركة باتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعليم الدامج، والتعرض إلى ذلك في ضوء جُملةٍ من المتغيرات الفرعية المتعددة لبيان أثرها المحتمل وفقًا لما ورد في الأدب السابق، وهذا ما لم تتم دراسته على المستوى المحلي والعربي وفي -حدود علم الباحثان- مما دعا إلى الشروع في البحث والتنفيذ، حيث تُعد هذه الدراسة إضافة جديدة للدراسات العربية في هذا الشأن.

مشكلة الدراسة

انطلاقًا من الأهداف الموضوعة للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والمنبثقة عن المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ووزارة التربية والتعليم (2019)، والتي تَطلب تنفيذها جُملة من الخطط والبرامج التطبيقية التي تَصب في تأهيل وتطوير كفاءات واتجاهات الكوادر القائمة على تنفيذ ممارسات التعليم الدامج.

وفي العودة إلى نتائج جُملة من الدراسات ولعل أبرزها دراستا يادا (Yada, 2015)، ومس هاتون وباركر (McHatton & Parker, 2013) واللتان توصلتا إلى أن السر الكامن وراء نجاح التعليم الدامج مرتبط باتجاهات القائمين على تنفيذه، والتي قد تُبنى بفعل تراكمات الخبرات الجامعية المتخصصة والنوعية، مما قد يؤثر إيجابًا في تعزيز مفاهيم الكفاءة الذاتية واتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو التعليم الدامج، وهذا ما أكدته ستوبل (Stauble, 2009) بأن جودة الإعداد التدريبي للمعلمين يؤثر في اتجاهاتهم نحو التعليم الدامج، إضافة إلى أن هذه الاتجاهات قد تتأثر أيضًا في التدريب على استراتيجيات التعليم الخاص.

ومن أجل تطوير اتجاهاتٍ إيجابية لدى الطلبة حديثي التخرج، بات لزامًا العمل الجاد لضمان حصولهم على فهم أفضل وفرص أكبرَ لاستكشاف اتجاهاتهم الحقيقية نحو التعليم الدامج والتي سوف تعكس مستويات كفاءتهم الذاتية المدركة في القدرة على التعاطي مع بيئات التعليم الدامج وتنفيذ ممارساته بالشكل الأمثل (Yada, 2015).

ولتحقيق ذلك المطلب، وَجب إجراء جُملة من الدراسات الوصفية الإجرائية لدراسة المُناخ الميداني وكفايات المعلمين المتدربين في المؤسسات التعليمية، إضافة إلى البحث في العوامل المؤثرة في اتجاهاتهم نحو الممارسات الدامجة والتي قد تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من الاستراتيجية العشرية. وعليه أتت هذه الدراسة للكشف عن القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المُدركة باتجاهات معلمي مرحلة ما قبل الخدمة نحو الممارسات الدامجة.

أسئلة الدراسة

1.هل توجد فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين الأوساط الحسابيَّة للكفاءة الذَّاتيَّة المُدركة لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة تُعزى إلى (الجنس، المستوى التعليمي، البرامج التدريبية، خبرة التفاعل، المُعدَّل التراكمي، الجامعة)؟"

2.ما القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المُدركة بالاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدامج لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة في المؤسسات والمدارس الدامجة؟

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة؛ في كونها شكلت إثراءً للأدب النظري المتعلق بالكفاءة الذاتية المدركة والاتجاهات نحو الممارسات الدامجة في البيئة العربية، وما له من دور في الكشف عن التفاعل الحاصل بين هذه المفاهيم المعرفية المتمثلة بالكفاءة الذاتية والاتجاهات. هذا وعززت الاستجابة للتوجهات الحديثة في السياق الحقوقي العالمي الموجه نحو ضمان حق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم النوعي داخل البيئات الأقل تقييدًا.

أما الأهمية التطبيقية؛ فتتمثل في تقديم الدراسة لإضافة علمية إجرائية حول العلاقات بين متغيرات الدراسة وتحديد العوامل المحتمل تأثيرها على العملية التعليمية الدامجة، بما يُسهم في تزويد المؤسسات المعنية بالمعلومات التي قد تسهم في وضع البرامج التدريبية وتعديل بعض معايير الممارسة المهنية وتطبيقات السياسات التعليمية، والذي قد ينطوي عليه الشروع في الإصلاحات اللازمة تماشيًا مع معايير الجودة العالمية، كما وأسهمت في تقديم أداتين حديثتين تم تكييفهما من أجل تقييم معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي مرحلة ما قبل الخدمة، وفي تقييم اتجاهاتهم نحو التعليم الدامج وممارساته.

ونظراً لكونها الأولى محلياً – في حدود علم الباحثان- فقد تُسهم في فتح آفاقٍ جديدة لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول هذا الموضوع ومواضيع شبيه به من عدة نواحٍ نوعية ومتخصصة وبحزمة من المتغيرات المختلفة ذات العلاقة بهذا الموضوع البحثي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

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

وتعرف إجرائياً: متوسط الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المُدركة للممارسات الدامجة.

الاتجاهات نحو التعليم الدامج: وهي تصورات المعلمين الإيجابية أو السلبية لما يحدث داخل صفوفهم الدراسية فيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقة ممن لديهم مشكلات وحواجز في التعلم,Cross, Traub).(Pishgahi & Shelton, 2004, P.175

وتُعرف إجرائياً: متوسط الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة.

معلمي مرحلة ما قبل الخدمة: الطلبة الملتحقين في مساق التدريب الميداني في التربية الخاصة من الجامعات الأردنية (الأردنية، الهاشمية، اليرموك، آل البيت، البلقاء التطبيقية/ كلية عجلون) ومن مختلف المستويات الدراسية في العام الدراسي 2021/2020.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة مكونة من (275) طالبًا وطالبة في مرحلة ما قبل الخدمة من الملتحقين في برامج التدريب الميداني في التربية الخاصة التابعة للجامعات الحكومية الأردنية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021/2020).
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من معلمي مرحلة ما قبل الخدمة في مجموعة من الجامعات الحكومية المذكورة لاحقاً.

محددات الدراسة

- إمكانية تعميم النتائج.
- الظرف الوبائي المُتعلق بتبعات فايروس كورونا المستجد (Covid-19).
- الأداتين المُستخدمتين ودلالات الصدق والثبات المُستخرجة لها.

أفراد الدراسة

تألَّفت عينة الدراسة من (275) طالبًا وطالبةً من معلمي مرحلة ما قبل الخدمة في كُلٍّ من الجامعات (اليرموك، البلقاء التطبيقية/كلية عجلون الجامعية، الأردنية، الهاشمية، آل البيت) تم اختيارهم بالطريقة القصدية. أما مجتمع الدراسة فقد تكوَّن من (321) طالبًا وطالبةً من تخصص التربية الخاصة (معلمي مرحلة ما قبل الخدمة) في كُلٍّ من الجامعات المذكورة سابقًا، وذلك خلال الفصل الدراسي الثَّاني من العام الجامعي 2021/2020 م حسب إحصاءات دائرة القبول والتسجيل في كُلٍّ من الجامعات المشمولة بالدراسة للطلبة المُسجِّلين بمساق التدريب الميداني في التربية الخاصَّة، وكما هو مُبيَّن في جدول 1.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لخصائص معلمي مرحلة ما قبل الخدمة الديموغرافية

المتغيرومستوياته	المجتمع		العينة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الجنس				
ذكر	56	17.45	46	16.72
أُنثى	265	82.55	229	83.27
المستوى التعليمي				
بكالوريوس فاقل	277	86.29	235	85.45
دراسات عليا	44	13.71	40	14.55
البرامج التدريبية				
لم أتلقَ	#		143	52
تلقيت			132	48
خبرة التفاعل				
لم أتفاعل	#		102	37.09
سنة فأكثر			173	62.91
المُعدَّل التراكمي				
أقل من ثمانين	#		114	41.45
بين (80-89)			116	42.18
تسعون فأعلى			45	16.36
الجامعة				
الأردنية	79	24.61	63	22.91
البلقاء التطبيقية	60	18.69	49	17.82
الهاشمية	68	21.18	57	20.73
اليرموك	28	8.72	25	9.09
آل البيت	86	26.79	81	29.45

لم يتمكن الباحثان من تحصيل هذه المعلومات؛ لتعذر متابعة مجتمع الدراسة.

أداتا الدراسة

أوَّلًا. مقياس الكفاءة الذاتية المُدركة

قد تَمَّ الرجوع إلى مجموعة من الأُطر النظرية ومنها دراسات النهدي (Alnahdi, 2019)، وهاركينز وميتسالا (Harkins & Metsala, 2020)، والنهدي

وشواب (Alnahdi & Schwab, 2020)، وموريل شاكون ومارتينز (Moriel-Chacon & Martins, 2020)؛ للحصول على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والذي تكون في صورته الأوَّليَّة من إحدى وعشرين فقرةً؛ تتوزع على ثلاثةِ أبعادٍ؛ هي: الكفاءة الذاتية في التدريس الدامج، الكفاءة الذاتية في إدارة السلوك، الكفاءة الذاتية في التَّعاوُن.

دلالات صدق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وثباته

1.صدق المحتوى

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الكفاءة الذاتية المُدْرَكة؛ بعرضه على مجموعة من المُحكِّمين مؤلفة من عشرِ أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات (التربيَّة الخاصة، وعلم النفس التربوي) بهدف إبداء آرائهم حول محتوى المقياس من وضوح معنى الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرات للبعد التَّابِعة له نظريًا، وإضافة أو تعديل أو حذف علها.

وفقاً لملاحظات المحكمين؛ فقد تم تعديل الصياغة اللغوية لتسعة عشرة فقرةً، وحذف تسعُ فقراتٍ، وإضافة عشرةُ فقراتٍ إلى بُعدِ التدريس الدَّامِج، وبُعدِ إدارة السلوك، ونقل الفقرة (12) من بُعدِ إدارة السلوك؛ إلى الفقرة (24) في بُعدِ التَّعاون. وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس شبه النهائية أربعٌ وعشرينَ فقرةً؛ تتوزع على ثلاثةِ أبعادٍ؛ هي: التدريس الدَّامِج، إدارة السلوك، التَّعاوُن.

2.صدق البناء

تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة على عينة من (27) طالبًا وطالبةً من خارج عينة الدراسة؛ وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بالكفاءة الذاتية وبأبعادها، وتبيّن بأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد التدريس الدَّامِج ببعدها تراوحت بين (0.56-0.67)، ولعلاقتها بمقياسها تراوحت بين (0.54-0.65). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد إدارة السلوك ببعدها تراوحت بين (0.71-0.79)، ولعلاقتها بمقياسها تراوحت بين (0.65-0.74). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد التَّعاوُن ببعدها تراوحت بين (0.64-0.77)، ولعلاقتها بمقياسها تراوحت بين (0.63-0.71)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات أبعاد الكفاءة الذاتية. لأغراض التحقق من الصدق العاملي لفقرات الكفاءة الذاتية المُدْرِكة؛ تمَّ تطبيقه على أفراد عينة الدراسة المستهدفة المؤلفة من (275) طالبًا وطالبةً من الطلبة؛ معلمي مرحلة ما قبل الخدمة[1]، ولإعادة تقنينه لكثرة التعديلات التي طرأت عليه في مرحلة التَّحكيم، ولأنَّه على الرغم من بنائه عن طريق الرجوع إلى الأُطر النظرية والدراسات السابقة؛ إلَّا أنَّه لا يتقاطع مع الدراسات السَّابقة التي استند إليها بكم كبير من الأفكار، وذلك بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمكوِّنات الأساسية ذي التدوير المتعامد بطريقة (Varimax) لمقياس الكفاءة الذاتية المُدركة مُتَعدِّد الأبعاد من الناحية النظرية (التدريس الدامج، إدارة السلوك، التَّعاوُن) لدى الطلبة؛ معلمي مرحلة ما قبل الخدمة باستخدام برنامج SPSS v27، لثلاثِ مراتٍ بما يتوافق مع خطوات جورسوتش (Gorsuch, 1983) للتحليل العاملي الاستكشافي، كما هو مُبيَّن في جدول 2.

الجدول (2): نتائج التحاليل العاملية الاستكشافية الثلاثة لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وفقًا لخطوات التقنين

التحليل العاملي الاستكشافي	المكون	الجذور الكامنة الابتدائية			استخلاص مجاميع التشبعات المربعة			الملاحظات
		قيمتها	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي%	قيمتها	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي%	
الأول	1	11.94	49.74	49.74	11.94	49.74	49.74	جدول 4
	2	1.74	7.26	57.00	1.74	7.26	57.00	حذف الفقرة 5
	3	1.12	4.68	61.68	1.12	4.68	61.68	
	4	0.95	3.98	65.66				
الثاني	1	11.50	49.99	49.99	11.50	49.99	49.99	جدول 5
	2	1.72	7.48	57.47	1.72	7.48	57.47	حذف الفقرات (13,10 ,8)
	3	1.09	4.75	62.22	1.09	4.75	62.22	
	4	0.81	3.52	65.74				
النهائي	1	10.00	49.98	49.98	10.00	49.98	49.98	
	2	1.56	7.82	57.80	1.56	7.82	57.80	
	3	1.03	5.14	62.93	1.03	5.14	62.93	
	4	0.76	3.78	66.71				

[1] وذلك لصغر مجتمع الدراسة، مما اضطر الباحثان إلى عكس اتجاه مسار بناء المقياس؛ عن طريق التحقق من الصدق العاملي، ومن ثم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التي يبلغ حجمها (27) طالبًا وطالبة من الطلبة؛ معلمي مرحلة ما قبل الخدمة.

يلاحظ من جدول 2 أنَّه قد تم حذف الفقرة (ذات الرقم:(5 في التحليل العاملي الاستكشافي الأوَّل بسبب أنَّها تتشبع ضمن بعد التدريس الدَّامِج بتشبع أقل من (0.40) (جدول 4)، ثم يلاحظ أنَّه قد تم حذف الفقرات (ذوات الأرقام:(13,10,8 في التحليل العاملي الاستكشافي الثاني بسبب أنَّها تتشبع على بعدين بتشبع أكبر من (0.40) (جدول 5).

كما يتضح من جدول 2 أنَّ نتائج التحليل العاملي الاستكشافي الثَّالِث (النِّهائي) لفقرات الكفاءة الذاتية المدركة مُتَعدِّد الأبعاد لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة قد حقق أحادية البعد بمؤشرين؛ على النحو الآتي: ناتج قسمة الجذر الكامن للعامل الأوَّل على الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من 2، ثم أن يكون التباين المفسر للعامل الأوَّل أكبر من 20.0% (Hattie, 1985)؛ مما يشير إلى وجود بُعد سائد (Dominant Factor) في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة مُتَعدِّد الأبعاد لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة، بما لا يتعارض مع وجود ثلاثةِ عواملٍ تزيد جذورها الكامنة عن الواحد صحيح، وبما يتوافق مع وجود درجة كلية لمقياس الكفاءة الذاتية المُدْرَكة مُتَعدِّد الأبعاد لدى الطلبة؛ معلمي مرحلة ما قبل الخدمة.

وبما أنَّ نتائج التحليل العاملي الاستكشافي الثَّالِث، كما هي مُبينَّة في جدول 2؛ جاءت مُتَّزِنة بما يتوافق مع خطوات التقنين؛ فقد تم حساب تشبع فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة ضمن البعد الذي تتبع له، كما هو مُبيَّن في جدول.3

الجدول (3): تشبعات فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الناتجة عن التحليل العاملي الاستكشافي الثالث

البعد ورقم الفقرة		نصُّ فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة	تشبع الفقرة في التحليل العاملي الاستكشافي الثالث
الثَّالِث. التَّعاوُن			
	22	لدى القدرة على العمل بشكل مشترك مع المهنيين والاختصاصيين الآخرين في تنفيذ التعليم	0.87
	21	لدى القدرة على تعريف ذوي العلاقة بالقوانين والسياسات المتعلقة بدمج ذوي الإعاقة	0.80
	20	لدى القدرة على التعاون مع الفريق متعدد التخصصات في تصميم الخطط التربوية للطلبة ذوي الإعاقة	0.80
	23	لدى القدرة على إشراك أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية للطلبة ذوي الإعاقة	0.79
	24	يمكنني أن أجعل الوالدين يشعرون بالراحة عند ذهابهم إلى المدرسة	0.75
	12	يمكنني تقديم المساعدة للأسر في مساعدة أطفالهم على الأداء الجيد في المدرسة (تتبع سابقًا لبعد التدريس الدَّامِج)	0.63
الثَّاني. إدارة السُّلوك			
	15	استطيع تهدئة الطالب المزعج أو المخل بقواعد النظام الصفي	0.95
	17	لدى القدرة على منع حدوث المشكلات السلوكية داخل الصف الدراسي	0.88
	16	يمكنني جعل الطلبة يتبعون التعليمات وقواعد الصف	0.84
	14	أثق في قدرتي على التعامل والسيطرة على السلوكيات المزعجة في الصف	0.75
	18	لدى القدرة على التعامل مع أنماط السلوك العدواني الجسمي في الصف	0.65
	19	يمكنني جعل توقعاتي واضحة بشأن سلوك الطلبة	0.46
الأوَّل. التَّدريس الدَّامِج			
	1	لدى القدرة على أخذ اهتمامات الطلبة ومشاعرهم بعين الاعتبار	0.86
	9	لدى القدرة على اجراء التعديلات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في صفي	0.77
	3	يمكنني استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم لتناسب جميع الطلبة (مثل الملف التراكمي، الاختبارات المعدلة، والتقييم المبني على الأداء)	0.68
	6	لدى القدرة على تقديم التغذية الراجعة للطلبة عن أدائهم	0.66
	7	لدى القدرة على تقديم تحديات مناسبة للطلبة المتميزين	0.60
	11	تعليماتي يمكن أن تساعد في التقليل من تأثير إعاقة الطالب على أدائه	0.55
	4	استخدم مجموعة متنوعة من الطرق للتعامل مع محتوى التعلم (نصوص، مقاطع فيديو، صور، إلخ)	0.55
	2	لدى القدرة على خلق بيئة تعليمية تُساعدني على اكتشاف الموضوعات	0.44

يتضح من جدول 3 أن فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المُدْرَكة مُتَعدِّد الأبعاد لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة تتشبع بتشبعات تزيد عن (0.40) ضمن البعد الذي تتبع له؛ وبهذا أصبح مقياس الكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكة في صورته النِّهائية في ضوء دلالات الصدق العاملي مكوَّنًا من عشرينَ فقرةً؛ تتوزع على ثلاثةِ أبعادٍ؛ هي: بُعْد التدريس الدامج وله ثماني فقراتٍ، ثم بُعْد إدارة السلوك وله سِتُّ فقراتٍ، ثم بُعْد التَّعاوُن وله سِتُّ فقراتٍ.

الجدول (4): نتائج التحليل العامل الاستكشافي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة للمرة الأولى؛ مع ذكر سبب الحذف

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة	العامل			ملاحظات
		الأول	الثاني	الثالث	
الثَّالِث. التَّعاون					
23	لدي القدرة على إشراك أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية للطلبة ذوي الإعاقة	0.80			
24	يمكنني أن أجعل الوالدين يشعرون بالراحة عند ذهابهم إلى المدرسة	0.75			
21	لدي القدرة على تعريف ذوي العلاقة بالقوانين والسياسات المتعلقة بدمج ذوي الإعاقة	0.71			
22	لدي القدرة على العمل بشكل مشترك مع المهنيين والاختصاصيين الآخرين في تنفيذ التعليم	0.67			
20	لدي القدرة على التعاون مع الفريق متعدد التخصصات في تصميم الخطط التربوية للطلبة ذوي الإعاقة	0.60			
الثَّاني. إدارة السلوك					
15	استطيع تهدئة الطالب المزعج أو المخل بقواعد النظام الصفي		0.98		
17	لدي القدرة على منع حدوث المشكلات السلوكية داخل الصف الدراسي		0.92		
16	يمكنني جعل الطلبة يتبعون التعليمات وقواعد الصف		0.87		
14	أثق في قدرتي على التعامل والسيطرة على السلوكيات المزعجة في الصف		0.78		
18	لدي القدرة على التعامل مع أنماط السلوك العدواني الجسمي في الصف		0.69		
13	لدي القدرة على توضيح القواعد والتعليمات		0.80		
19	يمكنني جعل توقعاتي واضحة بشأن سلوك الطلبة		0.49		
8	لدي القدرة على تصميم مهام التعلم لتتناسب مع الحاجات الفردية للطلبة ذوي الإعاقة (سابقًا تتبع لبعد التدريس الدامج)		0.54		
10	لدي القدرة على تجميع الطلبة للعمل معًا في أزواج أو مجموعات صغيرة (سابقًا تتبع لبعد التدريس الدامج)		0.52		
الأوَّل. التدريس الدَّامج					
6	لدي القدرة على تقديم التغذية الراجعة للطلبة عن أدائهم			0.77	
1	لدي القدرة على أخذ اهتمامات الطلبة ومشاعرهم بعين الاعتبار			0.73	
9	لدي القدرة على اجراء التعديلات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في صفي			0.69	
12	يمكنني تقديم المساعدة للأسر في مساعدة أطفالهم على الأداء الجيد في المدرسة			0.67	
4	استخدم مجموعة متنوعة من الطرق للتعامل مع محتوى التعلم (نصوص، مقاطع فيديو، صور، إلخ)			0.64	
11	تعليماتي يمكن أن تساعد في التقليل من تأثير إعاقة الطالب على أدائه			0.60	
7	لدي القدرة على تقديم تحديات مناسبة للطلبة المتميزين			0.60	
3	يمكنني استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم لتناسب جميع الطلبة مثل الملف التراكمي، الاختبارات المعدلة، والتقييم المبني على الأداء)			0.49	
2	لدي القدرة على خلق بيئة تعليمية تُساعدني على اكتشاف الموضوعات			0.43	
5	أقوم بتنويع الأنشطة لتعزيز أنماط التعلم المختلفة للطلبة في صفي			0.35	تشبع أقل من (0.40)

الجدول (5): نتائج التحليل العامل الاستكشافي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة للمرة الثانية؛ مع ذكر سبب الحذف

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة	العامل			ملاحظات
		الأول	الثاني	الثالث	
الثالث. التَّعاوُن					
22	لدي القدرة على العمل بشكل مشترك مع المهنيين والاختصاصيين الآخرين في تنفيذ التعليم	0.81			
21	لدي القدرة على تعريف ذوي العلاقة بالقوانين والسياسات المتعلقة بدمج ذوي الإعاقة	0.80			
20	لدي القدرة على التعاون مع الفريق متعدد التخصصات في تصميم الخطط التربوية للطلبة ذوي الإعاقة	0.77			
23	لدى القدرة على إشراك أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية للطلبة ذوي الإعاقة	0.76			
24	يمكنني أن أجعل الوالدين يشعرون بالراحة عند ذهابهم إلى المدرسة	0.70			
12	يمكنني تقديم المساعدة للأسر في مساعدة أطفالهم على الأداء الجيد في المدرسة (سابقًا تتبع لبعد التدريس الدامج)	0.63			
الثاني. إدارة السلوك					
15	استطيع تهدئة الطالب المزعج أو المخل بقواعد النظام الصفي		0.91		
17	لدى القدرة على منع حدوث المشكلات السلوكية داخل الصف الدراسي		0.84		
16	يمكنني جعل الطلبة يتبعون التعليمات وقواعد الصف		0.81		
14	أثق في قدرتي على التعامل والسيطرة على السلوكيات المزعجة في الصف		0.72		
18	لدي القدرة على التعامل مع أنماط السلوك العدواني الجسمي في الصف		0.61		
19	يمكنني جعل توقعاتي واضحة بشأن سلوك الطلبة		0.42		
الأوَّل. التدريس الدامج					
1	لدي القدرة على أخذ اهتمامات الطلبة ومشاعرهم بعين الاعتبار			0.80	
9	لدي القدرة على اجراء التعديلات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في صفي			0.76	
6	لدى القدرة على تقديم التغذية الراجعة للطلبة عن أدائهم			0.69	
7	لدي القدرة على تقديم تحديات مناسبة للطلبة المتميزين			0.62	
3	يمكنني استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم لتناسب جميع الطلبة (مثل الملف التراكمي، الاختبارات المعدلة، والتقييم المبني على الأداء)			0.58	
4	استخدم مجموعة متنوعة من الطرق للتعامل مع محتوى التعلم (نصوص، مقاطع فيديو، صور، إلخ)			0.53	
8	لدي القدرة على تصميم مهام التعلم لتتناسب مع الحاجات الفردية للطلبة ذوي الإعاقة		0.49	0.51	مشتركة بين بعدين بتشبع أكبر من (0.40)
10	لدي القدرة على تجميع الطلبة للعمل معًا في أزواج أو مجموعات صغيرة		0.45	0.48	مشتركة بين بعدين بتشبع أكبر من (0.40)
13	لدي القدرة على توضيح القواعد والتعليمات (سابقًا تتبع لبعد إدارة السلوك)	0.42		0.48	مشتركة بين بعدين بتشبع أكبر من (0.40)
11	تعليماتي يمكن أن تساعد في التقليل من تأثير إعاقة الطالب على أدائه			0.47	
2	لدى القدرة على خلق بيئة تعليمية تُساعدني على اكتشاف الموضوعات			0.47	

3.ثبات المقياس

تمَّ استخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل لديهم. ولأغراض حساب ثبات الإعادة للمقياس ولأبعاده؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق لحساب معامل ارتباط بيرسون. تبين بأنَّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس قد كانت (0.94)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.86-0.91)، في حين أنَّ قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.82)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.75-0.77).

تصحيح مقياس الكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكة

اشتمل مقياس الكفاءة الذَّاتيَّة في صورته النهائية على عشرينَ فقرةً، يُجابُ عنها بتدريج ليكرت يشتمل على خمسة بدائل؛ هي: [(أوافق بشدة) وتُعطى (5) درجات، (أوافق) وتعطى (4) درجات، (مُحايد) وتعطى (3) درجات، (لا أوافق) وتعطى (درجتان)، (لا أوافق بشدة) وتعطى (درجة)]. وبذلك تتراوح الدرجات الخام للمقياس بين (20-100)، حيث كلما ارتفعت؛ كان ذلك مؤشر على ازدياد سمة الكفاءة الذاتية المُقاسة، والعكس صحيح.

ثانيًا. مقياس الاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدَّامِج

تَمَّ الرجوع إلى الأُطر النظرية السابقة؛ أمثال مقياس الآراء المتعلقة بإدماج الطلبة ذوي الإعاقة Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities (ORI) والمُعد من قبل (Antonak Larrivee) والمُشار إليه في دراسة (cited in Mngo & Mngo, 2018)؛ حيث تَمَّ التَّوصُّل إلى مقياس الاتجاهات نحو الممارسات الدَّامِجة الذي تكون في صورته الأوَّليَّة من عشرين فقرةً؛ تتوزع على ثلاثةِ أبعادٍ؛ هي: اتجاهات نفسية واجتماعية، الاتجاهات نحو خبرات المعلمين وتدريبهم، الاتجاهات نحو الظروف البيئية الداعمة للتعليم الدامج.

دلالات صدق مقياس الاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدَّامِج وثباته

1.صدق المحتوى

تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين المُتَّفق عليها بينهم بنسبة (90%) في ضوء نتائج التحقق من صدق المحتوى لاتجاهات معلمي مرحلة ما قبل الخدمة نحو الممارسات الدامجة ولأبعادها من حيث ضرورة إعادة صياغة جميع الفقرات ضمن أبعاد جديدة غير الموجودة في الصورة الأوَّلية للمقياس. وبهذا أصبح عدد الفقرات في الصورة شبه النهائية بَعْدِ التحكيم مكوَّنًا من سبعٍ وعشرينَ فقرةً؛ تتوزع على أربعةِ أبعادٍ؛ هي: بُعْد الاتجاهات نحو إدارة الصفوف الدامجة، ثُمَّ بُعْد الاتجاهات نحو فوائد الدمج، ثم بُعْد الاتجاهات نحو المفهوم المدرك للدمج، ثُمَّ بعد الاتجاهات نحو القدرة المدركة على التدريس.

2. صدق البناء

تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الممارسات الدَّامِجة على عينة استطلاعية مؤلفة من (27) طالبًا وطالبةً؛ وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بالاتجاهات نحو الممارسات الدَّامِجة وببعديها، تبين بأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الاتجاهات نحو إدارة الصفوف الدَّامِجة ببعدها بين (0.55-0.77)، ولعلاقتها بمقياسها بين (0.40-0.61). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الاتجاهات نحو القدرة المُدْرِكة على التدريس ببعدها بين (0.56-0.89)، ولعلاقتها بمقياسها بين (0.53-0.80).

لأغراض التحقق من الصدق العاملي لفقرات الاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدامج؛ تمَّ تطبيقه على أفراد عينة الدراسة المستهدفة المؤلفة من (275) طالبًا وطالبةً من معلمي مرحلة ما قبل الخدمة، ولإعادة تقنينه لكثرة التعديلات التي طرأت عليه في مرحلة التَّحكيم، ولأنَّه على الرغم من بنائه عن طريق الرجوع إلى الأُطر النظرية والدراسات السابقة؛ إلَّا أنَّه لا يتقاطع مع الدراسات السَّابقة التي استند إليها بكم كبير من الأفكار، وذلك بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمكوِّنات الأساسية ذي التدوير المتعامد بطريقة (Varimax) لمقياس الاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدامج مُتَعدِّد الأبعاد من الناحية النظرية (إدارة الصفوف الدامجة، فوائد الدمج، المفهوم المدرك للدمج، القدرة المُدركة على التدريس) لدى الطلبة؛ معلمي مرحلة ما قبل الخدمة باستخدام برنامج SPSS v27، لأربعِ مراتٍ بما يتوافق مع خطوات التحليل العاملي الاستكشافي، كما هو مُبيَّن في جدول.6

الجدول (6): نتائج التحاليل العاملية الاستكشافية الأربعة لفقرات مقياس الاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدامج وفقًا لخطوات التقنين

التحليل العاملي الاستكشافي	المكون	الجذور الكامنة الابتدائية			استخلاص مجاميع التشبعات المربعة			الملاحظات
		قيمتها	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي%	قيمتها	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي%	
الأول	1	10.53	38.99	38.99	10.17	37.65	37.65	جدول 8
	2	3.67	13.61	52.60	3.20	11.84	49.50	حذف الفقرات (21,14, 12, 5)
	3	1.77	6.54	59.14	1.28	4.73	54.23	
	4	1.10	4.07	63.21	0.70	2.59	56.81	
	5	0.99	3.66	66.88				
الثاني	1	9.20	39.99	39.99	8.86	38.54	38.54	جدول 9
	2	3.55	15.43	55.42	3.07	13.34	51.88	حذف الفقرات (16,10)
	3	1.27	5.52	60.94	0.84	3.64	55.52	
	4	1.07	4.65	65.59	0.64	2.80	58.32	
	5	0.95	4.12	69.71				
الثالث	1	8.26	39.35	39.35	7.91	37.67	37.67	جدول 10
	2	3.46	16.47	55.82	2.94	14.00	51.68	حذف الفقرات (19,15,4)
	3	1.25	5.96	61.77	0.74	3.52	55.20	
	4	0.98	4.65	66.42				
النهائي	1	7.23	40.16	40.16	6.89	38.27	38.27	
	2	3.38	18.79	58.96	2.84	15.78	54.05	
	3	1.00	5.55	64.50				

يلاحظ من جدول 6 أنَّه قد تم حذف أربع فقرات [ذوات الأرقام: (12، و21) لتشبعهما بتشبع أقل من (0.40)، و(5، و14) لتشكيلهما بعدًا زائفًا بالإضافة إلى تشبع الفقرة (ذات الرقم:(14 بتشبع أقل من (0.40)] في التحليل العاملي الاستكشافي الأوَّل (جدول(8، ثم يلاحظ أنَّه قد تم حذف فقرتين (ذواتي الرقمين: 16,10) في التحليل العاملي الاستكشافي الثاني بسبب أنَّهما تُشكِّلان بعدًا زائفًا (جدول 9)، ثم يلاحظ أنَّه قد تمَّ حذف ثلاث فقرات [ذوات الأرقام: (19) لتشبعها على ثلاثة أبعاد بتشبعات تزيد فوق (0.40)، و(4، و15) لتشكيلهما بعدًا زائفًا] في التحليل العاملي الاستكشافي الثَّالِث (جدول 10).

كما يتضح من جدول 6 أنَّ نتائج التحليل العاملي الاستكشافي الرَّابِع (النِّهائي) لفقرات اتجاهات معلمي مرحلة ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعليم الدامج قد حقق أحادية البعد بمؤشرين؛ على النحو الآتي: ناتج قسمة الجذر الكامن للعامل الأوَّل على الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من 2، ثم أن يكون التباين المفسر للعامل الأوَّل أكبر من 20.0% (Hattie, 1985)؛ مما يشير إلى وجود بُعد سائد في مقياس اتجاهات معلمي مرحلة ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعليم الدامج، بما لا يتعارض مع وجود عاملين تزيد جذورهما الكامنة عن الواحد صحيح، وبما يتوافق مع وجود درجة كلية لمقياس اتجاهات معلمي مرحلة ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعليم الدامج.

وبما أنَّ نتائج التحليل العاملي الاستكشافي الرَّابِع (النِّهائي)، كما هي مُبينَّة في جدول 6؛ جاءت مُتَّزِنة بما يتوافق مع خطوات التقنين؛ فقد تم حساب تشبع فقرات مقياس اتجاهات معلمي مرحلة ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعليم الدامج ضمن البعد الذي تتبع له، ويُبيِّن جدول 7 أن فقرات مقياس اتجاهات مدرسي مرحلة ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعليم الدَّامِج؛ تتشبع بتشبعات تزيد عن (0.40) ضمن البعد الذي تتبع له؛ وبهذا أصبح مقياس اتجاهات مدرسي مرحلة ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعليم الدَّامِج في صورته النِّهائية في ضوء دلالات الصدق العاملي مكوَّنًا من ثماني عشرةَ فقرةً؛ تتوزع على بعدين؛ هما: بُعْد الاتجاهات نحو إدارة الصفوف الدَّامِجة وله سبعُ فقراتٍ، ثم بُعْد الاتجاهات نحو القدرة المُدْرِكة على التَّدريس وله إحدى عشرة فقرةً.

الجدول (7): تشبعات فقرات مقياس الاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدامج الناتجة عن التحليل العاملي الاستكشافي الرابع

البعد ورقم الفقرة		نصُّ فقرات اتجاهات معلمي مرحلة ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعليم الدَّامِج	تشبع الفقرة في التحليل العاملي الاستكشافي الرَّابع
الثَّاني. القدرة المُدركة على التَّدريس			
	23	معلمو التعليم العام لديهم القدرة اللازمة للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة	0.94
	26	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على تعديل خطط دروسهم لتلبية احتياجات جميع الطلبة بغض النظر عن مستوى قدراتهم	0.92
	25	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لتدريس المناهج الدراسية لتعزيز الفهم لجميع طلابي وخاصة ذوي الإعاقة	0.91
	24	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على تكييف المناهج الدراسية للمساعدة في تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة	0.90
	11	معلمو الصفوف العامة لديهم تدريب كافٍ لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة (تتبع سابقًا لبعد فوائد الدمج)	0.87
	27	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على تقسيم المهارات إلى أجزاء لتسهيل التعلم للطلبة ذوي الإعاقة	0.85
	6	لا يتطلب سلوك الطالب ذي الإعاقة صبرًا من المعلم أكثر مما يتطلبه سلوك الطالب من غير ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية العامة (تتبع سابقًا لبعد إدارة الصفوف الدَّامِجة)	0.70
	13	لن يحتكر الطلبة ذوي الإعاقة وقت المعلم العام (تتبع سابقًا لبعد فوائد الدمج)	0.65
	9	العزلة في الصفوف الدراسية الخاصة لها تأثير مفيد على النمو الاجتماعي والانفعالي للطالب ذو الإعاقة (تتبع سابقًا لبعد إدارة الصفوف الدَّامِجة) (سالبة الاتجاه)	0.58-
	20	ليس من الصعب الحفاظ على النظام في الصف الدراسي العام الذي يحتوي على طالب ذي إعاقة مقارنةً بصف لا يحتوي على طالب ذو إعاقة (تتبع سابقًا لبعد المفهوم المدرك للدمج)	0.51
	1	يمكن تقديم أفضل خدمة للطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية العامة (تتبع سابقًا لبعد إدارة الصفوف الدامجة)	0.51
الأوَّل. إدارة الصفوف الدَّامِجة			
	18	سيتطلب دمج الطلبة ذوي الإعاقة تدريبًا مكثفًا لمعلمي الصف العام (تتبع سابقًا لبعد المفهوم المدرك للدمج)	0.70
	17	يجب إعطاء الطلبة ذوي الإعاقة كل الفرص للعمل في الصف الدراسي العام حيثما أمكن ذلك (تتبع سابقًا لبعد فوائد الدمج)	0.68
	7	يوفر الدمج تفاعلًا جماعيًا مختلطًا من شأنه تعزيز فهم وقبول الاختلافات بين الطلبة	0.66
	3	من المحتمل أن يواجه الطالب ذو الإعاقة مشاكل سلوكية في غرفة الصف العام (سالبة الاتجاه)	0.65-
	22	من الأفضل أن يُدرس الطلبة ذوي الإعاقة معلمو التربية الخاصة من معلمي التعليم العام (تتبع سابقًا لبعد القدرة المدركة على التدريس) (سالبة الاتجاه)	0.64-
	2	يتم تدريس الطلبة ذوي الإعاقة بشكل أفضل من قبل معلمي التربية الخاصة أكثر من معلمي التعليم العام (سالبة الاتجاه)	0.58-
	8	يمكن أن يكون دمج الطلبة ذوي الإعاقة مفيدًا للطلبة من غير ذوي الإعاقة	0.57

الجدول (8): نتائج التحليل العامل الاستكشافي لمقياس اتجاهات معلمي مرحلة ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعلم الدامج للمرة الأولى؛ مع ذكر سبب الحذف

البعد ورقم الفقرة		نصُّ فقرات اتجاهات معلمي مرحلة ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعليم الدامج	العامل				ملاحظات
			الأوَّل	الثَّاني	الثَّالِث	الرَّابع	
الرابع. القدرة المدركة على التدريس							
	25	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لتدريس المناهج الدراسية لتعزيز الفهم لجميع طلابي وخاصة ذوي الإعاقة	0.96				
	26	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على تعديل خطط دروسهم لتلبية احتياجات جميع الطلبة بغض النظر عن مستوى قدراتهم	0.88				
	23	معلمو التعليم العام لديهم القدرة اللازمة للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة	0.88				
	27	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على تقسيم المهارات إلى أجزاء مكونة لتسهيل التعلم للطلبة ذوي الإعاقة	0.87				
	24	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على تكييف المناهج الدراسية للمساعدة في تلبية احتياجات الطلبة ذوي الاعاقة	0.80				

	11	معلمو الصفوف العامة لديهم تدريب كافٍ لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج)	0.71					
	1	يمكن تقديم أفضل خدمة للطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية العامة (سابقًا تتبع لبعد إدارة الصفوف الدامجة)	0.56					
	19	سوف يقوم معظم الطلبة ذوي الإعاقة بمحاولة كافية لإكمال مهامهم (سابقًا تتبع لبعد المفهوم المدرك للدمج)	0.55					
	6	لا يتطلب سلوك الطالب ذوي الإعاقة صبرًا من المعلم أكثر مما يتطلبه سلوك الطالب من غير ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية العامة (سابقًا تتبع لبعد إدارة الصفوف الدامجة)	0.49					
	13	لن يحتكر الطلبة ذوو الإعاقة وقت المعلم العام (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج)	0.43					
	20	ليس من الصعب الحفاظ على النظام في الصف الدراسي العام الذي يحتوي على طالب ذوي إعاقة من صف لا يحتوي على طالب ذو إعاقة (سابقًا تتبع لبعد المفهوم المدرك المدمج)	0.40					
الأوّل. إدارة الصفوف الدامجة								
	3	من المحتمل أن يواجه الطالب ذو الإعاقة مشاكل سلوكية في غرفة الصف العام (سالبة الاتجاه)		0.57-				
	18	سيتطلب دمج الطلبة ذوي الإعاقة تدريبًا مكثفًا لمعلمي الصف العام (سابقًا تتبع لبعد المفهوم المدرك للدمج)		0.70				
	17	يجب إعطاء الطلبة ذوي الإعاقة كل الفرص للعمل في الصف الدراسي العام حيثما أمكن ذلك (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج)		0.64				
	2	يتم تدريس الطلبة ذوي الإعاقة بشكل أفضل من قبل معلمي التربية الخاصة أكثر من معلمي التعليم العام (سالبة الاتجاه)		0.63-				
	22	من الأفضل أن يُدرس الطلبة ذوي الإعاقة معلمو التربية الخاصة من معلمي التعليم العام (سابقًا تتبع لبعد القدرة المدركة على التدريس) (سالبة الاتجاه)		0.62-				
	7	يوفر الدمج تفاعلًا جماعيًا مختلطًا من شأنه تعزيز فهم وقبول الاختلافات بين الطلبة		0.62				
	8	يمكن أن يكون دمج الطلبة ذوي الإعاقة مفيدًا للطلبة من غير ذوي الإعاقة		0.51				
	12	تؤدي الحرية الزائدة في الصفوف الدراسية العامة إلى ارتباك شديد لدى الطالب ذوي الإعاقة (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج)		0.39-				تشبع أقل من (0.40)
بعد زائف								
	5	من المرجح أن يخلق الطلبة ذوي الإعاقة الارتباك في الصفوف الدراسية العامة (سابقًا تتبع لبعد إدارة الصفوف الدامجة) (سالبة الاتجاه)			0.41-			بعد زائف مع الفقرة (14)
	14	لن يكون الطالب ذوي الإعاقة معزولًا اجتماعيًا في غرفة الصف العام (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج)	0.38		0.39			تشبع أقل من (0.40)، وبعد زائف مع الفقرة (5)
الثاني. فوائد الدمج								
	15	إن وجود الطلبة ذوي الإعاقة لن يعزز قبول الاختلاف من جانب الطلبة من غير ذوي الإعاقة (سالبة الاتجاه)				0.83-		
	16	دمج الطالب ذوي الإعاقة لن يعزز استقلاله/الاجتماعي (سالبة الاتجاه)				0.64-		
	9	العزلة في الصفوف الدراسية الخاصة لها تأثير مفيد على النمو الاجتماعي والانفعالي للطالب ذو الإعاقة (سابقًا تتبع لبعد إدارة الصفوف الدامجة) (سالبة الاتجاه)				0.57-		
	10	قد يطور الطلبة المهارات الأكاديمية بسرعة أكبر في غرفة الدراسة التقليدية منها في الصفوف الدراسية الخاصة				0.54		
	4	سيتم اعتبار سلوك الطلبة ذوي الإعاقة مثالًا سيئًا للطلبة من غير ذوي الإعاقة (سابقًا تتبع لبعد إدارة الصفوف الدامجة) (سالبة الاتجاه)				0.43-		
	21	من المحتمل أن يكون للدمج تأثير سلبي على التطور الانفعالي للطالب ذوي الإعاقة (سابِقًا تتبع لبعد المفهوم المدرك للدمج) (سالبة الاتجاه)				0.38-		تشبع أقل من (0.40)

الجدول (9): نتائج التحليل العامل الاستكشافي لمقياس اتجاهات معلمي مرحلة ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعلم الدامج للمرة الثانية؛ مع ذكر سبب الحذف

البعد ورقم الفقرة	نصُّ فقرات اتجاهات معلمي مرحلة ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعليم الدامج	العامل				ملاحظات
		الأوّل	الثَّاني	الثَّالِث	الرَّابع	
الرابع .القدرة المدركة على التدريس						
25	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لتدريس المناهج الدراسية لتعزيز الفهم لجميع طلابي وخاصة ذوي الإعاقة	0.96				
26	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على تعديل خطط دروسهم لتلبية احتياجات جميع الطلبة بغض النظر عن مستوى قدراتهم	0.89				
23	معلمو التعليم العام لديهم القدرة اللازمة للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة	0.88				
27	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على تقسيم المهارات إلى أجزاء مكونة لتسهيل التعلم للطلبة ذوي الإعاقة	0.86				
24	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على تكييف المناهج الدراسية للمساعدة في تلبية احتياجات الطلبة ذوي الاعاقة	0.81				
11	معلمو الصفوف العامة لديهم تدريب كافٍ لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج)	0.73				
19	سوف يقوم معظم الطلبة ذوي الإعاقة بمحاولة كافية لإكمال مهامهم (سابقًا تتبع لبعد المفهوم المدرك للدمج)	0.57				
1	يمكن تقديم أفضل خدمة للطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية العامة (سابقًا تتبع لبعد إدارة الصفوف الدامجة)	0.56				
6	لا يتطلب سلوك الطالب ذوي الإعاقة صبرًا من المعلم أكثر مما يتطلبه سلوك الطالب من غير ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية العامة (سابقًا تتبع لبعد إدارة الصفوف الدامجة)	0.52				
13	لن يحتكر الطلبة ذوو الإعاقة وقت المعلم العام (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج)	0.44				
20	ليس من الصعب الحفاظ على النظام في الصف الدراسي العام الذي يحتوي على طالب ذوي إعاقة من صف لا يحتوي على طالب ذو إعاقة (سابقًا تتبع لبعد المفهوم المدرك للدمج)	0.43				
الأول. إدارة الصفوف الدامجة						
3	من المحتمل أن يواجه الطالب ذو الإعاقة مشاكل سلوكية في غرفة الصف العام (سالبة الاتجاه)		0.78-			
18	سيتطلب دمج الطلبة ذوي الإعاقة تدريبًا مكثفًا لمعلمي الصف العام (سابقًا تتبع لبعد المفهوم المدرك للدمج)		0.67			
2	يتم تدريس الطلبة ذوي الإعاقة بشكل أفضل من قبل معلمي التربية الخاصة أكثر من معلمي التعليم العام (سالبة الاتجاه)		0.64-			
17	يجب إعطاء الطلبة ذوي الإعاقة كل الفرص للعمل في الصف الدراسي العام حيثما أمكن ذلك (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج)		0.62			
22	من الأفضل أن يُدرس الطلبة ذوي الإعاقة معلمو التربية الخاصة من معلمي التعليم العام (سابقًا تتبع لبعد القدرة المدركة على التدريس) (سالبة الاتجاه)		0.62-			
7	يوفر الدمج تفاعلًا جماعيًا مختلطًا من شأنه تعزيز فهم وقبول الاختلافات بين الطلبة		0.61			
8	يمكن أن يكون دمج الطلبة ذوي الإعاقة مفيدًا للطلبة من غير ذوي الإعاقة		0.50			
الثاني. فوائد الدمج						
15	إن وجود الطلبة ذوي الإعاقة لن يعزز قبول الاختلاف من جانب الطلبة من غير ذوي الإعاقة (سالبة الاتجاه)			0.87-		
9	العزلة في الصفوف الدراسية الخاصة لها تأثير مفيد على النمو الاجتماعي والانفعالي للطالب ذو الإعاقة (سابقًا تتبع لبعد إدارة الصفوف الدامجة) (سالبة الاتجاه)			0.49-		
4	سيتم اعتبار سلوك الطلبة ذوي الإعاقة مثالًا سيئًا للطلبة من غير ذوي الإعاقة (سابقًا تتبع لبعد إدارة الصفوف الدامجة) (سالبة الاتجاه)			0.43-		
بعد زائف						
16	دمج الطالب ذوي الإعاقة لن يعزز استقلاله/الاجتماعي (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج) (سالبة الاتجاه)				0.53-	بعد زائف
10	قد يطور الطلبة المهارات الأكاديمية بسرعة أكبر في غرفة الدراسة التقليدية منها في الصفوف الدراسية الخاصة (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج)				0.47	بعد زائف

الجدول (10): نتائج التحليل العامل الاستكشافي لمقياس اتجاهات معلمي مرحلة ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعلم الدامج للمرة الثَّالِثة؛ مع ذكر سبب الحذف

البعد ورقم الفقرة		نصُّ فقرات اتجاهات معلمي مرحلة ما قبل الخدمة نحو ممارسات التعليم الدامج	العامل			ملاحظات
			الأوَّل	الثَّاني	الثَّالِث	
الرابع .القدرة المدركة على التدريس						
	23	معلمو التعليم العام لديهم القدرة اللازمة للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة	0.94			
	26	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على تعديل خطط دروسهم لتلبية احتياجات جميع الطلبة بغض النظر عن مستوى قدراتهم	0.91			
	25	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لتدريس المناهج الدراسية لتعزيز الفهم لجميع طلابي وخاصة ذوي الإعاقة	0.91			
	24	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على تكييف المناهج الدراسية للمساعدة في تلبية احتياجات الطلبة ذوي الاعاقة	0.90			
	11	معلمو الصفوف العامة لديهم تدريب كافٍ لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج)	0.88			
	27	معلمو التعليم العام لديهم القدرة على تقسيم المهارات إلى أجزاء مكونة لتسهيل التعلم للطلبة ذوي الإعاقة	0.84			
	6	لا يتطلب سلوك الطالب ذوي الإعاقة صبرًا من المعلم أكثر مما يتطلبه سلوك الطالب من غير ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية العامة (سابقًا تتبع لبعد إدارة الصفوف الدامجة)	0.73			
	13	لن يحتكر الطلبة ذوو الإعاقة وقت المعلم العام (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج)	0.65			
	9	العزلة في الصفوف الدراسية الخاصة لها تأثير مفيد على النمو الاجتماعي والانفعالي للطالب ذو الإعاقة (سابقًا تتبع لبعد إدارة الصفوف الدامجة) (سالبة الاتجاه)	-0.61			
	20	ليس من الصعب الحفاظ على النظام في الصف الدراسي العام الذي يحتوي على طالب ذوي إعاقة من صف لا يحتوي على طالب ذو إعاقة (سابقًا تتبع لبعد المفهوم المدرك للدمج)	0.50			
	1	يمكن تقديم أفضل خدمة للطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية العامة (سابقًا تتبع لبعد إدارة الصفوف الدامجة)	0.48			
	19	سوف يقوم معظم الطلبة ذوي الإعاقة بمحاولة كافية لإكمال مهامهم (سابِقًا تتبع لبعد المفهوم المدرك للدمج)	0.47	0.45	0.42	تشبع أكبر من (0.40) على ثلاثة أبعاد
الأول. إدارة الصفوف الدامجة						
	18	سيتطلب دمج الطلبة ذوي الإعاقة تدريبًا مكثفًا لمعلمي الصف العام (سابِقًا تتبع لبعد المفهوم المدرك للدمج)		0.71		
	17	يجب إعطاء الطلبة ذوي الإعاقة كل الفرص للعمل في الصف الدراسي العام حيثما أمكن ذلك (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج)		0.67		
	3	من المحتمل أن يواجه الطالب ذو الإعاقة مشاكل سلوكية في غرفة الصف العام (سالبة الاتجاه)		-0.66		
	7	يوفر الدمج تفاعلًا جماعيًا مختلطًا من شأنه تعزيز فهم وقبول الاختلافات بين الطلبة		0.65		
	22	من الأفضل أن يُدرس الطلبة ذوي الإعاقة معلمو التربية الخاصة من معلمي التعليم العام (سابقًا تتبع لبعد القدرة المدركة على التدريس) (سالبة الاتجاه)		-0.64		
	2	يتم تدريس الطلبة ذوي الإعاقة بشكل أفضل من قبل معلمي التربية الخاصة أكثر من معلمي التعليم العام (سالبة الاتجاه)		-0.60		
	8	يمكن أن يكون دمج الطلبة ذوي الإعاقة مفيدًا للطلبة من غير ذوي الإعاقة		0.56		
بعد زائف						
	15	إن وجود الطلبة ذوي الإعاقة لن يعزز قبول الاختلاف من جانب الطلبة من غير ذوي الإعاقة (سابقًا تتبع لبعد فوائد الدمج) (سالبة الاتجاه)			-0.63	بعد زائف مع الفقرة (4)
	4	سيتم اعتبار سلوك الطلبة ذوي الإعاقة مثالًا سيئًا للطلبة من غير ذوي الإعاقة (سابقًا تتبع لبعد إدارة الصفوف الدامجة) (سالبة الاتجاه)			-0.44	بعد زائف مع الفقرة (15)

3.ثبات المقياس

تمَّ استخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل لديهم. ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق لحساب معامل ارتباط بيرسون. تبين بأنَّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس كانت (0.89)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لبعدي المقياس بين (0.83-0.94)، في حين أنَّ قيمة ثبات الإعادة للمقياس كانت (0.82)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لبعدي المقياس بين (0.75-0.76).

تصحيح مقياس الاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدَّامِج

اشتمل مقياس اتجاهات مدرسي مرحلة ما قبل الخدمة نحو الممارسات الدَّامِجة في صورته النهائية على ثماني عشرةَ فقرةً؛ يُجابُ عن الفقرات موجبة الاتجاه بتدريج ليكرت يشتمل على خمسة بدائل؛ هي: [(أوافق بشدة) وتُعطى (5) درجات، (أوافق) وتعطى (4) درجات، (مُحايد) وتعطى (3) درجات، (لا أوافق) وتعطى (2) درجتان، (لا أوافق بشدة) وتعطى (1) درجة]، ويُجاب عن الفقرات سالبة الاتجاه (ذوات الأرقام:10,7,2,1) بتدريج ليكرت يشتمل على خمسة بدائل؛ هي: [(أوافق بشدة) وتُعطى (1) درجة، (أوافق) وتُعطى (2) درجتان، (مُحايد) وتُعطى (3) درجات، (لا أوافق) وتُعطى (4) درجات، (لا أوافق بشدة) وتُعطى (5) درجات]. وبذلك تتراوح الدرجات الخام للمقياس بين (18-90)، حيث كلما ارتفعت؛ لكان ذلك مؤشر على ازدياد سمة الاتجاهات نحو الممارسات الدَّامِجة المُقاسة، والعكس صحيح.

متغيرات الدراسة

أ. المتغيرات التصنيفية: الجنس، المستوى التعليمي، خبرة التفاعل، البرامج التدريبية، المعدل التراكمي، الجامعة.

ب. المتغيرات المستقلة: الكفاءة الذاتية المُدْرَكة وأبعادها.

ج. المتغيرات التابعة: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو الممارسات الدَّامِجة.

منهج الدراسة والمُعالجات الإحصائية

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي، وإحصائيًا تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، متبوعًا بإجراء تحليل التباين السُّداسِي دون تفاعل، وإجراء تحليل التباين السُّداسِي المتعدد دون تفاعل، ومعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المتنبئات بالمتنبأ به، ثم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد باستخدام الطريقة المتدرجة [الخطوة (Stepwise)]، ثُمَّ حساب قيم (t) لنسبة معاملات الانحدار اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية للنموذجين التنبؤيين.

نتائج الدراسة

أوَّلًا. "هل توجد فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين الأوساط الحسابيَّة للكفاءة الذَّاتيَّة المُدركة لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة تُعزى إلى (الجنس، المستوى التعليمي، البرامج التدريبية، خبرة التفاعل، المُعدَّل التراكمي، الجامعة)؟"

للإجابة عنه؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذَّاتيَّة المُدركة ولأبعادها وفقًا للجنس وللمستوى التعليمي وللبرامج التدريبية ولخبرة التفاعل وللمعدل التراكمي وللجامعة، كما في جدول.11

الجدول (11): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذاتية المدركة ولأبعادها وفقًا للخصائص الديموغرافية

المتغيرومستوياته والإحصائي		الكفاءة الذاتية المدركة و أبعادها			الكلي
		التدريس الدامج	إدارة السلوك	التعاون	
الجنس					
ذكر	س	4.33	4.34	4.47	4.38
	ع	0.42	0.67	0.45	0.39
أُنثى	س	4.29	4.20	4.29	4.26
	ع	0.47	0.59	0.56	0.49
المستوى التعليمي					
بكالوريوس فاقل	س	4.29	4.22	4.29	4.27
	ع	0.48	0.61	0.58	0.50
دراسات عليا	س	4.35	4.21	4.48	4.35
	ع	0.37	0.54	0.35	0.36
البرامج التدريبية					
لم أتلقَ	س	4.22	4.16	4.22	4.20

المتغيرومستوياته والإحصائي		الكفاءة الذاتية المدركة و أبعادها			الكلي
		التدريس الدامج	إدارة السلوك	التعاون	
	ع	0.48	0.60	0.60	0.50
تلقيت	س	4.38	4.29	4.43	4.37
	ع	0.44	0.60	0.47	0.44
خبرة التفاعل					
لم أتفاعل	س	4.17	4.14	4.16	4.16
	ع	0.50	0.59	0.62	0.51
سنة فأكثر	س	4.38	4.27	4.42	4.36
	ع	0.43	0.60	0.48	0.44
المُعدَّل التراكمي					
أقل من ثمانين	س	4.24	4.19	4.23	4.22
	ع	0.49	0.61	0.61	0.52
بين (80-89)	س	4.34	4.21	4.39	4.32
	ع	0.45	0.61	0.50	0.45
تسعون فأعلى	س	4.34	4.33	4.37	4.35
	ع	0.42	0.53	0.47	0.41
الجامعة					
الأردنية	س	4.37	4.23	4.44	4.35
	ع	0.40	0.66	0.55	0.42
البلقاء التطبيقية	س	4.37	4.33	4.42	4.37
	ع	0.44	0.53	0.49	0.45
الهاشمية	س	4.36	4.29	4.28	4.31
	ع	0.46	0.60	0.52	0.47
اليرموك	س	4.32	4.07	4.44	4.28
	ع	0.38	0.51	0.36	0.36
آل البيت	س	4.17	4.18	4.15	4.17
	ع	0.54	0.63	0.63	0.55
س: الوسط الحسابي.			**ع**: الانحراف المعياري.		

يلاحظ من الجدول وجود فروق بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكَةِ ناتجة عن اختلاف مستويات الخصائص الديموغرافية؛ وللتحقق من جوهرية الفروق؛ فقد تمَّ إجراء تحليل التباين السُّداسِيِّ -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكَةِ وفقًا للخصائص الديموغرافية، كما في جدول.12

الجدول (12): نتائج تحليل التباين السُّداسِي للكفاءة الذاتية المدركة وفقًا لخصائص عينة الدراسة الديموغر افية

مصدر التَّباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
الجنس	0.55	1	0.55	2.55	0.11
المستوى التعليمي	0.36	1	0.36	1.69	0.19
البرامج التدريبية	0.54	1	0.54	2.51	0.11
خبرة التفاعل	0.72	1	0.72	3.33	0.07
المُعدَّل التراكمي	0.29	2	0.14	0.67	0.51
الجامعة	0.97	4	0.24	1.12	0.35
الخطأ	56.96	264	0.22		
الكلي	62.15	274			

يتبين من الجدول عدم وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكَةِ يُعزى إلى الجنس والمستوى التعليمي والبرامج التدريبية وخبرة التفاعل والمُعدَّل التراكمي والجامِعة.

كما يلاحظ وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية للأبعاد التَّابِعَةِ للكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكَةِ ناتجة عن اختلاف مستويات الخصائص الديموغرافية؛ وللتحقق من جوهرية الفروق؛ فقد توجب إجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ للتحقق من اعتبارية قيم معاملات الارتباط البينية وتحديد أنسب تحليل تباين يتوجب استخدامه، كما هو مُبيَّن في جدول 13.

الجدول (13): نتائج اختبار بارتليت للكروية لأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وفقًا للخصائص الديموغرافية

العلاقة وفق المتغيرات	التدريس الدامج	إدارة السلوك
إدارة السلوك	*0.72	
التعاون	*0.74	*0.66
اختبار بارتليت للكروية		
χ^2 التقريبية	**درجة الحرية**	**احتمالية الخطأ**
*442.02	5	0.00
* دال إحصائيًا (α=0.05).		

يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا (α=0.05) بين أبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكَةِ تُعزى إلى الخصائص الديموغرافية؛ مما أدى إلى ضرورة إجراء تحليل التباين السُّداسِيّ المتعدد -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية لأبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكَةِ مُجْتَمِعَةً لديهم وفقًا خصائص العينة الديموغرافية، كما في جدول.14

الجدول (14): نتائج تحليل التباين السُّداسِي المُتعدِّد لأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة مجتمعةً وفقًا للخصائص الديموغرافية

الأثر	تحليل التباين السداسي المتعدد		F	درجة حرية		احتمالية
	نوعه	قيمته	الكُلِّيَّة	الفرضية	الخطأ	الخطأ
الجنس	Hotelling's Trace	0.03	*2.74	3	262	0.04
المستوى التعليمي	Hotelling's Trace	0.02	1.38	3	262	0.25
البرامج التدريبية	Hotelling's Trace	0.01	1.11	3	262	0.35
خبرة التفاعل	Hotelling's Trace	0.02	1.54	3	262	0.20
المُعدَّل التَّراكمي	Wilks' Lambda	0.98	0.89	6	524	0.50
الجامعة	Wilks' Lambda	0.92	*1.88	12	693.5	0.03

يتبين من الجدول عدم وجود أثر دال إحصائيًا (α=0.05) لِكُلّ من (المستوى التعليمي، والبرامج التدريبية، وخبرة التفاعل، والمعدل التراكمي)، ووجود أثر دال لِكُلّ من (الجنس، والجامعة) في الأوساط الحسابية لأبعاد (التدريس الدَّامج، وإدارة السلوك، والتَّعاوُن) التَّابِعَةِ للكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكَةِ مُجْتَمِعَةً لديهم؛ ولتحديد على أيّ بُعدٍ منها قد كان أثر كُلّ من (الجنس، والجامعة)؛ تمَّ إجراء تحليل التباين السُّداسِيّ- دون تفاعل، كما في جدول.15

الجدول (15): نتائج تحليل التباين السُّداسِي المُتعدِّد لأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة كُلّ على حدةٍ وفقًا للخصائص الديموغرافية

أبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة المُدركة المتأثرة بمصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
التدريس الدامج					
الجنس	0.10	1	0.10	0.50	0.48
المستوى التعليمي	0.12	1	0.12	0.57	0.45
البرامج التدريبية	0.47	1	0.47	2.30	0.13
خبرة التفاعل	0.66	1	0.66	3.19	0.08
المُعدَّل التَّراكمي	0.24	2	0.12	0.57	0.57
الجامعة	0.75	4	0.19	+0.91	0.46
الخطأ	54.49	264	0.21		
الكلي	58.97	274			
إدارة السلوك					
الجنس	0.65	1	0.65	1.85	0.18
المستوى التعليمي	1.22	1	1.22	3.45	0.06
البرامج التدريبية	0.37	1	0.37	1.05	0.31
خبرة التفاعل	0.45	1	0.45	1.26	0.26
المُعدَّل التَّراكمي	0.26	2	0.13	0.37	0.69
الجامعة	2.72	4	0.68	+1.92	0.11
الخطأ	93.48	264	0.35		
الكلي	99.13	274			

أبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة المُدركة المتأثرة بمصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
التعاون					
الجنس	1.53	1	1.53	*5.60	0.02
المستوى التعليمي	0.20	1	0.20	0.74	0.39
البرامج التدريبية	0.85	1	0.85	3.11	0.08
خبرة التفاعل	1.15	1	1.15	&4.20	0.04
المُعدَّل التَّراكمي	0.74	2	0.37	1.34	0.26
الجامعة	1.47	4	0.37	+1.34	0.25
الخطأ	72.28	264	0.27		
الكلي	82.37	274			

+ تلاشى أثر الجامعة في أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة؛ بسبب قوة العلاقة الارتباطية بين الجامعة وأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة (Pedhazur, 1997; pp. 957-959).

& خطأ من النوع الأوَّل؛ لعدم وجود أثر لخبرة التفاعل في تحليل التباين السداسي المتعدد في أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة مجتمعةً.

يتضح من الجدول وجود فرق بين الوسطين الحسابيين لبعد التَّعاوُن التابع للكفاءة الذَّاتيَّة المدركة يُعزى إلى الجنس؛ حيث يتوافر لدى المُعلِّمين بوسط حسابي مقداره (4.47: جدول(11 أكثر مما هو عليه لدى المُعلِّمات بوسط حسابي مقداره (4.29: جدول(11.

ثانيًا. "ما القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بالاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدَّامِج لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة؟"

للإجابة عنه؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بكلٍّ من: المُتَنَبَأ به [الاتجاهات نحو الممارسات الدَّامِجة (y)]، والمُتَنَبِئ [الكفاءة الذاتيَّة المُدرَكة (x)] لمعلمي ما قبل الخدمة، كما هو مُبيَّن في جدول.16

الجدول (16): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتنبئ وللمتنبأ به في النموذج الانحداري العام

المتغير			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حالته	مفهومه	رمزه		
متنبأ به				
	الاتجاهات نحو الممارسات الدامجة	Y	0.74	0.62
متنبئ				
	الكفاءة الذاتية المُدركة	X	4.28	0.48

يلاحظ من الجدول أنَّ الوسط الحسابي للمتنبأ به [الاتجاهات نحو الممارسات الدامجة (y)] قد صُنِّفَ ضمن اتجاهات (موجبة)، والوسط الحسابي للمُتَنَبِئ [الكفاءة الذاتية المدركة (x) قد صُنِّفَ ضمن مستوى (مرتفع)] لديهم.

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتنبِّئ بالمُتَنَبَّأ به؛ فقد تمَّ حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون الخطي لعلاقة المتنبئ [الكفاءة الذاتية المدركة (x)] بالمتنبأ به [الاتجاهات نحو الممارسات الدامجة (y)] لديهم، التي بلغت (0.50) بدلالة إحصائيَّة (α=0.05). كما تمَّ حساب الارتباط الخطي البسيط والتباين المُفسَّر (الأثر النسبي) وقيمة (F) للنموذج التنبؤي الكلي وللتغير الخاص بالمتنبئ الوحيد الذي تمَّ إدخاله إلى النموذج التنبؤي في ضوء قيم وسط مجموع المربعات للانحدار وللخطأ ودرجة الحرية لكلٍّ منهما، ثُمَّ أُتْبِعتْ بحساب قيم (t) لنسبة معامل الانحدار اللامعياري إلى خطئه المعياري، ومعامل الانحدار المعياري، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط وفق الطريقة القسرية في إدخال المتنبئ [الكفاءة الذاتية المدركة (x)] إلى المُعادلة الانحداريَّة للمتنبأ به [الاتجاهات نحو الممارسات الدامجة (y)] لديهم، كما في جدول.17

الجدول (17): قيم الارتباط الخطي البسيط والأثر المشترك (النسبي)، وقيمة (F) للنموذج التنبؤي التراكمي الكلي وللتغيُّر، وقيم (t) لنسبة الأوزان الانحدارية اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية للمتنبئ ولثابت الانحدار والوزن المعياري للمتنبئ

النموذج+	ر	$ر^2$	إحصاءات النموذج التنبؤي الكلي وللتغير			درجة حرية		الأوزان الانحدارية للخطوة الأولى				T
			وسط مجموع المربعات		F المحسوبة للانحدار			اللامعيارية		المعيارية		
			الانحدار	الخطأ		الانحدار (البسط)	الخطأ (المقام)	B	الخطأ المعياري	B		
								-2.05	0.29			*-7.02
المتنبئات: (**ثابت الانحدار a**)												
1	0.50	0.2529	26.353	0.29	*92.42	1	273	0.65	0.07	0.50		*9.61
المتنبئات: ثابت الانحدار، (**الكفاءة الذاتية المدركة y**)												
+ المتنبأ به: (**الاتجاهات نحو الممارسات الدامجة y**)												

يتضح من الجدول وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا (α=0.05) مُترتبة عن العلاقة الارتباطية الناشئة عن إدخال المتنبئ [الكفاءة الذاتية المدركة (x)] حسب الطريقة القسرية (ENTER) إلى النموذج التنبؤي الخاص بالمُتَنَبَّأ به [الاتجاهات نحو الممارسات الدامجة (y)]؛ حيث أسهم المتنبئ [الكفاءة الذاتية المدركة (x)] بالأثر النسبي البالغة قيمته (25.29%)؛ حيث إذا زادت قيمته بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ [الاتجاهات نحو الممارسات الدامجة (y)] تزداد بمقدار (0.50) من الوحدة المعيارية.

وتمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بكلٍّ من: المُتَنَبَأ به [الاتجاهات نحو الممارسات الدامجة (y)]، والمُتَنَبِئات [أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة {التدريس الدّامِج (x_1)، إدارة السلوك (x_2)، التَّعاون (x_3)}] لديهم، كما في جدول.18

الجدول (18): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتنبئات وللمتنبأ به في النموذج الانحداري الخاص

المتغير			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حالته	مفهومه	رمزه		
متنبأ به				
	الاتجاهات نحو الممارسات الدامجة	Y	0.74	0.62
متنبئات				
	التدريس الدامج	x_1	4.30	0.46
	إدارة السلوك	x_2	4.22	0.60
	التعاون	x_3	4.32	0.55

يلاحظ من الجدول أنَّ الوسط الحسابي للمتنبأ به [الاتجاهات نحو الممارسات الدامِجة (y)] قد صُنِّفَ ضمن اتجاهات (موجبة)، والأوساط الحسابية للمُتَنَبِئات [التدريس الدَّامِج (x_1) قد صُنِّفت (مرتفع)، إدارة السلوك (x_2) قد صُنِّفت (مرتفع)، التَّعاوُن (x_3) قد صُنِّفت (مرتفع)] لديهم.

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتنبّئات بالمُتَنَبَّأ به؛ فقد تمَّ حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون الخطية لعلاقة المتنبئات [أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة {التدريس الدامج (x_1)، إدارة السلوك (x_2)، التَّعاوُن (x_3)}] بالمتنبأ به [الاتجاهات نحو الممارسات الدَّامِجة (y)] لديهم، كما في جدول.19

الجدول (19): قيم معاملات ارتباط بيرسون الخطية لعلاقة المتنبئات بالمتنبأ به، وقيم معاملات ارتباط بيرسون الخطية البينية لعلاقة المتنبئات في النموذج الانحداري الخاص

العلاقة		الاتجاهات نحو الممارسات الدامجة	التدريس الدامج	إدارة السلوك
	الرمز	Y	x_1	x_2
التدريس الدامج	x_1	*0.42		
إدارة السلوك	x_2	*0.51	*0.72	
التعاون	x_3	*0.42	*0.75	*0.65
* دال إحصائيًّا (α=0.05).				

يلاحظ من الجدول ارتباط كلٍّ من المتنبئات [أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة {التدريس الدامج (x_1)، إدارة السلوك (x_2)، التَّعاون (x_3)}] بالمُتَنَبَّأ به [الاتجاهات نحو الممارسات الدامجة (y)] لديهم بثلاثِ علاقاتٍ موجبة الاتجاه ذات دلالة إحصائية (α=0.05)؛ تتراوح قيمها بين (0.417وحتى0.514) بوسط حسابي مقداره (0.451) وانحرافٍ معياريٍ مقداره (0.0547). كما يلاحظ أنَّ المتنبئات [أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة {التدريس الدامج (x_1)، إدارة السلوك (x_2)، التَّعاون (x_3)}] لديهم ترتبط بينيًّا بسِتِّ علاقاتٍ موجبة الاتجاه ذات دلالة إحصائية(α=0.05)؛ تتراوح بين (0.653وحتى0.755) بوسط حسابيٍّ مقداره (0.708) وانحرافٍ معياريٍ مقداره (0.0516).

كما تمَّ حساب الارتباط الخطي المتعدد، والتباين المُفسَّر المتعدد (الأثر المشترك)، وقيمة (F) للنموذج التنبؤي الكلي كلما تمَّ إدخال متنبئ إلى النموذج التنبؤي الكلي في ضوء قيم وسط مجموع المربعات للانحدار وللخطأ، ودرجة الحرية لكلٍّ منهما، والتغير في التباين المُفسَّر (الأثر النسبي)، وقيمة (F) للتغيُّر الخاص بكل متنبئ؛ تمَّ إدخاله إلى النموذج التنبؤي بشكل مستقل عن بقية المتنبئات، ودرجة الحرية للبسط وللمقام، ثُمَّ أُتْبِعتْ بحساب قيم (t) لنسبة معاملات الانحدار اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد وفق الطريقة المتدرجة (الخطوة) في إدخال المتنبئات [أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة: التدريس الدامج (x_1)، إدارة السلوك (x_2)، التَّعاوُن (x_3)] إلى المُعادلة الانحداريَّة للمتنبأ به [الاتجاهات نحو الممارسات الدَّامِجة (y)] لديهم، كما في جدول.20

الجدول (20): قيم الارتباط الخطي المتعدد والأثر المشترك، وقيم (F) للنموذج التنبؤي التراكمي الكلي، والأثر النسبي وقيم (F) للتغيُّر لجميع الخطوات، وقيم (t) لنسبة الأوزان الانحدارية اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية والأوزان المعيارية للخطوة الثَّانيَة؛ لكلّ متنبئ تمّ إدخاله في النموذج التنبؤي بشكل مستقل عن بقية المتنبئات

الارتباطات#			الأوزان الانحدارية للخطوة الثَّانيَة&					إحصاءات التغيُّر الكامنة بالمتنبئات			إحصاءات النموذج التنبؤي الكلي						
			T	اللامعيارية		المعيارية					درجة حرية البسط	F المحسوبة للتغيُّر	التغير في $ر^2$	درجة حرية الانحدار	F المحسوبة للخطوة	وسط مجموع المربعات	
				B	الخطأ المعياري	B										الانحدار	الخطأ
			*-6.71		0.26	-1.78											
المتنبئات: (ثابت الانحدار a)																	
0.32	0.35	(1)0.51	*6.18	0.42	0.07	0.43	273	1	*98.04	0.2642	1	*98.04	0.28	27.53	0.2642	0.514	1
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، إدارة السلوك (X1)																	
(2)0.11	0.13	0.42	*2.10	0.14	0.08	0.16	272	1	*4.40	0.0117	2	*51.83	0.79	14.38	0.2759	0.5253	2
المتنبئات: (ثابت الانحدار)، إدارة السلوك، (التَّعاوُن X2)																	

يتضح من الجدول وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا (α=0.05) مُترتبة عن العلاقات الارتباطية الناشئة حال إدخال المتنبئات [إدارة السلوك (x_1)، التَّعاوُن (x_3)] على الترتيب حسب الطريقة المتدرجة (الخطوة) إلى النموذج التنبؤي الخاص بالمُتَنَبَّأ به [الاتجاهات نحو الممارسات الدامِجة (y)] ابتداءً من النموذج الأوَّل في الخطوة الأولى وصولًا للنموذج التنبؤي التراكمي الأخير في الخطوة الثَّانِيَّةِ بأثر مشترك للتباين المُفسَّر بين المتنبئات مقداره (27.59%) من المتنبأ به [الاتجاهات نحو الممارسات الدَّامِجة (y)] لديهم؛ حيث أسهمت المتنبئات بالأثار النسبية الآتية: أولاً (26.42%) لمتنبئ إدارة السلوك (x_1)؛ حيث كلما زادت بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ الاتجاهات نحو الممارسات الدَّامِجة (y) تزداد بمقدار (0.42) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ ثانيًا (1.17%) لمتنبئ التَّعاوُن (x_3)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ الاتجاهات نحو الممارسات الدَّامِجة (y) يزداد بمقدار (0.14) من الوحدة المعيارية.

مناقشة نتائج الدراسة

أوَّلًا. "هل توجد فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين الأوساط الحسابيَّة للكفاءة الذَّاتيَّة المُدركة لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة تُعزى إلى (الجنس، المستوى التعليمي، البرامج التدريبية، خبرة التفاعل، المُعدَّل التراكمي، الجامعة)؟"

خَلصت النتائج إلى وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية للكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكَةِ، وتبين بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكَةِ لدى أفراد الدراسة يُعزى إلى متغير الجنس، وقد تعزى النتيجة إلى الطبيعة التي تتخذها الكفاءة الذاتية المدركة في كونها تتخذ نفس المرجعية المفاهيمية لدى معلمي ما قبل الخدمة من كلا الجنسين في سنوات المرحلة الجامعية، حيث أن العوامل المؤثرة على معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة تتشابه في معظمها لدى مختلف الطلبة الجامعيين، وهذا ما يتقاطع مع وجهة النظر التي تعتبر الكفاءة الذاتية بناءً متعدد الأبعاد يَظهر في سياقات مُعينة ويفضي إلى سلوكيات إيجابية وسلبية تبعًا للمرجعية المفاهيمية لكل فرد منهم (Cardona-Molto, et al., 2020).

إضافة إلى ذلك لا يمكن إغفال تبعات التطورات الصحية العالمية الناجمة بفعل فايروس كورونا المستجد؛ والذي ساهم في عدم تعرض الطلبة الجامعيين بجنسيهم إلى خبرات التدريس الحقيقي في البيئات الدامجة، والتي من شأنها أن تُحدد وبشكل حقيقي مستويات كفاءتهم الذاتية بعد التعرض المباشر للممارسات الدامجة، وهذا ما ظهر صريحًا في تعريف الكفاءة الذاتية لِباجاريس وشنك (Pajares & Chunk, 2001) والتي وصفت بأنها تظهر في قالب تفاعلي بين الفرد والبيئة مما يسهم في توظيف إمكانياته والتحقق منها، ذلك وأن غياب هذا النوع من التفاعلات قد يؤدي إلى ثبات مرجعيتهم وتصوراتهم الأولية المدركة لكفاءتهم الذاتية.

تتوائم هذه النتيجة وما ورد في دراسة إسماعيلوس وآخرون (Ismailos, et al., 2019) بأن معلمي ما قبل الخدمة وفي بداية تجاربهم التعليمية يمتلكون تصورات محايدة ومرنة قد تتبلور وتتطور في ممارسات مهنية حقيقية ومحدودة.

ولعل هذه التفسيرات منطقية في انعدام المفارقات الجوهرية القائمة على أساس الجنس، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الخلايلة (2011)، وتختلف مع نتيجة دراسة (Avramidis & Norwich, 2002) والتي توصلت إلى مستويات متدنية من الكفاءة الذاتية المدركة لدى الإناث وبدرجة أقل من تلك المتوافرة لدى المعلمين الذكور.

كما وتبين عدم وجود فروق دالة تُعزى إلى متغيرات المستوى التعليمي والبرامج التدريبية وخبرة التفاعل والمُعدَّل التراكمي والجامِعة. ويعزو الباحثان النتائج المتعلقة بمتغير المستوى التعليمي، في كون طلبة ما قبل الخدمة وبمختلف مستوياتهم التعليمية لم يتمكنوا من تجربة خبرة التدريس المباشر وصقل كفاءتهم الذاتية المدركة والتعبير عنها في بيئات التعليم الدامج الحقيقية، إضافة إلى التشابه الحاصل بين متطلبات المهام الموكلة إليهم ضمن مساق التدريب الميداني والتي قد تعمل على قولبة أُطرهم المعرفية والمفاهيمية وجعلها تدور في نطاق واحد، وتختلف مع نتائج الدراسة التي خلص إليها بقيعي (2016) في وجود فروق دالة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي وذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس)، إلا أن الدراسة الحالية لم تورد أية فروق دالة تعود في أثرها لصالح المستوى التعليمي.

هذا ويفسر عدم وجود أثر دال إحصائيًا لِكُلٍّ من (البرامج التدريبية، وخبرة التفاعل، والمعدل التراكمي، الجامِعة) في ضوء طبيعة الكفاءة الذاتية المدركة، حيث أن غالبية أفراد العينة سجلوا مستويات مرتفعة من عدم التعرض لبرامج تدريبية في الجامعة وخارجها، إضافة إلى أن البعض منهم لم يتعرض لتجاربٍ حقيقية من التفاعل مع أشخاص ذوي إعاقة من محيطهم الأسري والمجتمعي والمهني الأمر الذي قد يؤثر سلباً أو إيجابًا في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة عند وجودها.

كما ويعزو الباحثان عدم وجود فروق تعزى إلى المعدل التراكمي والجامعة؛ إلى تساوي المعدلات الجامعية بين الطلبة في السنتين الأخيرتين وتمركزها ضمن الوسط عند غالبيتهم، مما جعل مفاهيمهم تبدو ثابتة. وقد يعزى انعدام الفروق وفقاً للجامِعة إلى تشابه الخبرات الجامعية وثبات منهجية إعداد المعلمين.

كما وبينت النتائج المتعلقة بأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة؛ على وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكَةِ تعزى إلى (الجنس، والجامعة) في الأوساط الحسابية لأبعاد (التدريس الدَّامِج، وإدارة السلوك، والتَّعاوُن) التَّابِعَةِ للكفاءة الذَّاتيَّة المُدْرَكَةِ مُجْتَمِعَةً لدى أفراد الدراسة.

وفي الحديث عن أثر الجنس تبين وجود فرق ظاهر بين الوسطين الحسابيين لبعد التَّعاوُن التابع للكفاءة الذَّاتيَّة المُدركة؛ حيث يتوافر لدى المُعلِّمين بوسط حسابي مقداره (4.47) أكثر مما هو عليه لدى المُعلِّمات بوسط حسابي مقداره (4.29)، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة بداية إلى أحد محددات هذه الدراسة المتعلقة بحجم المجتمع وعينة الدراسة المتمثل في ارتفاع نسبة الإناث بشكل لافت مقارنة مع الذكور، إضافة إلى طبيعة الطلبة الذكور ومهاراتهم الجيدة في إدارة البيئة الدامجة والمرونة في التفاعل والتعاون مع ذوي الإعاقة ولقدرتهم على التكيف بدرجة أعلى. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جاكسون (Jackson, 2005) والتي أشارت إلى وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لصالح الذكور، وتتفق أيضًا مع النتائج التي أظهرها بقيعي (2016) والتي تؤكد على وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس، وهذا ما تتفق معه الدراسة الحالية إلا أنها تختلف مع دراسته في كون الفروق الدالة تعزى لصالح الذكور وليس الإناث.

ثانيًا. "ما القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بالاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدَّامج لدى معلمي مرحلة ما قبل الخدمة؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا (α=0.05)مُترتبة عن العلاقة الارتباطية الناشئة بين الكفاءة الذاتية المدركة بأبعادها والاتجاهات نحو الممارسات الدامجة؛ ومن الممكن أن تُفسر النتيجة وفقاً لتعريف باندورا (Bandura, 1995)، حيث يشتق الباحثان من هذا التعريف تفسيراً ينبع من منطلق مفاهيمي متأصل بأن الإنسان بطبيعته حين يشعر بتمكنه وقدرته على تلبية شيء معين والتحكم به، وحين يظهر قدرة مرتفعة في التعامل مع البيئات الخارجية وما تحويه من متطلبات ومسؤوليات، سوف تُعزز هذه النظرة ثقته بنفسه وبإمكانياته مما سوف يجعله يتفاعل ويبدي اتجاهات إيجابية نحو معطيات البيئات المحددة، ومما يدعم رأي الباحثان ما أكده ماك هاتون وباركر (McHatton & Parker, 2013) في أن إيمان المعلمين بقدراتهم على العمل وانجاز مهامهم قد تتنبأ بشكل واضح في اتجاهاتهم واستعدادهم نحو العمل في سياقات دامجة.

كما ويمكن تفسيرها في ضوء عوامل التنشئة الأسرية والمجتمعية والخبرات العملية التي تُعزز تصورات الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد من خلال تعرضهم للخبرات البديلة وتجارب الإقناع الاجتماعي والتي تسهم في تعزيز مفاهيم الثقة والتمكن من القدرات وبالتالي تعزيز نضج الاتجاهات الإيجابية، وفق ما أشار إليه باندورا (Bandura, 1995).

هذا ووثقت نتائج الدراسات أمثال دراسة إسماعيلوس وآخرون (Ismailos, et al., 2019)، ودراسة تومكايا وميلر(Tumkaya & Miller, 2020)، إضافة إلى دراسة إحسان وشارما وديبلر (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012)، إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتجاهات نحو الممارسات الدامجة. وكشف أوزوككو (Özokcu, 2018) بأن الكفاءة الذاتية للمعلم ستكون مؤشرًا مهمًا على اتجاهاته نحو التعليم الدامج، إضافة إلى كونها متغير شارح لاتجاهاتهم. كما وأكد سان مارتن وآخرون (San Martin, et al., 2021)على وجود علاقة إيجابية بين اتجاهات المعلمين نحو التعليم الدامج وكفاءتهم الذاتية المدركة.

التوصيات

1. تشجيع الجامعات الأردنية على مراجعة خُططها وبرامج إعداد معلمي ما قبل الخدمة فيها بشقيها النظري والعملي وفقًا للأهمية المُبتغاة منها عملياً، وابتكار حُزمة من البرامج التدريبية النوعية تعزز كفايات المعلمين نحو الممارسات الدامجة.

2.إجراء دراسات طولية لدراسة متغيرات الدراسة من أجل الكشف عن العوامل المؤثرة في كُل من الكفاءة الذاتية المدركة والاتجاهات نحو الممارسات الدامجة.

المصادروالمراجع

بروفوست، م.، بويل، ج. (2015). *استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج: منحى طريقة الحالة*. (ط1). عَمان: دار الفكر.

بقيعي، ن. (2016). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية، 43*(2)، 597-618.

الخطيب، ج. والحديدي، م. (2009). *المدخل إلى التربية الخاصة*. (ط1). عَمان: دار الفكر.

الخلايلة، هـ. (2011).الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات. مجلة *جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 25*(1)، 1-24.

رزق، ف. (2009). أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة. *مجلة القراءة والمعرفة،90*.-257 212

الزيات، ف. (2001).*علم النفس المعرفي*. (ط1). مصر: دار النشر للجامعات.

المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2017). *قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. عمان.

المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وزارة التربية والتعليم. (2019). *الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج*. https://moe.gov.jo/sites/default/files/lstrtyjy_lshry_lltlym_ldmj.pdf.

المقداد، إ. (2013). درجة توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في برامج التربية الخاصة الجامعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية. *مجلة كلية التربية*، *37*(3)، 823-790.

References

Ahsan, T., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Exploring pre-service teachers perceived teaching efficacy, attitudes, and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, *8*(2), 1-20.

Alnahdi, G. (2019). The Arabic version of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP-AR) scale: A construct validity study. *Cogent Education*, *6*,10.

Alnahdi, G., & Schwab, S. (2020). Do they practice what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in-service teachers. *Journal Of Research in Special Educational Needs*, *20*(4), 321-330.

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

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in ordinary school. *Teaching And Teacher Education*, *16*(3), 93-277.

Bandura, A. (1995). *Self- efficacy in changing*. (1st ed.). New York: Cambridge University Press.

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

Bandura, A. (2011). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, *38*(1), 9-44.

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

Cross, A., Traub, E., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *Topics In Early Childhood Special Education - Top Early Child Spec Educe*, *24*, 169-183.

Goddard, C., & Evans, D. (2018). Primary Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusion Across the Training Years. *Australian Journal of Teacher Education*, *43*, 122-142. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183718.pdf

Gorsuch, R. (1983). *Factor analysis*. (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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

Hattie, J. (1985). Methodology Review: Assessing One-dimensionality of Tests and Items. *Applied psychological Measurement*, *9*(2), 139-164. https://doi.org/10.1177%2F014662168500900204

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

Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S., & Li, X. (2019). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.

Jackson, D. R. (2005). *An exploration of the relationship between teacher efficacy and classroom management styles in Urban Middle Schools*. Wayne State University.

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

Mngo, A., & Mngo, Z. (2018). Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership. *Education Research International*. https://doi.org/10.1155/2018/3524879

Monsen, J., Ewing, D., & Kwoka, M. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, *17*(1), 113-126. 10.1007/s10984-013-9144-8

Monsen, J., Kielblock, S., & Ewing, D. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published

questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, *34*, 1-16.

Moran, T., & Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: It's Meaning and Measure. *Review Of Educational Research*, *68*, 202-248.

Moriel CHACON, M., & Martins, B. (2020). Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale Validation. *Revista Brasileira De Educação Especial*, *26*(1), 1-16. https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100001

Ohio Department of Education. (2008). A Parent's Guide to the Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, IDEA. https://www.escneo.org/Downloads/Whose_IDEA_Is_This_2008_Arabic_12.pdf

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

Pajares, k., & Chunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences* (pp. 239-265). Ablex Publishing.

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

Pedhazur, J. (1997). *Multiple regression in behavioral research*. Florida: Harcourt Brace.

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

Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion–a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, *26*(9), 958-972.

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

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

Stauble, K. R. (2009). *Teacher attitudes toward inclusion and the impact of teacher and school variables*. University of Louisville.

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

Underwood, K. (2014, November). *Everyone Is Welcome: Inclusive Early Childhood Education and care*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/268745746

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

Yada, A. (2015). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices (Unpublished master's thesis). *University of Jyvaskyla*. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48213/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201512304146.pdf